

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Instituto de Psicologia
Trabalho de Conclusão de Curso Psicologia

**Criação de Ferramentas para a Construção de Narrativas de Crianças em
Situação de Acolhimento Institucional**

Júlia Scher Schreiner

Professora Orientadora: Cleci Maraschin

Porto Alegre, Junho de 2016

Resumo

O presente trabalho, de caráter ensaístico, se propõe a pensar sobre a intervenção no processo de construção de narrativas de crianças abrigadas em uma instituição de acolhimento. A curiosidade sobre o tema, iniciada em oficinas em uma experiência de estágio, levou a pensar nas diferentes possibilidades para que as crianças retomassem de modo ativo aquilo que escutam ou mesmo aquilo que sofrem passivamente. Assim, as crianças poderiam colocar na sua produção suas alegrias, angústias e frustrações. A intervenção objetiva, de forma lúdica, constituir um coletivo no qual se possa nomear o que não pode ser dito e ampliar o espaço da fantasia e do pensamento. Apresenta-se ferramentas potencializadoras dessa perspectiva.

Curiosidade sobre o tema

Desde o início de meus estudos na graduação em Psicologia, mesmo nas primeiras aulas nas quais se abordava o tema da infância, sempre me encontrei fascinada por esta fase tão singular da vida e do processo de constituição dos sujeitos. Com tantas especificidades, com todo o cuidado que o pequeno ser humano requer nesse momento, vemos que essa etapa é constitutiva uma vez que existem muitas vias de potencialidades abertas e que, a partir dos encontros, as crianças vão conquistando suas habilidades e seu espaço no mundo.

Tendo essa curiosidade e esse encantamento pela a infância, iniciei o estágio em Psicologia Social e Políticas Públicas na Fundação O Pão dos Pobres de Santo Antônio com crianças e adolescentes em situação de Acolhimento Institucional (abrigo), na Casa 02. Ao longo do desenvolvimento do trabalho, deparei-me com o texto “O Narrador”, de Walter Benjamin (1987), e com a forma pela qual o autor retoma a função da tradição da narrativa como principal ferramenta de intercâmbio de experiências. Essa leitura me remeteu para uma história narrada para mim por um adolescente da Casa, onde ele contava peripécias suas ao pilotar uma moto, portar uma arma de fogo e, ao apontar esta para as pessoas da comunidade em que residia, impunha respeito na vila. Uma narrativa

de fato incrível, porém implausível de advir de uma experiência concreta para um menino que é abrigado desde a tenra infância.

Tal conversa me remeteu a Benjamin, quando ele retoma o conceito de narrativa como a forma mais artesanal de comunicação, aquela que expressa “a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso” (Benjamin, 1987, p. 205). A narrativa é a experiência em discurso, um modo de constituir a si. Ela toma como matéria aquilo que deriva da experiência do narrador, assim como aquilo que lhe foi relatado. A narrativa costura o mais próximo e o mais distante, a experiência vivida com aquilo que nos é passado pela convivência e pelos coletivos que convivemos, no caso anterior, a convivência com a violência.

Cabe salientar que para Benjamin a experiência somente adquire sentido porque se integra em um modo de vida comum, coletivo. Portanto, não se trata de uma vivência somente individual, mas sim aquela que, até recentemente, se engatava com a autoridade da tradição. A questão trazida pelo autor é temos uma vida cada vez mais preenchida por informação e quase nenhuma experiência, por justamente perdemos esse engate com a tradição. Passei a questionar o que ocuparia o lugar da tradição. Que formas coletivas iriam cumprindo essa função e como a instituição abrigo entraria na constituição de narrativas de si.

Benjamin, em “O Narrador” afirma que narrar é a “faculdade segura e inalienável” de intercambiar experiências (id, 1987, p. 198). O autor destaca a troca de experiências e não a troca de informações. A informação implica em uma confirmação imediata de si mesma. As notícias nos chegam diariamente, seguindo até mesmo uma sequencia temporal, mas raras são as histórias surpreendentes e inesperadas com a proposta de narrativa. As informações já nos apresentam os fatos com explicações, e “metade da arte da narrativa consiste em evitar explicações” (Benjamin, 1987, p. 193).

A partir do encontro com as narrativas das crianças e adolescentes abrigados e com a leitura de Benjamin passo a sustentar que a instituição abrigo participa da experiência narrativa dessas crianças e adolescentes e que de algum modo, se coloca no lugar da tradição. Com isso posto, questiono o que pode uma estagiária-psicóloga nesse contexto? Mesmo sem a pretensão de restituir a tradição, minha questão de trabalho-pesquisa passou a ter a seguinte formulação: como uma intervenção em oficinas poderiam trazer contornos coletivos nos quais as narrativas pudessem produzir um engate para além de uma vivência pessoal, transformando as falas das crianças em narrativas, em experiência de si? Tal pensamento se desdobra em outras questões: como fortalecer

processos de criação de narrativas? Como as narrativas se engatam na experiência vivida? Na perspectiva de uma pesquisa-intervenção me indago ainda, que ferramentas podemos proporcionar às crianças em situação de acolhimento institucional para que elas criem e compartilhem narrativas?

Nesse ponto indago minha própria escrita, pois ela se produz a partir de uma narrativa sobre minha experiência na universidade e, nessa direção, se constitui em texto que busca ancoragem em uma tradição universitária em forma de monografia. Encontrei-me, então, em uma narrativa que narra narrativas. Esse circuito me revelou que assim como para as crianças, a narrativa também se constitui em uma ferramenta de minha própria formação. Ou seja, a escrita dessa monografia me permitiu uma experiência própria daquilo que intencionava propiciar às crianças. A proposta visa então problematizar a política das narrativas que podem ser constituídas em uma intervenção para crianças abrigadas.

Além do mencionado acima, o fato de articular o singular e o coletivo, a narrativa como estrutura pressupõe a existência de um protagonista que pode estar na primeira ou terceira pessoas. Essa função protagonista pode se constituir em uma experiência interessante às crianças abrigadas, pois muitas vezes são transformadas em sujeitos objeto do discurso na medida em que suas vidas são contadas por outros (juízes, psicólogos, assistentes sociais, educadores). O enredo dessas histórias passa a ser escrito em seus prontuários principalmente pela justiça, na medida em que esta determina para onde irão e quando (ou se) poderão retornar para o convívio de suas famílias, transformando sua existência em “vidas reclusas e negadas” (Silva e Vicentin, p.128). É no sentido de ultrapassar essa impossibilidade que produz essa escrita experiência.

Traços de um cotidiano

Existem questões institucionais que marcam as falas das crianças e adolescentes abrigados. A falta de perspectiva de quando será possível retornar às suas casas e, ainda, para qual casa, aliada a sentimentos de medo e desamparo, produzem diferentes enredos. Além disso, as crianças ainda se vêem diante do distanciamento social de seus pares e com rotinas diferentes de seus coleguinhas de escola, pois qualquer brincar em uma praça pública se transforma em burocracia para sair da instituição. Como se não bastasse, as

crianças ainda se deparam com o fato de falar sem ser ouvidas, chegando ao ponto em que se calam frente à indiferença de seus cuidadores quanto à atenção a suas vidas.

A vida no abrigo produz uma vivência de homogeneização na qual os sujeitos ali inseridos compartilham rotinas em praticamente todos os aspectos de suas vidas (camas, quartos, roupas e brinquedos que são ao mesmo tempo de todos e de ninguém). Somado a isso, as crianças não possuem um cuidador de referência. Elas dependem muito da disponibilidade do outro em acolher o que querem trazer, o que nem sempre ocorre. Embora as crianças de fato se vinculem mais a algum educador ou outro, a presença desta figura na casa, compartilhando as experiências da criança e se fazendo presente para esta, depende muito dos turnos de trabalho que são organizados e institucionalizados. Conforme mencionado anteriormente, é corriqueiro observar uma criança visivelmente chateada e calada em seu quarto, e quando questionada sobre isso, nos depararmos novamente com o silêncio. Quando este finalmente se rompe, seguidamente a fala inicia com algo como “eu tentei falar com o fulano antes, mas...”, o que evidencia a indisponibilidade de escuta de quem está presente naquele momento na instituição.

A partir do exposto, retomo a questão que me desafia à intervenção: no contexto das vivências das crianças em situação de acolhimento institucional, quais ferramentas podem ser disponibilizadas/inventadas para transformá-las em experiências?

A partir desta perspectiva, penso que é desafiadora a disponibilização/invenção de meios, ou ferramentas, para que as crianças abrigadas possam transformar suas falas em experiências e, desta forma, se apropriarem dessas, para que seja possível o intercâmbio de suas experiências, conforme apontado por Benjamin. Seja pelo sofrimento implicado na condição de institucionalização da vida destas crianças ou mesmo pelas alegrias partilhadas neste contexto de suas histórias, a experiência vivida na condição de acolhimento é marcante e faz parte da constituição destes sujeitos, portanto seria potencializada se houvesse uma transmutação das narrativas, fazendo parte de sua bagagem de experiências a compartilhar.

A proposta é de não utilizar o sofrimento como matéria de trabalho, mas as possíveis transformações que podem ser feitas a partir da ressignificação das experiências que geram sofrimento, suscetíveis de serem evidenciadas nas narrativas. Narrar e partilhar sua experiência, buscando refletir sobre as estratégias das crianças para produzir lembranças e comunicá-las, constituindo memórias e compreensões sobre o tempo, é uma forma de ressignificar o passado no presente e apresentá-lo em sua novidade, conforme traz Andréa Borges de Medeiros em “Crianças e narrativas: modos de lembrar e de

compreender o tempo na infância” (2010). Ainda, faz-se extremamente importante que não seja negada a parte de suas vidas que perpassou o acolhimento institucional, e é através de ferramentas que pode se fazer possível a simbolização destas experiências, transformando-as em algo menos doloroso, pois possível de compartilhamento.

Oficinando com crianças ensaístas

Naturalmente, a questão é o que é o presente, o que o presente nos diz. Para isso, há que se buscar signos do presente, detalhes significativos, talvez miudezas, aspectos mínimos que pareçam banais, mas contemplados de outro modo, partindo de outro ponto de vista, de outra disposição, de modo que apareçam como vistos pela primeira vez. Trata-se de procurar detalhes que possam funcionar como sintomas, também no sentido médico da palavra: sintomas de nossa saúde e de nossa doença, de nossa vida e de nossa rigidez, do que somos e já não podemos ou já não queremos ser. Aí está a magia e o talento do ensaísta, nesse olhar afinado que lhe permite prestar atenção àquilo que habitualmente passa despercebido, ao detalhe, mas que, ao mesmo tempo, consegue que esse detalhe apareça sob uma nova perspectiva e que se amplie até o infinito, que expresse todo um mundo e toda uma forma de habitá-lo e, ao mesmo tempo, o estranhe até torná-lo inabitável. (Larrosa, 2004, pg. 35)

A proposta de intervenção com as crianças da Casa 02, da Fundação O Pão dos Pobres de Santo Antônio, iniciou ao perceber que, diferentemente dos adolescentes da instituição que possuíam espaços de escuta e troca de experiências, as crianças mais novas da casa não eram engajadas em nenhum tipo de atividade. Os adolescente freqüentavam o Serviço de Apoio Socioeducativo (Sase) pela manhã e, à tarde, a escola, estando envolvidos em dois espaços de aprendizado e de desenvolvimento. A maioria das crianças mais velhas (a partir de sete ou oito anos de idade) freqüentava a escola em um dos turnos, tendo o outro turno livre e propício ao desenvolvimento de atividades que poderiam beneficiá-las. Mas as crianças que não estão em idade escolar, ficavam na casa, necessitando então de algum espaço que pudesse apoiar seu desenvolvimento e aprendizado.

A oficina proposta tinha como baliza experimentar-se como ensaísta, no sentido de que é a partir da crítica que este nasce, conforme traz Jorge Larrosa em “A Operação Ensaio: sobre o ensaiar e o ensaiar-se no pensamento, na escrita e na vida” (2004). O autor aponta ainda que a crítica é desencadeadora do ensaio. O ensaio é o gênero da crise, e é a partir da crise que se pode pensar diferentes maneiras de pensar, falar e viver. Mas o que significa ser ensaísta ou crítico para crianças tão pequenas? Certamente ser ensaísta

nessa tenra idade adquire um grau diferenciado, mas a direção continua a mesma: transformar a queixa, o desconforto em ação, em significação que aumentem sua potência, suas forças de vida. Neste sentido, ao buscar formas nas quais cada criança pudesse narrar (aqui o narrar adquire um sentido amplo, incluindo gestos, desenhos, falas) suas vivências, buscava provocar deslocamentos indo na direção da constituição de uma experiência como aponta Benjamin.

Iniciei as oficinas com a leitura de contos infantis para seis crianças, de dois a sete anos de idade, com disponibilização de papéis e lápis de cor, para que pudessem, de forma lúdica, dar expressão àquilo que fosse suscitado pelas histórias e pelo momento desse contar. Com base no livro “Fadas no Divã”, de Diana e Mário Corso (2006) buscava que expressassem aquilo que não podia ser dito, ampliando espaços de fantasia e de pensamento. Podemos destacar ainda efeitos de aprendizagem: quando estabeleciam relações entre suas representações e a história, exercícios de motricidade fina; contorno de frustrações quanto o desenho que não ficou do tamanho ideal, com a cor e a forma imaginadas. Era preciso lembrá-las constantemente que cada um tinha habilidades e capacidades diferentes e que essa diferença poderia ser uma riqueza do grupo, pois um poderia ajudar o outro.

Os encontros com as crianças se iniciaram dessa maneira, porém, havia poucos intercâmbios entre elas. Passeia indagar: o que incrementaria suas trocas? Lembrei de minha própria experiência narrativa, de que é somente no momento em que nos apossamos e nos apropriamos de nossas histórias que nos constituímos como nossos próprios narradores: um ensaísta capaz de costurar o individual e o coletivo; o fato e a ficção.

Ao pensar então sobre outras possibilidades de vivência para as crianças, propus levar à oficina, assim como tenho feito na construção desta escrita, o ensaio como uma das linguagens da experiência e da experimentação. O ensaio se constitui em uma escrita/expressão pensante, “pensativa, que ainda se produz como uma escrita que dá o que pensar”, conforme traz Jorge Larrosa em “A Operação Ensaio: sobre o ensaiar e o ensaiar-se no pensamento, na escrita e na vida” (2004, p. 32), permitindo que não se renuncie a uma constante reflexão sobre o processo em si, transformando-o em uma permanente metamorfose. Novamente, aponto que existem graus distintos entre a escrita/expressão de crianças não alfabetizadas com a minha própria, mas enfatizo a direção na qual a intervenção e a escrita deste texto se produzem e, ao propiciar uma zona autônoma temporária, é possível explorar outros virtuais em si, as metamorfoses.

O processo de repensar o que está sendo construído, também perpassa o âmbito da pesquisa-intervenção, como uma forma de produção de conhecimento que consiste em acompanhar as modificações da situação a partir de um ciclo entre ação-metamorfose-reflexão-ação. Assim, como a performance ensaística, a pesquisa-intervenção requer a mudança de postura do pesquisador e dos pesquisados, visto que transforma todos em coautores na construção das vias de solução da situação-problema, conforme apontam Kátia Faria Aguiar e Marisa Lopes Rocha, em “Práticas Universitárias e a Formação Sócio-política” (2013), através do compromisso ético e política com as mudanças que emergem. Assim como o ensaio, a pesquisa-intervenção não trata o presente como realidade, mas como experiência. Cada realidade configura uma diferente maneira de habitar o mundo, ou o espaço do abrigo, como no campo de intervenção a que se refere este trabalho.

A pesquisa a partir das oficinas de narrativas com as crianças buscou auxiliar e acompanhá-las no seu processo de invenção e produção de si e de seus mundos. Este processo de produção, além de gerar conhecimento, pôde metamorfosear a vida e os vínculos entre os participantes. Esta mudança, porém, não é imediata nem mesmo permanente, mas amplia a experiência de potência ao constituir o que antes denominamos de uma zona autônoma temporária na qual é possível ensaiar-se suspendendo, pelo menos por breves momentos, as regulações e vivências de sofrimento.

Visto que na pesquisa-intervenção é a leitura dos efeitos da intervenção que constrói os caminhos da pesquisa, as ferramentas a serem disponibilizadas para o grupo para a elaboração destas narrativas foram sendo introduzidas na medida em que eram observadas as oportunidades coletivas das crianças. Inicialmente, os contos possibilitaram amparar algumas questões de suas subjetividades, assim como o desenho de suas angústias, e assim sucessivamente foi possível pensar na disponibilização de outros recursos para que o intercâmbio destas experiências seja possível. Para além da criação de outras possibilidades de narrativas, cabe salientar que a utilização de diferentes recursos para a formação destas implica na possibilidade de disponibilização de diversos materiais (sejam desenhos ou fotos, por exemplo), que tornam alguns aspectos de suas histórias mais concretos e tangíveis, possibilitando suas recordações e fazendo com que tais lembranças se atualizem.

Esclareço que a busca por manter acessíveis às crianças e suas produções não teve como finalidade registrar a história desses sujeitos tal qual ocorreu, como uma “reprodução” da realidade, de uma verdade subjetiva. A idéia de manter as produções das

crianças ao seu alcance visava ajudar a elaborar a relação entre experiência e subjetividade. Não da verdade subjetiva, pois aquilo que se comunica e se transmite, que vale a pena ser escrito, recordado e pensado é a experiência viva do sujeito, no sentido de que ela se modifica na medida em que sua subjetividade se produz, experimentando novos parâmetros e limites, inventando novas possibilidades, como o próprio ensaio, conforme aponta Jorge Larrosa (2004).

Narrativa e experiência

O que pode a psicologia social ao somar em seu corpo metodológico e conceitual algumas estratégias vindas das artes poéticas? O que pode a psicologia social se somamos narrativas ficcionais aos nossos trabalhos e pesquisas com as vidas infames que foram trancadas e esquecidas nos antigos hospícios e hospitais psiquiátricos? (Fonseca et al, 2015, p. 225)

A proposta de trabalhar com as narrativas das crianças em situação de acolhimento institucional parte da necessidade de ouvir os silêncios e as práticas até então produzidos nestes espaços de enclausuramento. O intuito foi buscar modos para que essas crianças pudessem falar de si que estivessem em composição com elementos dessas vidas neste momento fragmentadas e deslocadas de seus territórios. Procurar recompor histórias de suas experiências a partir do trauma, daquilo que foi grande demais para estes sujeitos tão pequenos experimentarem, e que os têm distanciado de dizer ou representar estas vivências. Sair do discurso do judiciário ou moral da equipe técnica que tenta lhes explicar o porquê de estarem neste novo espaço, para então produzir outra compreensão subjetiva, para que possam elaborar esta experiência e falar dela, narrando-a em primeira ou terceira pessoas, inserindo-se nelas como testemunhas e protagonistas ao mesmo tempo.

Sem essa zona autônoma temporária da oficina, para elaborar suas vivências, as produções das crianças viravam aviões de papel, que por sua vez acabavam se tornando restos amassados que jaziam “embrulhados e apertados nas palavras-cadáver que os pronunciaram e os fizeram cair, quando já caídos pela desrazão e seu sofrimento”, conforme trazem Tania Maria Galli Fonseca et al, em “Narrativas das infâmias: um pouco de possível para a subjetivação contemporânea” (2015, p. 228), e cadáveres que se tornaram, ficam sem a possibilidade de jamais serem narrados ou descritos.

Enquanto estagiária-psicóloga-pesquisadora, propus construir com as crianças um arquivo de suas histórias, podendo transformar a todos nós em testemunhas destas,

possibilitando metamorfosear o silêncio dos sujeitos em palavra ou ações, sendo elas ferramentas de transformação nas representações deste novo mundo de experiências. Buscamos construir um espaço de narrativas a partir da neutralidade, onde nada pode ser afirmado ou negado. Buscamos possibilitar que, para além da construção de histórias de um “eu”, estas possam ser narradas também em terceira pessoa, colocando assim este mesmo “eu” fora de evidência da sua própria experiência, permitindo os deslocamentos eu-outro, dentro-fora, pessoal-impessoal.

Falando da experiência como algo intrínseco à narrativa, é preciso pensar que nas oficinas também haja espaço para que se contem histórias onde nada acontece, ou ainda, onde o falso e a ficção se façam presentes. A falsidade de uma história não implica na não existência da mesma ou em negação daquilo que ela propõe, mas sim de outra possibilidade de construção de algo. A ficção, por sua vez, traz a implicação de que "somos, de certo modo, a ficção do mundo que nos escreve em nós e conosco" (Fonseca et al, 2015, p. 237). Não se busca a verdade das histórias destes sujeitos, mas sim o que eles podem deixar de si nessas narrativas. A possibilidade de releitura de suas histórias permite o retorno a elas, permite que sejam reinventadas, enquanto resultado da experiência.

Neste contexto de transformação da experiência em potência criadora, se faz mais importante que a história compartilhada seja interessante do que verdadeira, para que seja possível compreender o valor de sua criação. É preciso permitir a liberdade de inventar, pois ao narrar histórias, as mudamos a cada nova narrativa, porque ao repeti-la já não somos mais os mesmos. Através do deslocamento das moralizações de julgamento, cessando a limitação já imposta pela reclusão destes sujeitos, podemos produzir então estas outras possibilidades de fala, a partir do encontro com estas vidas que teriam passado em branco, insuspeitas e invisíveis não fossem seus cruzamentos com o poder, conforme traz Michel Foucault em “Ditos e Escritos IV: Estratégia, Poder-Saber” (2006).

No contexto das oficinas, o objetivo era criar potências a partir do não dito, potencializando o que definimos como zona autônoma temporária na qual as produções se constituíssem em experiências, experimentações, ensaios, sem seguir necessariamente padrões de verdade, ou de cronologia fixos, e que se transformassem na arte da memória, prendendo-as assim a estes corpos que vivenciam tais experiências. Produzir a partir destes corpos que sofrem efeitos da judicialização e da institucionalização, construindo sentido para estas vivências. “Essa condição de presença de um corpo singular vai conduzir, simultaneamente, a um pensamento sobre o corpo como acontecimento e a um

pensamento sobre o acontecimento do testemunho de um corpo silencioso que resiste”, conforme traz Eugência Vilela, em “Silêncios Tangíveis: corpo, resistência e testemunho nos espaços contemporâneos de abandono” (2010 p. 20).

As experiências ficam registradas de diferentes formas e intensidades nos corpos, e tais marcas não necessitam necessariamente de uma ordem cronológica, assim como não necessitam desta ordem as narrativas. Há uma possibilidade de invenção na disposição que se faz dessas marcas invisíveis. Talvez elas apareçam, por vezes timidamente, quando escrevemos. Conforme aponta Sueli Rolnik em “Memorial” (1993), talvez escrever sobre as experiências seja um modo de re-atualização das marcas, o que possibilita olhá-las de outro modo, tornar minimamente nomeável aquilo que por vezes se inscreve no indizível.

Através destas produções, buscamos tornar possível um espaço de habitação no abrigo, "uma morada provisória para as intempéries da vida, onde é possível a invenção do próprio sujeito. Um lugar de resguardo onde o sujeito pode cuidar de si (escrever a si) para depois de refazer-se conseguir se lançar na escrita (autoria) do mundo", conforme trazem Marília Silveira e Lígia Hecker Ferreira em “Escritas de si, escritas do mundo: um olhar crítico em direção à escrita” (2013, p. 243). A construção deste espaço anti-institucional (anti-institucional na medida em que a instituição não o institucionaliza, pois sua importância deve ser retomada constantemente para sustentar sua permanência) denominamos de zona autônoma temporária, que busca modos possíveis de ser neste contexto de institucionalização.

Recriando narrativas em espaços de abrigo

A narrativa é pensada como a história oral, corroborada pela tradição da oralidade, o que implica em sua constante retransmissão. Porém, ao mesmo tempo, a condição de crianças abrigadas faz com que muitas de suas histórias acabem fadadas ao esquecimento, se percam em meio a tantas trocas de equipe. Para pensar esta retransmissão, iniciamos com as crianças um projeto de composição de um álbum, que retira uma grande parte do viés oral da narrativa, mas que possibilita permitir que as histórias das crianças sejam retransmitidas, que possam ter continuidade e sejam retomadas, seja por elas mesmas no futuro, ou pela família para onde voltariam, ou pela família na qual poderiam vir a ingressar através de uma adoção, por exemplo. Com este álbum, abrimos o campo para

repensar as ferramentas que auxiliam a criança, enquanto sujeito em constituição, a constituir também estas memórias, para que posteriormente sejam narradas por elas.

Outro aspecto da narrativa que se torna importante no campo do acolhimento institucional é o protagonismo dado ao sujeito no qual se centra a história a ser contada. Em ambientes onde as crianças frequentemente não possuem nenhum tipo de atenção especial ou, principalmente, onde são conduzidas de um local a outro de acordo com a judicialização de suas vidas, é importante que possamos resgatar este protagonismo para que elas recontem e façam o intercâmbio das experiências que lhes cabem de maneira que seja rico para elas, podendo colocar-se na posição de narrador-personagem, e não apenas no lugar de observador. Retomo assim o meu local enquanto narrador-personagem e observador deste processo que não é meu, mas onde posso ser facilitador do que pertence a este outro. Minha busca neste campo volta-se para as possibilidades de conhecer e reconhecer de quais ferramentas podemos dispor para auxiliar estas crianças acolhidas a criar este espaço para si, espaço para as suas histórias.

Ferramentas possíveis

Quando trago o termo “ferramentas”, proponho que se pense neste conceito com o teor de um “dispositivo facilitador de algo”. Ao pensar em oficinas que trabalhem os contos infantis, o brincar, o desenho e a fotografia, por exemplo, penso que estes elementos possam então facilitar a produção das narrativas das crianças em situação de acolhimento e, conseqüentemente, sejam facilitadores e transformadores de si e do mundo.

Conforme Dihel, Maraschin e Tittoni em “Ferramentas para uma Psicologia Social” (2006), os dispositivos de intervenção para o meu trabalho como psicólogo em relação a esse espaço de intervenção, o abrigo, foram ganhando forma conforme o percurso de atuação era construído com as crianças, conforme suas necessidades subjetivas. “O estar em campo era não só uma experimentação de teorias na prática, mas uma abertura a possibilidades na qual o corpo do estagiário tornava-se suporte de vivências em que era possível a inscrição de outras formas de operar com a realidade [...]” (Dihel, Maraschin e Tittoni, 2006, p 410).

A partir da experiência vivida coletivamente com as crianças, através da supervisão do estágio e das reflexões acerca da prática, foi se delineando modos de

trabalhar com o grupo e foram repensadas as ferramentas (aqui, novamente, como dispositivo facilitador da produção de narrativas). Foi possível fazer uma experimentação ativa galgada na metodologia da pesquisa-intervenção. As ferramentas mais uma vez se transformaram em uma "rede potencialmente utilizável na prática da intervenção e da formação de novas formas de conexão" (Dihel, Maraschin e TITTONI, 2006,p.410).

Como dito, meu encontro com Walter Benjamin trouxe a narrativa como modo de transmissão da experiência através da oralidade. Minha busca por alternativas possíveis para trabalhar com as histórias, para que possam ser acessadas pelas crianças ao longo de suas vidas, levaram-me a pensar outros dispositivos de intervenção, como o desenho e a fotografia, ampliando assim as possibilidades de prática no campo. A seguir, trago um pouco das especificidades encontradas em cada uma das ferramentas pensadas coletivamente no trabalho com as crianças e tento abordar sua importância para a construção das narrativas. Da maneira como aqui estão elencadas, é possível pensar na possibilidade de que o Psicólogo disponha de uma caixa para guardá-las e levá-las ao campo, construindo assim um leque de possibilidades de intervenção e não um modelo que possa ser utilizado em qualquer circunstância.

- Contos infantis

Os contos se constituem em uma importante ferramenta para desenvolvimento e estímulo do imaginário infantil, e, desse modo, é possível pensar na função que representa a leitura de contos infantis para as crianças. De forma lúdica, através da história narrada, é possível amparar as crianças em suas angústias, ajudá-las a nomear o que não pode ser dito e ampliar o espaço da fantasia e do pensamento, conforme apontado por Diana e Mário Corso no livro "Fadas no Divã" (2006). Conforme os autores, o interesse pela fantasia começa muito cedo, e esta se expressa muito facilmente através da ficção, sendo esta uma ferramenta básica que acompanha a infância. Os contos antigos que, aparentemente, não trazem questões do mundo contemporâneo, despertam nas crianças a capacidade de identificação com os personagens e suas narrativas. Como a criança ainda não delimitou as fronteiras entre o existente e o imaginoso, todas as possibilidades da linguagem lhe interessam para compor o repertório imaginário de que ela necessita para abordar os enigmas do mundo e do desejo (id, 2006).

O que fica do conto para a criança é aquilo que toca a sua subjetividade, como nos exemplos que trabalhamos no grupo: “Patinho Feio” e “Cachinhos Dourados”. Ambos falam sobre a busca de um lugar para si, seja com a chegada de um bebê como novo membro da família, como da chegada das próprias crianças e de novos membros em uma casa de acolhimento. Nos dois casos trazidos, esses novos sujeitos necessitam batalhar e conquistar seu espaço. Acompanhando o processo de chegada das crianças em uma instituição de acolhimento, é possível perceber nitidamente como se dá esse processo, pois as crianças trazem comportamentos e sintomas que falam muito de como elas estão se inserindo nos espaços dos quais fazem parte.

A história de Cachinhos Dourados, por exemplo, fala muito sobre esta tentativa constante de encontrar no ambiente novo algum tipo de aconchego, algum lugar para si, e os encontros e desentendimentos com os objetos que são duros demais, grandes demais, moles demais, quentes demais, ou pequenos e frágeis demais.

“São camas, cadeiras, pratos e alimentos que se mostram inadequados, demonstrando sim que a menina não serve para se utilizar deles.” (Corso, 2006, p. 37) Após explorar toda a casa dos ursos, Cachinhos Dourados consegue adormecer na cama do bebê, porém somente até o seu verdadeiro dono retornar. Esta passagem remete às crianças acolhidas na medida em que estas não possuem os quartos ou as camas onde dormem, elas de fato aguardam incessantemente pelo retorno às suas casas, às suas camas. No caso das crianças que não possuem família em condições de recebê-las esta angústia parece maior ainda, pois há a dúvida se chegarão a possuir algum dia uma cama que seja sua.

Quando foi contada às crianças esta história, surgiu um sentimento em uníssono de ódio à menina, por ter estragado todas estas coisas que não eram suas. No ambiente do abrigo tudo é coletivo e as crianças se deparam frequentemente com o extravio de algo do ambiente, como quando alguém quebra um de seus brinquedos favoritos, por exemplo. A leitura deste conto possibilitou às crianças nomear este sentimento de desacordo com atitudes como as da menina, de alguém que mexe no que não é seu sem autorização. Ao mesmo tempo, foi possível conversar sobre essa suposta "violação moral" no momento em que perceberam que a menina estava buscando um lugar para si, assim como elas mesmas fazem no espaço da instituição.

A história do Patinho Feio também traz o tema do desamparo e da angústia da separação e rejeição da família. As crianças questionavam com muita frequência por que seus pais não iam buscá-las, sem compreender todo o aparato judiciário que envolveu seu

acolhimento. Assim como o Patinho, as crianças percebem-se vivendo suas infâncias em um exílio, esperando o reencontro com aqueles com quem se identificam. Esta história permite uma grande identificação subjetiva por parte das crianças com o personagem do Patinho, pois o conto não traz nenhum herói ou bruxa, ele trata justamente da jornada de um pequeno herói que é muito mais interior do que exterior (Corso, 2006).

Os contos de fadas que melhor sobrevivem à passagem do tempo são aqueles que auxiliam a simbolização das questões psíquicas dos sujeitos na infância. Desta forma, se pode afirmar que os contos não possuem apenas uma via de entendimento, pois as crianças utilizam os elementos de cada história que melhor atenderão às suas necessidades. Conforme traz a autora Maria Rita Kehl no prefácio do livro de Diana e Mário Corso, as crianças compõem seus repertórios imaginários a partir das diferentes possibilidades que os contos lhe apresentam. Uma dessas possibilidades é o medo, que é procurado pelas crianças nas histórias, quando pedem que contemos novamente uma passagem amedrontadora. Através da aparente identificação com o personagem que vive a situação assustadora, as crianças pareciam tranquilizar-se acerca de seus próprios receios.

- Desenho como linguagem

O desenho como forma de linguagem é uma das maneiras mais antigas de comunicação, conforme trazem as autoras Karine Possa e Alessandra Cardoso Vargas em “O desenho na Educação Infantil. Linguagem e expressão da subjetividade” (2014). Desde os primórdios do desenvolvimento da humanidade, esta se utiliza de desenhos para fazer registros e compartilhar ações. As autoras trazem ainda que há estudos que apontam que, antes mesmo do surgimento da escrita e da oralidade, o esboço gráfico já era uma importante forma de comunicação. Desde muito cedo, o desenho se faz instrumento sensorial para relação do sujeito com o mundo e com os outros membros da cultura em que se insere.

O desenho faz função na medida em que permite que se expresse aquilo que não pode ser dito pela fala, sendo uma outra possibilidade de manifestar aquilo que a criança sente (Possa e Vargas, 2014). Além de expressão, o grafismo é ação, dando suporte também para o desenvolvimento cognitivo e emocional da criança. Segundo José Dario

Perondi et al em “Processo de Alfabetização e Desenvolvimento do Grafismo Infantil” (2010) os desenhos frequentemente se relacionam com a experiência subjetiva da criança ou com acontecimentos externos, porém próximos a ela. Levando em conta que as crianças desenhavam aquilo que lhes chama a atenção, é nesta forma de arte que trazem os aspectos relevantes de suas vivências. Neste aspecto, o desenho se faz ferramenta imprescindível no auxílio da construção das narrativas das crianças em contexto de acolhimento institucional, pois permite outra forma de elaboração de suas vivências.

O desenho, enquanto parte do desenvolvimento da criança, é uma forma de incitar a construção do olhar estético e artístico, auxiliando no desenvolvimento do senso de observação. Ele permite ainda o contato com a diversidade de cores, formas e demais materiais utilizados para o desenvolvimento das atividades artísticas (Possa e Vargas, 2014). Para Ana Angélica Albano Moreira em “ O Espaço do Desenho: A Educação do Educador” (2008), “toda a criança desenha tendo um instrumento que deixa uma marca: a varinha na areia, a pedra na terra, o caco de tijolo no cimento, o carvão nos muros e nas calçadas”. A criança dá início ao desenho também através da brincadeira, desenhando seu entorno, criando o espaço de jogo e de criação em si, e assim vai deixando sua marca, montando jogos, contando histórias.

O desenho traz ainda o desenvolvimento do pensamento divergente, manifestado através das diferentes descobertas e aprendizados de cada sujeito, e sem este, conforme Possa e Vargas (2014), não há o desenvolvimento integral da inteligência do indivíduo. A presença da arte na constituição do sujeito é permissiva, na medida em que ela encoraja a criança, desde muito cedo, a colocar sua visão pessoal e sua assinatura em seus trabalhos, colocando ali também um pouco de sua vida e suas experiências, através de representações do real e também do imaginário.

A utilização o desenho como narrativa tornou-se importante para o grupo de crianças ainda não alfabetizado, uma vez que o mesmo não era tido somente como representação, mas como uma produção, compartilhamento de ideias, afetos, comunicação. Desta forma, permitimos que a crianças reelaborassem graficamente questões de sua subjetividade e da sua experiência de abrigo. Pelo desenho é possível compartilhar um imaginário que pode ser coletivizado, questionado, reelaborado, trazendo à superfície um pouco das angústias, desejos e intenções daquele que desenha. Diante dos desenhos realizados pelas crianças, indagava: qual história a criança deseja contar neste pedaço de papel? Que experiência deseja compartilhar? Para poder realizar uma leitura destas produções, buscava adotar uma postura sensível, atenta e

acolhedora frente aos desenhos com os quais me deparava. Não é raro que a escola acione o abrigo para falar das questões trazidas pelas crianças nas suas produções de sala de aula, pois os professores e educadores do ensino formal costumam ter esta percepção sensível. A partir disto, ratifico a importância da sensibilidade dos educadores sociais e profissionais das equipes técnicas dos abrigos ao observar as produções das crianças acolhidas.

O desenhar é um processo que se modifica na medida em que a criança aprimora sua motricidade e amadurece cognitivamente. Sendo assim, um olhar sensível permite também observar, através das produções gráficas da criança, seu desenvolvimento. A exemplo do que traz Viktor Lowenfeld em “Desenvolvimento da capacidade criadora” (1970), a criança pequena produz apenas garatujas, desenhos que são apenas traços. Muitas vezes, a criança não olha para o que está produzindo, pois nesta fase evolutiva do desenho infantil, ela se permite explorar o material, riscando tudo o que vê pela frente com qualquer lápis ou caneta que encontrar, experimentando desenhar com ambas as mãos ou ainda alternando-as, fazendo com que o corpo acompanhe os movimentos do desenho. Aos poucos, a criança passa a perceber a relação entre seus movimentos e os traços no papel, começando a controlar os tamanhos e formas de suas produções, escolhendo cores e as posições do desenho no papel. A criança passa a observar sua produção e escolhe sua maneira de pegar o lápis para desenhar, iniciando o processo de colocar sua autoria no que produz.

Conforme desenvolve suas produções, a criança passa a copiar de maneira intencional outras formas e desenhos, representando graficamente objetos e aquilo que ve. Aos poucos, a criança começa a anunciar o que irá produzir e consegue descrever seus desenhos, fazendo a conexão com suas experiências e vivências. Ela narra o que produziu. Mesmo que inicialmente os desenhos não sejam formas absolutas, representações visuais exatas dos objetos, a criança desenha o que sabe deles, colocando nestas produções sua própria maneira de observar e reproduzir estas formas.

Concomitantemente, o sujeito vai desenvolvendo a linguagem e o brincar simbólico, e é somente quando este passa a fazer sua função que a criança consegue organizar seus desenhos. As representações humanas e de objetos ficam mais complexas e a criança já é capaz de colocar o que é da terra na terra (como as casas, as árvores), o que é do ar no céu (pássaros, aviões) e o que é da água na água (lagos com peixes, por exemplo). Conforme passam a se tornar mais complexas suas produções (e a educação formal tem um papel importante nas interdições) ela para de produzir exageros ou de fazer

omissões para se expressar através do desenho, passando a observar também o que seus pares produzem, percebendo que faz parte deste meio social. Desta forma, acaba abandonado o desenho como forma de expressão, pois a linguagem, tanto na escrita como na argumentação verbal, já é mais presente na sua comunicação e expressão. É por isso que o desenho se torna tão valioso no trabalho com as crianças abrigadas, pois até a pré-adolescência, é ferramenta imprescindível para a comunicação infantil.

Embora o desenho passe por este processo de evolução (poderíamos pensar também em involução uma vez que nossa sociedade prioriza a fala e a escrita), Possa e Vargas (2014) trazem ainda que “a interpretação do desenho da criança depende do olhar do intérprete”, e devemos colocar a criança, enquanto autora do que produz, como o primeiro intérprete. Devemos permitir que este sujeito fale sobre o que produz, para auxiliá-lo a elaborar estas experiências. Ouvir falar sobre a forma como desenha tipos de riscos, sobre como escolhe as cores para desenhar, sobre a força que ela expressa ao produzir e sobre a eventual repetição de algumas produções, é acolher sua subjetividade ali representada e proporcionar um novo olhar para o seu cuidado.

No trabalho com as crianças acolhidas, foi possível perceber que elas optavam por pintar desenhos impressos, já prontos, e isto evidencia suas dificuldades de comunicação e expressão. Sendo o desenhar esta forma tão intrínseca ao sujeito na infância de falar de si, as produções pintadas pelas crianças, que reproduzem figuras já prontas, falam de sua dificuldade para comunicar o que sentem, suas angústias e seus desejos. A curiosidade pela arte permanece, porém o desenho livre exige maior expressão de suas subjetividades do que a pura escolha das cores para suas pinturas. O trabalho de incentivar que as crianças possam sim fazer suas próprias produções, que possam ensaiar sua comunicação através do desenho, que narrem neles suas experiências, é fundamental no contexto do acolhimento institucional. Onde foi retirada da criança a possibilidade de convivência com sua família e se impôs a judicialização de sua vida, compartilhando-a com as outras crianças também abrigadas, transformando todo o seu contexto em algo coletivo, é importante mostrar a ela que sua produção individual e sobre si tem espaço de escuta.

- A importância do brinquedo e do brincar

O brincar é intrínseco à infância, podendo ser visto como constituinte do sujeito neste estágio de vida, e desde o início do desenvolvimento subjetivo ele se faz presente, na medida em que é através desta operação que a criança produz suas respostas, fazendo a passagem de uma posição mais passiva do ser à posição ativa, conforme aponta Freud em “Escritores criativos e devaneios” (1908/1977). Também é através do brincar que a criança produz seus primeiros laços, iniciados na relação mãe-bebê e, posteriormente, com seus pares.

O brincar simbólico, através do faz-de-conta é o modo pelo qual a criança ensaia suas respostas perante o outro, saindo assim do lugar de passividade, conforme aponta Julieta Jerusalinski em sua tese de doutorado intitulada “A criação da criança: letra e gozo nos primórdios do psiquismo” (2009), no capítulo em que aborda os jogos constituintes do sujeito. A autora ainda aponta que o recurso do faz-de-conta permite que, de forma protegida, a criança faça o ensaio de atividades pelas quais não necessitará se responsabilizar, pois o que se produz em brincadeira não é o ato ou o fato em si, é uma brincadeira. “Dentro dela é possível matar, morrer, ser o mais ferrenho inimigo, enfrentar os maiores dilemas morais e depoissentar junto com o amigo para tomar o lanche” (id, 2009).

É neste contexto de ensaio de possibilidades que ratifico a importância do brincar para as crianças em situação de abrigo. Neste momento tão singular de suas vidas, é preciso que a criança tenha a possibilidade de ensaiar e reensaia as mais diversas nuances da vida que agora lhe são apresentadas. No contexto de acolhimento em uma instituição, a criança não possui respostas prontas às situações com as quais agora se depara, é no convívio com as outras crianças, com a equipe de profissionais com quem ela agora convive que ela “aprenderá” esse novo modo de existir. E uso o termo “aprender”, pois existe muito pouco espaço para a espontaneidade da criança nestas instituições. Em um abrigo, a criança precisa aprender e seguir regras institucionais e sua vida passa a ser regida por uma série de horários que a ela são alheios, além de ter que adotar uma posição extremamente passiva à nova rotina que lhe é imposta.

A criança abrigada jamais poderá escolher o horário em que deseja acordar em uma manhã de sábado, por exemplo. Por mais que a equipe de educadores sociais concorde em deixá-la dormir mais um pouco, por exemplo, é preciso lembrar que o seu quarto é compartilhado com outras três ou quatro crianças que irão ir e vir livremente, pois também habitam este espaço. Em uma instituição de acolhimento, todo espaço é coletivo e toda a vida das crianças é atravessada pelas vidas dos seus pares.

Referente ao brincar, é pequeno e coletivo o espaço disponível para que a criança espalhe seus brinquedos e crie este território de possibilidades simbólicas. Aliás, no abrigo também são poucos os brinquedos, que são compartilhados por todos e muitas vezes se quebram muito rapidamente. Vigotski em “Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico” (2009) aponta que o brinquedo e o brincar são produtos de uma determinada cultura e sociedade e expressam o modo de ver o mundo socialmente compartilhados. Com a necessidade tão grande de compartilhamento dos brinquedos, a necessidade de cuidado sobre estes acaba se apagando, resultando nesta produção coletiva de brinquedos que não duram. Desta forma, as crianças necessitam cada vez mais do faz-de-conta, pois é ele que permite a criação de metáforas pelas quais uma coisa pode ser tomada por outra, transformando assim qualquer objeto encontrado em um novo brinquedo: a vassoura vira um cavalo, uma caixa de leite vira um carrinho, um pedaço de papel vira um avião. O objeto brinquedo conta menos por suas características reais, sua importância se dá no momento em que este se adapta e se presta à trama elaborada pela criança, encenando com ela.

O brincar, quando produção compartilhada com os pares, exige intensas negociações no estabelecimento dos papéis de cada um. Este compartilhamento exige que as crianças estejam abertas às idéias uns dos outros, para criar coletivamente os personagens e os enredos de suas histórias. Nestas construções coletivas, muitas vezes é necessário que a criança mude de posição no jogo: a irmã mais nova será a mãe da irmã mais velha, alternando estes lugares de si, e é esta mobilidade psíquica que faz o brincar ser constituinte ao sujeito. Julieta Jerusalinski traz que é através dos personagens escolhidos e do desenlace fantasioso que a criança representa seus próprios conflitos psíquicos, e a partir destes ensaios a criança inicia a elaboração destes conflitos, compartilhando-os com seus companheiros de jogo encontrando identificação e acolhimento para suas questões na trama construída coletivamente com os outros. Isto justifica a preferência das crianças por alguns companheiros de jogo em detrimento a outros para determinadas brincadeiras, pois pode compartilhar com estes a ficção de si mesma com as possibilidades de vir a ser.

Julieta Jerusalinski ainda aponta que através do brincar também aparece o desejo da criança de ser grande, que se faz muito presente nas crianças abrigadas, pois quando forem grandes, poderão sair da instituição e voltar para a sua família, independente de qual seja a decisão de algum juiz. Através da distorção temporal que a criança faz enquanto brinca, ela articula o “agora”, o “eu era” e o “vir a ser”, criando assim diferentes

“desenlaces ficcionais”. Diferentemente do adulto, que opera pela palavra, a criança fala através da brincadeira sobre seus desejos e angústias. Talvez por isso exista bastante dificuldade de compreensão entre as crianças abrigadas e a equipe responsável por elas, pois estes adultos não se disponibilizam para brincar com a criança e “ouvir” o que ela tem a dizer através desta ferramenta. Penso que o Psicólogo, enquanto parte da equipe técnica de um abrigo, deve ser mais disponível e cuidadoso, no sentido de assegurar a existência de espaço e possibilidade para o/com o brincar nestas instituições.

- Fotografia

Como recurso discursivo e dialógico, na medida em que se constitui como uma forma de linguagem, a fotografia pode também se fazer uma ferramenta de produção de narrativa, como outra possibilidade de contar alguma história de alguém ou de algum lugar. Embora seja constituída de signos não verbais, é carregada de discurso e não pode ser isolada ou separada deste, transformando em palavra possível de compreensão e interpretação a relação entre imagem e palavra, fotografia e discurso. Além de possuir diversos vieses de interpretação, possui uma forte relação com a memória, podendo até confundir-se com esta. Como memória visual do mundo físico e dos sentimentos e emoções, ela ainda abrange o individual e pode ser expandida para o coletivo. “É o documento que retém a imagem fugidia de um instante de vida que flui ininterruptamente”, conforme traz Boris Kossoy em “Os tempos da fotografia: o efêmero e o perpétuo” (2001, p. 156).

As fotografias são um importante recurso para cristalizar um momento que posteriormente pode ser recordado, por isso se faz tão importante pensar no que será feito com estes registros. As fotografias permitem que façamos o deslocamento espaço-temporal para o momento de “ter estado lá”, no local e momento da foto, convocando a memória para o momento de “era assim que era”, conforme afirma Mary Jane Spink no texto “Arquivando nossos selves: a construção de narrativas biográficas de famílias por meio de fotografia” (2011). As fotos são maneiras de reverenciar um momento vivido, valorizando este instante que é recortado e transformado em algo objetivo. Ver fotografias implica em vivenciar um instante onde passado, presente e futuro se cruzam e a partir deste encontro é possível retomar o fio de uma história, que continua acontecendo no aqui e no agora de maneira presente e consciente, conforme apontam Denise Sampaio Gusmão

e Solange Jobim Souza em “A estética da delicadeza nas roças de Minas: sobre a memória e a fotografia como estratégia de pesquisa-intervenção” (2008).

Proponho então que memória não se faz sozinha, e sugiro um deslocamento para o ambiente institucional onde se encontram os pares e cuidadores das crianças institucionalizadas, que fazem função de extrema importância para que essas memórias não sejam carregadas de sofrimento e desamparo. Em um ambiente onde a criança pode se fazer ativa em seu processo de passagem pelo abrigo, as memórias que carregarão suas fotografias serão ferramentas para que esta as transforme em narrativas. “O terreno da memória é delicado nele mesmo, por isso exige também delicadeza da parte daquele que se aventura a escavá-lo” (Gusmão e Souza, 2008, p. 30). Ler ou escutar memórias também exige delicadeza, pois neste instante nos fazemos testemunhas de experiências que se não forem ouvidas poderão ficar para sempre emudecidas. Falar, nomear, implicam em dar sentido àquilo que não necessariamente precisa de nome para existir, e ainda assim através da fotografia se busca dar um nome àquilo que foi vivido. “A imagem em si é um nada; tem uma pobreza essencial e depende de sua referência ao objeto fotografado. É isso o que a torna estática, conforme expõe Sartre: “não importa por quanto tempo olho a imagem, não encontrarei nada além do que eu mesmo lá coloquei” em “The Psychology of Imagination” (1948). Ou seja, preenchamos o vazio criando uma narrativa baseada em nossas experiências e memórias (Spink, 2011, p 154). A imagem é estática, representa um evento que é revivido e reinventado por nossa imaginação e carrega memória, e é este processo que permite que se crie a fluidez da narrativa na fotografia.

Mais importante do que os registros coletivos do cotidiano que podem ser feitos pelos educadores e equipes técnicas das instituições, seria a possibilidade de apostar no uso da câmera fotográfica pelas próprias crianças, para que estas tornem-se ativas também no processo de criação destes registros. A fotografia é marcada por olhares, seja de quem a produziu, ou pelo olhar de quem faz sua leitura e a admira. Permitir que a criança faça seus registros é atentar para aquilo que se vê e aquilo que se deixa ver, dar espaço para que apareçam as visibilidades e as invisibilidades, conforme trazem Mattos et al em “Entre olhares e (in)visibilidades: reflexões sobre fotografia como produção dialógica” (2014). As fotografias, ferramentas autobiográficas de produção discursiva (na medida em que o discurso se objetiva através da foto), podem ser analisadas pelo viés dos sentidos que ali estão impressos, e estes como tradução de vestígios dos modos de viver, sentir e se colocar no mundo pela criança. Na pesquisa descrita por Mattos et al, são mostradas fotos de si onde as crianças solicitaram a um outro que as fotografasse. Nestes registros,

estes sujeitos se apresentam a este outro, evidenciando assim a importância do olhar do outro como constitutivo do olhar de si. Sendo assim, tanto o ver como o não ver são socialmente construídos, pois todos os sujeitos possuem um olhar, uma maneira de ver e viver o mundo a partir de suas experiências em seus corpos e nos corpos e olhares dos outros.

Neste campo visual, quando nos deparamos com um momento cultural contemporâneo onde tudo é produzido socialmente para ser visto, para se mostrar ao olhar (Mattos et al, 2014), é importante problematizar e se fazer pensar sobre aqueles que não são vistos. Fazer com que eles estejam de fato colocados em suas produções, para atentar àquilo que estão observando e se fazer vistos, seja pelos pares que também são (in)visíveis na instituição, dá uma tonalidade diferente à voz da narrativa destas crianças. Fotografar, como um ato de transformação da realidade e processo de criação, permite que o sujeito se empodere e escolha o que será recortado desta sua realidade para ser registrado, convertendo isto em produto da imaginação objetivado na imagem fotográfica (Kossoy, 2007). Esta (re)elaboração criativa de experiências vivenciadas permite ao fotógrafo “(re)criar e objetivar fragmentos de sentidos de acordo com seus olhares, interesses, emoções, projetos etc., produzidos constante e incessantemente em sua experiência singular” (Mattos et al, 2014, p. 904).

O objeto fotografado jamais encontrará precisão na sua reprodução fotográfica, posto que a imagem nos oferece um campo pré-linguístico, visto que não é feita através de códigos. Ela é compreendida através de signos, de modulações sensoriais (visual), daquilo que não se vê, de intensividade, afetividade, entre outros. Ela também é experimentada por um tempo onde as relações não são mais possíveis, visto que a partir delas se prolonga o tempo de duração do momento registrado. Juntando-se à função visual uma tátil, pode-se observar as imagens congeladas no tempo tocando-se e sendo, pela imagem, tocado. Assim se cria o espaço entre a fotografia e aquilo que ela representa, que contém ainda aquilo que dela podemos obter. Neste espaço encontra-se o ver ativo, que reflete sobre o que é visto, pensado e convocado pela memória. nesta dinâmica, “os sentidos põem-se em relação direta com o tempo, tornando-os, tempo e pensamento, visíveis e sonoros (...), vendo-se o (in)visível e pensando-se o (im)pensado. Não se trata de ver e pensar o que já estava lá e do que não se tinha consciência, conforme trazem Fonseca et al em “Imagem e literalidade: o figural do mundo. Imagens no Pesquisar: Experimentações” (2011, p.81).

A partir disso, afirmo novamente a importância de que não se trabalhe somente pela perspectiva do sofrimento que o acolhimento traz, mas das possibilidades que podem ser criadas neste novo espaço coletivo. Se as crianças não se vêem mais no seio de sua família nuclear ou extensa, é no campo do abrigo que se produz a potência de criação de novas possibilidades de relações. Ao fortalecer o laço com seus pares e mudando a lógica dos cuidadores, fazendo-os perceber que são ativos e importantes para a construção da história destes sujeitos acolhidos, é mudada inclusive a lógica do olhar sobre estes indivíduos. “Por ser imaterial, o olhar emite o imaterial. Olhar um olhar é receber dele uma impressão, acolhê-lo de uma certa maneira e mostrá-lo ao mesmo tempo, reagir através de um outro olhar ao olhar que recebemos. Assim, a maneira como se olha um olhar coincide com o dar a ver do nosso próprio olhar” (id, 2011, p. 84).

Considerações Finais

Por onde iniciamos um texto? Como definir o que é introdução e o que é conclusão? Qual a ordem melhor dos escritos em um texto? Iniciamos pelo começo. Mas onde é mesmo o começo? O começo seria gênese? A origem? O fato é que sempre começamos pelo meio, me disse um colega quando tive a sensação de que começávamos a escrever um texto pelo meio. Acreditamos que a história começa quando nascemos. Mas nascemos no meio de uma história. Nascemos no meio de uma família, de um tempo, de uma sociedade. Começamos rasgando pelo meio, pois sempre houve uma história antes de nós e haverá uma depois de nós. (Silveira e Ferreira, 2013, p. 243)

E este trabalho se produz com o deslocamento de um lugar de saber, de um tipo de discurso acadêmico, aquele que olha clinicamente para as crianças abrigadas, porém esquece que o espaço do abrigo não é o espaço da Clínica, mas é a casa destas crianças, é o seu território, onde constroem suas histórias. É a partir deste lugar de alguém que permite que as crianças brinquem, desenhem e escutem histórias que foi possível constituir essa zona autônoma temporária para as crianças do abrigo. Compreendo, é claro, que o trabalho do Psicólogo parte da escuta clínica (que não se restringe ao consultório e à cena clínica tradicional), mas é necessário atentar às mudanças de direção do desejo dos sujeitos e acompanhá-los nestas mudanças de rotas. Permitir que experimentem “passar de uma coisa a outra, sentir, transformar, seguir, foi para isso que viemos”, conforme apontam Marília Silveira e Lígia Hecker Ferreira em “Escritas de si, escritas do mundo: um olhar crítico em direção à escrita (2013, p 246).

Neste contexto, se faz necessária de fato a escuta clínica, no sentido de que esta se afasta para poder enxergar a rede de relações que constituem o sujeito, sem sufocá-lo,

deixando esta rede aberta para permitir vir, sem julgamentos, aquilo que o outro puder em seu momento, pois tudo o que vier destes sujeitos tem lugar em suas histórias. A partir disto, entendo que é imprescindível que o profissional a construir este caminho com as crianças abrigadas seja o Psicólogo, ou o Estagiário-Psicólogo, pois é este o profissional que estará disponível para acolher o que o outro quiser falar. Não no sentido de fazer interpretações, mas de poder ouvir o que o outro tem a narrar e falar da experiência de si. Porque o psicólogo se constitui naquilo que se passa nos encontros com seus pacientes. Aquilo que nem sempre sabe nomear, mas que percebe. Ainda, é possível que possamos nos emprestar a estes sujeitos para ajudar a construir estas histórias, quando tal tarefa se mostrar muito difícil e dolorosa, como ao escrever uma carta para esta família que hoje se encontra tão distante.

Ao falar em todos estes processos de construção de narrativas, acabei abordando pouco o processo de escrita como linguagem de expressão, pois foi feita referência ao trabalho com crianças ainda não alfabetizadas, que, portanto, não se utilizam desta ferramenta. Porém eu, enquanto ensaísta, faço do uso das palavras aqui registradas para produzir algo que possa auxiliar na escuta das marcas das experiências onde toquei e com as quais me encontrei, e ainda tento buscar palavras para “tornar o mais dizível possível aquilo que nos marca no indizível” (Rolnik, 1993, p. 75). Neste momento, utilizo a escrita como possibilidade de autorização para expressar o que senti e observei ao longo da produção deste ensaio, legitimando, através destes outros sujeitos, um recurso para criar “um modo de escutar a dor de quem está aprendendo a escutar a dor do outro” (Silveira e Ferreira, 2013, p 255), para criar meu próprio espaço de alívio dos sentimentos e mobilizações que o tema traz.

O ensaísta, enquanto alguém que problematiza a escrita daquilo que escreve, também se permite problematizar a leitura cada vez que a relê, transformando este processo em um lugar de experiência e aprendizado. Aqui, busco o contato com as experiências das crianças acolhidas para construirmos um arquivo de suas histórias, utilizando as narrativas construídas para fazer falar e dar a ver aquilo que ficaria apenas no silêncio e no não-dito. Freud (1908/1977) já fazia um elo entre o brincar da criança e o escrever criativo, questionando se, ao brincar, a criança não se comporta como um escritor, pois reajusta os elementos de seu mundo de uma nova forma, criando seu modo próprio. É através da forma lúdica do brincar, das tarefas inerentes à infância, que a criança leva o mundo a sério: ela o ensaia, o reelabora no seu brincar. E assim, juntos, pudemos construir esta experiência: eu com a minha escrita, as crianças com aquilo que

operam na infância. Deleuze traz ainda em “Crítica e Clínica” (1993/1997), que tanto o brincar como o escrever estão sempre inacabados, pois ambos extravasam a matéria vivível ou vivida, assim como a construção das experiências. Sendo assim, é possível dizer que também as construções das narrativas estarão sempre inacabadas, prontas a receber as mudanças que o percurso do sujeito lhes trouxer.

Conforme trazido anteriormente, acabei deparando-me com a construção da minha narrativa que narra narrativas neste escrito, e assim como busquei ferramentas para disponibilizar às crianças, encontrei na narrativa uma ferramenta de minha própria formação. Em minha análise da implicação, é notável o quanto a instituição analisada, a análise em si, (eu enquanto) analista e também as crianças com quem trabalhei estão conectados em uma dinâmica, que permitiram a eclosão de novas formas de pensar, de expandir as oficinas feitas na instituição para propor ainda outras ferramentas possíveis para auxiliar as crianças abrigadas a se apropriarem de suas experiências e assim construir suas histórias.

Bibliografia

- AGUIAR, Kátia Faria e ROCHA, Marisa Lopes (1997).** *Práticas Universitárias e a Formação Sócio-política*. Anuário do Laboratório de Subjetividade e Política, nº 3/4,1997, pp. 87-102.
- ALVAREZ, Alyne Silva e VICENTIN, Maria Cristina (2013).** *Falar o Sofrimento de Vidas Presas: uma Política da Narratividade*. Rev. Polis e Psique, 2013, p. 125-142.
- BENJAMIN, Walter (1987).** *O Narrador*. Magia e técnica, arte e política. Obras escolhidas. São Paulo: Brasiliense, 3 Edição.
- CORSO, Diana Lichtenstein; CORSO, Mário (2006).** *Fadas no Divã: Psicanálise nas Histórias Infantis*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- DELEUZE, Gilles (1993/1997).** *Crítica e Clínica*. São Paulo: Ed. 34.
- DIEHL, Rafael, MARASCHIN, Cleci, e TITTONI, Jaqueline. (2006).** *Ferramentas para uma psicologia social*. Psicologia em Estudo, 11(2), 407-415.
- FONSECA, Tânia Mara Galli et al (2015).** *Narrativas das infâmias: um pouco de possível para a subjetivação contemporânea*. Athenea Digital. Barcelona, vol. 15, n.1, mar. 2015. P.225-247.
- FONSECA, Tania Galliet al (2011).** *Imagem e literalidade: o figural do mundo*. Imagens no Pesquisar: Experimentações. Editora Dom Quixote, Porto Alegre, 2011, p. 73-98.
- FREUD, Sigmund. (1908/1977).** *Escritores criativos e devaneios*. (Vol. 9). Rio de Janeiro: Imago.
- FOUCAULT, Michel (2006).** Em: *Mota, Manoel Barros da (Org.). Ditos e Escritos IV: Estratégia, Poder-Saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- GUSMÃO, Denise Sampaio e SOUZA, Solange Jobim e. (2008).** *A estética da delicadeza nas roças de Minas: sobre a memória e a fotografia como estratégia de pesquisa-intervenção*. Psicologia & Sociedade, 20(spe), 24-31. Retrieved October 28, 2015.
- HIDALGO, Luciana (2008).** *A loucura e a urgência da escrita*. Alea: estudos neolatinos. Rio de Janeiro, vol. 10, n. 2, jul./dez. 2008. P. 227-242.
- JERUSALINKSY, Julieta (2009).** *A criação da criança: letra e gozo nos primórdios do psiquismo*. Tese de Doutorado pela PUC, São Paulo, 2009.

- KOSSOY, Boris (2007).** *Os tempos da fotografia: o efêmero e o perpétuo.* Cotia, SP: Ateliê, 2007.
- LARROSA, Jorge (2004).** *A Operação Ensaio: sobre o ensaiar e o ensaiar-se no pensamento, na escrita e na vida.* Em: Educação e Realidade. v 29, jan/jun. 2004.
- LARROSA, Jorge (2003).** *O ensaio e a escrita acadêmica.* Em: Educação e Realidade. V 28, jul/dez. 2003.
- LOWENFELD, Viktor (1970).** *Desenvolvimento da Capacidade Criadora.* São Paulo, Mestre Jou, 1970.
- MATTOS, Laura Kemp de et al (2014).** *Entre olhares e (in)visibilidades: reflexões sobre fotografia como produção dialógica.* Fractal : Revista de Psicologia, 26(3), 901-918.
- MEDEIROS, Andréa Borges de (2010).** *Crianças e narrativas: modos de lembrar e de compreender o tempo na infância.* Cad. CEDES, Campinas , v. 30, n. 82, Dec. 2010.
- MOREIRA, Ana Angélica Albano (2008).** *O Espaço do Desenho: A Educação do Educador.* 12. Ed. São Paulo: Loyola, 2008.
- PERONDI, José Dario et al (2001).** *Processo de Alfabetização e Desenvolvimento do Grafismo Infantil.* Caxias do Sul: EDUCS, 2001.
- POSSA, Karine e VARGAS, Alessandra Cardoso (2014).** *O desenho na Educação Infantil. Linguagem e expressão da subjetividade.* EFDeportes.com, Revista Digital. Buenos Aires - Año 19 - Nº 193 - Junio de 2014.
- ROLNIK, Suely (1993).** *Memorial.* Texto não publicado.
- SARTRE, Jean-Paul (1948).** *The Psychology of Imagination.* New York, NY: The Philosophical Library, 1948
- SILVEIRA, Marília e FERREIRA, Lígia Hecker (2013).** *Escritas de si, escritas do mundo: um olhar crítico em direção à escrita.* Athenea Digital. Barcelona, vol. 13, n. 3, nov. 2013. pp.243-263.
- SPINK, Mary Jane P. (2011).** *Arquivando nossos selves: a construção de narrativas biográficas de famílias por meio de fotografia,* em *Imagens no Pesquisar: Experimentações.* Editora Dom Quixote, Porto Alegre, 2011, p. 147-166.
- VIGOTSKI, Lev Semenovitch (2009).** *Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico.* São Paulo: Ática, 2009.
- VILELA, Eugenia (2010).** *Silêncios Tangíveis: corpo, resistência e testemunho nos espaços contemporâneos de abandono.* Porto: Edições Afrontamento.

WHITEHEAD, Alfred North (1929/1956). *Proceso y realidad.* Buenos Aires: Losada.