

## **Cidadania e subjetividade:** experiências com grupos de crianças Heloisa Maria Heradão Rogone

**Como citar:** ROGONE, H. M. H. Cidadania e subjetividade: experiências com grupos de crianças. *In:* XAVIER, A. L. P.; GHAZIRI, S. M.; NÓBREGA, R. M. N.; BRAZ, A. F. L. (Org.). **Retratos da Infância e Juventude: Práticas Sociais e abordagens teóricas no município de Assis/SP.** Marília: Fundepe, 2011. p. 187-200. DOI: <https://doi.org/10.36311/2011.978-85-98176-35-2.p187-200>.



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

## Capítulo 27

# Cidadania e subjetividade: experiências com grupos de crianças

*Heloisa Maria Heradão Rogone*

### Introdução

No histórico sobre as construções das noções e das práticas sociais voltadas a crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade no Brasil, é possível constatar que o conceito *situação de risco* despontou após a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Isto não significa que estas crianças só passaram a existir a partir dela. Suas existências estavam anteriormente marcadas por outros termos, cujos vários significados foram se conjugando, modificando, até a composição *situação de risco*.

As legislações sobre a infância instituídas no Brasil com o propósito de normatizar a política de assistência à criança órfã e abandonada contribuíram para a dicotomia criança pobre/criança rica e produziram, no imaginário social, a vinculação de criança pobre com termos como menor, infância desvalida, em perigo moral, carente, delinquente, pivetes, entre outros. Termos que despersonalizam, desqualificam, segmentam e as colocam em condição de exclusão.

Embora o ECA não reconheça na população infanto-juvenil categorias relacionadas a fatores socioeconômico, de credo ou cor e, sim, a situações vividas pelas crianças e adolescentes, estes significados historicamente atribuídos àqueles hoje considerados em situação de risco, se conjugam podendo remeter estas crianças a um lugar paradoxal de vítimas (crianças *em risco*) e de agentes do processo (crianças de risco), produzindo discursos e práticas marcados pela ambiguidade, aprisionando estas crianças em um único modo de existência - a de serem *crianças de risco*.

O fato de estas crianças estarem submetidas a este lugar não é sem efeito sobre a constituição de suas subjetividades, impossibilitando-as de exercerem suas cidadanias e correndo o risco de não terem garantido os seus direitos determinados por lei.

O presente texto apresenta o relato de uma experiência com grupos de crianças, desenvolvida em um projeto social que buscou ofertar um trabalho na perspectiva de produzir mudanças na população atendida, objetivando desconstruir o lugar do risco, potencializando a expressão e a autonomia.

## Cenário e a proposta

O cenário onde o projeto acontece é em um município de médio porte situado no interior do estado de São Paulo em articulação com o curso de psicologia de uma universidade pública situada na mesma cidade.

No ano de 1998, demos início ao atendimento de um grupo de crianças inseridas em um projeto social do município, elaborado pela Secretaria da Assistência Social, de acordo com os preceitos estabelecidos pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), visando dar atenção integral à crianças e adolescentes em situação de risco, em horário complementar à escola. Várias atividades compunham o quadro semanal desenvolvido, objetivando assegurar o pleno desenvolvimento bio-psico-social desta população carente dos bens necessários à sobrevivência física, cultural e psíquica, fragilizando seus laços familiares e sociais.

Uma população historicamente associada a representações sociais, colocada na condição de excluída ou como especifica Robert Castel (1994), na franja do corpo social, à margem e ao mesmo tempo integrante da sociedade, condição de vulnerabilidade ocasionada pelo próprio modo de funcionamento da sociedade baseada no individualismo e na supremacia do privado sobre o público.

Inserimos-nos desde a Universidade, campo de saberes instituídos e de construção de novos e, víamos neste projeto uma possibilidade de um serviço de extensão universitária de psicologia, com a proposta de trabalho norteada pela noção de grupo como um dispositivo analítico visando a descristalização de lugares e de papéis que o sujeito constrói e reconstrói em suas vidas.

Buscávamos em outras palavras, ofertar um lugar para a expressão do modo como estas crianças incluíam esse parâmetro de subjetivação, *crianças de risco*, em suas existências particulares e possibilitar, através de intervenções e da escuta ativa, novos processos de singularização através da desconstrução e construção de outras significações para as experiências de vida.

Por outro lado, víamos que a inclusão destes grupos no rol das atividades oferecidas a estas crianças no projeto municipal justificava-se pela constatação de que o atendimento da demanda provinda desta população, oferecido pela instituição, não era suficiente para aliviar o mal-estar sempre presente nas crianças e na própria instituição. Um mal-estar que encontra eco não no tempo maturacional de um indivíduo, mas sim no tempo estrutural da constituição psíquica de um sujeito, que fala

de uma carência de simbolização que transcende o ser da necessidade, objeto destes programas, e mostra um ser de desejo.

Não seria um grupo terapêutico no sentido estrito do termo, ou seja, não objetivaria uma cura. Não havia uma patologia a ser reconduzida ao seu normal, um desvio a ser consertado e, sim, crianças que precisavam de um espaço para a expressão e a criação singular em meio a um lugar de produção homogeneizante. As atividades teriam o propósito de facilitar a expressão por se encontrarem mais próximas da forma de comunicação que as crianças se utilizam, por possibilitarem o brincar, o jogar, o desenhar, entre outros.

Neste espaço, a criança teria a possibilidade de expressar os sentimentos, emoções e desejos. Poderia também nomeá-los, inseri-los na linguagem, processo análogo ao que Eliza Santa-Roza (1999) mostra a respeito do brincar para a criança, como possibilidade de sair do cotidiano e realizar coisas que até então não podiam ser realizadas. Esta pode ser uma forma propiciadora de elaboração do conflito ou de experiências sentidas como estranhas ou alheias a si mesmos, provindas destas vivências de faltas e ausências.

O brincar faz parte do cotidiano das crianças. A proposta era a de que este brincar pudesse acontecer em um espaço e num tempo demarcados, sustentado pela presença de uma escuta ativa que possibilitasse a criança organizar-se nos referenciais imaginários e simbólicos.

Pode-se definir, por fim, que a proposta era realizar um grupo que possibilitasse a expressão da subjetividade, com o uso de atividades, e que favorecesse o brincar. Desta forma, a criança poderia, na experiência do brincar, como mostrou Freud em relação ao jogo do fort-da, elaborar algumas de suas ausências, obter domínio sobre elas, e introduzi-las, como significante, na sua cadeia discursiva.

### A intervenção em grupos: um pouco da história

O primeiro grupo, que demos início em 1998, era constituído por nove crianças, de ambos os sexos, com idades entre sete e nove anos. A dupla de coordenadores estabeleceu o enquadre, delimitou o tempo, espaço e disponibilizou materiais lúdicos e gráficos. As intervenções e manejos se faziam por palavras e por atitudes, visando favorecer e facilitar o brincar.

Ao longo do ano, utilizamos diferentes estratégias de atividades com caráter lúdico. Foram propostos jogos, pinturas, desenhos, colagens, construção de brinquedos com sucatas, pipas e até mesmo, piquenique. As atividades eram organizadas com antecedência e, não raro, eram modificadas na interação com o grupo. Os encontros eram semanais, com a duração de uma hora e meia e possibilitando a entrada de outras crianças.

As crianças, inicialmente, demonstraram um certo estranhamento em relação às propostas das atividades e, em especial, de falarem para os colegas e com os colegas, sobre as coisas que gostavam de fazer e sobre suas vidas. Olhavam desconfiados e forneciam respostas que eram repetições de discursos socialmente aceitos como: - *acho legal vir aqui pra não ficar na rua, pra não roubar, ir à escola pra aprender as coisas certas*. Queriam que as ensinássemos a fazer a coisa certa. Colocavam os coordenadores no lugar daquele que tudo sabe e se colocavam no lugar do não saber.

Calavam-se quando a sugestão era falar de si, sobre a família e sobre o que sentiam. Demonstravam não estarem habituadas ao diálogo em suas relações com o outro. Não percebiam os sentimentos que tinham. Não se perguntavam sobre o que queriam ou gostavam e nada sabiam sobre os seus desejos. Os materiais eram usados como objetos de disputas com os colegas, queriam todos para si e para levar para a casa. Não os utilizavam, a princípio, para desenhar, pintar ou construir cenas imaginárias e, muitas vezes, os destruíam.

Eram muito ativas: circulavam todo tempo pela sala; saíam e entravam constantemente; subiam nas janelas buscando ver o que acontecia lá fora. Parecia não escutarem o que era dito pelos coordenadores, falavam todas ao mesmo tempo, sem, aparentemente, se dirigirem a alguém. O contato com os colegas era quase exclusivamente físico com certo tom agressivo; empurrar, bater e dar socos.

Percebemos, como relata Lancetti (1995), que coordenar grupos de crianças exige uma disposição para mergulhar num espaço expressivo, de uma multiplicidade quase insuportável para o adulto.

Por várias vezes, nossas ações, em função de comportamentos impulsivos que colocavam em risco a sua integridade física e a do outro, foram no sentido de contê-las visando a sua preservação.

Após alguns meses de trabalho, a confusão no grupo foi diminuindo e foi surgindo uma criação. Os efeitos se produziram gradativamente e houve uma mudança no modo como se relacionavam com os coordenadores e com os demais participantes do grupo; uma diminuição nas agressões entre eles; e a busca em resolver seus conflitos com o outro através da conversa. Passaram a compartilhar os objetos disponíveis e a trazerem, nas discussões, situações do cotidiano: relacionamentos com os amigos e familiares, violência e drogas, entre outros.

Houve também um aumento no envolvimento das atividades e no planejamento dos encontros subsequentes. Gostavam de participar, de estarem com os colegas, e do *fazer* no grupo, um *fazer* que, percebíamos, potencializava a produção individual e coletiva. As crianças demonstravam capacidade em se expressar, falar de si, do que gostavam. Era necessário oferecer-lhes esta possibilidade, sem censurá-las e, fundamentalmente, escutá-las.

Com estas atitudes, as crianças comprovavam as palavras de Winnicott (1975) sobre o brincar como facilitador do crescimento e dos relacionamentos grupais, como fluidez de liberdade e criação e como terapêutico por si mesmo. Sua definição de psicoterapia se ajusta àqueles acontecimentos grupais que vivenciava:

A psicoterapia se efetua na sobreposição de duas áreas do brincar, a do paciente e a do terapeuta. A terapia trata de duas pessoas que brincam juntas. Em consequência, onde o brincar não é possível, o trabalho efetuado pelo terapeuta é dirigido então no sentido de trazer o paciente de um estado em que não é capaz de brincar para um estado em que o é. (Winnicott, 1975, p.59)

Para Winnicott, a atividade destrutiva na análise, os ataques ao analista e ao cenário analítico, constituem uma tentativa do paciente de colocar o analista fora da área de controle onipotente, isto é, para fora, no mundo. Esta destruição desempenha um importante papel na criação da realidade na medida em que coloca o objeto fora do eu.

Sem esta experiência de produtividade máxima (objeto não protegido), o sujeito jamais coloca o analista para fora e, portanto, não pode mais do que experimentar uma espécie de auto-análise, usando o analista como projeção de uma parte do eu (self). Em termos de alimentação, então, o paciente pode alimentar-se unicamente do eu (self), e não pode usar o seio para nutrir-se. O paciente pode inclusive ter prazer na experiência analítica, mas, fundamentalmente, não sofrerá qualquer mudança. (Winnicott, 1975, p. 127-128)

Neste processo, o essencial é a sobrevivência do analista e a “incolumidade da técnica psicanalítica”. A interpretação poderá prejudicar o processo. Nesta concepção, o processo de criação não se refere ao retorno do recalado ou à sublimação. Nestes grupos, a relação das crianças com os objetos pode ser compreendida como um processo de criação da realidade.

Havíamos conseguido oferecer um espaço propício para a expressão da subjetividade e facilitado o brincar. A criação se revelou nos efeitos provocados e na construção de novas formas de se relacionarem com o outro.

O contorno do tempo e do espaço e a clareza no estabelecimento do enquadre favoreceu a constituição de um lugar potencial para o brincar e para a criação de um sentimento de pertencimento. Percebia-se também que havia se instaurado uma relação de confiança entre os membros do grupo e os coordenadores e, a formação do “espírito de grupo” como conceitua Bion (1989). Uma transferência havia se estabelecido e, a partir dela, conseguimos ser ouvidos.

Interessante observar também, uma modificação nos coordenadores. No transcorrer do trabalho, as representações imaginárias que eles tinham sobre estas crianças foram desfazendo-se e, despidas dos estereótipos sociais, o que restou foram às questões que compõem a vida das crianças: a busca de amor, a insegurança, a carência, gestos de ternura, olhares curiosos, desejo de ser reconhecida.

Uma das coordenadoras expressou assim sua participação em um dos grupos-oficina:

– Tive que fazer uma transformação pessoal para que conseguisse realizar o trabalho proposto. Lidar com isso é muito difícil, uma visão que, talvez, nem tivesse consciência que eu tinha, e ver como isso atrapalharia o desenvolvimento do projeto. Foi um grande crescimento aprender a olhar as crianças de um modo que não julgasse, mas sim, compreendesse cada uma de suas atitudes, e de suas falas. E, quando percebi que estava conseguindo promover esta mudança em mim, foi gratificante.

A mudança de olhar do coordenador sobre as crianças produziu um efeito de mudança também nas crianças.

Estes acontecimentos levaram-nos a indagar sobre os fenômenos observados neste grupo. A organização do brincar após um período de caos e a formação da noção de pertinência, não se deviam apenas a um processo grupal, mas tinham uma relação direta com a postura do coordenador e em como eles percebiam estas crianças.

Nos anos seguintes a esta experiência de 1998, a procura pela participação nos grupos aumentou, levando a instituição, a partir de 2001, a organizar seu cronograma de atividades considerando a inclusão de todas as crianças participantes do projeto nos grupos.

Nos últimos anos, atendemos uma média de cento e vinte crianças por ano, organizadas em oito grupos, quatro por período, com aproximadamente quinze crianças cada, de ambos os sexos, separados por faixa etária, em encontros semanais de uma hora e meia de duração. Esta divisão por faixa etária serve apenas como critério inicial para a formação dos grupos. Posteriormente, as crianças vão, espontaneamente, trocando de grupos dependendo de seus interesses e, é comum acabarmos o ano com crianças de várias idades.

Os encontros acontecem no local em que o projeto municipal é desenvolvido, em um dia da semana reservado aos grupos da psicologia que são sempre coordenados por uma dupla. Nos outros dias, as crianças desenvolvem outras atividades programadas pela instituição como: aula de música - coral ou instrumentos específicos como a flauta, capoeira ou judô, dança, práticas esportivas como jogos de futebol.

As atividades desenvolvidas pela psicologia estão vinculadas ao Projeto de Extensão Universitária denominado “A universidade nos programas sociais do município”, cadastrado no Programa de Extensão Universitária (PROEX) da Unesp. Compõem este projeto cerca de dezesseis coordenadores de grupos, alunos do curso de graduação do curso de psicologia, e duas supervisoras: uma docente do curso e coordenadora do projeto de extensão e uma psicóloga da secretaria municipal de assistência social.

Periodicamente, esta equipe reúne-se com a equipe municipal para discutir questões pertinentes às crianças, a integração com as demais atividades que elas participam e questões práticas que viabilizem a realização dos grupos

### Os acontecimentos nos grupos

No transcorrer destes anos de trabalho, foram muitos e diversos os grupos e múltiplas as composições e acontecimentos singulares que para explicitá-los haveria a necessidade de descrevê-los um a um. Contudo, apresentaremos acontecimentos que, de um modo geral, se repetiram nos grupos.

Nos primeiros encontros, após o estabelecimento do enquadre, realizamos dinâmicas em torno do nome próprio, das suas experiências e da consciência de si, incluindo paulatinamente dinâmicas que possibilitam a expressão das vivências e as construções de laços afetivos com a família, com o outro social, amigos, escola, comunidade, assim como, temas presentes no cotidiano deles. Os direitos preconizados no ECA, de saúde, educação, família, moradia, espaços de lazer, cultura e meio ambiente estão sempre incluídos nestas discussões. São realizadas oficinas de cidadania, de fotografia, maquete, desenho, pintura, construção de brinquedos com sucatas, rodas de conversa, entre outras. Em cada grupo, buscamos apreender a melhor forma de conduzir estas dinâmicas, com o objetivo de disparar ações que possibilitem uma produção cujo valor está no próprio fazer.

Um dos primeiros movimentos observados nas crianças é a busca de um lugar no grupo, de um reconhecimento, de tentar compreender a demanda do outro social para poder situar-se frente a este. Em outras palavras, é buscar pelos significantes que estão aí disponíveis para que possa apropriar-se, situar-se no grupo e conseguir um lugar aceitável. Interam-se das regras do jogo vigentes no grupo e buscam proceder de forma a ocupar um posto no desejo do outro. Alguns se destacam por burlar as regras, outros, pela apatia diante das mesmas, em geral, parece não considerarem a presença dos coordenadores, funcionam de forma independente deste e cada qual faz imperar a sua vontade.

Este jogo de poder e de reconhecimento é estabelecido verbalmente, na ação das brincadeiras e nos embates corpo-a-corpo. A fala é usada como uma extensão do corpo, o que impede, por vezes, a intervenção terapêutica, levando os coordenadores a utilizarem palavras enérgicas para o re-estabelecimento de limites. Muitas vezes,

logo após uma intensa briga, as crianças oponentes, que pareciam irreconciliáveis, estão conversando animadamente.

Na busca de favorecer a construção de um coletivo em detrimento às manifestações individuais presentes no grupo, construímos (crianças e coordenadores) um *contrato* com alguns parâmetros de limites e de respeito mútuo. Este contrato inicia-se com a frase: *Tudo pode ser feito no grupo desde que se respeite o outro e observe certos limites tais como:* (definem-se respeito e limites). As regras deste contrato são constantemente desobedecidas e retomadas pelos componentes do grupo, demonstrando a construção de um processo no qual o egocentrismo infantil, que exige respostas imediatas aos seus direitos individuais, vai cedendo espaço para o reconhecimento do outro, do coletivo, possibilitando a formação de laços sociais baseados nas trocas e na solidariedade.

No início dos grupos, a transferência estabelecida é a anônima, ou seja, é uma transferência das crianças dirigida à instituição como um lugar que tem as respostas para as suas dificuldades. Esta é deslocada para os coordenadores que, por sua vez, são colocados neste lugar de saber. Esta transferência produz fenômenos de comportamentos como os descritos acima, reativos à posição dos coordenadores, colocados imaginariamente no lugar de mestre, produzindo um movimento grupal de suposição básica de dependência conceituada por Bion (1989).

O lugar de coordenação do grupo, que é outorgado pela criança como um lugar de poder, é cobiçado e disputado levando ao estabelecimento de jogos de desestabilização e de tentativas de subverter esta ordem de poder, sendo comum eles testarem os coordenadores propondo brincadeiras de adivinhação e resistência em tom de desafio. Os ataques são também dirigidos ao enquadre, ao espaço limitado para a realização das atividades, às próprias atividades e materiais e ao limites impostos para evitar as agressões entre eles ao local.

Se o coordenador se mantiver na posição de detentor do saber, lutará para não abandonar este lugar. O que se estabelecerá é um jogo de forças entre ele e a(s) criança(s), um cabo de guerra. Posição que reafirma as ações defensivas e impedem uma produção, pois ao se identificarem a este suposto poder não possibilitam a repetição renovadora. A mudança de postura do coordenador proporciona uma melhor dinâmica do grupo.

Esta postura do coordenador pode estar vinculada também ao significado por ele atribuído aos atravessamentos institucionais. Se identificado a uma ordem instituída, o coordenador irá produzir ou reproduzir inconsciente, formas de dominação e exploração da subjetividade transformadora que emerge no processo grupal e, responderá de forma a se manter neste lugar de suposto poder.

É importante o coordenador estar disposto a acompanhar o diversificado processo lúdico e expressivo das crianças, poder suportar a confusão para favorecer uma ação transformadora no processo grupal. Uma qualidade essencial ao coordenador é uma disponibilidade de estar aí, marcar presença, ter uma plena atenção receptora e ficar

atento a uma infinidade de expressão lúdica que faz com que cada encontro seja uma surpresa, um recomeçar.

As intervenções devem vir de uma escuta ativa, de reverberação, buscando não atender e nem recusar as demandas dirigidas aos coordenadores. A demanda articula-se ao desejo e à necessidade, assim é preciso “escutar” o desejo aí expresso. Cuidamos para que este responder não seja uma interpretação dos conflitos particulares, mas entendendo existir nesta demanda um conflito propulsor, fazemos com que as outras crianças se posicionem diante desta demanda interrogando o desejo de todos, produzindo um efeito metonímico dos significantes.

De outro modo pode-se dizer, que nestes grupos, as intervenções devem ser no sentido de possibilitar que o sujeito traga os significados que ele atribui ao significante apresentado e, que outros significados possíveis possam ser oferecidos por outros componentes do grupo. Isto o colocará de frente a outros significados possíveis e, poderá levar o sujeito a uma resignificação daquela cadeia de significantes. A associação livre aqui provocada não se dirige à cadeia associativa daquele sujeito, o que poderia conduzir aos seus significantes recalcados, mas ocorre entre os componentes do grupo como demonstra o exemplo:

Maria de dez anos, participante de um dos grupos, desenhou figuras maternas com expressões estranhas, o que levou a uma outra comentar: - “Isto não é cara de mãe”, e como deve ser cara de mãe? indagamos. A indagação abriu espaço para outros dizeres sobre mãe, comentaram sobre suas mães e desenharam várias caras de mãe. Este desenho se repetiu em Maria, até o dia em que pediu uma conversa particular na qual falou da tensa relação que vivia com a mãe e pediu um atendimento psicológico, queria uma ajuda. Maria continuou no grupo e começou a fazer terapia individual em uma instituição da cidade. Às vezes, um dos efeitos do grupo é instaurar demanda de análise.

Os vários comentários sobre mãe, que sugeriram com a indagação, trouxeram outros significados para este significante (mãe), além daquele que Maria havia construído. A percepção destas diferenças pode ter proporcionado dúvidas que possibilitaram Maria se indagar sobre a relação dela com a mãe. Podemos dizer que se desprende do laço imaginário com a mãe ao perceber que esta não é a única forma possível de relacionar com esta - que outras formas poderia haver?

Com a intervenção de indagar e não analisar o significado daquele desenho, por exemplo, o coordenador não se colocou no lugar daquele que sabe sobre ela e, a fala de outros membros do grupo, puderam ser ouvidas e consideradas como importantes por ela.

Os insistentes pedidos (demandas) que as crianças fazem de dar coisas, fazer por elas, responder como devem agir expressos verbalmente em frases como: - *não sei fazer*, - *o meu fica feio você faz mais bonito*. Ou por condutas tais como: recusar-se a fazer; dispersar-se da atividade por não suportar a dificuldade do fazer, não são res-

pondidos diretamente e sim retornados como indagações ou frases que demonstrem que não é a qualidade daquilo que é produzido o que importa, e sim a produção possível de ser feita. Vários destes pedidos revelam baixa auto estima, assim como, em uma leitura estrutural, a ocupação de um lugar de objeto do outro nos laços sociais. É preciso possibilitar que eles assumam novas posições como se pode ver no exemplo abaixo:

A todo encontro, Joana, de nove anos, vivenciava o conflito de permanecer ou não no grupo, dizia que não estava gostando de participar do trabalho, se sentia preterida quando ocorriam brigas e ao final de cada sessão assinalava que não mais voltaria. A intervenção foi a de dizer que não sabíamos realmente como resolver seus problemas, o que poderíamos oferecer era aquele espaço para que pensássemos neles. Assim, a decisão de permanecer ou não deveria ser tomada por ela. Após uma semana, ela decidiu permanecer no grupo. Depois de algum tempo, João passou pelo mesmo conflito. Joana ficou muito atenta às reclamações dele e intercedeu com a fala: -  *você tem que decidir, aqui é assim, eu consegui decidir.*

Com isto, devolveu-se ao sujeito o direito que tem à palavra. Pode-se dizer que instaurou um jogo discursivo que para esta criança teve potência terapêutica, ela agora tem um saber e pode mostrar ao outro.

Nas oficinas com crianças, os jogos, o brincar e o fazer, acompanhados ou não por palavras, são recursos expressivos utilizados por elas. As intervenções dos coordenadores podem ocorrer no próprio brincar, modificando a forma, introduzindo elementos ou sugerindo atividades como no exemplo abaixo:

Em uma das oficinas, constantemente, as crianças provocam o outro com palavras e chacotas como: ele é preto mesmo, ô cabelo de bombрил, ainda preta safada, sai daqui, etc. As indagações que fazíamos não faziam efeito, propusemos a construção de um boneco em que eles colocariam as características físicas que quisessem, assim como criariam uma história de vida para ele. O boneco não foi feito, não conseguiram chegar a um acordo sobre como deveria ser. Enquanto algumas crianças diziam: -  *ele vai ser loiro de olhos azuis e morar numa mansão, ter carro,* outras discordavam. Em um certo momento, um menino disse que não queria que o boneco tivesse cor de bosta. Indagamos: -  *O que é cor de bosta?*, ao que o menino respondeu: -  *igual a minha, é uma merda ter cor de bosta.* A afirmação desta criança permitiu que várias outras contassem sobre os sentimentos que tinham em relação às suas condições. Este fato teve como efeito uma diminuição das provocações.

Em meio à movimentação, aparentemente, não coordenada do grupo, as crianças falam de suas famílias, escolas, professores, relacionamentos com colegas, sonhos, desenham, pintam, constroem objetos com sucatas, inventam histórias e, após aproximadamente cinco meses de trabalho, podemos verificar modificações na forma como se relacionam no grupo com os colegas e com os coordenadores. O estabelecimento

de uma transferência singular com os componentes do grupo produz uma relação de maior respeito pelo outro, passam a dividir os espaços, os materiais e a divulgar suas produções mostrando uma maior auto-estima, impondo suas vontades com conversas e argumentações.

### Alguns apontamentos sobre os grupos

Desenvolver o trabalho em grupo possibilita, que nas relações estabelecidas com os demais componentes e com os coordenadores, se evidenciem as formas singulares de estabelecimento dos laços sociais, modos de relação consigo mesmo, com os outros e com o mundo, evidenciando a posição subjetiva assumida pelos sujeitos do grupo. O encontro de várias formas de se estabelecer laços sociais poderá acionar um processo de desconstrução de uma determinada posição que o sujeito-indivíduo assumiu na sua história de vida, levando-o a construção de novos significados às suas experiências.

É importante que o mesmo se configure como um lugar facilitador de diversas formas de expressão e, para isto, a regra básica é poder falar sobre o que quiser, assim como mostrar os sentimentos, expor os pensamentos e opinar. Para viabilizar esta regra, é necessário o estabelecimento de um enquadre com definição de horário, dia, local e participantes. Por ser um grupo que se realiza em meio à dinâmica institucional, a demarcação deste espaço mostra-se de grande importância para diferenciar o este dos demais encontros que ocorrem no dia a dia da instituição.

As atividades propostas ao grupo e/ou pelo grupo devem ser entendidas como catalisadores de um processo de significação ou de desconstrução de significados anteriormente dados e a construção de novos. A finalização da produção de algo ou o valor estético da mesma não deve ser valorizado e, sim, a produção em si mesma e as relações que se estabelecem nesta produção.

Na instituição na qual este trabalho aqui exposto acontece, os grupos têm a duração de 11 meses, iniciando em fevereiro e finalizando em dezembro, acompanhando uma organização da instituição que efetua novas inscrições a cada início de ano e redirecionando algumas crianças para outros projetos devido à idade.

Todas as crianças, a cada início de ano, são comunicadas de que as atividades com aquele grupo e com os respectivos coordenadores encerram-se em dezembro e que, no ano seguinte, haverá outros grupos com outros coordenadores.

O término do grupo definido a priori, marcando a finitude da experiência, produz efeitos importantes. Parece precipitar os acontecimentos: - *temos só até o final do ano*, diziam as crianças como que a perceber a dimensão daquilo que acaba e a aproveitar o tempo que se está vivendo. Especialmente nos últimos encontros relembram os acontecimentos ocorridos desde o início, como que procurando um fechamento.

Por outro lado, compor um novo grupo a cada ano oferece a possibilidade de novos encontros, de novas experiências e a execução de atividades diferentes, disparadoras de novas sensações. Vislumbrar um recomeço abre a perspectiva do amanhã.

Outra característica importante é a de permitir a entrada de novos componentes durante o processo. Isto provoca diferentes configurações no grupo impondo dificuldades na coordenação, exigindo uma especial atenção a um constante recomeço. Faz-se necessário, portanto, incluir no processo cotidiano, uma revisão periódica das propostas para favorecer a inclusão dos novos participantes.

Este movimento de entradas e saídas produz diferentes contornos nos grupos. Contornos estes que demarcam os finos limites entre o dentro e o fora, que ao serem desenhados (como naquele jogo infantil de unir os pontos), formam diferentes figuras ovais, pontiagudas, com lagunas, ilhas, em constante movimento

A presença de uma dupla de coordenadores permite acompanhar os diferentes movimentos e acontecimentos. Por vezes, ocorre de algumas crianças fazerem as atividades individualmente ou em duplas enquanto outras, as fazem em composição com mais crianças, produzindo duas dinâmicas concomitantes. Neste sentido, a coordenação em dupla, mostra-se importante para o manejo dos acontecimentos. Funcionando em esquema de co-coordenação, a dupla reveza-se na necessidade de acompanhar mais de perto um dos participantes, enquanto o outro coordenador fica com os demais participantes, sustentando a posição do colega.

Cada dupla organiza seu trabalho tendo como referência atividades diversas para o desenvolvimento das ações que podem ser a arte, pintura, escultura, música, sucata, histórias e contos, fantoche, circo e outras. A escolha das atividades varia a cada ano e é definida pela idade das crianças e pelo interesse e habilidade dos coordenadores. É importante que a atividade seja montada de acordo com a habilidade e o desejo dos coordenadores dos grupos para propiciar um lugar movido pelo e para o desejo, o que ajuda a promover condições para a expressão subjetiva das crianças. Não raro, temos que rever a escolha da atividade que fizemos por não cumprir a função de disparar uma ação e, na interação com o grupo buscar apreender a melhor forma daquele grupo se expressar.

## Algumas palavras finais

Importante ressaltar que os efeitos produzidos tornam-se possíveis porque a “criança não fica onde a colocamos”:

O que caracteriza um ser humano é que não fica onde lhe é indicado; observamos isto muito bem nas crianças; se se lhes diz ‘fica aí’, não nos surpreende sua desobediência, e,

se acatam uma ordem muito rapidamente, pensamos que estão doentes; mas quando isto se mostra verdadeiramente repetitivo, o mais certo é que nos espera um caso grave. Em nossos termos, o mais terrível que pode acontecer a alguém é ficar onde o puseram determinados significantes da pré-história, inclusive quando estes significantes aparentemente soam bem. (Rodulfo, 1990, p. 26)

Se por um lado, os grupos nos mostram uma fragilidade da constituição subjetiva destas crianças diante das condições socioeconômicas que as conduzem a vivências de exclusão social e de preconceitos entre outras, por outro, mostra uma possibilidade de novas construções. Para tanto, é necessário que a estas crianças sejam oferecidas alternativas de se relacionarem com o que lhes impõem.

Agenciar o grupo colocando estas crianças no lugar de produtoras de um saber do inconsciente é possibilitar a inclusão das mesmas na prerrogativa: “todas as crianças e adolescentes”, enunciada pelo ECA. É considerá-las sujeitos cidadão, sujeitos de direitos e sujeitos de desejos. É possibilitar que a marca *situação de risco* se modifique possibilitando outra marca, dando origem à criação como suporte da diferença e não da homogeneização e que teça novos laços.

Afinal, ‘o mundo, a gente traça’<sup>1</sup>.

## Referências

- BRASIL. *Lei nº 8069*, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). São Paulo: Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente, 1990.
- BION, W. R. *Experiências com grupos: os fundamentos da psicoterapia de grupo*. Rio de Janeiro: Imago, São Paulo: Ed. Universidade de São Paulo, 1975.
- CASTEL, R. Da indegência à exclusão, a desfiliação. In: LANCETTI, Antonio (ORG). *Saúde Loucura 4*. São Paulo: Hucitec, 1994. p. 21-48.
- LANCETTI, Antonio. Três questões a respeito do grupo terapêutico com crianças. In: VOLNOVICH, J.; HUGUET, C. *Grupos, infância e subjetividade*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1995. p.105-118.
- MARCÍLIO, Maria Luiza. *História social da criança abandonada*. São Paulo: Hucitec, 1998.
- MELLO FILHO, Julio de. Contribuições da Escola de Winnicott à psicoterapia de grupo. In: OSÓRIO, Luiz Carlos et al. *Grupoterapia hoje*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- RODULFO, Ricardo. *O brincar e o significante: um estudo psicanalítico sobre a constituição precoce*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

<sup>1</sup> *O mundo, a gente traça* – título do livro organizado por Ângela B. do Rio Teixeira. Editora Algama, Salvador, 1991.

- SANTA ROZA, Eliza; *Quando brincar é dizer: a experiência psicanalítica na infância*. 2. ed. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 1999.
- SÊDA, E. *A criança e sua convenção no Brasil*. São Paulo: Conselho Regional de Psicologia, 1998.
- SILVA, Luiz Alberto Py de M. Contribuições de Bion à psicoterapia de grupo. In: OSÓRIO, Luiz Carlos et al. *Grupoterapia hoje*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- SILVA, Roberto da. A construção do Estatuto da Criança e do Adolescente. *Âmbito Jurídico*, ano 2, n. 6, ago. 2001. Disponível em: <[www.ambitojuridico.com.br/aj/eca0008.htm](http://www.ambitojuridico.com.br/aj/eca0008.htm)>. Acesso em: 14 jul. 2005.
- WINNICOTT, D. W. *O brincar & a realidade*. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1975.