





UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA
MOVIMENTOS SOCIAIS, EDUCAÇÃO POPULAR E ESCOLA

LUCIANE GERMANO GOLDBERG

**AUTOBIOGRAFISMO: DESENHO INFANTIL E BIOGRAFIZAÇÃO
COM CRIANÇAS EM SITUAÇÃO DE ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL**

FORTALEZA

2016

LUCIANE GERMANO GOLDBERG

**AUTOBIOGRAFISMO: DESENHO INFANTIL E BIOGRAFIZAÇÃO
COM CRIANÇAS EM SITUAÇÃO DE ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Doutorado da Universidade Federal do Ceará, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação Brasileira. Área de concentração : Educação

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Ercília Maria Braga de Olinda

FORTALEZA

2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

G564a Goldberg, Luciane.
Autobiografismo : desenho infantil e biografização com crianças em situação de acolhimento institucional
/ Luciane Goldberg. – 2016.
343 f. : il. color.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-
Graduação em Educação, Fortaleza, 2016.
Orientação: Profa. Dra. Ercília Maria Braga de Olinda.

1. Desenho Infantil. 2. Biografização. 3. Pesquisa Com Criança. 4. Acolhimento Institucional. I. Título.
CDD 370

LUCIANE GERMANO GOLDBERG

**AUTOBIOGRAFISMO: DESENHO INFANTIL E BIOGRAFIZAÇÃO
COM CRIANÇAS EM SITUAÇÃO DE ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Doutorado da Universidade Federal do Ceará, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação Brasileira. Área de concentração : Educação

Orientadora: Prof^a Dr^a Ercília Maria Braga de Olinda

Aprovada em : ____/____/_____.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dr^a Ercília Maria Braga de Olinda (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará - UFC

Prof^a Dr^a Ângela de Alencar Araripe Pinheiro
Universidade Federal do Ceará - UFC

Prof^a Dr^a Ana Maria Monte Coelho Frota
Universidade Federal do Ceará - UFC

Prof^a Dr^a Maria da Conceição Passeggi
Universidade Federal Rio Grande do Norte - UFRN

Prof^a Dr^a Rosa Maria Barros Ribeiro
Universidade Estadual do Ceará - UECE



Às meninas-flor com todo meu amor!

AGRADECIMENTOS

À minha família, em especial aos meus pais, Jaime e Cida, que sempre investiram na minha formação e me apoiaram em toda minha trajetória pessoal e profissional até aqui.

À minha maravilhosa, amiga, parceira de trabalho e orientadora Ercília Braga de Olinda, a melhor, incansável e super competente que me apoiou e me guiou em todos os momentos na realização desta pesquisa.

À minha companheira inseparável, meu casamento mais longo, minha gata Olivia, que apesar de todos os problemas de saúde se manteve firme até o fim.

À Martine Lani-Bayle que sempre confiou no meu trabalho e me recebeu em Nantes de braços abertos oportunizando as melhores experiências acadêmicas e o conhecimento da *Dèmarche Clinique Dialogique*.

À Irmã Karla, por confiar na pesquisa e possibilitar minha imersão na Casa-Família e a total liberdade para realizar o trabalho de campo com as meninas-flor.

Às meninas-flor que participaram ativamente como parceiras dessa pesquisa.

À Aline Sousa por intermediar no contato com a instituição e me acompanhar no trabalho de campo com as meninas, me dando um suporte fundamental.

À minha eterna mestra Cleusa Peralta-Castell, que me iniciou nos estudos sobre desenho infantil e na própria área da Arte-Educação.

Às membras da banca, professoras Dras Ângela, Ana, Rosa e Conceição por dialogarem comigo e fazerem esse papel importante de avaliação da pesquisa.

Às professoras Ana Frota e Ângela Pinheiro por me apresentarem com mais profundidade ao poeta Manoel de Barros e por me acompanharem em todo o processo de pesquisa contribuindo com seus olhares, seu profissionalismo e sensibilidade.

À Universidade Federal do Ceará, ao programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira e, em especial ao Departamento de Teoria e Prática do Ensino por me apoiarem e incentivarem na realização do Doutorado Sanduíche e em todo o processo de doutorado.

Ao grupo de pesquisa Dialogicidade, Formação Humana e Narrativas (DIAFHNA) e às meninas, Alessandra, Catarina, Aline, Adriana, Gercilene e Ana pelo apoio constante os aprendizados riquíssimos.

À CAPES, pelo investimento na realização do doutorado sanduíche em Nantes.

Às « abiguiinhas » Rita Rache e Fabiane Pianowski, minhas amigas de plantão, sempre prontas a me ajudarem e a me darem suporte afetivo e psicológico à distância.

À minha grande e amada amiga Thereza Rocha, porque amizade assim a gente agradece todos os dias. Obrigada por estar perto em todos os momentos!

À Antonello Veneri pelos retratos das meninas-flor e demais registros fotográficos utilizados nesta tese.

Aos meus pais franceses Joël e Dominique, por terem me recebido e me adotado como uma filha me ajudando na minha instalação e em tudo que precisei em Nantes.

À Arnaud Houssais, por ter sido um lindo amor, ter tornado minha estada na França um conto de fadas e por ter me ajudado e me ensinado tantas coisas e aos seus filhos Romy e Morgann por terem trazido tanto amor e doçura.

À Cristianne Portela, minha maravilhosa professora de francês, por ter me ensinado tão bem essa língua que amo! Voilà!

À minha terapeuta Daniele Tavares, por me acompanhar de forma tão profissional nas horas mais difíceis desse processo todo.

À Caroline Sales por ter me acompanhado em uma das atividades de campo e ter feito registros fotográficos belíssimos.

Aos amigos e amigas que sempre torceram por mim e me acompanharam durante o doutorado : Silvania, Patricia, Susana, Keith, Camila, Francisco, Rosele, Inambê, Sérgio, Larissa, Sahmaroni, Sueleide, Andrea (s), Laurence, Fanny, Cecília.....e todas as pessoas que quero muito bem e que me ajudaram de alguma forma, mas que não vou dar conta de listar !

A você que me lê atentamente e dá continuidade a esse diálogo!

Às minhas mães Oxum e Iemanjá ! às ondas do mar ! Odoyá !



*Todas essas informações têm soberba
desimportância científica*

Manoel de Barros

RESUMO

Esta tese tem como eixo principal a investigação do potencial heurístico e formador do desenho infantil com crianças em acolhimento institucional, configurando a proposta do autobiografismo - uma autobiografia desenhada, responsável pela construção de uma figura narrativa da existência da criança. Enquadra-se no campo da pesquisa (auto)biográfica com crianças, inspirada no conceito de “biografização” proposto por Delory-Momberger (2008) defendendo o reconhecimento da criança como capaz de “lembrar, refletir e projetar-se em devir” com base em Passeggi (2014, p. 135). Metodologicamente, situa-se no universo da Pesquisa Qualitativa em Educação, no campo da pesquisa (auto)biográfica com crianças, apoiada na perspectiva da *Démarche Clinique-Dialogique* de Lani-Bayle (2007), que objetiva a pesquisa **com** a criança e não somente **sobre** ela, a partir da escuta-sensível, do diálogo, da interação, da mediação, da co-construção e da intervenção. Como sujeitos ativos e participantes da pesquisa, as “meninas-flor”: Jasmim (4 anos), Gérbera e Begônia (6 anos), Tulipa e Girassol (7 anos) e Petúnia (10 anos), residentes na Instituição de Acolhimento Casa-Família Maria Mãe da Ternura, localizada no município de Maracanaú (CE). O trabalho de campo se deu por meio da constituição de um ateliê de arte no interior da instituição, onde foram realizados 10 encontros semanais, com duração de 2 horas cada um, no período entre setembro a novembro de 2015. Buscou-se, por meio do diálogo e da interação, construir com as crianças atividades lúdicas e interativas que proporcionassem a elaboração de suas narrativas visuais por meio do desenho. Ao total foram realizados 168 desenhos que permitiram acompanhar a evolução gráfica das crianças junto à apropriação simbólica de seus mundos de vida representados por meio do desenho revelando aprendizagens diversas, afirmando o caráter formador do desenho para o desenvolvimento infantil. Espera-se que as meninas-flor assumam autonomia gráfica, tendo o desenho como um meio confessional, capaz de elaborar e organizar seus sentimentos e sensações, suas ações cotidianas, seus medos e angústias. O autobiografismo pode assim configurar como elemento primordial no processo de elaboração, figuração e reconstituição de si para a criança, pois por meio dele sua existência toma corpo, forma e voz.

Palavras-chave: Desenho infantil. Biografização. Pesquisa com criança. Acolhimento institucional.

RESUMÉ

Cette thèse a comme axe principal l'étude du potentiel heuristique et formateur de dessin **avec** les enfants dans une institution d'accueil, que mise en place le "autobiographisme" - une autobiographie dessinée, responsable par la construction d'une figure narrative de l'existence chez l'enfant. Inspiré par le concept de "biographization" proposé par Delory-Momberger (2008) préconisant la reconnaissance du fait que les enfants sont capables de se souvenir, de réfléchir et de devenir based en Passeggi (2014). Méthodologiquement, est situé dans l'univers de la recherche qualitative en Éducation dans le domaine de la recherche (auto)biographique **avec** les enfants, sur la base du point de vue de la Démarche Clinique-Dialogique de Lani-Bayle (2007), qui vise à la recherche **avec** les enfants et non seulement **sur** eux, à l'écoute sensible, le dialogue, l'interaction, la médiation, la co-construction et de l'intervention. Les sujets actifs et les participants sont les "filles-fleurs": Jasmim (4 ans), Gérbera et Begônia (6 ans), Tulipa et Girassol (7 ans) et Pétunia (10 ans), vivant dans l'institution d'accueil Casa-Família Maria Mãe da Ternura, situé à Maracanaú (CE - Brésil). Le terrain a été fait par la création d'un atelier d'art au sein de l'institution, où se sont tenues 10 rencontres hebdomadaires de deux heures chacun, de Septembre à Novembre 2015 pour construire avec les enfants des activités interactives qui ont fourni le développement de leurs récits visuels en dessinant. Au total, ils ont été 168 dessins qui ont permis de suivre l'évolution graphique des enfants avec l'appropriation symbolique de leurs mondes de vie représentés par un dessin montrant apprentissage différent, affirmant la conception du caractère formateur pour le développement de l'enfant. Il est prévu que les fleurs filles prennent l'autonomie graphique et le dessin comme un moyen confessionnel expressive, capable de préparer et d'organiser leurs sentiments et sensations, leurs expériences quotidiennes, vos craintes et vos angoisses. Le autobiographisme peut, donc mettre en place comme un élément majeur dans le processus de la figuration du soi et se reconstituer pour l'enfant, parce que grâce à lui sa vie prend forme, forme et voix.

Mots-clés: Dessin d'Enfants. Biographization. La Recherche Avec les Enfants. L'accueil Institutionnel.

LISTA DE FIGURAS

CAPA: Desenho estilizado de Girassol (7 anos)

DEDICATÓRIA: – Desenho estilizado de Begônia (6 anos)

EPÍGRAFE: Desenho estilizado de Begônia

CAPÍTULO 1

Figura-CAPA: Meninas-flor desenham juntas, Acervo da Pesquisa e desenho estilizado de Girassol.....	18
Figura 1: Vista aérea da cidade do Rio Grande – Rio Grande do Sul.....	37
Figura 2: Imagem ilustrativa de uma lupa.....	39
Figura 3: Desenho de besouros de dunas, anos 90.....	39

CAPÍTULO 2

Figura-CAPA: Interação da pesquisadora com Gérbera, Acervo da Pesquisa e desenho estilizado de Begônia.....	52
Figuras 1 a 6: Interação dialógica com as meninas-flor no ateliê.....	65
Figura 7: Material de arte organizado na pasta com foto impressa, estojo, etc.....	71
Figuras 8 a 13: Capas dos cadernos pintados pelas meninas-flor.....	72
Figura 14: Desenho de autorretrato de Luciane Goldberg.....	80
Figura 15: As meninas-flor e a pedagoga	82
Figura 16: Eu auxiliando uma das meninas em suas dificuldades em desenhar.....	82
Figura 17: As meninas-flor e eu mostrando a cartinha que Girassol fez.....	84
Figura 18: As meninas-flor conversando e interagindo sobre seus desenhos.....	84
Figuras 19 e 20: Organização o espaço do papel para a elaboração das narrativas Figuras	85
21 e 22: Desenho da cena em que Elliot e E.T. voam com a lua.....	86
Figura 23 : Corações com os nomes das pessoas que cuidam das meninas.....	87
Figura 24 : Representação das Irmãs que cuidam das meninas.....	88
Figuras 25 e 26 : Capa do livro Paulina e uma das páginas internas.....	89
Figura 27 : Capa do livro Nove novos contos de fadas e de princesas.....	89
Figura 28 : Tulipa pinta sua fada.....	90
Figura 29 : Capa do livro “O Homem da Lua” de William Joyce.....	91
Figuras 30 e 31 : Capa do livro “A máquina de histórias”e página interna.....	93
Figuras 32 a 34: Desenhos de Gérbera, Petúnia e Girassol “Máquina de histórias”.....	94
Figuras 35 e 36: Meninas-flor constroem uma “casa” com seus retratos em tela.....	95

CAPÍTULO 3

Figura-CAPA: Não quero sair na foto, Acervo da Pesquisa e desenho estilizado de Girassol.....	111
Figura 1: Representação gráfica do Sistema de Garantias de Direitos da Criança e do Adolescente (SGDCA) por Murillo Digiácomo.....	156
Figuras 2 a 7: Casa-Família, fachada, entrada e parte externas (jardim e parque).....	170
Figuras 8 a 13: Casa-Família, jardim, varanda, sala de TV, refeitório, sala de aula.....	171

CAPÍTULO 4

Figura-CAPA: Irmã e menina, Foto de Antonello Veneri e desenho estilizado de Girassol.....	179
Figura 1: Gérbera.....	191
Figura 2: Tulipa.....	191

Figura 3: Girassol.....	195
Figura 4: Petúnia.....	198
Figura 5: Jasmim.....	202
Figura 6: Begônia.....	202
Figura 7: Desenho Hashid (8 anos).....	212
Figura 8: Desenho de Sertat (8 anos).....	213
Figura 9: Desenho de Yassine (8 anos).....	224
Figura 10: Garatuja desordenada.....	224
Figura 11: Garatuja ordenada.....	224
Figura 12: Garatuja nomeada.....	224
Figura 13 e Figura 14: Desenhos da fase Pré-Esquemática.....	224
Figuras 15 e 16: Desenhos da fase Esquemática.....	224
Figura 17: Desenho da fase Realismo.....	225
Figura 18: Desenhos da fase Pseudonaturalismo.....	225
Figura 19: Boneca russa Matrioska.....	236
Figura 20: O modelo ecológico de Urie Bronfenbrenner.....	237

CAPÍTULO 5

Figura-CAPA: Begônia e as fadas, Foto de Antonello Veneri e desenho estilizado de Begônia.....	247
Figuras 1 e 2: Jasmim concentrada no processo de criação no ateliê.....	258
Figuras 3 e 4: Desenhos de Jasmim ainda em fase de garatuja, realizado no ateliê.....	258
Figura 5: Primeiro desenho de figura humana de Jasmim, realizado no ateliê.....	259
Figuras 6 e 7: Experimentos figurativos de Jasmim, realizados no caderno de desenho.....	259
Figura 8: A figura humana reina com segurança, realizado no caderno de desenho.....	260
Figura 9: Organização do espaço do papel e das figuras, caderno de desenho, Jasmim.....	261
Figura 10: Desenho de figura humana completado por Begônia	262
Figura 11: Begônia pausa para foto da capa da pasta com o desenho feito por mim.....	262
Figuras 12, 13 e 14: Retângulos e pontilhados desenhados por Begônia.....	263
Figuras 15 a 19: Retângulos, triângulos, linhas e pontilhados desenhados por Begônia.....	263
Figura 20: Begônia pede a uma das meninas para desenhar uma figura humana.....	265
Figura 21: O Sol de Begônia.....	265
Figuras 22 e 23: Primeiros desenhos de figura humana de Begônia.....	266
Figuras 24 e 25: Fadas, borboletas e o sol.....	267
Figuras 26 e 27: Begônia em atividade no ateliê.....	267
Figura 28: Desenho de Gérbera.....	270
Figura 29 : A chuva, Gérbera.....	271
Figura 30: A mãe toda quebrada, Gérbera.....	272
Figura 31: Se afogando, Gérbera.....	273
Figura 32: Mamãe e filhote, Gérbera.....	273
Figura 33: “O E.T.”, Gérbera.....	274
Figura 34: Os brinquedos dela, Gérbera.....	276
Figura 35: Amigas brincando, Gérbera.....	276
Figura 36: O gatinho, Gérbera.....	277
Figura 37: O Natal, Gérbera.....	277
Figura 38: As águas, Gérbera.....	278
Figura 39: Interação com Gérbera.....	279
Figura 40: Gérbera desenhando no ateliê.....	279
Figura 41: A menina e o balão, Tulipa.....	283

Figura 42: Voltar para casa, Tulipa.....	285
Figura 43: Família, Tulipa.....	266
Figura 44: Esquema de Tulipa.....	288
Figura 45: Esquema de Tulipa.....	288
Figura 46: Na rede, Tulipa.....	290
Figuras 47 e 48: O Natal, Tulipa.....	291
Figuras 49 e 50: Tulipa trabalhando no ateliê.....	292
Figura 51: O esquema de Girassol - 1	293
Figura 52: O esquema de Girassol - 2	294
Figura 53: O esquema de Girassol e suas variações.....	294
Figura 54: A avó de Girassol.....	295
Figura 55: Esconde-Esconde lá fora, Girassol.....	296
Figura 56: Esconde-Esconde, Girassol.....	297
Figura 57: Interior da Casa-Família, Girassol.....	297
Figura 58: Os esquemas de Girassol.....	298
Figura 59: Girassol no ateliê.....	299
Figura 60: Interação com Girassol.....	299
Figura 61: A melhor amiga de Petúnia.....	301
Figura 62: Os amigos de Petúnia.....	301
Figura 63: A rotina de Petúnia.....	302
Figuras 64 e 65: Petúnia e seus autorretratos.....	302
Figuras 66 e 67: Petúnia desenhando no ateliê.....	304
Figuras 68 a 71: Autorretratos na ordem: Meu, Gérbera, Girassol e Tulipa.....	305
Figura 72: Autorretrato de Petúnia (10 anos).....	306
Figura 73 a 75: O que eu mais gosto de fazer: desenhos de Tulipa e Girassol (7 anos) e Petúnia (10 anos).....	307
Figuras 76 a 79 : Desenho sobre o filme do E.T. o Extraterrestre, na ordem: Jasmim, Gérbera e Tulipa.....	308
Figura 80: Desenho de Petúnia sobre o filme do E.T. o Extraterrestre	309
Figura 81: Nomes e corações feitos por Aline Sousa.....	310
Figuras 82 a 84: Desenhos de Girassol, Begônia e Petúnia.....	310
Figuras 85 e 86: Fadas e seres encantados de Gérbera e Begônia.....	311
Figura 87: Fadas de Girassol.....	312
Figura 88: Fadas de Tulipa.....	312
Figura 89: Fada-Guardiã de Girassol.....	313
Figura 90: Fada-Guardiã de Tulipa.....	313
Figuras 92, 91 e 93: A mariposa protetora, desenhos de Gérbera, Girassol e Tulipa.....	314
Figuras 94 a 97: Borboletas/mariposas de Girassol.....	315
Figura 98: A fada de Jasmim.....	316
Figura 99: A fada de Gérbera.....	316
Figura 100: A fada de Girassol.....	317
Figura 101: A fada de Begônia.....	317
Figura 102: A fada de Tulipa.....	318
Figura 103: As fadas: Girassol, Jasmim, Petúnia, Gérbera, Begônia e Tulipa.....	318
Figura 104: Meninas-flor e a pintura das suas fadas.....	319
Figura 105: Fadas artesanais como presentes para as meninas-flor.....	320

LISTA DE TABELAS

CAPITULO 2

Tabela 1: Informações das meninas-flor.....	68
Tabela 2: Quantitativo de desenhos realizados pelas meninas-flor.....	98

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANC	Assembleia Nacional Constituinte
ANCED	Associação Nacional dos Centros de Defesa da Criança e do Adolescente
Anped	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAPS	Centro de Atenção Psicossocial
CCI	Centro de Convivência do Idoso
CE	Ceará
CEDCA	Conselho Estadual dos Direitos da Criança e Adolescente
CEDECA	Centros de Defesa de Crianças e Adolescentes
CF 88	Constituição Federal de 1988
CNAS	Conselho Nacional de Assistência Social
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
Cnpq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNUDC	Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança
COMDICA	Conselho Municipal dos Direitos da Criança e adolescente
CONANDA	Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente
CRAS	Centros de Referência da Assistência Social e os Serviços de Proteção Básica
CREAS	Centro de Referência Especializado de Assistência Social
DGI	Desenvolvimento Gráfico Infantil
DIAFHNA	Grupo de Pesquisa Dialogicidade, Formação Humana e Narrativas
DST	Doenças Sexualmente Transmissíveis
DUDC	Declaração Universal dos Direitos da Criança
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FAPERGS	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul
FEBEM	Fundações Estaduais do Bem Estar do Menor
Fórum DCA	Fórum Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente

FUNABEM	Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor
FUNCI	Fundação da Criança e da Família Cidadã
FURG	Universidade Federal do Rio Grande
IPEA	Instituto de Pesquisas Econômicas e Aplicadas
LOAS	Lei Orgânica da Assistência Social
MNMMR	Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua
NEMA	Núcleo de Educação e Monitoramento Ambiental
NUCEPEC	Núcleo Cearense de Estudos e Pesquisas sobre a Criança
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
ONG	Organização Não Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
PDSE	Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior
PMCMV	Programa Minha Casa, Minha Vida
PNAS	Política Nacional de Assistência Social
PNBEM	Política Nacional de Bem-Estar do Menor
PSF	Programa Saúde da Família
REEDUCA	Rede de Educadores em Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente
RS	Rio Grande do Sul
SAM	Serviço de Assistência a Menores
SGDCA	Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente
SOESMA	Sociedade Espírita de Maracanaú
SUAS	Sistema Único de Assistência Social
SUS	Sistema Único de Saúde
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFRR	Universidade Federal de Roraima
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNICID	Universidade Cidade de São Paulo
UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo

SUMÁRIO

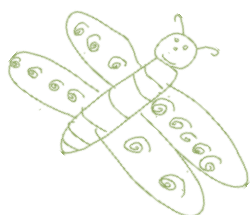
1. “Olho é uma coisa que participa o silêncio dos outros” - do começo de tudo....	18
1.1. “Nossas palavras se ajuntavam uma na outra por amor e não por sintaxe”- do convite ao diálogo.....	19
1.2. “Lugar sem comportamento é o coração” - do porquê do autobiografismo.....	23
1.3. “Pessoa que lê água está sujeita a libélula”- da escolha do campo e dos sujeitos.....	30
1.4. “Minha tarde um pouco ficou parada de eu espiar suas artes” - sobre migrar paradigmas.....	36
1.5. “Por toda parte sentir os segredos das coisas vivas”- dos rumos metodológicos.....	42
2. “Meu corpo para que me serve senão para desabrochar”- o que, como e porque.....	52
2.1. “Há histórias tão verdadeiras que às vezes parecem que são inventadas” - da pesquisa (auto)biográfica.....	54
2.2. “Com certeza, a liberdade e a poesia a gente aprende com as crianças” - da <i>Dèmarche Clinique Dialogique</i>	60
2.3. “Quando a criança garatuja o verbo para falar o que não tem”- dos sujeitos, do processo de intervenção e do corpus da pesquisa.....	66
2.3.1. Dos sujeitos da pesquisa: as meninas-flor.....	67
2.3.2. Do ateliê de arte no interior da Casa-Família.....	70
2.3.2.1. Dos princípios norteadores do ateliê.....	73
2.3.2.2. Dos encontros, das temáticas e das atividades realizadas.....	77
2.3.3. Da ética na pesquisa com crianças.....	96
2.3.4. Da composição do corpus da pesquisa.....	98
2.3.4.1. Da descrição de técnicas/instrumentos outros de pesquisa.....	99
2.4. “Com pedaços de mim eu monto um ser atônito”: da análise do <i>corpus</i> da pesquisa.....	104
3. “O abandono me protege”- das crianças e infâncias.....	111
3.1. “Tem mais presença em mim o que me falta” - da alteridade da infância.....	114
3.2. “As coisas sem importância são bens de poesia”- das múltiplas visões de infância e criança.....	120

3.3. “Gostava de encantações do que de informações” - da pesquisa com crianças.....	129
3.4. “Nossa morada estava tão perto do abandono que dava até para a gente pegar nele” - da história da institucionalização das crianças no Brasil.....	135
3.5. “O ideal seria uma criança sem dono, que aparecesse como nuvem” - da luta pelos direitos das crianças e dos adolescentes.....	147
3.5.1. Dos direitos das crianças e dos adolescentes no Brasil.....	152
3.5.2. Do direito à criação artística e à expressão.....	158
3.5.3. Do direito à convivência familiar e comunitária.....	161
3.5.4. Do acolhimento institucional no município de Maracanaú – Ceará.....	166
3.5.5. Da Casa-Família Maria Mãe da Ternura.....	169
4. “O que é feito de pedaços precisa ser amado”- das meninas-flor, da narrativa e do desenho infantil.....	179
4.1. “Raiz de minha fala chama escombro”- do histórico do acolhimento das meninas-flor.....	182
4.1.1. Gérbera e Tulipa: irmãs na dor e na superação.....	190
4.1.2. Girassol: movimento em busca da vida.....	195
4.1.3. Petúnia: liderança e resistência para superar a dor.....	197
4.1.4. Jasmim e Begônia: defesa como estratégia para o crescimento.....	201
4.2. “Invento para me conhecer” - da narrativa e do desenho infantil.....	205
4.2.1. Do desenho, da experiência e da narrativa.....	207
4.2.2. Do desenho infantil e sua importância para a criança.....	221
4.3. “Você sabe o que faz para virar poesia, João?”- do desenho e da narrativa como tutores de resiliência.....	231
4.3.1. Da definição de resiliência.....	232
4.3.2. Da narrativa e do desenho como “tutores de resiliência”.....	242
5. “A gente vivia por fora como asa”- do autobiografismo das meninas-flor.....	247
5.1. “Certas flores do chão subiam de suas bases”- do autobiografismo e do Desenvolvimento Gráfico Infantil.....	249
5.1.1. O Pré-Esquema e a perspectiva egocêntrica do mundo.....	252
5.1.1.1. Jasmim: das quimeras ascendentes.....	257
5.1.1.2. Begônia: do casulo ao nascimento da borboleta.....	262
5.1.1.3. Gérbera: da potência narrativa do desenho-fala.....	268

5.1.2. O Esquema e a organização do espaço.....	280
5.1.2.1. Tulipa: o desenho inseguro da figura de si.....	283
5.1.2.2. Girassol: a menina-flor que nasceu pra desenhar.....	292
5.1.3. O Realismo e a idade da turma.....	299
5.1.3.1. Petúnia: a resiliência pela afirmação de si.....	300
5.2. “Agarrado aos muros ainda a brotar esta flor de sonho” – dos desenhos e das temáticas do ateliê de arte.....	304
5.2.1. Autorretrato: quem sou eu?.....	305
5.2.2. O que eu mais gosto de fazer: brincadeiras, desejos, preferências.....	306
5.2.3. Da quebra do vínculo familiar: E.T, O extraterrestre.....	306
5.2.4. O cuidado de si e do outro: a percepção sobre a instituição (sua casa atual) e os novos afetos construídos.....	309
5.2.5. Fadas e bruxas: quimeras, estratégias de proteção e de conforto interno.....	311
6. “Gostar dessa emoção tão cheia de riquezas íntimas” - das conclusões e das continuidades.....	321
7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	329
8. APÊNDICES.....	340
9. ANEXOS.....	343



**1. “Olho é uma coisa que participa o silêncio dos outros”-
do começo de tudo**



*L'enfant utilise le dessin comme une language.
Aussi peut-on le “lire”¹.*

Philippe Wallon

¹ Tradução feita por mim: “A criança utiliza o desenho como uma linguagem, assim podemos também, ‘lê-la’”.

1.1. “Nossas palavras se ajuntavam uma na outra por amor e não por sintaxe” - do convite ao diálogo

O Eu se realiza na relação com o Tu; é tornando Eu que digo Tu. Toda vida atual é encontro.

Martin Buber

Antes de tudo, gostaria de instituir um diálogo com você. Sim, com você que está lendo esta tese. Deve haver um por que para que você leia, assim como deve haver um por que para que eu escreva este trabalho. Fora as obrigações – se você é um dos que fazem parte da “corte” avaliadora para a sociedade científica e acadêmica, e eu, doutoranda que sou no exercício de tornar público tudo aquilo que vivi até então: para tudo há um porquê!

Aqui, vamos nominar este ensaio, resultante de uma experiência de pesquisa teórico-prática, de tese, já que, formalmente, é resultado de um curso de doutorado e seguimos normas, apesar de querer sempre subvertê-las. No entanto, para mim, é muito mais que uma formalidade ou uma obrigação profissional para a obtenção de um título. Não se preocupe, mantereí o necessário para que seja reconhecido como tese, nos chamados “moldes acadêmicos”, mas espero que você me deixe voar um pouco e que se permita também voar comigo. Vamos?

Você vai ver que toda a minha proposta de pesquisa só é válida se for dialógica – eu agora estou aqui escrevendo e você, do outro lado, lendo, aparentemente sem diálogo, sem troca, sem interlocução. Mas, pensa bem, eu não estou verdadeiramente sozinha. Eu tenho, já para começar, além das “meninas-flor”, participantes dessa pesquisa, que você conhecerá melhor ao longo do trabalho, nosso maravilhoso poeta Manoel de Barros, autor dos títulos e subtítulos, Martin Buber e Paulo Freire (mestres do diálogo) e outros tantos autores, professores e pessoas que mudaram minha vida, por somarem conhecimentos que hoje estão já incorporados e que compartilharei com você aqui. Você, certamente, também tem a sua “horda”, todos aqueles que te acompanham e te sustentam. Nunca estamos sós! Somos vários e agora nos encontramos.

Estamos somando nossas comunidades intelectuais; eu estarei com certeza, ou assim espero, provocando algo em você com esse diálogo e você, talvez, pensando: “isso não é uma tese?”, “que maneira mais inusitada de começar”, “cadê a formalidade?”, “cadê o sujeito impessoal?”. Desculpe, aqui não há nada de impessoal. Você vai me encontrar em cada palavra, cada vírgula, cada exclamação – esse trabalho

está impregnado do meu encontro com o outro que, na verdade, será também o encontro comigo mesma. Nada será feito de forma solitária. Nós nascemos desse encontro.

E, como um diálogo, eu espero que você possa construir algo comigo depois de me ler e me acompanhar nessa jornada (uma tese é uma jornada!). Estava, há alguns meses, antes de iniciar definitivamente a escrita desta tese (apesar de já compor muitos textos no processo que serão incorporados nos capítulos seguintes), me preparando para essa jornada, metaforicamente, organizando os “equipamentos necessários”, os “mantimentos”, checando e verificando questões de “segurança básica”, como se fosse, por exemplo, escalar o Everest! Imagina se você está lá no meio e falta água? Morrer de sede no meio da neve e do gelo parece um tanto inusitado!

Pois então, preparar a morada, o ambiente, criar esse “astral” da escrita, sentir-se confortável consigo mesmo para evitar a solidão - escrever sem sofrimento - parar intelectualmente em texto com tudo que está levitando em algum lugar dentro de você, quem diria que seria fácil? Martine Lani-Bayle dizia que escrever era como passar um elefante pelo buraco de uma agulha, e tenho que concordar com essa metáfora! Ao começar essa jornada, busquei ser uma boa aventureira, aprendendo a lidar com as adversidades, as quais me povoaram o tempo todo: os medos, as angústias, as dúvidas, tudo vem de uma vez. O que estou verdadeiramente buscando nessa jornada? Aqui, não houve terra firme de certezas e nem de verdades estabelecidas, comecei cheia de perguntas e, ao final, terminei com outras indagações. Você acha que consegue me fazer companhia? Podemos criar perguntas juntos ao final e sorrir com as descobertas.

Lembro que quando fiz o mestrado em educação ambiental, tive o prazer de ouvir de uma de minhas avaliadoras, justamente aquela que não conhecia anteriormente, que eu havia subvertido muitas regras e que ela lia o meu trabalho no embalar de uma rede, que era também sinônimo de lazer! Foi lá que comecei a querer dialogar dentro de um trabalho acadêmico, que ensaiei quebrar alguns paradigmas formais e padronizadores, responsáveis por interditar toda e qualquer criatividade por parte do pesquisador. Eu pensei que seria mais livre no universo da educação ambiental, que propõe de partida a quebra de paradigma, mas se não houvesse esse diálogo, por parte da banca examinadora, não haveria a troca e, muito menos, o aprendizado que deriva da experiência de se fazer uma pesquisa de mestrado.

Aqui estou, em outro nível de pesquisa, após subir mais alguns degraus nessa carreira acadêmica, mas que se incorpora dessas experiências anteriores vividas na graduação, no mestrado, nos projetos e na prática docente. A meu ver, escrever uma tese

é impregnar-se dela – não há mais vida fora dela e se não for assim, se não mergulhar e se entregar completamente, ela não acontecerá sozinha. Dormir, sonhar, acordar e tomar banho com ela, compartilhar a vida com essa escolha, o peito cheio, a mente desperta e, ao mesmo tempo, aflita.

O olhar faz um grande esforço de não perder nada, o corpo é pura emoção no encontro, eu sou o que escrevo, eu me refaço e me revejo; questiono-me e me lanço; coloco-me em cheque. Perdi-me muitas vezes e é isso que acredito ser uma ciência do humano, uma “ciência existencial”. Aqui, busquei fazer um trabalho acadêmico **com** o outro e não **sobre** o outro, muito bem ilustrado por Barbier (2002), ao se referir à pesquisa coletiva, ou mesmo ao que chama de “sujeito-coletivo”. Ao mesmo tempo em que buscamos essa relação, essa pesquisa compartilhada, somos parte integrante, envolvidos emocional, sensorial e racionalmente. Nosso mundo afetivo se mistura com o do outro – eu estou completamente implicada aqui! Por isso, proponho o diálogo como eixo condutor, como prática instauradora da gênese dessa pesquisa. Fazer pesquisa na área de humanas, nessa perspectiva de intervenção, não é para os fracos!

O diálogo, segundo nosso mestre Paulo Freire (1980), é um encontro entre seres humanos em que há uma verdadeira troca e interação. Para ele, não pode existir diálogo sem o amor pelo mundo e pelos (outros) seres humanos, e não pode existir sem humildade e sem esperança, pois para haver um verdadeiro diálogo é preciso se estabelecer uma relação de confiança mútua. Outra coisa importante para ele é o comprometimento com o pensamento crítico, no qual a ação e a reflexão são inseparáveis no exercício de transformar e humanizar o mundo.

Martin Buber (2001; 2014), pensador e criador da filosofia do diálogo, afirma que há uma convivência ontológica entre o Eu e o Tu para o conhecimento do mundo, em que a coparticipação dialogal seria o fundamento do existir, desenvolvida na reciprocidade. O que eu acho mais bonito na teoria do Buber é o que ele define como “fenômeno do inter-humano”, que contém em si a implicação, a presença e o encontro mútuo na totalidade. Em sua teoria existem duas palavras-princípios, que são pares de vocábulos e que podem ser proferidas pelo humano: o Eu-Tu e o Eu-Isso. Uma vez proferidas, elas fundamentam uma existência. Estamos coexistindo aqui, nesse espaço-texto.

Desta forma, toda vez que dizemos “eu”, queremos dizer um dos dois, o que externa nossa relação com o outro e com as coisas. Buber (2001, p. 55) afirma ainda que “o mundo como experiência diz respeito à palavra-princípio Eu-Isso. A palavra-

princípio Eu-Tu fundamenta o mundo da relação”. O mundo das relações apresenta três esferas: a vida com a natureza, a vida com os homens (e as mulheres) e a vida com os seres espirituais. Suas elaborações são um tanto complexas, mas de uma boniteza! Precisamos estar inteiros para estarmos implicados, presentes para proferirmos o verdadeiro “tu”, na totalidade da reciprocidade. É aí que nasce o verdadeiro diálogo! “O Eu se realiza na relação com o Tu; é tornando Eu que digo Tu. Toda vida atual é encontro” (p.59). É nessa premissa que ousou inspirar minhas intervenções nesta pesquisa – nesse encontro. “Quem diz Tu não possui coisa alguma, não possui nada. Ele permanece na relação” (p. 54).

Estou então na busca do diálogo e desse encontro com o “outro”, da *co naissance* - conhecimento - co-nascimento com esse outro, conhecimento de sua ecologia, seu modo de existência, suas intenções e suas exigências. Para Tobie Nathan (2014), a experiência da alteridade é um paradoxo – como posso saber, intuir, afirmar qualquer coisa sobre o outro se eu não sou o outro? O fato de termos semelhanças com esse outro nos dá o direito de fazê-lo? Existiria um outro, no seu sentido radical? E aí, o perigo da relação de alteridade entre o adulto e a criança, por exemplo, cair na armadilha de conhecer a infância por já tê-la vivido e supor, então, tudo já saber sobre esse outro que ainda a vive. Esse é o enigma a que me proponho – saberei eu ver e receber as crianças com “espanto”? Saberei vê-las e escutá-las verdadeiramente como esse outro que eu não conheço, sem tentar impor a minha vivência de criança ou a minha condição de adulta?

Penso que é para mim, inicialmente, que escrevo esta tese. Escrevo para tentar responder (mais uma vez) as minhas grandes questões, na verdade, as grandes questões da humanidade que habitam em cada um de nós: “quem sou eu?” por exemplo, ou ainda, “qual minha missão nesse planeta?”. E aí, esta tese começa em mim, na minha trajetória, nas minhas primeiras perguntas, que derivaram dessas perguntas maiores e que me levaram a escolher temas, sujeitos, campo, metodologia – cada elemento desses é derivado de uma construção afetiva e histórica, de um encontro, de um desejo, de um diálogo com autores, com pessoas, com o mundo.

Assim, esta tese faz parte de minha história de vida e, mesmo que eu não vá tratar do meu “eu” diretamente, ela é uma elaboração autobiográfica, mas é também na elaboração coletiva, na troca e na intervenção que ela se institui, da “heterobiografia” e que está, certamente, vinculada a um contexto, a um *locus*, a um tempo específicos, o que podemos denominar de “ecobiografia”, citando Gaston Pineau (2006), que dedicou

boa parte de sua obra a traçar uma linha do tempo da evolução das histórias de vida para um campo do saber. Na sequência, eu explico um pouquinho mais sobre isso. Espero estar sendo clara. Guarda essa perspectiva do diálogo, pois ela é importante para compreender o tipo de pesquisa a que me proponho. Venha comigo, a “casa” é sua, a “casa” é nossa!

1.2. “Lugar sem comportamento é o coração” - do porquê do autobiografismo

O desenho, então, toma forma narrativa, em que a criança expressa e dirige a alguém seu mundo íntimo. Mais tarde, quando a escrita permitir uma autobiografia, o desenho terá possibilitado antes o autobiografismo.

Phillipe Greig

Aqui, contarei um pouco sobre minha (breve) trajetória enquanto pesquisadora, para compartilhar com você minhas justificativas pessoais e profissionais para a elaboração da proposta do autobiografismo. Penso que, em sua gênese, este termo origina-se de minha trajetória de vida, em que fui constituindo um universo próprio de representação por meio do desenho composto por simbologias únicas, que me constituem e me identificam, dando significado e sentido ao vivido. Posso assim dizer, que é minha autobiografia desenhada, uma biografia de traços, símbolos, formas e imagens que, assim como a narrativa textual, produz subjetividade, uma identidade do traço, derivada de uma originalidade do olhar.

Essa representação pelo desenho, além de dar corpo e visualidade às minhas questões, meus momentos, meus dramas pessoais, me faz exteriorizar e lidar melhor com os desafios, poetizar e dar mais leveza ao cotidiano e às situações inesperadas que me atravessam. Essa via de acesso é única e é especial para minha saúde mental e psicológica. O meu desenho é só meu. É o que me identifica, me representa, me diferencia do outro, me conta, me revela, me desafia. É, portanto, muito importante para minha constituição subjetiva e sensível no diálogo comigo mesma e com o mundo. É também a partir dessa relação vital com o desenho que me tornei professora de arte e que tenho esse tema como eixo central enquanto pesquisadora. Assim, vou compartilhar com você uma breve linha do tempo de como esse objeto de pesquisa foi sendo construído e trabalhado.

A partir dessa experiência pessoal enquanto desenhista e, dado meu interesse pelo desenho desde a graduação em Educação Artística - Licenciatura Plena, com habilitação em Artes Plásticas, realizada na Fundação Universidade Federal do Rio Grande, 1999, aprendi muito sobre a importância do desenho infantil e venho defendendo, enquanto docente do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará, a contribuição deste para o desenvolvimento das crianças como meio de expressão, de autoconhecimento e de conhecimento do mundo, uma forma singular de reflexão e aprendizado em processo, como *frames* do filme maior que é a vida de cada criança (GOLDBERG, 2012).

O desenho infantil é, então, meu objeto de estudo principal desde as minhas primeiras incursões na academia, na produção da minha monografia de conclusão de curso², em que estudei por que tantas pessoas já adultas afirmam não saber desenhar, ou seja, o que leva a grande maioria das pessoas a pararem de desenhar tão cedo, na maior parte das vezes, no período de alfabetização, aos 6 anos de idade! Se você é uma dessas pessoas que afirmam não saber desenhar, pergunto: seu desenho ainda parece com os desenhos da época da 1ª série? A casinha, aquela árvore com as maçãs, a bonequinha ou bonequinho com os bracinhos para trás? Podemos conversar sobre isso depois, se você quiser.

Continuando, foi a partir dessa pesquisa, nos anos 90, que tive meu primeiro contato com alguns autores estudiosos do desenho infantil, como Lowenfeld e Brittain (1970), Kellogg (1985), Peralta (2012), Derdyk (1989), Arnheim (1980), entre outros. Hoje, ampliei, consideravelmente, o rol de referências sobre o assunto, pois, felizmente, o desenho infantil é tema em expansão nas pesquisas acadêmicas. Na época, com base nessas e em outras referências, pude estudar e compreender as etapas do grafismo infantil como elementos importantes para o desenvolvimento da criança, ou seja, o desenho, que nasce nos primeiros rabiscos de uma criança, se jamais interrompido, contribui fortemente para uma série de aprendizados cognitivos, afetivos, culturais e sociais, além de ser uma fonte de comunicação única, singular e rica em informações sobre a criança e seu mundo.

Outra coisa importante a compartilhar com você é que foi nesse estudo que aprendi também que tais fases de desenvolvimento, descritas por diferentes autores e estudiosos do desenho, não são estanques e muito menos isoladas; elas são, portanto,

² Monografia intitulada *Arte-Pré-Arte: um Estudo Acerca da Retomada da Expressão Gráfica do Adulto*, defendida em 1999.

fluidas e somatórias, ou seja, o grafismo evolui a partir de descobertas gráficas sucessivas que geram a singularidade, o estilo do desenhador no futuro. Tais classificações são hoje vistas como algo processual, que não se restringem à faixa etária, mas à vivência, à experiência gráfica do desenhador. Ou seja, quanto mais você desenhar, mais rápido você evolui e se desenvolve – parece óbvio, não é?

Mas, de fato, há características gráficas que podem ser comuns em um grupo de crianças da mesma idade, mas há uma flutuação entre os que desenham mais, com mais frequência, e os que nunca desenham, sem contar os fatores contextuais, onde a criança está inserida sócio culturalmente. O traço é sempre singular, assim como o conteúdo, o qual está ligado à própria existência da criança, porém há um traço evolutivo maior, coletivo, que não podemos negar, e que pode ser estimulado de várias formas; é aí que entra a perspectiva educacional, na possibilidade formativa do desenho.

Seguindo, já no mestrado em Educação Ambiental, busquei relacionar o desenho infantil à Abordagem Ecológica do Desenvolvimento Humano, de Urie Bronfenbrenner, como elemento importante para a educação ambiental. Nessa perspectiva, levantamos (GOLDBERG, YUNES e FREITAS, 2005) algumas descobertas a respeito do que Bronfenbrenner (1996, p.59) chama de “atividades molares”, que consiste, segundo ele, em “um comportamento contínuo com um movimento ou tensão próprios, percebido pelo sujeito como tendo um significado ou intenção”. Assim, a atividade molar é de complexidade variável, podendo invocar objetos, pessoas e acontecimentos não concretamente presentes no ambiente imediato. A invocação pode ser realizada através de conversas, de contar histórias, da representação pictórica, ou de uma variedade de outros meios. O que me levou a deduzir que o desenho pode ser considerado uma atividade molar, pois é caracterizado por uma intenção e significados próprios e traz em seu conteúdo, fatos, pessoas e conhecimentos percebidos.

Essa perspectiva da invocação seria o elo propulsor para a formação da percepção das crianças sobre o ambiente e, por conseguinte, a formação de sua postura/suas atitudes diante desse ambiente, geradora de suas futuras ações e intervenções, configurando-se como grande meio de a criança narrar sobre si e sobre sua vida, não tão valorizado pelo mundo adulto como deveria.

Aprofundei essas questões posteriormente, na dissertação de mestrado³, na qual voltei meu olhar para desenhos produzidos por crianças a partir de atividades interdisciplinares de educação ambiental numa Organização Não Governamental (ONG), no extremo sul do país. Meu propósito foi investigar a importância da arte e da educação estética para a educação ambiental, e da formação de um imaginário ambiental das crianças através da atividade do desenho. Poderiam a arte e a educação estética contribuir para a formação de uma estética valorativa do ambiente? Poderia o desenho constituir-se em atividade responsável por elaborar um imaginário ambiental das crianças participantes do processo de educação ambiental promovido por essa ONG?

Mais de 130 desenhos revelaram os aprendizados e as vivências das crianças que passaram por essas atividades que reuniam arte e meio ambiente. Estava claro que o desenho contribuía para expressar, comunicar, organizar esse aprendizado – dar uma forma e uma narrativa ao que o corpo, os sentidos e o olhar apreendiam. Eu me tornei, assim, uma militante do desenho infantil e uma defensora de sua importância, o que me levou a dar continuidade aos estudos sobre o desenho infantil, resultando na elaboração desta pesquisa de doutorado.

Reúno aqui, então, os elementos dessas pesquisas inseridas no universo da arte, da arte/educação, da educação ambiental e do desenho infantil, oriundos dos trabalhos acadêmicos e publicações realizadas⁴, aliados, nos últimos anos, à pesquisa (auto)biográfica, inserida no Grupo de Pesquisa Dialogicidade, Formação Humana e Narrativas (DIAFHNA)⁵ da Universidade Federal do Ceará (UFC) e à defesa dos direitos da criança e do adolescente, a partir das vivências e experiências teórico-práticas empreendidas no projeto de extensão Rede de Educadores em Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente (REEDUCA) – UFC, do qual estive como coordenadora adjunta por alguns anos.

Com base nesse histórico de vivências, aprendizagens e experiências, proponho, como categoria central da tese, a proposta do autobiografismo, de uma autobiografia desenhada, inserindo-se nos esforços de uma “figuração de si”, o chamado processo de

³ **Arte-Educação-Ambiental:** o despertar da consciência estética e a formação de um imaginário ambiental na perspectiva de uma ONG. Pós-graduação em Educação Ambiental, Universidade Federal do Rio Grande, 2004. Pode ser acessado em http://www.nema-rs.org.br/files/publicacoes/artes_educacao.pdf

⁴ GOLDBERG, L. G. (1999, 2004, 2005, 2006, 2012).

⁵ Grupo de pesquisa registrado no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPQ desde 2007, inserido na Linha de Pesquisa Movimentos Sociais, Educação Popular e Escola do programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará – UFC, coordenado pela professora Dra. Ercília Maria Braga de Olinda.

biografização proposto por Delory-Momberger (2008) no quadro da pesquisa (auto)biográfica. Autobiografismo constitui-se, então, dos termos: **auto**, referente à “escrita” de si; **bio**, referente à vida, e **grafismo**, originário do traço, do desenho, do imaginário, da vida simbolizada em formas e figuras.

Você pode agora estar se perguntando: pode a criança ter a capacidade reflexiva necessária para esse processo de biografização, de narrar sobre si mesma e operar um processo reflexivo sobre essas narrativas? As pesquisas (auto)biográficas com crianças ainda são incipientes e extremamente inovadoras, pois quebram com muitos paradigmas adultocêntricos que deixaram a criança, por muito tempo, na sombra em que, ao ser pesquisada, nunca foi verdadeiramente ouvida, pois sua palavra não representava fiabilidade científica, ou seja, jamais a criança era considerada um sujeito ativo nas pesquisas, configurando-se sempre um objeto.

No Brasil, quem está à frente das pesquisas nesse campo é a prof^a. Dr^a. Maria da Conceição Passeggi, pesquisadora experiente na área da pesquisa (auto)biográfica, que ajuda a refletir sobre essas questões ao se propor investigar essa perspectiva na pesquisa com crianças, defendendo o reconhecimento da criança como “ser capaz de lembrar, refletir e projetar-se em devir”, sustentando “a tese da legitimidade de sua palavra como fonte de investigação para a pesquisa (auto)biográfica com crianças em educação” (PASSEGGI, 2014, p. 135). Seus estudos e pesquisas, juntamente com os de Martine Lani-Bayle, assim como de outros pesquisadores nacionais e internacionais, serviram de importante base para esta tese, aprofundando e ampliando o campo e aqui propondo o reconhecimento do desenho infantil também como linguagem privilegiada para esse processo (auto)biográfico, espaço em que a palavra sempre teve maior destaque.

Sobre o ato de biografização da criança, a autora nos diz:

No ato de biografar-se, contar suas próprias experiências, a criança operacionaliza as ações de *lembrar, de refletir, projetar-se no futuro e encontrar alternativas*, que incidem sobremaneira sobre o seu desenvolvimento como ser social e histórico. No entanto, observamos que ainda não exploramos suficientemente essas ações, talvez porque não tratemos de conteúdos escolares, currículos, programas, considerados mais objetivos, ou, simplesmente, porque não sabemos lidar ainda com elas e por isso são frequentemente relegadas a um segundo plano (PASSEGGI, 2014, p. 140).

Desta forma, tendo a criança essa capacidade de biografar-se, elaborar narrativas sobre si mesma, em sua linguagem, que é única e diferente da linguagem do adulto, esta tese defende, em linhas gerais, que o desenho é meio privilegiado para tal, constituindo-

se numa importante via de acesso dessas crianças às suas próprias histórias, ao seu “eu”, ajudando na figuração de si. Sendo o desenho um processo formativo e formador, meio de expressão, comunicação, organização e elaboração das vivências e experiências, nele, encontram-se elementos importantes da criança e de sua vida, expressos em uma gramática visual, singular em cada criança, uma linguagem simbólica que incorpora mais do que traços no papel, mas todo um processo ativo decorrente do ato de desenhar.

Pesquisei, em diferentes plataformas acadêmicas, dentre elas, o Banco de Teses da Capes, referência ao termo autobiografismo, ou mesmo pesquisas que trabalhassem com o desenho infantil e a autobiografia, mas não encontrei nenhuma referência, salvo pesquisas com narrativa escrita ou oral, ou em que o desenho figura como secundário. Nas demais ferramentas de busca a trabalhos acadêmicos, encontrei o uso deste termo na área da Crítica Literária, em que se refere à presença de traços biográficos nas obras literárias de diversos escritores, poetas e contistas. Assim, “a presença do sujeito que se lembra em sua própria obra desenha o seu autobiografismo” (PALO, 2009, p. 3).

Na literatura especializada sobre desenho infantil acessada, não encontrei menção a este termo, a não ser na citação de Greig (2000), que inseri como epígrafe inicial deste item, na qual o autor foi citado por Cyrulnik (2004), com o objetivo de identificar a importância do desenho para a criança ferida, quando ela não pode nem falar, nem escrever sobre os acontecimentos traumáticos vividos. É nesse momento que o autor chega a afirmar que o papel e o lápis podem ser também “tutores de resiliência” (p. 195). Greig (2000) então denomina o autobiografismo, referindo-se ao desenho enquanto potência narrativa da criança na expressão de seu mundo mais íntimo, indicando que esse processo inicia muito antes da escrita, ou seja, antes de escrever, a criança começa a narrar sobre si pelo desenho. A narrativa gráfica, que se inicia nos primeiros anos de vida, antecede, pois, a narrativa escrita.

A escolha do público, trabalhar o autobiografismo com crianças em situação de acolhimento institucional, deu-se também a partir da afirmativa de Cyrulnik (2004) a respeito da importância da arte e da representação para a criança ferida ou portadora de traumas em sua história de vida. Inspirei-me bastante no que autor fala sobre a importância de se ter “espaços de expressão e criação” disponíveis para a criança se expressar, e que esse tipo de intervenção seria extremamente importante no interior de uma instituição de acolhimento, visto que as crianças nessa situação, além de sofrerem traumas, fissuras em suas histórias de vida, têm direito à arte e à expressão, como todas

as crianças, mas, muitas vezes, a condição de acolhimento não lhes dá esse espaço de direito, além de terem vários outros direitos negados indiretamente.

A partir do trabalho de campo, passei a um entendimento mais amplo a respeito do autobiografismo, de que ele se organiza não apenas do conjunto de desenhos no papel, mas de todo o processo envolvido no ato de desenhar, que se constitui por uma questão do desenvolvimento gráfico que pode, ora limitar a construção dessa expressão de si, no caso de bloqueios ou atrasos gráficos, derivados de traumas diversos, ora ser estimulado, gerando a autoconfiança necessária para uma autonomia e uma identidade gráfica singular capaz de elaborar esse material biográfico.

No entanto, tudo isso já é biográfico – o trauma, o atraso, o avanço, o choro, a dificuldade, a frustração, a descoberta de uma forma nova, a coragem, a autoconfiança, a motivação, e as figuras no papel, que são símbolos, imagens que finalmente organizam o vivido, o sentido, o experienciado e nos falam muito sobre a criança e sua relação com o mundo. Desenhar é uma atividade viva, intensa e mobilizadora de diversos potenciais e habilidades mentais, motoras, cognitivas e afetivas que ultrapassam as margens do papel. Envolve tanta coisa, diz tanta coisa! E, ao mesmo tempo, tudo é provisório, porque em permanente transformação, em cada desenho uma cena, um *flash*, um *frame* de vida que ficou ali gravado e que incorpora uma série de leituras e interpretações possíveis.

Assim, a partir da importância desse processo para minha constituição, do que seria o meu autobiografismo, das vivências com o desenho enquanto professora de arte de crianças e das pesquisas já citadas aqui, acredito e defendo que o processo de elaboração de narrativas de vida pelo desenho pode contribuir para proporcionar o desenvolvimento desses universos únicos de representações nas crianças, especialmente no trabalho com crianças acolhidas, afluindo suas figuras e criando suas simbologias, assim como se produz suas subjetividades e singularidades, elementos essenciais para a formação humana e para a constituição de si.

Quanto aos objetivos desta tese, propus, inicialmente, investigar o potencial heurístico e formador do desenho para a elaboração das narrativas de vida com crianças em situação de acolhimento institucional e como o desenho poderia auxiliar no desenvolvimento do processo de resiliência dessas crianças. Quis acompanhar de perto como e se a criança representa e constrói sentido e significações para sua trajetória de vida em situações de conflito e/ou adversidades, por meio da representação gráfica do desenho, e qual o efeito dessa prática em sua formação.

No entanto, a partir dos estudos realizados sobre resiliência, compreendi que para tal teria que acompanhar essas meninas ao longo de sua vida, visto que o próprio termo “processo” evidencia essa característica flutuante e extremamente complexa da resiliência. Além disso, o desenho teria que ser verdadeiramente incorporado como meio de expressão singular por essas crianças em sua vida cotidiana. Eu só poderia fazer essa investigação em uma pesquisa longitudinal e com um número reduzido de crianças, o que não poderia ser viabilizado no tempo de uma pesquisa de doutorado.

Propus-me então, por meio da escuta sensível, do diálogo e da interação, construir com as crianças acolhidas, situações inspiradoras e instigantes que estimulassem a criação gráfica e auxiliassem na elaboração de suas figuras, na afloração e constituição de seus mundos de vida por meio do desenho. Assim, o objetivo geral foi se transformando e direcionou-se para instaurar condições para o desenvolvimento do autobiografismo com crianças em acolhimento institucional, potencializando sua biografização - a figuração de si - por meio da representação do desenho, investigando como cada uma foi dando forma e conteúdo às suas vivências, experiências e histórias e investigando o potencial heurístico e formador do desenho para esse processo.

O desejo maior, que não pude presenciar no tempo da pesquisa, mas que acredito ter plantado sementes, é a instauração desse espaço do desenho, no sentido de promover o desenvolvimento de uma autonomia gráfica com as crianças, ou seja, que elas tomassem o desenho como um meio confessional, como um meio cotidiano de autobiografar-se: relatar, elaborar, organizar, expressar seus sentimentos e sensações, suas ações cotidianas, seus medos e angústias, independente da minha intervenção, ou seja, dar continuidade ao processo de desenhar a partir da necessidade de falar de si e de se constituir nesse processo biográfico. O que você pensa sobre isso? A seguir, compartilho com você informações sobre o *lócus* da pesquisa e sobre as meninas-flor, as participantes, *partenaires*, desta pesquisa.

1.3. “Pessoa que lê água está sujeita a libélula” - do campo e das crianças participantes

E, quando os que tomam as decisões sociais aceitarem dispor simplesmente em torno dos prejudicados alguns lugares de criações, de palavras e de aprendizagens sociais, será uma surpresa ver que um grande número de feridos

conseguirá metamorfosear seu sofrimento para fazer dele uma obra humana, apesar de tudo.

Boris Cyrulnik

O *locus* da pesquisa foi a instituição Casa-Família Maria Mãe da Ternura⁶, criada em 1999 e administrada pelo Instituto das Irmãs Missionárias de Nossa Senhora das Dores, localizada no município de Maracanaú (CE). Originalmente italiana, a congregação religiosa administra várias instituições pelo mundo, em sua maioria, escolas. No Brasil, a Casa-Família é a única instituição com esse perfil, voltada para o acolhimento de crianças e adolescentes. A Casa-Família, como é comumente conhecida, foi escolhida para ser o *locus* da pesquisa guarda-chuva “Acolhimento Institucional, Resiliência e Sentido da Vida” que envolve, além de mim, outras três pesquisadoras – uma agora mestre⁷, outra doutoranda⁸ e a professora Dra. Ercília Maria Braga de Olinda⁹, nossa orientadora. Uma parte de nossas pesquisas, portanto, foi realizada coletivamente, assim como os estudos orientados da pós-graduação voltaram-se para temáticas, estudos e pesquisas nesse campo de atuação. A gênese também é coletiva e dialógica.

Assim, já havendo laços estabelecidos do nosso grupo de pesquisa com a instituição, optei por me integrar e ampliar as pesquisas que vêm sendo realizadas, trabalhando com as crianças acolhidas, uma vez que as demais investigações estão voltadas para as adolescentes. Os laços anteriormente construídos com a instituição foram extremamente importantes para a intervenção da natureza a que me propus, e a relação de proximidade do grupo de pesquisa com a instituição me auxiliou muito a ser bem recebida pela diretora atual. Claro que, posteriormente, eu fui criando a minha própria relação com esse espaço, com as irmãs responsáveis e, logicamente, com as crianças.

A Casa-Família Maria Mãe da Ternura iniciou, em 1999, o acolhimento institucional de crianças e adolescentes designadas legalmente pela 2ª vara da infância e

⁶ Para maiores informações sobre a instituição, acessar: <http://mpdabrasil.zip.net/>. Site da Congregação oficial <http://www.mpd.it/nostreopereBrasile.htm>.

⁷ Elismária Catarina Barros Pinto desenvolveu o projeto *Vidas divididas: a escola na vida de adolescentes em situação de acolhimento institucional*.

⁸ Aline da Silva Sousa debruça-se sobre a pesquisa intitulada *Narrativas de jovens que passaram longo período em situação de abrigo: o que nos ensinam sobre resiliência, sentido da vida e projetos vitais*.

⁹ O projeto da professora Ercília Braga intitula-se *Religião, espiritualidade e resiliência na trajetória de vida de jovens: encontrando o sentido da vida*.

adolescência e pelo Conselho Tutelar da Prefeitura de Maracanaú – Ceará, cumprindo com a medida protetiva provisória determinada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), no caso da violação dos seus direitos fundamentais. O acolhimento, o “abrigo em entidade” deve ser aplicado somente quando as outras demais medidas de proteção não puderem ser atendidas e executadas.

Segundo o ECA, Capítulo II – Das medidas específicas de proteção, parágrafo único: “o abrigo é medida provisória e excepcional, utilizável como forma de transição para a colocação em família substituta, não implicando privação de liberdade”. Desta forma, o objetivo maior é que as crianças acolhidas voltem às suas famílias de origem o mais breve possível, ou se direcionem a famílias substitutas. No entanto, há uma grande quantidade de casos em que, impossibilitadas, por diversos motivos, de retornarem às suas famílias e de serem adotadas, as crianças permanecem na instituição até a maioridade. De acordo com o regimento, a instituição deve acolher, preferencialmente, meninas, de 0 a 18 anos, podendo, no entanto, receber meninos, somente no caso de irmãos, para não separá-los.

Apesar de ter escolhido trabalhar com esse público, com meninas acolhidas, inicialmente, eu pensava que não tinha nenhuma relação pessoal com aquelas crianças e aquela realidade na qual estavam inseridas. A pesquisa sempre foi pensada com crianças, mas a escolha do público acabou surgindo nesse contexto e lógico que, pelo perfil da proposta, a possibilidade de ter contato com crianças acolhidas me levou a perceber a importância que um trabalho como este poderia ter para elas. Minha expectativa, que se confirmou, era de que cresceríamos juntas, apesar das diferenças etárias e culturais.

Enquanto representante docente e estudante de pós-graduação em educação brasileira de uma universidade pública federal, sempre me senti em posição de retornar à sociedade o investimento do governo e dos contribuintes, ou seja, não poderia jamais fazer uma pesquisa desconectada desse contato com o social e, mais ainda, com aqueles que estão em situação menos favorecida, vítimas da miséria social derivada do sistema capitalista, a cada dia mais selvagem, que vigora até hoje. Sinto-me feliz em poder fazer algo de belo e verdadeiro com essas crianças, trabalhar a arte, especialmente o desenho, além de poder desconstruir uma série de pré-conceitos sobre o acolhimento e o público atendido, isto é, sair do senso comum, manter um contato com esse universo, saber mais e contribuir, de alguma forma, para a formação dessas crianças.

Você já visitou uma instituição de acolhimento institucional? Já teve contato com crianças acolhidas? Até decidir pela temática do meu projeto de pesquisa, nunca havia visitado uma instituição de acolhimento para crianças e adolescentes. Já trabalhei com crianças de diferentes faixas etárias, diferentes contextos sociais, culturais e econômicos: crianças praianas, crianças urbanas, crianças ricas e crianças pobres. Na maioria das vezes, trabalhei em escolas, em Organizações Não-Governamentais (ONGs), prefeituras, projetos sociais diversos, mas nunca em uma instituição com tal perfil. Na primeira vez em que visitei a Casa-Família, depois de ter decidido que trabalharia com esse público de crianças, fiquei muito sensibilizada.

Já trabalhei com crianças muito pobres em escolas públicas de periferia e, quando eu chegava à escola elas se “empoleiravam” em cima de mim de tal jeito, mas nunca, nunca havia sentido o que senti quando visitei as crianças acolhidas. Elas vieram e se “empoleiraram” em mim do mesmo jeito, mas o sentimento era outro, como se, em cada olhar, eu pudesse sentir um pouco do seu abandono; pudesse mesmo reviver o abandono, ou a violência que sofreram.

Tentando ainda elaborar minha relação com o espaço do acolhimento institucional e com as meninas que estão nesse contexto, fui descobrindo outras conexões muito sensíveis, como esferas da minha história de vida que esbarram sutilmente nessas escolhas até então contingenciais. Minha mãe foi adotada, aos 6 anos de idade. Isso sempre foi um vácuo na minha família, pois ela nunca quis contar nada e sempre afirmou nunca querer saber nada; então, em princípio, nada se sabe da infância da minha mãe até os seus seis anos de idade, momento em que foi adotada por um casal de estrangeiros: meu avô, um médico italiano e minha avó, uma dona de casa portuguesa. Ela, logicamente, sabe, pois viveu até os 6 anos de idade nessa outra situação de vida, mas algo a impeliu a bloquear essa parte da sua história e ela não quer nem lembrar, não quer falar sobre e, em todas vezes que a indaguei, houve relutância e afirmações do tipo: “para que lembrar o passado? Ele nada vai mudar o presente. Deixemos no passado o que é do passado!”. E assim, desconhecemos uma parte das nossas origens e nada sabemos dos possíveis traumas vividos pela minha mãe.

Meu pai é filho de refugiados de guerra. Meus avós desembarcaram no sul do Brasil, fugindo da 2ª guerra mundial. Eles eram judeus poloneses, fugidos em porão de navio. Chegaram ao Brasil com meu tio mais velho, e os demais irmãos nasceram no Brasil, como meu pai. Pouco sei da história dos meus avós: meu avô faleceu antes do meu nascimento e minha avó faleceu quando eu deveria ter aproximadamente 12 anos.

Devem ter chegado aqui com poucos pertences, não falavam a língua e eram muito pobres. Reconstruíram a vida aqui, e, de alguma forma, obtiveram êxito. Tiveram vários registros e seus nomes alterados; abandonaram seu país, seus familiares e sua cultura. Não consigo imaginar, hoje, o quanto podem ter sofrido nesse processo e não tinha consciência nem maturidade para investigar a história deles antes que minha avó falecesse.

Eu não vivi nenhuma violência, não fui maltratada, nem abandonada, mas na minha história familiar, não muito distante de mim, tive o caso da adoção de minha mãe e a história de meus avós refugiados, expatriados. Agora, junto a estas crianças, tenho acesso a alguns sentimentos que talvez possam se equiparar ao que meus parentes viveram, como o abandono, no caso de minha mãe, seguidos de uma adoção tardia – ser criada por outra família, de outra cultura e meio social, e a dor de uma guerra nazista, a dor de ser expulso do próprio país por uma questão “racial” – chegar a um país completamente desconhecido, deixar família, pertences, confortos. Apesar de dadas as diferentes proporções.

Sobre as meninas participantes da pesquisa, minhas parceiras, a primeira sensação antes de iniciar a intervenção era de que estava recebendo um jardim de flores, cada uma diferente da outra, cada uma com suas peculiaridades e necessidades que eu teria que observar, aprender aos poucos o tamanho da sede de cada uma, o desejo de iluminação, a capacidade de absorção dos nutrientes para florir, se desenvolver. Em virtude dessa primeira metáfora e da necessidade de preservar suas verdadeiras identidades, optei por dar-lhes nomes de flores, e chamá-las, então, de meninas-flor: Jasmim (4 anos), Gérbera e Begônia (6 anos), Tulipa e Girassol (7 anos) e Petúnia (10 anos).

Segundo informações cedidas pela Irmã-diretora da Casa-Família, estas crianças acolhidas chegaram à instituição apenas com a roupa do corpo, acompanhadas por algum representante do Conselho Tutelar e da polícia, no caso o Ronda do Quarteirão¹⁰. Não carregavam nada, a não ser o que guardavam no corpo, no caso suas memórias, seus traumas, suas vivências. Em seus históricos de acolhimento, narrados pela irmã Karla, situações em que algumas fugiram de casa e são encontradas perambulando sozinhas pelas ruas na madrugada, outras chegaram depois de denúncia de maus tratos,

¹⁰ Ronda do Quarteirão é um programa de segurança pública implementado no Estado do Ceará, em novembro de 2007, e que abrange hoje as regiões de Fortaleza, Caucaia e Maracanaú. São viaturas e policiais que se ocupam do policiamento do bairro e podem ser demandados por celular.

violência e negligências de vários tipos. Nas suas famílias, podemos encontrar consequências do vício das drogas, do alcoolismo e da prostituição. Não possuem fotos, não possuem objetos pessoais, nada. Em boa parte das vezes, não possuem nem registro; são seres inexistentes, invisíveis perante a sociedade. Como reconstituir essa história que passou?

Quando comecei o trabalho de campo, nas primeiras semanas, me vi diante de uma grande mudez, uma dificuldade grande em falar e escrever sobre o que estava vivenciando com as meninas-flor. Comecei a refletir que talvez seja isso também a mudez das crianças quando chegam à instituição. Elas não querem falar ou elas não conseguem falar? Quem sou eu para solicitar essa fala? Quem sou eu para receber essa fala? Como posso estar apta a compartilhar essas narrativas? O que fazer com tudo isso? Então, o que eu posso ser para essas meninas?

Estou, então, elaborando meu papel e o nível de envolvimento, ou seja, o que me cabe enquanto pesquisadora, os limites desse tipo de intervenção, se é que se pode estabelecer esses limites, como fazê-los. Até onde posso estar implicada, até onde posso ter uma escrita confessional? Como estabelecer um equilíbrio entre o que acontece em mim e o que acontece com as meninas e o que acontece conosco, nesse diálogo? Aqui, ousou dar uma forma para tudo isso, permanecer fiel ao que vivi e dar conta de descrever e compartilhar a riqueza desta vivência.

Viver a fome, não ir para a escola, presenciar a violência entre os pais, a prostituição da mãe, os efeitos nocivos do álcool e de outras drogas e, muitas vezes, as doenças mentais de seus progenitores – ter vários direitos básicos negados. Seus pais ou familiares, em boa parte das vezes, mal dão conta de si próprios, o que dirá criar uma criança? Que histórias têm para contar? Como elaboram internamente suas narrativas? O que lembram de sua vida antes do acolhimento? Como se organizam para enfrentar essa chegada e a permanência numa instituição de acolhimento? Como se relacionam com as demais crianças? Quem lhes ajuda? Quem lhes dá afeto? Essas e muitas outras questões vieram à tona ao iniciar a pesquisa que me propus. Aqui, mergulhei com essas meninas e recebi não somente suas narrativas, que surgiram no espaço do papel, sendo articuladas em suas falas, mas seu carinho, seu olhar, seu sorriso, seu choro, sua confiança, seu afeto – tudo isso me foi permitido viver com elas. A intensidade da experiência do campo foi mobilizadora, impactante, instigadora e inquietante, e agora não somos mais o que éramos antes.

Compartilho a seguir, uma breve introdução aos rumos metodológicos tomados a partir da minha migração de paradigmas das ciências naturais para as ciências humanas. Se hoje escrevo uma tese, é para constelar esses aprendizados acadêmicos e científicos que me levaram às minhas escolhas metodológicas atuais. Cada etapa dessas foi como um degrau que subi e se, agora, tenho essa lucidez para com as minhas elaborações biográficas em consonância com o fazer “ciência”, isso se deve a essa busca constante de mim mesma e à busca de sentido para fazer pesquisa.

Foi também nessa transição que o desenho tomou uma dimensão científica e profissional na minha vida, assim como a arte e a educação ambiental surgem como novos caminhos escolhidos. Sem essas rotas, esta tese não existiria; quer dizer, eu seria outra pessoa. Você me acompanha nessas espirais?

1.4. “Minha tarde um pouco ficou parada de eu espiar suas artes” - sobre migrar paradigmas

[...] a formação do sujeito é concebida como sucessão de transformações de suas qualidades socioculturais e a pesquisa é entendida como a realização de atividades transformadoras da subjetividade do sujeito aprendente e cognoscente. É, portanto, igualmente o sujeito da pesquisa e o sujeito cognoscente que estão em formação.

Marie-Christine Josso

Para iniciar um diálogo com você sobre minhas escolhas metodológicas, gostaria de, mais uma vez, partir da minha história de vida, pois no que se trata de vida acadêmica ou científica, eu vivi uma importante transição de paradigma. Paradigmas, como sabemos, são modelos e padrões explicativos que a humanidade criou para entender e organizar, para conhecer a vida, o mundo em que vivemos. Ao longo da história, passamos por diferentes formas de ver e explicar o mundo, no caso, por diferentes paradigmas. Toda sociedade elabora esquemas explicativos para compreender as coisas, como o funcionamento da natureza.

Nomes como Galileu, Newton, Descartes, entre outros, foram importantíssimos para a construção do chamado paradigma moderno, que tem a ciência, pautada na razão instrumental, como o modelo explicativo da vida, dos fenômenos, dos problemas, etc. Muito se avançou desde então e o paradigma moderno se sustentou por muitos séculos, tendo a ciência como o principal modelo para explicação da vida, o que começa a ser

questionado somente a partir do Séc. XX, quando começamos a sofrer consequências negativas dessa forma mecânica e fragmentada de ver e explicar o mundo.

A ciência natural nasce desse modelo, ainda válido em muitas áreas do conhecimento e, foi nesse paradigma, nessa ciência, que iniciei minha vida acadêmica. Pois bem, filha e neta de médicos, abandonei a carreira que me foi destinada: dar continuidade aos médicos na família - e resolvi estudar Biologia. Sempre me encantei pelo ambiente natural, pela zoologia e pela botânica. Interesse nascido pelo meu contato sensível e profundo com os ecossistemas marinhos, já que nasci e vivi ainda um bom tempo, em uma península no extremo sul do Rio Grande do Sul, entre a Lagoa dos Patos e o Oceano Atlântico, como você pode ver na imagem a seguir (Figura 1.).

Figura 1. Vista aérea da cidade do Rio Grande – Rio Grande do Sul



Fonte: <http://praiacassino.com.br/blog/vista-aerea-da-cidade-de-rio-grande/>

Lá, a vida sempre foi pautada na relação e na troca com esse ambiente marinho, e a partir daí, minha história de vida se entrelaça com minhas primeiras experiências de pesquisa. Pois bem, a curiosidade e a necessidade de saber mais sobre esse universo me levaram para a Iniciação Científica, enquanto estudante de Biologia¹¹, o primeiro curso que ingressei na universidade, nos anos 90. Fui pesquisar

¹¹ Quando estudante de Ciências Biológicas, fui bolsista de Iniciação Científica pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul - FAPERGS, no projeto *Coleópteros das dunas costeiras do RS*, sob orientação do prof. Dr. Norton Gianuca na Universidade Federal do Rio Grande – RS, no ano de 1994.

sobre insetos de dunas. Sim, na duna há um mundo de insetos e outros animaizinhos que nem imaginamos que existem!

Ali, foi meu primeiro contato com “objetos” de pesquisa, pois sim, se temos o direito de matar para estudar, ou seja, tirar a vida de um ser, seja qual for, pressupõe-se que estes seres passaram a serem “coisas”, algo que está a serviço do “homem”. Em suma, em nome da ciência você pode matar espécies animais e vegetais para estudar, catalogar, ilustrar, etc. e isso não será considerado antiético; é, inclusive, algo já banalizado e normalizado na academia. Assim era estudar a vida: matando a vida.

Foi nesse contexto que me inseri na academia e comecei minha caminhada “científica”. Confesso que, apesar de fascinada pela pesquisa, evitei, o quanto pude, matar insetos ou qualquer outro ser vivo. Porque temo até hoje o poder de subjugar outras formas de vida ao poder humano do conhecimento? Tudo isso eu fui entender mais tarde, quando deixei a Biologia para estudar Artes Plásticas e, posteriormente, Educação Ambiental. Eu migrei, literalmente, das ciências naturais, para as ciências humanas e aí foi preciso aprender muita coisa, a lidar com aquilo que os cientistas naturais condenam, como a subjetividade, aquilo que não se pode controlar, medir, quantificar, “coisificar” o universo do humano.

Ainda no laboratório, fascinada pelas saídas de campo, mas aborrecida com a matança dos animais e plantas, descobri a lupa. Ela parece com um microscópio, mas não se usa lâminas e lamínulas. Enfim, serve para ampliar, para observar a vida minúscula em seus detalhes e estudá-la (ver Figura 2, ilustrativa). Foi nesse momento que comecei a migrar meu interesse para a arte. Meu amor pela zoologia me levou a desenhar a vida. Iniciei desenhando besouros de dunas (Figura 3.) e depois encontrei um “cemitério” de aranhas de dunas. Desenhei cada aranha que estava morta e mergulhada no álcool, encontradas nos milhares de tubinhos de filme, compondo um catálogo ilustrado. Elas eram lindas, seus dorsos pareciam desenhados à mão, seus olhos, que variavam em quantidade e em posição em suas cabeças, me intrigavam e, também serviam para identificar as espécies. Aprendi tanta coisa ao desenhá-las! Minha carreira de desenhista profissional também começou aí, desenhando a fauna e a flora, elaborando materiais gráficos e educativos para ONGs, Institutos, Laboratórios, etc.¹².

¹² Para conhecer um pouco mais do meu trabalho como “desenhista ambiental” você pode acessar um dos meus portfolios no site: <http://lucianegoldberg.wix.com/portfoliolugoldberg>

Figura 2. Imagem ilustrativa de uma lupa e Figura 3. Desenho de besouros de dunas, anos 90.



Fonte: Figura 2 - <http://scientificillustration.tumblr.com/> e Figura 3 – acervo pessoal

Nesse migrar das ciências naturais para as ciências humanas, encontrei um lugar “híbrido”, a área de educação ambiental, e foi nesse campo de conhecimento, interdisciplinar por natureza, que entendi o que significava o Paradigma Moderno e as consequências deste para as questões ambientais. Na Educação Ambiental, fui compreender o pensamento dicotomizante, proveniente de René Descartes, que pensava o mundo como uma máquina e entender que muitas visões que temos do mundo e do funcionamento das coisas derivaram desse paradigma, no qual a ciência, baseada na razão instrumental criou o pensamento dualista razão/emoção, sujeito/objeto, objetividade/subjetividade, arte/ciência. O que Santos (2008) frisa como sendo um “determinismo mecanicista”, um tipo de conhecimento racionalista, funcional e utilitário que não tem como objetivo compreender o funcionamento da vida, mas dominar a vida para controlá-la, dominá-la e transformá-la (p. 31).

Com a exacerbação da degradação ambiental e humana, eis que surgem os movimentos sociais no Brasil, nos anos 70, e estes são extremamente importantes para nós nesta tese, pois é também nesse fervilhar dos movimentos sociais que a defesa dos direitos das crianças e dos adolescentes vai ter raízes – assunto principal do capítulo seguinte. É nessa sociedade organizada, farta de tanta desigualdade, poluição, corrupção, pobreza, que nascem novas frentes políticas com a intenção de barrar esse desenvolvimento econômico desenfreado, chamando atenção para todos os seres miseráveis, para os discriminados, para os excluídos e para a degradação ambiental que já tomava proporções assustadoras.

Aqui também justifico minha escolha pela linha de pesquisa Movimentos Sociais, Educação Popular e Escola neste doutorado em Educação na Universidade Federal do Ceará. Foi no seio da Educação Ambiental que tomei parte desse

paradigma dominante e foi exatamente nesse mesmo seio que passei a acreditar num “paradigma emergente”, a partir do livro *Um discurso sobre as ciências*, de Boaventura de Sousa Santos, obra que me marcou consideravelmente. Você conhece?

Pois bem, retomando, as ciências humanas nascem nesse mesmo paradigma moderno e acabam por, inicialmente, absorverem seus princípios, na tentativa de serem respeitadas enquanto “ciência”, ou seja, as ciências sociais foram, de certa forma, em sua gênese, obrigadas a adotar os mesmos princípios epistemológicos e metodológicos das ciências naturais até começarem uma verdadeira luta por um estatuto próprio, adequado ao estudo do “humano”, do “social”. Luta que travamos ainda nos dias de hoje, pois o fenômeno social não pode ser estudado como um fenômeno natural, e fatos sociais não podem ser vistos como “coisas”, assim como afirma Boaventura de Sousa Santos (2008, p. 36):

[...] as ciências sociais não dispõem de teorias explicativas que lhes permitam abstrair do real para depois buscar nele, de modo metodologicamente controlado, a prova adequada; as ciências sociais não podem estabelecer leis universais porque os fenômenos sociais são historicamente condicionados e culturalmente determinados; as ciências sociais não podem produzir previsões fiáveis porque os seres humanos modificam o seu comportamento em função do conhecimento que sobre ele se adquire; os fenômenos sociais são de natureza subjectiva e como tal não se deixam captar pela objectividade do comportamento; as ciências sociais não são objectivas porque o cientista social não pode libertar-se, no acto de observação, dos valores que informam sua prática em geral e, portanto, também a sua prática de cientista.

Desta forma, aqui lidamos com interpretações e significações subjetivas das realidades sociais e individuais (BAUER & GASKELL, 2002), daí não haver neutralidade, nem objectividade absoluta. Ou seja, o pesquisador não pode buscar um distanciamento emocional do “objeto”, pois, no caso, já não podem ser chamados de objetos, mas de sujeitos que se relacionam com o outro sujeito: o pesquisador. Pois então, é aí que me insiro. É nesse paradigma científico, nesse universo do humano e do sensível, da intersubjetividade, nessa luta por um estatuto próprio das ciências humanas que respeite a identidade entre pesquisadores e seus “sujeitos”, ou melhor, no meu caso, parceiros de pesquisa, e a dinamicidade da realidade e dos contextos sociais e culturais onde estes sujeitos estão inseridos, assim como a variedade e a diversidade metodológica nascida da singularidade de quem pesquisa.

Pois se “o método é a alma de teoria” (LÊNIN, 1966, citado por MINAYO, 1996, p. 16), é preciso criatividade e ousadia para construir os caminhos, elaborar as

rotas e desenvolver métodos singulares. Como Minayo (1996) afirma lindamente, a “metodologia inclui as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a construção da realidade e o sopro divino do potencial criativo do investigador” (p. 16). Sim, você leu direito, ela disse “sopro divino”! A pesquisa é criação! E não se pode criar sem ousar, não se pode criar sem intuição e sensibilidade! Esse é o desafio!

Nas ciências humanas estamos então mais livres para essa elaboração metodológica singular que jamais deve se constituir em uma camisa de força, mas em uma rede, uma malha flexível que vai tomando a forma necessária à pesquisa, ou seja, vai se construindo e se reconstruindo no processo. Logicamente é preciso clareza, coerência, embasamento teórico, aliar teoria e prática, compor uma metodologia que dê conta de articular “conteúdos, pensamentos e existência” (MINAYO, 1996, p. 16). Assim, não é porque estamos no campo da subjetividade, da imprevisibilidade, da complexidade, que nossas pesquisas não são importantes ou “fiáveis”, mas você há de convir que seja muito mais difícil fazer pesquisa nesse contexto, considerado, muitas vezes, deveras “movediço”, que está em permanente transformação e que pode ser “lido” e “interpretado” sob diferentes olhares e pontos de vista.

Apesar de já termos avançado bastante na pesquisa na área de humanas, a luta por sua “fiabilidade” científica é constante e ainda nos deparamos com a permanência de visões, conceitos, práticas e metodologias permeadas pelo pensamento positivista. Quando se fala de pesquisa com crianças, encontramos essa luta para a desconstrução de muitos preconceitos já cristalizados, pois, no passado, a pesquisa com crianças, mesmo na área de humanas (i.e. Sociologia, Antropologia, Psicologia e Educação), não considerava a criança como um sujeito ativo, capaz de se posicionar e de pensar de forma autônoma, vendo-as somente como objetos¹³.

Propus então, nesta pesquisa, ocupar outro lugar enquanto “adulta” e pesquisadora, um lugar de igualdade pautado pelo verdadeiro diálogo e de respeito à visão de mundo, às vivências e experiências das crianças, elaboradas em suas narrativas gráficas e orais. Busquei ocupar um lugar de “escuta sensível” (BARBIER, 2002), de troca, de aprendizado mútuo e de escolhas compartilhadas, que pudesse levar à criação de novas “imagens”, distante do controle e da visão adultocêntrica sobre as crianças.

¹³ Este assunto será tratado com mais profundidade no Capítulo 3 desta tese.

Então, é isso! Tenho questões, perguntas iniciais com relação à importância do desenho para a constituição das crianças em acolhimento institucional. Minha relação pessoal com o desenho e meus conhecimentos anteriores sobre desenho infantil e formação humana me levaram para o universo das histórias de vida e da pesquisa (auto)biográfica. A ciência social de hoje reconhece o estatuto epistemológico do biográfico, revelando que o “objeto” nada mais é que a continuação do sujeito-pesquisador e que a pesquisa se faz ao caminhar, se constrói lentamente no processo. O sociólogo Franco Ferrarotti teve importante papel neste reconhecimento da autonomia do método biográfico, com base no paradigma do singular-plural. Em suas palavras, “[...] o nosso sistema social encontra-se integralmente em cada um dos nossos actos, em cada um dos nossos sonhos, delírios, obras, comportamentos. E a história deste sistema está contida por inteiro na história de vida individual” (FERRAROTTI, 1979, p. 26).

E se no Paradigma Emergente, apontado por Boaventura de Sousa Santos (2008, p. 80), “todo conhecimento é autoconhecimento”, a ciência seria autobiográfica, ou seja, “o caráter autobiográfico e auto-referenciável da ciência é plenamente assumido” (Id. p. 85). Para ele, a incerteza do conhecimento, vista antes pela ciência moderna como limitação, hoje leva ao entendimento de um mundo que “mais do que ser controlado tem de ser contemplado” (Id. p.86). No Paradigma Emergente, as fronteiras entre arte e ciência tornam-se cada vez mais tênues e passa-se a reconhecer a dimensão estética da ciência.

Ao final, sairemos cheios de questões, eu e você! E aí vamos poder dialogar muito ainda sobre o que aconteceu, sobre meus “acertos” e meus “erros”, sobre minhas descobertas e minhas fragilidades, sobre aquilo que pudemos aprender de novo ou mesmo aquilo que continua a afirmar padrões e pré-conceitos. Nessa metodologia, sofri grandes metamorfoses e, como uma borboleta, fui mudando de forma, e no processo morte/vida da lagarta-crisálida-borboleta, continuei sendo eu mesma, mas também outra.

1.5. “A estrada se abre como um pertence” - dos (des) caminhos metodológicos

*Criar cada detalhe.
Se for pendurar algo, por exemplo, criar o grampo.
Se o grampo estiver pendurado no teto, criar o teto.
Se for o teto de uma casa, criar a casa ou,
se estiver a céu aberto, criar o céu aberto.*

Nuno Ramos

Como já explicitado, esta pesquisa se enquadra no universo da pesquisa qualitativa em educação. Em um âmbito maior, pertence ao campo das Ciências Sociais, em que há uma identificação do pesquisador com seus sujeitos de pesquisa, assim como se trata de uma pesquisa intrínseca e extrínsecamente ideológica, quer dizer, “A visão de mundo de ambos está implicada em todo o processo de conhecimento”. Minayo (1996) afirma a existência de uma “condição de pesquisa” em que o pesquisador deve ter consciência da natureza de suas escolhas, dos sujeitos, dos contextos sociais, das especificidades dos temas estudados, visto que “a realidade social é o próprio dinamismo da vida individual e coletiva com toda a riqueza de significados dela transbordante” (p.15).

Assim, afirma Cortes (1998, p.13), com o que estou plenamente de acordo :

[...] cada pesquisador produz os métodos necessários para o trabalho que está sendo feito, pois se a pesquisa tem o propósito de resolver um problema específico, deve fazê-lo dentro de um ambiente particular, recorrendo à técnicas também apropriadas àquele problema.

Portanto, minhas escolhas metodológicas rumaram em busca de abordagens que permitissem a realização dessa pesquisa de forma bastante aberta e livre ; assim, a metodologia escolhida dialoga diretamente com o perfil da pesquisa. A escolha do tema e do público já apontaram para as abordagens e caminhos possíveis, ou seja, eu já sabia o que queria fazer, precisava, então, buscar metodologias adequadas que não sufocassem meus desejos de pesquisadora e que, ao mesmo tempo, me dessem liberdade, estímulo e fôlego. Não poderia escolher metodologias restritas ou rígidas. O fato de propor uma pesquisa **com** as crianças e não **sobre** elas já me lançou em busca de abordagens de pesquisa que trouxessem em seu bojo esse princípio de diálogo, de igualdade e de escuta sensível com as crianças. Um novo paradigma de pesquisa que cresce a cada dia.

Desta forma, no universo da pesquisa qualitativa em educação, escolhi trabalhar com a pesquisa (auto)biográfica, tendo como referência Cristine Delory-Momberger, Gaston Pineau, Franco Ferrarotti, Martine Lani-Bayle, Maria da Conceição Passeggi, Luciane De Conti, entre outros, no sentido em que me proponho a trabalhar narrativas de vida pelo desenho. No contexto da Educação, a pesquisa (auto)biográfica amplia e produz conhecimentos sobre a pessoa em formação, as suas relações com territórios e tempos de aprendizagem e seus modos de ser, de fazer e de biografar resistências e pertencimentos. Posso dizer que, pela natureza dessa pesquisa, a abordagem biográfica

se configura como eixo central, ou seja, vai além de uma escolha metodológica, pois constitui o próprio *corpus* teórico da pesquisa.

No terceiro ano do doutorado, tive a oportunidade de realizar um estágio doutoral de 12 meses pelo Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE/CAPES), sob orientação da professora Dra Martine Lani-Bayle, na Universidade de Nantes - França, o que possibilitou não somente o contato com sua experiência de mais de 20 anos junto à crianças acolhidas, enquanto psicóloga clínica, e sua vasta experiência como pesquisadora no campo das histórias de vida, como o contato e aprofundamento a respeito da *Dèmarche Clinique-Dialogique*, eixo metodológico que também norteará os (des) caminhos metodológicos dessa pesquisa e que será mais detalhado no Capítulo 2 desta tese.

Inspirada na ética epistemológica da *Dèmarche Clinique-Dialogique*, lancei-me na pesquisa realizada junto às crianças acolhidas, tendo como posicionamento em relação às crianças, a escuta-sensível, o diálogo, a interação, a mediação, a co-construção e a intervenção. Somos seres vivos, desejantes, pensantes, sensíveis e singulares e, portanto, nos construímos na interação com o outro, de forma incessante e complexa. Na pesquisa, sou com as crianças algo novo, aquilo que construímos juntas ; um algo novo e diferente que se transforma de maneira dinâmica o tempo todo e que muda o curso das coisas naturalmente. Nossas histórias se encontram, nos afetamos, somos afetadas, na perspectiva colocada por Favret-Saada (2005) e, a partir daí, as narrativas tomam vida e forma no papel, através dos desenhos e na fala constante que acompanha todo o processo. Nunca se pode saber o que exatamente vai acontecer.

Minha proposta inicial foi de trabalhar com crianças de 6 a 12 anos de idade, no entanto, foi preciso adaptar o trabalho de campo para a realidade encontrada, ou seja, atender as crianças residentes na instituição, acolher o público interessado e disponível no momento de realização do campo. A participação tinha que ser completamente voluntária e espontânea, em que nenhuma criança seria obrigada a participar das atividades. Ao chegar, encontrei um grupo de crianças e adolescentes de 4 a 15 anos, todas meninas. Como proposto no projeto desta pesquisa, todas foram convidadas a participar, e, desta forma, iniciei as atividades com um grupo de 12, entre crianças e adolescentes. Pouco tempo depois, houve, na instituição, uma audiência interna, em que o juiz determinou o regresso de 6 crianças e adolescentes que compunham este grupo inicial para suas famílias. Assim, passamos a um grupo menor, de 6 crianças, todas meninas, com idades de 4, 6, 7 e 10 anos.

Com este grupo, foram feitas 10 intervenções semanais de aproximadamente 2 horas cada, no período compreendido entre setembro e novembro de 2015, quando busquei, por meio do diálogo e da interação, elaborar situações de desenho, ou seja, construir com as crianças atividades lúdicas e interativas que proporcionassem a produção dos desenhos, a criação de suas narrativas. Dada a complexidade do ato de desenhar – várias atividades simultâneas de interação, fala, narrativa - os encontros passaram a ser gravados em vídeo de forma integral, pois a demanda das crianças por atenção e acompanhamento dificultou, sobremaneira, a tomada de notas e observações durante as intervenções.

Devido ao fato de o ato de desenhar produzir duas narrativas, a gráfica e a oral, que acompanha o processo, há um diálogo constante durante a realização dos desenhos, momento extremamente rico e interativo em que elas me solicitavam constantemente, contando fatos, mostrando coisas nos desenhos, pedindo auxílio na representações de figuras que tinham dificuldade. Assim, o tempo todo estive nesse exercício de escuta e de diálogo, acompanhando seus processos. Além dessas interações, passei a dialogar individualmente com algumas crianças, aquelas que desejassem, após a feitura dos desenhos, questionando sobre suas representações, propondo reflexões e acolhendo suas expressões narrativas, escutando mais do que falando, mas buscando sempre entrar nas histórias e interagir – esses diálogos foram registrados em vídeo. Considero, hoje, que o ato de desenhar está impregnado de uma vivência latente que extrapola o espaço do papel e integra a vida através da narrativa oral, da fala que o acompanha ;desta forma, a narrativa é grafada, pelos signos do desenho e é acompanhada da oralidade.

Essa postura dialógica, que advém da perspectiva metodológica da *Démarche Clinique Dialogique*, esteve presente em todo o processo de interação, visto que nossa proximidade nos permitiu dialogar o tempo inteiro, negociar as atividades, falar sobre os desenhos e sobre qualquer outro assunto que as crianças trouxessem. Estive sempre em uma postura de escuta sensível e em completo acolhimento de suas expressões, as mais diversas, do choro ao riso, da raiva à satisfação. Com o tempo, com mais intimidade, a proximidade também era física, pois as crianças sentam no nosso colo, nos abraçam, nos pegam pela mão, pedem para que assoemos seu nariz, enfim, eu acabei cuidando delas também, de seu bem estar. Essa relação tomou dimensões muito sensíveis em que, com o tempo, as crianças passaram a confiar segredos, a contarem sutilmente coisas importantes, a direcionarem a mim seus desejos, por vezes, secretos.

Sobre a constituição do ateliê de arte, nos contatos e visitas primeiras à instituição, havia conseguido um espaço em separado, uma sala em uma casa anexa à casa principal. No entanto, em virtude do meu afastamento para a França, ao retornar ao Brasil, um ano depois, tal espaço já havia sido ocupado pela instituição, de acordo com suas necessidades. Em negociação com a Irmã-diretora, foi cedido o espaço da sala de aula, que elas denominam de “escolinha”, usado diariamente pelas crianças e adolescentes para estudo e reforço escolar, o que, no final, foi bastante interessante, pois pude ocupar um lugar já constituído em espaço de atividades escolares regulares, presente na rotina e nos hábitos das crianças e adolescentes. Infelizmente, não pude intervir no espaço físico como gostaria, isto é, ocupá-lo e transformá-lo em ateliê, como previsto. Nesse caso, tive que me adaptar às condições do espaço cedido e agradei a oportunidade e a confiança da instituição em me deixar ocupá-lo semanalmente. O importante era criar esse “espaço de criação”. Desta forma, parti do que a instituição podia me oferecer.

Nesta sala, pude então proporcionar um espaço lúdico, com atividades artísticas semanais, de forma a promover o contato com a arte, pois era muito importante que o desenho surgisse, não como algo pontual, mas passasse a incorporar o cotidiano dessas crianças. Assim, além dos desenhos realizados nas oficinas, as crianças receberam um caderno de desenho para desenharem livremente, quando quisessem, no período em que não estariam comigo. Esses desenhos também compuseram o *corpus* da pesquisa.

Com relação às temáticas trabalhadas nos 10 encontros realizados com as crianças, elas partiram de propostas elaboradas inicialmente por mim e que foram sendo transformadas e adaptadas de acordo com a interação com as crianças. Busquei, nesse processo interativo, trazer temas interessantes que servissem de ponto de partida para as representações gráficas, a partir de imagens, livros infantis, filmes, etc. Desta forma, parti de uma variedade de propostas, derivadas de outras pesquisas, como o uso de um personagem fictício, como um extraterrestre, inspirado no projeto *Raconter l'École* (LANI-BAYLE e PASSEGGI, 2014), e de livros de literatura infantil de assuntos variados, que serão detalhados no Capítulo 2. Foram trabalhadas as seguintes temáticas, nessa ordem: Autorretrato: quem sou eu; O que eu mais gosto de fazer: brincadeiras, desejos, preferências; Da quebra do vínculo familiar: E.T, O extraterrestre; O cuidado de si e do outro: a percepção sobre a instituição (sua casa atual) e os novos afetos construídos; e Fadas e bruxas: quimeras, estratégias de proteção e de conforto interno. A

escolha das temáticas e das atividades realizadas serão mais bem descritas no Capítulo 2 desta tese.

No ateliê de arte, suas individualidades são importantes e seu material foi todo personalizado. Vê-se claramente o quanto isso é importante para as crianças, dado o seu contexto de coletividade. A fotografia fez parte dos encontros, enquanto registro das atividades e enquanto afirmação das imagens das meninas. Há uma necessidade de ser visível, de existir, e a fotografia cumpriu esse papel, além do desenho. Nas criações artísticas, elas afirmaram uma construção gráfica de si, uma marca elaborada de seu universo simbólico ; na fotografia, a imagem delas ganha uma dimensão de existência, a visibilidade que precisam diante de sua condição social.

Pelas variadas interações, pela convivência nesta casa e pelas narrativas gráficas e orais, pude observar alguns elementos contribuintes para seu fortalecimento pessoal, para o enfrentamento da situação de acolhimento. Nos desenhos e nas falas, vemos o quanto elas se fortalecem enquanto grupo, entre elas, e o quanto as irmãs são importantes nesse processo. Estão longe da família e de sua comunidade, e nesse lugar, elas se cuidam, se ajudam mutuamente, são capazes de atender às mais velhas e possuem tarefas domésticas na casa em que habitam. A rotina diária da casa, que envolve o reforço escolar, a limpeza e organização dos espaços coletivos, o asseio, a alimentação, o vestir-se, etc., é feita com muita colaboração e apoio de uma às outras e das irmãs responsáveis pela casa. Ali, sentem-se amparadas e protegidas, mesmo que seja visível a dificuldade em se verem e se narrarem. A narrativa gráfica e oral mistura ficção e realidade e, em boa parte dos casos, a parcela de ficção deriva da dificuldade em falar de alguns assuntos, como a família, por exemplo.

Não podemos negar as dificuldades que as crianças acolhidas têm com relação à expressão de fatos de sua história de vida, tamanhos são os traumas pelos quais já passaram, o que reflete em uma série de desajustes e incômodos que podem ser visualizados e observados facilmente no seu cotidiano, relacionados à postura física, à fala, aos gestos e à escrita, esta bastante defasada com relação à idade e escolarização.

As meninas que têm de 6 a 7 anos ainda encontram muitas dificuldades em escrever, podendo-se dizer que ainda estão se alfabetizando. Não escrevem com fluência e, muito menos, lêem sozinhas. Nesse caso, o desenho e a oralidade auxiliam substancialmente na comunicação e expressão de suas ideias e sentimentos. Outra

questão importante é o direito que elas têm à sua história, por mais difícil que ela seja, pois concordo com Lani (1983, p. 68): “l’enfant à droit à son passé”¹⁴.

Continuaremos sendo nós, eu e elas, em nossas individualidades e idiossincrasias, mas certamente também seremos outras, aquelas permitidas pelo contato e pela troca. O terceiro saber, aquele que deriva da soma dos dois saberes - o meu e o de cada criança – e que só é possível nesse espaço de interação e diálogo, é maior do que se pode narrar ou contar, ele ultrapassa hipóteses ou resultados de uma pesquisa, ele fica para sempre em cada uma das participantes. Cada desenho, cada narrativa, cada frase, cada risada, cada lágrima, cada descoberta, cada dificuldade, cada tristeza, cada ansiedade, tudo habita e transita nossa relação, nos misturamos, mas permanecemos nós. Isso é estar implicado, isso é fazer pesquisa junto.

Pois então é isso, só para começar ! É tanta coisa, que o desafio maior será não nos perdermos. Devido à complexidade do trabalho e dos diferentes temas ligados, busquei tratar da melhor forma possível os assuntos derivados, no sentido de constituir uma base teórica consistente e atual, que desse respaldo ao que defendo nesta tese, instituindo um diálogo entre o trabalho de campo realizado com as meninas-flor na Casa-Família e a fundamentação teórica. Confesso que ainda encontrei uma certa dificuldade em abordar tantos assuntos importantes com a devida atenção merecida e não perder o foco no que é o mais importante, os desenhos, o que nos contam sobre as meninas-flor e suas vidas. Querer fazer a tese ideal, mas fazer a tese possível!

Sobre o formato e estrutura da tese, eu gostaria de poder elaborar uma imagem tridimensional na forma de uma flor, interativa, icônica e digital, em que o leitor, ou leitora, você, pudesse seguir um eixo principal, baseado nas narrativas das crianças, alimentando-se teoricamente dos assuntos ligados quando sentisse necessidade, acessando esses conteúdos de maneira lúdica e interativa. A flor estaria composta pelo miolo, pétalas, folhas, caule e raízes. Além das partes que a compõem, é preciso também inserir todo o sistema composto pelos elementos essenciais, responsáveis pela vida da flor, como a terra, a água e a luz.

Continuando essa metáfora, no miolo de cada flor, encontraríamos as meninas-flor, cada uma em sua singularidade, com sua história de vida e seu histórico de acolhimento. Em suas pétalas, acessaríamos suas narrativas gráficas – os desenhos, e em suas folhas, as narrativas orais – as falas e os diálogos com observações e comentários

¹⁴ Tradução feita por mim: “A criança tem direito ao seu passado”.

derivados na leitura e análise realizados. O caule dessa flor seria o próprio autobiografismo, o processo de intervenção empreendido, a metodologia (as temáticas, as atividades, etc.), o que foi realizado e como foi realizado, nascido a partir do diálogo e da escuta sensível, da *Démarche Clinique Dialogique* e da pesquisa (auto)biográfica com crianças. Nas raízes, encontraríamos a construção de conhecimento, elaborada a partir do diálogo com autores, estudiosos e pesquisadores dos temas derivados. Cada raiz seria um ícone com o tema/assunto desenvolvido teoricamente na tese, como “alteridade da infância”; “visões de criança e de infância”; “direitos da criança e do adolescente”; “histórico da institucionalização de crianças”; “acolhimento institucional”; “Casa-Família”; “desenvolvimento gráfico infantil”; “educação criadora”; “ética na pesquisa com crianças”; “resiliência”, etc.

A terra seria a subjetividade das meninas-flor, seu conteúdo interno, seu imaginário, alimentado pelas suas vivências e experiências, seus “mundos-de-vida”. A água seria todo o afeto, cuidado e atenção, necessários ao desenvolvimento de cada menina-flor, derivados das relações mais próximas, estabelecidas com sua família, as outras menina-flor, as irmãs da instituição, as professoras, os amigos e amigas da escola ou da comunidade, etc. A luz seria o Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente (SGDCA), responsável por proteger as meninas-flor e suas famílias, garantindo seus direitos essenciais, tudo de que necessitam para crescerem cidadãos, sujeitos de direitos.

Assim, não faria uma tese no formato escrito e impresso, mas quem sabe um *site*, um aplicativo? E, apesar de o formato escrito e impresso não permitir essas derivações, quis compartilhar com você essa imagem, esse sistema, a forma viva e dinâmica de como gostaria de organizar tudo. Se houvesse tempo e investimento, poderia ter executado esta ideia, no entanto, ainda assim, teria que apresentar esta versão escrita e impressa, atendendo às normas acadêmicas estabelecidas. Assim sendo, vamos ver o que consegui propor? Optei por organizar em 5 capítulos: um introdutório, este que você lê neste momento, um metodológico (caule), um mais teórico (raízes e luz), e os outros dois, compondo o autobiografismo, representado pelo diálogo entre as narrativas das meninas-flor e a teoria (miolo, pétalas, folhas e terra).

O capítulo 1, **“Olho é uma coisa que participa o silêncio dos outros” - do começo de tudo**, trata-se desta Introdução. O Capítulo 2, **“A estrada se abre como um pertence” - dos (des) caminhos metodológicos**, é o capítulo em que compartilho com você, com mais profundidade, as escolhas metodológicas; no caso, o porquê de ter

como suporte metodológico a abordagem (auto)biográfica e a *Dèmarche Clinique Dialogique* para o *modus operandi* desta pesquisa, assim como uma descrição detalhada sobre o trabalho de campo realizado na instituição junto às meninas-flor. As atividades realizadas, as temáticas escolhidas, os materiais, a frequência dos encontros, as questões éticas, os instrumentos de pesquisa utilizados, enfim, um “mapa da mina”, anunciando os (des)caminhos. O que foi feito, como foi feito e porque foi feito.

Teoricamente, nesse capítulo você encontrará um pouco do histórico da pesquisa (auto)biográfica, com base em Ferraroti (1979), Pineau (2006 e 2012), Delory-Momberger (2008 e 2012), Passeggi (2008); os fundamentos teórico-metodológicos da *Dèmarche Clinique-Dialogique* desenvolvida pela professora Dra. Martine Lani-Bayle no contexto da pesquisa em Ciências da Educação; os princípios norteadores do ateliê, com base em Stern (1984 e 1978), assim como quais os procedimentos para análise do *corpus* da pesquisa com base em Moraes (2003) e Moraes e Galiazzi (2006), junto a alguns princípios e esclarecimentos a respeito das leituras dos desenhos a partir de Wildlöcher (1971).

O Capítulo 3, **“O abandono me protege” - das crianças e infâncias** é um capítulo estritamente teórico em que dialogo com muitos autores a respeito de crianças e infâncias, pela necessidade compreender histórica e epistemologicamente este campo, assim como ter consciência das construções sociais que perduram até os dias de hoje, identificando estereótipos, preconceitos e efeitos da dominação do mundo adulto sobre as crianças. Parto, inicialmente, da ideia de alteridade da infância, pensando a infância como um enigma, segundo Larrosa (2010), junto à ideia de pensar a infância como um outro, como o diferente, com base em Buber (2001) e sigo num diálogo com diversos autores como Pinheiro (2006), Frota (2007), Heywood (2004), Leal (2004), Corsaro (2009), Gouvea (2008), Kohan (2008), Cohn (2005), Sarmiento (2007), Leite (2008), Ferreira (2008), Francischini e Campos (2008), Cruz (2008), Gobbi (2002), Dermatini (2002), Delgado e Müller (2008), entre outros. Complementando esta discussão, compartilho também alguns aspectos sobre a pesquisa com crianças.

Ainda no Capítulo 3, como forma de problematizar a medida de acolhimento institucional no quadro das lutas por garantia de direitos de crianças e adolescentes, abordo questões históricas e sociais, com base em autores como Pinheiro (2006 e 2015), Violante (1982), Del Priore (1999 e 2012), Rizzini (1997), Rizzini e Rizzini (2004), Rizzini *et al* (2007), Vasconcelos (2004), Pereira Júnior (1992), Rabenhorst (2001), Benevides (2000), Benedito dos Santos (2011), entre outros. Reflito sobre o direito à

arte e à expressão, à convivência familiar e comunitária, o sistema de acolhimento institucional no município de Maracanaú e, por fim, as características da Casa-Família enquanto instituição de acolhimento.

O Capítulo 4, **“O que é feito de pedaços precisa ser amado” - das meninas-flor, da narrativa e do desenho infantil**, é onde apresento um resumo do histórico de acolhimento das meninas-flor a partir de entrevista com a Irmã Karla. Na sequência, discuto a relação entre narrativa, desenho e formação humana, no sentido de aprofundar e refletir sobre a pesquisa (auto)biográfica com crianças, com base em Passeggi (2008, 2014), Lani-Bayle e Passeggi (2014), De Conti (2012), Passeggi e Rocha (2012), Lani (1983). Sobre desenho infantil, dialoguei com Derdyk (2007, 1990, 1989) Sarmiento (2011), Read (2001), Cox (1995), Luquet (1969), Lowenfeld e Brittain (1970), Wildlöcher (1971), Arnheim (1980), Kellogg (1985), Mèredieu (2004), Greig (2004), Iavelberg (2008), Moreira (2009), Peralta-Castell (2012), Pillar (2012), Cognet (2013), Moreira (2009), entre outros. Sobre narrativa, dialogo com Bruner (1997), Ricoeur (2010). Experiência com base em Dewey (1975) e Larrosa (2002). Trago, ainda, um item que reflete sobre a relação entre desenho e resiliência, em que Boris Cyrulnik é o grande inspirador teórico, mas dialogo também com Yunes (2003), Grotberg (2005), Melilo, Estamatti e Cuestas (2005) e Infante (2005). Conto também com fundamentos derivados de Bronfenbrenner (1996) e Vygotsky (1966).

No último, o Capítulo 5, **“A gente vivia por fora como asa” - do autobiografismo das meninas-flor**, apresento as leituras realizadas a partir do *corpus* elaborado, ou seja, a partir dos desenhos todos (168 desenhos) que foram elaborados pelas meninas-flor e dos diálogos realizados com elas durante o período da pesquisa, organizadas em dois grandes blocos, um primeiro dialogando com as fases do Desenvolvimento Gráfico Infantil (DGI), com base em Lowenfeld e Brittain (1970), Peralta-Castell (2012) Luquet (1984), Mèredieu (2004), Kellogg, Derdyk (1989, 1990, 2007), Iavelberg (2008), Vygotsky (2005), entre outros e um segundo bloco organizado a partir das temáticas trabalhadas no ateliê compartilhando as narrativas de forma coletiva.

Ao final, apresento as conclusões desta pesquisa de forma mais abrangente elencando os principais aprendizados dessa jornada. Vamos?



**2. “Meu corpo para que me serve senão para desabrochar”-
o que, como e porque**

*Posso dizer tudo ?
Pode.
Você compreenderia ?
Comprenderia.
Eu sei de muito pouco.
Mas tenho a meu favor tudo o que não sei e –
por ser um campo virgem - está livre de
preconceitos. Tudo o que não sei é a minha parte
maior e melhor: é a minha largueza. E com ela
que eu compreenderia tudo. Tudo o que não sei é
que constitui a minha verdade.*

Clarice Lispector

Neste capítulo, compartilharei mais profundamente com você as escolhas metodológicas e suas bases teóricas, justificando o porquê da abordagem (auto)biográfica e da *Dèmarche Clinique Dialogique* para o *modus operandi* desta pesquisa, assim como um detalhamento sobre todo o trabalho de campo realizado na Casa-Família Maria Mãe da Ternura com as meninas-flor. Desta forma, começo pela abordagem metodológica e, na sequência, sigo com as questões relacionadas ao campo, descrevendo e dialogando com autores, quando necessário, no sentido de alimentar a prática com a teoria e vice e versa, revelando como a teoria alimentou a prática.

Apresento, brevemente, as principais protagonistas desta tese, as meninas-flor, seguindo para informações detalhadas sobre como organizei o ateliê de arte (princípios norteadores, escolha e aquisição dos materiais, escolha das temáticas, frequência dos encontros, atividades realizadas), os instrumentos de pesquisa utilizados, a composição do *corpus* da tese e as orientações teórico-metodológicas para a leitura das narrativas gráficas e orais elaboradas com as meninas-flor.

Na introdução, como você pôde ler, apresentei os objetivos desta tese e o contexto em que a pesquisa se realizou, o *lócus*, (ou o campo, se preferir), minhas parceiras nesta pesquisa – no caso as “meninas-flor”, e procurei, principalmente, informar sutilmente de onde falo, de onde observo o mundo e o que pretendi descobrir/responder, ou melhor, construir com essas meninas durante minha intervenção na instituição de acolhimento. Situei sobre em que universo acadêmico me insiro, em que “nicho” de pesquisa encontro eco e suporte para definir minhas estratégias de intervenção, partindo do princípio de que minhas rotas deveriam ser as mais livres e abertas possíveis, o que, conscientemente, me lançariam numa certa deriva existencial nascida do diálogo, da interação e da troca. Tal abordagem deveria, então, me permitir mergulhos profundos e nestes, estar imersa sempre em incertezas e imprevisibilidades, buscando logicamente embasar e organizar esse todo em algo consistente, ainda que saibamos provisório e em permanente processo de construção. Que metodologia pode permitir tal deriva? Agora que concluí a pesquisa, posso compartilhar com você. Vem comigo?

2.1. “Há histórias tão verdadeiras que às vezes parecem que são inventadas” - da pesquisa (auto)biográfica

O ser humano apropria-se de sua vida e de si mesmo por meio de histórias. Antes de contar essas histórias para comunicá-las aos outros, o que ele vive só se torna sua vida e ele só se torna ele mesmo por meio de figuras com as quais representa sua existência.

Christine Delory Momberger

Abordarei aqui, um pouco do histórico da pesquisa (auto)biográfica¹, compartilhando os estudos de Ferrarotti (1979), Pineau (2006 e 2012), Delory-Momberger (2008 e 2012) e Passeggi (2008), como forma de resgatar aspectos importantes a respeito do desenvolvimento da pesquisa (auto)biográfica, desta abordagem de pesquisa, de formação e de intervenção comunitária, bem como explicitar e justificar teoricamente o interesse e as escolhas teórico-metodológicas por esta abordagem. Para Passeggi (2008 e 2014), a pesquisa (auto)biográfica já não se trata mais de um “método”, mas de uma abordagem, ou mesmo de uma área em desenvolvimento nas Ciências da Educação (PASSEGGI, 2008).

Ainda segundo Passeggi (2008, p. 15), a pesquisa sobre o biográfico no domínio da formação tem duas tradições, a primeira, que parte do movimento socioeducativo das “Histórias de Vida em Formação”, surgida nos países de língua francesa no fim dos anos 70 e que traz como colaboradores Gaston Pineau, Pierre Dominicé e Marie-Christine Josso e a segunda, a da “Pesquisa biográfica”, com origem nos países anglosaxões e na Alemanha.

Pineau (2006) considera três períodos que vão da eclosão e fundação do movimento (década de 1980) ao seu desenvolvimento diferenciador (anos 2000). Ele vai reunir esses momentos históricos à formação de uma corrente que ele denominou de pesquisa-ação-formação existencial, que abrangendo as tendências de pesquisa que partem do biográfico, se constitui uma “arte poderosa de autoformação da existência” (Id. p.336), que permitiria a reflexão sobre a vida e a autonomização e intervenção a partir da apropriação consciente de si para construir sentido e produzir a vida. Em suas palavras:

¹¹ No Brasil, a partir da consolidação de centenas de grupos de pesquisa que socializam seus trabalhos nos Congressos Internacionais de Pesquisa (Auto)Biográfica - CIPA, esta terminologia está praticamente consagrada. Porém, alguns autores ainda preferem usar outras terminologias: pesquisa formação, método biográfico, pesquisa-narrativa etc.

Sua aposta biopolítica é a da reapropriação, pelos sujeitos sociais, da legitimidade de seu poder de refletir sobre a construção de sua vida. Essa vida não é completamente pré-construída. E ela é muito complexa para ser construída unicamente pelos outros. Novas artes formadoras da existência são inventadas (PINEAU, 2006, p. 336).

Importante compartilhar algumas diferenciações terminológicas que provêm da biografia. Segundo Pineau e Le Grand (2012, p. 43), as histórias de vida escritas surgiram na Grécia Antiga, em V antes de Cristo, com a denominação de *bios*. Somente dez séculos mais tarde, é que vai surgir o termo “biografia”, e vinte quatro séculos mais tarde, o termo “autobiografia”, surgido em torno de 1800, na Alemanha e na Inglaterra.

Pineau (2006, p. 339-341), afirma que biografia é a “escritura da vida de outrem”, a autobiografia, “a escrita de sua própria vida”; o relato de vida “aponta para a importância da expressão do vivido pelo desdobrar narrativo”, é a narrativa de um fragmento de uma experiência vivida. Já as histórias de vida referem-se a uma corrente que entrelaça o biográfico, o autobiográfico e os relatos de vida, visam uma “construção de sentido temporal” de uma vida, num sentido mais amplo, tendo sempre um sentido *autopoiético*, ou seja, de invenção de si.

Vai nos interessar aqui, a primeira tradição: as “histórias de vida em formação”, pela perspectiva da apropriação do processo de formação pelo sujeito e da sua “autorização”, no sentido de tornar-se autor da própria vida. Essa é a perspectiva formativa, que conecta o biográfico ao educativo e que tem a narrativa como “ato *autopoiético*”, como potencial de enunciação, de figuração e de permanente reinvenção de si, pois como afirma Delory- Momberger (2008, p. 56) “[...] a narrativa não é apenas o meio, mas o lugar: a história da vida acontece na narrativa”.

Retomando o que foi colocado no item anterior, a pesquisa (auto)biográfica surge da necessidade de uma renovação metodológica em crítica à ciência tradicional com suas noções de neutralidade, predomínio da razão e distanciamento entre pesquisador e “objeto” de pesquisa. Tenta-se superar o método científico tradicional, para o qual os problemas sociais podiam ser pesquisados e controlados como “coisas”, como simples partes de um todo, de forma fragmentada, negando o lado subjetivo e o caráter imprevisível da vida humana.

Ferrarotti (1979, p. 20 e 21) vai afirmar que surge uma necessidade de uma “hermenêutica social dos atos individuais concretos”, pois a ciência moderna não dava conta de responder às questões mais vitais do ser humano, além de se distanciar do

senso comum, da vida comum das pessoas. Ele afirma que essa crise vai levar a um interesse pelo que é ordinário e subjetivo, pelo que é humano, pois “as pessoas querem compreender a sua vida cotidiana, as suas dificuldades e contradições, e as tensões e problemas que esta lhe impõe”. Desta forma, o método biográfico vai ao encontro dessas necessidades, ao “atribuir à subjectividade um valor de conhecimento” em que se lê a realidade social a partir do “ponto de vista de um indivíduo historicamente determinado”.

Conforme já apontado anteriormente, dessa perspectiva do individual-coletivo, Ferrarotti (1979) traz a definição do singular-plural, em que é possível encontrar no singular, no indivíduo, o coletivo, o sistema social. Desta forma, podemos conhecer o social e o histórico partindo de uma práxis individual e esse processo tem a narrativa biográfica como uma ação social, pois “todo ato individual é uma totalização sintética de um sistema social” (p. 27). Indo na mesma direção, Delory-Momberger (2008, p. 28) vai colocar que a “individualização e a socialização dão duas faces indissociáveis da atividade biográfica”.

Assim, a pesquisa com as “meninas-flor”, crianças em situação de acolhimento institucional revelará suas questões individuais e pessoais, mas ao mesmo tempo nos trará toda uma realidade social vivida por crianças na mesma condição existencial e social, a condição de crianças que foram afastadas de suas famílias por diferentes motivos, crianças que passam suas vidas em instituições, longe da família e de sua comunidade de origem, que têm seus direitos negados. A vida de cada menina-flor não será estudada em pormenores, na individualidade e personalidade de cada uma, mas naquilo que podemos observar e compartilhar, a partir de suas elaborações biográficas, seja na forma gráfica, seja na forma oral. Em diálogo com elas, veremos como se pensam, como se organizam, como se fortalecem, como se constituem nessas condições de acolhimento.

O individual e o social estão intrinsecamente relacionados. O paradigma do singular-plural vai nos auxiliar a encontrar processos formativos decorrentes das operações de biografização, que “contribuem para dar existência, para reproduzir e produzir a realidade social” (DELORY-MORBERGER, 2012, p. 524). Assim, o mais importante nesse contexto de pensar o indivíduo como ser social, é perceber a relação singular que essas meninas mantêm, por meio dessa atividade biográfica, com o mundo histórico e social em que estão inseridas e, ao mesmo tempo, como podemos estudar as

formas que elas dão às suas experiências (idem), no caso, por meio da narrativa gráfica do desenho.

Delory-Momberger (2008) amplia a abordagem biográfica tratando-a como um campo disciplinar, atuando como um “dispositivo de pesquisa, formação e intervenção” (p. 15), aproximando escrita de si e aprendizagem, além de pensar a formação como um processo de emancipação da pessoa, em que o sujeito se torna- autor de sua própria história em todos os tempos de sua vida e em todos os espaços de aprendizagem (p. 16). Assim, a meu ver, se o processo de biografização ocorre em todos os tempos de vida, ele começa a ser elaborado na infância, o que nos confirma Passeggi (2014).

Para a autora supracitada, o biográfico seria “uma das formas privilegiadas da atividade mental reflexiva, segundo a qual o ser humano se representa e compreende a si mesmo no seio do seu ambiente social e histórico” (p. 26). Ela destaca que a escrita de si é uma “atitude primordial e específica do vivido humano”. O homem escreve/prodiz sua vida, conforme explicita Delory-Momberger (2008, p. 27):

A percepção e o entendimento do seu vivido passam por representações que pressupõem uma *figuração* do curso de sua existência e do lugar que nela pode ocupar uma situação ou um acontecimento singular. Essa atividade de *biografização* aparece assim como uma hermenêutica prática, um quadro de estruturação e significação da experiência por intermédio do qual o indivíduo atribui uma figura no tempo, ou seja, uma *história* que ele reporta a um *si mesmo*. Esses espaços-tempos biográficos não são, entretanto criações espontâneas nascidas unicamente da iniciativa individual: trazem a marca de sua inscrição histórica e cultural e têm origem nos modelos de figuração narrativa e nas formas de relação do indivíduo consigo mesmo e com a coletividade, elaborados pelas sociedades nas quais se inscrevem.

No contexto da Educação, a pesquisa (auto)biográfica amplia e produz conhecimentos sobre a pessoa em formação, as suas relações com territórios e tempos de aprendizagem e seus modos de ser, de fazer e de biografar resistências e pertencimentos. Posso dizer que, pela natureza do objeto de pesquisa, a abordagem biográfica se configura como eixo central, ou seja, vai além de uma escolha metodológica, ela constitui o próprio *corpus* teórico da pesquisa. Interessante lembrar aqui, ao falar de *corpus*, que esse processo de figuração gerado pela biografização pode assumir variados formatos, além da escrita (que é o mais utilizado), como no caso desta pesquisa, desenhos (infantis) e registros orais, sobre os quais falarei logo mais adiante neste capítulo.

Assim, o trabalho de campo desta tese vai de encontro a essas dimensões, a da pesquisa, que realizei com as crianças e que deu origem a esta pesquisa; a da formação,

minha e delas e a da intervenção, no momento em que adentro seus universos e seus “mundos de vida”, levando-as, a partir do desenho, a se contarem, a falarem de si mesmas e de sua vida, a já vivida e a que estão vivendo, assim como a que querem viver. A expressão “mundo-de-vida” refere-se, segundo Delory-Momberger (2008, p. 91) “ao sistema construído de suas representações e, em particular, de suas representações do saber”, constituindo uma “reserva de saberes”, que formam um universo simbólico de referência. Nessa elaboração gráfica, que vem acompanhada pela narrativa oral, as meninas-flor assumem uma postura criadora e autora. A condição de desenhista, em francês *dessinateur* (masc.) ou *dessinatrice* (fem.), que no francês poderíamos dizer que contém a junção de duas palavras, *dessin* (desenho) + *acteur/actrice* (ator/atriz), se fôssemos decompor o termo.

Pensando sobre essa abordagem com crianças, muitos questionamentos podem ser lançados, especialmente pela importância do processo reflexivo para a tomada de consciência de si e de sua trajetória de vida: será a criança capaz de refletir sobre seu processo de formação? Passeggi (2014) afirma que a criança, logicamente atentando para suas fases de desenvolvimento e para sua forma particular de representar e significar o mundo, é sim, capaz de refletir sobre si e sobre seu mundo, tanto quanto empenhar um processo (auto)biográfico bastante rico e significativo.

Atualmente, várias pesquisas (auto)biográficas vêm sendo realizadas com as crianças na perspectiva de ouvi-las, de aprendermos mais sobre elas, sobre o que pensam sobre suas vidas, sobre si mesmas, em diferentes contextos e instituições. Importante citar a pesquisa internacional *Raconter l'école en cours de scolarisation*², um convênio entre França e Brasil, coordenado pelas professoras doutoras Martine Lani-Bayle (Université de Nantes - França) e Maria da Conceição Passeggi (Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN - Brasil), com a participação de pesquisadores nacionais e internacionais, os quais se propuseram a questionar as crianças estudantes (de 4 a 10 anos) sobre sua infância na escola, ou seja, falar sobre a experiência escolar em curso de escolarização.

A continuidade desse projeto no Brasil, coordenado pela prof^a. Dra. Maria da Conceição Passeggi, intitulado *Narrativas da infância: o que contam as crianças sobre a escola, e os professores sobre a infância?*, tem uma equipe formada por pesquisadores, pós-graduandos e graduandos de seis instituições brasileiras (UFRN,

² Os resultados desse projeto podem ser encontrados em Lani-Bayle e Passeggi (2014).

UFRGS, UFF, UNIFESP, UNICID, UFRR), em articulação com pesquisadores de quatro países (Brasil, França, Polônia e Colômbia) de diferentes áreas do conhecimento (Educação, Psicologia, Linguística, Filosofia), que se debruçam sobre a percepção de crianças de 04 a 12 anos em escolas, abrigos e hospitais. Nesta pesquisa, alguns dos pesquisadores usaram como interlocutor um *alien*, para ajudar as crianças a falarem. No caso, elas teriam que contar para o *alien*, um ser extraterrestre, que não conhece a escola, tudo o que elas sabem sobre ela. Suas publicações me ajudaram muito a pensar minha pesquisa, especialmente nos aspectos metodológicos de intervenção e de leitura, o que você verá no decorrer deste capítulo, em termos metodológicos e no Capítulo 3, na discussão sobre narrativa, desenho e formação humana na constituição do autobiografismo.

Outra pesquisa que considero muito significativa e que dialoga com meu trabalho, é a de Luciane de Conti (UFRGS). Seu trabalho versa sobre a importância das brincadeiras, dos jogos e das histórias infantis (como os contos de fada) na construção das histórias de vida das crianças. É a perspectiva lúdica que vai se configurar como um instrumento de pesquisa eficaz para as crianças, como forma de ajudá-las a melhor elaborar suas narrativas de vida e desenvolver mais facilmente as interações com o outro. Também lanço mão de histórias infantis para inspirar e proporcionar essa construção biográfica, dialogando com o que a autora nos traz nesse universo.

Busquei, então, me inspirar em iniciativas de pesquisa e em autores que defendessem uma pesquisa com as crianças, que buscassem ouvi-las de verdade, em igualdade, na sua linguagem. Quanto à expressão “ouvir as crianças”, ela muito se aproxima da “escuta sensível” proposta por Barbier (2002), que designa um “escutar/ver” que é importantíssimo para a pesquisa com as crianças em situação de acolhimento, pois como ele bem coloca, “a escuta-sensível reconhece a aceitação incondicional do outro. Ela não julga, não mede, não compara. Ela compreende sem, entretanto, aderir às opiniões ou se identificar com o outro, como é o enunciado ou praticado” (p. 94). Ela leva ao reconhecimento da singularidade de cada um. Logicamente, é preciso que se criem laços de afetividade entre o pesquisador e os sujeitos participantes para que se possa constituir uma relação verdadeiramente dialógica, o que vamos ver no item a seguir sobre a *Dèmarche Clinique Dialogique*.

2.2. “Com certeza, a liberdade e a poesia a gente aprende com as crianças” - da *Démarche Clinique Dialogique*

Implicar-se é estar dobrado, voltado pra dentro

Sérgio da Costa Borba

Aqui, compartilharei os fundamentos teórico-metodológicos da *Démarche Clinique-Dialogique*, desenvolvida pela professora Dra. Martine Lani-Bayle, no contexto da pesquisa em Ciências da Educação. Como citei na introdução desta tese, passei 12 meses sob orientação desta professora na Universidade de Nantes – França, com o objetivo de aprender mais sobre esta metodologia, que para Lani-Bayle e seus companheiros de pesquisa, é muito mais que um método, mas um movimento, uma ética da pesquisa. Em suas palavras, a *Clinique-Dialogique*:

Il s’agit d’une forme d’écoute attentive impliquée et impliquante qui vise à la formation d’un savoir nouveau à la faveur d’une relation dialoguante et questionnante entre deux ou plusieurs personnes. Un savoir issue d’un mouvement de conscientisation partagée et qui serait différent dans toute autre circonstance. Un savoir où chacun a besoin de l’autre pour sortir d’un état d’ignorance relative, un savoir qui n’aurait pu s’élaborer chacun de son côté et donc la constitution est l’objectif de la mise en place de cet échange (LANI-BAYLE, 2007, p. 18).³

Tal *Demarche* dialoga diretamente com nossos objetivos a respeito da pesquisa com as crianças, e não sobre elas: estar atento e verdadeiramente implicado; colocar-se no mesmo nível do outro e assumir que, apesar dos papéis diferenciados, somos diferentes e heterogêneos, não há uma hierarquia. É preciso saber escutar, saber que o encontro dos diferentes universos e saberes vai gerar um terceiro e novo saber que vai nascer a partir do diálogo. Aqui, estamos livres para elaborar rotas, para criar caminhos metodológicos personalizados e adaptáveis aos contextos e aos parceiros da pesquisa.

O termo *Clinique* vai remeter, inicialmente, à sua origem no campo da saúde, e revela o interesse do médico e do paciente em elaborar um diagnóstico, na perspectiva de buscar uma cura para a doença. Aqui, o médico está atento aos relatos do paciente,

³ Tradução feita por mim: “Trata-se de um tipo de escuta atenta, implicada e implicante, que visa à formação de um novo saber em favor de uma relação dialógica e questionadora entre duas ou várias pessoas. Um saber resultante de um movimento de conscientização partilhado e que seria diferente em qualquer outra circunstância. Um saber onde cada um tem necessidade do outro para sair de um estado de ignorância relativa, um saber que não poderia ter sido elaborado cada um do seu lado e do qual a própria troca é o objetivo de sua constituição”.

exercita a escuta atenta dos problemas descritos e examina, a partir de diferentes meios, o corpo. Ao final, o objetivo é enunciar, elaborar em palavras o que exprime o corpo. Há um saber teórico, o do médico, e um saber prático, construído a partir da experiência médica e da experiência do paciente, no entanto, essa relação possui, de certa forma, uma hierarquia: no caso, o médico assume uma postura de detentor do conhecimento capaz de solucionar o problema, e o paciente é apenas um coadjuvante que vai auxiliar na elaboração do diagnóstico.

Lani-Bayle vai acrescentar ao termo *Clinique* um outro termo, *dialogique*, o qual vai trazer uma nova perspectiva de interação, pautada no diálogo e na troca recíproca entre os sujeitos. Na *Clinique-Dialogique* não haverá mais hierarquia, mesmo que haja ainda a dissimetria, há o respeito às diferenças, portanto, trata-se de uma “ética” da pesquisa, uma ética de construção do saber e de sua transmissão, em que há igualdade na troca de saberes. Podemos então dizer que esta “marcha” contém um movimento, um modo de caminhar que vai incorporar uma postura pessoal e singular dos sujeitos em interação na pesquisa, portanto, o método não é pensado antes, ele é ajustado permanentemente junto com os parceiros da pesquisa. Mais do que uma postura, uma posição, que são estáticos, Lani-Bayle nos convida a entender a *clinique* como “movimento”, por isso o uso do termo “*dèmarche*”.

Conforme citei na introdução, retomo aqui brevemente a respeito do termo *clinique* (do grego *klinê*, o leito), oriundo no campo da saúde, mais precisamente na medicina. Quem aprofundou inicialmente os estudos sobre a clínica foi Michel Foucault em *O Nascimento da Clínica* (1977). Nesta obra, Foucault trata sabiamente da origem do discurso sobre a doença, nascido com a medicina moderna, fato que vai causar uma grande revolução na medicina, na medida em que o paciente passa a ser considerado pelo médico, seus sentires, seus saberes, sua história de vida, enfim, vários fatores subjetivos passam a ser considerados para a construção do diagnóstico da doença.

O que nos interessa aqui e que vai depois levar o termo *clinique* a se expandir nos domínios da Psicologia, da Sociologia, da Linguística e das Ciências da Educação - o nosso universo de interesse - é a abertura que se dá para a escuta atenta do paciente, assim como as mudanças geradas a partir da enunciação dos sintomas, a elaboração do discurso, o que a clínica vai trazer de novo e revolucionário, segundo a obra de Foucault. A enunciação dos sintomas vai passar pela percepção que o doente tem da doença, o que é qualitativo, como o autor diz “é preciso toda uma hermenêutica do fato patológico, a partir de uma experiência modulada e colorida” (p. 13), ou seja, é preciso

reunir tais saberes tácitos do doente com os saberes práticos do médico para elaborar outro saber, um saber terceiro nascido da troca e da interação. Desta forma, não se pode subtrair o paciente do laudo de sua doença, como a medicina inicialmente fazia. É preciso, desta forma, abrir um canal de escuta para essa elaboração. Foucault (1977, p. 14) afirma sobre esse fato:

[...] E o olhar médico, aberto a essas qualidades tênues, torna-se, por necessidade, atento a suas modulações; a decifração da doença em suas características específicas repousa em uma forma matizada de percepção que deve apreciar cada equilíbrio singular. Mas em que consiste essa singularidade? Não é, de modo algum, a de um organismo em que o processo patológico e reações se encadeiam de modo único para formar um 'caso'. Trata-se, antes, de variedades qualitativas da doença a que vêm acrescentar, para as modular em segundo grau, as variedades que os temperamentos podem apresentar. O que a medicina chama de 'histórias particulares' são os efeitos de multiplicação provocados pelas variações qualitativas (devidas aos temperamentos) das qualidades essenciais que caracterizam as doenças. O indivíduo doente se encontra no ponto em que aparece o resultado dessa multiplicação.

Continuando, outra questão muito importante que Foucault colocará sobre o “olhar clínico” e que agora me remeteu ao conceito singular-plural (de Franco Ferrarotti) do método biográfico, é o fato de o médico, diante de uma epidemia, por exemplo, buscar no singular o olhar para a totalidade, assim como nós, pesquisadores da área de humanas devemos buscar no singular um diálogo para com os contextos maiores da vida, a relação complexa que Edgar Morin nos coloca, a da relação das partes com o todo de forma holística e interdependente. Nas palavras de Foucault (1977, p. 32):

O que constitui agora a unidade do olhar médico não é o círculo do saber em que ele se completa, mas esta totalização aberta, infinita, móvel sem cessar, deslocada e enriquecida pelo tempo, que ele percorre sem nunca poder detê-lo: uma espécie de registro clínico da série infinita e variável dos acontecimentos. Mas seu suporte não é a percepção do doente em sua singularidade, é uma consciência coletiva de todas as informações que se cruzam, crescendo em uma ramagem complexa e sempre abundante, ampliada finalmente até as dimensões de uma história, de uma geografia, de um Estado.

Interessante também o estatuto político que Michel Foucault dá à clínica ao fazer todo um resgate histórico do seu surgimento enquanto uma postura médica e um movimento, em que se vai a campo, se aprende com a experiência e com o contato com a realidade, através da interação e do acúmulo de experiências gerado nesse mergulho, em busca do conhecimento médico. Ele afirma que muitos tentaram reduzir a clínica à apenas um estudo de caso, no entanto, ela é mais que isso, “ela se fecha sobre a totalidade didática de uma experiência ideal” (p.65), na clínica, o “o doente é *sujeito* de

sua doença” (p.66). Ao mesmo tempo em que a clínica não vai descobrir verdades, ela possui um caráter que pode ser imprevisível, quer dizer, ela nasce da interação entre o médico e o paciente e não se sabe, *a priori*, o que vai resultar desse encontro. Ilustrando com as palavras de Foucault (1977, p. 66):

A clínica não é um instrumento para descobrir uma verdade ainda desconhecida; é uma determinada maneira de dispor a verdade já adquirida e de apresentá-la para que ela se desvele sistematicamente. A clínica é uma espécie de teatro nosológico⁴ de que o aluno desconhece, de início, o desfecho.

Com vistas ao que consegui extrair da obra de Foucault sobre o termo *clinique*, percebo o quanto é salutar voltar à origem do termo na medicina e compreender que derivação traz para nós em nossas pesquisas na área das humanas, mais precisamente, na Educação. Elementos como “escuta sensível”, “implicação”, “diálogo”, “enunciação”, “saber subjetivo”, “teatro”, “imprevisibilidade” vão completamente de encontro ao nosso trabalho.

O fato de inserir o termo *dialogique* junto ao termo *clinique* já nos dará uma nova perspectiva de interação, pautada no diálogo e na troca recíproca entre os sujeitos. Com essa junção dos dois termos, há uma ênfase à igualdade entre os sujeitos da pesquisa, não mais à hierarquia. A dissimetria continua existindo, pois não podemos negar os papéis, as origens, as idades, ou seja, as diferenças entre os sujeitos participantes de uma pesquisa, como no meu caso, o fato de eu ser professora universitária, doutoranda, adulta, de uma determinada classe social, e as meninas-flor serem crianças, residentes em uma instituição de acolhimento, sujeitos participantes ativos na pesquisa.

Não podemos agir como se esses lugares não existissem, mas ao nos propormos uma ética de pesquisa pautada no verdadeiro diálogo, inspirado nas ideias de Martin Buber e Paulo Freire, vamos estabelecer uma relação de confiança mútua para que possamos nos misturar e gerar, juntas, um saber novo e diferente. Esse movimento, essa marcha é a nossa bússola, a nossa premissa para esse diálogo, a implicação, o respeito incondicional às diferenças, a escuta sensível e verdadeira de suas falas, o olhar generoso e atento sobre seus desenhos, a busca de uma experiência ativa e produtiva

⁴ Referente à nosologia, do grego antigo νόσος, translit. *nósos*: "doença" + -λογία -logia, "estudo", de 'logos', "discurso", "tratado", "razão", ou seja, é a ciência que trata da classificação das doenças.

que possa auxiliar em nossos processos de resiliência, no enfrentamento das adversidades pela constituição de nós mesmas a partir da narrativa de si.

Lani-Bayle situa a importância de Piaget como um dos precursores dos seus estudos sobre a *clinique*, em sua definição de “*clinique-critique*”. Para ele, a entrevista clínica é pautada em questionamentos desestabilizadores, na troca e no diálogo e está sempre em movimento, prenhe de imprevistos que vão exigir do pesquisador experiência e abertura ao espontâneo, ao desconhecido, àquilo que vai nascer do encontro com o outro, no caso de sua obra, na maioria crianças. Ele busca, a partir disso, levar a criança a perceber, por si mesma, seus erros e dificuldades.

Piaget (1926) fala sobre o pesquisador clínico: “A arte do clínico consiste em não fazer responder, mas em fazer falar livremente e em descobrir tendências espontâneas, em vez de as canalizar e as conter” (p. 07). Assim, ele já apontava essa dinâmica interativa entre dirigir e se deixar dirigir durante uma entrevista clínica, a participação compartilhada, a troca, a interação e a perspectiva transformadora e imprevisível desse processo (p. 10). São processos longos e aprofundados de acompanhamento desenvolvidos por meio de um diálogo individualizado em que, por meio da mediação, busca-se a resolução de dificuldades.

Desta forma, complementando, a *Dèmarche Clinique-Dialogique*:

[...] est potentiellement formatrice pour les protagonistes de la relation discursive, les entretiens cliniques ramènent à un dialogue cognitif et réflexif par la mise en mots des expériences vécues. C’est une recherche pas SUR, mais AVEC les sujets qui sont considérés comme des sujets agissants, parlants et aussi pensants. La posture de recherche spécifique part d’une écoute du terrain à partir d’inductions intuitives et en fait remonter des hypothèses; ne vise pas à “prouver”, mais “éprouver” des possibles en situation vécue. Elle a une grande variété des objectifs, différentes modalités de lecture (et non d’interprétation), comme ça est imprévisible! Particulièrement heuristique⁵ (LANI-BAYLE, 2007).

Nas dinâmicas que empreendemos, estive sempre numa atitude de escuta, sempre buscando exercitar uma postura de igualdade com elas e, naturalmente, acabei por assumi-la fisicamente, colocando-me na mesma “altura” física, nunca numa posição superior de adulto. Eu me coloquei nesse lugar para praticar esse diálogo com elas. Os

⁵ Tradução feita por mim: “[...] é potencialmente formadora pelos protagonistas da relação discursiva, as entrevistas clínicas levam a um diálogo cognitivo e reflexivo pela expressão em palavras das experiências vividas. É uma pesquisa não sobre, mas com os sujeitos que são considerados como sujeitos ativos, falantes e também pensantes. A postura da pesquisa específica parte de uma escuta do campo a partir de induções intuitivas e em fazer remontar as hipóteses; não visa provar, mas aprovar os possíveis na situação vivida. Ela tem uma grande variedade de objetivos, diferentes modalidades de leitura (e não de interpretação), desta forma. é imprevisível! Particularmente heurística”.

registros fotográficos a seguir (Figuras 1 a 6) ilustram com precisão essa relação física que ocorreu em praticamente todos os encontros, não somente durante a realização dos desenhos, como nos diálogos individuais sobre os desenhos. Infelizmente, não pude contar com a presença de outras pessoas para fazer esses registros em todos os encontros.

Figuras 1 a 6 - Interação dialógica com as meninas-flor no ateliê



Fonte: acervo do projeto

Na sequência, mais detalhes sobre a intervenção e a produção do *corpus* da pesquisa, o “como” eu fiz, atuei, organizei, construí o trabalho de campo com as meninas-flor.

2.3. “Quando a criança garatuja o verbo para falar o que não tem” – dos sujeitos, do processo de intervenção e do *corpus* da pesquisa

[...] nada se pode conhecer do que nos interessa (o mundo afetivo) sem que sejamos parte integrante, ‘actantes’ na pesquisa, sem que estejamos verdadeiramente envolvidos pessoalmente pela experiência, na integralidade de nossa vida emocional, sensorial, imaginativa, racional. É o reconhecimento de outrem como sujeito de desejo, de estratégia, de intencionalidade, de possibilidade solidária.

René Barbier

Aqui, compartilho com você detalhes sobre o processo de intervenção, realizado na instituição de acolhimento Casa-Família com as meninas-flor, e como se deu a produção do *corpus vivant*⁶ (vivo) dessa pesquisa, do contato com a instituição até o encontro com as meninas e como as atividades artísticas aconteceram, em termos de espaço, material, frequência, temáticas, registros, instrumentos de pesquisa, questões éticas, etc. Sobre o *corpus*, aqui não vou chamar de “dados”, pois nada foi dado, mas construído, elaborado, produzido. Por vezes, o termo pode aparecer, especialmente na fala de alguns dos autores aqui referenciados, mas considero importante compartilhar que, para mim, a palavra “dados” não consegue dar conta desse material vivo, desse material que tem voz própria, que fala, que tem presença e que, portanto, vai ser lido e partilhado com você.

Optamos, eu e minha orientadora, por realizar o trabalho de campo no retorno do período de doutorado sanduíche na França, pois um dos principais objetivos desse estágio doutoral foi o conhecimento mais aprofundado do trabalho desenvolvido por Martine Lani-Bayle a respeito de histórias de vida com crianças e da *Démarche Clinique Dialogique*, o que, de fato, foi uma decisão acertada, pois retornei com uma “bagagem” maior para realizar a intervenção, especialmente no que tange aos aspectos metodológicos e teóricos. Todas essas vivências trouxeram novos olhares e me

⁶ Martine Lani-Bayle falava muito em *corpus vivant* - vivo e *corpus parlant* - falante, para se referir ao tipo de material que é produzido e elaborado na pesquisa biográfica ao denotar um *corpus* que tem vida própria e que fala por si mesmo, cabendo ao pesquisador saber receber e dialogar com essa vida.

ajudaram a pensar e a iniciar meu trabalho de campo, como narrarei a seguir, a começar pelas próprias meninas-flor.

2.3.1. Dos sujeitos da pesquisa: as meninas-flor

Como narrei na introdução, as crianças participantes, com as quais foram realizadas as atividades no ateliê de arte, compuseram um grupo de 6 meninas, as menina-flor: Jasmim, Gérbera, Begônia, Tulipa, Girassol e Petúnia. Após a partida de metade do grupo, também anteriormente narrada, havia optado trabalhar com as meninas que tinham acima de 6 anos; no entanto, Jasmim, de 4 anos, insistiu muito em participar, desde o início, das atividades, o que acolhi, dado seu interesse e motivação, sendo a mais nova do grupo. As demais tinham 6 e 7 anos, e a mais velha, 10, no momento da intervenção. Compartilharei, aqui, informações iniciais sobre a idade, a escolaridade, familiares e o tempo de acolhimento⁷.

As informações sobre as meninas foram obtidas a partir de entrevista com a Irmã Karla, diretora da instituição, e de alguns documentos que compunham a pasta de acolhimento das crianças, contendo (nem sempre de todas): um documento, com a data e o horário do acolhimento, junto ao motivo deste; os registros de nascimento (às vezes mais de um, como no caso de Gérbera e Tulipa), registro de batismo, caderneta de saúde (com as datas das vacinações e informações a respeito de visitas médicas, doenças ou exames, etc.); documento de matrícula na escola: após o acolhimento, todas as crianças são matriculadas na mesma escola pública, localizada no bairro em que a instituição está inserida, sob forma de manter as crianças juntas na mesma sala e escola, o que auxilia no fortalecimento das relações entre elas, e diante dos colegas, e também no transporte coletivo.

Segundo a diretora, as crianças só tiveram um acolhimento, sendo este na Casa-Família, com exceção de Girassol que teve 2 acolhimentos, no entanto, ambos na instituição. Abaixo, um quadro com idade, escolaridade e tempo de acolhimento. As meninas que aparecem juntas na coluna 1 são irmãs e foram acolhidas no mesmo dia, tendo o mesmo tempo de acolhimento (ver Tabela 1).

⁷ Maiores detalhes sobre o histórico de acolhimento das meninas se encontram no Capítulo 4.

Tabela 1 – Informações das meninas-flor

Criança	Idade	Data do acolhimento na Casa-Família	Escolaridade	Tempo de acolhimento maio de 2016
Jasmim Begônia	4 anos 6 anos	26/02/2015	Infantil 1ª série	1 anos e 3 meses
Gérbera Tulipa	6 anos 7 anos	12/02/2014	1ª serie 2ª série	2 anos e 3 meses
Girassol	7 anos	1º: 22/04/2015 2º: 12/07/2015	2ª série	1º: 2 meses 2º: 10 meses
Petúnia	10 anos	15/04/2014	4ª série	2 anos e 1 mês

Jasmim (4 anos) e Begônia (6 anos) são irmãs e foram acolhidas após denúncias de vizinhos, juntamente com a 3ª irmã, que é ainda bebê (1 ano e meio), e que, portanto, não participou da pesquisa; ambas são filhas de mesmo pai e mesma mãe, sendo a 3ª irmã, filha somente da mesma mãe, mas as 3 sempre foram criadas juntas até o acolhimento e foram, também acolhidas juntas, conforme orienta o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Possuem família ampliada, tanto por parte de pai como de mãe, mas só se tem contato com a família paterna. As meninas possuem contato com a avó paterna, que recebe somente Jasmim e Begônia e não aceita a irmã menor, visto que não é filha do mesmo pai. O contato com os pais é quase inexistente, ambos viciados em drogas e álcool, segundo informações cedidas pela irmã. Assim, o contato familiar está restrito à avó paterna, que recebe as crianças em sua casa em alguns feriados prolongados ou durante as férias. Jasmim ainda se encontra no infantil e Begônia já está se alfabetizando, com muitas dificuldades de aprendizagens, o que pude observar ao acompanhar as atividades de reforço e ao conversar com a pedagoga responsável pelo reforço-escolar na Casa-Família.

Gérbera e Tulipa são também irmãs e também acolhidas após denúncia de agentes do Programa Saúde da Família (PSF), juntamente com a irmã menor, esta de 4 anos, que, infelizmente, não pôde participar das atividades do ateliê, por uma série de problemas mentais e de aprendizagem. Seus pais, ambos moradores de rua, tiveram um quarto filho após o acolhimento das 3 meninas, filho este que reside com eles numa habitação social. Segundo Irmã Karla, tanto o pai quanto a mãe possuem graves problemas de ordem mental, o que impede que as meninas os visitem. Eles recebem cuidados da associação do bairro onde habitam, especialmente em virtude do irmão menor, ainda bebê. Eles vêm raramente à instituição e não se tem contato com nenhum outro familiar, ou seja, não há conhecimento da família estendida. Ambas possuem grandes dificuldades de aprendizagem, com relação à leitura, escrita e ao entendimento

do que é proposto em diferentes tarefas, das escolares às domésticas, que se devem diretamente às precárias condições de vida anteriores ao acolhimento, as quais trouxeram consequências para o seu desenvolvimento físico, mental e cognitivo.

Girassol foi acolhida duas vezes na instituição. Na 1ª vez, foi encontrada pela polícia local, perambulando sozinha de madrugada, num dos bairros mais perigosos do município. Segundo a menina, ela estava acompanhando a mãe, que se prostituía, em um de seus dias de trabalho noturno e, cansada dessa rotina, saiu perambulando pelas ruas. Pouco tempo depois de acolhida, a mãe e a família estendida apareceram e conseguiram recuperar a menina diante o juiz, responsabilizando-se por ela e de que ela não seria mais exposta às situações de trabalho da mãe. No entanto, a família ampliada não cumpriu com o que fora acordado junto ao juiz da infância e, em poucos meses, já estava acompanhando a mãe de novo na vida noturna da prostituição, em bares e boates, retornando, novamente, à instituição, após denúncia de vizinhos. Nesse segundo acolhimento, a família estendida desaparece e o contato familiar fica resumido à mãe, o irmão mais novo e seu atual companheiro, que não é o pai de Girassol. Segundo a pedagoga que acompanha Girassol nas atividades de reforço, ela se desenvolve bem na escola, é estudiosa, tem boas notas e é muito sociável. Pude observar seu empenho na realização das atividades escolares, assim como sua desenvoltura na leitura e na escrita.

Petúnia é a mais velha de todas, com 10 anos. Foi acolhida de madrugada, após uma denúncia de feirantes, de que a menina dormia sozinha há 3 dias, numa dessas feiras urbanas noturnas. Petúnia fugiu de casa mais de uma vez, por motivos de forte violência doméstica por parte da mãe, e afirma não querer voltar para casa. Ela possui 7 irmãos, todos de pais diferentes, com exceção dos 2 últimos, filhos do mesmo pai. O contato com a família, a mãe, o padrasto e os irmãos não foi cortado e Petúnia visita a família com frequência. A mãe de Petúnia é HIV positivo, contraído a partir do último parceiro, com o qual vive atualmente. Petúnia também apresenta bons resultados na escola e tem um forte espírito de independência, liderança e participação, por conta disso, acabou assumindo, por si mesma, a responsabilidade das outras meninas-flor, todas menores que ela, após a partida das adolescentes antes residentes na instituição. É a menina-flor que mais gosta de ser fotografada, pedindo o tempo inteiro para fazer retratos dela.

Detalharei melhor o histórico do acolhimento das meninas-flor, refletindo sobre a política de acolhimento institucional no Capítulo 4, já, já! A seguir, mais informações sobre o ateliê de arte no interior da instituição.

2.3.2. Do ateliê de arte no interior da Casa-Família

Como narrei brevemente na introdução, retorno ao Brasil após um ano, e esse período fora trouxe várias mudanças no que havíamos planejado antes de minha partida, especialmente com relação à construção do ateliê de arte no interior da instituição. Na impossibilidade de ocupar o espaço previsto, na retomada do contato com a instituição, a Irmã Karla ofereceu a sala de aula, espaço em que as crianças recebem “reforço” escolar com o acompanhamento de uma pedagoga. Apesar de não ser a condição ideal, acolhemos, com muita gratidão, a doação do espaço e a oportunidade de trabalhar com as meninas.

Nada foi mudado no espaço da sala de aula, apenas passamos a usar o espaço para o ateliê de arte, adaptando sutilmente para nossas necessidades. Por um lado, foi bastante importante, pois um dos objetivos era que o desenho passasse a ser uma atividade cotidiana e o fato de acontecer na sala de aula instituiu a atividade dentro de sua rotina escolar, no entanto, nos encontros realizados, eu não tive o papel de professora, nem elas. de alunas. Ali, estabelecemos outra relação! Nesse espaço, conversamos, lemos histórias, vimos imagens, filmes, desenhamos e pintamos juntas

Para a compra do material de arte necessário para a intervenção, antes de eu me afastar para o estágio doutoral, realizamos um chá beneficente para recolher recursos, e, além desse recurso, tanto a Universidade Federal do Ceará (UFC) contribuiu com mesas e cadeiras plásticas infantis; uma parte do material de desenho como lápis de cor, canetinhas, lápis grafite, borrachas, régua, apontadores, folha sulfite que estavam disponíveis na sala de arte; quanto contei com a solidariedade do nosso grupo de pesquisa, que ajudou arrecadando dinheiro. Ainda assim, tive gastos variados extras, com material de pintura – guache, pinceis, papel para pintura; com combustível para o traslado até a instituição (que se situa num município vizinho); aquisição de variados livros infantis (aproximadamente 11), com temáticas interessantes de serem trabalhadas com as meninas, telas com retratos delas (feitos por um amigo fotógrafo profissional) e outras despesas variadas. O mais importante, no entanto, era ter o necessário para a elaboração das oficinas do ateliê.

Inicialmente, organizaria o material artístico coletivamente, no entanto, a partir do contato com as meninas nesse espaço da sala de aula, o qual era bastante caótico e poluído, com muitas imagens coladas nas paredes, brinquedos, jogos e materiais diversos amontoados pelos cantos e a constatação do seu espaço na instituição, percebi

que seria mais interessante que o material artístico fosse individual e personalizado, devido ao fato de já viverem num ambiente em que praticamente tudo é coletivizado. Desta forma, cada menina ganhou uma pasta com estojo contendo lápis de cor, canetinhas hidrocor, borracha, lápis grafite, régua e apontador. Na capa de cada pasta, sua foto impressa e seu nome em cada material, tudo identificado para não haver o risco do material se perder, se misturar (ver Figura 7).

Figura 7 – material de arte organizado na pasta com foto impressa, estojo, etc.



Fonte: Acervo do projeto

Ao organizar isso tudo, o que deu bastante trabalho, lembrei-me de quando era criança e da importância que dava aos materiais artísticos que minha mãe me dava, esse foi um dos grandes estímulos para que desenhasse muito e não havia quem me fizesse partilhar meu material artístico, era pessoal, era meu. Meus pais me financiaram artisticamente até a universidade, comprando materiais de arte profissionais, um grande investimento na minha carreira artística. Senti-me, então, no mesmo papel: poder proporcionar, em outra escala, logicamente, o material de cada uma. Nem preciso dizer da alegria dessas meninas ao receberem o material. O tempo todo elas ficavam agarradas à pasta, ao estojo. Evitavam até tirar o material de dentro. Quanto ao papel, provi folhas A3, dobradas ao meio, para que fossem desenhando e guardando na pasta.

Além das folhas avulsas, também forneci um caderno de desenho simples para cada uma. Forrei a capa de cada caderno com uma de suas pinturas feitas no ateliê (ver figuras 8 a 13), como forma de personalizar ainda mais seus materiais, dar uma identidade visual e valorizar suas próprias criações, a fim de estimular esse processo criativo no cotidiano. Foi a primeira vez que elas usaram tinta guache e fizeram pintura, foi um momento de grande excitação. Entendi que se desenhassem em outros momentos, livremente, poderiam vir à tona outras imagens de si e do seu cotidiano que

eu não acessaria durante as oficinas do ateliê, que aconteciam somente uma vez por semana. A proposta era depois ter um momento para dialogar com cada uma em separado sobre os desenhos realizados nos cadernos, o que consegui com algumas delas, que quiseram conversar posteriormente. Os desenhos dos cadernos também compuseram o *corpus* da pesquisa, os quais revelaram importante descobertas gráficas de algumas das meninas que tinham muita dificuldade em desenhar e que puderam praticar no cotidiano.

Figuras 8 a 13 – Capas dos cadernos pintados pelas meninas-flor.
Na ordem: Jasmim, Begônia, Gérbera, Tulipa, Girassol e Petúnia



Fonte: acervo do projeto

2.3.2.1. Dos princípios norteadores do ateliê

Neste item, apresentarei os princípios norteadores do ateliê de arte que realizei com as meninas-flor. E porque sinto necessidade de fazer isso? Primeiro, para situar esta pesquisa no campo da Educação, diferenciando tais princípios do campo da Psicologia, no sentido de esclarecer os objetivos do ateliê, os quais não foram, em nenhum momento, terapêuticos ou de diagnóstico de distúrbios, mas de formação, pautada na expressão livre das crianças, a partir de temas previamente pensados ou que emergiram no processo, conforme relatei brevemente no Capítulo 1 e que retomarei nesse capítulo.

Apesar de o objetivo ser educativo, no caso, formador, em nenhum momento o ateliê teve um caráter de “sala de aula”, no sentido mais tradicional do termo, pois apesar de, originalmente, eu ser professora de artes, minha postura durante a pesquisa com as meninas nunca teve esse perfil, ou seja, minha intervenção não esteve voltada ao desenvolvimento de habilidades ou técnicas artísticas. Em nenhum momento, os desenhos realizados foram alvo de avaliações estéticas relacionadas a critérios comparativos ou voltados para a arte em si, o que muito se vê nos ateliês de arte em geral, a busca de um apuro técnico no desenvolvimento de habilidades artísticas. Assim, em nenhum momento, se buscou-se aprender como “melhor” desenhar algo. Até porque definições de “melhor” ou “pior”, assim como os gostos arbitrários, muitas vezes empreendidos na escola, como “bom” e “ruim”, ou “bonito” e “feio” são completamente contraditórios àquilo que busco enquanto educadora, seja na sala de aula convencional, seja no ateliê da pesquisa empreendida.

Considero então importante compartilhar com você o que chamamos de “educação criadora” no campo da Arte/Educação, termo criado por educadores como Arno Stern, Viktor Lowenfeld, entre outros, que tiveram suas obras acessíveis no Brasil nos anos 1970. Sim, são educadores de tempos remotos, mas grandes expoentes do movimento de “Livre Expressão”, que surgiu na arte no momento em que a criança é reconhecida como um ser em desenvolvimento diferente do adulto, e que possui uma forma única de se expressar que deve ser respeitada. Hoje, as ideias desses dois educadores, podem ser consideradas por muitos como “ultrapassadas”, no sentido de sua radicalidade, visto que Arno Stern, por exemplo, defendia um ateliê completamente “isolado” do contato com os adultos, sendo a intervenção sobre os trabalhos artísticos, realizada somente pelo “professor de educação criadora” (STERN, 1978).

Já Viktor Lowenfeld, grande defensor do “desenvolvimento da capacidade criadora”, apresenta diferentes fases para o desenvolvimento gráfico das crianças, dos primeiros rabiscos, as chamadas “garatujas” à arte do adolescente, defendendo a espontaneidade da criança no ato de criação, afirmando que toda criança desenha naturalmente e que o grafismo vai de desenvolver sem a intervenção do adulto, considerada por ele, muitas vezes, como repressor dos processos criativos da criança (LOWENFELD e BRITAIN, 1970).

Ambos apresentam visões radicais com relação à intervenção adulta, o que hoje é criticado por muitos arte-educadores, que defendem a importância da intervenção do educador no processo de criação das crianças e adolescentes, perspectiva contemporânea da qual também corroboro em algumas instâncias. No entanto, historicamente, educadores como estes foram extremamente importantes para o conhecimento aprofundado do trabalho de criação da criança nos ateliês, espaços de criação e de expressão livres com acompanhamento integral para estudo e conhecimento das aprendizagens e “evoluções” gráficas e plásticas operadas pelas crianças, seja individual ou coletivamente. Nos ateliês, as crianças eram levadas a sério, assim como suas capacidades criadoras e expressivas, as quais deveriam ser “protegidas” das críticas dos adultos, visto que suas criações passaram a ser vistas de forma diferenciada, sendo, portanto, valorizadas para a formação sadia da criança. A intervenção do adulto acontecia, no entanto, respeitava sobremaneira o processo de cada criança, tanto quanto permitia que se expressasse com liberdade, que desse vazão às suas imagens, de forma espontânea, desenvolvendo autoconfiança e, como consequência, uma postura criadora.

Para Stern (1978, p. 16), “só é válido um desenho inspirado pelas preocupações pessoais”, assim como “a expressão da criança é própria da infância; é independente das condições de vida” (p. 18), sendo o “ateliê de atividade criadora” uma “instituição”, um espaço de expressão, pautada na liberdade, mas também na ordem, na organização, na regularidade e na disciplina. Assim, vê-se que havia, sim, uma preocupação pedagógica nesse processo de criação, no entanto, a criança era respeitada em seu processo criador. Stern afirmava ser bastante rigoroso e severo e defendia que, para o desenvolvimento artístico, é preciso um equilíbrio entre a liberdade e a disciplina, em suas palavras:

Então, compreender-se-á – espero – que a educação é um equilíbrio entre a liberdade e a disciplina, e que sem este equilíbrio nada é possível. A liberdade é difícil de viver. Ela existe de várias formas. Pode resultar do abandono, e então ela faz as pessoas muito infelizes (STERN, 1978, p. 24).

E aí eu entendo que essa “disciplina” carrega em si a seriedade no processo criativo e a atenção do educador para com a criança, uma união entre o “jogo” e o “trabalho”. Portanto, ele defende a regularidade e a continuidade para o ateliê, organizado por, no mínimo, 2 horas, uma vez por semana, no sentido de criar um ritmo na vida da criança, assim como proporcionar a criação do grupo, considerado extremamente importante. Concordo com ele no sentido de que a disciplina significa envolvimento e, no caso desta pesquisa, não se impôs nenhum tipo de obrigatoriedade às meninas, mas que, ao iniciarem um trabalho regular, contínuo e semanal, passaram a entender o espaço do ateliê como algo importante inserido no seu cotidiano e, apesar de acontecer na “sala de aula” da Casa-Família, espaço do reforço escolar, não representava, de forma alguma, o mesmo referencial, a não ser o de se estabelecer dentro de sua rotina.

Ao propor um espaço de expressão dentro da instituição, dialogo com a ideia de Stern (1978) de que há uma diferença, em alguns aspectos, entre a educação artística e o que ele denomina como “educação criadora”, pois esta:

Não visa uma formação estética, quer dizer, nem uma atividade de artista nem uma iniciação à arte. Tem por objetivo criar uma disposição e condições nas quais a criança se torna capaz de aperfeiçoar faculdades criadoras de que está provida naturalmente, e desenvolvê-las a um ponto extremo a fim de que lhe permitam exprimir-se totalmente (STERN, 1978, p. 34).

Claro que vemos seu olhar radical, ao afirmar que a educação criadora não visa uma formação estética, pois esta se dá na medida em que a criança cria e entra em contato com as criações coletivas, assim como desenvolve suas faculdades sensíveis diante do mundo em que vive, no entanto, concordo com ele no que se refere à educação artística, ou plástica, que busca a aprendizagem de técnicas e o desenvolvimento de um apuro estético com a finalidade de “evoluir” até a arte do adulto, que visa uma certa “virtuosidade”. Como ele, não houve esse interesse no ateliê com as meninas-flor. O que se buscou foi justamente a instauração desse espaço de livre criação e de expressão.

Assim, o objetivo do ateliê foi, inicialmente, criar um espaço livre de criação e expressão que se caracterizasse pela continuidade e pela regularidade, assim como um espaço em que, por mais que se tenha pontos de partida, situações de aprendizagens propostas a partir de leituras, imagens, histórias, o processo de criação de cada menina foi livre, isso quer dizer, foram elas quem escolheram o que queriam colocar no espaço do papel, como conseguiam ou queriam expressar.

Os processos criativos foram sempre respeitados, e os esforços valorizados, o que levou, em boa parte dos casos, a um processo gráfico evolutivo bastante importante. Com relação a isso, Derdyk (1990, p. 126) afirma que “observar a sucessão histórica dos estilos e correntes, observar aqueles momentos especiais de passagem e transição, ruptura e transformação conceitual e perceptiva, nos recoloca numa nova postura em relação à natureza processual da criança”.

Essa postura atenta, observadora e interativa durante o processo de intervenção no ateliê de arte dialoga com a postura de pesquisador na *Dèmarche Clinique Dialogique*. Sendo assim, eu chegava com ideias, sugestões, propostas, que partiram de leituras de livros infantis, de imagens, filmes ou outros recursos e se instituíam um diálogo coletivo sobre esses suportes, momento de troca em que as meninas se posicionavam, diziam o que pensavam e eu continuava a conversa de forma fluida, ora trazendo questões, ora partilhando o que eu pensava, mas sempre tendo em conta sua palavra, suas ideias, dando completa atenção ao que compartilhavam. Quando se instituiu uma relação de verdade, as pessoas envolvidas assumem uma postura diferenciada, que se modela pelo efeito de ação-reação e que, portanto, é completamente imprevisível e diferente a cada instante, sendo difícil até de narrar e compartilhar, pela sua complexidade, mas que compartilharei com você, na medida do possível.

Sobre “evolução”, ainda com Stern (1974, p. 37), concordo com sua afirmação a respeito de os desenhos das crianças serem como “imagens de um filme”, sendo a obra formada pelas suas sucessões, assim, é como se cada desenho fosse uma etapa e para se observar essa “evolução” é preciso ter um conjunto de obras da mesma criança; tais descobertas e expressões seriam derivadas do fim educativo da criação artística. Assim, ao observar o conjunto de desenhos realizado por cada menina-flor, em quantidade e qualidade, é possível observar a “evolução” da linguagem gráfica de cada uma, explicitada nas repetições de formas, nos novos arranjos gráficos, nas soluções estéticas encontradas, no estilo do traço, o que compõe a singularidade de um vocabulário gráfico individual. Em alguns casos, a “evolução” é radical, como do rabisco abstrato à figura humana, sem uma etapa intermediária, o que foi verificado em alguns dos casos, e que compartilharei mais adiante.

Importante também atentar para o que nos diz Mèredieu (2004, p. 18). A respeito dessa evolução gráfica, ela afirma que “como a elaboração do sistema gráfico é paralela à evolução psicomotora, convém adotar um processo progressivo e evolutivo que leve em conta o fato de que a criança está em perpétua mutação”, considerando

também que “a interpretação de um desenho – isolado do contexto em que foi elaborado e da série dos outros desenhos entre os quais se inscreve – é, portanto, nula”, corroborando com o que nos diz Stern (1974). Os sentidos das imagens a precedem e a seguem. Por isso, é preciso participar de todo o processo junto às crianças, mesmo que por vezes seja difícil estar com cada uma o tempo todo, tendo em vista que algumas requeriam atenção integral o tempo inteiro, o que dificultou em alguns momentos partilhar a atenção e acompanhar o trabalho de cada uma.

Outra questão extremamente importante é a atitude do educador diante dos desenhos, que não é e não pode ser a postura de um psicanalista, que busca sentidos “ocultos” nos desenhos das crianças, como ele diz “penso que é um abuso de confiança da parte dum educador, rebuscar no fundo dos quadros em que a criança escondeu segredos que são sua propriedade íntima” (STERN, 1978, p. 36). E mesmo assumindo o papel de pesquisadora, esse nunca foi o objetivo, e aí também entra a questão da leitura desses desenhos no interior da pesquisa, ou seja, não busquei em nenhum momento “desvendar segredos” ou “identificar problemas ou distúrbios” das crianças, esse deve ser, no caso, objeto mais precisamente no campo da psicologia e da psicanálise.

Assim, o processo de elaboração dos desenhos partiu sempre de um elemento gerador, seguido sempre de conversas, de um diálogo entre nós, para depois irmos para o desenho. Cada menina, já com sua pasta e seu material, rumava para o seu espaço de criação e começava a desenhar, tendo como ponto de partida esses momentos de diálogo sobre os temas derivados dos suportes utilizados. Durante esse processo de criação do desenho, eu perambulava entre elas, acompanhando, observando, questionando, ajudando nas dificuldades, ouvindo as histórias que contavam, enfim, no processo de “escuta sensível” de cada uma e do grupo. Por vezes, eram elas que vinham com os desenhos mostrando as imagens e contando suas histórias, por vezes, era eu quem fazia perguntas, uma forma muito dinâmica que se estabelece num ambiente de criação. Após a feitura dos desenhos, eu sempre convidava para fazermos um diálogo individual sobre os desenhos numa sala em separado, momento em que gravava em vídeo. Nem todas as meninas quiseram falar sobre seus desenhos e serem gravadas, o que foi respeitado.

2.3.2.2. Dos encontros, das temáticas e das atividades realizadas

Com relação à frequência dos encontros, em conversa com Irmã Karla para acertarmos detalhes da intervenção, ela solicitou que as intervenções fossem semanais,

pois as meninas já possuíam bastantes atividades e precisavam muito do acompanhamento escolar, devido às dificuldades de aprendizagem que, em geral, apresentavam. Desta forma, acordamos as 4^{as} feiras pela manhã, no horário do reforço escolar, na sala de aula, aproximadamente 2 horas de trabalho com as meninas. Inicialmente, questionei se seria pouco, mas dada a intensidade dos encontros e o nível de atenção exigido pelas meninas, foi o tempo certo para que se concentrassem e produzissem sem dispersão.

Acompanharam as atividades, inicialmente, a pedagoga, responsável pelo acompanhamento escolar e uma colega de doutorado, também participante do nosso grupo de pesquisa, conhecedora da casa e realizando pesquisa (auto)biográfica com as adolescentes que já partiram. A presença delas foi fundamental como apoio, pois durante a intervenção não me era possível realizar anotações e registros fotográficos, pois as meninas-flor solicitavam muito a nossa atenção e, em virtude disso, precisava intervir individualmente com cada criança.

Ao final, nas últimas intervenções realizadas, estive sozinha com as meninas e foi bastante difícil dar atenção ao grupo e a cada uma, além de cuidar das atividades de observação, registros fotográficos e gravação das falas. As atividades iniciaram em setembro e foram até dezembro de 2015, totalizando 10 encontros semanais, de 2 horas cada, sendo interrompidas em virtude do final do ano, festas e férias das crianças, pois nesse período, tanto a entidade recebe muitas visitas externas com doações e atividades de recreação, quanto algumas meninas vão para suas famílias ou pessoas próximas. Ainda retornei à instituição no fim de dezembro para entrevistar a Irmã Karla sobre o histórico de acolhimento das meninas, especialmente sobre os motivos do acolhimento de casa uma. Dada a dificuldade de acesso às irmãs, justificadas pelo excesso de trabalhos internos e externos à instituição, só consegui realizar esta importante entrevista quase ao final da intervenção.

Inicialmente, procurei trabalhar com materiais que pudessem proporcionar uma projeção, atuar de forma mais sensível e indireta para evitar traumas ou pressões no ato de se contar pelo desenho. Busquei, primeiro, construir uma relação afetiva e de confiança e deixá-las livres para colocarem no papel o que quisessem a partir das histórias, conversas, etc. Assim, pouco a pouco, construimos um espaço lúdico para o despertar da criatividade e da vontade de desenhar. Busquei usar algumas estratégias pedagógicas que promovessem o interesse e o processo de criação. Para criar, é preciso estar envolvido, motivado e sentir-se autoconfiante e seguro. Desta forma, busquei

histórias infantis, imagens, filmes, etc., que fossem interessantes como mote para o desenho, pois “as histórias e suas tramas narrativas mobilizam as crianças enquanto ferramentas simbólicas ao lidarem com elementos de medo, amor, ódio, abandono, etc.” (DE CONTI, 2012, p. 164).

De Conti (2012, p. 152) afirma que, em casos de sofrimento psíquico, é preciso propiciar um espaço narrativo em que “sejam oferecidas ferramentas semióticas (contos, desenhos, brinquedos) através das quais a criança possa se expressar, pensar sobre si mesma e/ou sobre o mundo, poder constituir uma forma de (re) situá-la frente a sua história” (p. 152). A autora compartilha experiências muito interessantes de pesquisa biográfica com crianças hospitalizadas, proporcionadas por meio de brincadeiras, contos infantis, pois desta forma “a criança pode criar cenários, tecer tramas e falar sobre si através dos personagens e das situações dos contos, articulando-os com as suas vivências cotidianas” (p. 161). Essas foram as estratégias que utilizei para escolher os materiais e as temáticas, no entanto, mesmo trazendo propostas, estive aberta a toda e qualquer possível mudança de rota gerada a partir do contato com as meninas, o que, por vezes, aconteceu.

Todo o trabalho teve partida na aceitação das crianças em participarem, de forma completamente espontânea, essa era a premissa principal. Para iniciar o diálogo com as meninas, expliquei, de maneira simples, que eu era uma pesquisadora, perguntei se sabiam o que era pesquisa. Perguntei se gostavam de desenhar e se gostariam de desenhar suas vidas. A adesão do grupo foi completa, o que foi muito positivo. Todas queriam participar, mesmo algumas tendo dificuldades gráficas decorrentes de suas trajetórias de vida. De início, foi um pouco complexo adequar a linguagem com um grupo tão heterogêneo, de 04 a 15 anos de idade, mas aos poucos tudo foi se organizando e fomos disponibilizando os lugares por idade para não dar tanta interferência. A partir do 4º encontro, o grupo ficou reduzido e aí, constituímos o grupo da pesquisa, as 6 meninas-flor, grupo em que as idades, sendo mais próximas, facilitou a organização das atividades.

Depois de realizadas as atividades, é possível descrevê-las e compartilhar os principais temas derivados das mesmas. Friso, mais uma vez, que essa sequência de atividades foi sendo construída paulatinamente, a partir dos encontros, dos desenhos, das conversas, das observações e das sincronicidades e intuições que foram surgindo no período de intervenção. Ao final, as **temáticas** trabalhadas apareceram na ordem em que foram realizados os 10 encontros: Autorretrato: quem sou eu; O que eu mais gosto de

fazer: brincadeiras, desejos, preferências; Da quebra do vínculo familiar: E.T, O extraterrestre; O cuidado de si e do outro: a percepção sobre a instituição (sua casa atual) e os novos afetos construídos; e Fadas e bruxas: quimeras, estratégias de proteção e de conforto interno.

Importante atentar que alguns desenhos ou temáticas levaram mais de um encontro e que houve ainda atividades de cunho livre, no caso, a própria feitura da capa do caderno de desenho por meio da pintura, em que as meninas ficaram livres para desenhar e pintar o que quisessem.

a. Do autorretrato: quem sou eu?

No primeiro encontro com o grupo todo, depois de explicar e conversar com as meninas sobre o que era uma pesquisa, revelei o que gostaria de fazer com elas: desenhar! A partir de suas histórias de vida, levei um desenho de um autorretrato meu (Figura 14), como forma de me apresentar, apresentar os elementos visuais que me simbolizavam e inspirá-las a realizarem o seu. Como era o primeiro encontro, o objetivo era, além de fazer uma apresentação, minha e delas, apresentar-me por meio de uma imagem simbólica e sentir a recepção das meninas, ver se gostavam mesmo de desenhar e observar seus desenhos, saber mais ou menos em que pé se encontrava seu desenvolvimento gráfico. Queria também observar o que viria de cada uma nesse primeiro momento de desenho.

Figura 14: desenho de autorretrato de Luciane Goldberg



Fonte: acervo pessoal

Foi importante compartilhar aspectos do meu mundo de vida com elas, como o fato de ser uma desenhista, além de uma pesquisadora e professora. Como você pode ver também, no meu desenho, mostrei a elas minhas duas gatas, a branca, a gatOlha e a marrom, a Olívia; meu gosto pelas artes e, particularmente, pelo desenho, representado pelos pinceis e pelos lápis de cor; a importância da leitura e dos estudos e a presença da praia e do mar na minha vida. Percebi a grande influência do meu desenho sobre suas representações, como a presença das estrelas, dos lápis e até do mar em seus desenhos. O importante é que, praticamente todas, desenharam e com muita disposição e dedicação, o que me animou, apontando com positividade a possibilidade da intervenção, pois se as meninas não quisessem participar, não haveria pesquisa.

Elas também fizeram questão de escrever seu nome, o que observei ser uma conquista para elas. Nesse primeiro encontro, como o grupo estava ainda misto, crianças e adolescentes, tivemos desenhos de todos os tipos e a presença das meninas maiores inibiu um pouco as menores. Poucas apresentaram dificuldades, a grande maioria conseguiu realizar seu autorretrato, com exceção das irmãs Jasmim (4 anos), que passou o encontro inteiro debaixo da mesa, sem falar, rabiscando abstratamente alguns papéis, e de Begônia (6 anos), que chorou por não conseguir desenhar e que, ao final, só fez pontos nos papéis. Ambas já possuem idade para a figuração, no entanto, esses comportamentos ocorrem geralmente com crianças que tiveram algum bloqueio, algum trauma que as impediu de dar continuidade ao seu desenvolvimento gráfico. Compartilharei os desenhos das meninas-flor no capítulo final, em que apresento as leituras sobre seus processos narrativos.

Nesse mesmo dia, fizemos fotos de cada uma para personalizar a capa das pastas. Tive que estar atenta às intervenções da pedagoga, visto que ela tentou, por várias vezes, corrigir as meninas, ou usou expressões como “que desenho é esse?”, “não se pode usar essa cor”, ou mesmo “mas você sabe desenhar muito melhor que isso”. Em um determinado momento, expliquei a ela que as crianças poderiam desenhar como quisessem, que ela as deixasse produzirem seus desenhos livremente. Depois desse dia, ela não mais entreviu. Esse tipo de intervenção acaba sendo castradora da criatividade das crianças e pode inibir completamente suas expressões artísticas. A seguir, algumas imagens desse primeiro dia (Figuras 15 e 16).

Figura 15: As meninas-flor e a pedagoga que as acompanha semanalmente no reforço escolar
Figura 16: eu auxiliando uma das meninas em suas dificuldades em desenhar



Fonte: fotos do projeto, arquivo pessoal

b. Do que eu mais gosto de fazer: brincadeiras, desejos e preferências

No encontro seguinte, foi o dia de entregar as pastas personalizadas a cada uma. As meninas foram chegando aos poucos e fui dando as pastas para elas, que ficaram muito felizes, apaixonadas pelos estojos temáticos (sininho, *frozen*, fadas, princesas, gatinha Marie, etc.)! A cada uma que chegava, elas queriam dar a pasta e mostrar o que tinha dentro. Ficaram muito motivadas e atentas ao material. Foram logo pegando o papel e desenhando. Já nesse segundo dia, Girassol (7 anos) e Tulipa (7 anos) haviam feito cartinhas para mim. Girassol desenhou uma menina sereia-peixe, acho que me desenhou, pois eu disse que se eu não fosse gente, eu certamente seria um peixe! coisa mais linda! Queria ouvir mais dela, mas ela estava bastante inibida para falar.

Inspirada no projeto *Raconter l'école* (LANI-BAYLE e PASSEGGI, 2014), em que os pesquisadores usaram como recurso estimulante da fala das crianças sobre a escola, um *alien*, propus às meninas, nesse dia, que se apresentassem a um ser extraterrestre pelo desenho, contando o que mais gostavam de fazer. Boa parte delas não sabia o que era um E.T e tentei explicar, da melhor maneira possível, que era um ser de outro planeta e que não sabia escrever, portanto teriam que contar algo delas para ele através do desenho. O que gostavam de fazer, quem eram, etc. Elas logo começaram a desenhar o que mais gostavam de fazer, como brincar, por exemplo. Seus desenhos traziam brincadeiras como o esconde-esconde, a carimba, brincadeira com balão; alguns espaços da Casa-Família (jardim, quartos), a menção à religião (a presença da cruz),

alguns familiares (como mãe e avó), algumas atividades como cantar, dançar e arrumar o quarto, enfim, já uma riqueza de informações!

Nesse dia, iniciei as gravações em vídeo das narrativas de algumas meninas, as que queriam, sobre os desenhos (autorretrato e este último). Nem todas quiseram falar diante da câmera, o que é comum, visto que, além de eu ser uma pessoa nova em seu meio, ainda teria que conquistar sua confiança; não estão acostumadas a falarem assim diante de uma câmera e mais, a falarem de si mesmas. A decisão delas foi completamente mantida. Também decidi que passaria a gravar os encontros inteiros, visto que havia muita fala entre elas e eu não teria como absorvê-las, especialmente pela atividade de Gérbera (6 anos), que se desatou a desenhar e a narrar uma variedade imensa de histórias a partir dos desenhos.

Durante um período, como já coloquei anteriormente, pude contar com a ajuda da minha colega doutoranda, Aline Sousa e de Caroline Sales, ex-bolsista do curso de pedagogia, já formada, que fez alguns registros fotográficos. Com a presença delas, pude sair com as meninas, individualmente, para uma sala ao lado para dialogar sobre seus desenhos, momento em que nossos diálogos eram gravados. Na sala ao lado, eu pedia a elas que mostrassem os desenhos e me contassem sobre o que tinham desenhado. Eu escutava atentamente e, à medida que iam narrando, eu dialogava, fazia perguntas sobre o conteúdo dos desenhos, exclamações, participava da história, interagia. Esse momento me aproximava ainda mais delas e, mesmo com a presença da câmera de vídeo que as inibia bastante, esse era um momento muito rico e íntimo entre nós, um momento de partilha. Elas, em geral, sentavam-se no chão, então, eu me sentava com elas e, assim, fazíamos nosso diálogo.

Jasmim (4 anos), a menor do grupo, continuava interessada nas atividades de desenho e pediu para participar, assim como pediu para eu fazer uma pasta para ela, um grande avanço para uma menina que havia passado o encontro passado inteiro debaixo da mesa sem conversar nem interagir. Agora, ela reivindicava seu lugar junto às outras e começava a se esforçar mais no desenho. Sua irmã, Begônia (6 anos), passou a desenhar formas geométricas, mas ainda manteve os pontinhos no papel.

Nas imagens a seguir, eu, mostrando a cartinha em que Girassol havia me desenhando como uma sereia, ela sorri! (Figura 17). E elas conversando sobre os desenhos e interagindo entre elas, o que leva à autoria coletiva dos desenhos (Figura 18).

Figura 17: As meninas-flor e eu mostrando a cartinha que Girassol fez para mim

Figura 18: As meninas-flor conversando e interagindo sobre seus desenhos: a autoria coletiva



Fonte: acervo do projeto

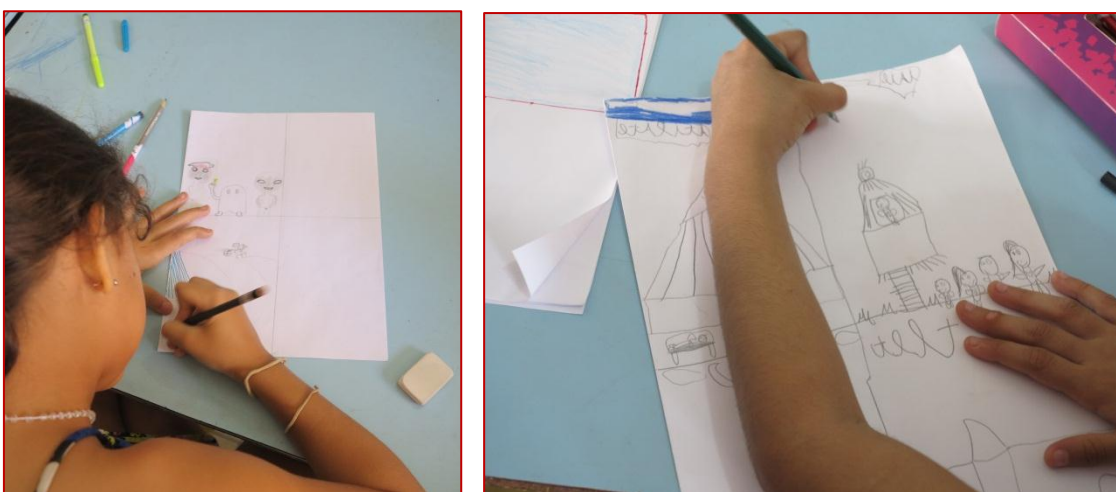
c. Da quebra do vínculo familiar: E.T, O extraterrestre

Por conta da história do E.T. para melhor contextualizar essa relação, visto que algumas não sabiam o que era um ser de outro planeta, propus assistirmos ao filme *E.T. O Extraterrestre*, de Steven Spielberg, o que foi uma grande ideia, até mais do que eu esperava. A intenção inicial era apenas contextualizar a figura desse ser extraterrestre, ou seja, contribuir para que as meninas que não sabiam do que se tratava tivessem contato com essa perspectiva. Dialogar com algum ser que não é do seu meio, que é completamente diferente e que, para se comunicar com ele era preciso desenhar e contar as coisas com detalhes, visto que, por ser de outro planeta, ele não conhece como as coisas são aqui. No entanto, alguns elementos inusitados derivaram do conteúdo do filme, no sentido de que o E.T. não estava em sua casa e queria voltar para ela, assim como elas.

Infelizmente, devido a problemas técnicos no dia em que fui à instituição (meu projetor não funcionou) e devido a uma série de interrupções nas atividades (duas semanas sem poder vê-las) em virtude da agenda das meninas para o Dia das Crianças (várias visitas à instituição) não pude assistir o filme com elas, mas consegui que assistissem com o acompanhamento da pedagoga. Quando cheguei à instituição, após elas terem assistido ao filme, a empolgação era imensa! Além de não nos vermos a duas semanas (foi perceptível que sentiram minha falta, tanto quanto eu, a delas), elas estavam muito excitadas e ansiosas para contarem do filme. Todas falavam ao mesmo tempo, citavam passagens do filme, comentavam situações, enfim, era o frenesi!

Não somente estavam empolgadas com o conteúdo do filme, quanto estavam ansiosas por desenharem. Tivemos alguns minutos de conversa sobre o filme. Fui fazendo perguntas, elas respondendo, pedi a elas que desenhassem o que as havia mais marcado. Sem nenhuma intervenção, algumas quiseram dividir a folha em situações “boas x ruins”, já outras dividiram a folha em vários quadros contando a história do filme, como uma história em quadrinhos (Figuras 19 e 20). Aqui, a presença da narrativa era mais intensa, elas desenhavam, mostravam os desenhos entre elas e para nós, compartilhavam suas experiências.

Figuras 19 e 20: organização o espaço do papel para a elaboração das narrativas visuais em quadros



Fonte: acervo do projeto

Sutilmente, elas perceberam que o E.T. tinha a ver com elas, devido ao fato de estar num outro planeta e querer voltar pra casa. Elas repetiam a frase “E.T... telefone... minha casa” várias vezes, e eu ia dialogando com elas, elaborando perguntas como “o que o E.T. queria?”, “mas ele foi bem recebido?”, “quem cuidou do E.T.?”, “porque ele queria voltar pra casa?”... um encontro de uma riqueza! Praticamente todas desenharam a cena em que o E.T. quase morre. Elas estavam verdadeiramente envolvidas com a situação deste ser alienígena que tinha sido esquecido num planeta estranho, havia sido “adotado” por crianças completamente diferentes dele, que o ajudaram a voltar pra casa. E como em toda boa narrativa fílmica, alguns elementos de suspense: será que ele vai conseguir? Será que vai ser descoberto? Será que vão vir buscá-lo? Será que ele vai morrer longe do seu planeta? Em nenhum momento, elas falaram delas, de forma direta, mas elas se sentiram sensibilizadas e se identificaram significativamente com o E.T. e sua história, comprovando a eficácia da técnica projetiva utilizada.

Decidimos ver o filme para dar mais conexão à presença do ser alienígena, mas ao final, o efeito do filme foi maior. Minha intuição sinalizava que devíamos seguir por esse caminho e tentar explorar o assunto com as meninas, através do diálogo. As meninas estavam cada vez mais envolvidas com o ato de desenhar, e seus desenhos evoluíam também, junto ao interesse e desejo de participar.

As mais velhas representaram a imagem clássica de Elliot e E.T. voando na bicicleta passando pela lua – realmente, uma das imagens mais bonitas e mais marcantes do filme (ver Figuras 21 e 22).

Figuras 21 e 22: desenho da cena em que Elliot e E.T. voam com a lua ao fundo



Fonte: acervo do projeto

d. Do cuidado de si e do outro: a percepção sobre a instituição (sua casa atual) e os novos afetos construídos

Ainda a partir do filme do E.T., no encontro seguinte com as meninas-flor, senti que seria interessante explorar a questão do cuidado. O E.T. não estava no seu planeta, mas ele foi cuidado pelo Elliot, ou seja, ele não estava sozinho, ele ganhou uma família substituta e se desenvolveram relações de afeto entre eles. No entanto, apesar de estar sendo bem cuidado, o E.T. não desistia de voltar para sua casa, até o momento em que ele, finalmente, parte. Sendo assim, tudo partiu de algumas perguntas para o diálogo, como: “O que aconteceu quando o E.T. chegou na Terra?”, “Quem cuidou do E.T. quando ele chegou?” Era uma forma de refletir com elas a respeito desse cuidado quando não se está no próprio “planeta”, no caso delas, quando se está em uma instituição. O objetivo era dialogar sobre quem cuidava delas, sobre o que era cuidar e observar se se sentiam cuidadas.

Nesse momento, Girassol falou muito, disse que quem tinha cuidado do E.T. tinha lhe dado muito amor e carinho. Assim, aproveitei para perguntar quem cuidava delas e Girassol citou as Irmãs da Casa-Família, a tia Carol (pedagoga), eu, Aline (doutoranda), o pai e a mãe dela. A partir daí, começamos uma conversa sobre o que era cuidar: elas responderam, inicialmente, que cuidar era dar carinho e amor, depois brincar.

O desenho desse dia então versou sobre o “cuidado” – quem cuida de mim? Girassol foi logo fazendo milhares de quadros para desenhar todas as pessoas, mas logo viu que daria muito trabalho e ficou com preguiça. Begônia, que ainda desenhava apenas formas geométricas, pediu à Aline para desenhar corações com os nomes das pessoas que cuidavam dela e acabou que isso se alastrou por todos os desenhos. Na figura abaixo, desenho de Begônia, encontramos escrito “tia”, “Rodrigo Pai” e “Camila” (Figura 23).

Figura 23: corações com os nomes das pessoas que cuidam das meninas



Fonte: acervo do projeto

Foi possível observar quem forma esse “nicho protetor” na vida das meninas atualmente, como as irmãs da Casa-Família, nós (eu, Aline), a tia Carol, a família – no pai e mãe, ou somente em um deles, e elas mesmas, entre elas. Petúnia (10 anos), agora a mais velha de todas, foi enfática ao dizer que quem cuidava dela era ela mesma – afirmou com veemência: “sou eu que me banho, me troco, me alimento, não preciso de ninguém pra fazer as coisas”. Penso que agora ela assumiu mais responsabilidade ainda, pois além de cuidar de si mesma, de forma bastante autônoma, ela se responsabilizou

pelas outras meninas, todas menores do que ela. Depois de muito lhe indagar se não havia mesmo ninguém que se ocupasse dela, ela desenhou as irmãs, Irmã Karla, Irmã Waltânia e Irmã do Carmo, com a frase “Deus é Fiel!!!” (Figura 24).

Figura 24: representação das Irmãs que cuidam das meninas



Fonte: Desenho da Menina-flor Petúnia. Foto acervo do projeto

e. Das fadas e bruxas: quimeras, estratégias de proteção e de conforto interno

Na sequência, depois de trabalhar o cuidado, continuei com a ideia de trabalhar “seres imaginários”, quer dizer, fazendo ainda uso da fantasia e das histórias infantis. Após as atividades derivadas do filme do E.T. e visto a relação que as meninas já têm com as princesas e fadas (Sininho, Frozen, e outras da Disney), presentes nas suas vestimentas, no seu material escolar, nos livros infantis e na própria sala de aula, pensei que poderia ser um caminho interessante para as meninas encontrarem outras estratégias de proteção e conforto interno e também passassem a expressar seus seres imaginários por meio do desenho.

Segui procurando e pesquisando livros e histórias que poderiam ser interessantes para ler com elas, e entre vários que trabalhei, acabei encontrando o livro infantil *Paulina*⁸ (Figura 25), que conta a história de uma menina que não tem uma infância feliz como as outras crianças, pois sua mãe está sempre brava e seus pais se separaram. Ela teve que se mudar para um apartamento e entregar seu cachorrinho e é nesse

⁸ EUGÊNIA, Maria. **Paulina**. São Paulo: Peirópolis, 2012.

momento que Paulina vai dormir e tem sonhos lindos, descobrindo que dentro dela havia muitas coisas lindas (Figura 26), que a felicidade estava na sua cabeça, assim como as pessoas que ela amava estavam no seu coração, sempre com ela, mesmo ela estando ausente. Essa história abriu para o mundo dos sonhos e para a possibilidade de cada uma se proteger e desenvolver estratégias internas de conforto estando em situação de acolhimento. Não chegamos a desenhar sobre este livro, apenas li a história com elas e conversamos. Elas ficaram bastante sensibilizadas.

Figuras 25 e 26: capa do livro *Paulina* e uma das páginas internas



Fonte: imagens escaneadas do original

Na sequência, encontrei um livro sobre histórias de fadas e princesas diferentes: *Nove Novos Contos de Fadas e de Princesas*⁹ (ver Figura 27), como a história das fadas esquecidas e das fadas desconhecidas. contei a história de uma fada que perdia os poderes de sua varinha de condão e vivia por um tempo como uma fada normal, a da fada que curou os dentes do lobo criando a escova de dentes, entre outras histórias super criativas e hilárias! Rimos juntas por um tempo, criamos parênteses do mundo ao redor.

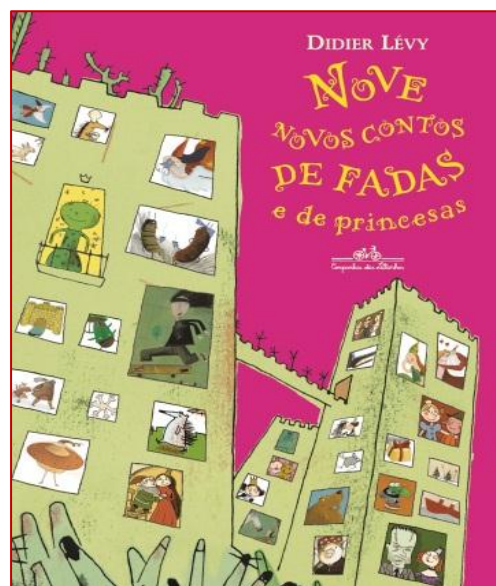


Figura 27. Capa do livro *Nove novos contos de fadas e de princesas*.

⁹ LÉVY, Didier. **Nove novos contos de fadas e de princesas**. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Companhia das letrinhas, 2004.

Eu queria também desconstruir um pouco a ideia das fadas e princesas “perfeitas”. Desconstruir os modelos que a mídia impõe. Não posso deixar de confessar também que passei uma fase da minha vida desenhando fadas, gnomos e duendes, e sempre acreditei que eles estavam comigo e me protegiam. Quis compartilhar isso com elas. A proposta era, então, inventar uma fada, imaginar seus poderes, projetar nela esse poder interno. Elas logo começaram a desenhar. Girassol sempre quer desenhar mais do que pode. Faz vários quadros na folha e geralmente fica cansada no meio e não termina. Nesse dia, ela conseguiu preencher os quadrinhos, pediu para que eu escrevesse meu nome e o de Aline para ela aprender e reproduzir. Desenhou muito, ela e Tulipa. Depois de desenharem essas fadas, elas pediram uma folha das grandes. Eu sugeri que desenhassem uma fada bem grande para pintarmos com tinta e assim elas o fizeram. Que fadas lindas desenharam! Begônia, que agora já conseguia desenhar figuras humanas, ensaiava as asas da fada! Mesmo Jasmim, que também já havia descoberto o desenho da figura humana, desenhou sua fada. Saiu fada de todo jeito! Dos desenhos, fomos para a pintura, que já não foi a primeira vez, mas que as absorve imensamente (Figura 28).

Figura 28. Tulipa pinta sua fada

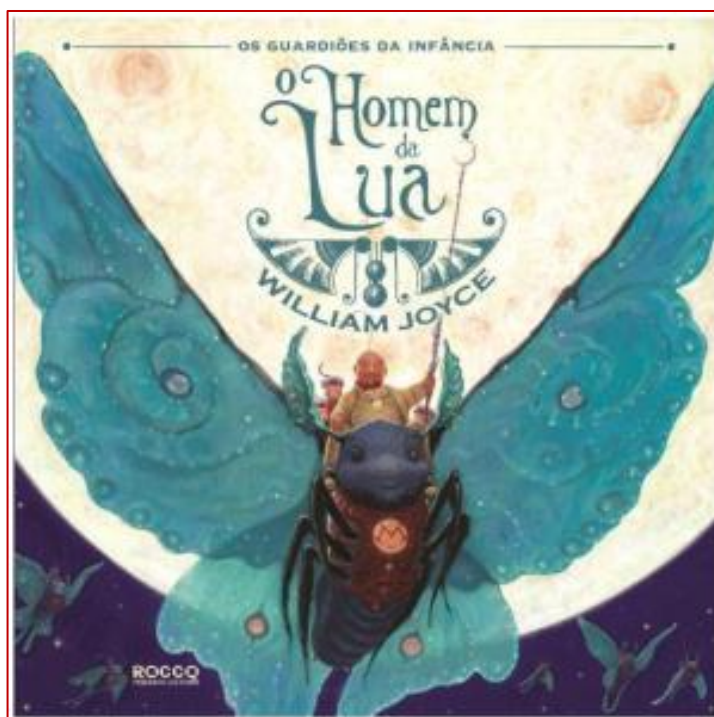


Fonte: Tulipa (7 anos), acervo da pesquisa

Ainda dentro desse tema dos seres imaginários e da conexão com a proteção, levei também para ler com as meninas o livro infantil *O Homem da Lua*, (Figura 29) da

coleção *Os Guardiões da Infância*¹⁰. Que livro lindo! Encontrei-o na sala da minha terapeuta, ela me apresentou esse livro após eu contar para ela que estava trabalhando essas conexões com os seres imaginários e com os sonhos com as meninas-flor. Uma linda sincronicidade, pois o livro veio parar em minhas mãos.

Figura 29: Capa do livro “O Homem da Lua” de William Joyce



Fonte: imagem escaneada do original

O mais incrível é a sincronicidade dessa história com o trabalho, com os temas que já estávamos trabalhando, no caso, os sonhos, os seres imaginários, como as fadas, o cuidado, a proteção e a família. Esse livro reuniu tudo. Só para compartilhar um pouco da história, tudo tem uma origem com o surgimento do Homem da Lua ou mais precisamente, o pequeno bebê Lunanoff, que vemos crescer solitariamente em nossa Lua, do Sistema Solar, olhando pelas crianças e sempre evitando que elas sofram com pesadelos ao dormir, como revela uma das passagens do livro:

Juramos zelar pelas crianças da Terra,
Mantê-las sempre longe do perigo,
Preservar seus corações alegres, suas almas valentes e suas bochechas rosadas.
Protegeremos com nossas próprias vidas seus sonhos e esperanças,
Pois eles são tudo que temos, tudo que somos,
E tudo que para sempre seremos.

¹⁰ JOYCE, William. *O Homem da Lua – Os Guardiões da Infância*. Trad. Érico de Assis. Rio de Janeiro: Rocco (Pequenos Leitores), 2012.

Na resenha do livro, da própria editora Rocco, lê-se:

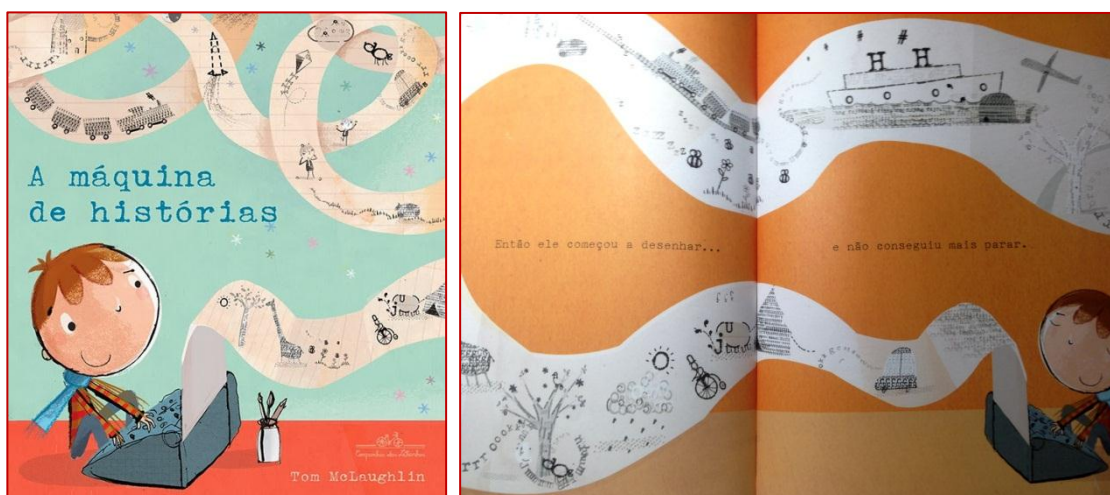
Quando ainda era bebê, o pequeno Homem da Lua – ou Dalua, como era chamado por seu guardião – tinha tudo que queria. Além de ter como companhia as luzes de lagartas gigantes que circundavam pelo espaço, seu pai mostrava para ele as maravilhas do espaço com a ajuda de um telescópio. O menino também contava com a ajuda de seu fiel companheiro, o Noiteluz. Juntos, velejavam de um planeta pacífico para outro a bordo do Veleiro Lunar. Apesar de todos os salpicos de Areia dos Sonhos de seu escudeiro, Breu, o Rei dos Pesadelos surge em cena. Ao ouvir falar de um menino que nunca tivera um sonho ruim, algo que jamais toleraria, Breu ficou altamente irritado. Afinal, sua maior missão era perturbar o sono de crianças ao redor do mundo e com O Homem da Lua não poderia ser diferente. Em busca dessa criança, Breu navegou seu Galeão dos Pesadelos pelas ondas do medo, saqueando planetas, extinguindo estrelas e eliminando toda aeronave que cruzava seu caminho. Para salvar Dalua, NoiteLuz faz um juramento aos pais do menino lunático: promete protegê-lo a qualquer custo. Com o passar dos anos, aquele garoto finalmente se torna o Homem da Lua verdadeiramente maduro. A partir daquele momento, ele decide que os pequeninos moradores do planeta Terra precisam ser protegidos dos pesadelos, como ele havia sido. Para esta tarefa, ele conta com a ajuda dos demais personagens que formam os Guardiões da Infância: o Papai Noel, a Fada do Dente, o coelhinho da Páscoa, entre outros.

Novamente os sonhos, e os seres que protegem as crianças dos pesadelos. Além disso, no livro, os pais de DaLua o entregam a um guardião para que ele o proteja dos pesadelos. Sendo assim, o menino nunca mais vê seus pais, mas os descobre numa nova constelação, tendo certeza de que seus pais estão distantes, mas estarão sempre lá! Ao ler com as meninas, percebi que elas repetiam “eles estão sempre lá” e, toda vez que aparecia a imagem dos pais em formato de constelação nas páginas do livro, elas apontavam, decerto dizendo para si mesmas que seus pais, mesmo distantes, sempre estão a olhar por elas. Muito tocante! Pode imaginar aí como fica o meu coração, com tanta emoção?

Concluo por aqui essa breve apresentação das atividades e temas trabalhados com as crianças. Houve outras atividades, assim como continuei pesquisando livros da literatura infantil que tratassem de assuntos que pudessem ser interessantes, que versassem sobre a família, sobre separação, sobre diferentes reinos, sobre histórias autobiográficas de crianças, que tratassem de questões semelhantes às das meninas-flor. Encontrei livros incríveis e li muitos com as meninas, apesar de nem todos terem sido trabalhados por elas nos desenhos. Foi uma forma de dialogar com elas sobre assuntos delicados e continuar na perspectiva lúdica, a partir de ferramentas semióticas de que nos fala De Conti (2012).

Um livro muito interessante que li no dia em que levei os cadernos de desenho individuais, o caderno que ficaria com elas para seus momentos de desenho no cotidiano, para contarem suas histórias desenhadas, foi *A máquina de histórias*¹¹, (Figuras 30 e 31) que conta a história de um menino que encontra uma máquina de escrever no sótão de sua casa, mas não conhecia tal máquina, e nem sabia o que ela fazia, e descobre ao acaso como ela funciona. Vê que a partir dela saíam letras, que as letras faziam palavras e que das palavras saíam histórias! Só que o menino não era bom nem com as letras e nem com as palavras e, no meio da experimentação, surge um desenho e “Então ele começou a desenhar...e não conseguiu mais parar”. Mas, um dia, a máquina estraga e, no final, ele descobre que quem fazia os desenhos não era a máquina, mas ele!

Figuras 30 e 31: capa do livro “A máquina de histórias” e uma das páginas internas

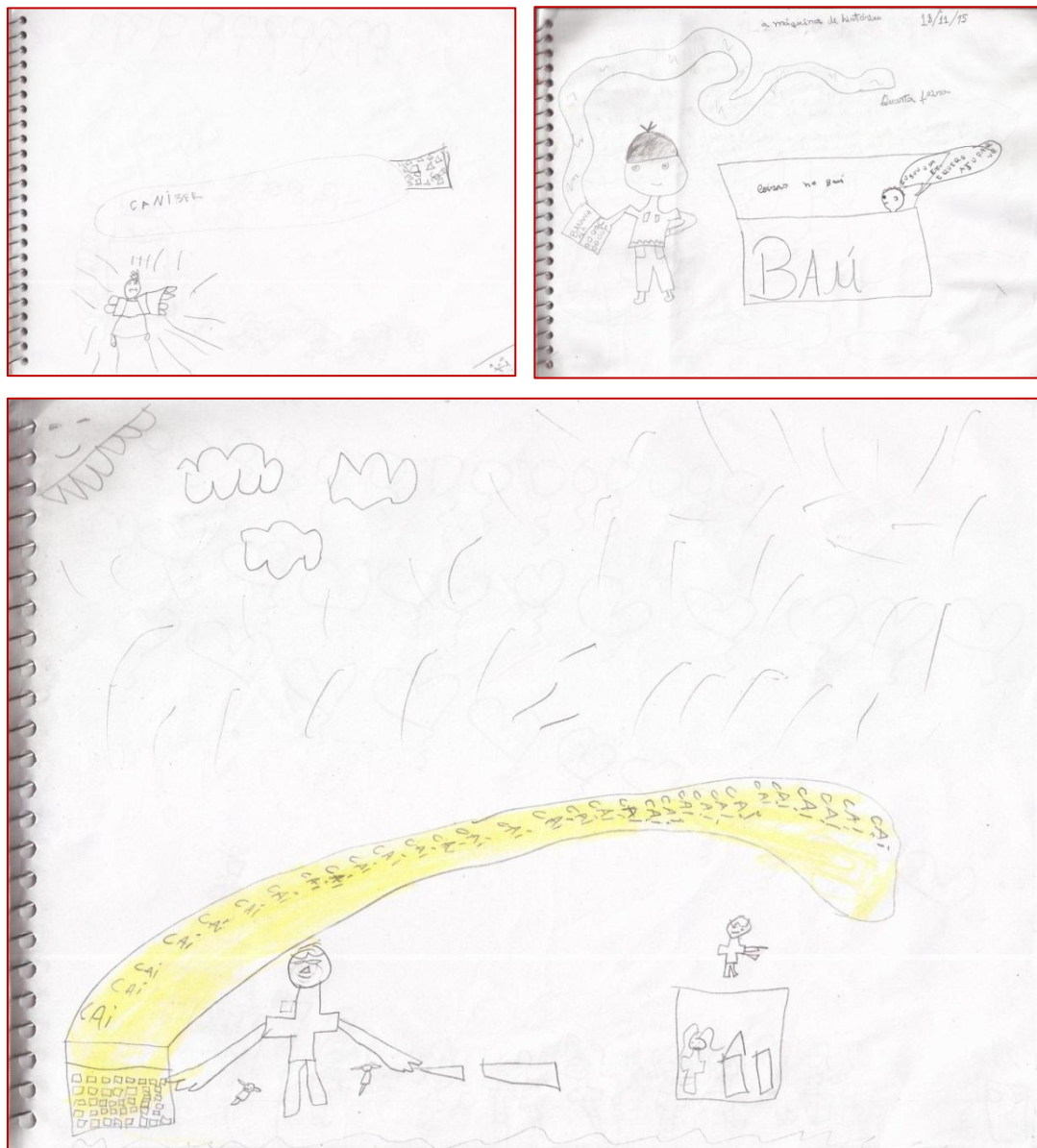


Fonte: escaneado do original

O objetivo era inspirá-las a fazerem do seu caderno de desenho sua máquina e desenharem suas histórias. Elas adoraram o livro e a história e quase todas chegaram a representar sobre o livro no seu caderno de desenho, como podemos ver nos desenhos de Gérbera, Petúnia, Girassol, logo a seguir (Figuras 32 a 34).

¹¹ MCLAUGHLIN, Tom. **A máquina de histórias**. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Companhia das letrinhas, 2014.

Figuras 32 a 34: desenhos de Gérbera, Petúnia e Girassol inspirado no livro “Máquina de histórias”



Fonte: cadernos de desenho de Gérbera, Petúnia e Girassol

Também li com as crianças os livros infantis *A menina do mar*¹² e *Meu Reino*. Em *A menina do mar*, o assunto é a amizade entre um menino e a Menina do Mar. Cada um vive no seu mundo, o rapaz, na terra e a menina, no mar, mas a curiosidade de ambos leva-os a querer partilhar essas diferenças: a menina descobre o que é o amor, a saudade e a alegria, e no final, o menino aceita viver com ela no fundo do mar. Escolhi *Meu Reino*¹³ por tratar das relações familiares e dos conflitos paternos. Conta a história de uma menina que vive no alto de uma colina e, de cada lado de sua casa, há um reino,

¹² ANDRESEN, Sophia de Mello Breyner. **A menina do mar**. Ilustrações Veridiana Scarpelli. São Paulo: Cosac Naify, 2014.

¹³ CROWTHER, Kitty. **Meu Reino**. Trad. Flávia Varella. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

onde moram um rei e uma rainha, que brigam incansavelmente, noite e dia, sem parar. Quando decidem ir à casa dela para se desculpar pelo barulho, o encontro inusitado não termina bem e a menina acaba impondo seus limites e, então, nos damos conta de que o rei e a rainha são, na verdade, seus pais.

Outra atividade proposta durante as intervenções, foi a realização de retratos fotográficos das meninas por um fotógrafo profissional, a meu convite. A decisão de incorporar esta atividade, surgiu da observação do interesse das meninas em serem fotografadas ao final de cada encontro, era sempre um pedido para fotos e poses e mais poses! Devido ao fato de não guardarem registro nenhum, não terem nenhuma foto anterior ao acolhimento, nem da família, nem de si mesmas, propus a realização das fotos e dei de presente uma tela impressa com o retrato escolhido por elas. Foi feita uma sequência de fotos para cada uma. O fotógrafo acabou escolhendo o jardim e fazendo as fotos das meninas entre as flores, o que foi uma surpresa para mim, pois não havíamos combinado e, enquanto ele fazia as fotos com as meninas, eu fiquei no ateliê com as demais, fazendo pintura das fadas delas. Tulipa foi sua ajudante, ficou muito empolgada com a perspectiva da realização das fotos e quis participar, ajudou arrumando as outras meninas, escolhendo lugar para as fotos, no rebatimento da luz. As fotos ficaram maravilhosas e, ao final, escolhemos juntas, eu e cada uma, qual seria a foto impressa na tela.

O dia em que fui entregar as telas foi emocionante! Sentamo-nos em um círculo no chão e entreguei a tela para cada uma. Elas seguravam a tela voltada para o círculo e, de repente, algumas delas aproximaram as telas, compondo um quadrado, encostando as telas umas nas outras, até que uma delas disse: “vamos fazer uma casa”! e montaram essa casa com as imagens dos retratos delas para dentro. Fiquei muito emocionada com a imagem e compartilho com você (ver Figuras 35 e 36).

Figuras 35 e 36: meninas-flor constroem uma “casa” com seus retratos em tela



Fonte: acervo do projeto

2.3.3. Da ética na pesquisa com crianças

Ao se pesquisar com crianças, particularmente crianças institucionalizadas, é preciso vestir-se de responsabilidade e de cuidados éticos. Esses cuidados vão desde a preservação de suas imagens pessoais, o respeito às suas histórias, o cuidado com os temas trabalhados, evitando gerar incômodos, especialmente quando tratamos de assuntos difíceis que podem detonar processos sensíveis e reações comportamentais.

A ética, nesta pesquisa, vai desde a preservação de suas identidades, no uso de nomes fictícios e a não exposição das crianças em fotos ou demais imagens, ao respeito à total liberdade da criança de participar e de se expressar ou não.

Ao observar as recomendações com relação aos aspectos éticos, propostas por Campos (2008, p. 39), considero que atendi a todas. Vejamos o que ela propõe:

1. Antes de iniciar a pesquisa é preciso deixar muito claro seu objetivo e o papel dos pesquisadores, obtendo o consentimento dos demais adultos e instituições envolvidas sobre o tema da pesquisa para permitir que as possíveis dificuldades sejam identificadas e superadas antes da realização da investigação;
2. É preciso cuidado com as informações recolhidas para não expor as crianças e torna-las vulneráveis após ouvi-las;
3. Os pesquisadores devem evitar a colocação de questões que podem provocar reações de estresse e sofrimentos nas crianças com as quais eles não se sentem preparados para lidar;
4. Os pesquisadores devem ter conhecimento da cultura local para evitar provocar inadvertidamente constrangimentos adicionais sobre as crianças.

Com relação ao item 1, no 1º encontro com a Irmã Karla, diretora responsável pela instituição, apresentei a proposta e expliquei claramente a ela o que gostaria de realizar com as meninas. Foi um momento bastante sensível para mim e, ao mesmo tempo, muito claro das minhas intenções. Expliquei que eu era uma desenhista e que o desenho era muito importante para minha constituição pessoal, que eu defendia a importância do desenho para a formação humana e que tinha como objetivo realizar oficinas de desenho com as crianças para que pudessem, de alguma forma, contar suas próprias histórias. No mesmo dia, ela deu seu consentimento e ofereceu espaço para a realização das atividades. Ela também solicitou que nem os nomes, nem as imagens das crianças, em que pudessem ser identificadas, fossem publicadas em meios que não aqueles especiais da pesquisa, no caso, redes sociais, etc., assim como quaisquer outras informações derivadas do trabalho, o que foi respeitado de maneira muito rigorosa. Foi assinado pela Irmã Karla, um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE),

assim como uma autorização para publicação e uso das imagens fotográficas (APÊNDICES A e B).

Outra questão importante é o total acordo das crianças em participarem das atividades. Desde o início do trabalho, elas foram consultadas e busquei explicar, da forma mais simples e acessível, quais eram minhas intenções e objetivos. Todas estiveram de acordo em participar, em realizar desenhos e, ainda assim, no decorrer das atividades, poderiam escolher não participar, realizar outra coisa, ou mesmo se ausentar para outras atividades na casa. Desta forma, a participação aconteceu de acordo com sua vontade, de forma espontânea e consciente. Toda atividade partiu de uma proposta, com direito a negociações de toda ordem e, inclusive, a desvios decorrentes de suas vontades.

Foi respeitado também o direito de não gravarem depoimentos, no caso da gravação das narrativas orais sobre os desenhos (algumas meninas não quiseram falar), assim como de não aparecerem em fotografias, caso não quisessem, o que não aconteceu, pois a grande maioria sempre quis ser fotografada, insistindo, inclusive, para fazermos fotos ao final dos encontros.

Por saber estar em contato com meninas que sofreram traumas que as levaram a serem retiradas de suas famílias, busquei propor atividades projetivas, em que os temas derivariam naturalmente, sem serem impostos de maneira diretiva e sem obrigá-las a tratarem de assuntos difíceis para elas. No entanto, enfrentei situações em que o trabalho de expressão e narrativa pelo desenho tocou em questões delicadas, assim, busquei, na medida do possível, ou recuar, ou receber com o maior cuidado e atenção, observando se a criança expressa algum tipo de comportamento que revele os incômodos derivados da minha intervenção.

Procurei tocar em assuntos como “família”, “quebra dos laços parentais”, “cuidado”, entre outros, de maneira indireta, sempre a partir de uma história, de um livro, de um filme, por exemplo, evitando, assim, constrangê-las e deixá-las à vontade para expressarem o que quisessem. Por assumir a *Dèmarche Clinique-Dialogique*, fui conduzindo e me deixando conduzir, desta forma, o encontro sempre gerava novas ideias, propostas e novas atividades, que “intuitivamente” se organizavam no campo, no contato direto com as crianças.

2.3.4. Da composição do *corpus* da pesquisa

Diante da consciência e da experiência que já adquiri no trabalho artístico com crianças, de que acontece muita coisa enquanto uma criança desenha, individual e coletivamente, a produção do *corpus* dessa pesquisa abrigou a união desses elementos. A produção dos desenhos, com a fala sobre os desenhos e a gravação integral em vídeo das atividades realizadas com as crianças como forma de captar esse processo de autoria coletiva, ou seja, compreender um pouco mais a respeito do que se dá entre as crianças no momento do desenho. As narrativas orais são resultantes dos diálogos realizados com algumas crianças a respeito de desenhos, que, posteriormente, foram transcritos em forma de texto.

Desta forma, compondo o *corpus*, temos os desenhos e pinturas que foram digitalizados, totalizando 168 desenhos (entre eles, algumas pinturas), que se dividiram entre os desenhos realizados durante os ateliês, com a minha presença, e os demais, realizados no caderno de desenho que forneci às meninas para que praticassem o desenho entre os encontros semanais, conforme já relatado anteriormente. Podemos observar na tabela 2, o quantitativo de desenhos que as meninas-flor produziram, cada uma nas duas situações. Além dos desenhos, os diálogos sobre os desenhos também compõem o *corpus* da pesquisa.

Tabela 2: quantitativo de desenhos realizados pelas meninas-flor

Menina-flor	Desenhos no ateliê	Desenhos no caderno de desenho	Total de desenhos
Jasmim (04 anos)	05	08	13
Begônia (06 anos)	24	12	36
Gérbera (06 anos)	15	15	30
Girassol (07 anos)	14	22	36
Tulipa (07 anos)	07	14	21
Petúnia (10 anos)	10	22	32

Podemos observar que 04 das 06 meninas produziram um quantitativo total muito semelhante, entre 30 e 36 desenhos, no entanto, há uma variável entre a quantidade de desenhos produzidos no ateliê e os desenhos produzidos no caderno de desenhos sem meu acompanhamento. Acredito que no ateliê houve uma interação maior, e momentos de leitura de histórias, de conversas variadas, sendo que cada encontro, que acontecia semanalmente, teve a duração de 1h30 à 2h. Em muitos casos, os desenhos não eram finalizados no mesmo dia, ficando para o encontro posterior. Essa

perspectiva justifica a menor produção em termos quantitativos, o que não quer dizer, necessariamente, em termos de qualidade, o que vamos ver depois, caso a caso. O mais importante aqui não é criar um comparativo, apenas compartilhar com você essa quantidade, no sentido de expressar essa atividade e identificar as circunstâncias dessa produção. A quantidade também aponta para questões qualitativas, como no caso de Jasmim, que produziu a menor quantidade de desenhos entre as 06 meninas, e isso se deve ao fato de ela ter começado depois, e de enfrentar todo um processo até encontrar uma autoconfiança e sua própria expressão gráfica, ou seja, qualitativamente, não se pode medir o tamanho desse processo para ela.

Complementando, foram utilizadas variadas técnicas/instrumentos de pesquisa, importantes para compor o conjunto de materiais derivados do trabalho de campo, como a observação participante, os registros no diário de itinerância, as conversas informais, entrevista com a Irmã Karla e os registros fotográficos e videográficos. A seguir, detalharei um pouco mais sobre as técnicas/instrumentos que empreguei no decorrer da pesquisa.

2.3.4.1. Da descrição de técnicas/instrumentos outros de pesquisa

a. Análise documental

Para conhecimento da instituição e das políticas de acolhimento institucional, fez-se necessário a análise e consulta de documentos importantes, como:

- Programa Nacional de Promoção ao Direito e Convivência Familiar e Comunitária,
- Normas Técnicas para o Acolhimento Institucional,
- Estatuto da Criança e do Adolescente,
- Política Nacional de Assistência Social,
- Estatuto e Regimento da Casa-Família,
- Projeto Pedagógico da instituição, etc.

Como já citado, algumas informações sobre as meninas-flor foram obtidas a partir de documentos que constam em suas pastas de acolhimento, junto à instituição Casa- Família.

b. Observação participante

Como forma de complementar o *corpus* da pesquisa, realizei observação participante durante todo o processo de intervenção. A atividade de observação foi registrada e documentada sistematicamente, a fim de gerar uma análise reflexiva posterior que complementou o diagnóstico inicial da instituição e levou a um conhecimento mais aprofundado do campo de pesquisa e dos sujeitos pesquisados, pois:

A observação é uma das mais importantes fontes de informações em pesquisas qualitativas em educação. Sem acurada observação, não há ciência. Anotações cuidadosas e detalhadas vão constituir os dados brutos das observações, cuja qualidade vai depender, em grande parte, da maior ou menor habilidade do observador e também da sua capacidade de observar, sendo ambas as características desenvolvidas predominantemente, por intermédio de intensa formação (VIANNA, 2007, p. 12).

Esta atividade geralmente demanda grande dispêndio de tempo, visto que é necessário ter “concentração, paciência, espírito alerta, sensibilidade e, ainda, bastante energia física” (PATTON, 1997, citado por VIANNA, 2007, p. 12). No entanto, é considerada uma técnica metodológica valiosa por permitir a coleta de dados de natureza não-verbal relacionadas a hábitos, comportamentos, atitudes e relações interpessoais, em que se pode utilizar a totalidade dos nossos sentidos, muito importante no trabalho de campo com as meninas-flor.

Barbier (2002, p. 126) afirma existirem 3 tipos de observação participante existencial: a observação participante periférica, a observação participante ativa e a observação participante completa. A observação realizada foi a observação participante ativa, momento em que passei a desempenhar um papel dentro do grupo, como Barbier (2002) coloca, estive simultaneamente dentro e fora do grupo.

A observação participante requer a aceitação do grupo, é preciso ganhar a confiança para poder empreender o “sujeito-coletivo”; é, portanto um encontro social: “evidentemente, não se trata de impor com suas técnicas, com seu conhecimento, com sua linguagem, mas de estar à escuta e de entrar nesse processo de troca simbólica” (BARBIER, 2002, p. 128).

Martins Filho (2011) destacou a observação participante como “ponto forte nas pesquisas com crianças”, e isso se dá pelo fato de ser praticamente impossível pesquisar sem participar, pois as crianças estão o tempo todo “pedindo e puxando os adultos para suas brincadeiras, interações, relações, produções, experimentos e diálogos” (p. 99).

Ao longo de todo o processo de observação, foram elaboradas, após os encontros, notas de campo, conforme Bogdan & Biklen (1994), em que se tornou necessário escrever o que aconteceu, descrevendo “pessoas, objetos, lugares, acontecimentos, atividades e conversas” (p. 150), complementando com “ideias, estratégias, reflexões e palpites”. Este hábito das notas de campo compôs o diário ou jornal de itinerância, item a seguir.

c. Registros do diário de itinerância

Para entender essa técnica proposta por Barbier (2002), é preciso refletir sobre o que ele determina como “itinerância”. Refere-se à itinerância de um sujeito que, para ele, é mais do que uma trajetória e que carrega uma “infinidade de itinerários contraditórios”:

A itinerância representa um percurso estrutural de uma existência concreta tal qual se manifesta pouco a pouco, e de uma maneira inacabada, no emaranhado dos diversos itinerários percorridos por uma pessoa ou por um grupo (BARBIER, 2002, p. 134).

O diário de itinerância aproxima-se do chamado diário íntimo, por seu caráter confessional e subjetivo, no entanto, ele deve ter um caráter publicável entre os membros do grupo. Também serve como um instrumento de registro (auto)biográfico, como um espaço de reflexão interior que relaciona a pesquisa com a vida pessoal do pesquisador, propondo um processo reflexivo. Assemelha-se a um diário de bordo ou de viagem, por seu caráter curioso e heurístico de registro científico e poético do vivido. Há grande liberdade na natureza dos recursos empregados neste diário, como a presença de desenhos, poesias, fotografias, etc.:

[...] o diário de itinerância faz conhecer a parte mais bela da -*função poética, propriamente criadora, do imaginário ligado à transversalidade. Mais ainda, o diário de itinerância não hesita em explorar os caminhos não-científicos dessa transversalidade, deixando falar a inquietação metafísica e a abertura mística, sem perder com isso o espírito crítico bem ocidental que desemboca no humor (BARBIER, 2002, p. 137).

Neste diário, ocorreu o meu processo autobiográfico, reunindo textos, reflexões, desenhos, dúvidas, angústias, decisões, surgidas durante a pesquisa.

d. Conversas informais

O tempo todo estive coletando informações, atenta ao processo de observação e apropriação do campo da pesquisa, portanto, toda e qualquer conversa informal, realizada na

instituição, forneceu informações valiosas que ajudaram na composição de muitas reflexões. Muitas vezes, é numa conversa informal que acessamos muito mais informações do que nas entrevistas formalizadas, pois a partir da aproximação e do desenvolvimento da empatia entre o pesquisador e os sujeitos participantes, são possíveis conversas mais descontraídas e espontâneas. É preciso estar atento e buscar fazer os registros no diário de itinerância a cada visita, dando atenção especial a todas as conversas informais realizadas com todos os personagens envolvidos no campo da pesquisa.

e. Entrevista

Como meio de saber mais detalhadamente sobre as trajetórias de vida das meninas, no caso, o que levou ao acolhimento institucional, realizei uma entrevista com a Irmã diretora da Casa-Família. A entrevista realizada foi do tipo não estruturada, com finalidade exploratória. Pedi à irmã que compartilhasse as informações que tinha sobre cada menina-flor desde que as recebeu na instituição, e ela falou livremente, de forma espontânea. À medida que ela falava, procurei enfatizar alguns objetivos específicos, adicionando novas questões ou retomando ideais importantes. Quanto à natureza das informações, a entrevista foi oral, e o registro das informações feito através de gravação dos depoimentos que foram transcritos posteriormente. Escolhi a entrevista aberta por permitir a expressão de informações no seu contexto, revelando os processos em interação para constituir, no caso, um breve memorando sobre a situação das meninas e sobre o trabalho desenvolvido pela instituição.

Metodologicamente, escolhi a entrevista por ser um processo de interação social que, além de permitir a obtenção de informações, revela o comportamento e a consciência do entrevistado, e é considerada como o modo mais difundido de obtenção de informações discursivas não documentais (CORTES, 1998). Por meio da entrevista, tive acesso a informações muito importantes, referentes não somente à história de vida de cada menina, mas com relação às políticas de acolhimento institucional, às posturas das irmãs junto ao juizado e às famílias, as relações entre os atores envolvidos, a instituição, a criança, a família. Em cada caso, foi narrada a situação da família, o fato que levou ao acolhimento, o momento da chegada das meninas, o processo de adaptação, os principais problemas ou dificuldades no desenvolvimento de cada uma, como se encontra a relação com a família, quais as perspectivas de futuro, etc.

Essa entrevista foi crucial também para o entendimento das narrativas das crianças, pois muitas delas, pela linguagem infantil e pelos traumas que passaram,

expressam na fala e no desenho, informações que, se não forem contextualizadas, no caso, se eu não tivesse o conhecimento de suas histórias, eu talvez não conseguisse compreender, interagir e auxiliar no processo de biografização dessas meninas. Esta entrevista também me aproximou mais ainda da instituição e do contato com a Irmã Karla, como se avançássemos um passo adiante.

f. Registros fotográficos e videográficos

Respeitando as questões éticas de pesquisa com crianças e sob autorização da instituição foram realizados, em todo o processo, registros fotográficos e videográficos, única e exclusivamente para fins da pesquisa. Aqui, vale à pena citar novamente o artigo de Martins Filho (2011), pois no que se refere ao registro fotográfico e às filmagens em vídeo, ele vai afirmar que são também muito presentes nas pesquisas com crianças na contemporaneidade.

Sobre os registros fotográficos, ele coloca da importância da fotografia como capaz de reconstruir “o próprio olhar do pesquisador, apresentando-se como outras possibilidades de escritas – outros textos – da realidade estudada” (p.98). Desta forma, a fotografia consiste em um recurso altamente importante, que vai além da ilustração, mas serve como uma memória visual dos acontecimentos, preenche de elementos importantes, que aproximam o pesquisador ainda mais da realidade sócio história e cultural do grupo (idem). Sobre os registros em vídeo, que geralmente coincidem com os fotográficos, ele vai afirmar que ampliam mais ainda as possibilidades de captação dos “diferentes jeitos de ser criança em suas peculiaridades, bem como a dinâmica do mundo cultural que circunda as (re) produções infantis presentes no contexto da instituição” (p. 99).

Perdemos muito quando estamos em interação, e as imagens têm o poder de captar muita coisa que nós não damos conta quando da intervenção com as crianças, pois além delas solicitarem, bastante atenção, as imagens captam as expressões, os gestos, os comportamentos, os olhares, etc. Martins Filho (2011) complementa que “a filmagem traz algo diferente da observação e do registro escrito, pois o que a observação a olho nu, muitas vezes, não percebe ou deixa escapar, a filmagem capta com maior veracidade” (p.99), assim, cada cena assistida diferentes vezes, percebemos novas significações e novas interpretações, fazendo das filmagens uma memória audiovisual altamente importante, como foi para esta pesquisa de doutorado.

A seguir, abordarei sobre a análise qualitativa do *corpus* da pesquisa, como pretendo fazer a leitura e “interpretação”, “análise” de todo esse material.

2.4. “Com pedaços de mim eu monto um ser atônito” - da análise do *corpus* da pesquisa

Le dessin est, à la fois, un condensé et une expression de ce que l'auteur veut dire. Comme un schéma ou une carte géographique, il révèle beaucoup plus que la parole, et beaucoup plus vite. Sur une seule page, en quelques traits, il expose parfois tout le problème, l'origine de celui-ci, ses résonances, et l'impulsion qui en découle. Ce sont des pages d'écriture qu'il faudrait redigir pour décrire le contenu d'un seul dessin¹⁴.

Jacqueline Royer

Para a análise do *corpus* da pesquisa, encontrei em Daniel Wildlöcher (1971, p. 14-15), aquilo que embasa a leitura dos desenhos das meninas, ou seja, minhas ideias dialogam com sua obra, no sentido de que ele defende que interpretar um desenho é, de alguma forma, ensaiar uma explicação, uma tradução para um registro mais facilmente compreensível, ou seja, seria fazer uma transcrição verbal de um sentido que já se encontra na imagem, portanto, para ele, “interpretar é traduzir”.

O autor critica a postura de muitos pais, ou da sociedade em geral, que pensam que interpretar um desenho de uma criança é revelar algo que escapa, o tal sentido oculto colocado antes, citando Stern (1978), ou seja, nesse caso, as figuras desenhadas, o desenho em si não importa, o que revela a falta de interesse do adulto em dialogar com a criança para entender melhor suas produções. Em suas palavras:

Deste modo, do desejo de comunicar com a criança, isto é: de observar com simplicidade do olhar a imagem que ela oferece, eles passam insensivelmente do desejo de descobrir algo que se encontra além daquilo que a criança é capaz de exprimir. Mediante a interpretação do desenho, o adulto deseja encontrar uma parte de seu poder perdido e escapar à necessidade de um verdadeiro diálogo (WILDLÖCHER, 1971, p. 15).

¹⁴ Tradução feita por mim: “O desenho é, a cada vez, um condensado e uma expressão daquilo que o autor quer dizer. Como um esquema ou um mapa geográfico, ele revela muito mais que a palavra e muito mais rápido. Em somente uma página, em alguns traços, ele expõe, às vezes, todo um problema, sua origem, suas ressonâncias e o impulso que o detonou. Seria preciso muitas páginas de escrita para descrever o conteúdo de somente um desenho”.

Assim, perdemos o que há de mais importante e que está expresso na representação, assim como aquilo que a criança nos pode contar, por meio do diálogo sobre seu desenho. Por ser então uma linguagem “incompreensível” pela maioria das pessoas que não se dão ao trabalho de ler a imagem e de dialogar, “queremos descobrir-lhe o segredo e na falta de um profeta ou de um advinho procuramos o psicanalista” (WILDLÖCHER, 1971, p. 15). Assim, não se descobriu nenhum “segredo”, nem nada de “obscuro” nos desenhos das meninas-flor, mas se recebeu seus universos gráficos, seus elementos, suas figuras e suas narrativas em seus próprios processos de desenvolvimento gráfico, o que nos revela já muita coisa. Em seus desenhos, estão o seu “eu”, a representação de uma criança em seu mundo, que elabora e organiza suas histórias no espaço do papel.

Apesar de preferir o termo “leitura” à “interpretação”, Wildlöcher (1971, p. 16) define com clareza o que penso a respeito:

Interpretar um desenho é antes de tudo saber ler e transcrevê-lo verbalmente. É claro que para isso se faz necessário levar em consideração os objetos figurados e suas relações e é também conveniente notar as particularidades estilísticas que dão à cena representada uma acentuação especial e uma “tonalidade” própria. Até aqui a interpretação exige apenas a simplicidade de espírito que nos leve a renunciar a um saber constituído e a nossos preconceitos, para considerar o que o desenho exprime do modo mais manifesto.

Mais adiante, ele vai apontar a importância do diálogo com a criança como condição necessária para o que ele denomina interpretação de um desenho, assim como a natureza da relação entre a criança e, no meu caso, o educador. O autor também nos relembra sobre o desenho ser um “sistema de escritura infantil”, e que, portanto, ao nos depararmos com o desenho de uma criança, precisamos, então, “aprender uma língua estrangeira” (WILDLÖCHER, 1971, p. 16 e 17). Há, também, outras questões extremamente importantes que devem ser observadas, como o momento do ato de criação, os diálogos operados durante, os diálogos posteriores, as relações entre os desenhos (a sequência: antes e depois), assim como para quem a criança desenha.

Todas essas questões me levaram a conceber que o desenho de uma criança não acontece somente no espaço do papel, ele é um processo complexo derivado de uma série de interações sociais, cognitivas e afetivas que terminam por gerar narrativas de variadas naturezas, da oral à gráfica, mas que se interpelam no ato de desenhar. Ao me deparar com a riqueza de ações, comportamentos, informações, interações operadas

pelas meninas-flor, enquanto desenhavam, tive mais clareza sobre essa dimensão não concreta do ato de desenhar, essa natureza que vai extrapolar as margens de um papel, que integra a vida, os sentimentos, as sensações, as percepções e os aprendizados e que, ao final, temos registrado simbolicamente em um papel. Todas essas questões são extremamente importantes para situar em que perspectiva se realizaram os ateliês de arte com as meninas-flor e quais os princípios norteadores dessa proposta criadora, assim como as ideias que embasam as leituras dos desenhos realizados em campo.

A análise, então, se deu por diferentes caminhos, um mais pautado no Desenvolvimento Gráfico Infantil (DGI), identificando as características dos desenhos das meninas, suas evoluções gráficas e seus principais aprendizados, ou seja, entre as seis meninas, encontramos desenhos entre as fases de Pré-Esquema, Esquema e Realismo (LOWENFELD E BRITAIN, 1970 e PERALTA-CASTELL, 2012), o que vou compartilhar mais detalhadamente junto aos desenhos; outro caminho é com relação ao conteúdo dos desenhos, elementos gráficos e narrativas orais derivadas das temáticas trabalhadas; nesse caso, houve momentos em que tratei do conjunto dentro de categorias e momentos em que os casos individuais foram destacados.

A leitura dos desenhos, extremamente complexa, reuniu, então, a identificação das fases do grafismo e as evoluções individuais de cada menina-flor, os conteúdos dos desenhos derivados das temáticas, o que elas desenharam e o que contam de si através dos desenhos, juntando a isso minhas observações do diário de itinerância, os diálogos sobre os desenhos registrados com algumas meninas e as gravações em vídeo dos encontros.

Para a análise qualitativa do material que compõe o *corpus* desta pesquisa, também recorri aos procedimentos de análise descritos por Moraes (2003). Já trabalhei com essa metodologia durante a pesquisa realizada no mestrado em Educação Ambiental, portanto farei uso dessa experiência já adquirida, tendo em vista os resultados positivos e satisfatórios desses procedimentos para o tipo de material que é produzido nesta pesquisa. Quanto à natureza do *corpus*, trata-se de um material que foi produzido especialmente para esta pesquisa, ou seja, ao longo da minha intervenção na Casa-Família, com as meninas-flor e a partir do contato com a instituição e demais atores presentes nesse contexto.

Importante destacar aqui também que na pesquisa (auto)biográfica, segundo Delory-Momberger (2012, p. 526), é muito importante reconhecermos a existência da pluralidade discursiva dos relatos, pois “é no entrecruzamento das formas de discurso

que ele apresenta que se tornam potencialmente acessíveis os sistemas de tematização e de valorização utilizados pelo narrador”. No caso das crianças, o “relato” pelo desenho infantil é sempre um processo, algo que tem um antes e um depois, portanto, a narrativa oral é importante para compreendermos mais ainda o que a criança pensa, sente e expressa por meio do desenho. Assim, toda narrativa gráfica pode vir acompanhada de uma narrativa oral, a qual complementa e enriquece o relato, nos dá mais informações sobre os mundos de vida da criança.

Explicarei um pouco as etapas dessa análise textual discursiva, proposta por Moraes (2003). Você pode estar pensando: mas espere aí, essa metodologia de análise é para “texto”, para análise de “discurso”. Sim, em geral, é pensada para textos, mas pode ser aplicada a materiais de outra natureza, conforme confirma o próprio autor ao afirmar que este processo “deve ser entendido num sentido mais amplo, incluindo imagens e outras expressões linguísticas” (p. 194) e é aí que entram os desenhos. Os relatos orais serão transcritos e transformados em texto, passando ambos pelo mesmo processo descrito a seguir.

Para o autor, esta análise qualitativa configura-se em um processo de desconstrução, seguido de reconstrução, de um conjunto de materiais “linguísticos”, no meu caso, gráficos e imagéticos, e discursivos, produzindo-se a partir disso, novos entendimentos sobre os fenômenos e discursos investigados. A partir da produção e organização do material da pesquisa, chamado de *corpus*, busca-se isolar “unidades de significado”, agrupando-as, posteriormente, em categorias.

A chamada unitarização¹⁵ representa uma fragmentação do texto para, a partir da análise das partes, construir uma melhor compreensão do todo. Com relação à interpretação e comunicação a partir de textos¹⁶, Moraes (2003) nos fala de uma nova percepção proporcionada pelo exercício de envolvimento e impregnação textual, que vai da desconstrução total do texto à reconstrução de um novo texto, rompendo com a ordem existente e levando ao que chama de limite do caos. Essa imersão, unida ao interesse mais vital do pesquisador, seria capaz de elevar seu olhar, produzindo novos *insights* na pesquisa, resgatando a inspiração e a intuição:

Uma análise rigorosa implica sempre uma leitura cuidadosa, aprofundada e pormenorizada dos materiais do “corpus”, garantindo-se no mesmo movimento a separação e o isolamento de cada fração significativa. Esse

¹⁵ Lincoln e Guba in Moraes, 2003.

¹⁶ O autor sempre faz menção aos textos como elementos de análise, no entanto, aqui, ao ler “textos” ou “discursos” leia-se também material gráfico e imagético, no caso, os desenhos e as imagens de vídeo.

trabalho pode ser entendido como levar o sistema para o “limite do caos”. A partir disso criam-se as condições para a emergência de interpretações criativas e originais, produzidas a partir de intuições do pesquisador, tendo como base uma intensa impregnação no material de análise. A luz de uma tempestade só é possibilitada pela formação de um sistema conturbado de nuvens em permanente agitação e movimento. A desordem é condição para a formação de novas ordens (MORAES, 2003, p. 196-197).

Continuando o processo, depois da realização desta unitarização, que precisa ser feita com intensidade e profundidade, passa-se a fazer a articulação de significados semelhantes em um processo denominado de categorização. Neste processo, reúnem-se as unidades de significado semelhantes, podendo gerar vários níveis de categorias de análise (MORAES e GALIAZZI, 2006). A categorização seria, então, um processo de “comparação constante” na busca por agrupar semelhanças entre as unidades de sentido/significado. Ao reunirmos certo grupo de unidades semelhantes, podemos então nomear a categoria e, se necessário, identificar diferentes níveis em seu interior, no caso de haverem categorias muito densas. É a partir da definição das categorias que se procede à leitura, análise, reflexão e interpretação como forma a chegar a diferentes e novas compreensões sobre o que se está pesquisando (MORAES, 2003, p. 197).

Roque Moraes fala sobre diferentes formas de organizar as categorias, o método indutivo, em que o pesquisador organiza categorias a partir do seu conhecimento tácito, caminhando do particular ao geral; há o método dedutivo, que ao contrário do indutivo, vai do geral para o particular e constrói as categorias antes mesmo de analisar o material, constituindo as categorias *a priori*. O último método citado por ele será o intuitivo, que para mim e para a pesquisa realizada, foi o mais inspirador:

O processo intuitivo pretende superar a racionalidade linear que está implícita tanto no método dedutivo quanto no indutivo. Pretende que as categorias tenham sentido a partir do fenômeno focalizado como um todo. As categorias produzidas por intuição originam-se por meio de inspirações repentinas, *insights* de luz que se apresentam ao pesquisador, por uma intensa impregnação nos dados relacionados aos fenômenos. Representam aprendizagens auto-organizadas que são possibilitadas ao pesquisador a partir de seu envolvimento intenso com o fenômeno que investiga (MORAES, 2003, p. 198).

Após o denso exercício de organização das unidades de sentido em categorias, é preciso produzir “argumentos aglutinadores”, ou seja, dialogar com o resultado do processo, fazer costuras e elaborar os *insights* gerados a partir da imersão. Aqui, a presença da fenomenologia é ainda maior, à medida que o autor sugere que deixemos os fenômenos se manifestarem, sem impor os direcionamentos. E aí, lembra da “espiral”,

que citei anteriormente? Pois bem, aqui, o autor vai sugerir que valorizemos a desordem e o caos, realizando movimentos hermenêuticos em espiral (!). Veja o que ele, Moraes (2003), nos diz:

Pesquisar e teorizar passa a significar construir compreensão, compreender esse nunca completo, mas atingido por meio de um processo recursivo de explicitação de inter-relações recíprocas entre categorias, superando-se a causalidade linear e possibilitando uma aproximação da complexidade. Esse novo olhar implica valorizar a desordem e o caos como um momento necessário e importante para atingir compreensões aprofundadas dos fenômenos. Isso só pode ser atingido por meio de movimentos hermenêuticos em espiral, em que cada nova retomada do fenômeno é possibilitada uma compreensão mais radical e aprofundada. Na tempestade sempre há muita luz. (p. 201).

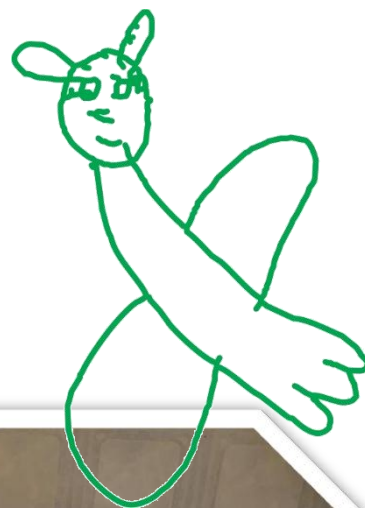
Resta-nos agora tratar do que seria a “interpretação” dessas categorias e aí considero importante refletir, no caso específico dos desenhos, que não foi feita uma interpretação no sentido psicológico, para buscar elaborar diagnósticos sobre a criança, esse não é o objetivo. O uso do termo “interpretação” remete, para mim, o resultado da leitura desses elementos entrelaçados, no sentido de que busquei construir novos sentidos e compreensões mais aprofundadas sobre o que foi produzido junto com as crianças. O objetivo dessa leitura não é terapêutico, mas formador, revelador de informações valiosas sobre essas meninas, sobre como se elaboram pelo desenho e sobre como o desenho as auxiliou a construir esses significados e simbologias dos mundos de vida delas. Aqui, ensaiei um exercício de teorização que reuniu o que vivemos à minha experiência de vida enquanto artista, educadora e pesquisadora e a diferentes autores de diferentes domínios do conhecimento, como forma de construir um diálogo.

A espiral, além de dialógica, é coletiva, e você também faz parte dela, também vai contribuir com seu olhar e seus conhecimentos. Que bom poder contar com seu olhar crítico, que bom poder dialogar com você! Nesse processo de compreensão e teorização, que é contínuo, o movimento espiralado é constante, pois estamos sempre na busca de mais sentidos, retomando periodicamente nossas percepções. Nada está cristalizado, não vamos produzir verdades, mas leituras, que são, por si mesmas, subjetivas e contextualizadas.

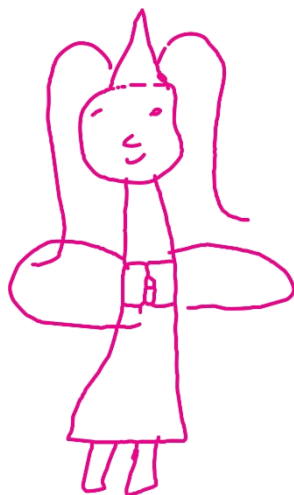
O próprio Moraes (2003) coloca que só podemos validar tais compreensões aqui atingidas por meio da interlocução teórica e empírica, e aí, tudo estará em movimento, eu, você, as meninas-flor, os desenhos, as narrativas todas. Todo questionamento e crítica deve fazer parte desse processo.

Assim, operei da seguinte forma, e espero que seja a melhor, mas tenho certeza que você pode me ajudar nesse processo organizacional das ideias. Começarei pelas individualidades, compartilhando o conjunto de desenhos das meninas para que você possa observar a “evolução” gráfica, quando ocorre, ou para visualizar os desenhos em conjunto, na ordem em que foram realizados. Posteriormente, tratarei das questões derivadas dos temas trabalhados e das demais leituras realizadas, compondo categorias e identificando os elementos e os conteúdos narrativos compartilhados. Essas leituras serão também compostas pelos diálogos orais e pela observação dos comportamentos gerados no decorrer do ateliê, ou seja, como as meninas ocupavam esse espaço, como interagiam entre si e como demonstraram “evoluções” comportamentais, quando houve.

Validei minhas compreensões por meio dos próprios desenhos, dos diálogos, fragmentos das narrativas, dos vídeos, resultados que compartilho ao final, no último capítulo desta tese. Por hora, seguimos nesse “barco”, aprofundando conhecimentos e olhares sobre os direitos das crianças e adolescentes, sobre o acolhimento institucional, sobre a relação entre a narrativa de vida, e o desenho, e sobre a resiliência. Espero que minhas costuras e mergulhos sejam verdadeiramente profícuos para lhe ajudar a chegar até o (quase) fim. Obrigada por continuar até aqui!



3. “O abandono me protege” - das crianças e infâncias



*A Máquina
trabalha com secos e molhados
é ninfômana
agarra seus homens
vai a chás de caridade
ajuda os mais fracos a passarem fome
e dá às crianças o direito alienável
ao sofrimento na forma e de acordo
com a lei e as possibilidades de
cada um.*

Manoel de Barros

Que bom que você continua comigo! Começamos este capítulo falando sobre abandono e proteção, a começar por seu título. Mas, por favor, não me abandone no meio do caminho! Uma tese é um trabalho de fôlego, e um trabalho solitário, quase de abandono, de si e do mundo ao redor. Estou fazendo você ler muito, entrar e sair de diferentes portas o tempo todo; acredite, eu me afofo também, mas aprendi a nadar, e se for preciso, eu te salvo, só para teres coragem de ficar comigo até o fim!

Falar de crianças e de infâncias, num sentido geral, e, especialmente no Brasil, é um desafio, tanto quanto falar de abandono e proteção, para depois poder falar de direitos humanos e de direitos das crianças. Esse é o desafio desse capítulo. Sim, este é um capítulo teórico em que dialogo com muitos autores. Então, aqui, tem muita gente nos acompanhando. Apesar do sentimento de abandono de escrever uma tese, no fundo não estou nunca só, pois, além de tudo, tenho as meninas-flor sempre comigo e é por elas que empenho toda minha energia. Por elas, que estão numa instituição de acolhimento; por elas, que vivem longe da família e de sua comunidade; por elas, que, pelos acontecimentos da vida, trazem as mais diversas marcas, expressadas em seus gestos, suas falas, seus traços, suas dificuldades de aprendizagem; por elas, que, apesar disso continuam sendo crianças e quando me veem chegar, sorriem.

Pelas minhas percepções iniciais com relação às crianças e às infâncias, fui em busca de encontrar ideias ressonantes, autores que me dessem suporte, que me inspirassem, com os quais eu pudesse travar um verdadeiro diálogo. Desta forma, como você pode acompanhar desde o início, esta tese é um exercício de diálogo, de encontro com o outro e foi aí que encontrei em Larrosa (2010) a ideia de pensar a infância como um outro, assim como busquei pensar a criança como o diferente, afirmando o “Eu-Tu” e não o “Eu-Isso” elaborado por Buber (2001), assumindo uma relação sujeito-sujeito e não sujeito-objeto, como há muito tempo se estabeleceu na relação entre os pesquisadores e as crianças.

Desde o início, a relação que quis estabelecer com as meninas-flor, foi uma relação de verdadeira alteridade. Pois, se me proponho ao diálogo, se me proponho a trabalhar a partir da pesquisa (auto)biográfica e da *Dèmarche Clinique-Dialogique*, me coloco na posição da escuta sensível, e da co-construção do conhecimento, da pesquisa **com** a criança.

As crianças com as quais dialoguei nesta pesquisa foram praticamente “arrancadas” de suas famílias e chegaram à instituição de acolhimento apenas com a roupa do corpo. Suas histórias e memórias se perdem e se mesclam às das outras

meninas, como um arcabouço invisível, carente de registros materiais, de objetos. Todo o cuidado na aproximação é derivado dessa condição de alteridade, desse estrangeirismo. Somos de planetas diferentes, falamos línguas diferentes, mas pelo desenho, pelo olhar, pelo afeto, pelo riso e pela companhia encontramos um lugar outro, o lugar nascido “entre” nós, lugar que não é mais só meu e nem tampouco só delas – nossa “passagem secreta”, onde habitamos quando estamos juntas, onde guardamos nossos segredos, compartilhamos nossos mundos de vida. Quem são as meninas-flor, enquanto crianças, o que viveram e vivem? Que infância vivem? Em que contexto social estão inseridas?

Não as quero rotular, não as quero estigmatizar, não as quero enquadrar. Quero defender que são crianças como todas as outras, que independente de sua condição social e cultural, são crianças que brincam, que desenham, que contam histórias, que crescem e se desenvolvem apesar das adversidades, de serem crianças institucionalizadas. Quero tratá-las como diferentes enquanto seres inteiros e não enquanto seres frágeis, indefesos, incapazes, por sua condição social. Para mim, elas não são e nunca serão “menos” ou “menores” que qualquer outra criança, no entanto, suas singularidades e as especificidades derivadas de suas histórias de vida devem ser respeitadas, assim como seus direitos.

Assim, proponho também um diálogo com diversos autores sobre as múltiplas visões de infância e de criança, compreendendo o pensamento sobre elas nos diferentes domínios do conhecimento (Psicologia, Sociologia, Antropologia, Educação, etc.), bem como as novas perspectivas assumidas nas pesquisas com crianças. Imagens sociais, representações sociais, construções sociais, - seja qual for a definição que se dá para as diferentes visões e elaborações feitas a respeito da criança ao longo da história - nos revelam a total dominação do adulto sobre elas. Tais construções vão definir os papéis e lugares sociais ocupados, assim como as atitudes, as posturas assumidas pela família, pela escola, pela comunidade, pelo Estado e demais instituições – imagens ainda cristalizadas e que se mantiveram por muitos séculos: a criança vista como incompleta ou incapaz, sem direito à voz e sem direito às escolhas sobre si mesma e sobre sua própria vida.

Mais adiante, trato da história da institucionalização das crianças e adolescentes no Brasil, a fim/com o intuito de compreendermos como se deu e se dá o acolhimento institucional e as consequências históricas desse sistema nefasto de classificação, punição e marginalização das crianças e adolescentes de classes menos favorecidas no

nosso país. Senti necessidade de conhecer esse histórico para poder me apropriar mais profundamente do que seria o acolhimento institucional no Brasil – onde tudo começou? - e para poder compreender melhor o papel e o funcionamento da Casa-Família, morada das meninas-flor.

Essa parte dialoga com a anterior e com a seguinte, em que abordo os direitos das crianças e dos adolescentes, pois é a partir das diferentes visões de criança e de infância, das representações sociais assumidas ao longo da história, que compreenderemos as políticas públicas assumidas no nosso país e a estigmatização e marginalização de toda uma classe social, vítima da miséria e da segregação decorrentes do sistema capitalista de produção.

Assim, este capítulo encerra falando sobre as lutas políticas derivadas dos Movimentos Sociais dos anos 70 que, sob muita militância, conseguiram criar o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e o Sistema de Garantia de Direitos (SGD), os quais definem todas as crianças e adolescentes como portadores de direitos, como cidadãos, cabendo ao Estado e à sociedade cumprirem com as leis e darem as condições essenciais para seu desenvolvimento, independentemente de cor, raça, sexo, credo ou classe social. Como nos coloca Pinheiro (2006, p. 86), “essa representação social exige, opera, viabiliza, na vida social brasileira, uma reforma moral e intelectual”.

Nesse contexto dos direitos, reflito ainda sobre o direito à arte e à expressão e à convivência familiar e comunitária. Encerro, compartilhando algumas informações referentes ao acolhimento institucional no município de Maracanaú, para chegar às principais características da Casa-Família enquanto instituição de acolhimento. Observo a instituição num diálogo com os documentos oficiais que definem as características de uma Casa-Lar, então abordo essa caracterização e compartilho informações obtidas sobre o funcionamento da Casa-Família, a partir da entrevista realizada com a Irmã Karla, diretora da instituição. Vamos comigo? Eu defendo essa causa! E você?

3.1. “Tem mais presença em mim o que me falta” - da alteridade da infância

A infância como um outro não é o objeto (ou o objetivo) do saber, mas é algo que escapa a qualquer objetivação e que se desvia de qualquer objetivo: não é o ponto de fixação do poder, mas aquilo que marca sua linha de declínio, seu limite exterior, sua absoluta impotência: não é o que está presente em nossas instituições, mas aquilo que permanece

Ao iniciar a escrita desse capítulo, senti certa angústia. Mas por quê? - você deve estar se perguntando - pois falar da infância, falar sobre as crianças não é tão complicado assim, afinal todos nós já fomos crianças, todos nós tivemos infância, ou então passamos por essa fase, esse período “cronológico” em que estamos em desenvolvimento. Esse é o senso comum: pensar que temos propriedade para falar de algo que já vivemos, pelo simples fato de o termos vivido. No entanto, hoje seria falar sobre a infância na condição de adulta, pois já não sou mais criança – o que isso mudaria?

O que, afinal, posso eu saber sobre as crianças ou sobre a infância hoje, que escape a esse senso comum de dominação ou ao meu olhar de adulta? Que experiências de verdadeira alteridade eu vivi e vivo, com relação às crianças, enquanto pessoa, enquanto educadora? Confesso reconhecer a contradição existente entre viver a alteridade da infância, ver a criança como um outro, como “tu”, segundo Buber (2001) e, ao mesmo tempo, propor uma pesquisa acadêmica com as crianças, pois se vejo a infância como um enigma, conforme Larrosa (2010), nunca poderei dar conta de compreendê-la verdadeiramente e não posso agir como os demais, que procuram elaborar suas teorias sobre as crianças, sem, verdadeiramente, ouvi-las, enquanto seres singulares, reflexivos, capazes de elaborar seu mundo a partir de uma perspectiva singular e diferente da minha.

Ao me deparar com o material produzido no trabalho de campo desta tese, é como se tudo se esvaísse no ar; como se, a cada desenho, a cada frase, a cada narrativa das meninas-flor, eu percebesse que não poderia decifrá-las, que estou diante do diferente, daquilo que não posso agarrar, que me escapa, que me espanta, que me inquieta e que não quero nem posso interferir, no sentido de dar uma forma ou conteúdo enquanto adulta, mas me deparar com esse amálgama, me fundir com ele e depois fazer um esforço de observar o que aconteceu conosco e compartilhar com você que me lê.

Talvez, ao final, percebamos que nunca poderemos nos desvencilhar do paradoxo da pesquisa com crianças, no sentido da alteridade da infância, pois, decididamente, não posso pensar como uma criança, uma vez que já não o sou, assim como não posso deixar de pensar como uma adulta. Ainda assim, tenho também a

“minha criança interior”, que se faz presente no encontro com as meninas-flor e que me leva a acreditar que posso fazer algo diferente a partir do diálogo com elas, mas consciente das contradições e desse grande paradoxo!

E, como na minha caminhada profissional e acadêmica, não me formei para essa alteridade da infância como gostaria e como almejo enquanto pesquisadora, aqui eu começo, verdadeiramente estrangeira, tanto quanto me sinto e sempre me senti diante de uma criança e de sua forma de ver o mundo e de elaborar suas narrativas. Sinto-me como o *E.T.* do filme de Steven Spielberg, um ser que vem de outro planeta, mas que se integra e faz amizades, que troca conhecimentos e que encontra no outro, no diferente, o bem e o mal tanto o cuidado, a alegria e o amparo, como também a decepção e a tristeza. Refletindo metaforicamente, no filme, quem recebe e protege o extraterrestre são as crianças, elas o aceitam em sua alteridade, elas o protegem do adulto, daquele que quer usar o E.T. para estudos, que o querem esquadrihar, descobrir tudo sobre o desconhecido, sobre o diferente, enfiá-lo em um laboratório, não importando o valor de sua vida, mas o da descoberta científica. Aqui, a metáfora é a mesma para as crianças em geral, nossos pequeninos “alienígenas”, sobre os quais queremos tudo saber, tudo explicar para poder lhes dar a forma que queremos.

Mesmo já tendo uma caminhada no universo das artes e do desenho infantil, tendo sido professora de crianças nas mais diferentes idades, por pelo menos uns 20 anos, a infância e a criança continuam sendo, para mim, um enigma, aquilo que não podemos nunca esgotar e pelo qual guardo um profundo respeito. Como Larrosa (2010) afirma, “a alteridade da infância é algo muito mais radical”, ela é heterogênea e diferente em relação a nós e ao nosso mundo, “nos leva a uma região em que não comandam as medidas do nosso saber e do nosso poder” (p.185).

O exercício de poder sobre a criança e sobre a infância é sempre um exercício de domínio e de controle, no sentido em que se quer moldar, projetar o seu futuro, convertê-la em “um de nós”, e usamos todos os meios possíveis para isso. É tamanha sua vulnerabilidade e fragilidade ao nascer, que nos sentimos responsáveis por inseri-la no mundo, por educá-la, dar-lhe forma e conteúdo, fazer dela aquilo que somos. Onde está a liberdade e a singularidade? O recém-nascido acaba sendo um “refém-nascido”, pronto para receber, para obedecer, para reproduzir e para dar continuidade ao projeto de sociedade e de mundo em que está inserido:

Podemos vesti-lo (o recém-nascido) com nossas cores, rodeá-lo com nossas palavras, levá-lo ao lugar que para ele fizemos em nossa casa, mostrar-lhe como algo totalmente próximo e familiar, como algo que nos pertence. A criança expõe-se completamente ao nosso olhar, se oferece absolutamente às nossas mãos e se submete, sem resistência, para que a cubramos com nossas ideias, nossos sonhos, nossos delírios. Dir-se-ia que o recém-nascido não é outra coisa senão aquilo que colocamos nele (LARROSA, 2010, p. 187).

Mas, por outro lado, considero importante refletir: que potência é o nascimento de um ser humano! É a inauguração de algo verdadeiro e novo, cheio de possibilidades que, no entanto, justamente por essa representação do novo e do incerto, a sociedade veste o poder de formatar esse ser, inserindo-o na cultura existente, de domá-lo, de controlá-lo. Ao fazermos isso com a criança, não a recebemos em sua alteridade, damos a ela o formato que queremos, tornamo-la não um outro, mas um reflexo de nós mesmos. Para a sociedade capitalista, altamente massificadora, é um perigo, o nascimento, “o perigo da novidade radical” (LARROSA, 2010, p. 190), portanto, dever-se-ia eliminar a possibilidade de ameaça desse novo ser, desse ser recém-nascido.

Metaforicamente, não seria isso que a educação pretende, se formos pensar no modelo moderno de escola, que ainda estamos repetindo: matar a infância? Projetar, planificar e fabricar o futuro a partir da educação? Diminuir o tempo da infância, adultizando as crianças, fazendo-as assumir posturas cada vez mais “adultas”, no sentido de diminuir o tempo de brincadeira e impor novas e grandes responsabilidades inadequadas? Seria então, o educador, nas palavras de Korczak (1986, p. 97):

[...] um zelador que vigia os muros e os móveis, garante que haja silêncio na área do recreio, que os ouvidos e o chão estejam bem limpos; é o pastor que toma conta do gado, impedindo que invada terrenos alheios e atrapalhe o trabalho ou o despreocupado lazer dos adultos; é o contador que contabiliza os calções rasgados e os sapatos estragados, além de determinar as parcas doses de uma alimentação indigesta. É o guardião dos privilégios da população adulta, e o preguiçoso executor dos seus incompetentes caprichos.

Apesar de gostarmos de afirmar que a Pedagogia Tradicional não impera mais como antigamente, quantos professores ainda existem com esse perfil castrador e autoritário, preocupados apenas com o controle e a ordem, com o tempo do relógio, com as tarefas a serem entregues, com a exposição dos erros? Acredito que você, assim como eu, conheceu esses exemplos, daí a escola ser um espaço “cinza”, muitas vezes, especialmente quando a criança passa da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, em que as cores e a ludicidade dos espaços dão lugar às tarefas enfadonhas de copiar

textos imensos do quadro, à total falta de movimento, ficando sentada horas, sem poder, quase sempre ir ao banheiro, ao intervalo de 15 minutos, também vigiado. Nessa lógica, a escola, segundo Korcjak (1986, p. 97) seria:

[...] um pobre comércio de medos e ameaças, butique de bugigangas morais, botequim onde é servida uma ciência desnaturada, que intimida, confunde e entorpece, em vez de despertar, animar e alegrar. Agentes de uma virtude barata, temos que impor às crianças respeitos e humildades, e enternecer os adultos, cultivando as suas mornas emoções. Em troca de um salário vil, querem que construamos um futuro sólido, que façamos trapaça, ocultando o fato de que são as crianças quem na verdade detém a superioridade numérica, a vontade, a força e a lei.

Os adultos esquecem suas pequenezas, sentem-se superiores às crianças porque, dotados de “razão”, consideram-se sábios. Já as crianças são vistas como desprovidas dessa sabedoria, são vítimas dos seus impulsos, são imperfeitas, sempre cometendo erros, pois “A criança não sabe: não ouviu bem, não entendeu ou entendeu mal, equivocou-se, não conseguiu, não é capaz – mas a culpa é dela” (KORCJAK, 1986, p. 91). Sempre se colocam em evidência as faltas, as insuficiências, os erros, e a criança é taxada de preguiçosa, distraída, negligente, ao passo que os momentos em que ela está tranquila, séria, concentrada, não são levados em conta. Nós não sabemos enxergar a criança como ela é, pois o tempo todo estamos projetamos tudo sobre ela, inclusive a culpa de ser quem ela é. Assim, os adultos se sentem responsáveis por formatá-las, continuando a ilusão de que tudo está sob controle. Para esse modelo de mundo, é preciso matar a ameaça, é preciso então:

[...] sufocar o enigma ontológico do novo que vem ao mundo, ocultar a inquietação que todo nascimento produz, eliminar a incerteza de um porvir aberto e indefinido, submeter a alteridade da infância à lógica implacável do nosso mundo, converter as crianças numa projeção de nossos desejos, de nossas ideias e de nossos projetos. As crianças podem ser vistas como uma ameaça indiferenciada que tem de ser destruída; podem ser tomadas como a encarnação de uma Raça, de uma Classe ou de um Povo; podem ser consideradas como recursos para o progresso econômico; podem ser utilizadas como ponto de partida para a realização de certos ideais políticos, sociais ou culturais...; mas, em todos os casos, trata-se de anular o enigma desse novo começo e desse fim em si mesmo que é sempre o nascimento de uma vida humana concreta e singular (LARROSA, 2010, p. 192).

Tais palavras de Larrosa (2010) me deixam extremamente indignada e, ao mesmo tempo, alerta. Gosto de pensar que minhas escolhas profissionais, no campo das artes e da educação, sempre lutaram contra essa dominação, contra a massificação e a alienação de crianças, jovens e adultos. Sempre lutei pela singularidade, pela

valorização da criança como um ser potente e integral. A arte é um dos meios para a transformação, para a singularização, para o autoconhecimento e, portanto, é área discriminada pela sociedade e pelo sistema formal de ensino. Por ser poderosa, deve ser vista e tratada pelos meios de controle como algo inútil, supérfluo e sem importância. Arte para quê, afinal? Gosto de pensar que sempre lutei contra essas forças do sistema capitalista e contra essa formatação da infância de acordo com um projeto de futuro pautado nesse modelo de mundo. Desta forma, toda minha proposta de intervenção junto às meninas-flor passa por essa perspectiva de alteridade, de escuta sensível do outro, do diálogo, pois concordo com as palavras de Larrosa (2010):

A verdade da infância não está no que dizemos dela, mas no que ela nos diz no próprio acontecimento de sua aparição entre nós, como algo novo. E, além disso, tendo-se em conta que, ainda que a infância nos mostre uma face visível, conserva também um tesouro oculto de sentido, o que faz com que jamais possamos esgotá-la (p. 195).

Do que posso ter como início nessa relação de alteridade com a criança e que me levou a escolher esse público como parceiras de pesquisa foi minha vivência enquanto professora de artes, quando tive contato com muitas crianças, no ensino formal e informal. Comecei a trabalhar com crianças ainda na graduação, enquanto bolsista, nos anos 90 e, desde então, foi o público com o qual tive mais contato, com quem pude colocar em prática os conhecimentos adquiridos na universidade e experimentar novas práticas, desenvolver metodologias em arte e em educação ambiental. Penso que o domínio das artes me ajudou a encontrar a alteridade da infância, no sentido de que aprendi a receber as crianças e suas criações em sua singularidade, aprendi a me espantar com o novo que surgia em suas criações, a olhar sem julgar, sem comparar, valorizando cada traço e cada expressão.

Foi a partir do exercício da profissão de professora de arte que pude me relacionar com crianças de variadas faixas etárias, de diferentes meios socioambientais, de diversas classes sociais, crianças diferentes, infâncias diferentes. E se a infância é marginal, a arte na escola também o é, justamente por dever ser, obrigatoriamente, em sua base, o espaço de expressão do eu, da liberdade, do lúdico. Mesmo sabendo que a arte não é, na maioria das vezes, trabalhada como deveria, eu sempre militei por esse espaço na escola, pela importância da arte na vida das crianças e dos jovens, pois como diz Duarte Júnior (2002, p. 112):

[...] a atividade artística da criança apresenta o sentido de organização de suas experiências. Desenhando, pintando, esculpindo, jogando papéis dramáticos, etc., a criança relaciona os aspectos de suas experiências que ela vê como importantes, articulando-os e integrando-os num todo significativo. Assim, ela busca um sentido geral para a sua existência, percebendo o seu 'eu' como um todo integrado e relacionado a seu ambiente.

Assim, minha atuação enquanto educadora artística, nesses diferentes meios, níveis e estabelecimentos, sempre primou pela educação estética da criança, pela importância da arte para sua formação enquanto ser humano, enquanto ser integral, sensível e singular. Foi por esse caminho, pelo amor às crianças, pelo contato direto com suas potências criativas e existenciais, que escolhi desenvolver essa pesquisa de doutorado com crianças e o desenho infantil como tema de pesquisa.

Concluo esse item, dando ênfase à importância da alteridade da infância, de vermos a criança como um outro, como um diferente que, apesar de sua aparente fragilidade e vulnerabilidade, não deve ser formatada à nossa imagem e semelhança, apesar de ser, obrigatoriamente, inserida nos costumes e expressões da cultura em que nasceu. Que saibamos respeitá-las em suas diferenças, receber suas formas distintas de se expressar e de elaborar seu mundo, observar sua lógica sem impor a nossa, dialogar, trocar e aprender junto. Todos já fomos crianças, no entanto, os contextos mudam, assim como nossas concepções sobre a vida, que hoje assumem uma ótica adulta, completamente diferente. Ser criança ontem, não é o mesmo que ser criança hoje. Como na arte nem tudo precisa ser completamente explicado, assim como nem tudo será entendido e nem por isso deixaremos de sentir, de ter contato com ela, de aprender por outros caminhos que não o racional.

A seguir, trato sobre as múltiplas visões de criança e de infância, a partir do diálogo com variados autores. Segura na minha mão!

3.2. “As coisas sem importância são bens de poesia” - das múltiplas visões de infância e criança

VIII
*Nas metamorfoses, em duzentas e
quarenta fábulas,
Ovídio mostra seres humanos, transformados
em pedras, vegetais, bichos, coisas.
Um novo estágio seria que os
entes já transformados
falassem um dialeto coisal, larval, pedral, etc.
Nasceria uma linguagem madrugueta,*

*adâmica, edênica, inaugural –
Que os poetas aprenderiam – desde que
voltassem às crianças que foram
Às rãs que foram
Às pedras que foram.
Para voltar à infância, os poetas precisariam
também de reaprender a errar a língua.
Mas esse é um convite à ignorância?
A enfiar o idioma nos mosquitos?
Seria uma demência peregrina.*

Manoel de Barros

Neste capítulo, compartilharei com você um pouco dos importantes aprendizados teóricos que tive o prazer de elaborar a partir da disciplina *Novos olhares sobre a infância e a pesquisa com crianças*, realizada no curso de Doutorado em Educação na Universidade Federal do Ceará (UFC), ministrada pelas professoras Dras. Ângela Pinheiro e Ana Frota. Acho que nem preciso dizer o quanto foi importante para mim e para esta pesquisa de doutorado e creio que a contribuição desta disciplina vai além dos conteúdos trabalhados, pois abriu portas e janelas para a poesia de Manoel de Barros, poeta que ilustra todos os títulos e subtítulos desta tese, e para uma amizade com as estimadas professoras, pensadoras militantes na área da infância e dos direitos das crianças e dos adolescentes.

Seguiram-se então, estudos teóricos e metodológicos de vários autores, que versam em seus textos sobre a infância e a pesquisa com crianças, e aqui escolhi dialogar com alguns deles, como Pinheiro (2006), Frota (2007), Heywood (2004), Leal (2004), Corsaro (2009), Gouvea (2008), Kohan (2008), Cohn (2005), Sarmiento (2007), Leite (2008), Ferreira (2008), Francischini e Campos (2008), Cruz (2008), Gobbi (2002), Dermatini (2002), Delgado e Müller (2008), entre outros. Tais autores trouxeram em suas bagagens teóricas outros autores importantes, como Piaget, Vygotsky, Wallon, Ariès, Del Priore, Benjamin, Bakhtin, Deleuze, Guattari, e tantos mais. Ainda acho que juntei mais um povo, quando me percebi verdadeiramente interessada pelas discussões e pesquisas realizadas na área nos diferentes domínios do conhecimento.

A partir do contato com as teorias desses autores, de diferentes áreas do conhecimento das ciências humanas (História, Psicologia, Sociologia, Filosofia, Antropologia, Educação, etc.), fui descobrir que havia uma “Sociologia da Infância”, uma “Filosofia da Infância”, uma “Antropologia da Infância” e mais uma “Cultura da Infância”! Portanto, aqui, vou me colocar no lugar daquela pesquisadora que está

descobrimo essas novas teorias e que vai buscar dar o máximo de si para dialogar com esses autores e costurar suas contribuições de forma a compreendermos juntos o que se pensa hoje sobre a criança e sobre a infância. Um mundo novo a descobrir!

Depois de tantas leituras, o que mais me incomoda, como apontei brevemente no capítulo anterior, é observar que, durante muito tempo, as crianças foram silenciadas e se tornaram “objeto” das pesquisas, como se não fossem capazes de pensar, refletir e se expressar, ou mesmo, por não serem consideradas importantes, suas falas não eram consideradas interessantes. Muitas vezes, o adulto espera uma resposta da criança e quando esta não corresponde, acaba por ser desqualificada por sua condição de ser criança, conforme Cyrulnik (2004, p. 142) afirma:

Muitas vezes, a evocação das lembranças provoca emoções que submergem na criança e a impedem de falar. Mas, na maioria das vezes, é o adulto que, por mais diretivo, provoca as respostas que ele espera e abafa a expressão do que não lhe convém. Quando o depoimento de uma criança não corresponde à representação esperada pelo adulto, este tende a desqualificar a criança, dizendo que seu testemunho não é fiável.

As experiências de outros pesquisadores me auxiliaram e me deram pistas sobre que caminhos seguir. No entanto, sabemos que, para cada universo de pesquisa, no campo das ciências sociais, há especificidades e peculiaridades atreladas aos sujeitos sociais, entrelaçados às tramas sociais e culturais a que estão inseridos. Cabe ao pesquisador ter claros seus objetivos e, se pretende mesmo ouvir a criança por ela mesmo, buscar fazê-lo o mais livre possível de concepções rígidas ou controladoras. Penso que a criança merece ser respeitada e estudada como um ser ativo e singular diferente do adulto e que tem muito a nos dizer a partir de sua própria visão de mundo.

Conforme nos diz Cruz (2008, p. 12), essas concepções injustas em relação às crianças coexistem hoje com outras que começam a mudar essas visões e práticas sociais, passando a ver a criança como “pessoa completa, competente, curiosa e criativa, com direito a ser ouvida e atendida nas suas necessidades específicas”, no entanto, é um processo lento e demorado e que depende dos esforços da comunidade científica e daqueles que trabalham diretamente com as crianças nos diferentes espaços sociais, como muitos de nós. Sendo assim, este item aborda reflexões acerca das variadas leituras sobre criança e infância, desconstruindo a ideia de que a criança é um ser passivo ou um “adulto em miniatura”, que tem como objetivo de vida apenas preparar-se para a vida adulta, pois “a criança não sabe menos, sabe outra coisa” (COHN, 2005, p. 35).

Após mergulhar em tantas leituras em torno da ideia de infância e de criança, algumas proposições tornaram-se muito claras, haja vista terem sido recorrentes na grande maioria dos textos lidos. No decorrer da história, vários estudos nas mais diferentes áreas do conhecimento buscaram explicar e definir a infância, primeiramente trazendo a ideia de que a infância se constitui em uma fase “inicial” da vida, em que a criança é um ser incompleto, inacabado, ausente de responsabilidade e de autonomia, portanto, socialmente dependente do adulto, como nos diz Leal (2004, p. 20):

[...] a infância tem sido histórica e socialmente vinculada à ideia de carência, falta, incompletude. Este entendimento tem levado à consequente ideia de que o universo adulto poderia preenchê-la, completá-la com o que supostamente lhe falta. Esta pretensa completude adulta tem, por sua vez, gerado uma atenção especial necessária à sobrevivência das crianças, mas também as tem transformado em seres frágeis e incapazes que precisam da educação e do controle dos adultos. Ao longo da história o exercício do poder dos adultos sobre as crianças generalizou-se e ganhou nos processos educativos fortes aliados. As crianças têm sido educadas muito mais para a submissão às regras de um mundo adultocêntrico do que para sua própria formação (LEAL, 2004, p. 20).

Continuando nessa ideia, Kohan (2008, p. 40) nos traz a origem etimológica da palavra infância, que provém de *infans*, que denota um indivíduo de pouca idade e se caracteriza por aquele “incapaz de falar” que “está associada a uma falta, a uma ausência, que é inscrita no marco de uma incapacidade”. Sobre isso, ele afirma:

Percebemos então que a etimologia da palavra ‘infância’ reúne as crianças aos não habilitados, aos incapazes, aos deficientes, ou seja, a toda uma série de categorias que encaixadas na perspectiva do que elas ‘não têm’ são excluídas da ordem social. De maneira que a infância está marcada desde a sua etimologia por uma falta não menor, uma falta que não pode faltar, uma ausência julgada inadmissível, a partir da qual uma linguagem, um direito e uma política dominantes consagram uma exclusão. Por razões de uma falta, a infância ficou de fora, como igual aos deficientes, estrangeiros, ignorantes e tantos outros faltosos (KOHAN, 2008, p. 41).

Sobre a incapacidade de falar, encontrei, em Tobie Nathan (2014), a menção a crianças que não falam. Distintas comunidades africanas renegam as crianças que demoram a falar, ou que não falam, atribuindo-lhes um caráter negativo, do mal, como seres maléficis. Importante refletirmos sobre a importância da linguagem e da fala em nossa sociedade e, portanto, sobre o que ocorre com a falta ou a negação desta. Ele citou exemplos reais de discriminação com relação às crianças sem fala nessas comunidades que, imediatamente, me remeteram às crianças marginalizadas, institucionalizadas, crianças que, em geral, não têm direito à voz.

Tobie Nathan (2014, p. 90 e 91) afirma que em comunidades no Senegal, as crianças que não falam, ou que vão falar tardiamente, por motivos variados, são denominadas *nit ku bon*, o que significaria *mauvaise personne*, pessoa malvada; os Yoruba, na Nigéria e no Bênin, nominam-nas *abiku*, que quer dizer *naître mort*, “nascido morto” ou *naître pour la mort*, “nascido para a morte”, como se fossem crianças que vivessem num outro espaço, entre a vida e a morte, como espíritos, ou mesmo crianças que não querem viver nesse mundo, que preferem retornar ao ventre de sua mãe. O que o autor vem tratar é justamente a dificuldade dessas tribos em lidar com a alteridade radical dessa criança que não fala, que pode ser um autista, ou apresentar outra síndrome ou deficiência. De fato, há uma grande parcela da comunidade que não sabe receber a alteridade radical, o diferente, o deficiente, o qual sempre será sempre, de alguma forma, excluído.

A criança, historicamente, faz parte desse grupo dos excluídos, junto aos idosos, aos loucos, aos miseráveis; seres que precisam aprender a nossa língua, porque nascem sem fala, seres sem direito à voz, por serem radicalmente diferentes. Outra questão a se pensar sobre essa atribuição de “não vida” àquelas crianças que não falam ou vão falar tardiamente denota também a superioridade da linguagem falada e escrita, em detrimento das múltiplas outras linguagens das quais as crianças fazem uso para se expressar, como a expressão corporal e a expressão gráfica, por exemplo.

Sarmento (2007, p. 35) chama a atenção para essas determinações da infância, relacionadas às imagens negativas (idade da não-fala, da não-razão, do não-trabalho), considerando que estas atribuições são resultado da “adultização precoce e irreversível” (p.35). Ele coloca que as “ausências” da infância são justamente aquelas que pertencem ao mundo dos adultos. Assim, “todos os processos de qualificação da infância por negação constituem, efetivamente, um acto simbólico de expressão de adultocentrismo e a projeção ideológica sobre a infância de concepções ideológicas essencialistas sobre a condição humana” (Id.). O que é preciso conceber é que não há ausência de características na infância e sim, a presença de outras, diferentes das do mundo adulto; de novo, a questão do respeito à alteridade da infância.

Continuando, com relação à pesquisa, Heywood (2004, p.10) coloca que o fato de a criança ser vista historicamente como um ser deficiente e totalmente subordinado ao adulto, a infância certamente se configurou como uma área de pouco interesse para estudos e pesquisas no passado, portanto, pouco se sabe sobre as crianças de outrora

que não a visão que os adultos constituíram sobre elas. Nos seus estudos, este autor revela que há uma grande ausência da criança na literatura no Séc. XVIII, pois “a criança era, no máximo, uma figura marginal em um mundo adulto”, bem como é difícil ter acesso à história das crianças por elas mesmas, por seus objetos e vestígios perdidos no tempo, pois “as próprias crianças não deixam muitos registros. Até mesmo os artefatos destinados a elas, como livros e brinquedos, sobrevivem pouco” (HEYWOOD, 2004, p. 14).

Retomando as ideias do item anterior, essa “dependência” da criança traz consigo a ideia de que ela é “propriedade” dos adultos, os quais teriam autoridade para controlar e decidir sobre suas vidas, o que verdadeiramente acontece. Essa propriedade leva à pretensão de que tudo sobre a criança deve ser definido pelo adulto e de que sabemos tudo sobre a infância, já que todos passamos por essa fase. Podemos ver referência a esta realidade nas palavras de Leal (2004, p. 22):

[...] exercemos sobre as crianças autoridade suficiente para protegê-las, alimentá-las, educá-las, diverti-las, socializá-las. Estas e outras formas de agir sobre as crianças refletem o domínio do adulto, ainda que bem intencional. Estudamos sobre a criança, sabemos sobre seu desenvolvimento até mesmo embrionário. Definimos e denominamos características, etapas, aspectos constitutivos [...] Classificamos e categorizamos momentos, comportamentos e atitudes. Antecipamos o futuro. Prevemos ações. Interpretamos gestos, movimentos e falas. Enfim, controlamos a infância (LEAL, 2004, p. 22).

Além dessa visão da criança como um ser incompleto e dependente do adulto, há, também, a visão romântica de que a criança seria um ser naturalmente puro, ingênuo e bondoso que, aos poucos, deixa essa condição ao crescer em sociedade, concepção defendida por Jean-Jacques Rousseau durante o séc. XVIII (HEYWOOD, 2004, p. 38). A visão romântica veio a enaltecer a criança como um ser angelical, nem bom nem mal e que pode ser corrompido, levando à “sacralização da infância” (Id., p. 42).

Tais compreensões sobre a criança e a infância vêm sendo repensadas, com base em um novo paradigma no âmbito da Sociologia, em que a infância passa a ser compreendida como uma construção social que se apresenta de forma distinta em cada sociedade e contexto cultural. Desta forma, é preciso considerar que existem variadas infâncias e, conseqüentemente, diferentes crianças, as quais se diferenciam em muitos aspectos, a considerar que não estão relacionados apenas à faixa etária ou a questões biológicas e que não podem ser universalizados, como a classe social, a etnia e o

gênero, por exemplo.

Partindo daí, esse novo paradigma da Sociologia da Infância, inaugurado nos anos 1990, traz novos olhares e percepções acerca das crianças, que agora não mais se configuram como “tábulas rasas” ou “receptáculos vazios e passivos dos ensinamentos dos adultos” e sim como “partes ativas na determinação de suas vidas e das vidas daqueles que estão ao seu redor” (HEYWOOD, 2004, p. 12).

Desta forma, é possível percebermos que existem múltiplas e variadas visões sobre a infância e a criança e que essas vêm se transformando historicamente, levando a representações que convivem até hoje, gerando concepções conflitantes e passíveis de questionamentos:

As crianças vinham ao mundo inocentes ou traziam em si a mancha do pecado original? Eram elas como folhas brancas no momento do nascimento, ou trariam consigo uma série de características inatas? Deviam experimentar uma infância ‘curta’ ou ‘longa’? Em outras palavras, deviam ser protegidas em suas famílias ou lançadas ao mundo dos adultos? E, em um aspecto um tanto diferenciado, o principal foco se localizava nas relações de idade ou de gênero; em crianças ou em meninas e meninos? (HEYWOOD, 2004, P. 49).

Dando continuidade a essa discussão sobre as múltiplas e variadas visões sobre a infância e a criança, Sarmiento (2007) vai tratar de “imagens sociais da infância”, ao afirmar a existência da criação de sucessivas imagens da criança ao longo da história. O autor vai subdividi-las em dois períodos, o das imagens da “criança pré-sociológica” e o das imagens da “criança sociológica”. No primeiro período, ele vai afirmar que existe uma “imaginação” da infância, que a idealiza, tornando-a abstrata e reduzindo sua complexidade. Desta forma, a ideia de infância não é pensada como uma categoria social, sendo, assim, “excluída do contexto social enquanto produtor de condições de existência” (p.29). A infância não é, sequer, considerada. No segundo período, da criança sociológica, suas imagens “são produções contemporâneas e resultam de um juízo interpretativo das crianças a partir das propostas teóricas das ciências sociais” (Id.). Nesse caso, a infância vai se enquadrar numa categoria geracional, incluindo também a “imagem da criança socialmente desenvolvida” (p. 30). Todas constituem, então, uma visão tradicional da infância.

Desses dois períodos, ele chama atenção para o primeiro, no sentido de avaliar que as representações sociais ainda predominantes são provenientes das imagens da “criança pré-sociológica”, visto que são elas que continuam impregnadas no cotidiano

e que, portanto, moldam as ações práticas e definem as condições de existência concreta das crianças. Sarmiento (2007, p. 31 e 32) subdivide estas imagens em cinco crianças, sendo elas: a criança má; a criança inocente; a criança imanente; a criança naturalmente desenvolvida; e a criança inconsciente.

Resumindo, a “criança má” é aquela originada da ideia de que a natureza precisa ser domesticada, visto que é dominada pelo instinto, tendendo para o mal, sendo geralmente as crianças de origem popular, aquelas que podem se tornar futuros marginais, por assim dizer, sendo vítimas, certamente, de repressão e de controle¹ (p. 30). A “criança inocente” é aquela fundada no “mito romântico da infância como a idade da inocência, da pureza, da beleza e da bondade” (p. 31). A imagem da “criança imanente” vai trazer a ideia de que a criança tem, ao contrário da anterior, uma natureza intrinsecamente boa; é a ideia da “tábula rasa”. Já a “criança naturalmente desenvolvida” é aquela que tem como base as fases de desenvolvimento descritas por Jean Piaget. Aqui, entram as pesquisas na área da psicologia do desenvolvimento e a “constituição do conhecimento científico sobre as crianças”. Finalizando, a imagem da “criança inconsciente” assenta-se na psicanálise de Freud, em que “a criança é vista como um preditor do adulto, mais do que como um ser humano completo e um actor social com a sua especificidade” (SARMENTO, 2007, p.33).

Podemos observar, a partir das imagens da criança descritas por Sarmiento (2007), que, em todas as representações, a criança é objeto, é pensada como objeto pela ciência, ou pelos adultos em diferentes campos do conhecimento. As visões de infância, então, nessa classificação proposta por ele, evidenciam o total domínio da visão adultocêntrica sobre as crianças. Importante refletir que as representações sociais geralmente convivem concomitantemente ao longo da história, permeando visões, posturas, práticas, políticas e ações. Desta forma, enquanto as crianças não forem vistas como seres de direitos, como nos afirma Pinheiro (2006), elas estarão sempre sujeitas às decisões dos adultos, sem voz, sem vez, sem um espaço social garantido.

Portanto, é fato que temos nossas representações de infância constituídas a partir de nossa própria passagem por ela enquanto crianças, no entanto, mesmo tendo a experiência do vivido, é preciso perceber que existem muitas infâncias e que estas

¹ Essa imagem vai dialogar diretamente com as representações sociais de crianças e adolescentes propostas por Pinheiro (2006), que abordarei mais adiante, ainda neste capítulo. No caso da criança má, equivaleria às representações sociais de “objetos de proteção social” e “objetos de controle e disciplinamento social”.

dependem de fatores complexos relacionados à cultura e ao contexto social em que as crianças estão inseridas. Ser criança no Brasil, filho de pais brancos de classe média é completamente diferente de ser uma criança negra no Timor Leste, apesar de semelhanças, como a mesma faixa etária ou até a mesma língua falada, como o português. Como podemos compará-las? Não podemos!

A forma da sociedade se organizar social e culturalmente influencia, sobremaneira, no conjunto de expressões simbólicas dos grupos sociais que se diferenciam e se contrastam de um lugar para outro. Não somente as questões sociais influenciam, mas as ambientais e climáticas também. Uma criança ribeirinha provavelmente tem a vivência da praia, do mar, da pesca, diferentemente de uma criança urbana, que geralmente tem a vivência do shopping e do videogame, mesmo estando no mesmo estado ou no mesmo país. Sendo assim, mesmo que se queira comparar suas experiências e vivências, é preciso ter consciência de que estas “são diferentes para cada lugar e, por isso temos que entendê-las em seu contexto sociocultural” (COHN, 2005, p. 26).

Assim, para cada infância e cada criança, um olhar diferente e atento, bem como uma metodologia de pesquisa adequada ao contexto em que se encontra, já que:

O conceito de infância é determinado pelas condições sócio-históricas e pelas práticas discursivas que perpassam essas condições para assinalar que essa posição teórica determina práticas de investigação em que as ações humanas são compreendidas e explicadas nas suas relações com as condições históricas, institucionais e culturais nas quais elas ocorrem e que a linguagem é considerada prática social privilegiada, desempenhando, portanto, papel central na compreensão do humano e na prática da pesquisa (FRANCISCHINI e CAMPOS, 2008, p. 107-108).

E, se formos elaborar uma imagem diferente da criança e da infância hoje, que seja, então, não uma imagem **da** infância, mas uma imagem **a partir** do encontro com a infância, como nos coloca Larrosa (2010, p. 197). Diferenciar o sujeito do encontro do sujeito da apropriação, pensando também no que Buber (2001) nos coloca sobre o diálogo, conforme citei na introdução, a perspectiva de enunciarmos “Eu-Tu” e não “Eu-Isso”. Conceber esse encontro como uma “verdadeira experiência, um encontro com o estranho e com o desconhecido, o qual não pode ser reconhecido nem apropriado” (LARROSA, 2010, p.197). Assim, a imagem decorrente da experiência do encontro “só pode ser transmutada numa imagem poética, isso é, numa imagem que contenha a verdade inquieta e tremulante de uma aproximação singular ao enigma”

(Id.).

Portanto, é preciso dar oportunidade para que a criança se expresse e produza discursos, sejam orais ou visuais “sobre si mesma, sobre o(s) outro(s) e sobre os eventos, de forma que possa existir a partir de seu próprio discurso, de sua maneira própria de ver e de pensar” (FRANCISCHINI e CAMPOS, 2008, p. 108), pois somente assim poderá dar novos sentidos à sua existência e transmutar sua condição social, o que explorarei um pouco mais no item a seguir, no diálogo com alguns autores sobre a pesquisa sobre/com crianças.

3.3. “Gostava de encantações do que de informações” - da pesquisa com crianças

Trata-se de levar a sério a voz das crianças, reconhecendo-as como seres dotados de inteligência, capazes de produzir sentido e com direito de se apresentarem como sujeitos de conhecimento ainda que o possam expressar diferentemente de nós, adultos.

Manuela Ferreira

Atualmente, discute-se, no campo da pesquisa com crianças, se o objetivo é pesquisar **sobre** a criança ou **com** a criança, nesse último caso, a partir delas mesmas ou em conjunto com elas. Nas leituras realizadas, foi possível perceber uma crescente crítica à pesquisa **sobre** a criança, exaltando a importância de se realizar uma escuta sensível das crianças, de se “ter a criança como um depoente privilegiado” (LEITE, 2008, p. 120), na perspectiva de se buscar compreender e estudar a criança a partir de seu próprio ponto de vista. Boa parte dos autores estudados nos convida a aprendermos a ouvir as crianças e os jovens, afirmando que não devemos conhecê-los apenas enquanto grupos sociais distintos, mas que devemos “escutá-los para podermos enfrentar juntos os sérios problemas que a sociedade brasileira atual nos coloca” (DERMATINI, 2002, p. 2).

Para Dermatini (2002), há dois grupos de relatos referentes à pesquisa com criança: os relatos **sobre** a criança e os relatos **de** crianças. Dependendo da escolha entre os dois grupos, os materiais produzidos terão naturezas distintas. A autora aponta que os relatos **sobre** a infância e **sobre** a criança são mais comuns entre as pesquisas nesse universo, e que os relatos **das** crianças, construídos **por elas**, têm sido pouco discutidos (p. 7). Gobbi (2002) também afirma essa carência de estudos voltados para a

criança e que, quando existem, são bastante limitados, ainda mais quando se trata de crianças bem pequenas.

Segundo Ferreira (2008), é preciso defender um novo paradigma da pesquisa com crianças, o da Sociologia da Infância, citado anteriormente, pois em boa parte das pesquisas na área das Ciências Sociais, a criança ainda é vista como objeto, predominando a visão do adulto pesquisador: “Vendo-a como uma pessoa que age mais sob a orientação e influência dos outros, do que como sujeito agindo no mundo” (p. 148) e, mesmo nos casos em que é vista como sujeito dotado de subjetividade, muitas vezes tem sua fala diminuída, em virtude de suas capacidades cognitivas, como se não tivesse competência ou maturidade para expressar suas ideias, opiniões e percepções. Nas palavras da autora:

Isso significa que mesmo em estudos que se dizem etnográficos, qualitativos e detalhados e em que o comportamento, a cultura ou a identidade são ignorados, as crianças tendem a ser estudadas de um modo restrito porque apenas são referenciadas aos objetivos predefinidos dos adultos-investigadores; ou porque se evita o envolvimento direto com/das crianças, especialmente em grupo e se negligenciam suas preocupações (FERREIRA, 2008, p. 149).

Leite (2008) aponta que “a pesquisa com crianças vem se desenvolvendo há tempos, e ainda carece de reflexão e discussão” (p. 118), indo contra a ideia de que as crianças não falam ou que não teriam condições de falar por si mesmas, e de si mesmas, e de seu mundo. A autora defende que é preciso ver as crianças como sujeitos sociais, quebrando o pensamento equivocado de que a criança é um ser passivo que não tem nenhuma autonomia, bem como de que a infância é uma condição homogênea, igual para todas as crianças.

Delgado e Müller (2008) buscam problematizar a respeito das abordagens etnográficas nas pesquisas com crianças, trazendo à tona a ideia de uma “cultura da criança” ou de uma “cultura da infância”, tendo como referência as ideias do antropólogo Clifford Geertz, o qual pensa a cultura como um conjunto de mecanismos de controle, dos quais o homem depende para ordenar seu comportamento. As autoras partem da reflexão do conceito de cultura para abordar a pesquisa etnográfica com crianças, salientando o objetivo de buscar uma “apreensão dos significados de um grupo, mais especificamente de um grupo de crianças”, o que leva a compreensões cada vez mais abertas e incertas quando pensamos que as crianças não são sujeitos passivos e que, portanto, podem burlar regras e normas e constituir “verdadeiros

sistemas culturais de apreensão dos significados do mundo que ainda necessitamos estudar e compreender” (DELGADO & MÜLLER, 2008, p. 144).

Apesar das controvérsias teóricas em torno do conceito de cultura e, mais especificamente, do conceito de “culturas infantis”, tal definição busca “pensar a infância a partir de outros quadros de referência”, propondo um resgate da “autonomia das crianças através da apropriação dos seus discursos” (DELGADO & MÜLLER, 2008, p. 146), pois “por não serem seres passivos, as crianças reproduzem a cultura dos adultos na interpretação que lhes é própria. Essa reprodução interpretativa permite configurar estes sistemas simbólicos articulados que constituem as culturas da infância” (Id., p. 148).

Ao pensarmos sobre a criança como produtora de cultura, importante citar a abordagem denominada “reprodução interpretativa”, de Corsaro (2009, p. 31 e 32), a qual afirma que as crianças são produtoras de culturas e não apenas imitam o mundo adulto. Segundo ele, as crianças “criam e participam de suas culturas de pares singulares por meio da apropriação de informações do mundo adulto de forma a atender aos seus interesses próprios enquanto crianças” (p.31). O termo “reprodução” indica que as crianças e suas infâncias são afetadas pelas sociedades e culturas em que estão inseridas, no entanto, não só internalizam a cultura desses meios, quanto contribuem ativamente para a produção e a mudança cultural. A partir das informações do mundo adulto, elas as transformam criativamente, produzindo as suas próprias ideias.

O autor vai tomar as brincadeiras de dramatização de papéis como elemento importante da exploração da “reprodução interpretativa”, pois é no “jogo de papéis” que a criança assume posturas, reproduz comportamentos e reinventa novas formas de ser e de atuar. Em suas palavras, “as crianças não imitam simplesmente os modelos adultos nessas brincadeiras, mas antes elaboram e enriquecem continuamente os modelos adultos para atender a seus próprios interesses” (CORSARO, 2009, p. 32.) Mais ainda, elas “utilizam a licença dramática da brincadeira imaginativa para projetar o futuro” (Id.) e adquirem poder ao assumirem papéis adultos. O mesmo, acredito, deva acontecer no ato de desenhar, momento em que a criança mobiliza sua imaginação e dialoga com elementos reais do seu cotidiano, dando uma forma, uma expressão gráfica a essas percepções e vivências.

Clarice Cohn também concorda com essas ideias a respeito da criança como produtora de cultura. Ela afirma que as crianças “elaboram sentidos para o mundo e

suas experiências compartilhando plenamente de uma cultura”; esses sentidos “têm uma particularidade e, não se confundem e nem podem ser reduzidos àqueles elaborados pelos adultos; as crianças têm autonomia cultural em relação ao adulto” (COHN, 2005, p. 35). Segundo a autora, a partir da década de 1960, também há, na Antropologia, a busca de formas inovadoras de pesquisa com crianças, tendo o conceito de cultura como foco de discussão. Na chamada “Antropologia da Criança”, a criança passa a ser vista como um ser social e produtor de cultura, o que definirá sua condição social.

Importante destacar que, nessa nova concepção, o enfoque deixa de ser na cultura como expressão imutável de valores, crenças ou costumes, algo dado e que pode ser facilmente observável, visto que:

[...] não são os valores ou crenças que são dados culturais, mas aquilo que os conforma. E o que os conforma é uma lógica particular, um sistema simbólico acionado pelos atores sociais a cada momento para dar sentido a suas experiências. Ele não é mensurável, portanto, e nem detectável em um lugar apenas – é aquilo que faz com que as pessoas possam viver em sociedade compartilhando sentidos, porque eles são formados a partir de um mesmo sistema simbólico [...] a cultura não está nos artefatos nem nas frases, mas na simbologia e nas relações sociais que os conformam e lhes dão sentido (COHN, 2005, p. 19 e 20).

Assim, temos um conceito de cultura como sistema simbólico aberto, mutante e em constante formação, portanto vinculado fortemente à linguagem, pois a partir dela:

[...] se produz um discurso que identifica os sujeitos e sua cultura, vista não como uma herança de valores e ideologias, mas como um conjunto de atos, pensamentos e crenças em processo permanente de transformação. A partir das nossas construções definimos o mundo e a nós mesmos. Toda cultura é nascimento (GOLDBERG, 2004, p. 66).

Pensando nessa lógica, de que a criança não é um ser passivo, que possui uma cultura própria, ela também a expressa por meio da linguagem e dos símbolos, constituindo-se um ser singular que também busca seu espaço na sociedade, merecendo, portanto, ser vista como ator social que está em constante interação com o outro e com o ambiente ao seu redor, passando a “ter um papel ativo na definição de sua própria condição” (COHN, 2005, p. 21).

Quando se trata de aspectos metodológicos na pesquisa com crianças, muitos autores fazem menção à importância da contribuição da etnografia, proveniente da Antropologia, que originalmente se constitui numa abordagem de pesquisa que objetiva

o estudo de “culturas exóticas”, ou de culturas distintas da do pesquisador, o qual precisa se inserir em um grupo social e/ou comunidade a fim de estudar sua cultura. Sendo assim, proveniente da etnografia, utiliza-se muito na pesquisa com crianças, a observação, especialmente a participante, como citei no capítulo anterior, como um dos instrumentos dos quais lanço mão nesta pesquisa. Na observação participante, o pesquisador, enquanto interage e dialoga com as crianças, deve objetivar integrar-se a elas, buscando efetivar uma relação de igualdade e de confiança. Sobre a observação participante, Corsaro (2009, p. 85) afirma:

A maioria dos etnógrafos defende a “observação participante”, que é sustentável e comprometida, e requer que o pesquisador não apenas observe repetidamente, mas também participe como um membro do grupo. A aproximação mais efetiva ocorre quando o pesquisador toma a compreensão dos sentidos e da organização social como tema de pesquisa a partir de uma perspectiva de dentro, aprendendo a se tornar um membro do grupo, documentando e refletindo sobre o processo.

Metodologicamente, segundo Cohn (2005), a observação participante pode ser complementada por recursos como o desenho infantil. Neste caso, pode-se lançar mão das mais variadas estratégias, o que vai significar maior ou menor intervenção/interação do pesquisador com a criança durante o ato de desenhar. Quando se trata de buscar capturar as diferentes expressões infantis, vemos o desenho surgir como um grande instrumento de pesquisa, utilizado largamente por pesquisadores das mais variadas áreas.

Na busca de como as crianças veem, expressam, simbolizam e representam o mundo e as relações que mantém com ele, nas mais variadas esferas, pesquisadores lançam mão, dentre outros recursos, do desenho infantil, muitas vezes junto à oralidade, como afirma Gobbi (2002), “[...] os desenhos infantis em conjugação à oralidade como formas privilegiadas de expressão da criança” (p. 73). Tendo em vista o que foi colocado até o momento, da importância de ouvirmos a criança na pesquisa, a arte, seja por meio do desenho, das histórias, da dramatização, entre outros, constitui-se num meio eficaz de acesso à criança e a seu universo, pois:

As produções das crianças mostram-nos muita coisa. A criança revela-se diretamente e sem receio. Para ela a arte é mais do que um passatempo; é uma comunicação significativa consigo mesma, é a seleção daqueles aspectos do seu meio, com o que ela se identifica, e a organização desses aspectos em um novo e significativo todo. A arte é importante para a criança. É importante para seus processos de pensamento, para seu desenvolvimento perceptual e emocional, para sua crescente conscientização

social e para seu desenvolvimento (LOWENFELD & BRITAIN, 1970, p. 50).

Desta forma, devemos nos valer da arte como recurso precioso de pesquisa junto às crianças, nas suas mais variadas expressões, pois é no processo expressivo e simbólico que a criança dá sentido e significado às suas vivências e experiências, revelando para nós muito mais do que, muitas vezes, podemos e conseguimos acessar com instrumentos de pesquisa mais objetivos. O desenho infantil, quase sempre tão menosprezado nos espaços escolares e pela sociedade em geral, guarda em si um mundo rico em simbolizações, constituindo singularidades, expressando ideias, sentimentos, sensações e desejos:

Esta produção simbólica constitui um dos registros privilegiados da expressão da criança, em que, através da linguagem plástica, ela lança mão dos signos visuais para representar sua visão de mundo. [...] Como linguagem não traduz o real, mas o representa, de forma menos convencional que o escrito (GOUVEA, 2008, P. 113).

É preciso dar atenção consciente às crianças, dialogar e ouvir o que elas têm a contar, como percebem o mundo e como se veem nesse mundo, e o desenho infantil se configura como elemento privilegiado de expressão e de representação, sendo, portanto, de extrema importância àqueles que desejam pesquisar questões relacionadas ao universo infantil. Defendo, juntamente com as ideias dos autores e autoras, que o desenho infantil se configura espaço de acesso a esses símbolos produzidos pela criança que, muitas vezes, não encontra caminhos de expressão no discurso oral. Por se tratar de uma expressão particular da criança, pesquisar a partir do desenho infantil requer uma série de cuidados que vão desde um conhecimento básico a respeito do grafismo infantil ao tipo de leitura/interpretação empreendida.

Cabe aqui, também lançar vários questionamentos importantes que surgem quando se tem o desenho infantil como fonte de pesquisa: como proporcionar o processo de criação do desenho? O processo de criação do desenho é importante ou interessa apenas o resultado final? Como ler/analisar um desenho infantil? É preciso conhecer mais sobre o grafismo e seu desenvolvimento para entender melhor o desenho da criança? Enfim, questões que, entre outras, devemos buscar iluminar e encontrar caminhos para tentar respondê-las, tendo sempre em mente o objetivo da pesquisa como norteador dos procedimentos metodológicos a serem escolhidos criteriosamente, conforme nos colocam as autoras a seguir:

Na questão de metodologias investigativas com crianças em que se busca a voz destas a partir do consentimento informado, é necessário que se utilize métodos compatíveis com esta participação, como um adulto que se coloca ao nível da criança (desenhos, textos livres, diários). Como não é possível despir-se de seus conhecimentos e interpretações, resta tentar olhar a partir de um ponto de vista exterior, com metodologias que possibilitem encontrar vários modos de expressão, não somente a visão dos adultos (DELGADO & MÜLLER, 2008, p. 148-149).

Assim, a pesquisa com crianças, na atualidade, busca um novo olhar sobre a infância, ou melhor, reconhece que há muitas infâncias e muitas crianças e que é preciso ouvi-las, percebê-las como seres ativos e produtores de cultura; essa é a grande contribuição que os autores e autoras deixam, entre outros apontamentos tão ricos e valiosos para quem pretende mergulhar nesse assunto. Escutar sensivelmente a criança, dar espaço para que ela se expresse, para que represente, fale, grite é dar oportunidade a quem se manteve calado por tanto tempo, por ser considerado incapaz ou menos importante. Nesse horizonte, o desenho infantil se configura, seja sozinho, seja junto à oralidade como um importante recurso de pesquisa que deve ser preservado, estimulado e valorizado, pois a partir dele a criança não só se conta, mas imagina, brinca, sonha e projeta seu futuro.

A seguir, falo sobre a história da institucionalização das crianças no Brasil, pois, como nos diz Frota (2007), nem todas as crianças têm direito a “viverem no país da infância”. Nem todas têm seus direitos atendidos, nem todas podem contar com os benefícios de uma boa educação, de ter uma família, ou pessoas que lhes apoiem e lhes deem o necessário a um desenvolvimento pleno. Ao narrar sobre essa condição social, incluímos a perspectiva macro, à qual as meninas-flor estão inseridas, como o sistema social do qual são, de alguma forma, vítimas. Apesar de tudo, elas são diferentes, mas nunca inferiores ou menos que as outras. Assim, penso que é preciso lutar para garantir que tenham seus direitos atendidos, e que tenham o essencial necessário ao seu desenvolvimento cognitivo, cultural e afetivo. Ainda não acabou, vem comigo, só mais um pouquinho!

3.4. “Nossa morada estava tão perto do abandono que dava até para a gente pegar nele” - da história da institucionalização das crianças no Brasil

En un mot, l'enfant placé est un enfant que n'a pas de place, qui n'a plus as place, nulle part.

Retomando o foco para a infância e para a situação das crianças no Brasil, é importante ressaltar que toda e qualquer informação histórica que se tenha sobre a infância no país, especialmente sobre as crianças menos favorecidas ou, como se chama comumente nos livros de história, as crianças “desvalidas” ou “enjeitadas”, posteriormente “os menores”, “os delinquentes”, são histórias contadas pelos adultos, raramente pela voz dessas crianças³. Tanto a história delas não nos é contada por elas, quanto há poucos registros, objetos materiais, restos de suas passagens como berços, brinquedos ou roupas (DEL PRIORE, 1999). No entanto, fazer o resgate histórico da vida dessas crianças configura como uma denúncia das violências, maus-tratos e humilhações que estas crianças vêm passando desde então. Del Priore (1999) questiona: “O que restou da voz dos pequenos?”.

Pinheiro (2006) buscou transformar o problema social da criança e do adolescente em uma questão sociológica, definindo assim diferentes representações sociais nos diferentes cenários sócio-históricos e culturais e estudando, a partir daí, como se sucedeu o reconhecimento legal da garantia dos direitos e da proteção da criança e do adolescente, tendo participado ativamente de todo esse processo enquanto militante (p. 29). As representações sociais identificadas pela autora estão divididas em crianças e adolescentes vistas como “objetos” e enquanto “sujeitos”. Não é de se estranhar que das 4 representações sociais que ela apresenta, 3 estejam pautadas na visão das crianças e adolescentes como objetos e somente a última, na condição de sujeitos. Assim, ela nos apresenta as seguintes categorias: 1. Criança e adolescente como “objetos de proteção social”; 2. Criança e adolescente como “objetos de controle e disciplinamento social”; 3. Criança e adolescente como “objetos de repressão social”; e, por fim, 4. Criança e Adolescente como “sujeitos de direitos”.

Para tratar do acolhimento institucional que temos hoje e das meninas-flor, sujeitos desta pesquisa, é necessário compreender como se deu a história da criança pobre no Brasil e como se constituíram as visões sobre a infância e as formas de governabilidade dessas crianças. O que se pode observar é que as visões distintas nos

² Tradução feita por mim: “Em uma palavra, a criança ‘colocada’ é uma criança que não tem lugar, que não tem mais seu lugar, em parte alguma”. Em francês, utiliza-se o termo “placé” para as crianças que foram retiradas de sua família e colocadas em outra família ou em uma instituição. Como a política para as crianças que são retiradas das famílias de origem é a família de acolhimento, não se pode substituir o termo “placé” por “institucionalizada”.

³ Uma exceção é a obra *Decifra-me ou Devoro-te* de Yara Dulce Ataíde, em que a autora trabalhou com depoimentos orais de crianças, em Salvador.

períodos de Colônia, Império, República e posteriores levaram a diferentes sistemas de enfrentamento da pobreza e de assistência a crianças e adolescentes “desvalidos”, o que levou a uma gama de representações sociais, problemas e dificuldades que ainda encontramos hoje. Não podemos negar a origem do Brasil, a colonização e o regime escravocrata, os quais fundaram marcas culturais da desigualdade social extremamente forte na sociedade brasileira, das quais ainda encontramos traços bastante profundos.

Rizzini e Rizzini (2004) dizem se tratar de uma “cultura da institucionalização” empreendida no Brasil historicamente para o controle e o asilamento das crianças pobres por orfanatos ou internatos de menores. Em boa parte dos casos, as crianças internadas tinham família, no entanto, esta não apresentava condições de criar seus filhos e preferia entregá-los a instituições. Historicamente, as crianças institucionalizadas são representadas pela pobreza, são crianças órfãs ou abandonadas, indígenas ou negras. Atualmente, são crianças com grande mobilidade entre a rua, suas casas e as instituições de acolhimento, os antigos “abrigos”.

Segundo as autoras supracitadas, o Brasil possui uma longa tradição de internação de crianças e jovens em instituições asilares, que vão desde colégios internos, seminários, educandários, escolas de aprendizes artífices a asilos e reformatórios. As ordens religiosas foram, e ainda são, bastante representativas na instalação e manutenção de seminários e dos antigos orfanatos, hoje, instituições de acolhimento, como o caso da Casa-Família.

Vasconcelos (2004, p.286) chama a atenção para a questão do significado da pobreza, afirmando que esta, historicamente, teve diferentes significados, assim como diferentes formas de enfrentamento. Por muito tempo, a pobreza foi considerada castigo divino, como “expurgo dos pecados, purificação da alma e possibilidade de ingresso nos jardins celestiais”. Cabia, então, aos destituídos de bens, “o dever da caridade e o recíproco dever da gratidão”. Segundo a autora, a caridade “foi a forma primeira de enfrentamento das questões atinentes à criança que eram tornadas públicas: o abandono, a ameaça de extermínio, a orfandade, a pobreza”.

Assim, sendo a caridade expressão das primeiras iniciativas de proteção e assistência às crianças pobres e “desvalidas”, logicamente a Igreja assume o papel de salvadora espiritual dos necessitados. É neste modelo que se configuram as “Rodas dos Expostos”, surgidas na Europa católica, especificamente na França e em Portugal e instaladas posteriormente no Brasil, nas Santas Casas de Misericórdia, perdurando do Séc. XVIII até meandros do século XX. Segundo Vasconcelos (2004, p. 287):

A roda era uma peça confeccionada em madeira, que tinha uma estrutura cilíndrica, e se movia em torno de um eixo central, fixado à janela do prédio em que se via instalada. Na verdade, uma espécie de armário cilíndrico vazando em um terço, para colocar-se, em seu interior, o bebê a ser deixado na instituição.

Ao deixar o bebê na roda, um sino era acionado, avisando para que, internamente, viessem recolher a criança, sem nenhum contato com o indivíduo responsável pela entrega desta. Os motivos do abandono das crianças à instituição geralmente estavam ligados a ocultar a desonra de filhos ilegítimos, à falta de condição das mães de criarem seus filhos, entre outros. Rizzini e Rizzini (2004) afirmam haver grande mortalidade das crianças deixadas na Roda dos Expostos. Vasconcelos (2004, p. 291) corrobora, afirmando que “a roda não é brincadeira e a ciranda é a da morte”:

A Roda, demonstram, com seus dados, os estudiosos, esteve muito longe de constituir-se em espaço de proteção, de evitamento do óbito das crianças, nela depositadas. Na verdade, ela se inscreve como uma das engrenagens da ciranda da morte, a que estiveram, durante séculos, submetidos os “desvalidos”, os órfãos, os enjeitados, os abandonados (p. 291).

Percebe-se então que, desde o princípio da história do nosso país, a criança menos favorecida social e economicamente já nascia sob o estigma da exclusão. Junto a isso, os preconceitos contra os negros e índios, especialmente no período da colônia, conforme citei no item anterior. Não podemos deixar de observar que a Roda dos Expostos era propriedade dos hospitais que, segundo Vasconcelos (2004), até o Séc. XVIII, não eram instituições de tratamento de enfermidades, mas depósito de todos os indivíduos considerados anormais e perigosos ao convívio social, como os loucos, as viúvas, os doentes, as prostitutas, os “desviados”. Desta forma, a criança órfã ou abandonada, esteve então, desde o princípio, atrelada a toda uma classe de excluídos, o que levou a uma “dessensibilização” da sociedade diante sua condição (DEL PRIORE, 2012, p.3). Somadas à criança “enjeitada”, vemos, na história, a relação entre infância e trabalho – pela escravidão das crianças, e também a relação entre a infância e a educação – ou melhor, a total falta dela. A grande mortalidade das crianças também levava ao desapego às suas vidas.

Considero extremamente importante a visão crítica de Pinheiro (2006) com relação à transferência da responsabilidade pelo cuidado das crianças ao mecanismo de preservação da vida (p.54), o que significa que a vida da criança é preservada; mas, e todo o resto? A criança continua vestida de um total abandono. Quem são essas

crianças? Quem garante que serão adotadas, cuidadas e protegidas? Estando sob essa égide da caridade, a proteção social dessas crianças trata-se da expressão de um “favor”, do “salvamento” destas. A criança abandonada, seja na Roda dos Expostos, seja na porta de alguma casa, é deixada por alguém que se mantém no anonimato, e não possui a garantia de ser adotada por quem a recebe. Em suas palavras:

[...] alguém entrega uma criança para ser criada, ser “salva”; quem entrega não é visto, e transfere-se a responsabilidade; e o abandono da criança fica também, pelo menos aparentemente, superado, por meio do cuidado que lhe será dispensado por quem a recebe, pela determinação de tentar salvar a vida de uma criança (PINHEIRO, 2006, p. 55).

Pensando a respeito de quem seria a responsabilidade sobre essas crianças, segundo Del Priore (2012), “durante 550 anos, a criança não foi preocupação nem das autoridades, nem dos médicos, e muito menos dos professores” e essa dessensibilização teria surgido a partir de três fatores decorrentes da nossa história: (1) o trabalho infantil; (2) a ausência ou pouca valorização da educação (do professor ou da escola); e (3) o abandono de crianças (p.2). Havia, no período do Brasil colônia, um grande contingente de crianças portuguesas abandonadas que chegavam nas embarcações, que eram escravizadas e que, logo em sua chegada, eram recrutadas pelos jesuítas, denominadas de “meninos língua”, pois aprendiam facilmente o Tupi e, portanto, traziam as crianças indígenas para a catequização.

Del Priore chama atenção para a escravidão dessas crianças que vinham junto dos navios negreiros e desembarcavam no Brasil:

Eram crianças com menos de dez anos e ao longo de um ano essas crianças eram imediatamente separadas dos seus pais, e aos quatro ou cinco anos, tão logo elas se pusessem de pé, eram intimadas a fazer pequenos serviços, sendo rapidamente iniciadas no trabalho (DEL PRIORE, 2012, p. 2).

A escravidão perdura até o final do Séc. XIX, e as crianças desfavorecidas são destinadas ao trabalho infantil de forma bastante violenta, num crescente. Mesmo com a abolição da escravatura e com a modernização, estas crianças continuarão sendo recrutadas para o trabalho pesado:

Quando da abolição da escravatura, as crianças e adolescentes moradores das antigas senzalas, continuaram a trabalhar nas fazendas de cana de Pernambuco. Tinham a mesma idade de seus avós, quando esses começaram: entre 7 e 14 anos e até hoje, ainda cortando cana, continuam despossuídas das condições básicas de alimentação, moradia, saúde, educação e garantias trabalhistas. Como no passado, o trabalho doméstico entre as meninas

também é constante, constituindo-se num “outro” turno, suplementar ao que se realiza no campo. Como se não bastasse a ação de fatores econômicos a interferir na situação da criança, a ausência de uma política do Estado voltada para a formação escolar da criança pobre e desvalida só acentuou seu miserabilismo (DEL PRIORE, 1999, p. 12-13).

Com o advento da ciência na Europa, a Igreja perde poder para a burguesia, e passamos a uma transferência paradigmática do teocentrismo para o antropocentrismo. Logicamente, no Brasil, mesmo tardiamente, vamos sofrer as consequências do ideário iluminista, representado pela transição do Império para a República. Ainda havia grande índice de mortalidade infantil, com isso, a ação dos médicos higienistas contribuiu para a “concepção de criança como um investimento do Estado, que em consonância com a sua condição de nova nação, adotava uma política de expansão populacional” (PINHEIRO, 2006, p. 56). Com a República, o foco é a Nação e Estado, instaurando-se um espírito nacionalista no país, assim, as crianças e adolescentes deveriam ser colocados ao serviço do Estado.

Como se observa, a era industrial capitalista vai transferir a preocupação da criança da igreja e da família para o Estado, que traz em seu bojo um interesse diferenciado pela criança, que agora representará “o futuro da nação”. A criança seria então considerada um ser passível de ser moldado e que, por isso, poderia tanto servir para o bem, para o progresso, quanto para o mal, tornando-se uma degenerada (RIZZINI, 1997, p. 25). Assim, tais crianças representavam um grande perigo à nação brasileira e, portanto, precisavam ser controladas e disciplinadas: “Vigiar a criança para evitar que ela se desvie é entendido como parte de uma ‘missão eugênica’⁴, cuja meta é a regeneração da raça humana” (p. 26).

O Iluminismo ergue o pensamento moderno, e a caridade dá lugar, logicamente sem desaparecer por completo, à filantropia, uma nova forma de assistência à infância no Brasil. Segundo Vasconcelos (2004), a filantropia decorria da “instauração de um novo momento, a impor novas exigências: o surgimento, a construção de uma nova ordem, uma nova economia social” (p. 295) pautada na ordem e progresso. Neste momento histórico, surge um modelo de assistência “higienista” em prol da saúde física, mental e moral, que se empenha em criar programas educativos para “incutir hábitos de higiene e nutrição” (Id.). Sobre este aspecto Del Priore complementa:

⁴ A eugenia constituía uma “nova ciência” preocupada com a perfeição da raça humana. Portanto, era preciso estimular o cruzamento dos sãos e impedir a reprodução dos defeituosos. O objetivo era garantir uma raça pura e forte, obviamente pautado no modelo eurocêntrico, na raça branca (RIZZINI, 1997, p. 67).

No final do séc. XIX o Brasil, graças à proclamação da república, tem um sonho, tem a utopia de integrar enfim a modernidade, a contemporaneidade. E para isso era preciso transformar as nossas cidades que ainda eram cidades coloniais, em cidades modernas, em cidades onde a incidência de epidemias e doenças não fosse tão alta. Era preciso varrer os cortiços os quais moravam o grosso da população de operários e ex-escravos que haviam vindo para as grandes cidades em busca do trabalho e o resultado, digamos, dessa efervescência e desse empobrecimento da sociedade brasileira mais uma vez nós vamos ver o rostinho das nossas crianças. Nos jornais de época, vamos começar a ver uma verdadeira perseguição a elas por parte das autoridades, dos criminalistas, dos médicos higienistas e, sobretudo, da população (DEL PRIORE, 2012, p. 6-7).

Esse cenário é justamente aquele em que Pinheiro (2006) relaciona à representação social de criança e adolescente como “objetos de controle e disciplinamento social”. Em prol do desenvolvimento econômico nacional, era preciso escolarizar e profissionalizar as crianças e adolescentes, sob forma de se tornarem úteis ao Estado, tanto quanto submissos, conforme afirma a autora:

Submissão aos interesses do Estado; fortalecimento do povo brasileiro; preparação de mão-de-obra para servir aos ditames do desenvolvimento do Estado, de preferência sem causar-lhe problema, cumprindo o seu papel de servir ao Estado, sem subverter a ordem estabelecida. Com esses ditames, uma exigência se impunha: disciplinar e controlar as crianças e os adolescentes – em especial os pertencentes às classes subalternas – para que se tornassem úteis à Nação, como mão-de-obra adequada às tarefas próprias a um país subdesenvolvido, com uma história social recente de mão-de-obra escrava, mas que pudesse se fazer submissa e que ocupasse as funções subalternas no processo de modernização ao qual o País começava a aderir (PINHEIRO, 2006, p. 57).

Devemos observar que esse processo, que se daria a partir do controle e do disciplinamento dessas crianças de classes subalternas seria, justamente, para mantê-las na condição de subalternas e utilizá-las como força de trabalho na construção desse projeto de Nação. Era então preciso “limpar” as ruas, organizar, controlar e disciplinar em prol do progresso, certos de que esse processo evitaria a marginalização. Ao mesmo tempo, com a migração de pessoas da zona rural para as cidades em construção e desenvolvimento, passa-se a conviver com a elevação dos índices de pobreza e, conseqüentemente, de violência e de criminalidade.

Era preciso dar um destino às crianças “sujas” que habitavam as ruas das cidades agora “modernas”, que almejam os padrões europeus, especialmente o padrão francês. Essas crianças das ruas passaram a ser chamada de pivetes, termo proveniente da palavra francesa *pivett*, uma denominação preconceituosa para vadios e vagabundos. Claro que junto da miséria e da pobreza vinham os delitos cometidos por esses pivetes,

e era preciso puni-los pelas faltas cometidas, tirá-los das ruas; precisam ser “R”ecolhidos e não “A”colhidos. Assim, surgem então as primeiras “Casas de Correção”, em 1902.

Rizzini (1997) destaca que essa atitude “protetiva” tratava-se mais de um projeto político em que era preciso proteger a sociedade dessas crianças, o que levou a uma concepção ambígua da defesa da criança, pois ora esta estaria em perigo, ora representava o perigo: “tais representações não por acaso estavam associadas a determinados estratos sociais, sendo a periculosidade invariavelmente atrelada à infância das classes populares” (p.34). Neste horizonte de controle das populações mais pobres, o projeto de educação a essas crianças não se configurava num projeto emancipatório, de desenvolvimento de cidadania, mas ao contrário, de submissão, de disciplinarização e de adestramento:

O que pode ser lido como uma forma de manter a massa populacional arregimentada como nos velhos tempos, embora sob novos moldes, impostos pela demanda das relações de produção de cunho industrial e capitalista. Foi por esta razão que o país optou pelo investimento de uma política predominantemente jurídico-assistencial de atenção à infância, em detrimento de uma nova política nacional de educação de qualidade, de acesso a todos (RIZZINI, 1997, p. 35).

É nesse contexto social que se cria uma dicotomia extremamente maléfica e definidora das diferenças sociais, a distinção entre a “criança” e o “menor”. Segundo Pereira Júnior (1992), “essa diferenciação, socialmente construída, corresponde a uma inversão de abordagem com cruéis reflexos na vida cotidiana desta infância estigmatizada” (p. 13). O menor carente, o menor abandonado, o menor infrator são derivações dessa criança ou adolescente marginalizado, que também é o pivete, o trombadinha, o vilão, o desajustado, ao contrário da criança, protegida socialmente por sua família e pela sociedade. O mesmo autor pontua:

A noção de ‘menoridade’, com a qual a sociedade baseia sua relação com esta parcela da população, está embasada numa concepção de família burguesa. A criança e o adolescente são assistidos em sua etapa de formação por essa família nuclear, não necessitando garantir o próprio sustento. Já o ‘menor’, como é configurado, apresenta-se como o oposto disso, e adentra o mundo adulto. Criança não trabalha, ‘menor’ trabalha. Criança não comete delito, “menor” comete. Crianças não causam medo aos adultos, já os ‘menores’ fazem parte do cenário de violência urbana como autores de delito. Sua ‘condição irregular’ os despoja dos atributos e características infantis. De tal maneira que, resumidamente, podemos dizer que, se por um lado a sociedade possui um instinto de proteção da criança, por outro cria mecanismos para se defender do ‘menor’ (PEREIRA JÚNIOR, 1992, p. 27).

É então nesse contexto que dialogamos com a representação de criança e adolescente como “objetos de repressão social” (PINHEIRO, 2006), momento de urbanização e industrialização e acentuação da marginalidade, das desigualdades sociais e o aumento da precariedade da vida das classes populares. Segundo a autora, essas representações sociais evidenciam as “faltas” que fazem com que essas crianças e adolescentes pobres sejam percebidos como desiguais em relação aos demais e não somente, mas também inferiores (p.69). O “menor” então seria classificado como “carentes ou abandonados”, dependentes da ação benévola de outros para garantir sua sobrevivência; “potencialmente delinquentes”, portanto ainda passíveis de ações de políticas sociais capazes de prevenir os comportamentos e atitudes delinquentes; e “delinquentes”, os considerados perigosos à sociedade e que, portanto, deveriam ser confinados para serem, se possível, “recuperados” (Id.).

Frente a essa nova categoria da infância, a do “menor”, o Estado se vê na responsabilidade de criar políticas de atendimento a esse menor, momento em que são criadas leis para proteção e assistência à infância. Em 1927, é criado o Primeiro Código de Menores, idealizado por Mello Mattos, através do decreto lei 17.943-A, que atribuía aos menores infratores a definição de delinquentes, o que levará a um processo trágico de internação dessas crianças sob a tutela do Juízo de Menores, que herdara da ação policial o modelo de classificação e intervenção sobre o menor. Tal modelo de assistência social e jurídica, pautado pela Doutrina da Situação Irregular, previa a vigilância, a regulamentação e a intervenção do Juízo sobre os menores, levando à internação nas chamadas “Escolas de Reforma”, que tinham como objetivo posterior, recuperar o “menor delincente”. Este sistema veio logo a falhar por não dar conta da demanda de atendimentos e internações (RIZZINI e RIZZINI, 20004, p. 29).

Conforme Pinheiro (2006, p. 62):

Inicia-se a era do isolamento, da retirada do convívio social de crianças e adolescentes a quem se atribuía o cometimento de atos considerados infracionais. É o uso da punição como instrumento de correção, pela exclusão da vida social, uma forma de neutralizar a ameaça que esses adolescentes representavam para a sociedade. É o combate à ideia de perigo para a sociedade que se associa ao adolescente marginalizado. É necessário, de acordo com o Código de 1927, retirá-los do convívio social e isolá-los. É a institucionalização dos adolescentes considerados autores de ato infracional. Eles representam, para as instituições do Estado, a perturbação da ordem social e de forma não construtiva. Institucionalizá-los, na óptica dos dirigentes dessas instituições, representava um caminho de reeducação, para trazê-los de volta ao convívio social.

Refletindo sobre essa internação, onde há a “reeducação”? O que esse adolescente vai ter de oportunidade, estando internado numa instituição que busca somente a sua punição? Basta ver as denúncias de violência e maus tratos dentro dessas instituições de confinamento; as rebeliões são constantes, pois as condições de internação são abusivas, ferem os direitos humanos. Como sair alguém melhor depois de uma experiência como essa? Voltar para onde, para que convívio social? Essa representação social continua altamente forte nos dias de hoje, basta ver as discussões sobre diminuição da maioria penal para 16 anos, expressão de uma sociedade que quer ver esses adolescentes na prisão o quanto antes! O que ouvimos diariamente: “bandido bom, é bandido morto”, pessoas defendendo essa postura repressiva e punitiva diante dos jovens considerados delinquentes. Sim, esses jovens cometem homicídio, roubam, espancam e traficam drogas; quem parou para pensar sobre as histórias de vida deles? Quem parou para pensar na produção dessa violência pelo próprio sistema social em que vivemos?

Rizzini e Rizzini (2004) afirmam em suas pesquisas que, no passado, boa parte das internações partia de mulheres – mães sem companheiros, muitas, empregadas domésticas, que alegavam não ter condições de criar seus filhos. Os próprios “menores” também solicitavam internação. Hoje, a condição de pobreza não é mais motivo para a internação. Algo bastante preocupante levantado pelas autoras é a forma com que estas crianças e adolescentes eram estudados e representados socialmente sob o jugo da ciência. Segundo as autoras, toda a sorte de pesquisas realizadas para o entendimento das causas da delinquência servira mais para rotular os “menores” de incapazes e insensíveis e justificar a necessidade de intervenção do Estado sobre esse grupo social do que para propor ações verdadeiramente preocupadas com estas crianças e jovens. Com o auxílio da publicação de relatórios, revistas e da mídia sensacionalista, as crianças e adolescentes desvalidos afundam num conceito de “subnormais”, erigindo representações e estereótipos extremamente danosos que perduram, de certa forma, até os dias de hoje. Violante (1982, p. 187) afirma com relação a esse aspecto:

Ao produzir o personagem ‘Menor marginalizado’ ou ‘marginal’, produzem-se as representações necessárias à sua discriminação e estigmatização. Às categorias ‘trombadinha’, ‘marginal’, ‘maconheiro’, ‘ladrão’, se associam os atributos: sujo, ocioso, agressivo, inafetivo, com sexualidade precocemente desenvolvida, insensível à vida e à morte, fatalista, desconfiado, sem ‘projeto de vida’. Cria-se um estigma como um mecanismo discriminatório e de controle social, que impede ao sujeito ter uma aceitação social plena, colocando-o na condição de um sujeito desacreditável como pessoa. Se por fatores econômicos ele é direta ou indiretamente excluído do direito de

pertencer à sua família, pelas mesmas razões, associadas às de caráter ideológico, preconceituoso e estigmatizante, ele é excluído da escola, da comunidade, da rua. Sua condição de vida, geralmente, se caracteriza pela inexistência de espaço físico e psicológico onde possa se localizar, pertencer e possuir.⁵

No passado, as consequências da miséria social eram fatores de internação, a carência levava ao abandono e, por consequência, à internação. A fome e a dificuldade de saciá-la são alguns dos motivos mais gritantes para a entrega das crianças e adolescentes às instituições, seja por suas famílias, como por iniciativa própria. Depois da necessidade de alimentação, vinha o interesse das famílias na educação destes “menores”, que acreditavam que o Estado se responsabilizaria pela sua formação.

Voltando, o que se inicia na República pelo sentimento de salvar a criança é salvar a nação (RIZZINI, 1997), no Estado Novo, sob a ditadura de Getúlio Vargas, passa a ser questão de defesa nacional. Assim, o governo cria, em 1941, o Serviço de Assistência a Menores (SAM) que, a partir de 1944, passa a ter um alcance nacional (RIZZINI e RIZZINI, 2004, p. 33) que, ao contrário do que deveria ser, um serviço de assistência que viesse a dirimir os problemas e estigmas gerados pelo Juízo de Menores, configurou-se como uma iniciativa trágica, ou, como diriam as autoras Rizzini e Rizzini (2004), “revelou-se num fiasco” (p. 34), sendo acusado de fabricar criminosos, ideia alimentada pela mídia na época.

O SAM acabou representando um modelo falido de assistência social, tornando-se mais um espaço para “cabide de empregos” e corrupção, pautado em relações clientelistas e irregulares. Como recebiam financiamento por *percapita*, para cada menor internado, não havia controle da quantidade de “menores” e muito menos da sustentabilidade do sistema, virou uma “sucursal do inferno”, afirmam Rizzini e Rizzini (2004).

De acordo com Pereira Júnior (1992, p. 19), o SAM parte da premissa de que os “menores delinquentes” necessitavam “passar por um processo de ressocialização, pautado na coerção, para que as distorções fossem corrigidas, possibilitando sua reintegração na sociedade”, o que leva, em 1943, a uma modificação da categoria de “delinquente” para a de “infrator”, o que, segundo o autor, veio a “cristalizar de vez a visão da menoridade como caso de polícia”. Desta forma, o autor conclui que:

⁵ Acho que essa citação dialoga diretamente com o sentido da epígrafe de Martine Lani-Bayle no início deste item, a falta de um “lugar” de existência para essa criança que não possui mais seu lugar original.

A política específica de atendimento a infância e adolescência se constrói neste período com todas as características de autoritarismo, assistencialismo, paternalismo e clientelismo que marcaram o Estado Novo. Tais iniciativas não se contrapõem ou atualizam o conteúdo do Código de Menores, apenas realizam uma adaptação deste à nova ordem penal. Os mecanismos legais continuam sendo criados e acionados na ótica da defesa da sociedade contra os potenciais marginais, visualizando-os como o cerne do problema (PEREIRA JÚNIOR, 1992, p. 19-20).

Surge, em 1964, a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor, a FUNABEM e as Fundações Estaduais do Bem Estar do Menor (FEBEM) e congêneres, esta última, entidade estadual existente em alguns estados do país, com a missão de instituir o “Anti-SAM” (RIZZINI e RIZZINI, 2004, p. 35). Santos (2011) faz uma crítica a essa visão do Bem-Estar do “menor” que terá início em 1850, estendendo até 1970, como uma preocupação do Estado com as crianças. Segundo o autor, o modo de governabilidade das crianças anterior era o da “Soberania Patriarcal” em que os pais eram praticamente “donos” absolutos de seus filhos, podendo vendê-los, escravizá-los, explorá-los.

A transição para o modo de governar a criança, denominado de “Bem-Estar da Criança”, a partir dos anos de 1950, representa uma substituição dessa soberania patriarcal pelo poder do Estado sobre as crianças e adolescentes. Logicamente, todas as decisões continuam sob o domínio dos adultos, jamais se dá voz às crianças. O que Santos (2011) ressalta sobre o modo do Bem-Estar da Criança é que “existe uma preocupação da sociedade com a criança, mas não em função do bem-estar da criança, mas em função do bem-estar da própria sociedade” (p. 3), o que confirma a permanência das políticas anteriores.

A FUNABEM nasce a partir da Política Nacional de Bem-Estar do Menor (PNBEM), no governo Castelo Branco (lei 4.513, 1964). Inicialmente, observa-se uma mudança no enfoque da assistência dada aos “menores”, em que as práticas tornam-se mais assistencialistas que punitivas, afirmando que o estado de abandono e delinquência seria decorrente da pobreza e desestruturação das famílias dos menores. Nesta nova política, a internação seria a última alternativa. No entanto, a lógica carcerária de atuação da instituição não mudou, permanece a visão criminalizadora dos “menores” (PEREIRA JÚNIOR, 1992, p. 20). As consequências dessa política de assistência são incomensuráveis para a população pobre do nosso país, assim como as representações de crianças e adolescentes como objetos de repressão social permanecem fortes até os dias de hoje, sendo fortemente atualizadas pela mídia brasileira.

O que pensar depois de todo esse relato histórico com relação às políticas direcionadas às crianças e adolescentes do nosso país? As crianças são marginalizadas já por serem crianças, imagina quando são negras, indígenas ou pobres? Que esperança podemos ter diante de tal quadro social em que, a cada dia, milhares de crianças brasileiras sofrem os mais diferentes tipos de exclusão social e violência? Como protegê-las de verdade? Como cuidar delas como merecem? Como garantir que tenham o básico necessário para crescerem com dignidade e se tornarem cidadãos? É o que vamos ver no item a seguir!

3.5. “O ideal seria uma criança sem dono, que aparecesse como nuvem” - da luta pelos direitos das crianças e dos adolescentes

Art. 5º - Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais.

Estatuto da Criança e do Adolescente

Neste item, tratarei da luta pelos direitos das crianças e dos adolescentes, buscando narrar, de forma sucinta, como chegamos às principais conquistas nesse campo dos direitos. Ao ingressar na Universidade Federal do Ceará (UFC), como professora efetiva, passei a ter mais contato com as questões relacionadas aos direitos humanos, especialmente pelos projetos e práticas desenvolvidos com a Profa. Dra. Ercília Maria Braga de Olinda, no caso aqui, minha orientadora⁶. Aos poucos, fui me inserindo nessas discussões e teorias, entendendo, gradativamente, esse novo universo. Juntas, realizamos o *Curso Eca Na Escola*⁷, no ano de 2011, que foi uma excelente oportunidade de aprender e conhecer mais sobre os direitos das crianças e dos adolescentes. O curso foi oferecido em decorrência da inserção do § 5º ao art. 32 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que determinou a obrigatoriedade da inserção de conteúdos sobre os direitos das crianças e dos adolescentes no Ensino Fundamental:

⁶ Desta parceria resultou o projeto de extensão Rede de Educadores em Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente (REEDUCA).

⁷ Curso gratuito *online* destinado somente a profissionais da educação das escolas públicas brasileiras (professores, coordenadores pedagógicos, diretores, funcionários, etc.), oferecido pela instituição Pró-Menino, desenvolvido por meio de uma parceria entre o Ministério da Educação, Secretaria de Direitos Humanos, Fundação Telefônica e Centro de Empreendedorismo Social e Administração em Terceiro Setor da Fundação Instituto de Administração.

§ 5º O currículo do ensino fundamental incluirá, obrigatoriamente, conteúdo que trate dos direitos das crianças e dos adolescentes, tendo como diretriz a Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990, que institui o Estatuto da Criança e do Adolescente, observada a produção e distribuição de material didático adequado. (NR).

Esse foi meu primeiro contato com os conteúdos relacionados aos direitos das crianças e dos adolescentes, a partir de autores como Benedito Rodrigues dos Santos, (integrante do Movimento de Meninos e Meninas de Rua – MNMMR), Miguel Arroyo, Mary Del Priore, Antônio Carlos Gomes da Costa, Propercio Antonio de Rezende, Paulo Afonso Garrido de Paula, Irandi Pereira, entre outros; conselheiros tutelares, membros e representantes do governo na área de Direitos Humanos. Assim, compartilharei aqui com vocês os aprendizados que tive nessa formação, dialogando também com Ângela Pinheiro.

Então, vamos lá! Para começar esse diálogo, seguirei a lógica, a partir do “macro” ao “micro”, pois antes de qualquer coisa, para tratar dos direitos das crianças e adolescentes considero importante refletir brevemente sobre o que seriam direitos humanos. Mas, lhe pergunto: como iniciar uma reflexão a partir de um tema tão intrínseco à nossa condição existencial? De onde partir? De que lugar, individual ou coletivo, pode-se iniciar essa abordagem? Curioso como aquilo que parece tão elementar, até mesmo óbvio a todos, traz consigo a dificuldade de enunciação, de definição, de caracterização, não é mesmo? Pois, se somos humanos e, por isso mesmo, dotados de direitos intrínsecos à nossa existência, porque temos dificuldade em definir o que são direitos humanos? Ou mesmo, porque teríamos de defini-los e instituir leis, instrumentos sociais de garantia dos mesmos e, em boa parte das vezes, lutar na linha de frente por tais direitos?⁸

Rabenhorst (2001, p. 3) traz várias definições para direitos humanos, e considero válido compartilhar aquelas voltadas para a percepção da “necessidade que possuímos de viver em um mundo justo”, o “reconhecimento de que algo nos é devido”, “direitos não são favores, súplicas ou gentilezas”. Mais adiante, ele afirma: “os seres humanos são detentores de determinados direitos em razão de sua dignidade, isto é, do valor absoluto que eles possuem” (p. 4). Mas o que é dignidade? Quem define esse “valor absoluto”? Ele vai colocar que o ser humano não tem preço, não tem um valor que pode

⁸ Uma parte dessas colocações foi publicada no artigo *Educação em direitos humanos: educar para a solidariedade, a esperança e a paz*, de minha autoria e da autoria de Ercília Braga de Olinda e Adriana Maria Simião da Silva. Compartilho aqui os meus escritos antecedentes à edição do artigo.

ser quantificado e que a dignidade seria “um valor condicionado e absoluto que ultrapassa todos os valores” (p.4). Segundo o autor, direitos humanos “são direitos que possuímos pelo simples fato de que somos humanos” (p. 5).

Certo, somos humanos – o que significa ser humano? Somos únicos, irrepetíveis, singulares; como pensar em direitos universais que corresponderiam ao todo e a cada um? Parece óbvio, mas não é tão simples, pois ao longo da história da humanidade, assistimos a atentados cruéis contra esses direitos fundamentais, universais, tanto que foi preciso enunciar tais direitos em declarações e documentos oficiais, nacionais e internacionais, formalizando-os, identificando-os, enumerando-os. No entanto, não bastou a formalização e a divulgação desses direitos para que fossem atendidos, foi preciso definir instituições e instâncias jurídicas e sociais internacional e nacionalmente, em todo o planeta, para a garantia desses direitos, que continuam a ser negados à boa parte dos seres humanos, em especial àqueles que nasceram em condições menos privilegiadas socialmente e economicamente e que não têm direito nem à dignidade, ou, poderíamos dizer, à própria “humanidade”?

Benevides (2000) traz uma definição dos direitos humanos de forma bastante didática, por “gerações”, no que tange o sentido histórico. A primeira geração (fim do séc. XVIII e séc. XIX) é a “dos direitos civis e das liberdades individuais: direito de locomoção, de propriedade, de segurança e de integridade física, de justiça, expressão e opinião” – tais direitos originam as primeiras e principais Declarações de Direitos Humanos e compõem Constituições do séc. XIX. A segunda geração vai além dos direitos individuais, traz direitos coletivos, dos grupos sociais (início do séc. XX), são os “direitos sociais, econômicos e culturais: de caráter trabalhista, como salário justo, férias, previdência e seguridade social e os de caráter social mais geral como saúde, educação, habitação, acesso aos bens culturais etc.” A terceira geração vai abranger os direitos da humanidade como “direito à paz, ao desenvolvimento, à autodeterminação dos povos, ao patrimônio científico, tecnológico e cultural da humanidade, ao meio ambiente ecologicamente preservado” (p.3). Como garantir esses direitos a todo e qualquer ser humano do planeta? E pensar que as crianças e adolescentes têm suas especificidades e, portanto, seus direitos, que são diferenciados.

Assim como há diferentes representações sociais de infância, de crianças e adolescentes, também há de direitos humanos. Não consigo descolar minhas reflexões sobre direitos humanos da forma como nossa sociedade vem sendo constituída, pelas linhas invisíveis do capitalismo, pois é exatamente aí que reside a negação dos direitos

humanos a uma parcela muito expressiva da população brasileira. Se há uma parcela muito pequena privilegiada, é em detrimento de uma parcela muito grande de pessoas em total condição de miséria, sem direito à saúde, à educação, à integridade física, à justiça, à habitação, à expressão, à segurança e é melhor que continuem assim, pois caso contrário, será preciso reorganizar a sociedade, redistribuir bens e recursos e, portanto, diminuir os privilégios das classes mais abastadas.

Por um lado, há uma naturalização dessa condição, uma banalização dessa realidade, da miséria e da negação dos direitos da grande parte da população, e a mídia, os meios de comunicação de massa mantêm essa realidade com muita inteligência, manipulando, alienando, inculcando valores e promovendo a passividade. Daí a relação dos direitos humanos com a criminalidade, a visão deturpada dos direitos dos “bandidos” em detrimento dos direitos das “pessoas de bem”, o que Benevides (2000, p. 2) explicita com muita propriedade:

Essa deturpação decorre certamente da ignorância e da desinformação, mas também de uma perversa e eficiente manipulação, sobretudo dos meios de comunicação de massa, como ocorre com certos programas de rádio e televisão, voltados para a exploração sensacionalista da violência e da miséria humana.

Sim, você pode pensar, mas hoje a população brasileira tem, sim, direito à vida, à educação, à habitação, já que temos a escola pública, a educação para todos, o Sistema Único de Saúde (SUS), a Bolsa Família, etc. que garantem o mínimo ao cidadão, que garantem sua dignidade. Será? Será que promovem a mudança e a transformação dessa condição de miséria ou são apenas paliativos? E as crianças e adolescentes são consideradas?

A história brasileira é recheada de rebeliões, revoltas, insurreições contra a dominação, contra o preconceito, contra a violência, contra a opressão, contra a impunidade. E essa luta não é em vão, é ela que tem garantido a criação de leis, das formas de garantia desses direitos, mas de nada adianta sem o desenvolvimento da consciência desses direitos, sem o empoderamento social, que leva à tomada de atitudes na defesa desses direitos.

Benevides (2000) afirma, veementemente, que é preciso uma mudança cultural, em que se privilegie o respeito aos direitos humanos e à dignidade humana. A palavra “mudança” cultural ataca diretamente aqueles preconceitos históricos sobre os quais está assentada a sociedade brasileira, uma mudança referente àqueles costumes

arraigados nas mentalidades dos brasileiros, provenientes, segundo a autora, de nosso longo período de escravidão, de nossa política oligárquica e patrimonial, de nosso sistema de ensino autoritário, elitista; nossa complacência com a corrupção; nosso descaso com a violência; nossas práticas religiosas ligadas à caridade; nosso sistema familiar patriarcal e machista; nossa sociedade racista e preconceituosa contra os diferentes; nosso desinteresse pela participação cidadã e pelo associativismo solidário; nosso individualismo consumista e a nossa falsa ideia de “modernidade” (p.1), o que eu complementaria com a nossa ilusão do “progresso”, o modelo de progresso que os países mais desenvolvidos já abandonaram, mas que, para nós, continua sendo o padrão.

Olhando mundialmente, depois das grandes guerras – a vivência total da falência humana, do reconhecimento dos efeitos maléficos dos agrotóxicos – das consequências negativas ao meio ambiente, entre outras consequências nefastas do capitalismo e da industrialização, resultantes na grande desigualdade social e na exclusão e discriminação daqueles menos favorecidos, uma onda de manifestações toma conta do planeta, movimentos que passaram a revelar a total indignação do povo, que agora vai às ruas e se organiza socialmente para reivindicar direitos humanos, direitos sociais, direitos iguais para todos.

Com as mudanças históricas a respeito do olhar sobre a criança, como coloquei nos itens anteriores, assim como a publicização das condições precárias e desumanas às quais elas vinham sendo submetidas, levaram o mundo a se mobilizar e, como consequência, nosso país. Tais manifestações passaram a ganhar corpo por meio de diferentes dispositivos fundamentais para que se instaure, finalmente, uma política de direitos das crianças e dos adolescentes no Brasil, pautadas na sua representação enquanto sujeitos de direitos, como coloca Benedito dos Santos (2011, p. 2):

Gradativamente, o movimento que havia sido iniciado no começo do século XX vai tomando corpo internacional, com declarações em favor dos direitos da criança e do adolescente. A primeira Declaração Universal dos Direitos da Criança foi estabelecida ao final da Primeira Guerra Mundial. Era a declaração de 1924, que dizia que a criança devia ser prioridade em momentos de guerra, e devia ser colocada a salvo das condições adversas que a guerra provocava. De 1924 para cá, nós tivemos outros marcos históricos, como a Declaração Universal dos Direitos da Criança, de 1959 ou a Convenção Internacional dos Direitos da Criança, de 1989.

Apesar de todas as vitórias políticas expressas em declarações, convenções, leis e demais documentos importantes, ainda há muitas crianças e adolescentes que têm seus

direitos fundamentais violados. Assim, a luta continua sempre! A seguir, narro um pouco sobre os direitos das crianças e dos adolescentes no Brasil.

3.5.1. Dos direitos das crianças e dos adolescentes no Brasil

Para começar a contar um pouco sobre os direitos das crianças e dos adolescentes no Brasil, é preciso voltar um pouco no tempo; voltar ao Brasil nos anos 70, momento histórico em que se inicia uma grande revolução de ideias e posturas representadas pelos Movimentos Sociais. Em consequência dessas manifestações, vemos surgir um sentimento de urgência por mudanças, de crítica à miséria e à desigualdade social. Tal efervescência política, que começou com a campanha pela anistia ampla, geral e restrita, responsável, segundo Pinheiro (2006), como um marco na ampliação das conquistas democráticas do país e que levou a uma série de situações importantes, entre elas, a mobilização política para a defesa dos direitos das crianças e adolescentes.

Em 1987, é convocada a Assembleia Nacional Constituinte (ANC), responsável por restaurar as instituições democráticas para a participação na elaboração da Constituição Federal de 1988 (CF 88). Assim, é nesse cenário que diferentes atores sociais se organizam, como as Igrejas, representadas pelas Pastorais do Menor e Pastorais da Criança, diversas Organizações-Não-Governamentais (ONGs) ligadas às questões sobre as crianças e os adolescentes, estudantes, intelectuais e demais militantes e ativistas passam a participar diretamente das decisões políticas no que se refere à inserção de políticas de defesa dos direitos das crianças e adolescentes no Brasil.

Segundo Antônio Carlos Gomes da Costa (2011):

Neste momento o Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF e as demais organizações, Ordem dos Advogados do Brasil - OAB, Conferência Nacional dos Bispos do Brasil - CNBB, Sociedade Brasileira de Pediatria, Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua, Pastoral do Menor fizeram duas emendas apresentadas na Constituinte: As emendas *Criança Prioridade Nacional* e a emenda *Criança e Constituinte*. Estas duas emendas populares obtiveram o número de assinaturas necessárias para que fossem apresentadas à Constituinte como emenda de iniciativa popular⁹.

Segundo o autor, estas duas emendas teriam nascido a partir da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança (CNUDC), como resultado do que vinha

⁹ Curso Eca na Escola: Vídeo Aula 12 - A Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente.

sendo discutido pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU) desde 1979, que foi o Ano Internacional da Criança. Segundo o autor, é do conteúdo destas duas emendas que nasceu o artigo 227 da Constituição Federal de 1988, que insere a Doutrina de Proteção Integral à criança e ao adolescente:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (Art. 227).

Convém colocar que já em 1959 tivemos a Declaração Universal dos Direitos da Criança (DUDC), no entanto, a declaração se apresenta apenas como um conjunto de intenções, não possui poder de execução. É somente a partir da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança (CNUDC) que se sistematiza a Doutrina da Proteção Integral. A CNUDC vai ser responsável por sistematizar um conjunto de princípios que orientam a legislação relacionada às crianças e adolescentes, além de cobrar o comprometimento dos países que aderiram a esses princípios, garantindo a concretização e a implementação de instrumentos para a promoção e defesa dos direitos desse público. A partir daí, teremos a participação ativa da sociedade civil na elaboração e acompanhamento das políticas públicas (PINHEIRO, 2006, p. 89).

Segundo Benedito Rodrigues dos Santos (2011), que participou do processo de elaboração e do movimento para inserção do artigo 227 na Constituição Federal, foi daí que nasceu o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). O autor ressalta a intensa participação do Movimento Nacional dos Meninos e Meninas de Rua (MNMRR) que se transformou num movimento maior, de abrangência nacional, e também da Pastoral do Menor (p. 4). Foi um momento histórico em que, pela primeira vez, as crianças e adolescentes tiveram voz:

O Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua estava nesse processo de articulação nacional e ele já começou a se articular com um diferencial, que foi trazer as crianças e adolescentes para o movimento. O Movimento de Meninos de Rua foi oficialmente constituído em 1985, e em 1986 fez o Primeiro Encontro Nacional de Meninos e Meninas de Rua, em quem, pela primeira vez na história desse país, puderam eles mesmos (os próprios meninos e meninas de rua), se dirigir às autoridades brasileiras, se dirigir à imprensa dizendo: “nós somos violentados, nós queremos ser ouvidos” (SANTOS, 2011, p. 4-5).

É nesse contexto, de efervescência dos Movimentos Sociais, que Pinheiro (2006) identifica a representação social de crianças e adolescentes como “Sujeitos de Direitos”:

Essa representação social da criança e do adolescente – concebidos como sujeitos de direitos – emerge e se constitui no âmbito das lutas e dos movimentos sociais que se deram, no País, nos anos 1970-80, voltados para a reivindicação de direitos, contexto em que também se dá o agravamento da situação social, com o depauperamento das camadas populares, em consequência da “ressaca” do denominado “milagre econômico”: elevação dos indicadores econômicos e agravamento dos índices sociais, expressando pior qualidade de vida para a população (PINHEIRO, 2006, p. 84).

Sim, aqui as crianças e os adolescentes não são mais vistos como “objetos”, mas como “sujeitos”, como cidadãos, tendo dois princípios fundamentais: a igualdade perante a lei e o respeito à diferença como os mais importantes, o que vai engendrar grandes rupturas diante da forma como as crianças e adolescentes são vistos na sociedade, assim como deverão ser tratados perante a lei. Agora, a punição e os castigos físicos não podem mais ser aceitos, deve-se instaurar o diálogo! O adolescente passa a ter o direito de se defender, passa a ter voz! Agora, não mais se trata de “menores”, mas de “crianças e adolescentes”, sujeitos de direitos, participantes de todo o processo de implementação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), aprovado por unanimidade no plenário da Câmara, em 1990. na presença das crianças! Um marco histórico inesquecível.

Pinheiro (2006) diferencia as “práticas de assistência”, pautadas pela Doutrina da Situação Irregular – Código de Menores de 1927 e de 1979, das práticas de “defesa dos direitos fundamentais”, pautados pela Doutrina da Proteção Integral, derivada da Declaração Universal dos Direitos da Criança (DUDC), preconizada pelas Organizações das Nações Unidas (ONU), em 1989.

Segundo Paula (2011, p. 4), o objetivo do direito da criança e do adolescente é a proteção integral, que significa ter direito a um desenvolvimento saudável e íntegro. Garantir a proteção integral no sentido de fornecer ou conquistar os meios adequados para um desenvolvimento sadio e harmonioso e garantir uma vida livre de situações que possam levar à exploração, à crueldade, à opressão e à violência, visto que é impossível pensar no desenvolvimento saudável em situação de violência, e a situação de violência jamais vai levar a um desenvolvimento saudável.

Bom, até aqui tudo parece lindo, não é? Participação popular na elaboração das políticas públicas, leis e documentos importantes específicos em defesa dos direitos das

crianças e dos adolescentes, mas e na prática? Como fazer funcionar? Como aplicar a lei? Como educar a população a respeito?

Sabemos que a justiça no Brasil, por vezes, é muito lenta; processos que deveriam ser julgados com urgência, por vezes, podem passar anos esperando julgamento, como no caso das adoções, em que temos listas de esperas imensas e uma morosidade da justiça, o que faz com que muitas crianças percam a oportunidade de serem adotadas, pois, muitas vezes, os pais adotivos preferem adotar bebês e, devido à demora, a criança cresce, e os pais, em muitos casos, desistem da adoção.

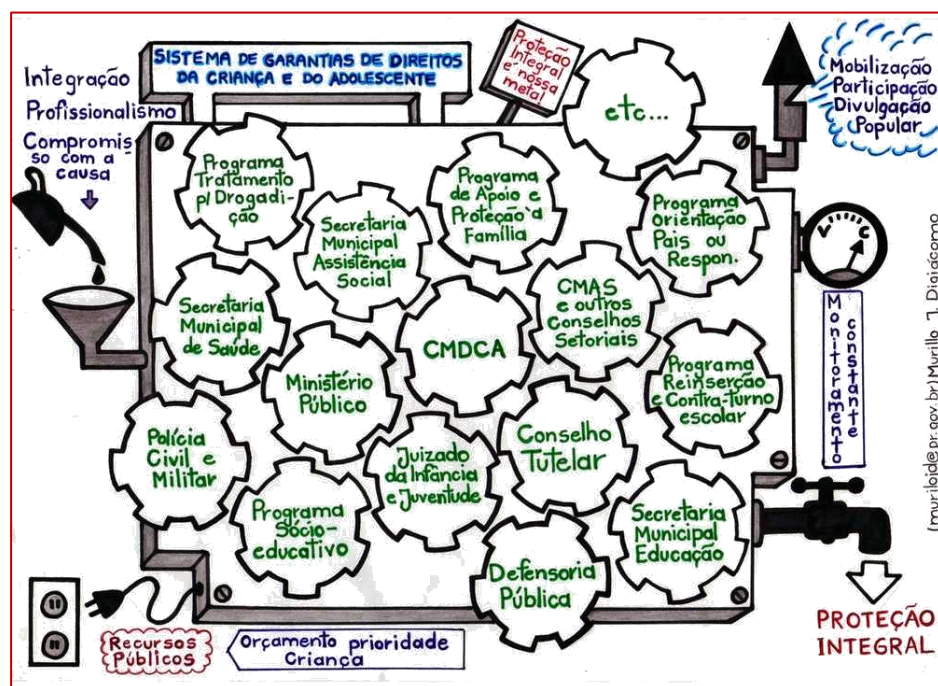
Pois voltando à questão prática, para a implementação do que o ECA preconiza, foi criada toda uma política de atendimento que, de acordo com o Artigo 68, se constitui de “um conjunto articulado de ações governamentais e não-governamentais, da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos municípios”. Para isso, foi criado o chamado Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente (SGDCA), sua definição oficial encontra-se na Resolução 113¹⁰ do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), de 19 de abril de 2006, que define, em seu artigo 1º, que o SGDCA:

[...] constitui-se na articulação e integração das instâncias públicas governamentais e da sociedade civil, na aplicação de instrumentos normativos e no funcionamento dos mecanismos de promoção, defesa e controle para a efetivação dos direitos humanos da criança e do adolescente, nos níveis Federal, Estadual, Distrital e Municipal.

Rezende (2011) afirma que o SGDCA é um sistema, portanto “não é uma instituição, mas uma forma de ação, na qual cada um conhece seu papel, além de conhecer o papel dos demais, percebendo e articulando as ligações, relações e complementaridades destes papéis” (p.3). E, como todo sistema, caracteriza-se por um conjunto de elementos interconectados, de modo a formar um todo organizado, prerrogativa que dialoga com a participação coletiva que gerou a criação do ECA, em consonância direta com a discussão internacional (Figura 1).

¹⁰ A íntegra da Resolução pode ser encontrada em http://www.presidencia.gov.br/estrutura_presidencia/sedh/arquivos/.spdca/arqcon/113resol.pdf

Figura 1: representação gráfica do Sistema de Garantias de Direitos da Criança e do Adolescente (SGDCA) por Murillo Digiácomo.



Fonte: <http://www.crianca.mppr.mp.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1166>

Seguindo a Resolução citada, o SGDCA se organiza a partir de três eixos estratégicos de ação: eixo da promoção, da defesa e do controle dos direitos, representados por uma extensa gama de instituições e profissionais, que, de nenhuma forma, podem ser engessados como outros sistemas governamentais, como o Sistema Único de Saúde (SUS), por exemplo.

No **eixo da promoção**, Rezende (2011, p. 12 e 13) afirma que é praticamente impossível elencar quem é responsável, apenas indicar, em linhas gerais, que estão neste eixo “as ações ou atores que visam atender a satisfação das necessidades básicas de crianças e adolescentes”. Então, para cada necessidade básica (alimentação, vestuário, remédio, educação, profissionalização), teremos atores sociais e locais específicos de atendimento (ONGs, escolas, equipamentos de saúde, projetos específicos).

No **eixo da defesa**, temos as Varas da Infância e Juventude e equipes interprofissionais destas varas; varas criminais especializadas, tribunais do júri, comissões de adoção, tribunais e corregedorias de justiça; o Ministério Público e seus organismos como os centros de apoio operacional, as procuradorias e corregedorias e as Defensorias Públicas, serviços de assessoramento jurídico, assistência judiciária, advocacia geral da União, procuradorias gerais dos estados; polícias civis e militares, incluindo a polícia técnica, conselheiros tutelares e ouvidorias. Também se inclui aqui

os Centros de Defesa de Crianças e Adolescentes (CEDECA) (REZENDE, 2011, p. 13 e 14).

Por fim, no **eixo do controle dos direitos**, a Resolução 113 indica que o controle será feito por “instâncias públicas colegiadas próprias, onde se assegure a paridade de participação de órgãos governamentais e entidades sociais”, ou seja, os conselhos devem ter o mesmo número de pessoas do governo e da sociedade civil. Se forem 10 conselheiros municipais, cinco serão indicados pelo prefeito e os outros cinco, representantes de ONGs, escolhidos pela comunidade. Além do próprio Conselho dos Direitos da Criança e do Adolescente, fazem parte deste eixo os demais conselhos setoriais de formulação e controle de políticas públicas, como o Conselho de Educação, Conselho de Saúde, Conselho de Assistência Social, antidrogas ou de segurança pública, além de conselhos que são mais controladores do que deliberadores, como o conselho da merenda escolar, por exemplo (Id., p. 15).

Dentre várias inovações derivadas da participação popular, os conselhos foram muito importantes, trazendo a possibilidade de participação da sociedade civil, em parceria com o Estado, para a defesa e proteção das crianças, como o Conselho Nacional dos Direitos das Crianças e Adolescentes (CONANDA), composto por 28 conselheiros, divididos em 14 representantes do Governo Federal e 14 representantes da sociedade civil, ambos eleitos a cada 2 anos; o Conselho Estadual dos Direitos da Criança e Adolescente (CEDCA), órgão colegiado que dispõe sobre a política Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente, que estabelece normas gerais de atendimento e defesa dos direitos das crianças e adolescentes, com poder de deliberação e controlador das ações em todos os níveis estaduais. Conta com 20 membros conselheiros, dos quais 10 representam órgãos governamentais indicados por seus titulares e os outros 10, eleitos em foro de entidade não governamentais, ambos têm mandato institucional de 2 anos. E, por fim, O Conselho Municipal dos Direitos da Criança e adolescente (COMDICA) é o principal espaço para discussão e formulação das políticas de atenção à infância e à adolescência no município. Formado por 22 membros, sendo 11 da sociedade civil e os outros 11 membros governamentais, também com mandato institucional de 2 (dois) anos.

A sociedade civil também se organiza, por meio de uma grande variedade de instituições dispostas em ONGs, Redes e Fóruns, nacionais, estaduais e municipais, como a Associação Nacional dos Centros de Defesa da Criança e do Adolescente (ANCED), Fórum Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Fórum DCA),

em nível nacional e, em nível regional, Fórum Permanente das ONGs de Defesa dos Direitos de Crianças e Adolescentes (Fórum DCA) do Ceará, Centro de Defesa da Criança e do Adolescente (Cedeca) do Ceará, Fórum Cearense de Enfrentamento da Violência Sexual Contra Criança e Adolescentes, entre outros. Na Universidade Federal do Ceará (UFC), temos o Núcleo Cearense de Estudos e Pesquisas sobre a Criança (Nucepec), programa de extensão do Departamento de Psicologia da UFC, que atua a mais de 30 anos na defesa e promoção dos direitos de crianças e adolescentes, cumprindo com o compromisso social da Universidade¹¹.

Enfim, percebe-se que tudo foi muito bem pensado e organizado de forma coletiva e participativa para que as crianças e os adolescentes tenham seus direitos preservados; uma vitória, depois de muita luta política! Quanta coisa já foi feita e pensada nesses últimos anos, e ainda lidamos com muitos problemas com relação à violação dos direitos das crianças. É preciso também contar com a formação das pessoas da sociedade civil, com a Educação em Direitos Humanos de professores, assistentes sociais e demais profissionais que trabalham nesse campo social da infância e da adolescência no Brasil.

Infelizmente, não poderia jamais esgotar esse assunto, pois é um mundo de informações, atores sociais, questões legais. O que nos falta, buscamos saber mais, buscamos aprender e buscamos educar os outros também. No item seguinte, trago um destaque para a importância da arte, da criação artística e da expressão enquanto um direito. Então, agora a gente “pula” pro próximo item!!!

3.5.2. Do direito à criação artística e à expressão

Diante de tantas carências e da própria complexidade do acolhimento institucional, no que diz respeito ao cumprimento dos direitos essenciais das meninas-flor, sendo esta pesquisa voltada para a importância do desenho para a formação e a expressão da criança, não poderia deixar de citar aqui o direito que essas meninas têm, como todas as crianças, à arte, à cultura e à expressão. Para muitos, a arte é considerada supérflua, no entanto, sabemos de sua importância para o ser humano, aquilo que infelizmente não pode servir aos fins utilitários do sistema capitalista e que, ao mesmo

¹¹ Para maiores informações sobre o Nucepec acesse o site da instituição: <http://nucepec.webnode.com/>

tempo, junto com a educação fornece aos sujeitos um olhar crítico e sensível diante do mundo, não tão interessantes aos governos, que preferem manter o povo na alienação.

Pois aqui também preciso fazer essa defesa e trazer para o corpo desse texto esses direitos. Ao pensarmos na relação entre Arte e Direitos Humanos¹² temos dois caminhos: o direito à expressão, o direito à Arte e o acesso à cultura e as questões pedagógicas, que envolvem a contribuição da Arte para o aprendizado a respeito dos Direitos Humanos e do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

Na Declaração Universal dos Direitos Humanos, temos a menção a estes direitos nos artigos:

Art. XIX:

Toda pessoa tem direito à liberdade de opinião e expressão; este direito inclui a liberdade de, sem interferência, ter opiniões e de procurar, receber e transmitir informações e ideias por quaisquer meios e independentemente de fronteiras”

Art. XXVII:

1. Toda pessoa tem o direito de participar livremente da vida cultural da comunidade, de fruir as artes e de participar do processo científico e de seus benefícios.
2. Toda pessoa tem direito à proteção dos interesses morais e materiais decorrentes de qualquer produção científica, literária ou artística da qual seja autor.

E no Estatuto da Criança e do Adolescente:

Capítulo II -Do Direito à Liberdade, ao Respeito e à Dignidade:

Art. 16. O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos:
II - opinião e expressão;

Capítulo IV - Do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer:

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

V – Acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

Art. 58. No processo educacional respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade da criação e o acesso às fontes de cultura.

¹² Discussão realizada em GOLDBERG, Luciane Germano. Do vôo possível: arte, formação e liberdade. In OLINDA, Ercília Maria Braga de (Org.). **Medida socioeducativa de internação: educa?** Fortaleza: edições UFC, 2013, e em parte do material didático da disciplina de Educação em Direitos Humanos, produzido em parceria com os professores Ercília Maria Braga de Olinda e Messias Holanda Dieb para uma das aulas do curso de Pedagogia a distância da Universidade Federal do Ceará (UFC).

Art. 59. Os municípios, com apoio dos estados e da União, estimularão e facilitarão a destinação de recursos e espaços para programações culturais, esportivas e de lazer voltadas para a infância e a juventude.

Em ambos os documentos legais, podemos observar que deve ser garantido o direito de expressão e criação por meio da Arte, com respeito ao potencial de cada um. Nesse horizonte, a Arte se configura como um elemento de formação, de reconhecimento de si como um ser singular, único e especial, que possui um universo subjetivo próprio e capacidades que devem ser desenvolvidas e respeitadas. O direito à Arte, na perspectiva da criação, é essencial para o desenvolvimento pessoal nos aspectos afetivos, cognitivos, sociais e culturais.

Para Forquin (1973, p. 29 e 30), a educação artística contribui para o que denomina de “desenvolvimento global da personalidade”. Segundo o autor, a Arte proporciona melhor domínio corporal e intelectual, melhor equilíbrio psicológico, melhor capacidade de expressão e comunicação, relação mais enriquecedora com o outro e assimilação mais pessoal e mais flexível das significações constitutivas do meio ambiente. A atividade artística leva, assim, a exprimir a vida sensível, emocional e imaginária na formação da sensibilidade (p. 34).

Eisner (2008) afirma que existem aprendizados importantes derivados do conhecimento artístico, formas qualitativas de inteligência que seriam como lições da arte à educação: (1) a capacidade de compor relações qualitativas que satisfaçam a algum propósito – experimentar relações de qualidade e fazer juízos sobre elas (p. 9): “As artes ensinam os alunos a agir e a julgar na ausência de regras, a confiar nos sentimentos, a prestar atenção a nuances, a agir e a apreciar as consequências das escolhas, a revê-las e, depois, fazer outras escolhas” (p.10); (2) a flexibilidade na formulação de objetivos, saber lidar com as incertezas e com a imprevisibilidade, trabalhar feitos temporários e experimentais: “Nas artes os fins podem seguir os meios” (p. 11); (3) forma e conteúdo são quase sempre inextrincáveis – o “como” as coisas são ditas, feitas, representadas é importante e não pode ser deixado de lado: “Muda o ritmo de um verso de poesia e mudarás o significado do poema” (p. 12); (4) nem tudo o que é conhecível pode ser articulado de forma proposicional: “sabemos mais do que podemos dizer” (p.12) – a arte seria um canal para expressão do indizível, do que muitas vezes não pode ser medido, quantificado, classificado, racionalizado; (5) há uma relação de dependência entre o pensamento e o material: “Cada material impõe as suas exigências distintas e para usá-las bem temos que aprender a pensar dentro delas” (p. 13).

Para Duarte Júnior (2002, p.102 a p.107), a arte possui funções cognitivas ou pedagógicas, como: (1) está na esfera dos sentimentos, que não são acessíveis ao pensamento discursivo; (2) “agiliza a imaginação” enquanto elemento libertador de descobertas de si e do mundo; (3) proporciona o desenvolvimento e a educação dos sentimentos; (4) a experiência estética proporciona a vivência da arte e a reflexão posterior, combinando o vivido a novos sentidos e significados conceituais para o experienciado.

Quando a Arte surge tudo fica diferente e é esse espaço que precisa ser conquistado e que pode ganhar visibilidade à medida que podemos ver e acessar o que as crianças pensam e sentem a respeito de si mesmos, de suas vidas e da sociedade em geral. Há sempre o que se dizer, o que falta, na maioria das vezes, é oportunidade de expressão, é ensaiar o voo e aprender a voar, pois:

Por mais que a sociedade em geral teime em menosprezar a importância da Arte e da educação estética para a formação humana, relegando para segundo plano a sensibilidade e a expressão, é nesse contato com instâncias mais profundas que se pode (re) constituir seres marginalizados ao centro de suas existências. De nada adianta engaiolar pássaros potenciais, mas antes de tudo é preciso acreditar que se pode ensinar-lhes o voo. Ao ensinarmos a voar precisaríamos garantir que ganhassem novos horizontes ao invés de reincidirem nos mesmos fracassos alimentando o sistema viciado (GOLDBERG, 2013, p. 350).

E aqui concluo este breve item, reiterando a importância de se criar e manter espaços de criação e expressão em instituições como a Casa-Família, em hospitais – locais de sofrimento, não que todos os demais espaços que trabalham com crianças não o necessitem, mas nas escolas, por exemplo. A Lei de Diretrizes e Bases do Ensino (LDBEN) 9394/96 garante a presença da arte como componente obrigatório do ensino, em todas as áreas, dança, teatro música e artes visuais. Crianças, como as meninas-flor, que viveram grandes traumas e que estão institucionalizadas têm o direito a se expressarem pela arte, a constituírem seus mundos de vida de maneira sensível e potente, fortalecendo o elo consigo e com a sociedade, pois é preciso ter força para enfrentar a realidade a que estão submetidas.

3.5.3. Do direito à convivência familiar e comunitária

Como esta pesquisa é desenvolvida com crianças em situação de acolhimento institucional, estamos tratando diretamente de um dos direitos fundamentais das

crianças e dos adolescentes, preconizados pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), o direito à convivência familiar e comunitária:

Art. 19 – Toda criança ou adolescente tem direito a ser criado e educado no seio da sua família e, excepcionalmente, em família substituta, assegurada a convivência familiar e comunitária, em ambiente livre da presença de pessoas dependentes de substâncias entorpecentes.

Visto que as meninas-flor foram retiradas de sua família por meio de denúncia ao Conselho Tutelar e encaminhadas pelo Juiz responsável pela vara da infância do Maracanau para a instituição Casa-Família, é preciso uma série de ações e cuidados para que elas não tenham esse direito violado, no sentido de que o estatuto estabelece que a medida de acolhimento só deva ser tomada em casos extremos, quando todas as demais opções forem esgotadas, e mesmo estando acolhida, todos os esforços devem ser empreendidos, no sentido de que a criança possa ser reintegrada à sua família novamente.

O ECA determina, no item Das Medidas de Proteção, no Artigo 98, que as medidas de proteção deverão ser aplicadas sempre quando houver violação dos direitos das crianças e adolescentes, por ação ou omissão da sociedade ou do Estado; falta, omissão, ou abuso dos pais ou responsáveis (o caso das meninas-flor) e, por fim, em função da própria conduta do jovem ou adolescente. Assim, o estatuto determina, no artigo 101, que ações devem ser tomadas em caso da violação dos direitos, sendo o acolhimento institucional, de nove medidas a serem seguidas nessa ordem, a oitava:

- I - encaminhamento aos pais ou responsável, mediante termo de responsabilidade;
- II - orientação, apoio e acompanhamento temporários;
- III - matrícula e frequência obrigatórias em estabelecimento oficial de ensino fundamental;
- IV - inclusão em programa comunitário ou oficial de auxílio à família, à criança e ao adolescente;
- V - requisição de tratamento médico, psicológico ou psiquiátrico, em regime hospitalar ou ambulatorial;
- VI - inclusão em programa oficial ou comunitário de auxílio, orientação e tratamento a alcoólatras e toxicômanos;
- VII - acolhimento institucional;**
- VIII - inclusão em programa de acolhimento familiar;

Em caso de acolhimento institucional, a situação da criança ou do adolescente deve ser analisada e reavaliada, no máximo, a cada 6 meses, momento em que se deve decidir se a criança ou adolescente é reintegrado à sua família ou encaminhado a uma família substituta. O ECA preconiza que o máximo que uma criança ou adolescente

deve ficar acolhida não poderá ser prolongado por mais de 2 anos, a menos que esteja comprovada a impossibilidade de retorno, com base no superior interesse da criança ou adolescente, fundamentada pela autoridade judiciária.

O acolhimento institucional e o acolhimento familiar são medidas provisórias e excepcionais, utilizáveis como forma de transição para a reintegração familiar ou, não sendo esta possível, para colocação em família substituta, não implicando privação de liberdade. No entanto, devido às consequências geradas pelo aumento das condições de pobreza da população brasileira, pode-se observar que a demanda aumentou e persistiu, e que foram criadas poucas alternativas para evitar a separação das crianças de suas famílias.

Por mais que hoje não se use mais os termos “internação”, nem “menor”, ou seja, a instituição deva acolher a criança temporariamente até que retorne à sua família, observa-se que ainda há uma ineficácia no atendimento das famílias, e muitas crianças passam mais de anos acolhidas, quando não ficam até a maioridade, o que é bem comum. Na Casa-Família, temos muitos casos de meninas que viveram na instituição até a maioridade¹³. Pelo que a diretora compartilhou comigo em entrevista, algumas das meninas-flor têm grande chance de ficar até a maioridade, visto que, segundo ela, as famílias não apresentam nenhuma possibilidade de as terem de volta, e por não estarem liberadas para a adoção.

Com relação ao acolhimento institucional, como forma de prevenir, foi elaborado o *Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária*, com o objetivo de apresentar recomendações e diretrizes nacionais para ampliação de políticas públicas de apoio às famílias e também aprimoramento das medidas de proteção e adoção. Tal plano também nasceu de um processo participativo envolvendo representantes do governo, da sociedade civil organizada e de organismos internacionais, que compuseram uma Comissão Intersetorial, responsável pelos subsídios apresentados ao Conselho Nacional dos Direitos das Crianças e Adolescentes (CONANDA) e ao Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS).

Depois do histórico da institucionalização de crianças e adolescentes compartilhado anteriormente, penso que é difícil desconstruir os vícios dos sistemas e mesmo as visões, ou melhor, as cegueiras sociais. Por exemplo, a sociedade culpa as

¹³ Tema discutido pela doutoranda Aline Soares Silva do Grupo de Pesquisa Dialogicidade, Formação Humana e Narrativas (DIAFHNA), em sua tese de doutorado em andamento.

famílias pobres por não terem condições de criar seus filhos, mas quem cuida das famílias que precisam de cuidados? Outra questão que me parece pertinente salientar aqui é que quando se pensa em acolhimento institucional, imediatamente se pensa em crianças provenientes de famílias pobres, no entanto, há violências de todo tipo em todas as famílias, não importando a classe social; o diferencial está no tratamento dado a cada uma dessas instâncias, pois os casos de violação de direitos de crianças e adolescentes nas classes mais ricas são geralmente abafados, enquanto os casos nas famílias mais pobres são publicizados, e pior, são considerados responsabilidade delas mesmas! Como podemos ver nas palavras de Rizzini et al (2007, p. 18):

Na atualidade, ressaltam-se as competências da família, mas, na prática, com frequência, cobra-se dos pais que deem conta de criar seus filhos, mesmo que faltem políticas públicas que assegurem condições mínimas de vida digna: emprego, renda, segurança e apoio para aqueles que necessitem.

Se não tivéssemos tanta desigualdade social nesse país e se a Política Nacional de Assistência Social funcionasse como deveria, no atendimento às famílias necessitadas, talvez tivéssemos menos casos de institucionalização de crianças, pois estaríamos trabalhando na prevenção e na proteção, como propõe o *Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária*. Mas, se não houver um trabalho de acompanhamento junto às famílias, continuaremos repetindo os mesmos erros, violando o direito que a criança tem de crescer em sua família, não importando sua configuração e sua comunidade.

Para que uma criança seja retirada de sua família, é preciso que seus direitos sejam violados, como no caso de violência intrafamiliar: violência física, abuso e exploração sexual, negligência, maus tratos, exploração do trabalho infantil, entre outros. Sim, esses problemas são graves e acontecem com frequência, no entanto, há outros problemas não tão graves ou explícitos, mas que, em longo prazo, geram obstáculos à permanência da criança em suas famílias, ou, em caso de retirada da mesma, ao seu retorno, como:

A inexistência ou ineficácia das políticas públicas, a falta de suporte à família no cuidado junto aos filhos, as dificuldades de gerar renda e de inserção no mercado de trabalho e a insuficiência de creches e escolas públicas de qualidade, em horário integral, com que os pais possam contar enquanto trabalham. O problema, portanto, é parte do quadro brasileiro mais amplo de desigualdade socioeconômica [...] (RIZZINI et al, 2007, p. 23).

Como nos coloca Pinheiro (2015, p. 136), a questão do direito à convivência familiar e comunitária, quando violado, acaba por ferir uma série de outros direitos e suas violações: “violência (familiar, política, institucional, sexual); institucionalização fechada; dificuldade de acesso à Justiça e sua frequente morosidade; desvirtuamentos ainda existentes com referência à adoção nacional e internacional; tráfico de pessoas”. A autora defende a importância das práticas preventivas em detrimento das práticas reparadoras, no caso, aponta a importância para o trabalho social com toda a família, para que a ameaça não gere a violação dos direitos (p.144).

Nos casos narrados pela Irmã Karla sobre as meninas-flor, vemos claramente essas situações, as dificuldades das famílias em se auto-sustentar economicamente e as dificuldades dos pais derivadas disso, acarretando no uso de álcool e drogas, na prostituição, em problemas de saúde (como o HIV e outros); problemas que podem levar à negligência no trato das crianças, à exposição das mesmas a situações não apropriadas, a situações de exploração e violências diversas. As histórias destas meninas não se diferenciam dessas que generalizamos, mas devemos nos perguntar: as famílias dessas crianças foram atendidas, foram cuidadas, foram “acolhidas” pelo Estado, nas suas responsabilidades? Os membros da família também estão tendo seus direitos fundamentais violados pelo governo, mas ninguém faz nada, e a vida continua.

Pelas narrativas da Irmã Karla, a Casa-Família busca, na medida do possível, promover o contato das crianças com suas famílias e trabalha o máximo que pode para fortalecer ou reestruturar esses laços que foram enfraquecidos, procurando auxiliar as famílias, orientando caminhos, ou seja, acolhendo-as. Há realmente uma preocupação com o direito das meninas, uma busca de soluções, um trabalho coletivo. No entanto, ela relata que há muitos casos em que a família ampliada, ou seja, os demais familiares, como tios, avós ou outros parentes se eximem da responsabilidade, relegando à instituição o que elas deveriam fazer, ocupar-se de seus familiares.

Sinto claramente que, nesse capítulo, é como se conseguisse dar conta de abordar apenas a ponta do *iceberg* desse universo dos direitos das crianças e dos adolescentes, do direito à convivência familiar e comunitária no Brasil, ou seja, é de uma complexidade tamanha! Sem contar que, em alguns aspectos, é preciso ter conhecimento também das leis e dos dados a respeito da assistência social no país, para poder ter uma visão mais ampla da assistência às famílias, por exemplo.

A seguir, um pouco sobre o acolhimento institucional no município de Maracanaú e sobre as características da Casa-Família Maria Mãe da Ternura, como uma Casa-Lar.

3.5.4. Do acolhimento institucional no município de Maracanaú – Ceará

Para tratarmos a respeito das políticas de acolhimento institucional em Maracanaú – Ceará, onde está inserida a Instituição de Acolhimento Casa-Família Maria Mãe da Ternura, nosso *locus* de pesquisa nesta tese, devemos partir da escala “macro”, no caso, buscar informações a respeito da Assistência Social no Brasil, organizada através do Sistema Único de Assistência Social (SUAS), que é implementado em todo o território nacional, bem como no município de Maracanaú, sendo responsável por garantir a proteção social aos cidadãos, apoio a indivíduos, famílias e à comunidade, no enfrentamento de suas dificuldades. Assim, segundo o site oficial do Ministério do Desenvolvimento Social de Combate à Fome do Governo Federal:

O Sistema Único de Assistência Social (Suas) é um sistema público que organiza os serviços de assistência social no Brasil. Com um modelo de gestão participativa, ele articula os esforços e os recursos dos três níveis de governo, isto é, municípios, estados e a União, para a execução e o financiamento da Política Nacional de Assistência Social (PNAS), envolvendo diretamente estruturas e marcos regulatórios nacionais, estaduais, municipais e do Distrito Federal¹⁴.

A Política Nacional de Assistência Social (PNAS), instituída pela Resolução nº 145, de 2004, do Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS), expressa a materialidade do conteúdo da Assistência Social como um pilar do Sistema de Proteção Social Brasileiro no âmbito da Seguridade Social, conforme explícito no documento:

A Constituição Federal de 1988 traz uma nova concepção para a Assistência Social brasileira. Incluída no âmbito da Seguridade Social e regulamentada pela Lei Orgânica da Assistência Social – LOAS – em dezembro de 1993, como política social pública, a assistência social inicia seu trânsito para um campo novo: o campo dos direitos, da universalização dos acessos e da responsabilidade estatal. A LOAS cria uma nova matriz para a política de assistência social, inserindo-a no sistema de bem-estar social brasileiro concebido como campo de Seguridade Social, configurando o triângulo juntamente com a saúde e a previdência social.

¹⁴ Fonte: <http://mds.gov.br/assuntos/assistencia-social/o-que-e>

Segundo a PNAS, constituem o público usuário da política de Assistência Social, “cidadãos e grupos que se encontram em situações de vulnerabilidade e riscos, tais como: famílias e indivíduos com perda ou fragilidade de vínculos de afetividade, pertencimento e sociabilidade” (p.18), o que caracteriza nosso público, no caso, as famílias das meninas-flor e elas, por consequência.

A PNAS define dois tipos de Assistência Social e Proteção: a Proteção Social Básica, que tem como objetivos “prevenir situações de risco por meio do desenvolvimento de potencialidades e aquisições, e o fortalecimento de vínculos familiares e comunitários” (p. 33), cujos serviços prestados são executados pelos Centros de Referência da Assistência Social (CRAS), e os Serviços de Proteção Básica, que atuam “com famílias e indivíduos em seu contexto comunitário, visando a orientação e o convívio sociofamiliar e comunitário. Neste sentido, é responsável pela oferta do Programa de Atenção Integral às Famílias” (p. 34). E, por fim, a Proteção Social Especial, na qual se enquadram, por exemplo, as instituições de acolhimento. A Proteção Social Especial prioriza “a reestruturação dos serviços de abrigamento dos indivíduos que, por uma série de fatores, não contam mais com a proteção e o cuidado de suas famílias, para as novas modalidades de atendimento” e são destinados, em geral:

[...] às crianças, aos adolescentes, aos jovens, aos idosos, às pessoas com deficiência e às pessoas em situação de rua que tiverem seus direitos violados e, ou, ameaçados e cuja convivência com a família de origem seja considerada prejudicial a sua proteção e ao seu desenvolvimento (PNAS, 2004, p. 37).

A Proteção Social Especial apresenta dois níveis: a de Média Complexidade e a de Alta Complexidade. Na primeira, são ofertados serviços às famílias e indivíduos com seus direitos violados, mas cujos vínculos familiar e comunitário ainda não foram rompidos e, na segunda, de Alta Complexidade, caso em que encontramos as meninas-flor e a Casa-Família, os serviços prestados são aqueles que visam garantir a proteção integral - moradia, alimentação, higienização e trabalho protegido para famílias e indivíduos que se encontram sem referência e/ou, em situação de ameaça, necessitando ser retirados de seu núcleo familiar e/ou, comunitário. Tais como (PNAS, 2004, p. 38):

- Atendimento Integral Institucional.
- Casa Lar¹⁵.
- República.

¹⁵ Grifo meu para identificar o tipo de instituição como a Casa-Família.

- Casa de Passagem.
- Albergue.
- Família Substituta.
- Família Acolhedora.
- Medidas socioeducativas restritivas e privativas de liberdade (semiliberdade, internação provisória e sentenciada).
- Trabalho protegido.

Assim, estas são as orientações políticas que determinam o funcionamento das instituições de acolhimento no Brasil e, no caso desta pesquisa, no município de Maracanaú – CE. O órgão que gerencia os serviços de assistência social prestados à comunidade é a Secretaria de Assistência Social e Cidadania, responsável por programas na área da infância, adolescência e da juventude, como os Centros de Convivência Social – CCS, que atendem crianças e adolescentes, entre 07 e 17 anos, nas 3 unidades do município; o ProJovem Adolescente, que capacita jovens, de 15 a 17 anos, para o exercício da cidadania e o ingresso ao mercado de trabalho, assim como atendimento à população adulta através dos Centros de Referência da Assistência Social e os Serviços de Proteção Básica (CRAS), do Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS), do Restaurante Popular, do Centro de Convivência do Idoso (CCI), entre outros¹⁶.

No *site* do município encontrei menção apenas a Serviços de Proteção Básica. No item Serviços de Proteção Especial, em que deveriam constar os serviços de acolhimento institucional, não há menção às duas instituições de acolhimento existentes no município, como o Abrigo Professor Elias Cavalcante de Andrade, que possui vínculos com a Prefeitura do Município de Maracanaú (CE) e a própria Casa-Família Maria Mãe da Ternura¹⁷, que é uma organização sem fins lucrativos e que se sustenta a partir de doações, de financiamentos de sua congregação religiosa e que deveria receber um percentual de recursos financeiros do município, mas que são sempre pagos em atraso, quando o são.

¹⁶ Fonte: site da Prefeitura de Maracanaú – CE: <http://www.maracanau.ce.gov.br/secretaria-de-assistencia-social-e-cidadania/>

¹⁷ Fonte: Instituições de Acolhimento Fortaleza e zona metropolitana, junho/15 <http://portais.tjce.jus.br/cijce/wp-content/uploads/2014/08/Unidades-Acolhimento-Fortaleza-Regiao-Metropolitana1.pdf>

3.5.5. Da Casa-Família Maria Mãe da Ternura

Buscando caracterizar a Casa-Família Maria Mãe da Ternura a partir do material *Orientações Técnicas: Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes*, percebe-se que a instituição se enquadra na categoria de Casa-Lar, a qual apresenta a seguinte definição:

Modalidade de Serviço de Acolhimento oferecido em unidades residenciais, nas quais pelo menos uma pessoa ou casal trabalha como cuidador(a) / educador(a) residente – em uma casa que não é a sua – prestando cuidados a um grupo de crianças e adolescentes sob medida protetiva de abrigo, até que seja viabilizado o retorno à família de origem ou, na sua impossibilidade, o encaminhamento para família substituta. Esse tipo de atendimento visa estimular o desenvolvimento de relações mais próximas do ambiente familiar, promover hábitos e atitudes de autonomia e de interação social com as pessoas da comunidade. Com estrutura de uma residência privada, deve receber supervisão técnica, localizar-se em áreas residenciais da cidade e seguir o padrão-socioeconômico da comunidade onde estiverem inseridas, sem distanciar-se excessivamente, do ponto de vista geográfico e socioeconômico, da comunidade de origem das crianças e adolescentes atendidos. O serviço deve organizar ambiente próximo de uma rotina familiar, proporcionar vínculo estável entre o(a) cuidador(a) / educador(a) residente e as crianças e adolescentes atendidos, além de favorecer o convívio familiar e comunitário dos mesmos, bem como a utilização dos equipamentos e serviços disponíveis na comunidade local, devendo atender a todas as premissas do Estatuto da Criança e do Adolescente, especialmente no que diz respeito ao fortalecimento dos vínculos familiares e sociais, e oferecimento de oportunidades para a (re) inserção na família de origem ou substituta.

A partir dessa definição de Casa-Lar, identifica-se, claramente, a Casa-Família nessas características. Constituindo-se em uma residência privada, alugada, localiza-se em área residencial popular, no município de Maracanaú, seguindo, assim, o padrão socioeconômico da comunidade onde está inserida. A casa tem esse espírito de lar, é espaçosa, arejada e encontra-se sempre limpa e organizada, apesar de encontramos alguns brinquedos espalhados pelo pátio, indicação da presença das crianças, mantendo uma rotina familiar que é seguida por todos, residentes e pessoas que trabalham ou prestam serviços na casa.

A casa atende aos requisitos de infraestrutura e espaços sugeridos. É toda avarandada ao seu redor, espaço em que as Irmãs geralmente recebem visitas das mais diversas, de familiares das meninas, de pessoas da comunidade e demais visitas de toda ordem. Ao redor da casa, um grande pátio, com área verde e praça com alguns brinquedos. Internamente, tem como espaços físicos (todos apropriados à quantidade de meninas residentes), no primeiro andar: sala de recepção, sala de jantar/copa, sala de tv, sala de reuniões, cozinha ampla, área de serviço, refeitório, sala de lazer das crianças

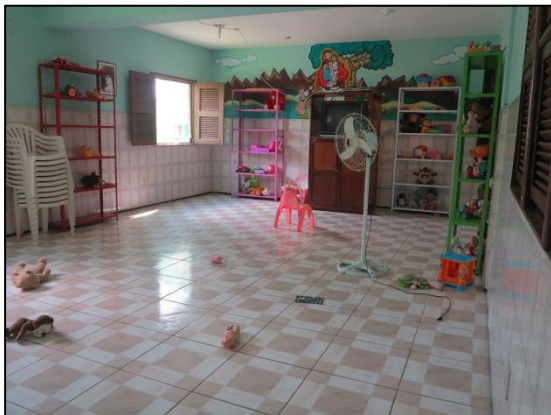
(com tv, estante de brinquedos, mesa e cadeiras), ambiente para estudo/sala de aula (com jogos e brinquedos educativos), capela (espaço religioso em que as irmãs realizam seus rituais), vários banheiros (para as irmãs e as meninas). O andar de cima é reservado para os dormitórios das crianças, dormitórios das irmãs e os respectivos banheiros (ver Figuras 2 a 13).

Figuras 2 a 7: Casa-Família, fachada, entrada e parte externas (jardim e parque)



Fonte: Acervo da pesquisa

Figuras 8 a 13: Casa-Família, jardim, varanda, sala de TV, refeitório, sala de aula



Fonte: Acervo da Pesquisa

Residem na casa (no momento da pesquisa de campo), 3 cuidadoras/educadoras, no caso, as Irmãs Karla (responsável), Irmã do Carmo e Irmã Waltanya, as quais se ocupam das mais variadas tarefas solicitadas, desde as domésticas (cozinhar, lavar, limpar, etc.) às administrativas e financeiras. Todas as meninas também participam da rotina doméstica da casa, ajudando na limpeza e na organização dos espaços. Nas intervenções com as crianças, presenciei, várias vezes, elas fazendo a limpeza e organizando a sala de lazer e a sala de aula (para esta, havia uma definição diária das responsáveis pela limpeza e organização do espaço). Elas só vinham para as atividades da pesquisa após finalizadas as tarefas domésticas. Observa-se que aqui também há conformidade com relação às orientações técnicas, que afirma que a pessoa responsável pela Casa-Lar:

[...] deve participar ativamente das decisões relacionadas à casa-lar, sendo recomendável que o(a) mesmo(a) tenha autonomia para gerir a rotina 'doméstica', inclusive as despesas da casa. Recomenda-se que também as crianças e adolescentes tomem parte nas decisões acerca da rotina da casa, de modo a que os(as) mesmos(as) reconheçam-se como parte integrante do grupo, com direitos e deveres.

Além das irmãs, que também são residentes da Casa, há a presença diária de uma auxiliar de cozinha, que ajuda no preparo das refeições e na alimentação das crianças pequenas, em especial. A instituição conta com a atuação de uma pedagoga, que faz o reforço escolar todos os dias pela manhã, já que as meninas escolarizadas vão à escola à tarde.

Gostaria de mencionar a importância do trabalho de todas as irmãs, as quais dedicam sua vida às crianças, assim como dedicaram sua vida à religião. Irmã Karla representa uma grande força para todas, sempre com seu jeito tranquilo e sábio e, conforme se solicita numa Casa Lar, ela proporciona o estabelecimento de uma relação estável no ambiente institucional, ocupando lugar de referência afetiva constante, facilitando o acompanhamento da vida diária/comunitária das crianças/adolescentes (reuniões escolares, festas de colegas, etc.), ponto em que difere do Abrigo Institucional, em que há uma rotatividade grande de profissionais (ver referência no material, pág.76).

Irmã Karla, portanto, possui muitas atividades e responsabilidades, estando sempre muito ocupada, o que pude constatar quando da dificuldade em agendar horários para conversar com ela pessoalmente, pois tem uma agenda intensa de atividades e

compromissos, os da Casa-Lar e os religiosos, uma vez que todas continuam participando das atividades da congregação. Irmã Karla, apesar de ser uma referência muito forte para todos, não assume, de forma alguma, o papel de “mãe” das meninas e busca constantemente o contato com as famílias de origem, como forma de estreitar os laços e promover a convivência familiar, tanto que, na maioria dos feriados, datas comemorativas e férias, as crianças visitam suas famílias próximas ou demais familiares. As demais irmãs também participam ativamente e possuem formação de nível médio ou superior em pedagogia ou área afim.

A atuação da Casa-Família acaba se dando de forma holística, pois além de receber as meninas e cuidar delas integralmente, como deve fazer enquanto instituição de acolhimento, cuidando da saúde, da alimentação e da educação, ela atua no fortalecimento das famílias e na reabilitação dos laços familiares, quando se é possível fazê-lo, no caso, se há possibilidades de as crianças retornarem às suas famílias.

Outra característica de Casa-Lar é a presença de uma rotina mais flexível e menos institucional, como uma rotina familiar, adaptando-se às necessidades da criança/adolescente. Por exemplo, no dia das crianças, em 2015, Irmã Karla me informou que iam fazer o dia das crianças somente entre elas e as crianças, no fim de semana, visto que esse período é muito tumultuado, em virtude do número de visitas de instituições privadas que trazem brinquedos, doações ou propõem atividades com as crianças. Assim, Irmã Karla alegou que estavam um pouco cansadas e que iam festejar o dia das crianças num fim de semana tranquilo, sem compromissos, como um fim de semana normal numa casa de família, com horários livres e muita preguiça.

Como já informei na introdução, mas vale a pena resgatar a informação, a Casa-Família pertence à Congregação das Irmãs Missionárias de Nossa Senhora das Dores, fundada em 1839, pela Beata Elisabetta Renzi em Coriano, Itália, mas possui instituições espalhadas por todo o mundo, com perfis diferentes, educacional ou assistencialista. Consultando o *site* oficial da instituição¹⁸, considerei conveniente compartilhar aqui com você os princípios espirituais que regem a atuação religiosa das irmãs:

- Mulheres chamadas a ser Cristo crucificado e ressuscitado;
- Ser mulheres da Palavra e da Eucaristia;
- Ser mulheres que vivem em pequenas comunidades;
- Estar atenta às mulheres pobres de cultura, relacionamentos, posses, afetos;

¹⁸ Fonte: <http://www.mpda.it/index.htm>, acesso em 21/03/2016.

- Viver a dimensão contemplativa da vida religiosa em várias formas de apostolado, tais como: a educação de crianças, jovens e famílias (escolas, casas de passagem, centros de formação paroquial e pastoral diocesana), casas para pessoas com deficiência, casas de repouso para idosos, cuidados pós escola para imigrantes.

A Casa-Família foi fundada em 1999 e já atendeu a mais de cem crianças e procura trabalhar a partir dos valores cristãos da fundadora Beata Elizabetta Renzi, através de projetos pedagógicos, inserindo as crianças na comunidade escolar e eclesial, dando-lhes a possibilidade de crescerem como Jesus: “em sabedoria e graça”¹⁹.

Logicamente, há a intervenção religiosa sobre o trabalho voluntário desenvolvido pelas irmãs, pois elas não são “funcionárias” de uma instituição; isso é a vida delas, pelo qual fizeram votos religiosos, o que difere sobremaneira de outras instituições que não possuem perfil religioso ou que não se constituem como uma “Casa-Lar”, conforme especifiquei mais detalhadamente no Capítulo 3 desta tese. Apesar de as crianças serem inseridas nesse contexto religioso, não se observa uma postura de convencimento, ou mesmo o que se pode chamar de “lavagem cerebral”, e isso é facilmente perceptível ao conversarmos com as irmãs, pois elas não querem catequisar, ou impor as suas verdades religiosas, evangelizar, mas servir, cumprir uma missão, que está atrelada aos cuidados dessas meninas e, indiretamente, de suas famílias. Apesar de não vermos essa imposição religiosa, isso se faz presente na vida das meninas, pois está nos princípios de formação da instituição, o que veremos expresso em seus desenhos mais adiante.

Toda instituição de acolhimento precisa ter uma equipe técnica e a prefeitura municipal deveria prover um (a) psicólogo (a) e um (a) assistente social, para cumprir plantão semanal na Casa-Família. No entanto, pela carência e indisponibilidade de profissionais para atender a todas as demandas do município de Maracanaú (CRAS, CAPS, etc.), as irmãs se veem na obrigação de buscar esses serviços externamente. Boa parte das vezes são as próprias irmãs que acabam tendo que lidar com todo o tipo de situação junto às meninas. Nas palavras de Irmã Karla²⁰, a respeito do trabalho que desenvolvem:

¹⁹ PINTO, Elismária Catarina Barros. **A escola na vida de adolescentes em situação de acolhimento institucional: narrativas e percepções**. Dissertação de mestrado não publicada. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

²⁰ As falas dos sujeitos entrevistados aparecerão em itálico após uma pausa, como forma de destacar a importância das mesmas.

A gente, pela formação humana, por aquilo que a gente lê, por aquilo que nós temos, a nossa formação como pessoa religiosa e também de todo um conhecimento de criança e adolescente, de cursos, de estudos que a gente vai [...] mas não é um profissionalismo, não é um estudo acadêmico...aqui a gente tenta ser de tudo um pouco.

Com relação à escola, as meninas são matriculadas pelas irmãs, que vão pessoalmente à escola conversar de maneira sigilosa sobre os contextos das crianças, com os diretores e com os professores responsáveis pelas turmas em que as meninas são inseridas, tendo em vista a necessidade de um tratamento diferenciado a essas crianças. No entanto, cientes da inoperância da escola pública em dar essa atenção individualizada às meninas, que apresentam uma série de dificuldades de aprendizagem, a Casa-Família contrata ou conta com a presença voluntária de um (a) profissional da pedagogia para fazer o acompanhamento escolar das meninas, diariamente. Segundo a Irmã Karla, as meninas acabam sendo verdadeiramente alfabetizadas na própria Casa-Família, assim, o processo pedagógico oferecido na instituição torna-se mais eficaz do que o oferecido pela escola, que acaba tendo uma função “secundária” em boa parte dos casos, como afirma:

A gente contrata uma pedagoga para estar diariamente conosco, os cinco dias da semana, os cinco dias úteis, vamos assim dizer, na semana, para dar realmente o reforço escolar, e também nós, porque na escola, como é meio coletivo, a professora não tem aquela sensibilidade, é toda uma massa, tudo é grupo, então aqui não, a gente faz esse diferencial, então, na verdade a criança é alfabetizada aqui e aquilo que seria o contra turno, acaba realmente sendo a escola. A escola é secundária.

Sobre o acolhimento institucional, em linhas gerais, marcou-me muito o fato de que essa “retirada” das crianças dos seus contextos é sempre algo “violento”, como me foi colocado por Irmã Karla. Em geral, há uma denúncia que vai derivar na ação conjunta da polícia (o Ronda do Quarteirão, já citado na introdução) e do Conselho Tutelar. É, definitivamente, uma intervenção de cunho policial, um corte, um *déchirement*; elas são arrancadas, “rasgadas” de seu contexto familiar. Há alguns casos em que são as próprias crianças que fogem de casa, por vários motivos e acabam sendo encontradas perambulando nas ruas à noite, ou dormindo em feiras e locais públicos, o que, em geral, leva também à denúncia ao Conselho Tutelar.

Das meninas-flor, histórias de pais moradores de rua ou sem residência fixa, pais com deficiência mental, pais dependentes químicos de álcool e/ou drogas pesadas, pais portadores do HIV, mães prostitutas ou mães de vários filhos de diferentes homens, por

vezes, sujeitos invisíveis, sem registro civil, vítimas de exploração, etc. Em muitos casos, o retorno à família é impossível, e a família ampliada não quer assumir a responsabilidade pelas crianças, que acabam residindo na instituição até a maioridade. Segundo Irmã Karla, a família ampliada muitas vezes se exime e prefere atribuir a responsabilidade da criação das crianças às irmãs, por comodismo e conveniência, sabendo que na Casa-Família elas serão bem cuidadas e terão seus direitos básicos atendidos, menos o do convívio familiar, negado pela própria família; contraditório?!

Outra coisa que me marcou muito, e não poderia ser diferente, diz respeito às características das crianças, ao chegarem à instituição. Pelos relatos da Irmã Karla, elas chegam completamente antissociais, “rústicas”, como “bichos”, sujas, cheias de vermes, desnutridas, introvertidas, agressivas (em palavras e agressão física), na defensiva, com medo, mudas, sem falar uma palavra. Sobre esse início, Irmã Karla faz um bonito relato, no qual declara fazer o “trabalho de joalheiro”:

[...] a gente tem que agora lapidar, é um trabalho de joalheiro, lapidar um diamante que chega realmente grosso, rústico, é um trabalho de lapidação que a gente faz, com a ternura, com amor, com a dureza também, com os limites que não tiveram... começando pela higiene, pela higienização do próprio corpo... as crianças, elas vão dormir numa cama, que não dormiram, elas vão dormir, terão travesseiro, elas vão ter um banheiro interno, dentro do quarto, elas terão agora um ursinho na cama, então, elas terão agora um guarda-roupa que é só delas.

Na instituição, elas contam com elementos importantes para seu bem-estar, das questões materiais às questões afetivas, com uma alimentação saudável, um espaço físico coletivo bem estruturado, com acompanhamento escolar, com assistência médica, no entanto, não é sua casa, não é sua família, e elas acabam estigmatizadas como as “meninas do abrigo”, assim como continuam tendo direitos básicos negados derivados da própria institucionalização. Apesar do estigma social, segundo a Irmã Karla, na Casa-Família elas não são “mais uma” criança acolhida, entre várias outras, elas são vistas em sua singularidade, as irmãs conhecem cada criança e acompanham coletivamente seus processos. Segundo a diretora, as irmãs se reúnem semanalmente para tratar das meninas e de suas questões; assim, por meio do diálogo e das observações de cada, em todos os seus aspectos, elas fazem uma leitura do seu comportamento para buscarem soluções conjuntas:

Tem o afeto, educando ao amor e a gente tá ali, porque todo dia nós estamos aqui com elas, 24 sobre 24h, e nós não somos funcionárias, não há essa rotatividade de funcionários... então a gente conhece, a gente conhece realmente a criança

[...] a gente é que monitora tudo, então isso faz com que a gente identifique quais são as nuances que precisam ser trabalhadas, a gente senta nessa mesa, a gente tem um dia por semana, nós, irmãs, que o assunto, uma tarde inteira, são as crianças, “hoje vamos falar de quem?”, desse grupo, dessas duas, sim, então o que é que a gente tá percebendo? Como que a gente pode trabalhar essa situação? Então a gente dialoga muito entre nós, irmãs, trazemos para mesa, trazemos pro nosso debate as possíveis... as possíveis...como posso dizer? Trabalhos, que a gente pode fazer para que ela desperte, para que a gente possa tirar delas o melhor delas, porque elas chegam na defensiva, chamando os nomes piores, que ninguém gosta delas, a violência e tudo mais.

Com relação às questões de saúde, logo que uma criança chega à instituição ela é levada e acompanhada pelas irmãs para a realização de exames de sangue, fezes, urina, doenças sexualmente transmissíveis (DST), inclusive Aids. Os exames são realizados pelo Sistema Único de Saúde (SUS), tendo atualmente prioridade no atendimento, por se tratar de crianças em situação de acolhimento institucional. Após os cuidados de higiene pessoal, segue-se uma rotina de exames e de acompanhamentos médicos diversos, como a verificação se houve abuso sexual, ou não, por exemplo. Nos casos mais graves, quando identificadas dificuldades cognitivas e mentais, as meninas são levadas a consultas com especialistas, como é o caso das irmãs Gérbera e Tulipa, as quais têm sido acompanhadas por um neurologista, dados alguns comportamentos observados no dia a dia, como as dificuldades de aprendizagem e de assimilação de questões práticas e cotidianas.

Na fala de Irmã Karla, observa-se também o empenho no fortalecimento ou na reconstituição dos laços familiares das meninas-flor, bem como a ajuda que prestam às famílias, doando cestas básicas e orientando com relação às políticas públicas existentes para uma melhoria das condições de vida e de habitação dos pais, como forma de proporcionar condições básicas para o retorno das crianças às famílias. Assim, o trabalho desenvolvido pela Casa-Família é de grande seriedade e responsabilidade, no sentido de receber essas crianças, cuidá-las e educá-las, além de fortalecer os laços familiares e dar suporte às famílias.

Enfim, pelo que pude constatar e descrevo/escrevo aqui a partir da minha convivência na Casa-Família com as crianças e as Irmãs, e pelo relato de muitas pessoas a respeito de outras instituições de acolhimento, especialmente as públicas, o

atendimento realizado é considerado melhor que nas demais instituições, pois resulta do conteúdo afetivo e da dedicação em tempo integral a essas meninas, da verdadeira atenção dispensada a cada uma, em todas as suas instâncias. Pelos desenhos e pelas narrativas orais recebidas no trabalho de campo, é perceptível a influência das irmãs, das outras meninas e desse ambiente para a formação de um nicho protetor necessário ao desenvolvimento sadio das meninas-flor.

Encerramos esta etapa, porém ainda não acabou! Vamos dialogar sobre desenho, narrativa e resiliência no capítulo seguinte?

Fonte: foto de Antonello Veneri e desenho de Girassol estilizado



4. “O que é feito de pedaços precisa ser amado”: das meninas-flor, da narrativa e do desenho infantil

*Cada um de nós compõe a sua história,
Cada ser em si carrega o dom
de ser capaz de ser feliz.
É preciso amor pra poder pulsar,
É preciso paz pra poder sorrir,
É preciso a chuva para florir.*

Almir Sater e Renato Teixeira

Olá! Continuamos por aqui, depois de alguns meses de “exílio” necessário, de leitura, de estudo, de reflexão, de trocas e de incertezas. Que bom ter vivido o que vivi e ter a sua companhia até o momento. Chego aqui mais indignada com as injustiças sociais, mais sensibilizada com as histórias de vida das meninas-flor, e também mais acesa, mais plena de estar perto dessas meninas, mais esperançosa na continuidade da vida delas, nas flores que brotam no meio do deserto em que viveram por algum momento em sua vida. Essas pequenas vidas estão seguindo seu curso, estão crescendo, aprendendo, se desenvolvendo, se nutrindo e descobrindo suas formas de ser e existir nesse mundo.

Elas não podem negar seu passado. O que viveram vai fazer parte de sua história, assim como os eventos familiares difíceis e conflituosos, os desvios para a sua proteção e, em consequência, o afastamento provisório ou permanente de seus familiares próximos, como seus pais. Ter pais que, por motivos diversos, mas quase sempre decorrentes das injustiças sociais, não dão conta de cuidar de suas flores, muito menos de suas próprias raízes é a realidade de muitas crianças nesse mundo e nem por isso elas deixam de sorrir, de brincar e de criar recursos internos que lhes ajudem a (sobre) viver, a viver além dos traumas vividos, a suportá-los e a continuar a partir daí novas etapas, novos episódios, novas histórias.

O que precisamos para brotar e crescer, fazer nascerem as flores? Você pode pensar o básico, como água, luz e uma terra bem nutrida. Podem nascer flores quando a terra está seca, quando se está no deserto? Ah sim, há flores que nascem em cactos! Além de nutrientes, precisarão as flores de afeto para brotar? Precisarão as flores de conforto? Precisarão as flores de um carinho, um bem querer, uma certeza de que estão protegidas? Será que precisam de outras flores para sorrir juntas e caso percam as pétalas fazerem companhia umas às outras? O que faz com que algumas, no mesmo canteiro sejam mais felizes e tenham mais flores que outras, será a qualidade da sua semente? O que faz com que algumas sejam mais fortes ao vento e, outras suportem melhor o calor do sol no deserto? Talvez não tenhamos as respostas, mas vamos observando, vamos experimentando, vamos cuidando do jardim.

Um pouco de sensibilidade e observação, assim como experiência e sabedoria nos ajudam a dialogar com as flores. Vamos colocando água e sentindo, mudando às vezes de lugar, umas gostam de sol forte e direto, outras preferem somente a luz solar indireta. Umas têm mais sede e outras se viram bem com algumas gotas. E aí dialogamos. Mostramos a elas que as amamos, que estaremos lá para prover o

necessário, vamos procurar erradicar as doenças e as pragas, cuidar quando estiverem um pouco frágeis e vamos ver suas folhas brilhando, vamos ver brotos nascendo, vamos ver flores brotando. Então é isso. Não é simples, nem fácil. Seres vivos são complexos porque vivos e, portanto se afetam, positiva ou negativamente pelas relações todas. Na relação e no diálogo vamos estabelecendo prioridades e limites, disciplinas, responsabilidades, misturando diversão, humor, arte, brincadeira, preguiça, devir.

Não é porque uma flor é encontrada abandonada que não vai florir de novo, não é verdade? Tudo vai depender do que vai acontecer a partir daí. Se não cuidarmos dela, fenecerá, morrerá, mas se dermos toda nossa atenção e afeto e o cuidado necessário ela vai vir, vai responder no seu tempo, vai aprender como se defender, e quando estiver forte e frondosa vai nos mostrar que pode se virar sozinha, sem dispensar seu acompanhamento. Não é porque no passado teve sérias privações que não poderá florir, no entanto, tudo depende do nível das privações, das sequelas e das deformações desenvolvidas para a vida encontrar seu caminho. Na natureza é assim, aquelas flores que encontram obstáculos à vida ou morrem ou desenvolvem recursos de sobrevivência, blefam com a morte, driblam as adversidades e nos mostram que é possível continuar a vida.

Aqui eu vou narrar um pouco mais sobre as meninas-flor, essas meninas que encontrei na Casa-Família e com as quais vivi momentos especiais, com as quais pude compartilhar um pouco de seus bonitos mundos de vida. Elas foram meu jardim temporário, digo assim, eu as cuidei um pouquinho, dentro de um sistema maior que eu. Contribuí com o nutriente que poderia compartilhar, como a arte, o desenho e brincamos de transformar a vida em quimeras. E cada flor teve sua atenção e sua cor desabrochada e, quando se está assim, crescendo, as mudanças podem ser rápidas e inesperadas se há incentivo. Pude viver alguns desses desabrochares! É claro que é pouco, é apenas um episódio na vida delas, um florescimento dos muitos que espero que terão. Eu as amo todas, como são. Se sorriem ou se choram, se estão emburradas ou animadas, as amo enquanto meninas e enquanto flores, enquanto seres que estão sendo e enfrentando situações difíceis que eu mesma não vivi. Eu as admiro muito.

Neste capítulo, que trata das meninas-flor, da narrativa e do desenho infantil, vou começar narrando a respeito dos elementos das histórias de vida das meninas-flor, ligados ao seu histórico de acolhimento, informações obtidas através do diálogo, com a Casa-Família, a partir da fala de Irmã Karla e de documentos oficiais arquivados em sua pasta de acolhimento na instituição.

Na sequência, abordarei fundamentos teóricos a respeito da narrativa, enquanto elemento fundamental para a organização das experiências vividas, na produção do sentido de existência, essencial a todo ser humano e que surge já na infância. Sendo a narrativa, elemento primordial no processo de biografização - figuração de si - assumindo diferentes linguagens, neste capítulo defenderei a importância do desenho na elaboração narrativa da criança, elemento de organização e ressignificação das experiências vividas por elas, responsável por contribuir na formação de sua “identidade narrativa” (RICOEUR, 2010, p 418). Todo esse esforço teórico vai ao sentido de fortalecer o autobiografismo e sua importância!

Nesse capítulo objetivo então contribuir com a pesquisa (auto)biográfica em educação com crianças, que tem a narrativa em primeira pessoa como objeto essencial, buscando investigar a complexidade dos modos como as crianças elaboram sua condição humana por meio do desenho. Parto então da premissa de que a criança, por desenvolver capacidade narrativa desde cedo, opera dentro de um sistema de elaboração de significados a partir dos fatos vividos, em sua perspectiva de desenvolvimento, e que, além da fala e da escrita, geralmente mais priorizadas, o desenho é também um elemento importante nesse processo narrativo da criança e que deve ser visto em sua totalidade, não somente como elemento secundário das demais linguagens.

Vem comigo! Agora falta menos do que faltava, mas ainda tem um “pouquinho”.

4.1. “Raiz de minha fala chama escombro”- do histórico do acolhimento das meninas-flor

Quando uma criança for expulsa de seu domicílio, por um problema familiar, quando for colocada numa instituição totalitária, quando a violência do Estado se estender ao planeta, quando ela for maltratada por aqueles que são encarregados de protegê-la, quando cada sofrimento resultar de um outro sofrimento como uma avalanche, será preciso agir sobre todos os momentos da catástrofe: o momento político para lutar contra os crimes da guerra, o momento filosófico para criticar as teorias que as preparam, o momento técnico para reparar os ferimentos e o momento resiliente para retomar o curso da existência.

Boris Cyrulnik

Aqui compartilho com vocês informações a respeito do histórico de acolhimento das meninas-flor, obtidas por meio de entrevista com a Irmã Karla, diretora da casa-Família e de documentos oficiais de suas pastas de acolhimento na instituição. Ao tomar conhecimento dessas informações, fiquei espantada e ao mesmo tempo otimista. Espantada com o que essas meninas viveram, com os motivos que levaram ao acolhimento, histórias que foram difíceis de serem ouvidas e depois transcritas, imagino vividas – as palavras me doeram por dias e ainda me doem – e, por outro lado, otimista por ver seu desenvolvimento cotidiano, suas respostas positivas à vida. São situações extremas expressas nos seus comportamentos iniciais ao chegarem à instituição, de violência e de agressividade, de mudez completa, de defesa, resultantes das violências sofridas, das variadas negações dos seus direitos e de suas necessidades básicas.

Crianças que viveram a fome, a negligência, o abandono, a desnutrição, a infestação de seu corpo por vermes, a violência física e moral, a exploração doméstica, a exposição a situações inadequadas, o isolamento social, a inexistência civil e que hoje frequentam a escola e lutam contra uma série de defasagens cognitivas, físicas, emocionais, culturais e sociais. Lutam para conseguirem escrever seus nomes, convivem com a ausência total ou parcial dos pais ou familiares, mas contam com algum suporte, não estão sozinhas. Há quem cuide dessas meninas-flor e essas pessoas são peças fundamentais para que elas continuem a vida de maneira saudável. E é por isso que elas encontram caminhos para brotarem, apesar de tudo.

É importante atentarmos para o fato de que há uma grande invisibilidade das famílias de origem das meninas – pouquíssimo se sabe sobre os familiares, além dos rótulos e dos estigmas de “pobres”, “miseráveis”, “drogados”, “negligentes”, “doentes mentais”, “irresponsáveis”, etc. Exatamente as características que acessei na fala da Irmã Karla no seu relato sobre os pais e familiares das meninas-flor. Há pouquíssimas informações e documentos a respeito da origem das meninas e de sua história anterior ao acolhimento. Rosseti-Ferreira *et al* (2012, p. 395) abordam essa questão como resultado de muitos estudos realizados no campo do acolhimento institucional e familiar, o grupo afirma que tais estudos apontaram para:

[...] significativa falta de informações sobre as famílias biológicas, dados muito vagos, o que revela a fragilidade da posição desses protagonistas nos processos, e uma “generalização” dos problemas por elas apresentados sob categorias nebulosas como “negligência”, “pobreza”, “drogadição”, “doença mental”.

Os autores ressaltam, na sequência, o fato de que, segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), as crianças não podem ser destituídas da família por motivo de pobreza, apesar de isso figurar como motivo em 40% dos casos de acolhimento, institucional ou familiar pesquisados. Eles chamam atenção para o fortalecimento das políticas de proteção das famílias, políticas de moradia, saúde, emprego, educação. Quando há informações mais precisas das famílias se podem identificar carências sociais diversas como o baixo nível de escolaridade ou analfabetismo, o desemprego ou trabalhos informais, de baixa qualificação, com remuneração quase nula, famílias chefiadas apenas pela mãe, que assume sozinha toda a responsabilidade, enfim, elementos derivados de uma conjuntura social que não auxilia e nem apoia em nada a superação desses problemas.

Outra questão que considero fundamental é de que não se pode analisar essa realidade com base apenas na criança institucionalizada, “desgarrada da família e deixando de fora todo um cenário histórico-social e econômico que marca e enreda os diversos atores e seu desenvolvimento” (ROSSETTI FERREIRA *et al*, 2012, p.396). No entanto, não me foi possível ir além do contato com as meninas no ateliê e, por consequência, com a instituição. Pouca coisa pude acessar sobre suas famílias em suas narrativas gráficas e orais, pois acredito que a história de cada uma não lhes foi contada como deveria, na perspectiva habitual de “proteger” as crianças, amenizar seu sofrimento, um grande erro, aliená-las de sua própria história de vida. Vê-se até um esforço para que as crianças esqueçam suas histórias e aí nos perguntamos, como entender o presente e projetar o futuro sem ter acesso ao passado? Se nossa história de vida começa antes mesmo do nascimento, na história de vida de nossos pais, no seio de uma família, como se reconstituir sem absolutamente nada sobre esse passado?

Mais uma vez vemos as vidas das crianças determinadas pelos adultos e elas silenciadas. As decisões são tomadas sem que elas sejam consultadas. O passado lhes é negado, o presente não é determinado por elas, que por serem crianças acabam por serem obrigadas a aceitarem sua condição, e serem “gratas” pelo atendimento que estão recebendo, pois nas ruas ou em suas famílias estariam “pior”. Rossetti-Oliveira *et al* (2012, p. 396) afirmam sobre isso, com base nos estudos feitos pelo grupo:

[...] em situações de acolhimento, abrigamento e adoção, a criança é a menos ouvida. Muito se fala dela, do seu melhor interesse, mas ela é pouco informada e escutada sobre seus sentimentos, medos e experiências. Seu destino vai sendo traçado, frequentemente, sem o seu conhecimento e participação. Desta forma, a criança desconhece as razões de estar onde está,

por quanto tempo permanecerá naquela situação e o que irá acontecer com ela.

Martine Lani-Bayle, após 20 anos como psicóloga clínica na área de assistência social na França, publicou um livro que denunciou as mazelas do sistema de assistência social como uma máquina de exclusão e de silenciamento das crianças e adolescentes acolhidos, em instituições ou em famílias substitutas. Segundo a autora (Lani, 1983, p. 23 a 25), há todo um efeito destrutivo da instituição de acolhimento na produção da exclusão, culpabilizando as famílias e contribuindo para a permanência das crianças nessa situação. Os pais são sempre vistos como “desnaturados” e “incapazes”, assim há o que ela chama de normalização. Ela chega a apontar a ajuda social como uma patologia: “*assister est toujours exclure*” (assistir é sempre excluir): “*Au-delà de sa vocation humanitaire et philanthropique, l’Aide Social peut être considérée comme “pathogène”, tant sur le plan humanitaire que social*”¹(LANI, 1983, p. 24).

Outra questão importante levantada por ela é a imagem do modelo de família definido pela sociedade, a chamada família tradicional idealizada. Lani (1983, p. 24) nos coloca que na França as famílias que não respeitam esse modelo “incomodam” e que, portanto, é preciso “destruir” essas famílias fora do modelo, para firmar o modelo, o que leva, muitas vezes ao acolhimento inadequado, sem critérios bem definidos. Assim, as ações de ajuda às famílias “marginalizadas” são criadas para preservar a boa consciência da sociedade, servindo, na verdade, para manter sua condição de exclusão como “mal exemplo de família”, reforçando mais uma vez o modelo idealizado, em suas palavras: “*la destruction de ces familles-là est essentielle à la construction de l’institution familiale*”².

Rossetti-Ferreira et al (2012) também aborda essa questão da culpabilização das famílias reforçada socialmente e responsável por um afastamento entre as crianças institucionalizadas e suas famílias de origem, uma total fragilização dos vínculos familiares e (re)violação dos direitos das crianças. Sobre isso eles afirmam:

Cabe, no entanto, reconhecer a frequente fragilidade das famílias biológicas, submetidas a um processo transgeracional de privações e de repetida exclusão. Adultos hoje, que anteriormente foram crianças desprotegidas, podem enfrentar dificuldades em exercer a função de proteção, cuidado e educação dos seus filhos, necessitando de um apoio especial nesse sentido. O processo de desenraizamento social, de afastamento de familiares, amigos e

¹ Tradução feita por mim: “Para além de sua vocação humanitária e filantrópica, a assistência social pode ser considerada como uma patologia, tanto sobre o plano humanitário quanto social”.

² Tradução feita por mim: “A destruição dessas famílias é essencial à construção da instituição familiar”

vizinhança que as famílias vão sofrendo, pode favorecer o desenvolvimento de problemas de saúde mental e drogadição. Uma resposta efetiva a esses problemas exige políticas e práticas sociais efetivas, com a colaboração da comunidade, que sejam constantes e articuladas em rede. O que se observa entretanto, são medidas insuficientes, fragmentadas e raramente articuladas, que dificilmente atuam em nível preventivo, o que dificulta ou impossibilita uma melhora mais efetiva e permanente (ROSSETTI-FERREIRA et al, 2012, p. 396-397).

Assim, parece que caímos em um círculo vicioso que acaba por se repetir na vida das crianças acolhidas, a começar por uma ruptura familiar e a institucionalização. Tendo em vista todas essas questões a respeito do contexto social e da condição das meninas-flor, era necessário conhecer seu histórico de acolhimento, ter acesso aos fatos para poder situar cada criança e para poder dialogar com elas a partir de suas narrativas gráficas e orais, e a única forma de acesso a informações mais consistentes era a própria instituição, representada pela Irmã Karla. Infelizmente, não pude acessar as famílias e conhecer melhor seus contextos socioculturais, porque inclusive não era objetivo da tese acessar as famílias das crianças.

Antes de ter acesso a essas informações iniciei a intervenção e o ateliê de arte com elas, visto que me foi concedido o acesso às meninas muito rapidamente, logo após o primeiro reencontro com Irmã Karla, depois de retornar do doutorado-sanduíche. Tendo em vista que para ter acesso a essas informações teria que agendar um horário com Irmã Karla, já sabendo que sua agenda é sempre lotada e às vezes se passam semanas para se conseguir um encontro, eu não queria e nem podia perder a oportunidade de começar o trabalho de campo o mais breve possível.

Desta forma, as conheci inicialmente sem nada saber sobre elas, além do fato de que estavam acolhidas e de que eram crianças como toda e qualquer criança que já encontrei. Essa situação leva a duas questões extremamente importantes, a relação iniciou verdadeiramente “pura”, sem informações prévias e, portanto, vestida de cuidados, de delicadezas, de observação atenta, ou seja, não saber seu histórico de acolhimento, inicialmente, foi interessante, pois me deixou “virgem” diante delas e tudo que aprendi e conheci das meninas-flor nas primeiras intervenções veio delas mesmas e de mais ninguém, ou seja, de suas falas, seus comportamentos e de seus desenhos. Eu as conheci encontrando-as e convivendo diretamente com elas.

Por outro lado, havia certa insegurança minha em não ultrapassar limites e tocar em pontos delicados, ou seja, uma importante prudência diante delas. Como estava no “escuro”, por um lado, ao ignorar (de não saber) o que haviam vivido, fui mais

cuidadosa ainda para evitar gerar desconfortos, causar situações complicadas para elas. Então todas as escolhas metodológicas, que se fizeram paulatinamente, agiram de forma sutil sobre elas e elas estiveram livres para se expressarem. O fato de não saber de antemão os contextos me deixou mais observadora ainda, dos gestos, dos comportamentos, de suas posturas, da fala, do traço, de tudo.

Estive muito atenta aos detalhes, pois não sabia nada sobre as meninas-flor e suas experiências. Senti um misto de alívio e de angústia inicialmente, alívio por um lado, pois sabia que enfrentar suas histórias de vida seria doloroso para mim – inconscientemente eu não queria saber, lidar com o que poderia ter machucado essas crianças, tomar consciência das crueldades, maldades, tristezas desse mundo, ainda que fosse necessário para a pesquisa; e angústia, por outro lado, por nem sempre poder compreender o que me contavam pelo desenho ou pela fala sobre seus mundos, lógico, me faltavam informações mais concretas sobre elas, me faltavam os fatos.

E, ao final, quando finalmente consegui um horário para entrevistar Irmã karla, a respeito do histórico de acolhimento das meninas, eu já tinha colhido observações bastante férteis, que me levaram a um diálogo com a irmã, a uma interação e uma troca e, não somente uma “coleta” de informações. Estávamos então tratando das meninas que eu já tinha algum conhecimento vivo, de suas posturas corporais, de seus comportamentos, de alguns de seus problemas de aprendizagem, e também já tinha os desenhos e podia questionar sobre situações e sobre suas imagens. Foi um momento muito rico, de aproximadamente 2 horas de conversa, de diálogo, de troca de informações. Conversar com Irmã Karla foi muito enriquecedor, pois além de sua experiência religiosa e sua experiência no campo social, ela também tem formação e psicologia e figura como uma eficiente gestora, lidando com toda a complexidade que isso envolve. Assim, sua fala é muito eloquente e elucidativa, fala de uma pessoa vivida, culta e consciente.

Eu e Irmã karla ganhamos mais intimidade nesse dia, foi muito significativa, perceptível na transcrição dessas falas, essa nossa aproximação, o que ajudou nesse acesso às informações, mas me possibilitou saber muito mais que fatos registrados, que fatos deflagradores de uma ocorrência de acolhimento institucional. A aproximação e a empatia foi tão significativas que no início tive dificuldade em ter um distanciamento crítico das falas da Irmã Karla, quase assumindo suas posturas e convicções. Senti admiração pelo trabalho desenvolvido por elas, o que dificultou, por um lado, um posicionamento mais crítico com relação ao acolhimento e aos direitos das meninas-flor

nesse contexto. No dia da entrevista me senti considerada nesse ambiente, como alguém que também está atuando ali pelo bem dessas meninas, foi emocionante e gratificante. No entanto, não pude aceitar o convite de almoço que Irmã Karla me fez nesse dia, pois entrar em contato com esses elementos das histórias de vida das meninas me “despedaçou” por dentro.

Por mais que eu achasse que estaria preparada para receber essas informações, elas me vieram como um “tiro de canhão no meu coração”. Desculpe ser tão explícita e espontânea nessa expressão, mas eu tinha que compartilhar aqui com você o que eu senti, pois é como se algo morresse dentro de mim, ou como se eu tivesse “engolido” algo que não conseguia digerir. Eu não podia ficar para almoçar. Eu precisava desmoronar um pouco e não podia fazer isso lá e parti, dirigindo no trajeto de volta, com um vulcão dentro mim. Eu queria chorar pelas histórias delas, mas meu choro estava contido. Eu não sei como cheguei em casa. Não vi a estrada passar, só sei que cheguei e o resto do dia me doeu. Eu não queria contar, nem falar, porque não queria ouvir de novo.

Levei um tempo para transcrever esse material, no total 27 páginas de conversação e entrevista com Irmã Karla. Foi preciso alguns meses para conseguir entrar em contato de novo com os fatos e os detalhes, afirmar a consciência dessa realidade, do mundo abominável que vivemos e confirmar que aquelas meninas, aquelas crianças serelepes, eram na verdade grandes lutadoras, e que estavam enfrentando as adversidades porque tinham apoio na instituição de acolhimento, porque agora afastadas das famílias, tinham a elas mesmas, o grupo de meninas e as irmãs. Tenho que compartilhar aqui o quanto foi intenso e ao mesmo tempo difícil o trabalho de campo.

A cada ida a Casa-Família, durante o trajeto de 1 hora³ e os dias que se seguiam a cada encontro com as meninas, sempre tentava organizar, dar uma forma ao que tinha vivido com elas. E aí, minhas escolhas metodológicas, especialmente pela *Démarche Clinique Dialogique*, me permitiram deixar ser afetada⁴ pelas meninas e pelo que nós vivemos. Sobre a questão de sentir-se afetado, enquanto pesquisadora, importante compartilhar aqui o que nos coloca Favret-Saada (2005), antropóloga que aceitou deixar-se afetar pela feitiçaria para poder estudá-la no campo da etnografia. A autora trata de uma fronteira tênue entre a observação e a verdadeira participação, em que ela

³ A Casa-Família localiza-se no município de Maracanaú, vizinho à Fortaleza, onde habito, configurando uma distância de aproximadamente 35 km, mais ou menos 1 hora de viagem.

⁴ Afeto aqui é colocado “não de afeto no sentido da emoção que escapa da razão, mas de afeto no sentido do resultado de um processo de afetar, aquém ou além da representação” (GOLDMAN, 2005, P. 150)

entrou como “parceira” das práticas sociais e culturais do seu campo de pesquisa, o que de início a deixou preocupada com relação à “cientificidade” de sua pesquisa, visto que, em suas palavras:

[...] se eu ‘participasse’, o trabalho de campo se tornaria uma aventura pessoal, isto é, ao contrário de um trabalho; mas se tentasse “observar, quer dizer, manter-me à distância, não acharia nada para “observar”. No primeiro caso, meu projeto de conhecimento estava ameaçado, no segundo, arruinado (FAVRET-SAADA, 2005, P. 157).

Porém, a pesquisadora ousou ao fazer dessa participação um instrumento de conhecimento, que aconteceu por permitir-se afetar. Identifiquei-me muito com suas ideias quando ela narra a dificuldade que encontrou em fazer anotações, e narrações durante o processo de intervenção no campo, o que me deixou bastante angustiada inicialmente. Eu não somente não conseguia, porque não era possível, fazer anotações e elaborar as narrativas em campo, quanto precisava de um tempo para elaborar os acontecimentos, porque estava verdadeiramente afetada por eles. Eu sentia que estava inteira na experiência da relação com essas meninas. Nas primeiras idas, ao retornar precisava de horas ininterruptas de sono, assim como precisava de silêncio e todo o processo de registro no diário de campo era complexo, por vezes difícil e até lento. Nem sempre eu conseguia fazer esses registros na sequência dos encontros. Favret-Saada (2005, p. 160) coloca sobre essa experiência, com relação a deixar-se afetar no e pelo campo:

As operações de conhecimento acham-se estendidas no tempo e separadas umas das outras: no momento em que somos mais afetados, não podemos narrar a experiência; no momento em que a narramos não podemos compreendê-la. O tempo da análise virá mais tarde.

Assim, pela natureza da pesquisa que me propus, desde o início, eu assumi os riscos dessa afetação, que agora percebo que não foram poucos e que precisaram de minha atenção consciente. Tão grande a densidade dos materiais recolhidos e elaborados eu não podia ser a pesquisadora que recebe essas informações sem senti-las. Eu senti por cada uma, porque estava já afetada por cada uma. E eu agradei a vida delas, agradei elas estarem aqui, assim como agradei ter podido estar com elas. Hoje consigo ver com mais clareza o papel da instituição de acolhimento e das irmãs, que dedicadas ao ofício religioso, entregam-se ao cuidado dessas crianças, 24h por dia. Isso é humanidade, receber o outro sem julgamentos e fazer dele outro ser humano, digno.

Limpar, lamber as feridas, alimentar, ensinar a falar, a andar, a viver em sociedade, proteger e ao mesmo tempo impor limites e disciplina, “educar no afeto e na responsabilidade”, como nos diz Irmã Karla.

Eu sei que a instituição não é o melhor lugar para as meninas-flor, tem que ser um lugar de passagem para que elas possam retornar às suas famílias e sei que essa não é a realidade da maioria das instituições de acolhimento, pelos relatos de colegas, pedagogos, psicólogos, assistentes sociais que estão em contato direto com esse público e com esse tipo de situação extrema, mas ali, na Casa-Família eu tive uma lição de humanidade. Desculpe se eu choro ao mesmo tempo em que escrevo agora. É, eu sei, você não pode ver minhas lágrimas, mas elas foram muitas durante todo o processo, mas não foram lágrimas de desespero, que me impossibilitassem de dar continuidade ao trabalho, mas lágrimas de indignação, ao mesmo tempo em que me mobilizaram mais ainda na realização desse trabalho, me deixaram mais viva, mais acesa, mais preparada ao enfrentamento, porque de nada adiantam lágrimas sem atitude, sem ação e sem intervenção.

A seguir compartilho com você um resumo do histórico de acolhimento das meninas-flor e reforço o fato de que as informações compartilhadas têm como base a entrevista realizada e que, portanto, impregnadas do olhar da depoente.

4.1.1. Gérbera e Tulipa: irmãs na dor e na superação

De todos os históricos de acolhimento narrados por Irmã Karla, entre as 6 meninas com as quais realizei esta pesquisa, o histórico de Gérbera e Petúnia, irmãs, foi o que mais me marcou. Gérbera (06 anos – Figura 1) e Tulipa (07 anos – Figura 2) foram acolhidas, juntamente com sua irmã mais nova (04 anos) em 12 de fevereiro de 2014, completando em 2016, este ano, 2 anos de acolhimento. Pelos relatos da Irmã, dadas suas condições familiares, certamente ficarão na instituição até a maioridade, visto que seus pais, segundo ela, possuem ambos, lesões mentais, não apresentando condições de se ocuparem delas, assim como não se tem registro nenhum da família ampliada, no caso de tios, avós, primos, etc. Não ficou claro para mim que tipo de lesão cerebral seria essa, a qual os pais estão acometidos e porque não podem ficar com as 3 meninas acolhidas se após seu acolhimento tiveram um 4º filho que habita com eles?

Figura 1 - Gérbera e Figura 2 - Tulipa



Fonte: acervo do projeto,

Filhas de um casal de moradores de rua, a mãe bastante jovem, e o pai um senhor já de 60 anos que acabou “adotando” a jovem nas ruas, chegando a levar a suspeita de um incesto dada a grande diferença de idade, acreditavam ser ela sua filha, o que foi verificado como negativo, posteriormente, por meio de exame de D.N.A., Gérbera e Tulipa não possuíam nenhum registro civil até a data do acolhimento, sendo assim, eram crianças que “não existiam” para sociedade e, mesmo hoje, após a retirada de documentos, como certidão de nascimento ou de batismo, as variadas informações não coincidem, como o próprio nome das meninas, dos pais e as datas dos registros. Crianças que nasceram e cresceram sem identidade civil.

Os pais, enquanto moradores de rua foram vítimas de uma estelionatária que interessada nos benefícios sociais recebidos pelo casal os manteve em cárcere privado num barraco de madeira, de chão batido, com as aberturas, janelas cobertas por madeiras e a porta trancada, num terreno baldio desses qualquer. Não se sabe precisamente quanto tempo o casal e as crianças viveram nesse barraco insalubre, mas quando uma inspeção do Programa Saúde da Família (PSF) tomou conhecimento da construção de que havia crianças dentro, o estado em que as meninas foram encontradas era lastimável, não se sabendo como haviam resistido tanto tempo em meio a essas condições, no meio de fezes e excrementos, se alimentando de restos de comida, sem ver a luz do dia e sem nenhum tipo de contato social. Uma família mantida como animais por anos!

Logo que os agentes do PSF descobriram o barraco e a família, imediatamente o Ronda do Quarteirão e o Conselho Tutelar foram chamados e a polícia teve que invadir, arrombar a porta e as janelas para ter acesso às crianças que estavam completamente

desnutridas e infestadas de verminoses variadas. As meninas não só nunca haviam tido contato social, como não falavam praticamente nada e estavam extremamente sujas. Segundo Irmã Karla, a quantidade de lombrigas que havia nas meninas era assustadora, algo que nunca haviam visto em toda a história da instituição. Segundo a Irmã Karla, a mãe, possui sérios problemas mentais e uma patologia de ordem sexual e teve as crianças nesse cárcere privado, não se sabendo como sobreviveu aos partos e aos variados abortos que teve ao longo desse confinamento.

Tulipa, a mais velha, certamente a que mais sofreu, é a que tem maiores sequelas segundo Irmã Karla. Sintomas que são observados pelas irmãs nos seus comportamentos e que estão sendo acompanhados e diagnosticados por um neurologista, pois nas palavras da Irmã, ela “não conecta as ideias”, além de ter comportamentos bastante agressivos e alguns de ordem sexual. É possível imaginar o que uma criança como ela presenciou em anos de confinamento, num barraco de duas peças, de terra batida, sem nenhuma condição de higiene?

A irmã menor de Gérbera e Tulipa, também acolhida, de 04 anos, apresenta, segundo as irmãs e a pedagoga que faz o acompanhamento escolar, grandes dificuldades de concentração e aprendizagem, inclusive não participou das atividades de desenho da pesquisa por não conseguir parar, acompanhar e desenvolver os desenhos. Apesar disso, sua presença sempre foi bem vinda ao ateliê. Já Gérbera e Tulipa participaram ativamente e ambas já desenhavam, com uma leve defasagem no desenvolvimento gráfico, mas que foram superando pouco a pouco com a frequência dos encontros semanais. Confesso que não vi comportamentos tão graves durante as oficinas, apenas dificuldades de aprendizagem, de concentração, de expressão escrita e oral, o que considero normal para crianças que viveram o que viveram, ou seja, que recentemente foram inseridas na escola e passaram a ter um contato social. Fisicamente as duas meninas têm uma estrutura corporal extremamente frágil, pouco desenvolvida, assim como uma grande carência afetiva, manifestada numa necessidade de atenção imensa.

Apesar de todo esse contexto insalubre em que a família foi encontrada, Irmã Karla afirma que há um grande afeto entre as crianças e seus pais e que elas nunca sofreram nenhum tipo de violência ou abuso sexual, somente foram criadas nesse ambiente completamente absurdo. Os pais hoje estão vivendo numa moradia social, e como coloquei no início, a mãe teve ainda outro filho e ambos recebem cuidados e ajuda da associação de bairro e dos vizinhos, pois segundo Irmã Karla não têm condições de morarem sozinhos e, muito menos, de criarem esta quarta criança. Por

conta disso, a Irmã afirma que eles não possuem condições de receberem de volta Gérbera, Tulipa e a irmã menor que estão acolhidas, desta forma tem grande probabilidade de viverem na instituição até alcançarem a maioridade. Os pais vêm na instituição raramente visitar as meninas, pois precisam de pessoas que os acompanhem, sendo a mãe a mais debilitada. Essa família não poderia ser mais bem acolhida? Como poderia ser assistida para receber as meninas de volta? Quem diagnosticou as debilidades mentais dos pais? Enfim, confesso que não me convenci completamente do fato de que as meninas viverão até a maioridade na instituição.

Tendo em vista este histórico de acolhimento, vemos o quanto essas meninas se desenvolveram em 2 anos na instituição, visto que tiveram que aprender tudo, como a falar, como fazer sua higiene. Hoje vão normalmente à escola como as outras crianças e participam das atividades normais da casa. Tanto Gérbera quanto Tulipa aparentam hoje ter saúde, e apesar das dificuldades de aprendizagem, estão em processo de alfabetização. Gérbera está sempre sorrindo, tem uma fala muito apurada e enquanto desenha fala muito, conta muitas coisas, é a criança que mais se expressa graficamente e oralmente no grupo, no entanto solicita atenção e carinho tempo inteiro. Durante os ateliês Gérbera passou o tempo inteiro “grudada” em mim, dificultando muitas vezes que eu desse atenção às outras meninas.

Já Tulipa é mais introspectiva, seu olhar é profundamente triste, mesmo quando sorri. Tanto no ato de desenhar quanto na fala, ela é retraída, tímida e realmente possui muita dificuldade de raciocínio e de entendimento, facilmente perceptíveis em seu comportamento quando realiza as atividades escolares. Apesar de tudo são crianças que sorriem, que brincam e que interagem no grupo, mostrando-se sempre interessadas em participar das atividades, envolvidas em suas criações e nas criações das outras meninas. Pelas narrativas de ambas pude acessar alguns aspectos de suas histórias de vida, no entanto Gérbera traz muitos elementos dessas vivências, misturando tudo, pois ainda não consegue ainda organizá-los e Tulipa é muito retraída, há muito silêncio e “não-ditos” na nossa interação, no entanto, nunca apresentou traços de agressividade durante as atividades coletivas, apesar de Irmã Karla compartilhar que ela é bastante agressiva no cotidiano, especialmente quando é contrariada, ou em situações em que precisa obedecer às regras da casa.

E aqui considero importante refletirmos sobre a questão da institucionalização. Sabemos da importância do direito da criança ao convívio familiar e comunitário, mas que soluções poderíamos ter com relação a casos como esses em que as crianças

estavam nessa situação desumana? Sendo os pais, considerados ambos debilitados mentalmente, explorados por terceiros, habitando um local completamente insalubre, como poderiam cuidar de seus filhos sem negar os demais direitos básicos, como a saúde e a educação, por exemplo? Estariam Gérbera e Tulipa melhor com seus pais ou na instituição? São questões que me coloco ao receber o histórico dessas crianças. Repito, se hoje seus pais habitam uma residência e cuidam do 4º filho, irmão das meninas, porque elas não poderiam habitar junto à família?

Sendo a família, considerada pela Constituição Federal, como a base da sociedade, esta deveria ser assistida e protegida, o que na realidade não acontece, e no caso de crianças como Gérbera e Tulipa, elas não só estão afastadas de sua família natural, pelos fatos que compartilhei aqui, como não podem ser adotadas. Como resolver esse dilema? Segundo Naves e Gazoni (2010, p. 75), “o poder familiar manifesta-se no dever dos pais de garantir aos filhos o sustento, a guarda e a educação, bem como a obrigação de fazer cumprir as determinações judiciais proferidas em função dos interesses e direitos da criança”, sendo o Estado responsável por suprir as insuficiências das famílias, sejam elas materiais ou de outra ordem. Diante da ineficiência do estado em assistir a essas famílias, como proteger essas crianças? Como garantir seus direitos e necessidades básicas?

Sobre a suspensão da guarda, Rizzini et al. (2007, p.89 e 90) afirma que algumas interpretações do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) podem levar a vários equívocos que podem ser irreparáveis na relação entre as crianças e suas famílias, o que acaba levando a um acolhimento demasiadamente longo, acima dos dois anos, o qual tem que ser evitado. Os autores mencionam, segundo pesquisa realizada pelo Instituto de Pesquisas Econômicas e Aplicadas (IPEA), que “87 % das crianças e adolescentes abrigados tinham família; porém, destes, somente 57% mantinham seus vínculos familiares”, fazendo uma crítica ao fato de que as instituições pesquisadas recebiam recursos do Governo Federal e que, portanto, estão desrespeitando o direito à convivência familiar e comunitária. Uma boa parte das instituições acaba mantendo uma linha assistencialista, que não fortalece o vínculo familiar e ainda vê-se muitos casos originados da pobreza e da miséria social, violando os artigos 19 e 23 do ECA que preveem, respectivamente o direito à convivência familiar e a garantia de que esse direito não possa ser violado por carência de recursos materiais.

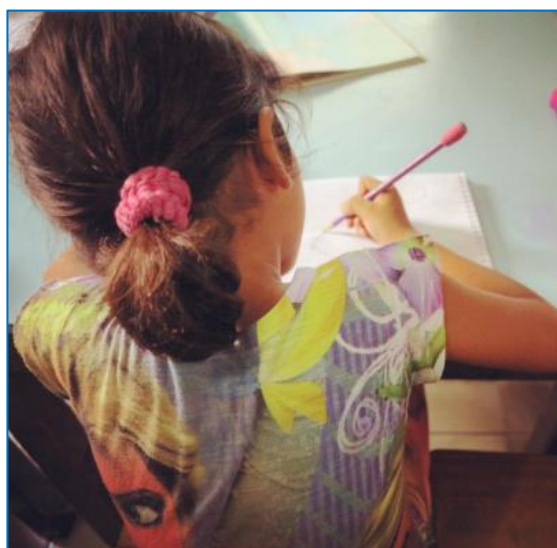
Retomando Naves e Gazoni (2010, p. 122 e 123), o Plano Nacional de Promoção, Defesa e garantia do Direito da Criança e do Adolescente à Convivência

Familiar e Comunitária, já citado no Capítulo 3 desta tese, busca garantir esse direito tendo como estratégia um diagnóstico antecipado das situações de vulnerabilidade e a atenção psicossocial adequada, assim como um reordenamento das instituições de acolhimento, uma melhor regulamentação dos processos de adoção, processo extremamente burocrático e moroso, bem como a promoção de mudanças de atitude e a conscientização da sociedade em geral diante do tema. No entanto, são estratégias que ainda estão no plano do ideal, não havendo, nos últimos anos, evoluções significativas que alterassem esse quadro da institucionalização, pelo contrário, ainda se pensa em como ampliar as capacidades dos “abrigos”, para mais crianças em situação de abandono, maus tratos ou negligência por parte da família.

4.1.2. Girassol: movimento em busca da vida

Girassol (07 anos - Figura 3) é talvez uma das meninas mais alegres e decididas do grupo, esperta, participativa e falante. Seu acolhimento se deu tarde da noite, quando ela foi vista perambulando sozinha nos arredores de um bairro perigoso em meio a bares e casas noturnas e devido a uma denúncia chegou a Casa-Família também acompanhada pelo Ronda e pelo Conselho Tutelar. Girassol acompanhava a mãe, prostituta, em uma de suas noites cotidianas de trabalho e, cansada de participar dessas situações, resolve sair e perambular sozinha pelas ruas, quando é interceptada pela polícia, sem saber informar onde morava e muito menos sabia onde se encontrava.

Figura 3 - Girassol



Fonte: acervo do projeto

Girassol teve dois acolhimentos na Casa-Família, o primeiro no dia 22 de abril de 2015, em que ficou na instituição entre 15 a 18 dias e o segundo no dia 12 de julho de 2015. No primeiro, como colocado acima, a menina foi encontrada perambulando sozinha pela polícia e logo em seguida sua mãe, segundo relato da Irmã Karla, “usuária de drogas e prostituta”, sem residência fixa recebeu a informação do acolhimento de sua filha e foi ao Conselho Tutelar intervir, com demais familiares (avós e tios), os quais intercederam junto ao juiz e conseguiram recuperar Girassol. Nesse momento, a família ampliada assumiu que a mãe não estava com condições de criar a menina e se responsabilizou perante o juiz pela criança, o qual confiou e permitiu que Girassol fosse retirada da Casa-Família sob os cuidados da família ampliada. Porém, algum tempo depois, em torno de 3 meses, a menina voltou a acompanhar a mãe em suas atividades noturnas, em bares e bordéis, quando a situação foi denunciada ao Conselho Tutelar por conhecidos e vizinhos, o que trouxe Girassol novamente à Casa-Família, agora em definitivo. A família ampliada não mais apareceu, desacreditada pelo Conselho Tutelar e pelo juiz responsável. A mãe, algum tempo depois, apareceu na instituição alegando ter “encontrado Jesus”. A mesma estava agora morando com um companheiro, também religioso, havia parado de beber, de se drogar e de se prostituir, recuperou outro filho, de 2 anos, que estava sob os cuidados de terceiros e agora vivia da venda de sabão, água sanitária e desinfetante. A mãe alegou estar “curada” e se manifestou perante as autoridades requerendo sua filha.

Segundo Irmã Karla, Girassol e sua mãe se querem muito bem, no entanto a Irmã teme pela instabilidade da condição atual de sua mãe, em virtude do comportamento religioso, considerado por ela como fanático. Ela justifica seu julgamento ilustrando alguns episódios em que a mãe de Girassol afirmou diante do Juiz, “eu estou salva e o senhor também tem que se salvar!”. Irmã Karla afirma que ela também tenta converter as irmãs, criticando o trabalho delas, e confundindo a cabeça de Girassol, dizendo que ela será pastora quando crescer, ao mesmo tempo em que critica o posicionamento religioso da Casa-Família. Como Girassol teve 2 acolhimentos, sendo o 2º resultado da “negligência familiar”, família na qual o Juiz havia confiado a menina, agora há um rigor maior na análise e acompanhamento do caso, visto que Girassol não pode estar passando por essa situação novamente, entrar e sair do acolhimento tão rapidamente.

Ao questionar à irmã como ela tinha reagido ao segundo acolhimento, a mesma contou que Girassol voltara à Casa-Família bastante feliz afirmando “oi, eu voltei de

novo! Aqui era muito bom, muito bom” e, apesar de expressar uma grande mudez quando lhe é chamada a atenção, Girassol é identificada pela Irmã Karla como uma criança bastante centrada, sociável, tranquila, alegre, extrovertida, assim como uma “menina estudada”, “uma menina que sabe se defender e que ao mesmo tempo é extremamente dócil”, de boa índole. Ao contrário de Tulipa e Begônia, que possuem mais dificuldades de aprendizagem e comportamentos um pouco defasados nas atividades práticas do cotidiano, a Irmã vê em Girassol um pensamento linear, um aprendizado constante e um entendimento a respeito das transgressões, ou seja, quando chamada sua atenção ela não repete os mesmos erros, assim como possui uma grande capacidade de aprender e assimilar as coisas. Assim, vê-se que sua vida anterior ao acolhimento não era assim tão ruim, apesar dos pesares.

Assim, Girassol, apesar de ter convivido com situações inadequadas no acompanhamento de sua mãe nas atividades noturnas em bares e bordéis, de alguma forma, tem bons resultados escolares, o que pode ser indício do desenvolvimento de recursos internos que a protegeram e lhe permitem ser essa menina alegre, participativa e responsável. Nos ateliês, Girassol sempre se posicionou com clareza e leveza, acolhendo as demais, demonstrando capacidade de concentração e se dedicando aos seus desenhos. Segundo Irmã Karla, certamente voltará para o convívio familiar, estando estável a condição atual de sua mãe.

4.1.3. Petúnia: liderança e resistência para superar a dor

Petúnia (10 anos - Figura 4) é, no momento, a menina mais velha acolhida na Casa-Família. Foi acolhida no dia 15 de abril de 2014. Quando iniciei a intervenção na instituição, em setembro de 2015, havia muitas meninas mais velhas, na faixa dos 11, 12 e 15 anos e Petúnia estava entre as mais velhas e as pequenas. Depois da audiência interna ocorrida na instituição em meados do fim de outubro, Petúnia passou a ser a mais velha e assumiu essa responsabilidade diante das demais meninas, passando a comandar, mandar, organizar as atividades escolares, etc., comportamento que depois fui entender melhor quando Irmã Karla narra sobre seu histórico de acolhimento. Petúnia é uma “moça”, vaidosa que adora posar para fotografias, bastante autônoma e de personalidade extremamente forte.

Figura 4 - Petúnia



Fonte: acervo do projeto

Petúnia, assim como Girassol, também foi acolhida de madrugada, resultado de uma denúncia feita por trabalhadores de uma dessas grandes feiras noturnas de sacoleiras. Há 3 dias Petúnia perambulava na feira e dormia à noite, quando questionada sobre sua mãe, onde era sua casa, sempre inventava alguma história, que sua mãe trabalhava perto da feira e acabava sendo cuidada pelas pessoas desse ambiente, até que após 3 dias houve a denúncia ao Conselho Tutelar. Assim, Petúnia chega à Casa-Família acompanhada pela polícia e pelo Conselho Tutelar, os quais não conseguiram obter nenhuma informação a respeito da menina, visto que ela não emitia uma só palavra, o que os fez pensar que Petúnia era muda. De chegada, nem mesmo as irmãs conseguiram acessar sua fala, nem nenhum tipo de informação, somente no dia seguinte, as irmãs lhe deram lápis e papel e pediram a ela que respondesse por meio da escrita, já que a mesma não falava sob hipótese alguma.

Aos poucos ela foi compartilhando informações escritas, como a escola em que estudava, o que ajudou as Irmãs a rastrearem seus dados, os dados de sua mãe e o último endereço da mesma, conseguindo chegar até à mãe da menina. Aos poucos foram tendo acesso a mais informações sobre Petúnia e sua família, descobrindo que ela apanhava muito da mãe, de forma muito violenta e que, em virtude dessas violências ela já havia fugido de casa outras duas vezes, passando dias desaparecida, sendo esta a terceira fuga da menina. Petúnia, não só apanhava de sua mãe, como era “escravizada” por ela, sendo obrigada a fazer todos os serviços domésticos, cuidar dos irmãos mais novos, arrumar a casa, lavar a louça, sem direito a ir para escola, enquanto os demais

frequentavam a escola normalmente. Petúnia possui mais 7 irmãos, todos de pais diferentes, com exceção dos dois últimos, filhos do mesmo pai, o qual sua mãe reside atualmente.

O padrasto atual trabalha como “matador” de boi e vendedor de ovos. A mãe trabalha numa lanchonete, lavando louça, passando café e servindo caldo para trabalhadores braçais. Viviam pulando de casa em casa, pois alugavam, não pagavam por falta de condições financeiras e quando recebiam aviso de despejo mudavam-se na calada da noite para outra residência alugada. Hoje, com o auxílio da Casa-Família, a mãe de Petúnia tem um aluguel social, ou seja, a prefeitura paga o aluguel em uma residência decente e a mãe, com a ajuda de Irmã Karla, também está inscrita no programa do governo “Minha Casa, Minha Vida” (PMCMV) ⁵, aguardando a próxima edição do mesmo, em que há grande probabilidade de ser contemplada.

No entanto, a relação entre mãe e filha é de completa indiferença, como coloca Irmã Karla, é “um gelo e uma pedra”, não há carinho, sentimento, nada. Segundo relatos da mãe, Petúnia viveu com seu pai biológico dos 3 aos 6 de idade no município de Massapê e, devido a uma denúncia de vizinhos, de abuso sexual do pai, visto que dormiam na mesma cama, a mãe deu um jeito de ir até lá e “arrancou” a menina da casa do pai, sem que ele estivesse em casa. Tal atitude levou a um total desprezo de Petúnia para com sua mãe, pois segundo a menina, estava feliz com o pai, o que resulta em um mistério, pois Petúnia nunca afirmou ter sido abusada pelo pai. Há também uma situação com o padrasto, em que Petúnia relata ter sido tocada por ele em suas partes íntimas em uma das vezes em que dormia na cama coletiva e ele havia chegado bêbado. Ambas as situações de possível abuso não foram confirmadas e Petúnia nunca falou abertamente sobre, negando sempre com relação ao pai.

Assim, ter sido “arrancada” da casa do pai, com quem viveu dos 3 aos 6 anos, Petúnia chega na casa de sua mãe e convive com os demais irmãos sendo escravizada pela própria mãe, sem ir para escola e sofrendo violência doméstica. A menina foge e até hoje não quer voltar para casa, alegando estar muito bem na Casa-Família com as Irmãs. Irmã Karla relata que tem trabalhado na reconstituição desse laço familiar entre Petúnia e sua mãe, pois ambas são indiferentes e resistentes. A Irmã, de posse da história de vida da mãe de Petúnia, hoje HIV positivo, tendo contraído de seu atual

⁵ O Programa Minha Casa, Minha Vida (PMCMV) foi lançado em 2009 pelo Governo Federal para permitir o acesso à casa própria para famílias de baixa renda. Além do objetivo social, o programa gerou emprego e renda, nos últimos anos, por meio do incremento da cadeia produtiva do setor da construção civil.

marido, o qual suporta por ser o “menos pior”, por ser o pai dos 2 últimos filhos, provedor da casa e por não ser violento, tem tentado ajudar no fortalecimento dessa família para que no futuro Petúnia volte para casa. Atualmente Petúnia já aceita passar alguns fins de semana e feriados na casa de sua mãe. No entanto é ainda resistente a voltar a residir com sua mãe e demais, assim como Irmã Karla procura tratar o problema da violência física contra ela e da “escravidão” da menina na obrigação de realizar as atividades domésticas.

A partir do histórico de acolhimento de Petúnia fica fácil compreender porque agora se tornou a “comandante”, responsabilizando-se pelas menores, assumindo uma responsabilidade que não é sua e que, aparentemente, em nenhum momento lhe foi imposta ou solicitada. Talvez esse comportamento seja uma reprodução do que vivia em sua família, no entanto mais empoderada. No entanto, desconheço essas relações de tarefas domésticas e das hierarquias existentes dentro da instituição com relação à idade, o que talvez ela também esteja reproduzindo, o tratamento que as mais velhas davam a ela e às mais novas antes de saírem da casa.

Lembro-me de situações bastante delicadas que vivi com Petúnia durante os ateliês, uma delas foi quando dei os cadernos de desenhos para todas as meninas para que desenhassem livremente nos períodos entre os nossos encontros, sob forma de acompanhar o que as crianças estariam vivendo em seu cotidiano, no entanto, ao verificar os desenhos das meninas nos cadernos encontro “vistos” de Petúnia em todos os desenhos, aquele “visto!” dado pela “professora”. Outro problema foi a definição dos temas desenhados, ou seja, Petúnia assumiu a condição de professora das demais meninas e não só controlou como definiu o que deveria ser desenhado por elas, o que acabou por descaracterizar a proposta do desenho espontâneo das meninas, mas que revelou seu comportamento. Ao deparar-me com essa situação tive que conversar com ela, delicadamente, e lhe pedir para não escrever “visto” nos desenhos das meninas e que deixasse que desenhassem o que quisessem e quando quisessem. Foi bastante difícil para ela, pois ela estava certa de que estava fazendo o “correto” em conduzir as meninas mais novas. Sua intenção era das melhores.

Tive também a oportunidade de acessar esse lado mais independente, autônomo e orgulhoso de Petúnia, quando ao tratarmos sobre o tema “cuidado” ela se expressa de forma um pouco agressiva dizendo que “ninguém” cuidava dela, que ela mesma cuidava dela, que ela se alimentava, ela se vestia, ela se banhava, etc., o que é verdade e sua fala nada mais é quem uma afirmação de si mesma como a menina independente e forte que

acabou tendo que ser, ao ser escravizada pela própria mãe e em ser responsável por cuidar dos irmãos menores, (o que agora estava reproduzindo com as outras meninas mais novas, acolhidas) e das atividades domésticas. Somente depois de muita conversa questionando a ela se não havia ninguém que cuidasse dela ou que ela dependesse ela admitiu que havia as Irmãs Waltânia, do Carmo e Karla, fez um desenho representando as três e deu de presente às irmãs.

Outra situação difícil foi quando, antes de eu ter conhecimento dos fatos do seu acolhimento, ela me mostra seu caderno com os nomes de seus familiares, como os pais e os irmãos, momento em que eu pergunto onde estão seus irmãos, pois como em geral os irmãos são acolhidos juntos, não conseguia entender porque somente ela estava acolhida, o que gerou uma reação extremamente complicada perante essa constatação. A partir daí, nesse dia ela se isolou, não participou mais das atividades e me ignorou completamente até o momento de minha partida. E eu tentei, de todas as formas, uma aproximação, sem retorno.

Felizmente, na semana seguinte, quando trouxe um amigo italiano fotógrafo profissional para fazer os retratos das meninas, Petúnia além de ficar extremamente motivada com a realização das fotos, algo que ela gostava muito, encarregou-se de ajuda-lo na realização dos retratos, cuidando das meninas, das cenas, est. Sendo Petúnia extremamente vaidosa, uma menina que ama ser fotografada, além de ser a mais autônoma, ter sido a assistente do fotógrafo a trouxe de volta para nós. Não é simples, é preciso muito, mas muito cuidado sempre para evitar qualquer tipo de mal estar com as meninas.

4.1.4. Jasmim e Begônia: defesa como estratégia para o crescimento

Jasmim (4 anos - Figura 5) e Begônia (6 anos - Figura 6) irmãs dos mesmos progenitores, foram acolhidas no dia 27 de fevereiro de 2015 juntamente com a irmã mais nova (ainda bebê), filha da mesma mãe, mas de pai diferente, no entanto, as três viviam juntas na mesma casa.

Figura 5 - Jasmim e Figura 6 - Begônia



Fonte: acervo do projeto

Os pais de Jasmim e Begônia são um casal de jovens, “viciados em drogas pesadas e álcool”; a mãe por vezes também se prostituía. O pai trabalha de pedreiro e de bombeiro hidráulico, quando não está impossibilitado por consequência do álcool e das drogas. A mãe nunca trabalhou e segundo os relatos de Irmã Karla só vive em festas, em “bagunças em casa”, bordéis, boca de fumo, etc.

Assim, segundo os relatos da irmã Karla, Jasmim e Begônia são meninas que sofreram de maus tratos, violência e negligência dos pais, presenciando muitas brigas dentro de casa, os pais completamente drogados ou alcoolizados e, por vezes, permanecendo trancadas sozinhas em casa enquanto os pais se ausentavam para programas e festas. Begônia, por ser a mais velha apanhava com frequência, enquanto Jasmim era poupada, no entanto presenciava as surras da irmã. Os vizinhos, cientes da situação dessas crianças vinham alimentá-las ou prestar algum cuidado fundamental quando seus pais se encontravam em estados de completa inoperância em virtude das drogas e do álcool, até que um dia resolveram denunciar ao Conselho Tutelar e as meninas foram encaminhadas para a Casa-Família.

Irmã Karla relata que ambas chegaram sujas, com vermes e anêmicas. Nenhuma das duas falava e tamanho era o medo da violência, pelas surras que recebiam, que qualquer gesto lhes fazia ficar na defensiva. O fato de falarem é extremamente recente e Begônia apresenta grandes dificuldades de aprendizagem e problemas cognitivos o que Irmã Karla aponta, ou como problemas genéticos na sua formação, devido ao uso de

drogas pesadas pela mãe, ou problemas derivados da violência física sofrida. Nada verdadeiramente comprovado.

Das 6 meninas que participam da pesquisa, Jasmim e Begônia são as que mais apresentaram defasagem no desenvolvimento gráfico, o que foi paulatinamente evoluindo em virtude do acompanhamento, da atenção e dos cuidados que dispensamos a elas. A evolução gráfica dessas duas meninas é surpreendente, assim como as mudanças comportamentais positivas, as quais pude acompanhar durante os ateliês e que tenho certeza resultaram da atividade artística realizada, juntamente é claro dos demais trabalhos desenvolvidos na instituição.

Segundo a Irmã, os pais de Jasmim e Begônia não possuem condições de as resgatarem. Hoje estão separados, ambos já estiveram presos e continuam envolvidos com drogas e situações extremamente pesadas que não permitem que criem suas filhas. Quem poderia assumir a guarda das meninas era a avó paterna, que segundo a Irmã Karla possui condições de recebê-las, no entanto a mesma já afirmou, diante do juiz, que não tem interesse, alegando que as meninas têm melhores condições de vida e melhores expectativas de futuro vivendo na Casa-Família, tomando como exemplo o caso de 3 irmãos, que saíram recentemente da instituição, em virtude da maioridade da mais velha, e de terem sido contemplados com uma casa no Programa Minha Casa Minha Vida. As meninas mais velhas, além de terem concluído os estudos até o ensino médio, ambas estão empregadas e agora seguem suas vidas de maneira digna e autônoma.

O vínculo com a família não foi completamente cortado, assim Begônia e Jasmim visitam a avó com frequência, nos feriados e nas férias, porém a avó se exime da responsabilidade de resgatar as meninas da instituição. Outra questão complexa é o fato dela não aceitar receber a irmã mais nova, visto que não é sua neta, é filha de outro pai, o que é extremamente complicado para as três, que sempre foram criadas juntas e que foram acolhidas juntas. Segundo a Irmã, há grande probabilidade de que Jasmim e Begônia, assim como Gérbera e Tulipa, permaneçam na instituição até a maioridade, podendo a menor, ainda bebê ser destinada à adoção, coisa que as irmãs são contra, sob pena de separá-las. Como fica então o direito dessas meninas à convivência familiar e comunitária?

Este é um breve resumo dos históricos de acolhimento das meninas-flor, episódios de suas histórias que serão carregados para sempre, no entanto, a vida acontece dia após dia e as meninas-flor, acolhidas na Casa-Família têm a chance de

restituir aspectos importantes de seu desenvolvimento, além de contar o suporte, cuidado e atenção por parte das irmãs e demais profissionais que as acompanham.

Muitos aprendizados e reflexões podem ser deduzidos destas histórias de vida, lançando luzes sobre as medidas de proteção à infância, especialmente sobre a questão da institucionalização das crianças, tendo em vista todo um aparato legal defendido pela Constituição e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Pelo que foi relatado pela Irmã Karla, das 6 meninas-flor participantes desta pesquisa, somente duas têm possibilidade mais concreta de retorno à família, como Girassol e Petúnia, as demais correm grande risco de passarem o resto da infância e toda a adolescência na instituição indo contra o caráter provisório que o acolhimento propõe previsto no próprio ECA.

O que se observa, com base nos estudos sobre representações de Criança e Adolescente no com base em Rizzini (1997), é que ainda encontra-se resquício das visões e práticas de atendimento do passado, reforçando a imagem da criança como objeto de proteção social e não como sujeito de direitos. Os meios de comunicação também reforçam essa imagem atribuindo às crianças e adolescentes em situação menos favorável a imagem de delinquentes, ou seja, resquício ainda da imagem do “menor”, desenvolvida no Capítulo 3. Rizzini et al. (2007, p. 91) afirma, que apesar de todo o trabalho de repúdio à institucionalização de crianças e adolescentes intensificados nos anos 1980 e claro, todos os avanços e conquistas legais adquiridas nesse campo, ainda “faltam alternativas de atendimento que permitam reverter as situações que levaram ao acolhimento, dentro do tempo previsto pela legislação”. Desta forma, ainda se vê uma considerável lacuna entre a teoria e a prática, infelizmente. Pinheiro (2005) nos coloca com clareza o fato de que as representações sociais de criança e adolescente, de objetos a sujeitos coexistem historicamente, quer dizer, o surgimento de uma nova representação não exime a existência das demais construídas historicamente, desta forma, ainda convivemos com as múltiplas visões e, portanto ainda vemos a continuidade de práticas completamente inadequadas para o contexto sociopolítico atual no campo dos direitos da criança e do adolescente.

Dialogando ainda com Pinheiro (2015, p. 137 e 148), ela aponta uma série de questões extremamente importantes que me levam a refletir sobre as meninas-flor e a Casa-Família, ou seja, por mais que seja perceptível que as meninas-flor estão tendo um bom atendimento na instituição, o direito à convivência familiar e comunitária abrange outras questões muito importantes, referentes à liberdade e ao isolamento, por exemplo. Por mais que as meninas tenham contatos sociais outros, na escola, visitas de

instituições ou projetos sociais, por exemplo, elas estão, de alguma forma, “fechadas” na instituição e dependem, logicamente de uma série de questões para saírem, terem verdadeiro contato com a comunidade, o que acaba sendo, inevitavelmente controlado pelas irmãs. O isolamento existe, assim como a liberdade de ir e vir é condicionada a uma permissão da instituição. A autora também nos alerta que crianças e adolescentes acolhidos “necessitam muito mais do que saúde, escolaridade e assistência social”, necessitam ter todos os demais direitos garantidos.

Outra questão levantada pela autora supracitada é com relação ao controle e disciplinamento, o que observei na fala da Irmã Karla em alguns momentos, como a necessidade da “disciplina” e da “ordem” dentro da instituição, como a definição de regras, horários e atividades, que em geral são impostos à criança. Ainda podemos questionar a questão religiosa, pois sendo a Casa-Família uma instituição religiosa, poderão as meninas escolher, se desejam ou não, seguir tal religião? Assim, vemos que por mais que as meninas-flor sejam bem atendidas na instituição, elas tiveram e continuam tendo o direito à convivência familiar e comunitária negado em muitas instâncias, assim como outros direitos.

A seguir tratarei sobre a importância da narrativa e do desenho infantil para a formação humana, como forma de justificar a importância do autobiografismo para crianças em acolhimento institucional. Começamos do começo, porque a narrativa é importante para o ser humano? Será uma necessidade humana se contar, narrar sobre si mesmo? Qual a relação entre desenho infantil e narrativa? Como esse processo de biografização pode auxiliar na formação das meninas-flor?

4.2. “Invento para me conhecer” – da narrativa e do desenho infantil

O que me agrada principalmente, na tão complexa natureza do desenho, é o seu caráter infinitamente sutil, de ser ao mesmo tempo uma transitoriedade e uma sabedoria. O desenho fala, chega mesmo a ser uma espécie de escritura, uma caligrafia [...] o desenho está pelo menos tão ligado, pela sua finalidade, à prosa e principalmente à poesia [...] Mas o desenho, da mesma forma que as artes da palavra, é essencialmente uma arte intelectual, que a gente deve compreender com os dados experimentais, ou melhor, confrontadores, da inteligência

Mario de Andrade

Aqui abordarei e aprofundarei teoricamente sobre a relação entre narrativa e desenho infantil, os eixos fundamentais que compõem o autobiografismo enquanto processo de figuração de si, processo importante para dar sentido à existência humana, especialmente na infância. Imagino que muito do que vou escrever nesse item possa ser perfeitamente entendido por aqueles que, como eu, desenhavam desde a infância, e fazem do desenho um meio de expressão de si, uma caligrafia própria de sentidos em traços únicos e singulares.

Não sei exatamente quando comecei a desenhar, mas quando paro para pensar tenho a sensação de que desenho desde que me entendo por gente, desenho para ser, para existir, para contar ao mundo sobre mim, para aprender, para conhecer, para descobrir. Por vivenciar essa relação tão próxima e intensa com o desenho resolvi, além de ser uma desenhadora pesquisar sobre o desenho, tarefa que iniciei nos anos 90 lá na graduação em artes plásticas como já contei no Capítulo 1 desta tese.

Por entender o valor que o desenho pode ter para a formação humana, minhas preocupações iniciais residiram naqueles que não sabiam desenhar, ou melhor, que afirmavam não saber – pois hoje compreendi que não existe o “não sei desenhar”, existe um processo importante de desenvolvimento que foi interrompido, geralmente na infância, especificamente durante o processo de alfabetização, e que nunca mais foi retomado, causando uma lacuna para essas pessoas. Ninguém afirma que não sabe desenhar feliz, há sempre um tom de tristeza e frustração nessa afirmativa, um fracasso, uma negação da criatividade, um trauma, uma história ruim.

Pois bem, nessa minha busca de saber por que as pessoas não desenhavam fui pesquisar sobre o ensino de arte do Brasil e acabei por encontrar em algumas bibliografias da área menção a um “bloqueio do desenvolvimento gráfico infantil” e foi aí que descobri que o desenho infantil era muito mais importante para o desenvolvimento de uma criança do que eu poderia imaginar. Tornou-se para mim um objeto de estudo e de puro encantamento, além de, enquanto professora de artes, poder proporcionar a retomada dessa expressão gráfica, que muitos estudantes haviam deixado abandonada em sua infância.

Aqui eu quis ir além da sala de aula formal, da escola, da universidade, quis ir ao encontro daqueles que urgentemente precisam se expressar, aqueles que foram e são silenciados socialmente. Está certo que todos nós precisamos dar corpo, representar, dar sentido e significado à nossa existência e que a arte e o desenho podem proporcionar esse processo, pois se o desenho, segundo Derdyk (2007, p. 21) possui uma qualidade

expansiva enquanto linguagem extensiva aos pensamentos, aos desejos e às atuações no mundo, assim, pode-se convir que seja um elemento potencializador da formação humana. Então este item se insere neste esforço teórico de defender essa afirmativa. A seguir um breve diálogo sobre desenho, experiência e narrativa.

4.2.1. Do desenho, da experiência e da narrativa

As meninas-flor como todas as crianças e, como nós, adultos, precisam dar sentido à sua existência, precisam saber quem são, de onde vieram, quais suas origens, para entenderem seu presente e, a partir daí projetarem um futuro. Sendo crianças e mais, crianças institucionalizadas nesse momento de suas vidas, que espaço elas têm para essa elaboração de si? Em que momento elas se expressam, expressam seus medos, angústias, alegrias, insatisfações? Se falam, quando falam e quando são verdadeiramente ouvidas?

As dificuldades de aprendizagem, entre elas a escolar, com relação à leitura e escrita são visíveis, e podemos deduzir que são consequências dos traumas e violências que viveram e do corte sofrido na separação da família no momento do acolhimento, mas também de como ocorrem as relações na escola, com os professores e os colegas. Rossetti-Ferreira *et al* (2012) apontam em seus estudos com crianças acolhidas em instituições, a invisibilidade da questão da aprendizagem, assim como a vivência escolar conflituosa. Eles falam de um “silenciamento que percorre o (não)narrar das crianças, o qual pode estar atrelado ao fato delas, tanto no abrigo quanto na instituição escolar, serem impedidas de se manifestar ou não serem ouvidas” (p. 394).

Tendo em vista essa dificuldade das meninas-flor com a narrativa escrita e com a leitura, o desenho se apresenta como um elemento importante, como uma forma mais livre e lúdica de “contar” e organizar os fatos vividos, de expressar e comunicar seus mundos de vida. No entanto, apesar do desenho nascer mais espontaneamente do que a escrita, que demanda todo um processo de aquisição e aprendizagem de códigos arbitrários, (o desenho é a criação de códigos e símbolos, é a invenção de um mundo singular, tão falante quanto a escrita) ele também pode ser/estar interrompido, e sua interrupção tem a ver com traumas, dificuldades, imposição de modelos, hierarquias sociais ou mesmo com o fato de nunca se desenhar, não se ter a chance e a oportunidade de desenvolvê-lo.

Não estou querendo aqui, de forma alguma, elaborar uma hierarquia entre desenho e escrita, ou travar uma comparação competitiva entre os dois, no sentido de elevar um diante o outro em termos de importância. Ao contrário, considero que ambos são importantes, essenciais para nós, seres sociais imersos numa cultura da linguagem. Sem essa aquisição da linguagem não nos tornamos quem somos. Apesar de não ter essa intenção comparativa, desnecessária, é fato que a escrita sempre teve valor preponderante ao desenho no processo de educação das crianças em nossa sociedade.

O desenho não é valorizado como a escrita em nossa sociedade, tanto é que, quando a criança passa a escrever, dominar com mais propriedade o código da escrita, aos 6 anos de idade, boa parte abandona completamente o desenho e isso parece ser algo completamente normal, afinal, o desenho é “coisa de criança” - estes serão os adultos que afirmam não saber desenhar e que se pedirmos para desenharem, trarão os desenhos da 1ª séries ou estereótipos como o boneco palito⁶, por exemplo (GOLDBERG, 1999). No entanto, desenho e escrita estão juntos há muito tempo! Segundo Pillar (2012), desenho e escrita possuem a mesma gênese, inicialmente, são códigos indiferenciados para as crianças, ou seja, no começo tudo é desenho.

Na história da humanidade, a relação do desenho com a palavra, na elaboração de narrativas, existe desde a era da pré-história. O desenho precede a palavra, na história e no desenvolvimento humano e ele diz, ele conta, ele informa, ele aponta, ele sugere. Grosso modo, a própria escrita é também um desenho, pois o que dizer da caligrafia japonesa e dos hieróglifos egípcios, por exemplo? Derdyk (2007, p. 23) traz apontamentos históricos que ilustram com propriedade que as primeiras grafias se originaram do desenho, que “[...] em seus primórdios, o desenho da palavra – os pictogramas, os hieróglifos, os ideogramas, escritas analógicas e visuais – explicita sensivelmente a natureza mental e inteligível do desenho como ato e extensão do pensamento”.

Muitas ideias surgem de esboços e rascunhos num pedaço de papel, como planos e projetos. Tudo, algum dia, foi desenhado e projetado por alguém, “a roupa que vestimos, a cadeira em que nos sentamos, a rua pela qual passamos, o edifício, a praça.

⁶ Quando me refiro ao “boneco palito” enquanto um estereótipo é preciso contextualizar que esse tipo de representação da figura humana é comum nas crianças bem pequenas que ainda estão desenvolvendo graficamente a representação da figura humana, no entanto, a partir dos 4 anos a criança já passa a desenhar a figura humana com características e detalhes cada vez mais sofisticados, assim, o “boneco palito”, quando assumido por uma criança de 6 anos, ele já se constitui em um estereótipo, significa que a criança abandonou seu verdadeiro desenho da figura humana e a partir daí esta será a única representação de figura humana que saberá fazer. Para saber mais sobre, ler Derdyk (1990).

O desenho participa do projeto social, representa os interesses da comunidade” (Id, p. 37). Desenho é forma e comunicação, portanto também designa apropriação, conhecimento do mundo.

Antes dos registros fotográficos, eram os desenhos, rascunhos e esboços provenientes do olhar do pesquisador que nos permitiam desbravar o desconhecido, se apropriar das diferentes culturas e lugares do mundo. Talvez aí não houvesse essa distinção tão grande entre arte e ciência, que o cartesianismo insistiu em separar, áreas tão complementares que se fundem na produção do conhecimento. O sensível e o racional operam juntos no interior do ser e o processo de criação deriva da relação que se dá entre essas instâncias, “desenhar, portanto, antes de ser uma capacidade de expressão, é um ato de consciência” (WOLNNER, 2007, p. 59).

O desenho se configura também como um espaço de reflexão sobre o mundo, de registro do fluxo de pensamento, de captura de imagens, objetos, sensações, desejos, impressões. Alguns autores dizem o desenho poder incorporar “uma narrativa visual do cotidiano” ou mesmo “confissões pessoais” (SALLES, 2007, p. 43), portanto um desenho, se visto de modo isolado, perde seu valor heurístico, deixa de apontar para descobertas sobre o ato criador. Desta forma, podemos perceber que há sempre um “processo” quando se trata de desenhar, um antes, um durante, um depois, impregnado de uma série de aprendizagens cognitivas que derivam do imaginário de quem está desenhando e de suas experiências.

Sobre a narrativa, Bruner (1997) nos coloca que se caracteriza por uma ação de contar uma história, sendo importante para organizar e significar a experiência, ou seja, dar uma forma e uma temporalidade aos eventos vividos inseridos dentro de uma determinada cultura. Para o autor, é da ação humana a busca de significado dentro da cultura, espaço em que os desejos e as ações são sempre intermediados por meio simbólicos, sendo a linguagem elemento importante para a elaboração desse sentido e significado contextualizado (BRUNER, 1997, p. 29). Ele afirma:

Talvez sua [da narrativa] propriedade principal seja sua sequencialidade inerente: uma narrativa é composta por uma sequencia singular de eventos, estados mentais, ocorrências envolvendo seres humanos como personagens ou atores. Estes são seus constituintes. Mas estes constituintes, por assim dizer, não têm vida ou significados próprios. Seu significado é dado pelo lugar que ocupam na configuração geral da sequência como um todo, seu enredo ou *fábula* (BRUNER, 1997, p. 46).

Assim, o autor vai afirmar a importância do enredo, o qual configura a narrativa e a importância da relação entre os personagens que compõem o enredo. Ele defende a importância da sequencialidade singular da história para a organização mental, e para a significância dela. Bruner (1997) faz todo um esforço teórico para compreender como acontece a aquisição da linguagem pela criança e para nós, aqui, em que o foco é justificar que a criança possui a habilidade e a capacidade narrativa desde cedo e que, portanto, seus relatos, suas narrativas, orais, gráficas e escritas devem ser levadas em conta, o autor colabora ao afirmar que desde cedo, a criança já possui um rico arsenal de ferramentas narrativas. Ele afirma que “é o impulso para construir narrativas que determina a ordem de prioridade na qual as formas gramaticais são dominadas pela criança pequena” (BRUNER, 1997, p. 72). Logicamente, a interação e a assistência com os adultos, assim como o contato constante das crianças com as histórias ajudam na compreensão e, posteriormente na produção de histórias. Fato este confirmado pelos estudos de Macedo e Sperb (2007).

Segundo o autor supracitado, para a aquisição da linguagem na elaboração de uma narrativa, a criança deve, então, dispor de capacidades importantes, como a de “agenciamento”, “linearização” ou “sequencialidade”, conexão cultural com o que determina a sociedade em que se está inserido, o que ele chama de “canônico” e, por fim, precisa de um “narrador”, de uma “voz”. E assim podemos observar que, mesmo o autor tratando da linguagem escrita, podemos facilmente transpor essas questões para o desenho, pensando que ao desenhar a criança cria também uma linguagem composta de símbolos gráficos, de uma grafia própria que também constroem significados por meio da simbolização, que possui um enredo e personagens, elaborando em seu caráter sintético, toda uma narrativa – o poder condensador do desenho, uma única imagem contém toda uma história.

Santos (2010, p. 19) defende o desenho da criança como uma narrativa gráfica, como uma “ação inventiva de cambiar experiências, sendo por isso um modo particular de tecer fios na história, configurando-se como processo afetivo e cognitivo de comunicar-se na temporalidade” e que nesse exercício figurativo a criança ensaia experiências de autoria, marcando sua presença na cultura: “a criança quando desenha, comunga – e testemunha – com os outros sua existência humana” (Id. p. 22). A criança quando desenha revive o vivido e o veste de sentidos, dá visibilidade à experiência, forma plástica no espaço do papel, incorporando o que a autora chama de elaborar uma “razão existencial” para o que está sendo representado.

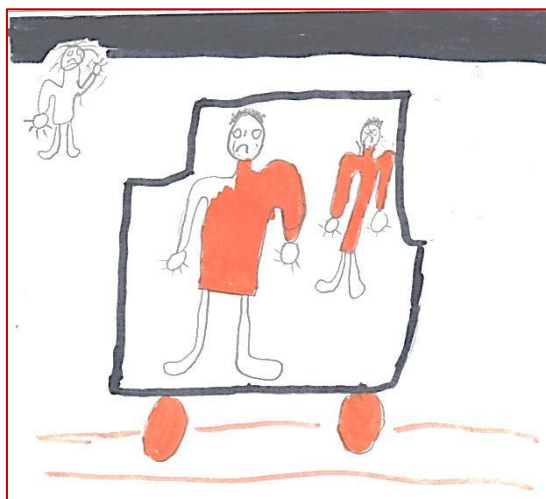
Continuando o diálogo com Santos (2010, p. 25), nesse processo de desenhar a criança joga com o tempo pela ação imaginativa e inventiva, tanto quanto se permite atuar e representar diferentes papéis. Cria intimidade com o mundo, apropria-se dele e essa apropriação se dá pela narrativa, pela “miniaturização do mundo”, que seria, segundo a autora, uma condensação do vivido em uma “superfície miniaturizada” (p. 25) – seus mundos de vida no espaço de um papel! Em suas palavras: “a ação de miniaturizar o mundo no suporte amplifica a experiência vivida porque ao mesmo tempo em que a criança traz a imensidão do mundo, ela o condensa para imprimi-lo na superfície sensível”. Concluindo, “a ação narrativa de desenhar é literalmente pensamento plástico”, sendo o desenho um ato lúdico inventivo de auto-organização e autoafirmação.

Para ilustrar essa narratividade gráfica de um desenho infantil e a influência da cultura sobre a narrativa infantil, compartilho com você, como exemplo, o desenho de uma criança de 8 anos, realizado em Nantes (França), numa escola de periferia, aonde cheguei a realizar algumas atividades em torno do autobiografismo. Eu havia lido com eles um livro chamado “*La premier fois*” (A primeira vez), livro muito sensível que narrava uma série de fatos importantes que aconteceram pela primeira vez na vida de um menino, como a primeira vez que nasceu, que deu um beijo numa menina, etc. Para motivá-los na realização dos seus desenhos, meio que sem perceber, compartilhei com as crianças a primeira vez que eu tinha visto meu pai chorar, que foi quando eu estava indo embora do sul do país para o nordeste e que moraríamos muito longe, ou seja, nos veríamos muito pouco.

Ao compartilhar o meu relato eu não havia levado em consideração, no momento, de que se tratava de crianças estrangeiras, as quais, certamente já haviam vivido situações semelhantes, de separação dos seus familiares. Depois que contei minha história às crianças, elas foram desenhar. Quando observei, Hashid estava numa sala vizinha, que tinha comunicação com a sala de aula. Fui ver porque tinha se deslocado do grande grupo. Hashid chorava copiosamente sobre o desenho, eu imediatamente fiquei muito preocupada, perguntei por que chorava, foi quando ele me explicou que a primeira vez que ele tinha visto a avó e o pai chorarem foi quando partiram do Marrocos. Ele, o pai, a mãe e os irmãos migraram do Marrocos para a França e a avó e os demais familiares ficaram. O desenho é a narrativa gráfica desse acontecimento – ele e o pai no carro, partindo, e ao fundo a avó abanando. Todos possuem expressões tristes e estão chorando o grande e difícil momento dessa

despedida (Figura 7). Meu coração ficou partido! Eu disse a ele que se tivesse muito difícil não precisava continuar o desenho, foi quando ele sabiamente me olhou e disse: “eu vou continuar o desenho porque faz parte da minha história”. Hashid chorou o resto da manhã, até o momento da partida, em que não o vi mais. Não se pode fugir da nossa própria história.

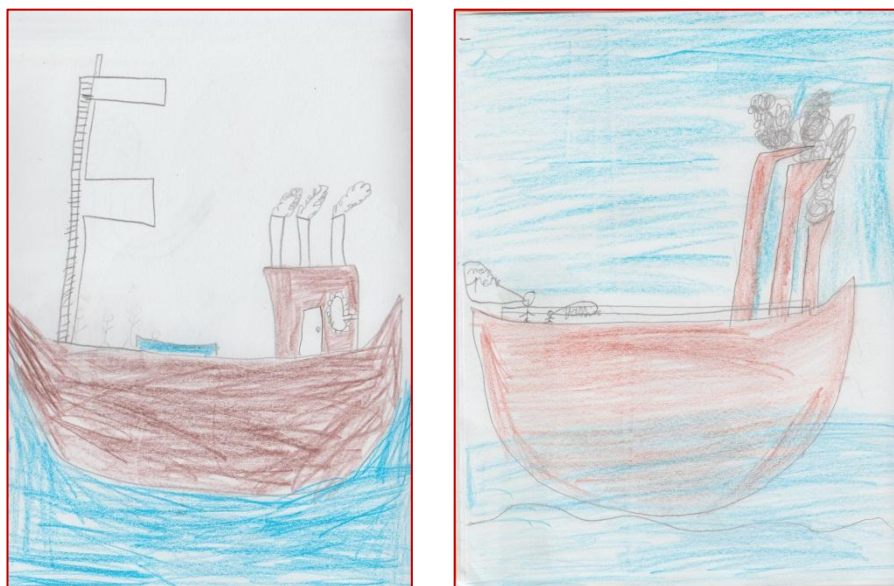
Figura 7 – desenho Hashid de 8 anos



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora

Um acontecimento importante da minha história de vida veio à tona e acabou por tocar, afetar aquelas crianças que haviam vivido situações semelhantes, de despedida dos familiares nos países de origem. Por eu ser estrangeira e, por eu ser o elo motivador para eles contarem suas histórias, quer dizer, eu desenhava episódios da minha vida e contava as minhas histórias para eles e depois eles faziam o mesmo, desenhavam e depois contavam sobre o desenho em sala, para o grupo. Nunca esqueci esse momento, pois me senti extremamente responsável pelas consequências derivadas dessa intervenção biográfica. No entanto, foi nessa intersecção de fatos biográficos semelhantes, entre mim e as crianças, nossa estrangeiridade, que os fatos biográficos deles vieram à tona. Crianças sem essa vivência, sem essas lembranças não trariam essa narrativa em seus desenhos. Assim, houve uma influência detonadora, no entanto, havia um conteúdo biográfico latente na vida deles que dialogou com a minha. Não foi somente Hashid que narrou episódios de despedida de seus países em seus desenhos, mas várias crianças, como Yassine e Sertat, entre outros, que retrataram a partida de seus países em navio (Figuras 8 e 9):

Figura 8 – desenho de Sertat (8 anos) e Figura 9 – desenho de Yassine (8 anos)



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora

Continuando sobre a narrativa, importante dialogar, ainda que sucintamente, com Ricoeur (2010). Por mais que não possa aprofundar nesta tese todos os aspectos de sua teoria da narratividade, posso dialogar com algumas ideias muito importantes a respeito da narrativa, especialmente sobre o que ele vai definir como “identidade narrativa” e a “tríplice mimese” expressas em sua obra seminal *Tempo e Narrativa* (Vol. I). Para o autor, a identidade narrativa está ligada a uma refiguração do si-mesmo que se dá “pela aplicação reflexiva das configurações narrativas” (RICOEUR, 2010, p. 419), o que também confere à narrativa um poder de construção do eu por meio de refigurações elaboradas, por histórias verídicas ou fictícias, que o sujeito conta sobre si mesmo.

O autor afirma que “essa refiguração faz da própria vida um tecido de histórias narradas” (Id.). Acho profundo quando ele fala que esse “si”, de si-mesmo, não é o si narcisista e egoísta, mas o que ele define como “si do conhecimento de si”: “o si do conhecimento de si é fruto de uma vida examinada” [...] “ora, uma vida examinada é, em grande medida, uma vida depurada, clarificada pelos efeitos catárticos das narrativas tanto históricas como fictícias veiculadas por nossa cultura” (p. 419). A esse “si do conhecimento de si” ele dá o nome de “ipseidade”, que é individual e ao mesmo tempo coletivo.

Para Ricoeur (2010) uma simples sequência de frases de ação não se caracteriza uma narrativa. É preciso que haja uma “ordem sintagmática”, ou seja, que além do encadeamento sequencial desses agentes/ações, haja uma significação, que haja uma

“intriga”, elemento, segundo ele, fundamental para a elaboração de uma narrativa, pois se constitui do fio condutor da relação entre tempo e narrativa. Ah sim, porque ao falarmos de narrativa, não podemos nos esquecer de sua relação com o tempo! E o tempo para o autor, não se enquadra numa definição de tempo linear e ordinário, mas na sua capacidade evocativa de um tempo sentido e vivido. Há o tempo dos relógios, a convenção das horas, mas o tempo vivido, sentido, experienciado, é subjetivo, é pleno de “devir” (ser-por-vir, tendo-sido e tornar-se presente) e de potencialidades projetivas, é praticamente uma categoria existencial.

O autor em questão define três fases (imbricadas) da narrativa, que se configura em um círculo hermenêutico, situado na criação literária, que vou narrar aqui de forma muito simples e sucinta para contextualizar: *Mímesis* I, II e III, em que a intriga é elemento chave para seu desenvolvimento. A atividade mimética, segundo Passeggi (2008, p. 48, in OLINDA, 2016) opõe-se ao mimetismo, no sentido de cópia fiel, definindo-se como uma imitação ou representação de uma ação que se autonomiza em relação ao modelo inicial, recriando-o. A *Mímesis* I, corresponde à **pré-figuração narrativa**. Seria o mundo como existe enquanto observado pelo narrador, ou seja, o mundo real da ação. Já *Mímesis* II, é a fase da **configuração narrativa**, ele afirma que “abre-se o reino do *como se*”, caracteriza-se como mediadora entre os acontecimentos e a história narrada, ela transforma os acontecimentos em narrativa, por meio da intriga, no exercício de “configuração” que, graças ao “ato reflexivo” pode ser traduzida num “pensamento”, que faz com que a narrativa seja compreendida. É nessa fase que o autor dá uma forma narrativa aos acontecimentos por meio da elaboração da intriga, criando sentidos, configurando, dando uma “figura” ao vivido, organiza a experiência dentro de uma temporalidade capaz de ser acompanhada pelo outro – é o ato de narrar, o ato de elaborar a narrativa.

Em *Mímeses* III, dá-se a **refiguração narrativa**, onde vamos ter o diálogo dessa narrativa com o “leitor”, aquele que vai completar o significado. Eu diria que é o momento de experiência estética do espectador, é o momento em que “a narrativa alcança seu sentido pleno quando é restituída ao tempo do agir” (p. 123). Assim, em três etapas, Pré-figuração Configuração e Refiguração. A narrativa cumpre um ciclo, sendo a leitura vivenciada e na prefiguração, o “término da obra”, para Ricoeur (2010). Este é o momento em que se atribui sentidos próprios e pessoais à narrativa, o que demanda uma “estética da recepção”, uma capacidade de acolhimento, sentido e referência com o

que está sendo lido, ou seja, é preciso que o leitor tenha uma “bagagem” que lhe permita “ler” a narrativa e atribuir novos significados a ela.

Olinda (2016, p. 8), ao referir-se à identidade narrativa em Ricoeur (2010) em diálogo com o estudo das histórias de vida (PINEAU e LEGRAND, 2012), afirma que “construímos nossa história ao narrá-la, é na intriga propiciada pela narrativa que expressamos nossa experiência e produzimos nossa história”. Nesse sentido, ela afirma que “a história de vida é uma prática de produção autopoética que num sentido emancipador procura levar o sujeito a agir em conformidade com propósitos partilhados e refletidos coletivamente”. Daí a importância do reconhecimento de si, do outro e da sociedade de forma contextualizada.

Ao pensarmos sobre o desenho infantil, antes de a criança desenhar, ela vivencia e experimenta uma série de situações em seu cotidiano: interage, dialoga, troca, sente, realiza atos e manifesta aprendizagens latentes que, no ato de desenhar, ela elabora em uma narrativa gráfica, ou seja, ela configura esse vivido, organiza a experiência numa figura que representa e interage num determinado contexto, por meio de símbolos singulares. Na última instância desse ciclo narrativo, ela apresenta sua narrativa gráfica aos pares e aos adultos, momento em que, dependendo do interesse, da interação e do diálogo instaurado esse desenho será “lido”, ou seja, interpretado. Todo desenho guarda uma história a ser contada, que pode estar visível em signos, ou não, o que vai depender do nível gráfico em que a criança se encontra. E aí pergunto, estamos preparados para receber e ler o desenho de uma criança? Qual a capacidade de acolhimento do adulto diante dessa representação gráfica? Percebemos a potência narrativa dessas expressões gráficas, dessas figuras no papel? Dialogamos com a criança para entender melhor suas figuras e saber mais do que ela nos quer mostrar, contar?

No desdobramento do que seria a narrativa temos a experiência como o elemento provedor, ou seja, a narrativa objetiva organizar e dar uma forma e significado para uma experiência, para o que foi vivido, mas afinal, o que seria uma experiência? Tomando os desenhos há pouco apresentados, vemos claramente a organização da experiência derivada da partida do país de origem e, por consequência, a despedida dos familiares. Dada a distância entre os países de origem, no caso a França e o alto valor das passagens aéreas, tendo em vista a classe social dos pais, imigrantes, o deslocamento foi feito por meio de navio, se caracterizando em viagens longas, perigosas e cansativas. A partida, a despedida é a experiência, “o que” aconteceu com as crianças; o desenho realizado é a narrativa gráfica desse acontecimento, a organização e

a representação do evento para a criança, que no momento do desenho revive a experiência para poder desenhá-la. Posteriormente houve um diálogo sobre esses desenhos, momento em que “lemos” juntos essas narrativas gráficas.

Para Dewey (1975, p.14) “experiência é uma fase da natureza, é uma forma de interação, pela qual os dois elementos que nela entram – situação e agente – são modificados”. Assim, o autor entende a experiência como um modo de existência da natureza, que se define por meio da interação entre seus elementos que ao interagirem modificam-se mutuamente. Ele aponta como experiências humanas essenciais a reflexão e o conhecimento. No processo de interação do ser humano com o mundo, ele vai tendo várias experiências, aquelas enquanto bebê, como a fome, a sede, a dor, o mal ou bem estar, por exemplo, as quais ele tem, mas ainda não as conhece, que ele afirma como fenômenos da natureza; as experiências derivadas do desenvolvimento de uma ação consciente, ou seja, derivam em conhecimento, que ele aponta como expressão da inteligência humana e por fim as experiências indefiníveis, que vão além das objetivas.

Por considerar que a experiência é o cerne da relação do ser humano com o mundo, ele afirma que a vida é um “tecido de experiências de toda sorte”, que não podemos viver sem “estar constantemente sofrendo e fazendo experiências” e que portanto, “vida, experiência e aprendizagem não se pode separar” – vivemos, experimentamos, aprendemos (DEWEY, 1975, p. 16). É aí então que o autor define o que seria uma experiência educativa, que está diretamente ligada à capacidade de reflexão, o qual é extremamente importante para atribuímos significados mais profundos à vida (!). Em suas palavras:

A experiência educativa é, pois, essa experiência inteligente, em que participa o pensamento, através do qual se vêm a perceber relações e continuidades não percebidas. Toda vez que a experiência for assim reflexiva, isto é, que atentarmos no antes e no depois do seu processo, a aquisição de novos conhecimentos ou conhecimentos mais extensos do que antes, será um dos seus resultados naturais. A experiência alarga, deste modo, os conhecimentos, enriquece o nosso espírito e dá, dia a dia, significação mais profunda à vida (DEWEY, 1975, p.17).

Outro autor que aprofunda a definição de experiência é Larrosa (2002). Para ele a experiência “é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (p. 21). Ele compartilha conosco origens da palavra: provém do latim *experiri*, provar (experimentar) e seu radical, *periri*, de perigo, a raiz *per* designa uma ideia de travessia, assim experiência estaria diretamente ligada à educação quando pensamos que ela

proporciona a formação e a transformação, pois ela é adquirida a partir das nossas respostas àquilo que nos acontece, imprimindo sentidos e significados aos acontecimentos, portanto “o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal”.

Ele fala de experiência, situando-a a partir das palavras que possuem o “ex, de exterior, de estrangeiro, de exílio, de estranho e também o ex de existência”. Todos termos que trabalho nesta pesquisa, que dialogam com a relação com a criança, a alteridade e com a questão do autobiografismo, de grafar a existência pelo desenho para significar a vida. Em suas palavras: “a experiência é a passagem da existência, a passagem de um ser que não tem essência ou razão ou fundamento, mas que simplesmente “ex-iste” de uma forma sempre singular, finita, imanente, contingente” (LARROSA, 2012, p. 25). Vai de encontro às definições de Dewey (1975) quando afirma que o saber de experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana, sendo uma espécie de mediação entre ambos. E aí que “conhecimento” dialoga com o termo *connaissance*, em francês, que citei anteriormente nesta tese ao referir-me à pesquisa com as crianças, no sentido do co-nascimento de nascer com aquilo que se apreende e se aprende.

Retornando à narrativa, sendo ela uma forma de organizar a experiência, ela se configura como elemento fundamental para a formação humana, para produzir sentidos sobre o mundo a partir do vivido, para o fortalecimento de si e das possibilidades de expressão e de identificação desde a infância, pois como nos coloca Passeggi e Rocha (2012, p. 402):

É com base em padrões narrativos que organizamos nossas memórias, que clarificamos nossas intenções, nos constituímos como pessoa e nos apropriamos de nossas identidades. E é justamente por seu caráter aberto e transitório que a narrativa torna-se esse modo privilegiado para se aprender e se compreender a impermanência do ser, a fluidez dos conhecimentos e a plasticidade da experiência humana em contextos cada vez mais amplos e diversificados.

De Conti (2012, p. 150), com base em variados outros autores, nos coloca que a habilidade de narrar experiências pessoais desenvolve-se nas crianças entre 24 e 36 meses de vida, inicialmente dependentes do suporte do adulto, e que a autonomia para narrar histórias pessoais é atingida em média aos 9 ou 10 anos de idade. Sobre a narrativa de crianças em situação de sofrimento psíquico, a autora considera que “a necessidade de narrar, ou criar ficções históricas, tem função elaborativa em relação às

angústias e medos, sendo a narração uma resposta humana ao medo, ao terror e à angústia primitivos” (p. 151). Podemos assim pensar na importância da narrativa para as meninas-flor que se encontram em situação de acolhimento institucional.

A narrativa (auto)biográfica em 1ª pessoa, mais especificamente, a narrativa de vida da criança realizada por meio do desenho, ao relacionar essa perspectiva do ato de desenhar com a atividade biográfica, nos revela que há uma natureza similar, que dialogam nesse processo representativo do ato de se contar, de se constituir por meio da narrativa. Delory-Momberger (2012, p. 42) nos diz sobre a atividade biográfica:

Não se pode mais restringir-se apenas ao discurso, às formas orais ou escritas de um verbo realizado, mas diz respeito a uma atitude mental, a uma forma de compreensão e de estruturação da experiência e da ação, exercendo-se de modo constante, na relação do homem com o seu vivido e com o mundo que o cerca.

É o caráter processual que instaura esse potencial, que é maior e mais complexo, pois vai reunir uma série de operações no ato de autobiografar-se, “conscientes ou inconscientes, intencionais ou não-intencionais, mentais, comportamentais, verbais” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 43), portanto os registros que realizei durante o campo não se restringiram somente aos desenhos realizados, mas a uma série de registros de outra natureza, fotográficos, de vídeo, entre outros, derivados dessa necessidade de “apreender” esse processo, essa complexidade, essas operações, “pelos quais o indivíduo não para de inscrever sua experiência e sua ação em esquemas temporais orientados e dotados de uma finalidade” (Id.), que no caso, seria existir, ser si mesmo, elaborar-se, constituir-se.

Pensando o desenho como uma “ação narrativa”, Santos e Richter (2010)⁷ defendem que a narração gráfica é um momento híbrido entre o visível e o não visível, ultrapassando o tempo, o que caracterizaria o desenho como um “pensamento em ato” que torna inteligível a experiência da criança no e com o mundo:

A ação de desenhar é uma possibilidade narrativa de constituição do humano que emerge alicerçada tanto na contingência de testemunhar experiências no e com o mundo quanto no interesse de compartilhá-las com os outros. Trata-se de um processo simultaneamente afetivo e cognitivo que vincula interação e enunciação e que, para ser significado e compartilhado, não apenas comunicado exige considerar as condições artesanais do vivido (SANTOS e RICHTER, 2010, p. 2).

7

Em:
http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2010/Educacao_e_Infancia/Trabalho/08_09_07_A_CRINANCA_E_A_ACAO_NARRATIVA_DE_DESENHAR.PDF. Acesso em 31/03/2016.

As autoras corroboram o fato de que o ato de desenhar é extremamente complexo, constituindo-se de um processo e que a escuta não pode ocorrer de forma isolada da multiplicidade do vivido no coletivo (Id. p. 6). Elas defendem o desenho como “ação”, tanto quanto salientam a importância da fala que acompanha o desenho, estando para além da imagem, caracterizando-se como uma encenação. Assim, é preciso mais do que “ler” as imagens, mas estar atento a essa encenação durante o ato de desenhar, havendo muitas informações importantes sobre a criança e seu mundo circulando em torno do ato de desenhar.

Sarmiento (2011, p. 27) chama nossa atenção para a expressão “ouvir a voz da criança”, que segundo ele denota uma preocupação teórica, epistemológica e política que considero pertinente compartilhar aqui. No âmbito teórico “as crianças têm sido silenciadas na afirmação da sua diferença ante os adultos, e na expressão autônoma dos seus modos de compreensão e interpretação do mundo”. Desta forma, ele resgata a perspectiva da criança como ator social e ser de direitos que retomo aqui mais uma vez.

Interessante destacar que quando o autor supracitado refere-se ao fato de que a expressão “ouvir a voz das crianças” não se designa necessariamente ao “escutar” a voz propriamente dita das crianças, pois esta voz se exprimiria quase sempre no silêncio, ou seja, as crianças se utilizam de diversas e múltiplas outras linguagens para se comunicarem. Desta forma, “ouvir a voz das crianças” designa uma postura dialógica perante elas, atenta às suas diversificadas formas de expressão. É nessa constatação que Sarmiento (2011, p. 28-29) defende que:

O desenho infantil insere-se entre as mais importantes formas de expressão simbólica das crianças. Desde logo, porque o desenho precede a comunicação escrita (na verdade, precede mesmo a comunicação oral, dado que os bebés rabiscam antes ainda de articularem as primeiras palavras). Depois, porque o desenho infantil, não sendo apenas a representação de uma realidade que lhe é exterior, transporta, no gesto que o inscreve, formas infantis de *apreensão* do mundo – no duplo sentido que esta expressão permite de “incorporação” pela criança da realidade externa e de “aprisionamento” do mundo pelo acto de inscrição – articuladas com as diferentes fases etárias e a diversidade cultural. Nesse sentido o desenho infantil *comunica*, e fá-lo dado que as imagens são evocativas e referenciais de modo distinto e para além do que a linguagem verbal pode fazer.

Assim, o desenho que nos interessou aqui não é o desenho profissional, nem o desenho científico. Não é também que o desenho artístico, de aprendizagem de técnicas e temas das artes visuais, mas um desenho que se quer espontâneo, pessoal, um desenho que se quer (auto)biográfico. Um desenho que por ser biográfico incorpora em si uma

narrativa, uma história a ser contada, sobre a própria criança autora do desenho. Também não interessou a essa pesquisa um desenho induzido ou condicionado pelo adulto, e sim o desenho espontâneo, que potencialize o traço individual de cada criança, assim como o acesso ao seu mundo interior.

No recorte desta paisagem tão complexa busco evidenciar o desenho infantil não somente como um recurso metodológico de acesso à “fala” da criança, mas como elemento motriz de desenvolvimento e da constituição de si, como uma linguagem, uma narrativa de vida, que deve ser estimulado e preservado como elemento de expressão valioso e singular:

Porque o desenho é para criança uma linguagem como o gesto e a fala. A criança desenha para falar e poder registrar sua fala. Para escrever. O desenho é sua primeira escrita. Para deixar sua marca, antes de aprender a escrever a criança se serve do desenho. A criança desenha para falar de seus medos, suas descobertas, suas alegrias e tristezas (MOREIRA, 2009, p. 20).

A criança que desenha geralmente “se conta” no espaço do papel, narra visualmente suas vivências e experiências, dando forma e conteúdo ao seu existir no mundo, desta forma, o desenho é narrativo e figurativo. Vejamos o que dizem os autores abaixo:

Os desenhos infantis são, portanto, palavras; ao desenhar, a criança expressa coisa bem diferente do que sua inteligência ou seu nível de desenvolvimento mental: uma espécie de projeção da sua própria existência e da dos outros, ou melhor, da maneira pela qual se sente existir, e sente os outros existirem (PORCHER, 1973, P. 108).

O grafismo infantil [...] é, sobretudo narrativo e figurativo. Assim que descobre a possibilidade de representar o real por meio de signos, a criança contenta-se geralmente em desenhar objetos e não recorre com frequência à abstração (MÈREDIEU, 1997, p. 38).

Muitas vezes vemos a criança mostrando seus desenhos aos adultos que nem sempre param para ver e ouvir, que muitas vezes não dão atenção a esse momento, sem perceber que ali, naquele simples papel, há todo um universo a compreender. Se o adulto ouvisse e visse verdadeiramente as produções gráficas e os relatos orais, gerados no espaço do desenho, saberia tantas coisas sobre as crianças que nunca imaginaria, pois “para melhor conhecer a criança é preciso saber ouvi-la e saber falar-lhe” (WILDLÖCHER, 1971, p. 18).

É preciso dar atenção consciente às crianças, dialogar e ouvir o que elas têm a contar, como percebem o mundo e como se veem nesse mundo e o desenho

infantil se configura como elemento privilegiado de expressão e de representação, sendo, portanto, elemento de extrema importância àqueles que desejam pesquisar questões relacionadas ao universo infantil. Francischini e Campos (2008) consideram que o desenho é uma atividade que tem por objetivo:

[...] a representação de algo – de si, do outro, dos objetos, da natureza, dos acontecimentos -, envolvem a coordenação de mecanismos biológicos – motores, cerebrais, sensoriais, perceptivos – para a representação pretendida e estão sujeitos a múltiplas e indefinidas significações (FRANCISCHINI & CAMPOS, 2008, p. 110).

A seguir mais diálogos sobre o desenho infantil e sua importância para a formação da criança.

4.2.2. Do desenho infantil e sua importância para a criança

Aqui nos voltamos a um desenho em particular, o desenho das crianças. Uso a expressão “em particular” porque se trata de um desenho diferenciado, que passou a ser objeto de estudo da ciência quando a criança ganhou visibilidade enquanto ser único e singular diferenciado do adulto, conforme já discuti no Capítulo 3. Pois bem, quando a criança é “descoberta”, volta-se também o olhar para as suas expressões, para sua forma distinta e peculiar de representar a si e ao seu mundo. Nesse prisma, o desenho infantil desponta como um elemento importante a ser pesquisado, pois muitos estudiosos constataram ser uma linguagem muito rica e importante para a criança.

Segundo pesquisas realizadas por Herbert Read (2001), o interesse pelo desenho infantil, como objeto de estudo, iniciou com John Ruskin (1857), Ebenezer Cooke (1885), Corrado Ricci (1887) e, principalmente James Sully (1895), o qual ensaia as primeiras definições teóricas sobre o desenho infantil. Inicialmente, tais estudos seguiram uma linha evolucionista, aproximando as representações gráficas infantis dos fenômenos da ‘cultura primitiva’ e já propondo distinções entre os diferentes estágios de desenvolvimento (READ, 2001, p.129)⁸.

Cox (1995) afirma que Corrado Ricci, em 1887 “deflagrou o interesse pelo desenho infantil” ao trazer um olhar diferenciado sobre as produções infantis, identificando sua peculiaridade e distinção do desenho do adulto. Esses interesses iniciais deram origem ao estudo do grafismo infantil de forma mais intensa e sistemática

⁸ Goldberg (2012).

por muitos autores em diferentes momentos históricos, chegando a formar correntes de pensamento a respeito de como o desenho infantil “evolui” dos primeiros rabiscos da criança, em torno de 1 ano de idade, ao realismo da arte do adolescente.

É com base na obra de Lowenfeld e Brittain (1970) que tomei conhecimento mais aprofundado sobre o Desenvolvimento Gráfico Infantil (DGI), conhecimentos estes que foram incorporados por Cleusa Peralta-Castell (2012) e que chegaram a mim ainda no período da graduação em Artes Plásticas, conforme já compartilhei nesta tese. Assim, essas ideias e teorias são a base do conhecimento que passei a elaborar sobre o desenho infantil, dialogando posteriormente com autores como Luquet (1984), Arnheim (1980), Mèredieu (1997), Kellog (1985), Goodnow (1979), Cox (1995), Edwards (1984 e 2002), Derdyk (1989, 1990, 2007), Iavelberg (2008) e atualmente com Sarmiento (2011), entre outros.

Há uma grande corrente de estudiosos do desenho denominados “desenvolvimentistas”, “espontaneístas” e “autodidatas”, representados por Viktor Lowenfeld, Florence de Mèredieu, Georges Luquet e Rhoda Kellog, por exemplo, que se enquadram no que chamamos de Escola Nova ou Renovada, momento em que se descobre o desenho como objeto de estudo psicológico da criança, tendo como base as teorias do desenvolvimento de Jean Piaget (IAVELBERG, 2008, p. 20). Tais autores fizeram estudos longitudinais (acompanhando a mesma criança em todo seu desenvolvimento gráfico até a adolescência), estudos culturais (acompanhando desenhos de uma grande quantidade de crianças na mesma faixa etária em diferentes culturas, em países do mundo) e estudos em ateliê (acompanhando desenhos provenientes de atividades de ateliê). Eles concordavam no fato de que toda criança começa a desenhar espontaneamente, de forma autodidata e que, se não forem interrompidas durante o processo do grafismo, que vai dos primeiros traços do bebê (início a partir de 1 ano de idade) até o desenho realista do adolescente terão concluído as fases fundamentais importantes para esse Desenvolvimento Gráfico Infantil (DGI).

O estudo desses autores contribuiu para uma categorização de fases que tendem a se repetir em elementos semelhantes expressos pela faixa etária, mas que depois foi observado que não eram estanques e nem encerradas na idade, o que veio a denotar um “processo”, que tem variações derivadas de questões individuais (cognitivas, afetivas, emocionais, etc.), sociais e culturais. Ou seja, há traços que se assemelham e permitem essa identificação, mas não podem ser considerados como “camisas de força”, como fases fechadas em faixas etárias.

Luquet (1984) é talvez o autor mais conhecido quando se fala em DGI, trazendo também estágios para esse desenvolvimento tendo como base de identificação das fases a busca do “realismo”, o que sempre me incomodou um pouco, pois suas teorias afirmam que todo o DGI ruma para a representação realista (fotográfica) das coisas, que se dá mais precisamente na adolescência, assim as fases anteriores figuram como algo “fracassado”, ou seja, como tentativas “falhas” da criança chegar ao chamado realismo visual. Assim, ele descreve a evolução do desenho infantil com base no realismo: Realismo fortuito, Realismo fracassado, Realismo intelectual e Realismo Visual.

Só para situar um pouco mais, com base em Iavelberg (2008, p. 37 a 39), no Realismo fortuito o desenho é derivado de uma necessidade de “descarga com prazer”, prazer este que estimula a criança a repetir os movimentos sem nenhuma preocupação em desenhar algo, no decorrer desse exercício a criança passaria do gesto involuntário ao premeditado, desta forma, o desenho passa a ser regido por “intenção, execução e interpretação”; o Realismo fracassado caracteriza a tentativa da criança em desenhar realisticamente como o adulto, mas que encontra obstáculos físicos e psíquicos, por “incapacidade sintética” (na ordem do desenvolvimento); já no Realismo intelectual a criança consegue finalmente desenhar de forma realista, representando elementos dos objetos reais com detalhes que nem sempre são vistos – a criança desenha o que sabe, não que vê e, por fim o Realismo visual, o que para o autor é o ápice do que considera como um modelo de desenho. Esse processo me incomoda bastante, pois alimenta a “ditadura” do desenho realista e desconsidera as aprendizagens altamente importantes e significativas das etapas anteriores, assim como desvaloriza o processo singular de representação da criança, no caso o que a distingue das demais quanto ao seu traço.

A obra de Peralta-Castell (2012), além de trazer como base as fases do desenvolvimento gráfico descritas por Lowenfeld e Brittain (1970), como 1. Garatujas (desordenada – Figura 10, ordenada – Figura 11 e nomeada – Figura 12); 2. Pré-Esquema (Figuras 13 e 14); 3. Esquema (Figuras 15 e 16); 4. Realismo (Figura 17); 5. Pseudonaturalismo (Figura 18), que se iniciam com os primeiros rabiscos da criança e vão até a arte do adolescente; traz uma organização desses estágios/fases/etapas em 3 eixos de pensamento: Pensamento Cinestésico (abrange as fases das garatujas); Pensamento Imaginativo (abrange a fase de Pré-Esquema) e Simbólico (abrange as fases Esquema, Realismo e Pseudonaturalismo). Aqui também o desenho vai da “não-figuração” à “figuração” que se torna cada vez mais detalhada e complexa até a

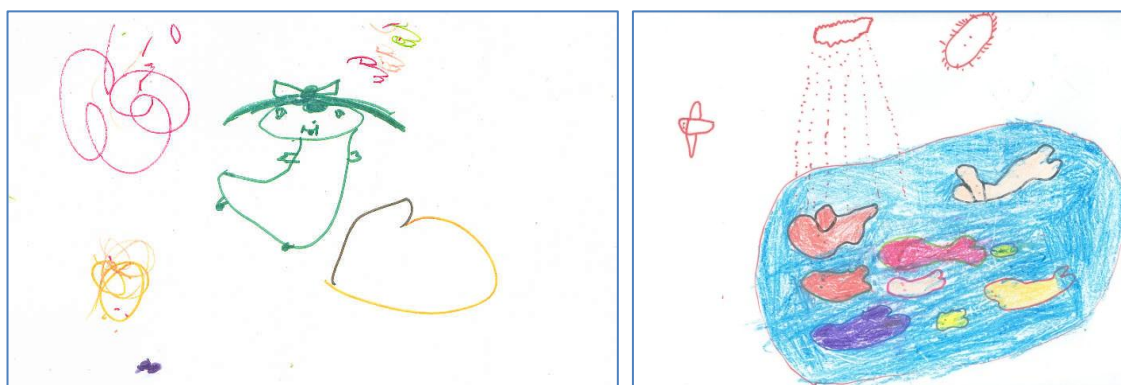
faculdade de representação próxima do real, com a aprendizagem dos movimentos, volumes, luz, perspectiva, etc.

Figura 10 - garatuja desordenada; Figura 11 - garatuja ordenada; Figura 12 - garatuja nomeada



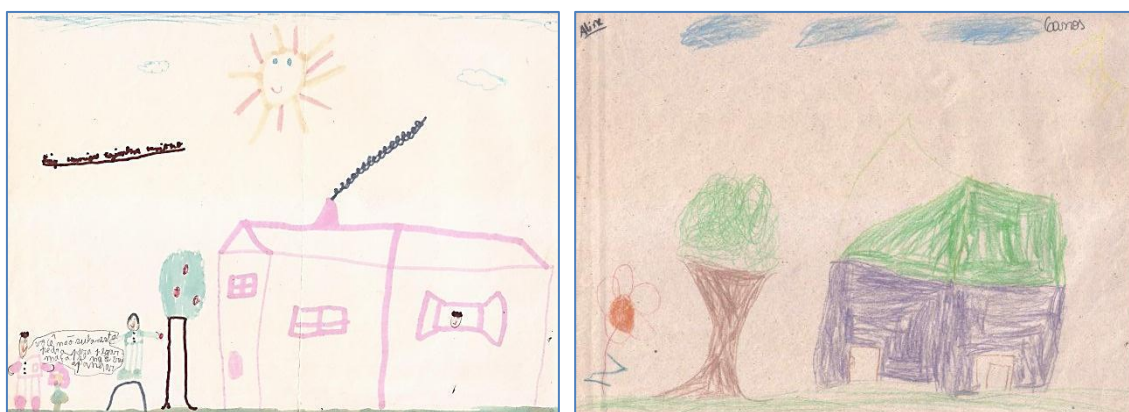
Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

Figura 13 e Figura 14 - Desenhos da fase Pré-Esquemática



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

Figuras 15 e 16 - Desenhos da fase Esquemática



Fonte: A acervo pessoal da pesquisadora

Figura 17 - Desenho da fase Realismo e Figura 18 - Desenhos da fase Pseudonaturalismo



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

Para melhor compreender essas caracterizações das fases/estágios/etapas, desenvolvi uma estratégia que denomino “desenho diagnóstico”, que executei por muitos anos em todo e qualquer grupo com o qual trabalhei como professora de artes (de crianças a adultos), nos diferentes tipos e níveis de ensino, o que me permitia conhecer melhor o “perfil” gráfico dos (as) estudantes, não no sentido de categorizá-los nas devidas etapas conhecidas, mas de observar se essas características existiam nas diferentes idades, se eram constantes, assim como os “desvios”. O desenho “diagnóstico” consistia no desenho de uma figura humana, sem ser o “boneco palito”.

Ao longo de todos esses anos realizando essa ferramenta pude identificar que nos grupos “regulares”, com a mesma faixa etária, dos 100% dos (as) estudantes, em média 90% estava no mesmo “nível” gráfico – suas figuras eram extremamente semelhantes e condiziam com a fase descrita pelos estudiosos já citados que se servem de base, os 10% restantes estariam num nível mais “atrasado” – no caso de ainda não conseguirem representar a figura humana (ainda garatujando) ou em estágios anteriores, representações mais “rudimentares” (no caso da fase de Pré-Esquema) – ou então no outro extremo, desenho da figura humana mais “adiantado”, extremamente elaborado, detalhado e com características das fases posteriores.

Em geral, aqueles desenhos mais “atrasados” ou eram de crianças que apresentavam algum tipo de “deficiência” (especialmente mental) ou problemas de outra ordem (motores, cognitivos e psicológicos), ou daquelas que nunca tinham a oportunidade de desenhar (casos mais raros). Os desenhos mais “adiantados” eram daquelas crianças que desenhavam muito, muitas horas por dia e em casa, geralmente

tinham grande incentivo dos pais. Em sala de aula esse desenho “diagnóstico” servia para verificar em que fase/etapa/estágio estaria a maior parte do grupo e os casos especiais. Aqueles com mais dificuldades eram foco de mais cuidado e atenção, de minha parte e da parte dos demais. Por outro lado, aquelas crianças que tinham um desenho extremamente sofisticado e mais adiantado não eram destacados como os “melhores” diante do grupo, mas como aqueles que dedicavam mais tempo à tarefa do desenho, então eram convidados a ajudarem os demais colegas nas suas eventuais dificuldades e necessidades. A sala de aula sempre era um lugar democrático de respeito às diferenças e singularidades de cada um, lugar em que não havia “desenho melhor que o outro” e muito menos “desenho feio”, havia a diversidade, no desenho, como na classe, e eles aprendiam a conviver e a respeitá-la.

O que se constata, em grande parte da bibliografia sobre o assunto e, a partir da minha experiência como educadora, é que a criança pára de desenhar muito cedo, por variados motivos, mas principalmente pela falta de conhecimento das pessoas ao seu redor. Desta forma, muitas crianças deixam de encontrar um modelo próprio de representação, o seu jeito de desenhar, o seu traço, o seu estilo pessoal, a sua linguagem.

Toda criança “se conta” ao desenhar, ao representar, ao simbolizar a si e ao seu ambiente exterior, narrando fatos, histórias e revelando aspectos sociais, culturais, cognitivos e afetivos por meio da linguagem gráfica. Para Duarte Júnior (2002), a atividade artística da criança representa uma forma de organização de suas experiências, pois por meio delas (desenho, música, pintura e teatro) “a criança seleciona os aspectos de suas experiências que ela vê como importantes, articulando-os e integrando-os num todo significativo” (p. 112). Desta forma, ela busca um sentido geral para sua existência no ambiente no qual está inserida, levando a uma maior auto compreensão e identificação com aquilo que produz (p.113).

Se há esse caráter de autoconhecimento, de construção de conhecimento sobre o mundo ao redor, de organização das experiências vividas, de criação de um sentido existencial no ato de desenhar podemos dizer que a criança elabora narrativas de si, organizando seus símbolos e signos no papel. Segundo Moraes (1985) apud Derdyk (1989), [o desenho] “É menos uma técnica ou meio expressivo e muito mais um modo de comportar-se, por exemplo, fazer aflorar um certo intimismo do artista, um tom confessional, como se desenho fosse um diário” (p.43). São exatamente esses aspectos que compõem o autobiografismo. A arte, seja por meio do desenho, das histórias, da

dramatização, entre outros, constitui-se num meio eficaz de acesso à criança e seu universo, pois:

As produções das crianças mostram-nos muita coisa. A criança revela-se diretamente e sem receio. Para ela a arte é mais do que um passatempo; é uma comunicação significativa consigo mesma, é a seleção daqueles aspectos do seu meio, com o que ela se identifica, e a organização desses aspectos em um novo e significativo todo. A arte é importante para a criança. É importante para seus processos de pensamento, para seu desenvolvimento perceptual e emocional, para sua crescente conscientização social e para seu desenvolvimento (LOWENFELD & BRITAIN, 1970, p. 50).

Sarmento (2011) dialoga com essa perspectiva de que o desenho é um “objeto simbólico”, que são mais do que processos biopsicológicos do desenvolvimento da criança, mas pelo qual perpassa a interpretação, a inteligibilidade do mundo, desta forma “os desenhos são, de algum modo, formas de exploração do real e processos constitutivos da sua compreensão” (p. 40).

Assim, o desenho infantil se configura num espaço de acesso a esses símbolos produzidos pela criança que muitas vezes não encontram caminhos de expressão no discurso oral. Tais símbolos são de extrema importância para a promoção das experiências e vivências adquiridas, pois:

Os símbolos são polissemânticos e polivalentes, aparando-se também no referencial significante que lhes propicia os sentidos, os quais contêm significações afetivas e são mobilizadores dos comportamentos sociais. A eficácia dos símbolos consiste nesse caráter mobilizador e promotor das experiências cotidianas (LAPLANTINE & TRINDADE, 2003, p. 22).

Mèredieu (2004) afirma que a linguagem gráfica infantil se caracteriza como um modo de expressão próprio da criança, podendo constituir assim “uma língua que possui seu vocabulário e sua sintaxe” (p.14). Continuando, a autora confirma que a criança possui um repertório de signos gráficos: “signos emblemáticos cujo número aparece idêntico através de todas as produções infantis, a despeito das variações próprias de cada idade” (p.14). Assim, é como se a criança possuísse um “vocabulário plástico” que constitui uma “verdadeira gramática dos signos básicos do desenho”. Para a autora o grafismo infantil é narrativo e figurativo, sendo assim, tais desenhos narram e procuram transmitir mensagens do universo em que a criança está inserida (GOLDBERG, 2012, p. 62).

Gobbi (2002) vem desenvolvendo importantes pesquisas com crianças pequenas na área das Ciências Sociais e da História. A autora vem estudando o desenho infantil atrelado à oralidade para estudos sobre educação e educação infantil no sentido de “afirmar as crianças pequenas como portadoras e criadoras de cultura, desenhistas, falantes, sujeitos de sua história e cujas produções devem ser conhecidas, valorizadas, respeitadas” (p. 73). Por se tratar de uma expressão particular da criança, pesquisar a partir do desenho infantil requer uma série de cuidados que vão desde um conhecimento básico a respeito do grafismo infantil, como ele se manifesta nas diferentes idades.

Como já mencionado, a primeira etapa da evolução do grafismo, segundo Lowenfeld & Brittain (1970), entre outros autores, as “garatujas”, são os primeiros rabiscos, onde a criança experencia puro movimento e tem grande prazer. Estes rabiscos não querem representar nada além de puro movimento:

Os primeiros rabiscos de uma criança não têm como objetivo a representação. Constituem uma forma de atividade agradável na qual a criança exercita seus membros, com o prazer maior de ter os traços visíveis produzidos pela vigorosa ação que o braço faz de um lado para o outro. É uma experiência fascinante fazer surgir alguma coisa visível que não existia antes (ARNHEIM, 1980, p. 162).

Nesse caso, é essencial recorrer à oralidade, conversar com a criança enquanto desenha ou depois, sobre o desenho, pois por mais que não haja representação pode haver intenção e troca de informações sobre os mais variados temas vivenciados pela criança. Segundo Gobbi (2002), o desenho conjugado à oralidade pode:

[...] resultar em documentos históricos aos quais podemos recorrer ao necessitarmos saber mais e melhor acerca do seu mundo vivido, imaginado, construído, numa atitude investigativa que procure contemplar a necessidade de conhecer parte da História e de suas histórias segundo seus próprios olhares (p. 73).

Outro aspecto importante ressaltado pela autora a respeito da conjugação da oralidade com o desenho diz respeito ao auxílio que a oralidade pode trazer ao pesquisador adulto que, muitas vezes, traz questões que não são facilmente identificáveis no desenho, que requerem uma leitura visual, o que contribui para “a educação do olhar do adulto tantas vezes desavisado, insensível, distante dos pequenos e pequenas com os quais pesquisa e trabalha” (p. 74). Por isso dialoguei muito com as meninas-flor sobre seus desenhos e, sempre que possível, sempre que elas estavam de

acordo registrei esses diálogos em vídeo, o que compartilharei com você mais adiante.

Sobre a fala da criança enquanto desenha Sarmiento (2011, p. 53) afirma que frequentemente o desenho é acompanhado de verbalizações das crianças, desta forma:

Poder acompanhar o acto de elaboração do desenho ou captar as opiniões expressas pelas crianças sobre as suas próprias produções plásticas pode contribuir para uma maior compreensão dos significados atribuídos e fazer convergir dois registros simbólicos, aliás nem sempre coincidentes. O desenho e a sua fala são coconstitutivos de um modo de expressão infantil cujas regras não são as mesmas da expressão adulta. [...] O estudo da produção infantil e não apenas a análise dos produtos, quando possível, amplia a compreensão dos actos que conduzem à expressão plástica e à reflexividade infantil sobre ela.

Como o desenho infantil é um processo, ou seja, é como se fosse um *frame* de um filme, não deve ser lido como algo estanque em si mesmo, seu sentido deve ser completado a partir de um diálogo com a criança sobre o desenho, além de ser importante acompanhar produções gráficas da mesma criança ao longo de um tempo, pois as formas e os temas evoluem, repetem-se e transformam-se. Há sempre um antes, um durante e um depois do desenho que tem a ver diretamente com a vivência e as experiências da criança incorporadas no ato de desenhar. Não interessa necessariamente uma explicação do que o desenho quer dizer, no sentido de uma tradução, mas explorar sentidos e significados e acompanhar visualmente essa “narrativa” aparentemente fragmentada entre um desenho e outro da mesma criança, portanto não faz sentido analisar um desenho isoladamente, assim como é importante dialogar com a criança sobre suas produções. Mèredieu (2004, p. 18-19) afirma com relação a estes aspectos:

A interpretação de um desenho – isolado do contexto em que foi elaborado e da série dos outros desenhos entre os quais se inscreve – é portanto nula. Ocorre com o desenho o mesmo que com a imagem cinematográfica, que recebe seu sentido das imagens que a precedem e a seguem: determinado pormenor só se torna pertinente retrospectivamente, pela repetição do mesmo tema ou redundância formal. Neste caso, é toda a dinâmica do sistema de signos que deve ser considerada.

Ainda sobre essa relação entre desenho e temporalidade, Royer (1995, p. 16) relaciona o desenho ao instante fotográfico capaz de reunir elementos do passado, do presente e do futuro, que reunidos temporalmente, ou seja, em desenhos sucessivos de uma mesma criança, nos permite de seguir sua evolução e sua trajetória de vida. Em suas palavras:

Le dessin ressemble à un instantané photographique. C'est à la fois un message et un auto-portrait. Et chaque image contient non seulement les préoccupations présents du dessinateur, mais aussi en filigrane, son histoire passé, et comme en pointillé, son devenir! Concrètement, c'est un document qui présente beaucoup d'avantages pour les professionnels de l'enfance: rapidement obtenu, il est pourtant riche des sens, dans sa globalité et ses details; [...] La confrontation des oeuvres sucessives d'un enfant permet de suivre son evolution sur le chemin de la vie⁹.

Além de compreender como a criança se expressa por meio do grafismo é importante atentar para uma variedade de resultados que podem ser obtidos por meio do desenho a partir das necessidades da pesquisa. Os desenhos se configuram como fontes de pesquisa reveladores dos olhares infantis sobre suas realidades que tanto contribui para variadas pesquisas quanto para tomadas de decisão política na prevenção e na garantia dos direitos das crianças. Gobbi (2002) defende a importância do desenho como documento, como informante sobre determinados contextos históricos e sobre a infância nesses contextos (p. 74).

Assim, concordamos com Passeggi *et al* (2012, p. 7 e 8), a respeito da apropriação da linguagem pela criança como desdobramento do processo reflexivo extremamente importante para a constituição de si mesma:

É pela apropriação da linguagem que a criança dota-se da possibilidade de se desdobrar como objeto de reflexão como ser reflexivo, como espectador e espetáculo, como pensador e objeto pensado. Essa cisão entre o ser e a representação do ser, mediada pela(s) linguagem(s), confere um modo próprio de existência ao humano: a capacidade de voltar-se para si mesmo como um outro. Compete à pesquisa educacional tomar como objeto de estudo essa capacidade de reflexão que emerge na infância, enquanto 'marca do humano', e problematizar suas repercussões para pensar o desenvolvimento da criança.

Assim, tenho consciência da amplitude dessas discussões que parecem ainda estar tomando corpo quando se trata de pesquisar com a criança sobre ela mesma, ou seja, instaurar esse espaço da pesquisa (auto)biográfica com a criança em educação, no sentido de aprofundar conhecimentos a respeito das suas linguagens, de suas formas de expressão que ainda não temos total conhecimento, e que talvez nunca possamos entender por completo. De toda forma, essa tese traz um esforço de contribuir com um

⁹ Tradução feita por mim: O desenho se assemelha a um instantâneo fotográfico. É, por um lado uma mensagem e um autorretrato. E cada imagem contém não somente as preocupações presentes do desenhador, mas também pequenas filigranas, sua história passada, e o destino como pontilhado! Concretamente, este é um documento que tem muitos benefícios para profissionais da infância: rapidamente obtidos, são ricos de sentidos na sua globalidade e em seus detalhes [...] O confronto de obras sucessivas uma criança permite-nos seguir a sua evolução no caminho da vida.

olhar mais detalhado a respeito da importância do desenho da criança para sua formação e para sua constituição enquanto ser humano em desenvolvimento, o qual deve ser visto e estudado em sua completude e não somente como recurso ou instrumento secundário, visto que, por ser “falante”, o desenho contribui com informações extremamente valiosas sobre a criança e seu mundo, as quais devem ser tomadas como ponto de partida para educadores em todos os níveis e instituições que trabalham diretamente com a criança, como instituições de ensino, de acolhimento e demais.

A seguir esboço ideias sobre a possível contribuição do desenho para o fortalecimento do processo de resiliência de crianças que sofreram traumas, dialogando a respeito da ideia de que o desenho se constitui como um “tutor de resiliência” segundo Cyrulnik (2004). Pela literatura especializada consultada para a elaboração deste item, pode-se afirmar que sim, o desenho, a narrativa, contribuem sobremaneira para o ato de enfrentamento dos traumas e dificuldades da vida, no entanto, esta tese infelizmente não poderá responder completamente a essas hipóteses. Vamos ver como essa relação entre desenho, narrativa e resiliência se dá?

4.3. Você sabe o que faz para virar poesia, João? do desenho e da narrativa como tutores de resiliência

A resiliência é mais eficaz uma vez que a criança, mais bem instrumentada graças ao desenho, à fala ou à encenação, consegue comandar a forma que deseja dar à expressão de sua infelicidade.

Boris Cyrulnik

Para Cyrulnik (2004) a representação dos traumas é sempre um caminho para o enfrentamento. O problema ou o trauma jamais deixarão de existir, mas os efeitos desses eventos podem ser trabalhados dependendo do significado construído. O autor coloca que existem “dois golpes” na produção de um trauma, o primeiro é o golpe real e físico do acontecimento, a ferida a ser tratada e o segundo golpe seria a proporção social e individual dada ao acontecimento, ou seja, a representação do real. Assim ele afirma:

Para curar o primeiro golpe, é preciso que o meu corpo e minha memória consigam fazer um lento trabalho de cicatrização. E, para atenuar o sofrimento do segundo golpe, é preciso mudar minha ideia do que me aconteceu, é preciso que eu consiga reelaborar a representação de minha desgraça e sua encenação, sob o olhar de vocês. O romance da minha aflição

irá comovê-los, a pintura de minha tormenta irá feri-los e a febre de meu engajamento social os forçará a descobrir outra maneira de ser humano. À cicatrização do ferimento real se acrescentará a metamorfose da representação do ferimento (CYRULNIK, 2004, p. 4).

O autor então defende que para curar o segundo golpe “deve-se expressar o sofrimento sob a forma de obras de arte, custe o que custar” (!) (Id. p. 27). Desta forma, vemos mais uma importante contribuição do desenho para a formação humana e o desenvolvimento do processo de resiliência, tema que trataremos a seguir.

4.3.1. Da definição de resiliência

Uma das questões que se colocou nesta tese inicialmente: seria a arte, especialmente o desenho, um “tutor de resiliência”? Boris Cyrulnik (2004) nos diz que sim e eu concordo que pode, pois segundo ele, tutores de resiliência podem se configurar como um conjunto de situações, pessoas, atividades que auxiliam a criança a elaborarem melhor seu processo de resiliência, nesse caso podem ser pessoas significativas com que a criança pode contar (família, amigos, vizinhos, etc.), situações e atividades em que a criança tem a oportunidade de elaborar criativamente e artisticamente seus traumas também se configuram como tutores de resiliência, se configurando como meios de defesa.

A primeira vez que me deparei com o termo “resiliência” foi enquanto estudante no mestrado em Educação Ambiental na Universidade Federal do Rio Grande (FURG) em 2003. Na ocasião cursava a disciplina *Abordagem Ecológica do Desenvolvimento Humano* ministrada pela prof^{ta}. Dr^a Maria Ângela Mattar Yunes, professora da área da psicologia, estudiosa das ideias de Urie Bronfenbrenner e de conceitos e teorias voltadas para resiliência, família e meninos e meninas de rua. No contexto dessa disciplina, Yunes nos apresentava as teorias de Urie Bronfenbrenner¹⁰, sua relação com o conceito de resiliência e as implicações do ambiente, da família, da escola e demais sistemas na formação do indivíduo.

¹⁰ Além de ter sido apresentada a um conceito tão importante ao desenvolvimento humano, como a resiliência, ter contato, ainda que inicial, com as ideias de Urie Bronfenbrenner durante o mestrado, rendeu posteriormente a publicação do artigo *O desenho infantil e a abordagem ecológica do desenvolvimento humano* (GOLDBERG, YUNES e FREITAS, 2005), oportunidade em que comecei a costurar teorias e ideias a respeito da importância do desenho infantil para o desenvolvimento humano.

Estes estudos foram retomados e aprofundados no Grupo de Pesquisa Dialogicidade, Formação Humana e Narrativa (DIAFHNA) na fase de qualificação do projeto de pesquisa que originou esta tese. Lendo textos que tratam especificamente do assunto é como relembrar as ricas discussões em sala de aula e acessar mais informações históricas e epistemológicas sobre esse termo “resiliência”, que surge nas ciências exatas e que, posteriormente, é incorporado aos estudos na área da psicologia. Em 2003, Yunes afirmava que o conceito era novo na área da Psicologia, mas que já havia estudos significativos na área discutindo aspectos teórico-metodológicos no âmbito da academia.

Na física, a resiliência seria definida como uma propriedade, uma capacidade de determinado material sofrer pressões sem perder suas características principais, ou seja, deformar-se e poder voltar ao estado original. Algo como possuir uma flexibilidade inerente à sua matéria que lhe possibilitasse resistir a diferentes pressões externas preservando seu caráter original. Nessas definições oriundas da física, o termo era aplicado a materiais e/ou substâncias, jamais a seres humanos, como a psicologia fará posteriormente (YUNES, 2003).

Na psicologia o termo voltou-se para a superação das adversidades. Observou-se, em pesquisas com comunidades que passaram por grandes traumas, especialmente num caráter longitudinal, em que os indivíduos são estudados por um longo período de sua vida (da infância à vida adulta) que, apesar de grandes traumas e adversidades algumas pessoas conseguiam superá-las, demonstrando grande capacidade de aprender e crescer em situações de alto risco. A pesquisa de Werner e Smith (1992) realizada em Kauai no Havaí, com 505 pessoas durante 32 anos, do período pré-natal até a vida adulta colaborou para “identificar em um grupo de indivíduos que viviam em condições de adversidade similares, os fatores que diferenciavam os que se adaptavam positivamente à sociedade daqueles que assumiam condutas de risco” (INFANTE, 2005, p. 25).

A questão da resiliência na psicologia voltou-se então para o estudo desse fenômeno humano de superar, suportar os grandes traumas e mais, crescer com eles, fortalecer-se e dar continuidade à vida sem desenvolver patologias mais graves que impedissem o desenvolvimento sadio. Ao observar-se que diferentes indivíduos produziam reações diferentes às mesmas situações procurou-se entender que comportamentos, fatos históricos e sociais influenciariam nessa capacidade de enfrentamento das situações de trauma para, a partir desse entendimento, proporcionar o

desenvolvimento da resiliência, como algo que pode ser aprendido e, de certa forma, promovido, guardados os contextos dos indivíduos.

Inicialmente, o termo resiliência foi adaptado aos seres humanos como uma capacidade ou habilidade inata, própria do indivíduo, chegando a ser equiparado a uma invencibilidade ou invulnerabilidade, o que posteriormente foi derrubado enquanto conceito por muitos autores como Rutter (1985, 1993, *apud* YUNES, 2003, p. 77) que critica o sentido de invulnerabilidade, pois passa uma ideia de resistência absoluta, de uma característica imutável, de não haver limites para suportar sofrimento. Desta forma, para Rutter (1981, *apud* Yunes, 2003, p. 79), a resiliência, apesar de ser uma variação individual de resposta ao risco, ela “não pode ser vista como um atributo fixo do indivíduo”, ou seja, mudando as circunstâncias ela se alteraria. Resumindo, não constituiria uma característica ou traço individual atribuído ao sujeito, mas um processo.

Na física, o material que sofre o impacto não perde sua propriedade inicial e ainda volta à ela, ou seja se recupera completamente, o que mesmo que se queira adaptar o conceito, isto não é possível com os seres humanos. Cyrulnik (2004, p. 113) afirma sobre isso:

A metáfora da tecedura da resiliência permite dar uma imagem do processo da reconstrução de si mesmo. Mas é preciso ser claro: não há reversibilidade possível depois de um trauma, há uma pressão para a metamorfose. Um fermento precoce ou um grave choque emocional deixam um traço cerebral e afetivo que permanece dissimulado sob a retomada do desenvolvimento. O tecido portará uma lacuna ou uma malha particular que irá alterar a continuação da tecedura. Poderá se tornar um tecido bonito e quente, mas será diferente. O distúrbio é reparável, às vezes até para melhor, mas não é reversível.

Num histórico bem organizado, Yunes (2003, p. 77 e 78) traz muitos autores que fundamentam e abordam o conceito de resiliência, entre eles Martineau (1999) que define alguns traços que caracterizam a resiliência como a “sociabilidade, a criatividade na resolução de problemas e um senso de autonomia e de proposta” (MARTINEAU, 1999, *apud* YUNES, 2003, p. 77). Tal autora afirma que a resiliência é contingente e provisória e que, portanto imprevisível e dinâmica. Interessante observar que outros autores como Luthar, Cicchetti e Becker (2000) procuram defender uma posição mediadora, focando no caráter processual da resiliência, constituindo uma visão mais dinâmica que confirma que não é um atributo individual e que pressupõe “condições de resiliência” como a presença de situações de risco e a resposta positiva a esta situação, apesar das adversidades (YUNES, 2003, p. 79).

Yunes (2003) afirma que sua definição na área da psicologia não é precisa e nem poderia ser “haja vista a complexidade e multiplicidade de fatores e variáveis que devem ser levados em conta no estudo dos fenômenos humanos” (p. 77). Desta forma, é preciso observar este conceito tendo como base a relatividade e a variação, algo que depende de contextos sociais e ambientais complexos, de circunstâncias e níveis variados. Daí a importância de se articular a resiliência com as teorias de Urie Bronfenbrenner a respeito do que ele chama de “meio ambiente ecológico”.

Para Bronfenbrenner (1996, p. 5), o desenvolvimento humano é definido a partir da forma como a pessoa percebe e lida com o seu ambiente. Para ele o meio ambiente ecológico é constituído por uma série de estruturas encaixadas uma dentro da outra, representando os diferentes meios em que o indivíduo transita, seja de forma direta ou indireta, que exercem influência na formação da sua personalidade. Nesta abordagem, todos os ambientes estão inter-relacionados e o importante é a maneira como a pessoa percebe os ambientes e interage dentro deles e com eles.

A pessoa é uma entidade em crescimento e está se desenvolvendo constantemente a partir das relações de reciprocidade criadas entre ela e os diferentes ambientes que habita. Para Urie Bronfenbrenner meio ambiente não se limita a um ambiente imediato, mas inclui a interconexão entre os ambientes que sofrem influências internas e externas oriundas de meios mais amplos. Assim, ele seria constituído pelo encaixe de estruturas concêntricas denominadas pelo autor de microsistema, mesossistema, exossistema e macrossistema, que compreende, além do comportamento dos indivíduos, as conexões entre outras pessoas, a natureza dos vínculos e a influência direta ou indireta sobre a pessoa em desenvolvimento nos contextos que habita e atua de forma ativa, assim, podemos imaginar a metáfora de uma *Matrioska*¹¹ (Figura 19), aquela bonequinha russa que possui várias, uma dentro da outra, da maior à menor, conforme podemos observar na figura a seguir (Figura 20. O modelo ecológico de Urie Bronfenbrenner).

¹¹ Matriosca, é uma boneca, brinquedo tradicional da Rússia que se constitui de uma série de bonecas, feitas geralmente de madeira, colocadas umas dentro das outras, da maior (exterior) até a menor (a única que não é oca).

Figura 19 – Boneca russa Matrioska.

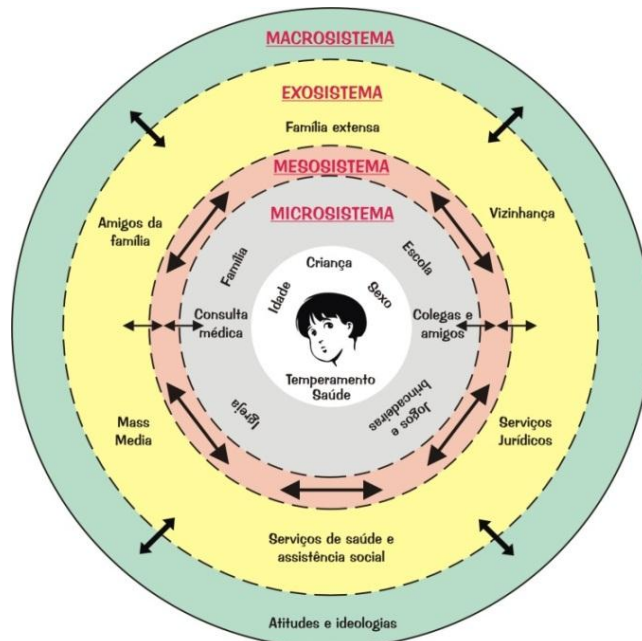


Fonte: <http://mocadobrigadeiro.com.br/sortido/matrioshka/>

Estes sistemas se comunicam entre si e são permeáveis, desta forma há uma conexão entre eles, tendo o sujeito como o centro das camadas concêntricas. O “microsistema” corresponde aos ambientes em que a pessoa convive mais diretamente, no caso das meninas-flor, este sistema estaria composto pela instituição de acolhimento, a Casa-Família (contendo aí as suas irmãs também institucionalizadas, as outras meninas que habitam a mesma casa, as Irmãs, as profissionais que trabalham na instituição, como assistentes sociais, psicólogas, pedagogas), a escola, a família, quando os laços não foram completamente cortados, a Igreja, no caso o contato com a religião dentro da Casa-Família, sendo esta uma instituição religiosa, os contatos externos com médicos ou outros profissionais e instituições e grupos sociais, especialmente aqueles que visitam a instituição periodicamente como o Grupo Fantasia¹², por exemplo. Aqui também se incluem os jogos e as brincadeiras como uma forma de socialização, concordando com a “reprodução interpretativa” de Corsaro (2009) citado anteriormente.

¹² O grupo fantasia é um grupo voluntário criado em 2001 pelos jovens da Sociedade Espírita de Maracanaú (SOESMA). Atualmente é composto por 20 integrantes que realizam visitas todos os domingos em três abrigos de Maracanaú (entre eles a Casa Família) e no hospital municipal e na semana visitam a associação Peter Pan em fortaleza. Os componentes usam a figura do palhaço para levar alegria as criança com atividades que envolvem a educação moral, trabalhando valores morais independente da identidade religiosa do grupo, das crianças ou da instituição. Para conhecer melhor ver OLINDA (2009).

Figura 20: O modelo ecológico de Urie Bronfenbrenner



Fonte: GOLDBERG (2016)

Ainda sobre esse esquema, o “mesossistema” representa as inter-relações existentes entre dois ou mais ambientes em que a pessoa participa de forma ativa; o “exossistema” caracteriza-se por um ou mais ambientes que não envolvem a pessoa como um participante ativo, mas que exercem ou sofrem influência de eventos que acontecem no ambiente imediato que a pessoa atua, como vizinhos, amigos, parentes mais distantes, a própria mídia, o Conselho Tutelar, os juízes da infância, as instituições de Assistência Social, etc. Já o “macrossistema” compõe valores culturais, crenças, aspectos históricos, sociais, ideológicos que afetam os outros sistemas caracterizando padrões generalizados e determinando propriedades específicas dos exo, meso e microsistemas que ocorrem no nível da vida cotidiana (GOLDBERG, 2016, p. 125).

Assim, a partir das estruturas concêntricas que compõem esse meio ambiente ecológico, que interagem permanentemente, é que se organizam os processos que podem auxiliar no desenvolvimento da resiliência. Entendemos que o desenvolvimento psicológico sadio se dá a partir de interações com um ou mais adultos que queiram o bem incondicional das crianças que estão sob seus cuidados (BRONFENBRENNER, 1991). Da relação entre os “sistemas” surge a presença de objetos, atividades e especialmente outras pessoas, que emitem linhas de força, valências e vetores que atraem e repelem e orientam o comportamento e o desenvolvimento das pessoas em

direção ao crescimento psicológico. São os processos proximais primários, definidos por Bronfenbrenner e Morris (1998) como os verdadeiros motores do desenvolvimento psicológico.

Cyrulnik (2004) complementa que, em se tratando da história de vida dos sujeitos, em cada momento da vida há uma totalidade individual, “com seu mundo mental coerente, sensorial, sensado, vulnerável e incessantemente melhorável”, mas que “todo o mundo deve participar da resiliência” (p. 17). Assim, ele vai tratar de “recursos internos” e “recursos externos” do indivíduo.

Outro autor que destaca a complexidade do conceito de resiliência é Rodriguez (2005), trazendo olhares a respeito dos fatores de resiliência e da conduta resiliente, ou seja, a identificação dos “fatores que poderiam explicar os resultados resilientes” (p. 133). Para o autor os fatores que podem aumentar a possibilidade de resiliência são variáveis, dependendo do risco e da vulnerabilidade particular. Ele até ensaia uma fórmula que define como pouco rigorosa para expressar matematicamente a relação entre resiliência e fatores de resiliência: “Resiliência = Fatores de Resiliência + X” (p. 133). Por meio da fórmula ele tenta mostrar que “a resiliência, como resultado individual ou coletivo, como resposta criativa de superação de situações adversas, é mais do que a soma dos fatores de resiliência que a promovem e que supõe a existência de um imponderável, o X, que determinará o resultado final” (RODRIGUEZ, 2005, p. 133-134).

Percebe-se então que, ao invés de afirmarmos que uma criança ‘é’ resiliente, devemos reconhecer nesta criança, traços e comportamentos de resiliência que variam a partir de um conjunto complexo de vetores, como afirmam Melilo, Estamatti e Cuestas (2005): “Não se nasce resiliente, nem se adquire a resiliência “naturalmente” no desenvolvimento: depende de certas qualidades do processo interativo do sujeito com outros seres humanos, responsável pela construção do sistema psíquico humano” (p. 61).

Os autores mencionam alguns atributos de resiliência que se expressam em crianças e adolescentes como introspecção, independência, capacidade de se relacionar, iniciativa, humor, criatividade moralidade e autoestima consistente (SUÁREZ OJEDA, 1997, *apud* MELILO, ESTAMATTI e CUESTAS, 2005, p. 62-63). Tendo em vista tais atributos percebe-se que é preciso trabalhar de forma interdisciplinar e articular diferentes instâncias da vida da criança ou adolescente como a família, a comunidade, a

escola, para poder observar tais elementos empíricos em seu cotidiano (p. 62), tal qual postula Bronfenbrenner na Abordagem Ecológica do Desenvolvimento Humano.

Como não acompanhei as meninas-flor em outras instâncias de suas vidas, só posso fazer observações com relação aos comportamentos delas expressados durante as atividades artísticas no ateliê e posso dizer com propriedade que no ateliê essas meninas apresentavam grande motivação e iniciativa para desenhar e participar das atividades. Algumas, como Girassol e Petúnia, sempre foram muito independentes, auxiliando em toda e qualquer circunstância, desde ajudando as demais meninas à organização do espaço, dos materiais, etc. O humor sempre foi uma expressão bastante frequente, muitas risadas e brincadeiras durante as atividades. No entanto, a introspecção de algumas foi bastante presente, assim como a mudez. Seria preciso mais tempo de interação para poder ver efeitos do trabalho artístico em algumas dessas expressões. De toda forma, seria audacioso responder por características como essa em outras instâncias, visto que nosso contato se deu exclusivamente em uma situação específica, que já continha em si muitas variáveis que podiam influenciar e levar à oscilação dessas expressões.

Sobre traços de resiliência trazidos pelos autores citados até aqui, gostaria então de compartilhar algumas palavras-chave (YUNES, 2003; GROTBORG, 2005; MELILO, ESTAMATTI E CUESTAS, 2005 e INFANTE, 2005) que poderiam definir traços dialógicos entre tais autores na definição resiliência: processo, dinamismo, contexto, prevenção, interação, responsabilidade coletiva, proteção, variabilidade, potencial, flexibilidade, intervenção. Tais palavras dirigem-se diretamente a definições mais atuais de resiliência e nos remetem a um universo bastante amplo e complexo que sofre influências externas e internas que variam de acordo com os contextos sociais, culturais e ambientais. Portanto, identificar, pesquisar, estudar sobre a resiliência enquanto um processo humano requer um cuidado atencioso a cada caso, em sua singularidade e nos seus contextos, pois são muitos os elementos e fatores que podem colaborar para a sua promoção e o seu desenvolvimento.

Alguns autores dão ênfase especial à prevenção e à promoção, no sentido de que é possível planejar ações, programas e estratégias que venham a promover a resiliência e prevenir o desenvolvimento de doenças físicas ou mentais. Tal enfoque permite compreender a necessidade de articulação em torno dos diferentes atores e instituições sociais que atuam em defesa das comunidades que se encontram em situação de risco. Neste prisma, a luta pelos direitos das crianças e dos adolescentes torna-se primordial

para a promoção da resiliência que leva a uma responsabilidade coletiva representada pela família, pela escola e pelo Sistema de Garantia de Direitos (SGD).

Entender, por exemplo, que o lugar da criança institucionalizada é no seio da família ou em sua comunidade, tendo o acolhimento institucional como uma medida provisória de prevenção é buscar estratégias que possam promover a resiliência dessas famílias e da própria criança que por enfrentar a condição de acolhimento necessita de todo um suporte emocional e psicológico:

O conceito de resiliência e a possibilidade de sua promoção tem a virtude de uma transdisciplinaridade frutífera entre o âmbito social e o psicológico e abrem perspectivas de trabalho e pesquisa nesse tipo de 'prevenção primordial', muito antes da emergência de uma patologia ou de um problema (MELILO, ESTAMATTI E CUESTAS, 2005, p.71).

É preciso ter muito cuidado também para não determinar visões estereotipadas sobre as comunidades em situação de desvantagem social para não estigmatizá-las, pois muitos podem associar carência à incompetência. Melilo, Estamatti e Cuestas (2005) e Grotberg (2005) afirmam veementemente que resiliência não está diretamente relacionada ao nível socioeconômico.

Como já colocado, Cyrulnik (2004) traz contribuições muito significativas a respeito da resiliência e da importância da representação do trauma para o enfrentamento dos problemas, item que nos interessa ao defendermos a narrativa de vida e o desenho infantil como elementos importantes para o desenvolvimento humano. Fui ao longo desta tese tecendo algumas considerações acerca das ideias desse autor que nos iluminam de forma muito poética e objetiva com definições e observações a respeito da resiliência. Vejamos sua definição de resiliência:

Trata-se de um processo, de um conjunto de fenômenos harmonizados em que o sujeito se esgueira para dentro de um contexto afetivo, social e cultural. A resiliência é a arte de navegar nas torrentes. Um trauma empurrou o sujeito em uma direção que ele gostaria de não tomar. Mas, uma vez que caiu numa correnteza que o faz rolar e o carrega para uma cascata de ferimentos, o resiliente deve apelar aos recursos internos impregnados em sua memória, deve brigar para não se deixar arrastar pela inclinação natural dos traumatismos que o fazem navegar aos trambolhões, de golpe em golpe, até o momento em que uma mão estendida lhe ofereça um recurso externo, uma relação afetiva, uma instituição social ou cultural que lhe permita a superação (CYRULNIK, 2004, p. 207).

Para o autor, todo o processo de desenvolvimento da criança é importante, desde a intenção de sua concepção, os desejos e ansiedades envolvidos, o período da gestação,

o nascimento e assim por diante. Como ele mesmo pontua gerar uma criança não é suficiente, é preciso também “pô-la no mundo”. Há condicionantes genéticos, mas somente eles não determinam o desenvolvimento e a formação dos sujeitos. O temperamento de um bebê vai sendo construído desde o ventre, onde está conectado diretamente aos pensamentos e sensações da mãe. Ele literalmente se alimenta da mãe, para sua parte biológica, mas metaforicamente se alimenta de todo um complexo de elementos provenientes das características sociais, emocionais e subjetivas de quem está lhe gerando vida:

A história da mãe, suas relações atuais ou passadas, participam assim da constituição dos traços de temperamento da criança que está por nascer ou que acabou de nascer. Antes do primeiro olhar, antes do primeiro sopro, o recém nascido humano é apanhado por um mundo em que a sensorialidade já está historizada. É nesse mundo que ele terá que se desenvolver (CYRULNIK, 2004, p. 35).

Assim, o “discurso íntimo da mãe” organiza os comportamentos que modelarão gradativamente o comportamento da criança. Desta forma, é preciso também nutrir a mãe afetivamente para que ela possa gerar uma “bolha afetiva” positiva que levará, posteriormente ao “apego seguro”, que por sua vez, proporcionará uma base sadia e uma segurança emocional ao desenvolvimento dos “recursos internos” da criança.

Na falta dos pais a criança encontrará outras pessoas que lhe ajudarão no seu crescimento cognitivo, afetivo, emocional, cultural, na comunidade ou instituições que frequentar, podendo encontrar “tutores de resiliência”, que no caso das crianças acolhidas podem ser professores, as irmãs, crianças ou adolescentes.

Importante ver como Cyrulnik (2004) aborda a questão da “adaptação”, afirmando que ela nem sempre é um benefício, mesmo que necessária em algumas medidas. Como é possível adaptar-se à violência? Como é possível adaptar-se à agressão? São respostas adaptativas “a amputação, a submissão, a renúncia a se tornar si mesmo, a busca da indiferença intelectual, o esfriamento afetivo, a desconfiança, a sedução do agressor” (p. 124), que ele vai chamar de respostas não resilientes, que representam também uma forma de defesa, mas com o tempo podem impedir o enfrentamento da realidade e a transmutação do trauma vivido:

A criança, para sofrer menos, precisa descobrir estratégias adaptativas de evitação: pode se embotar para não pensar, empenhar-se em se desligar, evitar as pessoas, os lugares, as atividades e até as palavras que evoquem o

horror passado, ainda vivo em sua memória. E, como a criança nunca pôde expressar tanta tristeza, porque era muito duro e a obrigavam a se calar, ela nunca aprendeu a controlar essa emoção. Então, submetida a um afeto ingovernável, ela alterna o embotamento com as explosões de cólera, a gentileza anormal com uma agressividade repentina, a aparente indiferença com uma hipersensibilidade extrema (p. 124).

Para o que buscamos desenvolver nesta pesquisa este autor traz considerações de extrema importância, que nos auxiliam a compor uma justificativa válida para o autobiografismo e essa contribuição se dá a respeito das observações sobre a necessidade e a importância da narrativa e da representação para a criança que sofreu algum trauma e para o desenvolvimento do processo de resiliência.

4.3.2. Da narrativa e do desenho como “tutores de resiliência”

Sobre a narrativa, Cyrulnik (2004) afirma que a identidade humana é essencialmente narrativa e que, portanto, é o próprio sujeito que deve contar o que lhe aconteceu, no passado, para ele próprio. Dependendo da narração do acontecimento haverá “destinos diferentes conforme os circuitos afetivos, historizados e institucionais que o contexto social dispõe em torno do ferido” (p. 123). E narrar é atribuir significado, é tornar inteligível o vivido é construir sentidos que vão depender do contexto e da história de vida de quem narra:

Em si, a dor não tem sentido. É um sinal biológico que passa ou é bloqueado. Mas o significado que esse sinal adquire depende tanto do contexto cultural quanto da história da criança. Atribuindo um sentido ao episódio doloroso, ele modifica o que é experimentado. Ora, o sentido é constituído de significado, tanto quanto de orientação (CYRULNIK, 2004, p. 28).

Nesse mesmo sentido, Delory-Momberger (2008, p. 92) afirma que:

Para que as aquisições da experiência possam ser reconhecidas socialmente é necessário, por conseguinte, que os saberes constituídos na ação sejam nomeados previamente pelos próprios indivíduos e encontrem lugar em seu sistema de representação. Em outras palavras, é preciso que eles constituam linguagem nos universos simbólicos de seu mundo-de-vida e de sua construção biográfica.

Esse processo de representação da experiência teria, segundo a autora supracitada, um poder transformador, pois permite a elaboração, a reorganização e a reconfiguração de sua própria história. Teria assim, a narrativa uma dimensão autoformadora (Id. p. 93).

E, no caso das crianças feridas, este sentido será mais bem construído e elaborado se transmutado, representado por meio da fantasia e da arte, da invenção. O sofrimento extremo pode levar a uma intensa necessidade de beleza e isso levará ao que Cyrulnik (2004) chama de “defesas criadoras”:

Desenhando o horror que me aconteceu, escrevendo a tragédia que se abateu sobre mim, fazendo-a ser encenada nos teatros da cidade, transformo o sofrimento num belo acontecimento, útil à sociedade. Metamorfoseei o horror, e a partir de então, o que me habita já não é o horror, é sua representação social que eu soube tornar bela a fim de que os outros aceitassem e fizessem dele a felicidade (CYRULNIK, 2004, p. 126).

Todos nós somos obrigados a compor para nós uma quimera de nosso passado na qual acreditamos com um sentimento de evidência. E as crianças feridas são, mais do que todas as outras, obrigadas a fazer para si uma quimera, verdadeira como são verdadeiras as quimeras, a fim de suportar a representação do ferimento, pois a única realidade suportável é a que elas inventam (CYRULNIK, 2004, p. 141).

Retomando Bronfenbrenner (1996), ele também destaca a importância do mundo da imaginação, da fantasia e da irrealidade não meramente como um reflexo da realidade, mas como um aspecto ativo, criativo o que nos faz perceber com maior intensidade a importância da expressão artística no processo de construção da subjetividade pessoal e coletiva e como importante elemento de conexão entre os diferentes ambientes onde habitamos. Complementando essas idéias, é essencial destacar a importância atribuída por Vygotsky (1966) à imaginação para o desenvolvimento do indivíduo:

A imaginação adquire uma função de suma importância na conduta e no desenvolvimento humano, convertendo-se em meio de ampliar a experiência do homem que, ao ser capaz de imaginar o que não havia visto, ao poder conceber, baseando-se em relatos e descrições aquilo que não experimentou pessoal ou diretamente, não está encerrado no círculo estreito da sua própria existência, podendo alargar, expandir seus limites assimilando, com a ajuda da imaginação experiências históricas ou sociais alheias (p.13).

De Conti (2012, p. 164) compartilha suas pesquisas biográficas com crianças em situação de sofrimento confirmando a importância do “faz de conta” e da brincadeira e do recurso das histórias infantis como ferramentas simbólicas para mobilização da criança e elaboração da angústia e ela fará isso com o suporte da fantasia. Ela também afirma a importância da organização de “espaços lúdicos do narrar”, o qual:

Possibilita a elaboração dos conflitos e a resignificação dessas experiências, pois como vimos nos recortes de pesquisa [...] falar, (narrar) sobre a doença e/ou sobre vivências marcadas por rupturas dos laços familiares é uma das formas de elaborar o caos que essas situações tão limítrofes provocam na vida dessas pessoas (DE CONTI, 2012, p. 165).

É importante atentarmos para a idade da criança, para que o processo de organização e representação seja possível. Segundo Cyrulnik (2004, p. 142):

Já com cinco anos de idade, a criança domina suficientemente a gramática e a representação do tempo para fazer um relato bem montado, com seqüências bem articuladas que, expondo os pontos proeminentes do acontecimento, desenvolverá no espírito do ouvinte uma representação coerente e emocionante... como no cinema.

A partir de sua narrativa que permite a reflexão sobre si e sobre o vivido (o que me aconteceu?... como compreendê-lo?... no que vai dar isso?) a historicização permite então à criança ter um passado pensado, tanto quanto assumir a autoria de sua vida, o que não significa assumir uma culpa pelos acontecimentos ou simplesmente jogar a culpa nos outros, mas assumir ser sujeito do seu destino, sentir-se responsável por sua vida, pelo que pode fazer com ela. Dialogando com Delory-Momberger (2008, p. 98), ela salienta que a narrativa de vida é uma “ficção verdadeira do sujeito”, se configura num ato performativo, que “efetua a ação ao mesmo tempo em que a significam”.

Segundo Vygotsky, em Oliveira (1995), a capacidade do indivíduo de lidar com representações que substituem o próprio real possibilita que ele se liberte do espaço e tempo presentes, fazendo relações mentais na ausência das coisas, imaginando, fazendo planos e tendo intenções. Para o autor, as representações mentais da realidade exterior são, na verdade, os principais mediadores a serem considerados na relação do homem com o mundo. Indo mais longe neste conceito, Bronfenbrenner (1996, P. 39) aponta a possibilidade de intervenção no meio ambiente por parte da criança:

As atividades molares emergentes da criança refletem o alcance e a complexidade crescentes do meio ambiente ecológico percebido, tanto dentro quanto além do ambiente imediato, assim como a crescente capacidade da criança de manejar e alterar seu meio ambiente de acordo com suas necessidades e desejos.

Se o foco do estudo sobre o indivíduo em seu contexto na abordagem ecológica do desenvolvimento humano está na forma como ele o percebe, o desenho se apresenta como um importante veículo de expressão da criança, através do qual ela pode exteriorizar sua percepção de si, do outro e do mundo:

A noção de percepção está comprometida com a noção de imagem. Esta propicia um feixe de significações do percebido. Podemos elevar o sentido do olhar e do desenhar às idéias de ‘fábrica de imagens’, ou então ‘fábrica de significações’ (DERDYK, 1989, p. 112).

O desenho ‘fábrica de imagens’ conjuga elementos oriundos do domínio da observação sensível do real e da capacidade de imaginar e projetar, vontades de significar. O desenho configura um campo minado de possibilidades, confrontando o real, o percebido e o imaginário. A observação, a memória e a imaginação são as personagens que flagram essa zona de incerteza: o território entre o visível e o invisível (Id. p.115).

Sendo assim, o desenho é uma interpretação que cria relações, constrói símbolos e revela conceitos. (GOLDBERG, YUNES e FREITAS, 2005). No autobiografismo teremos o desenho e a narrativa juntos com o objetivo de detonar esse processo reflexivo e autoformativo que levará a uma “autorização” sobre a vida, torna-se autor da própria vida. Logicamente, não podemos esquecer que a criança atribui significados ao vivido que a permitam representar seus traumas de acordo com seu desenvolvimento psíquico e biológico, portanto é essencial pesquisar e aprofundar sobre as fases do desenvolvimento da criança.

Vejo que tanto a biografização como a resiliência são categorias direcionadas ao outro, que partem de uma oportunização, da promoção de estratégias, portanto, os resultados e benefícios dessa práxis se convertem na formação do próprio sujeito, são processos detonadores de sua formação subjetiva singular que se dá dentro de um contexto socioambiental. Assim, ter sido proponente-pesquisadora me permitiu um acompanhamento dessas expressões e resultados, de “escuta sensível” como diria Barbier (2002, p. 73), de intervenção na promoção de mudanças de atitude e de visão de mundo dos sujeitos envolvidos, buscando “favorecer bastante o imaginário criador, a afetividade, a escuta das minorias em situação problemática, a complexidade humana admitida, o tempo da maturação e o instante da descoberta”.

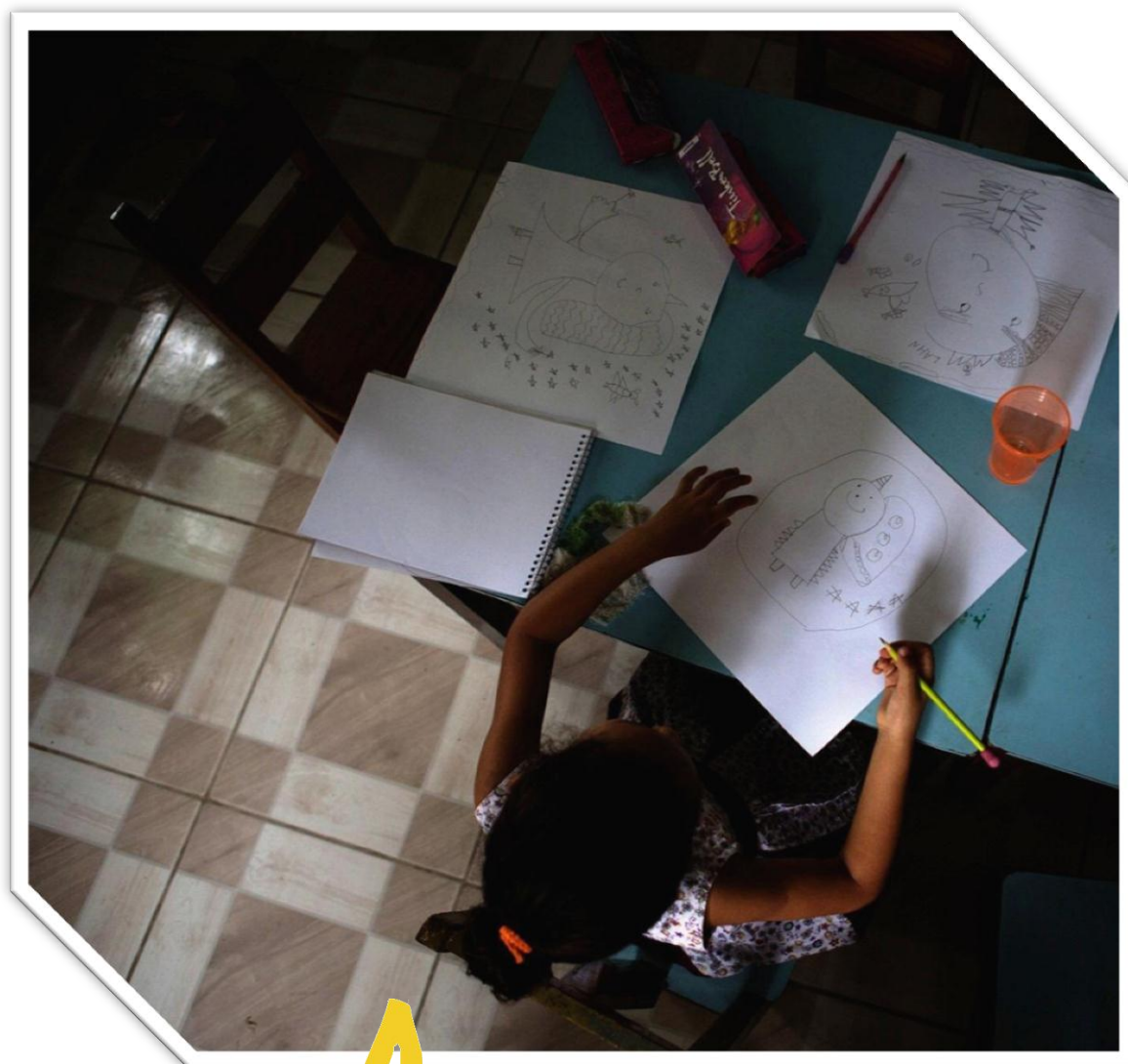
Para Cyrulnik (2004, p. 152) as crianças precisam de “lugares de expressão” e a instituição de acolhimento institucional tem um papel primordial em proporcionar estes lugares para elaboração do processo de resiliência externa da criança:

A elaboração do processo de resiliência externa deve ser contínua em torno da criança ferida. Seu acolhimento após a agressão constitui a primeira malha necessária, e não necessariamente verbal, para reatar o vínculo após o ferimento. A segunda malha, mais tardia, exige que as famílias e as instituições ofereçam à criança lugares em que ela produza suas representações do traumatismo. A terceira malha, social e cultural, se elabora

quando a sociedade oferece a essas crianças a possibilidade de se socializar. Só resta então tecer sua resiliência durante o resto de sua vida (p. 152).

Bronfenbrenner (1996) afirma que o funcionamento efetivo dos processos de criação na família e nos outros ambientes requer políticas públicas e práticas que garantam lugar, tempo, estabilidade, *status*, reconhecimento, sistema de crenças, costumes e ações que apóiem as atividades de criar. Desta forma, precisamos defender a importância da arte, da criação de espaços de criação e expressão para a criança acolhida, para que possa desenvolver seu autobiografismo e desenvolver recursos internos que lhe ajude a enfrentar as adversidades e os traumas do acolhimento e da distância de seus familiares.

Encerro este capítulo, longe de concluir as discussões derivadas de temas tão importantes como narrativa, biografização, desenho infantil e resiliência, ciente da importância do trabalho realizado com as meninas-flor na Casa-Família, ainda que o curto período do campo não tenha me concedido a possibilidade de identificar com mais propriedade a respeito da resiliência, o ateliê nos proporcionou aprendizados individuais e coletivos, como a própria elaboração das experiências, a organização e significação do vivido que passou a habitar o papel, “miniaturizando” os mundos de vida das meninas e nos contando um pouco mais sobre quem elas são. Vamos juntos, no capítulo seguinte, visitar as narrativas gráficas e orais das meninas-flor!



5. “A gente vivia por fora como asa”- do autobiografismo das meninas-flor

A arte é a prova viva e concreta de que o homem é capaz de restabelecer, conscientemente e, portanto, no plano do significado, a união entre sentido, necessidade, impulso e ação que é característica do ser vivo. A intervenção da consciência acrescenta a regulação, a capacidade de seleção e a reordenação. Por isso, diversifica as artes de maneiras infindáveis. Mas sua intervenção também leva, com o tempo, à ideia da arte como ideia consciente – a maior realização intelectual na história da humanidade.

John Dewey

Conseguimos chegar ao “final”. Este é o último Capítulo! Sim, eu sei que 5 capítulos parece muito, porém ainda assim resta aquela sensação de que muita coisa ficou de fora.. Tudo é uma questão de escolha, incluir/excluir. Porém, como me disseram os membros da banca da qualificação: “você vai fazer a tese real, não a ideal”. Estou nesse fluxo de aceitar que sou falível e que, na verdade, esta tese acaba, pelas contingências desse trabalho acadêmico, no entanto, a pesquisa continua e, com certeza, crescerá e se transformará ainda por um tempo.

Eu continuo grata a você por me acompanhar, porque não foi simples desenvolver essa pesquisa. Sempre me fez mal a violência, todo e qualquer tipo de violência. O próprio ato de acolhimento já é uma violência. É um corte na trajetória de vida de uma criança, pois sempre haverá a vida antes do acolhimento e a que (re) começou ou recomeçará algum dia. Como será, de repente, acordar numa instituição, sem ter nada, a não ser o próprio corpo, este arcabouço das vivências e experiências que se transformam em memória e lembranças? Acordar sem família, sem pais, sem a rotina que lhe é familiar? Uma grande e verdadeira violência simbólica para as meninas-flor.

Como nos diz Lani (1983, p. 68), *“l’enfant a des racines, c’est par elles qu’il puise sa sève: et ses racines, ce sont d’abord ses parents, ils constituent la base de l’édifice. C’est à partir d’eux que l’enfant s’origine”*, toda criança tem raízes, e é por elas, seus pais, que sua seiva nasce, eles constituem a base do “edifício”, são a origem da criança. Portanto, preocupa-me a institucionalização das meninas-flor, preocupa-me a invisibilidade de suas famílias, a desesperança de um retorno familiar, com a total quebra dos laços familiares, assim como o acesso que essas meninas têm às suas próprias histórias.

Receber as narrativas das meninas-flor não foi tarefa fácil, foi doloroso em alguns momentos, foi triste e, em alguns momentos, estarrecedor. Há imagens que são latentes, há falas que me atravessam profundamente. Relembrando o que citei no capítulo 4, do que nos colocou Favret-Saada (2005), eu precisei de um tempo para dar conta desse conteúdo, para ler esse material depois do que foi vivido. Esta tese, essa jornada, essa intervenção, essa pesquisa com as meninas-flor é mais do que o que posso compartilhar aqui, em texto, é mais do que poderei elaborar teoricamente com base em toda a literatura que venho estudando e dialogando desde o começo. É uma experiência de vida, uma experiência de transformação existencial e profunda, que continuarei elaborando por um bom tempo. As narrativas que recebi e que agora compartilho são muito maiores do que eu possa elaborar a respeito delas. Sua potência, sua força, sua

pulsão, são suficientes para nos fazer calar e receber. Todo o diálogo aqui empreendido é ensaio, é um olhar, uma leitura, o que pude organizar enquanto pesquisadora.

Assim, as leituras das narrativas estão organizadas em dois grandes blocos, um primeiro, mais denso, que dialoga com as fases do Desenvolvimento Gráfico Infantil (DGI), momento em que vemos o que a literatura especializada nos traz de informação sobre tais fases e suas características e, em que aspectos essas informações nos são preciosas na leitura dos desenhos. O segundo bloco de leituras está organizado a partir das temáticas trabalhadas no ateliê e apresentadas no Capítulo 2: Autorretrato: quem sou eu?; O que eu mais gosto de fazer: brincadeiras, desejos, preferências; Da quebra do vínculo familiar: E.T, O extraterrestre; O cuidado de si e do outro: a percepção sobre a instituição (sua casa atual) e os novos afetos construídos e Fadas e bruxas: quimeras, estratégias de proteção e de conforto interno e vai mostrar as narrativas de forma coletiva.

Agora compartilho com você as narrativas gráficas e orais das meninas-flor e ensaio leituras, observações, diálogos, mesmo sabendo que a própria narrativa já nos diz muito. Acima de tudo, cada traço, cada gesto, cada diálogo é biográfico, fala sobremaneira de quem essas meninas-flor são, falam de sua existência e de sua força em viver, crescer e se desenvolver diante do que passou e do que vivem hoje.

Importante informar que todos os desenhos compartilhados até aqui e neste capítulo, estão anexados em um *pendrive* que acompanhará a versão impressa, para que você possa vê-los com mais propriedade, visto que a impressão não colabora com a qualidade visual necessária para esse contato com as narrativas visuais produzidas. Para você, o autobiografismo das meninas-flor e suas narrativas!

5.1. “Certas flores do chão subiam de suas bases” – do autobiografismo e do Desenvolvimento Gráfico Infantil

Comme le “journal intime”, l’acte graphique sert ainsi miroir. C’est une correspondance échangée avec soi-même. La projection sur le papier de ses images mentales permet au dessinateur de mieux voir (immédiatement ou à retardement), ce qui se passe à l’intérieur de lui-même. Cette prise de conscience déclenche un jugement qui le portera, soit à l’assimilation, soit au rejet, des pensées en cause. Ainsi l’act de dessiner

Para poder fazer uma leitura dos desenhos das meninas-flor, trazendo suas figuras e elucidando elementos importantes a respeito de suas representações optei por seguir alguns caminhos que considero importantes, tendo em vista os aspectos teóricos fundantes, compartilhados no Capítulo 4, a respeito da importância da narrativa gráfica do desenho infantil para a expressão, elaboração e organização das experiências vividas pelas crianças.

Desta forma, a primeira leitura que ensaio traz como base o Desenvolvimento Gráfico Infantil (DGI), tendo em vista as importantes contribuições de Lowenfeld e Brittain (1970), Derdyk (1989, 1990), Greig (2004), Iavelberg (2008), Moreira (2009), Mèredieu (2004), Vygotsky (2005), Passeggi (2012), entre outros. Sendo o desenho um processo, cada menina-flor apresentou particularidades e especificidades nas suas elaborações gráficas dentro dos estágios definidos por alguns desses autores, assim, o objetivo não é enquadrá-las em fases, mas elaborar um diálogo entre o desenho das meninas e o que os autores nos informam de importante a respeito desses estágios, os quais estão ligados diretamente ao próprio desenvolvimento da criança, em seus aspectos cognitivos, afetivos, emocionais, culturais e sociais. Tais teorias nos dão pistas para compreendermos melhor como as crianças elaboram suas narrativas e o que podemos aprender com e sobre elas.

Quanto às narrativas orais, nem todas as crianças quiseram gravar diálogos sobre seus desenhos e mesmo as que gravaram não o fizeram de todos os desenhos realizados, assim os diálogos que foram realizados serão incorporados na leitura dos desenhos, à medida que formos lendo, pois nos ajudam a compreender com mais profundidade, em alguns momentos, as narrativas gráficas, revelando informações muito significativas das meninas-flor e de sua existência.

Vou retomar as discussões feitas no capítulo 4 sobre Desenvolvimento Gráfico Infantil (DGI) e como eles me auxiliaram na leitura dos desenhos das meninas-flor. Meu conhecimento adquirido enquanto educadora me proporcionou compreender como o desenho infantil se desenvolve e como posso interferir nesse processo, de maneira

¹ Tradução feita por mim: “Como o diário íntimo, o ato gráfico serve assim como espelho. É uma correspondência trocada consigo mesmo. A projeção dessas imagens mentais sobre o papel permite ao desenhista melhor ver (imediatamente ou posteriormente) o que se passa no seu interior. Essa tomada de consciência desencadeia um julgamento que lhe dará, seja uma assimilação, seja uma rejeição desses pensamentos em causa. Assim, o ato de desenhar contribui à mudança, à evolução, à construção do Eu”.

pedagógica no crescimento artístico e estético das crianças, no que Iavelberg (2008) vem chamar de “desenho cultivado da criança”, no entanto, queria ver o desenho das meninas se desenvolver, inicialmente, sem essa intervenção, apenas acompanhar, sem interferir diretamente em suas criações. Queria vê-lo em sua origem e observar como o ateliê auxiliava no processo “evolutivo” das meninas. Assim, de posse desses conhecimentos é possível reconhecer como o desenho infantil se desenvolve, o que me ajudou nesse acompanhamento e agora nessa leitura.

Com relação aos desenhos das meninas-flor, fiquei bastante contente em observar que todas elas gostavam de desenhar e, tão logo eu apresentei a proposta da pesquisa, elas aderiram com entusiasmo e muita dedicação. No grupo inicial, com as 12, entre crianças e adolescentes, as crianças menores se sentiram inibidas diante das maiores, problemática que se resolveu quando, após a audiência interna realizada em meados de fim de outubro, o grupo se reduziu, e ficou uma pequena diferença de idade, com exceção de Petúnia, a mais velha do grupo, com 10 anos.

O processo do desenho é muito sensível e se não houver estímulo ou oportunidade de desenvolver-se acaba ficando estagnado, assim pensei que talvez não fosse encontrar as crianças tão interessadas e já desenhando. Imaginei que, pelas histórias de vida delas, talvez fosse mais delicado esse processo de representação. No entanto, com exceção de Jasmim e Begônia, que apresentaram muita dificuldade inicial, todas as demais meninas-flor apresentavam seu processo gráfico em pleno desenvolvimento, aparentemente sem bloqueios. Apesar dessas questões, as meninas com dificuldades nunca foram destacadas do restante do grupo por suas dificuldades, foram completamente integradas, o que as ajudou e as incentivou a desenhar.

Tendo em vista os objetivos do ateliê de arte com as meninas-flor, posso dizer que nós conseguimos construir um verdadeiro espaço de diálogo e de criação, um lugar fértil para fazer brotar seus desenhos, suas imagens e suas narrativas individuais. Isso se deu em virtude da criação de um ambiente seguro, contínuo e estável, que evoluiu para uma relação de confiança e, por conseguinte de troca. Houve uma conquista afetiva muito significativa, não somente as meninas me cativaram como eu as cativei, a ponto de a ausência de um ou outro encontro, ou intervalos maiores, trazer expressões de saudades, de ambas as partes.

Com relação à gravação das narrativas orais sobre os desenhos, como já colocado, nem todas as meninas quiseram gravar, portanto só gravei aquelas que tinham interesse: Gérbera, Girassol, Tulipa e Petúnia. Apesar do consentimento delas em

realizar as gravações em vídeo dos nossos diálogos a respeito de seus desenhos, com exceção de Gérbera, elas apresentaram grande inibição diante da câmera de vídeo, assim como muitas dificuldades em falar de si, ou seja, de seus desenhos, que falavam de si. Apesar dessas inibições, os registros feitos são de uma beleza, de uma delicadeza capaz de nos revelar quem são essas meninas e o que guardam da sua vida, como estão construindo sua história. A seguir a leitura desses elementos derivados do processo do desenho desenvolvido com as meninas-flor, suas narrativas orais e gráficas, seu “eu” revelado no papel.

Tendo como base as fases do DGI descritas no capítulo 4, os desenhos das meninas-flor abrangem as fases de Pré-Esquema: Jasmim, Begônia e Gérbera; Esquema: Tulipa e Girassol e Realismo: Petúnia. Desta forma, as leituras partirão das características de cada fase, seguidos dos desenhos e narrativas orais (quando houve) em cada uma dessas fases. A seguir!

5.1.1. O Pré-Esquema e a perspectiva egocêntrica do mundo

O processo de aquisição da representação da figura humana nos faz pensar na nossa própria constituição como ser no mundo. A representação da figura humana estabelece vínculos de identidade profundos com nós mesmos – estamos ali expressos. A necessidade de capturar a si mesma, definindo sua imagem e sua figura no mundo, se expressa na insistência natural que a criança tem em desenhar figuras humanas. São desejos de se situar na fresta da vida, de sentir o que é vivo, o que tem movimento.

Edith Derdyk

A fase de “Pré-Esquema”, segundo Lowenfeld e Brittain (1970, p. 147) é uma fase muito importante, pois se configura como o início de uma apropriação consciente da criança do mundo à sua volta. Segundo os autores representa o início de sua compreensão gráfica, momento em que a criança ensaia suas primeiras representações figurativas, após o estágio das garatujas (rabiscos). Nesta fase a criança está profundamente envolvida com o que pretende desenhar e isso lhe dá um grande sentimento de satisfação.

Este momento de nascimento das figuras não é só importante para a criança, mas para o adulto também, que passa a visualizar figuras simbólicas nos desenhos das

crianças, podendo dialogar com mais facilidade sobre as imagens que agora representam figurativamente as experiências da criança. A partir dessas representações figurativas, a narrativa gráfica torna-se passível de leitura e de interação, assim compreendemos mais facilmente o que a criança quer expressar. Derdyk (1989, p. 84) afirma que esse processo de correspondência formal e gráfica com a realidade “espelham a organização interna da criança”, que a partir de uma noção autônoma dos objetos, ela passa a conceber uma noção autônoma de si.

No entanto, as figuras iniciais podem ser um pouco “rudimentares” ou mesmo “desorganizadas” e “desconexas”, nem sempre compreensíveis ao adulto, o que torna o diálogo essencial no entendimento e leitura dos desenhos. Importante também atentar para o fato de que a própria criança interpreta suas criações, durante o processo de criação e depois transformando tudo em estórias, em narrativas que podem variar se transformar, o que se deve ao fato de que “o signo visual é aberto, contém um feixe grande de significações” e “muitas vezes, a interpretação verbal efetuada pela criança é mais rica e criativa que o próprio desenho, sendo este o suporte da fala, da narração verbal” (DERDYK, 1989, p. 95). Daí a importância de escutarmos a criança, de estarmos atentos às suas narrativas.

Importante, nesse horizonte, levar em consideração os estudos de Vygotsky (2005, p. 74) a respeito do desenvolvimento da linguagem e do pensamento na criança, quando ele afirma que “a criança pequena dá seu primeiro passo para a formação de conceitos quando agrupa objetos numa ‘agregação desorganizada’ ou ‘amontoado’, para solucionar um problema”, ou seja, ela opera pela aglutinação de objetos isolados e até desiguais, que o autor afirma “aglutinarem-se numa imagem em sua mente” e que por se constituírem de uma origem sincrética, “essa imagem é extremamente instável”, daí a criança mudar, transformar, contar diferentes estórias sobre o mesmo desenho no papel.

Sobre o sincretismo, Vygotsky (2005, p. 75), descreve como um “fenômeno” ou como “o resultado de uma tendência a compensar, por uma superabundância de conexões subjetivas, a insuficiência das relações objetivas bem apreendidas, e a confundir esses elos subjetivos com elos reais entre outras coisas”. Ele nos coloca que essa é a primeira fase da formação dos conceitos na criança, especialmente com relação à linguagem pela palavra, e que nessa fase, marcada pelo egocentrismo, a criança “confunde relações entre suas próprias impressões com as relações entre as coisas”.

Na representação gráfica, existem dois elementos muito importantes nessa fase, a perspectiva egocêntrica do mundo, a visão que a criança tem dela própria, o que se

pressupõe pela insistência da representação da figura e o uso da cor e da escala das figuras de forma emocional. O uso do espaço também é revelador do egocentrismo, pois como a criança ainda não domina o espaço do papel, ele “é concebido como algo que gravita em torno dela” (LOWENFELD E BRITAIN, 1970, p. 155), o que segundo os autores é resultado da percepção da criança de que o espaço é aquilo que a cerca, ela afirma “eu estou no meio”. Desta forma, “ela concebe o espaço como estando primordialmente relacionado com seu corpo e consigo mesma. Este fato é mencionado, às vezes, como espaço corporal” (Id., p. 155). É o chamado “espaço do astronauta”, em que no centro está a criança, que é egocêntrica, e tudo gravita ao seu redor.

Derdyk (1989, p. 78) confirma essas afirmações ao nos dizer que “o mundo para as crianças está em torno e não somente adiante, atrás, na frente ou ao lado. Está em todos os lugares simultaneamente”. O espaço para a criança nessa fase é emocional, e as representações das formas obedecem a hierarquias afetivas, daí a representação do tamanho dos elementos do desenho variar conforme a ênfase afetiva dessas figuras para a criança no momento do desenho. A característica “sincrética” colocada por Vygotsky pode ser observada nessa mistura da criança com tudo que está ao redor, que se dá pelo elo subjetivo com as coisas.

Do que tenho lido e estudado sobre desenho infantil em todos esses anos, a maioria dos autores apresenta dois marcos extremamente importantes durante o desenvolvimento gráfico infantil. O primeiro deles seria o surgimento do círculo, pois a partir dele a criança relaciona e representa formas reais, ligadas ao mundo externo e o segundo, o surgimento da representação da figura humana, considerado como marco na representação do “eu” no desenho.

Segundo Derdyk (1989) a descoberta do círculo no desenho já leva ao início da descoberta do “eu”, no sentido em que a criança deixa de se perceber como parte da mãe, passando a se perceber como um ser autônomo, separado. A autora explica que o círculo nasce do movimento circular derivado da garatuja ordenada, e que ao surgir opera uma grande mudança na relação da criança com o mundo: “No momento em que há uma distinção entre o eu e o outro, o círculo está pronto para surgir. O aparecimento da palavra EU tem um significado similar ao aparecimento do círculo no desenho. Em termos psíquicos, equivale à conquista da consciência” (p. 89). Greig (2004, p. 40) corrobora com essas ideias ao afirmar que o círculo representa uma apropriação do “eu”.

Moreira (2009, p. 31 e 32) confirma a importância do surgimento do círculo no desenho da criança por ser um “esboço de uma representação”, esboço porque inicia, surge de forma acidental, e porque seu surgimento gera a necessidade de nomear as formas, atribuir significados às figuras nomeando-as, mesmo que inicialmente seja um processo somente imaginativo, sem haver ainda a representação figurativa. O círculo representa então, o início da representação, em que o desenho “começa a adquirir o caráter de jogo simbólico” e a criança passa a desenhar para “dizer algo, para contar de si mesma”.

O outro marco é o nascimento da figura humana, derivada, conseqüentemente da conquista da representação do círculo. Derdyk (1990) traz ideias muito pertinentes a respeito da necessidade da criança em se projetar corporalmente no mundo, momento em que a criança gera uma “entidade gráfica” instaurada pela relação dela com o próprio corpo e com o corpo do “outro”, é preciso se distinguir do mundo, se diferenciar das demais coisas ao redor. Em suas palavras:

A necessidade de afirmação e identidade de seu ser no mundo passa a se manifestar através de um *não* às coisas. Do eu mesclado e mimetizado com a natureza, surge, aos poucos, um eu mais fortalecido e comprometido com a noção de um corpo, forma finita, que entra em relação com o mundo. O eu se diferencia das coisas. No desenho, similarmente, uma forma existe na medida em que se diferencia de outras formas (DERDYK, 1990, p. 107).

A diferenciação gráfica que surge com a figura humana denota então essa necessidade da criança de se diferenciar, se dissociar, a partir da tomada de consciência do seu corpo, do encontro consigo mesma. Continuando com Derdyk (1990, p. 177):

Tudo é vivo, tudo tem movimento. No desenho, o gesto contém uma verdade, o toque é o contato real e supremo, o tempo instantâneo é o impulso atômico da ação inscrita no papel. Em meio a esse caos vibrante e energético, em algum momento surge uma forma, inaugurando-se o reinado da diferenciação. A distinção da forma sugere um encontro dela com um outro algo que confirme sua existência, sua materialidade, seu “dentro”.

Mèredieu (2004, p. 35) aborda esse tema discutindo sobre o que ele chama de surgimento da “figura do boneco”, afirmando que “signo privilegiado e profundamente egocêntrico, o boneco se situa, portanto na origem de toda a figuração – imagem-matriz do grafismo infantil”, o que nos leva a refletir profundamente a respeito das meninas-flor Jasmim e Begônia ainda não representarem a figura humana quando do início das atividades como as demais meninas. Jasmim chegou mais rápido, deu um salto maior,

mas é mais jovem e, aparentemente, sofreu “menos” que Begônia, que por ser a mais velha presenciou mais cenas de violência, assim como foi vítima de violência física.

Para Greig (2004, p. 43) o nascimento da figura humana incorpora tudo: “eu sou, eu me protejo, eu me afirmo”, “como uma verdadeira bandeira da individualização”. A figura humana nasceu nos desenhos de Jasmim e Begônia durante a intervenção no ateliê – dá para imaginar a minha emoção quando as recebi? Apesar de Jasmim ser a mais nova, ela desenhou a figura humana antes de sua irmã, quando eu vi, chorei de emoção. Guardei o desenho como uma pérola, uma preciosidade, um momento mágico, o início do processo figurativo de uma criança, uma potencialidade iniciada, um marco em seu desenvolvimento gráfico.

A figura humana de Begônia não nasceu num dos encontros no ateliê, mas no caderno extra que dei a elas para que desenhassem entre os encontros, que eram semanais. Tamanha foi a minha surpresa quando peguei o caderno de Begônia e lá estavam figurinhas humanas, ainda rudimentares, geométricas, mas tão lindas! Para mim essa figuração foi muito significativa para o que me propus no campo com as meninas-flor! Reconhecer-se a si mesma, diferenciar-se do mundo, adquirir existência, tudo para poder dar continuidade à história de uma vida.

Jasmim (4 anos), Begônia e Gérbera (6 anos), apresentam características dessa fase. Podemos dizer que Jasmim estava, quando do momento da intervenção, ingressando na fase de Pré-Esquema ao representar a figura humana e outras figuras, Begônia, como vimos, demonstrou um bloqueio na sua representação, ou seja, com certeza já estaria na fase seguinte, no entanto, dados os fatos difíceis e traumáticos de sua trajetória de vida, sua representação gráfica ficou interrompida, o que foi retomada durante as atividades do ateliê, como vocês puderam acompanhar. Já Gérbera, sua fala é bastante articulada e graficamente seus desenhos se inserem com mais propriedade nas descrições do Pré-Esquema, sobre os quais irei abordar a seguir.

Na sequência compartilho os desenhos de Jasmim, Begônia e Gérbera, na ordem em que foram realizados por elas, observando sua “evolução” no que tange o Desenvolvimento Gráfico Infantil (DGI), que tende, de alguma forma já constatado pelos estudiosos do desenho, para o realismo, da criança ao adolescente. Podemos então observar que essas meninas operaram uma “revolução” gráfica em muito pouco tempo.

Sendo a figura humana um dos maiores e mais importantes elementos no desenho infantil, Jasmim e Begônia passaram a se reconhecer como seres humanos independentes e autônomos, afirmando seu “eu”. Esse é o princípio do autobiografismo

de Jasmim, pois o de Begônia acredito que já havia iniciado e que, certamente havia sido interrompido. Vamos ver os desenhos? E vamos dialogando!

5.1.1.1. Jasmim: das quimeras ascendentes

Como já citei anteriormente, Jasmim não participaria da pesquisa, de início, primeiro por ter somente 4 anos e havia optado por trabalhar com crianças acima de 5 anos e por observar, nos primeiros encontros as dificuldades de uma outra menina, irmã de Gérbera e Tulipa, de 4 anos, que não podia ficar no ambiente sem acompanhamento de um adulto, pois interferia junto às demais “atrapalhando” um pouco a concentração.

No entanto, para minha surpresa, após os primeiros encontros em que Jasmim não saía debaixo da mesa, que não falava uma só palavra quando me dirigia a ela e rabiscava sem parar, enquanto eu estava fazendo um registro de uma fala da Girassol sobre seus desenhos, ela permanece na nossa volta, “atrapalhando”, fazendo barulhos, mexendo nos desenhos de Girassol, chamando minha atenção. Até então ela não estava participando das atividades do ateliê, mas sua presença não incomodava o processo de criação das meninas. Quando no meio da gravação ela diz “Tia depois tu compra isso daqui pra mim?”, com a pasta da Girassol na mão com os materiais artísticos. Nesse dia eu percebi que seu interesse era genuíno e na semana seguinte trouxe uma pasta para ela com o material de desenho, com sua foto estampada na capa, e as identificações, exatamente como das outras meninas.

Acredito que o interesse dela surgiu após a entrega das pastas personalizadas com a foto das meninas na capa e o material artístico todo identificado (conforme descrevi no capítulo 2), esse evento despertou o interesse e a vontade de Jasmim de participar e eu acatei, pois vi que ela estava verdadeiramente querendo participar – eu não poderia nunca negar a participação de uma criança interessada, especialmente por estar numa instituição de acolhimento, onde essas meninas já sofrem com vários tipos de dificuldades e exclusões. Jasmim passou então a participar como as outras.

A partir desse dia, Jasmim foi a que mais apresentou mudanças comportamentais. Primeiro a capacidade de espera, de ser atendida entre as demais meninas, que sempre exigiram muito a minha atenção e a concentração na realização dos desenhos e pinturas. Seu prazer estético era visível! Ela desenhava com o corpo todo e demonstrava uma grande satisfação. Da menina que se escondia embaixo da mesa e só fazia garatujas ela passou à menina que fala, sorri, interage e desenha

ativamente, evoluindo rapidamente nas fases do DGI. A postura física de Jasmim revelava sua seriedade e inteireza na atividade artística, bonito de se ver, como podemos observar nas figuras a seguir (ver Figuras 1 e 2).

Figuras 1 e 2: Jasmim concentrada no processo de criação no ateliê



Fonte: Acervo da pesquisa

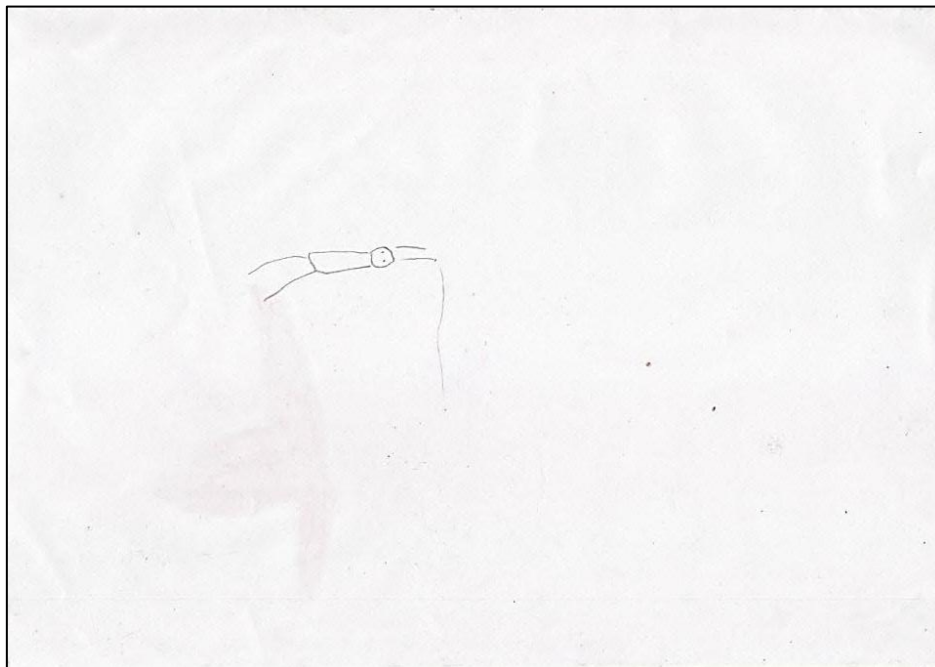
Agora vamos observar a “evolução” gráfica de Jasmim, que começa na fase de garatujas (ver Figuras 3 e 4), ensaiando o surgimento do círculo e dá um salto significativo para a fase de figuração com o surgimento da figura humana (Figura 5).

Figuras 3 e 4: Desenhos de Jasmim ainda em fase de garatuja, realizado no ateliê



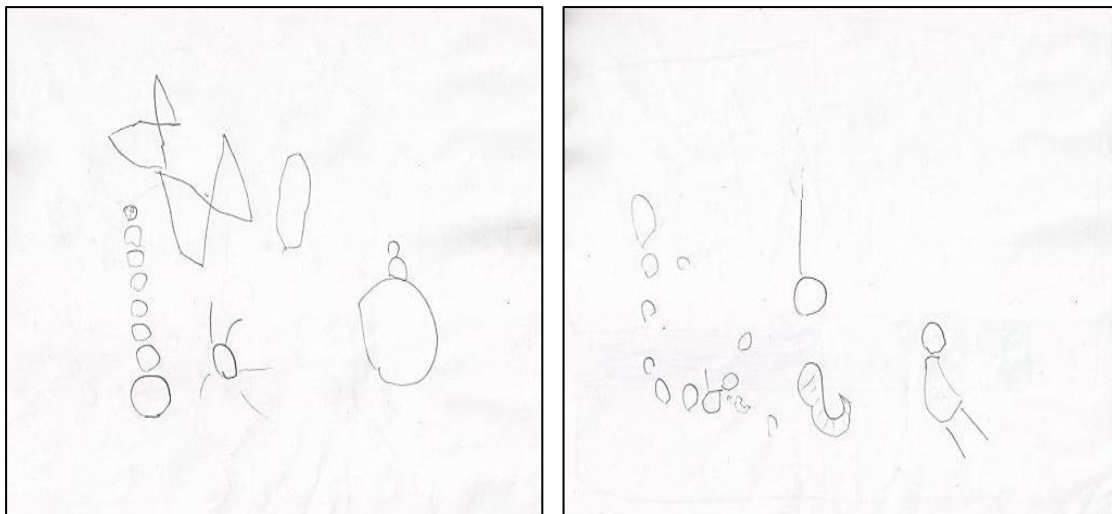
Fonte: Jasmim (4 anos), acervo da pesquisa

Figura 5: Primeiro desenho de figura humana de Jasmim, realizado no ateliê



Fonte: Jasmim (4 anos), acervo da pesquisa

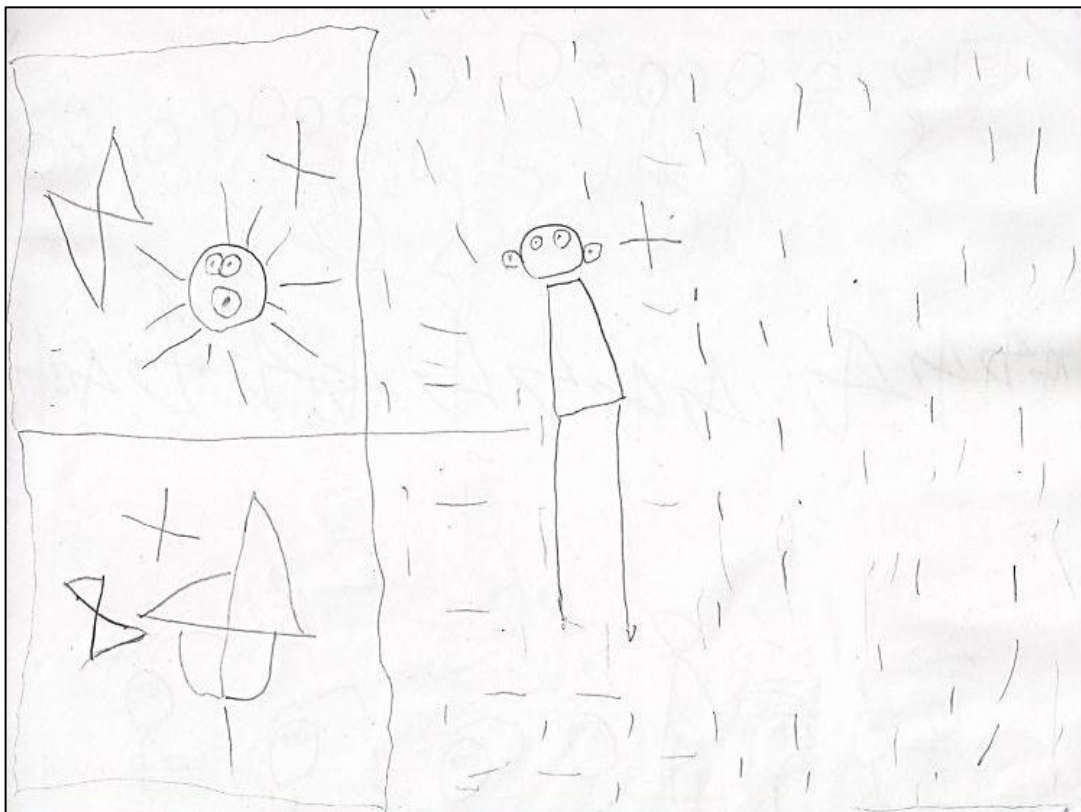
Figuras 6 e 7: Experimentos figurativos de Jasmim, realizados no caderno de desenho



Fonte: Jasmim (4 anos), acervo da pesquisa

Nas imagens até aqui, o espaço do papel é ainda característico da fase de Pré-Eschema (Figuras 6 a 8) descrita por Lowenfeld e Brittain (1970), fase em que tudo flutua, não há gravidade, o que caracteriza o “espaço do astronauta” e marca a fase egocêntrica da criança, em que ela é o centro do universo e tudo gravita em torno dela. No entanto, Jasmim opera saltos inacreditáveis em pouco tempo, ou seja, nos meses de intervenção do ateliê, de setembro a dezembro. E o mais bonito é a potência expressiva de suas figuras.

Figura 8: a figura humana reina com segurança, realizado no caderno de desenho



Fonte: Jasmim (4 anos) acervo da pesquisa

Nesses 3 meses ela passa da fase não figurativa, para a figurativa – da fase das Garatujas para a fase de Pré-Esquema e logo em seguida já passa para uma etapa seguinte, a fase de Esquema, que geralmente ocorre quando a criança tem 6 anos e começa ser alfabetizada. É a fase em que a criança passa a organizar o espaço do papel, descobre a “gravidade”, desenhando a “linha de base” e a “linha de céu”, e organiza os desenhos da esquerda para direita e de cima para baixo, como operamos a leitura, o que indica de Jasmim, aos 4 anos já está apta à aprender o código da escrita. Suas figuras já possuem singularidade gráfica, ou seja, Jasmim já desenvolveu uma “gramática” própria na representação das figuras, como podemos ver nas figuras 8 e 9.

Com relação à fase de Esquema, observem como Jasmim já organiza o espaço do papel no desenho seguinte, enfileirando as figuras humanas na base da folha, ou seja, na “terra” e os balões no topo, no “céu”. As figuras estão colocadas justapostas e não há mais aquela representação gravitacional em que as figuras flutuavam e se misturavam sem nenhuma preocupação com esse espaço (ver Figura 9).

Figura 9: organização do espaço do papel e das figuras, caderno de desenho, Jasmim



Fonte: Jasmim (4 anos) acervo da pesquisa

Jasmim foi uma grande surpresa. Uma mudança completa em todos os aspectos, na Casa-Família, observado pelas Irmãs e, também na escola. Nesse pouco tempo em que estive lá, presenciei essa transformação de Jasmim de uma menina triste, introspectiva e muda a uma menina alegre, falante, expressiva e participativa. Sei que o processo artístico do desenho em sua vida realizado pelo ateliê não foi o único elemento a contribuir para essas transformações, no entanto, tenho certeza que foi um elemento novo e desafiador, algo que não estava ali no cotidiano dela antes de iniciarmos e que, por sua iniciativa própria, ela ganhou a oportunidade e o direito de estar com as demais meninas e de criar seu universo simbólico no espaço do papel.

Jasmim não quis gravar falas sobre seus desenhos, apesar de perambular em nosso entorno em quase todas as vezes que saí para a sala vizinha para gravar depoimentos das demais meninas. Os resultados mais promissores de suas representações gráficas vieram tardiamente, mas a mudança foi significativa e observada por todos. Espero que Jasmim continue a desenhar e a evoluir dentro dessa conquista narrativa de se contar pelo desenho.

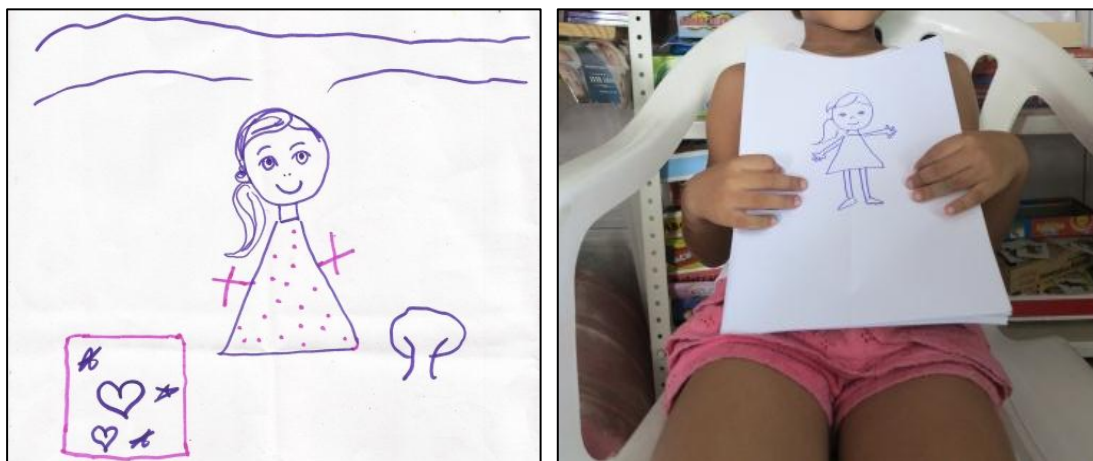
5.1.1.2. Begônia: do casulo ao nascimento da borboleta

Begônia (6 anos), irmã de Jasmim passou quase todos os encontros do ateliê desenhando formas geométricas. Por sua idade, via-se claramente que isso lhe incomodava, mas ela não “conseguiu” representar a figura humana, ou não queria, por uma série de questões que acredito, dizem respeito aos traumas vividos por ela. Pois como diz Moreira (2009, p. 24), “se a criança desenha para contar sua história, encontramos também a criança que não desenha para não contar”, algo para o qual atentei ao fazer uma leitura mais pormenorizada de suas representações e de seus comportamentos retraídos durante o ateliê.

Sua “dificuldade” era tamanha que ela pedia às demais meninas para desenharem a figura humana por ela, em seu desenho. Teve uma vez em que eu estava esboçando uma figura humana, dando ideias para uma das meninas, mas não terminei o desenho, quando observei ela havia pegado o desenho e completado com braços (ver Figura 10), assim como guardou uma outra figura humana que eu havia desenhado (Figura 11). Ela passou bastante tempo agarrada a esse desenho, sua foto para a capa da pasta é segurando ele e o guardou em sua pasta como se fosse seu.

Figura 10: Desenho de figura humana completado por Begônia

Figura 11: Begônia posa para sua foto da capa da pasta com o desenho feito por mim

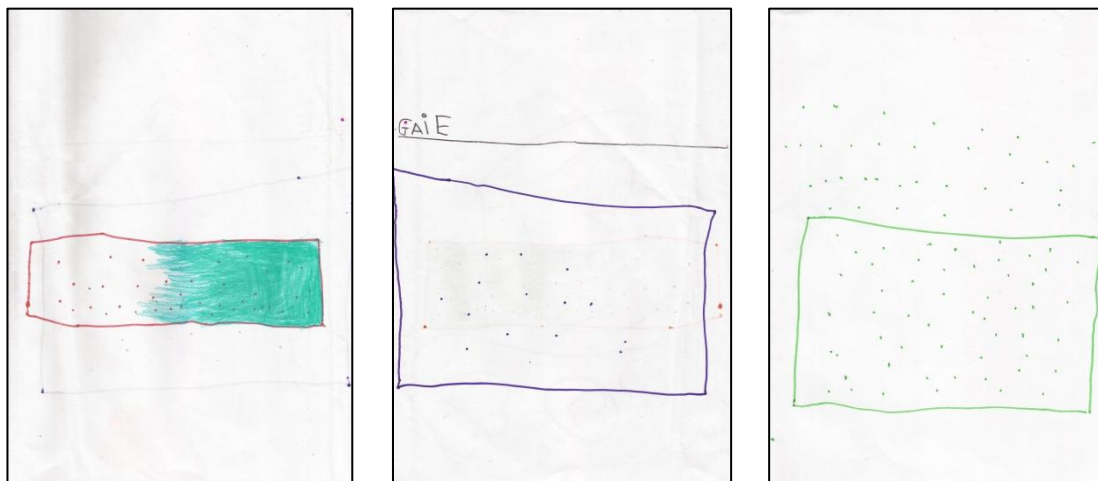


Fonte: acervo da pesquisa e foto do acervo

Begônia passou muitos encontros desenhando praticamente as mesmas formas, círculos, retângulos e triângulos, e pontilhados em todo o espaço da folha. Em alguns desenhos a sensação é de que ela queria desenhara uma “casa”, pois ela usa as formas de uma casa, na representação infantil mais tradicional, no entanto, a casa não se forma, ela

está fragmentada, ela está dividida em pedaços e essa é uma interpretação minha ao ver essas figuras repetidas exaustivamente, como a forma, a representação que não quer ser concluída. Assim, temos os retângulos (Figuras 12 a 14), e em alguns momentos eles estão junto a triângulos quase formando uma casa (Figuras 15 a 19). Compartilho os desenhos feitos nessa perspectiva, para que você possa ter também um olhar desse conjunto e da “evolução” gráfica de Begônia.

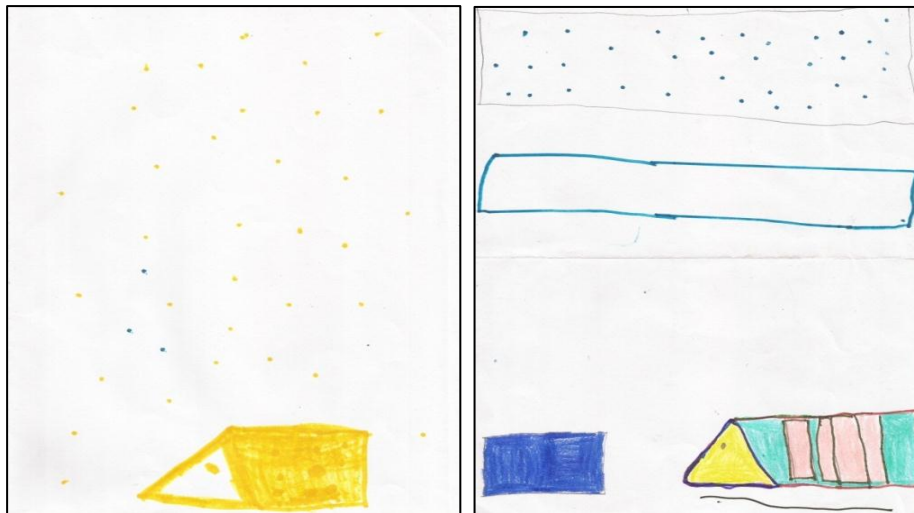
Figuras 12, 13 e 14: Retângulos e pontilhados desenhados por Begônia



Fonte: Begônia (6 anos), acervo da pesquisa

Figuras 15 a 19: retângulos, triângulos, linhas e pontilhados desenhados por Begônia





Fonte: Begônia (6 anos), acervo da pesquisa

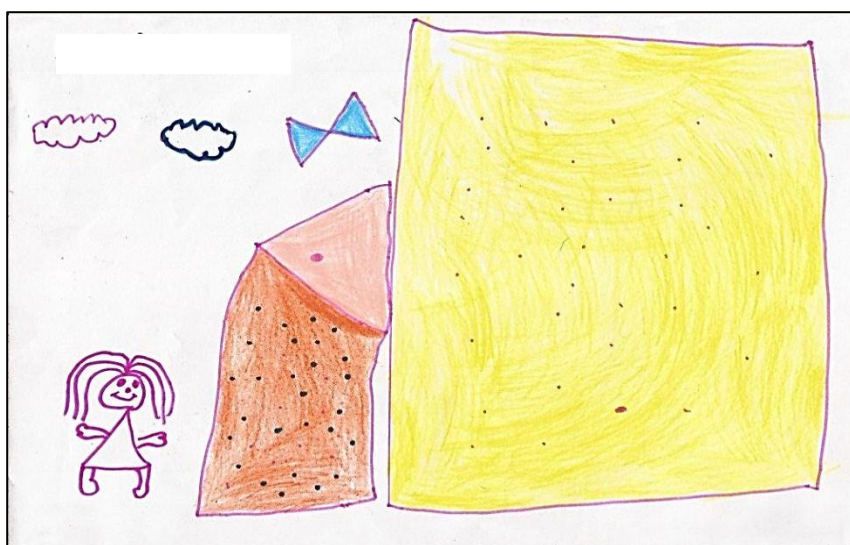
Esses desenhos não deixam de configurar um enigma, pois há um domínio da forma, vê-se claramente que Begônia desenha cuidadosamente cada figura e ensaia variações dentro desses símbolos gráficos criados por ela. Em sua idade, em geral, há a representação da figura humana, da casa, da árvore, do sol, das nuvens etc., assim como a criança já consegue organizar o espaço do papel. Aqui as figuras ainda estão flutuando. Mèredieu (2004, p. 33) afirma que “o que a criança desenha é sempre ela mesma, sua própria imagem refletida e difratada em múltiplos exemplares”, seria Begônia essa fragmentação geométrica, partes que não conseguem se unir em um todo?

Lowenfeld e Brittain (1970, p. 41) afirmam que “as restrições emocionais podem bloquear a expressão da criança”, o que se observa, de certa forma, nessa luta de Begônia em se colocar no desenho. Os autores ainda afirmam que quando os desenhos são meras repetições do mesmo símbolo, a criança certamente se utiliza desse símbolo para “esconder-se atrás dele e manifestará, em outros comportamentos, a tendência para retrair-se ou para ocultar-se atrás de estereótipos sociais” (p. 162).

Das seis meninas-flor, Begônia era sem dúvida a mais retraída e deslocada do grupo e, por consequência, a que apresentou mais dificuldade de representação estando presa à repetição das mesmas formas geométricas por quase todo o período do ateliê, o que felizmente foi superado, o que comprova também, que a inserção do desenho na rotina, aliado ao acompanhamento e motivação do ateliê contribuíram para que Begônia “superasse” essa repetição simbólica de símbolos geométricos rumo à uma representação simbólica em que a representação do seu “eu” tivesse espaço.

Na sequência das atividades, a “dificuldade” em representar a figura humana, ela pede a uma das meninas para desenhar uma figura humana em seu desenho, o que para mim é muito significativo, pois representa um desejo de inserção, o que seria então a presença dela, mesmo não tendo sido desenhado por ela. Durante boa parte dos desenhos houve somente a presença das formas geométricas flutuando, e de repente ela sente a necessidade de uma figura humana, organiza um pouco mais o espaço do papel e insere nuvens, uma mudança começa a ser operada, como podemos ver na figura a seguir (Figura 20):

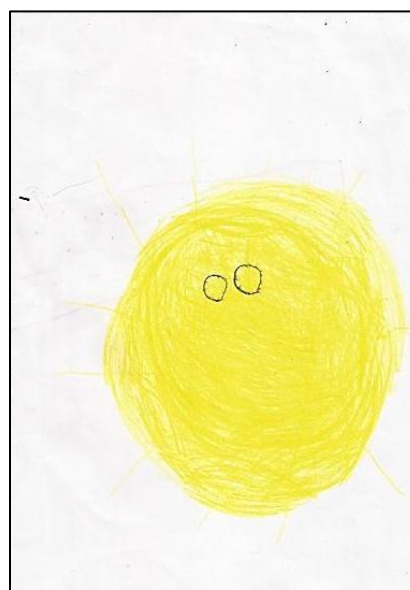
Figura 20: Begônia pede a uma das meninas para desenhar uma figura humana em seu desenho



Fonte: Begônia (6 anos), acervo da pesquisa

Figura 21: O Sol de Begônia

Pouco a pouco Begônia coloca mais de si, revela um pouco mais de sua intimidade e cita seu pai, faz um grande sol amarelo, ensaia olhos na imagem e diz que foi seu pai que lhe ensinou a desenhar o sol (ver Figura 21). Podemos ver que Begônia já desenhava e que essa atividade, de alguma forma, poderia lhe remeter ao pai, agora ausente, como lidar com essa ausência senão pelas figuras “espalhadas” no papel? Aqui ela é circular e solar!



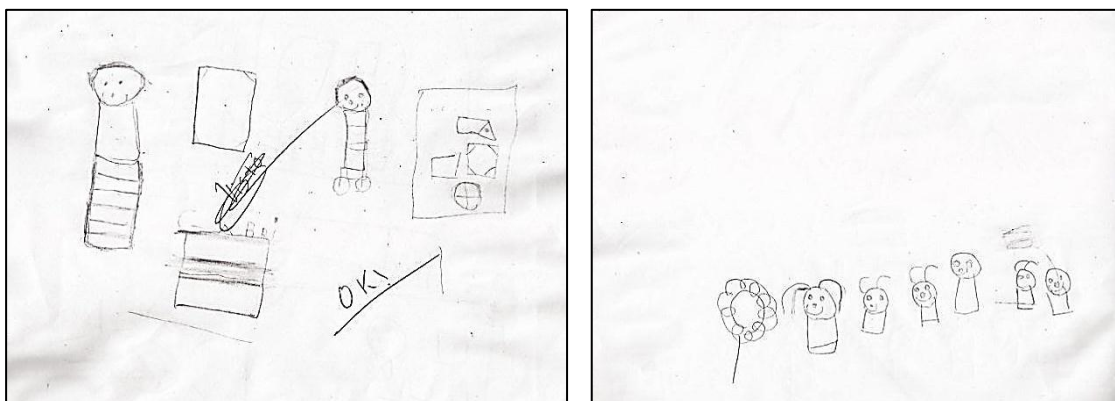
Fonte: Begônia (6 anos), acervo da pesquisa

Greig (2004, p. 61) fala de um “corpo impossível”, da busca que a criança faz em torno da concepção do esquema corporal e chega a afirmar que esse bloqueio na representação da figura humana “é sempre indício de um problema, de um atraso na concepção gráfica, geralmente associado a outros atrasos e a dificuldades sociofamiliares”. Apesar de não gostar muito do uso de alguns termos pelo autor (como atraso, ou desprovidos), considero importante compartilhar algumas ideias que podem nos ajudar a observar o grafismo das meninas que apresentam essa dificuldade inicial na representação da figura humana:

Os desenhos das crianças desprovidas parecem amputados desse processo de explosão criativa e de início se mostram muito conformistas: não se pode deixar de pensar que, nesse caso, os mecanismos de reprodução substituem a dinâmica da expressão pessoal (GREIG, 2004, p. 64).

Apesar dessas dificuldades iniciais Begônia descobre a figura humana em seu caderno de desenho!!! Foi uma grande surpresa para mim e ela estava muito ansiosa para me mostrar suas “evoluções”. Que figura difícil de nascer, um eu ressentido, talvez? A figura humana nasce de sua geometria, assim como ensaios para uma organização do espaço do papel, o surgimento da “gravidade” (Figuras 22 e 23). Vejamos que belas figuras ela passa a ensaiar graficamente, e não foram somente figuras humanas, mas também estrelas, flores, balões e borboletas! (Figuras 24 e 25)².

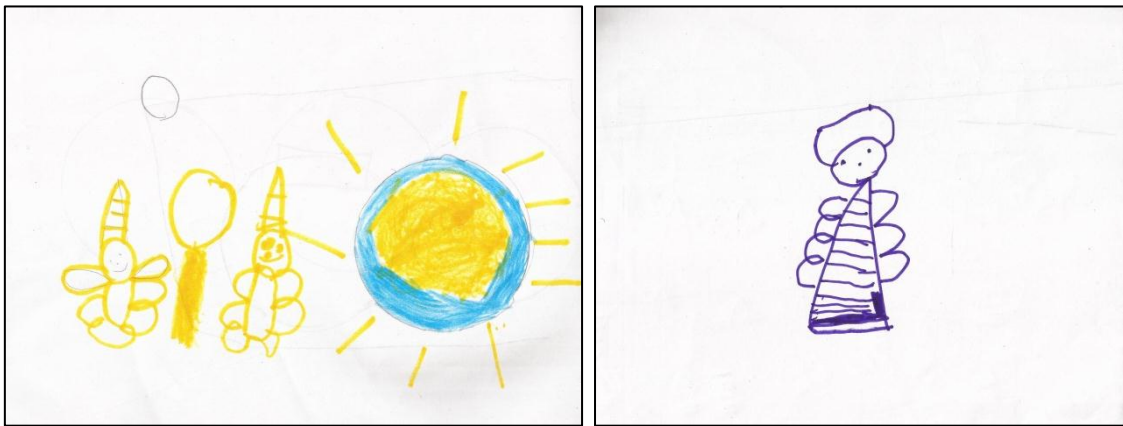
Figuras 22 e 23: Primeiros desenhos de figura humana de Begônia



Fonte: Begônia (6anos), acervo da pesquisa

² O “visto!” nos desenhos foi feito por Petúnia que assumiu o papel de professora junto às mais novas, não só corrigindo como fazendo críticas e escolhendo o que deveriam desenhar, conforme comentado anteriormente.

Figuras 24 e 25: Fadas, borboletas e o sol



Fonte: Begônia (6 anos), acervo da pesquisa

A partir desses últimos desenhos podemos ver claramente que Begônia retomou seu processo gráfico e sua autoconfiança na representação, ela restaura seu autobiografismo, supera a repetição e a geometrização imprimindo em suas figuras um estilo próprio. A partir daí ela demonstra mais alegria e satisfação na realização das atividades no ateliê, no entanto, mais do que uma evolução gráfica, trata-se de uma conquista pessoal derivada de muito esforço por sua parte. Vejamos como Begônia se porta no ateliê durante seu processo de criação (Figuras 26 e 27).

Figuras 26 e 27: Begônia em atividade no ateliê



Fonte: Acervo da pesquisa

Jasmim e Begônia, infelizmente, não quiseram dialogar sobre seus desenhos, como a figuração demorou a nos dar mais informações sobre elas e seus mundos de vida, assim, pouco consegui acessar a respeito delas por elas mesmas. No entanto, o fato de retomarem seu processo gráfico, a partir da representação da figura humana, me

deixa bastante otimista com relação ao seu autobiografismo. Resta-nos agora esperar que tenham oportunidade de dar continuidade a esse processo, encontrando caminhos na figuração de si por meio do desenho e organizando cada vez mais suas experiências a partir da expressão gráfica singular que o desenho proporciona.

5.1.1.3. Gérbera: da potência narrativa do desenho-fala

Gérbera (6 anos) é a menina-flor mais falante de todas. Além de desenhar muito, com uma grande velocidade, fala o tempo inteiro enquanto desenha e necessita de muita atenção e diálogo sobre os desenhos que cria. Aqui é muito presente o que Moreira (2009) afirma, de que a criança “desenha para falar”, mas nesse caso ela não só utiliza o desenho como fala, ela se expressa oralmente de forma ativa, narra fatos e situações altamente complexos a respeito de si, de sua história de vida, misturando ficção e realidade, diálogos sempre derivados das figuras desenhadas.

Percebo que o desenho e a fala, para Gérbera, são quase como a mesma coisa, partem de uma necessidade vital de se contar, de configurar sobre si mesma, dar uma forma àquilo que viveu. Talvez o vivido fosse tão forte e difícil para ela que ela precisava externar, dar uma forma para essas vivências. De todas as meninas-flor, suas histórias narradas foram as mais difíceis de receber, pois Gérbera contou fatos violentos, difíceis, dolorosos. Foi a menina-flor que mais quis gravar diálogos e nunca teve inibição diante da câmera, portanto aqui teremos uma riqueza maior de detalhes e informações derivadas desses diálogos e das expressões físicas das narrativas encenadas.

Derdyk (1989, p. 97) nos coloca sobre a importância da palavra, pelo seu caráter evocativo e da relação entre desenho e palavra:

A aquisição verbal redimensiona a relação que a criança mantém com o desenho e com o ato de desenhar. Nomear desencadeia ações. A ação gráfica no papel sugere figuras. A palavra representa o objeto, a pessoa, o fato. Desenhar e falar são duas linguagens que interagem, são duas naturezas representativas que se confrontam, exigindo novas operações de correspondência.

Para a autora desenhar e falar são formas de interpretar e a interpretação é um exercício de raciocínio, de organização e de produção de sentidos e significados, relacionando o real e o imaginário. Desta forma, não há concorrência entre a fala e o

desenho, pelo contrário, são complementares, alimentam-se um ao outro, o que nos deu uma riqueza maior ainda a respeito de Gérbera. Sem sua fala não teríamos a mesma potência narrativa e sem o desenho não teríamos a fala, pois foi a partir dele que a fala foi inspirada.

Os desenhos, por estarem na fase de Pré-Esquema, são riquíssimos em uma grafia singular, mas nem tão simples de ler, graficamente falando. Desta forma, sua fala assume um caráter de conexão primordial como complemento para a leitura e compreensão de suas narrativas gráficas. Há uma presença constante de figuras humanas, que certamente referem-se a ela, pela própria característica egocêntrica da fase de desenvolvimento em que ela se encontra, mas que na oralidade, de início, ela chama de “a menina”, ou de “ela”. Essas figuras são nomeadas por ela como “a mãe”, “as irmãs”, “o pai”, “a menina”, “as amigas” e sempre há algo acontecendo nos desenhos, há sempre muita ação que ela faz questão de encenar fisicamente enquanto elabora suas narrativas orais sobre os desenhos que realizou. No decorrer das atividades do ateliê, nas últimas narrativas ela passa a dizer “eu”, assim como a direcionar-se às demais figuras/pessoas em seus desenhos com pronomes pessoais possessivos: “meu”, “minhas”.

Organizei os desenhos juntamente com os diálogos, assim você pode ter as duas leituras, que a meu ver são indissolúveis. Na sequência vou tecendo alguns comentários e observações a respeito do que se apresenta em suas narrativas, apesar de que elas são bastante claras e objetivas, em seu caráter sintético, que como nos coloca Passeggi (2012, p. 140), “uma das características das narrativas das crianças é que elas são curtas, com um mínimo de palavras, mas com uma extensão máxima de vida”. Desta forma, cada diálogo guarda em si um mundo de sentidos, derivados de suas experiências vividas, são as narrativas de um instante de vida, da história de um instante que foi significativo para a criança: “essa curta narrativa ajuda-nos a refletir sobre os vínculos entre memória, reflexão e busca de alternativas que sinalizam a capacidade da criança de se projetar em devir” (Id).

Nos diálogos a seguir, “G” é Gérbera e “L”, Luciane. Em vermelho algumas observações a mais derivadas dos gestos e expressões de Gérbera. Gérbera produzia muitos desenhos no mesmo dia, os diálogos foram feitos posteriormente a partir dos desenhos já produzidos. Destaquei em negrito alguns termos e expressões mais significativos que se repetem constantemente em suas narrativas orais. Vamos então às narrativas acompanhadas dos diálogos (Figura 28).

Figura 28: Desenho de Gérbera

L: Gérbera, conta pra mim o que está acontecendo nesse desenho:

G: Essa daqui ta na **chuva** e essa daqui foi pro **médico**. Essa daqui **ta doente**...

L: Ta doente? O que ela tem?

G: É porque ele ta muito **doente** e **não foi pra escola**...é porque ta **doente**...

L: E você sabe o que ele tem?

G: Ele ta com **dor nas costas**

L: Ele ta com dor nas costas? É?

G: É

L: E tem um maior e um pequenininho... eles são o que?

G: Eles tão **batendo**

L: O que?

G: **Batendo!**

L: Batendo o que?

G: **Na mãe!**

L: Na mãe? Quem está batendo na mãe?

G: O filho!

L: O filho? Ele está batendo na mãe? Por quê?

G: Porque **ele não quer ir lá pro médico**. Ele não quer ir pra **esse médico daqui**.

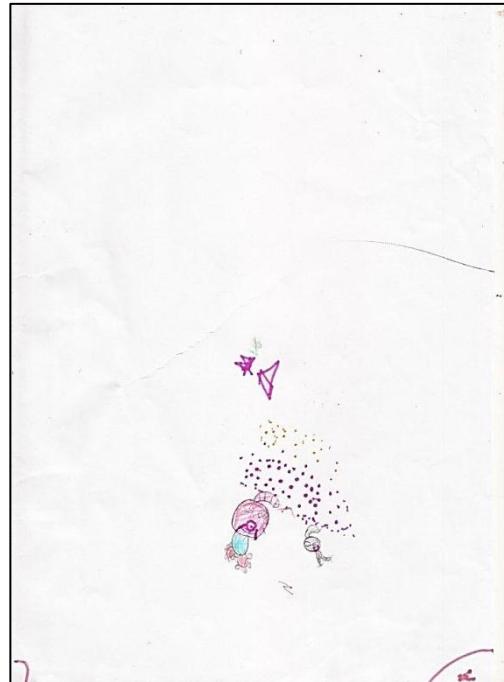
L: Porque ele não quer ir pro médico?

G: Porque ele gosta de ficar aqui.

L: Ele não gosta de ficar aqui e ele não quer ir pro médico? E ele bate na mãe dele porque não quer ir pro médico?

G: É porque **ta chovendo no médico**...**ele bate nele porque quer**

L: Entendi...



Fonte: Gérbera (6 anos), acervo da pesquisa

Gérbera vira a página, não quer mais falar sobre esse desenho...

Esse desenho é o primeiro de uma sequência em que a “chuva”, a “dor”, a “doença”, o “médico”, a “escola” e a “violência” se apresentam nas narrativas. Graficamente temos duas figuras humanas, uma maior e uma menor, representando a mãe e o filho, ambos estão na chuva, o que podemos constatar pelos traços pontilhados em cima das figuras. A situação que se coloca é a do filho que está doente e não quer ir para o médico, por que está chovendo. O filho tem dor nas costas e por não querer ir ao médico ele bate na mãe, e vemos bem a ênfase que Gérbera dá à intenção de bater: “ele bate na mãe porque quer”. A doença impede o filho de ir para escola, que prefere ficar “aqui” a ir ao médico. Porque essa criança não quer ir ao médico? Porque está com dor nas costas? Porque bate na mãe? Porque a chuva tem esse caráter tão presente e negativo?

Apesar das temáticas desenvolvidas no ateliê, Gérbera seguiu muito pouco o que se propunha, quer dizer, suas narrativas seguiram, na maioria das vezes, de forma

independente, de acordo com aquilo que ela queria expressar. Assim, podemos observar que as narrativas dos desenhos que se seguem continuam na mesma temática do desenho anterior (Figura 29):

Figura 29: A chuva, Gérbera

- L: E esse desenho aqui, o que está acontecendo?
G: É, tem uma **chuva bem grandona**...é aquele bichinho...de tanto de **chuva**...foi-se embora da **chuva**!
L: E o que é, o que são esses dois pequeninhos, quem são?
G: Ta aqui o ovo...
L: Quem são eles, conta!
G: Aqui são, aqui é a **mãe** e aqui é o **pai**...e aqui é um **bocado de chuva**...que ta de leve
L: Um bocado de chuva? E porque eles estão na chuva?
G: Porque **eles estão bebendo água**, eles querem beber **água de chuva**...
L: Vixe, eles não tem água pra beber?
G: Não... mas aqui tem água (aponta para outro extremo do papel, vazio).
L: Lá? E o que é que tá essa água?
G: Bem aqui, no **ovo da páscoa**...
L: Ovo da páscoa?? E ovo da páscoa tem água?
G: Tem...
L: Mas e eles estão bebendo do ovo da páscoa, é?
G: Mas eles gostam de beber e então vai lá e bebe... **correndo (vira a folha para mostrar outro desenho)**
L: Ah tá... entendi...



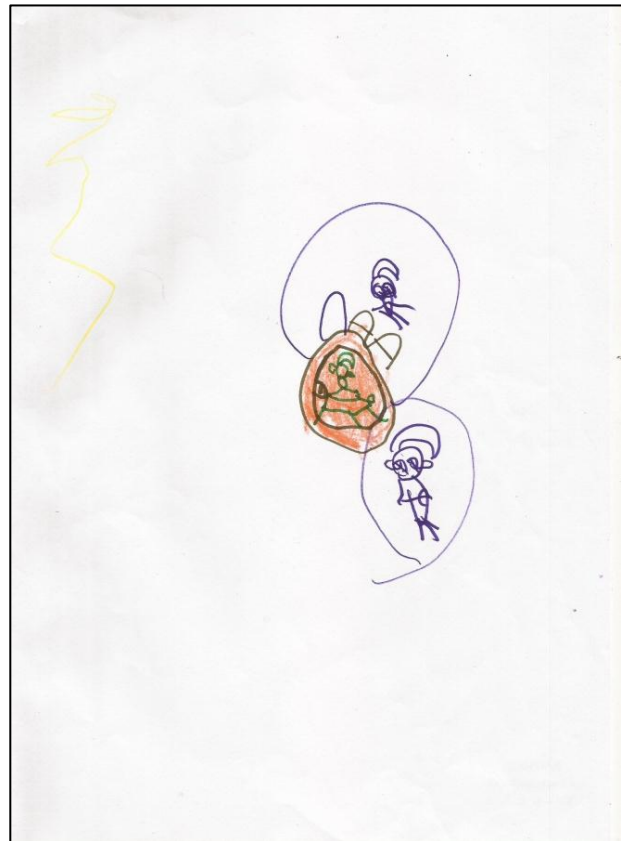
Fonte: Gérbera (6 anos), acervo da pesquisa

Nessa narrativa a presença novamente de duas figuras humanas e a representação da chuva, porém, graficamente as figuras humanas e a própria chuva são representadas de maneira diferente do desenho anterior, são mais “obtusas”, os traços são mais gestuais, mais dramáticos poderíamos dizer. A chuva agora está ao redor das figuras, elas estão completamente “dentro” da chuva. Na narrativa oral Gérbera afirma que são o pai e a mãe na chuva, que por não terem água para beber, bebem água da chuva. Mais uma vez uma referência à interferência da chuva e a precariedade de não ter água em casa, de ter que beber a água da chuva, o que talvez tenha sido uma situação recorrente para ela.

Na sequência o desenho que trouxe uma das narrativas mais marcantes e mais difíceis de receber para mim. Imagino o quanto essas vivências foram difíceis para Gérbera (Figura 30):

Figura 30: A mãe toda quebrada, Gérbera

L: E esse aqui?
G: Isso daqui é o **filho**, isso daqui é a cadeira, e isso daqui é a neve e isso daqui é a **mamãe... toda quebrada...**
L: Toda quebrada?
G: Aham...
L: E porque a mamãe ta toda quebrada??
G: Porque **se dá coice nela...**
L: Ela fez o que?
G: Fez assim nela (**passa as unhas nas pernas, rápido e intenso como se estivesse se arranhando as pernas...**)
L: Porque?
G: Porque ela ta **brigando com o pai dele...**
L: Hmm
G: **Pai dele ta bem aqui, aponta para o papel...**
L: Aaah, entendi, coitadinha! Né? Ela ficou machucada?
G: **Ela ta toda quebrada, o rosto (corpo?) dela!**
L: Vixe maria! E o que mais está acontecendo?
G: Porque ela ta.. e aí **ela foi pro colégio e aí ela estava aqui, sozinha, ela chorou...**
Longo silêncio...



Fonte: Gérbera (6 anos), acervo da pesquisa

Nesse desenho Gérbera representa 3 figuras humanas inseridas em círculos justapostos. No círculo central, temos a representação da figura de sua mãe numa cadeira, “a mãe toda quebrada”, que no desenho está destacada no único círculo colorido, o que revela que ela quis dar ênfase ao que estava acontecendo com a mãe. Nos círculos exteriores, que estão conectados graficamente ao círculo central acredito serem o pai e ela. A mãe, segundo relatos da Irmã Karla, possui deficiência mental, e na narrativa de Gérbera se automutila, machuca a si mesma, se “dá coice”. O pai briga com ela, talvez querendo fazer com que pare de se machucar. Gérbera gesticula tentando mostrar como a mãe fazia, como se machucava. Ao final da narrativa o sentimento de tristeza e de solidão: “ela estava aqui, sozinha, ela chorou”.

Confesso que fiz o possível para receber essa narrativa com naturalidade, para manter o diálogo sem demonstrar que me entristecia demais compartilhar desses momentos com Gérbera, mas estava lá, presente, atenta. Sem as narrativas orais não teria acesso a esses fragmentos de vida de Gérbera que, no entanto, elaborou enquanto

desenhava, representou intencionalmente esse instante. O que terá sido para ela, criança, presenciar sua mãe machucando-se a si mesma? Como entender algo assim?

No desenho a seguir (Figura 31) encontramos ainda a chuva, um menino que come biscoito sozinho, mas que está se afogando e ninguém vai salvá-lo. A partir daqui, na sequência em que os desenhos foram realizados e estou apresentando aqui, o ato de “afogar-se” também passa a ser recorrente, juntando a isso o fato de que ninguém salva quem está se afogando. Estar só e desamparado na chuva.

Figura 31: Se afogando, Gérbera

L: *você quer contar o outro? Tem mais? Tem mais um?*

Ela procura...

L: *Ai, acho que o outro tá na outra folha Gérbera! Olha, é esse aqui que você fez, ó... O que é que tá acontecendo aqui nesse?*

G: *Ele tá lá na chuva, comendo biscoito...*

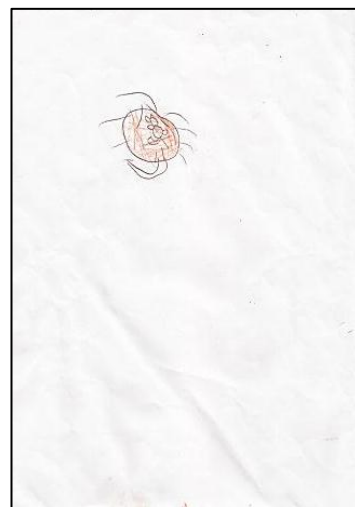
Deixa eu comer biscoito sozinha...o ouvido dele tá doendo... ele tá lá na água se afogando (faz como se estivesse nadando, movendo os braços freneticamente).

L: *Ele tá nadando?*

G: *Aham! Assim ó... (continua fazendo os movimentos)*

L: *Aaah, entendi! E não tem ninguém pra salvar ele não?*

G: *Não!*



Fonte: Gérbera (6 anos), acervo da pesquisa

Aqui novamente o sentimento de solidão, de dor, de “afogamento”. Ela tenta nadar, mas está se afogando e não tem ninguém para salvá-la. O sentimento de solidão, de dor e de tristeza é recorrente, assim como o sentimento de estar “perdida” e não ser encontrada, como podemos ver no desenho a seguir (Figura 32).

Figura 32: Mamãe e filhote, Gérbera

G: *Tem outro aqui...*

L: *E o que é esse aí que você fez?*

G: *É a mamãe e o piloto (filhote?), piloto da mamãe...*

L: *O piloto? O que é isso?*

G: *É a mamãe que tá lá na floresta...e ficou perdida...*

L: *Ficou perdida?*

G: *Aham...*

L: *E ninguém achou ela?*

G: *Não!*



Fonte: Gérbera (6 anos), acervo da pesquisa

Vemos, na representação gráfica, perfeitamente essa questão do egocentrismo e do “espaço do astronauta” em seus desenhos, pois os elementos estão sempre flutuando

no espaço do papel, gravitando. Observa-se uma grande variação gráfica na representação das figuras humanas, que ora apresentam seus membros arredondados, ora pontiagudos, ora faltam alguns membros, ora há mais detalhes, como braços, mãos, dedos. Por vezes é difícil apontar um único estilo no seu grafismo, dada essa variação nos gestos e traços. A uniformidade de suas representações não está no traço em si, mas no conteúdo das narrativas gráficas, encontrando-se também na sua fala, na repetição de situações e palavras como “chuva”, “doente”, “médico”, “escola”, “sozinho”, “triste”, “longe”, “rio” que se desdobram em expressões como “estar doente”, “não ir para a escola”, “ir para o médico”, “levar vacina”, “ir para a auditoria”, “esconder-se”, “estar triste”, “estar perdido”, “afogar-se”, “estar sozinho”. Também há, em sua narrativa oral a presença da violência, em ações como “machucar-se a si mesmo” ou “bater no outro”.

Essas expressões remetem claramente ao que Gérbera viveu antes do acolhimento, às suas lembranças e memórias junto à família enquanto estiveram em cárcere privado e, acredito que também se referem ao período em que foram “descobertas” e passaram a uma série de intervenções médicas, hospitalares, situações de intervenção judicial, pois há com frequência em suas narrativas menção a alguém que está doente e não pode ir para escola, porque tem que ir ao médico, ou então tem que ir para a auditoria, experiências que lhe marcaram profundamente e que são recorrentes. Podemos ver também a continuidade dessas expressões no diálogo realizado a partir do desenho que Gérbera fez inspirada no filme do *ET: o Extraterrestre* (Figura 33).

Figura 33: “O E.T.”, Gérbera

G: *Aqui é o nome dele, aqui a foto dele, aqui ele tá no rio de baixo, ele tá com a coroa e aí levou ele pro médico, e o filhinho tá doente e ele tá lá, na água, e eu pintei ele e ele tá dentro, tá escondido do pano, porque o homem disse: “sai daqui, sai!”*, aí a bebezinha ficou dormindo...

L: *Quem? Quem ficou dormindo?*

G: *Ela, ela aqui ó (mostra com o dedo o desenho)*

L: *Ela quem?*

G: *Tem duas dormindo...*

L: *Quem são elas?*

G: *Elas são a irmãzinha dela aqui... e dela (continua mostrando no desenho)*

L: *E o ET cadê?*

G: *O ET tá lá debaixo do do... tá lá andando com o irmãozinho dele aqui*

L: *Hmmm, e aqui o que é?*

G: *É umas meninas que vão pro médico e aí fica doente e ele vai lá pra auditoria aí diz*



Fonte: Gérbera (6 anos), acervo da pesquisa

que vai ficar doente e fica doente...

L: Vai pra auditoria? O que é auditoria

G: Uhum, é porque ele leva vacina...

Suas narrativas orais também são, em alguns momentos, aparentemente, “desconexas” e “esparsas”, o que Lowenfeld e Brittain (1970, p. 156) afirmam ser comum às crianças na faixa etária de Gérbera que estejam em processo de representação na fase de Pré-Eschema, não obedecerem a uma sequência lógica, o que se deve, segundo os autores ao fato de que “a importância de suas observações estará mais intimamente vinculada à sua significação emocional do que à disposição ordenada dos acontecimentos”. Gérbera encena enquanto narra, faz gestos que representem o que está contando, dramatiza os acontecimentos. Como os diálogos foram gravados em vídeo, essas dramatizações são extremamente importantes para ela que encarna a narrativa ao contá-la.

Posso deduzir, pelo conjunto dos desenhos realizados, e pelas temáticas das narrativas realizadas por Gérbera que ela foi operando algumas transformações sociais e cognitivas durante o período do ateliê. Nos desenhos e narrativas iniciais, apresentados até aqui, percebe-se a presença de suas vivências mais traumáticas que certamente estão associadas ao que viveu antes e no início do acolhimento, depois os desenhos ganham uma narrativa mais “leve”, com o aparecimento de brincadeiras, de brinquedos, de amigas, de nós (eu e Aline Sousa), das demais meninas da casa-Família e de outras pessoas que talvez sejam as professoras, pessoas da escola como mostrarei logo mais.

Os desenhos a seguir são os realizados no caderno de desenho, nos intervalos entre os encontros do ateliê. Apesar da intervenção de Petúnia na definição temática dos desenhos das meninas, assumindo o papel de professora delas, temas que se repetiram em todos os cadernos, podemos acessar narrativas que se diferenciam das anteriores trazendo novas vivências e experiências sociais significativas, como a presença de outras pessoas, de brinquedos e brincadeiras e de datas comemorativas, como o Dia das Crianças, o Aniversário (no caso elas desenharam o meu aniversário), o Natal. Gérbera certamente não vivia essas datas, essas festas com sua família, como agora vive na Casa-Família, onde são dias de receber presentes, visitas variadas e de realizar atividades diferentes.

Essas atividades sociais são extremamente importantes e significativas para Gérbera, que faz uma transição de uma narrativa pautada na solidão, na dor, na tristeza e na violência, derivadas das suas vivências anteriores ao acolhimento, mas que contavam

com a presença de seus pais e dos irmãos. Agora ela passa a narrar suas vivências sociais e coletivas vividas no interior da instituição. A representação do brinquedo e da brincadeira é muito importante, pois nos revela que Gérbera realiza um encontro com a infância, que agora ela pode brincar, que agora ela tem brinquedos (Figuras 34 e 35). A narrativa triste dá lugar ao espaço lúdico importante para seu desenvolvimento, pois toda criança tem o direito de brincar. Outra questão muito importante é a transição de “a menina”, “ela”, “dela” para “eu”, “minhas amigas”, como podemos ver nesses dois desenhos a seguir.

Figura 34: Os brinquedos dela, Gérbera

G: Eu desenhei os **brinquedos**, aqui onde tem a marca de **brinquedos**, ó. Os **brinquedos** estão voando e ela não deixa voar...

L: Quem não deixa voar?

G: Ela!

L: Quem é ela?

G: É **a menina!** Ela quer dar o **brinquedo dela**

L: E porque ela está deixando eles voarem?

G: Porque é o **brinquedo dela**, porque ela quer brincar

L: E aqui, quem são esses outros aqui, que tem mais 3 ou 4 aqui

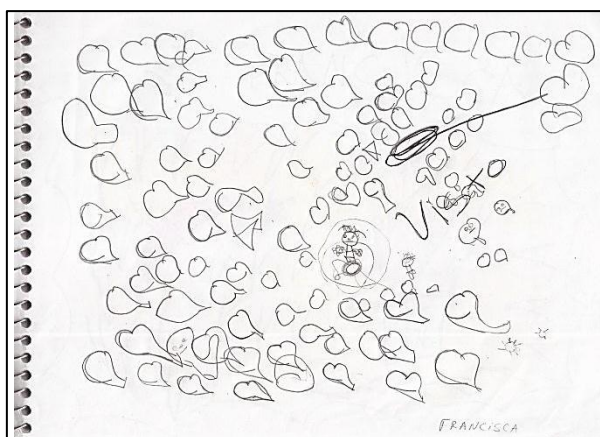
G: Aqui são... aqui é o coração e aqui é a **irmã dela**

L: Hmmm

G: E aqui é o **irmão dele**

L: E todo mundo ta brincando?

G: Unhum!



Fonte: Gérbera (6 anos), acervo da pesquisa

L: O que está acontecendo aí nesse?

G: Aqui são as **minhas amigas**, lá na **chuva** e aqui **tão brincando** (mostra todo o espaço do papel), aqui tão brincando

L: Elas estão brincando de que?

L: Tão brincando de que?

G: De **pega pega**...

L: De pega pega? E quem é?

G: Com a **frô**...

L: Com quem?

G: Com a **frô**...

L: Quem é a **frô**?

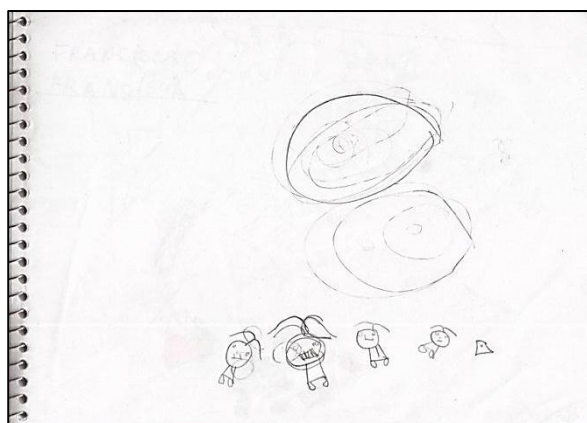
G: É ela aqui, ela anda, ela tem cabelo, cabelo bonitinho...

Dela aqui, ó, dela aqui ó...

L: Quem é ela?

G: Ela... ela...anda, tem cabelo... vira a página...

Figura 35: Amigas brincando, Gérbera



Fonte: Gérbera (6 anos), acervo da pesquisa

Algumas datas comemorativas aparecem em suas narrativas, como a Páscoa (no diálogo de um dos desenhos anteriores), a Festa de São João e o Natal. Eu passo a aparecer também em suas narrativas, assim como outras pessoas como a “tia Marli” e a “Isabelle” (Figuras 36 e 37). Quando questiono sobre quem seriam essas pessoas, ela mistura um pouco e se refere a mim. Observe também o início de representação de figuras geométricas que certamente vão derivar na representação de “casa”. Vejamos esses elementos nos desenhos e diálogos a seguir.

Figura 36: O gatinho, Gérbera

L: *E o desenho de hoje? O que você desenhou hoje? Mostra pra mim...*

G: *Esse é o gatinho da **tia Marli**...*

L: *Tia Marli? Qual tia?*

G: *Não...aqui... aqui... (mostra o gatinho desenhado)... Esse é o gatinho? O **gatinho da tia** aqui...*

L: *O meu? O meu gatinho?*

G: *Uhum*

L: *Certo...*

G: *E aqui é...*

L: *Mas você tinha falado que você tinha desenhado a Isabelle... quem é a Isabelle?*

G: *É ela aqui...*

L: *É sua amiga? É sua amiga?*

Ela não responde...começa a apontar no desenho do lado e continua falar...

G: *E ela já tá lá no rio...conversando com a **tia**...*

L: *Quem? A Isabelle?*

G: ***É eu e tu**...!*

L: *Eu e tu? E a gente tá no rio? Eu e tu?*

G: *Uhum*

L: *E o que a gente tá fazendo no rio?*

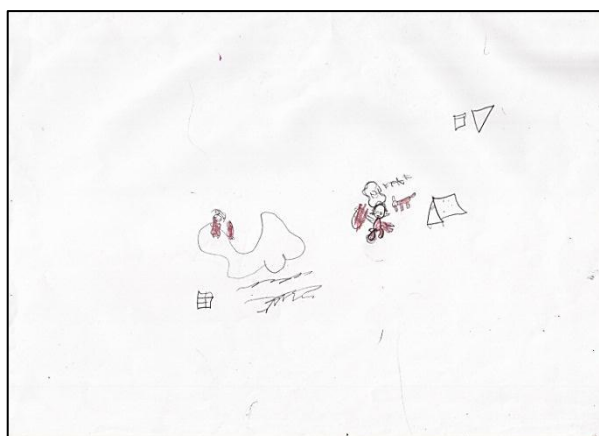
Ela tímida coloca o papel na boca e fala com a mão na boca...

G: *Tá lá na **festa**...*

L: *Tava na festa? Festa de que?*

G: *Lá na **Festa de São João***

L: *Hmmm... a festa de São João...*



Fonte: Gérbera (6 anos), acervo da pesquisa

G: *Eu desenhei **uma menina, uma árvore** e aqui são os “bichos” que eu desenhei e aqui são as **estrelas**.*

G: *Esse, que até tem **meu nome** aqui e eu fiz aqui os desenhos da **árvore de natal**.*

Para não identifica-la, cobri seu nome verdadeiro no desenho

Figura 37: O Natal, Gérbera



Fonte: Gérbera (6 anos), acervo da pesquisa

Importante observarmos que a “chuva” é presente do início ao fim, nos desenhos realizados no ateliê e no seu caderno de desenho. Tendo assim a imaginar que tamanha a precariedade da habitação de Gérbera e de sua família, a chuva tenha causado inundações e uma série de acontecimentos traumáticos derivados, pois na periferia de Maracanaú, em período de chuvas há grandes inundações e, levando em consideração que o barraco em que viviam era de chão batido, num terreno baldio ermo, é de se imaginar as consequências devastadoras da chuva nessa habitação. Mas ao final podemos observar que a chuva já não parece amedrontá-la, pois como podemos ver no desenho a seguir, nós estamos “perto” das águas da chuva (Figura 38).

Nos desenhos realizados ao final da intervenção, ela passa a dizer “eu” em suas narrativas, aparecem, além dos irmãos, eu (a tia) e a Aline Sousa, que estamos nesse contexto da chuva, e “estamos no céu”, e não há mais menção à pessoas doentes, ou com dor, ou batendo em alguém. Talvez Gérbera se sentisse mais protegida com a nossa presença? Talvez a menção ao “céu” esteja relacionada à questão religiosa da Casa-família? A presença da “casa” também é significativa, não somente na narrativa gráfica, como na oral. Estaremos todas misturadas à sua “casa” primeira? Veja que aqui ela já começa a organizar mais o espaço do papel e já representa também as nuvens, o sol e a água do rio, indícios de um processo maior de conscientização desses elementos (Figura 37).

Figura 38: As águas, Gérbera

G: *Aqui é a tia, eu, e aqui é a cama da tia, e aqui é o portão (desenho do lado esquerdo)*

G: *Do lado direito: e aqui é a cama, aqui é a tia de novo, aqui é a tia Aline e aqui é a casa, a casa da tia Aline...*

L: *E o que a gente ta fazendo nesse desenho?*

G: *a gente ta lá do céu*

L: *Nós estamos no céu? Porque?*

G: *Porque sim!*

G: *E aqui eu fiz..eu fiz... e aqui é a casa, aqui é a casa e aqui são as águas, estão perto das águas ... aqui não é as águas, é a chuva, chuva, chuva, chuva e pingou bem aqui, ela pingou, dentro de uma água.*

L: *Quem são esses dois aqui Gérbera?*

G: *Esses dois são os irmãos, e aqui é a tia (Eu?), tia Aline e a tia (desenho do lado direito). Volta no desenho do lado esquerdo: aqui é eu e aqui é a tia*

L: *Ah é? E o que a gente ta fazendo aí?*

G: *Ta perto da água, porque ta chovendo e aqui tem a água...movimenta rápido os dedos em cima do desenho da água*



Fonte: Gérbera (6 anos), acervo da pesquisa

L: *E de onde vem essa água?*
G: *Lá da chuva!*

Importante compartilhar aqui também a variação na leitura de alguns desenhos, ou seja, Gérbera realizou por vezes leituras diferentes do mesmo desenho, podendo manter a narrativa central, mas alterando os personagens, por exemplo. Lowenfeld e Brittain (1970, p. 160) nos dizem que nessa fase a criança apresenta grande flexibilidade e variação nos desenhos e rápidas mudanças no modo de pensar, combinando em suas narrativas fantasia, realidade e reações biológicas ao meio, como podemos observar claramente nas representações de Gérbera, o que dialoga com as ideias de Vygotsky (2005) colocadas anteriormente.

Nessa fase é muito importante a escuta atenta e sensível deixando a criança livre para narrar o que deseja, sem questionar ou criticar o fato de essa narrativa ser flexível e variável trazendo novas e diferentes leituras, “nenhuma tentativa deve ser feita para censurar ou condicionar a expressão criadora infantil; pelo contrário, devemos estimular a maior variedade possível de reações” (Id., p. 170). Quanto mais a criança narrar, dialogar sobre seu desenho, melhor. Pois, como nos colocam os autores, “os desenhos refletem, honestamente, o desenvolvimento infantil” e “o modo como as coisas são representadas é uma indicação do tipo de experiências que a criança teve com elas” (Id., p. 162). Vejamos como interagimos, eu e ela, no diálogo constante e como Gérbera trabalhava no ateliê (Figuras 39 e 40).

Figura 39: Interação com Gérbera e Figura 40: Gérbera desenhando no ateliê



Fonte: acervo da pesquisa

Gérbera foi um exemplo da importância do desenho para elaboração de suas narrativas, a expressão do seu autobiografismo em potência expressiva de si. Tal processo foi maior do que posso aqui elaborar, foi revelador da sua importância para a expressão das experiências vividas por ela antes do acolhimento que lhe foram muito marcantes e que, portanto, recorrentes nas narrativas gráficas e orais. Observar essa mudança narrativa, a afirmação do “eu”, da ação consciente de si e de seus desejos foi muito importante, pois nos leva a acompanhar essa autorização biográfica que ela passa a operar em suas narrativas, atuando verdadeiramente no seu espaço e na organização dos elementos presentes em sua vida, pois como nos diz Derdyk (1989, p. 117):

A criança estabelece um vínculo existencial profundo com o desenho ou com qualquer outro ato criativo. Daí a necessidade de recolocarmos o desenvolvimento da linguagem gráfica, ou de qualquer outra manifestação expressiva, sob o signo da experiência e da vivência permanente.

Portanto, vemos a importância desses espaços de criação e expressão na vida das menina-flor! E continuamos, no fio do Desenvolvimento Gráfico Infantil. A seguir a fase de Esquema e as narrativas de Tulipa e Girassol (7 anos).

5.1.2. O Esquema e a organização do espaço

A fase seguinte ao Pré-Esquema, segundo Lowenfeld e Brittain (1970, p. 181) é a fase de Esquema, fase em que os autores afirmam que, depois de muitas experiências, a criança adquire o conceito definido de si e do seu meio. Segundo eles, embora todo desenho possa ser considerado um esquema, nessa fase há um diferencial, pois se refere a um conceito elaborado pela criança que poderá ser repetido até que uma nova experiência venha a alterá-lo. Eles são sempre representações individualizadas que surgem geralmente em torno dos sete anos de idade.

Segundo os autores supracitados “o esquema pode ser determinado pelo modo como a criança vê alguma coisa, pelo significado emocional que ela lhe atribui, pelas suas experiências cinestésicas, pelas impressões táteis do objeto ou pela forma como o objeto funciona ou se comporta” (Id. p. 183), assim, a criança pode criar esquemas “puros”, sem experiências intencionais, ou modificá-los, momento em que a criança representa intencionalmente aquilo que foi verdadeiramente importante para ela, representando assim o “conhecimento ativo do objeto” (Id.).

É considerada uma fase de “organização”, especialmente pela organização do espaço do papel, o surgimento da chamada “linha de base” vai trazer toda uma passagem da fase egocêntrica para o desenvolvimento de uma percepção mais aguçada do meio e das relações sociais. A criança estará mais consciente de si, do seu meio e de seus próprios sentimentos e Lowenfeld e Brittain (1970, p. 186) vão atribuir a isso o surgimento dessa linha de base, pois a partir dessa linha haverá toda uma relação espacial organizada no espaço do papel, uma “evolução”, se formos considerar a fase anterior, em que tudo gravitava, flutuava, estava “solto” no espaço do papel. Os autores chegam a afirmar, com base em Piaget (1959) que a criança deseja encontrar ordem em seu ambiente.

O esquema criado pode variar e essa variação se dará em virtude da interação da criança com o meio, ou seja, quanto mais ela for estimulada a se relacionar, sensivelmente, objetivamente, formalmente, esteticamente, mais essas interações influenciarão na riqueza de suas representações, no surgimento de detalhes, nas descobertas estéticas de formas diferentes de representar os objetos ao seu redor. Aqui é preciso tomar cuidado com o chamado “estereótipo” no desenho infantil, que surge quando a criança fica presa a somente um esquema de representação e não evolui graficamente.

Apesar das crianças hoje iniciarem a escolarização bastante cedo, essa fase corresponde à idade escolar, no que tange a aquisição da escrita, resultante do processo de alfabetização que é muito significativo para o desenvolvimento da criança. Vygotsky (2005) vai situar essa idade escolar como extremamente importante para a apropriação do mundo derivada da formação dos conceitos, que se dá pelo desenvolvimento da capacidade de abstração, de sintetização e de generalização. Ele situa a importância da aquisição de “conceitos científicos” na escola para estudar como a criança opera nesse aprendizado. Sobre esse processo ele nos coloca:

[...] um conceito é mais do que a soma de certas conexões associativas formadas pela memória, é mais do que um simples hábito mental; é um ato real e complexo de pensamento que não pode ser ensinado por meio de treinamento, só podendo ser realizado quando o desenvolvimento mental da criança já tiver atingido o nível necessário. Em qualquer idade, um conceito expresso por uma palavra representa um ato de generalização (p. 104).

Para o aprendizado desses conceitos, é preciso haver uma construção do sentido das palavras, que vai derivar do uso dado a elas, pela experiência vivida. Para nós aqui,

preocupados com a capacidade reflexiva da criança e o desenvolvimento da consciência operados no processo de biografização, Vygostky (2005, p. 112), vai nos colocar que é durante o início da idade escolar que as “funções intelectuais superiores, cujas característica principais são a consciência reflexiva e o controle deliberado, adquirem um papel de destaque no processo de desenvolvimento”. Assim, o que antes era involuntário vai depender cada vez mais do pensamento da criança, orientando-se pelo significado, sendo agora usado de forma deliberada pela criança de forma intencional e voluntária. Nas suas palavras, Vygostky (2005, p. 114-115) afirma:

[...] a criança em idade escolar passa da introspecção não-formulada para a introspecção verbalizada; percebe os seus próprios processos psíquicos como processos significativos. Mas a percepção em termos de significado implica sempre um certo grau de generalização. Consequentemente, a transição para a auto-observação verbalizada denota um processo incipiente de generalização das formas interiores de atividade. A passagem para um novo tipo de percepção interior significa também uma passagem para um tipo mais elevado de atividade interior, uma vez que uma nova forma de ver as coisas cria novas possibilidades de manipulá-las.

Assim, esse processo de tomada de consciência de operações, como a lembrança ou a imaginação, por exemplo, nos torna capazes de dominá-las (Id. p. 115). O autor supracitado vai atribuir à escola um papel decisivo nesse processo de conscientização da criança dos seus próprios processos mentais. Todas as meninas-flor estão já em idade escolar, na conquista de aprendizagens importantes que lhes são muito caras, como a leitura e a escrita. Para algumas delas, a conquista maior e primeira é aprender a escrever seu próprio nome.

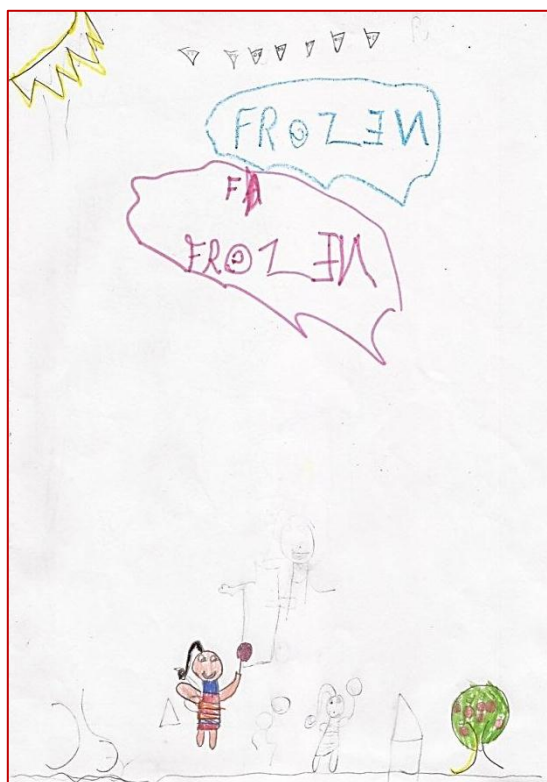
Nessa fase encontramos os desenhos de Tulipa e de Girassol, que não somente pela questão da idade, ambas com sete anos de idade, mas pela organização espacial dos seus desenhos que já seguem essa configuração “organizada” da linha de base e já nos apresentam seus “esquemas”. Tulipa opera uma transição para a fase de Esquema, um pouco retraída em suas representações iniciais, apagando muito seus desenhos, mas já organizando esse espaço do papel. Seu desenho vai evoluir consideravelmente. Socialmente ainda é muito tímida e isso com certeza é resultado de sua trajetória de vida. Já Girassol é o oposto, extremamente social e vemos com clareza esse desenvolvimento de uma consciência do meio, do ambiente, da relação social com as demais meninas em seus desenhos, por exemplo. Em ambas os elementos principais recorrentes na fase de esquema que podemos ver nos desenhos: a casa, a figura humana, a árvore, as nuvens, o sol, etc. Vamos às suas narrativas?

5.1.2.1. Tulipa: o desenho inseguro da figura de si

Tulipa, depois de Jasmim, que começou as atividades do ateliê tardiamente, é a menina-flor que menos desenhou, quantitativamente falando. Nos encontros do ateliê Tulipa realizou 7 desenhos e no caderno de desenho, 14. Todas suas descobertas gráficas são mais visíveis nos desenhos que ela realizou no caderno de desenho, pois teve mais tempo e também acredito que por estar entre as outras meninas, mais para o final das intervenções ajudaram sobremaneira na realização dos desenhos.

Tulipa apresentou um desenho muito tímido e retraído, eu poderia mesmo dizer “sofrido”, aquele desenho que tem medo de surgir na folha, que sempre que ensaia é apagado inúmeras vezes, um desenho quase sempre inacabado. Apesar disso, que nos diz muito sobre ela, de alguma forma, ela já possui um esquema, composto pela figura humana, a árvore, o sol, e já opera essa organização do espaço do papel, já desenha a “linha de base” e já organiza os elementos nesse espaço (ver Figura 41).

Figura 41: A menina e o balão, Tulipa



Fonte: Tulipa (7 anos), acervo da pesquisa

Vemos, pelas sucessivas apagadas com a borracha, que se constitui de um desenho inseguro, um desenho que tem receio e isso com certeza tem a ver com a

dificuldade que Tulipa tem de se relacionar consigo mesma e com sua difícil trajetória de vida. Tendo vivido até os 6 anos em um cárcere privado, sem nunca ter ido à escola, ou seja, praticamente sem nenhum contato social e sendo a mais velha das meninas, ela presenciou com mais intensidade os eventos dessa vida difícil que teve com sua família. Essas questões derivam em uma série de dificuldades de comunicação e expressão que se expressam nas dificuldades de aprendizagem, na escrita e na leitura e mesmo em sua oralidade, na organização das ideias em uma narrativa com uma sequência lógica.

Impossível não falar sobre a escrita de *Frozen*³ em todos os seus desenhos, até mais que a escrita de seu nome. Tulipa possui muita dificuldade em ler e escrever e pude ver isso ao auxiliá-la algumas vezes em suas atividades escolares no dia em que a pedagoga, responsável pelo acompanhamento escolar, faltava. Acredito que pelo conteúdo da história tenha marcado Tulipa e também em virtude da aceitação social, ela se preocupe tanto com isso, tendo em vista que as meninas da idade dela com certeza estariam cheias de brinquedos, roupas, acessórios, material escolar dessa animação.

Apesar de sua timidez e de sua grande dificuldade em representar e falar, Tulipa sempre esteve disposta a participar e quis gravar diálogos sobre alguns de seus desenhos, apesar de ter sido muito difícil para ela estar diante de uma câmera e ensaiar narrativas sobre si mesma. A sensação que eu tinha era de que as palavras lhe doíam, ou não queriam sair, como se tudo estivesse preso dentro dela e isso não consigo explicar, pois era físico, era visto em seu comportamento, no olhar baixo, nos longos silêncios, na fala entrecortada sem sequência lógica, na boca cerrada, nos punhos contraídos. Havia mais mudez que palavra.

A seguir alguns dos diálogos mais marcantes entre a gente sobre dois desenhos realizados por ela depois de assistirem ao filme do *ET: o Extraterrestre* (Figuras 42 e 43). Ela é “T” e eu “L”.

L: O que você desenhou Tulipa? Conta pra mim...

Ela pega o desenho pra mostrar...fica olhando silenciosa.

Ela pega outros desenhos...e escolhe outro que não o anterior

³ *Frozen: uma aventura congelante*, é uma animação da Disney, que conta a história de duas irmãs, de uma princesa chamada Elsa que possui um poder de congelar tudo que toca, acabando por se isolar num castelo de gelo para não causar mal a ninguém e Anna, sua irmã se lança numa aventura para salvá-la, ao final da história é o amor de irmãs que salva Elsa de sua maldição.

Figura 42: Voltar para casa, Tulipa

T: Eu desenhei... nuvem, sol, “frozen”
(passando o dedo em cima da palavra escrita),
cacto coração... frozen... carro... é, coração...

L: E o que que ta acontecendo aqui nesse
desenho (eu aponto com o dedo)...está cheio de
coisa, o que ta acontecendo aí?...

Ela dobra as folhas todas...

T: Eles estão indo... para...casa...

L: Quem?

T: Eles!

Eles quem? Quem ta indo pra casa?

T: **ELA!**

*Ela aponta no desenho, a figura humana que
está no “carro” da direita*

L: Ela quem?

*...ela hesita...fala um nome que não entendo
bem*

T: A Zaiane...

L: A zaiane? Quem é a zaiane?

Silencio a boca aberta sem falar nada

L: você sabe quem é a zaiane? É uma colega?
Uma amiga?

Ela não consegue falar. Fica muda.

L: Você pode falar...não precisa...

Ela fica olhando os desenhos evitando continuar o assunto

T: **É o meu nome...**

L: É o teu nome? É aqui o teu nome? Eu to perguntando o que ta acontecendo lá...eles estão
indo pra casa, mas quem é que ta indo pra casa?

T: **Eles estão indo pra escola...**

L: Estão indo pra escola ou estão indo pra casa?

T: **Pra casa e pra escola!**

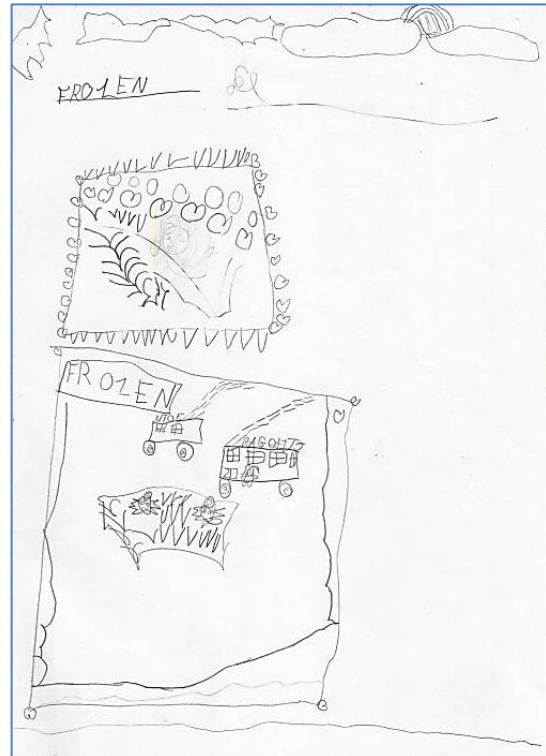
L: Pra casa e pra escola? Por que aqui ó (eu aponto com o dedo o desenho mais abaixo), o que
é isso aqui?

T: É ooooo... é oooo (hesitante)... **uma casa...**

L: Uma casa aqui? De quem?

T: Dos bichinhos!

T: Nome, frozen, nome zaiana, nome família (só tem escrito **FROZEN**, o restante não é
decifrável)... é...



Fonte: Tulipa (7 anos), acervo da pesquisa

Nesse desenho e nesse diálogo vemos com clareza o efeito do filme do **ET: O Extraterrestre**, com relação ao fato de que o E.T. queria voltar para casa dele, para o seu planeta. Aqui Tulipa está num automóvel voltando para casa. Ela tenta escrever seu nome em cima do automóvel que leva uma menina. Ela está tão angustiada em falar sobre isso que insere outras pessoas, talvez amigas dela, mas na verdade, o desenho fala dela e no diálogo, após muita dificuldade, ela acaba afirmando seu desejo.

Figura 43: Família, Tulipa

L: Sobre o que é esse desenho?

Silêncio...

T: Do ET

L: Do ET? Mas o que é? O que você desenhou aí? O que tem a ver com o ET? Conta pra mim!

Ela se movimentava, inquieta com o papel na mão, olhando para o desenho...

T: Um coração...

L: Conta pra mim

T: Uma árvore...duas meninas...

L: Quem são essas duas meninas?

Ela foge do assunto

T: Uma árvore, o chão, um coração, a tia, o nome, a outra menina, a outra menina

L: Sobre o que é esse desenho?

T: **Família!** Tímida, sorri

L: Sobre família? É? E sobre o que mais?

T: **Amor, amizade, amor, amizade...**

Fonte: Tulipa (7 anos), acervo da pesquisa

Silêncio

L: Quem são essas duas meninas? Quer falar?

Ela hesita, olha para a pintura na parede...

T: **A Mônica e a Magali!**

L: A monica e a Magali? Quem são?

Ela mostra a pintura na parede

L: Ah, mas tu desenhou a Mônica e a Magali no teu desenho?

Ela acena que sim, com a cabeça

L: Mas a mônica e a Magali...

T: São amigas!

Duas meninas que são Zaiane e Cauane...

L: Quem são a zaiane e a Cauane?

Ela envergonhada cobre o rosto com o papel para se esconder e fica em silencio

L: Ta com vergonha?

T: Eu não sei!

T: Nome... frozen...nome...

L: Va cair, cuidado!

L: Então essa aqui é a Magali? Eu aponto para a menina desenhada

T: A Mônica e a Magali

É o frozen

L: E essa aqui? Eu aponto para a menina que só tem a cabeça, está inacabada...

T: **A senhora!**

L: Eu? E essa aqui? E essa? Aponto para outras meninas desenhadas, mas inacabadas logo abaixo...

T: É aaaa Jéssica.....

L: Ta bom! Ta bom?



Fonte: Tulipa (7 anos), acervo da pesquisa

No dia em que gravamos o diálogo sobre o desenho anterior (Figura 43), Tulipa pediu à Aline Sousa - nossa auxiliar - para escrever o nome de todo mundo na casa. Fui gravar seu depoimento sobre o desenho na sala ao lado. Ela não queria falar sobre o desenho, queria apenas falar sobre os nomes escritos no papel. Ainda assim insisti, momento em que percebi que havia algo que ela não queria, ou não conseguia contar. Perguntei quem eram as duas figuras humanas no desenho, ela não conseguia dizer e, num momento de desespero, ela olhou para a imagem pintada na parede, da turma na Mônica e disse desesperada: são a Mônica e a Magali! Fiquei surpresa e ao mesmo tempo entendi que ela não queria falar. Depois perguntei sobre o que era o desenho desse dia e ela, com muita dificuldade, acabou falando: “sobre a família”. O desenho era sobre o cuidado, então entendi que para ela deveria haver algum nó entre a família e o cuidado, ou mesmo a falta desse cuidado. Ela dá ênfase em sua fala ao amor e amizade. Magali e Mônica são super amigas.

Sua fala, quando vinha, era composta sempre de palavras soltas, numa descrição fragmentada dos elementos desenhados, aparentemente sem conexão, mas que internamente com certeza havia um turbilhão. Eu consigo imaginar a necessidade de grito de Tulipa. Às vezes eu tinha vontade de dizer a ela que gritasse, que externalizasse todos os horrores que a emudeciam, mas eu não poderia fazer isso, não poderia gerar nenhum tipo de “desequilíbrio”, ou algo que estivesse fora da minha alçada em suportar e acolher, falo de uma responsabilidade profissional e ética que sempre esteve presente em nossa relação, do início ao fim.

Ao contrário de Gérbera, sua irmã, falava tudo, falava muito. Aqui eu senti muito mais pela narrativa “não dita”, a narrativa “engasgada”, que por tudo que ela conseguiu expressar pela palavra ou pelo desenho. O que essas meninas passaram é inominável. E aqui eu tentava, pelo diálogo, ajudá-la a falar sobre os seus desenhos, mas quanto mais eu questionasse, mais ela me escapava e no final ela escolhia seus caminhos para contar ou não, e eu sei que isso estava ligado ao que ela podia realmente suportar, o tamanho dos seus sentimentos e dificuldades. Rever os vídeos para transcrevê-los me deixou sem ar perante a sua mudez, pois é diante dela que passei a entender os limites dessa relação e o respeito imenso que tenho por ela e por seus limites. Isso fala muito mais dela do que qualquer outra coisa, mas isso eu só posso compartilhar por meio dessas descrições que não dão conta.

Os desenhos mais característicos da fase de Esquema foram produzidos em seu caderno de desenho, os quais compartilho agora com você (figuras 44 e 45).

Figura 44: Esquema de Tulipa (7 anos)



Fonte: Tulipa (7 anos), acervo da pesquisa

Figura 45: Esquema de Tulipa (7 anos)



Fonte: Tulipa (7 anos), acervo da pesquisa

Nestes dois desenhos vemos a presença de um elemento muito importante, a casa. Segundo Mèredieu (2004, p. 51) a representação da casa “pode permitir apreender de que modo a criança vive o espaço”, afirmando que a casa “aparece violentamente carregada de afetos”, sendo assim, segundo a autora, a representação da casa seria um prolongamento do corpo e da personalidade da criança: “lugar em que se abrem os primeiros gestos, refúgio contra um universo desconhecido e ameaçador, a casa funciona como ‘espaço mítico’. A criança projeta nela suas angústias, suas fantasias”.

Tulipa passa a desenhar a casa com mais frequência, estaria ela mais consciente de sua morada e do que essa casa significa para ela?

O primeiro desenho (Figura 44) é um Esquema clássico (casa, figura humana, árvores, nuvens, tudo organizado na linha de base, céu, etc.), já no segundo (Figura 45), Tulipa deseja nos mostrar algo a mais, o que está acontecendo dentro da casa e utiliza então a chamada “visão de raio x”, muito comum, segundo Lowenfeld e Brittain (1970, p. 200) nessa fase de Esquema, em que a criança representa o “dentro” e o “fora” simultaneamente. Ainda nessa etapa do grafismo a criança não está preocupada com o naturalismo, segundo assim suas próprias leis, desenhando aquilo que sabem e não aquilo que vêem, portanto podem misturar representações externas/internas, assim como diferentes perspectivas no mesmo desenho, como podemos ver na solução gráfica de Tulipa para representar a figura humana que está deitada na cama. Ainda impera uma motivação subjetiva nessas representações aparentemente “confusas”.

De tal forma, as crianças podem exagerar as partes mais importantes e negligenciar ou diminuir aquelas que são consideradas menos importantes, assim como o tamanho dos objetos pode variar seguindo essa lógica afetiva. Observemos também, em ambos os desenhos, a organização do espaço, assim como a presença de mais de uma figura humana que denotam interação, a indicação da relação com outras crianças, no caso as próprias meninas-flor que habitam na mesma casa, elementos de integração social e ambiental, extremamente importantes no seu processo de desenvolvimento intelectual:

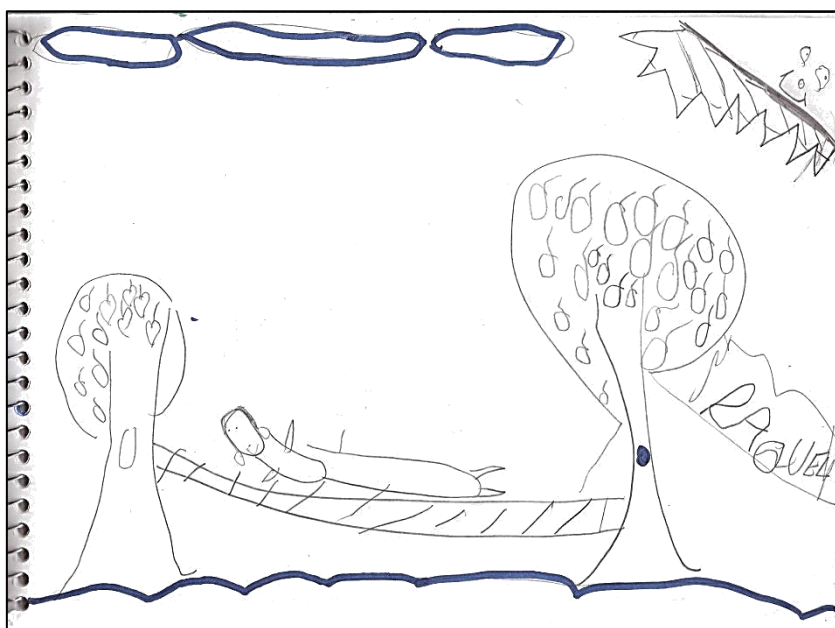
Uma das indicações da evolução intelectual da criança é a sua compreensão do mundo que a cerca. Os objetos podem ser significantes ou insignificantes para ela, dependendo de sua relação emocional com eles e do modo de compreendê-los intelectualmente. Se o mundo se torna significativo para a criança, ou não, depende, parcialmente, do grau em que ela formula seus conceitos. Portanto, é de esperar que a criança expresse nos seus desenhos, um símbolo definido para as coisas que faz repetidamente (LOWENFELD E BRITTAİN, 1970, p. 209).

As mudanças gráficas nos esquemas dessa fase seriam então decorrência de novos aprendizados derivados do seu espírito indagador e das descobertas feitas no cotidiano e é nessa necessidade de subverter os esquemas que a criança ensaia novas grafias nos seus próprios desenhos e seus símbolos evoluem, ao mesmo tempo em que criam um estilo próprio que é denunciado pelo gesto, que é sempre singular, visto que “o esquema particular da criança é exclusivamente seu. Podemos distinguir, facilmente, os desenhos de uma criança dos de outra, bastando, para isso, observar as

representações esquemáticas” (LOWENFELD E BRITAIN, 1970, p. 208). Vejamos outros desenhos de Tulipa realizados no seu caderno, nos desenhos a seguir podemos observar o ensaio de novas configurações e acontecimentos que começam a escapar do esquema trivial apresentado inicialmente.

Na Figura 46, por exemplo, vemos a presença de duas grandes árvores e entre elas algo que está suspenso com uma figura humana sobre, o que certamente é uma rede. De fato, há algo “novo” acontecendo, há alguma ação, uma situação. No entanto, podemos observar que a representação da figura humana é ainda bastante rudimentar, algo para refletirmos, tendo em vista que nessa fase a representação dos objetos e das coisas está diretamente ligada com o conhecimento ativo. Talvez o significado seja então mais importante que o símbolo gráfico. Uma pena não ter conseguido dialogar com Tulipa sobre esse desenho.

Figura 46: Na rede, Tulipa



Fonte: Tulipa (7 anos), acervo da pesquisa

Sobre a questão da representação das datas comemorativas, a proximidade do Natal levou Petúnia a solicitar desenhos das meninas com essa temática, o que já vimos nos desenhos de Gérbera e veremos nos desenhos de Girassol e mesmo de Petúnia posteriormente. Mèredieu (2004, p. 111) comenta que as crianças, por serem sujeitos sociais, acabam cedendo à utilização de códigos sociais e, sendo o desenho, reflexo também de acontecimentos e da atualidade, muitos assuntos escolhido pelas crianças

podem estar ligados a essas datas consideradas “importantes” no nosso calendário, as quais vêm cheias de um valor social.

No entanto, segundo a autora supracitada, o impacto do acontecimento social só funcionaria para a criança a partir dos 5 anos de idade, havendo uma preocupação profunda dela com tal evento. Essas datas são altamente evocadas na escola, portanto acabam se tornando significativas para a criança também. Em se tratando de uma instituição de acolhimento, especialmente a casa-Família, enquanto instituição religiosa, o Natal, por exemplo, acaba ganhando uma dimensão, um valor especial, em que as meninas participam da decoração da casa, há as questões do ritual religioso e a expectativa de ganhar “presentes”, visto que sempre há muitas visitas à instituição nessas datas, momentos em que empresas, associações e outros buscam a instituição como forma de caridade, doando brinquedos, alimentos, etc. Vejamos a presença do Natal nos desenhos de Tulipa (Figuras 47 e 48).

Figuras 47 e 48: O Natal, Tulipa



Fonte: Tulipa (7 anos), acervo da pesquisa

Estas representações estão ligadas diretamente às questões culturais e sociais do contexto onde se está inserida, que por um lado podem aumentar o repertório da criança, pelo valor social adquirido, porém, representam também “estereótipos culturais, profundamente marcados pela ideologia da classe social e do país a que ela pertence” (MÈREDIEU, 2004, p. 113). Podemos observar na narrativa gráfica a presença das pessoas, a árvore de natal e os presentes (em uma quantidade significativa), símbolos representativos do Natal.

O que posso inferir, com relação ao autobiografismo de Tulipa é uma visível evolução gráfica para o domínio de elementos importantes constitutivos dos aprendizados significativos operados na fase de Esquema, assim como uma maior segurança na representação gráfica. Vejamos como Tulipa trabalhava no ateliê (Figuras 49 e 50).

Figuras 49 e 50: Tulipa trabalhando no ateliê



Fonte: acervo da pesquisa

A escolarização e a socialização são extremamente importantes e sua relação com o outro e com o ambiente se expressa pela organização do espaço no papel e pela consciência dos elementos que o compõem. Tulipa está nesse processo, lutando contra suas dificuldades comunicativas, com relação à fala e à aquisição da escrita, apesar da visível defasagem, Tulipa revelou durante o período de intervenção bonitas transformações físicas e comportamentais derivadas de uma maior espontaneidade no seu processo criativo de apropriação de si e de sua história de vida.

A seguir as narrativas de Girassol, que se assemelham em muitos aspectos a elementos narrados aqui.

5.1.2.2. Girassol: a menina-flor que nasceu para desenhar

Girassol é, certamente, a mais sociável das meninas-flor. Sempre disposta, atenta e sempre sorrindo. Sua participação sempre foi muito positiva, cheia de vontade e determinação, sempre proativa, pronta para ajudar no que fosse preciso. Ela se destaca entre as outras meninas-flor por esse brilho extra, essa alegria, essa desenvoltura em resolver problemas e em estar sempre pronta para o que fosse proposto. Não lembro,

nenhuma vez, de ver Girassol triste, insatisfeita, ou reclamando de algo, pelo contrário, sempre buscou soluções para si e para as demais meninas, sempre ajudou nos procedimentos com o material, com a sala.

Nos primeiros dias de intervenção Girassol me deu um desenho de presente, era eu em forma de peixe! Eu havia dito a elas que se eu não fosse uma pessoa eu certamente seria um peixe e assim ela me desenhou e me presenteou. Lembro-me de um dos nossos primeiros diálogos em que perguntei a ela se gostava de desenhar, ela acenou que sim com a cabeça e perguntei “porque ela gostava de desenhar” e ela afirmou “Porque eu nasci, eu nasci... pra desenhar” com uma grande espontaneidade.

Em seus desenhos encontramos muitas características já relatadas aqui sobre a fase de Esquema e a presença de elementos também presentes nos desenhos de Tulipa, porém, observo que Girassol possui uma consciência maior do que está ao seu redor e traz esses elementos, de forma consciente, para seus desenhos. Ela não quis gravar muitos diálogos, e nos poucos que gravamos ela apresentou muita timidez para falar diante da câmera, timidez que não aparecia durante as atividades espontâneas do ateliê.

No seu primeiro desenho no ateliê, dentro da temática do autorretrato ela inseriu a representação da Casa-Família e a presença da Irmã Karla. Foi a única menina-flor a representar com tanta clareza nos desenhos o ambiente em que está inserida e expressar a consciência de habitar em uma instituição religiosa como podemos ver no desenho e no diálogo a seguir. “Gi” é Girassol e “L”, sou eu (Figura 51).

Figura 51: O esquema de Girassol - 1

- L: Essa casa? De quem é essa casa?
Gi: **É aqui!**
L: É aqui onde você mora?
Ela acena que sim
L: E o que é isso aqui (aponto para a cruz)
Gi: **É a cruz!**
L: É a cruz? Porque tem uma cruz?
Gi: **Porque é a casa de Deus**
L: E quem são essas pessoas aqui?
Gi: **É eu e..... a irmã Karla!**
L: Você gosta da irmã Karla?
Gi: **Sim!**



Fonte: Girassol (7 anos), acervo da pesquisa

No seu esquema principal temos, assim como Tulipa, a organização do espaço do papel, a linha de base, que no caso é a própria margem inferior da folha, a representação da casa, a presença das figuras humanas (2), árvores (2), sol, céu, nuvens, flor, etc. (figuras 52 e 53).

Figura 52: O esquema de Girassol - 2



Fonte: Girassol (7 anos), acervo da pesquisa

No desenho a seguir já podemos observar variação da representação do esquema de Girassol. A Casa ainda é representada do mesmo jeito, apenas tem o sentido inverso e uma cruz a mais, mas a árvore, o sol e a figura humana já apresentam variações gráficas significativas (Figura 53).

Figura 53: O esquema de Girassol e suas variações



Fonte: Girassol (7 anos), acervo da pesquisa

Nas narrativas de Girassol podemos ver sua consciência do ambiente, de si e do outro com muita clareza o que Lowenfeld e Brittain (1970, p. 212) afirmam ser resultado de um progresso social das crianças:

O progresso social das crianças também pode ser visto em suas produções criadoras. A própria presença do esquema indica que a criança deixou de pensar em si mesma, como centro do seu ambiente. E o que é mais importante ainda – demonstra que está menos concentrada no seu eu e mais cônica de si mesma, de forma objetiva. Quando se coloca numa linha de base, este fato significa que começou a ver-se em relações com outras pessoas e outros objetos.

Essa consciência da relação com o outro, traz para as narrativas gráficas de Girassol pessoas importantes como a irmã Karla, sua avó, as outras meninas que habitam a casa-família e a consciência do espaço pela representação da Casa-Família e de seus espaços internos e externos. Como veremos a seguir, a começar pela representação de sua avó (Figura 54).

Figura 54: A avó de Girassol

L: *Quem você desenhou aí Girassol?*
Gi: *Desenhei aqui a menina que a gente ia falar com ela...*
L: *Quem? Quem é essa aqui?*
Gi: *A gente ia conversar...*
L: *Sim, está conversando comigo, não? Conta pra mim o que você desenhou aqui nessa folha.*
Gi: *Desenhei as estrelas, a flor, os corações, e o meu nome ... (longo silêncio, sentido)... a minha avó...*
L: *Essa aqui quem é?*
Gi: *É a minha avó!*
L: *Tua avó?! Como é o nome da tua avó?*
Silêncio...
Gi: *Você lembra? Você está com saudades dela?*
Acena que sim com a cabeça...
L: *Hmm, que legal! Muito bonita a sua avó, viu!*
Silêncio completo. A boca cerrada...



Fonte: Girassol (7 anos), acervo da pesquisa

Importante situar o contexto em que esse desenho foi realizado (Figura 54). Como já relatei anteriormente, no início havia 12 meninas participando do ateliê, que logo em seguida, após uma audiência interna, 6 voltaram para suas casas. Todo esse

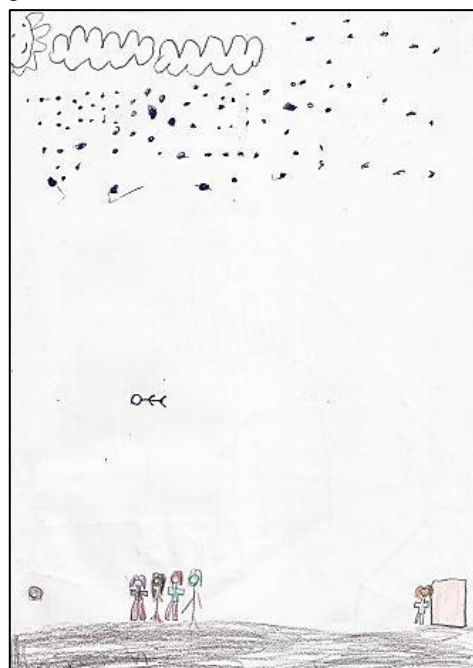
processo gerou muita ansiedade e expectativa, assim como frustrações. As meninas que iam voltar para casa estavam muito ansiosas, pois haviam vivido muitos anos na instituição. Além delas, Irmã Karla havia me dito que talvez Girassol e Petúnia fossem as próximas, o que levou à criação de grandes expectativas por parte das duas meninas, e foi nesse contexto que Girassol desenhou sua avó no papel. Antes de iniciarmos as atividades do ateliê nesse dia, ela a desenhou espontaneamente. Importante reparar na escala emocional da figura com relação ao resto do papel, o que muito me chamou atenção, tendo em vista que Girassol sempre desenhou figuras humanas muito pequeninas.

Tentei saber mais sobre sua avó no diálogo, mas ela muito tímida não conseguiu contar muito. Durante a entrevista com a Irmã Karla questionei sobre a avó de Girassol, se ela tinha contato com a avó e mencionei que a havia desenhado. Irmã Karla não fez menção nenhuma a avó, de forma significativa, porém, percebe-se que Girassol guardava expectativas de ser “resgatada” por sua avó.

Ainda sobre a questão social, as brincadeiras, como “esconde-esconde” com as demais meninas-flor na Casa-Família foram representadas por Girassol, como podemos ver nos desenhos e diálogos a seguir:

- L: Conta pra mim sobre teu desenho Girassol!*
Gi: A menina contando e as outras se escondendo...e os outros dançando...
L: Aaah, e esse aqui, porque você apagou? (desenho de figura com asas) o que era isso?
Gi: Era uma menina voando...
L: Tava tão lindo... tava tão lindo...e o que mais? e esse aqui quem é, que ta ali (boneco palito de figura humana no céu do desenho)
Gi: Ele ta voando...nas estrelas
L: Nas estrelas?
Ela acena que sim com a cabeça...
L: E porque você desenhou isso?
Gi: Porque eu quis!
L: Porque você quis? Você gosta de brincar de esconde-esconde? E você brinca de esconde-esconde aonde?
Ela tímida, responde sim acenando com a cabeça...muita dificuldade em falar
Gi: Lá fora...
L: Lá fora? Aqui no jardim? É?
Continua acenando sim com a cabeça
L: Com quem você brinca de esconde esconde?
Gi: Com as meninas...

Figura 55: Esconde-Esconde lá fora, Girassol



Fonte: Girassol (7 anos), acervo da pesquisa

Interessante essa “menina voando nas estrelas” no desenho, acredito que faça menção ao filme do E.T., ou será apenas um dos desejos de Girassol, “voar”? Ela dá ênfase à sua intenção, quando lhe questiono do por que de ter desenhado essa menina voando, ela afirma com propriedade: “porque eu quis”!

Figura 56: Esconde-Esconde, Girassol

L: E esse outro?

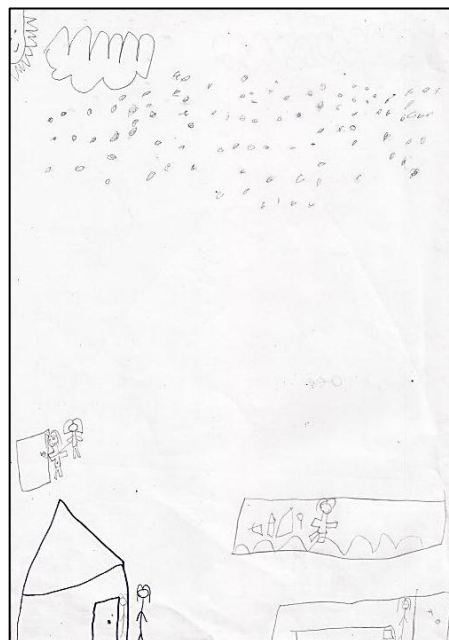
Gi: Desenhei uma menina, as coisas pra se esconder, as meninas, aqui é o quintal, onde nós se escondia, aqui é o quarto, e aqui... é um outro quarto também...

L: Certo, muito bem! E aqui em cima?

Gi: É o sol, a nuvem e as estrelas...

L: Você gosta das estrelas?

Ela acena que sim com a cabeça...



Fonte: Girassol (7 anos), acervo da pesquisa

Podemos observar a representação de partes da Casa-família, demonstrando a consciência espacial de Girassol (Figura 56 e 57)

Figura 57: Interior da Casa-Família, Girassol



Fonte: Girassol (7 anos), acervo da pesquisa

Girassol produziu bastante, 37 desenhos no total, entre os desenhos realizados no ateliê (14) e no caderno de desenho (23), incluindo também, a mando de Petúnia, desenhos sobre o Natal e o meu aniversário. Gostaria ainda de compartilhar um desenho em que a narrativa gráfica está dividida em quatro quadros e podemos ver com clareza os esquemas criados por Girassol que derivam de seus aprendizados. No desenho (Figura 58) ela traz todos os seus esquemas gráficos, a presença da “visão de raio-x” também registrada nos desenhos de Tulipa e podemos ver uma “evolução” gráfica na representação da figura humana, agora com mais detalhes. Girassol sempre tinha muita vontade de desenhar muitas coisas e no meio ficava cansada e acabava por não fazer os detalhes de todas as figuras, substituindo algumas pela “figura palito”. Desenhar dá trabalho e seguidamente ela se queixava de querer desenhar mais do que dava conta.

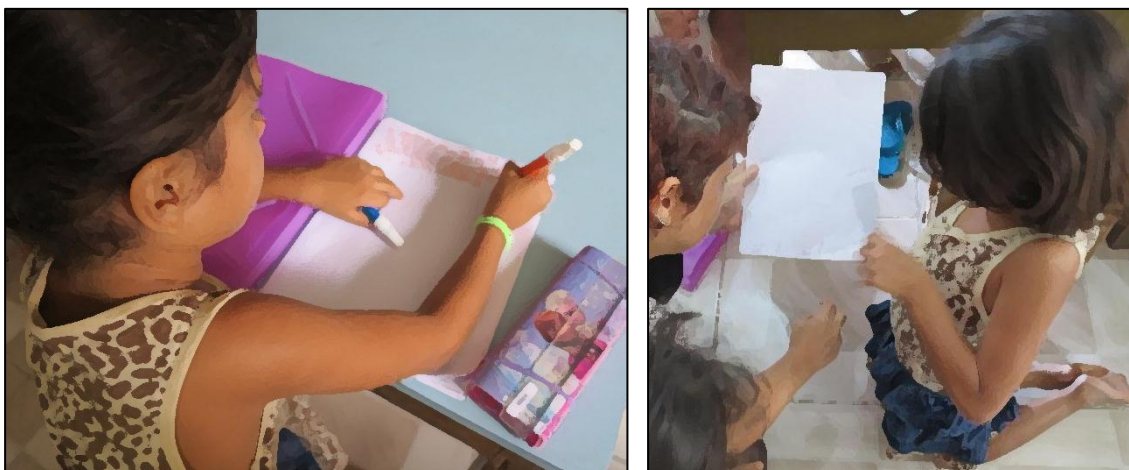
Figura 58: Os esquemas de Girassol



Fonte: Girassol (7 anos), acervo da pesquisa

Girassol apresentou seu autobiografismo preservado, sem traços de bloqueio ou interrupções, o que pôde ser visto e acompanhado em todas as atividades do ateliê. Esteve sempre disposta a criar, desenhar e participar das atividades. Suas narrativas gráficas dialogam perfeitamente com as características colocadas por Lowenfeld e Brittain (1970) para a fase de Esquema. Sua consciência social e espacial são facilmente observadas em suas representações, assim como a evocação de pessoas importantes para ela no momento da intervenção. Vejamos algumas imagens de Girassol durante as atividades do ateliê (Figuras 59 e 60).

Figura 59: Girassol no ateliê e Figura 60: Interação com Girassol



Fonte: Acervo da pesquisa

Girassol revelou-se uma criança integrada à instituição, consciente de fazer parte desse espaço e esperançosa de um dia retornar à sua casa. Considero apenas uma questão que merece reflexão, com exceção da avó, em nenhum outro momento, sua mãe, nem seu irmão menor foram representados, ao menos nos desenhos e diálogos em que tive acesso. Assim, aparentemente, tudo parece “bem”, talvez por esse processo resiliente de Girassol se revelar em bons resultados na escola, numa relação social saudável com os pares e adultos, no entanto, o que poderia estar sendo escondido ou negado? Se segundo Irmã Karla, os laços de Girassol com a mãe não foram rompidos e é para a casa da mãe que Girassol retornaria, porque sua mãe não apareceu em suas narrativas?

5.1.3. O Realismo e a idade da turma

A fase seguinte, após o Esquema, segundo Lowenfeld e Brittain (1970) é a fase do Realismo, a fase em que se encontra Petúnia (10 anos), a mais velha do grupo. E aqui, pela diferença de idade das demais, as questões se diferenciam bastante em vários aspectos, especialmente com relação ao desenvolvimento. Petúnia já está alfabetizada, já domina conceitos mais complexos e já passou pelas etapas em que as meninas-flor mais novas ainda estão passando.

Para Lowenfeld e Brittain (1970, p. 231), essa fase, compreendida entre 9 e 12 anos é a fase da “turma”, marcada por um “sentimento do despertar da independência social”. Meninos e meninas ganham diferenças muito significativas que podem ser

vistas, geralmente nas próprias representações gráficas. Meninos, em geral, nessa fase desenham “coisas de menino”, como carros, aviões, batalhas e, meninas, “coisas de meninas”, como princesas, modelos, vestidos, etc. É um processo muito intenso de afirmação do gênero e que vai se expressar também pelo desenho.

A fase da turma significa estar entre amigos, fazer parte de um grupo. É um período do encontro dos pares, longe do mundo dos adultos, por outro lado, não pertencer a nenhum grupo, pode ser muito difícil, levando à marginalidade (Id. p. 246). Aqui o desenho vai se ocupar de ser a expressão dessas diferenças e desse mundo “real” e os detalhes nas representações derivam, cada vez mais, dessa conscientização mais apurada da realidade. As emoções estão em foco, assim como os questionamentos a respeito de si próprio, de maneira muito crítica, sobre si mesmo e os outros. Nesta fase encontramos os desenhos de Petúnia, a menina-flor mais velha do grupo.

5.1.3.1. Petúnia: a resiliência pela afirmação de si

Petúnia (10 anos), tornou-se a mais velha após a partida de 6 crianças e adolescentes que voltaram para sua família em meados do fim de outubro. Essa partida gerou uma “revolução” nas relações estabelecidas entre ela e as meninas mais novas. Petúnia, por ser a mais velha das demais meninas residentes na casa assumiu por si mesma, a responsabilidade pelas outras. Há verdadeiramente uma grande diferença de Petúnia das demais, que se dá, não somente pela diferença de idade, que é muito significativa, mas também por sua personalidade firme e autônoma proveniente de sua história de vida, em que fugiu de casa em busca de uma vida melhor, em que não sofresse violência física de sua mãe e não servisse de “escrava” aos seus irmãos.

As narrativas visuais de Petúnia diferenciam-se sobremaneira das demais, em virtude dessa diferença de idade e de maturidade. Por outro lado, conforme descrito anteriormente, as emoções estão sempre afloradas nessa fase, assim como uma grande necessidade de aceitação social, entre seus pares. Petúnia demanda atenção, quer ser fotografada e vista por si mesma, o tempo todo, ela vive a afirmação de si enquanto sujeito consciente e reflexivo, o tempo inteiro quer esse reconhecimento.

Por ser muito crítica consigo mesma, essa crítica recai sobre suas representações gráficas, denegrindo sempre suas criações. Muito tímida para dialogar diante da câmera, uma verdadeira mudez, a qual, já identificada desde sua chegada à instituição. Quando se sente pressionada Petúnia não fala, mesmo que você não a pressione. Assim, os

diálogos gravados são muito curtos, cheios de silêncio. Por estar na “idade da turma”, seus desenhos representam com frequência a presença dos amigos, dos seus pares, aqueles com os quais se identifica (Figuras 61 e 62). Observe como caracteriza de forma diferente o gênero masculino/feminino dos desenhos, conforme podemos ver nos desenhos a seguir.

Figura 61: A melhor amiga de Petúnia



Fonte: Petúnia (10 anos), acervo da pesquisa

Figura 62: Os amigos de Petúnia



Fonte: Petúnia (10 anos), acervo da pesquisa

Podemos também observar em seus desenhos a presença da rotina, como organiza o seu tempo, suas preferências e seus desejos, sonhos (Figura 63).

Figura 63: A rotina de Petúnia

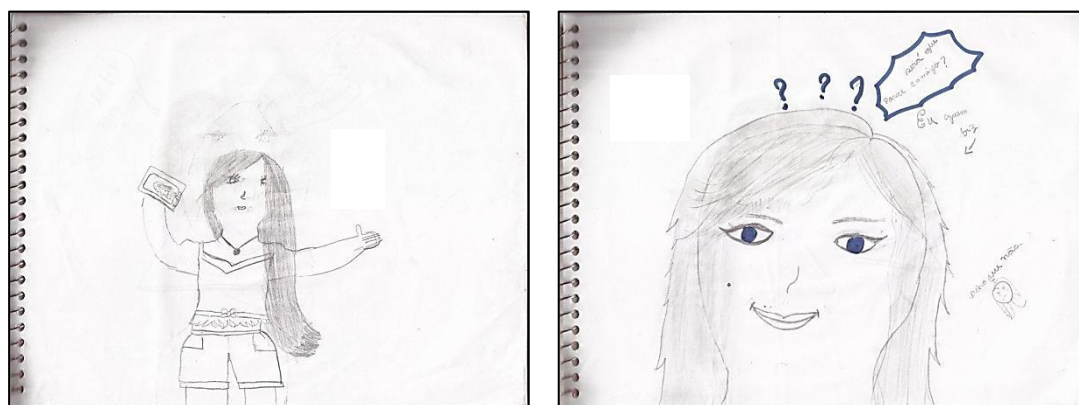
L: O que você desenhou? Conta?
P: Aqui eu **dançando**, aqui eu **cantando**, aqui eu **brincando de carimba**, aqui eu **limpando o quarto**, aqui eu **queria...** como é isso daqui mesmo?
L: O que é isso daí?
P: É eu **jogando num tablet...** E queria...**fazer curso de inglês...** colocando o dedo sobre o desenho..
L: Porque?
P: Porque eu gosto de inglês..
L: É? E o que é essas coisinhas aí embaixo?
P: Aqui é os **ETs...**
L: Porque você desenhou os ETs?
P: É pra mostrar pra eles isso daqui..
L: Pra mostrar pra ele tudo isso daí?
P: É...e eu **queria voar**
L: Porque você queria voar?
P: **Porque eu queria!**



Fonte: Petúnia (10 anos), acervo da pesquisa

Em seu caderno de desenho Petúnia usou muitas páginas com os nomes de pessoas importantes para ela que não vou inserir aqui para não expô-la, mas ela ocupou páginas com o nome de seus irmãos, ao total 8, sendo que uma irmã faleceu. Há uma página falando da irmã, revelando sua saudade; uma página para seus pais; uma para sua mãe e ela; uma em que estamos eu, Aline Sousa e ela. Ela desenha, junto aos nomes, flores, borboletas, corações. Todas as pessoas importantes são inseridas. Ela também realizou alguns autorretratos (Figuras 64 e 65).

Figuras 64 e 65: Petúnia e seus autorretratos



Fonte: Petúnia (10 anos), acervo da pesquisa

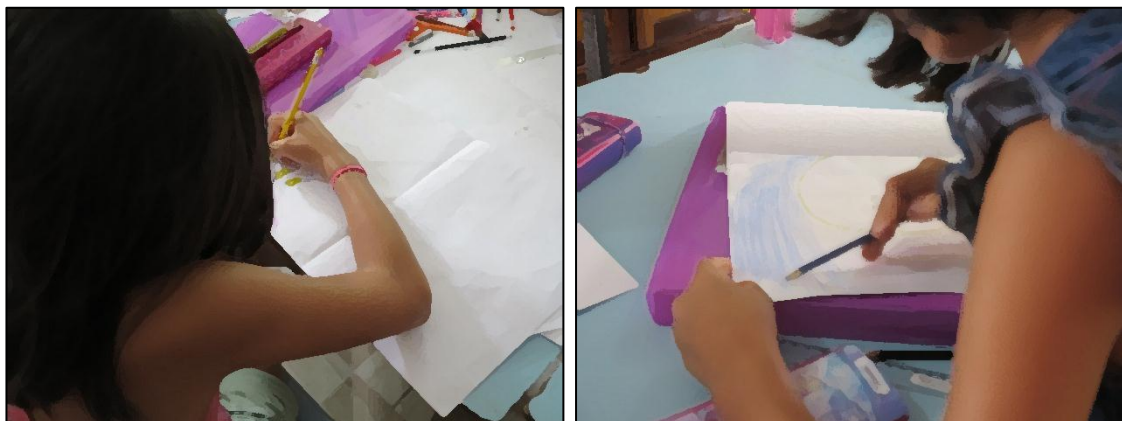
Podemos observar em suas narrativas gráficas características sociais de uma menina que está chegando à pré-adolescência, preocupada com a imagem de si e com a representação desta, assim como com sua aceitação social, pelos pares e pelos adultos. Petúnia assumiu a responsabilidade pelas meninas e conduziu os desenhos realizados nos cadernos de desenho nos intervalos dos encontros do ateliê. Essa intervenção teve um caráter positivo, pois as meninas produziram bastante e houve uma uniformidade temática, porém essa intervenção impediu que as demais meninas desenhassem aquilo que estivesse mais latente, estivessem livres para desenharem o que quisessem.

No desenho em que se apresenta para o E.T. Petúnia desenha sua rotina, inserindo diversões (cantar, dançar, jogar carimba) e responsabilidades (arrumar o quarto), assim como seus desejos, ter um tablete e estudar inglês, projeções de futuro e desejos de inserção social no mundo tecnológico que vivemos. A imagem de si é muito importante para Petúnia, sendo a menina-flor que mais solicitou imagens de si, o que passa pela necessidade de afirmação pessoal e social. Petúnia revelou a importância da presença da sua família ao evocar os nomes de todos os irmãos e dos seus pais, trouxe seus amigos e amigas mais importantes e não deixou de sonhar, também querendo voar como Girassol!

Sua autonomia e a responsabilidade assumida junto às meninas menores faz parte do seu processo resiliente de proteção de si, projeção do seu caráter firme e decidido, necessário para não ser subjugada pelo sistema, por sua própria família. Até então, mesmo sentindo falta de sua família, o que é evidente, ela tem necessidade de afirmar a responsabilidade de suas decisões e a força que elas têm. Estar na instituição e não em sua casa com a mãe e os demais irmãos passa também por uma decisão sua que acaba levando a uma série de desdobramentos e intervenções nas possíveis mudanças comportamentais da mãe, principalmente. Petúnia afirma o que não quer, seus comportamentos são claros quando foge de casa mais de uma vez, quando emudece, quando não quer ver a mãe e quando afirma não querer voltar para casa.

Seu autobiografismo acompanha essa atitude autônoma e decidida de Petúnia que se auto afirma pelas imagens que produz e pelas narrativas gráficas cheias de si. Ela é capaz de dar continuidade a esse processo, assim como já encontrou algumas ferramentas protetivas e combativas de sua condição existencial. Espero vê-la voltar para casa em breve, pois já se passou bastante tempo entre o que aconteceu e as pequenas tomadas de consciência significativas para uma mudança interna e externa. Vejamos algumas imagens de Petúnia trabalhando no ateliê (Figuras 66 e 67).

Figuras 66 e 67: Petúnia desenhando no ateliê



Fonte: Acervo da pesquisa

A seguir as narrativas gráficas das meninas-flor derivadas das temáticas trabalhadas no ateliê.

5.2. “Agarrado aos muros ainda a brotar esta flor de sonho” – dos desenhos e das temáticas do ateliê de arte

Como exposto e explicado no Capítulo 2 desta tese, a metodologia construída com as meninas-flor foi permeada pela presença de alguns estímulos e situações que inspirassem suas narrativas. Muitos foram os livros infantis lidos, com temáticas escolhidas de maneira muito cuidadosa, com a intenção de alimentar o substrato de onde brotam os mundos de vida das meninas-flor. A leitura anterior, mais aprofundada, deu conta de elementos importantes das narrativas produzidas por elas, junto aos diálogos realizados. Alguns dos desenhos já expostos no item anterior derivam das temáticas trabalhadas: Autorretrato: quem sou eu?; O que eu mais gosto de fazer: brincadeiras, desejos, preferências; Da quebra do vínculo familiar: E.T, O extraterrestre; O cuidado de si e do outro: a percepção sobre a instituição (sua casa atual) e os novos afetos construídos e Fadas e bruxas: quimeras, estratégias de proteção e de conforto interno.

Aqui farei uma exposição coletiva do que cada menina-flor produziu/elaborou a partir das temáticas derivadas dos 10 encontros realizados durante o ateliê de arte no interior da instituição. No item anterior houve o predomínio de uma leitura mais individualizada que buscasse compartilhar o caráter processual de cada menina diante do Desenvolvimento Gráfico Infantil, aqui teremos a visão do coletivo, da categoria, o que nos permite ter um olhar das produções do grupo, que foram extremamente ricas.

A seguir compartilho com você as narrativas gráficas produzidas dentro das temáticas trabalhadas, com observações e comentários, quando pertinentes. A descrição das atividades encontram-se com mais detalhe no capítulo 2, na metodologia do trabalho de campo.

5.2.1. Autorretrato: quem sou eu?

O primeiro encontro foi dia de apresentação. Apresentei-me por meio de um autorretrato em desenho, a fim de estimular as meninas para o desenho já nesse primeiro contato! Havia a presença das 12 meninas e adolescentes, mas compartilho com você as produções somente das 6 meninas-flor que participaram até o final da pesquisa. Na ordem, o meu desenho e os desenhos de Gérbera, Girassol e Tulipa (Figuras 68 a 71).

Figuras 68 a 71: Autorretratos na ordem: Meu, Gérbera, Girassol e Tulipa



Fonte: Acervo da pesquisa

Podemos observar a influência gráfica do meu desenho sobre o desenho das meninas. Nas cores e na imitação de elementos como as estrelas, os lápis de cor, os gatos. No entanto, cada uma se inseriu no centro de sua narrativa e esse era o objetivo, um primeiro olhar, uma primeira representação. Como já observado, Girassol fez questão de já inserir o seu ambiente no seu autorretrato, desenhando a Casa-Família e a Irmã Karla. Gérbera e Tulipa brincaram com as formas do meu autorretrato e com as cores. Esse foi nosso primeiro contato pessoal e artístico. Jasmim e Begônia, infelizmente não conseguiram realizar esse primeiro desenho, como relatei anteriormente e Petúnia (Figura 72) também fez seu autorretrato, que coloco separado dos nossos por ser muito diferenciado e não apresentar essa característica imitativa que apareceu no desenho das outras meninas-flor.

Figura 72: Autorretrato de Petúnia (10 anos)



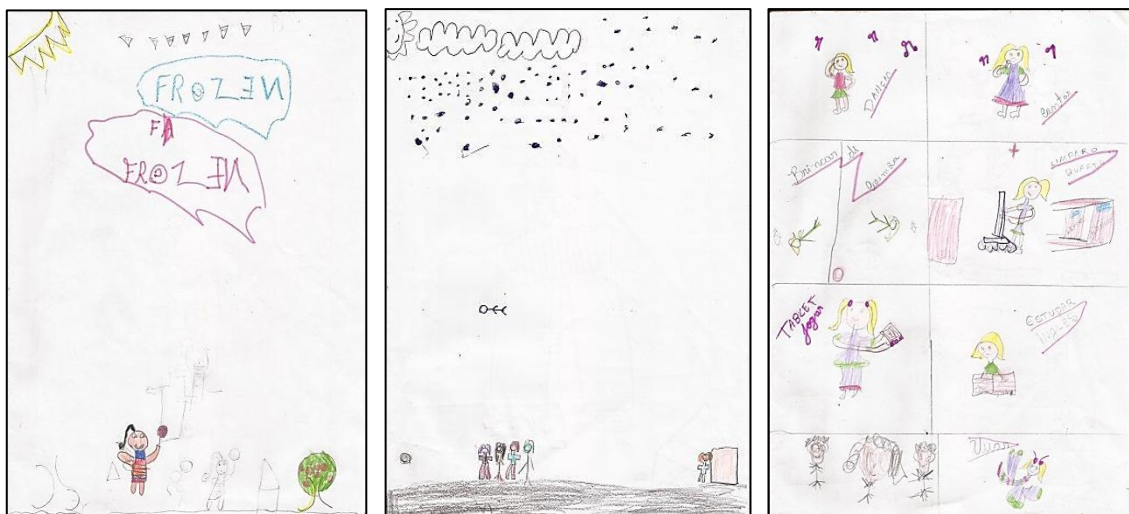
Fonte: Petúnia (10 anos), acervo da pesquisa

5.2.2. O que eu mais gosto de fazer: brincadeiras, desejos, preferências

Os desenhos realizados pelas meninas-flor nessa temática já foram expostos no item anterior. Somente Tulipa, Girassol e Petúnia desenharam dentro da temática.

Tulipa desenhou uma menina brincando com o balão, Girassol a brincadeira de “esconde-esconde” e Tulipa uma sequência de atividades já compartilhadas. Seguem os desenhos juntos para visualização (Figuras 73 a 75)

Figura 73 a 75: O que eu mais gosto de fazer: desenhos de Tulipa e Girassol (7 anos) e Petúnia (10 anos)



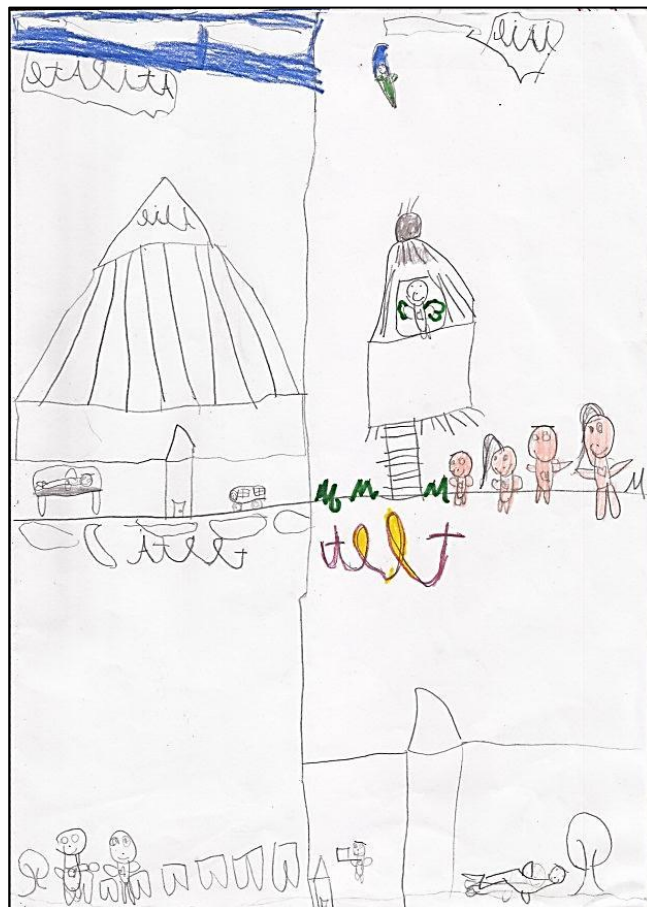
Fonte: Tulipa (7 anos), Girassol (7 anos), Petúnia (10 anos), acervo da pesquisa

Pedi que contassem para o E.T. quem eram, o que mais gostavam de fazer. As menores elaboraram narrativas em torno de brincadeiras e a mais velha, além das brincadeiras inseriu a limpeza do quarto, desejos de consumo e de futuro. Girassol e Petúnia expressaram o desejo de voar!

5.2.3. Da quebra do vínculo familiar: E.T, O extraterrestre

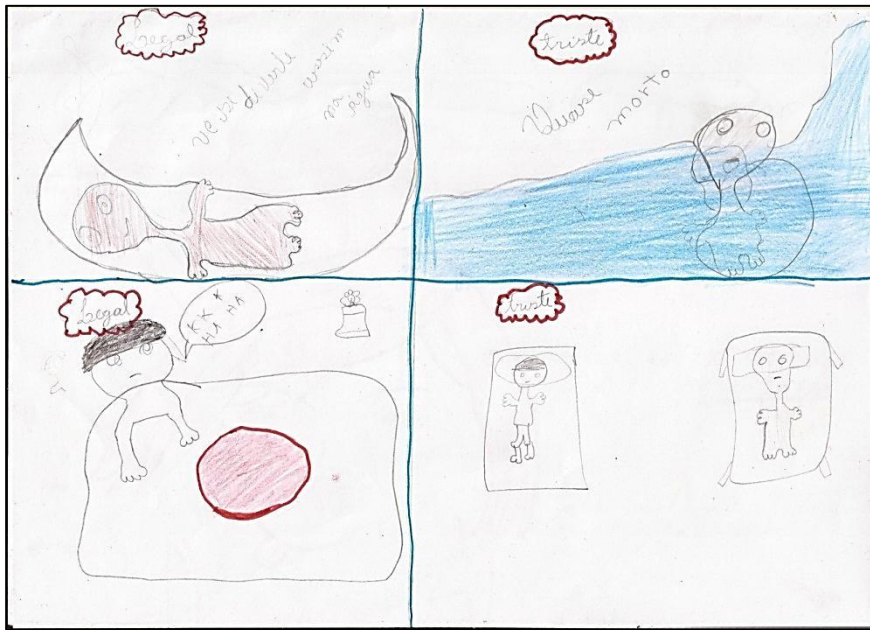
Após assistirmos ao filme do E.T, o Extraterrestre, tivemos uma conversa muito significativa sobre o filme, sobre os personagens e sobre o que se passou com eles, especialmente com relação ao desejo do E.T. em voltar para seu planeta, sua casa. Após essa conversa as meninas quiseram desenhar o que tinha lhes chamado mais atenção. A presença das meninas mais velhas nesse dia influenciou demais na organização dos desenhos do grupo. O fato de dividir a folha em quadros e desenhar quadro a quadro, uma narrativa em quadros, com os fatos principais do filme foi influência em praticamente todos os desenhos realizados pelas meninas-flor, como podemos observar a seguir (Figuras 76 a 80) nos desenhos de Jasmim, Gérbera, Tulipa e Petúnia.

Figuras 76 a 79: Desenho sobre o filme do E.T. o Extraterrestre, na ordem: Jasmim, Gérbera e Tulipa



Fonte: Jasmim (4 anos), Gérbera (6 anos), Tulipa (7 anos) acervo da pesquisa

Figura 80: Desenho de Petúnia sobre o filme do E.T. o Extraterrestre



Fonte: Petúnia (10 anos), acervo da pesquisa

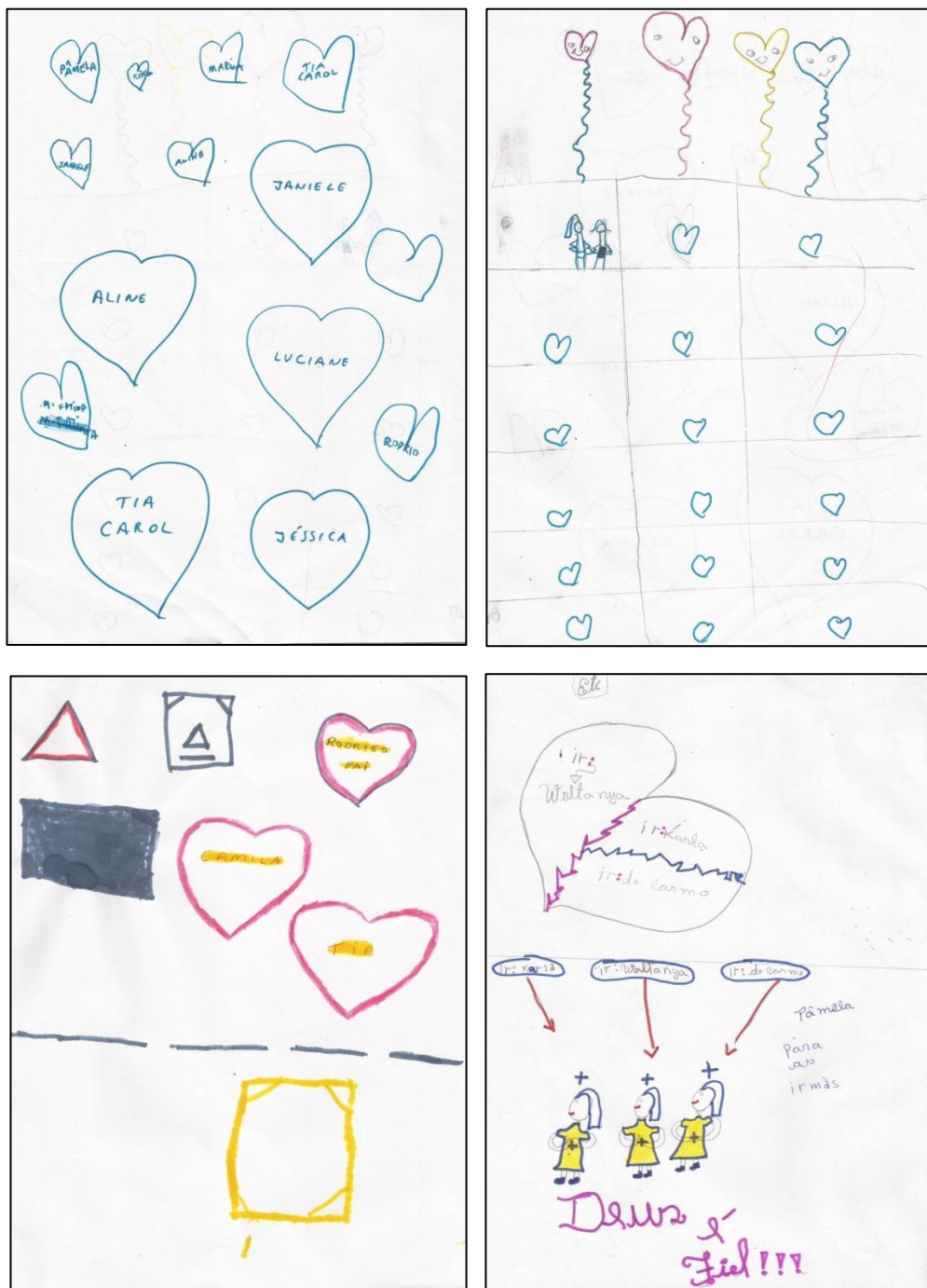
Podemos ver com clareza a narrativa desenhada organizada quadro a quadro nos desenhos de Jasmim, Gérbera e Tulipa. Já Petúnia divide os quadros em “legal” e “triste”. As cenas mais marcantes foram a chegada e a partida do extraterrestre, quando foi encontrado quase morto na água, quando esteve internado, as partes engraçadas, e a cena clássica dele voando na lua na cestinha da bicicleta com Elliot. As meninas já são capazes de fazer narrativas visuais sequenciais e de contarem histórias por meio dos seus desenhos inspiradas no filme. As menores, com suas figuras mais simples nos ajudam com as narrativas orais, ao contarem sobre o que desenharam. O filme marcou muito as meninas e simbolizou a importância da amizade entre diferentes e do cuidado, elemento que gerou a temática a seguir.

5.2.4. O cuidado de si e do outro: a percepção sobre a instituição (sua casa atual) e os novos afetos construídos

Os desenhos dessa temática derivaram também do filme do *E.T. O Extraterrestre* e versaram especialmente sobre a relação entre o E.T. e Elliot, sobre o cuidado, o amor, e a amizade. Conforme já relatado no Capítulo 2, uma boa parte das meninas-flor pediu que escrevêssemos os nomes das pessoas importantes para elas dentro de corações, como o nome das meninas habitantes da casa, o nosso, meu e da

Aline Sousa, das Irmãs e de seus familiares. Como podemos ver a seguir nos desenhos (Figuras 81 a 84).

Figura 81: Nomes e corações feitos por Aline Sousa.
Figuras 82 a 84: Desenhos de Girassol, Begônia e Petúnia



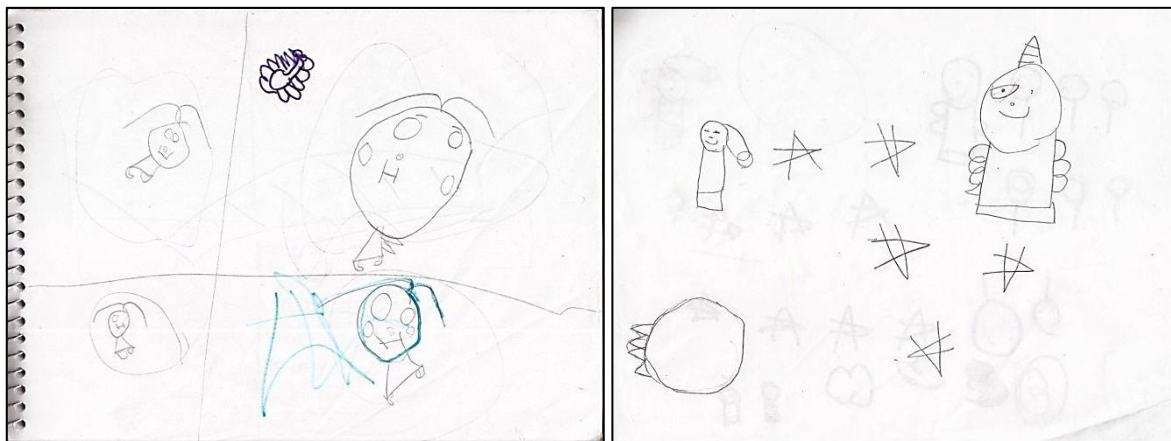
Fonte: Girassol (7 anos), Begônia (6 anos) e Petúnia (10 anos), acervo da pesquisa

5.2.5. Fadas e bruxas: quimeras, estratégias de proteção e de conforto interno.

Considero os desenhos realizados dentro dessa temática como o ápice criativo das meninas-flor, momento em que assumiram seu processo criativo e inventivo na elaboração dessas figuras mágicas protetoras. Trabalhei no sentido de dialogar o real e o imaginário, na presença de seres mágicos que poderiam auxiliá-las a criarem espaços, figuras, estratégias de proteção interna, alimento para o desenvolvimento de seus recursos internos. Vemos que elas têm a elas próprias, como pilares de apoio. O próprio grupo de meninas as fortalece, assim como têm as Irmãs e outras pessoas que trabalham na instituição, mas estão longe de suas famílias e vivem nesse ambiente coletivizado e estigmatizador. Inspirada em Cyrulnik que nos fala sobre a importância das quimeras para suportarmos a dureza da realidade segui intuitivamente por esse caminho, que ao final nos presenteou com imagens belíssimas.

Os primeiros desenhos derivaram do livro *Nove Novos Contos de Fadas e de Princesas*, a história das fadas esquecidas e das fadas desconhecidas. Uma forma de estimulá-las a criarem suas próprias fadas, conforme os registros a seguir de Gérbera e Begônia (Figuras 85 e 86).

Figuras 85 e 86: Fadas e seres encantados de Gérbera e Begônia

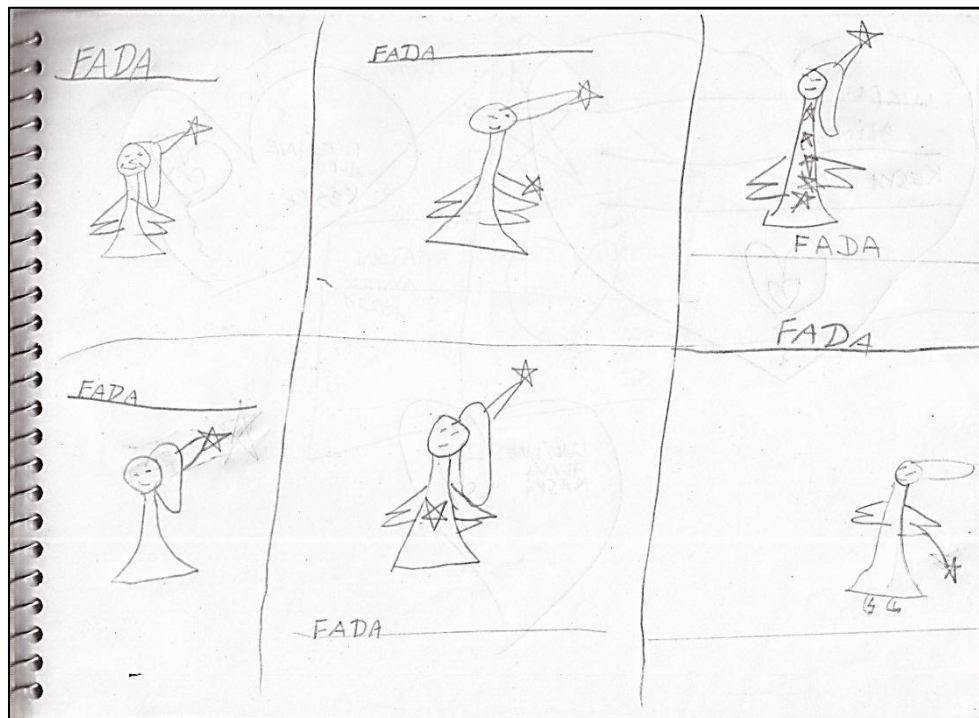


Fonte: Gérbera (6 anos), Begônia (6 anos), acervo da pesquisa

Nessa temática, novamente a divisão da folha em quadros para organizar representação de diferentes fadas influenciou o desenho das demais, a começar por Girassol que sempre tem um desejo de fazer muitos desenhos, começa, mas ao final fica

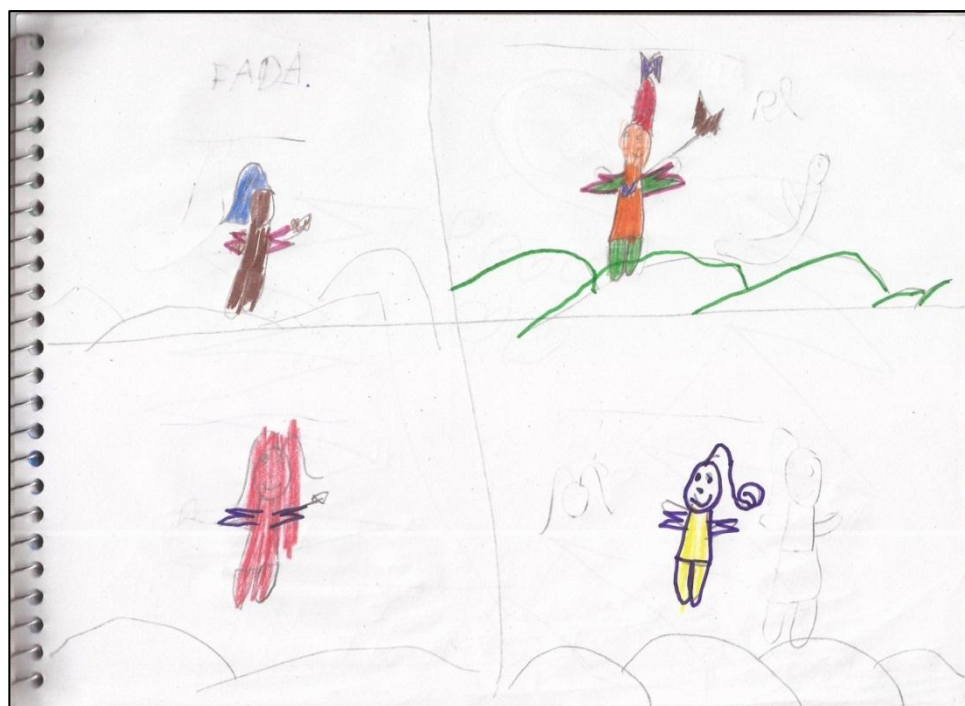
cansada e não conclui (Figura 87), já Tulipa se empenha mais em colorir suas diferentes fadas (Figura 88).

Figura 87: Fadas de Girassol



Fonte: Girassol (7 anos), acervo da pesquisa

Figura 88: Fadas de Tulipa



Fonte Tulipa (7 anos), acervo da pesquisa

No encontro seguinte li o livro *Os Guardiões da Infância*, que serviu de grande inspiração para a continuidade da criação dos seres mágicos das meninas-flor. Os desenhos de Girassol e de Tulipa, a seguir nos revelam o resultado gráfico derivado do trabalho realizado no ateliê dentro da temática (Figuras 89 e 90).

Figura 89: Fada-Guardiã de Girassol



Fonte Girassol (7 anos), acervo da pesquisa

Figura 90: Fada-Guardiã de Tulipa



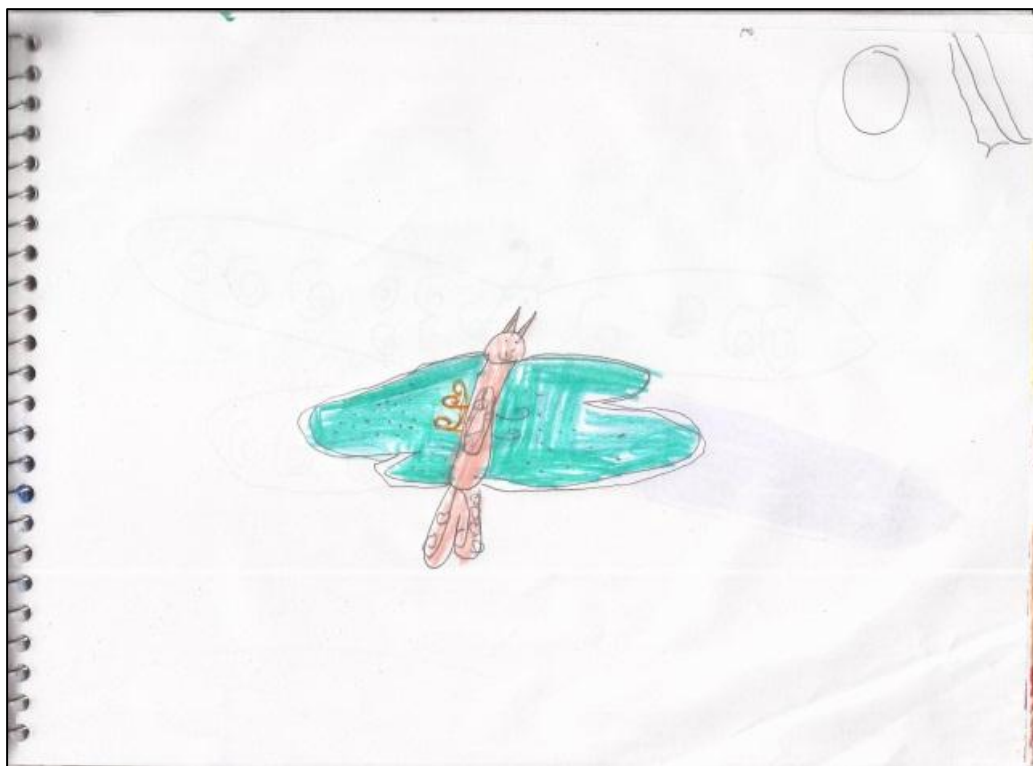
Fonte Girassol (7 anos), acervo da pesquisa

Na sequência, ainda inspiradas pelo livro, a figura da mariposa/borboleta protetora do personagem principal as marcou bastante, pois essa imagem serviu como inspiração para vários ensaios gráficos. No livro, o menino “DaLua” aparece dormindo sobre a mariposa, o que algumas meninas-flor fizeram questão em representar, como Gérbera, Girassol e Tulipa. Observe como Gérbera dá ênfase à presença de uma figura humana colorindo de vermelho (Figura 91) e Girassol e Tulipa, já conseguem representar a forma da mariposa e inserir a criança protegida sobre o corpo, elas também representam a lua, elemento também marcante na história (Figuras 92 e 93).

Figuras 92, 91 e 93: A mariposa protetora, desenhos de Gérbera, Girassol e Tulipa



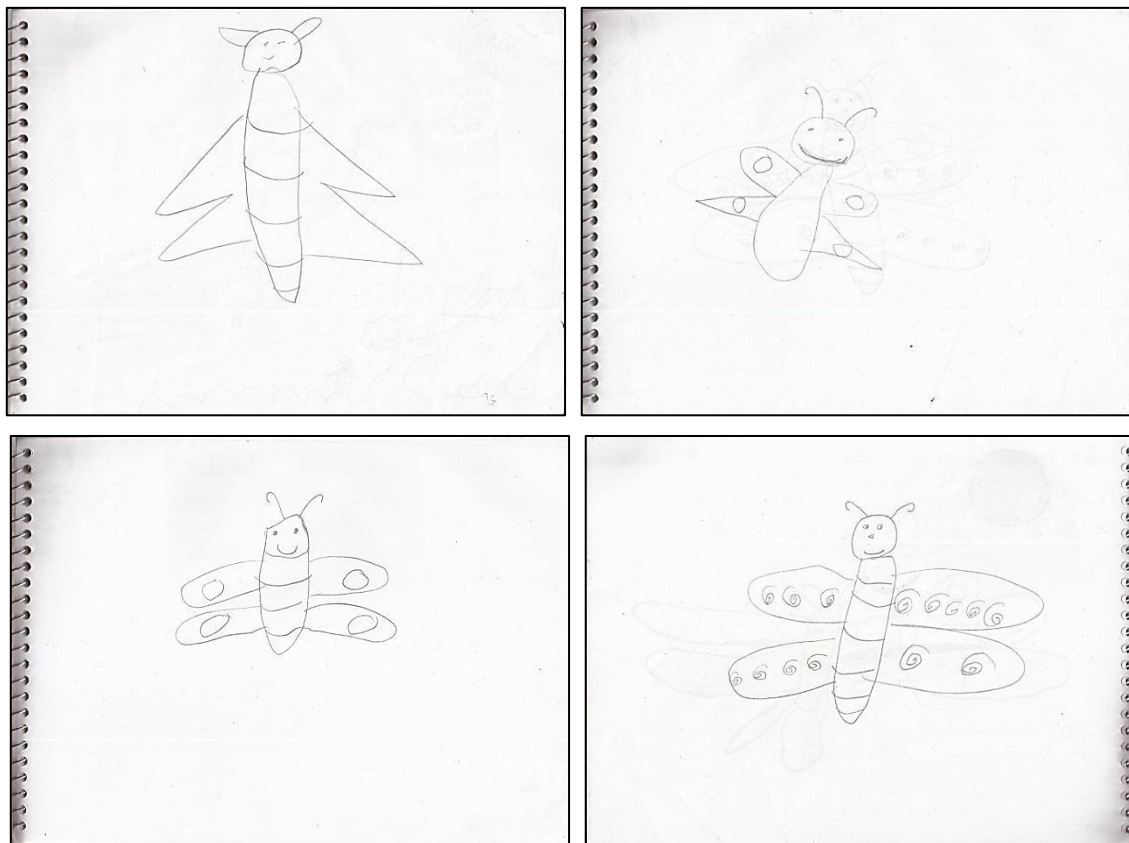
Fonte Gérbera (6 anos) e Girassol (7 anos), acervo da pesquisa



Fonte: Tulipa (7 anos), acervo da pesquisa

Girassol ensaiou diferentes formas de representar borboletas/mariposas, veja que lindos desenhos (Figuras 94 a 97).

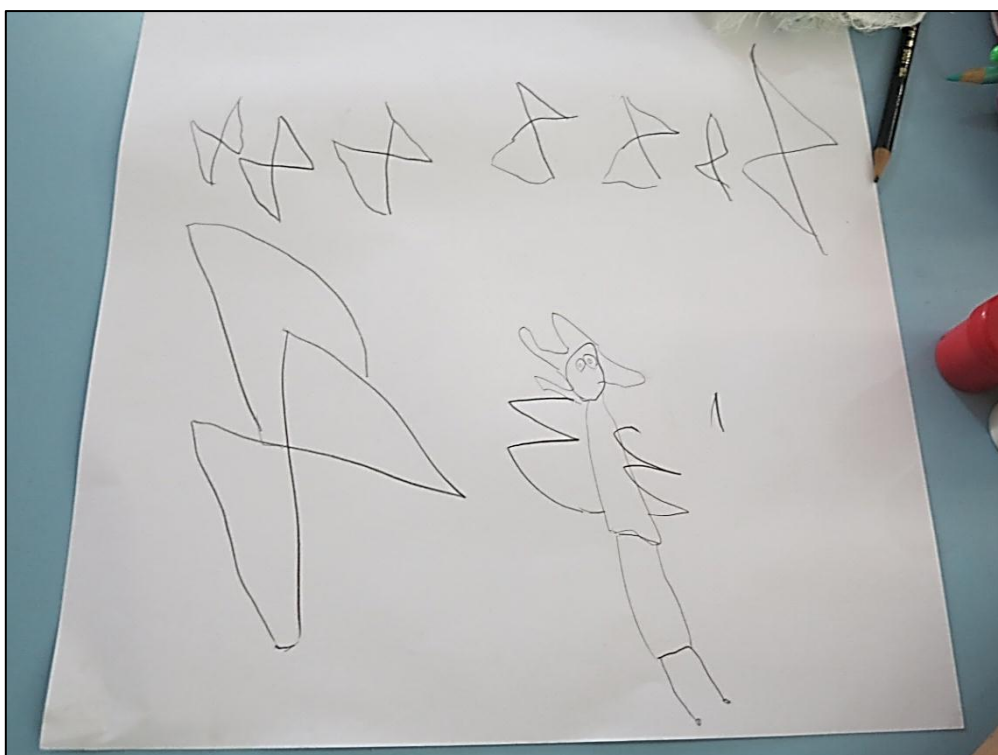
Figuras 94 a 97: Borboletas/mariposas de Girassol



Fonte Girassol (7 anos), acervo da pesquisa

Após esses desenhos perguntei se gostariam de fazer uma fada pintada na folha grande e elas ficaram muito empolgadas e excitadas. Esse foi nosso último trabalho no ateliê e artisticamente falando, não somente eu, como elas, estávamos muito satisfeitas com suas criações, cada vez mais autônomas e autorais. Plasticamente a evolução dos desenhos de cada uma era visível, em tão pouco tempo, essas meninas conquistaram autoconfiança em si e nos seus desenhos e se empenharam muito em seus trabalhos artísticos. Jasmim também participou desse dia pintando sua fada. Desenhos livres, espontâneos, singulares e mágicos ao mesmo tempo, esse foi o *grand finale* das atividades de desenho realizadas no período de intervenção no ateliê. Concluí essa parte do campo com muita alegria e orgulho de cada menina, ciente de ter alcançado algo muito importante com elas, o despertar e/ou continuidade desse processo narrativo que denomino de autobiografismo. Vejamos imagens dessas últimas atividades (Figuras 98 a 104).

Figura 98: A fada de Jasmim



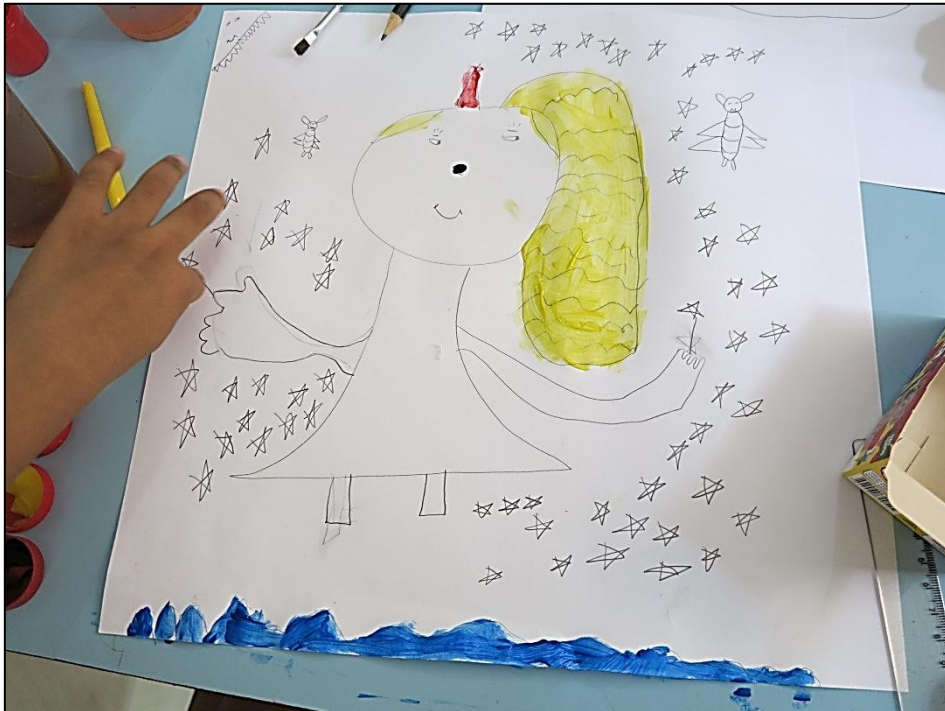
Fonte Jasmim (4 anos), acervo da pesquisa

Figura 99: A fada de Gérbera



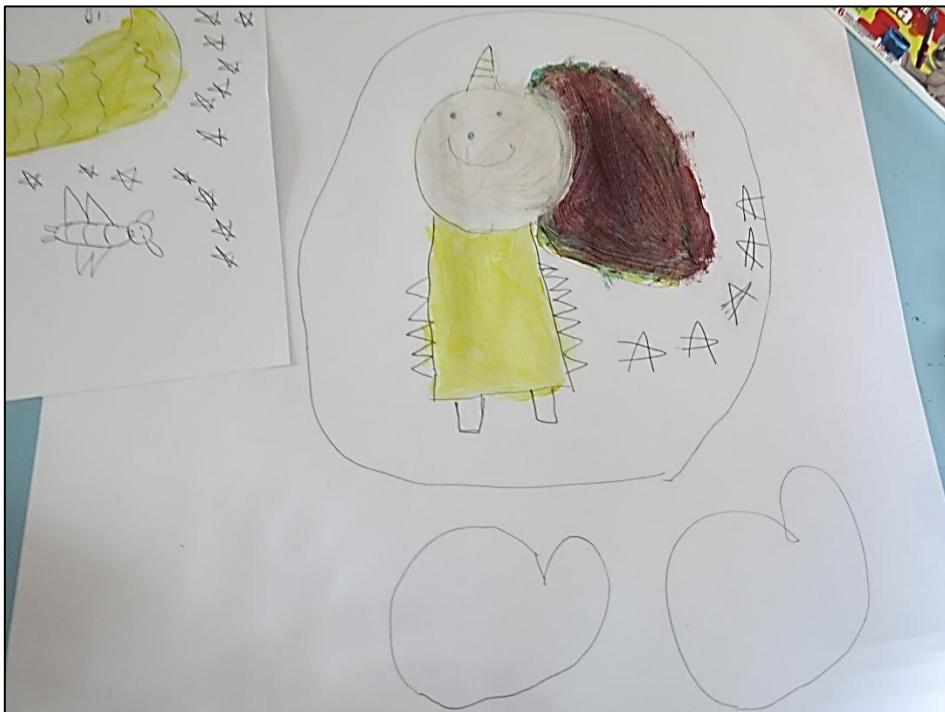
Fonte: Gérbera (6 anos), acervo da pesquisa

Figura 100: A fada de Girassol



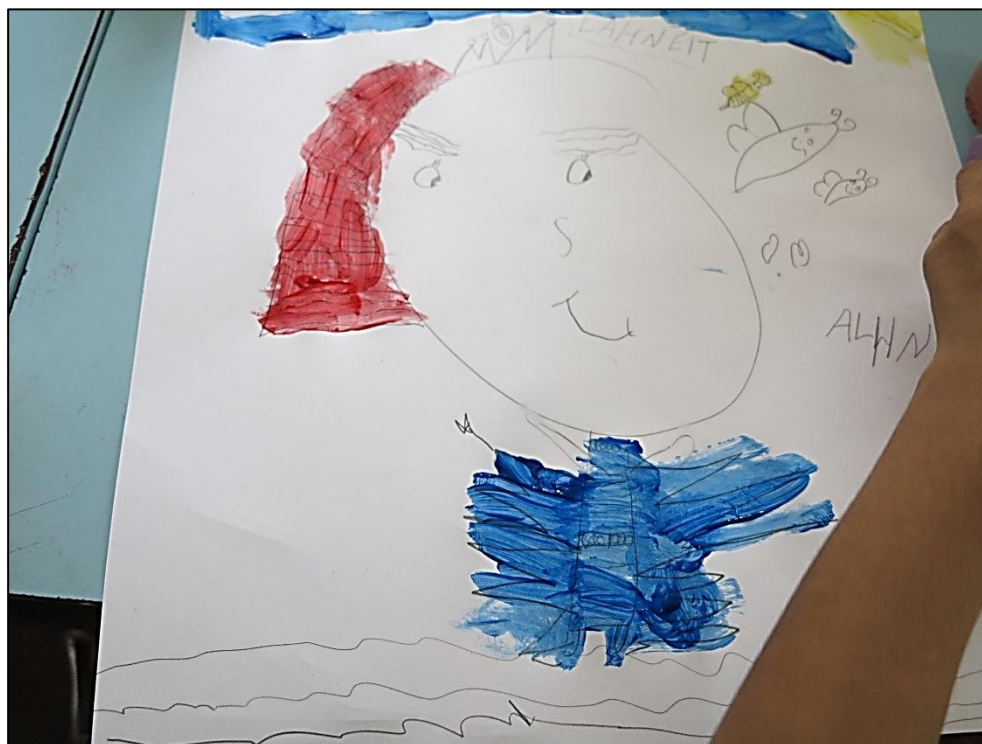
Fonte: Girassol (7 anos), acervo da pesquisa

Figura 101: A fada de Begônia



Fonte: Begônia (6 anos), acervo da pesquisa

Figura 102: A fada de Tulipa



Fonte: Tulipa (7 anos), acervo da pesquisa

Figura 103: As fadas: Girassol, Jasmim, Petúnia, Gérbera, Begônia e Tulipa



Fonte: Girassol (7 anos), Jasmim (4 anos), Petúnia (10 anos), Gérbera (6 anos), Begônia (6 anos) e Tulipa, (10 anos), acervo da pesquisa

Figura 104: Meninas-flor e a pintura das suas fadas



Fonte: Acervo da pesquisa

Ao final da intervenção do ateliê, além das telas com as fotos/retratos das meninas feitas pelo meu amigo fotógrafo, presenteei cada menina com uma fada, que mandei confeccionar artesanalmente (Figura 66). Cada fada diferente, como cada menina-flor o é. Além das fadas personalizadas, dei uma camisola da *Frozen* para cada uma. Pareciam roupas de fadas, alimentando a importância do sonho, estar protegido no nosso mundo interior é muito importante para o embate com o mundo exterior.

Irmã Karla ficou muito surpresa com meu empenho com relação aos presentes que dei às meninas, visto que, em boa parte, os presentes dados a elas são coisas que as pessoas não querem mais, ou deixaram de servir, ou são doações, não são presentes personalizados, com significado. Esses presentes significam o cuidado e a atenção para com cada uma, assim como a valorização de cada uma em sua singularidade. Eu queria deixar algo para elas que lembrasse nossa relação e as lembrassem da importância do sonho e da proteção das “fadas”, do mundo mágico.

Figura 105: Fadas artesanais como presentes para as meninas-flor



Fonte: Acervo da pesquisa

E aqui concluo este capítulo tão importante desta tese, espaço das narrativas gráficas e orais das meninas-flor, com um misto de alegria e de satisfação por ter vivido momentos tão intensos e coloridos habitados pelas imagens e palavras das meninas-flor que aqui compartilhei com você. A grandeza das vivências e das trocas afetivas não cabe em texto, mas sobressai em suas criações que a cada dia se tornaram mais autônomas e singulares graficamente. O desejo, como já colocado no início desta tese é ter plantado sementes para que o autobiografismo, conquista dessa biografização, figuração de si, acompanhe as meninas no seu cotidiano, como forma de autoconhecimento e de conhecimento do mundo.

Cada criança é singular e possui seus mundos de vida. O desenho então se configura como essa via de expressão, comunicação e organização das experiências vividas pelas crianças, o que para nós é uma via de acesso ao mundo delas, a quem elas são e como dão sentido à sua existência. Devemos dar importância ao desenho e saber lê-lo e recebê-lo com o cuidado e atenção que ele merece, levando em consideração que um “simples pedaço de papel” pode conter a história de vida de uma criança.

6. “Gostar dessa emoção tão cheia de riquezas íntimas” - das conclusões e das continuidades

Ao elaborar as conclusões desta tese confesso que, de início, só consigo pensar nas continuidades possíveis. Pelas contingências desse trabalho, pelo tempo e pelas exigências acadêmicas que me couberam tenho que concluí-lo, no entanto sinto como se estivesse ainda no meio de um processo muito importante, processo que foi iniciado e que exige uma continuidade e um acompanhamento em respeito à relação constituída com a instituição Casa-família e com as meninas-flor. As reverberações são sensíveis e imensas e o desejo é de continuidade, pois esse espaço de criação e de expressão instituído junto às meninas-flor revelou-se de extrema importância. É preciso continuar e, se possível agregar mais profissionais, de outras áreas como forma de ampliar esse diálogo, pensando no melhor para essas crianças e para seu crescimento.

A título de conclusão, o que posso dizer que abarque tamanha riqueza e complexidade diante das narrativas elaboradas pelas meninas-flor ao longo dessa intervenção? A sensação ainda é de que palavras não dão conta de descrever essa experiência. Talvez eu devesse concluir por meio de um desenho, elaborar graficamente essa experiência, assim como as meninas-flor elaboraram suas narrativas. Agora, depois de tudo feito, depois de tanta coisa escrita, sentida, vivida, depois de tudo rever, tudo transcrever, tudo organizar, ler e analisar fico muito feliz de ter conseguido dar uma forma ao que vivemos, e de poder compartilhar com você, mesmo que ainda assim sinta que não é suficiente. Trabalhar com as meninas-flor foi uma grande lição de vida para mim, de força, de coragem, de sabedoria, de inspiração, de cuidado e de responsabilidade.

Ao final de tudo o desejo maior é de ter feito boas escolhas, de ter conseguido desenvolver o que me propus ao conceber esta pesquisa, que objetivou construir caminhos com as meninas-flor ao longo da experiência, aberta ao que viria, à construção coletiva, sem nada impor, controlar ou esperar a priori. E por isso vejo o quanto fomos corajosas, todas nós, eu e elas. Estávamos entregues, em cada encontro, àquilo que nasceria no espaço do papel, abertas a esse nascimento gráfico, plantando sementes para a elaboração das narrativas, importantes para organizar as experiências vividas. Assumimos um pacto coletivo em torno do desejo de desenhar e nos propusemos a viver esses momentos juntas de forma espontânea e livre.

A criança foi, historicamente, silenciada, vista como um “adulto em miniatur~”

ou uma “tábula rasa”, ausente de responsabilidade e de autonomia, portanto, socialmente dependente do adulto. Também vista como parte do grupo dos excluídos, daqueles que precisam aprender a nossa língua - porque nascem sem fala - seres sem direito à voz, por serem radicalmente diferentes. Aos poucos, começa a ser vista como ser ativo nas diversas áreas do conhecimento, como sujeito social, quebrando o pensamento equivocado de que a criança é um ser passivo que não tem nenhuma autonomia, bem como de que a infância é uma condição homogênea, igual para todas as crianças.

Acredito ter contribuído para a construção de um novo paradigma de pesquisa com as crianças e com novas possibilidades metodológicas para a pesquisa em Educação e no campo da Pesquisa (Auto)biográfica **com** crianças, ainda muito incipiente no nosso país. Ao conceber esta pesquisa quis trabalhar com crianças acolhidas, primeiro porque elas devem ser ouvidas, devem ter esse espaço de expressão, criação e de escuta sensível e atenta, assim como têm o direito à arte e à expressão dentro de suas potencialidades que são singulares. Segundo, porque acredito no que Cyrulnik (2004) diz, que a arte, e especificamente, o desenho, como “tutores de resiliência”, podem auxiliar as crianças feridas a darem uma forma aos traumas vividos, às violências sofridas, permitindo um entendimento, uma compreensão do vivido, importante para o enfrentamento e para o desenvolvimento do seu processo de resiliência. Elas têm direito à sua história! E terceiro porque a criança, é sim capaz de refletir, tem a capacidade de biografar-se, elaborar narrativas de si, em sua linguagem, que é única e diferente da linguagem do adulto, aqui defendo a linguagem do desenho!

As meninas-flor, Jasmim, Begônia, Gérbera, Tulipa, Girassol e Petúnia formaram um lindo jardim e tornaram-se muito importantes para mim. Passaram a fazer parte da minha vida e a me habitar. Procurei cuidar desse jardim da melhor forma possível e, ao escolher como base metodológica, a *Dèmarche Clinique Dialogique* de Martine Lani-Bayle, a escuta sensível, o diálogo e a interação foram os princípios norteadores, almejando estabelecer uma relação de verdadeira alteridade, promovendo uma co-construção do conhecimento, o “nascimento com” elas (*co-naissance*: conhecimento em francês). Minhas escolhas metodológicas permitiram então essa troca e essa deriva.

Ao propor como objetivo geral desta pesquisa construir com as meninas-flor situações inspiradoras e instigantes que estimulassem e auxiliassem no desenvolvimento do seu **autobiografismo** (figuração de si pelo desenho), de forma a investigar o

potencial heurístico e formador do desenho para esse processo de “biografização”, posso afirmar que não somente essas situações foram satisfatoriamente construídas com as crianças, quanto conseguimos instaurar esse espaço criativo e expressivo dando vazão à figuração dos mundos de vida das meninas-flor, resultando na retomada ou na continuidade do seu desenvolvimento gráfico, permitindo assim que seu autobiografismo se desenvolvesse. Esse espaço contínuo e regular edificado no interior da instituição permitiu que cada criança se expressasse a partir de suas escolhas, habilidades, interesses e desejos, ou seja, nada lhes foi imposto sem diálogo e sem troca coletiva. Todas as meninas-flor gostavam de desenhar e todas fizeram questão de participar. Todos os processos foram respeitados.

Foi muito significativo observar, durante as atividades do ateliê, que o autobiografismo se organiza não apenas do conjunto de desenhos no papel realizados, mas de todo o processo envolvido no ato de desenhar, derivado também do próprio Desenvolvimento Gráfico Infantil (DGI), que pode, ora limitar a construção dessa expressão de si - no caso de bloqueios ou “atrasos” gráficos, derivados de traumas diversos - ora ser estimulado, gerando a autoconfiança necessária para uma autonomia e uma identidade gráfica singular capaz de elaborar esse material biográfico. De toda forma, por ser processo e por ser singular, pode ser retomado em qualquer idade, basta que a criança tenha vontade e que tenha estímulos que desenvolvam sua autoconfiança.

A oralidade mostrou-se extremamente importante, pois ao falar a criança elabora relações, nos conta ainda mais sobre suas intenções, sobre o que ela expressou no desenho, sobre quem ela é e o que pensa. Desenho e fala então, compõem o autobiografismo, se complementando. Saber “ouvir” a criança quer dizer estar completamente atento e saber receber o que ela nos quer contar, pelos traços e figuras no papel e pelas histórias que ela conta sobre seus desenhos exige aprendizado. Ela elabora narrativas e espera que você dialogue com ela, não como alguém “superior”, que sabe “mais do que ela”, até porque a criança não sabe menos que nós, ela sabe outra coisa e ela também nos ensina muito sobre seu mundo.

É extremamente importante observar que o trauma, o “atraso”, o “avanço”, o choro, a dificuldade, a frustração, o silêncio, a descoberta de uma forma nova, a coragem, a autoconfiança e a motivação, derivados do processo de desenhar, são elementos biográficos que, junto às figuras no papel são símbolos que nos falam muito sobre a criança e de sua relação com o mundo. O desenho é assim um processo formativo e formador, meio de expressão, comunicação, organização e elaboração das

vivências e experiências. Nele, encontram-se informações importantes da criança e de sua vida, expressos em uma gramática visual, singular, uma linguagem simbólica que incorpora um processo ativo decorrente do ato de desenhar. Precisamos reconhecer sua importância, respeitar os processos de desenvolvimento gráfico e proporcionar espaços de criação e de escuta para que as crianças desenhem e falem sobre seus desenhos. É por meio das narrativas desenhadas e orais que a criança atua e se autoriza como ser ativo e reflexivo.

A partir do conjunto dos desenhos realizados pelas meninas-flor, podemos observar, em boa parte dessas criações, que as meninas operaram importantes “revoluções gráficas”, as quais revelaram transformações cognitivas, afetivas, culturais e sociais, que por vezes são visíveis graficamente, como para Jasmim, que desenha a figura humana pela primeira vez e Begônia, que retoma seu desenvolvimento gráfico que se encontrava “preso” à repetição de figuras geométricas. O nascimento da figura humana é um marco no desenvolvimento gráfico de uma criança e na instituição do seu autobiografismo, pois denota a representação de si no espaço do papel, a tomada de consciência do “eu” enquanto um ser independente e autônomo que passa a imprimir sentidos e significados às experiências vividas. É o símbolo da afirmação de si!

Certas transformações cognitivas, afetivas, culturais e sociais também são expressas na fala decorrente do ato de desenhar, como para Gérbera, por exemplo, que em seus desenhos iniciais trouxe suas vivências mais traumáticas, certamente associadas ao que viveu antes e no início do acolhimento, e que depois passou a elaborar narrativas mais “leves”, com o aparecimento de brincadeiras, de brinquedos, e de pessoas importantes para ela. Experiências que ela passou a ter na instituição, no contato com as demais meninas e as Irmãs da Casa-Família, com as crianças e adultos na escola. As transformações ganham corporeidade, se expressam na postura física das meninas, em como se colocam no espaço, na forma como sentam à mesa para o trabalho artístico. Foi emocionante observar essas mudanças e essas “evoluções” gráficas em tão pouco tempo de intervenção.

Foi possível observar a importância do desenho para elaboração das narrativas enquanto expressão do autobiografismo em potência expressiva de si. Observar transformações narrativas, como a afirmação do “eu”, da ação consciente de si e de seus desejos foi muito importante, pois nos leva a acompanhar a autorização biográfica que as crianças passam a operar em suas narrativas, atuando verdadeiramente no seu espaço e na organização dos elementos presentes em sua vida.

É preciso desenhar, falar, dizer ao mundo quem se é para ocupar um espaço, espaço de singularidade, espaço de sujeito ativo, reflexivo e consciente, que inicia na infância e que, portanto, deve ser valorizado, respeitado e estimulado. As narrativas compartilhadas, as desenhadas e as faladas são testemunho, são porta-vozes do que essas meninas viveram e vivem, como se sentem nesse mundo, como vivem sua infância numa instituição de acolhimento. É preciso também, diante do triste histórico de acolhimento dessas crianças, ter todo um cuidado e respeito, entendendo que os “não ditos”, os silêncios, são por vezes muito mais ensurdecedores do que aquilo que pode ser dito, posto que estão repletos de sentimentos, memórias e traumas. Assim, uma criança pode desenhar para falar e outras podem não querer desenhar, porque não querem falar.

Ao longo do trabalho de intervenção com as meninas-flor no ateliê de arte, umas mais, outras menos, deram início, ou continuidade ao seu processo gráfico de desenvolvimento, ao nascimento ou ao fortalecimento de seu autobiografismo, o qual deveria acompanhá-las por toda sua vida, como suporte para a figuração de si, para sua constituição enquanto sujeitos sociais nesse nosso mundo. A historização de cada criança é extremamente importante para sua evolução, seu crescimento, sua afirmação e ela começa muito antes da criança nascer, começa em suas famílias, em seus pais e na história deles. Também por isso não se pode negar às crianças acolhidas o direito de conhecerem sua história, assim como se deve lutar pelo seu retorno à família e comunidades de origem.

“Desenhar, representar, fazer rir permite descolar o rótulo que os adultos colam com tanta facilidade: viver numa cultura em que seja possível dar sentido ao que aconteceu: historizar e compreender constituem os meios de defesa mais simples” nos diz Cyrulnik (2004, p. 209). Devemos criar e manter esse espaço para as crianças, especialmente as que estão em condições de sofrimento, sejam quais forem, em hospitais ou instituições de acolhimento, pois é preciso entender o que aconteceu e dar uma forma aos traumas e dificuldades e criar mecanismos e estratégias de proteção internos para enfrentar. Nós, e todas as demais pessoas que convivem de maneira significativa com essas crianças, somos responsáveis por ajudá-las, dar-lhes suporte e, principalmente ouvi-las de forma sensível e atenta.

Esta pesquisa me ensinou muito sobre os direitos da criança e do adolescente e sobre as diferentes representações de criança e adolescente construídas historicamente e presentes concomitantemente em nossa sociedade. Desta forma, temos hoje a

representação da criança e do adolescente como sujeitos de direitos e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) como um marco legal, extremamente importante para a garantia dos seus direitos básicos e essenciais. Ainda convivemos com expressões das demais representações em que as crianças e os adolescentes são vistos como objetos de proteção, de controle e disciplinamento e de repressão social, conforme Pinheiro (2006). É muito importante entendermos que essas representações coexistem e é a partir delas que a sociedade vê a criança e o adolescente. A luta pela criança como ser de direitos é permanente e nós temos grande responsabilidade social nos nossos campos de atuação.

Foi muito importante aprender mais sobre o direito à convivência familiar e comunitária, pois as crianças que estão numa instituição fechada acabam por ter muitos direitos negados. A convivência familiar é precária, quando não são completamente extintos os laços familiares quando se prolonga a situação de acolhimento até a maioridade, o que vai completamente contra o que institui o ECA para o período do acolhimento institucional, de no máximo 2 anos. Estando “fechadas” na instituição, a convivência comunitária praticamente inexistente, basta ver pela própria estrutura física da instituição, que por segurança separa-se por um alto e grande muro. O muro é físico, mas também simbólico, pois as crianças dependem completamente da permissão e das condições oferecidas pela instituição para qualquer saída ou encontro com outras pessoas de fora da instituição. Este isolamento colabora para a quebra dos vínculos comunitários e para a afirmação do estigma das “meninas do abrigo”.

O trabalho da Casa-Família, a dedicação da Irmã Karla e demais irmãs é indiscutível, representa verdadeiramente um diferencial em relação às demais instituições de acolhimento do município de Maracanaú (CE), fato já constatado pelo Poder Judiciário após uma inspeção feita em 2015. Inicialmente, diante do triste histórico de acolhimento das meninas-flor, pensei que a instituição se constituía como a melhor opção para as meninas-flor, tendo em vista o que viveram e as violências a que foram expostas. No entanto, ao longo dos estudos e leituras realizadas pude observar que há uma grande tendência em se culpabilizar as famílias através dos estereótipos de “incapazes”, “irresponsáveis”, “doentes” “drogados”, etc. Aliado a falta de políticas públicas de apoio às famílias. Isso leva à permanência das crianças na instituição e à não resolução dos problemas que levaram ao acolhimento delas.

Percebi que, na verdade, pouco se sabe sobre as histórias das famílias das meninas-flor que ultrapassem esses rótulos, os quais acabam por cristalizar a situação das crianças numa aceitação de sua condição e na permanência nas instituições de

acolhimento. É extremamente importante estarmos cientes das reais dificuldades enfrentadas por essas famílias, que não são assistidas pelo Estado como deveriam e acabam sendo tão vítimas quanto seus filhos de todo um sistema social capitalista que sabemos gerador de miséria e de pobreza e estigmatizador daqueles menos favorecidos. E, mesmo a pobreza não sendo considerado motivo para a retirada de uma criança de sua família, segundo o ECA, ela é ainda a grande causadora dos demais problemas.

A falta da família e da comunidade gera um vazio na formação de uma criança, pois é a partir de sua origem familiar e comunitária que ela entende e projeta seu lugar na sociedade. A instituição, por melhor que seja, infelizmente, não pode substituir a família (seja qual for) e a importância que ela tem para a constituição pessoal e social de uma criança. Portanto, é preciso trabalhar com afinco as medidas protetivas, aquelas que são responsáveis por dar suporte às famílias em dificuldade para evitar que as crianças sejam retiradas e encaminhadas às instituições, o que leva ao enfraquecimento ou total quebra dos vínculos familiares. Mesmo após o acolhimento, o contato com a família deve ser mantido, assim como se deve trabalhar para que as crianças retornem o mais breve possível para suas famílias.

A verdade é que tiramos as crianças de suas famílias por elas estarem correndo riscos, por vezes muito graves, e por estarem tendo seus direitos violados, no entanto, não enxergamos as violências que suas famílias sofrem diariamente e as punimos retirando seus filhos, por não se ocuparem de suas crianças como elas merecem e como o ECA prevê. Logicamente, há casos de extrema violência e precisamos poupar as crianças dessas barbáries, porém, quando o motivo é a falta de recursos, o Estado deve ser responsabilizado por dar o mínimo necessário para que as famílias não percam suas crianças. Essa retirada da família é mais uma violência que muitas vezes pode ser evitada.

Ao final de tudo, agradeço a oportunidade de adentrar a Casa-Família e conhecer o serviço prestado pelas Irmãs às crianças, expresso na total responsabilidade e no cuidado e dedicação exclusivos. Foi muito bonito acompanhar o sério trabalho desta instituição. Lá as crianças são tratadas com afeto e dignidade, como assim merecem. Agradeço a oportunidade de estar com as meninas-flor, de viver essa experiência com elas. Aprendi tanto. Elas se tornaram um exemplo para mim, de superação, de resistência, pois apesar de tudo estão vivas, estão lutando diariamente, para aprender a ler e escrever seu nome, por exemplo, algo aparentemente tão simples, mas que para elas representa uma vitória simbólica. Suas vitórias podem parecer pequenas, mas são

imensas e agradeço por poder passar um tempo com elas e poder contribuir em sua formação, de alguma forma.

Gosto de acreditar que o humor, a alegria, a esperança e a motivação são elementos importantes para se vencer batalhas. Agora me lembro do filme *A vida é bela*, de Roberto Benigni, dos empenhos criativos de um pai em não permitir que seu filho vivesse os horrores da guerra, mesmo em meio a todo um desmoronamento subjetivo e concreto ao redor. Devemos usar de recursos e estratégias para protegermos nossas crianças, mas não podemos isolá-las completamente dos horrores da vida, pois precisamos de alguma forma, aprender a nos fortalecermos diante deles. Também não podemos expô-las completamente sem nenhum tipo de proteção e de acompanhamento. A arte, seja qual for a linguagem, é alimento, assim como é via de acesso a si mesmo, é instrumento de afirmação de si, de elaboração da singularidade, de marco de território, de desenvolvimento da criticidade, portanto é essencial para nossa formação desde a mais tenra idade.

Nossa responsabilidade para com essas meninas é grande, pois a elas devemos tudo garantir, uma vida plena e digna com o respeito aos seus direitos essenciais. A elas devemos espaços de escuta e de acolhimento, assim como a suas famílias, pois não podemos nos acomodar e nos resignar diante de futuros definidos desde já como permanentes. Os espaços de escuta, de criação e de expressão, como esses que instituí nessa tese, nos revelam sua importância para seu desenvolvimento, para o fortalecimento dos seus processos de resiliência, para o resgate de si mesmas, de suas histórias, para a organização, elaboração e representação de suas experiências. Dar sentido ao vivido para dar significado à vida e à existência diante de todas as adversidades. Precisamos, **junto com elas** aprender a viver melhor e a nos fortalecermos para encararmos os desafios que se colocam diariamente em nossa sociedade tão selvagem e desumana. As crianças nos ensinam aquilo que não sabemos e a elas devemos o verdadeiro respeito. A infância é um período muito importante para a formação humana e que deve ser preservada.

Obrigada por me acompanhar até aqui! Sua companhia foi muito importante. Este trabalho precisa continuar em diálogo com o outro de forma permanente. Pois como colocado no início, “o Eu se realiza na relação com o Tu; é tornando Eu que digo Tu. Toda vida atual é encontro” (BUBER, 2001, p. 59) e essa é a condição para a instauração da verdadeira presença e da relação, o “amor é responsabilidade de um Eu para com um Tu” (Id. p. 61).

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, M. de. Do Desenho. In ANDRADE, M. de. **Aspectos das artes plásticas no Brasil**. Belo Horizonte: Ed. Itatiaia, 1984.

ANDRESEN, Sophia de Mello Breyner. **A menina do mar**. Ilustrações Veridiana Scarpelli. São Paulo: Cosac Naify, 2014.

ARNHEIM, Rudolf. **Arte e Percepção Visual**: uma psicologia da visão criadora. São Paulo: Pioneira, 1980.

BARBIER, René. **A Pesquisa-Ação**. Trad. Lucie Didio. Brasília: Editora Plano, 2002. (Série Pesquisa em Educação, V. 3).

BARROS, Manoel de. **Poesia Completa**. São Paulo: Leya, 2010.

BAUER, M.W. & GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Trad. Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BENEVIDES, Maria Victoria. **Educação em Direitos Humanos**: de que se trata? Palestra de abertura do Seminário de Educação em Direitos Humanos. São Paulo. 18.02. 2000. Disponível em: <http://www.hottopos.com/convenit6/victoria.htm>.

BOGDAN, Robert C. & BIKLEN, Dari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

BORBA, Sérgio da Costa. **Multirreferencialidade na formação do professor-pesquisador**: da conformidade à complexidade. Maceió: Edufal, 2001.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília-DF, 1988.

_____. **Estatuto da criança e do adolescente**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

_____. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. **Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária**. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Brasília – DF: 2006.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. **Orientações Técnicas: Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes**. Brasília – DF: 2009.

BRONFENBRENNER, Urie. **A ecologia do desenvolvimento humano: Experimentos naturais e planejados.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. (Original publicado em 1979).

BRUNER, Jerome. **Atos de significação.** Trad. Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

BUBER, Martin. **Eu e Tu.** 10. Ed. São Paulo: Centauro, 2001. Trad. Newton Aquiles Von Zuben.

_____. **Do diálogo e do dialógico.** São Paulo: Perspectiva, 2014. Trad. Marta Ekstein de Souza Queiroz e Regina Weinberg.

CAMPOS, Maria Malta. Por que é importante ouvir as crianças? A participação das crianças pequenas na pesquisa científica. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (Org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas.** São Paulo: Cortez, 2008.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança.** Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

CORSARO, William A. Métodos etnográficos no estudo da cultura de pares e das transições iniciais na vida das crianças. In: MULLER, Fernanda & CARVALHO, Ana. **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogo com William Corsaro.** São Paulo: Cortez, 2009.

CORTES, S. V. Técnicas de coleta e análise qualitativa de dados. **Cad. Sociol.**, v.9: p. 11-47, 1998.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da. A Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente. Material didático do Curso ECA na Escola – Módulo 2, 2011.

COX, Maureen. **Desenho da criança.** Trad. Evandro Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

CROWTHER, Kitty. **Meu Reino.** Trad. Flávia Varella. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

CRUZ, Silvia (Org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas.** São Paulo: Cortez, 2008.

CYRULNIK, Boris. **Os patinhos feios.** São Paulo: Martins Fontes, 2004.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. In: http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm

DE CONTI, Luciane. A construção de espaços lúdicos e a composição narrativa na infância. In: EGGERT, Edla & FISCHER, Beatriz Daudt (Org.). **Gênero, geração, infância, juventude e família.** Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012. (Coleção Pesquisa (Auto)Biográfica: temas transversais).

DELGADO, Ana Cristina & MÜLLER, Fernanda. Abordagens etnográficas nas pesquisas com crianças. In: CRUZ, Silvia (Org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **A condição biográfica: ensaios sobre a narrativa de si na modernidade avançada**. Trad. Carlos Eduardo Galvão Braga; Maria da Conceição Passeggi e Nelson Patriota. Natal: EDUFRRN, 2012. (Coleção pesquisa (Auto)Biográfica – Educação).

_____. **Biografia e Educação: figuras do indivíduo-projeto**. Natal: EDUFRRN, São Paulo: Paulus, 2008.

_____. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 51 set.-dez, 2012.

DEL PRIORE, Mary. **A infância como construção Histórica – Séc. XVI, XVII e XVIII**. Vídeo aula 1. Curso Eca na Escola. Fundação pró-menino, 2012.

DEL PRIORE, Mary. **A infância como construção histórica – Séc. XIX**. Vídeo aula 2. Curso Eca na Escola. Fundação pró-menino, 2012.

_____. (Org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1999.

DERDYK, Edith.(Org.). **Disegno. Desenho. Desígnio**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2007.

_____. **O desenho da figura humana**. São Paulo: Scipione, 1990.

_____. **Formas de pensar o desenho: Desenvolvimento do grafismo infantil**. São Paulo: Scipione, 1989.

DERMATINI, Zeila de Brito Dermatini. Infância, pesquisa e relatos orais. In: DERMATINI, FARIAS e PRADO. **Por uma cultura da infância – Metodologia de Pesquisa com Crianças**. Porto: Autores Associados, 2002.

DEWEY, John. **Vida e Educação**. 9. Ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1975.

DUARTE JÚNIOR, J. F. **Fundamentos estéticos da educação**. 7. ed. Campinas: Papirus, 2002.

EISNER, E. O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação? **Currículo sem Fronteiras**, v.8, n.2, pp.5-17, Jul/Dez 2008. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss2articles/eisner.pdf>

ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE - ECA. In: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm.

EUGÊNIA, Maria. **Paulina**. São Paulo: Peirópolis, 2012.

FAVRET-SAADA, Jeanne. “Ser afetado”. Trad. de Paula Siqueira. **Cadernos de campo**, n. 13: 149-153, 2005.

FERRAROTTI, Franco. **História e histórias de vida**: o método biográfico nas Ciências Sociais. Trad. Carlos Eduardo Galvão, Maria da Conceição Passeggi. Natal, RN: EDUFRN, 2014.

_____. Sobre a autonomia do método biográfico. In: **Sociologie de la Connaissance** (coord Jean Duvignaud). Paris: Payot, 1979. p 131-152.

FERREIRA, Maria Manuela. “Branco demais” ou... reflexões epistemológicas, metodológicas e éticas acerca da pesquisa com crianças. In: SARMENTO, Manuel e GOUVEA, Maria Cristina Soares de (Orgs.). **Estudos da Infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis – RJ: Vozes, 2008.

FORQUIN, Jean-Claude. Educação artística – para que? In: PORCHER, Louis. **Educação Artística**: luxo ou necessidade? Trad. Yan Michalski. São Paulo: Summus, 1973.

FOUCAULT, Michel. **O nascimento da clínica**. Editora Forense Universitária: Rio de Janeiro, 1977. Trad. Roberto Machado.

FRANCISCHINI, Rosângela & CAMPOS, Herculano. Crianças e infância, sujeitos de investigação: bases teórico-metodológicas. In: CRUZ, Silvia (Org.). **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FROTA, Ana Maria. Diferentes concepções da infância e da adolescência. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, UERJ, RJ, v. 7, n. 1, p. 147-160, abr. 2007.

GOBBI, Márcia. Desenho Infantil e Oralidade: instrumentos para pesquisa com crianças pequenas. In: n: DERMATINI, FARIAS e PRADO. **Por uma cultura da infância - Metodologia de Pesquisa com Crianças**. Campinas – SP: Autores Associados, 2002.

GOLDBERG, Luciane. **Arte-Educação-Ambiental**: o despertar da consciência estética e a formação de um imaginário ambiental na perspectiva de uma ONG. Novas Edições Acadêmicas, 2016.

GOLDBERG, Luciane, OLINDA, Ercília Maria Braga de e SILVA, Adriana Maria Simião. Educação em direitos humanos: educar para a solidariedade, a esperança e a paz. In: MATOS, Kelma Socorro Alves Lopes de. **Cultura de paz, ética e espiritualidade IV**. Fortaleza: Edições UFC, 2014.

_____. Do vôo possível: arte, formação e liberdade. In OLINDA, Ercília Maria Braga de (Org.). **Medida socioeducativa de internação**: educa? Fortaleza: edições UFC, 2013.

_____. Histórias desenhadas: desenho infantil e formação humana. In: OLINDA, Ercília Maria Braga de (Org.). **Artes do Sentir: trajetórias de vida em formação**. Fortaleza: Edições UFC, 2012.

_____. Arte-Educação-Ambiental: o resgate da singularidade e a formação de um imaginário ambiental. In: PAZ, Ronilson José da (Org.). **Fundamentos, reflexões e experiências em Educação Ambiental**. João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 2006.

_____, YUNES, Maria Ângela Mattar e FREITAS, José Vicente. O desenho infantil na ótica do desenvolvimento humano. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v.10, n.1, p.97-106, jan./abr. 2005.

_____. **Arte-Educação-Ambiental: o despertar da consciência estética e a formação de um imaginário ambiental na perspectiva de uma ONG**. (Mestrado em Educação Ambiental), Universidade Federal do Rio Grande, 2004.

_____. **Arte-Pré-Arte: um estudo acerca da retomada da expressão gráfica do adulto**. Monografia (Graduação em Educação Artística licenciatura Plena) Universidade Federal do Rio Grande, 1999.

GOLDMAN, Marcio. Jeanne Favret-Saada, os afetos, a etnografia. **Cadernos de campo**, n. 13: 149-153, 2005.

GOUVEA, Maria Cristina Soares de. A escrita da história da infância: periodização e fontes. In SARMENTO, Manuel e GOUVEA, Maria Cristina Soares de (Orgs.). **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis – RJ: Vozes, 2008.

GREIG, Philippe. **A criança e seu desenho: o nascimento da arte e da escrita**. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2004.

GROTBERG, Edith Henderson. Introdução: novas tendências em resiliência. In MELILLO, Aldo & OJEDA, Elbio Néstor Suárez (Org.) e Colaboradores. **Resiliência: descobrindo as próprias fortalezas**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância: da idade média à época contemporânea no ocidente**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

IABELBERG, Rosa. **O desenho cultivado da criança: prática e formação de professores**. 2. ed. Porto Alegre: Zouk, 2008.

INFANTE, Francisca. A resiliência como processo: uma revisão da literatura recente. In MELILLO, Aldo & OJEDA, Elbio Néstor Suárez (Org.) e Colaboradores. **Resiliência: descobrindo as próprias fortalezas**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

JOSSO, Marie-Christine. **Caminhar para si**. Porto Alegre: EdIPUCRS, 2010.

JOYCE, William. **O Homem da Lua – Os Guardiões da Infância**. Trad. Érico de Assis. Rio de Janeiro: Rocco (Pequenos Leitores), 2012.

KELLOG, Rhoda. **Analisis de la expresion plastica del preescolar**. 3. ed. Espanha: CINCEL: 1985.

KOHAN, Walter O. **Infância, estrangeiridade e ignorância: ensaios de filosofia e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

KORCZAK, Janusz. O direito da criança ao respeito. In: DALLARI, Dalmo de Abreu e KORCZAK, Janus. **O direito da criança ao respeito**. Trad. Yan Michalski. 3.ed. São Paulo: Summus, 1986. (Novas buscas em educação; v. 28).

LANI, Martine. **Enfants déchirés – Enfants déchirants: Étude longitudinale de 20 enfants de l’Aide Sociale à l’Enfance**. Paris: Éditions Universitaires, 1983.

LANY-BAYLE, Martine e PASSEGGI, Maria (Dir.). **Raconter L’école: à l’écoute de vécus scolaires en Europe et au Brésil**. Paris: L’Harmattan, 2014. (Col. Histoire de Vie et Formation).

LANI-BAYLE, Martine. Aux origins de la Clinique. **Chemins de Formation**. Université de Nantes: Téraèdre, Números 10/11. Octobre, 2007.

LAPLANTINE, F & TRINDADE, L. **O que é imaginário**. São Paulo: Brasiliense, 2003. (col. Primeiros Passos).

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Jan/Fev/Mar/Abr, 2002.

_____. **Pedagogia profana: danças piruetas e mascaradas**. 5.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LEAL, Bernardina. Leituras da infância na poesia de Manoel de Barros. In: KOHAN, Walter O. **Lugares de Infância**. Rio de Janeiro: Ed. DP&A, 2004.

LEITE, Maria Isabel. Espaços de narrativas: onde o eu e o outro marcam encontro. In: CRUZ, Silvia (Org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008.

LÉVY, Didier. **Nove novos contos de fadas e de princesas**. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Companhia das letrinhas, 2004.

LISPECTOR, Clarice. **Aprendendo a viver**. Rio de Janeiro: Rocco, 2004.

LOWENFELD, Viktor & BRITAIN, W. Lambert. **Desenvolvimento da capacidade criadora**. São Paulo: Mestre Jou, 1970.

LUQUET, Georges Henri. **Le dessin infantin**. 4.ed. Paris: Delachaux & Niestlé S.A., 1984.

_____. **O desenho infantil**. Porto: Civilização, 1969.

MACEDO, Lidia e SPERB, Tania Maria. O desenvolvimento da habilidade da criança para narrar experiências pessoais: uma revisão da literatura. **Estudos de Psicologia**. 12, p 233-241, 2007.

MCLAUGHLIN, Tom. **A máquina de histórias**. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Companhia das letrinhas, 2014.

MARTINS FILHO, Altino José. Jeitos de ser criança: balanço de uma década de pesquisas com crianças apresentadas na Anped. In: FILHO, Altino José Martins e PRADO, Patrícia Dias (Org.). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas: Autores Associados, 2011.

MELILO, Aldo; ESTAMATTI, Mirta e CUESTAS, Alicia. Alguns fundamentos psicológicos do conceito de resiliência. In MELILLO, Aldo & OJEDA, Elbio Néstor Suárez (Org.) e Colaboradores. **Resiliência: descobrindo as próprias fortalezas**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MÈREDIEU, Floréncia de. **O desenho infantil**. 14 ed. São Paulo: Cultrix, 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1996.

MORAES, Roque e GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz. **Ciência & Educação**, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

MOREIRA, Ana Angélica Albano. **O espaço do desenho: a educação do educador**. 13. ed. São Paulo: Loyola, 2009.

NATHAN, Tobie. **L'étranger: ou le pari de l'autre**. Paris: Éditions Autrement, 2014.

NAVES, Rubens e GAZONI, Carolina. **Direito ao futuro: desafios para a efetivação dos direitos das crianças e dos adolescentes**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2010.

OLINDA, Ercília Maria Braga de. Aprendendo a olhar as romarias e os romeiros: reflexões a partir de contributos de Hans-George Gadamer e Paul Ricoeur. In OLINDA, Ercília Marida Braga de (Org.). **Vidas em Romarias**. Fortaleza: Editora da UECE, 2016. (No prelo).

_____. **Grupo Fantasia: Esperança, Responsabilidade e Alegria**. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2009.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vigotsky - aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1995.

PALO, Maria José. Formas de memória: um estudo sobre o autobiografismo. **FronteiraZ**. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Literatura e Crítica Literária, 2009.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Nada para a criança, sem a criança: o reconhecimento de sua palavra para a pesquisa (auto)biográfica. In: MIGNOT, Ana Chrystina; PASSEGGI, Maria da Conceição, SAMPAIO, Carmen Sanches (Orgs.). **Infância, aprendizagem e exercício da escrita**. Curitiba, PR: CRV, 2014.

PASSEGGI, Maria da Conceição e ROCHA, Simone Maria da. A pesquisa educacional com crianças: um estudo a partir de suas narrativas sobre o acolhimento em ambiente hospitalar. **Revista Educação em Questão**, Natal, v.44, p. 36-61, set./dez. 2012.

PASSEGGI, Maria da Conceição et al. **O que contam as crianças sobre as escolas da infância**: aportes teóricos sobre as narrativas na pesquisa com crianças. Anais do XVI ENDIPE, Campinas: Unicamp, 2012.

PASSEGGI, Maria da Conceição (Org.). **Tendências da pesquisa (auto)biográfica**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

PAULA, Paulo Afonso Garrido de. **O Direito da Criança e do Adolescente**. Material didático do Curso ECA na Escola – Módulo 3, 2011.

PERALTA-CASTELL, Cleusa Peralta. **Pela linha do tempo do desenho infantil**: um caminho *trans* estético para o currículo integrado. Rio Grande: FURG, 2012.

PEREIRA JÚNIOR, Almir. Um país que mascara seu rosto. In PEREIRA JÚNIOR, Almir, BEZERRA, Jaerson Lucas e HERINGER, Rosana (Orgs.). **Os impasses da cidadania**: infância e adolescência no Brasil. Rio de Janeiro: IBASE, 1992.

PIAGET, Jean. **A representação do mundo na criança**. Rio de Janeiro: Editora Record, 1926. Tradução Rubens Fiúza.

PILLAR, Analice Dutra. **Desenho e escrita como sistemas de representação**. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2012.

PINEAU, Gaston e LE GRAND, Jean-Louis. **As histórias de vida**. Trad. Carlos Eduardo Galvão Braga e Maria Conceição Passeggi. Natal, RN: EDUFRN, 2012.

PINEAU, Gaston. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. In **Educação e Pesquisa**. V. 32, no 02, maio/agosto, 2006, p. 329-343.

PINHEIRO, Ângela. Direito à convivência familiar e comunitária de crianças e adolescentes: alguns apontamentos para reflexões. In: PAIVA, Ilana Lemos; SOUZA, Candida de; VALENÇA, Daniel Araújo; ARAÚJO, Annamaria (Orgs). **Direitos Humanos e Práxis: experiências do CRDH/RN**. Natal, RN: EDUFRN, 2015.

_____. **Criança e adolescente no Brasil: porque o abismo entre a lei e a realidade**. Fortaleza: Editora UFC, 2006.

PINTO, Elismária Catarina Barros. **A escola na vida de adolescentes em situação de acolhimento institucional: narrativas e percepções**. Dissertação de mestrado não publicada. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS / Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. – Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.

RABENHORST, Eduardo R. **O que são direitos humanos?** Brasília: Ed. Brasília Jurídica, 2001.

PORCHER, Louis. **Educação artística: luxo ou necessidade?** São Paulo: Summus, 1973.

RAMOS, Nuno. **Cujo**. 2.ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 2011.

READ, Herbert. **A educação pela arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

REZENDE, Propercio Antonio de. **Considerações sobre o Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente – SGDCA**. Material didático do Curso ECA na Escola – Módulo 3, 2011.

RICOEUR, Paul. **Tempo e Narrativa**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

RIZZINI, Irene e RIZZINI, Irma. **A institucionalização de crianças no Brasil: percurso histórico e desafios do presente**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2004.

RIZZINI, Irene; RIZZINI, Irma; NAIFF, Luciene e BAPTISTA, Rachel (Org.). **Acolhendo crianças e adolescentes: experiências de promoção do direito à convivência familiar e comunitária no Brasil**. 2. Ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNICEF; CIESPI; Rio de Janeiro, RJ: PUC-RIO, 2007.

RIZZINI, Irene. **O século perdido: raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil**. Rio de Janeiro: Petrobrás-BR – Ministério da Cultura: USU Ed. Universitária: Amais, 1997.

RODRIGUEZ, Daniel H. O humor como indicador de resiliência. In MELILLO, Aldo

& OJEDA, Elbio Néstor Suárez (Org.) e Colaboradores. **Resiliência: descobrindo as próprias fortalezas.** Porto Alegre: Artmed, 2005.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. Et al. Acolhimento de crianças e adolescentes em situações de abandono, violência e rupturas. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 25, p. 390-399, 2012.

ROYER, Jacqueline. **Que nous disent les dessins d'enfants?** Editions Hommes et perspectives, Paris, 1995.

SALLES, Cecília Almeida. Desenhos da criação. In: DERDIK, Edith (Org.). **Disegno. Desenho. Desígnio.** São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2007.

SANTOS, Benedito dos. Curso Online **ECA na Escola.** vídeo Aula 5, 2011.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Michele Idaia e RICHTER, Sandra Regina Simonis. **A criança e a ação narrativa de desenhar.** In:
http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2010/Educacao_e_Infancia/Trabalho/08_09_07_A_CRIANCA_E_A_ACAO_NARRATIVA_DE_DESENHAR.PDF. Acesso em 31/03/2016.

SANTOS, Michele Idaia. A criança na experiência temporal de suas narrativas gráficas. **Signos**, ano 31, n.2, p. 19-29, 2010.

SARMENTO, Manuel. Conhecer a infância: os desenhos das crianças como produções simbólicas. In: FILHO, Altino José Martins e PRADO, Patrícia Dias (Org.). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância.** Campinas: Autores Associados, 2011.

SARMENTO, Manuel Jacinto e VASCONCELOS, Vera Maria Ramos de (Org.). **Infância (in)visível.** Porto: Junqueira e Marin, 2007.

STERN, Arno. **Uma nova compreensão do desenho infantil.** Lisboa: Livros Horizonte, 1974.

_____. **Iniciação à educação criadora.** Lisboa: SOCICULTUR, 1978.

VASCONCELOS, Rejane Batista. A proteção à infância pobre em seus distintos vieses: um capítulo de suas muitas histórias. In: VASCONCELOS, Maria de Fátima (Org.). **Diversidade Cultural e desigualdades: dinâmicas identitárias em jogo.** Fortaleza: Ed. UFC, 2004. (Coleção Diálogos Intempestivos, 17).

VIANNA, Heraldo Marelim. **Pesquisa em Educação: a observação.** Brasília: Liber Livro Editora, 2007. (Série Pesquisa, v. 5).

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Pensamento e Linguagem**. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **La imaginación y el arte en la infancia**. 3.ed. Madrid: Ediciones Akal, 1996.

VIOLANTE, Maria Lucia. **O dilema do decente malandro**. São Paulo: Cortez editora, 1982.

YUNES, Maria Angela Mattar. Psicologia positiva e resiliência: o foco no indivíduo e na família. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 8, p. 75-84, 2003.

WALLON, Philippe. **Le dessin d'enfant**. 4.ed. Paris: Dépôt Légal , 2007. Col. Que sais-je?

WILDLÖCHER, Daniel. **Interpretação dos desenhos infantis**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1971.

WOLLNER, Alexandre. Um episódio de desenho. In: DERDIK, Edith (Org.). **Disegno. Desenho. Designio**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2007.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidada, enquanto diretora responsável pela instituição Casa-Família Maria Mãe da ternura a participar, assim como as crianças residentes na instituição, como voluntárias, da pesquisa de doutorado intitulada **Autobiografismo: desenho infantil e biografização com crianças em situação de acolhimento institucional**, conduzida por Luciane Germano Goldberg, da Universidade Federal do Ceará. Este estudo tem por objetivo construir com as crianças acolhidas na Casa-Família Maria Mãe da Ternura, situações inspiradoras e instigantes que estimulem a criação gráfica e auxiliem na elaboração de suas figuras, na afloração e constituição de seus mundos de vida por meio do desenho. Buscará assim instaurar condições para o desenvolvimento do autobiografismo das crianças, potencializando sua biografização - a figuração de si - por meio da representação do desenho, investigando o potencial heurístico e formador do desenho para esse processo.

Você foi selecionada por ser Diretora, responsável legal pelas crianças participantes da pesquisa. Sua participação, assim como a das crianças não é obrigatória. A qualquer momento, poderão desistir de participar e retirarem seu consentimento. A recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo, assim como a pesquisa não apresenta riscos para você e nem para as crianças, não é remunerada e não implica em gastos para os participantes. Por se tratar de um ateliê de arte realizado dentro da instituição, todo o material utilizado será provido pela pesquisadora responsável.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em fornecer informações sobre o histórico de acolhimento das crianças participantes na pesquisa por meio de entrevista realizada pela pesquisadora na instituição, registradas por áudio e autorizar

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

a participação das crianças na pesquisa, tendo em vista que são menores. Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo da participação obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei N.º 8.069/ 1990). A pesquisadora responsável se compromete a tornar públicos somente nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação de indivíduos participantes.

Os contatos da pesquisadora responsável: Luciane Germano Goldberg, professora da Universidade Federal do Ceará e estudante de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da mesma universidade. Residente à Avenida Antônio Justa, 2970, apto 103, Meireles, Fortaleza CE, e-mail: lugoldberg@hotmail.com; (85) 997664082

Declaro que concordo em participar desse estudo e autorizo a participação das crianças residentes na Instituição Casa-Família Maria Mãe da Ternura, da qual sou responsável legal. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Maracanaú, 23 de setembro de 2015.

Karla Cilene de Sousa Bizarra | RG 988.209 SSP-PI

Nome, assinatura e RG do participante e representante legal dos sujeitos da pesquisa

Luciane G. Goldberg

Nome e assinatura da pesquisadora



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA
TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTOS

Eu, Karla Cilene de Sousa Bezerra, CPF 433.305.253-04,
RG 988.209 SSP-PI, depois de conhecer e entender os objetivos,
procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar
ciente da necessidade do uso de minha imagem e/ou depoimento, e das imagens e
depoimentos das crianças residentes na instituição Casa-Família Maria Mãe da ternura
(Maracanaú, CE), especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
(TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, as pesquisadoras Luciane Germano
Goldberg e Ercília Maria Braga de Olinda, do projeto de pesquisa **Autobiografismo:
desenho infantil e biografização com crianças em situação de acolhimento
institucional** a realizar registros fotográficos que se façam necessários e/ou a colher
depoimentos sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização das fotos, desenhos e/ou depoimentos para
fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor das
pesquisadoras da pesquisa, acima especificadas, obedecendo ao que está previsto nas
Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do
Adolescente – ECA, Lei N.º 8.069/ 1990), dos idosos (Estatuto do Idoso, Lei N.º
10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto N.º 3.298/1999, alterado pelo
Decreto N.º 5.296/2004).

Maracanaú, 23 de setembro de 2015.

Luciane G. Goldberg

Pesquisador responsável pelo projeto

Karla Cilene de Sousa Bezerra

Responsável pela Instituição

Casa-Família Maria Mãe da ternura

ANEXOS – DESENHOS DAS MENINAS-FLOR