

INTERVENÇÕES PSICOLÓGICAS COM CRIANÇAS NO CRAS: EM BUSCA DE RECURSOS E POTENCIALIDADES

PSYCHOLOGICAL INTERVENTIONS WITH CHILDREN IN CRSA: IN SEARCH OF RESOURCES AND CAPABILITIES

RESUMO: Este artigo apresenta uma experiência de estágio em Psicologia com um grupo de crianças e uma adolescente em um CRAS de um município de pequeno porte do interior do sul do Brasil. No período de observação mapeamos no grupo questões relacionadas a: expressão da afetividade, gênero e sexualidade. A seguir planejamos atividades com foco na promoção da interação entre as crianças e adolescente, prevenção de situações de risco e vulnerabilidade, e fortalecimento de vínculos familiares e comunitários. Nossas ações foram fundamentadas no Pensamento Sistêmico, na abordagem do Construcionismo Social e nas práticas das Práticas Narrativas. Ao fim do processo observamos que as crianças e a adolescente modificaram seu modo de se relacionarem entre si, e posicionaram-se diante de questões conflituosas dentro e fora do grupo. A atuação de psicólogos no CRAS mostra-se desafiadora por exigir qualificação e formação técnica e flexibilidade e respeito aos diferentes modos de produção da infância e adolescência.

PALAVRAS-CHAVE: psicologia, Centro de Referência em Assistência Social - CRAS, relato de experiência, criança, adolescente.

ABSTRACT: This article presents a training experience in psychology with a group of children and adolescent in a Centre of Reference in Social Assistance -CRSA of a small city in the countryside of southern Brazil. In the observation period, we mapped these issues in the group: expression of affection, gender and sexuality. Next, we planned activities aiming the promoting interaction among children and adolescent, risk and vulnerability prevention's, and strengthening family and community ties. Our actions are based on Systems Thinking, Social Constructionist and Narrative Practices. After the interventions, children and the adolescent changed their ways of relating to each other and to position themselves in front of conflictive issues within and outside of the group. Psychological practices in CRSA shows challenging because it requires skills, technical background, flexibility and respect to the different modes of production of childhood and adolescence.

KEYWORDS: psychology, Centre of Reference in Social Assistance - CRSA, experience report; child, adolescent.

CAROLINA DUARTE DE SOUZA

Doutoranda, mestre e graduada em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, Brasil

JULIANA BORGES DE SOUZA

Graduanda em Psicologia pela Faculdade Três de Maio –SETREM, Três de Maio, Brasil

NÚBIA DANIELA DE OLIVEIRA ROLIM

Psicóloga graduada pela Faculdade Três de Maio – SETREM, Três de Maio, Brasil

RITA DE CÁSSIA MACIAZEKI GOMES

Psicóloga pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), Mestre pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS e Doutoranda pela Universidade do Porto, Porto, Portugal.

Neste artigo objetivamos a descrição de um processo de intervenção psicológica no âmbito do Sistema Único de Assistência Social (SUAS) baseado na teoria sistêmica e no construcionismo social. Esse processo foi resultante da experiência de Estágio Básico em Saúde Coletiva de Graduação em Psicologia realizada em um Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) por duas das autoras. O Estágio Básico em Saúde Coletiva visa desenvolver um conjunto de capacidades associadas as práticas articuladoras do saber/fazer psicológico com intuito de potencializar as intervenções voltadas à promoção e prevenção em saúde (Winter, Maciazeki-Gomes, Barasuol, Borges & Costa, 2012). A inserção no campo de estágio contempla a proposta do estágio de acompanhar o cotidiano dos serviços e, a partir dessa vivência, estabelecer relações entre a teoria e a prática, no exercício de uma práxis conectada com as políticas públicas em vigor e a realidade local.

Recebido em:
06/04/2016
Aprovado em:
14/05/2016

O SUAS, O CRAS E A PSICOLOGIA

A inserção da Psicologia na Política Nacional de Assistência Social (PNAS) é recente (Senra & Guzzo, 2012) e teve como ponto favorável a aprovação do SUAS e sua implantação a partir do ano de 2005. A concepção da Assistência Social como política de proteção social visa a garantia de todos/as que dela precisarem sem contribuição prévia (PNAS, 2005). Para o cumprimento deste princípio norteador, a construção da política de assistência social brasileira partiu da necessidade de conhecer a realidade das pessoas que dela necessitam.

Esta perspectiva pautou-se numa visão de proteção social baseada no conhecimento dos riscos, das vulnerabilidades e dos recursos utilizados no cotidiano; uma leitura da realidade que estabelece relações entre os contextos macro e micro sociais; a partir do mapeamento das dificuldades com ênfase nas possibilidades e capacidades a serem desenvolvidas com a população (PNAS, 2005).

Constata-se que a implantação de uma política pública de assistência social como direito à proteção social e direito à seguridade social marca profundas mudanças na propositura e execução desta política no contexto brasileiro. A assistência social como campo dos direitos, da universalização dos acessos e da responsabilidade estatal estabelece a garantia dos direitos sociais previstos na Constituição Nacional de 1988 e pela Lei Orgânica de Assistência Social de 1993, distanciando-se assim de práticas assistencialistas históricas. O foco da proteção social assim pautou-se na aproximação das pessoas e dos contextos nos quais estão inseridas, tomando por base primeira a família.

O SUAS articula suas ações a partir do sistema de proteção social básica e

proteção social especializada. A proteção social básica prevê a execução de programas e projetos realizados no território e voltados à prevenção de situações de risco com ênfase no fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários. Por sua vez, as ações desenvolvidas pela proteção social especial são voltadas para as pessoas que se encontram em situação de risco pessoal e social, em decorrência da violação de direitos, necessitando de acompanhamento individualizado e de medidas protetivas.

O estágio foi desenvolvido em um CRAS, aparelho público que integra a proteção social básica com referência territorializada e desenvolve ações, junto a indivíduos e famílias, voltadas para promoção da qualidade de vida e proteção às situações de risco. O enfoque do trabalho realizado no serviço parte do reconhecimento da diversidade de formações familiares, da valorização das subjetividades de cada grupo familiar, e do fortalecimento e articulação dos vínculos no contexto comunitário.

Entre os profissionais preconizados para a composição da equipe multiprofissional do CRAS estão o serviço social, a educação e a psicologia. A demanda para a atuação da Psicologia junto a política de assistência social exigiu o (re)pensar sobre as práticas de atuação da Psicologia, ainda, voltadas prioritariamente para os contextos clínicos e a primazia do atendimento individual (Macêdo, Alberto, Santos, Pereira & Oliveira, 2015; Senra & Guzzo, 2012; Andrade & Romagnoli, 2010; Macedo & Dimenstein, 2010; 2011).

O Conselho Federal de Psicologia, a partir do Centro de Referência Técnica em Psicologia e Políticas Públicas (CREPOP, 2007), orienta que as atividades do psicólogo no CRAS estejam voltadas para a atenção e prevenção

a situações de risco, tendo como objetivo principal atuar em situações de vulnerabilidade por meio do fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários e por meio do desenvolvimento de potencialidades e aquisições individuais e coletivas. De acordo com CREPOP, a intervenção do psicólogo em situações de vulnerabilidade implica diretamente na promoção deste sujeito, oportunizando o empoderamento da pessoa, dos grupos e das comunidades. Dessa forma, a atuação da psicologia no CRAS deve enfatizar as relações das pessoas com os seus contextos, atentar para a prevenção de situações de risco e contribuir para o desenvolvimento de suas potencialidades; exige flexibilidade ao considerar os saberes técnicos, mas também éticos, políticos e sociais (Andrade & Romagnoli, 2010; Macedo & Dimenstein, 2012) pautados nos saberes localizados (Haraway, 1998) na composição de uma atuação da psicologia posicionada e comprometida com a população atendida (Macedo, Pessoa & Alberto, 2015; Senra & Guzzo, 2012)

O CRAS preconiza ações direcionadas às famílias com enfoque na prevenção de situações de risco (Andrade e Romagnoli, 2010) sendo estas realizadas em um determinado território circunscrito. Entre projetos e ações executadas pelo CRAS está o trabalho voltado para crianças e adolescentes. No que refere ao trabalho com crianças e adolescentes, preconiza-se que o profissional da psicologia esteja atento a pluralidades de infâncias e adolescências associadas às diferentes condições de vida e possa levá-las em conta na composição de suas intervenções. De modo que as percepções das crianças e adolescentes e suas interações com os outros e o ambiente possam ser consideradas nas ações desenvolvidas

junto a esse público (Macedo, Pessoa & Alberto, 2015).

Nesse sentido, na efetivação de ações destinadas à infância e adolescência, no cotidiano do CRAS, recomenda-se a construção de estratégias e ações que produzam maior conhecimento e aproximação de quem são, de onde vêm e como vivem essas crianças e adolescentes. Os estudos demonstram que, em sua maioria, os participantes das atividades promovidas pela PNAS são indivíduos em desenvolvimento “cujos direitos são negados e são vítimas de variadas formas de violência, tais como trabalho infantil, violência sexual, violência física e violência estrutural” (Macedo, Pessoa & Alberto, 2015, p. 920).

Ao compreender que a complexa e desafiadora tarefa de atuação da psicologia no SUAS encontra-se em construção, este estudo procurou refletir sobre uma experiência de um trabalho voltado para crianças com a participação de uma adolescente em um estágio em psicologia no CRAS fundamentado no pensamento sistêmico, mais precisamente no construcionismo social e nas práticas narrativas.

O PENSAMENTO SISTÊMICO, O CONSTRUCIONISMO SOCIAL, AS PRÁTICAS NARRATIVAS E O CRAS

O CRAS pode ser compreendido como uma totalidade que só pode ser investigada considerando-se a complexa rede de inter-relações dinâmicas e mútuas entre suas partes, pois, de outro modo, perdem-se as propriedades sistêmicas que o caracterizam. Isso é posto dado que transformações em qualquer de seus componentes repercutem no funcionamento da instituição como um todo (Vasconcelos, 2002). Assim é importante investigar

quem está envolvido na situação a ser trabalhada e, como se dá a sua participação, como ocorrem as interações entre as diversas pessoas e sistemas envolvidos (CRAS, família, conselho tutelar, escola, comunidade) e quais são os valores culturais, mitos e regras dos diferentes membros – há coerência entre eles ou não? Para responder essas perguntas, o pensamento sistêmico nos obriga a ampliar o foco de compreensão das dificuldades que podem surgir no CRAS para a busca de potencialidades que nos direcionem para soluções, ao invés de buscar culpados pela situação estabelecida. Ainda, Beaudoin e Taylor (2006) nos atentam para valores comuns na cultura ocidental que contribuem para o aprisionamento dos sujeitos em situações de desrespeito e *bullying*. As autoras trazem reflexões sobre questões de gênero colocadas pelo patriarcalismo, questões de desconfirmação de crianças e adolescentes pelo adultismo; as inimizades, competições e ambientes hostis provocados pelo individualismo e capitalismo. Ao considerar todas essas questões não podemos mais falar em uma realidade única, mas em uma pluralidade de versões de uma mesma situação que nos auxiliam a “montar” um quadro da situação-problema apresentada (Vasconcellos, 2002). Desse modo, podemos pensar que intervenções psicológicas no CRAS podem contribuir para enfatizar recursos e potencialidades dos envolvidos, ao invés de focar-se nos erros, se considerarmos que as mesmas pessoas que fazem parte do problema também possuem recursos para enfrentá-lo e que uma mudança de foco das dificuldades para as habilidades já pode produzir efeitos terapêuticos no sistema.

O encontro de diversas conversações entre autores pós-modernos com momentos de acordos e divergências

entre lógicas e valores é a definição proposta por Gergen (2009) do construcionismo social, que considera os discursos produzidos sócio-historicamente nas relações sociais como a própria realidade multiversa em que vivemos. Talvez a contribuição mais importante dessas conversações para salientarmos aqui seja a postura de não saber proposta por Anderson e Goolishian (1993). Os autores colocam que essa postura nos convida a desocupar o lugar de especialistas que “sabem” o que é melhor para as pessoas e sistemas envolvidos num problema para participar genuinamente na co-construção de soluções que produzirão aprendizagens mútuas (Anderson & Goolishian, 1993). Ademais, para Goolishian e Winderman (1989) um Sistema Determinado pelo Problema é constituído por qualquer conversação iniciada por uma dificuldade. E, de acordo com o construcionismo social, serão nos intercâmbios conversacionais produzidos acerca da problemática que podem ser construídos novos significados sobre as situações que não mais considerem o problema como tal por novos elementos que ajudem a lidar com a situação de modo diferente. Dessa maneira, torna-se importante aguçar a curiosidade dos psicólogos sobre o que eles ainda não conhecem sobre os problemas descritos pela equipe do CRAS.

Pensando nessas novas descrições sobre o problema, as ideias de Michael White (2012) contribuem para as intervenções psicológicas no CRAS por meio de suas reflexões e técnicas das práticas narrativas que propõem a construção de novos discursos sobre as situações, instituições e pessoas que destacam suas potencialidades em detrimento dos problemas. Para ele, as pessoas constroem narrativas de vida que as definem como pessoas, e para

isso elas excluem desse relato eventos que contradizem esse relato dominante, como no processo de edição de uma história em que os trechos que se tornam incoerentes ou que pouco contribuem com a narrativa a ser contada são excluídos. Assim alguém que se define como feliz, optará por não enfatizar eventos tristes em sua narrativa, por outro lado, uma pessoa em sofrimento dificilmente identificará por conta própria eventos felizes e seus recursos e potencialidades. Assim, cabe ao psicólogo investigar esses momentos de incoerência dentro desta narrativa de sofrimento e pessoas de sua rede de relações que presenciaram e participaram dessas situações. Para isso, novamente buscamos explorar mais as descrições dos problemas relatados por meio de questionamentos que contribuam na investigação de estratégias de enfrentamento da situação.

MÉTODO

As atividades foram desenvolvidas em um CRAS numa cidade interiorana de aproximadamente 25 mil habitantes no Noroeste de um estado do sul do Brasil ao longo de três semestres. Os participantes pertenciam à turma matutina do Projeto das Ações, que era composta por 13 crianças com idades entre 7 e 12 anos (6 meninas e 7 meninos) e uma adolescente de 18 anos que participava do grupo por não haver um programa voltado para sua faixa-etária no CRAS. A equipe técnica era composta de: três assistentes sociais, um psicólogo, duas agentes administrativas, uma coordenadora, três monitoras pedagógicas, duas recepcionistas e duas pessoas encarregadas pelos serviços gerais. Existia uma grande rotatividade de funcionários no CRAS devido aos baixos salários e muitas ve-

zes por serem contratos temporários, no caso das professoras, de duração de seis meses com renovação.

O Estágio Básico em Saúde Coletiva ocorreu em três momentos distintos: inserção/observação, planejamento da intervenção e a intervenção propriamente dita (Winter et al., 2012). Anteriormente ao início do trabalho, os cuidados éticos foram resguardados, com a assinatura dos Termos de Estágio e Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme a Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde e a Resolução 016/2000 do Conselho Federal de Psicologia, em que a instituição, bem como os demais participantes foram informados acerca dos objetivos e procedimentos da intervenção. O primeiro momento a partir de uma perspectiva etnográfica (Fonseca, 1999), enfocou o processo de inserção, familiarização, reconhecimento e a observação do funcionamento e das atividades realizadas no CRAS, principalmente dos programas que eram desenvolvidos no espaço identificando dificuldades encontradas em nível de saúde mental e coletiva, com vistas à promoção da saúde neste espaço. As observações foram registradas em diário de campo (Maciazeki-Gomes, 2013).

Ao final deste primeiro momento de estágio, por meio de uma leitura etnográfica e de um embasamento teórico sobre as possibilidades de intervenções psicológicas no CRAS (Costa & Cardoso, 2010; Andrade & Romagnoli, 2010; Senra & Guzzo, 2012; Macedo, Alberto & Pessoa, 2015), foram identificadas demandas para intervenções psicológicas como: expressão da afetividade, emoções, sentimentos, agressividade, questões relacionadas a gênero e sexualidade. Nesse período, foram realizados 17 encontros semanais de observação.

Num segundo momento, a partir dessa análise e calcadas no pensamento sistêmico (Curonici & McCulloch, 1999; Vasconcellos, 2002), no construcionismo social (Gergen, 2009) e nas práticas narrativas (Beaudoin & Taylor, 2006; White, 2012), foram elaboradas propostas de intervenção. Estas visavam a promoção de reflexões e novas possibilidades de interação entre as crianças e adolescente que atuassem nas questões anteriormente identificadas. As intervenções objetivavam ainda prevenir situações de risco e vulnerabilidade, bem como promover o fortalecimento de vínculos familiares e comunitários. Posteriormente foi feito um projeto de execução dessas ações. Neste momento, realizaram-se 18 encontros semanais com as crianças e adolescente.

O terceiro momento foi caracterizado pelas intervenções propriamente ditas, foram realizados 17 encontros. Estas intervenções foram: confecção do monstro do problema (Beaudoin & Taylor, 2006; White, 2012), do cartaz dos aniversários, dos desenhos das famílias (Tilmans-Ostyn, 2000), discussão dos filmes *A era do gelo 4* de Steve Martino e Mike Thurmeier e *A cura* de Peter Horton, do conto “Bom dia todas as cores” de Ruth Rocha, dos livros *Menino brinca de boneca?*, de Marcos Ribeiro, *Longe é um lugar que não existe*, de Richard Bach e *O frio pode ser quente* de Jandira Masur, realização da atividade caixa das dúvidas, elaboração da árvore da vida (Denborough & Ncube, 2011), aplicação da dinâmica baú de tesouro (Curonici & McCulloch, 1999) e, para a finalização destas intervenções, criamos juntamente com a turma uma peça teatral baseada no conto “Bom dia todas as cores” da autora Ruth Rocha.

Nestas atividades foram utilizados vários materiais como: vídeos, papel

sulfite tamanho A4, tinta, lápis de cor, giz de cera, barbante, lantejoulas, kraft, EVA, cartolina, livros e artigos científicos em que pudemos nos embasar teoricamente. Durante todo o processo, as estagiárias tiveram supervisão semanal de uma professora e psicóloga em que se refletia sobre os encontros e se construíam em conjunto (estagiárias e professora), os próximos passos do estágio.

RESULTADO E DISCUSSÕES

Com vistas a dar destaque às intervenções efetuadas, organizamos os resultados por meio delas. Cada intervenção foi descrita num tópico que contém a descrição da demanda, a intervenção propriamente dita, as discussões teóricas e avaliação das ações.

O MONSTRO DO PROBLEMA

A primeira demanda identificada para intervenção psicológica foi relativa à própria forma como a turma era percebida pela equipe técnica do CRAS. As crianças foram descritas pela equipe às estagiárias como “bagunceiras, mal-educadas e agressivas” e esse comportamento era visto como imutável devido às características do contexto socioeconômico em que as crianças viviam. Percebemos, como exposto por Garcia (2007), que as práticas e discursos reproduzidos pela equipe acobertavam a existência de valores e crenças veiculados no CRAS. Segundo Oliveira (2007), cabe ao psicólogo uma postura questionadora e de estranhamento desses discursos cristalizados e focados nas impossibilidades de mudanças das pessoas e das instituições. Assim, buscamos proporcionar a flexibilização desses significados este-

reotipados para a emergência de novos sentidos (Zanella, 2003).

Com o intuito de iniciar uma relação com as crianças da turma pautada na ênfase de suas qualidades e potencialidades optou-se por inicialmente realizar com elas uma adaptação da técnica narrativa de externalização do problema proposta por White e Epston (1993; White, 2012). A externalização do problema consiste numa técnica que visa realizar uma distinção entre o problema (características negativas pelas quais a pessoa se define e narra sua história de vida - por exemplo: “eu sou depressiva” ou “eu sou bagunceiro”) e a pessoa em si (suas outras características e desejos que se encontram ocultos por não serem coerentes com sua identidade construída pela influência do problema em sua vida). Esse processo de separação é realizado inicialmente por meio de questionamentos sobre a influência negativa do problema (que é considerado como um ser com vida própria que possui nome próprio - dado pela pessoa, e que busca controlar e dominar a pessoa) na vida do sujeito - quando ele aparece, quem são seus aliados, há quanto tempo ele participa de sua vida, quem são seus aliados. Aos poucos, pode-se então delimitar, identificar e enriquecer aspectos da vida da pessoa em que o problema não participa e pessoas e contextos que são seus inimigos. Nessa etapa, são então investigados e caracterizados recursos e potencialidades que a pessoa possui para enfrentar o problema (White, 2012). A partir desse exercício, constrói-se com a pessoa a possibilidade dela abrir mão da influência do problema em sua vida, sem que isso seja sinônimo de abrir mão de si mesma enquanto pessoa única e singular. Isso porque se resgata outras características e valores pessoais - nos quais ela se singulariza, que não ape-

nas aqueles que atrela sua identidade ao problema. Um exemplo detalhado dessa prática com crianças foi descrito por César (2008).

Assim realizou-se a dinâmica do *Monstro do Problema*, com vistas a ressignificar algumas narrativas acerca dos comportamentos estereotipados das crianças. As crianças foram convidadas a produzir um desenho do seu monstro do problema, o qual era responsável pelas ações que eles faziam involuntariamente (agressões, desobediência etc.), e que se manifestavam em lugares que frequentavam como no CRAS, na escola, na família. No final da atividade, os monstros foram colocados dentro de um saco guardados pelas estagiárias.

No encontro posterior, utilizaram-se os desenhos para que todos apresentassem seus monstros e socializassem com os colegas. Neste momento pontuamos que cada criança e adolescente se lembrassem de pessoas que pudessem combater estes monstros e lugares onde seus monstros mais apareciam. Depois de cada criança socializar com os colegas, pediu-se que cada participante colocasse seu monstro em um saco de lixo. Depois disso falasse dentro do saco sobre todas as suas angústias e raivas. E falasse também sobre o motivo pelo qual gostaria que o monstro fosse embora, já que o fazia se comportar de maneira que não gostava.

A atividade do monstro do problema permitiu a externalização de ações e comportamentos que causavam dificuldades nas relações entre as crianças e adolescente, bem como com os profissionais do serviço. Evocou a constituição de um espaço de acolhida dos sentimentos e emoções que esses comportamentos evocavam e possibilitou que, ao narrá-los, os participantes pudessem pensar nessas ações de modo

crítico buscando alternativas de como conviver melhor com o outro.

CARTAZ DE ANIVERSÁRIOS

Sentimos a necessidade de produzir um *cartaz em que constassem as datas dos aniversários das crianças e da adolescente*, visto que algumas não sabiam a data de nascimento e não tinham o hábito de festejar aniversários, e as datas acabavam passando despercebidas. O cartaz foi produzido juntamente com o grupo de modo que cada um pôde se perceber como sujeito dentro desse sistema.

O mapeamento dos aniversários do grupo possibilitou a instauração de um espaço coletivo, no qual cada um viu-se representado e lembrado pelo seu dia de nascimento. Esse espaço evocou a valorização de si e também do outro. A atividade propiciou, também, sentimentos de pertença ao grupo ao conquistar um lugar nominal de destaque no “Cartaz de Aniversariantes” no qual cada um teria seu dia a ser homenageado e festivo junto com os demais participantes. Essa construção permitiu que se instaurassem novos relatos sobre as crianças que destacavam características positivas em detrimento de suas dificuldades como propostos pelas práticas narrativas (Beaudoin & Taylor, 2006, White, 2012).

CONCEITO DE FAMÍLIA

Trabalhamos um encontro com cine pipoca em que foi exibido *A era do gelo 4*. O foco da intervenção foi trabalhar as diferentes configurações de família que aparecem no filme e relacioná-las com suas experiências de vida, com vistas a ampliar a visão do grupo acerca da naturalização proposta pela

cultura ocidental do padrão de família nuclear.

No encontro seguinte para aquecimento relembramos o filme com as crianças e fizemos um jogo de mímicas em que deveriam imitar alguns animais. Propusemos que, ao final da brincadeira, o grupo fosse presenteado por cada acerto, mas eles deveriam ajudar uns aos outros, pois o presente seria coletivo. O presente foi uma caixa de bombom compartilhada entre a turma. Além de lembrar o filme, essa dinâmica objetivou a desconstrução de uma cultura de competição, apontada por Beaudoin e Taylor (2006), a promoção da melhora da expressão e compreensão da linguagem não verbal entre as crianças e a identificação de características distintas a cada animal.

No segundo momento, convidamos os participantes a *desenhar a sua família na forma de animais* como proposto por Tilmans-Ostyn (2000). Cada um apresentou sua família e o motivo pelo qual escolheu cada animal para representar os membros do sistema. Isso nos permitiu entender as relações intrafamiliares de cada participante do grupo, que lugar este ocupa dentro da sua família, e flexibilizar o conceito de família das crianças e da adolescente. Percebemos pelos relatos do grupo que a formação do microsistema de cada participante se dá nas múltiplas relações e organizações de seus membros.

No encontro seguinte, foi abordado o grupo matutino de crianças do CRAS enquanto família, e foi produzido um cartaz da família do CRAS onde cada membro se desenhou como bicho. Posteriormente cada um trouxe a maneira que se percebe neste grupo e o motivo pelo qual se desenhou de tal forma. Os integrantes do grupo apresentaram bons motivos para participar da instituição, tendo-os listado no centro do cartaz. Dessa forma, pode-se

perceber os vínculos do grupo e o papel de cada criança e adolescente dentro do CRAS e como os participantes se percebem dentro deste sistema.

A ÁRVORE DA VIDA

Baseadas no artigo “Atendendo crianças que vivenciaram traumas: *A árvore da Vida*” dos autores Denborough e Ncube (2011), trabalhamos com as crianças a confecção de um desenho de uma árvore. Neste encontro, as crianças deveriam fazer uma árvore que tivesse raiz, terreno, tronco, galhos, folhas, frutos, sementes e flores. Sendo que cada parte desta árvore simbolizaria aspectos característicos da história de vida de cada criança e adolescente.

No encontro seguinte, pedimos para que cada participante atribuísse os significados de sua árvore, segundo as informações que conduziríamos na atividade. Conforme o artigo descrito acima cada parte da árvore possui um significado. As raízes simbolizam a sua herança, o terreno, o lugar onde a criança ou o adolescente vive, os galhos representam as expectativas e sonhos, as folhas significam as pessoas especiais na vida, os frutos os presentes recebidos ao longo da vida e a semente e as flores simbolizam as contribuições da criança na sua família e comunidade.

No terceiro encontro dessa atividade, trabalhamos a segunda parte da atividade, chamada “Floresta da vida” onde cada criança e adolescente era convidado para colar a sua árvore na parede, criando assim uma floresta. Convidamos os mesmos para socializar com o grupo, porém como não houve candidatos para contar a sua história, elencamos atribuições de cada desenho exposto de forma que permitisse a cada participante se perceber como protagonista de sua própria história. Com isso as crianças e

a adolescente foram se sentindo à vontade para participar da conversa e trazer um pouco de suas histórias para socializar com a turma.

Após esta socialização, trabalhamos a última parte da atividade chamada pelos autores de “Quando chega a tempestade.” Neste momento, convidamos as crianças e adolescente a falarem sobre os riscos que as árvores e as florestas enfrentam durante uma tempestade, dessa forma comparamos de uma maneira lúdica as árvores e a floresta com os participantes e suas histórias de vida, fazendo com que refletissem sobre os perigos que elas sofrem e as formas como enfrentam esses problemas ao longo de suas vidas.

As crianças e adolescente pontuaram os perigos e problemas que enfrentam na sua comunidade, entre eles: abuso sexual, violência familiar, abandono e fome. Buscamos, a partir dessas narrativas, construir com o grupo alternativas que pudessem fortalecer as suas capacidades de resiliência e convidamos a elencar pessoas que pudessem ajudar neste momento.

No final da atividade, propusemos às crianças e à adolescente que escrevessem uma carta para as pessoas que considerassem especiais em suas vidas, para expressar o que valorizam nestas pessoas, agradecendo o apoio recebido e realimentando o amor e a dedicação da família. Pedimos que os participantes identificassem a pessoa para quem gostariam de escrever a carta, podendo ser mais de uma pessoa. Instigamos o grupo a colocar na carta as descrições abordadas durante a atividade, como os valores, habilidades, esperanças e sonhos, estimulando as crianças e a adolescente a escreverem a contribuição e a importância que estas pessoas têm na sua vida.

De acordo com a atividade “A árvore da vida”, trabalhamos as questões

acerca das narrativas de vida de cada participante do grupo, com intuito de visualizar e construir uma nova história de maneira positiva, reconhecendo um segundo olhar para os participantes em sua própria história, ligadas à habilidades, capacidades, esperanças e sonhos a serem realizados ao longo de sua trajetória. Segundo White (2007), como citado em Denborough e Ncube (2011), a árvore da vida é descrita como uma abordagem embasada na metodologia da narrativa coletiva, que propicia uma resposta aos participantes dos desafios enfrentados ao longo de suas experiências de vida, baseada nos princípios da terapia narrativa.

A metodologia da “árvore da vida” pode colaborar para o fortalecimento de crianças e adolescente em situação de vulnerabilidade e conduzir a uma ação social local, calcada nos conhecimentos destes. Esta combinação de resposta a vivência pessoal e coletiva do grupo pode produzir meios pelos quais os conhecimentos dos participantes cheguem até os sistemas em que estes estão inseridos, desencadeando uma ação social em torno da preocupação com a proteção destas crianças e adolescente (Denborough & Ncube, 2011).

SEXUALIDADE E SAÚDE

De acordo com assuntos que perpassavam o interesse das crianças, a equipe técnica do CRAS sentiu a necessidade de um profissional da saúde abordar o tema sexualidade e gênero, no formato de diálogo com o grupo das Ações/Projovem; assim uma enfermeira conduziu a palestra. Entretanto, esse momento foi transpassado por preconceitos e estereótipos de gênero e de saúde pessoais da profissional de enfermagem que disse que “apenas existe namoro entre homem e mulher”, que “adolescentes não podem fazer sexo,

pois podem engravidar” e distribuiu preservativos masculinos para os meninos sem lhes explicar o que fazer com aqueles objetos.

A abordagem da enfermeira se restringiu a uma visão normativa de gênero, sendo o foco exclusivo das orientações voltadas para os relacionamentos heterossexuais. Produziu um discurso distante da realidade das crianças e da adolescente ao pautar uma postura proibitiva sem abrir espaço para o diálogo sobre quais eram suas dúvidas e questionamentos sobre o tema. No final fez a distribuição de preservativos somente para os meninos, com idades entre sete e 12 anos. Essa atitude pode implicar na sexualização das crianças e atribuir a apenas um gênero à escolha/responsabilidade no uso de preservativos.

Frente ao ocorrido e às falas das crianças que apontavam para uma confusão de entendimento delas sobre doenças como câncer e HIV-Aids as estagiárias retomaram o trabalho com a *caixa das dúvidas*. Cada criança e adolescente pôde trazer questões referentes à sexualidade e saúde. As dúvidas escritas anonimamente e depositadas na caixa fechada foram socializadas no grande grupo em uma roda de conversa, na qual cada participante compartilhou suas vivências e contribuições de maneira informal e com sigilo preservado. No segundo momento trouxemos o filme *A cura* que trata da amizade entre duas crianças e os preconceitos em torno do HIV-Aids. A partir do filme, trabalhamos os conceitos de Aids e câncer como doenças distintas, pois, como dito anteriormente, surgiu a necessidade de aprofundarmos essas diferenças.

QUESTÕES DE GÊNERO

Ainda a partir da atividade realizada pela enfermeira, sentimos necessidade de abordar e aprofundar as questões

referentes a gênero de uma forma sucinta e lúdica, visto que ela não conseguiu contemplar essa demanda vinda do grupo. Entendemos gênero como um processo histórico e cultural, atravessado pela linguagem e os diferentes sentidos que esta categoria transcorre, podendo assim se (re) inventar. Deste modo quando nos referimos a gênero, estamos falando de significados que se constroem ao longo da história e se (re) organizam nas interações sociais, marcando os corpos como condição de poder (Nogueira, 2001).

Trouxemos o livro *Menino brinca de boneca?* do autor Marcos Ribeiro, que faz uma discussão de gênero. O livro instrumentaliza profissionais a desconstruir o que já está naturalizado e amplia de uma forma lúdica as várias formas e possibilidades de enxergar os sujeitos e as suas diferenças. Utilizamos essa ferramenta para desconstruir algumas narrativas a cerca do que é de menino e o que é de menina; nessa proposta as próprias crianças e a adolescente puderem se enxergar como sujeitos daquela história, refletindo e se questionando sobre suas atitudes. Constatou-se que as crianças reproduzem as visões estereotipadas do que é “ser menino” e do que é “ser menina” na nossa cultura. De modo que já demonstram uma clara delimitação sobre as brincadeiras “mais indicadas” para menino e menina. A atividade propiciou espaço de reflexão sobre a naturalização desses lugares ao questionar a rigidez desses papéis construídos socialmente.

FLEXIBILIZAÇÃO DE PRECONCEITOS E ESTEREÓTIPOS

Trabalhamos com o grupo o vídeo *O frio pode ser quente* do livro da autora Jandira Masur, que ilustra exemplos do cotidiano, onde tudo pode ter di-

ferentes definições, dependendo do jeito que cada pessoa observa as coisas e as relaciona. A partir deste momento as crianças puderam se perceber na história da autora, identificando-se e nomeando atitudes vistas nos próprios colegas do grupo. Discutimos as suas narrativas acerca de cada comportamento, possibilitando que os participantes pudessem desconstruir estereótipos acerca de si mesmo e dos colegas.

Essas atividades evocaram reflexões sobre a diferença, o modo de cada um ser não como “um defeito” a ser combatido, mas como algo a ser valorizado e respeitado. Os participantes compreenderam que cada um tem sua história, que é diferente do outro, e nem por isso “melhor nem pior”, mas diferente e precisa ser valorizado.

O TEATRO E A TESTEMUNHA EXTERNA

Trabalhamos com o grupo também o conto “Bom dia todas as cores”, da escritora Ruth Rocha, para discutir com as crianças e a adolescente as diferenças e a subjetividade do grupo, possibilitando ao mesmo criar outras formas para mediar os conflitos, calcados no respeito das diferenças de cada sujeito. Nos encontros seguintes propusemos a criação de um teatro a partir desse conto. Durante vários encontros, foram planejados juntamente com o grupo materiais necessários para a produção das fantasias, cenário, distribuição de papéis e os ensaios da *peça teatral*. Essa foi apresentada na finalização do Estágio Básico em Saúde Coletiva no campus da faculdade para as famílias das crianças, os acadêmicos e professores do curso de Psicologia e outros membros da comunidade de outras instituições que foram campo de estágio dos demais graduandos.

Essa atividade visou a potencialização das crianças e da adolescente como agentes participativos, e a estimulação do desenvolvimento de habilidades, de relações de afetividade e cooperação grupal.

Assim pode-se pensar a elaboração e apresentação da peça teatral como uma solução criativa para o problema posto desde o início do estágio da existência de descrições incapacitantes acerca da turma e das crianças. De acordo com a perspectiva generativa de Schnitman (2011), deve-se estimular os sujeitos a realizarem uma mudança de foco do problema para a busca de soluções criativas ao utilizar seus recursos e promover processos de criação. Portanto nossa atenção deve voltar-se para a investigação de suas capacidades, disposições e valores.

A partir dessa atividade, percebemos a grande importância de desenvolver um trabalho que permitisse ao grupo ser protagonista da própria história, possibilitando que as crianças e a adolescente sejam vistas pela sua competência coletiva não por seus rótulos estereotipados. Dessa forma podemos pensar as nossas práticas de intervenção como uma proposta de desenvolvimento de potencialidades e aquisições deste grupo, desenvolvendo atividades promotoras de autonomia, visando ainda a prevenção de problemas em saúde mental desses sujeitos.

De acordo com Vigotski (2003), uma peça teatral vivenciada pode ampliar a concepção acerca das experiências, possibilitando aos sujeitos novos olhares e vivências intensas, criadoras de atitudes posteriores, deixando vestígios em seus comportamentos. De acordo com o ponto de vista psicológico, a arte compõe modos de ser e agir permanentes e necessários de estratégias de superação não realizadas

na vida do sujeito e acompanha este no seu desenvolvimento.

Por meio da arte, o sujeito demonstra sua emoção, que reconstrói o comportamento, significando unicamente uma luta interna complexa na transformação dos sentimentos (Vigotski, 2003). Dessa maneira, compreendemos que a peça teatral possibilitou que as crianças e a adolescente (re)criassem e modificassem suas percepções diante de si mesmas.

Segundo Vigotski (2003), a arte modifica a realidade não somente nas construções da fantasia, mas também na elaboração real das situações e objetos. Esta elaboração criadora da realidade, dos objetos e seus movimentos, esclarece e promove a vida e seus significados.

A elaboração e a atuação das crianças na peça teatral serviram como espaço de externalização e socialização de suas histórias, sonhos, medos, reivindicações, modos de compreenderem o mundo e a si mesmas. A atividade do teatro, assim, possibilitou às crianças, no ato de narrar, o compartilhar suas histórias com um público que atuou como “testemunha externa” de acordo com White (2012). A acolhida do público às narrativas apresentadas no teatro produziu efeitos de legitimação, reconhecimento e valorização dos lugares ocupados pelas crianças, rompendo com os rótulos estereotipados. O exercício de narrar proporcionou aos participantes ampliar suas experiências pessoais, estabelecendo um contato entre o imaginário deles e as esferas mais amplas do social, determinando também suas potencialidades e expectativas, perante a apresentação da peça e os expectadores. Após a apresentação da peça teatral, as estagiárias receberam uma homenagem das crianças e adolescente. Homenagearam-nas com um

vídeo expressando a gratificação pelo trabalho exercido e os momentos de conversas e aprendizado. Foi um momento muito especial e marcante, pois desta maneira o trabalho foi reconhecido, não somente pelos participantes do grupo, mas também pela instituição que as acolheu para a realização do estágio básico em saúde coletiva.

FINALIZAÇÃO DO ESTÁGIO BÁSICO NO CRAS

Nos últimos dois encontros, trabalhamos o “*Baú de Tesouros*”, dinâmica adaptada de Curoinici e McCulloch (1999), atividade que objetivou fazer com que o grupo elencasse qualidades e tesouros que cada um dos participantes tinha escondido dentro de si. Cada participante pôde apontar as qualidades mais marcantes dos colegas e assim receber as suas da mesma forma.

Com o intuito de fechamento das atividades de estágio, fizemos uma confraternização com a turma e a equipe. Trabalhamos com as crianças e adolescente o livro de Richard Bach, intitulado *Longe é um lugar que não existe*. Esse livro ilustra de uma forma lúdica que as amizades e os afetos que conquistamos ao longo do nosso caminho não se separam com a distância das pessoas, mas que este carinho pode continuar vivo em nossos corações e em nossos pensamentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As atividades desenvolvidas a partir do Estágio Básico em Psicologia, com crianças e adolescente no espaço do CRAS mostraram-se desafiadoras e complexas. Exigiram qualificação e formação relacionadas aos saberes técnicos de como intervir junto a esse

público sem deixar de lado a flexibilidade e o respeito na composição das intervenções dos diferentes modos de produção da infância e adolescência. Procurou-se saber quem, de onde vinha, quais eram as expectativas dos participantes de modo a compor intervenções que pudessem contribuir para o melhor andamento do grupo, o desenvolvimento individual e relacional dos participantes entre si e também com a equipe do serviço. A proposta de intervenção iluminou as competências dos membros do grupo trabalhado, além de criar novas narrativas possibilitadoras sobre cada criança e adolescente e suas histórias, fomentando também o fortalecimento dos laços familiares e comunitários. O momento do processo mais propício para esse fortalecimento foi a apresentação da peça teatral em que o grupo foi visto por seus familiares e pela equipe técnica do CRAS como pessoas com qualidades e produtoras de arte.

Dessa maneira, percebemos que o nosso trabalho neste um ano e meio ocasionou mudanças nesse sistema, proporcionando ao grupo serem vistos como protagonistas de suas próprias histórias, desconstruindo papéis cristalizados diante da instituição.

Como resultados apontam-se as mudanças constatadas nos participantes no que se refere à atuação mais ativa nas atividades, como protagonistas de suas próprias histórias, desconstruindo papéis cristalizados junto ao grupo e ao serviço. As intervenções pautadas na ludicidade e no mapeamento dos contextos sociais e familiares dos quais advinham as crianças e a adolescente acionaram possibilidades de (des)construção, reconstrução e ampliação das possibilidades de enxergar os sujeitos e suas diferenças, bem como repensar seus conceitos sobre gênero, afetividade, emoções, sentimentos, agressivi-

dade e sexualidade, bem como o fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários. Percebemos mudanças nas formas dos participantes se relacionarem entre si e também de se posicionarem diante de questões conflituosas.

Por fim apontamos que são muitos os desafios a serem trilhados pela psicologia no trabalho com crianças e adolescente no CRAS. A formação em Psicologia vem apresentando mudanças nos últimos anos, mas ainda apresenta falhas ao não contemplar em profundidade questões referentes ao trabalho junto as políticas públicas na assistência social durante a graduação (Macedo & Dimenstein, 2011). Fato esse que resulta no despreparo do profissional da psicologia em lidar com essas questões no cotidiano dos serviços. Por fim, incentivamos a produção de estudos em psicologia que venham partilhar suas experiências no contexto dos serviços da política da assistência de modo a contribuir com subsídios para a discussão sobre a atuação da Psicologia neste campo.

REFERÊNCIAS

- Anderson, H.** (2009). Terapia Colaborativa: Relacionamentos e Conversações. *Nova Perspectiva Sistêmica*, 33, 37-52.
- Anderson, H., & Goolishian, H.** (1993). O cliente é o especialista: uma abordagem para terapia a partir de uma posição de Não Saber. *Nova Perspectiva Sistêmica*, 2(3), 8-24.
- Andrade, L. F., & Romagnoli, R. C.** (2010). O Psicólogo no CRAS: Uma Cartografia dos Territórios Subjetivos. *Revista Psicologia e Profissão*, 30(3), 604-619.
- Beaudoin, M-N. & Taylor, M.** (2006). *Bullying e Desrespeito*. Porto Alegre: Artmed.
- Centro de Referência Técnica em Psicologia e Políticas Públicas e Conselho Federal de Psicologia** (2007). *Referências técnicas para atuação do(a) Psicólogo(a) no CRAS/SUAS*. Brasília.
- César, A. B. C.** (2008). A externalização do problema e a mudança de narrativas em terapia familiar com crianças. *Nova Perspectiva Sistêmica*, 31, 85-98.
- Costa, A. F. S., & Cardoso, C. L.** (2010). Inserção do Psicólogo em Centros de Referência de Assistência Social-CRAS. *Revista Interinstitucional de Psicologia*, 3(2), 223-229.
- Curonici, C., & McCulloch, P.** (1999). *Psicólogos e professores: um ponto de vista sistêmico sobre as dificuldades escolares*. São Paulo: EDUSC.
- Duque, F. D., Souza, D. C., & Cromack, C. P. M. E.** (2009). Ciranda: um olhar diferenciado sobre a escola. *Pensando famílias*. 13(2), 163-183.
- Denborough, D., & Ncube, N.** (2011). Atendendo crianças que vivenciaram traumas: A árvore da vida. *Revista Nova perspectiva sistêmica*, 39, 92-101.
- Garcia, A.** (2007). Em buscas das escolas na escola: por uma epistemologia das “balas sem papel”. *Educação e Sociedade*, 28(98), 129-147.
- Gergen, K. J.** (2009). Construção Social e Comunicação Terapêutica. *Nova Perspectiva Sistêmica*, 33, 9-36.
- Goolishian, H. A. & Winderman, L.** (1989). Constructivismo, autopoieses y sistemas determinados por problemas. *Sistemas Familiares*, 5(3), 19-29.
- Haraway, D.** (1995). Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva patriarcal. *Cadernos Pagu*, 5, 07-41.
- Macedo, J. P., & Dimenstein, M.** (2011). Expansão e interiorização da Psicologia: Reorganização dos saberes

- e poderes na atualidade. *Psicologia Ciência e Profissão*, 31 (2), 296-313.
- Macedo, J.P., Dimenstein, M.** (2012). O trabalho dos psicólogos nas políticas sociais no Brasil. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 30(1), 182-192.
- Macêdo, O. Jr., Pessoa, M. C. B., & Alberto, M. de F. P.** (2015). Atuação dos Profissionais de Psicologia Junto à Infância e à Adolescência nas Políticas Públicas de Assistência Social. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 35(3), 916-931.
- Maciazeki-Gomes, R. C.** (2013). Pesquisa e intervenção: Traçados de um caminho em composição. In: JL. Borges, L. Winter, & C.D. Souza(orgs). *Pesquisa em Psicologia: Pressupostos Teóricos e Metodológicos*. Três de Maio: Setrem.
- Nogueira, C.** (2001). Feminismo e discurso do gênero na psicologia social. *Psicologia e Sociedade* 13(1), 107-128.
- Oliveira, I.B.** (2007). Aprendendo nos/dos/com os cotidianos a ver/ler/ouvir/sentir o mundo. *Educação e Sociedade*, 28(98), 47-72.
- Schnitman, D. F.** (2011). Processo generativo e práticas dialógicas. *Nova Perspectiva Sistêmica*, 41, 9-34.
- Senra, C. M. G., & Guzzo, R. S. L.** (2012). Assistência social e psicologia: sobre as tensões e conflitos do psicólogo no cotidiano do serviço público. *Psicologia & Sociedade*, 24(2), 293-299.
- Silveira, B. O. M. L., & Wagner, A.** (2009). Relação família-escola: práticas educativas utilizadas por pais e professores. *Revista semestral da associação brasileira de psicologia escolar e educacional*. 13 (2), 283-291.
- Tilmans-Ostyn, E.** (2000). Quando um dos filhos é o motivo da terapia. In M. Meynckens-Fourez & E. Tilmans-Ostyn. *Os recursos da fratria*. Belo Horizonte: Artesã.
- White, M. & Epston, D.** (1993) *Medios narrativos para fines terapéuticos*. Barcelona: Paidós.
- White, M.** (2012). *Mapas da prática narrativa*. Porto Alegre: Pacartes.
- Winter, L., Maciazeki-Gomes, R.C., Barasuo, B. E., Borges, L. J., & Costa, B. L.** (2012). *Guia do estudante em estágio básico em saúde coletiva*. Três de Maio: Setrem.
- Vasconcellos, M. J. E.** (2002). *Pensamento Sistêmico. O novo paradigma da ciência*. Campinas, SP: Papirus.
- Vigotski, L. S.** (2003). *Psicologia pedagógica*. Porto Alegre: Artmed.
- Zanella, A. V.** (2003). Reflexões sobre a atuação do(a) psicólogo(a) em contextos de escolarização formal. *Psicologia ciência e profissão*, 23(3), 68-75.