

UMA FAMÍLIA, UMA MENINA E UM FAROL: APRENDER COM A CRIANÇA

UNA FAMILIA, UNA NIÑA Y UN FARO: APRENDIENDO DEL NIÑO

A FAMILY, A GIRL AND A LIGHTHOUSE: LEARNING FROM THE CHILD

RESUMO: Este artigo apresenta reflexões teórico-clínicas sobre um atendimento à família com a presença da criança, parte integrante de um curso Formação em Terapia de Casal e Família, do Instituto de Terapia Familiar de São Paulo. Com base em diversos teóricos da terapia sistêmica e de outras áreas, tais como filosofia, sociologia da infância e pedagogia, discute-se a importância da escuta do terapeuta para as manifestações infantis, já que a criança tem um pensamento complexo e uma sensibilidade relacional, que poderá contribuir com o processo terapêutico da família. Para tanto, há de se construir lentes para olhar a potencialidade infantil, inserindo as diferentes formas da criança se expressar nas conversações dialógicas, já que elas também constroem sentidos e significados nas relações.

Palavras-chave: criança; infância; família; complexidade; escuta.

RESUMEN: Este artículo presenta reflexiones teórico-clínicas sobre el cuidado familiar con presencia del niño, como parte de un curso de terapia familiar realizado em São Paulo. Con base en varios teóricos de la terapia sistémica y otras áreas como la filosofía, la sociología de la niñez y la pedagogía, se discute la importancia de escuchar al terapeuta para las manifestaciones infantiles, ya que el niño tiene pensamiento complejo y sensibilidad relacional, lo que puede contribuir al desarrollo terapéutico de la familia. Para ello, es necesario construir lentes que observen el potencial de los niños, incluyendo las diferentes formas en que los niños se expresan en conversaciones dialógicas, así como también construyen significados y significados en las relaciones.

Palabras-clave: niño; infancia; familia; complejidad; escucha.

ABSTRACT: This article presents theoretical- clinical reflections on family care with the presence of the child, as an integral part of a family therapy course in São Paulo. Based on several theorists of systemic therapy and other areas such as philosophy, sociology of childhood and pedagogy, the importance of the family therapist's listening skills to the child's presentation is discussed, as the child has complex thinking and relational sensitivity that can contribute to the family's therapeutic process. To this end, it is necessary to develop lenses through which to view children's potential, including the different ways in which children express themselves in dialogical conversations, as well as the ways in which they construct meaning and significance in relationships.

Keywords: child, childhood, family, complexity, listening.

WALKYRIA DIAS¹

MÔNICA GENOFRE¹

¹ Instituto de Terapia Familiar de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil

Recebido em: 25/01/2024

Aprovado em: 15/03/2024

Até no sonho criança deve ser mais livre do que adulto. Eu já cuidei de tantas, e todas se mexem do mesmo jeito quando estão dormindo, uma giração pra lá e pra cá, até que vão crescendo e ficando cada vez mais quietas, como se os sonhos aprendessem a caber no tamanho da cama.

(Madalosso, 2022, p. 37)

“Por que trabalhar com a criança é tão difícil?”, pergunta Andolfi (2013). O próprio autor responde afirmando que a criança é como um emigrante para o adulto, é de outra cultura e dar voz a ela é inquietante. Apesar de muitos autores, desde os pioneiros da terapia familiar sistêmica — como: Minuchin, Satir, Haley, Cecchin, Hoffman, entre outros —, terem deixado legados importantes, e em diferentes perspectivas, para se pensar o atendimento de famílias com a presença de crianças, ainda podemos observar muitas questões relativas a esse tema na prática dos terapeutas de família.

Ao relatar o início de sua trajetória, Cruz (2000) também observou que muitos terapeutas mantinham conversações com os adultos, excluindo as crianças. Sua inquietação a fez dialogar com vários autores, dentre eles, Grandesso (2000) que, por sua vez, chama a atenção para o tratamento das questões da criança a partir da visão dos adultos, sem que ela seja vista ou escutada nos processos terapêuticos. Para Benson (1991, como citado em Cruz, 2000, p. 87) “muitos terapeutas afastam as crianças da sala da terapia familiar pela falta de técnicas para incorporá-las integralmente às sessões familiares”. A autora enfatiza, então, a importância de se conhecer a criança, saber como ela pensa e como aprende.

Tholl & Beiras (2017), por sua vez, relatam o atendimento de um caso de família com a presença da criança e corroboram a dificuldade de dar voz à criança, dificuldade essa só superada a partir de estudos e supervisões que alargaram a compreensão sobre o seu lugar no processo terapêutico, sendo, então, “(...) possível criar um espaço convidativo, divertido (...), gerando uma alta conexão entre mãe, criança e terapeutas” (Tholl & Beiras, 2017, p. 95). Cruz (2012) retorna ao tema, mais tarde, ao perguntar o que se pode aprender com as linguagens infantis e ao pensar a família a partir do lugar da criança, invertendo o papel do adulto que ensina para aquele que aprende, ou melhor, abrindo espaço para aprender com a criança.

Nessa perspectiva, na experiência, como aluna, no curso de Formação em Terapia de Casal e Família no Instituto de Terapia Familiar de São Paulo, foi possível observar a criança ainda pouco escutada nos atendimentos a famílias. Pode-se, então, questionar sobre o que é compreender a especificidade dessa fase da vida e o modo próprio de ser da criança, seus saberes e suas manifestações; aspectos esses que, se levados em conta, podem incorporá-la às conversações compartilhadas pelos integrantes da família.

Segundo Friedmann (2020), a atitude de escuta por parte dos adultos:

(...) é ainda rara, complexa e desafiadora, já que a ideia de que o adulto é o dono do saber e da autoridade predomina na maior parte da sociedade. Eles têm grande dificuldade de silenciar e de escutar verdadeiramente, de acreditar e reconhecer que as crianças têm saberes diferentes e que é essencial conhecê-los. (Friedmann, 2020, p. 36)

O objetivo deste artigo, portanto, é tentar abrir **frestas** a partir de novos campos de estudos sobre a criança e a infância, numa tentativa de ampliar o olhar e a escuta para as crianças nos atendimentos de famílias.

Nas últimas décadas, vários estudos têm se desenvolvido, em diversos campos, lançando luz à infância e a suas potencialidades, valorizando essa fase da vida e as culturas infantis. Estabelecer, portanto, uma interlocução com outras áreas do saber e ressaltar possíveis entrelaçamentos com a terapia familiar, ilustrados com a discussão de um caso observado em equipe reflexiva, poderão iluminar o lugar da criança, seu pensamento complexo sobre as problemáticas vividas, bem como sua capacidade de apresentar elementos inusitados que ampliam o foco de visão, com sua sensibilidade relacional e dialógica.

A Equipe Reflexiva é uma ferramenta conversacional, bastante valiosa para os contextos de conversações terapêuticas. Em seu formato básico, a equipe é composta por uma ou até cinco pessoas que escutam a conversa do terapeuta com a família e, em seguida, fazem uma discussão reflexiva sobre o que foi visto e ouvido, ficando o terapeuta e a família na escuta.

INFÂNCIA: MODOS DE VER

A concepção moderna de infância é uma ideia que tem pouco mais de dois séculos. Trata-se de um conceito construído e reconstruído no ocidente ao longo do tempo, e que deixa marcas nas diversas formas de se entender a infância e de se relacionar com ela.

Muito citado em diversos estudos, Ariès (1981) contribuiu para o entendimento do conceito de infância. O autor aponta que não havia a consciência da particularidade da infância desde a Antiguidade até a Idade Moderna. É interessante notar que a palavra **infância** significa aquele que não fala ou aquele que não tem voz ou, ainda, aquele que não pode ser ouvido.

Antes do século XV, a vida pública adentrava a casa e a individualidade não existia, podia existir afeto, mas não havia função afetiva na família. Assim, a transmissão de valores e conhecimentos, bem como a socialização da criança, não eram asseguradas e nem controladas pelos adultos. A aprendizagem da criança se dava na convivência, quase sempre ajudando nas tarefas domésticas ou laborais (Ariès, 1981).

O conceito de infância foi mudando ao longo do tempo e dos diferentes contextos, a partir da revolução industrial, do surgimento do Estado Nação e da configuração da família nuclear e da vida privada, modelo este que ainda impera no imaginário social até hoje, apesar das diferentes configurações presentes na sociedade atualmente. Podemos observar na contemporaneidade que as crianças nascem e crescem extremamente observadas e, ao mesmo tempo, pouco escutadas, pois elas continuam sendo medidas pela referência do adulto (Voltolini, 2020).

Por outro lado, podemos afirmar que a infância é um estrato específico na sociedade e apresenta elementos culturais próprios, mesmo que compartilhe a vida social com outros grupos em contextos sociais e culturais diversos. Por isso, não podemos pensar na criança universal, mas sim em múltiplas infâncias, pois elas se configuram de acordo com condicionantes históricos de raça, gênero, classe social, entre outros. Além disso, essas condicionantes também norteiam as interações dos adultos com as crianças (Oliveira & Frota, 2020).

Desde a década de 80 do século passado, diferentes campos de estudo debruçaram-se sobre a infância, o que levou a mudanças na forma de ver a criança na Sociologia, na Psicologia, na Antropologia, na Pedagogia, entre outras áreas, abrindo novas perspectivas naquilo que se denomina Estudos Sociais da Infância (ESI).

Com base em diversos autores, Prado & Voltarelli (2018) afirmam que contribuíram para esse novo olhar, e para a ampliação do campo de estudo, fatores como: as mudanças nas configurações familiares; a crescente diferenciação nas condições de vida das crianças; a desigualdade econômica; a introdução da educação escolar obrigatória para diferentes faixas etárias; a proibição formal da participação de crianças no mercado de trabalho; a noção de que as crianças são sujeitos de direitos e que deveriam ter voz na tomada de decisão; entre outras.

Nesse sentido, é necessário partir de outra perspectiva e pensar as crianças como sujeitos que criam culturas, já que reelaboram e ressignificam o vivido nas culturas em que estão inseridas. Para Pinto & Sarmento (1997), as culturas das crianças caracterizam-se pela relação entre realidade e fantasia, presente e imaginário. Precusores dessa visão, como Walter Benjamin e Hanna Arendt, em meados do século passado, já apontavam uma mudança de paradigma com relação à concepção de infância. Benjamin (1987) apresenta uma visão de criança que constrói o mundo a partir da experiência e da repetição.

As crianças, com efeito, têm um particular prazer em visitar oficina onde se trabalha visivelmente com coisas. Elas se sentem atraídas irresistivelmente pelos detritos, onde quer que eles surjam — na construção de casas, na jardinagem, na carpintaria, na confecção de roupas ... Com tais detritos, não imitam o mundo dos adultos, mas colocam os restos e resíduos em uma relação nova e original. Assim, as próprias crianças constroem seu mundo de coisas, um microcosmo no macrocosmo. (Benjamin, 1987, pp. 237-238)

Arendt (2005), por sua vez, diferencia nascimento biológico de natalidade. Segundo a autora, somos seres inaugurais não só porque nascemos, mas porque iniciamos coisas novas, o inesperado no mundo. A criança inaugura esse inesperado, essa novidade, essa possibilidade de renovação. Se o novo movimentar algo no mundo, não sabemos o que pode advir dele, ou seja, o novo é imprevisível, irreversível, gera mudança.

As crianças sabem lidar com a incerteza, por isso Morin diz que elas podem ensinar complexidade aos adultos: um pensamento complexo nunca é um pensamento completo (Morin, Roger & Domingo, 2002 citado por Hoyuelos & Riera, 2019, p. 34). É mais:

É um pensamento multidimensional, que odeia o reducionismo, o saber parcelado, dividido, dicotômico e disjuntivo. Em vez disso, como dizíamos, ama as relações, a complementaridade, o inacabado e o incompleto. O pensamento complexo é aquele que deseja aprender constantemente e não acredita que o conhecimento seja ... um processo linear, acumulativo, que avança iluminando onde antes existia escuridão, ignorando que, como resultado, toda luz também produz sombras” (Morin, Roger & Domingo, 2002, citado por Hoyuelos & Riera, 2019, p. 34).

Seguindo, portanto, Hoyuelos e Rieira: “ac complexidade está relacionada ao ato de reconhecer que quando trabalhamos com crianças, devemos admitir a beleza da incerteza” (Hoyuelos & Rieira, 2019, p.62).

CRIANÇA: MODO DE ESTAR NO MUNDO

Podemos afirmar que a criança traz o novo porque pensa complexamente, porque rompe a linearidade do tempo, lida com as incertezas de forma curiosa, não linear, colocando-se inteiramente naquilo que faz; cria cultura e acredita no mundo.

O novo que a criança traz remete-nos, para além do conceito de natalidade de Arendt (2005), ao conceito de Bateson, sobre fazer uma distinção, ou à diferença que faz uma diferença (Andersen, 2002), pois é a maneira de ser da criança, implicando-se naquilo que observa, agindo para conhecer, pesquisando e fazendo perguntas. Essa diferença traz uma nova informação e um aprendizado, ou uma mudança (Keeney, 1997).

A criança, com sua curiosidade, acaba por estabelecer diferenças e, ao colocar questões e buscar conhecer, busca sentidos ao vivido, aprende e se constitui. Ela faz isso por meio da brincadeira, sua forma privilegiada de conhecer o mundo e de se expressar. Para Vigotsky (citado por Palangana, 2015), na brincadeira a criança vai além do comportamento habitual da idade dela, pois no brinquedo ela é maior do que na realidade, já que se desafia e levanta hipóteses para compreender os problemas, o mundo e as relações.

Para o autor, portanto, o brincar cria o que conceitua como **zona de desenvolvimento proximal**, porque há dois níveis de desenvolvimento: o nível de desenvolvimento real, o desenvolvimento já alcançado, por meio do qual a criança consegue resolver problemas sem ajuda alheia; e o nível de desenvolvimento potencial, quando a criança consegue resolver problemas com o auxílio de alguém mais experiente. A zona de desenvolvimento proximal é a distância entre os níveis de desenvolvimento real e potencial (Palangana, 2015). Na brincadeira, a criança usa a imaginação como uma forma de compreender a realidade e as possibilidades de modificá-la.

Seguindo essa perspectiva, em entrevista de Gandini a Malaguzzi, o entrevistado chama a atenção para o fato de que “em qualquer contexto, elas [crianças] não esperam pelo adulto para apresentar questões a si mesmas e para formular estratégias de pensamentos ou sentimentos” (Carolyn, Gandini, & Forman, 2016, p. 72).

Winnicott (citado por Safra, 1999) considerava os atos criativos dos seres humanos como uma continuação das brincadeiras da infância. É por meio da capacidade de brincar que o sujeito consegue “a cada novo contato com a experiência, lançar um novo olhar e encontrar saídas criativas para velhos problemas” (Belo & Scodeler, 2013, p. 106).

Muñoz segue essa mesma perspectiva. “Brincamos para ver como poderia ser; brincamos para nos prepararmos para se for, brincamos para avaliar o que seria; brincamos para nos sentirmos de outro modo; brincamos, em síntese, para percorrer os caminhos que não percorremos” (Muñoz, 2000, citado por Hoyuelos & Riera, 2019, p. 89).

Por meio do brincar e, mais especificamente, por meio do jogo simbólico, do faz-de-conta, a criança busca compreender o mundo, vivencia papéis sociais (mãe, pai, filho, médico, professor etc.), tenta compreender as relações entre as pessoas e os conflitos. É no faz-de-conta, também, que ela pode interagir, fazer escolhas

e tomar decisões, aprender regras e negociar. Enfim, nessa brincadeira ela conhece, expressa-se e cria novos sentidos e significados (Oliveira, 2011).

Uma das expressões que a criança utiliza no jogo é a linguagem verbal e, por meio dela, dá pistas sobre as questões com as quais está lidando e as soluções que vai encontrando. A fala da criança, ao brincar, revela sua visão, oferecendo, ao adulto atento, a possibilidade de observar os contextos com um olhar crítico (Souza, 1994).

Quanto ao desenho infantil, se deixarmos de lado as interpretações que os adultos fazem das expressões plásticas das crianças, poderemos perceber aquilo que interessa a elas, seus pensamentos e emoções. A criança apresenta soluções originais na representação de pensamentos e imagens mentais que são comunicações para si mesma e/ou para outros, pois o desenho infantil pode ser visto como uma metáfora (Staccioli, 2014).

Acolher, como adultos, as mensagens invisíveis que atravessam as imagens requer uma aproximação delicada, aberta ao possível e ao incerto. Um modo de aproximar-se das imagens que vai além dos percursos mais comuns de leitura aos quais estamos acostumados. (Staccioli, 2014; p. 100)

Andolfi (2018) afirma que o brincar e a construção de imagens constituem-se em linguagens metafóricas. Pode-se, então, inferir que o brincar e as metáforas infantis contribuem para que o terapeuta, e a própria família, compreendam explícita ou implicitamente suas problemáticas e possam, com elas, nomear o vivido. Sendo assim, por que não fazer circular as linguagens metafóricas das crianças expressas em sua oralidade, no jogo simbólico, no desenho, entre outras expressões, nas conversações compartilhadas?

APRESENTAÇÃO DO CASO: A MENINA E SEU FAROL

O caso relatado, a seguir, pode exemplificar como a participação ativa da criança pode ajudar a família, como um farol que ilumina as questões familiares em suas interações dialógicas. As informações foram extraídas dos relatórios das coterapeutas que atenderam a família e dos vídeos das sessões, constantes no arquivo no Instituto de Terapia Familiar.

A família em questão é composta por pai, mãe, e três filhas: duas adolescentes e uma criança de 7 anos, que chamaremos, ficticiamente, de Fernanda. A queixa dos pais referia-se à desobediência das filhas e ao não cumprimento das regras e tarefas da casa, gerando estresse em todos da família. Foram realizadas 12 sessões em coterapia; alguns momentos somente com os pais, outros apenas com as filhas, mas a maioria das sessões foi realizada com toda a família.

A mãe trabalhava, como professora, na escola em que suas filhas estudavam para que elas pudessem ter bolsa de estudo. Não fosse por esse motivo, jogaria tudo para o alto, diz a mãe a certa altura da primeira sessão, pois não gostava do trabalho docente. Os horários para ela dar conta do trabalho, da rotina da casa, da família, faziam com que perdesse a paciência e acabasse por gritar com as meninas. Nos diálogos apareciam frases como: elas são preguiçosas, deixam tudo para última hora.

Logo na primeira sessão, Fernanda, a mais nova, montava uma casa com as peças de encaixe, sempre atenta às conversas, e abria espaço para comentar o que estava sendo dito pelas demais. As filhas apresentaram-se receptivas e descontraídas,

mas com certo receio do julgamento da mãe; apesar de arriscarem, em vários momentos, questionar suas afirmações e se posicionarem quanto às exigências maternas, principalmente. As meninas relatavam suas atividades cotidianas, admitiam não dar conta de toda a demanda, estavam aprendendo, ainda, sobre as tarefas e os tempos, mas interagiam e se mostravam carinhosas entre si e com os pais.

Na terceira sessão, abriu-se espaço, pela conversação, para o acolhimento da mãe e de seu esforço na tentativa de conciliar seus desejos e as necessidades da vida cotidiana, bem como da sua busca por reconhecimento. Entre a terceira e a quarta sessão, a família informou que a mãe teve uma crise de ansiedade e chegou a ser hospitalizada com fortes dores abdominais.

Depois desse episódio, foi realizada uma sessão só com o casal, em que uma nova narrativa surgiu, com elementos que enriqueceram a forma como a família interagia, e novos conteúdos permearam as falas sobre crenças e valores do casal. No entanto, a queixa com relação às filhas continuava em clara parceria dos pais. Esforçavam-se para buscar novas ferramentas e conhecimentos e para serem mais ouvidos, pois não queriam continuar perdendo o controle com as filhas.

A sétima sessão foi realizada apenas com as filhas. Em princípio, preocupadas com a mãe, relacionavam o fato de ela gritar com a desobediência. Afirmaram, porém, que tentavam fazer as tarefas para a mãe não se estressar, mas que, de fato, não conseguiam dar conta de tudo o que os pais pediam e que, além disso, tinham outros interesses também. Nesse momento, as terapeutas chamaram a atenção para os desenhos que Fernanda estava elaborando desde o início da sessão. Ela comentou que estava desenhando um farol (semáforo), mas que ele estava quebrado e que os “consertistas” tinham que conectar os fios soltos. O farol da Fernanda abriu um diálogo sobre a temática da confiança. “Eu gosto de confiar nas pessoas e gosto que confiem em mim também”, diz a mais velha. Fernanda continuou a comentar que, sem farol, não conseguem ver os outros carros, podem bater e amassar e terão de levá-lo ao conserto. A menina comentou, ainda, sobre o significado das cores: amarelo andar pouco, calma; verde seguir; e vermelho, parar!

A confiança é algo importante para as irmãs. As coterapeutas propiciaram interações e os conteúdos levaram a novos significados, assim, o diálogo se pautou na questão de que, sem confiança, não dá para ver até onde podem ir e como podem fazer determinadas coisas. Na família também é preciso acreditar que se é capaz, é uma construção da relação.

Fernanda comentou outro desenho que fez da família. Nele, as filhas estão dentro de um carro em que a mãe está dirigindo, “mas não podemos ficar encostadas na porta porque ela pode abrir e vamos cair ou o vento pode puxar a gente pra fora, e...” poderia fazer com que perdessem a família, deixando o carro sem motorista e as filhas perdidas ou, ainda, alguém poderia roubá-las: “eu tenho medo disso”, complementou.

As coterapeutas abriram um diálogo sobre o papel da mãe na família, sobre a direção do carro, do semáforo, os cuidados dos pais, da confiança, o que, por sua vez, foi abrindo novos ângulos de visão, alargando a compreensão sobre as dificuldades dos pais em lidar com limites e medos para proteger, acreditar e cuidar, e, ainda, do quanto os pais estão tentando ser mais flexíveis. Assim, Fernanda continuou: “porque as crianças não podem mexer no volante”.

Toda a família esteve presente na sessão seguinte e logo comentaram sobre o desenho da Fernanda, bem como sobre as reflexões e conversações que ele desencadeou. A mãe falou sobre a metáfora do farol e disse que é preciso pensar e refletir sobre o funcionamento da família, as paradas, o sinal vermelho. Disse, também,

que algo precisava ser consertado e **conversado**. Relatou, ainda, sentir algumas mudanças na dinâmica familiar. Lembrou que, quando adolescente, sempre colaborava em casa, mas também brincava com amigos e primos, era mais livre, pois morava em um sítio. Sentia que na atualidade é diferente, as filhas não têm o mesmo espaço para brincar fora de casa, pois há a questão da segurança.

Nessa sessão, muitos afetos vieram à tona em um clima de acolhimento, reconhecimento e confiança. Relataram os esforços da filha mais velha para superar sua dificuldade com relação à matemática: “ela é inteligente, questiona, coloca suas opiniões e luta por suas ideias, é responsável”. Comentaram também sobre a autonomia alcançada pela segunda filha nas tarefas da escola e nos relacionamentos. O pai elogiou sua performance ao piano: “ela faz a diferença onde está”. Quanto à Fernanda, por sua vez: “é a nossa pimenta! Artista mais arteira! Muito inteligente, pega as coisas no ar. É curiosa, criativa, gosta de ler e é inquieta”.

As filhas também falaram sobre os pais. Disseram que a mãe era, às vezes, um pouco chata, mas ao mesmo tempo divertida, gostava de brincar e queria tornar as atividades do dia a dia mais leves. Falaram do pai como uma pessoa muito inteligente, “ele vê coisas onde parece não haver possibilidade, enxerga os riscos de uma decisão”, e o comparam ao perfil do avô.

A conversação possibilitou uma construção compartilhada, com novas descrições e novos sentidos para as relações, em uma coconstrução da mudança. Fernanda pediu, então, para falar sobre o farol: “ele não está quebrado e sim já conectado”.

DISCUSSÃO DO CASO: A MENINA ILUMINA O VIVIDO

Certamente as coterapeutas e a equipe reflexiva possibilitaram olhares diferenciados para a relação familiar no decorrer do processo, apoiando a família na comunicação e no reconhecimento de cada um. As filhas, por sua vez, levaram a família para a terapia. As três meninas construíram entendimentos sobre o que estavam vivendo e, a partir de suas “teimosias”, críticas e, também, da sua flexibilidade, puderam levar os pais e, principalmente a mãe, a aprender.

As terapeutas apoiaram as adolescentes e a criança na busca de suas próprias soluções para as questões que apresentavam, permitindo-se envolver pelas narrativas e pela imaginação das filhas. Mostraram-se, assim, curiosas e abertas, deixando-se conduzir pela criatividade infantil. Entretanto, certamente, foi Fernanda quem ofereceu, a partir de suas manifestações e com sua percepção da dinâmica familiar, uma contribuição de destaque, ao traduzir em desenhos, e por meio da linguagem oral, como via os lugares de cada um e os riscos que estavam vivenciando. De forma metafórica, a menina trouxe uma imagem, para o *setting* terapêutico, que reverberou no tempo e nos espaços, nas sessões e em casa, possibilitando novas aberturas e reflexões para todos.

Fernanda foi uma observadora atenta, teve escuta das interações familiares, esteve o tempo todo implicada no processo e trouxe seu ponto de vista (uma distinção) a partir de sua experiência. Ela construiu uma pauta que conectou diferentes perspectivas dos membros da família transformando, assim, o vivido, pois foi um divisor de águas para aquela relação.

A metáfora que Fernanda utilizou, funcionou como uma ferramenta que auxiliou a conversação e a construção de significados (Paschoal e Grandesso, 2014). Farol/semáforo que dá os limites e mostra o perigo, farol/navegação que ajuda na

localização de uma rota e farol/lanterna que ilumina o caminho. No desenho da Fernanda, seu farol quebrado e a necessidade de chamar os “consertistas” para conectar os fios desconectados revela-nos uma percepção que comunica, por meio gráfico, uma ideia, com intencionalidade. Sua mensagem é bastante clara e lúcida, lidando com os conflitos, medos e experiências dolorosas de forma diferenciada, como nos diz Andolfi (2018).

Para Setton (2019, p. 21), “há conversas que reduzem as possibilidades e outras que as aumentam. Quando as possibilidades são aumentadas surge uma abertura para ação, uma sensação de que podemos tomar a atitude necessária para tratar do que nos preocupa ou nos atormenta.”. Por sua vez, para Gergen (1997 citado por Cruz, 2000, p. 140) “cada nova maneira de dizer contém em si a potencialidade para uma nova maneira de relacionar-se, com diferentes consequências”.

Sob essa perspectiva, a criança, com sua nova maneira de dizer, aumentou as possibilidades e iluminou a competência da própria família. Ela rompeu um circuito, ajudando os pais a reconhecerem suas necessidades, reverem seu papel de cuidadores, restituindo-lhes responsabilidades e devolvendo à criança e às adolescentes seus lugares na família, pois fez emergir os recursos de cada um e o de todos.

Ao dar voz à criança, as terapeutas puderam formar uma coterapia ou aliança consultiva com ela, solicitando seu auxílio para, juntas, ajudarem os pais/família, a partir de uma linguagem criativa, metafórica e brincalhona, que confiou no contexto e na expressão não verbal (Andolfi, 2011).

POSSIBILIDADES E ABERTURAS: ESCUTAR A CRIANÇA

Aproximar-se da gramática infantil, ampliando o conhecimento sobre a criança, pode aprimorar a escuta por parte do terapeuta no contexto da terapia familiar, uma vez que, para ver, é preciso construir lentes, instrumentos que nos auxiliem nessa tarefa.

A escuta é o cerne do trabalho terapêutico e muito já se refletiu sobre ela. No entanto, escutar a criança é um pouco diferente, pois é preciso ir além de ouvir a fala e observar os gestos, é preciso estar atento às brincadeiras e suas inúmeras manifestações. É preciso, ainda, criar um ambiente propício, respeitar seu ritmo, estar disponível e acolher suas necessidades e interesses, inserindo-os na dinâmica familiar.

A partir da imagem que o terapeuta tem da criança, define a forma como se relacionará com ela. Se a criança é vista como um vir a ser, a relação se estabelece pela “falta”, por aquilo que ainda não é. Por outro lado, se a criança é vista como alguém que é hoje, que tem conhecimentos, que tem cultura, o terapeuta estará aberto ao que ela já pode, já sabe, abrindo-se ao que surge na relação. Essa escuta tem em si a incerteza, a imprevisibilidade e as surpresas (ou as diferenças) que a família — assim como a criança — traz para o *setting*.

Olhar a criança de forma diferenciada também pode auxiliar a família a entendê-la como uma participante que tem o que “dizer” sobre o que vive e não só como aquela que traz o problema ou sofre as vicissitudes da vida em família. Contudo, para que possamos escutar a criança, é preciso entender que não sabemos mais do que ela só porque somos adultos ou porque temos mais tempo de vida. Se tivermos isso em conta, será possível criar um ambiente de confiabilidade, no qual possam surgir alternativas ainda não pensadas.

A diferença que a criança traz e que faz a diferença nos confirma a necessidade de percorrermos caminhos inusitados, porque os habituais vão ficando tão óbvios que nem olhamos mais. A novidade nos faz ter um contato diverso com o mundo, nos desperta para outras formas de relação, outros sentires, outros fazeres e é por esse caminho que a criança nos leva, se nos permitirmos escutá-la.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andersen, T.** (2002). *Processos reflexivos* (2 ed.). Rio de Janeiro: Instituto Noos.
- Andolfi, M.** (2013). *A criança como recurso terapêutico: Os seminários de Maurizio Andolfi..* Lisboa: Caminho.
- Andolfi, M.** (2018). *A Terapia Familiar Multigeracional: Instrumentos e recursos do terapeuta.* Belo Horizonte: Artesã Editora.
- Andolfi, M.** (2011). Como restituir a voz e a competência à criança por meio da terapia familiar. *Nova perspectiva sistêmica*, 20(40), 39-54. Recuperado de <https://www.revistanps.com.br/nps/article/view/83>
- Arendt, H.** (2005). *A Condição humana.* São Paulo: Editora Forense.
- Ariès, P.** (1981). *História Social da criança e da família.* Rio de Janeiro: Guanabara.
- Belo, F., & Scodeler, K.** (2013). A importância do brincar em Winnicott e Schiller. *Tempo psicanalítico*, 45(1), 91-109. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tpsi/v45n1/v45n1a07.pdf>
- Benjamin, W.** (1987). Livros infantis antigos e esquecidos. In W. Benjamin, *Obras Escolhidas* (Vol. 2), pp 235-243. São Paulo: Brasiliense.
- Carolyn, E., Gandini, L., & Forman, G.** (2016). *As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância.* (Vol.1). Porto Alegre: Penso.
- Cruz, H. M. (Org.)** (2000). *Papai, mamãe, você... e eu?: Conversações terapêuticas em famílias com crianças.* São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Cruz, H. M. (Org.)** (2012). *Me aprende? Construindo lugares seguros para crianças e seus cuidadores.* São Paulo: Roca.
- Friedmann, A.** (2020). *A vez e a voz das crianças.* São Paulo: Panda Books.
- Grandesso, M.** (2000). Quem é a dona da história? In Cruz, H. M. (Org.). *Papai, mamãe, você... e eu?: Conversações terapêuticas em famílias com crianças* (pp. 101-122). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Hoyuelos, A., & Rieira, M.** (2019). *A complexidade e relações na educação infantil.* São Paulo: Phorte Editora.
- Madalosso, G.** (2022). *Suíte Tóquio.* São Paulo: Todavia.
- Keeney, B. P.** (1997). *A estética da mudança.* São Paulo: Editorial Psi Ltda.
- Oliveira, Z. M.** (2011). *Jogo de papéis: Um olhar para as brincadeiras infantis.* São Paulo: Cortez.
- Oliveira, F. A., & Frota, A. M.** (2020). Duas fronteiras para chegar à criança: Reflexões impertinentes e necessárias. *Revista Humanidades & Educação*, 2(2), 47-60. Recuperado de <https://periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/humanidadeseducacao/article/view/13503>
- Palangana, I. C.** (2015). *Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vigotski: A relevância do social* (6 ed.). São Paulo: Summus.

- Paschoal, V. N., & Grandesso, M.** (2014). O uso de metáforas em terapia narrativa: Facilitando a construção de novos significados. *Revista Nova Perspectiva Sistêmica*, 23(48), 24-43. Recuperado de <https://www.revistanps.com.br/nps/article/view/48>
- Prado, R. L. C., & Voltarelli, M. A.** (2018). Estudos sociais da infância: Discutindo a constituição de um campo a luz de Bourdieu. *Revista Eletrônica de Educação*, 12(1), 279-297. <https://doi.org/10.14244/198271991893>
- Pinto, M., & Sarmiento, M. J.** (Orgs.) (1997). As crianças e a infância: Definindo conceitos, delimitando o campo. In M. Pinto, & M. J. Sarmiento. *As crianças - contextos e identidades* (pp. 7-30). Portugal, Centro de Estudos da Criança: Bezerra.
- Safra, G.** (1999). *A fase estética do self: Teoria e clínica*. São Paulo: Unimarco Editora.
- Setton, M. Z.** (2019). “O menino e a abóbora”: A arte de um encontro. *Nova Perspectiva Sistêmica*, 28(64), 20-31. <https://doi.org/10.38034/nps.v28i64.502>
- Souza, S. J. e** (1994). *Infância e Linguagem: Baktin, Vygotsky e Benjamin*. Campinas: Papirus.
- Staccioli, G.** (2014). Os traços invisíveis nos desenhos das crianças. In M. A. Gobbi, & M. Pinazza, *Infância e suas linguagens*. São Paulo: Cortêz.
- Tholl, F., & Beiras, A.** (2017). Terapia familiar com crianças: A importância da interlocução teórico-prática para a superação dos desafios no processo de formação do terapeuta. *Nova Perspectiva Sistêmica*, 26(58), 86-97. Recuperado de <https://www.revistanps.com.br/nps/article/view/301>
- Voltolini, R., & Katz, I.** (2020, 25 de novembro). *Mais Ainda “Infância e Política”* [Vídeo]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=idw1GHg_GeM

WALKYRIA DIAS

Mestre em Serviço Social. Graduada em Serviço social. Terapeuta Familiar e de Casal.
ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-6069-888X>
E-mail: waldias55@gmail.com

MÔNICA GENOFRE

Psicóloga clinica pela PUC. Terapeuta de casal e família PUC. Docente, supervisora e membro da equipe gestora do Instituto de terapia familiar de SP
ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-3703-2698>
E-mail: monica.genofre@gmail.com