

MARIA ENEIDA FABIAN HOLZMANN

**JOGOS ESPONTÂNEO-CRIATIVOS NOS PROCESSOS DE DESENVOLVIMENTO
DA COMUNICAÇÃO, AUTONOMIA E INTEGRAÇÃO:
UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO SISTÊMICA PARA GRUPO
MULTIFAMILIAR EM SITUAÇÃO DE RISCO**

**Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica
Núcleo de Família e Comunidade**

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
SÃO PAULO
2006**

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

MARIA ENEIDA FABIAN HOLZMANN

**JOGOS ESPONTÂNEO-CRIATIVOS NOS PROCESSOS DE DESENVOLVIMENTO
DA COMUNICAÇÃO, AUTONOMIA E INTEGRAÇÃO:
UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO SISTÊMICA
PARA GRUPO MULTIFAMILIAR
EM SITUAÇÃO DE RISCO**

Tese apresentada à banca examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo como exigência parcial para obtenção do título de Doutor em Psicologia Clínica – Núcleo de Família e Comunidade.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ceneide Maria de Oliveira Cervený.

**SÃO PAULO
2006**

TERMO DE APROVAÇÃO

MARIA ENEIDA FABIAN HOLZMANN

JOGOS ESPONTÂNEO-CRIATIVOS NOS PROCESSOS DE DESENVOLVIMENTO DA COMUNICAÇÃO, AUTONOMIA E INTEGRAÇÃO: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO SISTÊMICA PARA GRUPO MULTIFAMILIAR EM SITUAÇÃO DE RISCO

Tese aprovada como exigência parcial para obtenção do título de Doutor em Psicologia Clínica –
Núcleo de Família e Comunidade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

São Paulo, 20 de fevereiro de 2006.

Orientadora:

Prof.^a Dr.^a Ceneide Maria de Oliveira Cervený.
Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica
Núcleo de Família e Comunidade – PUC São Paulo

Prof.^a Dr.^a Rosa Macedo
Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica
Núcleo de Família e Comunidade – PUC São Paulo

Prof.^a Dr.^a Heloísa Szymanski
Programa de Pós-Graduação em
Psicologia da Educação – PUC São Paulo

Prof.^a Dr.^a Cristina Cupertino
UNIP – Universidade Paulista

Prof.^a Dr.^a Carmem Moré
Universidade Federal de Santa Catarina

A todas as famílias que, como a minha, vivem situações de exclusão, desejando que possamos dinamizar nossos saberes e nossa capacidade de nos ajudar mutuamente, de modo a construir espaços e tempos preciosos de acolhimento afetivo e efetivo: momentos de amor, de cuidarmos de nós mesmos carinhosamente, de nos permitirmos ser cuidados e de cuidarmos dos outros.

Ao adolescente, movimento puro de mudança no encontro honesto com a justiça e com o bem social.

Aos meus pais, Leonor (*in memoriam*) e Florindo, carinhosos incentivadores de minha função de pesquisadora.

Aos meus filhos, Edison, Eneida, Marcos, Cristina e Patrícia, luzes que ampliaram e ampliam constantemente meu potencial como ser humano.

Aos meus netos, Luana, Fabiano, Ricardo, Victor, Felipe (*in memoriam*), Bárbara, Laís, Henrique, Caio e Deborah, eternos ensinadores de amor, diversidade e criatividade.

AGRADECIMENTOS

Às famílias participantes, que, com sua disponibilidade, energia, entusiasmo, fé, esperança e amor, viabilizaram esta pesquisa, dinamizando meu aprendizado sobre desenvolvimento familiar e multifamiliar e, conseqüentemente, sobre meu próprio grupo multifamiliar.

Ao Educandário e ao Instituto de Ação Social, pela abertura para a realização deste estudo.

À minha equipe de trabalho, os técnicos Telma Jacopetti (idealizadora do projeto de *Socialização de famílias*), Sueli Calmo Silva, Edna Hizuru Morikawa e Jean Florentino, sem os quais esta pesquisa não teria sido possível, pela disponibilidade, pela crença em minha proposta, pela coragem de inovar e batalhar por mudanças, pela ajuda efetiva nos momentos de crise e, principalmente, pelo amor fraterno e solidário.

À equipe técnica do Educandário, pelo apoio e compartilhamento.

A Rita de Cássia Rodrigues Costa Naumann, diretora do Educandário na época da pesquisa, pelo acolhimento afetivo e efetivo ao projeto e à sua implementação, assim como pelo incentivo e pela possibilidade permanente de tempo e espaço para trocas sobre o andamento do estudo.

A Solimar de Gouveia, diretora do Educandário, pelo apoio à entrevista com uma das famílias um ano e seis meses após o término da pesquisa.

À Professora Doutora Ceneide Maria de Oliveira Cerveny, pela orientação respeitosa e potencializadora de criatividade.

À coordenação, professores, funcionários e colegas do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica – Núcleo de Família e Comunidade – PUC-SP, pelo respeito, carinho e ajuda à minha qualificação como pesquisadora.

À minha amiga Gilda Barra do Amaral, pela disponibilidade para a leitura e reflexão durante todo o percurso, reconhecendo cada avanço e estimulando, assim, a construção da pesquisa.

Ao meu marido, Edison (*in memoriam*) – companheiro amoroso, incentivador e solícito em todos os momentos –, que comigo construiu parte de meu caminhar como pesquisadora.

À minha filha Eneida, que, com sua simplicidade, sabedoria e capacidade de síntese, muito me ajudou nos momentos de crise. Efetivamente me auxiliou no processo de desconstruir e reconstruir a proposta.

À minha filha Cristina, pela disponibilidade e pela ajuda na elaboração das imagens do DVD de apresentação da pesquisa.

À minha filha Patrícia, que acompanhou o projeto passo a passo e se dinamizou a me questionar na ampliação de alternativas, inclusive lendo e discutindo comigo, na medida do possível, de modo que eu fosse sempre adiante.

Aos meus filhos, Edison e Marcos, às noras, Ângela e Ivana, e aos genros, Cezar e Marcelo, pelo incentivo, interesse e pela ajuda no cuidado de meus bastidores.

Aos meus netos, Ricardo, Victor, Laís e Deborah, pela ajuda na digitação e elaboração de desenhos; a Luana, Fabiano, Caio, Henrique e Bárbara, pelo incentivo permanente.

Às professoras Denise Mohr e Beatriz de Castro da Cruz e ao analista de sistemas Ruy A. da Cruz Júnior, pelo empenho na correção do texto e pela intenção de sempre buscar a melhor qualidade na redação e na apresentação do relatório.

À Professora Kory Milla Portela, pela ajuda criteriosa na redação do relatório da qualificação.

Às minhas estagiárias, Helene Anastasiou, Laísa Roberta de Souza, Caroline F. Silvano e Roberta Venturi, pela ajuda carinhosa na digitação do texto, na construção dos genogramas e no compartilhar de momentos tanto de tensão como de grande alegria.

Aos meus alunos da Universidade Federal do Paraná (Psicologia, Pedagogia e Artes), dos cursos de Psicomotricidade e Afetividade, Psicomotricidade Relacional Sistêmica e Terapia de Família, que, com suas histórias, participações e questionamentos, foram auxiliando no reconhecimento de que o caminho era

construído junto e, ao mesmo tempo, se fazia no passo e no modo de caminhar de cada um. No movimento de harmonizar e desarmonizar a cada tempo, sempre com a criação de mil novas possibilidades, confirmaram a idéia de Antonio Machado – o *caminho se faz ao andar*.

Às famílias e grupos multifamiliares que musicalizaram nosso caminho com os versos de Vinícius *...existem escuros na estrada esperando o sol nascer... ei lá, ei lá, ei lá, vou no passo da alvorada... ei lá, ei lá, ei lá, vou na trilha da esperança... ei lá, ei lá, ei lá...* Cada um com seu sol/escuro e cada um sendo sol/escuro para o outro, caminhamos juntos, dentro do possível, na trilha da esperança – caindo e levantando, parando um pouco, mas sempre, devagar, prosseguindo.

SUMÁRIO

RESUMO	x
ABSTRACT	xi
INTRODUÇÃO	1
1 FUNDAMENTAÇÃO	12
1.1 PRIMEIRA ETAPA: ARTE E CRIATIVIDADE	12
1.1.1 Arte e Reciprocidade	13
1.1.2 Criatividade e Visão de Homem	13
1.1.3 Reflexão	15
1.2 SEGUNDA ETAPA: JOGOS ESPONTÂNEO-CRIATIVOS E A BUSCA DA INTEGRALIDADE NO DESENVOLVIMENTO HUMANO	15
1.2.1 Jogo	16
1.2.2 O Desenvolvimento Integral do Homem e a Relação	21
1.2.3 Reflexão	24
1.3 TERCEIRA ETAPA: ABORDAGEM SISTÊMICA, FAMÍLIA E JOGOS ESPONTÂNEO-CRIATIVOS	25
1.3.1 Abordagem Sistêmica	26
1.3.2 Desenvolvimento da Comunicação: o Diálogo Tônico-Corporal, a Simbologia do Agir e a Ação como Comunicação	29
1.3.3 Reflexão	32
1.4 QUARTA ETAPA: FUNÇÕES DA FAMÍLIA E JOGO ESPONTÂNEO- CRIATIVO NO DESENVOLVIMENTO HUMANO E FAMILIAR	34
1.4.1 <i>Abordagem sistêmico-integrativa</i>	34
1.4.2 <i>Jogar é preciso: jogos espontâneo-criativos para famílias e grupos</i>	36
1.4.3 <i>Multifamílias: construção de redes de afeto</i>	37
1.4.4 Reflexão	37
2 PROCESSO METODOLÓGICO	39
2.1 TIPO DE PESQUISA	40
2.2 PARTICIPANTES	42
2.3 INSTRUMENTOS	48
2.3.1 Entrevista na Instituição	48
2.3.2 Entrevista com uma Família	49
2.4 PROCEDIMENTOS	49
2.5 RECURSOS MATERIAIS	56

2.5.1	Documentação	56
2.5.2	Móveis e Utensílios	56
2.5.3	Objetos Utilizados nos Jogos	56
2.6	ANÁLISE DOS DADOS	57
2.6.1	Eixo Norteador	57
2.6.2	Eixo Dialógico	58
2.6.3	Eixo Histórico	58
3	RESULTADOS	60
3.1	QUESTÕES E MUDANÇAS RELATIVAS À METODOLOGIA DA PESQUISA	60
3.2	DADOS SOBRE A FREQUÊNCIA DAS FAMÍLIAS	63
3.3	DESCRIÇÃO RESUMIDA DE COMO ACONTECERAM OS ENCONTROS DO GRUPO MULTIFAMILIAR	65
4	ANÁLISE DOS RESULTADOS E REFLEXÃO TEÓRICO-PRÁTICA DA PROPOSTA <i>JOGOS ESPONTÂNEO-CRIATIVOS NOS PROCESSOS DE DESENVOLVIMENTO DA COMUNICAÇÃO, AUTONOMIA E INTEGRAÇÃO</i>	93
4.1	REFLEXÕES RELATIVAS AOS PROCEDIMENTOS DE PESQUISA	93
4.1.1	A Instituição	94
4.1.2	Frequência, Duração da Proposta, Sala dos Encontros e Objetos	95
4.1.3	Análise do Processo de Parceria (Construção Compartilhada)	98
4.1.3.1	Questões gerais (construção compartilhada)	98
4.1.3.2	Parcerias relativas à pesquisa	101
4.2	ANÁLISE DO PROCESSO DE INTERVENÇÃO SISTÊMICA NA PERSPECTIVA DOS EIXOS	104
4.2.1	Análise do Processo de Intervenção Sistêmica na Perspectiva do Eixo Norteador	104
4.2.1.1	Análise do processo vivenciado pelo grupo multifamiliar nos 12 encontros	104
4.2.1.2	Análise da condução da proposta	106
4.2.1.3	Estudo dos jogos-tema	113
4.2.2	Análise do Processo de Intervenção Sistêmica na Perspectiva do Eixo Histórico	115
4.2.2.1	Análise do processo vivenciado pelo grupo multifamiliar nos 12 encontros	116
4.2.2.2	Análise da condução da proposta	117
4.2.2.3	Estudo dos jogos-tema	120

4.2.3	Análise do Processo de Intervenção Sistêmica na Perspectiva do Eixo Dialógico	122
4.2.3.1	Estudo do possível diálogo construído entre o grupo multifamiliar e a coordenação	122
4.3	ESTUDO DO PROCESSO COMO UM TODO	126
4.3.1	Análise de uma Família como Exemplo	126
4.3.2	Estudo das Reflexões das Famílias	137
4.4	ESTUDO DO IMPACTO DA PROPOSTA <i>JOGOS ESPONTÂNEO-CRIATIVOS NOS PROCESSOS DE COMUNICAÇÃO, AUTONOMIA E INTEGRAÇÃO NA INSTITUIÇÃO</i>	138
4.5	ESTUDO DO IMPACTO DA PROPOSTA <i>JOGOS ESPONTÂNEO-CRIATIVOS NOS PROCESSOS DE COMUNICAÇÃO, AUTONOMIA E INTEGRAÇÃO NA FAMÍLIA</i>	139
4.6	REFLEXÃO TEÓRICO-PRÁTICA CONSTRUÍDA NO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO E ANÁLISE DA PROPOSTA	144
4.7	REFLEXÕES TEÓRICO-PRÁTICAS CONSTRUÍDAS NA E DA ANÁLISE DOS JOGOS DAS FAMÍLIAS	146
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	150
	REFERÊNCIAS	167
	ANEXOS	173

RESUMO

Este estudo objetiva descrever, sistematizar e refletir sobre um processo de intervenção sistêmica em um grupo multifamiliar em situação de risco, focalizando comunicação, autonomia e integração através da utilização de uma proposta de jogos espontâneo-criativos. Fundamentou-se na abordagem sistêmica, integrada a estudos sobre arte e criatividade, sobre o desenvolvimento humano integral, sobre o jogo, a comunicação, famílias e multifamílias, além de funções da família – materna, paterna e de casal. Quanto ao processo metodológico, optou-se por pesquisa qualitativa, caracterizada como pesquisa-ação, tendo como participantes um grupo de cinco famílias com filhos internos, devido a ato infracional, em um Educandário – grupo de referência. Após o processo sistêmico de preparação, em 2003, a proposta *Jogos espontâneo-criativos nos processos de comunicação, autonomia e integração* foi implementada na instituição, em 12 encontros quinzenais com a duração de duas horas. Quatro técnicos do Educandário apoiaram a pesquisadora. O grupo multifamiliar e a coordenação compartilharam a construção do processo em movimento de igualdade, de relação pessoa com pessoa. Três eixos teóricos – norteador, histórico e dialógico – constituíram as categorias prévias de análise: o eixo norteador enfatizou as funções da família – vínculo, limite, movimento e confronto; o eixo histórico trabalhou competências e histórias das famílias; o eixo dialógico buscou decodificar as mensagens simbólicas contidas nos jogos – as conversas subjetivas. Os encontros compreenderam: preparação – com jogos da coordenação e jogos dos adolescentes; tempo de jogos das famílias; tempo de conversar; tempo de jogos-tema da coordenação e tempo de compartilhamento verbal. Entre os jogos-tema planejados destacaram-se: a família (jogo *como vemos a família*), a dinâmica das relações (jogo de dar, receber, pedir, tomar e rejeitar), a rede social pessoal (desenho adaptado), brincadeiras infantis, histórico das famílias (mapa histórico), limite e confronto – agressividade simbólica (jogo das espadas, jogos dos sentimentos), imaginação e respiração (jogo das árvores e bichos). O grupo multifamiliar trouxe, entre outros, os seguintes temas em seus jogos e falas: sentimento de paralisação, de perdas, de exclusão da família, de vergonha, de salvador da família e de que é possível a circularidade de papéis. O processo grupal teve 196 participações, com média de 16 pessoas por encontro, incluindo a presença de duas a quatro gerações. As crianças totalizaram 42 participações. Para refletir sobre o impacto da proposta na instituição e no grupo multifamiliar, utilizaram-se, como instrumentos, entrevistas com professores da instituição e com uma família. Os professores afirmaram que houve grande melhora no rendimento escolar dos adolescentes, que inclusive se tornaram facilitadores de aprendizagem dos outros alunos. Uma das famílias, um ano e meio após a intervenção, deu indícios de que o processo de integração e autonomia, apontado no estudo comparativo de dois momentos do jogo *como vemos a família*, estava continuando. A reflexão sobre o processo do grupo multifamiliar (amparada pelo estudo das entrevistas e pautada nos eixos teóricos – norteador, histórico e dialógico) forneceu pistas de que a proposta tem possibilidade de facilitar o desenvolvimento multifamiliar nos processos de comunicação, autonomia e integração.

ABSTRACT

This study has the objective of describing, systemizing and reflecting on a systemic intervention process in a multifamiliar group in risk situation, focusing communication, autonomy and integration through the use of a proposal of spontaneous-creative games. It was based on the systemic boarding, integrated the studies on art and creativity, the integral human development, on the game, communication, families and multifamilies, as well as the family roles – maternal, paternal and of couples. About the methodological process, the option was qualitative research, characterized as research-action, having as participants a group of five families with internal children, due to transgression act, at an “Educandário” – reference group. After the systemic process of preparation, in 2003, the proposal *Spontaneous-creative games in the communication, autonomy and integration processes* was implemented at the institution in 12 two-hour biweekly meetings. Four technicians at the Educandário had supported the researcher. The multifamiliar group and the coordination had shared the construction of the process in equality movement, in relation from person to person. Three theoretical axles – guiding, historical and dialogical – had constituted the previous categories of analysis: the guiding axle emphasized the functions of the family – family link, limit, movement and confrontation; the historical axle worked abilities and the histories of the families; the dialogical axle had the objective of decoding the symbolic messages contained in the games – the subjective colloquies. The meeting included: preparation – with coordination's games and adolescents' games; time for games in families; time to talk; time of coordination's theme-games and time for verbal sharing. Among the theme-games planned, can be distinguished family (game *how do we see the family*), the dynamics of the relations (game of giving, receiving, asking for, taking and rejecting), the personal social net (suitable drawing), childhood tricks, description of the families (historical map), limit and confrontation – symbolic aggressiveness (game of swords, games of feelings), imagination and breath (game of trees and animals). The multifamiliar group brought, among others, the following subjects in its games and talks: stoppage feeling, losses feeling, exclusion of the family feeling, shame feeling, rescuer of the family feeling and of that the exchanging of roles is possible. The group process had 196 participations, with average of 16 people per meeting, including the presence from two to four generations. The children had totalized 42 participations. To think about the impact of the proposal at the institution and at the multifamiliar group, interviews with teachers from the institution and with a family were used as instruments. The teachers had affirmed that the improvement at the school performance of the adolescents was great, who had also become helpers during the learning process of the other students. One of the families, one year and a half after the intervention, gave tracks that the process of integration and autonomy of the family pointed at the comparative study of two moments of the game *how do we see the family* was going on. The reflection on the process of the multifamiliar group (supported by the study of the interviews and based in the theoretical axles – guiding, historical and dialogical) supplied tracks of that the proposal has possibility of facilitating the multifamiliar development in the communication, autonomy and integration processes.

Na emoção do primeiro encontro

Maria Eneida Fabian Holzmann

Cinco no total, parados, desafiantes,
Aguardando as famílias e o início do trabalho.
Amedrontadores e amedrontados?
Não teria sido melhor três de cada vez?
Apenas uma mãe, também meio de pedra.
A tensão concentrada bate no meu corpo e volta.

Sensação de impotência, de desqualificação.
Talvez desqualificação dos dois lados.
Pergunto-me: será que tirarão as máscaras?
Será que tirarei minha máscara?
Quem está com medo de quem?
Daremos conta do recado? Tenho medo de fracassar?
Enfrento e começo a cumprimentá-los.
Chegam mais familiares e aos poucos eu mudo, e o clima muda,
E também me mudo para outra posição:
A da fé, esperança e amor.

Deslancho com eles na conversa e nos jogos.
Muita emoção.
O rosto e a postura do corpo vão se modificando.
A riqueza e a originalidade de cada um, o Ser de cada um vai aparecendo:
Os escondidos, os perdidos, adormecidos se mostrando.
São famílias como as outras – SAGRADAS.
Repetem, como todas as outras, a SAGRADA FAMÍLIA!
Afeto, limite, prazer do movimento, confronto.
Por sua própria iniciativa, trazem e vivem tudo isso. A orquestra toca até sem o maestro.
Sintonizam-se e, nos jogos, todos e cada um diz:

Sinto-me ligado, alegre, cuidado da família e quero trazer para dentro os que estão fora (assim como eu). Concordo com os limites e sinto-me abraçado, amado por minha família e, a partir desse sentir que pertencço, busco minha autonomia, afirmação.

Existo. Sou alguém, respeito os outros, e os outros me respeitam – autonomia.

Inauguramos, neste espaço, um novo site:

www.protagonismofamiliar.com.br.

Na família tenho espaço e me permito ser eu mesmo, expressar afeto, receber afeto.

Sinto-me em uma concha, acarinhado. Sei que faço falta, que faço parte. Brinco, brindo, suo, construo.

Exultante, a roda emocionada das seis famílias e de nossa equipe, seguindo o movimento da batuta, se abre e se fecha no espaço, se encontra e se separa. Passando por baixo, vira de costas e depois de novo fica frente a frente. Os sons de alegria e afeto “EEEEEEHHH” ecoam pelo pavilhão! Sabemos que lá fora todos torcem por este trabalho. Penso que também vivem um pouco suas próprias famílias.

O impacto do novo, o desafio do começo: quanto maior, mais força, sensibilidade e criatividade faz brotar de dentro de cada um de nós.

A persistência na fé, esperança e amor: o desejo é de logo estar de volta com eles, neste lugar onde gente com gente se encontra e se alegra.

O caminho é exuberante e imprevisível porque construído no protagonismo das famílias de adolescentes. As famílias têm histórias... sempre nos surpreendem e nos mostram nossa pouca sabedoria e limitada abertura para o novo.

Movimentos de vida! Parece que as paredes da instituição são ampliadas e os movimentos ressoam na morada de cada família.

Buscamos ampliar experiências e pontos de vista. Quem sabe conseguiremos aprender a construir e nos apropriar de ganhos em situações de perdas?

Comentário de um dos adolescentes:

Tive que chegar a este lugar para encontrar este trabalho!

INTRODUÇÃO

As brincadeiras (jogos) foram a grande falta de minha infância. Eu era considerada *a inteligente* da família e, como filha mais velha, cuidava dos menores. Pouco brincava: gostava de ler e de estudar piano.

Descobri o jogo e a brincadeira na formação em Psicodrama, há mais de 30 anos. Essa aprendizagem veio, na época, ao encontro de minhas buscas por crescimento pessoal e por metodologia que privilegiasse processos de desenvolvimento e de aprendizagem dinâmicos, afetivos e criativos. No caminho, completei a formação em Psicomotricidade Relacional, meu processo terapêutico da Análise Corporal da Relação e a formação em Terapia Familiar Sistêmica. Historicamente, nesses e desses processos, realizei todos os meus trabalhos utilizando jogos que possibilitassem espaço para a espontaneidade e a criatividade.

Na dissertação de mestrado (1982), denominada *Proposta de desenvolvimento integral do educando: jogos espontâneo-criativos*, apresento uma pesquisa *quase experimental* com alunos de duas quintas séries do ensino fundamental público, baseada em FURTH e WACHS (1978); BERMAN (1976); VAYER e DESTROOPER (1979) e MORENO (1974), estudiosos do processo ensino-aprendizagem que privilegiavam a relação, a criatividade e a espontaneidade.

Meu estudo e pesquisa tiveram sempre dois contextos: o da capacitação de profissionais e o da clínica, em um movimento espiralar no qual um sempre dinamizou e confrontou o outro, como também auxiliou na administração das dificuldades de ambos. Vale observar que o grande desafio foi sempre a potencialização de recursos, habilidades e atitudes de todos, inclusive das pessoas com maior dificuldade de aprendizagem e principalmente daquelas que não conseguem se incluir com qualidade nos grupos. Tal procedimento se referendava também nos estudos e na prática de ensino sobre criatividade, arte e afetividade, aos quais me dediquei como professora das disciplinas de Metodologia do Ensino e Prática de Ensino de Artes na Universidade Estadual de Londrina (1976-1981) e na Universidade Federal do Paraná (1982-2000). Estudiosos dessa área afirmam que

todos têm potencial para a criação artística e para a aprendizagem (KNELLER, 1971; READ, 1982; LOWENFELD e BRITAIN, 1977; OSTROWER, 1987).

Essa experiência e pesquisa, até o ano de 1997, foi registrada no livro *Jogar é preciso: jogos espontâneo-criativos para famílias e grupos* (HOLZMANN, 1998).

Na construção do referencial teórico-prático anteriormente citado, foi fundamental minha experiência com a clínica social, atrelada a cursos de formação em Psicodrama e de pós-graduação em Psicomotricidade Sistêmica e Terapia Familiar. Participações em projetos psicossocioeducativos (federais, estaduais, municipais e particulares) com famílias em situação de vulnerabilidade social, assim como o compartilhamento com as sabedorias dos profissionais, têm favorecido a escolha dessa área como prioridade atual de minha aprendizagem e de meu tempo de trabalho.

Desde 2000, venho atuando, como voluntária, num educandário. A unidade recebe, no cumprimento da Medida Socioeducativa de Internação, adolescentes do sexo masculino autores de ato infracional, que ficam retidos, de acordo com a infração, até três anos.

Na época da pesquisa, a instituição abrigava 224 adolescentes de 14 a 17 anos. A equipe técnica possuía 11 profissionais (psicólogos e assistentes sociais), que prestavam atendimento individual aos internos, e mais 2 técnicos, responsáveis pelas atividades externas e de iniciação profissional.

As dependências do Educandário estavam divididas em três alas: A, B e C, nas quais os adolescentes eram inseridos de acordo com os seguintes critérios: indicadores biofísicos (compleição e idade), envolvimento infracional e características de personalidade.

O objetivo da instituição era que o adolescente, no período de internamento, construísse um novo projeto de vida. Para isso oferecia nove oficinas de iniciação profissional: panificação, datilografia, artesanato, marcenaria, sapataria, eletricidade, informática, serviços gerais, confecção de redes e bolas. Contava, ainda, com o Centro de Estudos Supletivos de Jovens e Adultos. Os adolescentes também recebiam atendimento médico e odontológico. Apesar de haver uma estrutura montada e funcionando (equipe técnica, atividades profissionalizantes, entre outros),

permaneciam as dificuldades para a recuperação efetiva dos jovens e de suas famílias na área pessoal, familiar, comunitária e social.

Nesse espaço, atuei, a convite da técnica responsável, até o final de 2002, como orientadora e supervisora do projeto denominado *Promoção de socialização entre familiares dos internos do Educandário*, que utilizava a proposta metodológica dos jogos espontâneo-criativos para famílias e grupos, de minha autoria (HOLZMANN, 1998).

Quando fui convidada para supervisionar a elaboração do projeto, fiquei entusiasmada. Primeiramente por ter oportunidade de trabalhar com uma pessoa com a qual tinha laços afetivos e profissionais, cuja atuação e experiência eu reconhecia, e também pelo privilégio de poder implementar a proposta de meu livro *Jogar é preciso*. Com a adesão de mais uma profissional da equipe técnica, o projeto ganhou força e foi aprovado, com a condição de que não haveria, para os técnicos responsáveis, diminuição das obrigações na instituição.

Em vários encontros casuais, eu perguntava sobre o andamento do trabalho e a resposta era *Ainda não começamos*, apesar de estar tudo pronto (sala, material, participantes selecionados). No meu ponto de vista, o contexto da instituição (risco de rebelião, complexidade de receber famílias para um projeto específico, no qual se reuniriam na mesma sala três jovens internos e suas famílias) e a dificuldade – normal em qualquer instituição relacionada à contenção da liberdade – em assumir plenamente propostas inovadoras, além do receio natural dos profissionais de iniciar uma prática complexa, talvez estivessem colaborando para tal situação. Assim, disponibilizei-me para participar do primeiro encontro, na hipótese de que meu movimento pudesse auxiliar a dinamizar o movimento das responsáveis pelo projeto. Logo em seguida, esse primeiro encontro foi realizado. Nele, eu me apaixonei pelo grupo e pela proposta, aprendendo muito mais do que auxiliando.

A partir daí, estive presente sempre que havia uma situação mais crítica e também para participar e posteriormente refletir com maior propriedade nos momentos de supervisão.

O projeto citado se efetivou por dois anos e meio. Foram dez encontros quinzenais, de duas horas de duração, para cada grupo de três famílias.

Enfrentamos nessas primeiras experiências muitos e diferentes desafios e imprevistos, como também nos sentimos incentivados com a adesão das famílias à proposta. As reflexões sobre seu desenvolvimento se configuram como base para a presente pesquisa.

Em 2003, a partir do interesse da instituição, encaminhei projeto de pesquisa qualitativa ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica – Núcleo de Família e Comunidade –, da PUC-SP. Associei ao processo de intervenção a necessidade pessoal de aprofundar a sistematização da proposta, a partir da constatação da urgência de estudos acerca da situação de risco e vulnerabilidade social de grande parcela de nossa sociedade.

Em tal situação, é consenso que as famílias sintam-se abaladas na estrutura e tenham a imagem denegrada, uma vez que um de seus membros encontra-se detido por medidas judiciais. O sentimento é de impotência e, em relação à conduta dos filhos, pode ser de vergonha perante a comunidade. Além disso, os pais não têm oportunidade de expressar e trabalhar os sentimentos gerados quando o filho é retirado do convívio familiar. Como receber esse filho de volta? No momento da internação, já se presume que havia dificuldades no relacionamento entre a família e o jovem, como também falta de autoridade em relação aos limites da realidade. Com o distanciamento de tempo e espaço, incluindo a natural exclusão da família no processo de recuperação do jovem, pode acontecer de a família se ver em situação precária sob todos os aspectos. Desse modo, os pais podem assumir que nem têm mais o que falar para os filhos.

A sociedade, representada pelas instituições governamentais e não-governamentais que se dedicam ao processo de reintegração social dos adolescentes, muitas vezes, mesmo com a ajuda de especialistas, se coloca, autoritariamente, como a salvadora dos jovens, ignorando a família. Com essa alienação da família, a possibilidade de reinserção recíproca – adolescente e família – fica altamente prejudicada.

De outra parte, pensa-se que os jovens têm consciência de estar reparando suas faltas, de cumprir sua pena. Na volta à família e à comunidade, após o trabalho ou processo de recuperação vivenciado no Educandário, podem se sentir aptos para a vida familiar e social, mas, para isso, necessitam de acolhimento, diálogo, de real

ajuda da família e, principalmente, necessitam sentir que pertencem a esse grupo familiar. Encontram, porém, uma família que não foi apoiada e trabalhada em seus sentimentos de perda e vergonha.

Sabe-se que, ao final do período de internamento, quando os jovens voltam para casa, algumas famílias confraternizam e festejam, enquanto outras mostram dificuldades em recebê-los ou os recebem como se fossem uma carga da qual gostariam de se livrar. Se antes do internamento a família mostrou que tinha muitas dificuldades de educar e cuidar desse adolescente, pergunta-se: de que maneira, depois de dois ou três anos de distanciamento, poderá fazê-lo?

Para resgatar a cidadania dos jovens, necessita-se intervir em suas condições contextuais, pois a família faz parte da vida do adolescente. Segundo pesquisas, a família tem funções importantes tanto na vida da criança como do adolescente, jovem, adulto e do velho, ou seja, em todo o ciclo vital (CERVENY, 2002). Nessa linha, os estudos da Teoria Sistêmica (KOESTLER, 1981; VASCONCELLOS, 2002), Teoria da Complexidade (MORIN, 1996, 2000), Terapia Familiar (MINUCHIN, 1982 e 2002; ANDOLFI, 1981 e 1994), Rede Social (SLUZKI, 1996) e Comunicação Humana (WATZLAWICK, BEAVIN, JACKSON, 1973; WINKIN, 1994) enfatizam a importância da comunicação e das condições contextuais nos processos de desenvolvimento humano, familiar e comunitário. Observam que todas as famílias, sem distinção, são potencializadoras de transformação social.

De acordo com o que foi colocado, a justificativa e o pressuposto básico da pesquisa é a possibilidade de trabalhar a mudança na família para auxiliar na reintegração do adolescente, ou seja, facilitar a reinserção recíproca do adolescente e família, além de promover a integração familiar. Igualmente, estudiosos da saúde, da justiça, do governo, dos conselhos municipais, da ação social, da psicologia, educação, na aplicação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), apontam como prioridade, no enfrentamento desses problemas, a ampliação das ações socioeducativas dirigidas às crianças e adolescentes, em trabalhos com as famílias e com as comunidades.

Nosso país enfrenta atualmente graves problemas decorrentes do aumento da violência, da marginalização, da pobreza, do número de crianças abrigadas por

ordem judicial. Os profissionais das áreas humanas, da educação, da saúde, da ação social, os empresários e a sociedade em geral clamam por alternativas metodológicas que auxiliem a maior faixa da população do Brasil – as famílias em situação de risco – a realizar as mudanças necessárias para uma vida mais saudável, de mais qualidade e principalmente mais digna. Busca-se que as crianças e adolescentes cresçam e se desenvolvam em suas famílias, dentro dos preceitos dos direitos humanos e dos deveres colocados pela vivência da cidadania.

Assim, enfatiza-se a necessidade urgente de propostas de desenvolvimento para grupos multifamiliares em situação de risco, com potencialidade para auxiliar na prevenção da violência, da desintegração familiar e da marginalização social.

Por outro lado, a minha experiência, como terapeuta de família e como professora, com trabalhos e pesquisas relacionados à utilização dos jogos espontâneo-criativos (HOLZMANN, 1982, 1997, 1998, 2002), reforça essa metodologia como viável para auxiliar no processo de desenvolvimento da comunicação, integração e autonomia de grupos multifamiliares em situação de risco. Considero que o período de internamento dos jovens poderia ser eficaz para mudanças positivas tanto para a família como para o adolescente, que pode construir novas maneiras de se relacionar com sua família, com outras famílias e com outros jovens na mesma situação.

A proposta *Jogos espontâneo-criativos nos processos de comunicação, autonomia e integração* e a pesquisa constituem uma contribuição para a comunidade, relatando e estudando como se pode trabalhar na área de famílias em situação de risco. Talvez possam auxiliar a implementação de uma postura profissional de inclusão das famílias nas pesquisas e nas ações sociais desenvolvidas com crianças e adolescentes em situação de risco.

Assim, a relevância social desta pesquisa é dar oportunidade para as famílias com adolescentes em situação de risco mudarem para acolher com afeto e criatividade seus filhos, de modo que todo o grupo familiar possa usufruir os benefícios de um sistema um pouco mais integrado no processo do ciclo vital. Dentro do possível, este estudo procura indicar um caminho alternativo de ajuda na transformação da inclusão perversa (SAWAIA et al., 1999) em inclusão com

elementos que favoreçam um mínimo de dignidade e de qualidade de vida para todos.

No contexto dessa reflexão, defino o problema da pesquisa: é possível implementar, através de intervenção sistêmica, com grupo multifamiliar em situação de risco, a proposta *Jogos espontâneo-criativos nos processos de comunicação, autonomia e integração?* Assim, este estudo objetiva descrever, sistematizar e refletir sobre uma proposta de desenvolvimento multifamiliar implementada em um grupo de famílias em situação de risco utilizando jogos espontâneo-criativos nos processos de desenvolvimento da comunicação, autonomia e integração.

Referendada pela Teoria Sistêmica, dentro da Segunda Cibernética, o objetivo da proposta – facilitar os processos de desenvolvimento da comunicação, da autonomia e integração criativa da pessoa consigo mesma, com o outro e com o mundo – é confirmado por KOESTLER (1981, p. 33) quando pontua que as duas necessidades do processo de desenvolvimento dos sistemas humanos são relativas às tendências integrativas e auto-afirmativas presentes em todos os sistemas vivos. Segundo o autor, essas tendências oportunizam o desenvolvimento do sentimento de PERTENCER e de SER.

Com esses pressupostos, tento construir condições contextuais que facilitem e auxiliem no desenvolvimento dos sentimentos 1) de pertencimento (PERTENCER), de apropriação de possibilidade de relação afetiva com o outro e, conseqüentemente, de desenvolvimento da aprendizagem de relacionar-se com o outro; 2) de autonomia (SER), de auto-afirmação, de poder ser o que se é, de auto-conhecimento, autoconfiança, auto-reconhecimento e auto-estima. Faz parte desses processos a experiência de cada pessoa de sentir-se reconhecida como única e inserir-se na possibilidade de reconhecer o outro.

Sistemicamente, pensa-se que tais processos favoreçam a ampliação e o fortalecimento qualitativo da rede social pessoal e familiar, como também o início de um movimento autônomo de construção de nova história. MORIN (1998) complementa e reforça essa idéia com os conceitos de responsabilidade e solidariedade.

Assim, tendo esse pressuposto como pano de fundo, neste estudo busco favorecer uma visão biopsicossocial e antropoespiritual do homem, considerando a potencialidade, a complexidade e a inter-relação sistêmica do desenvolvimento humano, familiar e comunitário.

Acho importante, neste momento, fundamentar o conceito de jogo e explicitar, em linhas gerais, os princípios dos jogos espontâneo-criativos que orientam a proposta.

Baseio-me em HUIZINGA, para quem o jogo infantil (sinônimo de brincadeira) possui *a qualidade lúdica em sua própria essência e em sua forma mais pura* (1971, p. 21). O jogo apresenta as características de desafio, alegria, arrebatamento, liberdade, tempo/espço limitado e abertura de uma outra dimensão da vida (HUIZINGA, 1971; WINNICOTT, 1975, p. 63).

HUIZINGA (1971), estudando a função do jogo desde o homem primitivo até a modernidade, conceitua-o como forma significativa, como função e manifestação social, como base do conhecimento, da comunicação, da arte, da filosofia, da expressão da espiritualidade e da vida – visão que constitui um dos fundamentos dos jogos que denominei espontâneo-criativos.

O jogo define-se como espontâneo-criativo para que o processo de desenvolvimento desses aspectos esteja sempre presente para todos os envolvidos, de modo a configurar o trabalho em paradigma de liberdade e respeito, com limites mínimos integrados pelo grupo. Geralmente o processo se inicia de modo mais dirigido e prossegue com abertura progressiva de tempo-espço para a ação espontânea e criativa. Busca-se que a espontaneidade e a criatividade sejam assumidas, passo a passo, rumo ao desenvolvimento da comunicação, autonomia e integração (HOLZMANN, 1998, p. 19-20):

Acontece neste momento uma comunicação profunda, sem medos, nem ameaças, onde cada um se expressa livremente no lúdico. O jogo é ficção e ao mesmo tempo realidade. Esta expressão livre possibilita um crescimento porque, de alguma maneira, o grupo utiliza o momento para expressar suas dificuldades e suas necessidades. Expressando-as, consegue um novo ângulo de abordagem. Uma nova maneira ou estratégia relacional é criada para se sair do impasse e para se retornar ao processo de desenvolvimento.

Desse modo, são regras desses jogos: só joga quem quer jogar; não há certo nem errado; joga-se sem o compromisso com o sucesso; cada pessoa joga da maneira que quiser e ninguém tem nada com isso; no jogo não se causa nenhuma espécie de dano para o outro, nem para si mesmo, nem se permite que o outro cause dano; cada participante deve sempre procurar manter-se confortável nas situações. No momento de compartilhar, cada pessoa só fala de si e, finalmente, todos os participantes têm direito a um espaço de escuta – exercício de ser ouvido em silêncio.

Para intermediarem e facilitarem a ação lúdica objetiva ou simbólica, disponibilizam-se objetos não estruturados, como arcos, cordas, tubos de espuma, bolas de inflar, almofadas, tecidos, papéis coloridos e outros.

Para melhor compreensão sobre a prática, no contexto do jogo espontâneo-criativo, cito, a seguir, alguns jogos propostos pela coordenação – jogo dos óculos; jogo de escravos de jó adaptado – e outros propostos pelas famílias – jogo de enlaçar uma bola, colocada no chão, com um arco; jogo de pular corda. Esses jogos foram construídos e escolhidos de acordo com a situação.

A pesquisa foi organizada em 12 encontros, com etapas diferenciadas: de conversar, propor jogos, brincar, refletir, se posicionar e compartilhar verbalmente em grupo. Desse modo, tenta facilitar sob todos os aspectos a circularidade, reversibilidade, flexibilidade e imprevisibilidade, para auxiliar o grupo multifamiliar a assumir a função de protagonista de seu próprio desenvolvimento.

Neste trabalho, defino a comunicação como sistema complexo no qual se utilizam todos os códigos. Trata-se de um conceito ampliado de comunicação, como construção da autonomia e como construção da integração criativa ao e no mundo. Abrange o conceito de ação como comunicação (VAYER, 1985) e da simbologia do movimento (LAPIERRE e AUCOUTURIER, 1986). Nessa definição o gesto, a ação, o movimento, o olhar e suas significações estão incluídos nas redes de relações.

Um dos pressupostos da pesquisa é que a comunicação tem semelhanças com o conceito de modelo orquestral da comunicação (WINKIN, 1994, p. 25), que se contrapõe ao modelo telegráfico. Talvez o paradigma de comunicação neste estudo seja mais amplo, uma vez que utiliza todos os códigos e dinamiza a condução

compartilhada, além de favorecer a espontaneidade e criatividade dos participantes nas brincadeiras. Proponho o paradigma da ópera na comunicação humana, ou seja, substituir a metáfora da música e orquestra pela da ópera em implementação espontâneo-criativa, na qual os atores são também autores, considerando que a ópera é mais abrangente: música de orquestra, canto solo e canto coral, teatro, dança, artes plásticas, literatura, conhecimento, ação como comunicação, emoção, ludicidade, entre outros.

A fundamentação – tema do Capítulo 1 – tem como fio condutor a construção teórica dos jogos espontâneo-criativos (HOLZMANN, 1998), estudados na *Proposta de desenvolvimento integral dos educandos: jogos espontâneo-criativos* (HOLZMANN, 1982) e na obra *Jogar é preciso* (HOLZMANN, 1998). Completa-se com estudos sobre jogo (HUIZINGA, 1971), Psicomotricidade Relacional (LAPIERRE e AUCOUTURIER, 1986; e LAPIERRE, 2002) e, ainda, estudos sobre a Abordagem Sistêmica e a família como sistema (ANDOLFI, 1981; MINUCHIN, 1982 e 2002) e sobre a comunicação (WATZLAWICK, 1973; VAYER, 1985).

No segundo capítulo, denominado Processo Metodológico, estão colocados o tipo de pesquisa, os participantes, os instrumentos, os procedimentos, os recursos e os eixos constitutivos e avaliativos, base para as categorias de análise da pesquisa. Igualmente, os procedimentos gerais para a montagem e condução da proposta (informações sobre a formação do grupo, local, número de encontros, constituição e participação da equipe de apoio).

No terceiro capítulo, encontram-se os resultados da implementação da proposta com o grupo multifamiliar.

No quarto capítulo, está alocada a reflexão e a discussão teórico-prática da pesquisa, considerando os eixos norteador, histórico e dialógico. Na seqüência, dentro do enfoque de reflexão processual, são analisadas e discutidas as relações do processo como um todo, englobando a teoria e a prática, bem como o impacto do processo vivenciado no grupo multifamiliar na perspectiva da instituição e na perspectiva de uma das famílias, um ano e meio após o término dos encontros.

No quinto capítulo estão as considerações finais sobre a pesquisa.

Observo ao leitor que o planejamento da proposta encontra-se no Anexo 1. Nesse planejamento estão definidos, nos parâmetros, os eixos norteador, histórico e dialógico. Em seguida, os objetivos, os temas, os procedimentos, a avaliação e os recursos.

Esse Anexo complementa-se com o Anexo 2, no qual estão descritos todos os jogos vivenciados na implementação da proposta.

Enfatizo aqui que a proposta *Jogos espontâneo-criativos nos processos de comunicação, autonomia e integração* destina-se a multifamílias em situação de risco, vulnerabilidade social e ou outros grupos multifamiliares, como grupos familiares na área clínica e psicossocial. Talvez possa ser utilizada como fonte de idéias e práticas para outras futuras propostas, tendo em vista a cultura da paz. O grupo de famílias de adolescentes internos por ato infracional constitui grupo de referência.

Observo que, nesta pesquisa, também me autodenominei pesquisadora e coordenadora do grupo multifamiliar.

Por fim, lembro que a identidade das famílias e das pessoas participantes do grupo foi preservada pelo emprego de nomes fictícios. Além disso, foram tomados todos os cuidados relativos à ética da pesquisa e às normas, regulamentos e funcionamento da instituição onde a proposta foi implementada.

1 FUNDAMENTAÇÃO

Para Maturana (2001, p. 23-24), a sociedade ensina o indivíduo e os grupos a excluírem ou ignorarem o outro, em decorrência da competição. E completa: na cultura do amor, existe o reconhecimento do outro na sua diferença. Essa postura oportuniza uma sociedade solidária e integrativa: *o amor é a emoção que constitui o domínio das condutas em que se dá a operacionalidade da aceitação do outro como legítimo outro na convivência, e é esse modo de convivência que conotamos quando falamos do social. Por isso, digo que o amor é a emoção que funda o social. (...) Tal aceitação é o que constitui uma conduta de respeito.*

A partir desse pensamento de Maturana e da Teoria Sistêmica, pano de fundo da proposta, a fundamentação desta pesquisa será apresentada em quatro etapas, nas quais, através das principais pesquisas teórico-práticas por mim realizadas, se definiram e estruturaram, de modo integrado, os conceitos, as idéias e os princípios dos jogos espontâneo-criativos.

Importa salientar que falo de construção teórica de uma prática, de uma metodologia desenvolvida na e da relação com pessoas, famílias e grupos, os quais, com seus questionamentos, desafios, criatividade, oportunizaram mudanças na qualidade da proposta como também em mim, em movimento recursivo.

1.1 PRIMEIRA ETAPA: ARTE E CRIATIVIDADE

A primeira etapa abrange estudos da educação através da arte e da criatividade (READ, 1982; KNELLER, 1971; LOWENFELD, BRITAIN, 1977; OSTROWER, 1987; RODARI, 1982; ROGERS, 1972 e 1977; BRUNELLE, 1978; LOBROT, 1977). Incorpora uma visão de homem como ser de relação, derivada de estudos de BUBER (1950 e 1977) e KNELLER (1971). Essa etapa subdivide-se em Arte e Reciprocidade, Criatividade e Visão de Homem e também inclui uma reflexão a partir de meus trabalhos teórico-práticos.

1.1.1 Arte e Reciprocidade

Em KNELLER (1971) privilegia-se a obra *Arte e ciência da criatividade*; em READ (1982), a *Educação através da arte*, e o pensamento de BUBER, nas obras *¿Que es el hombre?* (1950) e *Eu e Tu* (1977).

Nesses estudos, enfatizo a visão de homem de READ (1982, p. 372):

Todos os tipos (de homem) têm uma atitude artística (isto é, estética), os seus momentos de desenvolvimento espontâneo, de atividade originativa. Todo homem é uma espécie característica de artista e, na sua atividade originativa, no seu jogo ou trabalho, está a fazer mais do que exprimir-se: está a manifestar a forma que a nossa vida comum devia tomar em sua revelação.

Vejamos agora a idéia central de BUBER (1950, p. 158), que fundamenta a relação entre educador e educando. O autor, na obra *¿Que es el hombre?*, afirma: *Unicamente quando o indivíduo reconhece o outro na sua peculiaridade como se reconhece a si mesmo, como homem... terá quebrado sua solidão num encontro rigoroso e transformador; só entre pessoas autênticas se dá uma relação autêntica.* Prossegue BUBER (1977, p. 17): *só o homem que realiza em toda sua vida e com seu ser inteiro as relações que lhe são possíveis pode ajudar-nos de verdade no conhecimento do homem.* Sobre o amor, observa: *Os sentimentos, nós o possuímos, o amor acontece: ele se realiza entre o Eu e o Tu... Amor é responsabilidade de um Eu para com um Tu.* Finalmente afirma BUBER (1977, p. 24): *Relação é reciprocidade.*

1.1.2 Criatividade e Visão de Homem

KNELLER (1971, p. 13-15) define a criatividade como processo mental e emocional, envolvendo também mudança e evolução na vida subjetiva. Segundo o autor, a criatividade pode ser estudada do ponto de vista da pessoa que cria – em termos de processos mentais (motivação, percepção, aprendizagem, pensamento, valores), de influências do ambiente e da cultura – e finalmente pode ser entendida por seus produtos. A partir de sua concepção de desenvolvimento da capacidade

criadora, na qual educandos e educadores devem encontrar-se como pessoas, KNELLER (1971, p. 110-117) define como objetivos do educador:

- Possibilitar a auto-realização do aluno, o que pressupõe o desenvolvimento do autoconhecimento, do sentimento de singularidade individual, assim como da singularidade dos outros ao seu redor.
- Aprender sobre as potencialidades criadoras do ser humano, no princípio de que se vive não apenas para realizar-se a si mesmo mas para auxiliar os outros a atingirem sua auto-realização.
- Desenvolver a autoconfiança, ou seja, confiar em seu valor individual. Para ter fé em si mesmo, o educando deve acreditar no valor de seus pensamentos e percepções, assim como confiar em sua experiência vital e em seu próprio veredicto a respeito de sua experiência. Para isso, necessita de espaço para responder livremente.
- Ser aberto e flexível em relação a tudo que aprende e sente.
- Desenvolver uma afinação com seus sentidos – estar aberto para a natureza, para a realidade, o cotidiano, para os mistérios das coisas.
- *Escutar e responder* à vida em todos os seus aspectos.
- Cultivar a idéia de que existem inúmeras maneiras de se olhar, abordar, sentir e conhecer o mundo, no sentido de que o conhecimento constitui uma tentativa de explicação.
- Manter viva a curiosidade.
- Cuidar que todo conhecimento contribua para o desenvolvimento das pessoas, de modo que novos conceitos tenham significação concreta e pessoal, fertilizando a vida intelectual e emocional.
- Aprender a ter coragem para aceitar riscos.
- Refletir sobre os mistérios da vida e os paradoxos da existência.
- Desenvolver a *consciência da riqueza e profundidade da vida e sua própria capacidade para participar delas.*

1.1.3 Reflexão

Assim, a primeira etapa de construção teórica dos jogos espontâneo-criativos apresenta uma visão de homem como ser de relação, de criatividade, de arte: trata-se de uma visão de homem cuja natureza abrange uma sabedoria sobre a vida. No processo de aprendizagem, a construção teórica indica, para o educador e ou terapeuta, a necessidade de auxiliar o aluno no processo do autoconhecimento e da autoconfiança. O foco poderia ser definido na necessidade humana de ser reconhecido pelo outro como pessoa de valor e como pessoa singular. READ (1982, p. 344), falando sobre sua visão de educação na relação professor-aluno, para minha surpresa, cita o conceito de reciprocidade de BUBER, definindo sua visão de homem como ser de relação. A comparação das idéias de READ, BUBER e KNELLER me auxiliaram a integrar os estudos de filosofia antropológica, os estudos de arte-educação e os de jogo. Nessa fase iniciei a reflexão sobre a denominação dos jogos, que, na pesquisa seguinte, foram chamados de espontâneo-criativos. Ampliei a utilização, para toda situação de ensino e aprendizagem, das linguagens da arte (do teatro-educação, da educação musical e também de todas as formas e expressões das artes plásticas).

1.2 SEGUNDA ETAPA: JOGOS ESPONTÂNEO-CRIATIVOS E A BUSCA DA INTEGRALIDADE NO DESENVOLVIMENTO HUMANO

Esta etapa abrangeu estudos sobre o jogo (brincadeira de criança pequena) e sobre propostas educativas dinâmicas e inovadoras, fundamentadas numa visão de homem que privilegiava de alguma forma a relação. Tais pesquisas forneceram a base teórica para a *Proposta de desenvolvimento integral do educando: jogos espontâneo-criativos* (HOLZMANN, 1982). Finalizo a etapa com uma reflexão.

1.2.1 Jogo

A proposta dos jogos espontâneo-criativos incorporou vários estudos sobre o jogo (FROEBEL, 1881; LEIF, BRUNELLE, 1978; WINNICOT, 1975; SLADE, 1978; ABERASTURY, 1972; LEOVICI, DIATKINE, 1985, entre outros), com destaque para a obra *Homo ludens*, de HUIZINGA (1971).

As idéias precursoras sobre o jogo na educação do homem são atribuídas a FROEBEL (1881, p. 5-30). Considerado místico e extremamente simbólico, criou um método coerente e criativo para jardins-de-infância, no qual enfatiza o exercício da liberdade, espontaneidade, criatividade e do autoconhecimento. Apesar da rigidez metodológica, natural para a época, indica o valor não só dos resultados mas também dos processos e a busca de vários pontos de vista em uma mesma situação.

HUIZINGA (1971, p. 1-8), em sua obra *Homo ludens*, define o jogo como função social e o estuda desde as épocas primitivas arcaicas até meados do século XX. Compreende o jogo como função da vida. Segundo o autor, o ritual nasceu do jogo sagrado: a poesia, música e dança eram puro jogo. O conhecimento e a filosofia encontraram expressão em palavras e formas derivadas de jogos religiosos. Considera que o jogo está presente na construção da linguagem – o homem, na criação da fala e da linguagem, começou brincando de designar, de criar metáforas. Sabe-se que, em toda expressão abstrata, oculta-se uma metáfora e toda metáfora é um jogo.

HUIZINGA (1971, p. 7) busca estudar o jogo *como o fazem os próprios jogadores, em sua significação primária, ou seja, busca entender o valor das imagens que o jogo trabalha, assim como a ação dessas imagens no próprio jogo, visando compreendê-lo como fator cultural da vida.*

Integrando o conceito de jogo ao conceito de cultura, HUIZINGA (1971, p. 1) define o jogo *como fator distinto e fundamental, presente em tudo o que acontece no mundo, pois é no jogo e pelo jogo que a civilização cresce e se desenvolve.* O autor (1971, p. 236) cita o livro dos Provérbios, no qual *a Sabedoria Divina diz que, antes de toda criação, ela brincava diante da face de Deus para diverti-lo, e que, no mundo*

de seu reino terrestre, ela encontrava seu divertimento na companhia das crianças humanas. HUIZINGA (1971, p. 12) afirma o jogo como uma necessidade tanto para o indivíduo quanto para a sociedade, devido ao sentido que encerra, à sua significação, a seu valor expressivo, às suas associações espirituais e sociais, ou seja, como função cultural.

Sobre o jogo como atividade sagrada, HUIZINGA (1971, p. 12) observa: *existe a presença extremamente ativa de um certo fator lúdico em todos os processos culturais, como criador de muitas formas fundamentais da vida social.* O jogo auxiliava os povos primitivos a compreenderem o funcionamento e ordem da natureza, auxiliava-os a organizar sua vida e criar suas instituições. Informa HUIZINGA (1971, p. 19) que, *na época das grandes festas, o grupo social celebra os acontecimentos principais da vida, da natureza levando a efeito representações sagradas que representavam a mudança das estações, o surgimento e o declínio dos astros, o crescimento e amadurecimento das colheitas, a vida e a morte dos homens e animais.* Em um passado remoto, os homens primeiro tomaram consciência dos fenômenos da vida vegetal e animal e depois das idéias de tempo e espaço, dos meses e estações, do percurso do Sol e da Lua. Em cerimônias sagradas recriavam essas representações, com a idéia de que contribuíam para a preservação da ordem cósmica, expressando emoção e arrebatamento frente ao ritmo da vida. Assim, HUIZINGA (1971, p. 20) observa que, *através do jogo, o homem toma consciência de estar integrado numa ordem cósmica. Esta é a sua expressão primeira, mais alta e mais sagrada.* Como atividade sagrada, o jogo contribui para a prosperidade do grupo social e para o desenvolvimento cultural. Esse jogo litúrgico (1971, p. 19) deu origem à ordem da própria comunidade e às instituições políticas primitivas.

HUIZINGA (1971, p. 234) parte das *características positivas e universalmente reconhecidas do jogo em seu sentido imediato e cotidiano.* Aponta (1971, p. 21) que o jogo infantil possui *a qualidade lúdica em sua própria essência e na forma mais pura dessa qualidade.* Continuando, o autor lembra: *Todo jogo tendo por base o jogo das crianças pequenas é sagrado e sério.*

Sabendo que é brincadeira e é sério, os adultos também podem jogar dentro da seriedade – como os artistas se expressam e, com emoção sagrada e

entusiasmo, jogam (tocam, representam, dançam) –, *se elevando a um mundo superior sem perder a consciência da qualidade lúdica de sua ação.*

A principal característica do jogo é *a liberdade, o fato de ser livre, de ser ele próprio liberdade.* As crianças e animais brincam porque gostam de brincar.

Por sua natureza, o jogo propicia qualidades como ritmo, harmonia, beleza, vivacidade e graça nas suas formas mais primitivas e é nele que o corpo humano mostra toda a sua beleza.

Outras características, segundo HUIZINGA (1971, p. 12-17), são: a alegria, a possibilidade de divertimento, uma categoria primária da vida que pode ser identificada desde o nível animal. Joga-se como a criança pequena – pelo prazer de jogar, sem uma finalidade material ou necessidades biológicas; o jogo provoca arrebatamento, entusiasmo, encantamento, enlevo, êxtase, ação de maravilhar-se. Esse estado de arrebatamento, nas crianças e adultos, promove a capacidade criadora.

A existência de uma limitação de tempo e espaço – ocupa um lugar e tem determinada duração – diferencia-o da vida cotidiana. Essa limitação se processa de maneira material ou imaginária, deliberada ou espontânea. Nesse espaço-tempo, impera uma ordem, já que o jogo possui regras.

Possui também um caminho e um sentido próprios. Enquanto acontece, tudo é movimento, mudança, alternância, sucessão, associação, separação.

As palavras que HUIZINGA (1971, p. 13) utiliza para designar os elementos do jogo são: *tensão, equilíbrio, compensação, contraste, variação, solução, união e desunião.* O jogo, igualmente, *possui as duas das mais nobres qualidades que a humanidade é capaz de ver nas coisas: ritmo e harmonia.*

A qualidade de tensão (1971, p. 14) desempenha papel importante – significa incerteza na pretensão de o jogador ganhar com seu esforço alguma coisa com valor ético. Põe à prova qualidades de força, tenacidade, habilidade, coragem e capacidades espirituais no procedimento de seguir as regras.

HUIZINGA (1971, p. 15) ressalta que o jogo oportuniza a união entre as pessoas: as comunidades de jogadores tendem a tornar-se permanentes. *A sensação de estar separadamente juntos numa situação excepcional, de partilhar*

algo importante, afastando-se do resto do mundo, recusando as normas habituais, conserva sua magia para além da duração do jogo. Além disso, nos jogos somos diferentes e fazemos coisas diferentes – a supressão temporária do mundo habitual é inteiramente manifesta no mundo infantil e nos grandes jogos rituais dos povos primitivos. Nessa qualidade do jogo, HUIZINGA (1971, p. 13) indica a característica *de se fixar imediatamente como fenômeno cultural. Mesmo depois de o jogo ter chegado ao fim, ele permanece como uma criação nova no espírito, um tesouro a ser conservado pela memória. É transmitido e torna-se tradição. Pode ser repetido a qualquer momento, quer seja um jogo infantil ou um jogo de xadrez, ou em períodos determinados, como um mistério.* Uma de suas qualidades fundamentais reside na capacidade de repetição (1971, p. 16), que faz parte de sua estrutura interna.

Quanto às noções de bem e de mal, o autor (1971, p. 236) situa o jogo fora do domínio da moral: ele não é, em si mesmo, nem bom, nem mau.

Prosseguindo, HUIZINGA (1971, p. 12) diz que o jogo ornamenta, traz satisfação e amplia a vida. Na sua qualidade de distensão, torna-se uma parte integrante da vida em geral.

Outro traço fundamental, para HUIZINGA (1971, p. 12): *o jogo não é vida corrente, nem vida real; trata-se de uma evasão da vida real para uma esfera temporária de atividade com orientação própria* – toda criança sabe que está brincando de alguma coisa, sabe que está apenas fazendo de conta.

HUIZINGA (1971, p. 6) afirma ainda que a existência do jogo não está ligada a determinado grau de civilização ou a certa concepção de universo: *O jogo possui uma realidade autônoma, pois a existência do jogo é inegável.* Pode-se negar beleza, justiça, verdade, mas não o jogo.

O autor aponta para dois aspectos fundamentais que aparecem no jogo: a luta por alguma coisa e a representação ou luta pela melhor representação de alguma coisa, no sentido de se mostrar, se exhibir. No entanto, diz HUIZINGA (1971, p. 17), a representação sagrada das civilizações primitivas é mais que uma simples representação, até mais do que representação simbólica: *é uma realização mística. Na dança mágica, no espaço dos cultos indígenas, os quais conservam todos os aspectos do jogo, a identidade e unidade essencial de ambos é muito mais profunda*

– *o selvagem é um canguru*. Continuando, HUIZINGA (1971, p. 17) conta sobre os efeitos do jogo: executado no interior de um espaço circunscrito sob a forma de festa, isto é, dentro de um espírito de alegria e liberdade, os seus efeitos não cessam depois de acabado o jogo: seu esplendor continua sendo projetado sobre o mundo de todos os dias, influência benéfica que garante a segurança, a ordem e a prosperidade de todo o grupo até a próxima época dos rituais sagrados.

Um aspecto importante para esta pesquisa consiste na função do jogo na comunicação. De acordo com HUIZINGA (1971, p. 13), o jogo *tem função significativa, encerra um sentido; ultrapassando o limite de atividade puramente física ou biológica, existe alguma coisa em jogo que transcende as necessidades imediatas da vida*. Assim, para o autor (1971, p. 58), insere-se na busca de reconhecimento e, para ter valor, o reconhecimento precisa ser manifestado. Afirma que um dos mais fortes incentivos para atingir a perfeição, tanto individual quanto social, desde a vida infantil até aos aspectos mais elevados da civilização, é o desejo que cada um sente de ser elogiado e homenageado por suas qualidades. Elogiando o outro, cada um elogia a si próprio, pois quer a satisfação de ter realizado corretamente alguma coisa.

Estudando o jogo e a competição na história, HUIZINGA (1971, p. 74) mostra seu declínio: *a formação em vista da vida aristocrática conduz à formação do Estado e para o Estado. A palavra virtude continua significando a capacidade do cidadão para suas tarefas na polis, gradualmente caminhando para a busca da perfeição e levando ao cultivo de aparências*. O elemento lúdico, que originalmente foi fator autêntico da formação da cultura, é agora apenas simples exibição sem fundamentos.

HUIZINGA (1971, p. 234) observa que, no final do século XIX, a sistematização dos esportes, das competições e a profissionalização dos atletas vão afastando o jogo do espírito lúdico – não existe espontaneidade, prazer, despreocupação. O jogo esportivo desliga-se do verdadeiro jogo, rompe com o ritual e deixa de ser sagrado. Perde a criatividade e a ligação orgânica com a sociedade, tornando-se estéril: não se joga mais como as crianças.

De certo modo, a civilização sempre será um jogo governado por certas regras, e a verdadeira civilização sempre exigirá a capacidade de brincar. Para ser uma vigorosa força criadora de cultura, é necessário que este elemento lúdico seja puro, que não consista na confusão ou no esquecimento das normas prescritas pela razão, pela humanidade ou pela fé. É preciso que ele não seja uma máscara, servindo para esconder objetivos políticos por trás da ilusão de formas lúdicas autênticas. A propaganda é incompatível com o verdadeiro jogo, que tem seu fim em si mesmo.

1.2.2 O Desenvolvimento Integral do Homem e a Relação

A seguir, apresento os autores que fundamentaram a minha pesquisa *Proposta de desenvolvimento integral do educando: jogos espontâneo-criativos* (HOLZMANN, 1982), cuja ênfase se encontra na Psicomotricidade (LE BOULCH, 1982, 1985; VAYER, 1977a, 1977b, 1984, 1985; SCHILDER, 1980; BERGE, 1981; BRIKMAN, 1989; DEFONTAINE, 1978; LAPIERRE & LAPIERRE, 2002; DESTROOPER & MAIGRE, 1984), abordando o homem como ser de relação, o corpo como presença do homem no mundo (o homem é seu corpo) e o jogo espontâneo-criativo como possibilidade de desenvolvimento integral.

Baseio-me nas concepções teóricas da *Escola para pensar*, de FURTH e WACHS (1978); da *Educação voltada para os processos*, de BERMAN (1976); do *Currículo através do afeto*, de WEINSTEIN e FANTINI (1973); da *Educação global*, de VAYER e DESTROOPER (1979) e da *Educação da espontaneidade*, de MORENO (1974). Esses autores têm, em comum, o fato de focar a criança de forma global dentro da ação educativa e de apresentar propostas educativas coerentes com esse pensamento.

Assim, o estudo teve como fio condutor o enfoque global da criança – sentir, pensar e agir - no estudo da dimensão cognitiva, afetiva e psicomotora, e a análise da ação educativa dentro desse enfoque. A seguir apresento resumidamente a visão de vários autores sobre o tema.

A *educação voltada para os processos*, de BERMAN (1976), parte de uma concepção do homem como ser orientado para os processos. A proposta pode ser caracterizada como de educação integral e humanista, que visa auxiliar o aluno a desenvolver suas potencialidades e também a situar-se positivamente no mundo. O

enfoque global do ser evidencia-se através dos pressupostos básicos: integração do eu, coesão entre pensamento e sentimento, temporalidade intencional e transcendência espacial. A dimensão cognitiva sempre se apresenta integrada à dimensão afetiva, mesmo no estudo dos processos de conhecer e estruturar, pois a ênfase está na dimensão afetiva. A dimensão corporal está implícita na proposição de que o aluno deve experimentar e verbalizar os processos de perceber, amar, comunicar, conhecer, estruturar, tomar decisões, criar e avaliar. No processo de comunicar, BERMAN evidencia a importância da comunicação não verbal e conceitua a comunicação como meio de compartilhar o significado pessoal.

Os autores WEINSTEIN e FANTINI (1973, p. 58), na obra *Currículo através do afeto*, direcionaram seus estudos à dimensão afetiva, considerando-a como o meio de estabelecer um contato mais eficaz e significativo com o aluno. Concluíram que as inquietações fundamentais dos alunos são: 1) em relação à própria imagem; 2) em relação à *desvinculação, isto é, desejo de estabelecer uma conexão com as outras pessoas ou com a sociedade em geral*; 3) em relação ao controle da própria vida. Os autores definem essas preocupações como conteúdos legítimos do processo educacional, na busca de tornar a aprendizagem escolar significativa para a vida.

VAYER e DESTROOPER (1979) têm como centro a criança e os problemas de seu acesso ao mundo. Apresentam uma proposta para a educação e para a reeducação na qual tentam definir cientificamente, a partir da neuropsicologia, um enfoque global da criança e da ação educativa. Nesse contexto, propõem uma educação corporal ou psicomotriz integrada a uma educação total, através da qual se pretende favorecer a relação da criança consigo mesma e com a realidade, auxiliando-a a conscientizar-se de suas possibilidades e a adquirir os meios de exercer suas potencialidades, de desenvolver sua criatividade e de posicionar-se com autonomia frente ao mundo. Afirmam ainda que as atitudes, valores e conceitos relacionados com o eu da criança são resultado de todas as vivências, de tudo que essas vivências têm de unidade e especificidade. Portanto, somente uma educação que focalize a criança como ser inteiro em relação com o mundo poderá oportunizar e auxiliar o seu desenvolvimento como pessoa auto-realizada e integrada ao meio.

MORENO (1974), criador do Psicodrama, apresenta, em *A educação da espontaneidade*, uma proposta que consiste na abordagem integral do ser humano dentro da ação espontânea e criativa.

Segundo MORENO, a espontaneidade é fator que integra todas as dimensões da expressão do indivíduo e, como tal, quando liberada e desenvolvida na ação psicodramática, dá ao ser a possibilidade de realizar um encontro consigo mesmo, um encontro com o outro, com a realidade e desempenhar com criatividade todos os seus papéis.

O pressuposto é que, ante qualquer situação de vida, a pessoa tem a possibilidade de descobrir uma resposta espontânea, isto é, nova, autêntica, pessoal e mais adequada.

Quanto ao enfoque global do ser humano, o autor considera dinamicamente o homem em sua existência, nas seguintes dimensões: 1) o inventário de papéis; 2) a rede de integrações de todas as pessoas com as quais mantém relacionamento; 3) a cota de amor e de aceitação que a pessoa possui em cada grupo ao qual pertence.

Tal enfoque se fundamenta na Filosofia do Encontro, na Teoria da Espontaneidade e no princípio psicodramático de que a ação é do grupo, realiza-se no grupo e é concretizada pelo e para o grupo.

A partir dos autores citados, defini, na *Proposta de desenvolvimento integral do educando: jogos espontâneo-criativos* (HOLZMANN, 1982, p. 120-121):

a) Enfoque global do educando:

Dimensão corporal ou psicomotora – considerada como a presença do ser-no-mundo e base para a ação criativa e espontânea.

Dimensão afetiva – dinamizada na relação consigo mesmo, com o outro e com o ambiente:

- presente nas preocupações fundamentais dos alunos com respeito à autoimagem, vinculação com o outro e autoconfiança;

- valorizada nas experiências próprias, no respeito mútuo e na relação e cooperação presentes na ação espontânea e criativa.

Dimensão cognitiva – não especificada em conteúdos escolares, mas dinamizada na ação e na verbalização das vivências dos jogos (percepção, reflexão, relação):

- presente no desenvolvimento do pensamento criativo.

b) A proposta (síntese):

Foco: Percepção de si, do outro e do ambiente, na proposta de auxílio ao desenvolvimento integral, tendo como ênfase as dimensões afetiva e psicomotora.

Processos: percepção, criatividade, espontaneidade, comunicação, relacionamento interpessoal, expressão.

Meios de instrução: os próprios alunos, além de sucata, discos, jornal, revistas, cartolina, lápis-cera, balas, carimbos, papéis coloridos, materiais de colagem.

Organização do material: o programa apresentou uma seqüência de jogos espontâneo-criativos suficientemente flexível para sofrer alterações de acordo com as reações do grupo, resultantes de experiências pessoais, interesses, necessidades, preocupações, etc.

Estratégia: jogo espontâneo-criativo.

Papel atribuído ao coordenador do grupo: co-autor e facilitador do processo de desenvolvimento integral do aluno.

1.2.3 Reflexão

Para a presente proposta, enfatizo a pureza, a riqueza, a multiplicidade de características, a natureza do jogo – como parte da verdadeira natureza do homem – e, principalmente, sua função significativa e de potencializador do desenvolvimento humano e social. LAPIERRE (2002, p. 137) referencia HUIZINGA quando diz que o *jogo é o reinado do pensamento analógico*. Destaco igualmente o poder que o jogo tem de mobilizar o ser por inteiro.

O jogo oportuniza o reconhecimento do valor e qualidade dos indivíduos, ou seja, o reconhecimento do outro como verdadeiro outro (MATURANA, 2001, p. 23). Tais conceitos e idéias são fundantes da proposta dos jogos espontâneo-criativos.

Enfatizei muito, nesta etapa, a busca da visão global, na época definida como psicomotora, cognitiva e afetiva, partindo da concepção de homem como ser de relação. Na realidade, desenvolvi a pesquisa tentando integrar e ampliar os estudos anteriores com os estudos sobre a corporalidade, a psicomotricidade e a afetividade no desenvolvimento integral. Destaco a *Filosofia do encontro*, de MORENO (1974), quando diz, na poesia *Lema*, *...eu arrancarei meus olhos e colocarei no lugar dos teus e tu arrancarás os teus olhos e colocarás no lugar dos meus, e eu te verei com os teus olhos e tu me verás com os meus...*

Importa salientar que a pesquisa de FONSECA (1980) traz de novidade, para a construção da presente proposta, um estudo sobre a visão de homem em BUBER, relacionando-o com MORENO.

Considero também de muita importância, durante o percurso, a proposta de BERMAN, com os seguintes pressupostos: integridade do eu, coesão entre pensamento e sentimento, temporalidade intencional e transcendência espacial. Igualmente a ênfase que dá aos processos de perceber, comunicar, amar, criar, estruturar, tomar decisões e avaliar (relacionados a valores). BERMAN referendou mais uma vez minha prática, que sempre privilegiava a ação e reflexão pessoal compartilhada (MORENO, 1974; FREIRE, 1981), na idéia de que os educandos se desenvolvem através da experimentação e verbalização dos processos citados.

1.3 TERCEIRA ETAPA: ABORDAGEM SISTÊMICA, FAMÍLIA E JOGOS ESPONTÂNEO-CRIATIVOS

Esta etapa abrange a abordagem sistêmica, a família como sistema, estudos sobre o desenvolvimento da comunicação, enfocando a ação como comunicação, o diálogo corporal e o simbolismo do agir. Concluo com uma reflexão relacionada à minha prática. Nesta etapa, integraram-se estudos de Terapia Familiar (CERVENY

et al., 2002; ANDOLFI, 1981, 1984; MINUCHIN, 1990a, 1990b, 1995; SLUZKI, 1997) e de Psicomotricidade Relacional (LAPIERRE, 1986, 2002).

1.3.1 Abordagem Sistêmica

Iniciamos com a Abordagem Sistêmica, considerada básica para a presente proposta, e idéias sobre o conceito de família como sistema, destacando KOESTLER (1981), CAPRA (1981), MORIN (1996, 1998 e 2000), ESTEVES (2002) e MATURANA (2001).

Entre os conceitos fundamentais do Pensamento Sistêmico, destaca-se a causalidade circular, possibilitada pelo conceito de realimentação, que abriu brechas para as idéias de auto-avaliação e auto-organização.

Na evolução da Teoria Sistêmica, acontece um avanço na Segunda Cibernética. ANDOLFI (1984, p. 9) diz: *a cibernética conseguiu ir além, reconhecendo, assim, não só a existência de processos de ordem mais elevada, mas também o papel do observador, o qual entra no sistema fixando o seu próprio objetivo.* Na Segunda Cibernética, o observador assume ser parte do sistema que observa.

Constrói-se um novo paradigma, segundo ESTEVES (2002, p. 246), permitindo a assimilação de uma terceira dimensão: a intersubjetividade. Desse modo, a ciência integrou à dimensão da complexidade e da instabilidade a dimensão da intersubjetividade, completando a mudança de paradigma, que era de simplicidade, objetividade e estabilidade.

Estudando os sistemas humanos e sociais na visão da complexidade, MORIN (1996, p. 22) explica: *há necessidade de exercitar-se em um pensamento capaz de tratar, dialogar, de negociar com o real.*

O autor (1996, p. 106-107) relaciona três princípios que podem nos ajudar a pensar a complexidade: 1) o princípio dialógico entre ordem e desordem – uma suprime a outra e, ao mesmo tempo, em certos casos, ambas colaboram e produzem a organização e a complexidade; 2) o princípio da recursividade

organizacional: *um processo recursivo é aquele no qual os produtos e os efeitos são, ao mesmo tempo, causas e produtores daquele que os produz*; 3) o princípio hologramático, de acordo com o qual *podemos enriquecer o conhecimento das partes pelo todo e do todo para as partes, em um mesmo movimento produtor de conhecimentos*.

Segundo o mesmo autor (1996, p. 144), *a complexidade é o desafio, não a resposta; une os processos de simplificação (...) com outros contraprocessos que implicam a comunicação, a articulação daquele que está dissociado e distinguido*.

Falando sobre o sentido humano da vida, MORIN (1996, p. 149) afirma: *é necessário que haja um reencontro entre o aleatório e uma potencialidade organizadora*. Indica (1996, p. 118) que *a complexidade se situa em um ponto de partida para uma ação mais rica, menos mutilante (...) que mutile menos os humanos*.

CAPRA (1998, p. 78), sintetizando sua visão da Teoria Sistêmica, denominada por ele de *Ecologia Profunda*, considera como fundamentais os conceitos de padrão, estrutura e processo. Para o autor, *o padrão da vida é um padrão de rede capaz de auto-organização*. Define estrutura (1998, p. 135) *como a incorporação física do padrão de organização do sistema e processo como a atividade envolvida na incorporação contínua do padrão de organização do sistema*.

Além dessas, destaco outras idéias de CAPRA quanto aos sistemas:

- as propriedades das partes somente podem ser compreendidas na ampliação da organização do todo (1998, p. 41);
- o princípio da interdependência: *Todos os membros de uma comunidade ecológica estão interligados em uma vasta e intrincada rede de relações* (1998, p. 231). Para compreendê-los, é preciso estudar as relações;
- os conceitos de flexibilidade e diversidade auxiliam os sistemas a enfrentar suas crises e suas dificuldades. No geral a falta de flexibilidade se manifesta como tensão (1998, p. 234). No entanto, a diversidade no enfrentamento de crises depende do sentimento de pertencimento da comunidade, construída como rede de relações (1998, p. 235);

- devido à sua complexidade e imprevisibilidade, para manter a integralidade em seu desenvolvimento, os sistemas caminham nos processos de *estabilidade e mudança, ordem e liberdade, tradição e inovação* (1998, p. 235).

Nesse caminho, a Abordagem Sistêmica amplia o olhar e a postura para o contexto e a multiplicidade de causas e efeitos – tudo está ligado a tudo. Igualmente oportuniza a crença de que os sistemas possuem capacidade de se auto-avaliar e, conseqüentemente, de se auto-organizar e, posteriormente, o princípio de que as famílias e grupos multifamiliares se constituem em especialistas sobre as estratégias, os temas e caminhos para seu próprio desenvolvimento.

Retomo KOESTLER (1981, p. 33) quando, no desenvolvimento dos sistemas humanos, enfatiza as tendências integrativas e auto-afirmativas, as quais indicam a importância do sentimento de PERTENCER – ou seja, o sentimento de estar vinculado e a aprendizagem de vincular-se e conseqüentemente ampliar com qualidade a rede social pessoal – e o sentimento de SER, de auto-afirmação, de poder ser o que se é. O autor formula o princípio segundo o qual, em qualquer situação, os sistemas possuem espaço e capacidade para a autonomia e a integração.

Na visão do novo paradigma, a família é um sistema aberto, em constante processo de mudança, organizado em relações complexas, que se desenvolvem de acordo com princípios básicos de vida, elaborados na e da sua história. O objetivo da família é garantir seu próprio desenvolvimento pleno. Sistemicamente, movimenta-se nos princípios de transformação e coesão, e também com as tendências integrativas, afirmativas e outras, como interdependência, flexibilidade, rigidez, diversidade e invariância, modificando-se conforme seu contexto relacional e conforme suas necessidades, tendo em vista sua sobrevivência, vivência e convivência com os outros sistemas com os quais se relaciona, buscando a melhor qualidade de vida possível e alcançar suas metas, baseada em seus valores.

O estudo de pesquisas de ANDOLFI (1981 e 1984), MINUCHIN (1990 e 1995), CERVENY e BERTHOUD (2002) e SLUZKI (1997) me marcou pela postura de respeito e de fé na sabedoria e potencialidades das famílias, e pela construção de estratégias que valorizam a espontaneidade e o jogo – no objetivo de, preservando os valores de cada cultura, facilitar uma vida de mais afeto, qualidade e

dignidade. Igualmente, ajudou-me a compreender a hierarquia na complexidade; a ampliar o modo de trabalhar com famílias e grupos multifamiliares no conceito de rede, considerando as outras redes interconectadas; a melhorar o entendimento da relação entre processos de desenvolvimento humano, de aprendizagem e processos de desenvolvimento da família no ciclo vital; a dinamizar minha capacidade de incluir-me nos grupos multifamiliares como um de seus membros, sem perder minha função e, nessa e dessa inclusão, descobrir, juntamente com o grupo, modos de usufruirmos um pouco mais de nossas sabedorias. Enfim, no paradigma de relação profunda terapeuta-família, oportunizou-me uma postura mais humana e aberta em meu trabalho.

1.3.2 Desenvolvimento da Comunicação: o Diálogo Tônico–Corporal, a Simbologia do Agir e a Ação como Comunicação

Nesta terceira etapa, pontuo a visão de desenvolvimento da comunicação nos estudos de AUCOUTURIER et al. (1986), LAPIERRE (2002), VAYER (1985) e WATZLAWICK et al. (1973).

É importante frisar que todos os estudos relativos ao desenvolvimento da criança e adolescente, desde a vida intra-uterina, são válidos, com as devidas adaptações, para o desenvolvimento humano, familiar, multifamiliar e de grupos, abrangendo todas as faixas etárias e fases da vida. São válidos, igualmente, na minha visão, para trabalhos educativos, de capacitação, sociais, terapêuticos, espirituais e outros. Os conceitos e princípios são os mesmos e definem uma mesma postura para o profissional, seja terapeuta de família ou educador.

Sobre o diálogo corporal, LAPIERRE e AUCOUTURIER (1986) explicam que, na vida intra-uterina, inicia-se, no contexto de jogo, um processo de comunicação profunda, de interação orgânica e de amorização entre mãe e bebê. AUCOUTURIER et al. (1986, p. 143) ressaltam os balanceios, desequilíbrios, deslizamentos, quedas, rotações – movimentos presentes nas brincadeiras, alguns de contato (pressões e deslizamentos) e outros labirínticos (desequilíbrios, balanceios, rotações e quedas). Afirmam (1986, p. 143):

Estas duas categorias estão muito ligadas às estimulações que a criança recebe no útero: com efeito, o feto está envolvido muito intimamente pelo líquido amniótico e recebe pressões permanentes e difusas em toda a superfície de seu envelope corporal provenientes dos movimentos de sua mãe. Pode-se, aliás, pensar que a criança já sente prazer em se mover, em impelir-se, em espreguiçar-se neste meio, como pudemos constatar graças a recentes filmes sobre o movimento durante a vida intra-uterina. Por outro lado, a importância das estimulações labirínticas e vestibulares do feto, provocadas pelos desequilíbrios alternados e ritmados da marcha da mãe, são as primeiríssimas estimulações tônicas, anteriores ao nascimento.

Essa pode ser considerada uma comunicação pela globalidade e essa comunicação pela globalidade está presente em toda vida do indivíduo.

As mensagens não verbais, nas quais se transmitem principalmente sentimentos, são mais acessíveis primeiramente às crianças. A minha prática e pesquisa indicam que, nos jogos e brincadeiras, as famílias e os grupos utilizam-se dessa linguagem para comunicar seus sentimentos e realizar uma conversa intersubjetiva, na qual têm oportunidade de buscar e conhecer seus modos de ser e estar no mundo, seu lugar na família e na comunidade. Vivenciam sua globalidade e encontram nessa integralidade confiança e segurança, assim como novos caminhos e estratégias para um relacionamento mais saudável e mais pertinente e adequado à sua vida. No brincar as pessoas e famílias expressam suas tensões emocionais subjetivas através de uma ação, sendo essa ação a expressão simbólica de algo profundo. Nesse espaço lúdico de ação e reflexão, a pessoa encontra sua autenticidade e a autenticidade do outro ou dos outros.

Sobre o simbolismo do agir, LAPIERRE (1986, p. 87) afirma:

Nosso ponto de partida é o corpo, que age numa relação direta com os objetos, os sons, o espaço, os outros. No movimento do jogo espontâneo, quando o 'pensamento verbal' desaparece, a pessoa entra num outro estado de consciência; ela vive e age diretamente no nível subcortical, isto é, num nível muito próximo do inconsciente. O agir não é mais então um ato intelectual mas a expressão direta de 'alguma coisa' mais íntima que vai suscitar tal gesto, tal atitude, tal ação ao invés de outra e é aí que a pessoa encontra sua autenticidade. O gesto, o movimento, o agir tomam uma significação simbólica. Trata-se de um simbolismo direto, vivido, interiorizado, que não passa mais pelas estruturas lingüísticas e não é necessariamente verbalizável. Essa expressão simbólica espontânea dos conflitos, vivida e aceita pelo grupo, freqüentemente é suficiente para resolvê-los sem que uma explicação verbal seja necessária.

Segundo LAPIERRE (1986, p. 88), um grupo que tenha vivenciado esse nível de autenticidade desenvolve uma cooperação profunda. Nessa idéia a *globalidade de pessoa compreende também, além de suas dimensões corporais, intelectuais e afetivas, sua dimensão social primitiva, a que liga aos seus semelhantes*. O autor conclui: *o simbolismo do agir é o mais primitivo e o mais fundamental. Ele tem suas raízes na vivência ontogenética de cada um, mas também na vivência filogenética e sociogenética da humanidade. É nesse nível que se encontra o fundamento comum de todas as religiões, de todas as filosofias e de todas as culturas*.

Sobre a ação como comunicação, destacam-se VAYER e WATZLAWICK.

VAYER (1985, p. 22), estudando o desenvolvimento no prisma da comunicação, afirma que *a ação é comunicação com o mundo* e, buscando a origem da ação, diz: *através da própria ação, daquilo que assume pessoalmente, a criança descobre seu eu e suas possibilidades, integra dados do meio, compreende, aprende e suas estruturas mentais se desenvolvem*.

Falando mais integradamente sobre o conceito de ação como comunicação, VAYER (1985, p. 28) reflete sobre o desenvolvimento da criança e do indivíduo, explicando a dinâmica da ação como comunicação.

O desenvolvimento da pessoa é uma autoconstrução que se realiza num contexto relacional. Todavia, só pode haver autoconstrução se o indivíduo for sujeito de sua ação; se a ação é o princípio dinâmico de todo desenvolvimento, é sua inserção no mundo da comunicação que lhe dá significado. Em outras palavras, para construir sua personalidade e também o conhecimento, o ser deve agir, isto é, assegurar e assumir pessoalmente a informação oriunda de suas interações e trocas com o meio. E essa dinâmica da ação, para VAYER, é uma dinâmica corporal, um conjunto de sistemas de informação e de comunicações abertas para o mundo.

Resumindo, pontuo a idéia de VAYER (1985, p. 24), para quem o processo de desenvolvimento é uma auto-organização a partir de dados preexistentes de origem genética, que se atualizam num contexto relacional. Essa autoconstrução acontece em função do desejo de ação, ação que vai descobrir a realidade do mundo: realidade afetiva e realidade do mundo material. Ao mesmo tempo essa

realidade vai orientar o desejo (definido em termos de sistema inato de motivação e controle). Este vai tornar-se desejo de experimentar suas possibilidades, desejo de apreender o objeto, desejo de comunicar-se com o outro.

O autor (1985, p. 24) observa que, quaisquer que sejam as qualidades dos dados genéticos (potencialidades), o contexto relacional é que pode facilitar ou dificultar na criança o desenvolvimento das capacidades de regular sua ação. Define a aprendizagem como *a integração, pelo indivíduo, de meios de ação cada vez mais elaborados e cada vez mais eficientes para afirmar sua personalidade e para agir sobre o meio*. Considerando também os aspectos impostos pela realidade social, há, segundo VAYER (1985, p. 25), algumas condições para a aprendizagem: a) é preciso que a criança tenha o desejo de agir; b) é preciso que as experiências tenham um significado e sobretudo que o indivíduo seja sujeito de sua ação, isto é, de sua aprendizagem. No contexto relacional a criança necessita sentir prazer em realizar e em ser, com a presença de um adulto que sabe que não pode desejar pelo outro, nem tomar seu lugar.

WATZLAWICK et al. (1973) ampliam com outros axiomas do mundo da comunicação: a) é impossível não comunicar; b) qualquer comunicação, além da informação, define a qualidade da relação e implica um compromisso; c) é importantíssimo o modo como a comunicação é pontuada, levando em consideração que cada interlocutor pode ter um ponto de vista diferente, o que gera uma grande dificuldade, caso não se atente para o modo como se pontua; d) existe a comunicação digital, objetiva, verbal e a analógica, que abrange todos os códigos de comunicação da expressão artística (posturas corporais, gestos, inflexão da voz, canto, dança, desenho, etc.); finalmente, WATZLAWICK et al. (1973, p. 64) afirmam que *todas as permutas comunicacionais ou são simétricas ou complementares, segundo se baseiem na igualdade ou na diferença*.

1.3.3 Reflexão

O novo paradigma trouxe para o educador e o terapeuta a necessidade de ampliar o olhar, o sentimento, o pensamento e a ação para todos os ângulos,

contextualizar os eventos, as histórias das pessoas, as distinções e as semelhanças, o tempo, o espaço. No tema de ampliar o olhar, aprende-se a ampliar as oportunidades e a entrar na diversidade de experiências do aqui agora mas também do passado e do futuro.

Descortina-se um amplo mundo de sabedorias e aprendizagens, do qual emerge tudo que a família e o grupo têm de criatividade, de flexibilidade, de diversidade, demonstrando os grandes desbravadores que o homem, a família e o grupo são em modos de viver e de conviver com desafios e novidades constantes. A Abordagem Sistêmica trouxe luz para minha pesquisa: trata-se de uma nova compreensão, extremamente rica e complexa, que explica muitos questionamentos, iluminando mesmo muitos momentos de escuridão. O estudo das teorias de Terapia de Família, assim como a prática da Terapia Familiar, abriu um novo horizonte e uma nova fé e esperança de paz e de vida de qualidade para todos. A Abordagem Sistêmica e a Terapia Familiar, integradas aos estudos da comunicação, completaram uma busca e, a partir desta etapa, tornaram-se o pano de fundo de meus estudos teórico-práticos. Assim, a Abordagem Sistêmica e a Terapia de Família ampliaram meu olhar para a família, considerada como um sistema complexo, o qual constitui o primeiro contexto comunicacional e relacional no desenvolvimento humano. A partir desta etapa, as minhas pesquisas sobre o desenvolvimento humano e os jogos se estenderam para famílias e, posteriormente, para multifamílias.

Quanto ao tema jogo, comunicação e simbolismo do agir, seria interessante efetuar um estudo sobre a visão do jogo e do simbolismo em HUIZINGA (1971), LAPIERRE (1986) e VAYER (1985). Tal estudo poderia iniciar com HUIZINGA (1971), que, ao abordar o homem e a sociedade primitiva, considera o jogo espontâneo da criança pequena como abertura para outra dimensão da vida, como função social e base da filosofia, conhecimento, arte e espiritualidade. O autor valoriza o jogo como construtor da cultura e propulsor do desenvolvimento humano e social, enfatizando sua expressão simbólica. LAPIERRE (1986), por outro caminho, o da Psicomotricidade Relacional, tendo como base os estudos de AJURIAGUERRA (1976), no conceito de diálogo tônico, estuda o simbolismo como uma função da natureza do homem no agir. Pontua LAPIERRE (1986, p. 88), à semelhança de

HUIZINGA, o simbolismo do agir, vendo-o como potencializador dos mesmos processos. Assim, conceitua o simbolismo do agir como primitivo, com raízes nas vivências ontogenética, filogenética e sociogenética de cada indivíduo. Assim como HUIZINGA, considera-o a base comum das religiões, da filosofia e da cultura. Nos três autores citados está presente a necessidade humana de reconhecimento – a criança, para se desenvolver (igualmente o jovem e adulto), precisa ser reconhecida em sua alteridade, em sua originalidade. O caminho possível seria oportunizar espaços de exercício de autonomia, de liberdade, de respeito às motivações.

1.4 QUARTA ETAPA: FUNÇÕES DA FAMÍLIA E JOGO ESPONTÂNEO-CRIATIVO NO DESENVOLVIMENTO HUMANO E FAMILIAR

Nesta etapa destacam-se as pesquisas: a *Abordagem sistêmico-integrativa* (GRASSANO, HOLZMANN, MORAIS e PADILHA, 1997), *Jogar é preciso: jogos espontâneo-criativos para famílias e grupos* (HOLZMANN, 1998), *Multifamílias: construção de redes de afeto* (GRASSANO e HOLZMANN, 2002).

1.4.1 *Abordagem sistêmico-integrativa*

A Abordagem Sistêmico-Integrativa propõe as funções materna, paterna e de casal para o desenvolvimento humano. Compreende a função materna como aquela que possibilita o vínculo, a organização emocional e a nutrição. Afirma que essa função dá ao indivíduo a capacidade de sobreviver no mundo e de construir sua identidade. São funções paternas: o limite, a proteção e a direção. Essa função oportuniza à criança a vivência no mundo e é responsável pelo processo de identificação. É a função paterna que ensina a criança, adolescente e adulto a viverem no mundo. Na função casal, os filhos terão um modelo de companheirismo, sexualidade e afetividade que oportunizará a aprendizagem da convivência familiar e social (GRASSANO, HOLZMANN, MORAIS e PADILHA, 1997).

Tal pesquisa foi fundamentada no Modelo Integrativo (GRASSANO et al., 1993, p. 50-54), o qual objetivou a integração de teorias e técnicas da Terapia Familiar Sistêmica, que permitiram uma avaliação e uma intervenção mais ampla do indivíduo ou família que buscam ajuda no enfoque biopsicossocial. Parte dos seguintes pressupostos: a) todo fenômeno, seja de natureza biológica, psicológica ou social, individual ou familiar, tem três elementos básicos comuns: a estrutura, o sintoma e o padrão de relação; b) todo sistema será funcional ou disfuncional, dependendo da inter-relação entre esses três elementos. A partir de diagramas triangulares (tríades), definiram como elementos a serem trabalhados equilibradamente: a estrutura da família, o padrão de relação e os sinais (sintomas), que podem ser positivos e negativos. Como hipótese, utilizaram a forma do triângulo isósceles (cujos ângulos são eqüidistantes) – cada ângulo significa um dos temas, indicando o equilíbrio no desenvolvimento individual ou familiar. Utilizaram outras hipóteses e discussões em outras formas de triângulo, na avaliação de processos de família, estudando situações nas quais um ou dois temas estariam distantes (esquecidos ou escondidos).

Historicamente, no planejamento da pesquisa *Abordagem sistêmico-integrativa*, citada anteriormente, de GRASSANO, HOLZMANN, MORAIS e PADILHA (1993), as questões eram relativas à continuidade do estudo do Modelo Integrativo, tendo definido como objetivo estudar os diferentes tipos de inter-relações entre padrão, sintoma e estrutura, como também estudar seus processos. Depois de longas discussões teóricas, de uma terapia de casal em sala de espelho – com a equipe presente – e posterior reflexão, como pesquisadoras definimos que, antes das inter-relações desses elementos, deveríamos estudar, do ponto de vista do desenvolvimento psicológico, como se desenvolvem e se configuraram no indivíduo e na família o padrão de relação, o sintoma e a estrutura. Nessa e dessa reflexão, definimos a Abordagem Sistêmico-Integrativa, uma nova visão do desenvolvimento humano na abordagem sistêmica. Nessa visão, as funções materna, paterna e de casal são fundantes para a constituição e desenvolvimento do indivíduo e família.

Na pesquisa do Modelo Integrativo, a tríade biopsicossocial deu origem ao caminho orientado pela tríade estrutura, padrão de relação e sintoma. A partir daí

definimos, na pesquisa *Abordagem sistêmico-integrativa*, a tríade função materna, paterna e de casal, que deu origem às tríades: vínculo, organização emocional e nutrição – função materna; direção, proteção e limite – função paterna; companheirismo, afetividade e sexualidade – funções do casal.

1.4.2 *Jogar é preciso: jogos espontâneo-criativos para famílias e grupos*

Na obra *Jogar é preciso* (HOLZMANN, 1998), redefini as funções da família. Isso aconteceu na ação-reflexão da pesquisa e mais claramente ao final do processo de elaboração do livro (1993-1998), quando obtive a indicação de que a vivência dessas funções estava presente também nas propostas de jogos que as próprias famílias realizavam quando solicitadas a escolher uma atividade nas sessões. Compõem esse sistema: a contenção afetiva, ação de oportunizar a construção de ligação afetiva, assim como a aprendizagem de ligar-se afetivamente às pessoas – função materna; a contenção-síntese, ou seja, a vivência do prazer das sensações e movimentos corporais, da linguagem corporal, desde o útero materno – função materna na gestação; a contenção-limite, ação de oportunizar a integração dos limites da realidade – função paterna; a contenção-confronto, ação de possibilitar um espaço aberto, seguro, desculpabilizado para o confronto (agressividade construtiva, simbólica) – função do casal. É importante salientar que não importa quem as exerça – pais ou substitutos.

Nessa obra (HOLZMANN, 1998, p. 36-48) estão definidos os princípios que orientam a prática dos jogos espontâneo-criativos, já citados na Introdução deste estudo e contextualizados no planejamento da proposta no Anexo 1, como também nos Capítulos 3 (Resultados) e 4 (Análise dos Resultados).

1.4.3 *Multifamílias: construção de redes de afeto*

O livro *Multifamílias: construção de redes de afeto* (GRASSANO e HOLZMANN, 2002) é resultado de um estudo teórico-prático sobre grupos multifamiliares. Destacam-se alguns fatores que contribuem para que o grupo multifamiliar seja mais eficaz (GRASSANO e HOLZMANN, 2002, p. 35):

- *A conscientização de que outros passam pelas mesmas dificuldades ajuda a enfrentar melhor o problema.*
- *A percepção de que outros cresceram, superaram suas dificuldades ou encontraram novas formas de enfrentá-las dá forças para que continuem lutando, baseados na esperança de conseguir o mesmo.*
- *A possibilidade de ajudar e ser ajudado por alguém que tem uma situação semelhante gera competência e força.*
- *Forma-se uma rede de apoio na qual todos se sentem aceitos com suas idiossincrasias.*
- *A aprendizagem feita por uma família serve de modelo para outras que pertencem ao grupo.*
- *A possibilidade de experimentar novas atitudes e poder compartilhar com o grupo pode dar à família encorajamento e apoio.*

1.4.4 Reflexão

Reforço a idéia da integralidade do homem no processo histórico da construção da Abordagem Sistêmico-Integrativa e principalmente na obra *Jogar é preciso*, com as funções da família integradas aos estudos anteriores sobre o desenvolvimento humano no prisma da comunicação. Nesta etapa, é interessante lembrar que CAPRA (1998), sintetizando sua visão da Teoria Sistêmica, na *Ecologia profunda*, define os seguintes conceitos fundamentais: padrão de relação, estrutura e processos. Por sua vez, GRASSANO et al. (1993) sintetizam a Abordagem Sistêmica definindo como fundamentais, no Modelo Integrativo, os conceitos de estrutura, padrão de relação e sintoma ou sinal.

Ressalto, para o presente estudo, a experiência teórico-prática da pesquisa *Multifamílias: construção de redes de afeto*, na qual sete terapeutas de família, eu

inclusive, realizaram intervenção sistêmica em um lar social em sua implantação, implementação e em seu desenvolvimento.

Assim, nessa e dessa integração teórico-prática das quatro etapas históricas estudadas, elaborou-se a fundamentação da proposta deste estudo, denominada *Jogos espontâneo-criativos nos processos de comunicação, autonomia e integração*.

2 PROCESSO METODOLÓGICO

O processo metodológico deste estudo, em sua construção, engloba duas ações: a de intervenção em grupo multifamiliar e a de pesquisa propriamente dita. Nessa construção, tanto o processo de intervenção como o de pesquisa se fazem no caminho.

Tendo ambos presentes, como figura-fundo e também como simultaneidade, constituiu-se minha função ora coordenar o grupo multifamiliar na proposta dos jogos – estando imersa no processo de facilitar o desenvolvimento da comunicação, da autonomia e integração, sem perder o papel de pesquisadora –, ora penetrar no processo de pesquisa, propondo jogos e reflexões para auxiliar no estudo e na discussão teórico-prática, ora trabalhar integradamente nas duas propostas. Procurei caminhar com muita responsabilidade, dentro do possível, nesses processos, respeitando as diferenças e limites, pontuando as semelhanças e deixando claros os momentos de simultaneidade.

Busco, há muitos anos, desenvolver uma postura de pesquisadora, com questionamentos e reflexões constantes, principalmente porque o trabalho com pessoas tem sido sempre instigante e desafiador. Acredito que todo profissional aberto à formação continuada, quando aprofunda sua prática, tem possibilidade de realizar, ao mesmo tempo, um trabalho de pesquisa.

Este estudo – por sua natureza e implicações no contexto da instituição e do programa responsável –, assim como o respeito que tenho pela população e comunidade a que se destina e, igualmente, a complexidade da situação de risco e de vulnerabilidade social exigem e potencializam um grande cuidado e, ao mesmo tempo, disponibilidade para o desafio e autocomprometimento com a qualidade da pesquisa e da intervenção. Essa situação extremamente questionadora dinamizou sentimentos contrastantes de potência e impotência e, penso, trouxe ganhos para todo o caminhar.

Neste capítulo, apresento o tipo de pesquisa, os participantes (a equipe de apoio e as famílias que compõem o grupo multifamiliar), os instrumentos, os procedimentos, os recursos e o processo de análise dos dados.

2.1 TIPO DE PESQUISA

Este estudo se constitui em pesquisa qualitativa. Sua característica de intervenção sistêmica em um grupo multifamiliar, o fato de dirigir-se a famílias em situação de risco e o objetivo de facilitar o desenvolvimento multifamiliar nos processos de comunicação, autonomia e integração indicam sua complexidade e justificam a definição da presente pesquisa como pesquisa-ação através de um estudo de caso. Segundo GIL (2002, p. 53), o estudo de caso privilegia o aprofundamento das questões propostas e possibilita o estudo de *um único grupo ou comunidade em termos de sua estrutura social, ou seja, ressaltando a interação entre seus componentes*.

Quanto à pesquisa-ação, CURY & SZYMANSKI (2004, p. 355), em estudo denominado *A pesquisa intervenção em psicologia da educação e clínica: pesquisa e prática psicológica*, afirmam que *o ato de pesquisar os fenômenos em seus contextos naturais, respeitados o rigor dos procedimentos de pesquisa, o compromisso de construção do conhecimento científico, a ética da prática profissional e a responsabilidade social, exige um processo de criação e adequação de uma metodologia de pesquisa apropriada*. Destacam CURY & SZYMANSKI (2004, p. 360-361) a necessidade de reflexão sobre as relações entre pesquisadores e pesquisados, sobre a coerência teórico-prática e sobre a natureza do tratamento que o pesquisador propõe aos participantes da pesquisa, *pessoas que são focos de cuidado, co-construtores de significados e não 'objetos' ou 'sujeitos' de uma pesquisa*. Sinalizam CURY & SZYMANSKI (2004, p. 362-363) a possibilidade de enriquecimento metodológico mútuo – tanto da pesquisa quanto da intervenção – utilizando procedimentos reflexivos compartilhados por todos os envolvidos. Abrem uma possível brecha para o enriquecimento metodológico da pesquisa a partir de novas alternativas metodológicas de intervenção com (talvez) reciprocidade e criatividade para ambas.

Nesse contexto, no estudo se implementa, na forma de um projeto piloto, a proposta *Jogos espontâneo-criativos nos processos de comunicação, autonomia e integração*.

A intervenção sistêmica se caracteriza como construção conjunta com o grupo multifamiliar, possibilitando um processo de parceria. Algumas das justificativas para tal procedimento se relacionam aos princípios da proposta metodológica dos jogos espontâneo-criativos, que visam trabalhar os aspectos positivos e valorativos da família, suas dimensões e possibilidades de afeto, de saúde, de funcionabilidade, de saberes, de habilidades e, igualmente, se relacionam ao princípio de que as famílias são especialistas em como se desenvolverem. Para melhor entendimento, explicitam-se aqui os modos de parceria planejados e implementados: 1) parceria na concordância em participar da proposta de jogos espontâneo-criativos, em grupo de famílias, na instituição onde um de seus membros está internado; 2) parceria na permissão para documentar em fotos, áudio e vídeo o trabalho do grupo multifamiliar, com a finalidade de realizar a pesquisa; 3) parceria na disponibilidade de cada família de participar ativamente, no espaço-tempo planejado, de todos os 12 encontros, definindo e propondo jogos para o grupo multifamiliar e trazendo temas de seu interesse e necessidade; 4) parceria na participação constante de todo o grupo na discussão sobre o andamento do trabalho, com abertura de espaço para mudanças. Além dessas, aconteceram outras parcerias, relativas à metodologia, que serão abordadas nos próximos capítulos.

Nesse processo de estudo, busco melhorar a qualidade da proposta dos jogos espontâneo-criativos, levantando limitações, dificuldades no ponto de vista de minha atuação como coordenadora do grupo e da pesquisa, da atuação da equipe de apoio, do real valor da proposta. Para isso, trabalho nos processos de reflexão, criação, respeito aos movimentos, de coesão e, finalmente, de procura constante de readequações e ou reconstruções.

Minha postura na implementação, assim como a da equipe de apoio, pontua que somos um grande grupo – famílias, coordenadora e equipe de apoio –, no qual todos estamos ligados, sendo influenciados e nos influenciando recursivamente. Com profundo respeito pelas pessoas das famílias participantes e pela equipe de apoio, participo como pessoa (com minhas histórias, facilidades, dificuldades, emoções) do processo grupal e, ao mesmo tempo, como profissional, me posiciono com comprometimento em relação ao rigor dos procedimentos metodológicos e à ética profissional.

Nas reflexões, tento iniciar a discussão sobre a sustentabilidade e aplicabilidade desta pesquisa a situações semelhantes e ou com famílias pertencentes ao sistema social e educacional, tendo em vista a prevenção.

Assim, neste estudo se reflete a alta complexidade dos sistemas humanos, principalmente quando proponho uma visão psicobiossocial e antropoespiritual do homem, focado especialmente como ser de relação.

2.2 PARTICIPANTES

Participou da pesquisa um grupo multifamiliar composto por cinco famílias de internos da Unidade Social Oficial Educandário, numa Região Metropolitana. São chamadas aqui de famílias de risco por terem um filho envolvido com situações identificadas como de risco pessoal e ou social, segundo os critérios da legislação do Brasil, contidos no Estatuto da Criança e do Adolescente e promulgados na Lei n.º 8069/90.

É importante salientar que, apesar de os prontuários dos jovens estarem à disposição para consultas, optei por realizar os encontros com o grupo multifamiliar sem o conhecimento dos dados históricos anteriores à internação. Coerentemente com a proposta, que considera todas as famílias com potencialidade para a transformação social, os dados sobre o tipo de infração cometida pelos jovens somente foram levantados na fase final de elaboração da pesquisa, não tendo sido considerados nas reflexões.

Informo que nos genogramas as pessoas participantes serão identificadas por cores e que, como a pesquisa de campo foi realizada em 2003 e este estudo finalizado em 2006, as idades dos participantes, no genograma, estão acrescidas de 3 anos.

Dados sobre as famílias:

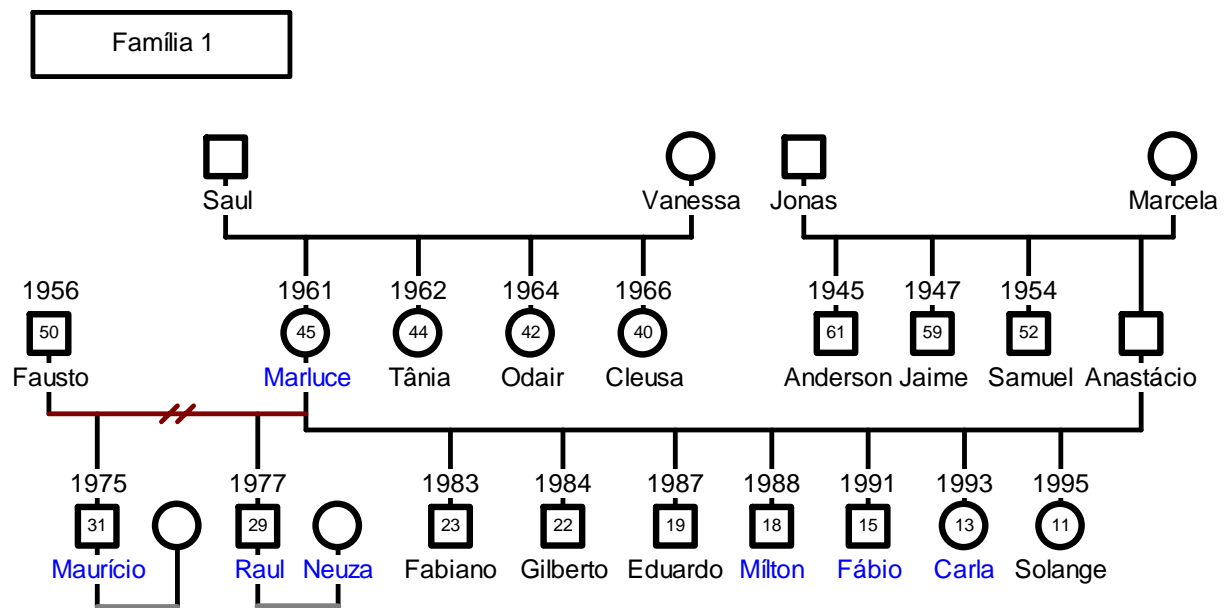
Família 1

Composta por Anastácio (47 anos), Marluce (42 anos) e sete filhos: Fabiano (20 anos), Gilberto (19 anos), Milton (16 anos), interno na instituição, Eduardo (15

anos), Fábio (12 anos), Carla (10 anos) e Solange (8 anos), portadora de necessidades especiais. O pai trabalha como pedreiro e os filhos maiores de 18 anos têm trabalho esporádico na construção civil. Os filhos menores de idade estudam regularmente, e a filha mais nova frequenta escola especial. Marluce tem mais dois filhos casados – Maurício (28 anos) e Raul (26 anos) –, nascidos de um relacionamento anterior, que têm vida independente. A família possui casa própria de quatro cômodos.

Dados levantados do prontuário: Milton esteve internado anteriormente em clínica especializada no tratamento de drogas. O internamento no Educandário foi devido a roubo.

Participaram dos encontros sete pessoas da família: Milton (interno), Marluce (mãe), Raul (irmão 2) e sua mulher (cunhada 2), Maurício (irmão 1), Fábio (irmão 7) e Carla (irmã 8).



Família 2

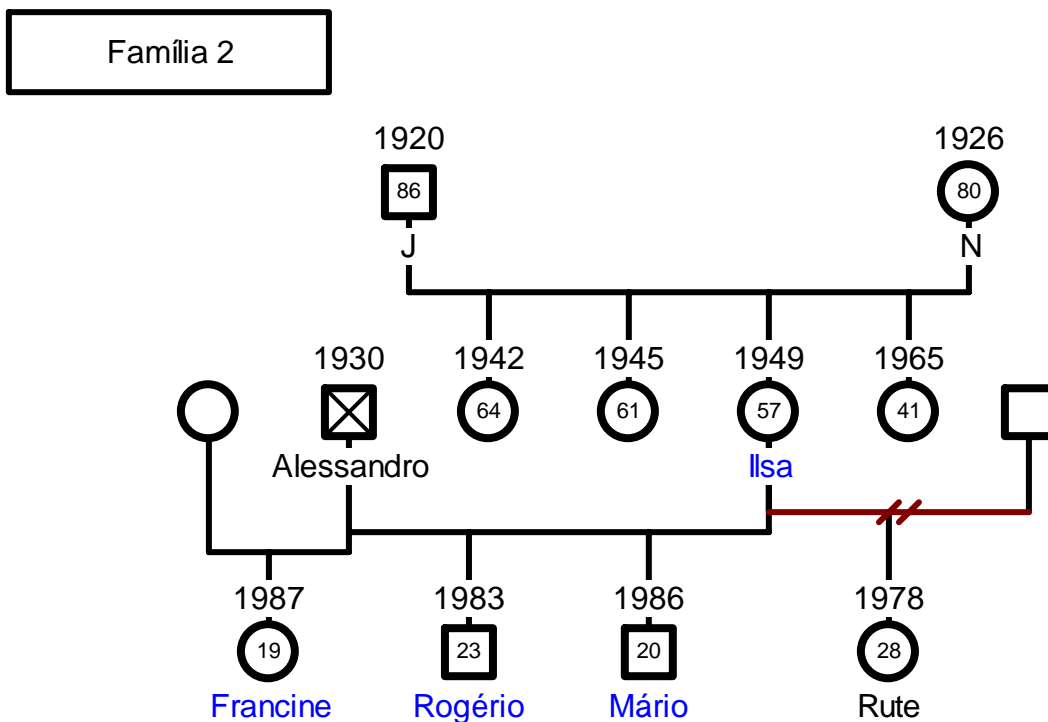
Composta por Ilsa, viúva (54 anos), e seus dois filhos: Rogério (20 anos) e Mário (17 anos), interno.

Dados do prontuário: Mário foi internado na instituição por roubo. Segundo a mãe, sempre foi muito quieto. Estava estudando normalmente, começou a chegar muito tarde em casa e logo foi preso. Rogério não tem emprego fixo – faz serviços

temporários. Trabalhavam na lavoura e vieram morar na Região Metropolitana em busca de tratamento para o pai.

Dezoito dias antes do início dos encontros, Alessandro faleceu, aos 73 anos, depois de longa doença. Mário não teve autorização para ir ao velório do pai. A família possui casa própria. Ilsa e Alessandro estiveram casados por 22 anos. Ele era viúvo e ela havia tido dois relacionamentos anteriores e uma filha, que atualmente tem 25 anos. Essa filha foi criada pelos avós e aos 13 anos foi trabalhar com uma família em São Paulo. Ilsa mantém contato com a filha, que a ajuda financeiramente quando precisa. Viviam da aposentadoria de Alessandro, que tinha uma filha de 16 anos, chamada Francine.

Participaram dos encontros: Mário (interno), Ilsa (mãe), Rogério (irmão) e Francine (meia-irmã).



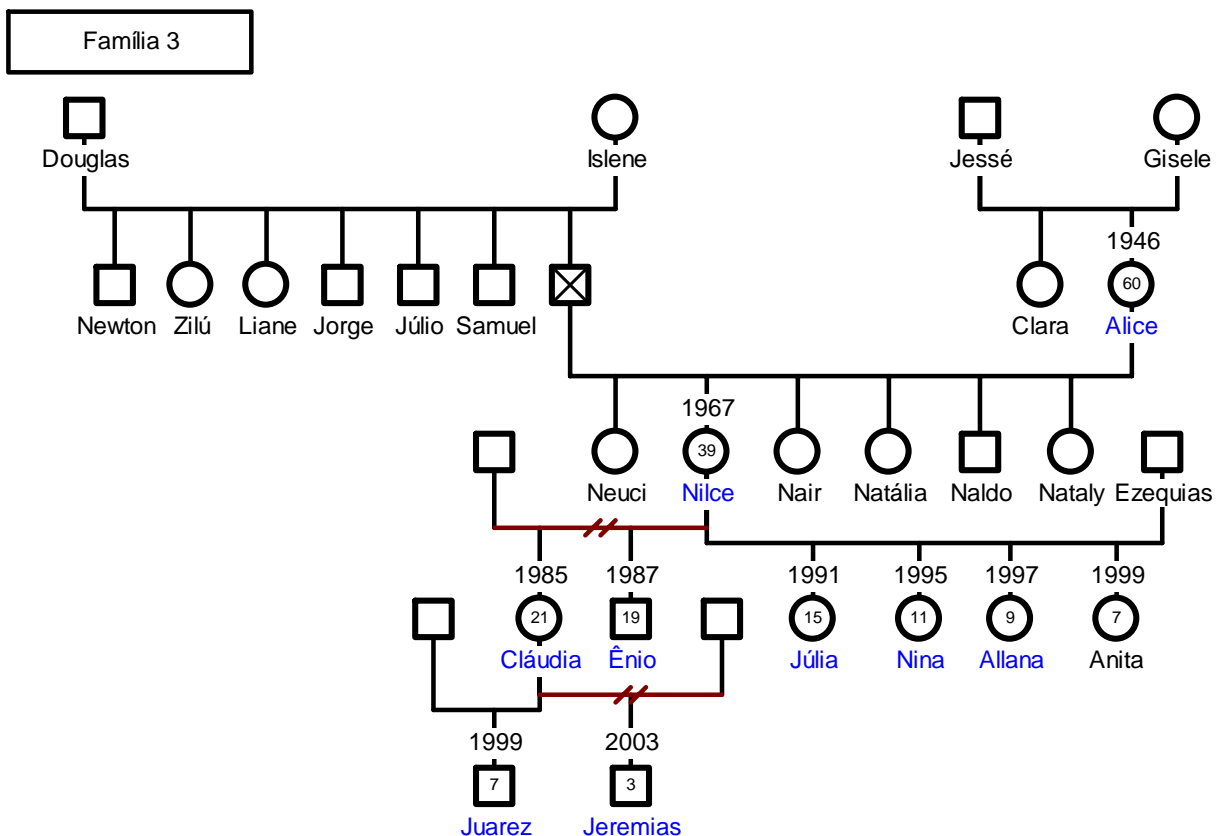
Família 3

Ênio (16 anos) e Cláudia (18 anos) são filhos do primeiro casamento de Nilce (36 anos), que durou 9 anos. A família de Nilce é descendente de indígenas do Paraná. Devido a agressões físicas e alcoolismo, ela deixou o marido no interior e veio para a Capital. Com Ezequias teve mais 4 filhas, que têm 12, 8, 6 e 4 anos. Ele aceitou os filhos mais velhos de Nilce. Cláudia tem um filho de 4 anos e está grávida.

A família possui casa própria de alvenaria com cinco cômodos e infra-estrutura básica.

Dados do prontuário: a mãe informou que o relacionamento de Ênio com o padrasto sempre foi difícil. Até os 12 anos, chamava-o de pai. Na adolescência, começou a enfrentá-lo e a brigar em casa e na escola. Nessa época, Ezequias ficou desempregado e Nilce teve que sustentar a casa, como empregada doméstica. Com a ausência da mãe, Ênio envolveu-se com más companhias e com drogas, sendo internado por roubo.

Participaram dos encontros: Alice (avó), Nilce (mãe), Cláudia (irmã 1), Júlia (irmã 2), Nina (irmã 3), Allana (irmã 4), Juarez (sobrinho 1), Jeremias (sobrinho 2) e Ênio (interno).

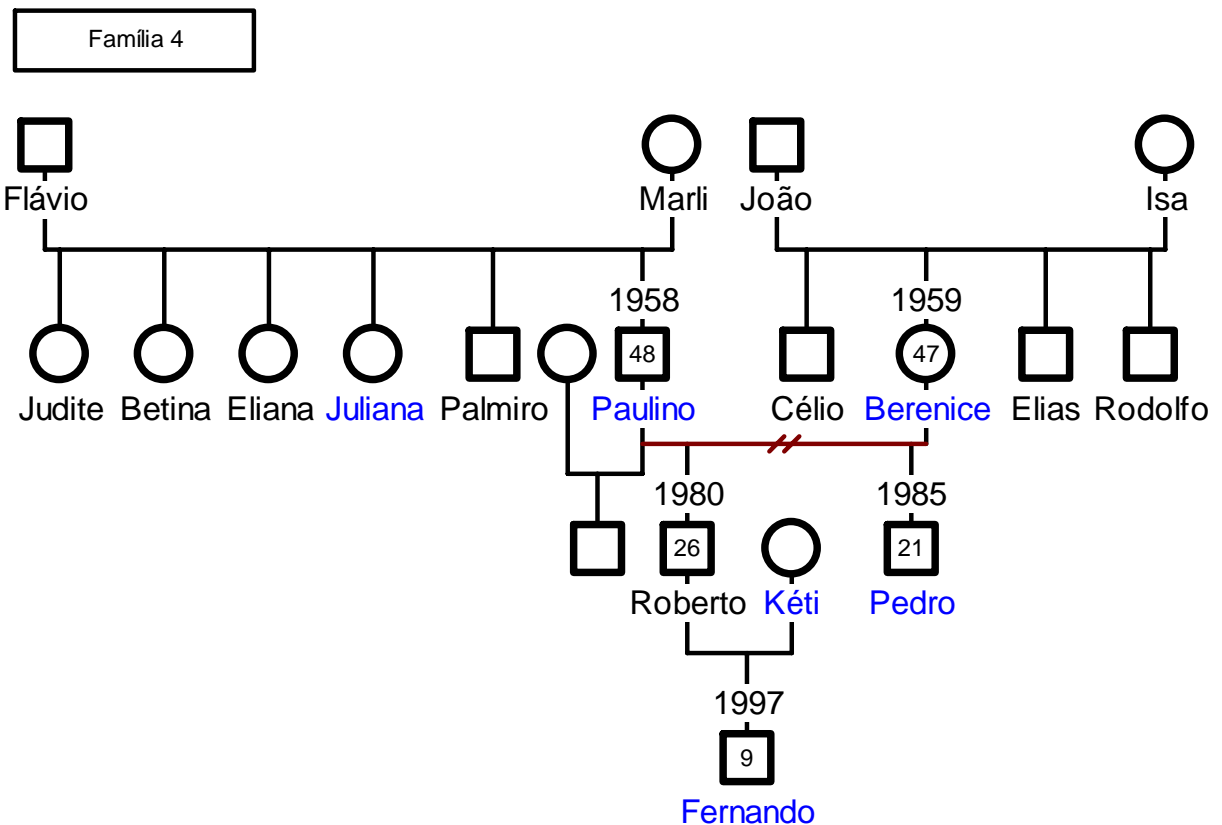


Família 4

Composta de pais recentemente separados, Paulino (45 anos) e Berenice (44 anos), e dois filhos: Roberto (23 anos), casado com Kéti e pai de Fernando, de 6 anos, e Pedro (interno), com 18 anos. O pai trabalha como motorista de caminhão.

Dados do prontuário: o pai tem outra família paralela. O irmão mais velho também se envolveu com infração e esteve preso. Família com muitos conflitos. Possui casa própria. Pedro teve muitas passagens pelo Juizado e é a sua segunda internação no Educandário. A primeira vez foi por roubo e a segunda por homicídio, durante tentativa de assalto.

Participaram: Paulino (pai), Berenice (mãe), Juliana (tia paterna), Kéti (cunhada), Fernando (sobrinho) e Pedro (interno).



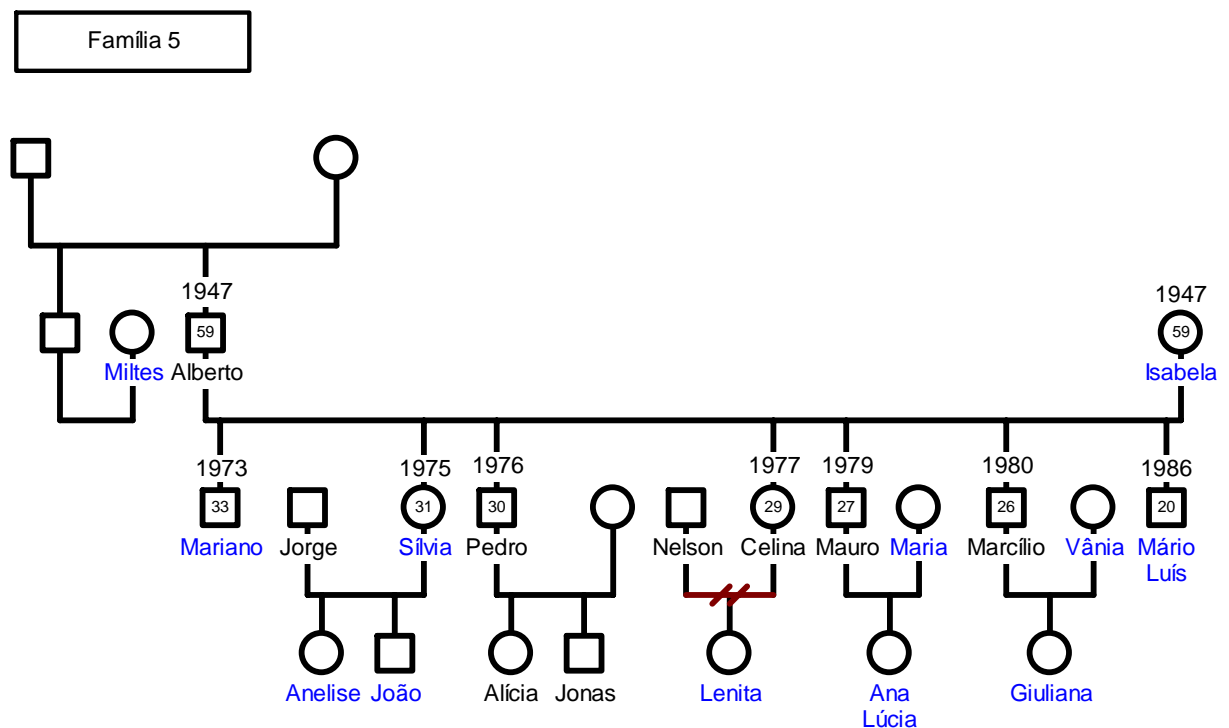
Família 5

Composta do casal Alberto (56 anos) e Isabela (56 anos), com 30 anos de casados e 7 filhos. Mariano, de 30 anos, é solteiro e mora com os pais. Sílvia, casada, com 2 filhos, tem vida independente. Pedro, com 27 anos, casado e pai de 2 filhos, também tem vida independente. Celina (26 anos), separada, com uma filha, mora em casa construída nos fundos da casa dos pais. Tem vida independente. Mauro (24 anos), casado, com uma filha, tem vida independente. Marsílio, casado, com uma filha, tem vida independente. A família possui casa própria com dez

cômodos. O pai rompeu com o filho interno e nem atende a seus telefonemas – diz que tem vergonha de ter um filho nessa situação.

Dados do prontuário: pai alcoólatra e violento com a mulher e os filhos. Alberto possui um bar e, como ambulante, vende peças de artesanato feitas pela mulher e pelo filho mais velho. Mário Luís (17 anos) parou de estudar por ameaça de outros colegas e envolveu-se com maconha e álcool. Diz que aprendeu a beber com o pai. Estava internado havia dez meses por roubo praticado com amigos na praia de Guaratuba.

Participaram dos encontros: Isabela (mãe), Miltes (tia), Mariano (irmão 1), Sílvia (irmã 2), Vânia (cunhada), Maria (cunhada), Lenita (sobrinha), Anelise (sobrinha), Giuliana (sobrinha), Ana Lúcia (sobrinha), João (sobrinho) e Mário Luís (interno).



Além do grupo multifamiliar, sete técnicos do Educandário aceitaram participar da pesquisa. Quatro deles constituíram a equipe de apoio: duas psicólogas, uma assistente social e um professor arte-educador. As técnicas haviam coordenado anteriormente, junto comigo, o projeto de *Socialização de famílias*, já citado. O professor arte-educador, coordenador das oficinas profissionalizantes do

Educandário, participou mais ativamente nos últimos encontros e foi de responsável pela fotografia. Três psicólogas indicaram três jovens sob sua responsabilidade e posteriormente fizeram parte das reuniões de planejamento e avaliação. A coordenação buscou manter contato com as três técnicas durante o processo, para um trabalho integrado entre a pesquisa e o atendimento individual prestado pela instituição.

2.3 INSTRUMENTOS

Foram definidos instrumentos para a reflexão sobre o impacto da proposta na instituição e nas famílias.

2.3.1 Entrevista na Instituição

Após o término da intervenção, foram realizadas entrevistas, na forma semi-estruturada, com os cinco professores da Escola Supletiva do Educandário. O roteiro básico abrangeu os seguintes temas e questões: *Como vêm a proposta de desenvolvimento de família em grupo? O que aconteceu na sala de aula com os jovens participantes, a partir de abril deste ano? Houve algum tipo de mudança positiva ou negativa? Na opinião dos senhores, quais as necessidades atuais de cada jovem, para melhorar seu processo de aprendizagem? Como está o desempenho escolar de cada jovem, em termos de resultados? Como está o relacionamento de cada jovem com o professor, com o conteúdo e com os colegas?*

Também os responsáveis pelas oficinas profissionalizantes dos cursos de datilografia, jardinagem, tear, panifício e eletricidade foram contatados, por meio de entrevista semi-estruturada, logo após o término dos encontros. O roteiro básico das entrevistas compreendia os seguintes temas: *Como tem sido o desempenho do jovem nas oficinas, nos últimos seis meses? Como ele lida com as regras básicas dessa proposta? Aconteceram algumas mudanças positivas ou negativas nesse período?*

2.3.2 Entrevista com uma Família

Foi planejada uma entrevista semi-estruturada com uma das famílias, um ano e meio após o término da pesquisa. No entanto, a receptividade e as expectativas expressas por perguntas e justificativas pela avó (que não poderia ir por motivo de viagem) e pela mãe durante o telefonema de convite realizado pela técnica do Educandário e relatado a mim e também no meu telefonema à avó dinamizaram a criação de um novo paradigma de entrevista para essa situação específica. A mãe e a avó entenderam que haveria um miniencontro familiar, quando se brincaria e se conversaria. Com essa idéia, delineei um tipo de entrevista que incluía espaço de aprendizagem para a família. Designei-a *entrevista lúdica de ação-reflexão conjunta*. Essa entrevista teve a seguinte estrutura: um momento inicial de reencontro, de troca de informações e de afeto; um momento de jogo proposto pela coordenadora – jogo da bola; um momento de seqüência de jogos da família e um momento de reflexão final, quando várias questões, reproduzidas a seguir, foram colocadas: *Como foi participar dessa proposta de jogos em grupo multifamiliar? O que você aprendeu no processo dos encontros? Quais as idéias para melhorar a proposta em relação à duração, local, freqüência, tipo de jogos, condução da coordenação? Como você vê a realização dessa proposta para outras famílias do Educandário?*

2.4 PROCEDIMENTOS

A pesquisa foi realizada em três momentos: planejamento, preparação no contexto da instituição e implementação.

No primeiro momento, utilizei meu referencial teórico-prático para elaborar a proposta *Jogos espontâneo-criativos nos processos de comunicação, autonomia e integração*, com objetivos, temas, procedimentos, jogos, recursos materiais, além

dos eixos constitutivos e avaliativos, base para as categorias de análise da pesquisa (Anexo 1).

Na fase de preparação, em primeiro lugar foi solicitado o consentimento da diretora para a efetivação da pesquisa, através de um ofício à instituição.

Com a aprovação da diretora, foi realizada uma reunião para a constituição da equipe de pesquisa e para o planejamento. Na reunião confirmou-se a decisão de incluir cinco famílias no grupo e de manter o critério da primeira etapa de seleção, segundo o qual a família deveria residir na Região Metropolitana. Dois jovens internos da Ala B – atendidos individualmente pela psicóloga e assistente social da equipe de apoio – que residiam na referida região ficaram como possíveis participantes da pesquisa. Nessa mesma reunião, a equipe assumiu o compromisso de estudar o projeto e de participar de todas as reuniões previstas.

O passo seguinte foi a apresentação do projeto à equipe técnica do Educandário, com o objetivo de compartilhar a proposta e de buscar o apoio da equipe para sua realização. O projeto foi aprovado e, após encaminhamento de convite de participação aos técnicos da instituição, três deles, que tinham sob sua responsabilidade três jovens da Ala B, residentes na Região Metropolitana, concordaram em ser participantes da pesquisa.

Quanto aos aspectos éticos da pesquisa, foram encaminhados e aprovados pelo Comitê de Ética em Pesquisa da PUC – São Paulo.

Os cinco jovens do Educandário, previamente selecionados, foram convidados pelos técnicos responsáveis pelo atendimento individual. Os adolescentes aceitaram a proposta e foram liberados para fazer o convite às suas famílias, as quais concordaram.

Em seguida, cada técnico responsável telefonou para a família explicando o projeto, colocando as normas da instituição para a realização da pesquisa e informando que os ganhos das famílias seriam relativos ao desenvolvimento familiar e não à avaliação do adolescente. A inscrição foi confirmada no momento em que o adolescente e seus familiares aceitaram voluntariamente participar do processo e de seguir suas normas. As cinco famílias convidadas aderiram ao projeto.

Foi incluída no grupo mais uma família por pedido insistente de adolescente que já havia participado do projeto anterior e que, naquele momento, vivia uma situação muito difícil no Educandário. Por problemas com doenças não houve compromisso formal dessa família de participar dos encontros. A inclusão foi realizada por opção do pesquisador, devido à necessidade e ao desejo desse jovem de vivenciar a proposta e de ter o apoio de um grupo de famílias.

Assim, o critério de seleção para a participação na pesquisa foi a família residir numa Região Metropolitana. Foram condições técnicas: prévio consentimento do técnico responsável pelo atendimento individual do jovem, compromisso dos técnicos envolvidos de participarem de reuniões de pesquisa, de modo a estarem acompanhando os processos das famílias de seus atendidos.

Depois de algumas reflexões sobre a experiência anterior, no projeto de *Socialização de famílias*, foi elaborado um texto com as regras e as normas de funcionamento da proposta com o grupo multifamiliar na instituição, as quais se destinavam a todos os participantes e foram implementadas durante a pesquisa de campo. Dividem-se em normas relativas à segurança, para o funcionamento do grupo dentro da instituição, e normas e orientações para o funcionamento do grupo multifamiliar durante os encontros.

a) Normas relativas à segurança, para o funcionamento do grupo dentro da instituição:

Para entrar na instituição, as famílias deveriam passar pela revista individual.

Cada família teria o direito de se apresentar no encontro com, no máximo, cinco membros: o jovem interno e mais quatro de fora.

Era vedado à família trazer alimentos para os jovens internos. Nas visitas aos domingos, isso era permitido.

Durante os encontros, era proibido aos adolescentes e às famílias saírem da sala e permanecerem no pátio interno da instituição.

b) Normas e orientações derivadas da experiência e da reflexão da coordenação nos dois anos de implementação do projeto de *Socialização de famílias*:

Não existiria nenhuma vantagem adicional para os jovens, em termos de notas ou pontos no relatório de avaliação de desempenho no Educandário. Esse relatório é o instrumento que oferece dados e considerações dos técnicos da instituição para o Juizado responsável pelos casos. O ganho das famílias que participassem seria a possibilidade de desenvolvimento, referenciada nos objetivos da pesquisa e, para cada uma delas, a vivência e reflexão de encontros familiares quinzenais e de encontros com outras famílias na mesma situação. Essa norma tinha dois objetivos: impossibilitar a participação da família que quisesse apenas acelerar o processo de desinternamento do jovem, além de oferecer mais liberdade às famílias quanto à frequência (presença ou ausência) aos encontros.

A família definia quais de seus membros viriam ao encontro, inclusive crianças de qualquer idade.

Haveria sempre um tempo para a família se reunir e conversar um pouco, no início do encontro, considerando a situação de separação e considerando o fortalecimento das fronteiras e da identidade da família.

Caso acontecesse isolamento do interno, por transgressão às regras da instituição, a família participaria normalmente do encontro.

Se a família não comparecesse, o jovem participaria, escolhendo uma das famílias presentes que aceitasse acolhê-lo.

Quanto à chegada dos adolescentes: alguns minutos antes do início do grupo, uma das técnicas fornecia a lista dos jovens participantes ao funcionário responsável pela Ala B, onde estavam internados, que os encaminhava para a sala, independentemente da chegada da respectiva família.

As pessoas teriam liberdade de sair à hora que quisessem. Apenas necessitavam avisar um pouco antes, para que um funcionário as acompanhasse até a saída.

A regra era que os familiares seriam acolhidos com afeto em qualquer hora que conseguissem chegar. Foi combinado um posicionamento claro da equipe de iniciar o encontro no horário previsto. Sempre haveria flexibilidade no início, tendo em vista atrasos dos ônibus e demora nos procedimentos de revista. Quanto ao horário de término, como seria oportunidade de trabalhar limites, haveria mais rigor.

No terceiro momento, realizamos a intervenção sistêmica de 12 encontros quinzenais com o grupo multifamiliar, implementando a proposta *Jogos espontâneo-criativos nos processos de comunicação, autonomia e integração*, composta por um conjunto sistematizado de objetivos, temas, jogos espontâneo-criativos, selecionados como facilitadores do desenvolvimento do grupo multifamiliar e como auxiliadores do processo de reflexão da pesquisa, de acordo com as categorias de análise. Tais categorias são derivadas dos eixos constitutivos e avaliativos da proposta e serão apresentados a seguir, no item 2.6. Durante a implementação, os jogos foram complementados por outros criados ou escolhidos pelas famílias. Para contextualizar a proposta, é preciso esclarecer que cada encontro teve os seguintes momentos: A) conversa inicial e jogos para iniciar a relação do grupo; B) espaço para os jogos das famílias (espaço de expressão de necessidades, interesses, conflitos, dificuldades), assim como estratégias para caminhar no seu desenvolvimento; C) espaço para jogos escolhidos com o objetivo de validar e ampliar os jogos propostos pelas famílias, na visão da coordenação; D) espaço para reflexão e compartilhamento verbal grupal sobre a vivência; E) jogos-tema (visão da família, histórias da família – estrutura, brincadeiras e outras –, comunicação consigo e com o outro, história da potência da família, dinâmica das relações familiares e grupais, padrão de relação e novas estratégias de relação); F) reflexão e compartilhamento verbal grupal sobre o encontro; G) espaço para a família definir a atividade de fechamento. Tal seqüência é flexível, pois depende do andamento do processo do grupo multifamiliar.

O contexto lúdico, promovido com o auxílio das regras dos jogos espontâneo-criativos, dinamizado pela ação e postura da coordenação, a qual tem a função de trabalhar dentro dos eixos constitutivos e avaliativos, caracteriza, compõe e diferencia a proposta. Todos os encontros foram registrados em vídeo, e os diálogos foram transcritos. O registro foi completado por fotografias. Alguns encontros também foram gravados em áudio e transcritos para estudo. Todas as famílias assinaram voluntariamente o termo de consentimento livre e informado para as gravações. Nenhum participante manifestou qualquer tipo de restrição às filmagens e fotografias.

Foi designada uma sala com espaço livre, no próprio pavilhão onde os adolescentes estavam alocados, preparada especificamente para o projeto anterior, com cadeiras removíveis. Depois do quinto encontro, como houve maciça participação das famílias, com média de 16 participantes por encontro, a instituição liberou outra sala, mais ampla e mais adequada para a proposta, em outro pavilhão.

Simultaneamente, aconteceram, uma hora antes de cada encontro, 13 reuniões dialogadas de avaliação e de discussão do planejamento com a equipe de apoio e com os 3 técnicos responsáveis pelo atendimento individual de 3 dos jovens. Por motivo de compromissos dentro da instituição, os técnicos puderam comparecer somente a algumas reuniões. A equipe tentou compensar essa dificuldade trocando informações de modo individual sempre que foi possível.

Foram realizadas mais três reuniões com toda a equipe técnica do Educandário: a primeira, de apresentação e discussão do projeto; a segunda, de acompanhamento, no tempo do sexto encontro, e a reunião final, incluindo uma primeira reflexão sobre o processo do grupo multifamiliar e levantando dados da instituição sobre os ecos do projeto.

Devido ao interesse da direção em relação ao andamento da pesquisa, aconteceram encontros de periodicidade mensal entre a equipe de coordenação e a direção, com troca de informações sobre o andamento do grupo multifamiliar e o comportamento dos jovens na instituição. Vale ressaltar que a direção do Educandário durante todo o tempo deu amplo apoio à pesquisa e à equipe responsável pelo trabalho com as famílias.

Quanto à participação da equipe de apoio, aconteceu em todos os momentos: planejamento, implementação e reflexão. Igualmente, toda a equipe sempre fez parte, juntamente com o grupo multifamiliar, da avaliação final de cada encontro.

Combinamos que a cada encontro se faria um rodízio entre os técnicos, para auxiliar a dinamizar o processo de entrada da família na instituição, normalmente demorado, devido às normas de segurança (revistas), e a manter o horário de início do grupo. Da mesma forma, conjuntamente determinamos que, em rodízio, uma das pessoas ficaria responsável pela filmagem em vídeo e as outras duas participariam

do encontro, assessorando-me: falando, refletindo, jogando, avaliando. A equipe de apoio sempre viu sua participação como processo ou possibilidade de crescimento pessoal-profissional e esse projeto como auxílio ao reconhecimento do projeto de *Socialização de famílias* pela instituição. Vale ressaltar que a participação nos encontros era considerada uma opção pessoal dos técnicos envolvidos, que não tiveram redução de seus encargos.

Considerando a importância das relações entre pesquisadores e pesquisados e a importância das minhas relações com a equipe de apoio, foi objetivo do grupo de coordenação manter-se sintonizado, em processo de desenvolvimento da autonomia e integração do SER e do PERTENCER (KOESTLER, 1981) enfatizando e reconhecendo o valor da ajuda mútua, nas ações de cuidar-se, cuidar do outro e permitir que o outro cuidasse de si. Desse modo, buscou-se sustentabilidade, evolução compartilhada e fluidez na interação da equipe e, na medida do possível, com a instituição, no sentido de interdependência, autonomia e integração. Assim, foram realizadas, no meu espaço profissional, reuniões mensais, de duas horas, de reflexão sobre as relações dos pesquisadores com o grupo e sobre as repercussões da pesquisa no trabalho e na vida do grupo de coordenação. Em todas as reuniões, foi utilizada a metodologia dos jogos espontâneo-criativos, dentro do possível – muitas vezes apenas por 15 minutos do tempo de uma hora disponível.

A maioria das reuniões com os profissionais foram gravadas em vídeo ou em fita cassete.

Foram planejados dez encontros, em intervalos quinzenais, com duração aproximada de duas horas, nas terças-feiras. Por pedido insistente de um adolescente, confirmado pelo grupo, foram realizados mais 2 encontros, em intervalos quinzenais, ampliando o projeto para 12 encontros. Após o término, aconteceram mais 2 encontros de acompanhamento, com espaço de 30 e de 45 dias respectivamente, os quais não foram incluídos na análise da pesquisa.

Após o término da pesquisa de campo, marquei uma entrevista com a juíza da Vara da Criança e do Adolescente, buscando orientação quanto ao modo ético de publicação das fotos e vídeo do grupo. Apresentei os termos de consentimento assinados pelas famílias e alguns critérios técnicos optativos para a não-

identificação dos participantes. Após conhecer o projeto e assistir à fita de vídeo do primeiro encontro, juntamente com outras autoridades, sugeriu a mim o encaminhamento de petição de providências – autos sob n.º 009/23004 – ao Judiciário, para autorização da publicação das fotos e imagens de vídeo, dirigida ao meio científico, utilizando para isso nomes fictícios. O pedido foi deferido em 4 de junho de 2004.

2.5 RECURSOS MATERIAIS

2.5.1 Documentação

Para a documentação e avaliação do processo, foram usados aparelhos de gravação em vídeo, em áudio, máquina fotográfica, fitas de vídeo, fitas cassete e filmes.

2.5.2 Móveis e Utensílios

Na sala havia cadeiras e bancos removíveis, além de uma mesa de apoio. Para maior conforto do grupo, disponibilizou-se uma jarra de água potável e copos descartáveis.

2.5.3 Objetos Utilizados nos Jogos

Em todos os encontros estiveram disponíveis os materiais utilizados na metodologia dos jogos espontâneo-criativos, considerados objetos facilitadores da comunicação (HOLZMANN, 1998, p. 122-125): dez bolas de inflar, dez cordas de tecido de *nylon*, vinte almofadas quadradas pequenas (cerca de 50 cm), dez tubos coloridos divididos ao meio (espaguete de aulas de natação) e vinte arcos, feitos por adolescentes da instituição, de diferentes cores e tamanhos. Foram também usadas, para o jogo *como vemos nossa família*, pequenas peças de madeira de diversas formas e peças de plástico de montagem de jogos, além de jornais e recortes de

revistas, cola, canetas hidrográficas, giz de cera e papéis de diversos tipos e tamanhos.

2.6 ANÁLISE DOS DADOS

Para a análise do conjunto dos dados levantados na pesquisa, que tem o objetivo de auxiliar o processo de desenvolvimento da comunicação, autonomia e integração de grupo multifamiliar em situação de risco, utilizei três eixos constitutivos e avaliativos. Trata-se de categorias prévias de análise, construídas a partir da experiência prática, que incluem toda a reflexão teórica da pesquisa. Fundamentam-se na visão de homem como ser de relação e tentam não só auxiliar a valorização e desenvolvimento, na medida do possível, de sua dimensão biopsicossocial e antropológica como também respeitar sua complexidade e infinitude.

2.6.1 Eixo Norteador

O eixo norteador do desenvolvimento humano e do desenvolvimento familiar busca trabalhar as funções da família: materna, paterna e de casal, apresentadas na minha obra *Jogar é preciso: jogos espontâneo-criativos para famílias e grupos* (HOLZMANN, 1998). É importante salientar que independem de quem as exerça. Tais funções foram referendadas por GRASSANO et al., 1997; PADILHA, 2004 e aprofundadas neste estudo. Também denominadas funções humanas, são: contenção afetiva, contenção-limite, contenção-confronto e contenção-síntese. Podem ser sintetizadas nas palavras afeto, movimento, limite e confronto.

Segundo TIZON GARCIA (1980, p. 52), as funções materna e paterna se referem também a outros profissionais, como educadores, coordenadores de grupo de crescimento, psicoterapeutas, administradores de empresas, ou seja, a todos os que trabalham com pessoas.

As funções da família ou funções humanas consistem em oportunizar à criança, ao jovem, ao adulto ou ao grupo multifamiliar um espaço-tempo de: 1) contenção afetiva, acolhimento afetivo, construção de ligação afetiva, amor – da

função materna; 2) prazer dos movimentos e sensações corporais – da função materna na gestação, denominada contenção-síntese porque engloba todas as outras; 3) limite da realidade – da função paterna; 4) contenção desculpabilizada da agressividade simbólica (confronto) – da função casal. Neste eixo, busca-se, igualmente, dentro do possível, flexibilizar os padrões de comunicação (WATZLAWICK, 1973).

2.6.2 Eixo Dialógico

O eixo dialógico facilita a decodificação da construção compartilhada de possíveis diálogos subjetivos, simbólicos, lúdicos expressos durante a vivência dos jogos – entre os membros de uma mesma família, entre as diferentes famílias e entre as famílias e a coordenação. O jogo espontâneo-criativo possibilita a abertura de uma outra dimensão da vida, na qual se oportuniza a utilização de diferentes códigos da comunicação, potencializando um espaço privilegiado de relação familiar e grupal – mais autêntica, mais leve, mais alegre e delimitada em um tempo e espaço de liberdade protegida (WINNICOT, 1975; HUIZINGA, 1971; HOLZMANN, 1998). Engloba troca e compartilhamento de mensagens, ações e emoções que, segundo a minha experiência, na maioria das vezes são integradas naturalmente à fala dos participantes do grupo.

Assim, neste eixo estudam-se as diversas comunicações do grupo multifamiliar durante os jogos, os quais podem falar de necessidades, interesses, dificuldades, conflitos das famílias, como também se estudam as diversas alternativas para situações de crise – saídas que as famílias mostram, no processo dos jogos, para elas mesmas e para o grupo. O meu papel é decodificar as mensagens, compreendendo-as em seu contexto e interagir com o grupo, intervindo com outros jogos, cujas possibilidades de mensagens, ações e emoções tenham como hipótese o auxílio ao processo de desenvolvimento das famílias.

2.6.3 Eixo Histórico

O eixo histórico resgata e valida as sabedorias das famílias e as capacidades dinamizadas no enfrentamento das crises, que, naturalmente, acontecem nas diferentes etapas do ciclo vital da família. O foco é o desenvolvimento da identidade individual e familiar, fortalecendo as fronteiras familiares. Busca-se o protagonismo familiar e comunitário. No processo, são privilegiados o reconhecimento e a apropriação, por todos, dos nomes das pessoas e dos nomes de família, construídos a partir dos sobrenomes materno e paterno; as histórias das famílias no seu ciclo vital; os processos de autoconhecimento individual-familiar; as semelhanças e as diferenças. Potencializa-se a capacidade de aprender, o valor da rede familiar, comunitária e social e a criatividade que as famílias mostram no processo de construir e vivenciar jogos espontâneo-criativos. A minha função é também, durante o processo, pontuar os aspectos positivos de cada família, especialmente na capacidade de ensinar, de aprender, de escutar, de orientar que emergem na ação-reflexão da proposta. Nessa função de validação das ações e comunicações das famílias, pode-se auxiliar o desenvolvimento da autonomia e da integração criativa à comunidade e à sociedade.

3 RESULTADOS

Neste capítulo, em primeiro lugar abordo questões e mudanças relacionadas à metodologia da pesquisa e, em seguida, narro resumidamente como aconteceram os 12 encontros do grupo multifamiliar no Educandário.

3.1 QUESTÕES E MUDANÇAS RELATIVAS À METODOLOGIA DA PESQUISA

Quanto à complexidade da proposta e à busca de sustentabilidade a implementação da proposta exigiu 1) cuidado e atenção contínuos para não infringir as normas e regulamentos da instituição, coerência com o planejamento e o sistema, de modo a não perturbar seu funcionamento; 2) postura de sempre observar os limites mínimos relativos à organização e ao manejo do encontro; 3) reflexão permanente sobre a prática, de modo a manter a coerência da postura frente às famílias, respeitar as regras (repetição, com clareza, no início de cada encontro) e o funcionamento do grupo multifamiliar dentro de uma postura ética, nos mínimos detalhes (coordenadora e equipe de apoio), especialmente valiosa para se trabalhar com adolescentes e com famílias de adolescentes em conflito com a lei; 4) constante reflexão para preservar a coerência teórico-prática do projeto de pesquisa; 5) discussão e negociação – com a direção e equipe – sobre as necessidades da pesquisa e também sobre questões imprevistas surgidas durante a implementação, inclusive pedindo sugestões e ajuda em reuniões técnicas; 6) posteriormente, cuidado de seguir rigorosamente as orientações acertadas com os técnicos e a direção.

Quanto às normas e orientações relativas ao funcionamento do grupo na instituição e nos encontros, observou-se que os procedimentos foram naturalmente integrados pelo grupo multifamiliar. Sobre a proibição de trazerem alimentos, houve, no início do quarto encontro, uma veemente reclamação de uma das famílias devido ao longo tempo de transporte de sua casa ao Educandário, o que ocasionava desconforto das crianças, que ficavam muito tempo sem comer. A instituição, com ajuda da equipe de apoio, ofereceu às famílias que desejassem, a possibilidade de

almoçar na instituição. Pontuo aqui a flexibilidade da direção, que apresentou uma saída para o impasse. No entanto, as famílias encontraram outra alternativa – foram se organizando para comer enquanto esperavam pela revista. Quanto à escolha dos membros para participar, duas famílias fizeram rodízio de pessoas (netos, cunhada, irmã, tia e irmão) porque o número de crianças interessadas em participar era maior do que a possibilidade de entrada. Houve muito empenho de uma família em trazer o pai – que compareceu a um encontro –, e as outras famílias também se movimentaram para trazer as pessoas que tinham disponibilidade, considerando que os encontros eram na terça-feira à tarde. Outras dependiam da disponibilidade de filhos que trabalhavam. Comprovou-se a necessidade do recebimento do vale-transporte, condição premente para a participação. No caso de isolamento por transgressão às regras da instituição, houve apenas o caso do isolamento de Diego, jovem incluído sem o compromisso de comparecimento da família. Esse isolamento, de 30 dias, trouxe desconforto para todos.

Quanto à decisão de encaminhar os jovens pouco antes do horário de início, mesmo sem a presença da família: isso tornou possível um espaço de sala de espera, onde os jovens e as famílias conversavam entre si e com outras pessoas.

Quanto às entradas: em virtude da demora de entrada das famílias, ocasionada pelos procedimentos de revista, depois do terceiro encontro um dos técnicos ia até a portaria para ajudar a dinamizar o processo.

Quanto às saídas durante os encontros, não aconteceram. As pessoas, no início, permaneciam o mais que podiam. Ajudavam a arrumar a sala e a guardar o material. Tínhamos dificuldades de fechar a sala depois do término do encontro porque a maioria ficava conversando mais um pouco. Logo todos integraram a regra do horário. Quando uma família avisou que precisava sair mais cedo, a coordenação pediu que, na hora da saída, os membros se despedissem do grupo e, se possível, dissessem uma palavra contando algum sentimento, idéia ou lembrança que veio à tona durante a participação no grupo.

Nenhuma pessoa manifestou vontade nem intenção de sair para o pátio durante os encontros.

Quanto à frequência dos internos: os jovens nunca se atrasaram, nem faltaram; apresentavam-se arrumados, de banho tomado, com roupa limpa, como se fossem a uma festa.

Nova parceria, quanto aos recursos da pesquisa: desde o quarto encontro até o final, Pedro pediu e foi autorizado a trazer o seu som e CDs para incluir música nos jogos programados pelos adolescentes e, também, como fundo, no tempo de espera. Essa participação se ampliou para outros momentos do trabalho, que necessitavam ou se enriqueciam com música (jogo de construção de espada, da construção do mapa histórico e outros).

Sobre o acolhimento inicial: foi uma marca do projeto o acolhimento afetivo para todas as pessoas, mesmo quando chegavam mais tarde (devido a atraso de ônibus, etc.). Com o tempo, os atrasos diminuíram.

Quanto ao local: a direção, percebendo o elevado número de participantes e as limitações de espaço, ofereceu uma outra sala, no Pavilhão A, mais ampla. Era mais adequada, mas tinha a desvantagem de estar na área interna de um outro pavilhão, fato que demandava um pouco mais de cuidado com a segurança dos participantes.

Em relação ao número total dos encontros, um dos jovens solicitou, inúmeras vezes, que aumentássemos o tempo da proposta, para que os encontros continuassem até que ele deixasse a instituição. Devido a esse pedido, compartilhado pelo grupo, a proposta foi ampliada para 12 encontros, complementados com mais 2, em espaços de 30 e 45 dias, depois do término (encontros de desligamento).

Assim a pesquisa se estendeu de 10 (20 horas) para 12 encontros (24 horas), com mais 2 encontros no espaço de 30 e de 45 dias. O total final foi de 28 horas. Além desses, as famílias participaram, como monitoras, de mais dois encontros de uma experiência para um novo projeto de grupo único, composto por dez famílias, de frequência mensal.

3.2 DADOS SOBRE A FREQUÊNCIA DAS FAMÍLIAS

Quanto à frequência das famílias: o número de membros que se apresentaram em cada encontro variou de duas a cinco pessoas. Discriminando as participações, constatam-se os dados levantados a seguir.

a) Total de participações das pessoas de 5 famílias nos 12 encontros: 196

b) Média de participações por encontro: 16,3

c) Número total de membros participantes por família

Família 1					
	7 membros				
		interno	mãe	4 irmãos	cunhada

Família 2					
	4 membros				
		interno	mãe	irmão	meia-irmã

Família 3						
	8 membros					
		interno	avó	mãe	4 irmãos	sobrinho

Família 4							
	6 membros						
		interno	pai	mãe	tia	cunhada	sobrinho

Família 5								
	11 membros							
		interno	mãe	tia	irmã	irmão	2 cunhadas	4 sobrinhos

d) Número total de participantes por encontro:

- 1.º Encontro: 17 pessoas
- 2.º Encontro: 15 pessoas
- 3.º Encontro: 18 pessoas
- 4.º Encontro: 21 pessoas
- 5.º Encontro: 19 pessoas
- 6.º Encontro: 15 pessoas
- 7.º Encontro: 15 pessoas
- 8.º Encontro: 12 pessoas
- 9.º Encontro: 17 pessoas
- 10.º Encontro: 19 pessoas
- 11.º Encontro: 15 pessoas
- 12.º Encontro: 13 pessoas

e) Média de pessoas de cada família presentes nos 12 encontros: 39,2

f) Participação média de pessoas de cada família por encontro: 3,25

g) Participação média de crianças por encontro: 3,5

h) Presenças de crianças nos 12 encontros: 42

Todas as famílias do grupo multifamiliar compareceram aos encontros. A família de Mário Luís, mesmo ele estando fora do grupo, freqüentando um curso profissionalizante no dia e horário do encontro, participou normalmente. Faltou, com justificativa, apenas a dois encontros.

Outros dados

a) Nesta pesquisa, conseguiu-se ampliar o número de técnicos da instituição parceiros do trabalho com famílias. Em 2000 o trabalho com famílias iniciou-se com dois técnicos da instituição. Na pesquisa, em 2003, sete técnicos participaram: quatro diretamente, como equipe de apoio, e três como responsáveis pelo atendimento individual de três jovens participantes.

b) Questão mobilizadora

Tendo em vista estudos sobre a família em seu ciclo vital, a freqüência maciça das mães, a ausência dos pais de família nos processos judiciais de

internação de jovens e a necessidade de as famílias em situação de risco se exercitarem na integração dos limites da realidade, uma das funções da coordenação e equipe de apoio foi incentivar a vinda dos pais, irmãos, tios, avôs, considerando que, nesse contexto de infração de adolescentes, é muito importante a presença dos homens da família. No total, de cinco pais, um tinha falecido recentemente (Família 2), outro tinha rompido relações com o adolescente (Família 5), um pai ausente na instituição (Família 1) e a Família 3 tinha abandonado o pai havia cerca de dez anos por alcoolismo e agressões, e o adolescente desta família e o padrasto estavam de relações rompidas. Durante o processo, apenas um dos pais participou de parte de um encontro. Em duas famílias estiveram presentes os irmãos mais velhos.

3.3 DESCRIÇÃO RESUMIDA DE COMO ACONTECERAM OS ENCONTROS DO GRUPO MULTIFAMILIAR

Primeiro encontro

Observo que as famílias estão relacionadas segundo a ordem numérica com as quais foram identificadas.

Total de participantes: 17 familiares, 4 técnicos da equipe de apoio e coordenadora.

Participantes do grupo multifamiliar:

(Família 1) Marluce (mãe) e Milton (interno).

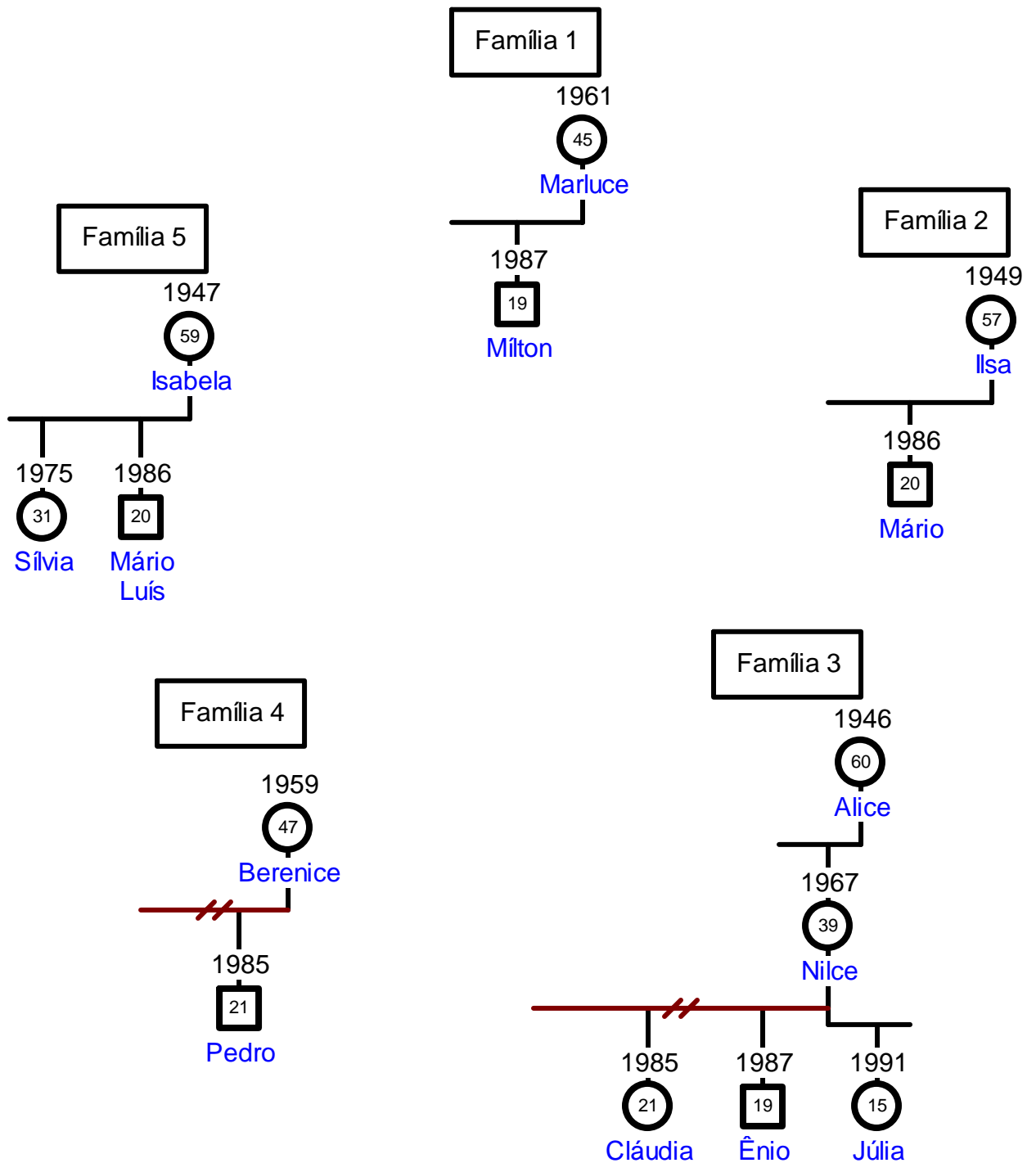
(Família 2) Ilsa (mãe) e Mário (interno).

(Família 3) Alice (avó), Nilce (mãe), Cláudia (irmã 1), Júlia (irmã 2) e Ênio (interno).

(Família 4) Berenice (mãe) e Pedro (interno).

(Família 5) Isabela (mãe), Sílvia (irmã) e Mário Luís (interno).

Edite (avó), Gabriela (prima) e Diego (interno).



Os seis adolescentes chegaram junto com uma das mães. Havia muita tensão no ar. Aos poucos, chegaram as outras famílias e o clima melhorou. Na etapa A, eu me apresentei e pedi a colaboração deles para a pesquisa. Coloquei o objetivo do projeto – o desenvolvimento familiar através de jogos espontâneo-criativos – e também o objetivo de, juntos, aprendermos a nos ajudar mutuamente. Concordaram com a pesquisa e assinaram a permissão para o registro em vídeo, áudio e fotos.

Expliquei as regras do projeto e fiz a proposta do jogo da bola – jogar a bola para quem quisesse, como se a bola fosse uma conversa. O jogo foi, aos poucos, ajudando o grupo a interagir. Nesse jogo acontece naturalmente um movimento no qual as pessoas mais disponíveis e envolvidas são as primeiras escolhidas para receber a bola. Depois de um tempo, sempre peço que cuidem para jogar para todos: na maioria das vezes em que os internos pegavam a bola, passavam para as mãos da mãe, ao seu lado, ao invés de jogar para o grupo. Nas variações, jogaram a bola falando seu próprio nome e depois uma coisa de que gostavam. Apareceu bolo, passear, família, música, ler. O comportamento de passar a bola para a mãe repetiu-se em algumas famílias. Na etapa B, a proposta foi de as famílias combinarem, cada uma, um jogo para todo grupo fazer. Dei um pequeno tempo para experimentarem os objetos disponíveis (descritos no item Recursos, do Processo Metodológico). Todos ajudaram a empilhar as cadeiras para liberar espaço para os jogos. Logo já tinham experimentado os objetos e escolhido seus jogos.

Desse momento em diante imperou a alegria. As famílias participaram de quase todos os jogos propostos: rodear uma bola no chão, uma pessoa de cada vez, com um bambolê pequeno (a cada acerto o grupo festejava); jogo tipo vôlei; jogo de introduzir uma bola dentro de um bambolê grande, segurado por duas pessoas na posição vertical; jogo de bambolê; de luta de espadas e de guerra de almofadas. A partir da minha observação e reflexão sobre os jogos deles, levantei a hipótese de que poderiam estar trazendo necessidades relativas às funções da família – de afeto (jogos de rodear a bola no chão, com o bambolê e de introduzir a bola no bambolê), necessidade de limite (jogo de rodear a bola e jogo do bambolê) e de confronto (jogos de luta de espadas e de guerra de almofadas). Assim, na etapa C, propus o jogo de dar as mãos fazendo uma roda (repetia a forma do arco, utilizado em três dos seis jogos) e brincar de aumentar e diminuir o espaço da roda – também na idéia de que podemos estar longe e perto, nos aproximar e nos afastar, mas o importante seria estarmos em relação, em comunicação. Depois de um pequeno tempo, fizemos o jogo de virar a roda, que oportuniza a vivência de que todos estamos ligados a tudo. Na etapa D – de reflexão e compartilhamento –, sentamos e cada um contou de qual jogo mais gostou ou não gostou e como se sentiu jogando.

A marca dos jogos foi a alegria. Na etapa E a proposta foi, em família, construir uma montagem a partir do tema *como vemos nossa família*.

No início estranharam a proposta, mas logo se empenharam na tarefa. Cada família apresentou sua montagem. Na etapa F – de reflexão e compartilhamento verbal –, falaram sobre perdas: morte, havia pouco tempo, de um pai de uma família e de uma neta de outra; perda da liberdade (jovem); perda do filho, que estava fora de casa. Acontecem conversas paralelas de dois adolescentes. À pergunta sobre quem poderia contar como superou perdas, várias mães e avós se manifestaram. Encerramos com reflexões das pessoas sobre sua experiência nesse encontro. Comentário emocionado de um adolescente ao final do encontro: *Precisei chegar a este lugar para conhecer este trabalho*.

Temas: perdas e busca de contenção afetiva, limite confronto e prazer dos movimentos.

Jogos das famílias: ajuda para trabalhar as perdas; explicitação do comportamento de protecionismo dos jovens em relação às mães (dar a bola na mão da mãe).

Segundo encontro

Total de participantes: 15 familiares, 4 técnicos da equipe de apoio e coordenadora.

Participantes do grupo multifamiliar:

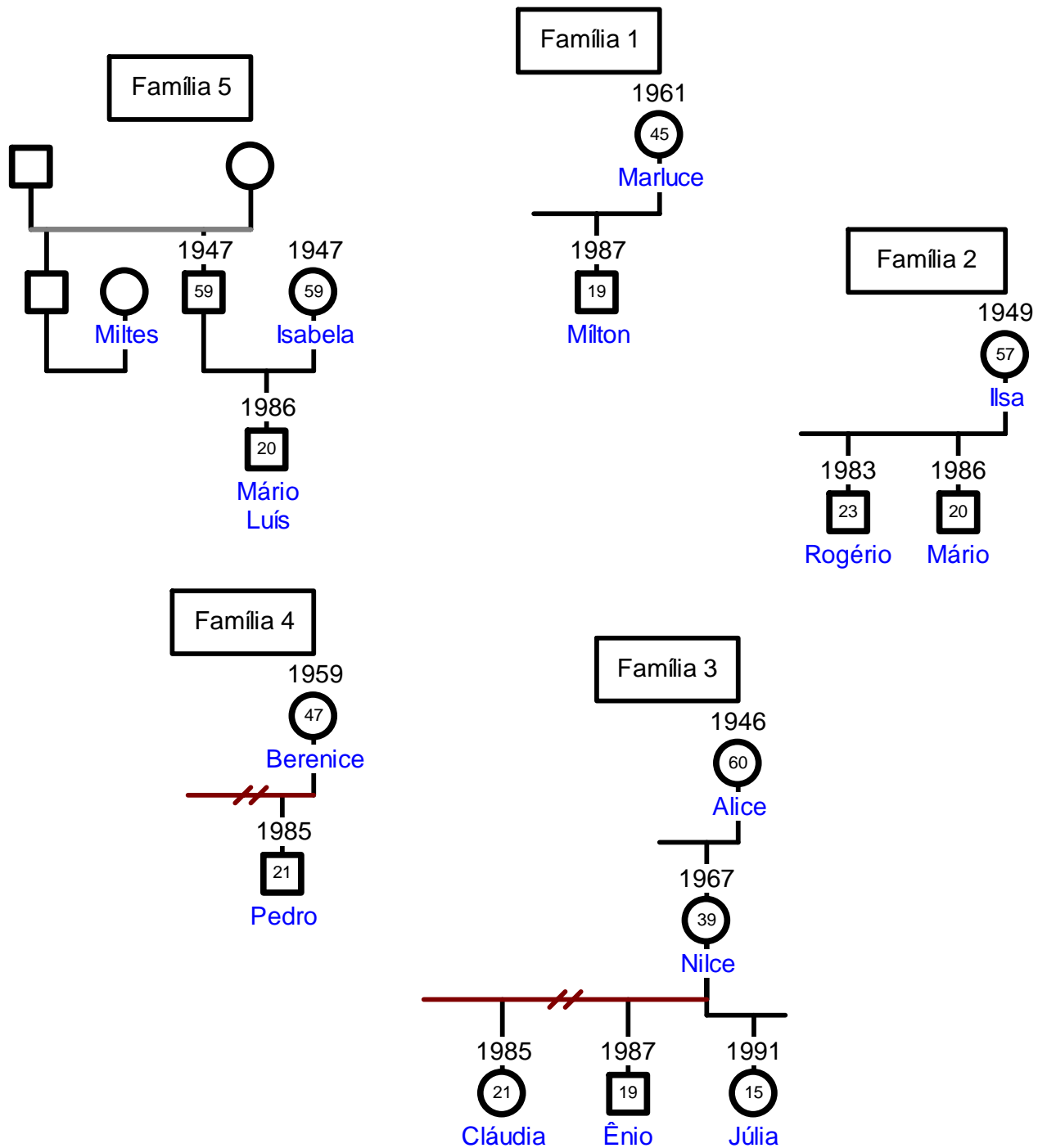
(Família 1) Marluce (mãe) e Milton (interno).

(Família 2) Ilsa (mãe), Rogério (irmão) e Mário (interno).

(Família 3) Alice (avó), Nilce (mãe), Cláudia (irmã 1), Júlia (irmã 2) e Ênio (interno).

(Família 4) Berenice (mãe) e Pedro (interno).

(Família 5) Isabela (mãe), Miltes (tia) e Mário Luís (interno).



No início da conversa, busquei resgatar a idéia de construção conjunta e, quando disseram que o encontro anterior tinha sido muito bom, pontuei que havia sido assim graças a eles, que deram idéias para a maioria dos jogos. Contaram que, durante o intervalo, lembraram o tempo todo dos jogos (mãe) e dois irmãos lembraram o tempo de criança, quando brincavam juntos. Retomei os objetivos e as regras. Encontrei dificuldade, logo no início, de propor o jogo individual de bater na bola com um tubo, que eu havia planejado. Sentia-me presa ao planejamento, mas

percebia que, nesse encontro, propor dois jogos-tema (jogo da dinâmica da relação e rede social pessoal adaptada, como planejado, não seria a solução ideal. Mudei e iniciei de novo, com o jogo da bola. Na etapa seguinte, deixei livre para juntarem-se ou não a outra família. Fizeram dois grupos de duas famílias e um com uma mais numerosa. Fiquei surpresa quando, na etapa B, no momento de experimentar os objetos para propor o jogo da família, quase todo o grupo se envolveu com o jogo de bater forte na bola com um tubo (o jogo planejado e descartado por mim!). Os jogos propostos foram: repetição do jogo de rodear a bola com o arco, jogo de vôlei e bater na bola com o tubo. Na etapa C, com a finalidade de acomodar a agressividade trabalhada no jogo de bater na bola e como preparação para os jogos seguintes, propus o desenho livre individual. Envolveram-se muito nessa atividade. Na etapa D, refletimos e conversamos sobre o encontro até aquele momento. Ninguém era obrigado a mostrar o desenho para o grupo, mas alguns mostraram. Na etapa E, introduzi o jogo da dinâmica das relações: jogo de dar, receber, pedir, tomar e rejeitar com almofadas. Fui trabalhando aos poucos – uma ou duas ações de cada vez. Como eu esperava, devido à complexidade desse jogo, interagiram como puderam e se exercitaram nas ações dos verbos. Em seguida, dei uma breve explicação sobre a rede social pessoal e sobre sua possível representação em desenho e pedi que cada pessoa desenhasse, com giz de cera, sua rede. Apesar de o conceito de rede social pessoal ser novo, eles se empenharam, fizeram e apresentaram o desenho. Perguntados sobre como estavam se sentindo, Pedro disse: *estou mais solto*, uma tia disse que lembrou de quando brincava na rua, Marluce (mãe) achou bom pensar em quem está longe e quem está perto e Alice (avó) estranhou que no jogo não pediu, só recebeu. As conversas paralelas de dois jovens continuaram. Depois do compartilhamento verbal, perguntados como gostariam de terminar o encontro, escolheram fazer uma oração.

Tema: perdas

Jogos das famílias: ajuda para trabalhar as perdas; explicitação do comportamento de protecionismo dos jovens em relação às mães (jogo da bola).

Terceiro encontro

Total de participantes: 18 familiares, 4 técnicos da equipe de apoio e coordenadora.

Participantes do grupo multifamiliar:

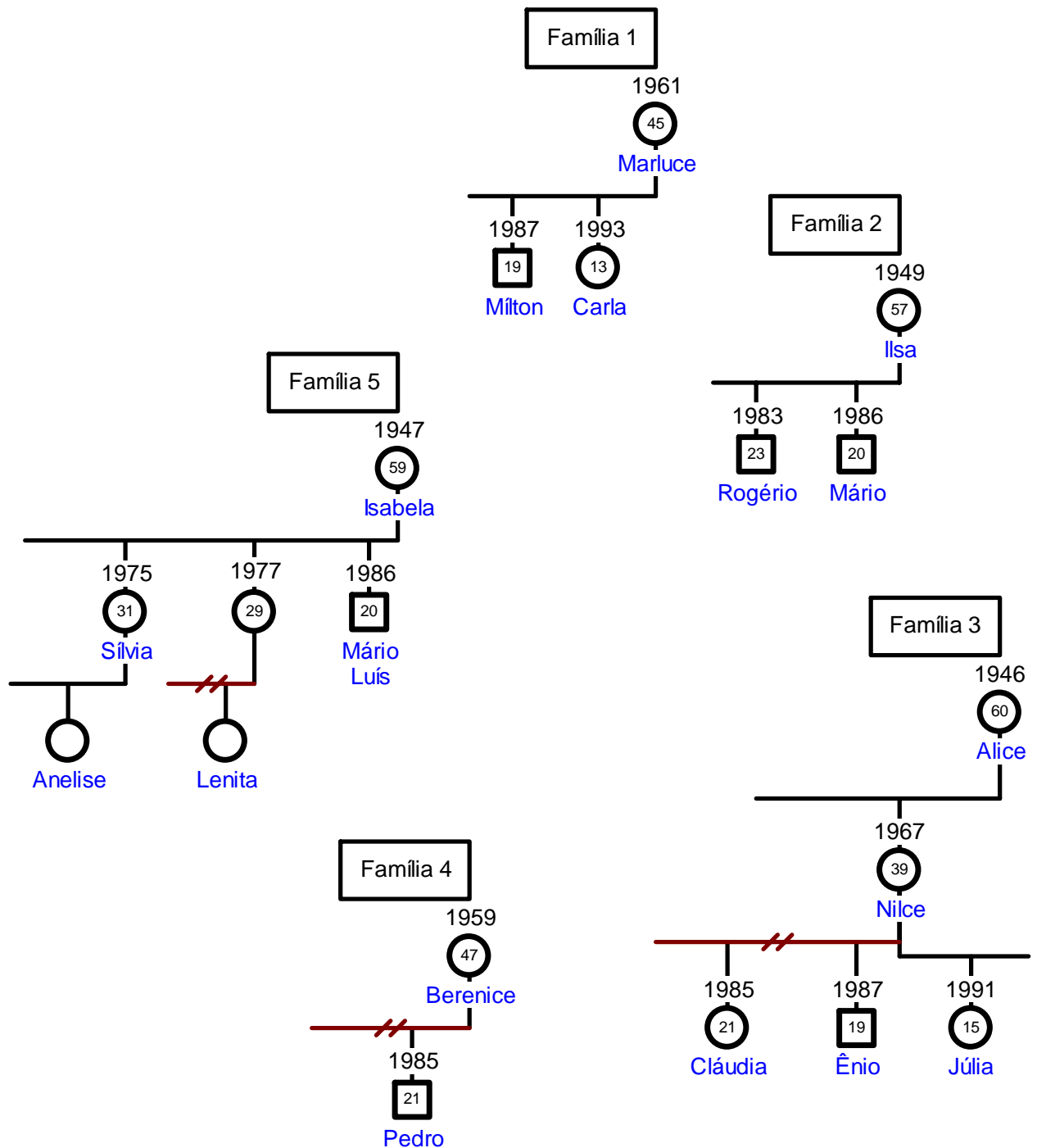
(Família 1) Marluce (mãe), Carla (irmã) e Milton (interno).

(Família 2) Ilsa (mãe), Rogério (irmão) e Mário (interno).

(Família 3) Alice (avó), Nilce (mãe), Cláudia (irmã 1), Júlia (irmã 2) e Ênio (interno).

(Família 4) Berenice (mãe) e Pedro (interno).

(Família 5) Isabela (mãe), Sílvia (irmã), Anelise (sobrinha), Lenita (sobrinha) e Mário Luís (interno).



Na etapa A, reforcei com eles o fato de que no grupo todos nós estamos aprendendo – todos no mesmo movimento e no mesmo nível. Também disse que todas as opiniões diferentes sobre algum assunto são válidas e acabam ajudando o aparecimento de novas idéias, importantes para o grupo. Eles contaram que estavam aprendendo a conhecer melhor as pessoas. Ilsa desabafa sobre as dificuldades para receber a pensão do marido. A equipe de apoio orienta-a a procurar ajuda com um técnico do Educandário.

Repito o jogo da bola – desta vez o grupo se coloca de pé para jogar e eu introduzo várias bolas para dinamizar o jogo. Proponho, em seguida, o jogo de casa e morador, do qual gostam muito – principalmente de se sentirem acolhidos dentro de uma casa. Na etapa B, nesse encontro, incluí o tema da coordenação, quase sempre colocado na etapa E. Propus que primeiro conversassem em família sobre os jogos infantis de que se lembravam, experimentassem esses jogos e escolhessem um deles para brincar com o grupo. Jogos propostos: a) jogar a bola para o outro, quicando no chão; cama-de-gato; jogo de caminhar, ao mesmo tempo, rodando um arco (simbolizava um pneu); pular altura utilizando corda; jogo de vôlei com a regra de “quem erra é bobinho”. Em toda essa etapa estiveram muito envolvidos e concentrados em seus jogos. Duas famílias lembraram-se do cama-de-gato simultaneamente. Na etapa C, a coordenação sugeriu o jogo de caçador (ou queimada) sem times: jogo muito comum no sul do Brasil, o qual amplia as ações do cama-de-gato, que tem mudanças, mas volta sempre ao mesmo ponto, e tem ligação, mas também amarra; por outro lado, o jogo de caçador sem times oportuniza reversibilidade, circularidade com mudança rápida de posições e funções e; ainda, trabalha a agressividade simbólica. Complementei com o desenho livre, que proporciona uma reflexão e apropriação mais profunda sobre a vivência nesse estágio do grupo. Continuaram as conversas paralelas de dois adolescentes. Comentários da etapa F: *o menino faz falta em casa, no grupo um ajuda o outro, é bom conhecer melhor as pessoas e ficar junto com o filho, é importante recordar nossas brincadeiras e os filhos saberem como a gente brincava, estou mudando, aqui a gente joga na hora o que está dentro e sai tranqüilo*. Pedi para cada um falar uma palavra de alguma coisa que sentiu ou que lembrou: *felicidade, união, paz* (duas vezes), *amor* (três vezes), *mãe, serenidade, esperança, liberdade, saudade*

(quatro vezes), *confiança*, *amizade*, *amigo*, *lembrança* (duas vezes), *harmonia*, *brincadeira*. Para terminar, sugeriram *cantar parabéns para as mães*.

Temas: perda do filho que está preso; pedido de ajuda

Jogos: sinalização sobre o padrão de comunicação – quem é bobo é expulso do jogo e jogo do sem fim e ou movimento de mudança com ligação afetiva (cama-de-gato).

Quarto encontro

Total de participantes: 21 familiares, 4 técnicos da equipe de apoio e coordenadora.

Participantes do grupo multifamiliar:

(Família 1) Marluce (mãe), Neuza (cunhada) e Milton (interno).

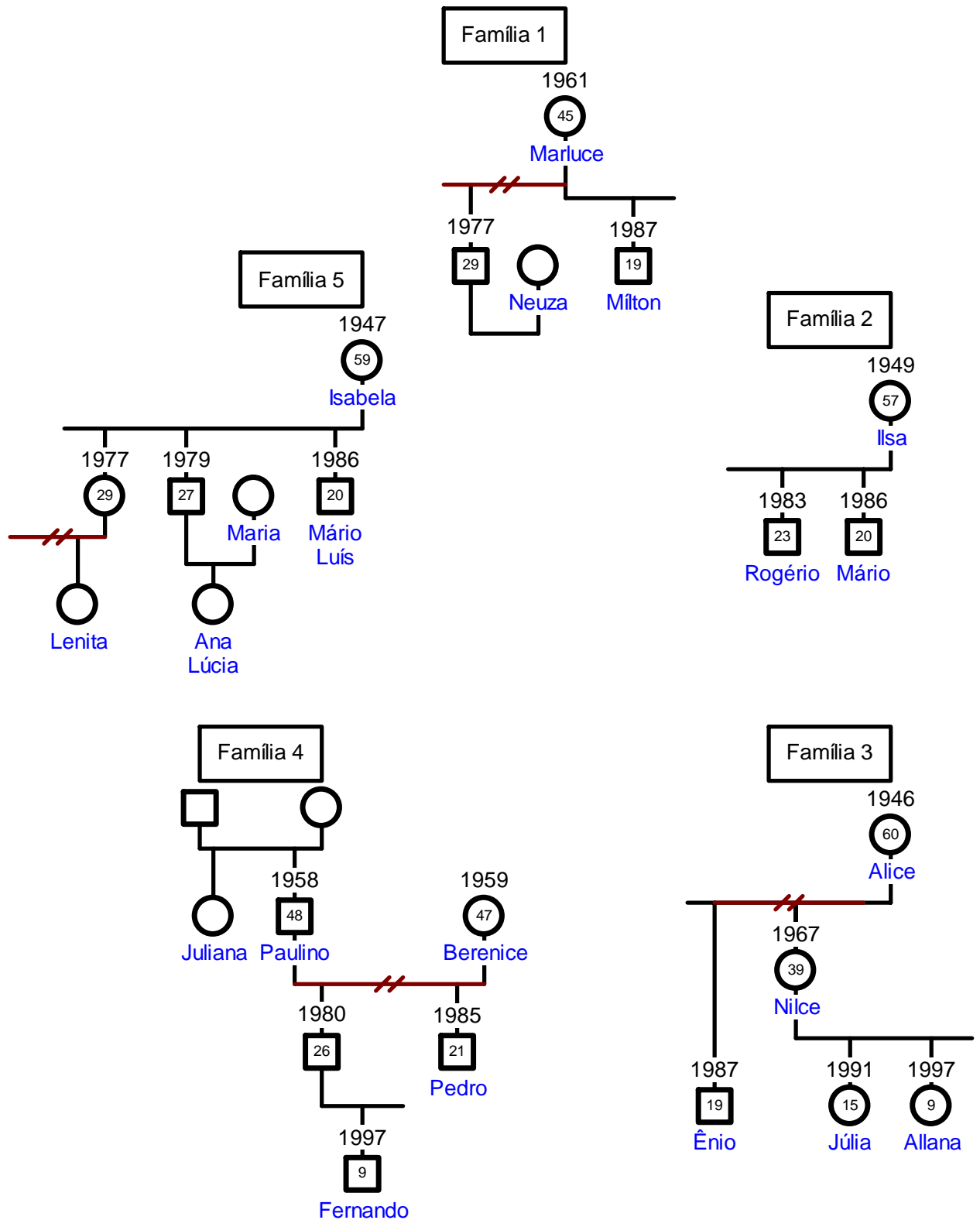
(Família 2) Ilsa (mãe), Rogério (irmão) e Mário (interno).

(Família 3) Alice (avó), Júlia (irmã 2), Allana (irmã 4) e Ênio (interno).

(Família 4) Paulino (pai), Berenice (mãe), Juliana (tia paterna), Fernando (sobrinho) e Pedro (interno).

(Família 5) Isabela (mãe), Maria (cunhada), Lenita (sobrinha), Ana Lúcia (sobrinha) e Mário Luís (interno).

Diego (interno).



Grupo mais solto e livre. Sinto que a coordenação também. Isabela diz: *é bom estar aqui*. A maioria dos jovens queixa-se de dor de dente, febre, dor de ouvido, garganta. A equipe se prontifica a agilizar os atendimentos de saúde da

instituição. Pedro e Diego propuseram seu jogo depois do jogo da bola: andar no ritmo de uma música e parar como estátua quando a música parasse (eles mesmos trouxeram o aparelho de som e o CD). Esse jogo é de um nível maior de exigência e nós, da coordenação, entramos para facilitar e acabamos dançando de mãos dadas com algumas pessoas do grupo. Deu para perceber que tinham dificuldades para realizá-lo, mas tentavam, faziam os movimentos e paravam como estátua.

Na etapa B incluí novamente o tema (da etapa E), propondo que construíssem uma espada ou tubo de jornal. Pedro pediu permissão para colocar música enquanto faziam as espadas. Nesse momento o grupo todo ficou individualmente envolvido na construção da espada. Clima de descontração e cada um fazendo sua tarefa, emprestando o material quando solicitado (jornal, fita crepe). Eu, como eles, sentei no chão para fazer minha espada e vi que não havia necessidade de alguém cuidar do grupo porque ele mesmo estava se cuidando, em autogestão. No tempo dos jogos das famílias com espadas, todos escolheram lutar com espadas, com exceção da Família 1, que, antes do confronto de espadas, propôs um desfile de todos, com as espadas levantadas. No final gritaram a palavra “liberdade”, erguendo-as para o alto. Durante as lutas toda a equipe (coordenação e apoio) ficou atenta para que não se machucassem. Se necessário, interferíamos verbalmente e com nosso corpo. No geral, ficaram dentro das regras e o material, quando não se constrói uma espada muito grossa, é leve e flexível. A maioria das espadas dos jovens era leve e fina; as das mães eram mais fortes. No momento de lutar, houve, conforme as espadas, expressão de muita força das mães e pouca energia ou potência dos adolescentes. Mário e seu irmão quase não participaram das lutas – suas espadas eram muito frágeis. Mário Luís esteve apagado no encontro. Ênio parecia amarrado à irmã grávida – um tanto alienado do grupo na hora das lutas. Na etapa C, fiz o jogo de bater com a espada onde quisessem, de modo que ampliassem espaços para o confronto, sem machucar e sem ofender. Ainda nessa mesma etapa, para auxiliar na acomodação do processo de agressividade simbólica e confronto com as espadas, propus o jogo de seguir o mestre. Os gestos escolhidos foram de cumprimentos, auto-abraços, asas de pássaros voando, dar a mão em grupo. Todos de muito afeto. Esse jogo mostrou a afetividade desenvolvida ou liberada no processo dos jogos de confronto. No final

Pedro diz que estava feliz com a presença do pai em parte do encontro e que ficou com vontade de ir embora com a família. Terminamos com uma festa, uma vez que, conforme o combinado, haviam trazido lanche, com autorização da instituição.

Temas: expressão de necessidade de afeto e de cuidado; luta pela liberdade; clima de interação familiar; estamos todos caminhando no processo de desenvolvimento; perda (sofrimento por não poder ir embora com a família).

Jogos: desabafo sobre a dureza da internação (transformação em estátua), explicitação talvez do padrão de “impotência” dos jovens e “potência” das mães. Adolescentes fazem de conta que são bobos e impotentes.

Quinto encontro

Total de participantes: 19 familiares, 4 técnicos da equipe de apoio e coordenadora.

Participantes do grupo multifamiliar:

(Família 1) Marluce (mãe), Fábio (irmão), Carla (irmã) e Milton (interno).

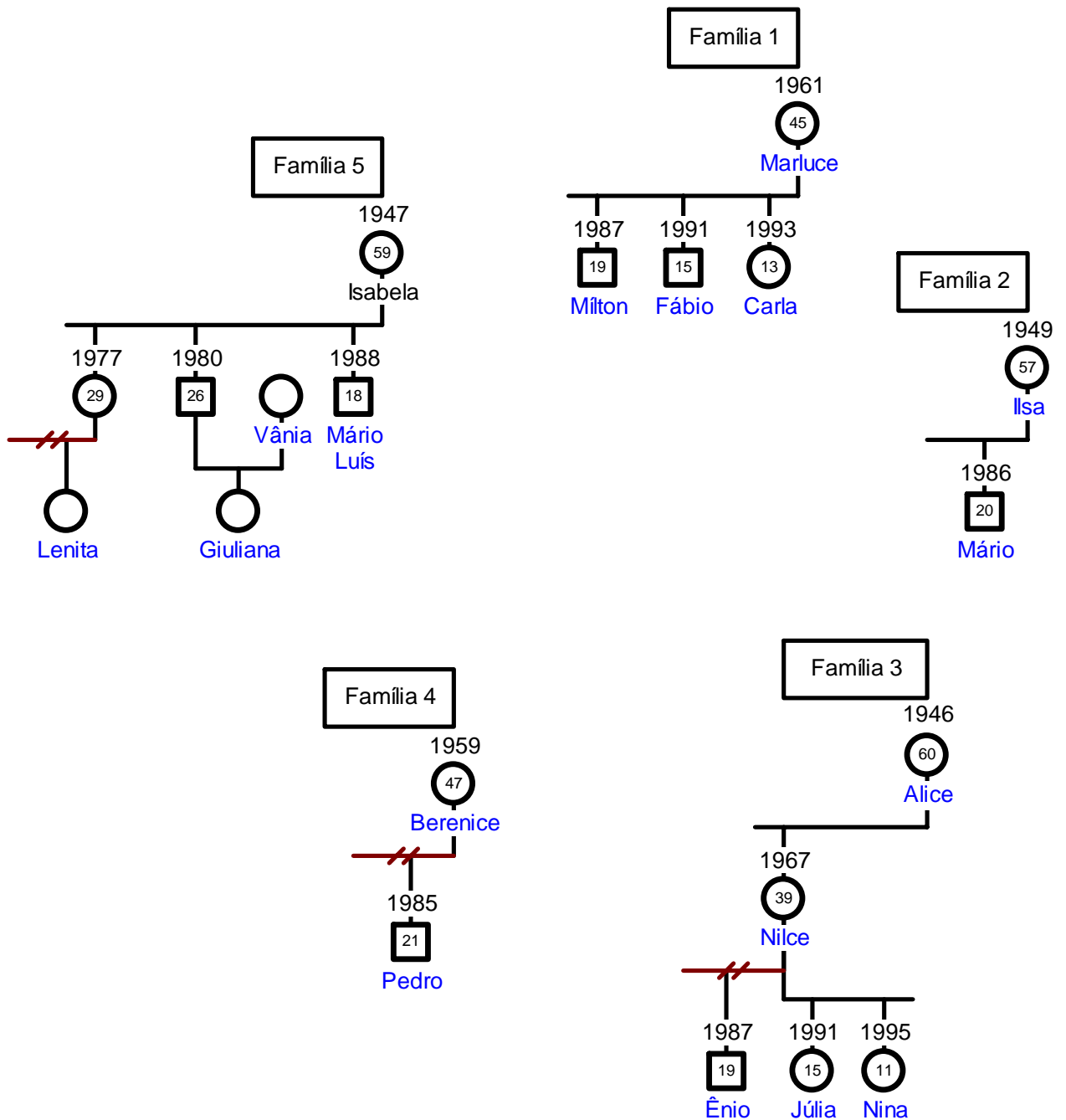
(Família 2) Ilsa (mãe) e Mário (interno).

(Família 3) Alice (avó), Nilce (mãe), Júlia (irmã 2), Nina (irmã 3) e Ênio (interno).

(Família 4) Berenice (mãe) e Pedro (interno).

(Família 5) Isabela (mãe), Vânia (cunhada), Lenita (sobrinha), Giuliana (sobrinha) e Mário Luís (interno).

Diego (interno).



Falaram que lembram das brincadeiras o tempo todo. Isabela disse que ficava esperando o dia da reunião. Pedi permissão para repetir o jogo da estátua, colocando a regra de ficar em silêncio durante o jogo. Buscava trabalhar a consciência corporal, além da possibilidade de uma comunicação mais profunda no momento de representar uma estátua, estando de mãos dadas com outra pessoa. Pedro e Diego trouxeram o jogo da cadeira com músicas e o realizaram em duas rodas de cadeiras. Em seguida pedi permissão e fiz o mesmo jogo sem excluir

peessoas, só tirando as cadeiras. Na etapa B, como preparação para o tema incluído da etapa E (genograma), pedi que lembrassem e cantassem músicas de ninar da família. Em seguida, a proposta foi cada família fazer seu mapa histórico – seu genograma adaptado, usando papel kraft, lápis-cera, canetas coloridas, cola e recortes de revistas, à sua escolha. Apesar das dúvidas iniciais, todos se envolveram na construção. Estabeleceram claramente as fronteiras das famílias e se desligaram da coordenação. Como o tempo não foi suficiente e também não possuíam todos os dados da família, resolvemos terminar no encontro seguinte. Cada família tirou foto com seu trabalho. Sugeriram terminar o encontro com uma oração.

Temas: sentimento de exclusão de espaço e lugar e exclusão do grupo; sentimento de pertencimento e de autonomia da família para a construção compartilhada, em família, do mapa histórico.

Jogo: trabalhar o sentimento de exclusão, o pertencimento (os dois jogos da cadeira, o jogo de estátua em silêncio, as músicas de ninar da família e a construção do genograma adaptado).

Sexto encontro

Total de participantes: 15 familiares, 4 técnicos da equipe de apoio e coordenadora.

Participantes do grupo multifamiliar:

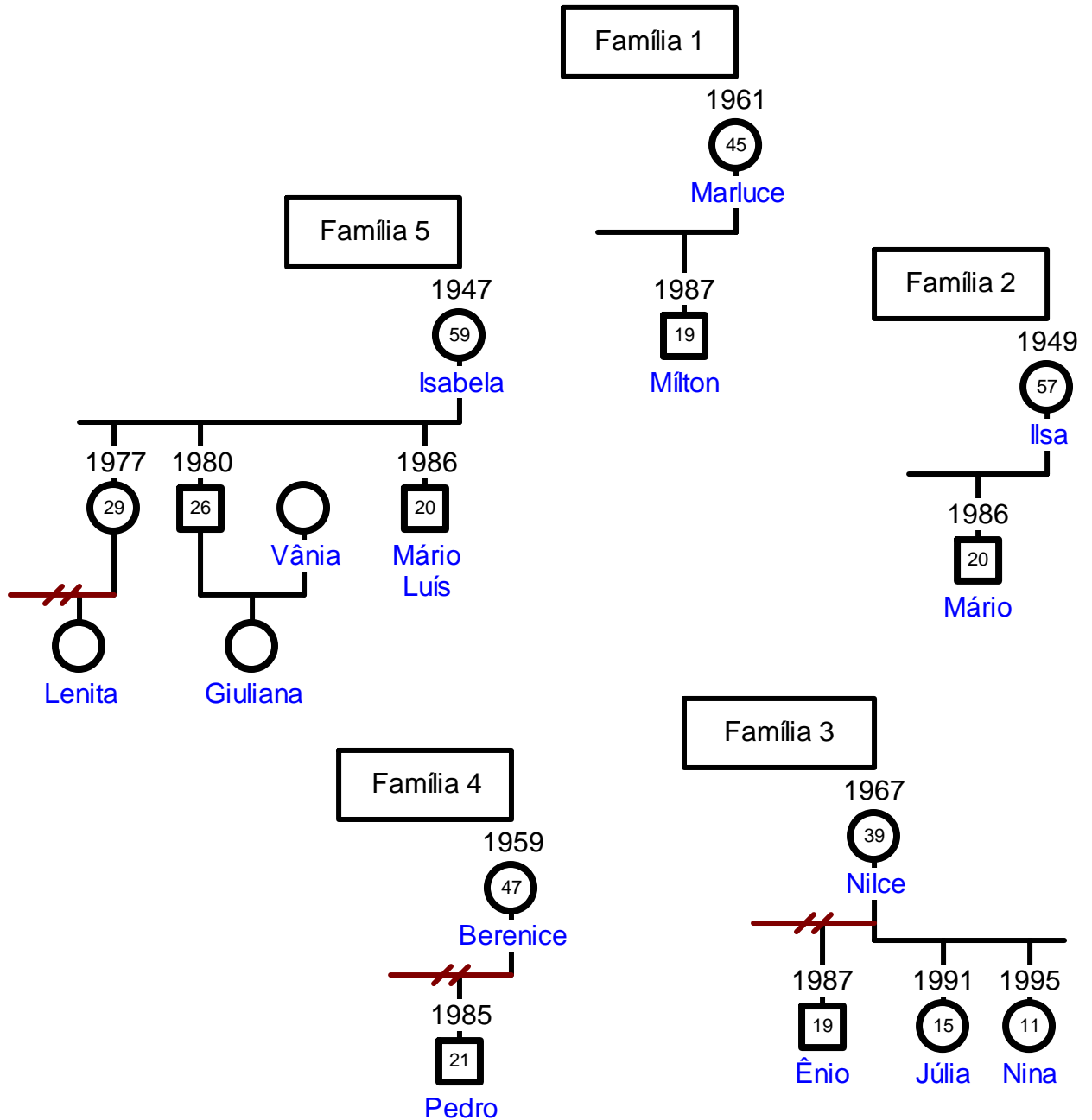
(Família 1) Marluce (mãe) e Milton (interno).

(Família 2) Ilsa (mãe) e Mário (interno).

(Família 3) Nilce (mãe), Júlia (irmã 2), Nina (irmã 3) e Ênio (interno).

(Família 4) Berenice (mãe) e Pedro (interno).

(Família 5) Isabela (mãe), Vânia (cunhada), Giuliana (sobrinha), Lenita (sobrinha) e Mário Luís (interno).



Conforme o combinado, fomos para uma sala maior. Ilsa estava assustada com um assassinato acontecido perto de sua casa – pretendia se mudar. O grande impacto para mim foi a fuga de Diego, a poucos dias de ser liberado definitivamente. No intervalo entre um encontro e outro, foi enviado para a semiliberdade. Como entendesse que já tinha direito à liberdade, não aceitou e fugiu. Contei ao grupo que havia questionado durante toda a semana a validade de minha proposta de pesquisa e que tinha vivenciado muitos questionamentos junto ao sentimento de impotência. Minha questão: como podemos nos ajudar uns aos outros? Os jovens falaram sobre o tempo que já estavam presos e sobre seus sentimentos – usaram esse espaço

para falar dos problemas deles pela primeira vez. Depois de uma longa conversa, coloquei os objetos à disposição para que brincassem um tempo a sós, em duplas ou em família. O que mais jogaram foi bola em dupla e depois se juntaram com outra família para planejar seu jogo. Na etapa B, o primeiro jogo foi de bobinho, com o grupo em círculo. Era quase impossível pegar a bola. Nas duas vezes em que as mães ficaram nessa posição, logo os filhos acharam uma maneira de ser o bobo e salvar a mãe. O segundo jogo das famílias foi o da dinâmica da relação (dar, receber, pedir, tomar e rejeitar almofadas). A repetição desse jogo estava planejada para essa sessão, como jogo-tema. Eu havia desistido por causa da fuga e tudo o mais. Nele, de novo os jovens abriram mão das almofadas para as mães. O terceiro foi lenço-atrás. Na conversa (etapa D) disseram sobre a grande alegria de brincar junto. Conversamos também sobre o jogo do bobo e seu significado e sobre o fato de eles terem feito um jogo que eu necessitava para a pesquisa. Na etapa E deixei um tempo para prosseguirem com o genograma e, em seguida, coloquei instrumentos de percussão para que eles, em família, criassem um ritmo. Apresentaram para o grupo e o grupo todo depois tentou repetir o ritmo. A Família 1 introduziu uma música: *é devagar, é devagar, é devagar*, de Martinho da Vila. Pedi que cada um, no final, falasse uma palavra sobre o encontro: mais alegria, tranqüilidade, amor e carinho, esperança, paz, liberdade, união, prosperidade e harmonia. Ênio pede um número maior de encontros. Os técnicos da equipe de apoio falaram empolgação, sonoro, mudança e eu, realização. Para terminar, escolheram cantar de novo a música *é devagar...* e eu convidei-os a cantar em roda, de pé, com as mãos dadas. Pontuei que a música deles talvez falasse também do processo de desinternação, assim como de mim e de minha angústia de pesquisadora.

Temas: hipótese – dificuldades gerais das famílias, mostradas nas dificuldades de relação entre mães e filhos, gerando protecionismo (jogo do bobinho: bobinho é aquele que se sacrifica pela família); ajuda cantando a música; comprometimento do grupo com os objetivos da pesquisa, comigo e com a equipe (jogo da dinâmica da relação).

Jogos: talvez respondendo ao questionamento da coordenadora sobre a validade do trabalho, expondo o padrão de comunicação da família e dando dicas de como continuar no projeto.

Sétimo encontro

Total de participantes: 15 familiares, 4 técnicos da equipe de apoio e coordenadora.

Participantes do grupo multifamiliar:

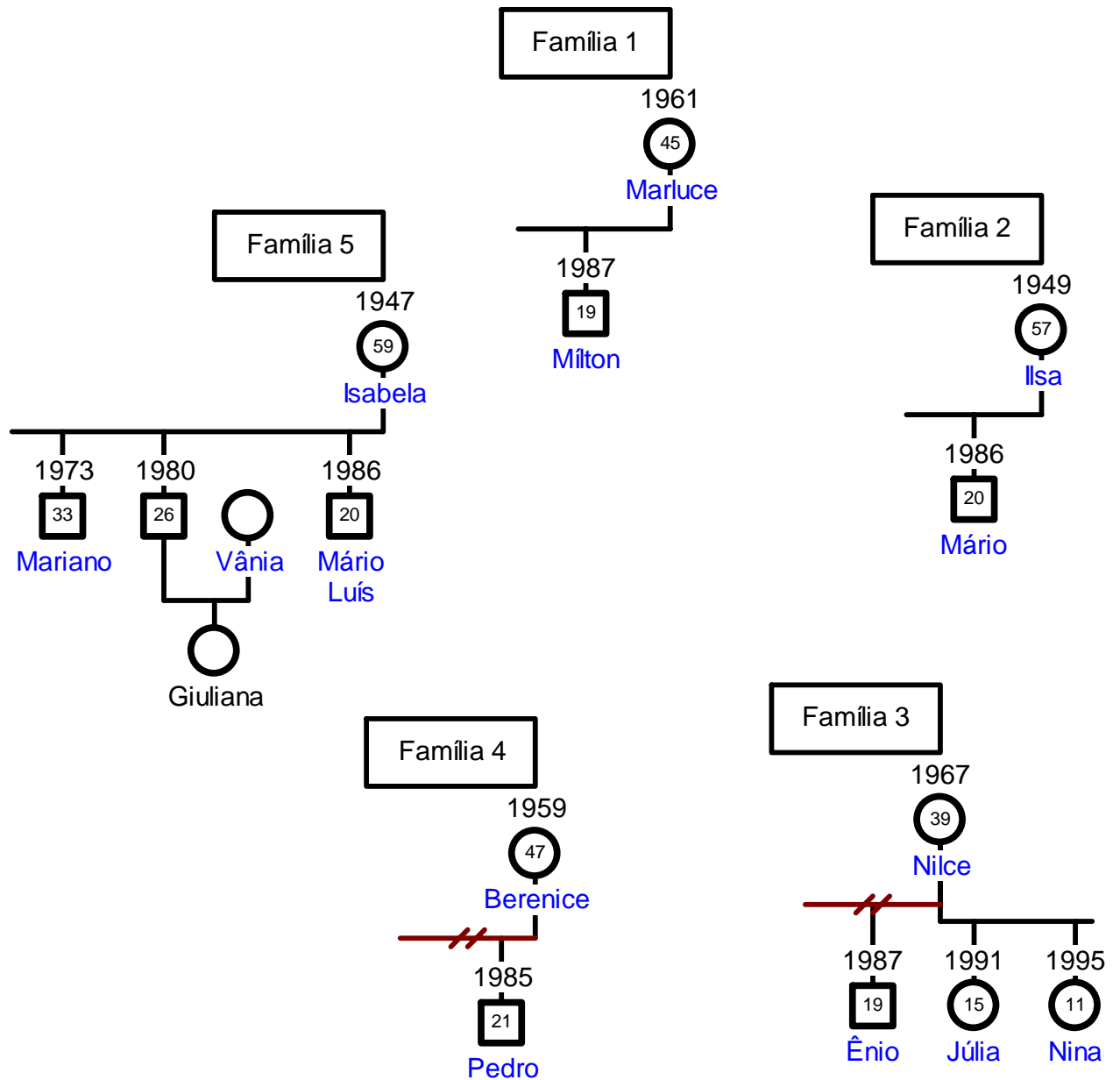
(Família 1) Marluce (mãe) e Milton (interno).

(Família 2) Ilsa (mãe) e Mário (interno).

(Família 3) Nilce (mãe), Júlia (irmã 2), Nina (irmã 3) e Ênio (interno).

(Família 4) Berenice (mãe) e Pedro (interno).

(Família 5) Isabela (mãe), Mariano (irmão), Vânia (cunhada), Giuliana (sobrinha) e Mário Luís (interno).



Na etapa A, falei sobre a grande exigência do jogo do bobinho e sobre a proteção dos jovens em relação às mães. Conversamos sobre o que é ajudar – expliquei que, quando a gente se prejudica para ajudar, não é mais ajuda. Questionei se o trabalho estava sendo bom mesmo para eles e eles disseram que sim. João, técnico da equipe de apoio disse que, como coordenador das oficinas, percorria diariamente todos os cursos e, no geral, os jovens se mostravam indiferentes à sua presença. Pontuou que os internos passaram a olhar para ele quando chega e acontece uma comunicação pelo olhar, o que considera muito significativo – esse fato indica que o trabalho influencia positivamente nas relações. No momento seguinte, expliquei mais claramente os limites da pesquisa e da instituição. Abri espaço para mudanças no andamento da proposta. Ênio pediu de novo que o trabalho se estendesse até o momento de ele sair. Os adolescentes trouxeram uma música para iniciar o grupo – cantaram entre eles. Na etapa B, de novo disponibilizei os materiais para jogarem livremente. Os jogos que mais apareceram foram: luta de espada (logo que começaram, desafiei Nilce para uma luta e João também desafiou um dos meninos – logo todos vieram e lutaram conosco); bater, com força, na bola com o tubo; jogo tipo vôlei e dança em duplas. Ilsa, como sempre, bate em Mário, de leve, com o tubo. Dessa vez intervenho e digo ao rapaz para colocar algum objeto entre eles, de modo que a mãe bata no objeto e não nele. Na etapa E, concluíram o genograma. Isabela trouxe um novo, pronto, assim como Berenice e as outras famílias terminaram o seu. O restante do tempo foi dedicado à apresentação, na qual como uma grande família em momento de intimidade, ouvimos e compartilhamos muitas histórias: violência doméstica, vida no campo, resgate do valor do pai, da humildade, valor da terra. Encerrei perguntando a cada um o que tinha aprendido de bom na família – a maioria disse que aprendeu a trabalhar. Tiramos fotos de todos com seus mapas.

Tema: é possível ter intimidade, solidariedade, amizade em família. Ênio, da Família 3, resgatou seu pai, que, segundo ele, não tinha nada de bom (alcoólatra e violento): descobriu que era caprichoso e trabalhador.

Oitavo encontro

Total de participantes: 12 familiares, 4 técnicos da equipe de apoio e coordenadora.

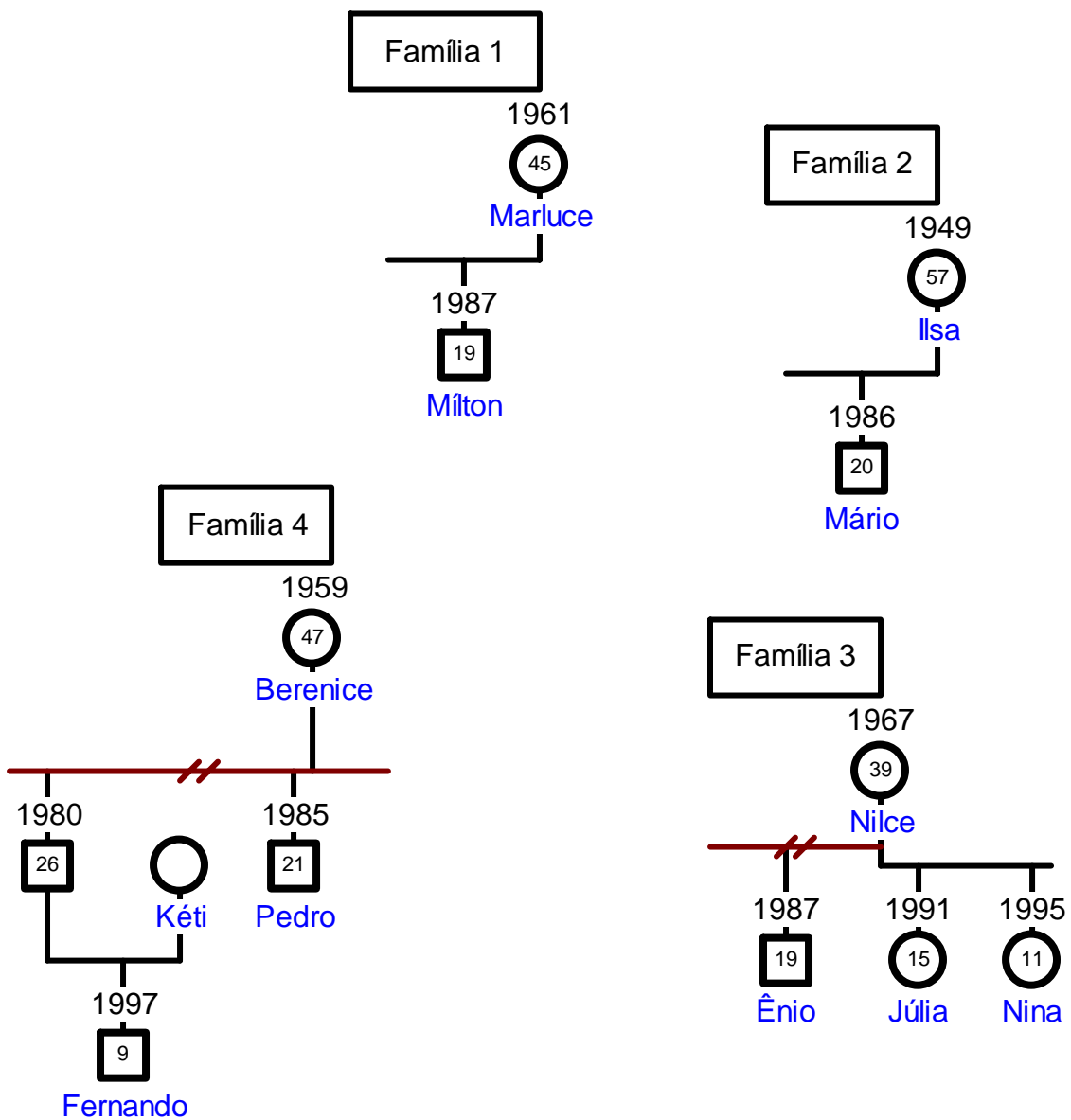
Participantes do grupo multifamiliar:

(Família 1) Marluce (mãe) e Milton (interno).

(Família 2) Ilsa (mãe) e Mário (interno).

(Família 3) Nilce (mãe), Júlia (irmã 2), Nina (irmã 3) e Ênio (interno).

(Família 4) Berenice (mãe), Kéti (cunhada), Fernando (sobrinho) e Pedro (interno).



Como Mário Luís foi premiado com um curso profissionalizante fora do Educandário no horário do grupo, não compareceu. Sua mãe avisou que não viria por motivo de viagem.

Comecei com o jogo de escravos de jó – sentiram dificuldades, mas fizeram. No final, quando era para o grupo todo jogar, formaram duplas em grupão. A partir desse encontro o ritmo mudou – ficou mais tranquilo e, parece, mais profundo. A etapa A foi uma conversa, como a de uma família ao redor de uma mesa. Percebi mais amizade e confiança.

Na etapa B deixei um tempo de jogo livre, e o que mais apareceu foi luta de espadas. Durante o tempo dos jogos das famílias, duas famílias juntas fizeram o jogo de introduzir o tubo no arco. O outro era de passar um tubo de mão em mão e cada um tinha que dizer uma palavra que começasse com determinada letra. Na etapa C fiz o jogo do mata-tiro. Comentamos e na etapa E solicitei um desenho livre e depois um desenho da rede social pessoal adaptada. Escolheram terminar cantando parabéns para o Mário, que fazia aniversário. As palavras finais foram: amizade, harmonia, alegria, tranquilidade, união. Pedi que se despedissem de cada pessoa do jeito que quisessem, antes de sair da sala. Resgate do ritual de despedida de todos e não só da própria família.

Temas: as relações se aprofundaram e por isso mudamos o ritmo; resgate dos saberes e valores da família.

Jogos: com temas de cognição e sexualidade.

Nono encontro

Total de participantes: 17 familiares, 3 técnicos da equipe de apoio e coordenadora.

Participantes do grupo multifamiliar:

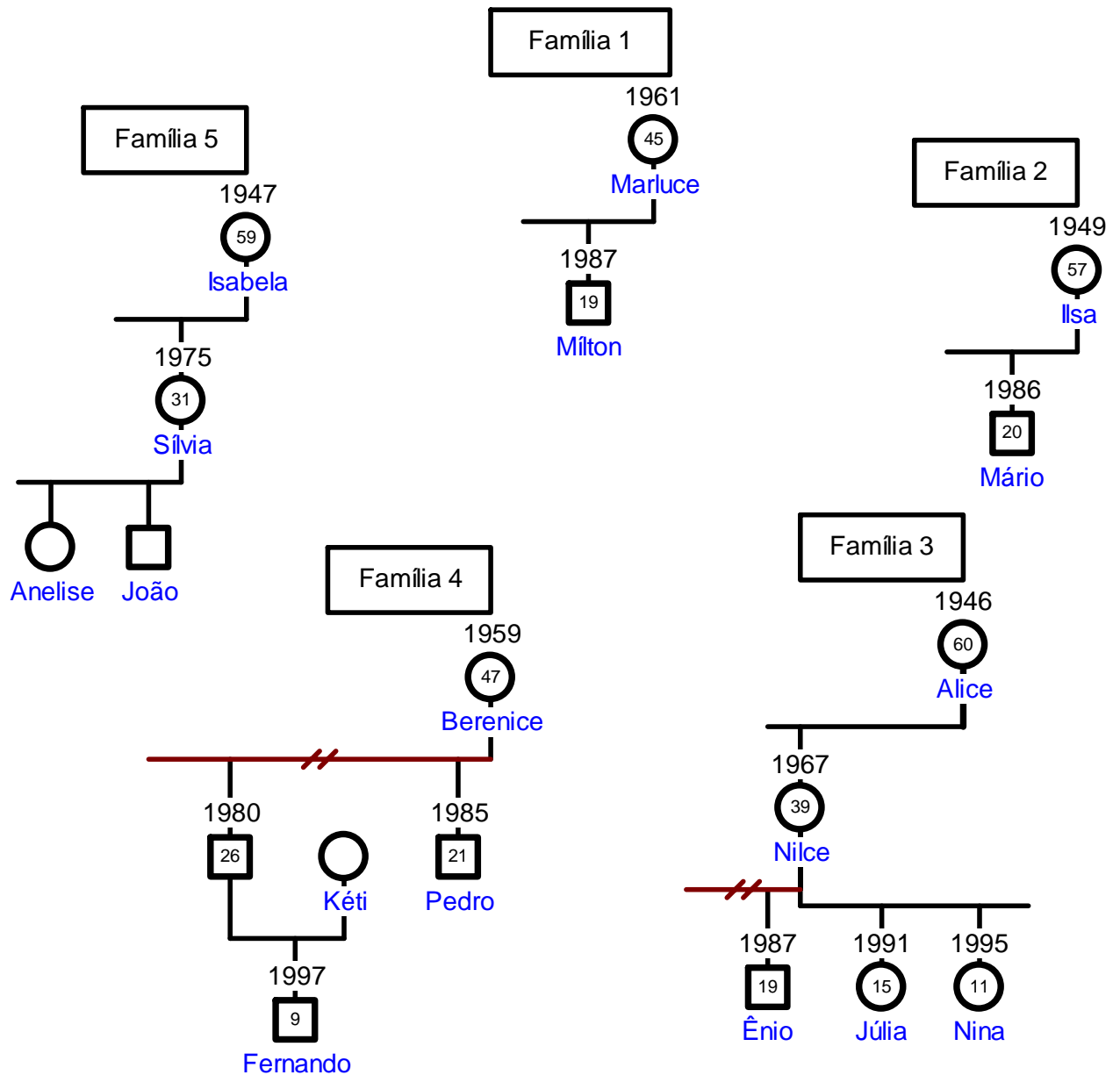
(Família 1) Marluce (mãe) e Milton (interno).

(Família 2) Ilsa (mãe) e Mário (interno).

(Família 3) Alice (avó), Nilce (mãe), Júlia (irmã 2), Nina (irmã 3) e Ênio (interno).

(Família 4) Berenice (mãe), Kéti (cunhada), Fernando (sobrinho) e Pedro (interno).

(Família 5) Isabela (mãe), Sílvia (irmã), João (sobrinho), Anelise (sobrinha).



Na etapa A, Isabela conta que seu marido nunca vem visitar o filho porque tem vergonha. Conversamos sobre como ajudar esse pai a se comunicar com o filho. Digo que todos temos defeitos e qualidades e às vezes há pessoas que ficam só com os defeitos da família. Ênio fala da falta de oportunidade que eles têm na

vida. Jean lembra que é esse o papel das oficinas profissionalizantes. Ênio diz que tem muita saudade de casa e se emociona – sua avó diz que ele não nasceu aqui e um dia vai sair.

Ensino o jogo do limite, que fizeram com dificuldade, depois atenção e concentração. Na etapa B, decidiram dividir o grupo em dois, definindo os números um e dois para as pessoas. O primeiro grupo fez um jogo parecido com o da cadeira, utilizando arcos no chão, e o outro o jogo de pular corda – duas pessoas batem a corda e um terceiro pula, entrando e saindo. É interessante notar que, no momento em que o grupo está pulando corda, em dois espaços da sala, as crianças menores, por proposta de Fernando (seis anos), da Família 4, fazem o jogo da Família 1 no primeiro encontro – introduzir à distância uma bola no arco, segurado na vertical por duas pessoas. Na etapa E, repeti o jogo de dar, receber, pedir, tomar e rejeitar. Dessa vez, solicitei que fizessem as ações olhando nos olhos e que sempre tomassem de frente.

Tema: vergonha do pai de família, da família; sofrimento de estar em situação de contenção da liberdade, de ser jovem interno por ato infracional; a falta de oportunidade de mudança que faz parte dessa situação.

Jogo para trabalhar o tema: jogo de autonomia e de integração (jogo da corda) e de realidade e limite (arcos no chão).

Décimo encontro

Total de participantes: 19 familiares, 4 técnicos da equipe de apoio e coordenadora.

Participantes do grupo multifamiliar:

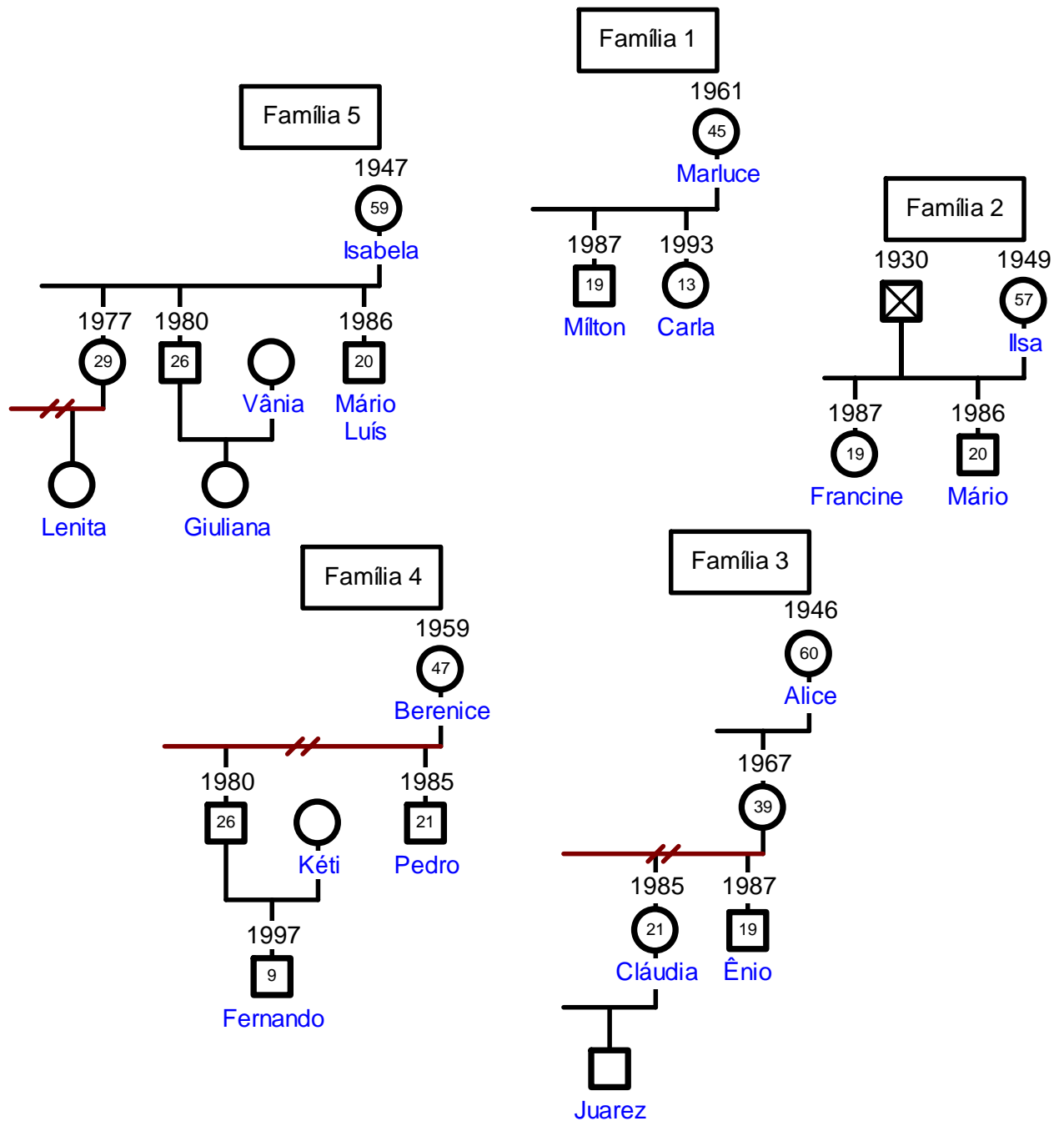
(Família 1) Marluce (mãe), Carla (irmã) e Milton (interno).

(Família 2) Ilsa (mãe), Francine (meia-irmã) e Mário (interno).

(Família 3) Alice (avó), Cláudia (irmã 1), Juarez (sobrinho) e Ênio (interno).

(Família 4) Berenice (mãe), Kéti (cunhada), Fernando (sobrinho) e Pedro (interno).

(Família 5) Isabela (mãe), Vânia (cunhada), Lenita (sobrinha), Giuliana (sobrinha) e Mário Luís (interno).



Iniciei a etapa A falando sobre a presença de Mário Luís, que voltou para encerrar o grupo. Também conversamos sobre vergonha e, refletindo, vimos que esse sentimento está em todos nós e também na instituição, que não coloca seu nome nos certificados profissionalizantes dos jovens. Afirmei que, no meu pensamento, quem tem que ficar com vergonha são as pessoas que continuam cometendo infrações e não as que estão cumprindo um processo para resgatar sua

cidadania. Propus o jogo de trocar de lugar com o outro, o jogo da sobrançelha, o jogo de virar a roda, de aproximação e afastamento das pessoas da roda.

Na etapa B, incluí o tema *como vemos nossa família*. Propus a cada família que fizesse uma montagem sobre esse tema, repetindo o jogo do primeiro encontro. Em seguida, cada família apresentou sua montagem.

Na etapa E, foram oferecidos materiais como papel celofane colorido, papel de seda, papel cartaz, papel crepom, cartolina, canetas coloridas, barbante, cola, tesouras para cada pessoa construir óculos que representassem um sentimento. Em seguida, cada pessoa usou seus óculos, explicando o sentimento. Para terminar, a proposta foi interagir com o grupo usando os óculos e representando o sentimento que os óculos indicavam.

Temas: vergonha de todos; ser bom; ser mau; movimento de autonomia e de diferenciação das famílias. Nova visão da família (jogo de montagem).

Jogos: alegria e bom humor com os óculos e máscaras – sentir os diferentes pontos de vista.

11.º encontro

Total de participantes: 15 familiares, 4 técnicos da equipe de apoio e coordenadora.

Participantes do grupo multifamiliar:

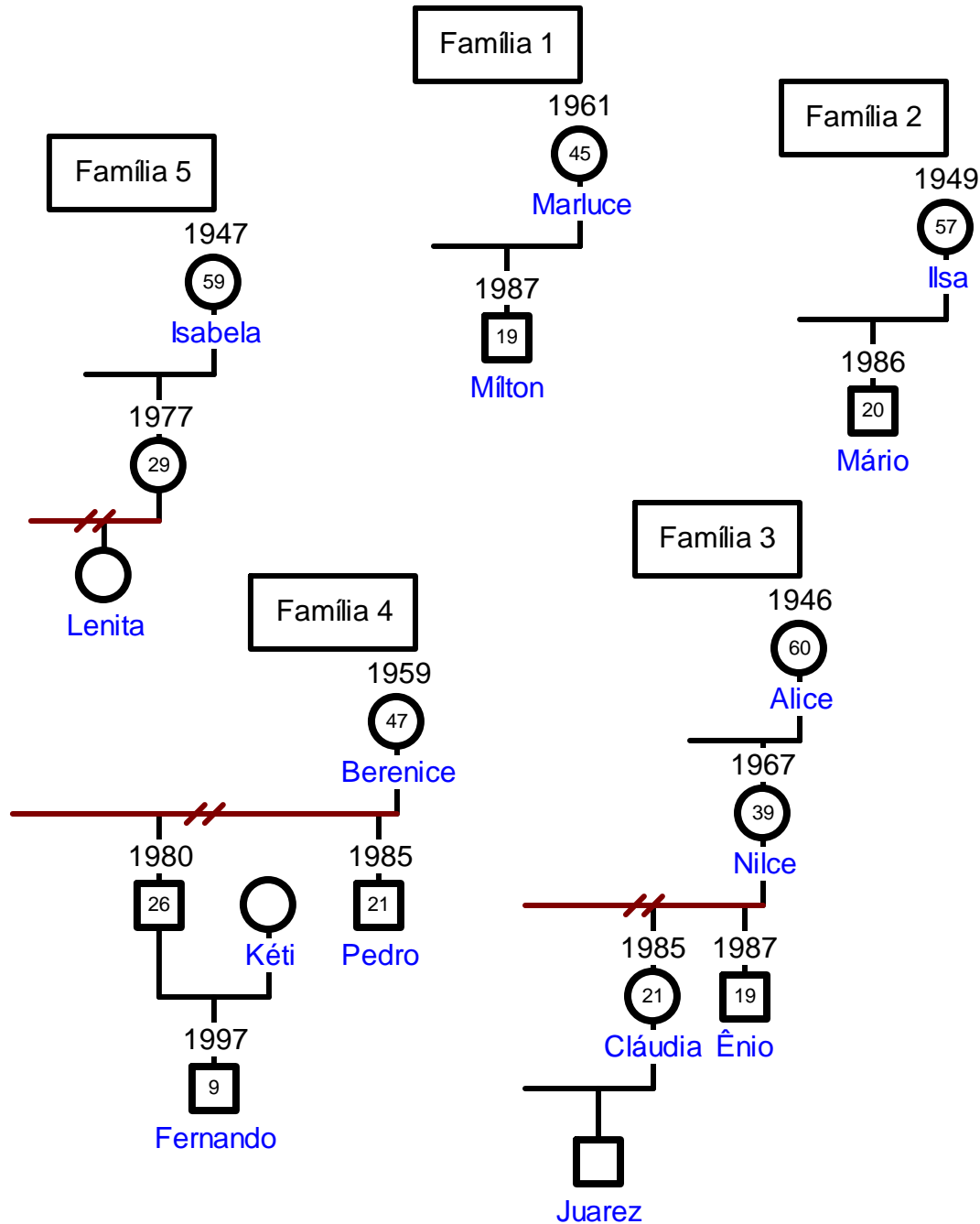
(Família 1) Marluce (mãe) e Milton (interno).

(Família 2) Ilsa (mãe) e Mário (interno).

(Família 3) Alice (avó), Nilce (mãe), Cláudia (irmã 1), Juarez (sobrinho) e Ênio (interno).

(Família 4) Berenice (mãe), Kéti (cunhada), Fernando (sobrinho) e Pedro (interno).

(Família 5) Isabela (mãe), Lenita (sobrinha).



Na etapa A, foi feita uma retrospectiva do que trabalhamos: história familiar, brincadeiras e músicas da família, jogos de dar e receber, jogo dos óculos. Perguntei: *O que a gente faz aqui? A gente brinca e conversa. E o que acontece com a gente? A gente se entende e fica mais alegre.*

Na etapa B, a proposta foi que cada família ou grupo de famílias combinasse um jogo. Logo todos começaram a brincar e formaram um grande grupo, jogando vôlei livremente. Nesse jogo existia harmonia com participação espontânea, mais ou menos equilibrada, de todos. Diferente do início do processo do grupo, ninguém

precisava cuidar da mãe ou de alguém da família porque todos jogavam com alegria. No momento de apresentação, dividiram-se em dois grupos: o primeiro grupo escolheu o jogo de vôlei e o segundo escolheu lenço-atrás.

Na etapa D contaram quais os melhores momentos desses jogos e enfatizaram o jogo de lenço-atrás, no qual Isabela levou um tombo, levando junto a Berenice.

Na etapa E, contei que a próxima proposta era de imaginação e respiração: brincar de bichos e de árvores. Iríamos privilegiar movimentos e expressividade na brincadeira dos bichos e a respiração na brincadeira da árvore. O movimento da respiração era da terra para o céu e do céu para a terra, passando pelo centro do corpo. Apesar das dificuldades de representação, brincaram dentro da proposta. No final realizamos uma festa no céu com todos os bichos.

Durante a etapa F, no momento de compartilhar as sensações, emoções, reflexões, falaram pouco. Os jovens decidiram terminar cantando uma música escolhida por eles. Foram palavras finais do grupo: esperança (duas vezes), querendo ser mais feliz, união, liberdade, confiança. Alice conta que teve notícia de um filho, desligado da família havia vinte anos.

Tema: comunicação fluida – talvez a mensagem do grupo nessa sessão tenha sido: *temos um pouco mais de autonomia e de integração. Estamos em busca de nosso poder e ou potência para Poder SER e poder PERTENCER.*

Jogos: trabalharam esse tema.

12.º encontro

Total de participantes: 13 familiares, 4 técnicos da equipe de apoio e coordenadora.

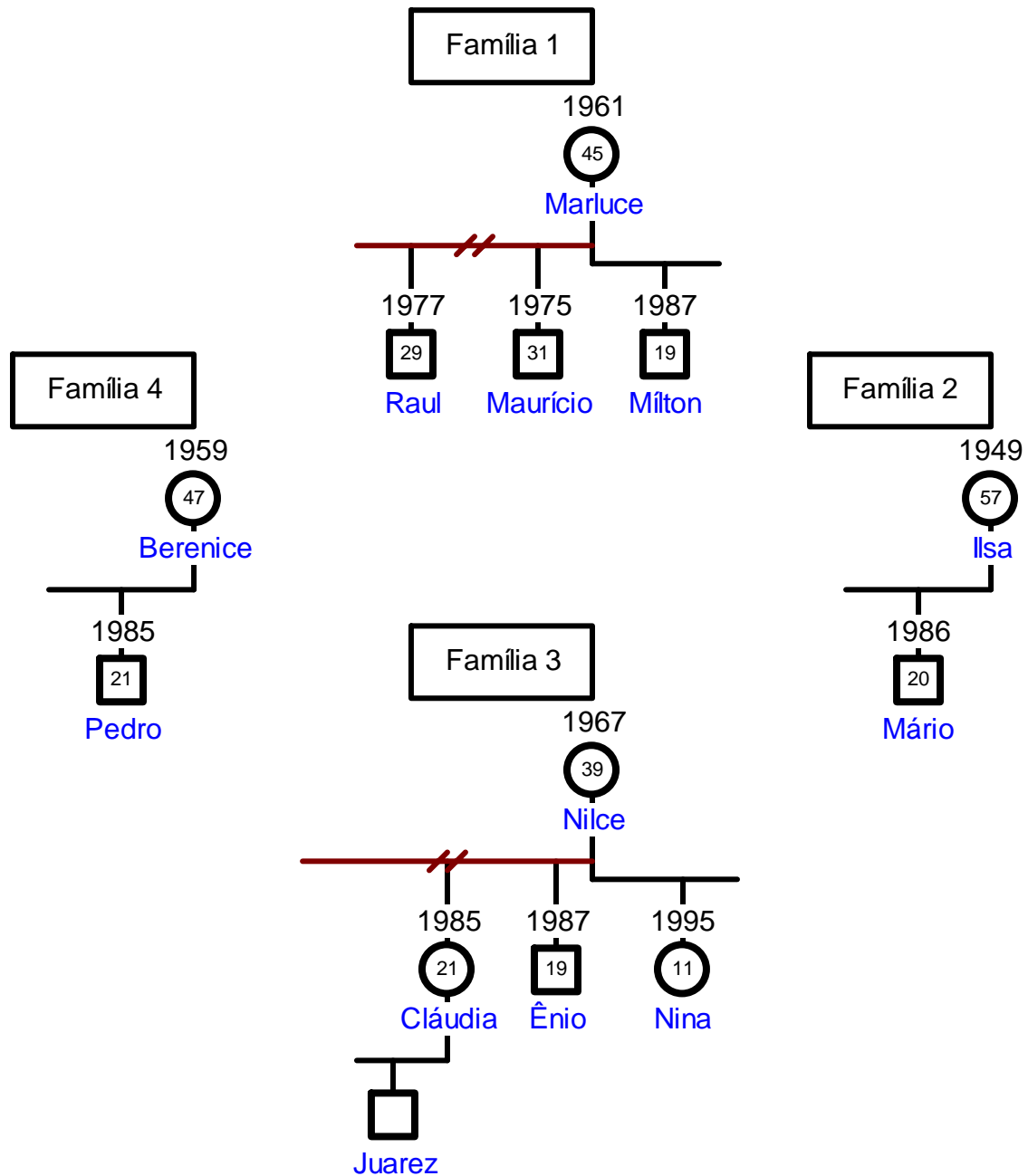
Participantes do grupo multifamiliar:

(Família 1) Marluce (mãe), Raul (irmão), Maurício (irmão) e Milton (interno).

(Família 2) Ilsa (mãe) e Mário (interno).

(Família 3) Nilce (mãe), Cláudia (irmã 1), Nina (irmã 3), Juarez (sobrinho) e Ênio (interno).

(Família 4) Berenice (mãe) e Pedro (interno).



Na etapa A, proponho o jogo de bater forte na bola com o tubo, que era um movimento indicativo do Milton, da Família 1, no encontro anterior. Os jovens brincaram, se relacionaram e vibraram com o movimento de bater, com força, o tubo na bola. Logo as mães e irmãos também entraram na brincadeira. Apareceu o jogo

de bobinho de três, com reversibilidade em duas famílias, mesmo na família em que jogavam dois jovens e uma criança.

Na etapa B, coloco os outros materiais (cordas, almofadas, arcos e tubos) e proponho o jogo livre. Começam o jogo de luta de espadas entre mãe e filho, avó, irmãos. Nesse momento não houve preocupação da equipe nem da coordenação com os internos nem com o grupo. Todos demonstraram que tinham aprendido a brincar, a se divertir, confrontar sem se machucar e sem machucar ninguém.

Na etapa E – jogo da dinâmica das relações – insisti para que buscassem também confrontar, ou seja, segurar a almofada quando alguém viesse tomá-la.

Na etapa F, Milton, geralmente muito quieto, falou em primeiro lutar, dizendo que gostou muito de bater na bola. Falou mais claro, mais firme e de corpo mais ereto. Cada família foi convidada a escolher cinco fotos. Os jovens resolveram cantar uma música para terminar.

Palavras do grupo: harmonia, paz, esperança, mudança, afeto, amor. Ao final, cada família foi presenteada com cinco fotos, à sua escolha, realizadas durante o processo grupal.

Tema: busca da real potência, de relação mais autêntica consigo e com o outro.

Jogos: auxílio ao processo de auto-reconhecimento e ao reconhecimento da potência real de cada um (em dupla bater com o tubo de modo forte e postura ereta e luta de espada indicando a real potência).

4 ANÁLISE DOS RESULTADOS E REFLEXÃO TEÓRICO-PRÁTICA DA PROPOSTA JOGOS ESPONTÂNEO-CRIATIVOS NOS PROCESSOS DE DESENVOLVIMENTO DA COMUNICAÇÃO, AUTONOMIA E INTEGRAÇÃO

Este capítulo apresenta a análise reflexiva e a discussão teórico-prática da proposta na perspectiva dos eixos (norteador, histórico e dialógico), buscando ampliar e aprofundar caminhos para o auxílio ao desenvolvimento da comunicação, autonomia e integração do grupo multifamiliar em situação de risco. Foram estudadas, na ótica dos objetivos da pesquisa, as questões gerais relativas aos procedimentos, ao processo do grupo multifamiliar, ao processo de intervenção durante os 12 encontros (o papel da coordenação) e ao impacto na instituição e nas famílias, a partir dos dados das entrevistas realizadas após o término dos encontros.

4.1 REFLEXÕES RELATIVAS AOS PROCEDIMENTOS DE PESQUISA

A complexidade e riqueza infinita de processos comunicativo-interativos lúdicos – simbólicos, subjetivos, objetivos – dinamizados na ação/reflexão da presente proposta impuseram, na minha análise da pesquisa, a escolha de alguns aspectos considerados mais relevantes, na perspectiva dos eixos (norteador, histórico e dialógico). Além das constantes reflexões durante o processo de implementação da proposta, a análise foi construída passo a passo, no meu processo de interação com as idéias anotadas, emoções vivenciadas, simultaneamente ao estudo da documentação feita em vídeo, fotos e som. Privilegiei a comunicação integral – verbal e não verbal (relativa às posturas, aos gestos, aos sons, às criações plásticas, às ações, às interações) –, que, concomitantemente, foi contextualizada nas falas das famílias durante o processo. Assim, o meu papel foi identificar os aspectos considerados mais significativos, segundo os objetivos propostos, e estudá-los no contexto do processo de desenvolvimento do grupo multifamiliar. Esse fato pontua a limitação e a responsabilidade do pesquisador nesse tipo de proposta.

4.1.1 A Instituição

Como coordenadora da pesquisa, na linha sistêmica, sabendo dos padrões de circularidade, interdependência, auto-organização e da importância da qualidade das conexões, como também considerando as categorias de análise do eixo norteador, empenhei-me em manter comunicação com os profissionais ligados aos jovens, discutindo o andamento do trabalho e solicitando ajuda, de modo que todos se sentissem parte do processo. Respeitamos e valorizamos também o trabalho relacionado ao projeto de pesquisa realizado dentro do Educandário. Isso abarcava uma atitude de agradecimento a qualquer ajuda (motorista, funcionário que abria a sala, funcionários da portaria, da segurança) e de abertura de escuta e comunicação para aprendizagens no relacionamento com os envolvidos, dentro do possível. De minha parte e da equipe, havia também o compromisso de seguir rigorosamente as normas de funcionamento da instituição. Outro princípio trabalhado foi o de que todos os sistemas caminham nos processos de transformação e coesão, que pertencem ao desenvolvimento sustentado dos sistemas. É importante ter isso sempre em mente para poder lidar com a imprevisibilidade, ou seja, as paradas ou os aparentes retrocessos, cuidando principalmente de não se ater à linearidade. Algumas dificuldades (ausência de técnicos nas reuniões, demora para as revistas, não-reconhecimento da validade do trabalho de famílias e outras) foram trabalhadas dentro desse princípio e puderam ser ultrapassadas. Refletindo, considero que as teias de todas as ações no contexto geral do Educandário foram relativas ao eixo norteador. Destaco a minha postura de contenção afetiva (explicitada no escutar, acolher, cumprimentar, agradecer, pedir com afeto) na vivência de todos os momentos de confronto (função casal: abertura e aceitação da agressividade simbólica) e na situação de limites (função paterna). Dessa maneira, enfatizo que buscamos trabalhar também nesse espaço a contenção afetiva, limites claros e abertura para o confronto.

A ampliação do olhar da coordenação ao entorno próximo do grupo multifamiliar – a instituição – é confirmada em CAPRA (1998, p. 235): *Quanto mais complexa for a rede, quanto mais complexo for seu padrão de interconexões, mais elástica será*. Diversidade significa muitas relações diferentes, muitas abordagens

diferentes do mesmo problema. *Uma comunidade diversificada é uma comunidade elástica, capaz de se adaptar a situações mutáveis.* Assim, sempre tivemos presente que esse trabalho atingia toda a instituição: qualquer intervenção proporcionaria oportunidade de mudança, que, mesmo mínima, seria benéfica.

Por outro lado, a instituição também se movimentou com flexibilidade para oferecer almoço às famílias que vinham de muito longe – após elas reclamarem da norma de não terem permissão de entrar com comida – e para providenciar uma sala maior para o grupo trabalhar. Também manteve sua responsabilidade até o final, fornecendo os vales-transporte.

As falas espontâneas de alguns funcionários podem ser consideradas pistas de que havia apoio e conexão entre a instituição e a pesquisa. Em conversas com a coordenação, ora forneciam indícios sobre o valor do trabalho, que viam refletidos na fisionomia dos meninos (*Os meninos entravam com uma fisionomia e saíam com outra*), ora contavam que era significativo compartilhar com as famílias o espaço de rotina da instituição (*Era bom ver as famílias nesse espaço*). Assim, em relação à instituição, a seus profissionais, à equipe de apoio e a mim desenvolveram-se, na medida do possível, interdependência, flexibilidade, cooperação e parceria (CAPRA, 1998, p. 234).

Segundo CAPRA (1998, p. 234), *Quanto mais variáveis forem mantidas fluando, mais dinâmico será o sistema, maior será a sua flexibilidade e maior será sua capacidade para se adaptar a condições mutáveis.* Nas flutuações, acredito, necessita-se cuidar séria e firmemente dos limites.

4.1.2 Freqüência, Duração da Proposta, Sala dos Encontros e Objetos

Freqüência

Um claro indicador da viabilidade e da sustentabilidade da proposta foi dado pela análise dos dados relativos à freqüência. O grupo sempre surpreendeu: total de 196 participações no 12 encontros, com média de 16,3 pessoas por encontro. Cada família teve uma média de 3,2 participações por encontro. É importante frisar a

presença de crianças com idade entre 3 meses e 12 anos, as quais tiveram 42 participações, com uma média de 3,5 por encontro. Algumas famílias faziam rodízio, para incluir todas as crianças. A Família 2, composta de 3 membros, apresentou-se com 4 membros, e as outras famílias variaram de 5 a 11 membros. Estiveram presentes de duas a quatro gerações – além de avós, vieram tios, meia-irmã, irmãos e irmãs jovens, irmãos e irmãs casados, sobrinhos e cunhadas.

Duração da Proposta

Apesar da solicitação insistente de um jovem para ampliar o número dos encontros até que ele saísse da instituição, parece que a inclusão de dois encontros e mais dois de afastamento, com intervalos maiores, foi suficiente nessa etapa, tendo em vista o projeto de pesquisa. Na realidade, o grupo ainda precisava de mais tempo para conseguir uma comunicação mais tranqüila no jogo, sem o uso de objetos, e de mais fluência no compartilhamento verbal.

Confirmando neste trabalho o que indicam os estudos sobre população de risco: os internos e seus familiares necessitam um acompanhamento multidisciplinar antes (prevenção), durante e após a desinternação (PENSO, 2003).

Voltando à duração, informo que, além dos 12 encontros e dos 2 de afastamento, as famílias participaram, com muita adequação e disponibilidade, como monitoras, de mais 2 encontros: foi uma experiência de estudo, para futuro projeto de grupo único, com espaço para no máximo 10 famílias, de frequência mensal permanente.

Refletindo sobre o processo do grupo e a duração da proposta de intervenção, vemos que hoje as alternativas escolhidas pela coordenação seriam: a) um grupo permanente semi-aberto durante todo o tempo de internação, com algumas mudanças devido às saídas dos internos e às novas entradas, pois a experiência indicou que os jovens dão grande significado ao fato de pertencerem a um grupo; b) oferta de espaço quinzenal permanente, aberto às famílias que quisessem participar (grupo de um encontro só); c) oferta, talvez com intervalo de um ou dois meses, de oportunidade às famílias que já passaram pelo projeto para serem monitoras em outros grupos semelhantes. A família refaria o processo em outra função. Penso que, depois de algum tempo, essas famílias poderiam ser

facilitadoras de grupos criados por elas, dentro de uma metodologia escolhida por elas, com a ajuda de técnicos da instituição. Foi essa a saída que um dos jovens encontrou ao elaborar um projeto no qual ele daria aulas de capoeira para um grupo de internos. Justificava informando que, durante alguns anos, havia feito o curso e gostaria de compartilhar o que sabia com os outros internos. Via esse trabalho como meio de os jovens se engajarem em atividades construtivas ao invés de criminosas.

Sala dos Encontros

Quanto ao local da pesquisa, tivemos mudança de sala e depois retorno, durante um encontro, à sala menor, sem nenhum problema. A impressão era que, em qualquer espaço, a qualidade do trabalho se conservaria – talvez até em espaço livre eles continuassem engajados e ligados uns aos outros.

Objetos

Com relação aos objetos utilizados para os jogos espontâneo-criativos, cumpriram sua função de facilitadores da comunicação, interação, do lúdico e da criatividade no contexto dos três eixos (funções da família, histórias da família e também expressão simbólica de seus temas). A bola de inflar, bem leve, colorida, que eles mesmos enchiam de ar no começo dos encontros, constituiu-se o objeto de maior utilização e preferência. Nos jogos de agressividade simbólica, nos quais as pessoas batiam com muita força na bola com o tubo, ou batiam com força no chão, a bola respondia com bastante movimento e barulho. Mostrou-se muito adequada (colorido, tipo de movimento que realiza, leveza) para potencializar a alegria, principalmente quando havia cinco ou seis bolas em jogo – como se sabe, o som tem grande potência de comunicação e de penetração. Para ampliar a oportunidade de emprego de objetos, retirei a bola em alguns encontros. Outra preferência foi o tubo de isopor, utilizado nas lutas (agressividade simbólica) e momentos de criatividade, transformando-se no faz-de-conta da brincadeira de violino ou guitarra. Usamos, durante algum tempo com alguma restrição, para prevenir dificuldades, cordas de algodão. Depois de alguns encontros, tivemos segurança de usá-las sem restrição, em virtude do comportamento das pessoas das famílias e das relações estabelecidas no grupo multifamiliar. As cordas foram importantes para a realização do jogo das famílias: entrar, pular e sair da corda movimentada por duas pessoas (jogo de autonomia e integração).

O grupo multifamiliar se envolveu muito e produziu – ao trabalhar com sucata e com papéis – desenhos de expressão livre, colagem (mapa histórico) e óculos dos sentimentos. Mostrou que já tinha mais um pouco de autonomia quando, nos últimos encontros, jogou sem a ajuda de objetos. Enfrentou e ultrapassou (mesmo sendo difícil, procurou fazer) suas próprias dificuldades tentando realizar esses jogos (jogo do limite, de atenção, das sobancelhas, jogo dos bichos e das árvores, jogo da festa no céu e outros). É importante frisar aqui a necessidade de manutenção permanente de oferta de objetos para trabalharem a agressividade simbólica, no enfoque de que abrem canais construtivos de afeto, bem como promovem melhor aprendizagem (HOLZMANN, 1998). Assim, os objetos foram facilitadores do desenvolvimento da comunicação, da autonomia e da integração.

4.1.3 Análise do Processo de Parceria (Construção Compartilhada)

Esta análise levou em consideração a complexidade da pesquisa e intervenção e também o processo de desenvolvimento da comunicação, da autonomia e integração (espaço-tempo e contexto de auxílio ao processo de PODER SER e PODER PERTENCER).

4.1.3.1 Questões gerais (construção compartilhada)

Cada família pôde propor para o grupo, em todos os encontros, jogos escolhidos ou criados por ela mesma. Nessa e por essa ação, as famílias trabalhavam seus temas, suas necessidades, delatavam seu padrão de comunicação e se exercitavam em alternativas para mudanças. Confirmaram o princípio de que as famílias são as especialistas em seu próprio desenvolvimento. Ultrapassaram todas as expectativas na criação de jogos pertinentes e coerentes com suas necessidades.

No final do capítulo, encontram-se a análise e a discussão dos jogos da família e, no Anexo 2, estão relacionados os jogos vivenciados: os escolhidos e propostos pelo grupo multifamiliar e os propostos pela coordenação.

Os processos de transformação e coesão estiveram sempre presentes em nossos questionamentos. Conforme foi colocado no relato dos encontros, as conversas paralelas foram aceitas até acontecer uma melhor comunicação no grupo. Com o caminhar da proposta e tendo se desenvolvido uma relação mais tranqüila com a coordenação e vice-versa, na idéia do sentimento de pertencimento (no quarto encontro), a coordenadora interveio, oferecendo abertura para tais conversas. Depois disso, os adolescentes passaram a se envolver mais com o andamento do grupo e naturalmente as falas do grupo foram ouvidas por todos.

Outro aspecto relacionado a esse princípio diz respeito à dificuldade de as pessoas do grupo multifamiliar falarem, contarem sobre suas experiências durante a vivência dos jogos. Na maioria do tempo, falava-se pouco. Em um momento, tentei explicar didaticamente que, quanto mais falassem da experiência de grupo, mais auxiliariam na sua própria aprendizagem, assim como na aprendizagem dos outros. Tentei de várias maneiras, até que ficou claro que davam o máximo que podiam dar em termos de falas. Caso insistisse, eu estaria saindo da coerência da proposta, que é de liberdade de participação. Na verdade, pensamos que todo o contexto de contenção da liberdade, mesmo em trabalho educativo e de resgate de cidadania, por melhor que seja, não deixa de ser uma situação de conflito. Também, no momento dos jogos, muitas vezes mostravam que não era fácil para eles realizar certos jogos propostos pela coordenação (escravos de jó, jogo de atenção, jogo dos bichos). Havia a regra de que só joga quem quer jogar, mas eles tentavam jogar assim mesmo. A estratégia da coordenadora foi, sempre que isso acontecia, diminuir o tempo normal do jogo. Para a coordenação, eles se desafiavam porque acreditavam na proposta. Concomitantemente se abriam na etapa de jogo livre e para realizar os jogos deles. A tendência foi aumentar um pouco o tempo dos jogos livres, dos jogos deles, e diminuir o dos jogos da coordenadora, sem deixar de fazer nenhum dos jogos-tema. Quando senti necessidade de um tempo maior de jogos para iniciar o grupo, em função de tensões e também para oportunizar maior preparação e disponibilidade para a ação e para a relação, optei por realizar uma

seqüência de jogos, demorando o mínimo em cada um (oitavo e nono encontros). Tentei buscar sintonia e harmonia com os movimentos naturais do grupo. Quando faziam movimentos repetidos em qualquer momento do encontro, procurei encontrar ou criar um jogo para essa proposta espontânea das famílias (jogo de bater bola com o tubo, de virar a roda). Essa estratégia foi bem acolhida. Busquei sempre, dentro do possível, respeitar o ritmo, as necessidades, as dificuldades e, dessa maneira, ir construindo junto o caminhar. A vivência como um todo, com suas ações, materiais, jogos, linguagens, desafios, construção compartilhada (delegação da escolha de jogos e de escolha das músicas, espaço constante de avaliação pelo grupo e de devolução ao grupo de nossas reflexões sobre os encontros, tentativa de ampliar as idéias e os modos de brincar), mostra que a diversidade, assim como a interdependência, a cooperação e a parceria fazem parte da proposta. Inúmeras outras situações do espaço lúdico foram sempre possibilitadoras do processo de flexibilidade do grupo e principalmente da coordenação. Isso fez com que a equipe e eu também nos desafiássemos e nos desenvolvêssemos nesses aspectos.

Assim, a criatividade e a flexibilidade, devido à imprevisibilidade, estiveram sempre presentes, dinamizadas também pelas regras dos jogos, que oferecem espaço de liberdade (só joga quem quer jogar, a busca de confortabilidade e outras). Outro aspecto importante é o grupo multifamiliar ser constituído por famílias de adolescentes, aquelas que mais nos desafiam a mudar e a crescer. Nunca se sabe o que o grupo vai propor, nem como vai participar. No entanto, eu me apresentei sempre em atitude de disponibilidade, na medida do possível, e me fiz presente, mais contundentemente, no sexto encontro – o da fuga do menor monitor, cujo impacto foi sentido principalmente por mim. Esse fato oportunizou-me uma avaliação mais profunda da proposta dos jogos espontâneo-criativos. Nesse momento, o grupo assumiu com maior garra o projeto, abrindo novas brechas para seu próprio desenvolvimento. No final, cantou uma música de grande sabedoria, que parecia direcionada aos meus questionamentos (*É devagar, é devagar, devagarzinho*, de Martinho da Vila). A maturidade e a qualidade de relação que aconteceu nesse encontro oportunizou uma mudança em mim, no sentido de talvez comprovar, no meu ponto de vista, a competência do grupo multifamiliar no enfrentamento de crises

e, conseqüentemente, na abertura para uma relação mais afetiva, criativa e humanizada, no contexto do grupo e da instituição.

Da mesma forma, a imprevisibilidade do tombo de duas mães em uma brincadeira parece ter tido, para elas, impacto semelhante ao da fuga para mim. A minha reflexão sobre a situação forneceu a hipótese de termos vivenciado os seguintes sentimentos: *Não somos nem onipotentes nem impotentes – talvez estejamos encontrando nosso real poder*. Trabalhamos nesse tema o PODER SER e o PODER PERTENCER, desafio colocado para o grupo durante quase todo percurso: vamos reencontrar e assumir nosso real poder. Tínhamos normas, regras, mas também tínhamos espaços para iniciativas e compartilhamento, que se alternavam.

Retornando ao aspecto da parceria, notamos que, além do planejado, os jovens e as famílias foram parceiros:

- na arrumação da sala – antes, durante e depois do encontro;
- na preparação de materiais (recortes de revista, durante o intervalo entre os encontros, para o mapa histórico);
- na inclusão de músicas gravadas e cantadas, ficando responsáveis pela escolha de todos os CDs utilizados na proposta;
- na validação dos encontros, com sua disponibilidade de participação, inclusive preparando-se antes: apresentavam-se muito bem arrumados.
- ajudando-se mutuamente: as famílias contaram, no grupo, que agora tinham pessoas para conversar durante o trajeto do ônibus e famílias para interagirem nas visitas de domingo;
- no movimento de diminuir os atrasos no decorrer do processo.

4.1.3.2 Parcerias relativas à pesquisa

As famílias foram também parceiras na pesquisa quando:

- 1) No sexto encontro, mesmo sem terem a informação, escolheram um jogo-tema que a coordenação, por entender que não seria adequado para o grupo

naquele momento, havia cancelado – jogo da dinâmica das relações. Igualmente, no segundo encontro, no jogo livre, fizeram um jogo que eu tinha planejado anteriormente.

2) Instituíram um instrumento (ou um modo) de se auto-avaliar e de ajudar a coordenação e a equipe de apoio a acompanharem a proposta (a refletirem sobre ela).

Jogo-tema do grupo multifamiliar

O grupo multifamiliar instituiu, na prática, um instrumento especial – seu próprio jogo-tema – no decorrer dos encontros. Assim como repeti em vários encontros o jogo da dinâmica das relações (jogo-tema), o grupo multifamiliar também repetiu seu jogo (tipo vôlei). O jogo de vôlei acompanhou o processo do grupo: foi escolhido e utilizado na etapa de jogos das famílias, como também nos espaços de jogo, livre no 1.º, 2.º, 3.º, 4.º, 6.º e 11.º encontros.

Analisando esse jogo, observa-se que ele constitui pré-exercício do jogo da dinâmica das relações (v. análise no item 4.2.1.3), nas ações de dar, receber, pedir, tomar e rejeitar. Oportuniza processos de comunicar-se com o outro através dos movimentos, da bola e do olhar; possibilita escolher, perceber seus limites e os limites do outro, experimentar vários tipos de tónus no manejo da bola, mostrar-se e talvez até assumir seu lugar no grupo, entre outros.

No 11.º encontro, durante o jogo livre, brincando quase todos juntos, parece que mostraram para eles mesmos, para a equipe e para mim que já tinham outro nível de autonomia e de integração – o jogo fluiu, a bola quase não caiu, e todos participaram mais ou menos com igualdade. Ninguém ficou de fora, e a alegria imperou. Confirmaram o que havia observado CAPRA (1998, p. 235): *A comunidade, possuindo uma teia de relações e sabendo da interdependência de todos os seus membros, poderá dinamizar todas as relações, fazendo com que as idéias fluam com liberdade na rede. Em vista disso, a diversidade de interações, olhares e significados produzirá a criatividade.*

Na etapa B desse mesmo encontro, escolheram novamente esse jogo. Jogando, mostraram claramente a diferença em termos de autonomia e integração, como também de sintonia e fluidez nas ações de rebater e jogar a bola. Durante

esse jogo, como coordenação, ao observá-los, dissemos entre nós: *Eles não precisam mais da gente...* No final do encontro, contamos para eles como tínhamos sentido esse jogo.

Retomo CURY e SZYMANSKI (2004, p. 362) para lembrar que a pesquisa qualitativa em ambiente natural, em processos de desenvolvimento, nos desafia a criar novos métodos, baseados na prática profissional. Minha prática como pesquisadora confirma essa idéia. Com esse objetivo utilizei alguns jogos, denominados jogos-tema. A análise da parceria do grupo multifamiliar durante os encontros surpreende pelo fato de o próprio grupo ter usufruído um jogo seu, para auxiliar a refletir sobre os objetivos da pesquisa. Isso possibilitou um processo de ação/reflexão sobre seu próprio desenvolvimento na comunicação, autonomia e integração, assim como para a equipe de coordenação, no decorrer dos 12 encontros. Esse procedimento de utilizar várias vezes um mesmo jogo foi analisado por mim como uma contribuição à metodologia da pesquisa – o grupo multifamiliar espontaneamente instituiu um modo de refletir sobre a pesquisa. Talvez esse jogo possa ser considerado um instrumento de auxílio para a necessidade de validação interna da pesquisa (CURY & SZYMANSKI, 2004). Nesse caso, o instrumento foi derivado não da coordenadora, mas da experiência do próprio grupo.

Limitações quanto à documentação

Ponto que aconteceram algumas limitações relativas à documentação:

1) no levantamento da comunicação verbal, que ficou restrito, na maioria dos encontros, ao som da fita de vídeo, em alguns momentos não muito claro, obrigando-me a excluir tais relatos da pesquisa; 2) na análise de jogos-tema, como o jogo da dinâmica das relações (jogo de dar, receber, pedir, tomar e rejeitar), jogos de espadas e outros, necessitava-se ampliar a documentação – dispondo de, pelo menos, mais duas câmeras de vídeo fixas –, para realizar um melhor acompanhamento (refletir sobre) do processo em suas várias repetições para cada pessoa e família.

4.2 ANÁLISE DO PROCESSO DE INTERVENÇÃO SISTÊMICA NA PERSPECTIVA DOS EIXOS

Nas análises do processo multifamiliar na perspectiva dos eixos constitutivos e avaliativos, as possibilidades de desenvolvimento da comunicação, autonomia e integração foram estudadas em sua sutileza, no foco das funções da família (possibilidade de afeto, movimento, limite e confronto), dos diálogos simbólicos e do resgate dos saberes e competências dessas famílias. Vale salientar que a divisão dos eixos tem um objetivo didático, de busca de compreensão da proposta. Na realidade estão interconectados e presentes uns nos outros, tendo sempre o eixo norteador como pano de fundo.

A seguir apresento uma análise geral do desenvolvimento da proposta, nos 12 encontros, nos eixos norteador, histórico e dialógico.

4.2.1 Análise do Processo de Intervenção Sistêmica na Perspectiva do Eixo Norteador

A análise do eixo norteador engloba a análise do processo vivenciado pelo grupo multifamiliar nos 12 encontros, a análise da condução da proposta pela coordenação e dos jogos denominados, no planejamento, jogos-tema.

4.2.1.1 Análise do processo vivenciado pelo grupo multifamiliar nos 12 encontros

Foram vivenciadas, tanto por proposta das famílias como por proposta da coordenadora, as funções da família – contenção afetiva, limite, confronto e prazer dos movimentos e sensações corporais.

No primeiro e segundo encontros, a ênfase foi a busca de contenção afetiva, com o uso de objetos que talvez simbolizassem as pessoas. A ação de uma irmã, enlaçando espontaneamente o irmão com um arco, pode indicar a confirmação

dessa hipótese. Parece que o próprio grupo dinamizou jogos que o auxiliassem a trabalhar seus sentimentos de perda. Jogos de expressão da agressividade foram uma constante nos encontros. Acredito que se fortaleceram os vínculos, com a garantia da construção de um contexto afetivo, respeitoso, por todos os integrantes, pela coordenação e pela equipe. No quarto encontro, no jogo de seguir o mestre, puderam substituir a conversa através da bola pela conversa através de gestos afetivos. No quinto encontro, a repetição do jogo da estátua oportunizou ao grupo acolher a regra do silêncio e, talvez, vivenciar o diálogo tônico com o outro e ou com os outros. Esse diálogo possibilita uma ligação mais profunda consigo mesmo e com o outro. No sexto encontro, mostraram-se potentes nos confrontos. No sétimo encontro, as famílias desafiadas realizaram confrontos com a coordenação e com a equipe: mães e filhos, filhos e equipe, mães e equipe, e assim por diante. Iniciaram-se no jogo de brincar de brincar. O sétimo, oitavo e nono encontros foram tempo de intimidade familiar e auto-afirmação, em que se contaram histórias da família, marcando a ampliação da comunicação (escravos de jó, nós todos, entrada e saída da contenção de dupla, relação em trios). Permitiram-se ações mais complexas, como trocar de lugar, conquistar um novo lugar, exercitar a atenção, refletir, expressar e brincar com os sentimentos, representar árvores e bichos. Assim, nesse eixo, experimentaram uma gama complexa de interações. Com a garantia de um espaço de afeto, as famílias mostraram que a maior necessidade e interesse, nos jogos, era trabalhar a agressividade simbólica (o confronto), a contenção afetiva e o prazer de brincar. Sabe-se, no geral, que o confronto dinamiza a alegria e oportuniza a ligação afetiva. Bateram forte na bola, com prazer, utilizando para isso um tubo; lutaram com espadas em duplas alternadas; quicaram com intensidade as bolas no chão durante todo o tempo. Sobre a agressividade simbólica, observei que, no segundo encontro, em um pequeno tempo de jogo livre, espontaneamente, todo o grupo, menos uma dupla que jogava bola, bateu com força os tubos nas bolas. Essa sintonia em grupo novo de 17 pessoas é muito rara, segundo a minha experiência. Talvez o fato referencie e valide a premência de se oportunizarem espaços de expressão simbólica da agressividade para famílias nessa situação.

A ênfase da contenção afetiva ficou na comunicação e ligação através do jogo da bola em grupo, em dupla e em trios. Analiso esse jogo, proposto pela

coordenadora do primeiro até o quarto encontro, como uma preparação para a comunicação. A proposta é conversar, “como se” a bola fosse a conversa. Pode ter facilitado o jogo tipo vôlei, que delatou “o bobo” na família. Duplas aconteceram no oitavo encontro. No 11.º, por duas vezes – no jogo livre e como proposta do grupo –, estiveram jogando, em grupo, de modo fluido e integrado. A mensagem que a coordenação e a equipe decodificaram do processo desse jogo, nesse encontro, foi: *Já conseguimos nos ligar e trabalhar com fluidez e prazer*. Assim, esse jogo, em seu caminhar durante os encontros, mostra o delineamento de um processo de integração e o exercício da comunicação fluida em grupo.

4.2.1.2 Análise da condução da proposta

De acordo com o eixo norteador, a equipe de apoio e eu cuidamos: 1) de nos manter na função de conter afetivamente, de acolher as pessoas e famílias, olhando-as nos olhos, escutando-as, aceitando-as como elas são e reconhecendo-as como pessoas únicas, com capacidades e saberes. Buscamos constantemente reconhecer o que cada pessoa e família tem de positivo no posicionamento da vida. Isso incluiu uma contenção corporal no aperto de mão, no abraço, no olhar, na presença; 2) de buscar integrar os limites necessários ao desenvolvimento do trabalho, atentando para os direitos e deveres de uns com os outros, para as regras dos jogos, para o tempo/espço, para os limites de material e propostas do grupo; 3) de dinamizar, aos poucos, com respeito, um espaço onde pudessem reencontrar o prazer do movimento, das sensações corporais, da brincadeira de criança pequena, da expressão plástica, corporal, sonora, dos cantos, desenhos; 4) de incentivar (do sétimo encontro em diante), passo a passo, com respeito, o confronto lúdico (com a utilização de objetos), a agressividade simbólica – quando se luta, se realizam embates –, para que cada um fosse redescobindo sua real potência, sem causar danos e sem ofender. Trabalhando a agressividade construtiva, as famílias tiveram abertura para a vinculação, para o afeto, para novas formas de lidar com os limites e frustrações da realidade.

O processo de reflexão englobou um questionamento constante em torno das orientações acima colocadas. A cada encontro e nas várias fases dos encontros, coube à coordenação perguntar e refletir sobre essas ações e procedimentos: os encontros foram realizados adequadamente, tendo em vista esse sistema norteador? Como coordenadora, eu estava possibilitando ao grupo a vivência e reflexão de limites? De contenção afetiva? De prazer do movimento? De confronto? Todas as funções precisam estar postas, equilibradamente, no processo.

Outra função foi desafiar-me a compreender e refletir em relação à expressão de necessidades, interesses, dificuldades, sofrimentos e também aos novos modos de agir trabalhados nos jogos do grupo multifamiliar. Propus-me, juntamente com a equipe, à constante observação participante das ações e movimentos realizados nas entrelinhas. Nesses jogos, o grupo também mostra a si mesmo, à coordenadora e à equipe como está vivendo a contenção afetiva, o limite, o confronto e o prazer do movimento. A minha prática indica que o processo de expressar e talvez conhecer objetiva e subjetivamente como cada pessoa está sentindo tal situação talvez facilite a mudança para uma outra posição ou um novo modo de lidar com a questão em pauta. Constituiu meu papel tentar decodificar esse processo de autoconhecimento, mudança e aprendizagem que a família ou grupo vivenciou e pontuar essas aprendizagens e pequenas mudanças.

Perguntas: os jogos das famílias continham as funções? Como foram vivenciadas no jogo? Quais as diferenças e semelhanças nas propostas dos jogos relacionados às funções da família no decorrer do processo? Como esse processo de trabalhar as funções se desenvolveu nas propostas das famílias?

A reflexão sobre a minha intervenção (auto-avaliação) me levou às seguintes constatações:

- as condições para a construção do contexto lúdico foram atendidas;
- a contenção afetiva desenvolveu-se a contento e foi se aprofundando durante o processo;
- a disponibilidade para a brincadeira e para a alegria desenvolveu-se dentro das possibilidades e foi adequada;
- a valorização gradativa e o incentivo ao confronto também se realizaram em nível satisfatório.

O ponto questionador foi o conceito de maior ênfase, o limite da função paterna.

Como base dos limites, as regras dos jogos foram sempre colocadas no início e no processo da proposta. Tais regras promoveram e prepararam um espaço de liberdade protegida.

Analisando o limite no processo vivenciado pelo grupo multifamiliar, observou-se que as famílias, durante os encontros, prontamente integraram as regras, e o tempo todo o contexto foi marcado por respeito e cooperação. Nos três primeiros encontros, houve conversas paralelas de alguns adolescentes e, durante um tempo, elas ocorreram sem minha intervenção. A partir do quarto encontro, o procedimento foi abrir um tempo/espço para conversarem em duplas, durante uns minutos, sempre que quisessem. Bastava um sinal de uma pessoa do grupo. Senti que, depois dessa abertura, o grupo esteve mais presente e eu talvez um pouco mais flexível.

Durante e após o processo, algumas situações de limites geraram e ainda geram desafios para mim:

1) o modo demasiadamente livre ou desligado com que as famílias tratavam as crianças presentes aos encontros. Os limites relativos ao funcionamento da proposta foram colocados firmemente pela coordenação, durante todos os encontros, em muitas situações diferentes, e as crianças os aceitaram. Sempre buscavam ultrapassá-los, e a equipe e eu estávamos muito atentas para mantê-los. Questiono o fato de, especificamente, no “aqui e agora”, não termos trabalhado essa situação. Para a aprendizagem das famílias sobre o valor do limite no desenvolvimento sadio das crianças e adolescentes, tentamos, nas conversas, a partir de acontecimentos de vida colocados pelas famílias, enfatizar a importância de dizer *não* sempre que for necessário, pensando *digo “não” porque te amo*. Buscamos – nos vários momentos da vivência do jogo de dar, receber, pedir, conquistar e rejeitar – trabalhar o limite mais seriamente. Fica a questão: será que foi suficiente? Durante a proposta integraram seus limites no grupo, mas, na vida, será que conseguirão? Essas questões reforçam a idéia de continuidade do grupo multifamiliar, inclusive pós-desinternação;

2) o envolvimento exagerado de dois irmãos da Família 3 – o jovem interno e sua irmã grávida, no início, ficavam separados do grupo, abraçados. A minha intervenção foi qualificar essa situação, de modo afetivo e questionador, de interessante – nunca havia visto um irmão tão dedicado a uma irmã grávida. Para complementar a intervenção, contei que tenho dois irmãos e, em minhas várias gestações, nenhum deles se mostrou tão próximo e atencioso.

O dinamismo da proposta e o envolvimento crescente desse adolescente nos jogos, a ausência da irmã em um tempo aliviaram essa situação. Na realidade, são dois filhos do primeiro casamento da mãe, separada por motivo de violência doméstica. Atualmente a mãe tem mais quatro filhas, do segundo casamento. No entanto, a questão – que mais fazer? – ficou ainda pendente para estudo;

3) a situação de submissão permanente de um adolescente à sua mãe, recém-viúva. A mãe, entre um momento e outro, batia de leve nele – na cabeça, nas costas – com o tubo (de espuma). Puxava-o pela camisa, levemente, para lá e para cá, e ele obedecia. Ela dizia que dessa vez estava firme ajudando-o, mas que na próxima estaria de fora. Ele mostrava-se bem-humorado nos jogos. Com ela, sempre aceitando tudo, corpo curvado, às vezes ainda com os punhos cruzados, como se estivesse de mãos amarradas. Submetia-se, parecia que via tudo como natural. Ao mesmo tempo, sempre muito criativo e sábio no lidar com as crianças nos jogos. Sua criatividade era tão surpreendente e tão bem colocada em todos os momentos que essa situação de submissão à mãe me incomodava, mas de alguma forma era por mim aceita: sem colocar limites claros, eu retomava as regras do jogo para essa mãe. Igualmente sem intervenção de ajuda, para que ele colocasse o devido limite. A minha tentativa foi validar todo movimento de autonomia de ambos, abrir espaço claro de fala para ele (ele tentava falar e ela falava por ele), pontuar o tamanho, a idade e o nome dele quando ela o chamou de nenê. No 11.º encontro, quando o tempo do jogo havia terminado e todo o grupo, inclusive eu, estava sentando para conversar, vi que ela estava batendo nele com o tubo. Fui até lá e disse para ele: *Você não deve deixar sua mãe bater em você.* Peguei uma almofada e coloquei nas mãos dele. *Sempre que ela for bater, você coloca a almofada para receber as pancadas. Isso será bom para ela e para você.* Então pedi que ela batesse de novo e ele usasse a almofada. Assim fizeram.

Hoje penso que deveria ter incluído esse procedimento já no primeiro encontro. No final, a reflexão sobre o processo dessa família indica que houve mudança no comportamento dele, tanto na auto-afirmação, no momento de contar a história da família com voz clara e firme, como no jogo de espadas e de agressividade simbólica, no qual ele se mostrou com sua potência. No entanto, ficou a idéia de que faltou mais cuidado com os limites e mais criatividade;

4) a postura, derivada de nossa busca, durante o processo do grupo multifamiliar, de ser coerente com as normas da instituição, nos direcionou a aceitar, sem questionamento, o fato de o jovem monitor não participar do grupo quando estava em *castigo*. Por ter infringido as regras de convivência – brigas com agressões e outros –, saiu de sua ala e ficou isolado do grupo durante mais de um mês, gerando, no grupo, desconforto para todos. Penso que gostaria de ter tentado conversar com a instituição, esclarecendo um pouco mais o nosso projeto, de modo que o jovem sáísse do castigo apenas para freqüentar o grupo multifamiliar. O pressuposto seria que, no grupo, poderia ser auxiliado a encontrar estratégias de terminar seu tempo no Educandário do modo mais confortável possível para ele mesmo e para a instituição. Não utilizamos o eixo norteador no confronto: apenas nos acomodamos e perdemos, como o grupo perdeu, oportunidade de aprender e nos desenvolver.

Assim, alguns dos aspectos mais relevantes na realização da proposta foram os relativos a limites, dentro de uma postura da coordenação que abrangia também a contenção afetiva, a abertura para o confronto e para a alegria dos movimentos (eixo norteador). Como coordenação, nos questionamos continuamente em relação à coerência de nossa postura frente às famílias, nos ajudando como equipe, para garantir os limites mínimos relativos à organização e manejo do encontro. Cuidamos especialmente dos limites relativos aos momentos de jogos, no princípio de que, durante o jogo (no conceito do jogo da criança pequena, que joga pelo prazer de jogar), vive-se um espaço/tempo de expressão de liberdade. Essa liberdade, na história, desde o homem primitivo, a par dos conceitos de sacralidade do jogo, como iniciador dos rituais e cultos e como fomentador da cultura (HUIZINGA, 1971), leva em conta a ética do jogo infantil, dos princípios humanos (direitos e deveres) e engloba responsabilidade e solidariedade (MORIN, 1998).

Esse tema exigiu constante reflexão, além de ação firme e persistente em relação às regras (repetição, com clareza, no início de cada encontro, e muita atenção, como também ação, quando necessário). Sabe-se que só existe liberdade quando há segurança.

Coerentemente com essa proposta, aconteceu o funcionamento respeitoso do grupo multifamiliar, obedecendo nos mínimos detalhes a uma postura ética (coordenadora e equipe de apoio). Nesse contexto, o grupo multifamiliar brincou, criou jogos, conversou, confrontou, se alegrou, chorou e enfrentou dificuldades, sempre em parceria, em ajuda mútua, em cooperação.

Resumindo, sinto que, de acordo com a proposta, as intervenções sempre tiveram espaço, dentro do possível, de contenção afetiva, de escuta, respeito, limite, confronto, espaço de liberdade para as famílias escolherem e definirem jogos, para brincarem e também avaliarem a proposta.

Neste eixo refletiram-se as funções de contenção afetiva (materna), integração de limites (paterna), possibilidade de vivência da alegria do movimento na brincadeira (materna na gestação) e confronto (expressão aceita e valorizada da agressividade simbólica). Vivenciou-se o respeito, a liberdade protegida, um espaço/tempo de ação, de reflexão, de expressão compartilhada, e utilizaram-se objetos com funções objetivas e simbólicas.

Gostaria de lembrar que, como coordenadora, sempre enfatizei o limite (eixo norteador), imprescindível para se trabalhar com adolescentes e com famílias de adolescentes em conflito com a lei. Penso que um projeto com essas famílias que fracasse ou que não tenha força e valores integrados e necessários para conter – de modo responsável, firme e afetivo – os limites poderia ser muito mais perverso com os adolescentes do que os crimes que cometeram.

Por outro lado, nosso objetivo de trabalhar dentro da instituição deveu-se principalmente à crença no valor da família como potencializadora de transformação social e ao fato de que seria a única maneira de trabalhar junto com o interno para a integração familiar, que para nós era a opção mais honesta e coerente com nossos princípios e nossa prática profissional. Por outro lado, para que isso acontecesse, teríamos que aceitar e validar o modo de funcionamento da instituição, sem levar em

conta nosso posicionamento a favor ou contra a situação de internamento de adolescentes em conflito com a lei.

Para finalizar a análise sobre a condução da proposta, em relação ao eixo norteador, refletimos sobre uma intervenção que talvez tenha oportunizado a vivência da contenção afetiva e a promoção de múltiplas conexões, tendo em vista o fortalecimento da identidade e o processo de individuação – PODER SER e PODER PERTENCER –, como também, integradamente, a ação de entrar, de permanecer e de sair (ações importantes no desenvolvimento da autonomia).

As famílias, quando chegavam e saíam, cumprimentavam o interno com muito afeto. Apesar de o processo de comunicação ter avançado no grupo e de as famílias estarem com um nível um pouco maior de integração, na hora da chegada e saída os cumprimentos para o grupo multifamiliar eram de caráter bem geral, por parte de um ou outro membro da família apenas. Geralmente a mãe despedia-se do adolescente e dava um tchau para o grupo.

Com a finalidade de fortalecê-los como pessoas, nos processos de entrar e sair (*Eu sou uma pessoa única, que pontua que chegou e que marca sua saída*), fiz, a partir do sétimo encontro, uma intervenção para possibilitar a construção de um ritual mais marcado de término de trabalho, de saída. Sugeri que todos se despedissem também das outras pessoas, da forma que quisessem, mantendo-se confortáveis: um tchau de longe, um olhar, um aperto de mão, não importava a maneira.

Não falei mais sobre isso e pude constatar que, dois encontros depois, eles estavam se despedindo de quase todas as pessoas com abraços. Continuaram assim até o término dos encontros.

Análise da intervenção

A característica de sugestão – o grupo teria espaço de autonomia para aceitar ou não – e a idéia de cada um buscar conforto, acrescentada das regras da proposta (só joga ou só faz quem quer; cada um joga sem compromisso com o sucesso, do jeito que quiser, e ninguém tem nada com isso), parecem auxiliar na reflexão, na tomada de decisão e na ação com mais coerência, de acordo com a

possibilidade de cada pessoa. Com essa liberdade, no geral, o grupo vai além do esperado: ele se supera e supera a coordenação.

Minha experiência mostra que, quanto mais possibilidades de ação, quanto mais liberdade se oferece, desenvolve-se mais profundidade, mais empenho, mais autenticidade nas comunicações. Sabe-se também que todas essas características estão presentes no jogo, na brincadeira (a gratuidade): brinca-se pelo prazer de brincar.

4.2.1.3 Estudo dos jogos-tema

- Jogo de espadas

Disponível na obra *Jogar é preciso* (HOLZMANN, 1998, p. 140-148), esse jogo tem-se mostrado válido na reflexão do processo de desenvolvimento da família e do grupo. Também pertence aos outros eixos.

Oportunizou a ação e reflexão sobre o tema da potência, de cada um apropriar-se de sua real potência, de brincar e de usufruir dela, do fortalecimento da identidade, da auto-afirmação, do sentir-se reconhecido pelo outro, pela família, pela coordenação, do PODER SER o que se é, de poder pertencer e poder posicionar-se na vida. Meu papel foi de permitir, oportunizar, desculpabilizar, incentivar e mostrar-me como referência quando lutei muito forte com uma das técnicas de equipe, no primeiro encontro. Também pode ser considerado um instrumento da família em cooperação com a coordenadora.

O processo envolveu a construção da espada. Observamos que, no geral, as mães construíram espadas fortes e os internos, espadas frágeis, sem consistência.

Na medida do possível, o estudo deu pistas sobre o desenvolvimento gradativo da postura de confronto dos jovens, assim como das mães. No início elas, que possuíam espadas fortes, as desviavam, não confrontando nem reconhecendo a força e potência de quem confrontava com elas. A equipe e eu sentimos a necessidade de um homem, autoridade na instituição, com o qual principalmente os

adolescentes pudessem lutar, confrontar. Importa afirmar a pertinência da presença do professor arte-educador no espaço do jogo. Sua entrada deu-se no sétimo encontro, possibilitando espaço de confronto potente para os adolescentes e suas mães. Assim, as lutas foram sendo cada vez mais vibrantes, com cada um se mostrando, se auto-afirmando e sendo simultaneamente reconhecido como pessoa com poder real.

No último encontro cada qual confrontava com força, presença, alegria e auto-afirmação, podendo ser confirmado pelo outro, que também rebatia forte. Esse jogo foi vivenciado, por proposta do grupo, no primeiro, quarto, sexto, sétimo e décimo segundo encontros, ou seja, o confronto esteve presente em todo o desenvolvimento da proposta. Delineou um processo de tornar-se distinto, de não se misturar – ou seja, o PODER SER e o PODER PERTENCER –, de resgatar a real potência e a autonomia.

Quanto aos limites colocados pela coordenação e a instituição, foram integrados no grupo. Nunca aconteceu de se machucarem ou machucarem os outros. Eu sempre perguntava antes: *Se a espada escapar sem querer e bater no rosto, vocês ficarão ofendidos e ou com medo de se machucar?* Assim, caso o tubo (de espuma dura e leve) escapasse e batesse na outra pessoa, pediam desculpas.

- Jogo da dinâmica das relações – jogo de dar, receber, pedir, tomar e rejeitar

O jogo de dar, receber, pedir, tomar e rejeitar trabalhou as funções e, ao mesmo tempo, indicou como o processo se desenvolveu. Foi minha função observar e refletir sobre como cada família percorreu esse caminho nas várias vezes em que o jogo foi vivenciado (segundo, sexto, nono, décimo primeiro e décimo segundo encontros). Considero que todas as ações do jogo são parte da vida de relação e que se busca fluir nelas (HOLZMANN, 1998). Mesmo que não se possa acompanhar cada pessoa ou família no jogo, avalia-se que só o fato de o grupo tê-lo vivenciado várias vezes, ainda mais com as variações – realizar as ações de frente, olhando nos olhos –, contribuiu para o processo de desenvolvimento, comunicação e integração. Tal afirmação baseia-se na minha vivência prática e teórica.

Segundo LAPIERRE (2002, p. 239-240),

Todas as relações humanas resumem-se na articulação entre cinco verbos de ação: dar, receber, pedir, pegar e rejeitar; o último serve para se opor aos outros quatro. Todos esses verbos estão em relação com o poder. Pegar é uma afirmação agressiva do poder; pedir é um sinal de falta de poder; recusar tem uma conotação agressiva. Dar e receber constituem os dois termos de uma relação dialética complexa, que merece ser aprofundada. Ela coloca em jogo valores culturais... Dar responde à necessidade do outro, é "bom", é uma boa ação, é renunciar à busca... de seu próprio prazer. Na realidade, essa moral altruísta e caridosa oculta o fato de que dar persegue um prazer inconfesso, mais ou menos o ato exprime uma generosidade que valoriza a pessoa aos seus próprios olhos (e aos olhos dos outros)... A esse prazer... junta-se outro, também secreto, aquele de ter o poder de dar... ou de não dar... Prazer... de "estar por cima".

Falando sobre o seu trabalho com crianças de doze a dezoito meses na creche, LAPIERRE (1986, p. 240) afirma: *... se a criança dá (um objeto), é para ser recebida, conhecida e aceita. Se o adulto dá, é pela mesma razão: quer ser recebido pela criança e o adulto quer sempre dar, e nunca está disponível para responder à necessidade da criança de ser recebida. O autor continua: Aceitar receber é dar ao outro o prazer de dar. Recusar receber é lhe impor uma frustração.*

Questões colocadas ao grupo orientaram nessa compreensão, na perspectiva da coordenadora e igualmente na perspectiva da pessoa que jogou e do grupo: *Qual ação foi mais freqüente durante o jogo? Qual a que você menos realizou? Qual a mais fácil? Você conseguiu rejeitar? Como joga essa família – dá mais ou pede mais? Recebe ou rejeita mais? Como conquista ou toma? Os verbos que você escolheu para brincar são os que você mais usa na vida? O modo como você jogou tem a ver com situações de sua vida?* Observei que o grupo foi, aos poucos, utilizando todos os verbos. No início, todos tomavam dos adolescentes, e eles também não rejeitavam. No final, estavam segurando e rejeitando mais, segundo o depoimento das mães.

4.2.2 Análise do Processo de Intervenção Sistêmica na Perspectiva do Eixo Histórico

Serão analisados o processo do grupo multifamiliar, alguns aspectos da intervenção e os jogos-tema.

4.2.2.1 Análise do processo vivenciado pelo grupo multifamiliar nos 12 encontros

Conforme já abordado, neste eixo trabalhou-se: a identificação das pessoas e famílias (nome e sobrenome materno e paterno); o autoconhecimento (vivências e reflexões no processo grupal); a cultura das famílias em termos de brincadeiras e músicas de ninar; o resgate de saberes (a reflexão sobre as maneiras com as quais a família trabalhou para ultrapassar dificuldades e também todo aspecto positivo que aparecia nos jogos – criatividade, colaboração, idéias novas); a história da potência de cada um (construção da espada); a reflexão e posteriormente a construção da montagem sobre o tema *como vemos a família*; a reflexão sobre a rede de relações de cada pessoa; a ampliação da rede nos jogos folclóricos dos escravos de jó e *eu com ele, eu sem ele*; as ações de entrar, permanecer e sair da casa; as ações de sair, ir para outro grupo e retornar à família (jogo do mata-tiro); as ações de trocar de lugar com o outro e mudar a perspectiva do olhar, de conquistar um lugar para si; o fortalecimento das fronteiras das famílias (pormenorizado a seguir) e principalmente a estrutura da família no genograma adaptado – mapa histórico da família.

Nos encontros, todas as famílias estiveram presentes: os adolescentes nunca ficaram sem família. No entanto, quando os familiares se atrasavam, a coordenadora sugeria que alguma família convidasse o jovem ou então que ele escolhesse uma família substituta para aquele momento. Isso aconteceu poucas vezes e com tranquilidade.

Quase sempre havia uma pessoa nova no grupo multifamiliar, por isso a coordenação reapresentava as pessoas e as famílias, repetindo os nomes e sobrenomes materno e paterno. Assim, sempre ouviam ou falavam, além de seu nome, o de sua família como um todo. Ex.: Família Silva Santos.

Até o terceiro encontro a dinâmica neste eixo foi relativa aos nomes e às fronteiras das famílias, além da pontuação positiva dos saberes que a família mostrava. O quarto encontro marcou o modo envolvente com o qual se dedicaram à construção das espadas. Nesse momento todos ficaram concentrados e tranquilos. O jogo das brincadeiras infantis, de lembrar músicas de ninar e a construção do mapa histórico foram os momentos nos quais cada família se uniu, trabalhando com prazer. Mostravam-se todos muito interessados em suas histórias e em realizar o

trabalho da melhor maneira possível. As famílias isolaram-se umas das outras e da coordenação. No encontro seguinte, algumas trouxeram um novo genograma feito por elas, mais organizado e com mais figuras. A apresentação das histórias durante o quinto, sexto e sétimo encontros possibilitou uma conversa fluida e de intimidade familiar, que culminou, no oitavo encontro, com a inauguração de um novo ritmo do grupo – mais lento e, parece, mais afetivo e profundo.

Alice conta que seu filho, do qual estava sem notícias fazia 23 anos (com 4 anos havia sido doado a uma família), havia ligado dizendo que vinha conhecer ou reconhecer a família. Ela está muito feliz com esse reencontro, mas preocupada: qual será a reação dele ao saber que dois dos irmãos morreram? Diz também que duas filhas residentes em cidades distantes, que há muito tempo não telefonavam, ligaram recentemente, o que a deixou bem contente. Conta que agora tem mais ligação com sua família. Milton (Família 1), que geralmente trabalha apenas com a mãe, recebe dois irmãos mais velhos. O grupo valoriza isso, como se dissesse que é importante sair um pouco de perto da mãe e se unir aos irmãos.

Uma pista sobre este eixo foi o fato de nos últimos encontros os adolescentes terem mudado um pouco sua postura, sempre curvada, para uma postura mais ereta.

4.2.2.2 Análise da condução da proposta

A análise deste eixo será abordada na intervenção compartilhada no fortalecimento das fronteiras das famílias.

Contextualização e análise

Foi interessante analisar a constante dinâmica dos encontros, nos quais houve propostas de trabalho individual, de trabalho em família e momentos de grupo multifamiliar (reflexão e compartilhamento verbal e jogos de iniciar a relação).

Minha proposta, na divisão de subgrupos nos encontros, sempre teve o objetivo de fortalecer a fronteira de cada família e conseqüentemente sua identidade, autonomia e integração, preservando espaço para cada família

conversar quando chegava, quando se reunia para escolher e quando experimentava e propunha seu jogo. A partir do segundo encontro, a coordenadora perguntava se preferiam estar juntos com outra família ou separados. A preferência deles, no início, foi preservar as fronteiras. Quando talvez se sentiram mais fortalecidos, puderam juntar-se a outras famílias e outras pessoas.

No entanto, foi essencial a coordenadora posicionar-se de modo que o grupo multifamiliar tivesse certeza que ela valorizava extremamente cada família, cuidando de suas fronteiras. Esse olhar, esse posicionamento parece ter aberto disponibilidade para o grupo experimentar outras configurações com segurança, porque sabia que sempre existiria a possibilidade de retornar ao espaço da própria família. Na condução, a coordenadora garantiu que esse tempo de estar com os outros sempre fosse pequeno. Havia um ritual, que se repetia: existia, na proposta, um dinamismo básico que se mantinha desde o primeiro encontro – um tempo/espaço para a família, novas configurações (grupos diferentes ou trabalho individual), um tempo pequeno para permanecer, sair e retornar à sua família. Pela manutenção e repetição desse ritual, as famílias passaram a experimentá-lo com certa tranquilidade. Essa segurança foi básica e dinamizou um dos pressupostos da proposta – sempre cuidar de oferecer espaços de autonomia e integração. Se a família e o grupo multifamiliar têm confiança de que existe um espaço garantido de preservação de autonomia, eles se dispõem a tentar desenvolver, pouco a pouco, a integração com o outro, com a outra família.

Igualmente, confirma-se que o grupo tem uma sabedoria que sempre surpreende. Minha proposta foi separar gerações e ele misturou as famílias e também as gerações. Ressalto a importância dessa opção, que abre para o grupo a possibilidade de se dividir como quiser.

Foi interessante pontuar a criatividade do grupo, de modo a preservar sua disponibilidade para estar em grupo multifamiliar. No jogo escravos de jó aconteceram, por proposta da coordenadora (que pedia: *Agora troca de dupla*), vários tipos de duplas, de grupos de quatro pessoas, de oito pessoas. Depois todo o grupo jogou junto, cantando e trocando os objetos. Na segunda etapa do jogo, quando se brinca sem objetos (proposta de nível mais elevado, mais exigente), foi realizada a mesma dinâmica, até chegar ao grupo inteiro, como última etapa. Nesse

momento se organizaram em duas filas, uma de frente para a outra, e juntos cantaram a música. Cada um bateu palmas com a pessoa que estava à sua frente, ou seja, preservaram-se as duplas.

A seguir, discrimino a composição dos subgrupos no processo dos 12 encontros.

1.º Encontro: cada família conversou, definiu e propôs seu jogo. Cada família construiu a montagem *como vemos a família*.

2.º Encontro: frente à opção de se dividirem em famílias únicas ou de se juntarem, escolheram juntar-se em duas famílias. Uma família maior escolheu ficar só.

3.º Encontro: algumas famílias juntaram-se a outras espontaneamente.

4.º Encontro: proposta de cada família escolher seus jogos.

5.º Encontro: cada família construiu seu genograma.

6.º Encontro: proposta de dividir as cinco famílias em três grupos. Todos concordaram e fizeram uma divisão espontânea.

7.º Encontro: cada família, na voz do interno, contou suas histórias de vida.

8.º Encontro: as famílias falaram sobre suas histórias de vida.

9.º Encontro: proposta de conversarem sobre novos modos de divisão. Duas famílias menos numerosas juntaram-se.

10.º Encontro: a) proposta de cada pessoa da família construir óculos representando um sentimento. Após as construções individuais, quiseram tirar fotografias em grupo familiar; b) proposta de cada família construir novamente a montagem *como vemos nossa família*.

11.º Encontro: a coordenadora propôs grupos de mães, de jovens e de crianças. Eles recusaram a proposta e fizeram grupos nos quais misturaram duas ou mais famílias e gerações diferentes. Um grupo tinha uma avó e sua neta e um jovem de outra família - havia grupos maiores e menores.

12.º Encontro: não houve proposta de divisão – todos teriam liberdade de escolha, de juntar-se como quisessem. Misturaram as famílias, jogaram livremente e

experimentaram várias configurações. Uma das famílias, mesmo no meio do grupo, manteve suas fronteiras.

Assim, existiram momentos alternados de vivência em família, de subgrupo composto de duas famílias e de subgrupos compostos de membros de várias famílias e várias gerações. Talvez esses movimentos de alternância de unidade familiar e de rede de relações com outras famílias, aceitos e propostos por elas, forneçam pistas de que primeiramente precisavam exercitar a autonomia e só depois poderiam integrar-se a outra ou outras famílias (principalmente as Famílias 4 e 5). Vários jogos podem ter colaborado para esse objetivo, uma vez que possibilitaram a vivência por muito pouco tempo de diferentes tipos de duplas e de subgrupos (a maioria dos jogos de iniciar a relação). Acredito que essas experiências tenham facilitado o processo de fortalecimento de fronteiras e de abertura para novas organizações.

4.2.2.3 Estudo dos jogos-tema

- Análise do jogo das montagens nas várias fases

O jogo de montagem com objetos diversos sobre o tema *como vemos nossa família* foi realizado no primeiro e no décimo encontro. No décimo encontro, depois de as famílias terem apresentado cada uma a sua montagem, a coordenadora solicitou, em uma segunda fase, que olhassem sua construção, tentando sentir como ela poderia se tornar mais confortável ao olhar da família. Caso sentissem vontade, poderiam realizar mudanças com esse objetivo. Todos alteraram seu trabalho.

Comparei a configuração espacial dos materiais, nos três momentos, de acordo com alguns critérios, levantados também na apresentação verbal feita pela família: número de participantes da família na montagem, discriminação de espaços, abertura ou fechamento de espaço, inclusão de elementos novos, harmonia e equilíbrio de formas.

A análise do processo das várias montagens pode estar indicando que: houve ampliação da família, incluindo os que estavam ausentes na primeira

montagem; houve um movimento de diferenciação dos espaços das várias gerações; houve mudança de postura corporal de algumas pessoas, que, na primeira, estavam deitadas na cama e, na última, foram colocadas de pé; um padraço, que estava encoberto por um grande chapéu, terminou descoberto; filhos colocados em cima da divisória da casa terminaram dentro de seu espaço; aconteceu uma pequena aproximação das pessoas; um casal que, na primeira, era sustentado por um objeto, no final ficou de pé sozinho; houve diferenciação de pessoas: filhos que estavam ajoelhados (peões do jogo de xadrez) ao pé da cama da mãe (representada pela rainha do jogo de xadrez) ficaram de pé no final (passaram talvez da impotência para a potência); houve melhor organização e simplificação (cada coisa no seu lugar); aconteceu a mudança de bloco compacto, que se transformou em espaço livre contornado por um muro ou parede. No geral, as mudanças podem ter indicado fortalecimento de fronteiras, mais igualdade entre as pessoas e melhora na organização e estruturação do espaço da casa, com ligação direta com o solo.

- Análise do genograma adaptado ou mapa histórico da família

A construção do genograma proporcionou, sem dúvida, um dos melhores momentos do grupo multifamiliar no processo de sua construção, como também desencadeou interações (pedido de recortes para colagem), histórias de infância, de vida. Foi um importante facilitador de conhecimento da história da família, fortalecendo a sua identidade (os familiares depararam-se com perdas, ganhos e competências). Igualmente gerou dúvidas, envolveu pesquisas, potencializou a construção de outros genogramas, a reflexão sobre os valores (enfeites) e abriu brecha para os jovens falarem de sua família (aconteceu durante o quinto, sexto, sétimo e oitavo encontros). Trouxe outro andamento, mais lento e profundo, ao grupo multifamiliar.

Apresento algumas frases escritas pelos jovens sobre o grupo:

No grupo nós aprendemos a ouvir a opinião do outro.

No grupo nós representamos uma família, pois estamos todos juntos e um dá força para o outro.

O grupo nós somos um cabo-de-guerra contra as coisas ruins.

No meu ponto de vista, o grupo pode ser simulado como a uma escola, pois aprendemos e ajudamos os outros que necessitam de ajuda.

4.2.3 Análise do Processo de Intervenção Sistêmica na Perspectiva do Eixo Dialógico

4.2.3.1 Estudo do possível diálogo construído entre o grupo multifamiliar e a coordenação

Eles:

Estamos jogando para trabalhar nossas maiores dificuldades, que são: sentimento de perda de pessoa da família e da liberdade, sentimento de indiferença, impotência, culpa e comportamento de fechamento de comunicação com rede.

Indicação no desenho livre individual:

É bom estar comigo mesmo, no desenho.

Coordenação:

Possibilita o afeto, limite, prazer e confronto. Mostra, no jogo, que existe interdependência.

Podemos nos ajudar uns aos outros.

Tento ir bem devagar e exigir o mínimo.

A realidade exige flexibilidade e dá afeto.

Brincadeiras fortalecem.

Eles:

Nossas dificuldades: rigidez, dificuldade de mudar, repetição.

A cada dificuldade ultrapassada, surge outra maior.

Aqui tem bobo, que é quem fracassa.

Não tenho amigos.

Fomos ou estamos paralisados na vida. Sou excluído e excluo.

Coordenação:

Vamos buscar o real poder? Poder ser e poder pertencer?

Eles:

Mães “potentes”, filhos “impotentes”.

Queremos liberdade, auto-afirmação e reconhecimento.

Está difícil.

Os canais de afeto estão se abrindo na comunicação gestual: eu me abraço; abraço o outro; tenho asas.

Tenho dificuldade, mas muita vontade e empenho em levantar e estruturar o histórico da família.

Coordenação – no sexto encontro: impotente e questionando sua proposta.

Eles:

Estamos indo bem!

Potentes, confrontando nossa situação; desvelando padrão do bobo, que é aquele que “protege” e se sacrifica pela família. Tem coisas escondidas.

Já propomos jogos de comunicação mais complexos (dar, receber, pedir...), só que é devagar, é devagar, é devagarzinho para você e para nós. Queremos mais encontros.

Estamos bem na relação em dupla, tentamos a relação de grupo.

Nos sentimos potentes, inteiros e falamos claro, contando histórias.

Coordenação:

Todas as pessoas têm qualidades e defeitos.

Eles:

Estamos bem em dupla. Já estamos crescidos, por isso queremos falar de sexualidade e intelectualidade.

Coordenação:

Vamos sair para o mundo? (jogo do mata-tiro).

Eles:

Não!

Coordenação para todos da pesquisa:

Percebemos que nosso tempo mudou – andamento mais lento, mais tranquilo e profundo.

Todos nós temos dificuldades. Temos vergonha! – todos.

Somos bruxos e fadas.

Expressão de angústia da situação.

Coordenação:

Sempre precisamos integrar os limites da realidade. Limites!

Ficar ligado!

Estar em grupos diferentes.

Eles:

Já conseguimos relação em três. Entrar, permanecer e sair. A realidade é difícil e nos exclui. Faltam oportunidades.

Estamos melhores na comunicação e olhando nos olhos.

Voltamos às duplas.

Coordenação:

Precisamos ampliar nossos pontos de vista.

Para isso, vamos brincar de trocar de lugar, de conquistar novo lugar. Lembrar que aqui existe sempre afeto e na vida existe afeto e interdependência.

Eles:

Montagens *como vemos a família* em duas fases. Palavras-chave das montagens: flexibilidade, solidez, abertura, aproximação de pessoas, diferenciação de pessoas, ampliação da família, simplificação, cada coisa no seu lugar, de compactação para ampliação do espaço, de submissão para potência, estar dentro,

discriminação de espaços, discriminação de gerações, fortalecimento de fronteiras, igualdade entre pessoas, organização e estruturação do espaço, mostrar o escondido, ligação direta com o solo, mudança.

Eu:

Vamos expressar nossos sentimentos?

Eles:

Óculos do amor, da alegria, da maldade, da paz...

Eu:

Vamos brincar?

Eles:

Estamos brincando de brincar.

Tombo de mãos – elas retomam sua humildade, seu real poder, e se humanizam mais um pouco, como a coordenação no impacto da fuga .

Eles:

Veja como fluímos na comunicação com o grupo (vôlei). Construimos um instrumento de pesquisa talvez melhor que os seus.

Coordenação:

Vamos experimentar outras comunicações?

Eu com ele e eu sem ele. Vamos nos ligar a nós mesmos, à terra e ao céu pela respiração, na brincadeira?

Eles:

É difícil, mas tentamos: eu com ele, eu sem ele, eu comigo, eu fora, eu dentro, eu com outros... Eu comigo, eu e a terra, o universo e a fantasia.

Coordenação:

Para que serve esse trabalho?

Eles:

Aqui, a gente brinca e conversa. A gente se entende e fica mais alegre.

As mães:

Os meninos estão segurando mais!

Coordenação:

Parece que estamos todos um pouco mais potentes!

4.3 ESTUDO DO PROCESSO COMO UM TODO

A seguir, tento realizar um estudo que integra os três eixos na análise de uma família e no questionamento das palavras reflexivas das famílias ao final de alguns encontros.

4.3.1 Análise de uma Família como Exemplo

Família 4

Pontuo que tal análise constitui uma das inúmeras análises possíveis.

Primeiro encontro

Presentes: Berenice (mãe) e Pedro (interno)

Indicadores: no jogo da bola, Pedro, ao invés de devolvê-la ao grupo quando a recebe, entrega-a na mão da mãe, sentada ao seu lado; sobre o que gostam, dizem: gosto de bolo (mãe), gosto de ler (interno); no jogo *como vemos a família*, constroem uma casa, que é um bloco compacto; escolhem o jogo de bambolê; no momento de falar, na apresentação da montagem *como vemos a família*, mãe e filho falam juntos. Ele chora quando falam de perdas. No final diz que, às vezes, a gente precisa errar para encontrar um trabalho como esse.

Reflexões sobre a vivência da família no encontro

Quando entrei na sala, vi a mãe muito parada, imobilizada. Deu-me a impressão de mãe de pedra. Parece que o jovem tem uma atitude de protecionismo entregando a bola na mão dela. Ela fala de bolo, que lembra bloco da casa e um

pouco ela, assim como o bloco dos dois, que ficaram juntos o tempo todo, colocando-se um pouco separados do grupo. Dão pistas, na apresentação da montagem, de bloco e ou bloco quando falam ao mesmo tempo. Talvez aconteça a prevalência da dimensão intelectual em detrimento da expressão da emoção (no gosto pela leitura e pela forma geométrica da casa).

Possível composição simbólica/objetiva da família na sua fala e em seu jogo: *Sentimo-nos engessados e ao mesmo tempo sem diferenciação, como um bloco só.* Com o processo de expressão do bloco, conseguem escolher o jogo de bambolê, um jogo de delimitação do espaço individual corporal, que também possibilita o desenvolvimento da autonomia e da flexibilidade. Utiliza-se nesse jogo o arco, que pode estar simbolizando a busca de um abraço, um colo, ou seja, a busca de ligação afetiva com o outro. Talvez estejam dizendo: *Para deixar de estar em bloco, preciso aprofundar a relação de afeto comigo e com o outro, desenvolver percepção de limite corporal e de flexibilidade, como também expressar minha emoção* (choro e a frase *Precisei chegar a este lugar para conhecer este trabalho*). Assim o jogo de bambolê pode possibilitar diferenciação – deixar de viver embolado, em bloco.

Segundo encontro

Presentes: Berenice (mãe) e Pedro (interno)

Indicadores: No início do encontro, Berenice conta que está mudando e encaixotando as coisas. Pedro diz que está mais solto. Ele desenha prédio junto com árvore. Escolhem o jogo de vôlei. No final dizem que o melhor jogo até agora foi o jogo de dar, receber, pedir, tomar e rejeitar.

Análise

Continuam falando e agindo em bloco (encaixotar, prédio, os dois em dupla, separados do restante do grupo). No processo de expressão sobre o bloco, se movimentam para ultrapassar essa situação. O jogo de vôlei é um jogo que envolve todo o grupo e pode ajudar a fluir na comunicação. Na verbalização indicam como melhor jogo até aquele momento o jogo de dar, receber, pedir... Esse jogo possibilita o processo da dinâmica das relações. Buscam sair do bloco (mudança de casa, jogo do vôlei, fala de estar mais solto).

Terceiro encontro

Presentes: Berenice (mãe) e Pedro (interno)

Indicadores: fechamento em dupla, de mãos dadas, no jogo da casa e morador adaptado (bloco de pessoas). Não experimentam a posição de morador. Ela lembra que fazia boneca de tijolo. Nos jogos das famílias escolhem o jogo de cama-de-gato. Na hora do desenho livre, Pedro sai da cadeira e se senta no chão, no meio do grupo. Sugere uma atividade para o fechamento do grupo. No final, Berenice conta que tirou coisas do baú.

Análise: No jogo da casa e do morador, o tempo todo ficam somente na possibilidade de juntos serem casa. Diferentemente do resto do grupo, nunca experimentam ser morador (proposta individual). Formam uma dupla ainda mais fechada. O positivo é que agora o bloco é corporal, não mais geométrico.

Resgatam o tema bloco na história de Berenice, que brincava com boneca de tijolo. No jogo da cama-de-gato, a forma geométrica desmancha-se, com o jogador segurando em novos pontos, o que oportuniza a construção de uma nova forma. O movimento das mãos – de entrar, segurar o barbante, desmanchar o desenho e sair construindo um desenho novo – dá pistas de movimento de mudança: a saída é que possibilita a nova construção. Tem um movimento cíclico e sempre volta ao mesmo lugar. Parece que se exercitam em estar ligados de outro modo. *Saio ligado e obedecendo às regras porque se, como jogador, não cuida, resta só o barbante solto, e o jogo termina em nada.* É significativo o uso de barbante, que sempre envolve o sentimento de vincular-se. Depois do jogo, Pedro separa-se da mãe para desenhar e fica bem no meio do grupo – mostra que se sente confortável e integrado às pessoas. Movimento de diferenciação e talvez expressão de conforto ou sentimento de que tem um lugar seu no grupo. Palavras finais: Pedro diz *saudade* e Berenice, *lembrança*. Pedro novamente se diferencia, sugerindo atividade de fechamento.

Até esse encontro Pedro tem ajudado a arrumar a sala no final mais ativamente do que outros jovens e tenta também arrumar os objetos durante o jogo (no jogo de enlaçar a bola com o bambolê, vai tirando os bambolês que vão ficando no chão e atrapalham). Talvez nesse encontro Pedro tenha se exercitado nos processos de desenvolvimento da integração e da autonomia, vivenciando um dos

princípios da proposta – de que todo movimento de integração, de pertencimento, auxilia no desenvolvimento da autonomia.

Quarto encontro

Presentes: Paulino (pai), Berenice (mãe), Juliana (tia), Pedro (interno)

Indicadores: Pedro propõe, no início, o jogo de estátua; traz o aparelho de som e os CDs; o pai diz esperar que o filho tenha cabeça; o jogo da família, com a espada, tem características intelectuais e exigência de que quem erra seja castigado na pose de soldado.

Análise: O jogo de estátua, em que cada pessoa se movimenta ao som da música e vira estátua quando a música pára, é um jogo individual e simultaneamente de movimento grupal. Não tem castigo nem competição. A pessoa leva mais tempo se movimentando. Simbolicamente pode significar que o bloco virou gente que se mexe e que, a um sinal, vira estátua – vira pessoa-bloco – e depois, de novo, se movimenta. O fato de ser um jogo de alternância de movimento e de parada, de ser essencialmente corporal e um movimento da vida aponta a evolução no modo de a família se ver – tem gente que se mexe e, a um sinal de fora, fica paralisada. Aí também podem estar contando e vivenciando ou revivendo com o grupo o sentimento dos meninos ao serem presos e terem a vida paralisada. Esse jogo foi aquele de que o grupo todo mais gostou, no quarto encontro. O jogo da espada com inclusão de atividade intelectual talvez tenha o objetivo de dar tempo para se acomodarem às emoções (processo de coesão e transformação), e o castigo, na posição do soldado, talvez tenha a ver com a idéia de bloco e rigidez e ou com o pessoal que cuida da segurança da instituição. O grupo familiar vivenciando várias vezes essa situação vai se livrando dela e construindo condições de criar outras estratégias.

Quinto encontro

Presentes: Berenice e Pedro

Indicadores: integração no e com o grupo na emoção da estátua, no silêncio verbal solicitado ao grupo; jogo de exclusão proposto pelas adolescentes (jogo da cadeira). Pedro finge sentar e mobiliza risadas no grupo. Berenice brinca aleatoriamente: caminha com os outros em volta da cadeira, mas não segue a regra

e não sai quando não consegue sentar – não integra os limites do jogo. Grande envolvimento de ambos na construção do genograma. Nesse encontro o rosto de Berenice está mudado, mais sereno, com expressão de emoção e aparência mais jovem.

Análise: Pedi que repetissem o jogo de estátua para oportunizar melhor acomodação das emoções a que esse jogo pode remeter – ser preso –, pelo tema que traz e por ser um jogo somente de gestos e movimentos, tendo como objeto facilitador apenas a música. A ligação afetiva e tônica consigo mesmo e com o outro foi surpresa para mim. No jogo da cadeira talvez tenham expressado os conflitos e angústias do internamento, da contenção da liberdade, com todas as dificuldades e preconceitos que tal situação gera no social: vivência do sentimento de ser excluído do grupo e de ficar fora do jogo, com quase nenhuma chance, porque a cada rodada se retira uma cadeira e se restringe o grupo. Considero uma atitude positiva a brincadeira de Pedro nesse jogo. Não achei necessário pontuar, no jogo da cadeira, que Berenice não saía quando não conseguia sentar. A minha hipótese é que o fato de esse comportamento ter sido explicitado apenas uma vez já mobiliza o grupo. O envolvimento indicado na construção do mapa histórico parece ter dado pistas do significado dessa experiência para eles. A tranqüilidade na expressão do rosto de Berenice chama a atenção e talvez evidencie mudança.

Sexto encontro

Presentes: Berenice e Pedro

Indicadores: Pedro inicia, pela primeira vez, uma conversa sobre o processo de internamento. Mãe e filho expressam a agressividade simbólica no jogo de quicar a bola entre um e outro. No encontro, Pedro coordena a música, dando apoio todo o tempo, ligando o som, diminuindo o volume e desligando, conforme a equipe pede. No jogo do bobinho, Berenice não entra na roda quando perde a bola. Eu pontuo a regra e ela aceita. Pedro “salva” outra mãe do papel de bobinho. Como família, propõem o jogo de dar, receber, pedir, tomar e rejeitar, jogo de muita complexidade. No jogo de percussão apresentam ritmo de samba: Pedro com pandeiro e Berenice com dois chocalhos. Ela ergue os braços no final, festejando a apresentação da família. Palavras finais: Berenice diz *tranqüilidade* e Pedro, *harmonia*.

Análise: em nossa conversa sobre a fuga do monitor, pela primeira vez, por iniciativa de Pedro, falamos sobre o processo de prisão. Pedro fala de assunto difícil, contando que existe pressão dos outros jovens da instituição para a fuga – quando fugiu, no mesmo momento se arrependeu, mas não deu para voltar atrás. Até esse encontro, Pedro era o último a falar. No jogo do bobinho, quando Berenice perde a bola, permanece em seu lugar, não seguindo a regra. Pontuo e explico que o seu lugar era no meio da roda. Apesar de a minha pontuação ter gerado tensão no grupo, aguardo e depois de um tempo ela entra no papel de bobo. Logo é *salva* por Mário Luís. Em seguida, Pedro *salva outra mãe*. Propondo a repetição do jogo da dinâmica das relações do segundo encontro, talvez estejam dando pistas de processo de autonomia e integração (PODER SER e PODER PERTENCER). Parece que até poderiam me ajudar na coordenação, sendo também facilitadores do grupo. Esse jogo é muito complexo devido às ações que oportuniza e ao espaço de liberdade para escolhê-las ou não. Trabalha a dinâmica das relações de forma ampliada e pode ser considerado um pré-exercício das funções da família. Indica um possível avanço na comunicação da família, pois Berenice, dessa vez, transita pelos verbos confrontar e rejeitar, e Pedro toma de Berenice. Os instrumentos de percussão ajudam a abrir a comunicação – as pessoas se sentem fortalecidas com a expressão sonora e rítmica que eles oportunizam. Berenice, diferentemente do modelo de pedra, termina a apresentação do ritmo de samba, construído por eles, erguendo os braços para o alto com o chocalho na mão – sinal de alegria e potência. Berenice indica talvez desenvolvimento no sentimento de pertencimento e de autonomia ao solicitar, no final do encontro, que eu diga a minha palavra final no momento de silêncio prolongado do grupo.

Sétimo encontro

Presentes: Berenice e Pedro

Indicadores: disponibilidade de Berenice para falar logo no início; a vibração dela na luta com João (técnico); as lutas fortes de espada de Pedro comigo, com João e entre ele e a mãe. Gostaram de fazer o genograma e de contar as histórias. Resgatam aprendizagens na família.

Análise: Ainda ficam separados por um tempo do grupo em seu jogo de dupla. Logo que algumas pessoas começaram a lutar de espadas, no jogo livre,

convidei Berenice e, em seguida, João convidou Pedro para lutar. Aceitaram prontamente lutar comigo. O entusiasmo de Berenice durante e depois da luta com Jean pontua que foi uma situação bem proveitosa para ela no caminhar da autonomia. Pedro, que é sempre o último a falar, mostrou-se muito tranqüilo para começar contando a história de sua família. As músicas que Pedro traz são muito adequadas e ele sempre está disponível para manejar o som.

Oitavo encontro

Presentes: Berenice (mãe), Kéti (cunhada), Fernando (sobrinho) e Pedro

Indicadores: ampliação da Família 4, com mais duas pessoas presentes.

Pedro e Berenice estiveram separados na maior parte do tempo pela dinâmica do jogo dos escravos de jó. No final, se juntaram. Berenice participou dos jogos seguindo as regras. Depois ficaram separados espontaneamente. Pedro ficou próximo de Kéti. Pedro disse *não*, várias vezes, para Berenice. Fernando disse *não* no jogo do mata-tiro. Pedro mostrou o desenho de montanha, árvore e sol brilhante. Os três confrontaram-se com espadas, e Pedro impediu esse jogo de continuar. O jogo que propõe inclui exercício de memória – é um jogo mais intelectual e não tem castigos. Palavras finais: Berenice falou *amor* e Pedro, *união*.

Análise: Kéti chegou com um olhar de alienação. O que disseram? *Estamos tentando viver nossa autonomia e fica bem mais fácil tendo outras pessoas da família*. Parece que Pedro mostrou e trabalhou limites com Berenice. Nos jogos talvez disseram *queremos jogos de adultos, mais elaborados, só que ainda estamos aprendendo a dar conta deles*. Fernando também diz que a família/o grupo precisa de limites. Kéti participou dos jogos e no final estava mais presente no grupo. As palavras *amor* e *união* falam um pouco de integração e possibilidade de autonomia – quanto mais pertença, mais posso exercer minha autonomia.

A partir desse encontro Berenice participou de todos os jogos, fáceis ou difíceis, sempre seguindo mais um pouco as regras e participando um pouco mais do grupo.

Nono encontro

Presentes: Berenice (mãe), Kéti (cunhada), Fernando (sobrinho) e Pedro

Indicadores

No jogo da dinâmica das relações, Pedro, como sempre, mais deu, mas conseguiu dizer *não* para algumas pessoas. Andava bastante e ficava um tempo sem almofada. Quanto à relação com a mãe, ela nem precisa pedir que ele dá. Com Kéti pediu e confrontou. A mãe ficou muito agarrada à sua almofada, mas conseguiu se comunicar com mais pessoas. No jogo da corda, Berenice demorou, mas no final foi pular, começando junto à corda. Fez algumas tentativas frustradas (eu estava ajudando a bater a corda e insisti que continuasse, para aprender), mas logo conseguiu pular de modo confortável. Fernando, no grupo de crianças, segura um arco na vertical e pede para as outras crianças jogarem uma bola dentro – mesmo jogo proposto pela Família 1 no primeiro encontro. No intervalo dos jogos Berenice e Kéti pegam um arco cada uma, e Berenice brinca de colocá-lo em Kéti. Fernando brinca com o arco em volta de seu corpo. Na hora da dança, entram logo e dançam em duplas (Kéti e Pedro, Berenice e o neto).

Análise

Parece que estão mais soltos e mais confortáveis para participar. O jogo de Fernando pode estar explicitando a necessidade de contenção afetiva, de vivenciar limites, e, ao mesmo tempo, simbolicamente, está atendendo a esse pedido. Berenice e Kéti, na brincadeira rápida dos arcos, e o arco no corpo de Fernando parecem indicar o mesmo.

Décimo encontro

Presentes: Berenice (mãe), Kéti (cunhada), Fernando (sobrinho) e Pedro

Indicadores

No jogo de trocar de lugar, na etapa de preparação, Berenice vai seguindo a consigna do jogo. No entanto, no final, quando tinha que voltar ao seu lugar, toma o lugar de Pedro, que aceita, sem reclamar, ficar com o lugar dela. Berenice em várias situações já relatadas – como o fato de pedir uma palavra para mim, de propor a repetição de um jogo que eu tinha realizado e o modo como utiliza os vários lugares do grupo – dá pistas de que se movimenta sutilmente para o poder e competição. No jogo de virar a roda, Pedro é aquele que dá a solução do problema colocado para o grupo. Na repetição da montagem *como vemos a família*, comparando com a

montagem anterior, retiram o bloco, mantêm a mesa, aumentando o número de pessoas em volta e depois contam que era uma festa. Fernando ao lado fez uma casa aberta, delimitada com paredes e com uma porta. Falam um de cada vez, diferentemente do primeiro encontro. No jogo dos óculos, Berenice envolveu-se muito: fez grandes óculos vermelho-alaranjados que pareciam o sol e seus raios.

Análise

Berenice, assim como outras mães em algumas horas de jogo, ignoram as regras e, no, geral, como fez Pedro, os filhos aceitam e tentam complementar esse comportamento, protegendo as mães. Delatam mais uma vez o padrão de comunicação, como no jogo do bobinho. Essa reflexão talvez possa ter sido indicada pela grande tensão gerada no grupo quando pontuei para Berenice, no jogo do bobinho, que, como ela tinha perdido a bola, era a vez de ir para dentro da roda, e o fato de Mário Luís logo em seguida ter arranjado um jeito de tirá-la dessa situação. Pela minha experiência, o fato de Berenice e Pedro terem tido essas experiências mostra que de alguma forma acontece uma aprendizagem, que talvez seja no plano da subjetividade. Parece que não perceberam, mas a experiência prática/teórica indica que estão percebendo e tentando mudar. É interessante notar que, logo em seguida, Pedro dá a solução do jogo, mostrando movimento de autonomia, de estar ligado ao contexto do grupo, de enxergar novas alternativas para encontrar a solução. No jogo *como vemos a família*, o fato de terem suprimido o bloco da montagem (do primeiro encontro), a construção simultânea de uma casa aberta montada por Fernando, ao lado da montagem feita por Pedro, Berenice e Kéti e, também, mãe e filho terem conseguido, na repetição do jogo, cada um falar de uma vez indicam que o processo de desenvolvimento familiar talvez esteja acontecendo. No jogo dos óculos dão pistas de que ainda precisam muito da ajuda de objetos concretos para criar e interagir – realmente os objetos foram facilitadores e intermediadores da comunicação, talvez possibilitando mais um pequeno passo no processo de autonomia e integração.

11.º encontro

Presentes: Berenice (mãe), Kéti (cunhada), Fernando (sobrinho) e Pedro (interno)

Indicadores

Logo os quatro se disponibilizam, ficam de pé, sozinhos a princípio, no centro do grupo, tentando aprender o jogo de *nós todos, eu com ele, eu sem ele...* Encostam as mãos com rigidez e mais força do que é necessário. Os braços de Berenice e, no começo, também os de Pedro parecem pequenos blocos. Todos têm dificuldade de realizar o jogo corretamente, dão muitas risadas e continuam, continuam... Pedro tenta dirigir o jogo da família, mas ele mesmo não consegue fazer o jogo completo em algumas vezes. A proposta era tentar aprender, ou seja, exercitar-se. Deslancham mais quando Fernando sai espontaneamente do jogo e Têmis (técnica) entra. O jogo do lenço-atrás, quando Berenice cai junto com Isabela, marcou pelo muito que ambas riram. No jogo dos bichos ficam quase parados, movimentando-se pouquíssimo ao ritmo da música, a não ser Fernando, que brinca de leão. Foi valiosa a entrada de Têmis como pássaro, na postura de alguém que convida, aproximando-se de Berenice, que estava parada, de braços cruzados. Com essa ajuda Berenice interagiu com Têmis em movimentos fluidos, muito harmoniosos, por aproximadamente meio minuto. Junto com Fernando, brincou um pouco de macaco. Na festa do céu consegue de novo, por um breve momento (segundos), bater asas como pássaro. No final Berenice indica que o que gostou mais foi do tombo. Pedro, do vôlei.

Análise

A entrada da Têmis no jogo da família de *nós todos...* e no jogo *dos bichos* com Berenice parece dar pistas de que precisam ainda de alguém que os leve pela mão. Ainda estão, em certo sentido, na fase da criança que precisa de ajuda da família para caminhar. Só que necessitam dessa ajuda durante pouco tempo: só até jogarem de modo mais tranquilo (a ajuda seria de entrar e logo sair, passo a passo). Kéti, sentada, repete, de um outro encontro, balanceios com o tronco. Parece que foi significativo, nesse encontro, o tombo de Berenice (nem onipotente nem impotente, mas no encontro do equilíbrio). O fato de ter se aberto para os movimentos expressivos – mesmo que os tenha realizado por segundos – é de valor inestimável e indica pequena grande mudança. Enfatizo a necessidade de o coordenador ter claro que um segundo já é muito e indica uma mudança significativa. Essa postura se relaciona com os processos de coesão e transformação que pertencem aos sistemas, ou seja, as pessoas é que sabem em qual ritmo precisam caminhar.

Destaco também aqui a importância de o coordenador, na prática, reconhecer o outro como verdadeiro outro e ter amor, fé e esperança no potencial desse outro para a mudança. Para mim isso é o mais valioso dessa e nessa proposta. Parece bom terem conseguido descontraír um pouco os braços – irem desmanchando o bloco no jogo de *nós todos*. Berenice indica aprendizagem nessa preparação quando realiza movimentos harmoniosos e fluidos no jogo dos bichos. Ao utilizarem vários espaços, estando separados e às vezes juntos, Berenice e Pedro mostram que as amarras entre um e outro estão mais elásticas. Esse encontro continua sinalizando que precisam continuar em processo de terapia de família. Estão prontos e disponíveis para um trabalho mais profundo. Penso que as palavras do encontro para essa família sejam – conquistando a flexibilidade no corpo e nas relações.

12.º encontro

Presentes: Berenice e Pedro

Indicadores

Jogam com força na bola com o tubo e se situam um em cada extremo da sala: começam perto e ele vai se afastando. Depois chutam a bola. Sempre ele com mais movimento, indo buscar a bola, que escapa, conversando um pouco com os outros internos. Ela sempre no mesmo lugar, jogando ou esperando. No jogo da dinâmica das relações, os dois transitam em todos os verbos. Como eu havia pedido para também segurarem mais um pouco e confrontarem com as almofadas, ambos seguram mais. Principalmente ele, que dessa vez não ficou andando sem nada nas mãos. Durante os jogos Berenice gostou mais de segurar sua almofada e Pedro de jogar com a bola. No momento de escolher a atividade de fechamento, Berenice sugere para o grupo o jogo da casa e morador do terceiro encontro. O grupo decide cantar. Como palavra final, ela diz *amor* e ele, *união*.

Análise

Sem a presença de Kéti e Fernando, voltam à dupla. No entanto, no meio das outras pessoas e não isolados em um canto. Enfatizo o movimento de afastar-se de Pedro como significativo do desenvolvimento da relação filho e mãe. Pedro interage um pouco com os outros internos, nos intervalos do jogo com ela, que parece desinibida nas atividades mais intelectuais e de coordenação. Dá pistas de

que necessita de mais tempo para entrar mais profundamente no lúdico, na emoção, na relação consigo mesma e com os outros, ou de um tempo para acomodar as mudanças dos encontros anteriores. Ambos indicam mudanças na fisionomia, mais tranqüila e descontraída.

4.3.2 Estudo das Reflexões das Famílias

A seguir, apresento o conjunto das palavras faladas, como avaliação, ao final de alguns encontros, pelo grupo multifamiliar, possivelmente expressando o significado da vivência pessoal e familiar nesse processo.

Terceiro encontro: felicidade, união, paz, amor, mãe, serenidade, esperança, liberdade, saudade, confiança, amizade, amigo, saudade, lembrança, amor, harmonia, amor, paz, saudosismo, brincadeira, saudade, lembrança, amor, minha brincadeira.

Sexto encontro: alegria, tranqüilidade, harmonia, carinho, saudade, paz, esperança de verdade e de união, harmonia, prosperidade.

Oitavo encontro: amizade, amor, viver, solidariedade, esperança, vida, saudade, amor, harmonia, projetos, coragem, união, tempo diferente.

11.º encontro: saudade de casa, liberdade, paz e amor, alegria, amor, ternura, esperança, saudade da família unida, união, ser feliz, saudade de quando estávamos em casa, esperança, confiança, alegria.

12.º encontro: harmonia, paz, esperança, mudança, afeto, amor.

Foi interessante analisar que Ilsa (Família 2), no início do encontro, disse que não tinha amigos e não confiava em ninguém e, no final, falou confiança. Mesmo quando eles contavam suas angústias e sofrimentos, ou estavam doentes, no final diziam palavras de esperança e fé. Foram importantes sinalizadores para mim durante a pesquisa. A frase que repetiam – *durante nossa participação no grupo esquecemos onde estamos; é outra vida completamente diferente* –, além da leitura e reflexão sobre o conjunto dessas palavras do grupo, gerou em mim, como pesquisadora, um sério questionamento, colocado a seguir.

Ficou evidente que, no processo multifamiliar, os adolescentes tiraram as máscaras. Será verdadeiramente ética essa proposta de auxílio ao seu desenvolvimento, dentro de uma instituição de contenção de liberdade? Será que, como pesquisadores, não colaboramos para mascarar a instituição?

4.4 ESTUDO DO IMPACTO DA PROPOSTA *JOGOS ESPONTÂNEO-CRIATIVOS NOS PROCESSOS DE COMUNICAÇÃO, AUTONOMIA E INTEGRAÇÃO NA INSTITUIÇÃO*

- Projeto de ação voluntária de um interno

A seguir apresento os dados sobre um projeto de ação voluntária de um interno, no período final da pesquisa de campo.

Quase no final do processo de grupo, o adolescente da Família 3 apresentou à diretora um projeto para ensinar capoeira aos outros internos, uma vez que havia feito aulas anteriormente. O projeto tinha todas as etapas de um projeto pedagógico, inclusive a justificativa – utilizar o tempo para atividades saudáveis ao invés de criminosas. O material foi mostrado à equipe de pesquisa pela direção, que se mostrou entusiasmada com a qualidade da proposta. O adolescente deu a pista de sua intenção, no final do encontro, quando disse a palavra *projeto*. Infelizmente, esse projeto não foi aprovado.

O fato de o adolescente ter elaborado um projeto de trabalho com outros jovens para ensinar capoeira pode ser considerado uma indicação de mudança positiva em seu relacionamento de rede.

- Entrevista com os professores dos adolescentes

Foram levantados, 15 dias depois do término do processo grupal – em entrevista com alguns professores do Centro de Estudos Supletivos que funciona no Educandário e com os técnicos responsáveis pela condução das oficinas profissionalizantes –, os seguintes dados sobre o impacto da proposta na instituição.

As reflexões dos seis professores, durante e após a realização da proposta dos jogos espontâneo-criativos, indicam que o desempenho escolar dos cinco

adolescentes foi melhorando até que se tornaram os melhores alunos da sala. Além de se empenharem mais nos estudos, passaram a colaborar, durante as aulas, com a aprendizagem dos colegas. Tornaram-se parceiros do professor. Os professores consideravam os cinco participantes prontos para o retorno ao convívio social.

- Entrevista com três técnicos responsáveis pelas oficinas profissionalizantes

Os técnicos afirmaram que, durante o tempo de duração do processo do grupo, não tiveram problemas com os adolescentes nas oficinas. Chamou a atenção do técnico de datilografia a mudança de atitude de um adolescente, irritado com a máquina de escrever porque essa não era sua escolha de curso. No início dava murros na máquina e reclamava muito. Depois ficou tranqüilo e terminou o curso normalmente.

Os dados levantados indicam que o processo de aprendizagem teve salto qualitativo, assim como o processo de autonomia (melhores notas, iniciativa de ajudar os colegas) teve avanços. Igualmente houve indício de que o processo de comunicação em rede (ensinar os colegas, ter boa relação com os professores) caminhou. Retomo as funções da família: da e na relação afetiva, do desenvolvimento do sentimento de PERTENCER (função materna) desenvolve-se o sentimento de SER (autonomia). Nesse contexto de pertencimento e de reconhecimento, enfatizo que os dados da pesquisa deram pistas sobre o princípio de que vivências de limite (função paterna) e de confronto (agressividade simbólica) potencializam melhoras no processo de aprendizagem, inclusive no desempenho escolar, como também abrem canais para a rede de relações.

4.5 ESTUDO DO IMPACTO DA PROPOSTA JOGOS ESPONTÂNEO-CRIATIVOS NOS PROCESSOS DE COMUNICAÇÃO, AUTONOMIA E INTEGRAÇÃO NA FAMÍLIA

Para refletir sobre a entrevista com a Família 3, um ano e meio após a finalização da proposta, relato agora o processo, realizado com a anuência e ajuda do Educandário.

O contato inicial foi feito por telefone pela equipe de apoio, que explicou o objetivo – levantar dados para melhorar a proposta. A família mostrou-se receptiva à entrevista, mas a avó ficou muito aborrecida porque viajaria um dia antes e não poderia comparecer. Assim, antes que viajasse, telefonei-lhe. A síntese de sua fala em resposta às questões foi: *Achei muito legais os encontros das famílias. O que mais gostei foi das brincadeiras e a que mais gostei foi a brincadeira da bola.* Ela mostrou tanto interesse pelo nosso encontro e estava tão mobilizada porque iria perder a entrevista que me encaminhou a planejar um miniencontro, com propostas que oportunizassem alguma aprendizagem para a família. Na realidade, organizei uma entrevista lúdico-reflexiva. Duas técnicas da equipe de apoio pediram para participar.

A entrevista-encontro durou 50 minutos e foi realizada na instituição, na sala destinada ao atendimento das famílias, com a presença da mãe, grávida de 8 meses, um neto de 5 anos, uma filha de 9 anos e o adolescente, que está cumprindo um outro período de internamento por ato infracional.

A mãe chegou disponível e deu algumas notícias da família. Dona Alice, a avó, mudou para o interior do Paraná, onde reside outra filha, grávida também. Nilce – que tem o marido e a filha mais velha – diz que sua irmã precisa muito mais da mãe. O adolescente permaneceu bem distante ao me cumprimentar. Aproximei-me dele e pedi um abraço. Ele se emocionou. Comecei com o jogo da bola. Ele repetiu o comportamento da maioria dos internos no começo dos encontros, passando a bola para as mãos da mãe. O jogo seguinte foi o de ritmo e limite, que eu havia feito no nono encontro. Fiz outra variação, de modo que aprendessem a fazer esse jogo na mesa, só com as mãos. Depois pedi um jogo da família – parecia, no início, que não queriam. Pedi que escolhessem um material. Havia bolas pequenas de espuma, arcos e tubos. Acabaram escolhendo o jogo de bater com o tubo na bola, em duplas – mãe e filha, adolescente e sobrinho – por proposta do adolescente e da mãe. No segundo momento ofereci os mesmos materiais utilizados nas montagens do primeiro e do décimo encontro e solicitei que fizessem a montagem da família. O menino pediu para o tio fazer um carro. A mãe sentou no chão e começou a construir. O adolescente disse que não ia fazer a montagem, e sim o carro.

Aos poucos foram se envolvendo, e cada um fez sua montagem: a mãe fez um sítio com criação de porcos; o adolescente disse que tentou construir uma casa e, como achou que não sabia fazer casa, fez uma garagem para o sítio da mãe. A menina e o menino fizeram garagens (retângulos apertados) para seus carros. De novo, pedi que olhassem a construção e tentassem deixá-la mais confortável. Então a menina ampliou a garagem, a mãe transformou o sítio em casa, e o adolescente fez uma casa com espaços diferenciados.

No momento seguinte fizemos uma reflexão sobre o funcionamento e objetivo da proposta vivenciada por eles havia um ano e meio. A mãe afirmou que as aprendizagens mais importantes foram sobre limites e sobre brincar sem machucar. Disse que o material, horário, duração, objetos, sala e condução da proposta estavam bons. Sugeri que esse trabalho fosse oferecido a todas as famílias. O adolescente disse que era para privilegiar as que mais precisavam. Sobre a aprendizagem, disse que aprendeu muito, mas não colocou nada em prática e chorou. Eu disse que acreditava nele, em seu potencial, em seu retorno a uma vida de qualidade.

Tanto eu como as técnicas presentes contamos o que aprendemos com esse trabalho. Em seguida, mostrei as três fotos das montagens *como vemos nossa família*, realizadas no primeiro e no décimo encontro. Comparei-as, relacionando-as com a última montagem. Conteí sobre as hipóteses levantadas nessa comparação, sobre os possíveis ganhos no desenvolvimento da família, os quais davam pistas sobre um processo de autonomia (diferenciação). Em sinal de agradecimento e também para serem possíveis referências das possibilidades, criatividade e da potencialidade dessa família, entreguei a eles, em seguida, mais algumas fotos da família nos vários encontros. Eles gostaram muito de recebê-las.

Contaram que a filha de 15 anos está com problemas de limites. Furneci à mãe informações, inclusive o telefone de instituição que realiza trabalho social em terapia familiar, para buscar ajuda. Finalizamos com abraços e agradecimentos.

Logo após a entrevista, conversei com a psicóloga responsável pelo adolescente dessa família. Ela informou que Cláudia, a irmã de Ênio, tinha estado recentemente no Educandário e disse-lhe que diminuía as visitas ao irmão porque

precisava cuidar mais de seus dois filhos; estava trabalhando e esperava proximamente alugar um espaço para ela e os filhos.

Reflexão sobre a Entrevista com a Família 3.

O processo dessa entrevista me levou a traçar algumas considerações. O pedido de autorização à instituição, o planejamento, a preparação, a interação com a família para convidar e marcar data, local e horário dessa entrevista proporcionaram um processo de mudança no conceito e procedimento de entrevista como instrumento desta pesquisa, além da construção de um procedimento na metodologia da pesquisa. Talvez, de novo, eu pudesse me referenciar na afirmação de CURY & SZYMANSKI (2004, p. 362), para quem *pesquisa em ambiente natural e inserida numa situação de intervenção psicoeducacional obriga o pesquisador a desenvolver novos métodos de pesquisa, muitas vezes inspirando-se na prática profissional*. O procedimento de sempre devolver ao grupo multifamiliar nossas reflexões e informações sobre o seu caminhar parece que auxiliou na configuração de um novo modo de entrevistar. Assim, o processo preparatório da entrevista colaborou para um novo procedimento, uma nova forma de entrevista para a metodologia da pesquisa.

Descrevo a seguir o processo de parcerias na construção da entrevista.

Solicitei à diretora do Educandário permissão para entrevistar o adolescente da Família 3, que estava em segundo período de internamento na instituição. Pensava ser impossível entrevistar a família.

A diretora ofereceu a possibilidade e o auxílio da instituição para entrevistar a família, caso esta concordasse.

O processo de interação com a família me motivou a refletir e elaborar uma entrevista na qual a família fosse incluída também como protagonista.

No processo de vivência dos jogos, no segundo tempo da entrevista, o que marcou a minha postura foi a total abertura para os movimentos e comunicação da família e a ausência de expectativas ou objetivos de levantamento de dados para a pesquisa durante o tempo dedicado ao jogo. O objetivo era que tivessem um espaço/tempo para trabalhar suas inquietações, um espaço de contenção afetiva, de

limite, de prazer de movimentos e de confronto. No terceiro momento eu faria as perguntas sobre a proposta, vivenciada quase dois anos antes.

O movimento da família, tendo como base os sentimentos de ações e reflexões vivenciados durante a proposta, dinamizou-me a construir um novo paradigma de entrevista – que vê o entrevistado também como protagonista –, um novo procedimento de pesquisa construído a partir da família. Tal entrevista possibilita contexto de levantamento de dados para a pesquisa e, ao mesmo tempo, possibilita à família vivenciar um contexto potencializador de desenvolvimento da comunicação, autonomia e integração:

1- Momento de acolhimento afetivo (função materna).

2- Jogo de preparação e vivências das funções da família: jogo da bola. Observei que, nesse jogo, mesmo estando em sete pessoas (quatro da família, duas técnicas e eu), o adolescente passa a bola para as mãos da mãe (no contexto parece busca de relação).

3- Jogo da família: bater com o tubo na bola. Atende às expectativas da família: Ênio e Juarez, em tudo o que faziam, indicavam necessidade de expressar a agressividade simbólica.

4- Jogo da montagem: tinha como objetivo oferecer oportunidade de a família refletir sobre ela mesma e talvez levantar dados para a pesquisa no estudo da fotografia. Nesse procedimento, indicam a confirmação não só do valor da foto como a possibilidade de reflexão, mas muito mais o valor da interação no contexto da entrevista.

Apesar da indicação de que existe continuidade no movimento de diferenciação dessa família aponto que, pelas dificuldades com a filha de 15 anos e pela reincidência do adolescente, necessitam, na seqüência, de um processo de terapia familiar.

4.6 REFLEXÃO TEÓRICO-PRÁTICA CONSTRUÍDA NO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO E ANÁLISE DA PROPOSTA

A minha prática e reflexão, confirmadas na pesquisa, mostram que a vivência, reflexão e compartilhamento da proposta *Jogos espontâneo-criativos*, tendo como pressuposto a visão biopsicossocial e antropoespiritual do homem e os eixos constitutivos, dinamizam processos relacionados ao desenvolvimento do sentimento de SER e PERTENCER:

a) O **fortalecimento da identidade** ou **processo de tornar-se distinto do outro**: as funções da família (o eixo norteador) auxiliam no processo de desenvolvimento da relação, na ligação afetiva de um com o outro, como condição e possibilidade de sobrevivência no mundo, como condição e possibilidade de vivência no mundo e como condição e possibilidade de convivência no mundo através das funções materna, paterna e de casal (funções da família). Esse processo pode ser analisado como recursivo porque a relação privilegiada tem cunho de reconhecimento do outro como verdadeiro outro (MATURANA, 2001, p. 23), gerando autonomia e auto-afirmação. Também pode favorecer a atitude de cada um e todos reconhecerem o outro como verdadeiro outro: nesse movimento entendo que a construção da autonomia auxilia o processo de integração, assim como o processo de integração auxilia o processo de autonomia, e em tudo está implicada a comunicação, que se desenvolve tanto por iniciativa da coordenação como das próprias famílias (contenção afetiva, limites, abertura para o confronto, prazer dos movimentos e sensações corporais). Oportuniza o fortalecimento da identidade, auxiliando na identificação e individuação. Assim, colabora para o desenvolvimento da identidade em termos da complexização da relação consigo mesmo e com o outro, da vivência de múltiplas conexões, possibilitando o autoconhecimento e conhecimento do outro e, recursivamente, desenvolvimento da autoconfiança, auto-estima, autonomia e integração. Tal processo é auxiliado e auxiliador do resgate dos valores e saberes das famílias e finalmente das possibilidades de conversas subjetivas oportunizadas pelos jogos. Trabalhar as habilidades e atitudes para as ações de dar, receber, pedir, tomar e rejeitar, de receber e dar afeto, de colocar limites, de viver o prazer dos movimentos nas ações e posteriormente o processo de

refletir, tomar decisão e expressar verbalmente sobre sua experiência proporciona auxílio ao desenvolvimento do SER e do PERTENCER, da autonomia e integração. Retomo aqui a proposta de ação e reflexão na educação, de FREIRE, e a de BERMAN quando diz que os educandos devem experimentar e verbalizar os processos de comunicar, amar, conhecer, tomar decisões, avaliar e criar.

b) A **ampliação da realidade**: o eixo histórico trabalha a valorização da cultura, resgata e valida a cultura do grupo multifamiliar em todos os seus aspectos – traz o enfoque antropológico e nesse enfoque colabora para a reconstrução e fortalecimento da identidade individual, familiar e comunitária, assim como para os processos de identificação e individuação. Auxilia as famílias a pensarem e se posicionarem sistemicamente na vida – a buscarem outros pontos de vista, a reconhecerem suas sabedorias e valores. Ajuda a fortalecerem o sentimento de pertencer. Auxilia na complexização das relações com a realidade, numa nova apreensão da realidade, de modo ampliado, por outros códigos da comunicação e outros pontos de vista. Igualmente é complementado pela vivência das funções da família e pela conversa simbólica dos jogos. Parece que neste eixo as famílias estão impedidas ou fechadas para reconhecer seus saberes, capacidades, conhecimento já adquirido para ultrapassar as crises – necessitam de ajuda para resgatar sua sabedoria.

c) A **possibilidade ou nova maneira de ultrapassar dificuldades e conflitos**, criando estratégias simbólicas de desenvolvimento: o eixo dialógico abre espaço potencial para outra dimensão da comunicação e do diálogo familiar e comunitário – a comunicação através da ação lúdica, simbólica ou concreta. Oportuniza a utilização de outro modo de resolver conflitos, problemas e de criar alternativas para as dificuldades da vida. Assim, colabora para um processo de abertura e de enfrentamento simbólico para temas escondidos ou esquecidos, potencializando a criação de estratégias de ação e interação para o enfrentamento de situações novas ou antigas. Possibilita talvez, de modo simbólico, o confronto com temas subjetivos – sem traumas e sem destruir relações.

Os três eixos interconectados circularmente influenciam-se de modo recursivo, promovendo:

d) A **possibilidade de novas direções e estratégias**, que trazem abertura para outras buscas e outras alternativas de desenvolvimento da comunicação, autonomia e integração. Nesse tema constroem-se estratégias de desenvolvimento necessárias às famílias. A pesquisa mostra que, na maioria das vezes, são as crianças ou os adolescentes mais questionadores ou nomeados como *o problema da família* que propõem jogos, ações e temas pertinentes para o desenvolvimento da família (HOLZMANN, 1998).

As novas alternativas de desenvolvimento, por sua vez, dinamizam integradamente relações de maior qualidade consigo, com o outro e com a realidade, oportunizando apropriações de saberes e de pontos de vista sobre a realidade e outras alternativas simbólicas de se lidar com as dificuldades da vida, em movimento recursivo. No contexto dessas reflexões, analiso a seguir o processo de desenvolvimento proposto pelas famílias através de seus jogos e suas falas.

4.7 REFLEXÕES TEÓRICO-PRÁTICAS CONSTRUÍDAS NA E DA ANÁLISE DOS JOGOS DAS FAMÍLIAS

Segundo o planejamento, os jogos das famílias tinham espaço intercalado com os jogos da coordenadora e dinamizavam outros jogos propostos por ela na etapa de início do encontro e na etapa de validação e ampliação.

Analisando os jogos propostos das famílias nos vários tempos dos encontros – jogos de preparação (propostas dos adolescentes), jogos combinados pela família durante o encontro, jogos espontâneos em tempo livre e jogos de fechamento do encontro –, observei que também dizem respeito aos três eixos (norteador, histórico e dialógico): eles se conectam ao contexto do grupo e oferecem possibilidade de as próprias famílias trabalharem suas dificuldades e sentimentos. Pontuo que talvez cada um tenha se iniciado no processo de sentir-se reconhecido como verdadeiro outro, de reconhecer o outro como verdadeiro outro e de auto-reconhecer-se como verdadeiro outro.

Os jogos das famílias parecem ter expressado e trabalhado:

a) Necessidades básicas relativas ao sistema norteador – funções da família: processo de desenvolver vínculos, limites, confronto e prazer dos movimentos e sensações corporais, processo de diferenciação e de integração. Esses jogos estiveram presentes em todos os encontros. A contenção afetiva mais assiduamente no início, e o confronto e o prazer da brincadeira durante todo o processo. Alguns exemplos: jogo de enlaçar a bola com o arco, jogo de introduzir a bola no arco, “vôlei” – jogar a bola em grupo, bambolear, lutas de espada, bater com o tubo na bola, quicar a bola no chão e outros. Esses jogos indicam um possível modo de a família trabalhar suas perdas, tema dos primeiros encontros, colocadas no item seguinte. Parece acontecer, nesses jogos, o fortalecimento da identidade, tendo em vista a autonomia, dando condições para a integração criativa ao outro e ao mundo.

b) Dificuldades e sofrimentos – talvez com o objetivo de poder compreendê-los e ultrapassá-los: sofrimento pela situação de internamento com contenção da liberdade, dificuldades de diferenciação e de reconhecimento mostradas nas montagens, jogos de estátua (paralisação), de excluir cadeira e pessoa, jogo de ultrapassar a corda, que a cada vez aumenta. Também o jogo do bobo – quem fracassa é bobo – e o jogo de cama-de-gato (formas geométricas e volta ao ponto de partida).

Parecem mais ligados a situações da realidade. Com essa vivência talvez possam ter condições de começar a sentir, pensar e agir de outro modo frente à realidade.

c) Modos de desvelar e conversar, através do jogo, em família, sobre sentimentos ou idéias difíceis de serem conversados, ou que estão perdidos, ou escondidos, como também sobre os padrões de comunicação. Talvez a partir dessa conversa lúdica possa caminhar melhor o processo de desenvolvimento familiar. Jogo do bobo, no qual, de acordo com a configuração (roda grande de pessoas que jogavam a bola pelas beiradas) e a regra, era quase impossível sair dessa função. Nesse jogo desvelam mais claramente a função de proteção ou de “protecionismo” dos adolescentes em relação à família. No jogo da bola esse padrão já aparecia. O jogo de lenço-atrás, pela minha experiência prática, indica que existem coisas não faladas. É importante frisar que, logo após esse jogo, começaram a falar do sentimento de vergonha deles e da família por estarem em situação de contenção.

Outro jogo de lenço-atrás, com tombo das mães, jogo de exclusão, com mínima chance de paralisação (expressão ao grupo multifamiliar de sentimentos difíceis, jogos de agressividade simbólica – de lutas e guerra de almofadas contra a mãe, o pai, irmãos, colegas, o coordenador das oficinas, que era parte da equipe de apoio, contra mim. Igualmente o processo vivenciado nas duas vezes em que realizaram o jogo de montagem *como vemos nossa família*, quando mostraram muitas mudanças, desmanchando os blocos compactos, delimitando melhor os espaços da casa, diferenciando espaços de gerações, colocando as pessoas que estavam fora para dentro do espaço, assim como as que estavam em cima da divisória para dentro da casa e, na segunda etapa, descobrindo pessoas que estavam escondidas na primeira e também colocando de pé pessoas anteriormente deitadas).

Talvez mais relacionados ao eixo dialógico.

d) Construção criativa de modos de ultrapassar dificuldades e de novas conquistas, tendo em vista o desenvolvimento familiar.

Mostram mais especificamente possibilidades novas, fornecem pistas de que o processo de desenvolvimento está acontecendo, de que há um movimento de mudança e de aprendizagem. Cantam a música *é devagar, é devagar*, indicando para eles mesmos e para coordenação que as mudanças acontecem passo a passo. Jogo do arco e tubo, dando pistas de sexualidade adulta; jogos com proposta de trabalhar a memória; jogos de bola em dupla; jogo de bobo em três pessoas, com circularidade; jogo de pular corda com entradas e saídas no movimento. O importante, nesse jogo – além da ação e desejo de entrar, permanecer e sair –, é entrar na relação das duas pessoas que batem a corda e harmonizar o ritmo. Jogo da dinâmica das relações, quando se exercitaram em confrontar, segurar e rejeitar. As montagens realizadas no décimo encontro pontuam mudanças e indicam possibilidades futuras. Cantos de auto-afirmação no final: *Não somos ladrões, dormimos na praça para esperar nossa namorada*.

Vale lembrar que cada movimento influencia circular e recursivamente outros.

Assim, o grande tema, a grande busca do processo do grupo multifamiliar, que coincidentemente caminhou na direção dos objetivos da proposta, foi o auxílio

ao processo de tornar-se distinto do outro: de reconhecer-se como pessoa única e de reconhecer o outro como verdadeiro outro. O grupo multifamiliar, em seus jogos, em seus gestos e em suas falas, desenvolveu esse tema durante toda a proposta, desde o primeiro momento, mostrando os blocos formados nas famílias (como blocos mesmo ou nas situações de protecionismo, de atitude de salvadores, de falsa potência e de falsa impotência), como também propondo e experimentando jogos auxiliares do processo de diferenciação, de construção um pouco mais distinta da identidade, da autonomia (jogos de delimitação corporal e individual; de flexibilidade; de desmanchar bloco de montagem em espaço aberto; de entrar, permanecer e sair da relação de dois; de reconhecer-se mais solto, de reconhecer-se em mudança; de usufruir os movimentos e sensações dos jogos espontâneo-criativos escolhidos por eles; de falar mais claramente, de posicionar-se com o tronco um pouco mais ereto; de começar a sentir sua real potência e também suas limitações; de vivenciar sentimentos de alegria, de brincar e conhecer outras pessoas; de se movimentar e de se fazer estátua; de se abraçar e abraçar o outro; de escolher ficar junto e separado, dentro e fora). Ênfase que esse processo foi trabalhado por proposta do grupo multifamiliar em seus jogos e falas. Parece que, um ano e seis meses depois do término do grupo, esse tema continuou caminhando em pelo menos uma família, segundo dados levantados na entrevista lúdico-reflexiva com a Família 3. Confirmam, de alguma forma, a frase da música que cantaram duas vezes no grupo: *é devagar, é devagar...* e talvez continuem dizendo: *o processo, devagar, caminha... dentro do possível...*

Surpreende-me o fato de as famílias terem se aprofundado mais, mas muito mais, do que as expectativas colocadas no planejamento e desenvolvimento da proposta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando o objetivo da pesquisa – descrever, sistematizar e refletir sobre uma proposta de desenvolvimento multifamiliar implementada em um grupo de famílias em situação de risco, utilizando jogos espontâneo-criativos nos processos de comunicação, autonomia e integração –, observo que, na construção do caminho, a proposta foi questionada, repensada e usufruída qualitativamente pelas famílias, pela equipe de apoio, pela instituição e por mim, dentro do possível. Fortaleceu-se com o estudo e a elaboração da sua estrutura teórico-prática, levantada na história da fundamentação dos jogos espontâneo-criativos, nos estudos resultantes dos questionamentos metodológicos da pesquisa, como também de outros questionamentos, derivados do processo do grupo multifamiliar. Minha maior dificuldade foi em relação ao método, com o qual me debati (processo de libertar-me) por muito e muito tempo. Neste momento, refletindo, vejo que construí meu método de elaboração da pesquisa em todo seu percurso, no processo histórico. Denominaria esse método de histórico-processual, pois a história e o processo permearam todos os tempos, contextos e espaços. Pensei, nesse período de finalização, que, recuperando a história das famílias, seus saberes e competências, talvez tenha resgatado e me fortalecido com a minha própria história. Tive então melhores condições contextuais de, passo a passo, esclarecer e estruturar, com sua especificidade, a proposta em pauta. Parece que, assim como as famílias, ela (a proposta) adquiriu e se apropriou um pouco mais da capacidade de se comunicar, se autonomizar e se integrar no meio científico e cultural. Destaco que considero um privilégio ter realizado uma pesquisa nesses moldes – pesquisa qualitativa, com famílias no ambiente de internamento de seus filhos. Sinto que foi uma experiência marcante, extremamente rica, repleta de diálogos subjetivos e de criatividade. Pensando em recomeço, ousaria levantar alguns questionamentos teóricos para o futuro: a tríade da ciência – complexidade, imprevisibilidade e intersubjetividade – que inter-relações teria com os elementos dos sistemas – padrão, estrutura e processo? E quais seriam as inter-relações de ambas com os eixos norteador, histórico e dialógico?

Retornando à reflexão sobre os objetivos da pesquisa, pontuo que a sabedoria da família marcou presença: todo o processo vivenciado pelo grupo multifamiliar mostra a coerência de suas ações, jogos, falas e interações, com cada família perseguindo o objetivo claro de melhorar a comunicação enquanto processo de integração, de pertencimento e, conseqüentemente, de autonomia – o PODER PERTENCER e o PODER SER, um movimento tranqüilo e contínuo de vincular-se e diferenciar-se, um processo gradativo de tentar ajudar-se mutuamente. Lancei as sementes no primeiro encontro, e as sementes germinaram em todos nós. Em meus questionamentos e impotências, as famílias me lembravam de que as mudanças acontecem *devagar, devagarzinho...* e que, se prestasse mais atenção, veria como todos estavam bem.

Considero das mais significativas a aprendizagem teórica e prática de que o grupo também utiliza instrumento de auto-avaliação. Assim como eu, o grupo multifamiliar elegeu, propôs, vivenciou e se avaliou com seu próprio instrumento de pesquisa – jogo de bola tipo vôlei, em grupo. No caminhar desse instrumento, mostrou sua angústia, seu padrão de relação e terminou com autonomia e integração grupal, no momento do jogo (*bobo é quem erra, bobo é o que salva a família* e finalmente *todos somos às vezes bobos e às vezes sabidos*). Tal instrumento fez parte da pesquisa e trouxe importante colaboração para a reflexão sobre o processo do grupo multifamiliar.

Igualmente a análise do conjunto de jogos propostos pelas famílias revelou que elas transitaram pelos eixos norteador e dialógico, trabalhando o pertencimento como necessidade vital e deslançando no fortalecimento da identidade, na ampliação dos modos de compreender, confrontar-se e integrar-se à realidade, no movimento de resolução de conflitos através do simbólico e da criação ou construção de novas alternativas para seu próprio desenvolvimento. Quanto ao eixo histórico, apontaram que necessitam de ajuda para o resgate de seus valores, saberes e competências. Um dos grandes temas desse grupo foi a busca da flexibilização entre potência/impotência, a busca da real potência/real impotência e, dentro desse tema, a necessidade de reconhecimento para a auto-afirmação. O processo grupal começou com mães aparentemente superpotentes, mas que necessitavam da proteção dos filhos para tudo, com crianças e mães que não

integravam limites. Além disso, observou-se que todas as pessoas e famílias tinham dificuldades para confrontar nos jogos – talvez sejam pistas da necessidade de fortalecer o pertencimento e a diferenciação.

Sabidamente, como pequeno grupo, escolheram o jogo do lenço-atrás, no qual duas mães levaram um grande, divertido e importante tombo. O tombo fez com que elas se dessem conta de sua impotência e as humanizou. Depois disso, o jogo fluiu e ninguém queria parar de jogar. Todos ficaram brincando de brincar. As mães se aproximaram dos filhos, como também da coordenadora e equipe. Nesse encontro, vivenciaram sua verdadeira potência e deram início à conquista da diferenciação e da integração nos jogos de confronto e no jogo da bola. A entrevista com a Família 3 parece ter indicado esse movimento de vinculação e diferenciação.

PENSO (2003, p. 238), na pesquisa *Dinâmicas familiares e construções identitárias de adolescentes envolvidos em atos infracionais e com drogas*, configurou, a partir de estudo com um grupo de 15 famílias, 4 Zonas de Sentido, analisando-as na relação entre adolescente e pais. Segundo a autora,

Com relação às dinâmicas familiares, podemos observar que, mesmo diversas, na sua configuração em cada Zona de Sentido, elas têm em comum a vivência de dificuldades na resolução do conflito entre movimento de separação e pertencimento vividos pelo adolescente e sua família, ao longo do Ciclo Vital Familiar e na família de origem, sendo as histórias permeadas, paradoxalmente, por rupturas bruscas e ligações afetivas intensas, de natureza simbiótica.

Referenciando os processos de busca de autonomia e de integração desta pesquisa, PENSO (2003, p. 238) fala da necessidade de pertencimento para separar e indica duas situações:

Na primeira situação, o adolescente não pode separar-se porque pertence a um todo indiferenciado, do qual não encontra formas de sair e caminhar rumo à construção de um sentido identitário, como nos casos das Zonas de Sentido denominadas “o filho parental” e “o filho salvador da mãe”. Na segunda situação, o pertencimento não está garantido, pairando sempre a dúvida sobre o lugar do adolescente na família. Sem garantia do pertencimento, o processo de separação também é prejudicado, na medida em que não há uma referência sólida a partir da qual o adolescente possa fazer sua diferenciação, como acontece nas Zonas de Sentido “o filho fora da mãe” e “o filho fora do tempo”.

Existem indícios da primeira situação na Família 4 (família que incluía bloco em sua representação) e nas Famílias 1 e 5 (indicavam na representação, no início, que precisavam de salvador e de apoio para ficar de pé). Da segunda situação, as Famílias 2 e 3 deram pistas, no começo do grupo, de estarem soltos, descompromissados, ora em situação de manipulação, ora em situação de alienação. Sobre contexto semelhante, PENSO (2003, p. 239) afirma:

Em cada uma dessas duas situações, tais impedimentos ocorreram em dinâmicas cruciais relacionadas com a história de vida dos sujeitos e suas articulações com o Ciclo de Vida Familiar. Na primeira situação, aquela em que o adolescente pertence a um todo indiferenciado, ele desempenha papéis pertencentes a outros membros da família, quase sempre o pai (“o filho parental”); ou tem o papel de mantenedor da coesão familiar e de salvador da família, estando preso a delegações e lealdades muito fortes (...) (“filho salvador da mãe”).

Na segunda situação, a falta de garantia de pertencimento pode ser observada pela existência de vínculos frágeis, que não asseguram o lugar de filho, numa configuração de abandono afetivo, de falta de desejo parental específico para esse adolescente (“o filho fora do tempo”), cujas dificuldades colocam-se num nível mais profundo relativo à sua filiação. Da mesma forma, a impossibilidade de vivência da autoridade paterna e da continência materna dificulta a sua colocação no papel de filho na Zona de Sentido denominada “o filho fora da mãe” (2003, p. 239).

Assim, os estudos de PENSO validam a presente proposta sociobiopsicoeducativa na indicação de que as famílias em situação de risco também vivenciam internamente situações de ameaça e de encarceramento em determinadas funções – talvez, metaforicamente, construindo muletas, salvadores, manipuladores e manipulados, mártires, blocos e balões (uns em blocos e outros voando no ar), enfim, garantindo sua sobrevivência no mundo, mesmo que seja na disfuncionalidade do sistema familiar. Dão pistas de que seus membros vivem interna e externamente em contexto de constante risco e aprisionamento.

As idéias de PENSO também fundamentam a presente proposta em seu movimento de, na medida do possível, ir aliviando as amarras, os sofrimentos pela dificuldade de pertencimento e abrindo novas possíveis perspectivas de alegria, criatividade, relacionamento e comunicação em diferentes códigos e modalidades. O contexto da proposta, através de seus eixos – a contenção afetiva, completada por

limites (*digo “não” porque te amo*), a possibilidade desculpabilizada de confronto, o prazer dos movimentos e sensações corporais, o resgate dos saberes e competências, e a possibilidade de diálogos subjetivos através de jogos simbólicos, tudo isso no modo do jogo da criança pequena, que joga pelo prazer de jogar, sem tantas ameaças de destruição das relações –, talvez viabilize melhores condições de sobrevivência, vivência no mundo e convivência familiar e comunitária para o grupo multifamiliar. Assim, por exemplo, a Família 4, que no início indicava uma situação parecida com bloco, foi aos poucos se movimentando, se relacionando através da bola, se soltando, retornando à etapa inicial e, gradativamente, se apropriando do sentimento de SER e de PERTENCER. Na proposta, o grupo multifamiliar pôde experimentar um novo modo de sentir, pensar e agir na vida, de viver em família. Quanto ao diálogo simbólico, que amplia, para outra dimensão da vida, a expressão, comunicação e relação simbólicas, que permite expressar – com criatividade – a agressividade, as frustrações, conflitos, dificuldades e sofrimentos, foi espaço que as famílias usufruíram plenamente. O resgate dos saberes e valores no eixo histórico da família – insisto – constitui o tema no qual precisamos de mais ajuda. Principalmente porque essas famílias, ao deixarem suas raízes e sua cultura na zona rural e virem para a capital, romperam laços significativos para a vida presente. Além disso, como famílias em situação de risco, têm plena compreensão do lugar que ocupam na sociedade e da pouca possibilidade de inclusão social com qualidade (trabalho, estudo, amizades, convívio social em geral). Nas mudanças da expressão verbal, na postura familiar do tronco – mais ereto – talvez as famílias tenham se desenvolvido um pouco no processo de tornarem-se protagonistas de sua própria história. Reforço que a análise dos resultados desta pesquisa indica que a proposta *Jogos espontâneo-criativos nos processos de comunicação, autonomia e integração* oportunizaria o resgate de relações desde o início da vida, dinamizando o processo de pertencimento e fortalecimento dos vínculos e, conseqüentemente, possibilitando a separação e a flexibilização paulatina das ligações afetivas.

Acrescento o fato positivo e de grande valor, no meu ponto de vista, de o grupo multifamiliar ter monitorado a coordenação, em dois encontros de grupo de dez famílias, de forma muito adequada. Esse novo projeto deu pistas de que aprenderam a facilitar para as famílias presentes a construção dos jogos e a

verbalizar – indicando as possibilidades dos objetos e dando testemunhos de vida. Assumiram um papel diferenciado no contexto da instituição: mostraram como todas as famílias, ajudando a si mesmas, têm potencial para ajudar os outros.

Quanto ao contexto da pesquisa, uma das técnicas da equipe de apoio sempre repetia a frase *Aqui, estamos pisando em ovos*. Essa informação talvez ajude o leitor a compreender o fato de tomarmos tantos cuidados em relação à ética, à coerência teórico-prática e aos procedimentos relativos aos eixos (norteador, histórico e dialógico). Parecia que a frase se relacionava apenas à sustentabilidade e qualidade de nossa pesquisa, mas sabemos que ela abrangia o contexto, tanto da instituição como um todo, na perspectiva da administração e funcionários, como também em relação aos participantes da pesquisa – o grupo multifamiliar e nós, da coordenação.

Aspectos relevantes que pontuam a complexidade deste estudo: 1) receio da instituição, na época da pesquisa, de reunir cinco adolescentes internos em um mesmo espaço, por experiência de rebelião anterior; 2) o fato de o projeto ser inusitado e de mudar a rotina da instituição – as famílias visitavam seus filhos internos apenas aos domingos; 3) a realização da pesquisa dentro de instituição cuja função era manter os adolescentes em contenção temporária de liberdade (um a três anos) e, ao mesmo tempo, auxiliá-los a resgatar sua cidadania; 4) o trabalho concomitante com cinco famílias em situação de risco, as quais têm, em comum, a exclusão de um adolescente por ordem judicial; 5) provável mal-estar das famílias pela obrigatoriedade de se submeterem a procedimentos de revista para obter autorização de entrada na instituição; 6) o tipo de proposta, cuja metodologia, baseada em jogos espontâneo-criativos, incluía um trabalho dinâmico com espaço de liberdade e criatividade em situação de internamento dos jovens da família.

Segundo a diretora, este projeto sempre foi tranquilo – um dos únicos que nunca trouxe problemas para a instituição. Falando do presente projeto e do projeto de *Socialização de famílias*, dizia que parecíamos formigas, trabalhando na sombra, continuamente, sem chamar a atenção, sem incomodar, e oportunizando resultados positivos.

Hoje questiono minha postura. Neste momento, a proposta é construir junto o processo e abrir espaço para uma parceria real, assim como fizemos com o grupo

multifamiliar: eu mesma não me colocaria como especialista, mas como alguém que veio aprender, disponível para abrir mão de alguma idéia, estratégia ou conceito; acreditar realmente que a instituição também é especialista, apenas não resgatou sua sabedoria; realizar junto um trabalho, ainda mais de mãos dadas, de resgate da sabedoria de todos, integrando nossas sabedorias; colocar como parte fundamental do projeto – com a aprovação do sistema responsável (no caso, o Instituto de Ação Social) e da administração do Educandário – a implementação de proposta de desenvolvimento sistêmico semelhante à presente proposta, que facilitasse a expressão, vivência e discussão, simbólica e objetiva, das insatisfações da instituição (técnicos, funcionários de segurança, limpeza, manutenção, professores), da equipe, do grupo multifamiliar (representantes) e da coordenação, sempre no espírito de construir ganhos em situações de perdas; criar estratégias de avaliação para conquistar plenamente o reconhecimento das instituições e da sociedade para o valor do trabalho com as famílias dos adolescentes e das crianças em situação de risco – penso que todos juntos construiríamos novas propostas, cada vez mais pertinentes, coerentes e promovedoras de qualidade de vida; ir sempre um ponto além: ter movimento constante de ampliar e abrir para novos processos de parceria – não apenas municipais e estaduais mas também nacionais e internacionais.

Parece que, neste momento, nessa e dessa reflexão, estou encontrando uma pista valiosa para o futuro desenvolvimento de pesquisas nessa área em qualquer instituição. Outras idéias seriam:

- Com base no Estatuto da Criança e do Adolescente, elaborar normas de abrigamento e desabrigamento (de crianças), internação e desinternação (de jovens) que integrem sistemicamente os funcionários e técnicos das instituições, além das famílias (inclusive no processo de desenvolvimento e de educação dos jovens), de modo a estarem todos – instituição e famílias – preparados para uma vida de qualidade. É importante que tais normas passem por processo de validação na Justiça.
- Incentivar nos educandários a criação, pelas famílias e outros interessados, de associações não-governamentais para possibilitar acompanhamento e continuidade do processo familiar e multifamiliar após a desinternação dos adolescentes, ou seja, para garantir a reinserção social da

família. Hoje vejo que isso deveria ter sido pelo menos discutido no grupo multifamiliar, pois, em sistema organizado, essa população pode se fortalecer e encontrar melhores meios de ajudar-se e talvez ajudar outras famílias em situação semelhante (vulnerabilidade social, de saúde e ou psicológica). Na realidade, ampliar a discussão e a prática, em todos os níveis, sobre a exclusão e a inclusão com pertinência e qualidade de vida.

- Formar rede com os núcleos responsáveis pelo atendimento fora do Educandário, com ritual de passagem, integrando as Associações de Terapia Familiar Sistêmica em novas pesquisas. A idéia é simultaneamente manter atendimento dentro e fora para as famílias do Educandário. Assim, quando os jovens saírem, a família e o adolescente estarão integrados num grupo, o que facilita a prevenção de reincidências. Parece que, no retorno do adolescente, é muito importante a manutenção, por um tempo, do vínculo entre as técnicas e as famílias dos jovens que foram desabrigados, até que eles se integrem à nova vida. Sabe-se que o mais adequado, para situações mais graves, seria, seqüencialmente, a terapia de família. Ressalto que, no momento da desinternação, é vital a ajuda, o incentivo, o acompanhamento multidisciplinar de perto, para a família exercitar suas competências, para as crianças e jovens da família estudarem e criarem condições de trabalhar, enfim, de realizar seu novo projeto de vida. Por outro lado, destaco a completa falência e inoperância de grandes estruturas, principalmente aquelas utilizadas anteriormente como presídios. Gostaria de salientar a necessidade premente e urgente de se desativarem todas as instituições com mais de 50 vagas destinadas a internamento. Há tempos existem projetos nessa linha, que lentamente estão sendo implementados. No ano de 2005, supervisionei parte do projeto *Vínculos familiares*, coordenado por duas das técnicas de minha equipe de pesquisa, num outro Educandário, da mesma Região Metropolitana, instituição de porte pequeno e nova. Esse projeto tinha como clientela famílias do interior de um estado, em encontros mensais. A reflexão sobre essa implementação indicou, entre outros resultados significativos, que uma instituição nova e pequena tem realmente melhores condições contextuais de auxiliar no resgate da integração e da cidadania dessas famílias.

As reflexões sobre a proposta *Jogos espontâneo-criativos nos processos de comunicação, autonomia e integração* apontam outras pistas:

Na sistematização do projeto, definimos como jogos-tema aqueles que, durante a minha prática clínica e pedagógica, revelaram alto nível de aproveitamento pela população à qual foram propostos. O jogo da dinâmica das relações – o jogo de dar, receber, pedir, tomar e rejeitar – tem sido o jogo presente em todos os trabalhos clínicos com famílias ou em cursos de capacitação e pós-graduação. Nesta pesquisa, a opção de várias repetições me permitiu realizar algumas variações. Observo que essas variações ainda necessitam muitos estudos, que podem futuramente auxiliar na ampliação de estratégias para a vida de relação, para uma comunicação mais humanizada e criativa. Esse foi, para mim, um dos ganhos: o aprofundamento desse jogo. Estudos mais detalhados dos vídeos e das famílias poderão oferecer outras compreensões e talvez novas variações. O jogo da dinâmica da vida de relação potencializa e desvela sempre, em qualquer situação, por mais difícil que seja, a existência de brechas para as mudanças em direção à qualidade de vida, à inclusão social e em direção à cultura da paz. Talvez possa ser nomeado *jogo da esperança*. Utiliza almofadas ou travesseiros velhos, e o contato com esse material também oferece vivência afetiva significativa.

Outra aprendizagem foi sobre a música para o trabalho. Durante muitos anos colecionei vários tipos de músicas para serem usadas conforme as necessidades do grupo. Nos últimos tempos, andava trabalhando mais sem música. As incontáveis vezes que trabalhei com o jogo de dar, receber, pedir, tomar e rejeitar me deram pistas de que não precisava de música (objeto facilitador). Quando, no segundo encontro, estava coordenando essa proposta, senti que a música teria ajudado o grupo. No quarto encontro, Pedro e Diego trouxeram músicas adequadas para o movimento do grupo. Vi então que tinha parceiros musicais e que poderia ficar liberada dessa tarefa. A partir daí, Pedro sempre trouxe o som. Colocava música antes de começar o encontro e entre uma atividade e outra. Eu dizia mais ou menos de que música precisava e ele sempre tinha uma que se encaixava na proposta e no momento do grupo (músicas completamente diferentes das minhas). Consegui confiar na sabedoria deles. Ao mesmo tempo, o canto dos adolescentes foi fazendo parte do trabalho. Assim, aprendi que o próprio grupo, ou a própria

família, também sabe de que música precisa. (Eu já tinha aprendido que o próprio grupo é que sabe de que objeto precisa para seu jogo.) Depois que os grupos fizeram o jogo simbólico, com arco e tubo, que talvez falasse da sexualidade, começaram a cantar, no fechamento, canções de amor.

Uma experiência significativa foi ver a necessidade premente de aprofundar o estudo teórico-prático sobre limite, buscando desenvolver estratégias para que técnicos masculinos competentes – avôs, pais, tios – participem dos grupos de adolescentes e famílias. Os adolescentes precisam muito da presença masculina para integrar mais plenamente os limites. Outras necessidades: criar estratégias para melhorar a competência de pais, avôs, educadores, mães, adolescentes e crianças nas ações relativas aos limites da realidade e da ética; colocar limites, sintonizar o verbal, corporal e o afeto no momento de ensinar limites, aprender a ver o limite como oportunidade de crescimento, de conquistas; fortalecer a função dos pais dessas famílias na colocação e na manutenção dos limites, visando também a aprendizagem de limites pelos adolescentes e pelo resto da família. Essa idéia deveria ser ampliada também para escolas, reuniões de apoio psicossocioeducativo, de saúde, nas festividades, de modo a valorizar e enfatizar a necessidade da presença masculina em situações de desenvolvimento, inclusive propondo novos projetos de desenvolvimento multifamiliar aos sábados ou domingos. Observo que o presente projeto só foi realizado das 14 às 16h às terças-feiras porque era a única opção.

Quanto aos procedimentos da proposta, vejo agora que poderia experimentar algumas mudanças, como:

- Repetir pelo menos uma vez os jogos meus e deles: eles escolheriam aquele que gostariam de repetir e eu escolheria alguns para repetir.
- No primeiro e principalmente no décimo encontro, eu deveria ter cortado uma das etapas – o trabalho ficou muito intenso e extenso.
- No fechamento a coordenação poderia oferecer ajuda para implementar as idéias deles. Certa ocasião, eles entregaram uma letra de música para ser copiada e distribuída ao grupo. Como coordenação, esqueci, e eles não

reclamaram. Outra questão é que algumas vezes a cantoria ficou restrita a um pequeno grupo, quando poderia ser compartilhada por todos.

- O jogo de espadas (sempre enfatizo que é um jogo de vinculação) poderia ter sido realizado também nas fases de escolher a intensidade do jogo e movimentando os jogadores para frente e para trás alternadamente, como está descrito no *Jogar é preciso* (HOLZMANN, 1998, p. 140).

- Ampliar a interação, alternando mais as duplas (como nos escravos de jó). Por exemplo, na entrevista da família, Ênio determinou que jogariam ele e Juarez, Nilce e Nina – eu poderia ter ampliado para Ênio e Nina, Nina e Juarez, Nilce e Ênio, Nilce e Juarez, acreditando mais no potencial deles.

- Em projetos futuros, pesquisar mais profundamente como viabilizar a participação de famílias após o processo grupal, como monitoras ou com outro papel. Elas se mostraram fundamentais para auxiliar as famílias que estão chegando. Enfatizo como vitalizadora a presença de crianças e jovens nos encontros: eles dinamizam e trazem seu modelo de espontaneidade, pertinência, autenticidade, afeto, expressão simbólica da agressividade e alegria, entre outros.

- Conjuntamente com o grupo, criar jogos pertinentes e exequíveis para os adolescentes durante o internamento, visando oportunizar atividades de comunicação e criatividade nos momentos de vazio que naturalmente acontecem nessas situações. Discutir e refletir sobre que jogos seriam mais adequados e instigantes. Incentivar todo o pessoal técnico a utilizar a sala das famílias para realizar encontros dos profissionais do Educandário nessa mesma proposta.

- Como não é possível ampliar a rede de fora do Educandário, pois só é permitida a entrada de quatro pessoas da família de cada vez, ampliar a rede de dentro. Sugerir que os jovens tragam um amigo, um educador ou funcionário da instituição que aceite participar dos encontros, a cada dois encontros ou em todos (depende do grupo). O critério de escolha seria a sensação, idéia ou sentimento de que esse amigo ou educador ou técnico ou outro profissional do Educandário é um companheiro para os jogos.

- Estudar modos de realizar grupos abertos. Fizemos levantamento com os internos, no final da presente pesquisa, perguntando quem gostaria de participar

de trabalho de desenvolvimento em grupo único, aberto, com sua família, e tivemos 29 inscritos.

- O Educandário poderia oferecer, no domingo, dia de visitas, um espaço lúdico de meia hora para as pessoas presentes.

- Implementar projetos com vistas a necessidades específicas dos grupos multifamiliares em atendimento. Nesta pesquisa, possíveis desdobramentos seriam: capacitação em artes, conjunto musical, literatura e teatro (Famílias 2 e 3), treinamento esportivo intenso em arremesso de peso (Família 1), grupo de bordado (Família 2), grupo de confecção de bonecas de pano (Família 4), grupo de terapia familiar aberto às famílias interessadas.

- No início dos encontros sempre falávamos de um tema que tinha relação com o encontro anterior. No meu ponto de vista, foram conversas significativas, talvez mobilizadoras, em linguagem bem simples. Uma idéia seria digitar as gravações e entregar cópia para os jovens. Caso se interessassem, poderiam acrescentar algo ao texto e ou fazer um desenho. Como os adolescentes têm tempo para leitura, talvez esses textos pudessem ser lidos e complementados por eles durante o intervalo entre um encontro e outro. Tais conteúdos não foram abordados especificamente nesse estudo. Podem constituir ponto de partida para outras pesquisas.

Considerando significativa a ampliação da proposta para outros contextos, coloco algumas sugestões de pesquisa:

- Incentivar famílias e grupos a experimentarem jogar em família ou mesmo entre amigos em seu cotidiano. Refletir e discutir sobre que jogos seriam mais adequados.

- Incentivar os profissionais das diversas instituições (Educandário, Núcleos e Instituto de Ação Social) a deixarem 15 minutos de suas reuniões normais para um momento de jogo e de encontro de pessoas.

- Ampliar a implementação de projetos de desenvolvimento de famílias – de acordo com o paradigma deste estudo ou de outros (Terapia de Família, Terapia

Comunitária para famílias) – para todas as instituições que trabalham com crianças e adolescentes.

- Nas creches, na educação infantil, escolas de ensino fundamental e médio, universidades, manter mensalmente um grupo aberto de famílias para cada faixa de ensino e outros grupos abertos, independentemente da faixa etária dos educandos.
- Implementar grupos para as famílias dos professores, técnicos e funcionários de escolas.
- Manter, nas instituições relacionadas à Ação Social, espaços para as famílias dos profissionais cuidadores.
- Enfim, aprofundar a maneira de auxiliar ou de potencializar famílias e educadores a desenvolverem as funções relativas ao afeto (contenção afetiva), limite, prazer do movimento e confronto. Refletir e discutir sobre que jogos seriam mais adequados ao sistema norteador – funções da família ou funções humanas. Refletir e discutir – sobre os jogos mais adequados – com todas as pessoas responsáveis pelo desenvolvimento pessoal e familiar em todos os níveis sociais, acadêmicos, em qualquer situação.

Como este projeto parece ter oportunizado processos de desenvolvimento para todas as pessoas envolvidas (inclusive a coordenação) e potencializado a participação efetiva de grupo multifamiliar de risco, talvez se pudesse pesquisá-lo igualmente para outras clientelas, respeitando a formação dos profissionais: trabalhos com famílias, multifamílias e comunidades nas áreas educativa, social e da clínica psicológica. É preciso atentar para nossas limitações dentro de nossas funções e, avançando no trabalho de desenvolvimento familiar, inclusive o nosso, transformar as nossas limitações, das famílias e das instituições em limites afetivos, claros, firmes e coerentes.

Chego ao final surpresa e agradecida pela riqueza de nossas famílias em suas possibilidades de desenvolvimento. Refletindo sobre meu processo nesta pesquisa, sinto que a vivência na organização e coordenação da proposta se caracterizou – em minha vida profissional, familiar e pessoal – como renovação e como fortalecimento de fé na humanidade, de fé nas famílias e de fé nos

adolescentes. De fé em mim, em minha equipe e em minha família. Aprendi com eles a melhorar na vivência do amor – amor pela família, amor pelas crianças da família, amor pelos filhos, irmãos, amor pelos pais; a refletir sobre meu próprio processo de vida nos temas exclusão e inclusão; a aceitar minha impotência e talvez a integrar um pouco mais os meus limites em todas as áreas de minha vida. Quando pedi ajuda à minha filha psicóloga num momento de grande questionamento, no sexto encontro, e ela me disse *Só você saber que não sabe tudo já está bom*, foi um susto e uma grande aprendizagem.

Outra aprendizagem diz respeito à criatividade, ao humor e ao grande valor da liberdade. Aprendi que devo sempre me enfeitar, me arrumar para estar com a família, pois os participantes vinham com a melhor roupa, banhados, penteados.

Por outro lado, sinto-me mobilizada, indignada, angustiada pelo avanço da pobreza, da violência, da marginalização, do tráfico e consumo de drogas, dos crimes políticos, pelo clamor dos profissionais da área social, judiciária e educativa que atendem adolescentes e crianças. Vendo seu trabalho inoperante, dizem, aflitos: *Estamos atendendo o quinto filho de uma família! Eles têm mais quatro filhos!* Crianças de 12 e 13 anos com armas na mão, roubando, fora da família, fugindo de abrigos, perdidas no mundo... A violência e a criminalidade só aumentam, aumentam, e o número de bairros violentos cresce vertiginosamente, assim como o número de internações e mortes de adolescentes.

Penso que já passou muito da hora de as instituições governamentais, não-governamentais, escolas, empresários, a sociedade em geral se mobilizarem para trabalhos na linha sistêmica com famílias, multifamílias e grupos comunitários, ultrapassando partidos, corporações, religiões, gestões políticas de cidades, estados e do país, assim como as várias linhas de trabalho educativo, social, da saúde e psicológico, de modo que possamos integrar-nos em nossas diferenças e realmente caminhar na busca da dignidade humana e da família, do respeito, do amor e da justiça.

O meu objetivo como pesquisadora tem sido facilitar o desenvolvimento de famílias, de suas competências para educarem os filhos em contexto de integração familiar e social criativa e de autonomia, para serem protagonistas de sua história. A experiência me fez ver que as famílias em situação de vulnerabilidade e de risco têm

abertura e movimento de mudança. Elas dizem *sim* ao desafio. E a sociedade? É possível construirmos uma vida de paz e dignidade humana com inclusão respeitosa e valorativa para todos?

Você não nasceu aqui e um dia vai sair

Maria Eneida Fabian Holzmann

Tenho saudade de casa...Tenho saudade da família
Tenho saudade... Lembro quando brincava com minha irmã
Quero ir para casa... Será que meu crime foi tão grande?
Sinto-me sufocado e muitas vezes desesperado com essa situação
Parece que nunca terei oportunidade.....
Quero sair, ter liberdade, me alegrar e namorar, como os outros jovens
Quero estar com a família... fala em tom suplicante o neto.

Você não nasceu aqui e um dia vai sair
Seu pai também tinha qualidades: era caprichoso e trabalhador
Sua mãe faz o que pode.
Lembre, lembre sempre
Você nasceu na mata, na natureza mãe
Você nasceu de uma família que tem raízes na terra
Que tem valores, cuidados com o corpo, com o espírito e cuidado com o outro
Que respeita a natureza, que com a terra cria
Que se respeita.
Não se esqueça:
Você é neto e irmão amoroso
Que até nesse lugar faz projetos de ajudar o outro
No ritmo e movimentos da capoeira
Estão também suas raízes
Nas ervas que curam
Na apreciação da sutileza dos sons da mata
Vejo que também sabe lidar com os sons da cidade
Cantando, fazendo poesia e na música colocando sua grande emoção
Seu grande sofrimento.
Eu te abençôo, meu neto, e confio em você
Essa situação que já há oito meses você enfrenta
Te trouxe, que eu sei, lições boas como amargas e perversas.
Mas lembre, lembre sempre, toda hora,

Lembre que você não nasceu aqui e um dia vai sair
Isto é apenas um tempo...

Tente ficar um pouco mais tranquilo
Faça muitas despedidas, que é para poder abrir outra porta
Lembre que, pra entrar em algo novo, tem que sair do velho
Outro dia, fechei a porta da tristeza
E consegui abrir a da alegria... fui dançar!
Sairemos como família
De cabeça erguida
De missão cumprida
Para de mãos dadas construirmos nova vida.

Prepare-se. A entrada será devagar, olho no olho, como se fosse a primeira vez.
Unidos enfrentaremos as aflições
Seremos aceitos na sala de aula?! Teremos trabalho?! Amigos verdadeiros?!
Me apunhala de tal modo as costas que pergunto:
Será que as pessoas deste mundo sabem como vocês se sentem?
Sabem o que nossa família sofre?
Saia e entre em paz, pense só nesse dia. No amanhã, a gente há de encontrar
Coisas novas para fazer – coisas que a gente nunca fez.

Tente se aquietar porque Deus há de nos ajudar
Você não nasceu aqui e logo, logo vai sair
Vai sair
SAIR.

Canto muito pungente, forte, de dentro, mobilizador e emocionante para quem canta
e quem escuta: clamor pela liberdade e pela vida.

Enquanto canta, sentado, Mário bate forte o punho nas pernas, marcando o ritmo:
posiciona-se como ser vivo, com direitos e deveres; como ser humano; como jovem
valioso, com potencialidade para a mudança que, todos nós, como sociedade,
necessitamos.

REFERÊNCIAS

- ABERASTURY, A. (1972) **A criança e seus jogos**. Petrópolis: Vozes.
- AJURIAGUERRA, J. de. (1976) **Manual de psiquiatria infantil**. Tradução de: Alfredo Rego. Barcelona: Toray-Masson.
- ALMEIDA, R. S. de A.; TAVEIRA, J. C. (2002) **O morador de rua de Campo Grande: condições de vida**. Campo Grande: UCDB.
- AMORIN, M. (2004) **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas**. São Paulo: Musa.
- ANDOLFI, M. (1981) **A terapia familiar**. Lisboa: Veja.
- ANDOLFI, M. et al. (1984) **Por trás da máscara familiar: um novo enfoque em terapia da família**. Porto Alegre: Artes Médicas.
- AUCOUTURIER, B.; DARRAULT, I.; EMPINET, J. L. (1986) **A prática psicomotora: reeducação e terapia**. Tradução de: Eleanora Altieri Monteiro. Porto Alegre: Artes Médicas.
- AUN, J. G.; ESTEVES VASCONCELLOS, M. J.; COELHO, S. V. (2005) **Atendimento sistêmico das famílias e redes sociais**. Belo Horizonte: Ophicina de Arte e Prosa.
- BAZON, M. R. (2002) **Psicoeducação: teoria e prática para a intervenção junto a crianças e adolescentes em situação de risco psicossocial**. Ribeirão Preto: Holos.
- BERGE, Y. (1981) **Viver o seu corpo: por uma pedagogia do movimento**. São Paulo: Martins Fontes.
- BERMAN, L. M. (1976). **Novas prioridades para o currículo**. Tradução de: L. Vallandro. Porto Alegre: Globo.
- BRASIL. Lei Federal n. 8069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da criança e do adolescente**.
- BRIKMAN, L. (1989) **A linguagem do movimento corporal**. Tradução de: Beatriz A. Cannabrava. São Paulo: Summus.
- BRUNELLE, L. (1978) **A não-diretividade**. Tradução de: Myrna Levy Ruscio e Almir de Oliveira Aguiar. São Paulo: Nacional: São Paulo.
- BUBER, M. (1977) **Eu e tu**. Tradução de: Von Zuben. São Paulo: Cortez e Moraes.
- _____. (1950) **¿Qué es el hombre?** Tradução de: Imaz. México: Fondo de Cultura Económica.

CÂMARA CASCUDO, L. da (1984). **Antologia do folclore brasileiro**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes.

CAMUS, J. L. (1986) **O corpo em discussão**: da reeducação psicomotora às terapias de mediação corporal. Tradução de: Jeny Wolff. Porto Alegre: Artes Médicas.

CAPRA, F. (1998) **A teia da vida**. Tradução de: Newton Roberval Eichenberg. São Paulo: Cultrix.

CERVENY, C. M. de O.; BERTHOUD, C. M. E. (2002) **Visitando a família ao longo do ciclo vital**. São Paulo: Casa do Psicólogo.

COSTE, J. C. (1981) **A psicomotricidade**. Tradução de: Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar.

CURY, V.; SZYMANSKI, H. (2004) A pesquisa intervenção em psicologia da educação e clínica: pesquisa e prática psicológica. **Estudos de Psicologia**, 9 (2), p. 355-364.

DAVIS, F. (1979) **A comunicação não verbal**. Tradução de: Antonio Dimas. São Paulo: Summus.

DEFONTAINE, J. (1978) **Terapia y reeducación psicomotriz**: del desarrollo psicomotor a la relación terapéutica. Barcelona: Médica y Técnica.

DESTROOPER, J.; MAIGRE, A. (1984) **La educación psicomotora**. Tradução de: G. Gonzalvo Mainar. Madrid: Morata.

ESTEVES DE VASCONCELLOS, M. J. (2002) **Pensamento sistêmico**: o novo paradigma da ciência. Campinas: Papirus.

FERREIRA, A. B. de H. (1995) **Dicionário Aurélio básico da língua portuguesa**. São Paulo: Nova Fronteira.

FONSECA FILHO, J. S. (1980) **Psicodrama da loucura**: correlações entre Buber e Moreno. Agora: São Paulo.

FREIRE, P. (1980) **Conscientização**. São Paulo: Moraes.

_____. (1981) **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FREIRE, P.; PICHON-RIVIÈRE, E. (1987) **O processo educativo segundo Paulo Freire e Pichon-Rivière**. Tradução de: Lúcia Mathilde Endlich Orth. Petrópolis: Vozes.

FROEBEL, F. (1881) **L'éducation de l'homme**. Tradução de: Baronne de Crombrugge. Bruxelas: Ferdinand Claassen.

FURTH, H. C.; WACHS, H. (1978). **La teoria de Piaget en la práctica**. Tradução de: Isabel S. Pascual Robles. Buenos Aires: Kapelusz.

FUX, M. (1881) **Dança, experiência de vida**. Tradução de: Norberto Abreu e Silva Neto. São Paulo. Summus: 1983.

GATTI, B. A. (2005). Pós-modernidade, educação e pesquisa: confrontos e dilemas no início de um novo século. **Psicologia da Educação**. PUC-SP. São Paulo, 20, p.139-151, 1.º sem. 2005.

GIL, A. C. (2002) **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas.

GRASSANO, S. M. (2004) **Avaliação de programa de capacitação para profissionais que atuam no apoio e promoção de famílias**: a construção da mudança. São Paulo. Tese (Doutorado em Psicologia Clínica) – Núcleo de Família e Comunidade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

GRASSANO, S. M. et al. (1993) Modelo integrativo: na busca de uma síntese bio-psico-social. **Nova Perspectiva Sistêmica**, Rio de Janeiro, n. 3, p. 50-54, jan. 1993.

GRASSANO, S. M.; HOLZMANN, M. E. F.; MORAIS, E. C.; PADILHA, R. D. (1997) **Abordagem sistêmico-integrativa**. Curitiba: Integrada. 1 CD-ROM.

GRASSANO, S. M.; HOLZMANN, M. E. F. (2002) **Multifamílias**: construção de redes de afeto. Curitiba: Integrada.

HOLZMANN, M. E. F. (2002) **É conversando que a gente aprende**. Caderno do Dinamizador, Projeto Debate em família. SEAS – Secretaria de Estado de Assistência Social, Projeto Centro de Formação Comunitária, Secretaria de Estado da Criança e Assuntos da Família – Paraná. p. 8–22.

_____. (1998) **Jogar é preciso**: jogos espontâneo-criativos para famílias e grupos. Porto Alegre: Artes Médicas.

_____. (1982) **Proposta de desenvolvimento integral do educando**: jogos espontâneo-criativos. Curitiba, 216 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

HUIZINGA, J. (1971) **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. Tradução de: João Paulo Monteiro. São Paulo: Perspectiva.

KNELLER, G. F. (1971) **A arte e a ciência da criatividade**. 11. ed. São Paulo: Ibrasa.

KOESTLER, A. (1981) **Jano**: uma sinopse. Tradução de: Nestor Deola e Ayako Deola. São Paulo: Melhoramentos.

LAPIERRE, A. (2002) **Psicomotricidade relacional e análise corporal da relação**. Curitiba: UFPR.

LAPIERRE, A.; AUCOUTURIER, B. (1986) **A simbologia do movimento**. Tradução de: Márcia Lewis. Psicomotricidade e Educação. Porto Alegre: Artes Médicas.

_____. (1985) **Associações de contrastes**: estruturas e ritmos. Tradução de: Laura Catharina de Almeida e Violette Nagib Amary. São Paulo: Manole.

LAPIERRE, A.; LAPIERRE, A. (2002) **O adulto diante da criança de 0 a 3 anos**: psicomotricidade relacional e formação da personalidade. Tradução de: Maria Ermantina G. G. Pereira. Curitiba: UFPR.

LE BOULCH, J. (1985) **A educação pelo movimento**: a psicocinética da idade escolar. Tradução de: Carlos Eduardo Reis. Porto Alegre: Artes Médicas.

_____. (1982) **O desenvolvimento psicomotor**: do nascimento até 6 anos. Tradução de: Ana Guardiola Brizolara. Porto Alegre: Artes Médicas.

LEBOVICI, S.; DIATKINE, R. (1985) **Significado e função do brinquedo na criança**. Tradução de: Liana Di Marco. Porto Alegre: Artes Médicas.

LEIF, J.; BRUNELLE, L. (1978) **O jogo pelo jogo**: a atividade lúdica na educação de crianças e adolescentes. Tradução de: Júlio César Castañon Guimarães. Rio de Janeiro: Zahar.

LOBROT, M. (1977) **Animação não directiva de grupos**. Tradução de: Marta Ulrich e Ana Maria da Cunha. Moraes: São Paulo.

LOWENFELD, V.; BRITAIN, W. L. (1977). **Desenvolvimento da capacidade criadora**. Tradução de: Álvaro Cabral. São Paulo: Mestre Jou.

MATURANA, H. (2001) **Emoções e linguagem na educação e na política**. Tradução de: José F. Campos Fortes. Belo Horizonte: UFMG.

MATURANA, H.; VARELA, F. (1995) **A árvore do conhecimento**: as bases biológicas do entendimento humano. Campinas: Psy.

MCGOLDRICK, M.; GERSON, R. (1987) **Genogramas en la evaluación familiar**. Buenos Aires: Gedisa.

MINUCHIN, S. (1990) **Famílias**: funcionamento & tratamento. Tradução de: Jurema Alcides Cunha. Porto Alegre: Artes Médicas.

MINUCHIN, S.; FISHMAN, H.C. (1990) **Família como sistema**: técnicas de terapia familiar. Porto Alegre: Artes Médicas.

MINUCHIN, S.; NICHOLOS, M. P. (1995) **A cura da família**. Tradução de: Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas.

MIRANDA, R. (1980) **O movimento expressivo**. Rio de Janeiro: Funarte.

MORENO, J. L. (1974) **Psicodrama**. Buenos Aires: Hormé.

MORIN, E. (2000) **A cabeça bem feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

_____. (1996) **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

_____. (1996) **Introducción al pensamiento complejo**. Barcelona: Gedissa.

_____. (1995) **Sociologia**. Traducción de: Jaime Tortella. Madri: Tecnos.

MUZIO, P. A. (1990) **Mi família es así**: investigación psicosocial. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.

NICOLESCU, B. (1999) **O manifesto da transdisciplinaridade**. Tradução de: Lucia Pereira de Souza. São Paulo: Trion.

O PENSAMENTO complexo de Edgar Morin. (1998) Palestra Brasil, videoteca da PUC-SP. 2 videocassetes (135 min).

OSTROWER, F. (1987) **Criatividade e processos de criação**. Petrópolis: Vozes.

PADILHA, R. D. (2004) **Mediação sistêmico-integrativa**: família e escola construindo uma cultura de paz. Curitiba: Amanapaz.

PENSO, M. A. (2003) Dinâmicas familiares e construções identitárias de adolescentes envolvidos em atos infracionais e com drogas. Brasília, 293 p. Tese (Doutorado em Psicologia Clínica) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília.

READ, H. (1982) **A educação pela arte**. Tradução de: Ana Maria Rabaça e Luís Filipe Silva Teixeira. São Paulo: Martins Fontes.

RODARI, G. (1982) **Gramática da fantasia**. Tradução de: Antônio Negrini. São Paulo: Summus.

ROGERS, C. R. (1972) **Liberdade para aprender**. Tradução de: Edgar de Godói da Mata Machado e Márcio Paulo de Andrade. Belo Horizonte: Interlivros.

_____. (1977) **Tornar-se pessoa**. Tradução de: Manuel José do Carmo Ferreira. São Paulo: Martins Fontes.

SALZER, J. (1982) **A expressão corporal**: uma disciplina da comunicação. Tradução de: Juracy Daisy Marchese. São Paulo: Difel.

SAWAIA, B. (org.) et al. (1999) **As artimanhas da exclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis: Vozes.

SCHILDER, P. (1980) **A imagem do corpo**: as energias construtivas da psique. Tradução de: Rosanne Wertman. São Paulo: Martins Fontes.

SLADE, P. (1978) **O jogo dramático infantil**. Tradução de: T. Belinsky. São Paulo: Summus.

SLUZKI, C. E. (1997) **A rede social na prática sistêmica**: alternativas terapêuticas. Tradução de: Claudia Berliner. São Paulo: Casa do Psicólogo.

SPITZ, R. (1978) **O não e o sim**: a gênese da comunicação humana. Tradução de: Urias Corrêa Arantes. São Paulo: Martins Fontes.

SUDBRACK, M. F. O. et al. (2003) **Adolescentes e drogas no contexto da justiça**. Brasília: Plano.

TIZON GARCIA, J. L. (1980) **Apuntes para una psicología en la relación**. Barcelona: Hora.

VAYER, P. (1977) **El diálogo corporal**: acción educativa en el niño de 2 a 5 años. Madrid: Científico-Médica.

_____. (1977) **El niño frente al mundo**: en la edad de los aprendizajes escolares. Madrid: Científico-Médica.

_____. (1985) **Linguagem corporal**: estrutura e sociologia da ação. Porto Alegre: Artes Médicas.

_____. (1984) **O equilíbrio corporal**: uma abordagem dinâmica dos problemas da atitude e do comportamento. Tradução de: Maria Aparecida Pabst. Porto Alegre: Artes Médicas.

VAYER, P.; DESTROOPER, J. (1979) **La dinámica de la acción educativa en los niños inadaptados**. Tradução de: Francisco T. Vera. Barcelona: Científico-Médica.

WATZLAWICK, P.; BEAVIN, J. H.; JACKSON, D. (1973) **Pragmática da comunicação humana**: um estudo dos padrões, patologias e paradoxos da interação. São Paulo: Cultrix.

WEINSTEIN, G.; FANTINI, M. D. (1973) **La enseñanza por el afecto**: vida emocional y aprendizaje. Buenos Aires: Paidós.

WESTON, L. (1979) **Ritmo corporal**. Tradução de: Louisa Ibañez. Rio de Janeiro: Record.

WINKIN, Y. (1982) **La nueva comunicación**: selección y estudio preliminar de Yves Winkin. Barcelona: Kairós.

WINNICOTT, D. W. (1975) **O brincar & a realidade**. Tradução de: J. O. de Aguiar Abreu e Vanede Nobre. Rio de Janeiro: Imago.

ZAMBERLAN, M. A. T.; ALVES, Z. M. M. B. (1997) **Interações familiares**: teoria, pesquisa e subsídios à intervenção. Londrina: Universidade Estadual de Londrina.

ANEXO 1 – PLANEJAMENTO DA PROPOSTA JOGOS ESPONTÂNEO-CRIATIVOS NOS PROCESSOS DE DESENVOLVIMENTO DA COMUNICAÇÃO, AUTONOMIA E INTEGRAÇÃO

1 PARÂMETROS

Tendo como base a construção teórica apresentada no Capítulo 1, elaborei os parâmetros da proposta, configurados em três eixos, base para as categorias de análise.

Considero todos os eixos como complementares, multifatoriais, opcionais, inter-relacionados, interdependentes e geradores de oportunidades de crescimento. Eles podem funcionar ora como figura/fundo, ora em simultaneidade, dependendo do momento do processo e do grupo, e também dependendo da história pessoal/profissional de quem coordena o grupo.

No processo da proposta dos jogos espontâneo-criativos, os eixos são possibilitados, cuidados, decodificados, compreendidos e pontuados no “aqui e agora” e integram aprendizagens positivas e não-positivas, potencializando novas construções e novas alternativas relacionais no presente e no futuro.

Os eixos têm a função de fundamentar e, como bússola sinalizadora, auxiliar nos procedimentos de planejamento, execução e avaliação processual dessa proposta, destinada, nesta pesquisa, a grupo multifamiliar. Caracterizam e marcam o contexto da proposta, ao mesmo tempo que auxiliam o processo de avaliação e, por conseguinte, a qualidade do trabalho. São viabilizados também pela postura da coordenadora, que, coerentemente com a proposta, busca torná-los possíveis, refletindo no “aqui e agora” as bases teóricas explicitadas na pesquisa.

1.1 EIXO NORTEADOR DO DESENVOLVIMENTO HUMANO E FAMILIAR NOS PROCESSOS DO DESENVOLVIMENTO DA COMUNICAÇÃO, AUTONOMIA E INTEGRAÇÃO

Este eixo dinamiza mais amplamente as funções da família ou funções humanas. Compõem este eixo: a contenção afetiva, ação de oportunizar a construção de ligação afetiva, assim como a aprendizagem de ligar-se afetivamente às pessoas – função materna; a contenção-síntese, a vivência do prazer das sensações e movimentos corporais, da linguagem corporal – função materna na gestação; a contenção-limite, ação de oportunizar a integração dos limites da realidade – função paterna; a contenção-confronto, ação de possibilitar um espaço seguro, desculpabilizado para o confronto (agressividade construtiva, simbólica) – função do casal. Neste eixo, busca-se, igualmente, dentro do possível, flexibilizar os padrões de comunicação (WATZLAWICK et al., 1973).

1.1.1 Contenção Afetiva

Neste eixo, a contenção afetiva é considerada a possibilidade principal, o pano de fundo da proposta, que resgata e possibilita o desenvolvimento do sentimento de pertencer, de sentir-se ligado afetivamente ao outro, e também a capacidade de ligar-se ao outro e à família, ou seja, o desenvolvimento dos sentimentos básicos de PERTENCER e de SER, que definem, na visão de KOESTLER (1981, p. 33) as tendências integrativa e auto-afirmativa, tendências fundamentais dos sistemas humanos.

TIZON GARCIA (1980, p. 52) considera a contenção afetiva correspondente à função materna, que, para o autor, engloba a capacidade de entender e fazer-se entender. Enfatiza que ela condensa todas as outras funções da família, principalmente a função paterna. Discorrendo sobre as funções materna e paterna, afirma: *Estas funções estão presentes e em diversas combinações em todas as relações humanas criadoras e favorecedoras de desenvolvimento. Isto tanto em*

relações interpessoais de tipo afetivo como em relações de tipo profissional... de tipo pedagógico ou em qualquer área do acontecer humano.

A abordagem sistêmico-integrativa, que também propõe as funções materna, paterna e de casal para o desenvolvimento humano, compreende a função materna como aquela que possibilita o vínculo, a organização emocional e a nutrição. Afirma que essa função dá ao indivíduo a capacidade de sobreviver no mundo e de construir sua identidade (GRASSANO; HOLZMANN; MORAIS; PADILHA, 1997).

Além da sobrevivência, é a base para a vivência no mundo e a convivência. Está e necessita estar presente nas outras funções (materna na gestação, paterna e de casal). Essa abordagem concebe as outras funções como exercidas ou realizadas tendo como fundamento a contenção afetiva. O amor possibilita a expressividade no lúdico e a integração dos limites, além de concretizar o valor do confronto na construção da comunicação, da auto-afirmação e autonomia. Oportuniza conjuntamente a integração criativa do ser humano, da família, da comunidade ao mundo. A contenção afetiva permeia todos os tipos de relações humanas e garante o desenvolvimento sadio e a convivência familiar, comunitária e profissional.

Ressalto que a contenção afetiva é igualmente base para a contenção-limite (função paterna). Fundamenta o limite tanto na posição de quem o coloca – a quem amo posso dizer não: *Digo “não” porque te amo* – como na posição de quem o recebe e dele necessita: *Tenho condições de receber e aceitar o “não” de quem eu amo e sinto que me tem amor: de meu pai, irmão, amigo, professor.* Considero, como MATURANA (1994), que o amor é a condição básica da aprendizagem e da vida.

Dentro desse conceito de contenção afetiva, a proposta da pesquisa é oferecer ao grupo um espaço onde as pessoas são aceitas e compreendidas do jeito que são, ou seja, têm a possibilidade de vivenciar um processo de desenvolvimento do sentimento de SER e de PERTENCER com o coordenador e com os outros. Exercitam a aceitação do outro como verdadeiro outro, como igual e como diferente, na complexidade de sua história.

A postura do coordenador, seus valores, sua disponibilidade para a comunicação e a relação com o outro constroem, em vários níveis, esse sentimento de pertencimento.

1.1.2 Contenção-Limite

A contenção-limite constitui função paterna e abrange a proteção. A frustração gerada pelo limite viabiliza o encaminhamento de novas direções e novas estratégias. A sua aprendizagem abrange a integração de normas, leis, orientações da realidade no sentido de preservar as relações humanas e éticas (direitos, deveres). Pontua direções relacionadas a valores humanos como honestidade, trabalho, cidadania, estudo, rejeição a drogas e outros. Também envolve a aprendizagem de autoproteção pessoal, familiar e comunitária, possivelmente até a solidariedade social. A contenção-limite sintetiza todas essas funções paternas.

O limite oportuniza que a criança se lance no mundo, na realidade. A proteção que o limite viabiliza é base para o sentimento de segurança e conseqüentemente para o sentimento de liberdade. Só existe liberdade onde há segurança dada por limites claros, firmes, coerentes, consistentes e afetivos. Na situação ou contexto em que percebo a existência de limites claros, sinto-me em segurança – me solto, confio, vivo, me relaciono, ajo, sou espontâneo, aprendo, construo. Quando aceito os limites e continuo na situação, confirmo que aceitei, integrei esses limites necessários ao outro ou aos outros, à minha vida, à vida em família ou em comunidade.

O limite ensina igualmente a flexibilidade, dá espaço para a criatividade, auxilia os seres humanos e famílias a construírem sua autonomia, a saírem da dependência, a abrirem-se para outras possíveis direções, a desenvolverem a humanização. O limite oportuniza o processo de desenvolvimento da potência de quem o coloca e de quem o integra, clareando possibilidades de novas direções.

TIZON GARCIA (1980, p. 53) considera uma das principais funções do pai a de colocar limites na realidade, de modo a proteger a mãe, para que ela possa exercer plenamente sua função.

Segundo a abordagem sistêmico-integrativa, são funções paternas: o limite, a proteção e a direção. Essa função oportuniza para a criança a vivência no mundo e é responsável pelo processo de identificação (GRASSANO; HOLZMANN; PADILHA; MORAIS, 1997). É a função paterna (exercida pelo pai ou substituto) que ensina a criança, adolescente e adulto a viver no mundo, base para a convivência familiar e social.

Outro fundamento do limite são os valores: cada limite, para ter eco no outro e ser aceito, necessita ter um significado para quem o coloca.

Um aspecto importante a considerar é que os pais, adultos e profissionais devem desenvolver a aceitação e compreensão do movimento de busca do ser humano de ir um ponto a mais, de expandir limites, de ousar, de ampliar as conquistas já conhecidas e desfrutadas. Essa busca de ultrapassar os limites faz parte do desenvolvimento e da vida humana. Muitas vezes essa busca pode ter outra conotação, ou seja, o adolescente pede aos pais algo muito diferente só porque necessita receber um limite. É comum as crianças, no atendimento à família, proporem jogos com alguns limites bem claros (para chutar a bola, as pessoas da família devem se situar antes de uma linha marcada por uma corda). No entanto, quando é a sua vez de jogar, essa criança ignora a linha de demarcação, e é função dos pais e ou do terapeuta pontuar o limite (a regra do jogo), que no geral é prontamente respeitado pela criança. Acredita-se que esse jogo seja um pedido de limite e talvez uma necessidade e uma oportunidade de a família exercitar-se em limites.

Esses movimentos de ir um ponto a mais estão presentes em todas as relações humanas – pessoais, familiares, profissionais, sociais. Frente a essa busca, é preciso bom senso para marcar com firmeza até onde é possível. Outras vezes cabe a negociação.

1.1.2.1 Aprendizagem do limite

O ser humano, a família, a comunidade têm necessidade de integrar limites em sua vida. Essa é a base para a organização social, para o exercício da

cidadania, a vivência no mundo – uma questão de sobrevivência na realidade: na convivência familiar, social, no trabalho e na vida comunitária.

Aprender a aceitar, integrar e colocar limites é um processo permanente no qual o indivíduo, família ou comunidade necessitam utilizar todas as formas, linguagens e códigos da comunicação – a palavra, o gesto, a ação, sons, olhares, toques, grafismos, movimentos, sinalizações de todos os tipos. As situações de limite fazem emergir emoções e sofrimentos, mas também facilitam a aprendizagem, crescimento e humanização, criatividade para outras alternativas. Nas relações da vida, se as pessoas são sinceras e sempre falam de si – e não dos outros –, têm oportunidade de ir conhecendo as relações e construindo passo a passo modos de se relacionar mais flexíveis, afetivos, firmes e coerentes, dentro dos limites. Nesse processo, cada pessoa vai aprendendo o que pode e o que não pode fazer, mapeando as situações e construindo modos adequados de conviver na vida. Saiba-se que situações de manipulação – quando faço e digo uma coisa para conseguir outra – são altamente prejudiciais para todos os envolvidos.

1.1.2.2 Condições para a situação de limite

Falando de limites, em toda situação, para haver conforto, é imprescindível algum nível de liberdade, um espaço de autonomia possível. Aceito os limites desde que exista um mínimo espaço de liberdade do qual consiga me apropriar e usufruir. Além de um pequeno espaço de liberdade possível, no contexto dos limites é muito importante que existam outros espaços de liberdade possível, onde o NÃO não tenha condições de aparecer ou que apareça só em último caso. É importante sempre refletir sobre os contratos presentes na comunicação humana.

Necessito viver em situações de limites e em situações de liberdade, de autonomia – não tenho permissão para bater em meu amigo, usar ferramenta perigosa, dirigir carro sem carteira, mas, em outros momentos, possuo espaço de liberdade para fazer o que tenho vontade. Sou dono de um espaço para escolhas: posso bater bola na parede, brincar no parque, correr no gramado, escolher a cor do lápis para pintar, rasgar revistas velhas, propor uma brincadeira, cantar uma música,

fazer um programa com amigos. O mais difícil, no momento de colocar limites, é treinar e encontrar o tom adequado do NÃO para a situação. O tom adequado é aquele em sintonia com nossa subjetividade, com nosso interior, que dá significado ao nosso gesto, à nossa postura, ao NÃO. Na realidade, em primeiro lugar, precisamos convencer a nós mesmos de que essa é a resposta para o pedido, a necessidade ou a imposição. NÃO. Ajuda dizer, junto ao não, a frase: *Estou dizendo “não” porque te amo*. Isso vale tanto para ao filho como para o namorado, amigo ou companheiro. É preciso cuidar de dar explicações breves e claras – para o solicitante, mas principalmente para você mesmo – dos motivos, valores e aprendizagens importantes presentes na situação. Treinar um posicionamento firme, consistente e coerente, de modo que o outro aceite com resignação ou renúncia o desafio. O princípio embutido nessa afirmativa é que, para aprender uma coisa nova, tenho que aceitar que o conhecimento velho já não dá conta de minha vida ou renunciar ao conhecimento velho e me abrir para o novo. De acordo com KOESTLER (1981, p. 91), os sistemas humanos desenvolvem-se nos processos de transformação e coesão, processos nos quais os limites exercem papel fundamental, ensinando a aceitar o igual e o diferente. Marcam a necessidade do autocuidado, do cuidar do outro e do permitir-se ser cuidado. Esse processo que o limite oportuniza sempre traz crescimento afetivo, espiritual e cognitivo, ou seja, um ponto a mais no processo de humanização e de desenvolvimento da sabedoria para viver com mais qualidade.

Assim, na vida, sempre que colocamos limites necessários ao nosso conforto mínimo, estamos construindo relações mais saudáveis ou de mais qualidade.

A contenção-limite, na proposta dos jogos espontâneo-criativos para o desenvolvimento da comunicação de grupo multifamiliar de risco, acontece no limite de tempo/espço, na delimitação dos diferentes momentos do encontro, na definição de alguns temas, do número de encontros, do local, das diferentes opções de materiais, dos jogos propostos pelas famílias e pela coordenadora. Há uma coordenadora que assume a posição de organizadora do grupo, com um pouco mais de experiência para ocupar esse lugar. Pontua o início e o final do encontro, delimita o tempo de cada etapa do encontro, integra as regras do trabalho, define o tipo de

objeto a ser utilizado. Realiza com o grupo um ritual de entrada e de saída: o educador fecha a porta, faz uma ciranda. O coordenador assume e ocupa um espaço próprio, na sala. Os jogos possuem regras que pontuam limites, como, por exemplo: *Neste espaço não se causa dano a nenhuma pessoa, não se causa dano a si mesmo, nem se permite que os outros lhe causem dano físico ou psicológico. Neste espaço cada um fala de si e de sua experiência. Neste espaço exercita-se a oportunidade de cada um ser ouvido quando fala. Ao mesmo tempo, há regras que marcam que Só joga quem quer jogar e ninguém tem nada com isso. No jogo não tem certo nem errado. Joga-se sem compromisso com o sucesso. Busca-se estar confortável, respeitar-se e garantir um espaço protegido de liberdade.*

1.1.3 Contenção do Confronto

A existência do casal ou substituto possibilita que a criança vá buscar outras alternativas, viva sua liberdade, sua autonomia e exercite a convivência no mundo. Em qualquer situação, existe a necessidade de um consenso: se a mãe não aceita e não confirma o limite do pai para com o filho ou a professora em relação à direção da escola ou à dupla de coordenadores de um grupo, a pontuação de limites não consegue efetuar sua função – não funciona, e o pai ou o professor perde sua força e clareza na colocação dos limites necessários ao desenvolvimento da família ou do grupo.

Na proposta dos jogos espontâneo-criativos para o desenvolvimento da comunicação, a coordenadora, assim como a equipe de apoio, aceita e acolhe a agressividade simbólica, considerada como movimento de vida, como processo promotor do resgate de relações afetivas, da capacidade de aprender, da possibilidade de SER e PERTENCER. É uma agressividade construtiva, que não causa dano nem ofende porque é colocada na brincadeira e dirigida a objetos postos no espaço para esse fim: jornais velhos, bolas de plástico, caixas de papelão já utilizadas e outros materiais de sucata. As crianças, jovens e adultos aprendem nesse processo a expressar sua agressividade nos objetos, inclusive brincando de lutas corporais muito fortes e muito divertidas para elas. A valorização e até o

incentivo à agressividade simbólica e o espaço protegido, firme e coerente de sua expressão possibilitam a vivência do confronto com a coordenadora, com os pais, com os irmãos e outras pessoas. É uma experiência valiosa de auto-afirmação, de expressão de potência, de valor, do autoconhecimento e auto-reconhecimento de poder valer, no processo de desenvolvimento da autonomia. Nessa proposta, considera-se que uma das funções do casal de pais é permitir a expressão simbólica e desculpabilizada da agressividade, ou seja, da auto-afirmação, do confronto. Constata-se, na prática pedagógica e clínica, que a agressividade, quando expressa simbolicamente, é construtiva e abre canais para a relação afetiva, para a criatividade e aprendizagem.

1.1.4 Prazer do Movimento e das Sensações Corporais – Contenção-Síntese

O espaço da sala, as almofadas, os objetos, a possibilidade de movimentos, gestos e sons de todas as intensidades, as brincadeiras, o canto, a dança vivenciados pelo grupo multifamiliar e viabilizados pelas regras da proposta e pela postura do coordenador, oportunizam às pessoas o prazer do movimento e das sensações corporais. Resgatam a espontaneidade, autenticidade da criança, auxiliam na integração e equilíbrio do sentir, pensar e agir, como também potencializam a expressão simbólica.

Essas experiências abrem os canais de comunicação e de relação consigo mesmo, com o outro e com o meio, assim como a consciência do próprio corpo. São fundamentais na construção da identidade, da identificação e da individuação, da autonomia e da integração criativa ao meio. A proposta dos jogos espontâneo-criativos privilegia a comunicação não verbal – olhar, gestos, movimentos, som, expressão plástica, gráfica, etc. O prazer da sensório-motricidade é considerado função materna na gestação. AUCOUTURIER (1986, p. 143) afirma que as vivências de prazer sensório-motor resgatam a vida intra-uterina. Sabe-se também que a contenção afetiva, de limite e confronto estão presentes na gestação, sendo por esse motivo denominada contenção-síntese.

Cuida-se neste eixo de auxiliar a flexibilização dos padrões de comunicação, nos quais aparecem os autoboicotes de desenvolvimento, de capacitação, as

dificuldades de colocar limites, o não-posicionamento quanto às próprias necessidades e interesses, a renúncia de direitos na família, no grupo e na cidadania.

1.2 EIXO DIALÓGICO NA CONSTRUÇÃO COMPARTILHADA DE COMPOSIÇÕES SUBJETIVAS-OBJETIVAS

Este eixo se refere à construção compartilhada de composições subjetivas/objetivas, realizadas na escolha e na vivência dos jogos. Essa construção se processa no diálogo lúdico/simbólico tramado pela mensagem subjetiva que o jogo simbólico expressa e também na ação-reflexão que o jogo dinamiza – ação considerada como comunicação.

Metaforicamente, é essa composição que a comunicação grupal, na escolha e vivência dos jogos, possibilita: são todas as ações/reflexões integradas e tramadas, permeadas com as emoções e significados de nosso mundo subjetivo no encontro com o outro, no “aqui e agora”.

A composição de que trata este estudo é construída pelas comunicações corporais, plásticas, sonoras, pelas interações gestuais, interações pelo olhar, pelo movimento, através de objetos, em momentos de criatividade e espontaneidade. É uma composição construída conjuntamente através dos jogos-mensagem, formadores e construtores de diálogos lúdicos simbólicos, que vão, entre si, integrando, equilibrando, harmonizando; vão compondo o sentir, pensar, agir, sintonizados na subjetividade e objetividade; vão resgatando histórias, clarificando padrões de comunicação, ampliando o olhar para outras visões do sintoma, dinamizando potencialidades, criatividade, alegria e tristeza nos avanços e recuos, nas voltas e reviravoltas do processo de SER e de PERTENCER, de desenvolver a integração, a autonomia e a reciprocidade.

O diálogo lúdico/simbólico/construtor é espaço de expressão, é comunicador de pedidos, queixas, necessidades, de novas estratégias de comunicação – em outras palavras, espaço de vivenciar pontos de vista inusitados.

Cada família propõe um jogo/mensagem e expõe, conta, mostra algo simbolicamente. As outras famílias e a coordenadora escutam (vivenciam, refletem,

ajudam a família a realizar sua proposta) e buscam compreender. Proponho um jogo-mensagem interagindo com a mensagem da família. A família escuta (vivencia, observa, ajuda, participa do jogo proposto para ela) e tenta compreender. Nesse contexto, eu, como facilitadora do desenvolvimento da comunicação, convido a família a um outro jogo, denominado jogo/tema, no qual proponho uma nova maneira de perceber, sentir, compreender dada realidade. A família, se aceita o convite, se desafia a caminhar mais um pouco em seu desenvolvimento. Caso a família não aceite a proposta, cabe à coordenadora cancelá-la, refletindo que talvez sua hipótese não era a correta ou talvez ainda não seria o momento adequado dessa família realizá-lo e, então solicitar que a própria família escolha seu jogo e ou então partir para outra proposta um pouco menos exigente.

A proposta privilegia a conversa, o diálogo recíproco, e é planejada de modo que a maioria dos jogos, denominados jogos/mensagens, sejam propostos pelas próprias famílias. Os jogos de preparação, de expressão e reorganização de tensões propostos pela coordenadora são derivados de gestos e necessidades expressas pelo grupo em diferentes momentos. Após os jogos das famílias, proponho jogos derivados desses mesmos jogos, com o objetivo de reconhecê-los, validá-los e ampliá-los, ou então jogos considerados adequados para esse momento do grupo (segundo a minha experiência). Esse segundo eixo é dinâmico, integrativo, autofortalecedor de identidade pessoal ou familiar. Acontece nas idas e vindas, voltas e reviravoltas dos jogos-mensagens, que vão se construindo em diálogos/colóquios. Constituem-se como composições intersubjetivas.

O diálogo lúdico subjetivo ou conversa partilhada, construída em conjunto, tramada em seqüência (famílias, equipe de apoio, eu), sempre tem um sentido que todos compreendem sem falar. Mas esse diálogo acontece em outra dimensão, talvez a da comunhão do EU-TU e do NÓS (conceito de BUBER, 1977) e da aceitação do outro como outro (MATURANA, 2001). Vivenciam-se vínculos, presentes na relação de olhar, vínculos possíveis à distância graças à ligação que a corda segura e solta proporciona: forças contrárias expondo potência e confronto de ambos os lados, ligando posicionamentos, igualdades na diferença. Esses diálogos vão criando e compondo uma nova história da família e do grupo.

Assim, este eixo está integrado aos outros eixos, uma vez que também fortalece a identidade e o sentimento de competência da família. Ao mesmo tempo, oferece espaço para que as necessidades e alternativas de vivenciar contenção afetiva, limite, confronto e movimento se efetivem nas propostas do próprio grupo multifamiliar.

1.2.1 Conceito de Jogo-Mensagem nos Processos de Diálogos Lúdicos Subjetivos e Objetivos

Cada pessoa, grupo, família ou grupo multifamiliar, em sessões de terapia, em situações educativas ou mesmo de vida, quando convidado ou com espaço convidativo de brincadeira dentro das regras explicitadas nos jogos espontâneo-criativos, propõe brincadeiras que contêm, além das mensagens objetivas, mensagens subjetivas, com idéias, interesses, dificuldades, queixas relativas à sua vida e também estratégias para sair de dificuldades. Os jogos e brincadeiras possuem, por sua natureza, alto potencial de expressão simbólica, que cabe ao coordenador do grupo ou terapeuta familiar decodificar. Com esse espaço de vivência dos jogos, no qual se amplia o uso de códigos na comunicação, a família ou grupo (desde que haja reflexão e compartilhamento) avança em seu processo de desenvolvimento.

Para facilitar o entendimento do leitor, separei os níveis – que são integrados e acontecem na simultaneidade, recursividade, um sendo construído e construindo o outro e multifacetadamente interagindo com as possibilidades de vivência da contenção afetiva, limite, confronto e movimento do eixo norteador, colocado no item anterior.

1.2.2 Conceito de Construção Compartilhada de Composições Subjetivas-Objetivas a Partir do Diálogo Lúdico Subjetivo

A construção compartilhada de muitos códigos e muitas imbricações auxilia o nascimento de uma nova maneira de se postar na vida, no cotidiano em família,

em grupo. Esse contexto provocador e executor de interações subjetivas-objetivas compreensivas e geradoras de estratégias de comunicação monta um novo espetáculo, no qual os participantes são os autores, os atores, os diretores, contra-regras, promotores e financiadores. Inaugura uma nova fase do protagonismo familiar, com suas pequenas-grandes conquistas e aprendizagens. Mostra sutilmente um processo que caminha pouco a pouco: novas histórias individuais, familiares e grupais são criadas no caminhar de diálogos lúdicos subjetivos compostos, como já mencionado, de comunicações corporais, plásticas, sonoras, interações gestuais, de olhar, de movimento, de objetos, de criatividade e espontaneidade.

A partir dos jogos, mensagens subjetivas, simbólicas – em seqüência de processo terapêutico ou em aulas ou cursos – podem ser decodificadas em um texto ou em uma performance ou evento teatral global, com texto-contexto que tem seqüência lógica, tem evolução. Os jogos/mensagens ou os diálogos lúdicos, depois de vivenciados (manifestos) e compostos em histórias ou narrativas, abrem espaço para outros jogos-mensagens ou diálogos lúdicos latentes, pois são recursivos e recíprocos – falam de conteúdos dos interlocutores, numa construção de história compartilhada: um auxilia a criação do outro em uma circularidade de ganhos. Assim, um jogo/mensagem ou um diálogo lúdico explicita um pedido e, nesse mesmo jogo ou diálogo, já se vivencia o atendimento desse pedido ou outros lados da experiência que originou o pedido, a necessidade – dessa forma, já se evoluiu no processo, uma vez que os interlocutores mostram que entenderam o pedido formulado e trazem propostas de saída ou de exercícios de fortalecimento para enfrentar a situação.

Relato a primeira sessão de uma família para facilitar o entendimento do leitor. Combinamos, após a conversa inicial, que, em primeiro lugar, cada membro da família proporia um jogo e, em seguida, a família contaria o que veio buscar, conquistar, aprender na terapia. 1) Jogo da família – fazendo um berço de lençol (duas ou quatro pessoas seguram o lençol), espontaneamente embalam-se uns aos outros enquanto cantam músicas de ninar (jogo de contenção afetiva, de pertencimento, de vinculação). Todos quiseram vivenciar esse jogo. 2) Jogo de senhor e escravos – os escravos, amarrados uns aos outros por uma corda segura

pelo senhor, tinham que fazer tudo que o senhor mandava (jogo de buscar outro ponto de vista e o outro lado da opressão, mas também de vinculação – todos estão ligados pela corda). Os escravos eram tranquilos e o senhor não conseguia ser mau, apesar de tentar. Mais tarde, no momento de a família fazer seu pedido, a maioria pediu integração da família (aqueles que tinham proposto o jogo do berço de lençol) e uma delas, a que tinha proposto e depois vivenciado o senhor dos escravos, disse que a família queria aprender a falar das coisas que estão engasgadas e que lhe fazem mal. Na reflexão sobre a sessão, correlacionamos os jogos ao pedido da família e às buscas expressas verbalmente.

Nas conversas simbólicas, as pessoas têm oportunidade de equilíbrio e integração entre o sentir, pensar e agir, estando mais conectadas consigo mesmas. Isso proporciona a criação de condições de acontecerem novos encaminhamentos e novos diálogos lúdicos subjetivos, compositores de histórias criadas por todos.

Esse contexto provocador e executor de interações e conversações geradoras de histórias individuais, familiares e grupais compõe o eixo dinâmico/integrativo/autofortalecedor, ou seja, a proposta de conversa de subjetividades individuais, familiares, comunitárias, pessoais, que denomino composições subjetivas/objetivas a partir de diálogos lúdicos/simbólicos.

1.3 EIXO HISTÓRICO

O eixo histórico, segundo a minha experiência teórico-prática, ajuda a dinamizar, resgatar, reforçar e ampliar a competência da família para gerir sua vida: visa desenvolver o protagonismo familiar na gestão de seu plano de vida. A família fortalece o sentimento de pertencimento e de identidade, de SER e PERTENCER. Auxilia a reconstrução e o fortalecimento da identidade familiar como contribuição para o desenvolvimento da comunicação, autonomia e integração interfamiliar, entre as demais famílias e posteriormente com a comunidade através da recordação e vivência das brincadeiras infantis, da construção do mapa histórico familiar e da pontuação positiva ou valorização de saberes, habilidades e atitudes que acontecem durante o processo grupal.

No processo são privilegiados o nome das pessoas e o nome de família, construído a partir dos sobrenomes materno e paterno.

Finalizo o estudo sobre os eixos com a hipótese de que o desenvolvimento familiar/multifamiliar é construído na relação de amor, de confronto, de limite e de movimento, na interação consigo mesmo, com os outros, com os saberes históricos, culturais/científicos e com a realidade, nas quais os sistemas familiares e ou multifamiliares utilizam sua capacidade e criatividade nos processos simbólicos e objetivos de comunicar, se integrar e construir sua autonomia.

2 OBJETIVOS

2.1 OBJETIVO GERAL

Oportunizar o desenvolvimento multifamiliar nos processos de comunicação, autonomia e integração.

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Definir os três eixos constitutivos e avaliativos da proposta de jogos espontâneo-criativos: a) eixo norteador b) eixo histórico; c) eixo dialógico.

Selecionar temas.

Estabelecer os diferentes tempos dos encontros.

Organizar o funcionamento geral da proposta.

Definir os jogos espontâneo-criativos (jogos-tema, jogos de preparação e jogos de validação) que possibilitam ou auxiliam no desenvolvimento dos processos pretendidos nos três diferentes eixos constitutivos e avaliativos.

Analisar e discutir, no foco dos eixos propostos, o processo de cada encontro.

Analisar e discutir o processo de intervenção da proposta de jogos espontâneo-criativos como um todo, levantando possíveis ajustes e melhoras, tendo em vista mudanças na proposta.

2.1 ESTRATÉGIAS (AÇÃO-REFLEXÃO) NO CAMINHAR DO PROCESSO

- acolher afetivamente os grupos no início e durante os encontros;
- possibilitar a vivência da contenção afetiva, do prazer dos movimentos e das sensações corporais, a integração de limites da realidade;
- contratar e fazer valer as regras dos jogos e da proposta;
- disponibilizar espaço-tempo para a expressão desculpabilizada e simbólica da agressividade;
- valorizar e incentivar os comportamentos de confronto lúdico;
- abrir espaço de escuta para interesses, necessidades e desejos dos membros das famílias;
- construir conjuntamente a proposta com o grupo, em um contexto de liberdade protegida, oportunizadora de expressão criativa;
- privilegiar e valorizar a comunicação não verbal do grupo multifamiliar;
- resgatar histórias positivas das famílias;
- resgatar valores e brincadeiras das famílias;
- levantar estratégias usadas pela família para ultrapassar crises de crescimento;
- oportunizar a flexibilização dos padrões de relação;
- possibilitar discussões e reflexões sobre o valor do sintoma no desenvolvimento da família;
- propiciar ao grupo quatro momentos diferenciados durante os encontros: de expressão pessoal, familiar e de escuta (conversa em grupo); espaço-tempo de jogo, de reflexão e de compartilhamento verbal com o grupo.

3 TEMAS

Conceito de família

A comunicação como autonomia e como integração.

Rede social pessoal adaptada – visão individual das relações pessoais, familiares, comunitárias e sociais.

Saberes e potência da família – PODER SER E PODER PERTENCER – auto-reconhecimento e reconhecimento da potência do outro e da família.

Resgate das histórias da família – mapa histórico (genograma adaptado).

A imaginação e a respiração: raízes e asas.

Esses temas estão presentes nos enquadres da coordenadora e nos jogos planejados como jogo-tema.

Outros temas serão levantados no grupo multifamiliar no decorrer do processo.

3.1 JOGOS-TEMA

1.º Encontro: jogo de montagem *como vemos a família*

2.º Encontro: jogo da dinâmica das relações (dar, receber, pedir, tomar e rejeitar) e desenho adaptado da rede social pessoal

3.º Encontro: histórias das brincadeiras infantis da família

4.º Encontro: história da potência da família (confronto e ligação afetiva) – jogo de espadas

5.º Encontro: histórias das famílias – construção do mapa histórico

6.º Encontro: continuação da construção do mapa histórico

7.º Encontro: apresentação do mapa histórico e jogo de espadas

8.º Encontro: desenho adaptado da rede social pessoal

9.º Encontro: jogo da dinâmica das relações

10.º Encontro: jogo da montagem *como vemos a família* e jogo dos olhos dos sentimentos

11.º Encontro: jogo da dinâmica das relações (dar, receber, pedir, tomar e rejeitar) e jogo das árvores e dos bichos (imaginação e respiração)

12.º Encontro: jogo da dinâmica das relações e festa de encerramento.

4 PROCEDIMENTOS

Os procedimentos no contexto da proposta serão apresentados através a) de uma breve explanação sobre o jogo espontâneo-criativo; b) da descrição das etapas constitutivas dos encontros; c) de considerações sobre a postura da coordenadora e equipe.

4.1 JOGO ESPONTÂNEO-CRIATIVO NA PROPOSTA

O jogo espontâneo-criativo ocorre num contexto relacional lúdico de ação e reflexão, com espaço-tempo delimitado, com possibilidade, provocação, desafio de comunicação e relação espontâneo-criativa, integrando as regras, que garantem um tempo de autonomia na liberdade protegida de jogar ou não. Compõem ainda o contexto objetos facilitadores e promovedores do movimento, da comunicação e relação – com possibilidade de alegria, autodesafio, de arrebatamento – e finalmente um coordenador disponível para o jogo. A construção do conjunto de jogos é compartilhada: coordenadora e família propõem os jogos, que possibilitam novo olhar para si mesmo, para o outro, para a realidade, para a família e a vida. Oportunizam o fortalecimento da identidade, uma vez que possibilitam o autoconhecimento de necessidades, de limites, de prazer, de dificuldades e possibilidades – possibilidade de experimentar, alegrar-se, mudar, imaginar e aprender. Em coerência com a natureza do jogo (HUIZINGA, 1971), essencialmente uma atividade voluntária, de livre adesão, as regras dos jogos espontâneo-criativos,

como postura filosófica e como estratégia (só joga quem quer jogar, joga-se sem o compromisso com o sucesso, o jogo não tem certo nem errado, cada participante deve cuidar-se de modo a participar da maneira mais confortável possível – não causar dano às pessoas nem a si próprio e tampouco permitir que qualquer pessoa lhe cause dano – e cada pessoa, no momento do compartilhamento, deve falar somente de sua própria experiência), e o olhar de acolhimento afetivo do coordenador, aceitando cada pessoa, família e grupo do jeito que é, oferecem espaço de liberdade, de respeito e segurança para a expressividade de recursos e saberes, de confronto, de desconforto e de não-participação.

A seguir, são apresentadas as palavras-chave que formam a estrutura mínima desse contexto relacional sistêmico dinâmico.

4.1.1 Contexto Lúdico com Espaço-Tempo Delimitado

Regras

- Espaço-tempo com três momentos: de ação lúdica, de reflexão e de expressão verbal compartilhada.
- Objetos com funções objetivas (intermediadores, facilitadores) e simbólicas; os objetos têm função temporária e podem ser dispensados.
- Adulto disponível para as funções relativas aos eixos propostos (norteador, histórico e dialógico).

Rede de Relações

- Arrebatamento e alegria possibilitadas na brincadeira e no reconhecimento do saber de cada um e do valor de cada posicionamento. Pelo estudo dos jogos, sabe-se que todos os elementos do eixo jogo são parte intrínseca dele.

Considera-se que, nesta proposta, qualquer um desses elementos faz falta quando não considerado. Faz parte da avaliação do coordenador perguntar-se sobre a presença ou ausência desses elementos no contexto.

4.2 TEMPOS DOS ENCONTROS

Nos encontros se privilegiaram os seguintes momentos:

A. Acolhimento afetivo, no qual se dão as boas-vindas aos participantes, se colocam os objetivos do projeto e as regras do trabalho. Através de um jogo se prepara o grupo para o trabalho. Esse jogo, ao mesmo tempo, faz parte do processo de desenvolvimento da comunicação não verbal. Utilizam-se músicas folclóricas, brincadeiras de nossa cultura ou propostas do próprio grupo. É também hora de se refletir e avaliar o encontro anterior, perguntando ao grupo o que sentiu durante o espaço entre um encontro e outro e como vê naquele momento as vivências e reflexões do encontro anterior.

B. Levantamento de questões, interesses, necessidades do grupo. Na seqüência, é proposta a execução, no grande grupo, de um jogo de cada família.

C. Jogo de validação e ampliação dos jogos das famílias, proposto pela coordenadora.

D. Tempo de reflexão e compartilhamento das ações, sentimentos, comunicações e idéias levantadas.

E. Jogo-tema, planejado e proposto pela coordenadora.

F. Momento de refletir e compartilhar a experiência pessoal e familiar com o grande grupo.

G. Fechamento: em geral, o grupo é convidado a definir como quer terminar. Avalia-se e encerra-se a reunião. Cada um diz uma palavra ou frase sobre o encontro.

Observação: o jogo-tema foi incluído para a reflexão sobre os eixos da pesquisa e busca de melhor acompanhamento da proposta.

Esses vários momentos são flexíveis – dependem do andamento do grupo multifamiliar. O processo do grupo e sua história, assim como o da equipe de apoio e da coordenadora, determinam mudanças: em alguns encontros muda-se a ordem, prolonga-se o jogo de preparação ou repete-se o mesmo jogo no encontro seguinte. Esse plano foi baseado nos aspectos teóricos e na minha experiência profissional. É

geral e básico, com espaço para alterações. O essencial e necessário é que aconteçam momentos de conversa, tempo para realização das propostas de brincadeiras do grupo, para reflexão e compartilhamento sobre as idéias, como também sobre os sentimentos e lembranças vivenciados durante os jogos. Incluo os tempos importantes de abertura e fechamento do encontro, os quais necessitam ser bem pontuados, para que o grupo multifamiliar tenha clareza de que existe um ritual de entrar, permanecer e sair do grupo. É importante enfatizar que, após os jogos de agressividade simbólica, deve-se introduzir um desenho livre (rabiscos, cores, linhas) individual para complementar a reflexão e o compartilhamento desses jogos.

Em síntese, os tempos essenciais são: tempo de colocar as regras, de propor o jogo (desafio ou atividade), tempo de o grupo construir seu modo de brincar e se expressar através do jogo, tempo de refletir e tempo de expressar a própria reflexão, de compartilhar com as famílias e ou grupo (HOLZMANN, 1998).

Para melhor entendimento e funcionamento dos encontros, apresento o exemplo do primeiro encontro, com a síntese de seu planejamento.

1.º Encontro

Etapa A: Acolhimento, objetivo e regras – jogo preparatório do coordenador ou do grupo e ou, em algumas situações, jogo livre.

Etapa B: Um jogo de cada família.

Etapa C: Jogo da coordenadora, de validação e ampliação dos jogos propostos pelas famílias.

Etapa D: Reflexão e compartilhamento verbal.

Etapa E: Jogo da coordenadora sobre o tema *família*. Montagem *como vemos nossa família*.

Etapa F: Reflexão e compartilhamento verbal.

Etapa G: O grupo escolhe o fechamento. Avaliação através de uma palavra de todos os participantes.

4.3 POSTURA DA COORDENADORA E EQUIPE

A postura da coordenadora e equipe reflete em sua prática os princípios da Abordagem Sistêmica, da proposta metodológica do *Jogar é preciso* (HOLZMANN, 1998), da ênfase e busca das habilidades, atitudes, competências da família para superar suas dificuldades, validando e ampliando a dimensão positiva, de saúde e criatividade. Envolve – por parte da coordenadora, equipe e grupo – respeito, aceitação das diferenças, disponibilidade corporal para a ação e expressão, abertura a questionamentos, circularidade, flexibilidade, integração de limites da realidade, afetividade para o movimento, para o confronto simbólico, para a aprendizagem e para incluir-se no grupo, como parte do sistema – estando dentro e não fora –, fluência no entrar e sair dos jogos, mantendo sua posição de coordenadora.

Destacam-se algumas funções da coordenação:

Pontuar o saudável e o positivo da família.

Privilegiar a cooperação e, quando houver competição, mudar o tipo de jogo e as regras, de modo que todos possam ganhar e perder.

Facilitar, sob todos os aspectos, a circularidade, reversibilidade, flexibilidade e imprevisibilidade, para que não sejam sempre os mesmos a fazer as mesmas coisas.

Cultivar um contexto que amplia as visões e procedimentos, aceita e integra diferenças, aprende com elas e relembra histórias construtivas das famílias – histórias fortalecedoras de identidade.

Integrar as regras dos jogos espontâneo-criativos, reforçando a proposição de cada um procurar se manter confortável no espaço de jogo e de conversa.

Manter um contexto confortável para si e para os outros, com um mínimo de contenção afetiva, limite, espaço para movimento e para o confronto.

Buscar constantemente a construção compartilhada do processo, abrindo espaço para as famílias definirem como e o que preferem fazer, desde que seja dentro do objetivo do processo de desenvolvimento multifamiliar.

Cuidar para que todas as atividades e jogos propostos pela coordenação tenham um espaço mínimo de vivência de autonomia e integração. Lembrar que, na natureza, até a aranha, que tem todo seu comportamento determinado geneticamente, pode escolher o lugar em que vai fazer sua teia, como também se quer três ou quatro apoios. A autonomia e integração estão presentes em todos os sistemas do universo.

Aproveitar oportunidades para a comunicação não verbal – observar e aproveitar, em todas as situações possíveis, a possibilidade de estabelecer relação de olhar com o participante.

Estar atenta à linguagem não verbal (sua, da equipe de apoio e famílias): tentar incluí-la em sua autocompreensão e na compreensão do outro. Falar menos e sentir mais.

No momento de receber um material para ser guardado, fazê-lo em postura de incluir – conter afetivamente, abraçar, dar colo.

5 AVALIAÇÃO – ACOMPANHAMENTO (REFLETIR SOBRE)

Avaliação (reflexão) processual realizada ao final de cada encontro pelo grupo multifamiliar e pela equipe de coordenação.

Análise do processo do grupo multifamiliar baseada nas categorias indicadas nos eixos norteador, histórico e dialógico.

Estudo comparativo das fotos das montagens sobre o tema *como vemos a família* – primeiro e décimo encontros. Estudo dos processos vivenciados em cada família e pelo grupo multifamiliar como um todo.

6 RECURSOS

6.1 RECURSOS HUMANOS

Equipe de trabalho: uma psicóloga e uma assistente social como participantes dos encontros; uma psicóloga responsável pela filmagem; um professor arte-educador responsável pela fotografia.

6.2 RECURSOS MATERIAIS

Estão alocados no item 2.5, no Capítulo 2 – Processo Metodológico.

ANEXO 2 – DESCRIÇÃO DA MAIORIA DOS JOGOS VIVENCIADOS NOS DOZE ENCONTROS DA PROPOSTA *JOGOS ESPONTÂNEO-CRIATIVOS NOS PROCESSOS DE COMUNICAÇÃO, AUTONOMIA E INTEGRAÇÃO*

Descrevo a seguir alguns jogos, na hipótese de que necessitem de explicações objetivas para serem compreendidos no contexto da pesquisa. O objetivo é facilitar o entendimento do processo de implementação e reflexão da proposta, neste estudo. Os jogos estão separados por encontros e identificados conforme foram propostos pelas famílias, pelos adolescentes e ou pela coordenadora.

Primeiro encontro

Coordenadora

a) Jogo da bola (HOLZMANN, 1998, p. 152; HOLZMANN, 2002, p. 15). Proponho o jogo da bola para o grupo, que está em círculo sentado nas cadeiras. Incluindo-me no grupo, peço que as pessoas joguem uma bola umas para as outras, livremente. Explico que a bola pode ser uma conversa entre as pessoas do grupo. Ela apenas vai de lá para cá. Jogam para quem quiserem. Quando todos já interagiram, coloco outro modo de jogar.

Varição a

Cada pessoa fala seu nome no momento de jogar a bola para o outro. Depois de algum tempo, sugiro que o grupo cuide de jogar para todos. Como as pessoas foram aprendendo os nomes, experimentou-se a variação seguinte.

Varição b

No momento de jogar a bola, cada pessoa fala uma coisa de que gosta.

b) Sugiro que cada família escolha e proponha um jogo para o grupo, com os objetos disponíveis (cordas, bolas, arcos, almofadas e tubos). Ofereço um pequeno tempo para que a família experimente os objetos e combine o jogo. Não me incluo nesses jogos.

Famílias

a) Jogo de rodear (ou enlaçar) uma bola colocada no chão, no meio da sala, com o arco menor (bambolê), a uma distância determinada pela família proponente. Vários arcos pequenos são distribuídos para o grupo, em círculo e de pé, e uma pessoa de cada vez tenta rodear a bola com o arco.

b) Jogo tipo vôlei.

As pessoas, em círculo, jogam livremente a bola umas para as outras, que rebatem como se fosse jogo de vôlei.

c) Jogo de espada.

Utilizando tubos de espuma, brincam de lutar com espadas, em duplas.

d) Jogo de bambolê.

Brincam com o arco na cintura, movimentando-o ao redor do corpo, de modo a equilibrá-lo e a não deixá-lo cair no chão.

e) Jogo tipo basquete.

Jogam a certa distância, um de cada vez, uma bola grande dentro de um arco na posição vertical, sustentado por um jovem interno. Uma das técnicas oferece-se para compartilhar com ele a tarefa. No final, duas outras pessoas assumem o lugar para que o adolescente e a técnica também participem do jogo.

e) Jogo de luta de almofadas.

Começam batendo as almofadas uns nos outros. Como as almofadas estavam pesadas pela umidade, interfire, de modo que sigam a regra de não se machucarem. Fica então combinado que baterão as almofadas umas nas outras.

Coordenadora

a) Jogo de diminuir e aumentar a roda.

Formam uma roda, de mãos dadas, e brincam de aproximar e afastar, diminuindo e aumentando o espaço interior. Foram incluídos sons no grupo, nos movimentos de abrir e fechar o espaço da roda.

b) Jogo de virar a roda adaptado (HOLZMANN, 1998, p. 20).

Uma pessoa, por mim indicada, sem soltar as mãos, sai da roda e passa por baixo dos braços de duas outras pessoas, em qualquer lugar da roda. O movimento continua até que a roda fique virada, ou seja, com todas as pessoas de costas umas para as outras. Depois retornam à posição inicial, com o mesmo procedimento. O jogo termina com todas as pessoas de frente umas para as outras.

c) *Como vemos nossa família*

Cada família constrói uma montagem com os objetos (pequenas peças de plástico colorido de jogos de montar para crianças e algumas peças de sucata) sobre o tema *como vemos nossa família*.

d) Cada família apresenta e explica sua montagem.

Segundo encontro

Coordenadora

a) Jogo da bola (repetição do jogo número 1 do primeiro encontro) com o grupo sentado.

b) Cada família escolhe e propõe para o grupo um jogo com os objetos disponíveis.

c) Tempo-espaco livre individual, para experimentar os objetos, antes de reunir-se em família para escolher o jogo a ser proposto ao grupo. Jogo espontâneo de quase todo o grupo: jogo de bater nas bolas, individualmente, com os tubos de isopor.

Famílias

A coordenadora oferece a opção de as famílias pequenas juntarem-se ou não umas às outras.

As cinco famílias juntam-se em três grupos:

a) Jogo de enlaçar a bola, colocada no chão, no centro da sala, com um arco. Jogo individual, na seqüência, confortável para o grupo: um por vez (repetição do jogo do primeiro encontro). Quando existem poucos arcos, a coordenadora e as pessoas do grupo ajudam a resgatar os arcos do chão e a entregar aos jogadores.

b) Jogo de bater na bola, com força, com o tubo de isopor.

Cada pessoa, com um tubo nas mãos, bate nas bolas disponíveis e em movimento na sala. Muitas vezes transforma-se em jogo de duplas ou trios, uns jogando para os outros.

c) Jogo tipo vôlei (repetição do jogo do primeiro encontro).

Coordenadora

a) Jogo do desenho livre.

Cada participante recebe uma folha de sulfite e algumas cores de giz de cera e todos são convidados a desenhar livremente.

b) Desenho da rede social pessoal adaptada (SLUZKI, 1977, p. 43).

Foi distribuída uma folha de sulfite para cada pessoa e giz de cera colorido. A coordenadora explicou que cada um colocaria uma marca, um sinal ou desenho, no centro do papel, simbolizando sua pessoa. Refletindo sobre sua vida e suas relações com parentes, amigos, colegas, professores, chefes de serviço, religiosos, companheiros de jogos e de conversas, deveria desenhar ou marcar as pessoas com as quais se comunica mais e menos das várias áreas sociais: família, escola, trabalho, lazer e outras áreas que quiser colocar. As pessoas mais chegadas seriam colocadas mais perto do desenho central; as mais afastadas, de acordo com a distância que estivesse existindo nesse momento. Enfatizei a necessidade de identificar com letra, nome ou outra forma as pessoas colocadas na rede.

c) Quem quiser, mostra e explica seu desenho.

d) Jogo da dinâmica das relações (HOLZMANN, 1998, p. 111-118; HOLZMANN, 2002, p. 19-20).

Jogo de dar, receber, pedir, tomar e rejeitar almofadas. Com o grupo em pé, em roda, peço que cada pessoa pegue uma almofada. Em seguida, explico que o jogo consiste em vivenciar os verbos dar, receber, pedir, tomar e rejeitar, utilizando as almofadas. O jogo não tem falas, só gestos e ações. Retomo as regras dos jogos.

Começo com um exemplo – dando minha almofada para alguém. Caso a pessoa pegue a almofada oferecida, explico que ela experimentou o verbo receber,

enquanto ela própria vivenciou o verbo dar. Repito essa ação com outra pessoa do grupo. Depois peço que as pessoas exercitem a ação de rejeitar ou de receber toda vez que forem dar sua almofada para alguém. Depois que o grupo compreendeu a dinâmica do jogo e suas regras, inicio o jogo com todo o grupo caminhando e vivenciando as ações de dar, receber e rejeitar no momento que quiserem. Depois de uns minutos paro o jogo e, sem falar, demonstro para o grupo a ação de pedir. De novo, todo o grupo brinca, agora com os quatro verbos. Finalmente introduzo o verbo tomar, que também pode significar confrontar, pegar e ou conquistar. Marco o início do jogo completo, com todo o grupo caminhando com uma almofada nas mãos. Aviso que podem entrar ou não e que comunico ao grupo sobre seu movimento. Entro e permaneço no jogo. Depois de alguns minutos, finalizo a ação.

Terceiro encontro

Coordenadora

a) Jogo da bola (repetição). O grupo fica espontaneamente de pé para jogar. A coordenadora introduz, uma a uma, mais duas bolas no jogo, para deixá-lo mais dinâmico e desafiador.

b) Jogo da casa e do morador (adaptado). Esse jogo oferece duas alternativas: construir uma casa dando a mão para outra pessoa, com o papel de acolher um morador, ou então ser o próprio morador. O coordenador indica várias ações: constrói-se uma casa com moradores; os moradores mudam de casa e as casas mudam de moradores. Quando a coordenadora fala a palavra passeio, desmancha-se tudo e todos passeiam pelo espaço. De novo recomeçam e alternam-se as ações. Houve a possibilidade de uma casa receber mais de um morador, assim como de o morador pedir modificações na casa.

c) Jogo das brincadeiras infantis. A coordenadora propõe que cada família se reúna e relembre as brincadeiras infantis, conversando e experimentando-as. Depois cada família escolhe uma brincadeira para propor ao grupo multifamiliar.

Famílias

a) Jogam a bola uns para os outros, quicando no chão.

b) Cama-de-gato – jogo folclórico no qual um jogador enlaça as mãos do outro com um barbante. O jogador tem pontos específicos para prender o barbante e fazer o desenho nas mãos. Depois o primeiro jogador retoma o barbante, fazendo novos desenhos.

c) O grupo brinca de caminhar rodando pneus (utiliza arcos).

d) Jogo de pular altura demarcada por corda segura por duas pessoas. Cada pessoa pula individualmente e a dupla vai aumentando progressivamente a altura da corda.

e) Jogo de vôlei com a regra de “quem erra é bobinho”.

Coordenadora

Jogo do caçador sem time.

Uma variação do jogo infantil denominado *caçador* no sul do Brasil e em outros lugares denominado *queimada*. Divisão do campo de jogo: próximo aos dois lados extremos do espaço disponível – em forma retangular –, estabelece-se uma pequena faixa onde se locomovem duas pessoas, uma de cada ponta. Os outros jogadores se localizam na parte central do campo, entre as duas faixas e as duas pessoas, que têm a posse da bola. A função dessas duas pessoas é fazer uma parceria e tentar acertar (queimar ou caçar) com a bola qualquer pessoa do centro. A pessoa *queimada* assume o lugar daquela que o acertou e esta vai para o centro. As pessoas do centro precisam se locomover rapidamente, conforme o lado que está de posse da bola, para não serem facilmente queimadas.

Quarto encontro

Coordenadora

Jogo da bola (repetição) para facilitar o próximo jogo, uma proposta de dois dos adolescentes.

Adolescentes

Dançam ao ritmo da música. Quando esta, de repente, pára, os jogadores devem virar estátua. Foram feitas quatro ou cinco estátuas diferentes com tempos de músicas diversas. Um adolescente coordenava o jogo e o outro as paradas das músicas.

Coordenadora

Jogo de construção e de luta de espadas (HOLZMANN, 1998, p. 40-148).

a) Cada pessoa constrói, individualmente, uma espada de jornal, de preferência sem conversar. Materiais disponíveis: jornal, fita crepe e som ambiente sob responsabilidade dos adolescentes.

b) Cada família cria e propõe para todo o grupo um jogo com as espadas.

Famílias

a) Luta de espadas em duplas (repetição do primeiro encontro).

b) Luta de espadas (idem).

c) Todos passam a espada e falam palavras que começam com letras escolhidas.

d) Todos desfilam com as espadas no alto, falando “liberdade!”. Depois, lutam de espadas.

Coordenadora

a) Jogo de bater a espada onde quiserem.

b) Jogo de seguir o mestre com variações.

A regra do jogo é que o mestre é aquele que movimenta as mãos e, a partir de algum tempo, passa a tarefa para outra pessoa. As pessoas tentam imitar os movimentos. *A pessoa que comandava os movimentos deveria realizá-los ao seu modo, confortavelmente e os outros, também, teriam um espaço de liberdade, na imitação. Como a proposta era de imitação do gesto do outro, pontuei que existem espelhos que estão embaçados ou rachados, aumentando ou diminuindo as imagens* (HOLZMANN, 1998, p. 31).

Quinto encontro

Coordenadora

Repetição do jogo de estátua, proposto pelos adolescentes no encontro anterior, com pequena modificação: todo o grupo faz silêncio no momento da paralisação (busca do diálogo tônico afetivo).

Adolescentes

Jogo de excluir pessoas e cadeiras (jogo de domínio comum), com música. Como o número de cadeiras é menor que o número de participantes, a cada interrupção da música, exclui-se uma pessoa e, em seguida, uma cadeira para a próxima rodada. Por proposta dos adolescentes, que acharam grande o grupo, foram construídas duas rodas de cadeiras.

Coordenadora

a) Jogo da cadeira, sem exclusão de pessoas. A cada rodada exclui-se uma cadeira apenas, e as pessoas sentam como podem – umas no colo das outras, até que restem poucas cadeiras.

b) Jogo da música de ninar.

As famílias relembram e cantam músicas de ninar – cada membro canta ou conta uma música que lembra a infância. Em seguida apresenta a música para o grupo, que pode cantar junto.

c) Jogo do mapa histórico da família (construção do genograma adaptado).

Cada família recebe um pedaço de papel kraft para construir seu mapa histórico ou árvore genealógica, com o desenho do casal, seus filhos, netos e bisnetos, anotando nome e data de nascimento. Complemento com algumas explicações que podem facilitar a construção e a compreensão do mapa: os homens são desenhados com um quadrado e as mulheres com um círculo. Toda a família é ligada por linhas que definem quem são os pais e quem é filho de quem. Quando desenharm um casal (pai e mãe), devem colocar o pai do lado esquerdo e a mãe do lado direito. Os filhos são colocados segundo a ordem de nascimento, da esquerda para a direita. Quando há dois casamentos, o segundo casamento é desenhado do lado oposto. Separações devem ser marcadas com dois pequenos traços diagonais e morte com um x.

Depois do desenho pronto, a proposta é, se quiserem, colar recortes de revistas que estão à disposição do grupo.

Sexto encontro

Coordenadora

Jogo livre com os objetos disponíveis e música.

Famílias

Dividiram-se em dois grupos:

a) Repetição do jogo de dar, receber, pedir e tomar almofadas, por mim proposto no segundo encontro.

b) Jogo-do-bobinho em círculo.

As pessoas do círculo jogam a bola umas para as outras, e o bobo fica no meio da roda, tentando pegar a bola. Quando pega, sai do meio e a pessoa que perdeu a bola entra em seu lugar.

Coordenadora

Jogo de construção e apresentação, em família, de ritmos com instrumentos de percussão. São colocados à disposição pandeiro, atabaque, guizos, pequeno tambor, triângulo, chocalhos de diversos tipos e outros. Dos instrumentos utilizados, a maior parte pertence ao Educandário e é cedida pelo professor de música; outros pertencem à coordenadora.

Sétimo encontro

Adolescentes

Jogo de cantar.

Coordenadora

Jogo livre.

Oitavo encontro

Coordenadora

a) Jogo de escravos de jó (HOLZMANN, 1998, p. 26) com variações. *Na medida em que se canta a música, passa-se um objeto de um jogador a outro. A proposta foi jogar do jeito que se quisesse, apenas cantando a música, começando todos juntos e usando seus objetos.* No mesmo procedimento, tentando inovar em cada repetição da música, é indicado jogarem sem objetos. Há, cada vez que se canta a música, alteração do número de pessoas que brincam juntas: duas, quatro, oito e um grupo único.

b) Jogo livre. Quase todo o grupo lutou, durante um tempo, de confrontar com espadas.

Famílias

a) Estando todos de pé, em círculo, cada pessoa, com um tubo na mão, deve entrar no arco; em seguida, retira o tubo e passa o arco para a pessoa ao lado, que faz o mesmo movimento, até completar a roda.

b) Na mesma posição, vão passando um tubo, e cada pessoa que pega o tubo, antes de iniciar o jogo, diz uma palavra que comece com a letra escolhida pelo grupo. Ex.: letra e: elefante, espingarda, empregado, eletricidade.

Coordenadora

Jogo do mata-tiro. Jogo folclórico em que duas fileiras de pessoas, estando frente a frente, se aproximam e se afastam. Cantam uma música e escolhem alguém do outro grupo, que pode aceitar ou não mudar de lugar.

Coordenadora

Jogo de desenho livre.

Jogo de desenho da rede social pessoal adaptada – repetição do segundo encontro.

Nono encontro

Coordenadora

a) Jogo de ritmo e limite.

Com o grupo sentado nas cadeiras, proponho que batam, um após o outro, a palma das mãos no colo (nas coxas) – o objetivo é fazer um som ritmado, composto pelo grupo. O grupo treina um pouco esse movimento. A seguir, coloco a regra de limite: a qualquer momento, uma pessoa pode bater as mãos duas vezes. A esse sinal, o movimento deve mudar de direção: caso esteja no sentido do relógio, deve mudar para a outra direção; caso alguém bata duas vezes de novo, muda-se de direção de novo.

b) Jogo de atenção e concentração (jogo comum de crianças).

Sentados, em círculo, batem palmas, três vezes seguidas, nos intervalos das palavras, que são faladas por todos juntos: *atenção* (três palmas), *concentração* (idem), *vai começar* (três palmas), *já começou* (idem).

A partir daí, fala-se o nome das pessoas ou o número anteriormente designado. Doze chama cinco, batem palmas três vezes; cinco chama um, batem palmas três vezes. Quando alguém perde demais o ritmo ou erra, começa-se de novo falando: *atenção*, etc.

Famílias

a) Jogo de dividir o grupo.

Escolhem uma maneira de dividir o grupo.

b) Jogo de arcos parecido com o jogo da cadeira. Colocam-se arcos no chão, formando um grande círculo, e as pessoas vão andando, ao som da música. Quando esta pára, devem ir para dentro de um arco. A proposta é de as crianças andarem no espaço interno do círculo e os adultos caminharem do lado de fora.

c) Jogo de pular corda. Com duas cordas e quatro pessoas, formam duas possibilidades simultâneas de jogar. Duas pessoas batem e, espontaneamente, quem quiser pular ou que é convidado e aceitou o convite, entra no movimento da corda, pula e sai. Sai porque erra ou sai porque quer sair. Quem não sabe entrar

com a corda em movimento, tem a opção de começar dentro do espaço, com a corda parada.

Coordenadora

a) Jogo de dar, receber, pedir, tomar e rejeitar, com variações de buscar o olhar na hora das ações, exercitar-se em tomar de frente e tentar segurar mais: não soltar rapidamente a almofada quando alguém fizer o movimento de conquistá-la ou tomá-la.

b) Jogo do abraço em grupo, em silêncio, durante um minuto. Em seguida, sugiro que, na hora de saírem da sala, as pessoas se despeçam de todas as outras do jeito que quiserem.

Décimo encontro

Coordenadora

a) Jogo de trocar de lugar (HOLZMANN, 1998, p. 23):

A coordenadora propôs que cada pessoa observasse a postura das demais e escolhesse uma posição para vivenciar. Ao sinal, cada uma das pessoas dirige-se para o espaço daquela portadora da postura escolhida e coloca-se naquela posição e, também, naquele lugar. No caso de mais de uma pessoa escolher a mesma postura e, por conseguinte, o mesmo lugar, uma solução é se colocar ao lado ou à frente da outra.

Essa solução a própria pessoa vai encontrar.

b) Jogo de conquistar o lugar ou jogo da sobrelha (HOLZMANN, 1998, p. 23):

Inicia-se com um voluntário levantando as sobrelhas para alguém do grupo. A regra do jogo diz que este gesto indica que a pessoa conquistou o lugar da outra que recebeu a mensagem e perdeu seu lugar. Também a regra diz que quem perdeu seu lugar deve levantar as sobrelhas para outro participante, conquistando um novo lugar. Assim, logo após levantar as sobrelhas para alguém, o jogador se direciona para o novo lugar e aí permanece até receber o sinal de novo. Assim o jogo continua...

c) Jogo da roda, de afastar, aproximar e afastar (repetição do primeiro encontro).

d) Jogo de descobrir como virar a roda (HOLZMANN, 1998, p. 21):

A coordenadora pede que se coloquem em pé e com ela formem um círculo de mãos dadas. Mostra que esta é a posição final do jogo. Apresenta, então, o desafio: estando o grupo em círculo, de costas e de mãos dadas, como se movimentar, de modo a ficar ainda em círculo, mas de frente, sem soltar as mãos. Neste momento a coordenadora sai da roda e se coloca ao lado. Sua função é auxiliar no aproveitamento de toda e qualquer idéia ou movimento, isto é, na formulação e execução de hipóteses. Apresenta-se também como um poço de informações à disposição do grupo.

e) Jogo de construir a montagem "como vemos nossa família" (repetição do primeiro encontro) (HOLZMANN, 1998, p. 29).

f) Jogo dos óculos dos sentimentos (HOLZMANN, 1998, p. 162): *A coordenadora propõe a confecção de óculos de um sentimento. Com o material disponível (papel-cartaz, cartolinas, papéis celofane, papéis de seda, papéis crepom com as mais variadas cores, cola, fita crepe, grampeador, canetas hidrocolor, barbante, tesoura, etc.) constroem-se óculos que expressam um sentimento ou emoção escolhida e que possam realmente ser usados pelas pessoas.*

11.º encontro

Coordenadora

a) Jogo livre com as mãos – relembrar, em família, brincadeiras infantis em que se utilizam as mãos para jogar.

b) Jogo "nós todos, eu com ele, eu sem ele..." (jogo de domínio público) e variações. Explico jogando com duas técnicas e uma pessoa do grupo. Em grupos de quatro, as pessoas vão se encontrando, duas a duas, batendo palmas e cantando: nós todos (todos batem as mãos formando um grupo), eu com ele (batem palmas com as mãos do vizinho da esquerda), eu sem ele (com o vizinho da direita), nós por cima (batem nas mãos do parceiro da frente, no alto), enquanto a outra dupla diz: nós por baixo e bate embaixo e... começa de novo. Todos são convidados a aprender o jogo. Quando já sabem, peço que façam variações. Cada grupo inventa uma modificação: eu sozinho, eu comigo, eu fora, eu dentro, você fora e eu dentro. Depois jogam em 8 e em 12 pessoas.

c) Cada família ou grupo, do jeito que decidir, propõe um jogo. No tempo de combinar, todos fazem um grande grupo e jogam jogo tipo vôlei (repetição do primeiro e outros encontros).

Famílias

a) Jogo de lenço-atrás (folclore infantil). Com o grupo em círculo, um jogador lança um lenço atrás de um participante. Este pega o lenço e tenta pegar o jogador, que fica livre quando retorna ao lugar deixado pela pessoa que pegou o lenço. Assim continua...

b) Jogo tipo vôlei (repetição).

Coordenadora

a) Jogo dos bichos e árvores.

Convido o grupo para fazer um jogo de imaginação e de respiração.

No primeiro momento, a proposta é: *Vamos nos movimentar e fazer de conta que somos bichos?* Cada um escolhe com qual bicho quer brincar. Ao mesmo tempo, todos, inclusive eu e a equipe, brincam de bichos. Em seguida, a proposta é de brincar de árvore, pensando que a respiração da árvore vai do céu para a terra e depois da terra para o céu. Altera-se bicho e árvore duas ou três vezes.

b) Jogo da festa no céu. Os *bichos vão à festa no céu* (história infantil de domínio público). Os bichos brincam e dançam livremente na festa.

c) Jogo da dinâmica das relações: de dar, receber, pedir, tomar e rejeitar. (repetição do segundo, sexto e nono encontro).

12.º encontro

Coordenadora

a) Jogo de bater na bola com o tubo (repetição de proposta das famílias do segundo encontro).

b) Jogo livre com todos os materiais.

c) Jogo de dar, receber, pedir, tomar e rejeitar (repetição do segundo, sexto, nono e décimo primeiro encontros).

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)