

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA SOCIAL E INSTITUCIONAL

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**RECORTES DE INTERAÇÕES ENTRE CUIDADORAS E CRIANÇAS
INSTITUCIONALIZADAS: UMA AVALIAÇÃO DAS FUNÇÕES
PARENTAIS À LUZ DA PSICANÁLISE**

ALMERINDO ANTÔNIO BOFF

Porto Alegre, março de 2002

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA SOCIAL E INSTITUCIONAL

**RECORTES DE INTERAÇÕES ENTRE CUIDADORAS E CRIANÇAS
INSTITUCIONALIZADAS: UMA AVALIAÇÃO DAS FUNÇÕES
PARENTAIS À LUZ DA PSICANÁLISE**

ALMERINDO ANTÔNIO BOFF

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Psicologia Social e Institucional.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Clary Milnitsky-Sapiro

Porto Alegre, março de 2002

Catálogo-na-Publicação

B673 Boff, Almerindo Antônio
Recortes de interações entre cuidadoras e crianças institucionalizadas : uma avaliação das funções parentais à luz da psicanálise / Almerindo Antônio Boff. – 2002.
203 f.

Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional, Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

1. Criança institucionalizada 2. Organizações não governamentais 3. Avaliação institucional 4. Função materna 5. Função paterna 6. Teoria psicanalítica 7. Estudo etnográfico I. Título

CDD 362.733

BANCA EXAMINADORA

Dra. Regina Orgler Sordi (PPGPSI - UFRGS)

Dra. Carmen Silveira de Oliveira (PPGPSI - UNISINOS)

Dra. Daniela Riva Knauth (PPGANTRO - UFRGS)

Regina Orgler Sordi

Dra. Regina Orgler Sordi

Carmen Silveira de Oliveira

Dra. Carmen Silveira de Oliveira

Daniela Knauth

Dra. Daniela Knauth

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, fonte de tudo.

AGRADECIMENTOS

À professora Dra. Clary Milnitsky Sapiro, pela orientação segura, que tornou possível este trabalho.

Às professoras Dras. Regina Orgler Sordi e Cornélia Eckert, por suas valiosas contribuições por ocasião da defesa do projeto de pesquisa.

À professora Dra. Tânia Mara Galli da Fonseca, coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional da UFRGS, e a todos os demais professores, pelo entusiasmo e competência na sua condução.

Às graduandas em Psicologia na UFRGS, Milena Fischborn e Paula Goldmeier, pela simpática e competente colaboração na análise de conteúdo das entrevistas.

À Bernadete e à Cibele, esposa e filha, pela compreensiva aceitação da minha ausência, e a Daniel e André, filhos, pela valiosa parceria na transcrição das entrevistas gravadas.

A cada um dos integrantes da Amanhecer, aos quais estou impedido de agradecer nominalmente, pelo convívio humano e enriquecedor que permitiu que este trabalho se tornasse realidade. Recebam, cada um, um abraço muito afetuoso.

A todos os colegas da pós-graduação, pelo clima de amizade e colaboração no qual convivemos.

Às simpáticas funcionárias da secretaria do pós-graduação, que souberam tornar agradável o árido terreno da burocracia.

SUMÁRIO

RESUMO.....	x
ABSTRACT	xi
1 INTRODUÇÃO	1
1.1 Apresentação e justificativa da pesquisa	1
1.2 A presença das ONGs no cenário social brasileiro hoje	3
1.3 Amanhecer.....	7
1.4 A criança abrigada na Amanhecer.....	9
1.4.1 O Berçário	10
1.4.2 A Casa 1	13
1.4.3 A Escolinha	13
1.4.4 As <i>tias</i> e os <i>tios</i>	14
1.4.4.1 As funcionárias.....	14
1.4.4.2 As coordenadoras	14
1.4.4.3 Os técnicos.....	15
1.4.4.4 Os voluntários.....	15
1.5 A missão da Amanhecer	15
1.6 A pesquisa	17
1.6.1 Trauma e representação em Freud.....	24
1.6.2 As funções parentais: Winnicott	30
1.6.3 As funções parentais: Kohut.....	40
1.6.4 As funções parentais: Lacan.....	45

1.6.5 A estruturação do aparelho psíquico na criança institucionalizada.....	54
1.7 As questões norteadoras da pesquisa.....	56
1.8 O objetivo da pesquisa.....	56
2 METODOLOGIA.....	57
2.1 Delineamento.....	57
2.2 Instrumentos e materiais.....	61
2.2.1 Exame de documentos.....	62
2.2.2 Observação participante.....	62
2.2.3 Entrevistas semi-estruturadas.....	64
2.3 Participantes e procedimentos.....	65
2.4 Método de análise dos resultados.....	66
3 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	68
3.1 A função materna.....	70
3.2 A função paterna e a interdição.....	100
3.3 A construção dos conceitos de pai e mãe pela criança.....	121
3.4 O atravessamento institucional.....	130
3.4.1 A provisão dos recursos materiais.....	131
3.4.2 A relação com o poder público.....	136
3.4.3 O voluntariado.....	139
3.4.4 O corpo técnico.....	151
3.4.5 O corpo funcional.....	154
3.4.6 A percepção da falta.....	163
3.4.7 Individualização e socialização a partir da instituição.....	174
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS E SUGESTÕES.....	184
5 CONCLUSÃO.....	189
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	190
ANEXOS.....	201

RESUMO

Esta pesquisa teve o objetivo de avaliar aspectos socioafetivos em um programa de abrigo de crianças de zero a quatro anos desenvolvido por uma ONG. A metodologia adotada foi a descrição etnográfica. A teoria psicanalítica foi utilizada para interpretação do material referente às categorias emergentes identificadas. A forma como se apresenta o exercício das funções materna e paterna na situação de abrigo foi observada. O trabalho de campo envolveu exame de documentos, observação participante e entrevistas semi-estruturadas, sendo empregada análise de conteúdo do material das entrevistas. O pensamento de Freud, Winnicott, Kohut e Lacan foi adotado como referencial teórico. O modelo de avaliação proposto atingiu seus objetivos, permitindo a formulação de sugestões para o aprimoramento das condições do abrigo oferecido às crianças.

ABSTRACT

This study aimed to evaluate socio-affective aspects of children of 0–4 years old who live in a non-governmental shelter for children and adults. In order to accomplish this, we followed an ethnographic description as a methodological design. This approach made possible important categories to emerge, allowing for psychoanalytic theoretical interpretations. Maternal and paternal functions as performed by the child caretakers were examined. Documents review, participant observation and semi-structured interviews were used in the fieldwork and content analysis was produced from the interviews transcripts. The work by Freud, Winnicott, Kohut and Lacan was employed as theoretical reference. As result of this evaluation model, suggestions aiming the improvement of the psycho-social environment that is currently offered to the children were generated.

1 INTRODUÇÃO

1.1 Apresentação e justificativa da pesquisa

A presente pesquisa teve origem em algumas indagações que partiram do senso comum, do cotidiano, e que interessam à produção de conhecimento científico. Tais questões dizem respeito à multidão de crianças desassistidas que se espalham pelo país, crescendo sob maus-tratos e sem qualquer atenção por parte dos seus familiares ou dos serviços assistenciais existentes. Como propiciar a elas o que necessitam para ter alguma possibilidade de fugir da exclusão social? A institucionalização nas FEBEMs do país deve manter-se como via preferencial de encaminhamento destas crianças? Que alternativas a esse tipo de institucionalização podem ser construídas a partir da nossa realidade?

Algumas respostas a estas perguntas podem ser encontradas na atividade recente das ONGs no país. Diversas delas têm assumido para si a tarefa de realizar intervenções de proteção a essas crianças. São elas capazes de propor alternativas à institucionalização nas FEBEMs? Como avaliar o grau de sucesso de suas ações nessa tentativa?

Meu interesse por estas questões, que dizem respeito a todos os brasileiros, advém também da vivência e da atividade como profissional na área de saúde mental. Assim, quando tive oportunidade de conhecer um projeto de abrigamento de crianças desenvolvido por uma ONG em Porto Alegre, constatei ser este também um importante foco de interesse para pesquisa. Naquele local, um grupo de cidadãos organizara-se espontaneamente em torno do desafio de criar uma nova alternativa para o abrigamento de crianças de zero a dois anos. A ONG fora fundada por nove pessoas físicas instituidoras. Todas tinham vivência anterior de prática assistencial, incluindo programas de atenção a crianças carentes.

Minha trajetória pessoal, como psiquiatra e psicanalista, levou-me imediatamente a cogitações a respeito da importância que poderia ter para essas pessoas a contribuição de um olhar acadêmico sobre o trabalho desenvolvido. A universidade pública, como importante investimento social mantido pelo Estado nacional, tem a função de propiciar à comunidade a utilização, em seu benefício, dos avanços do conhecimento ocorridos em todas as áreas. No campo específico da Psicologia Social, o desafio apresentado à sociedade brasileira pelo problema da criança institucionalizada recomenda a integração de todos os esforços. Uma das maneiras pelas quais a universidade pode se engajar no atendimento a essa demanda social é o desenvolvimento de processos de avaliação do trabalho desenvolvido por estas organizações nesse campo.

A presente pesquisa é fruto desse encontro entre minha trajetória pessoal como psiquiatra e psicanalista, o trabalho desenvolvido por esta ONG e a oportunidade da produção de uma dissertação de mestrado neste Programa de Pós-graduação em Psicologia Social e Institucional da UFRGS. A magnitude do problema da criança institucionalizada

no Brasil, aliada à potencialidade que têm a sociedade civil organizada e a universidade para contribuir com alternativas na busca de ações efetivas face a esse grave problema social, torna essa linha de pesquisa importante, tanto do ponto de vista acadêmico, quanto do ponto de vista social.

1.2 A presença das ONGs no cenário social brasileiro hoje

Um fenômeno de crescente importância na sociedade brasileira contemporânea é o florescimento das organizações sociais conhecidas como ONGs (Organizações Não Governamentais). Trata-se de uma forma de organização da sociedade civil na qual cidadãos, identificados no objetivo de executar ações efetivas face a um problema social específico, unem esforços em torno de uma meta comum constituindo uma organização privada, sem fins lucrativos, estruturada, auto-organizada, que envolve um grupo de indivíduos num significativo esforço voluntário não-remunerado. (Coelho, 2000: 60-1)

As ONGs trazem consigo importantes possibilidades inovadoras. Dentre elas, podemos citar o maior grau de liberdade de ação de que as mesmas podem desfrutar em relação não só aos poderes públicos como também ao aprisionamento doutrinário a partidos e ideologias políticas ou a organizações religiosas. É importante, no entanto, estar atento para o fato de que esta desejada independência em relação a estes poderes tradicionais pode, em um caso específico, não ir além da virtualidade. Atramentos a ideologias tradicionais podem estar explicitados no discurso da ONG ou estar ocultos atrás de uma pseudoneutralidade que pode se revelar em contradições entre o discurso e as práticas sociais da organização.

A contextualização deste estudo parte necessariamente do esclarecimento a respeito do que se está designando como ONG neste trabalho. Para tanto, apresento, nos parágrafos seguintes, os tópicos relevantes apontados em artigo de Maria da Glória Gohn (1999), no qual a autora sumariza as mudanças principais pelas quais passaram nas últimas décadas as chamadas ONGs.

A expressão “Organização Não Governamental” (ONG) passou a ser utilizada após a Segunda Guerra Mundial, designando inicialmente grandes entidades que, apesar de não representarem governos, tinham presença internacional significativa, como, por exemplo, a Organização Internacional do Trabalho, a Cruz Vermelha Internacional ou a UNESCO. Após as lutas pelos direitos civis que marcaram os Estados Unidos na década de 60 – como as lutas pelos direitos dos negros ou das mulheres, as lutas civis contra a guerra do Vietnã, a emergência dos movimentos ecológicos e ambientalistas –, outros tipos de ONGs passaram a surgir, atuando em diversos campos, como a cultura política, a implementação de projetos de desenvolvimento auto-sustentado ou de comunidades autogestionadas, a defesa ecológica (o Greenpeace, por exemplo) ou a defesa dos direitos humanos, como a Anistia Internacional.

As ONGs chegaram à América Latina no final dos anos 50, com a instalação das filiais de agências internacionais de promoção de desenvolvimento do chamado, na época, “mundo subdesenvolvido”. No Brasil, o trabalho das ONGs nas décadas de 70 e 80 teve como principal objetivo a luta contra o regime político, a defesa dos direitos humanos e a organização popular em torno da defesa das liberdades democráticas, contribuindo decisivamente para a reconstrução, no país, do conceito de “sociedade civil”.

Na década de 90, a escassez de recursos das agências de cooperação internacional levou as ONGs à necessidade de gerar recursos próprios e lutar por fundos públicos, passando a buscar a auto-suficiência financeira. Com estas mudanças, as atividades produtivas passaram a ter uma nova importância para elas, assim como a necessidade de eficiência e produtividade na gestão de projetos sociais.

Neste cenário, surgem no Brasil outros tipos de ONGs, entidades civis sem finalidades lucrativas, freqüentemente dentro do espírito da filantropia empresarial, atuando em problemas cruciais da realidade nacional, como o das crianças em situação de risco, por exemplo. Ao contrário de se opor ao governo, como nas décadas de 70 e 80, as ONGs buscam nos anos noventa uma parceria com o Estado, autodenominando-se como “terceiro setor” da economia, sendo o Estado o primeiro e o “mercado”, em busca do lucro, o segundo. As entidades deste terceiro setor estruturam-se como empresas, autodenominando-se, às vezes, “empresas-cidadãs” por não apresentarem fins lucrativos e atuarem em áreas de problemas sociais, criando e desenvolvendo fontes de trabalho em espaços públicos não estatais. Algumas, criadas por empresários, se apresentam juridicamente como ONGDS – Organizações Não Governamentais de Desenvolvimento Social –, como, por exemplo, o Projeto Axé, na Bahia, o Projeto Viva Rio ou os projetos sociais de empresas como as Lojas C&A, o Banco Itaú, o Bradesco, etc...

Maria da Glória Gohn (1997: 12-4) propõe uma tipologia em que as ONGs são classificadas como caritativas, desenvolvimentistas, cidadãs ou ambientalistas. As ONGs caritativas são aquelas voltadas para a assistência a áreas específicas, como o menor, o idoso ou a mulher. Simone Coelho (2000: 63-9) critica esta proposta devido à grande diversidade das organizações que ficam assim abrangidas pelo termo ONG. Por este

motivo, prefere usar a denominação “terceiro setor” para o conjunto destas organizações, sem a preocupação de denominar a todas como ONGs. No presente estudo adotamos a proposta de Gohn, considerando a organização que sedia a pesquisa como uma ONG caritativa.

É importante salientar que o crescimento deste terceiro setor da economia é um fenômeno mundial, caracterizando um novo setor da economia internacional, a “economia social”. Este terceiro setor foi o que mais cresceu, o que mais movimentou recursos, o que mais gerou empregos e o mais lucrativo na economia norte-americana nas últimas décadas. (Drucker, 1994, *apud* Gohn, 1999: 80)

Gohn (1999: 83) considera que o terceiro setor no Brasil parece estar caminhando para uma articulação conjunta, em termos de frentes de trabalho, entre movimentos sociais, as modernas ONGs (“empresas-cidadãs”), determinadas associações comunitárias, fundações sem fins lucrativos e algumas entidades tradicionais filantrópicas, avançando na formulação de uma legislação específica que normatize as atividades deste terceiro setor da economia. Podem ser consideradas como passos nesse sentido a promulgação, em 1998, da Lei da Filantropia e da Lei do Voluntariado e, em 1999, da Lei das Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público – OSCIPs. (Szazi, 2000; Mestriner, 2001)

A pujança do terceiro setor no Brasil pode ser facilmente constatada através dos dados da ABONG – Associação Brasileira de Organizações Não Governamentais. Esta associação foi fundada em 1991 e congrega cerca de 250 entidades filiadas.

1.3 Amanhecer

A ONG escolhida como local da presente pesquisa é uma fundação que será aqui denominada Amanhecer, com a finalidade de preservar o anonimato da organização e dos participantes. Alguns dados gerais da sua história, descritos a seguir, são suficientes para verificar que ela evidencia diversas das características descritas acima a respeito das ONGs no Brasil na década de noventa. Fundada em 1991, é uma entidade civil de direito privado de caráter beneficente, apartidária e sem fins lucrativos ou religiosos. Foi instituída a partir de doação patrimonial feita por nove pessoas físicas. Os objetivos dos instituidores estão expressos no Artigo 2º dos Estatutos registrados na época da fundação:

“... promover e proporcionar, primordialmente, atendimento material, afetivo e espiritual a Idosos e Crianças carentes de ambos os sexos, proporcionando-lhes não só assistência educacional, médico-hospitalar e profissional, mas também habitacional, alimentar e moral; possibilitando-lhes um novo ambiente familiar onde impere a liberdade, o amor ao próximo, a caridade, o desprendimento e a fraternidade, a fim de garantir, com igualdade, todas as condições para o desenvolvimento integral de sua personalidade e dignificar a sua integração na comunidade, tornando-os úteis a si próprios, à família e à sociedade”.

Para atingir estes objetivos, a fundação poderá

“promover, manter e desenvolver atividades industriais, comerciais e agropecuárias, assim como toda e qualquer espécie de campanha beneficente, a fim de conseguir os recursos necessários à sua auto-suficiência quanto à consecução destas metas”.

A fundação realiza atividades assistenciais voltadas a populações carentes, tendo sido declarada de utilidade pública em nível estadual (1991), municipal (1995) e federal (1997). A partir da aquisição de uma propriedade rural, com área aproximada de 95 hectares, em município da região metropolitana de Porto Alegre, desenvolve o projeto de

um lar-fazenda. Já está concluída uma primeira etapa da implantação da infra-estrutura básica nesta área, que inclui, entre diversas obras, o prédio da casa central, dois poços artesianos, estradas internas, redes de luz e moradias para os trabalhadores que residem na propriedade. Encontram-se em funcionamento residências para idosos e duas casas que abrigam, cada uma delas, em torno de dez crianças. Junto a estas, há uma pequena escolinha, utilizada pelas crianças abrigadas. Há um projeto de ocupação global de toda área, o qual destina espaços para o desenvolvimento, no futuro, de todas as atividades previstas. Como a fundação visa à auto-suficiência econômica, desenvolve também atividades destinadas a gerar rendimento financeiro e, ao mesmo tempo, propiciar formação técnica profissional para as pessoas assistidas. Com esta finalidade, já estão em funcionamento o cultivo de cereais para consumo local, uma horta ecológica, um pomar, um aviário, um tambo de leite, uma miniindústria de iogurte, estando também prevista a exploração da piscicultura, apicultura e outras formas de atividade econômica adequadas a propiciar, simultaneamente, como dissemos, rendimento financeiro à fundação e oportunidade de formação profissional às pessoas assistidas.

Diversas características desta ONG fazem dela um local de estudo estimulante. Podemos mencionar entre elas o fato de tratar-se de uma iniciativa de um grupo de pessoas físicas que decidem investir uma parte do seu patrimônio financeiro, da sua capacidade de trabalho e de seus talentos pessoais de empreendedores em um projeto social de concepção arrojada. Optam por fazê-lo a partir de uma situação de independência financeira e administrativa em relação aos poderes religiosos ou político-partidários instituídos, propondo-se a fundação a apostar em sua capacidade de vir a gerar os recursos financeiros necessários à consecução de seus objetivos.

Dentre as diversas ações sociais desenvolvidas pela Amanhecer, será objeto da presente pesquisa o trabalho realizado na área do abrigo de crianças. A relevância social deste empreendimento será ressaltada no tópico a seguir.

1.4 A criança abrigada na Amanhecer

Apenas na última década as crianças e os adolescentes brasileiros tiveram seus direitos de cidadania reconhecidos em um diploma legal abrangente e específico, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). (BRASIL, 1990) Aqueles que vivem sem lar e sem amparo de espécie alguma, expostos à violência e ostentando sua condição miserável pelas ruas e estradas do país, têm sido alvo de atenção da imprensa e dos órgãos de assistência humanitária internacional. Enquanto isso, a sociedade brasileira mostra-se aturdida e paralisada, encontrando muita dificuldade para se posicionar efetivamente diante do problema.

As crianças brasileiras que vivem sob o teto familiar também não estão a salvo da violência. Em Porto Alegre, metrópole de um dos estados mais desenvolvidos do Brasil e que foi reconhecida recentemente como a de melhor qualidade de vida entre as capitais de estado do país, a violência contra a criança dentro do lar é preocupante. Kristensen *et al* (1999: 111) estudaram os dados relativos a 1.754 casos de violência contra crianças e adolescentes de zero a quatorze anos de idade registrados em quinze municípios da região metropolitana de Porto Alegre no período compreendido entre maio de 1997 e maio de

1998. Constataram que cerca de 80 % de toda violência detectada ocorreu na residência da vítima.

Após julgar esgotadas as tentativas de manter a criança protegida sob os cuidados da família, o poder público tem como alternativa o abrigo legal do menor a fim de garantir a proteção dos seus direitos, estabelecidos no ECA. Na situação de abrigo, aquelas funções que estariam originalmente a cargo dos pais passam a ser executadas pela entidade à qual foi delegado o cuidado do menor. A Amanhecer passou a assumir este lugar a partir de 1999, como veremos a seguir.

1.4.1 O Berçário

A inauguração oficial da casa que denominaremos aqui como Berçário ocorreu em 20 de março de 1999, marcando a concretização de um sonho que já cobrara de seus idealizadores muitos anos de trabalho. Trata-se de uma casa especialmente projetada para abrigar até dez crianças de zero a dois anos de idade. É importante salientar que a criança abrigada na Amanhecer deve ter menos de dois anos de idade por ocasião do abrigo e não deve ser portadora de patologias clínicas ou neurológicas severas, devendo, portanto, apresentar condições físicas compatíveis com sua idade cronológica, não necessitando cuidados especiais. A segunda casa prevista no projeto foi inaugurada em março de 2000, tendo capacidade para abrigar até doze crianças. O desenvolvimento da totalidade do projeto prevê a progressiva construção de novas casas, sempre com capacidade para em torno de dez crianças cada uma, prevendo-se a possibilidade, em potencial, de virem a ser abrigadas na fundação até aproximadamente 150 crianças simultaneamente.

Desde a inauguração do Berçário, a fundação recebe crianças carentes em regime de abrigamento. Trata-se de crianças de zero a dois anos de idade que são abrigadas pelos Conselhos Tutelares e Juizados da Infância e Juventude de Porto Alegre, por estarem sendo vítimas de maus tratos, viverem em estado de abandono ou orfandade ou estarem em processo de adoção. Este abrigamento se dá de acordo com o disposto no Estatuto da Criança e do Adolescente. No Livro II, Título I, Capítulo II, que dispõe a respeito “Das Entidades de Atendimento”, o artigo 90 prevê o atendimento de crianças e adolescentes, em regime de abrigo, por entidades governamentais e não-governamentais. A aplicação da medida específica de “abrigo em entidade” está prevista no artigo 101. Uma vez decidida a aplicação da medida, a entidade recebe o menor em regime de abrigamento, comunicando o fato à autoridade competente, à qual caberá, posteriormente, decidir a respeito do desabrigamento do menor, de acordo com o previsto no ECA.

Durante o período do trabalho de campo, o Berçário abrigou, em geral, em torno de oito crianças de cada vez. Trata-se de uma construção nova, arquitetonicamente bem concebida, espaçosa, bem iluminada, que é mantida em excelente estado de conservação e higiene. Localiza-se em zona totalmente rural, sem urbanização à vista, sobre uma colina, cercada pelo campo, com ampla vista em todas as direções, a poucos metros de uma pequena área de mata nativa preservada, através da qual foram abertas trilhas que levam a uma fonte artificial, ao redor da qual estão dispostos bancos que permitem descansar em meio ao silêncio do bosque. O local foi concebido e construído por alguns voluntários como um lugar tranquilo para reflexão e recolhimento introspectivo. Também é um dos lugares por onde as crianças são levadas pelas *tias* para passear e brincar.

A poucos metros deste bosque de mata nativa estão dispostas, em torno de um jardim central, as instalações físicas nas quais vivem as crianças abrigadas: o Berçário, a Casa 1, a Escolinha e o *playground*. Estas quatro instalações estão dispostas com bom espaçamento entre si, o que faz coro com a sensação de amplitude e liberdade que o ambiente, como um todo, transmite.

O espaçoso *playground* é delimitado por uma cerquinha baixa, feita com toras de madeira justapostas, com sua aparência natural. Ali, as crianças brincam em segurança, sempre sob o olhar atento das *tias*. Os equipamentos são os que tradicionalmente compõem uma pracinha infantil de boa qualidade: balanços, gangorra, escorregador, caixa de areia, bancos. São equipamentos seguros, geralmente feitos de plástico macio, do que é feita inclusive a casinha que tanto atrai as crianças para um infundável entrar e sair no abre-e-fecha das portas e janelas.

O Berçário é uma casa ampla, nova e bem cuidada, com lavanderia e cozinha equipadas com os aparelhos mais modernos, incluindo forno de microondas e máquinas de lavar roupas. Abriga desde recém-nascidos até crianças em torno de um ano e meio de idade. A ocupação máxima é de dez crianças, o que não ocorre desde a inauguração da segunda casa, aqui chamada de Casa 1, havendo, geralmente, em torno de oito ocupantes. Há dois quartos, cada um com cinco berços, e uma ampla sala de estar, mobiliada especialmente para que as crianças possam engatinhar ou se deslocar pelo ambiente sem correr riscos importantes. Brinquedos de todos os tipos e cores estão espalhados pelo chão, parede e mobílias. Não há televisão ou equipamentos eletrônicos, com exceção de um pequeno aparelho de som portátil. Uma música suave e em baixo volume compõe o pano de fundo do cenário. Duas ou três atendentes estão permanentemente na casa. Além delas,

a cozinheira e a supervisora da equipe de atendentes estão presentes durante o dia, quando também freqüentam a casa as coordenadoras do programa, os técnicos e os voluntários, em horários estabelecidos de modo a haver uma presença distribuída ao longo do tempo.

1.4.2 A Casa 1

Inaugurada em março de 2000, esta segunda casa foi projetada para abrigar crianças de um ano e meio a quatro anos de idade. Embora não seja idêntica ao Berçário, tem estilo arquitetônico que se harmoniza com ele. É tão bem equipada, limpa e cuidada como o Berçário. Abriga até doze crianças, distribuídas por três quartos para quatro ocupantes cada um. Há uma ampla sala de estar, sem outra mobília que não os brinquedos que as *tias* dispõem pela sala ou recolhem para guardar, conforme a atividade programada para cada horário. Também não há televisão ou outros aparelhos eletrônicos, com exceção de um toca-fitas, usado para entreter as crianças com música ou histórias infantis.

1.4.3 A Escolinha

É uma construção recente, no mesmo estilo das demais, limpa e bem cuidada como elas. Abriga uma pequena sala de aula, decorada e equipada para ser usada como pré-escola. Além dos brinquedos e do material escolar necessário ao trabalho com as crianças, dispõe de um aparelho de televisão e de um videocassete.

1.4.4 As *tias* e os *tios*

Descrevemos, até aqui, o local e as instalações físicas onde o programa de abrigo ocorre. Nesta seção, passamos a descrever as pessoas que compõem o mundo das crianças abrigadas. Todos os adultos são referidos para as crianças como *tia* ou *tio*, independentemente da posição ou do papel que ocupem na organização. Os idosos são referidos como *vovó* ou *vovô*.

1.4.4.1 As funcionárias

As crianças são atendidas permanentemente por uma equipe de funcionárias. Quatro turmas de atendentes revezam-se em turnos de trabalho de doze horas. Durante os turnos diurnos, as equipes têm quatro atendentes e, durante os noturnos, três. Uma cozinheira trabalha seis dias por semana, durante o dia. Há uma supervisora geral das funcionárias, que é a única que reside no local. Todas as demais pessoas envolvidas no atendimento às crianças exercem suas atividades em caráter voluntário, sem remuneração material de qualquer espécie.

1.4.4.2 As coordenadoras

O programa de abrigo é dirigido por oito mulheres, que ocupam os cargos de diretora, vice-diretora, secretária ou coordenadoras. Estas últimas organizam as diferentes

áreas de atividade: alimentação, roupeiro, assuntos jurídicos e coordenação das atividades da equipe técnica e dos voluntários. Estão presentes no local em diferentes horários de forma a distribuir sua presença ao longo dos dias da semana.

1.4.4.3 Os técnicos

A equipe técnica é composta por uma psicopedagoga, duas fonoaudiólogas e três psicólogas. Realizam seu trabalho comparecendo ao local com frequência semanal (psicopedagoga) ou quinzenal (fonoaudiólogas e psicólogas).

1.4.4.4 Os voluntários

Embora as coordenadoras e os técnicos sejam também voluntários, esta palavra é empregada, na organização, para designar as demais pessoas que auxiliam no desenvolvimento do projeto, com a característica de não ocuparem cargos ou exercerem atividades de caráter técnico. Este grupo de colaboradores tem as mais diversas formações profissionais, cumprindo determinadas funções em horários pré-estipulados.

1.5 A missão da Amanhecer

A escritura pública de instituição da fundação, que expressa o desejo das nove pessoas físicas que tornaram-na realidade, define-a como “...*uma entidade civil de direito*”

privado, sem distinção de raça, credo ou nacionalidade, de caráter beneficente, universalista, com duração indeterminada, apartidária e sem fins lucrativos ou religiosos...”. Como dissemos anteriormente, ela “...tem por finalidade promover e proporcionar, primordialmente, atendimento material, afetivo e espiritual a Idosos e Crianças carentes de ambos os sexos, proporcionando-lhes não só assistência educacional, médico-hospitalar e profissional, mas também habitacional, alimentar e moral; possibilitando-lhes um novo ambiente familiar onde impere a liberdade, o amor ao próximo, a caridade, o desprendimento e a fraternidade, a fim de garantir, com igualdade, todas as condições para o desenvolvimento integral de sua personalidade e dignificar a sua integração na comunidade, tornando-os úteis a si próprios, à família e à sociedade”.

Os diversos materiais de divulgação da organização utilizam abundantemente as letras maiúsculas para salientar o motor fundamental do projeto: o “AMOR UNIVERSAL INCONDICIONAL”. É ilustrativa uma das apresentações da organização em um destes materiais:

“Somos um grupo de Amigos, sem restrição de raça, credo, religiões ou partidos, que se reúne unicamente com um objetivo comum: ‘Praticar a caridade, onde o sentimento de AMOR ao próximo é algo que flui de forma natural e espontânea. Pretendemos reunir em um Lar-Fazenda, as crianças abandonadas e idosos carentes, recolhidos em todos os lugares em que se encontrem, sofrendo as penúrias da fome, frio e doenças, sem carinho e amor, esquecidos pelos homens, mas não por Deus, que tudo vê, que tudo prevê, e ‘AMANHECER’ será a oportunidade de vida mais humana e digna. Temos por norma não convidar ou convocar os trabalhadores ou colaboradores da Amanhecer. Mas se após a leitura do nosso Projeto você sentir que tem algo em comum pela Lei da Afinidade e Empatia, venha conosco e seja bem-vindo ao nosso GRUPO AMANHECER de auxílio mútuo, tendo como filosofia base o AMOR UNIVERSAL”.

Os participantes do projeto são “...*Colaboradores e Voluntários das mais diversas camadas sociais, todos unidos por um só ideal: PRATICAR A CARIDADE, A DOAÇÃO DESINTERESSADA, TENDO POR FILOSOFIA BÁSICA O ‘AMOR UNIVERSAL INCONDICIONAL’*”. Todos são convidados para tornarem-se “*um instrumento multiplicador da divulgação da causa AMANHECER.*” Os Estatutos prevêm a possibilidade da criação de ‘núcleos Amanhecer’ neste ou noutros Estados da Federação”.

A religiosidade que transparece nestes textos se manifesta em todo funcionamento da organização, como se evidenciará ao longo do trabalho. A organização não defende um credo em especial, propondo uma espiritualidade universalista, não atrelada a uma confissão religiosa. Ao mesmo tempo, os nomes dados às casas e a a prática religiosa dos voluntários evidenciam a religião professada por eles. Isto não impede que o abrigamento das crianças na Amanhecer seja proposto dentro do exercício de um amor e uma espiritualidade “universais” e “incondicionais”.

1.6 A pesquisa

Pode-se constatar, a partir do que foi descrito até aqui, que a Amanhecer dispõe de muitos dos recursos necessários à constituição de um ambiente que possibilite às crianças abrigadas estabelecerem trocas socioafetivas saudáveis e construtivas. No entanto, o fato de a organização dispor dos recursos materiais e humanos necessários à execução da sua tarefa não garante que o atendimento oferecido esteja atendendo às necessidades emocionais das crianças abrigadas. Este aspecto fundamental justifica um processo de

avaliação institucional destinado a examinar os laços sociais e afetivos gerados ou mantidos nesse contexto.

Com a finalidade de instrumentalizar tal avaliação, esta pesquisa utilizou conhecimentos advindos de dois campos do saber independentes, etnografia e psicanálise, a fim de lançar luz sobre seu objeto de estudo. Esta opção torna pertinentes alguns comentários iniciais sobre a relação, há muito existente, entre estas duas disciplinas.

As primeiras aproximações teóricas entre antropologia e psicanálise consistem na apresentação, por Freud, de compreensões psicanalíticas de fenômenos culturais. Segundo Renato Mezan, o primeiro texto publicado em que Freud analisa um fenômeno cultural é uma passagem de *A interpretação de sonhos*, de 1900, sobre o *Édipo-rei*, de Sófocles. No entanto, o interesse de Freud pelo assunto aparece em toda sua obra e se explicita em diversos trabalhos, tendo como pontos de destaque, para citar apenas alguns, os clássicos *Totem e tabu*, de 1912, *Psicologia de grupo e a análise do ego*, de 1921, e *O mal-estar na civilização*, de 1929. (Mezan, 1985: 135-7)

O interesse pelo assunto manteve aceso, ao longo do século XX, o debate entre antropólogos e psicanalistas, sendo possível destacar como contribuições ao campo, por parte destes, e para citar apenas alguns nomes, os trabalhos de Erik Erikson sobre antropologia psicanalítica, a partir da década de 30, nos Estados Unidos (Newton & Newton, 2000: 607-15), ou o clássico *Psychoanalysis and anthropology*, de Géza Róheim (1950), até a recente publicação, em 1999, de um número da revista *L'Homme – Revue française d'anthropologie*, dedicado à antropologia psicanalítica. (ÉCOLE DES HAUTES ÉTUDES EN SCIENCES SOCIALES, 1999)

Nas últimas décadas, o uso dos aportes teóricos da psicanálise na construção de etnografias foi observado por Marcus & Fischer (1999: 48-54), que consideraram as etnografias psicodinâmicas produzidas na década de 70 do século recém findado como textos experimentais, na medida em que se propunham, ao contrário das primeiras tentativas congêneres, a não mais apenas tentar validar velhas teorias psicológicas. Ao invés disso, procuravam mostrar discursos que revelavam um nível importante da realidade pessoal nos contextos culturais estudados, mediante coleta de comentários sobre si mesmo, a própria experiência e emoções, sonhos, recordações, lembranças, associações, metáforas, etc.

Em 1989, Jennifer Hunt publicou o livro *Psychoanalytic aspects of fieldwork* (Hunt, 1989), examinando as implicações metodológicas de uma perspectiva psicanalítica para o trabalho de campo sociológico. Ela apresenta seu livro como um estudo exploratório a respeito de uma abordagem do trabalho de campo que utilize simultaneamente os referenciais teóricos sociológico e psicanalítico. Uma das sustentações racionais desta proposta é o fato de que na pesquisa qualitativa o *self* do pesquisador é o instrumento primário de investigação. Qualquer instrumento mecânico utilizado no trabalho de campo é mediado pela própria pessoa do pesquisador e pelo tipo de relacionamento que ele estabelece com os demais sujeitos. A experiência subjetiva do pesquisador intermedia sua compreensão do mundo cultural e psicológico dos sujeitos e estrutura a narrativa sociológica produzida, sendo o trabalho de campo, portanto, um empreendimento interpretativo. Apesar do reconhecimento destes fatos na literatura sociológica, o papel dos processos inconscientes envolvidos no trabalho de campo não tem sido objeto de atenção. (*Op. cit.*: 9-17) Apenas recentemente alguns antropólogos se ocuparam em examinar as

implicações metodológicas do ponto de vista psicanalítico para as relações entre pesquisador e sujeitos no trabalho de campo. Sob a ótica da psicanálise, as reações transferenciais mobilizadas no pesquisador podem facilitar sua compreensão do mundo dos sujeitos em certos aspectos e dificultá-la em outros. Aspectos intrapsíquicos também afetam a metodologia empregada e os dados colhidos. Entrevistas estruturadas, por exemplo, podem ocultar aspectos transferenciais e servir a propósitos defensivos. A busca da coleta de dados objetivos pode estar a serviço de evitar intimidade com os sujeitos, o que poderia despertar ansiedade no pesquisador. Isso pode resultar em coleta de dados muito distantes do mundo significativo dos sujeitos. Dessa maneira, o antropólogo que adota um olhar psicanalítico vê a sua subjetividade enquanto pesquisador em termos de processos inconscientes que intermediam o relacionamento pesquisador-sujeito. (*Op. cit.*: 24 ss.) A autora, a partir destas considerações, sugere que dados habitualmente não coletados no trabalho de campo, como piadas, atos falhos, fantasias, sonhos e respostas emocionais do pesquisador face a situações particulares passam a ter especial importância, devendo ser incluídos nas suas anotações de campo, juntamente com suas próprias associações face às situações vivenciadas. (*Op. cit.*: 81-4)

Seguindo essa linha de pensamento, Hollway & Jefferson (2000) utilizam a teoria psicanalítica para sustentar sua proposta de um método de entrevista, a ser utilizado na pesquisa qualitativa, que utiliza a técnica da livre associação, derivada da prática da psicanálise, para enriquecimento dos dados obtidos nas entrevistas.

No Brasil, uma aproximação ao problema da criança institucionalizada utilizando pesquisa qualitativa e referencial psicanalítico foi feita por Marlene Guirado, que publicou, em 1980, o livro *A criança e a FEBEM*. (Guirado, 1980) Sua pesquisa, realizada na década

de 70 em uma unidade da FEBEM em São Paulo, utilizou como técnicas de coleta de dados o exame de documentos, a observação direta das crianças na instituição, entrevistas com as mães das crianças e aplicação de testes e instrumentos padronizados. No referencial teórico utilizou predominantemente as contribuições de Freud, Spitz e Bowlby. A autora voltou a publicar sobre o tema em 1986 (Guirado, 1986), num estudo também sobre a FEBEM, desta vez ampliando o referencial teórico psicanalítico para as contribuições de Lacan e para os campos da análise institucional e da análise do discurso, temas que a autora aprofundou posteriormente. (Guirado, 1995)

Em 1988, Isabel Marin (1999) publicou a primeira edição do livro em que aplica a teoria psicanalítica à compreensão do ambiente institucional oferecido às crianças abrigadas em uma unidade da FEBEM em São Paulo. A autora se propõe a investigar, a partir da perspectiva teórica da psicanálise, a questão de saber qual é a identidade da instituição que se propõe a abrigar crianças, qual seu projeto como formadora de novas identidades, como se constituem suas relações sociais, qual a consciência de suas determinações e o que ela projeta para as crianças. (*Op. cit.*: 12) Com o objetivo de “*conseguir apreender e mostrar a realidade FEBEM na sua essência e dinâmica*”, a autora adota como opção metodológica a análise de documentos, a realização de entrevistas e a observação direta das crianças em seu cotidiano na instituição, sendo o material da pesquisa interpretado e analisado segundo o referencial psicanalítico, enfatizando contribuições de Freud e Lacan. Os resultados do estudo são apresentados através da narrativa das observações e reflexões relevantes da autora durante sua realização.

Estes trabalhos brasileiros da década de 80 foram os únicos que encontramos abordando o tema da criança institucionalizada com uso de metodologia da pesquisa

qualitativa e referencial teórico psicanalítico. A busca realizada nas principais bases de dados internacionais (LILACS, MEDLINE, PsycINFO e Sociological Abstracts), cruzando os assuntos criança institucionalizada e psicanálise, foi infrutífera em relação aos objetivos pretendidos. Talvez caiba esclarecer que o tema da criança institucionalizada é, sim, objeto de pesquisa, seja ela quantitativa, qualitativa ou psicanalítica. No entanto, a busca por trabalhos que utilizassem simultaneamente metodologia qualitativa e referencial teórico psicanalítico, abordando o tema da criança institucionalizada, é que não resultou em outras referências que não estes trabalhos brasileiros citados.

O presente trabalho se insere na linha de pesquisa que vem sendo desenvolvida pela Prof. Dra. Clary Milnitsky-Sapiro, neste programa de pós-graduação em Psicologia Social e Institucional da UFRGS, a partir da publicação da sua tese de doutorado. (Milnitsky-Sapiro, 1991, 1996) Sob sua orientação, Giongo (1998), Stein (2000), Abreu e Silva (2000), Menegaz (2000), Kuchenbecker (2000) e Tonatto (2001), entre outros, utilizaram metodologia inspirada na etnografia e referencial teórico psicanalítico para investigação dos diferentes problemas de pesquisa formulados.

O ponto de enlace entre a teoria psicanalítica e o objeto da presente pesquisa se dá em torno da questão da centralidade da conflitiva edípica na estruturação da personalidade. Esta centralidade foi proposta na teoria freudiana, segundo a qual o exercício adequado das funções materna e paterna deve dar condições à criança de levar a cabo o recalçamento das pulsões pré-genitais, a fim de que ela possa elaborar com sucesso a conflitiva edípica até o sepultamento do complexo de Édipo e o estabelecimento bem sucedido do superego característico das estruturas neuróticas. A sustentação teórica da presente pesquisa parte

deste referencial freudiano e se enriquece das contribuições posteriores de Winnicott, Kohut e Lacan.

A razão da opção por nos limitarmos às contribuições teóricas destes autores é de ordem metodológica. É conhecida a grande expansão da teoria psicanalítica ao longo do século XX, assim como o fato de muitos dos seus desenvolvimentos se apresentarem como mutuamente incompatíveis em diversos pontos. Ao optarmos por nos restringir à exposição do pensamento destes quatro autores, recorreremos à solidez das suas contribuições teóricas, as quais têm a seu favor o fato de já terem resistido a décadas de estudo e busca por comprovação. Pretendemos, com esta opção, aumentar nossas chances de trilhar um caminho frutífero que possa ser retomado por quem se interesse em levar avante os caminhos exploratórios empreendidos nesta pesquisa.

O leitor talvez levante aqui uma questão que não nos passa despercebida. Há uma tendência contemporânea a utilizar a expressão “as psicanálises” para referir-se ao conjunto dos desenvolvimentos atuais da obra freudiana, enfatizando o aspecto fragmentar do campo da teoria psicanalítica nos dias de hoje. Fugiria completamente aos objetivos da presente pesquisa discutir aqui essa posição teórica. No entanto, julgamos oportuno apenas marcar aqui nossa disposição de trabalhar não no esclarecimento das importantes diferenças entre estes sistemas teóricos, capazes de exercer sua função heurística quase que independentemente, mas sim desenvolver nossa pesquisa a partir da perspectiva da existência de um “solo comum” teórico (Wallerstein, 1992) compartilhado pelas diferentes “psicanálises”. Essa posição aparece também na observação de Zimmerman de que existe

entre alguns analistas uma tendência atual de

“...evitar as posições polarizadas, promover uma formação pluralista de cada analista praticante e aproveitar as vantagens de pensarmos analiticamente a partir de uma multiplicidade e diversidade de vértices, muitas vezes convergentes, outras vezes divergentes e até contraditórios, porém, até um certo ponto possíveis de serem integrados e reversíveis entre si.” (Zimmerman, 1999: 41)

Para Zimmerman, *“a verdade analítica não está nos autores, mas, sim, nos nexos entre eles”*. (Id., 2001: 124) Como dissemos, não cabe aqui encetar essa discussão a respeito da existência ou da extensão desse “solo comum” teórico. Julgamos oportuno apenas assinalar nossa posição, coerente com toda proposta metodológica da presente pesquisa, de buscar um enriquecimento da nossa capacidade de perceber e representar a realidade ao fazê-lo a partir de diferentes perspectivas de observação, incluindo as diferentes perspectivas teóricas dos autores selecionados.

Dito isto, empreenderemos, na próxima seção, um breve percurso pelas contribuições teóricas destes autores no que se refere ao papel das funções materna e paterna na estruturação do aparelho psíquico da criança.

1.6.1 Trauma e representação em Freud

É necessário iniciar esta revisão teórica relacionando-a ao objeto de estudo. As crianças abrigadas na Amanhecer compartilham uma história de vida marcada, no seu

início, pelo trauma psíquico e, freqüentemente, também físico. Que destino terá esse sofrimento? Que marcas deixará no funcionamento psíquico da criança?

Iniciaremos acompanhando algumas respostas que Freud foi encontrando ao se indagar a respeito da natureza e destino do trauma psíquico. Este foi sendo concebido de diferentes maneiras ao longo de sua obra. Kahn (1963: 88-9) discrimina quatro momentos do pensamento freudiano. Num primeiro momento, que ele situa entre 1885 e 1905, o trauma é concebido como resultado de um montante de energia, provindo seja do exterior ou do interior do organismo, com o qual o ego não consegue lidar através da ab-reação ou da elaboração associativa. Posteriormente, entre 1905 e 1917, Freud caracteriza as situações traumáticas paradigmáticas, ligadas à teoria do desenvolvimento da libido: ansiedade de separação, cena primária, complexo edípico, ansiedade de castração. De 1917 a 1926, ele reelabora a noção de trauma nos termos das suas novas concepções da dualidade pulsional e da estrutura do aparelho psíquico. A última fase da sua obra, de 1926 a 1939, inicia com a sua revisão da teoria da ansiedade, na qual se pode destacar a distinção entre ansiedade sinal e ansiedade traumática. Nesse momento da elaboração freudiana, segundo Kahn, a concepção da necessidade da ajuda externa, propiciada pelos cuidados maternos, para que a criança possa lidar com a situação de desamparo face à angústia traumática, integra em um quadro unitário de referência as fontes intrapsíquicas e ambientais do trauma.

Após esta visão panorâmica do percurso freudiano, podemos enfatizar alguns pontos com maior detalhe. A noção de trauma aparece inicialmente com a primeira hipótese etiológica da histeria, desenvolvida nos *Estudos sobre a histeria* (Breuer & Freud, 1895), em *As neuropsicoses de defesa* (Freud, 1894) e no *Projeto para uma psicologia*

científica (Freud, 1895). O trauma era concebido como a causa da histeria, provocada por um acontecimento, que poderia ser único e intenso ou de ocorrência repetitiva, vivido passivamente pelo sujeito. A originalidade freudiana aparece na idéia de que não é o acontecimento em si que age traumáticamente, mas sim a *recordação* do mesmo: “*Os histéricos sofrem principalmente de reminiscências*”. (Breuer & Freud, 1895: 48) Esta idéia implica a concepção do trauma como um “*exterior interiorizado*” (Laplanche & Pontalis, 1985: 31) que só se torna verdadeiramente traumático *a posteriori*, no tempo da recordação.

Outra idéia presente desde essa época é a definição do trauma em termos quantitativos, como um incremento da excitação exterior às cadeias associativas, como um excesso que não foi descarregado, como expõe Lejarraga (1996: 7):

“As lembranças tornam-se traumáticas porque não houve uma reação ao acontecimento traumatizante que pudesse descarregar o excesso de excitações, ficando o afeto, portanto, atrelado à recordação, e a mesma excluída da elaboração associativa. Deste modo, é a ‘soma de excitação’ não evacuada, é o afeto não descarregado, o termo que confere o caráter traumático e patógeno a uma recordação”.

Nessa mesma linha de exposição, Assoun (1993: 154-5) enfatiza que

“o recalçamento histórico se nodula em torno de um afeto que vem a ser ‘encurralado’ (...) É a partir dessa descarga impossível que se dá a ‘entrada na doença’: o afeto leva a marca desse trauma primitivo, desde que ‘todo incidente capaz de provocar afetos penosos (medo, ansiedade, vergonha) pode agir à maneira de um choque psicológico’ ”.

Em outras palavras, o acontecimento torna-se traumático porque foi vivenciado passivamente, não houve reação, nem motora, nem verbal, frente ao mesmo.

Quando Freud está para empreender a grande guinada teórica da década de 20, suas reflexões a respeito do trauma trazem a marca da observação das neuroses traumáticas produzidas, em escala nunca vista, como resultado da Primeira Grande Guerra. Na Conferência XVIII, ele reitera a idéia de que

“o termo ‘traumático’ não tem outro sentido senão o sentido econômico. Aplicamo-lo a uma experiência que, em curto período de tempo, aporta à mente um acréscimo de estímulo excessivamente poderoso para ser manejado ou elaborado de maneira normal, e isto só pode resultar em perturbações permanentes da forma em que essa energia opera”. (Freud, 1917: 325)

Em 1919 (Freud, 1919), enfatiza a concepção das neuroses de guerra como neuroses traumáticas cujos traumas patogênicos não eram sexuais, tendo como causa o terror (*Schreck*) e o perigo de morte, entendidos como uma ameaça para o eu provinda do exterior. Estas idéias antecipam sua extensa retomada do assunto a ser feita no ano seguinte.

É em *Além do princípio do prazer* (Freud, 1920) que a relação entre trauma e possibilidade de representação é retomada e explicitada com maior clareza através do modelo da vesícula de substância excitável e seu dispositivo pára-excitações. Esse modelo permite a Freud definir o trauma como a ruptura deste dispositivo de proteção antiestímulo, em grande extensão, pelas excitações afluentes. A destruição do pára-excitações produz uma tal invasão energética catastrófica no aparelho anímico que o princípio do prazer fica impossibilitado de operar:

“... o princípio do prazer é momentaneamente posto fora de ação. Não há mais possibilidade de impedir que o aparelho mental seja inundado com grandes quantidades de estímulos; em vez disso, outro problema surge, o problema de dominar as quantidades de estímulo que

irromperam, e de vinculá-las, no sentido psíquico, a fim de que delas se possa então desvencilhar”. (Op. cit.: 45)

Portanto, é só depois do trabalho de ligação dessas quantidades que se torna possível sua tramitação (descarga) sob o reinado do princípio do prazer ou de sua modificação, o princípio de realidade. Dizendo de outra maneira, é necessária a ligação dessa quantidade de energia para que a descarga da excitação possa se dar por meio da circulação através das cadeias de representações. Os sonhos das neuroses traumáticas teriam uma função anterior à realização de desejos: a de ligar as impressões traumáticas através da compulsão à repetição. Na situação traumática, há uma *“falta de qualquer preparação para a ansiedade, inclusive a falta de hipercatexia dos sistemas que seriam os primeiros a receber o estímulo. Devido à sua baixa catexia, esses sistemas não se encontram em boa posição para vincular as quantidades afluentes de excitação...”*. (Id.: 47) Agora, os sonhos característicos desses quadros *“...esforçam-se por dominar retrospectivamente o estímulo, desenvolvendo a ansiedade cuja omissão constituiu a causa da neurose traumática”*. (Ibid.: 48)

Recapitulemos, acompanhando Valls (1995: 636-8), a concepção freudiana da possibilidade de elaboração psíquica do trauma. Resulta traumático o estímulo que supere as possibilidades do aparelho psíquico de ligá-lo a representações. O trauma deixou atrás de si apenas marcas mnêmicas relacionadas à passagem da quantidade de excitação não ligável, não permitindo a manutenção do investimento de representações. Estas representações só se tornarão disponíveis para a atividade do pensamento quando sua lenta elaboração tiver alcançado um nível significativo de desenvolvimento, levando à possibilidade de articulação de representações-palavra no pré-consciente. Antes que isso

ocorra, não é possível haver memórias da situação traumática que possam constituir a base de uma narrativa. A construção desta narrativa, à qual foram ligadas as marcas mnêmicas deixadas pela situação traumática, é o que chamamos, de acordo com esta concepção freudiana, de elaboração do trauma. É através dela que o traumático, agora formulado em termos do processo secundário, se torna capaz de participar da atividade do pensamento verbal. Como bem enfatizou Freud, essa construção de representações verbais relacionadas à situação traumática só é possível mediante um grande investimento de tempo e trabalho psíquico.

Feito este esclarecimento a respeito da concepção freudiana da elaboração do trauma, devemos retornar à formulação de Kahn de que na quarta e última etapa do pensamento de Freud a concepção da necessidade da ajuda externa, propiciada pelos cuidados maternos, para que a criança possa lidar com a situação de desamparo face à angústia traumática, integra em um quadro unitário de referência as fontes intrapsíquicas e ambientais do trauma. É nesse momento que Kahn (1963: 90-5) passa a explicitar a função da mãe como o agente externo que vai, na situação usual, funcionar como o dispositivo pára-excitações, ou escudo protetor, descrito por Freud como aquele elemento cuja ausência expõe o psiquismo à invasão traumática por uma quantidade de excitação que é incapaz de dominar.

É nesta passagem que Kahn percorre a trilha, que aqui retomamos, que liga as concepções metapsicológicas de Freud aos desenvolvimentos teóricos de Winnicott. Diz ele (Kahn, 1963: 91):

“Se substituirmos no modelo de Freud ‘a vesícula indiferenciada de uma substância que é suscetível à estimulação’ por um bebê humano

e vivo, obteremos o que Winnicott descreveu como ‘um bebê sendo cuidado’. O bebê que é cuidado tem como escudo protetor a mãe que toma conta dele”.

1.6.2 As funções parentais: Winnicott

Essa passagem de Kahn pode dar ao leitor não familiarizado com o pensamento de Winnicott a impressão de que talvez ele esteja fazendo uma aproximação indevida entre o pensamento destes autores. No entanto, a ênfase na continuidade entre o seu pensamento e o de Freud, em muitos pontos, é feito freqüentemente pelo próprio Winnicott. A propósito da passagem acima, podemos citar seu artigo de 1960, *The theory of the parent-infant relationship* (Winnicott, 1960: 38-54), onde ele articula seu pensamento a partir de citações de Freud. Nesse artigo ele relaciona à influência de Freud inclusive sua célebre afirmação de que “‘*não existe tal coisa como um lactente*’, significando, é claro, que sempre que se encontra um lactente se encontra o cuidado materno, e sem o cuidado materno não poderia haver um lactente” (p. 40)

O funcionamento da mãe como o escudo protetor descrito por Freud pode também ser verificado na seguinte passagem de Winnicott (1956: 495-7):

“A mãe que desenvolve o estado que chamei ‘preocupação materna primária’ fornece um ‘setting’ no qual a constituição do bebê pode se mostrar, suas tendências de desenvolvimento podem começar a se revelar e o bebê pode experimentar um movimento espontâneo e dominar as sensações apropriadas a esta fase inicial da vida. (...) ... quando a mãe fornece uma adaptação suficientemente boa à necessidade, a própria linha de vida do bebê é muito pouco perturbada por reações à invasão. (...) Fracassos maternos produzem fases de reação à invasão e estas reações interrompem o ‘continuar a ser’ do

bebê. (...) Em outras palavras, a base para o estabelecimento do ego é um suficiente 'continuar a ser', que não foi interrompido por reações à invasão. (...) A primeira organização do ego surge a partir da experiência de ameaças de aniquilação que não levam à aniquilação e das quais o bebê repetidamente 'se recupera'. A partir de tais experiências, a confiança na recuperação começa a ser algo que leva a um ego e a uma capacidade de ego de suportar a frustração".

Penso que a citação destas passagens é suficiente para justificar a idéia, acima referida a Kahn, de que o bebê que é cuidado tem como escudo protetor a mãe que toma conta dele, já que a mãe *suficientemente boa* referida por Winnicott só pode evitar invasões ao *continuar a ser* do bebê se puder, no dizer freudiano, evitar que o psiquismo do bebê seja invadido por uma quantidade de excitação que não pode dominar, o que origina o estado que é vivenciado como angústia traumática.

A contribuição teórica de Winnicott, entendida por ele mesmo como um desenvolvimento do pensamento freudiano em algumas direções, adquire especial relevância para a presente pesquisa justamente por avançar no entendimento da função materna e da relação mãe-bebê. Por essa razão, passaremos agora a examinar algumas das contribuições de Winnicott no sentido de esclarecer quais são os atributos dos cuidados maternos propiciados por essa mãe *suficientemente boa*, capaz de evitar expor o bebê a invasões traumáticas e, portanto, patogênicas, do seu psiquismo.

Com essa finalidade, utilizaremos o trabalho de Abram (1997) como guia para destacar as contribuições relevantes para os presentes propósitos. A teoria do desenvolvimento emocional de Winnicott enfatiza a importância do ambiente para a saúde emocional do bebê. O ambiente facilitador capacita-o a aproveitar a oportunidade para crescer e levará geralmente à saúde, enquanto que o ambiente que falha, particularmente

no início, levará mais provavelmente à instabilidade mental e à doença. (Abram, 1997: 154)

O primeiro ambiente para o bebê, biológica e psicologicamente, é a mãe. O que ela sente e a maneira como se comporta, em relação a ele, influenciarão a saúde da criança para o resto da vida. O conceito da mãe como ambiente inclui, neste momento inicial da vida do bebê, a mulher que a mãe era, e continuará a ser, antes de o bebê nascer, bem como o pai, os irmãos, a família extensa, a sociedade e o mundo em geral. (*Id.*: 190)

Winnicott enfatiza, como já referimos, a importância de a mãe poder ser *suficientemente boa* (*good-enough*) para não obstaculizar o desenvolvimento emocional primitivo do bebê. A principal característica da mãe suficientemente boa é a sua capacidade de prover ao bebê a experiência de *holding* (sustentação). Essa mãe *sustentadora*, ou mãe *ambiental*, é diferente da mãe que será posteriormente vivenciada como objeto da pulsão. (Moore & Fine, 1992: 221) Enquanto a segunda já é vivenciada como separada do bebê, a primeira é vivenciada por ele como sendo parte de si próprio. Winnicott (1960) denomina como “fase de *holding*” esta fase inicial do desenvolvimento psíquico da criança. É então que ocorre a predominância dos fenômenos descritos por Freud como auto-erotismo, narcisismo primário, processo primário e identificação primária. Esta fase inicia com uma situação de “dependência absoluta” do lactente em relação à mãe, não tendo ele meios de perceber o cuidado materno: “... *quando as coisas vão bem o lactente não tem meios de saber o que está sendo provido adequadamente e o que está prevenido. Por outro lado, é quando as coisas não vão bem que o lactente se torna perceptivo, não de uma falha do cuidado materno, mas dos resultados, quaisquer*

que sejam, dessa falha; quer dizer, o lactente se torna consciente de reagir a alguma irritação”. (Winnicott, 1960: 51)

Winnicott salienta que, nesta fase, “... *o lactente não separou o self do cuidado materno ...*”. Ele necessita de uma provisão ambiental consistente, onde a empatia materna permite que suas necessidades fisiológicas sejam satisfeitas: “(...) *Aqui a fisiologia e a psicologia ainda não se tornaram separadas, ou estão ainda no processo de fazê-lo...*”.

Desta maneira, o *holding* materno

“(...) protege da agressão fisiológica. Leva em conta a sensibilidade cutânea do lactente – tato, temperatura, sensibilidade auditiva, sensibilidade visual, sensibilidade à queda (ação da gravidade) – e a falta de conhecimento do lactente da existência de qualquer coisa que não seja ele mesmo. Inclui a rotina completa do cuidado dia e noite, e não é o mesmo com dois lactentes, porque é parte do lactente, e dois lactentes nunca são iguais. Segue também as mudanças instantâneas do dia-a-dia que fazem parte do crescimento e do desenvolvimento do lactente, tanto físico como psicológico”. (Winnicott, 1960: 48)

É oportuno introduzir aqui um parêntese. Este se refere à centralidade, no desenvolvimento teórico de Winnicott, do conceito de *self*, o que torna necessário um esclarecimento inicial a esse respeito. O conceito de *self* não foi trabalhado por Freud, que usou geralmente a palavra alemã *Ich* para se referir ao “eu”, não distinguindo, em relação a este, alguma instância especial a que chamasse *self*. Segundo Roudinesco & Plon (1997), a palavra foi empregada, pela primeira vez, para designar um conceito específico, por Heinz Hartmann, em 1950, no contexto da Psicologia do Ego, para distinguir o uso da palavra “eu” designando uma instância psíquica (traduzido em inglês por “ego”) do uso de “eu” designando a própria pessoa (o *self*, o “si mesmo”). No trabalho *Comentários sobre a teoria psicanalítica do ego*, Hartmann (1950: 118-9) observa os diversos sentidos com

que Freud usa a palavra *Ich*, traduzida para o inglês por “ego”, assim como a pouca clareza com que são empregados, na psicanálise, os termos “ego”, “*self*” e “personalidade”. Propõe, então, que se diferenciem tais conceitos. Considera que o oposto à catexia do objeto não é a catexia do ego, mas, sim, a catexia do *self*. Propõe aplicar o termo “representação do *self*” como oposto a “representação do objeto”. Hartmann, naquele momento, estava enfatizando observações anteriores, que podem ser traçadas até Federn (1928, *apud* Bleichmar & Bleichmar, 1989: 52). O termo *self* seguiu sendo utilizado, com diferentes significações, tanto pelos teóricos da Psicologia do Ego quanto pelos teóricos britânicos das relações objetais. A partir dos anos 60, adquiriu relevância especial no pensamento de Winnicott, membro do *Middle Group* (ou *Independent Group*) da psicanálise britânica, e de Kohut nos Estados Unidos, onde passou, mais tarde, a ser usado para designar a escola de psicanálise conhecida por Psicologia do *Self*.

Quanto ao uso do conceito de *self*, afirma Abram (1997: 268-9):

“... para Winnicott, o termo ‘self’ é uma descrição psicológica de como o indivíduo sente subjetivamente, e é o sentido de ‘sentir-se real’ que Winnicott coloca no centro do sentido do self. Desenvolvimentalmente, o ‘self’ começa como um potencial no lactente recém-nascido; dado um ambiente suficientemente bom, ele se desenvolve num self total – isto é, uma pessoa capaz de distinguir entre Mim e Não-mim. (...) Assim, o self é constituído de todos os diferentes aspectos da personalidade que, na linguagem de Winnicott, formam o Mim, como distinto do Não-mim, de cada pessoa. O termo ‘self’, portanto, descreve um sentido subjetivo de ser”.

No trabalho que acompanhávamos antes desse parêntese, Winnicott (1960: 46) se refere a uma das suas contribuições centrais em relação à teoria do *self*: a distinção entre “*self* verdadeiro” e “falso *self*”. Considera que o *self* verdadeiro, ou central,

“... poderia ser considerado como o potencial herdado que está experimentando a continuidade da existência, e adquirindo à sua maneira e em seu passo uma realidade psíquica pessoal e o esquema corporal pessoal. Parece necessário considerar o conceito de isolamento deste self central como uma característica da saúde. Qualquer ameaça a esse isolamento do self verdadeiro constitui uma ansiedade maior neste estágio precoce e as defesas da infância mais precoce ocorrem por falhas por parte da mãe (no cuidado materno) para evitar irritações que poderiam perturbar esse isolamento. (...) Normalmente o indivíduo logo se torna invulnerável a este respeito, e se fatores externos o irritam há meramente um novo grau e qualidade no ocultamento do self central. A esse respeito a melhor defesa é a organização de um falso self”.

Enquanto o *self* central ou verdadeiro está presente no início da vida, o *self* total se localiza no “estádio da preocupação” (*stage of concern*). Em 1954, Winnicott (1954: 440-2) propõe este nome para o que Melanie Klein denominou “posição depressiva”:

“O termo ‘posição depressiva’ é pouco adequado para designar um processo normal mas ninguém foi capaz de achar um melhor. A minha sugestão era de que o chamássemos ‘o estágio da preocupação’. (...) Melanie Klein inclui a palavra ‘preocupação’ em suas próprias descrições”.

Considera que o bebê, no início e sob o nosso ponto de vista,

“... é cruel; ainda não há qualquer preocupação quanto aos resultados do amor pulsional. Este amor é originalmente uma forma de impulso, gesto, contato, relação, e dá ao bebê a satisfação da auto-expressão e o alívio da tensão pulsional; além disso, coloca o objeto fora do self. (...) o bebê não se sente cruel mas, ao olhar para o passado (...), o indivíduo pode dizer: eu era cruel então! Este estágio é anterior ao remorso. Em alguma época da história do desenvolvimento de todo ser humano normal, ocorre a mudança do pré-remorso para o remorso. (...) quando isso ocorre, como e sob que condições? (...) a mudança da crueldade para o remorso ocorre gradualmente, sob certas condições definidas de maternagem, durante o período entre cinco e doze meses, e seu

estabelecimento não será necessariamente completo durante muito tempo...”.

Este caminho do pré-remorso para o remorso é trabalhoso e só pode começar quando o lactente é capaz de ver a mãe como outro que não ele mesmo. Winnicott descreve isso como a obtenção do “estado de unidade”, que é quando o lactente chega ao ponto de distinguir entre “Mim” e “Não-mim”. (Abram, 1997: 93) Neste ponto é que passa a ter capacidade de vivenciar preocupação ou um sentimento de responsabilidade pelo estado do objeto. Moralidade e imoralidade são, para Winnicott, ligadas às vivências de verdadeiro e falso *self*:

*“A moralidade mais ferrenha é a da mais tenra infância, que persiste como um traço da natureza humana que se pode verificar por toda a vida do indivíduo. Imoralidade para o lactente é se submeter, às custas de seu modo pessoal de viver. Por exemplo, uma criança de qualquer idade pode achar que comer é errado, até o ponto de morrer por este princípio. A obediência traz recompensas imediatas e os adultos confundem, com excessiva facilidade, obediência com crescimento. Pode-se evitar os processos de maturação usando uma série de identificações como atalho, de modo que o que se revela clinicamente é falso, um *self* ator, a cópia de alguém, talvez; o que poderia ser chamado de *self* verdadeiro ou essencial permanece oculto e privado da experiência de viver. Isto leva muitas pessoas que parecem estar bem eventualmente a acabar com suas vidas, que se tornaram falsas e irreais; êxito irreal é moralidade do mais baixo calão, comparadas ao qual pequenas transgressões sexuais dificilmente contam”. (Winnicott, 1963: 95-6)*

St. Clair (2000: 67) explana este ponto de maneira didática:

*“Quando a adaptação da mãe não é suficientemente boa, a catexia do objeto externo não é iniciada, e o lactente permanece isolado e vive falsamente. Um falso *self* reage complacentemente às exigências do ambiente e constrói um conjunto de relacionamentos falso. O falso *self**

oculta o self verdadeiro e não pode agir espontaneamente. Somente o self verdadeiro pode ser espontâneo e sentir-se real ou genuíno. A presença de um falso self resulta na pessoa sentir-se irreal, fútil e incapaz de ser genuíno nos relacionamentos”.

Realizou-se, até aqui, uma rápida passagem por algumas das idéias de Winnicott que estão diretamente ligadas à investigação proposta nesta pesquisa. Numa tentativa de sintetizar o que há de mais relevante, para este fim, até aqui, pode-se dizer que o ambiente tem, para Winnicott, um papel indispensável na construção, pela criança, de uma vivência subjetiva de um *self* total e verdadeiro, que alicerce solidamente uma representação do *self* claramente distinta da representação do objeto. Além disso, o desenvolvimento deste sentido de um *self* total e verdadeiro, amplamente predominante sobre as identificações de tipo falso *self*, é uma condição necessária para a “... *capacidade para experimentar um senso de responsabilidade, aquele que no fundo é um sentimento de culpa*”. (Winnicott, 1963: 96) Constitui também, desta maneira, condição necessária à introjeção consistente de valores sociomoraís.

Os aspectos até aqui apresentados enfatizaram predominantemente o papel da função materna no desenvolvimento do aparelho psíquico da criança. Para finalizar este ligeiro percurso pelas idéias de Winnicott, acrescentar-se-ão alguns comentários a respeito da função paterna, desempenhada tanto pelo pai, ou seu substituto, quanto pela própria cultura, no desenvolvimento da criança. Em 1969 (Winnicott, 1969: 188-9), ele expressa com clareza seu pensamento a respeito do papel do pai no desenvolvimento do *self*. Para ele, à medida que

“... o bebê se desloca do fortalecimento do ego devido a ser ele reforçado pelo ego da mãe para a posse de uma identidade sua, própria,

isto é, à medida que a tendência herdada à integração faz o bebê avançar no meio ambiente suficientemente bom ou expectável médio, a terceira pessoa desempenha ou parece-me desempenhar um grande papel. O pai pode ou não ter sido um substituto materno, mas em alguma ocasião ele começa a ser sentido como se achando lá em um papel diferente, e é aqui que sugiro que o bebê tem probabilidade de fazer uso do pai como um diagrama para a sua própria integração, quando apenas se torna às vezes uma unidade. Se o pai não se encontra lá, o bebê tem de fazer o mesmo desenvolvimento, mas de modo muito mais árduo, ou utilizando algum outro relacionamento que seja bastante estável com uma pessoa total. Desta maneira, pode-se ver que o pai pode ser o primeiro vislumbre que a criança tem da integração e da totalidade pessoal. (...) É fácil fazer a presunção de que, como a mãe começa como um objeto parcial ou conglomeração de objetos parciais, o pai vem a ser apreendido pelo ego da mesma maneira. Mas eu sugiro que, num caso favorável, o pai começa como totalidade (isto é, como pai, não como substituto materno) e mais tarde se torna dotado de um importante objeto parcial, que ele começa como algo integral na organização do ego e na conceptualização mental do bebê”.

Dessa maneira, o ambiente suficientemente bom depende de uma mãe que se adapta às necessidades do seu bebê, enquanto um pai, ou terceiro, está sempre presente, tanto na mente da mãe, como também independentemente, em relação simultaneamente à mãe e ao bebê. (Abram, 1997: 30)

Quanto ao papel da cultura e das demais pessoas, que não os pais, no desenvolvimento do *self*, Winnicott (1971: 150-2) considera que um bebê

“... pode ser alimentado sem amor, mas um manejo desamoroso, ou impessoal, fracassa em fazer do indivíduo uma criança humana nova e autônoma. Onde há confiança e fidedignidade há também um espaço potencial, espaço que pode tornar-se uma área infinita de separação, e o bebê, a criança, o adolescente e o adulto podem preenche-la criativamente com o brincar, que, com o tempo, se transforma na fruição da herança cultural. (...) As maneiras pelas quais os indivíduos se relacionam com o mundo envolvem-nos em gratificações instintuais, quer diretamente quer sob formas sublimadas. (...) Entretanto, valorizamos especialmente o brincar e a experiência cultural; são coisas que vinculam o passado, o presente e o futuro... (...) Existe em muitos

um fracasso de confiança que restringe a capacidade lúdica, devido às limitações do espaço potencial; do mesmo modo, existe para muitos pobreza de brincadeiras e da vida cultural, porque, embora encontrem lugar para a erudição, houve um relativo fracasso por parte daqueles que, fazendo parte do mundo da criança, falharam em fornecer a ela elementos culturais nas fases apropriadas do desenvolvimento da personalidade. Naturalmente, as limitações surgem da relativa falta de erudição cultural que pode caracterizar aqueles que concretamente se acham encarregados da criança. (...) ... há que referir a necessidade de uma exigência a ser cumprida por aqueles que cuidam da criança: devem ser capazes de colocá-la em contato com os elementos da herança cultural, de modo apropriado, de acordo com a capacidade da criança, sua idade emocional e fase de desenvolvimento”.

Conclui-se aqui esta retomada de idéias de Winnicott quanto à função materna, à função paterna e à função das demais pessoas e da cultura como facilitadores do desenvolvimento da personalidade. Deve-se reenfatar aqui, como já fizemos inicialmente, a continuidade destes desenvolvimentos teóricos winnicottianos com as formulações de Freud a respeito do papel do trauma e da representação na estruturação do aparelho psíquico. Como referiu Kahn, citado no início dessa revisão, ao final do seu desenvolvimento teórico, Freud integra em um quadro unitário de referência as fontes intrapsíquicas e ambientais do trauma. Ambos compartilham, portanto, desse marco teórico integrado, observando-se que Freud ateu-se, em suas contribuições, predominantemente aos aspectos metapsicológicos e intrapsíquicos desse modelo teórico, enquanto os aspectos ambientais correspondentes foram mais desenvolvidos na obra de Winnicott.

Revisamos inicialmente a concepção freudiana do processo de elaboração do trauma e podemos agora afirmar também que a criança precisa encontrar no ambiente alguém que exerça as funções materna e paterna adequadamente, conforme descreveu Winnicott, para que ela tenha o apoio ambiental capaz de sustentar e viabilizar esse

processo de elaboração. Na seção seguinte, revisaremos algumas contribuições teóricas de Kohut a respeito do exercício dessas funções parentais.

1.6.3 As funções parentais: Kohut

Iniciaremos esta revisão contextualizando brevemente a contribuição teórica desse autor. Freud não teorizou o tema do *self*, o que ficou a cargo de outros analistas, especialmente a partir do citado trabalho de Hartmann (1950). O termo foi usado em diferentes significações, geralmente para designar o próprio indivíduo (o *self*), ou para designar uma representação que o indivíduo faz de si mesmo (uma representação do *self*). Em Winnicott, dentre outras acepções, o termo pode designar o conjunto das próprias vivências subjetivas do indivíduo, assim como apontar centros dinâmicos da personalidade, como podem ser considerados, por exemplo, o verdadeiro e o falso *self*. Kohut teorizou o tema do *self* de maneira original, a ponto de fundar a escola de pensamento psicanalítico conhecida como Psicologia do *Self*.

Em 1977 (Kohut, 1977: 310-1), reconhecendo as várias significações com que o termo pode ser utilizado, ele justifica sua posição de não atribuir-lhe um sentido inflexível. Considera que o *self*, como toda realidade, não é passível de ser conhecido em sua essência:

“Podemos descrever as várias formas coesivas nas quais o self aparece, podemos demonstrar os vários constituintes que compõem o self (...) e explicar suas gêneses e funções. Podemos fazer tudo isso, mas ainda não saberemos a essência do self em distinção às suas manifestações”.

Essas considerações, entretanto, não o impediram de conceber o *self*, de maneira original, como “o centro do universo psicológico do indivíduo” (*Id.*: 311) ou como “*uma unidade, coesiva no espaço e duradoura no tempo, que é um centro de iniciativa e um recipiente de impressões*”. (*Ibid.*: 99) Segundo observam Greenberg & Mitchell (1983: 264-5), nesta concepção kohutiana o *self* não é mais uma representação ou um produto da atividade do ego mas é, ele mesmo, o agente ativo, assumindo funções imputadas, no modelo clássico, ao id, ego ou superego. Não é apenas um “local de relacionamentos”, mas também um agente de relacionamentos. Kohut vai além de Hartmann e Jacobson, que vêem o *self* como representação e retêm a centralidade funcional das estruturas clássicas (id, ego, superego), concedendo ao *self* um papel funcional e trazendo as suas origens relacionais diretamente para o cerne teórico.

Além dessa concepção metapsicológica original do *self*, Kohut também concebeu o objeto e suas funções de maneira original. Na formulação da sua teoria, abandonou os termos “objeto total” e “objeto parcial”, de uso corrente entre os teóricos das relações objetais, e cunhou o termo *selfobject* para designar o objeto que exerce as funções necessárias ao desenvolvimento normal do narcisismo da criança. Quando o objeto é investido com libido narcisística, é percebido ou experienciado como relacionando-se ao *self* como parte do próprio *self* ou a serviço do mesmo, assim funcionando como um *selfobject*. (St. Clair, 2000: 142)

O bebê nasce num ambiente humano. Ele ainda não tem um *self*, mas os pais agem e respondem à criança como se ela o tivesse. Desta maneira, o *self* emerge do relacionamento, ou seja, do interjogo entre os potenciais inatos do bebê e a responsividade

dos *self*-objetos¹ adultos, resultando na formação de um *self* central ou nuclear. (St. Clair, 2000: 143) Embora não idênticas, estas concepções mostram bastante proximidade com a idéia de Winnicott de um *self* verdadeiro emergindo a partir do *holding* adequado fornecido por uma mãe “suficientemente boa”.

O *self* nuclear tem dois constituintes principais: o *self* grandioso-exibicionista e a imago parental idealizada. O *self* grandioso-exibicionista se estabelece através do relacionamento com um *self*-objeto que responde à criança aprovando e espelhando este *self* grandioso, no qual a criança se vê como o centro do mundo: “*Eu sou linda, perfeita: olhe pra mim!*” O relacionamento com um *self*-objeto que responde empaticamente, permitindo e desfrutando da idealização que a criança faz de ambos, permitirá a ela a experiência de fusão com a imago parental idealizada, que pode ser expressa, tentando-se dar voz ao *self* infantil, como: “*Você é perfeita, mas eu sou parte de você!*”. (St. Clair, 2000: 143)

Ao longo de um desenvolvimento psicológico exitoso, este *self* nuclear deve progredir até o estabelecimento do que Kohut denominou de *self* coeso, que é “*a estrutura relativamente coerente do self a funcionar de maneira normal e saudável.*” (Moore & Fine, 1992: 168) Isso ocorre por um progressivo reforçamento e asseguramento dos limites do *self*. Falhas por parte do *self*-objeto em espelhar o *self* em crescimento e estimular sua idealização inicial podem levar à fragmentação do *self* ou à perda de vitalidade do *self*

1 Adotamos aqui a sugestão dos tradutores de Moore & Fine (1992: 167), utilizando a expressão “*self*-objeto” para traduzir o neologismo kohutiano *selfobject*. Uma importante vantagem desta opção é a de transmitir melhor a idéia de Kohut de que a percepção do objeto exterior é, na experiência inicial do bebê, indistinta da percepção do próprio *self*. O percebido é o objeto e, simultaneamente, é o *self*, podendo ser, portanto, adequadamente denominado como um “*self*-objeto”.

imaturo. Se os pais ou *self*objetos respondem bem às necessidades de espelhamento e idealização da criança, o grau de coesão e integração do *self* aumenta progressivamente e o risco de fragmentação vai diminuindo. Na personalidade saudável, a grandiosidade inicial do *self* se modifica e é canalizada para propósitos realísticos. Transformada e integrada, se torna fonte de energia, ambição e auto-estima. À medida que a criança passa a considerar o objeto idealizado com crescente realismo, vai abandonando o investimento narcisístico idealizante do objeto parental, cuja imago é introjetada como um superego idealizado, que assume progressivamente as funções inicialmente exercidas pelos objetos idealizados. (St. Clair, 2000: 143-4)

Fica evidente, até aqui, o papel essencial que os pais ou seus substitutos precisam exercer, a partir da ótica kohutiana, para que possa ocorrer o desenvolvimento normal da personalidade. Kohut também abordou, em sua contribuição teórica, diversos aspectos da cultura, como pode ser verificado no livro “*Psicologia do self e a cultura humana: reflexões sobre uma nova abordagem psicanalítica*” (Kohut, 1985), que reúne alguns de seus artigos e entrevistas que concedeu.

Para os fins da presente revisão, destacaremos deste livro apenas duas idéias. A primeira delas é exposta detalhadamente no artigo *Formas e transformações do narcisismo* (Kohut, 1966). Após revisar algumas das concepções psicanalíticas clássicas no campo do narcisismo e posicionar-se em relação a elas, Kohut passa a destacar as transformações do estado narcísico original que podem ocorrer nas situações favoráveis. Considera que a capacidade de ser criativo, de ser empático, de pensar serenamente em relação à sua própria impermanência, de ter senso de humor e de desenvolver sabedoria ao longo da vida são decorrência deste processo de transformação progressiva, que só pode ser obtido

mediante o apoio em relações *self*-objetais seguramente introjetadas, derivadas da disponibilidade de *self*-objetos que desempenharam a contento seus papéis nas devidas fases do desenvolvimento da personalidade da criança.

A segunda idéia a ser destacada está na entrevista realizada com o autor em 1981 e intitulada *Idealização e objetos culturais do self* (Kohut, 1981a). Ele indaga a respeito dos modos como o meio social fornece estímulos ou falta de estímulos, como ele nutre o *self* ou como o subnutre ou deforma. Considera que mesmo em meios sociais abastados, onde as crianças não estão submetidas a privações econômicas, pode ocorrer o que ele denomina “vazio cultural”, de onde a criança sai com uma necessidade remanescente de um objeto idealizável do *self*:

“Somente por via de um pai orgulhoso ou pais que tenham um sentido de dignidade interna, que nada tem a ver, diretamente, com privação material, pode-se adquirir um senso do próprio valor (...) Tem-se de ser aceito e espelhado, tem de haver em alguns olhos de mãe o brilho que diz que é bom que se está ali, que é reconhecido que se está ali e que essa presença faz bem, eleva. Há também a outra necessidade: ter-se em volta alguém forte, calmo, que sabe das coisas, com quem se possa temporariamente fundir-se, que nos levante quando estamos perturbados. Originalmente, trata-se do soerguimento real pela mãe; mais tarde, torna-se uma sensação enaltecida, soerguidora de olhar-se para um grande homem ou uma grande mulher e sentir prazer nisso, em seguir-lhe os passos, a sensação de uma grande idéia ser inspiradora, ou, então, uma grande música, etc... Isso é extremamente importante”. (Kohut, 1981a: 203-4)

Podemos dizer que nas últimas seções desta revisão fomos delineando com mais clareza, a partir das contribuições de Winnicott e Kohut, o papel a ser desempenhado pelas pessoas encarregadas do cuidado da criança para que o adequado exercício das funções materna e paterna permitam a ela levar adiante a elaboração do traumático na sua história,

de acordo com a descrição de Freud. Concluiremos nossa revisão teórica, na seção que se segue, apresentando algumas das contribuições de Lacan ao tema das funções materna e paterna e seu papel no desenvolvimento da personalidade.

1.6.4 As funções parentais: Lacan

Pretende-se aqui assinalar algumas idéias de Lacan relevantes para a presente pesquisa. Referimos anteriormente a pesquisa de Marin (1999), realizada em uma unidade da FEBEM em São Paulo, onde a autora lançou mão do referencial teórico lacaniano. Suas indagações se entrelaçam, em certa medida, com as feitas aqui. A autora indaga: “(...) *qual é a identidade da instituição que se propõe abrigar crianças? Qual seu projeto enquanto formadora de outras identidades? Como se constituem suas relações sociais? Qual a consciência de suas determinações? O que ela projeta para a criança?*”. (Marin, 1999: 12)

Na sustentação teórica de sua investigação, a autora articula os conceitos freudianos de identidade, identificação e complexo de Édipo, com as concepções lacanianas a respeito do Outro e seu papel na estruturação do psiquismo. Na presente pesquisa, toma-se como ponto de partida a síntese proposta por ela (Marin, 1999: 40), que considera que

“a significação que a criança pode ter de si e dos outros se funda a partir de suas relações com as figuras parentais ou, no sentido mais geral, do Outro. (...) Sabemos, tendo como referência esta teoria, como a criança passa do ‘período imaginário’, em que ela se entende como o Outro (a mãe) a entende e em que seu lugar é definido pelos discursos do outro, para o ‘período simbólico’, no qual em contato com o ausente, com a falta (a lei do Pai), é capaz de situar-se no mundo da cultura”.

A partir dessas idéias iniciais, destacam-se as contribuições lacanianas referentes ao Outro e à cultura, bem como às funções materna e paterna, no desenvolvimento infantil.

O termo “Outro”, grafado com a inicial maiúscula, é usado por Lacan com diferentes significações, em diferentes contextos. Segundo Roudinesco & Plon (1997: 558-9), ele “... *cunhou uma terminologia específica (Outro/outro) para distinguir o que é da alçada do lugar terceiro, isto é, da determinação pelo inconsciente freudiano (Outro), do que é do campo da pura dualidade (outro) no sentido da psicologia*”. Esta distinção foi feita pela primeira vez em 1955, no seminário *O eu na teoria de Freud e na técnica da psicanálise*, onde Lacan esclarece que “... *há dois ‘outros’ por distinguir, pelo menos dois – um outro com maiúscula e um outro com minúscula, que é o eu. O ‘Outro’, é dele que se trata na função da fala*”. Estes autores consideram que “*além das representações do eu, especulares ou imaginárias, o sujeito é determinado, segundo Lacan, por uma ordem simbólica designada como ‘lugar do Outro’ e perfeitamente distinta do que é do âmbito de uma relação com o outro*”. Lacan definiu o Outro como o lugar onde se constitui o sujeito, o qual é representado pelo significante numa cadeia de significantes que o determina. O Outro é a “outra cena” (o inconsciente) descrita por Freud, o “lugar de desdobramento da fala”, onde “o desejo do homem é o desejo do Outro”, o que leva-o sempre a indagar “o que quer o Outro?”.

Chemama (1993:156-7) acrescenta que essa convenção de escrita indica que “*o sujeito é tomado por uma ordem radicalmente anterior e exterior a ele, da qual depende, mesmo que pretenda dominá-la*”. Por isso, por exemplo, o pai, por seu lugar no discurso da mãe, “...*também é o Outro, cuja evocação impede a confusão das gerações, que subsista apenas uma relação dual entre a mãe e o filho*”. Além disso,

“se a referência a uma instância Outra é feita pela palavra, o Outro, em seu limite, confunde-se com a ordem da linguagem. É na linguagem que se distinguem os sexos e as gerações, e que se codificam as relações de parentesco. É no Outro da linguagem que o sujeito irá tentar se situar, em uma busca sempre retomada, pois, ao mesmo tempo, nenhum significante consegue defini-lo”.

Bleichmar & Bleichmar (1989: 175) citam Lacan: “O sujeito é falado pelo Outro”.

Esclarecem que

“o Outro é a lei, as normas e, em última instância, a estrutura da linguagem. O sujeito (...) não existe mais que no e pelo discurso do Outro. Estamos alienados pela linguagem, já que somos efeito dela. Recordemos que o sujeito está também alienado no imaginário segundo descrevemos no estágio do espelho. Dupla alienação: no desejo do outro (o semelhante) e no discurso do Outro (a lei, a linguagem). Cada um de nós crê ser o que em realidade não é (nível imaginário), ao mesmo tempo que não é mais que um significante produto da estrutura que o transcende (nível simbólico)”.

Como os autores revisados anteriormente, Winnicott e Kohut, centraram sua elaboração teórica em torno do conceito de *self*, convém indagar a respeito deste tema no pensamento de Lacan. Para tanto, é necessário esclarecer a noção lacaniana do sujeito e sua relação com o *self* e com o Outro.

Como foi visto na revisão anterior, o termo *self* designa, em geral, uma forma através da qual a pessoa vivencia ou representa a si própria. Embora possa designar aspectos inconscientes, como pode ocorrer quando se trata, por exemplo, do *self* verdadeiro de Winnicott, ou do *self* grandioso-exibicionista de Kohut, o fato de ser inconsciente não é uma característica do *self*. Pelo contrário, o que se chama de *self* é, em geral, uma vivência consciente ou pré-consciente que a pessoa tem de si própria. O

discurso do *self* é, em geral, consciente e intencional, reconhecendo-se o sujeito no seu dito: a este *self* talvez se possa relacionar o que Lacan refere como “sujeito do enunciado”. Porém, não é este sujeito o objeto da atenção de Lacan. O sujeito que ocupará sua atenção é o “sujeito do inconsciente”, aquele que se revela como “sujeito do desejo” inconsciente na enunciação do ato falho: é o “sujeito da enunciação”. Diz Porge (1993: 472): “*Se diz ‘sujeito’ do inconsciente e não ‘eu’ [je] do inconsciente. Para o ‘eu’ [je] que fala, o sujeito do inconsciente é um ‘ele’ e não um ‘eu’ [je]*”.

Portanto, se Winnicott e Kohut descreveram aspectos importantes da vivência do *self*, Lacan centrou sua atenção no “sujeito do inconsciente”. Segundo Mansfield (2000: 41 ss.), Lacan compartilha a idéia de Freud, e da maioria dos psicanalistas, de que a criança não tem, inicialmente, um sentido de si mesma como uma entidade separada. Não há compreensão dos limites do corpo individual e nem de que há necessariamente algo externo a ele. A criança não experiencia seu corpo como próprio, com um perímetro delimitado e funcionando como um sistema unificado. Não há, portanto, nesta fase, algo a que se possa adequadamente denominar subjetividade, não sendo possível, assim, falar da existência de um sujeito.

A emergência deste sujeito passa a ocorrer durante o que Lacan denominou o “estádio do espelho”. No clássico trabalho *O estádio do espelho como formador da função do eu tal como nos é revelada na experiência psicanalítica* (Lacan, 1949: 96-103), o autor descreve os momentos inaugurais da constituição do eu, entendido aqui, segundo esclarece o editor brasileiro, como o *Je* francês, designando o sujeito do inconsciente. Neste texto, Lacan delimita o ocorrência desta fase, no desenvolvimento normal, entre os seis e os dezoito meses de idade. Parte da observação de que “...o filhote do homem, numa idade

em que ... ainda... é superado em inteligência instrumental pelo chimpanzé, já reconhece não obstante sua imagem no espelho”. Compreende o estágio do espelho

“... como uma identificação,... a transformação produzida no sujeito quando ele assume uma imagem (...) A assunção jubilatória de sua imagem especular (...) parecer-nos-á pois manifestar, numa situação exemplar, a matriz simbólica em que o eu (Je) se precipita numa forma primordial, antes de se objetivar na dialética da identificação com o outro e antes que a linguagem lhe restitua, no universal, sua função de sujeito. Essa forma, aliás, mais deveria ser designada por um eu-ideal, se quiséssemos reintroduzi-la num registro conhecido, no sentido em que ela será também a origem das identificações secundárias...”

Essa *Gestalt*, para ele, simboliza a permanência mental do eu (*Je*). O estágio do espelho *“... fabrica para o sujeito... as fantasias que se sucedem desde uma imagem despedaçada do corpo até uma forma de sua totalidade...”*.

Está muito além dos presentes objetivos descrever detalhadamente a evolução deste sujeito, desde este primeiro momento e, após, ao longo do que Lacan designou como os três tempos do complexo de Édipo, até a inscrição do sujeito na ordem simbólica através da metáfora paterna. Tendo em vista a especificidade desta proposta de pesquisa, a presente revisão será limitada à apresentação muito sintética destas idéias lacanianas, procurando-se ressaltar as funções da mãe e do pai no desenvolvimento do psiquismo infantil.

Para esta apresentação, segue-se Dör (1985: 77-88) em sua *“Introdução à leitura de Lacan”*. Segundo ele, a *“identificação primordial”* com a imagem do próprio corpo refletido no espelho *“irá promover a estruturação do ‘Eu’, terminando com essa vivência psíquica singular que Lacan designa como ‘fantasma do corpo esfacelado’ ”*. Durante a

fase do espelho, a dispersão angustiante do corpo é neutralizada, favorecendo a unidade do “corpo próprio”. A experiência da criança nesta fase organiza-se em torno de três tempos fundamentais, como se vê a seguir.

Num primeiro momento, “... *tudo se passa como se a criança percebesse a imagem de seu corpo como a de um ser real de quem ela procura se aproximar ou apreender. Em outras palavras, este primeiro tempo da experiência testemunha em favor de uma ‘confusão primeira entre si e o outro’...*”. Enquanto este primeiro momento evidencia o assujeitamento da criança ao registro do imaginário, o segundo constitui uma etapa decisiva no processo identificatório:

“... a criança é sub-repticiamente levada a descobrir que o outro do espelho não é um outro real, mas uma imagem. Além dela não procurar mais apoderar-se da imagem, no geral seu comportamento indica que ela sabe, de agora em diante, distinguir a ‘imagem’ do outro da ‘realidade’ do outro”.

Num terceiro momento, além de perceber que o reflexo no espelho é apenas uma imagem, a criança adquire a convicção de que se trata da imagem dela. Reconhecendo-se através desta imagem, “... *recupera assim a dispersão do corpo esfacelado numa totalidade unificada que é a representação do próprio corpo. A imagem do próprio corpo é, portanto, estruturante para a identidade do sujeito, que através dela realiza assim sua ‘identificação primordial’*”. (Dör, 1985: 79-80)

Ao consolidar esta identificação, a criança se encontra no que Lacan denominou de primeiro momento do complexo de Édipo. Ela está numa relação de indistinção fusional com a mãe, identificando-se com o que supõe ser o objeto do seu desejo, o único e

exclusivo objeto do desejo do outro. Ela busca poder satisfazer o desejo da mãe. Para agradar a mãe, é preciso e basta ser o falo. Nesta primeira etapa, a criança prescinde da dimensão da castração, já que, nesta relação fusional com a mãe, nenhum elemento terceiro parece mediatizar a identificação fálica da criança com a mãe, de caráter radicalmente imaginário. (Dör, 1985: 81)

A oscilação dialética entre “ser” ou “não ser” o falo anuncia o segundo tempo do complexo de Édipo, “... *no qual a criança é incontornavelmente introduzida no registro da castração pela intrusão da dimensão paterna*”. A mediação paterna intervirá sob a forma de privação imposta à mãe, sendo o pai aquele que priva a mãe “... *do falo que ela supostamente tem sob a forma da criança identificada com o objeto do seu desejo*”. A intrusão da presença paterna é vivida pela criança sob a forma de interdição e frustração. A interdição da posse da mãe evidencia-se por apresentar-se o pai como “tendo direito” em relação à mãe: se a mãe é dele, não é da criança. Assim, o pai frustra a criança da mãe. (Dör, 1985: 82-5)

Nessa situação, a criança é intimada a questionar sua identificação fálica e a renunciar a ser o objeto do desejo da mãe. O pai surge como um objeto fálico possível com o qual a criança pode supor rivalizar junto à mãe. Esta rivalidade conduz a criança a encontrar a “lei do pai”:

“A criança é confrontada com esta lei na medida em que descobre que a própria mãe depende dela ao nível da satisfação que pode proporcionar às demandas da criança. Em outras palavras, o endereçamento do desejo da criança interpela inevitavelmente a lei do outro através da mãe...”

A criança descobre nesse momento

“... a dimensão mais essencial que estrutura o desejo como o que ‘submete o desejo de cada um à lei do desejo do outro’. (...) O fato de que o desejo da mãe esteja submetido à lei do desejo do outro implica que seu próprio desejo esteja na dependência de um objeto que outro (o pai) é suposto ter ou não ter”.

O pai privador

“... a faz pressentir que a mãe reconhece sua lei como o que mediatiza o desejo que ela tem de um objeto que não é mais a criança, mas que o pai é suposto ter ou não ter (...) ‘ele é aquele que sustenta a lei (...) de uma forma mediada pela mãe, que é a que o coloca como aquele que lhe dita a lei.’ (...) O pai real, que aparece como ‘representante’ da lei, é investido pela criança de uma significação nova, a partir do momento em que, desde esse lugar, ele é suposto deter o objeto do desejo da mãe: ele é assim elevado à dignidade de ‘pai simbólico’. A mãe que aceita a enunciação da lei paterna, ao reconhecer a palavra do pai como a única suscetível de mobilizar seu desejo, contribui igualmente para atribuir à função do pai um lugar simbólico aos olhos da criança. Neste ponto, a criança é levada a determinar-se em relação a esta função significante do Pai, que é, exatamente, o significado simbólico Nome-do-Pai (...) Abalada em sua certeza de ser ela mesma objeto fálico desejado pela mãe, a criança é, de agora em diante, forçada pela função paterna a aceitar, não somente não ser o falo, mas também a não tê-lo, assim como a mãe, dando-se conta de que ela o deseja lá onde ele é suposto estar e onde torna-se, então, possível tê-lo. Eis aí a incidência do ‘complexo de castração’... ”. (Dör, 1985: 85-7)

O terceiro momento do Édipo é o momento do “declínio do complexo de Édipo”, que põe termo à rivalidade em torno da mãe. Na medida em que o pai intervém como aquele que tem o falo, e não como aquele que o é, pode se produzir algo que “... ‘reinstaura a instância do falo como objeto desejado pela mãe, e não mais apenas como objeto do qual o pai pode privá-la’ ”. Ocorre a “simbolização da lei”. A criança

deixa a problemática do ser para aceitar negociar a problemática do ter. Isto advém na medida em que o pai não mais lhe aparece como um falo rival dela junto à mãe. Assim, o pai não é mais aquele que priva a mãe do objeto do seu desejo. A criança encontra-se então, tal como a mãe, na dialética do ter:

“... a mãe que não tem o falo pode desejá-lo naquele que o detém: a criança, igualmente desprovida, poderá também cobiçá-lo lá onde ele se encontra. (...) A reposição do falo em seu devido lugar é estruturante para a criança, seja qual for seu sexo, a partir do momento em que o pai, que supostamente o tem, tem preferência junto à mãe. Tal preferência, que atesta a passagem do registro do ser ao ter, é a prova mais manifesta da ‘instalação do processo da metáfora paterna’ e do mecanismo intrapsíquico que lhe é correlativo: o ‘recalque originário’”. (Dör, 1985: 88)

Para concluir essa rápida retomada de algumas concepções lacanianas relevantes para a presente pesquisa, lança-se mão de uma citação extraída do capítulo final da obra em que Ana Maria Medeiros da Costa reflete, a partir de uma ótica lacianiana, sobre “*A ficção do si mesmo*” (Costa, 1998: 126-7):

“Toda a passagem pelo tempo de compreender vai ser equivalente a uma construção ficcional. Ou seja, na medida em que o ‘eu’ não pode dispensar o suporte da imagem, sua sustentação depende da forma como ele produz as figuras do Outro. A ficção é que dá vestimenta ao Outro, que a partir de então não apresenta somente sua face de linguagem, adquirindo a consistência de uma presença, a consistência de um corpo, mesmo que este seja somente um recorte ficcional sobre o real. (...) Se o corpo ficcional – que é a versão do incesto – é responsável pela figuração da mãe, em alguma medida a violência passa a compor uma figuração do pai. (...) A organização da composição dessas figuras passa pela armação do roteiro da novela familiar freudiana, ou mito individual lacianiano. É justamente em relação à novela, ou mito, que será possível situar o desdobramento do sujeito”.

Esta citação foi selecionada para encerrar esta síntese de algumas contribuições lacanianas por evidenciar a dimensão hercúlea do trabalho psíquico com que se vêem a braços as crianças abrigadas na Amanhecer e seus cuidadores. A partir das poucas peças restantes do quebra-cabeças da história de vida, freqüentemente muito trágica, de cada criança, ela e seus cuidadores criarão uma ficção onde se encaixam a figura de uma mãe, de um pai, de um bebê, de um mundo onde eles viveram, e também de alguém que entrou neste mundo e trouxe o bebê para seus cuidadores atuais, que, juntos, construíram uma outra ficção que tem como personagens centrais, agora, a criança e esta outra comunidade que agora lhe é oferecida. Qualquer possibilidade que esta criança tem de reconstruir a si própria, a partir das marcas que traz dos traumas que viveu, passa por este trabalho de reconstrução da narrativa de uma história pessoal e social onde ela se reconheça e se identifique, numa ficção compreensível a respeito de si mesma e do mundo ao seu redor. Esta pesquisa é um esforço para colaborar nesse difícil e valioso empreendimento.

1.6.5 A estruturação do aparelho psíquico na criança institucionalizada

Após essa rápida passagem por algumas contribuições selecionadas das obras de Freud, Winnicott, Kohut e Lacan, centrada em torno das funções materna e paterna, e do processo de elaboração do trauma, é momento de retomá-las a propósito da relação entre elaboração do trauma e a construção da representação do *self* e da identidade pessoal. Cada um deles enfatizou, a partir da sua perspectiva teórica, a importância das funções materna e paterna nessa construção da representação do *self* e da identidade, como parte do processo de estruturação do aparelho psíquico. Finalizaremos agora nossa revisão teórica

formulando a indagação que fazemos, a partir dessas concepções, em relação às crianças consideradas nesta pesquisa.

As crianças abrigadas na Amanhecer compartilham uma história de vida marcada, no seu início, pelo trauma psíquico e, freqüentemente, também físico. É a própria existência desse trauma, em nível severo, que torna uma criança candidata ao abrigamento determinado pelo poder público. Pode-se, por outro lado, listar sucintamente os ingredientes fundamentais para a estruturação da personalidade da criança, conforme os autores citados: o bebê precisa encontrar no seu ambiente uma mãe *suficientemente boa*, capaz de lhe fornecer o *holding* de que necessita, como enfatizou Winnicott; seus cuidadores devem poder favorecer a progressiva evolução do *self* grandioso-exibicionista inicial para o *self* coeso saudável, conforme a perspectiva teórica de Kohut; devem dar condições à criança de levar a cabo o recalçamento das pulsões pré-genitais, com seus elementos traumáticos, a fim de que ela possa transitar com sucesso pela fase edípica até o sepultamento do complexo de Édipo e o estabelecimento bem sucedido do seu herdeiro, o superego, conforme a teoria clássica de Freud; e, finalmente, como visto no exame das idéias de Lacan, devem dar condições à criança de superar seu aprisionamento inicial ao desejo da mãe para poder instalar o processo da metáfora paterna e, assim, adquirir as condições para o ingresso na ordem simbólica e, portanto, no mundo da cultura.

A presente pesquisa propõe a utilização deste referencial teórico para uma tentativa de estimar a qualidade do impacto psicológico que os cuidadores da criança em situação de abrigamento podem estar aportando a ela, tanto positiva quanto negativamente. Trata-se de procurar avaliar, na situação de abrigamento estudada, como estão sendo oferecidas às

crianças estas funções, materna e paterna, sustentadas aqui como necessárias ao seu desenvolvimento saudável.

1.7 As questões norteadoras da pesquisa

O objeto da investigação conduzida na presente pesquisa é o ambiente de trocas socioafetivas oferecido às crianças abrigadas. O problema a ser discutido é a adequação deste ambiente aos objetivos de facilitação do desenvolvimento da personalidade das crianças, a partir da ótica da psicanálise: de que maneira estão sendo oferecidas às crianças as funções materna e paterna necessárias ao seu desenvolvimento saudável? A qualidade das funções materna e paterna oferecidas está adequada às necessidades do seu desenvolvimento emocional?

1.8 O objetivo da pesquisa

O objetivo da pesquisa é avaliar, sob o prisma da teoria psicanalítica, as práticas de abrigamento dispensadas às crianças atendidas na Amanhecer, com a finalidade de contribuir, através de sugestões, para que o ambiente propiciado possa funcionar como facilitador do desenvolvimento emocional e socioafetivo das crianças abrigadas.

2 METODOLOGIA

2.1 Delineamento

Ao examinar a natureza do problema a ser investigado e os objetivos propostos, julgou-se necessário optar por uma metodologia que permitisse a entrada no campo de investigação de maneira tal que a opção metodológica adotada não delimitasse aprioristicamente o campo de fenômenos que pudessem se apresentar à observação. Em função desta estratégia do trabalho de campo, optou-se por uma metodologia qualitativa, de caráter descritivo e exploratório.

Diversas tradições são observadas no campo da pesquisa qualitativa. (Creswell, 1998) A pesquisa dentro da tradição etnográfica foi a que se mostrou mais adequada à presente investigação, já que algumas das suas características a tornam especialmente útil para os objetivos propostos. Entre estas, salientamos como principais a tendência a trabalhar primariamente com dados não estruturados previamente em termos de um conjunto fechado de categorias analíticas, a investigação em profundidade de um único caso e a análise de dados envolvendo interpretação dos significados e funções das ações

humanas por meio de descrições e explicações verbais. (Atkinson & Hammersley, 1994: 110-1)

Ao mesmo tempo, julgou-se muito importante empreender esforços também no sentido de implementar um processo de avaliação que apresentasse maior praticidade e facilidade para possível aplicação posterior em uma diversidade de contextos similares, podendo vir a ser realizado dentro de um espaço de tempo relativamente curto, inferior ao tempo de trabalho de campo demandado para a construção de uma etnografia. Essa forma de avaliação de projetos sociais, com metodologia inspirada na etnografia, é descrita por Yin (1993: 60) como “avaliação etnográfica”.

Estas considerações levaram à opção por uma metodologia *inspirada na etnografia, de orientação etnográfica*, ou, ainda, usando expressão utilizada por Schensul *et al.* (1999:15), *etnograficamente informada*. Esta metodologia se aproxima do que Fetterman refere ao comentar o que chama de *relato etnograficamente informado*. Nesse caso, segundo este autor, o etnógrafo, tendo utilizado alguns conceitos e técnicas da pesquisa etnográfica, compõe um relato que, tendo semelhança com uma etnografia, ao mesmo tempo não chega a constituir uma etnografia propriamente dita, tendo em vista que preenche apenas parcialmente os requisitos metodológicos para que possa ser considerado como tal. (Fetterman, 1998: 126)

Tendo a etnografia uma já longa história, é importante tentarmos também nos localizar dentro dessa tradição de pesquisa. Esta localização é feita por Milnitsky-Sapiro (1991), em sua tese de doutorado, que realizou descrição etnográfica utilizando abordagem *emic* para sua pesquisa de campo. Segundo historia a autora, o lingüista Kenneth Pike (1954) cunhou os termos *emic* e *etic* a partir da distinção feita em lingüística entre

phonemics e *phonetics*. O estudo da fonêmica envolve o exame dos sons usados numa linguagem particular, enquanto a fonética tenta fazer, a partir de estudos fonêmicos em linguagens individuais, generalizações válidas para uma ciência universal abrangendo todas as linguagens. Essa distinção foi usada posteriormente por etnógrafos para distinguir entre abordagens etnográficas de perspectiva *emic* ou *etic*. Na abordagem *emic*, o comportamento é estudado a partir de dentro do sistema social, examina apenas uma cultura, a estrutura é descoberta pelo pesquisador e os critérios adotados são relativos a características internas do grupo estudado. Na abordagem *etic*, o estudo é realizado a partir de uma posição externa ao sistema social, diferentes culturas são comparadas, a estrutura é criada pelo pesquisador e os critérios adotados são considerados absolutos ou universais. A abordagem etnográfica de perspectiva *emic* se aproxima da formulação clássica de Malinowski de que a meta do etnógrafo é captar o ponto de vista do nativo, a sua visão do seu mundo. (Berry & Dasen, 1974: 16-7) A presente pesquisa se insere, portanto, na linha de pesquisa etnográfica de perspectiva *emic* (Fetterman, 1998:20-2), não tendo pretensão de formular generalizações válidas para outros grupos que não o estudado.

A proposta de Malinowski de uma tentativa de captar o ponto de vista do nativo e a maneira como ele vê o seu mundo implica necessariamente o uso da subjetividade do etnógrafo para esta finalidade. Este uso aproxima etnógrafo e psicanalista no ponto em que ambos enfatizam a importância da experiência subjetiva do pesquisador como instrumento fundamental para a captação e representação do objeto de estudo. A proposta etnográfica da escuta, no trabalho de campo, das múltiplas vozes que compõem o universo simbólico do grupo estudado se aproxima da experiência da escuta das associações livres do paciente no divã feita pelo psicanalista. É possível assinalar a semelhança entre os processos

mentais deste e do etnógrafo quando tentam formular, cada um por sua vez, uma interpretação psicanalítica ou um padrão de entendimento etnográfico, a partir dos quais o material observado adquire sentido e coerência. Podemos correlacionar a esta atitude mental do etnógrafo a atitude de “atenção uniformemente flutuante” proposta por Freud (1912: 111) ao psicanalista para que possa realizar uma escuta analítica que, conforme expressou Bion, deve ser idealmente feita “sem memória, sem desejo e sem compreensão” (Zimmerman, 1995: 170 ss.), a fim de que se possa produzir a percepção do novo.

Dessa maneira, ao optarmos pela escuta das diferentes vozes da organização, de acordo com uma abordagem *emic* do material, optamos por uma abordagem metodológica respaldada pela experiência da pesquisa, tanto no campo da psicanálise quanto no campo da etnografia, adotando a perspectiva de utilizar sinergicamente as abordagens etnográfica e psicanalítica para compreensão do objeto de estudo. Como dissemos anteriormente, essa abordagem de pesquisa qualitativa, utilizando metodologia inspirada na etnografia (abordagem *emic*), vem sendo utilizada, nos últimos anos, em pesquisas em Psicologia Social desenvolvidas neste Instituto de Psicologia, conduzidas sob orientação da Profa. Dra. Clary Milnitsky Sapiro (Milnitsky-Sapiro 1991, 1996). Essa metodologia se evidencia nos trabalhos realizados, sob sua orientação, por Kasprzak (1997), Giongo (1998), Stein (2000), Abreu e Silva (2000), Menegaz (2000), Kuchenbecker (2000) e Tonatto (2001).

Dentro dessa linha de pesquisa, a presente investigação associou a especificidade da perspectiva teórica da psicanálise aos recursos metodológicos da pesquisa qualitativa, instituindo um processo de avaliação do ambiente psicológico oferecido às crianças abrigadas, no que se refere à sua função de facilitador do desenvolvimento emocional. O processo proposto possibilitou ao pesquisador a avaliação

dos papéis desempenhados pelos indivíduos na construção do ambiente oferecido às crianças, como veremos a seguir.

2.2 Instrumentos e materiais

A importância da subjetividade do pesquisador na pesquisa inspirada no método etnográfico é assim explicitada por Gioing (1998: 67-8):

“A descrição do contexto de uma pesquisa, quando inspirada no método etnográfico, só pode ser construída a partir da ‘imersão do pesquisador’ na realidade a ser estudada. ‘Imergir’ implica um contato com as sensações, impressões e reflexões emergentes dos laços estabelecidos com este lugar e sua comunidade. Deste modo, ao ‘descrever’ o contexto, o pesquisador se utiliza de sua própria subjetividade como uma ferramenta no trabalho de construção do texto”.

Para propiciar esta imersão do pesquisador na realidade a ser estudada, adotou-se, para a coleta dos dados, a estratégia da triangulação (Yin, 1993: 69; Creswell, 1994: 174; Hammersley & Atkinson, 1995: 230-2; Denzin & Lincoln, 1998: 4; Fetterman, 1998: 93-6; LeCompte & Schensul, 1999: 130-1; Berg, 2001: 4-6), obtendo-se dados a partir de três fontes distintas: exame de documentos, observação participante e entrevistas semi-estruturadas.

2.2.1 Exame de documentos

Foram examinados documentos relativos ao programa de abrigamento estudado: a escritura pública de instituição da fundação, seus estatutos e documentos relativos à implantação, divulgação e evolução do programa de abrigamento de crianças. Também foram examinados os documentos escritos produzidos pela coordenação do programa e pelos técnicos com o objetivo de qualificar e normatizar o atendimento às crianças abrigadas.

2.2.2 Observação participante

Haguette (1987: 66-78) afirma que a observação participante tem sido compreendida de diferentes maneiras por diferentes autores. Para a presente pesquisa, nos parece esclarecedora a definição proposta em 1955 por Schwartz & Schwartz (*apud* Haguette, 1987: 71):

“Para nossos fins, definimos a observação participante como um processo no qual a presença do observador numa situação social é mantida para fins de investigação científica. O observador está em relação face a face com os observados e, em participando com eles em seu ambiente natural de vida, coleta dados. Logo, o observador é parte do contexto sendo observado, no qual ele ao mesmo tempo modifica e é modificado por este contexto. O papel do observador participante pode ser tanto formal como informal, encoberto ou revelado, o observador pode dispensar muito ou pouco tempo na situação de pesquisa; o papel do observador participante pode ser uma parte integrante da estrutura social, ou ser simplesmente periférica com relação a ela”.

Outras maneiras de caracterizar o método aqui utilizado são apresentadas por alguns autores atuais do campo da etnografia. Eles definem a observação participante como a observação de campo que “*combina participação nas vidas das pessoas sob estudo com manutenção de uma distância profissional que permite observação adequada e registro de dados*”. (Fetterman, 1998:34-5) De maneira consoante, Schensul *et al.* (1999: 91-7) definem como observação a “*o que pode ser visto através dos olhos do etnógrafo*” (p. 95), explicitando que ela é sempre filtrada pelo prisma interpretativo do pesquisador. Definem também a participação como a “*presença em e interação com um lugar quando uma atividade ou evento está ocorrendo*”. (p. 92) Essas definições explicitam também a aceitação do fato de que a presença do pesquisador, por menos participante que se proponha a ser, constitui interação social que altera, em grau importante, a atividade observada.

A observação participante foi realizada em diversos contextos, procurando-se observar todas as situações julgadas relevantes para a pesquisa. Com este objetivo, as observações foram realizadas durante diversas atividades diárias das crianças: momentos em que elas se ocupavam dentro de casa, assim como momentos em que iam com as atendentes para o *playground* ou para passear pelos arredores das casas; momentos das refeições, horário de dormir, horário de tomar banho, bem como atividades dirigidas na Escolinha. Foram também observadas as reuniões da equipe técnica e as reuniões da coordenação do programa, as atividades dirigidas especificamente aos atendentes ou aos voluntários, assim como as atividades dirigidas em conjunto a todos os participantes das atividades da fundação. A observação participante foi desenvolvida em visitas de duração

variável, com frequência de duas a três vezes por semana, em média, no período de maio a novembro de 2001.

2.2.3 Entrevistas semi-estruturadas

A imersão progressiva do pesquisador no mundo subjetivo dos participantes do programa de abrigo foi ocorrendo a partir do exame dos documentos e de diálogos informais com as pessoas envolvidas no atendimento às crianças, realizados durante a observação participante, nos diferentes contextos acima descritos. A partir do conjunto dessas observações, foi elaborado o roteiro das entrevistas semi-estruturadas, destinadas ao registro dos dados em fitas de áudio para posterior análise de conteúdo do material obtido. As entrevistas individuais realizadas procuraram colher as vozes das pessoas envolvidas no atendimento das crianças, a fim de viabilizar a construção de uma representação do atendimento prestado, a partir das verbalizações dos seus protagonistas. O roteiro das entrevistas consistiu de seis questões abertas, formuladas de maneira a propiciar a explicitação dos temas emergentes. O principal cuidado na elaboração das questões foi o de evitar que elas fossem diretivas ou que sugerissem, de qualquer maneira, alguma resposta esperada. O roteiro elaborado é apresentado no Anexo A. Foi realizado um total de dez entrevistas, conforme explicitado a seguir.

2.3 Participantes e procedimentos

A etapa inicial do trabalho de campo contou com a participação de pessoas de todos os níveis da organização, dispostas a realizar diálogos informais com o pesquisador. Estes diálogos se desenvolveram inicialmente com diretores da fundação, em diversas visitas ao local, nas quais também se realizaram diálogos informais com coordenadoras do programa de abrigamento, funcionárias, técnicos e voluntários que se encontravam no local. À medida que estas visitas iam ocorrendo, o projeto de pesquisa foi sendo delineado, sendo posteriormente exposto à diretoria da fundação e obtida autorização formal para realização da mesma. O trabalho de campo, em sua fase formal, conforme dito anteriormente, consistiu de visitas de duração variável ao local, numa frequência em torno de duas a três vezes por semana, em média, no período de maio a novembro de 2001, nos contextos referidos acima, na seção 2.2.2.

As observações feitas durante o trabalho de campo permitiram a elaboração do roteiro para realização das entrevistas semi-estruturadas, de acordo com os objetivos explicitados acima, na seção 2.2.3. (Anexo A) Foram realizadas dez entrevistas. Foram entrevistadas quatro das atendentes que cuidam diretamente das crianças, uma atendente que realiza atividades dirigidas com as crianças na Escolinha sob supervisão da psicopedagoga, a supervisora das atendentes, três dos técnicos (uma psicóloga, uma fonoaudióloga e uma psicopedagoga) e a diretora do programa de abrigamento. A escolha das pessoas a serem entrevistadas obedeceu a dois critérios. O primeiro deles foi que os diferentes níveis hierárquicos dentro da equipe estivessem representados entre elas. Dentre as pessoas que permitiriam o preenchimento deste critério, foram selecionadas aquelas com

as quais se havia propiciado, durante o trabalho de campo, um nível de proximidade e familiaridade com o pesquisador julgado, por este, adequado a propiciar maior desenvoltura e liberdade de expressão na situação da entrevista. As entrevistas, que tiveram duração aproximada de quarenta e cinco minutos cada uma, foram gravadas em fitas de áudio e transcritas para posterior análise de conteúdo.

2.4 Método de análise dos resultados

Para identificar os temas emergentes do trabalho de campo, foi utilizado o método de análise de conteúdo das entrevistas transcritas. O método adotado foi aplicado por uma equipe composta pelo pesquisador e duas auxiliares de pesquisa, estudantes de graduação em psicologia, treinados e supervisionados pela professora orientadora.

O método de análise de conteúdo empreendido compartilhou da estratégia *emic* adotada no trabalho de campo e na formulação do roteiro das entrevistas semi-estruturadas, na qual optou-se por poucas perguntas abertas a fim de estimular a livre associação das entrevistadas. Ao contrário do que ocorre numa abordagem *etic* de análise de conteúdo, onde as unidades de análise estão disponíveis antecipadamente, na abordagem *emic* as unidades de análise são descobertas durante o processo, mediante imersão no material a ser analisado. (Neuendorf, 2002: 72; 102-3) Este procedimento de categorização na análise de conteúdo, no qual o sistema de categorias não está dado desde o início, sendo resultado da classificação analógica e progressiva dos elementos, também é descrito por Bardin (2001: 152-3). Uma descrição detalhada do procedimento adotado pode ser encontrada em Gillham (2000: 71-7).

O processo de análise de conteúdo realizado levou à identificação de quatro temas emergentes, com suas respectivas categorias e subcategorias, conforme apresentado no Anexo B. A apresentação dos resultados da pesquisa será feita, na próxima seção, organizando o material em torno dos quatro temas identificados.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na presente seção, serão apresentados os resultados do trabalho de campo e discutidos os quatro temas emergentes na pesquisa realizada. Incumbida de exercer as funções materna e paterna em relação às crianças abrigadas, a instituição apresenta-se simultaneamente como propiciadora e como limitadora do exercício destas funções. A maneira como isto ocorre é o que será discutido na exposição a seguir.

Relembramos, inicialmente, que as crianças são atendidas permanentemente por uma equipe de funcionárias. Durante os turnos diurnos, as equipes têm quatro atendentes e, durante os noturnos, três. Uma cozinheira trabalha seis dias por semana, durante o dia. Há uma supervisora geral das funcionárias, que é a única que reside no local.

O primeiro aspecto que procuramos compreender ao iniciar o trabalho de campo foi a maneira como as atendentes vivenciam seu papel junto às crianças. A orientação geral que recebem da coordenação é a de tratar as crianças com muito amor, dando a elas o carinho e atenção que lhes faltou antes de chegarem à Amanhecer.

O ambiente físico oferecido às crianças pequenas, alojadas no Berçário, que têm idade máxima em torno de dezoito meses, é calmo, sem ruídos invasivos, tendo como som

de fundo ou o silêncio do campo, ou o som do toca-fitas reproduzindo melodias suaves, em baixo volume. As atendentes conversam entre si em voz baixa, se revezando entre as atividades de cuidado físico das crianças (alimentação, trocas de fraldas, banhos, medicação, etc.) e a atividade de manter ocupadas as crianças que não estão dormindo. Seu trabalho é aliviado pela presença dos técnicos e dos voluntários que, quando presentes, assumem algumas das funções desempenhadas normalmente pelas atendentes.

O ambiente na Casa 1, onde ficam aproximadamente dez crianças maiores, é bem mais agitado, já que a idade delas varia em torno de um ano e meio a três anos e meio. A capacidade dessas crianças para se comunicar verbalmente, portanto, varia enormemente, desde as que estão iniciando a falar as primeiras palavras até as que já dominam um amplo vocabulário. Quando as crianças não estão dormindo, os desafios para as atendentes são grandes: cuidar da alimentação e da higiene de todas e ao mesmo tempo mantê-las ocupadas. Quando o dia está ensolarado, o trabalho é facilitado pela possibilidade de levar as crianças ao *play-ground* ou a um passeio pelo campo ou pelo bosque, atividades nas quais, em geral, elas se ocupam sem exigir atenção especial. O trabalho fica mais difícil quando se trata de manter as crianças em atividade dentro da casa. Na situação de não poder sair para a rua, as situações de agressões entre as crianças, ou de brincadeiras que as expõem a algum risco, se tornam mais freqüentes, exigindo das atendentes iniciativa e criatividade para atrair a atenção de todas em torno de alguma atividade.

O exame de documentos, a observação participante e as dez entrevistas individuais realizadas, seguindo metodologia inspirada na etnografia, buscaram colher as vozes das pessoas envolvidas no atendimento das crianças, a fim de viabilizar a construção de uma representação do atendimento prestado, utilizando para isso as verbalizações dos seus

protagonistas. A análise de conteúdo das entrevistas realizadas propiciou a identificação de quatro temas emergentes do material, com suas respectivas categorias e subcategorias. (Anexo B) A descrição e análise dos resultados será feita organizando o material em torno destes quatro temas. A tarefa mais difícil, nesse momento do trabalho, foi a de selecionar, dentre o riquíssimo material extraído das narrativas, aquele que seria privilegiado para ilustrar o conteúdo referente a cada tema, categoria ou subcategoria. Os excertos abaixo foram julgados suficientemente ilustrativos de cada um deles.² Os quatro temas emergentes identificados, que serão discutidos a seguir, são: a função materna; a função paterna e a interdição; a construção dos conceitos de pai e mãe pela criança; o atravessamento institucional.

3.1 A função materna

Sob este tema, agrupamos as categorias cujo conteúdo se refere claramente ao exercício da função materna pelas cuidadoras da criança. Quatro categorias foram encontradas, conforme exposto no Anexo B: prazer no relacionamento com a criança, cuidados com o desenvolvimento da criança, compreensão empática da criança, e adoção, apego e perda.

A indagação subjacente à análise dos dados e à discussão em relação a este tema consiste em avaliar o grau em que as cuidadoras, na Amanhecer, estão oferecendo às

2 Os nomes dos protagonistas foram trocados e foram feitas pequenas alterações no texto, que não alteram seu conteúdo, a fim de garantir a preservação do sigilo do material original.

crianças um conjunto de elementos considerados necessários ou desejáveis para o desenvolvimento saudável da sua personalidade, sob a ótica do referencial psicanalítico.

Antes de prosseguirmos para a apresentação e discussão dos resultados obtidos em relação a este tema, é importante observar que o material aqui agrupado se refere, na sua maior parte, às evidências encontradas em apoio à observação de um exercício adequado da função materna pelas cuidadoras. O material que se refere às formas como o cuidado institucional interfere de maneira negativa no exercício da função materna será apresentado e discutido também adiante, no contexto da discussão do quarto tema, o atravessamento institucional.

Podemos iniciar a presente discussão comentando, de uma maneira geral, o tipo de observação que foi considerada como evidência do exercício adequado da função materna. Começamos pela simples observação das instalações físicas adequadas e limpas que abrigam as crianças, e dos cuidados de higiene e limpeza de todo material utilizado no cotidiano. Acrescentamos, a seguir, a observação da rotina das atendedoras com as crianças, do cuidado que elas demonstram com sua segurança, higiene, alimentação, ou com o cumprimento das prescrições pediátricas individuais. Num nível mais profundo de observação, escutamos a fala das cuidadoras, a associar livremente a partir das perguntas abertas do roteiro das entrevistas semi-estruturadas. As unidades de sentido que foram sendo agrupadas neste primeiro tema constituíram as quatro categorias que nos permitiram desenhar o quadro de uma criança que está, de maneira geral, em interação com cuidadoras que demonstram prazer no relacionamento com ela, capacidade de compreensão empática dos seus sentimentos e estão atentas ao seu desenvolvimento físico e emocional.

A primeira categoria de análise agrupada neste tema, *Prazer no relacionamento com a criança*, abrange um conjunto de observações que sustenta a afirmação de que as cuidadoras, na Amanhecer, exercem com prazer as funções maternas. A fim de resguardar a identidade dos participantes da pesquisa, utilizaremos a letra **E**, seguida de um número que varia de **1** a **10**, a fim de designar as dez entrevistadas cujas falas serão citadas ao longo desta exposição. Selecionamos, inicialmente, algumas passagens da entrevista de **E3**, que representam, de modo muito claro, o tipo de material abrangido nesta categoria:

E3 - Minha vontade sempre foi trabalhar com criança. Me realizei quando cheguei aqui, eu me encontrei. Eu estava meio perdida, trabalhava em serviços pesados, difíceis. E não era do meu gosto trabalhar assim ... com as coisas todas, com o coração cheio de amor e de carinho pra oferecer, e tendo que lidar lá com pedras, moirões, não sei mais o quê ... só trabalho pesado... fica meio difícil... (...) Eu me realizo porque aqui eu posso expandir o meu carinho, o amor, aquela coisa que está sobrando aqui dentro de mim e está faltando para os pequeninhos lá. Eles vêm de lá, com tanto sofrimento, uns estão tristonhos, outros mais alegrinhos, mas eles precisam muito de amor e carinho... E isso eu tenho de sobra pra dar. (...)... esse espacinho de poder amar, de poder dar carinho, de poder fazer esquecer, não tem dinheiro que pague. (...) No grupo, eu sou uma das tias que gosta de dá colo. Eu sento e viro na mamãe-galinha, os filhotes tudo na volta. Os que cabem no colo, vão no colo. Eu vou contando uma estória, vou cantando uma musiquinha, vou contando uma estorinha que eu invento, outra que eu pego dum livro... Eu sento ali com eles. Na hora do banho mesmo, eu vou pra lá, na hora do banho é festa, senta todo mundo, daí um chora lá, eu digo: “– Não, vem cá que também tem pra ti, vem cá.”, e põe

aqui do ladinho. Não sei quem reclama lá., “– Vem cá que a tia te dá carinhzinho”, bota aqui pertinho...

Evidentemente, não pensamos que isto é o que ocorre sempre, todo tempo e com todas as crianças e cuidadoras. No entanto, se considerarmos em conjunto as observações diretas feitas no ambiente, acima citadas, e estes trechos selecionados da entrevista de **E3**, encontramos os primeiros elementos que tomamos como indicadores da presença, no ambiente oferecido às crianças, da disponibilidade daquilo que podemos identificar como duas funções maternas essenciais descritas por Winnicott: o conceito da mãe como ambiente e o conceito de *holding*. Como vimos na revisão teórica, o primeiro ambiente para o bebê, biológica e psicologicamente, é a mãe. O que ela sente e a maneira como se comporta, em relação a ele, influenciarão a saúde da criança para o resto da vida. Na fase inicial do seu desenvolvimento, o lactente ainda não separou o *self* do cuidado materno. Ele necessita de uma provisão ambiental consistente, onde a empatia materna permita que suas necessidades fisiológicas sejam satisfeitas. A fisiologia e a psicologia ainda não se tornaram separadas, e o *holding* materno protege a criança da agressão fisiológica. Winnicott enfatiza a importância de a mãe poder ser *suficientemente boa* (*good-enough*) para não obstaculizar o desenvolvimento emocional primitivo do bebê. A principal característica da mãe *suficientemente boa* é a sua capacidade de prover ao bebê a experiência de *holding* (sustentação), oferecendo-se como uma mãe *sustentadora*, ou mãe *ambiental*. Os trechos selecionados da entrevista de **E3** representam uma mulher que funciona para a criança como detentora de algumas dessas características da figura da mãe *suficientemente boa* de que fala Winnicott.

Esse prazer no relacionamento com a criança se evidencia também no emocionar-se com o desenvolvimento dela, como podemos ilustrar com a seguinte fala de **E2**:

E2 - *Eu acho que uma coisa que me tocou bastante foi logo que eu comecei a trabalhar aqui, a Laura era pequena – ela era bem pequeninha –, e, quando eu comecei a trabalhar, logo depois, eu acho que com uns três meses, quatro meses por aí, aí que ela começou a caminhar, que eu ensinei ela a dar os primeiros passinhos. Eu acho que é uma coisa que marca bastante. Também um dia depois que eu cheguei naquela casa, que eu ia lá mais de passagem, daí eu cheguei lá pra trabalhar e o Pedro 'tava sentado no trocador e pela primeira vez ele disse meu nome... “Tia Marta”... bem certinho, sem ninguém dizer pra ele, nem nada. Ele disse meu nome. Acho que é uma coisa que te marca bastante.*

Também entendemos como evidência do funcionamento da figura da mãe *suficientemente boa* o material agrupado na segunda categoria deste tema, Cuidados com o desenvolvimento da criança. Uma boa mãe está atenta ao desenvolvimento da criança. Esta característica da boa mãe aparece em verbalizações como esta, selecionada da entrevista de **E10**:

E10 - *... nós instituímos uma planilha, que tem o nome de cada criança, onde elas têm que anotar o horário que as crianças mamaram, a quantidade de mamadeira oferecida, o quanto sobrou da mamadeira – se não sobrou nada, bota 00 –, quantas vezes elas fizeram cocô, qual é o tipo de cocô – se é mole, pastoso, duro, bolinha, porque por ali eu vou vendo se não tem que introduzir alguma coisa na alimentação –, se vomitaram ou se só regurgitaram. Ali eu faço todo esse levantamento e, quando eu vejo que uma criança*

'tá há uma semana zerando aquela quantidade de mamadeira, eu aumento a mamadeira. Aí, os maiorzinhos, de acordo com esse levantamento que eu fiz, até doze meses, já 'tá em tal idade, pode introduzir a sopinha, pode introduzir a batata, pode introduzir a carne. Ontem eu mandei introduzir o fígado de galinha na alimentação de uma criança.

Também aparece na preocupação por uma criança que tem um problema físico, ou que aparenta não apresentar um desenvolvimento psicomotor adequado para sua idade, como é possível observar nestas falas, de **E3** e de **E4**:

***E3** - ... Era bem pequenininho... deveria ter quatro ou cinco meses, quando muito... era bem pequerruchinho... Ele cresceu, cresceu assim que nem uma flor num jardim, bem enterrada... o que o amor e o carinho faz, né... eles crescem... Vê o outro, o Paulo. O Paulo é outro que, baaah...Tinha dias que a gente olhava e dizia assim: "Meu Deus, dai-me força pra poder ajudar ele, né..." Eu conversava com Deus e pedia força pra Ele me ajudar, que era um sufoco cuidar. Eu fazia tudo que precisava, porque assim como ele se alimentava ele já vomitava tudo ... (...) Hoje dá gosto de ver. Eu que vi ele na pior fase dele... Ah!, eu olho assim, meu Deus, como tá lindo... porque a gente aprende a admirar, né... o que a gente conseguiu fazer de bom por ele. É muito bom ver ele grandão e feliz assim. Correndo por tudo e cantando. Acompanhando a turma, que nós tínhamos ficado com aquela dúvida: "Ah, meu Deus, quanto tempo que ele vai levar pra acompanhar a turma", pequenininho assim...(...) doente, com dificuldade pra caminhar, com tudo. Mas graças a Deus ele tá lindo e maravilhoso, né ...*

E4 - Quando eu entrei aqui, como ele é grande, eu dizia assim: “- Tu é o mais velho!” Eu achava até que ele era mais velho que o Pedro. Eu dizia: “- Antônio, tu é o mais velho!” Que ele era assim calmo. Eu dizia: “- Vamos tomar banho?” “- Não!” O Pedro já tirava a roupa dele, facilitava, já subia por cima do chuveiro e queria botar o xampu e queria se secar e queria botar a roupa, que a gente tem que explicar pra eles, né, como é que a roupa, ensinar eles a pôr. E o Antônio não. O Antônio chegava lá no banheiro e sentava. “- Tira, Antônio, tu é o mais velho!” A gente dizia pra ele. “- Tira!”. Daí um dia uma das tias escutaram e disseram pra mim: “- Não, mas ele não é o mais velho!” O Antônio é um dos mais novos.

Também podemos considerar como evidência do exercício adequado da função materna a presença, no ambiente, de uma compreensão empática da criança. Heinz Kohut, outro dos autores revisados inicialmente, deu grande relevância, em toda sua obra, ao tema da empatia. O assunto motivou um primeiro trabalho, em 1959 (Kohut, 1959), foi constantemente retomado em seus textos e foi tema de sua última aparição em público, três dias antes de sua morte, em 1981. (Kohut, 1981b) Recordamos que ele cunhou o termo *selfobject*, que aqui traduzimos pelo neologismo *self-objeto*, conforme nota anterior, para designar o objeto que exerce as funções necessárias ao desenvolvimento normal do narcisismo da criança. O objeto, investido com libido narcisística, é percebido ou experienciado como relacionando-se ao *self* como parte do próprio *self* ou a serviço do mesmo, assim funcionando como um *self-objeto*. O bebê nasce num ambiente humano e, embora ainda não tenha um *self*, os adultos agem e respondem à criança como se ela o tivesse. Desta maneira, o *self* emerge do interjogo entre os potenciais inatos do bebê e a responsividade dos *self-objetos* adultos.

A fim de ilustrar a importância atribuída por Kohut à compreensão empática, pelos seus *self*-objetos, para o desenvolvimento emocional da criança, selecionamos, dentre suas inúmeras referências ao tema, duas especialmente pertinentes neste momento. Para que a criança sobreviva psicologicamente, é necessário que ela esteja imersa num ambiente humano onde os *self*-objetos são empático-responsivos, da mesma maneira que ele deve nascer numa atmosfera que contenha uma quantidade ótima de oxigênio para sobreviver fisicamente. O seu *self* nascente necessita que um ambiente empático esteja sintonizado com suas necessidades-desejos, da mesma maneira que o sistema respiratório necessita do oxigênio no ar. Quando o balanço psicológico da criança é perturbado, as tensões psicológicas da criança são empaticamente percebidas e uma resposta é dada pelo *self*-objeto. Este, equipado com uma organização psicológica madura que pode avaliar realisticamente a necessidade da criança e o que deve ser feito, incluirá a criança na sua própria organização psicológica e remediará, por meio de ações, o desbalanço homeostático da criança. (Kohut, 1977: 85) O cuidador adulto, dotado de um radar de empatia dirigido à criança, está continuamente em sintonia com a necessidade dela de ser equilibrada narcisisticamente. São os fracassos desse equilíbrio, apropriadamente frustrantes, em sintonia com a capacidade relativa ao nível do progresso e maturação da criança, que irão capacitá-la a crescer. É o fracasso traumático nesse equilíbrio, a ser provido pela empatia do *self*-objeto, que determina o trauma severo. (Kohut, 1974: 52)

O exercício dessas funções *self*-objetais puderam ser identificadas no trabalho de campo, podendo ser ilustrado pelo material agrupado na terceira categoria neste tema, *Compreensão empática da criança*. A sintonia das *tias* com as necessidades emocionais das crianças apareceu de muitas maneiras nas entrevistas, sendo, por exemplo, o que

permite a **E2** afirmar: ... *um dia alguém já 'tá com uma olheira, eu já sei o que que é, o que tem, o que não tem.*

Uma ocorrência muito comum foi a percepção e manejo do sentimento de ciúme entre as crianças, como aparece nesta fala de **E2**:

E2 - *Eu acho que eles 'tão enfrentando dificuldade com a chegada da menina nova, que pra eles, não sei se, na cabeça deles, eles pensam que talvez por ela ser grande a atenção vai ser dela, ou coisa parecida.*

Esse exercício de funções *self*-objetais através da compreensão empática da criança também é evidenciada pela atenção a situações individuais, como aparece, por exemplo, neste trecho de **E5**:

E5 - *Tem vezes que eles querem brincar só eles, entre eles. O Mauro é um, ele pedia pra ir pro quarto pra brincar sozinho. Ele queria brincar sozinho. Aí é aquela choradeira e eu não sabia o que é que era... Era porque pegavam o brinquedo dele e ele ficava brabo. Ele queria brincar com aquele brinquedo, mas só ele. Ele sozinho. Aí eu vi que era mesmo. Aí eu deixei ele no quarto e ele brincou que era uma maravilha. Aí depois ele não quis mais, aí ele bateu na porta e disse que queria ir pra sala e tudo. Uma coisa deles. Tu tem que perceber. A gente que tem que estar de olho, né... Percebendo o que que eles querem, o que que eles não querem.*

Noutro momento, a situação pode ter o significado inverso, como também observa **E5**:

E5 - ... aí aquela criança se afasta, fica quietinha num canto, num cantinho. No caso a Ana, que ela é bem quietinha também. Então 'tão tudo brincando junto, aí tu vai ver ela 'tá afastada assim, 'tá quieta. Aí, eu vejo que 'tá... Aí tu chega, conversa assim e pronto. Parece que ela se alegra mais, sabe. Fica mais satisfeita: “- Ah, me procurou”. Já não se sente tão sozinha, né. Daí eu pego um brinquedo, “- Ó, vamo brincar lá com os amiguinhos.” Aí ela vem vindo devagarzinho até que entra no grupo.

A quarta categoria agrupada sob este tema produziu a identificação de sete subcategorias, conforme apresenta o Anexo B. Nesta categoria, que nomeamos Adoção, apego e perda, reunimos as verbalizações dos protagonistas do abrigo em torno do que constitui o drama humano que coloca a todos nesta cena. Os bebês chegam ao abrigo após terem passado sucessivamente por experiências de maternagem mal sucedida. O forte vínculo que ordinariamente se estabelece entre uma mãe e seu bebê, neste caso, não se estabeleceu. A maternagem recebida pelo bebê foi, em geral, precária ou, no melhor dos casos, interrompida abruptamente, uma ou mais vezes, pela separação do bebê de seus cuidadores originais, desde seu nascimento até sua chegada à situação de abrigo. As mulheres que os recebem sob seus cuidados se vêem colocadas no lugar de quem tem o dever de resgatá-los do seu passado assombrado pelo trauma psíquico e, geralmente, também físico, que deixou-lhes como legado as marcas do desamor, do abandono e da violência. Este sentimento foi representado com muita beleza no seguinte trecho de **E3**:

E3 - Eu me realizo porque aqui eu posso expandir o meu carinho, o amor, aquela coisa que está sobrando aqui dentro de mim e está faltando para os pequeninhos lá. Eles vêm de lá, com tanto sofrimento, uns estão tristes, outros mais alegres, mas eles

precisam muito de amor e carinho... E isso eu tenho de sobra pra dar. (...) Cada um que chega, a gente agradece a Deus porque achou o caminho pra se achar na vida, né... Porque daqui ele só vai pra um caminho melhor. É assim que eu penso. Eu acho que aqui é o começo da vida pra eles. Daqui eles vão encontrar um pai, uma mãe que ame, que queira eles, com muito carinho, que eles precisam, e vão ter uma vida melhor.

Com esta citação, iniciamos a apresentação do material contido na subcategoria *Apego mútuo entre tias e crianças*. As cuidadoras se vêem instaladas na situação difícil de amar a criança com o objetivo de, após um tempo variável, desvincular-se totalmente dela para que outra mulher, por ocasião da adoção, assuma este lugar que ela ocupa temporariamente. De início, as cuidadoras não estão preparadas para este difícil papel, como também explicita **E3**:

E3 - É que a gente não sabia amar assim. Não sabíamos amar incondicionalmente. Nós sabíamos amar nossos filhos, nossos maridos, nossa família, nossos sobrinhos... Mas não sabíamos amar uma pessoa que tem que ser tirada de nós. É difícil, mas a gente aprende.

Às vezes surge o desejo de estar no lugar da mulher que recebe a criança para não mais se separar dela, como bem expressou **E9**:

E9 - Eu não sei se eu senti dor da criança sair, se eu senti alegria, se eu fiquei emocionada de ver o casal... (...) Quando o casal chegou feliz, olhando aquela criança com aquela alegria, aquilo mexeu. Foi aquela coisa: “- Ah, ele vai e eu não vou mais

ver!”. *Aquela coisa. (...) Como uma perda. Mas uma perda assim: “– Eu também poderia ‘tá ganhando”. Foi os dois lados: “– Tô perdendo este, mas eu também poderia ‘tá no lugar dela. Eu poderia ‘tá fazendo isso que ela ‘tá fazendo.”*

Esses sentimentos, relacionados ao fato de que as crianças abrigadas na Amanhecer estão destinadas à adoção, dentro de um prazo imprevisível, não são capazes de impedir que o apego das cuidadoras às crianças seja intenso. Esse apego se evidencia, por exemplo, nesta passagem de **E3**:

***E3** - O difícil é não gostar deles. A maior dificuldade que eu tenho é a de não me apegar a eles. (...) Cada vez que eu olho pra eles, eu vejo eles como se fossem meus filhos. Eu amo eles assim, com muito carinho, muita atenção, fazendo muito esforço pra nunca magoar eles, nunca deixar eles tristes...*

Uma observação repetida constantemente ao longo do trabalho de campo foi o fato de o trabalho das cuidadoras na Amanhecer ser algo que está presente constantemente no cotidiano delas, junto à sua família, mesmo quando elas não estão no trabalho. A referência a situações em que os familiares das cuidadoras são envolvidos pelos acontecimentos diários na Amanhecer apareceu em todas situações observadas. São de **E3** e de **E4** os excertos que selecionamos para ilustrar esta observação:

***E3** - Porque eu durmo sonhando com eles, eu acordo pensando neles, eu me levanto e venho pra cá trabalhar com eles... Meu marido é que diz: “–Tu não ‘tá na*

Amanhecer. Acorda!” (...) Eu digo pro meu marido: “– Se eu não fosse casada, não tivesse as minhas filhas, eu ia morar na Amanhecer. Ia ficar lá, com as crianças, não ia mais pra casa.”

E4 - A minha filha (...) só fala na Ana. Ela viu todos, todos das duas casas. Todo santo dia ela diz assim: “– Mãe, dá um beijo na Ana.” Eu digo: “– Minha filha, mas a mãe tem um monte de filho lá.” Ela disse: “– Ai, mãe, mas eu gosto mais da Ana”. Meu marido ‘teve aqui uma vez (...) ... ele entrou, pegou a Laura no colo dizendo assim: “– Ah, mas eu quero essa guriuzinha pra mim, ah, eu quero essa pretinha pra mim.”, ele dizia. E ela adorou ele. Ela pegou... veio no colo... Ele tem bigode, ela assim: “– Mas o que que é isso, tio? Ah, mas eu quero pegar!” e pegava. Ai agora ela foi embora e ele sempre perguntando por ela. Ai eu cheguei lá um dia dizendo assim: “– Ah...” “– O que que houve?” “Ah... a tua filha foi embora.” Dizia ele: “– Ah, não acredito...” Ele ficou sem jeito. Ele disse assim: “– Ah, mas me deu uma coisa tão ruim. Tu sabe que eu tinha esperança de pegar aquela guriuzinha pra mim?”. Sabe? Ele também gostou muito do Antônio. Ele disse assim: “– Ah, o gurizão aquele, o alemãozinho, ‘tá lá ainda?” Porque meu guri, ele é bem alemãozinho, né. Então, eu digo: “– Oh, André, teu irmão ‘tá lá na Amanhecer”. Eu brinco com ele. (...) Ele pergunta: “– Mãe, o Antônio ‘tá lá ainda? O Antônio já foi embora? Ah, mas tem que trazer o Antônio pra cá.” Eu digo: “– Mas não é assim, meu filho, se a mãe pudesse a mãe trazia todos pra cá”.

Se foi muito evidente o apego das *tias* às crianças, o apego das crianças às *tias* também foi. Isto aparece nestes dois trechos selecionados das falas de **E5** e de **E2**:

E5 - Pra mim, foi bem marcante quando eu cheguei na outra casa, no Berçário, né, e a Carla era pituchinha, pequenininha, né... E ela nem me conhecia, claro, e ela veio pro meu colo assim e queria ir junto comigo! Se agarrou assim em mim. Não sei se eu era parecida com a mãe dela, e ela se recordou, né... Se agarrou assim bem forte como se me conhecesse assim, sabe... E eu fui embora, e ela queria ir junto, assim... agarrada no meu pescoço. Aquilo, pra mim, foi maravilhoso. Chegar assim e aquela criança te abraçar assim e gostar de ti. Isso aí me marcou.

E2 - Teve uma época também, com o Pedro, que pra mim foi muito difícil, foi uma época que ele se apegou muito a mim, e aí, toda a vez que eu ia sair pra ir embora, ele ficava aos prantos, chorava. “- Tia Marta, não vai embora. Fica comigo.” “- Mas eu não moro na Amanhecer, o Pedro mora.” Aí ele dizia: “- Mas dorme na minha caminha hoje”. “- Mas eu não posso. A tia não pode. A tia tem a casa dela, ‘tá cansada, tem que descansar. O Pedro fica aqui. Amanhã eu volto”. Então era muito assim... Essa fase, pra mim, foi muito desgastante. Doía muito ver ele chorar por eu ter que sair.

Os excertos apresentados até aqui ilustraram o material que foi agrupado na subcategoria Apego mútuo entre tias e crianças. Ficou também evidenciada claramente nessa apresentação a identificação das *tias* com o papel de mãe. Faz parte desse papel o sentir-se responsável pelo que se passa com a criança, do que resulta o aparecimento de sentimentos de culpa, em relação a elas, em determinadas situações. Os excertos abaixo, de *E3* e de *E9*, ilustram bem o material agrupado na subcategoria Sentimentos de culpa em relação às crianças:

E3 - O que me marcou mesmo foi uma fase em que eu estive doente, que não me deixava em condições de cuidar deles. Eu estava doente física e espiritualmente. Eu sabia que tinha que vir pra cá, eu tinha que trabalhar, mas eu não estava bem pra oferecer o melhor pra eles... Foi a parte que mais me marcou, que eu acho que eu não fiz direito o meu dever, não trabalhei direito, não ofereci o carinho que eu tinha e precisava oferecer.

E9 - Uma coisa que me marcou bastante também... o Pedro. O Pedro mexeu muito comigo. Não sei o que é que ele tinha, que eu chegava lá, o olhar dele falava comigo. Eu lembro que, quando nós marcamos a segunda ou a terceira vez de ir na escolinha, eu cheguei lá e ele disse assim: “- Maria Helena!” – ele me chamava de Maria Helena – “- Maria Helena, Canoas vâmo? Vâmo Canoas?” Ele associou. Ele sabia que eu é que ia levar eles pra Canoas. E chocou assim porque não deu, e ele saiu de lá, e eu não consegui levar, sabe...(...) Chovia. E ele sabia que eu ia levar ele pra Canoas, que era um passeio que eu ia fazer com ele, porque eu trabalhei isso com eles, contei, “- A gente vai passear...”, preparei eles, pra não entrar assim e... E ele me cobrava isso. É umas coisas assim que, de repente, tu não pode fazer, porque não deu mesmo, e aí tu fica te culpando: “- Puxa vida, ele foi embora, e eu não consegui fazer isso.” (...) ... de repente, eu não pude dar também. Isso aí marca, e mexe com a gente.

Outra observação realizada no trabalho de campo se refere à ocorrência inevitável de preferências afetivas das *tias* em relação às crianças. O material pertinente a esse assunto, encontrado na análise de conteúdo das entrevistas, foi agrupado na subcategoria Preferidos e preteridos. A existência de tais preferências é freqüentemente negada,

evidenciando a exigência superegóica de amar a todas as crianças igualmente. Este ideal de que todos gostem das crianças da mesma maneira e com a mesma intensidade aparece explicitado com clareza por **E7** na seguinte passagem:

E7 - ... uma coisa que me incomodava muito é que tinha muito assim os preferidos. Os que tinham direito a vir a Porto Alegre algumas vezes, ou os que iam à praia. E eu acho que ou tu faz com todo mundo, ou tu não faz com ninguém. (...) E eu acho que todo o voluntário devia ter esse cuidado, e não bem isso, sabe, escolhe um grupo e vai pra Escolinha, ou escolhe um grupo e pode passear no bosque, ou pode ir pra praia, ou pode vir passear em Porto Alegre.

No entanto, de maneira espontânea e inevitável, e apesar das exigências superegóicas, se estabelecem preferências. Selecionamos os excertos abaixo, de **E4** e **E5**, para também ilustrar o material agrupado nesta subcategoria:

E4 - Então ele tava sempre na minha mão, que ele gosta mais. Eu sou mais apegada a ele, e ele comigo. Então se era eu e a Paula ele dizia: “– Eu vou com a tia Dete”. Então ele me dava a mão, e aí o Mauro com a Paula. E os outros todos. Mas a gente sempre tem mais afeição com um. E ele também. (...) Eles também têm eu acho que uma preferência. (...) ...eu digo pra elas: “– Oh, esse aí é o meu xodó.” Eu digo pras gurias: “– Olha, vocês cuidam bem do Antônio!”

E5 - O Mauro, por exemplo, é agarradíssimo comigo. Desde aquela casa. Ele chegou assim, eu olhei pra ele e digo “– Meu Deus!”, que ele é parecido com a minha

guria de um ano... Ai ele já me olhou, então eu virava as costas assim, ele chorava: “– Ah, não sai daqui, fica comigo...” (...) se apegou. Senti isso. (...) A gente se apega como se fosse um filho da gente.

Como conseqüência desse apego, freqüentemente mutuamente correspondido, entre *tias* e crianças, se estabelecem nas cuidadoras sentimentos ambivalentes em relação ao desejo de que a criança saia adotada. O material que expressa estes sentimentos foi agrupado na subcategoria *Sentimentos ambivalentes em relação à adoção*, sendo aqui ilustrado pelos seguintes trechos de *E4* e de *E3*:

E4 - Claro que quando a gente entra aqui a gente reza, que nem a tia Heloísa diz, a gente tem que rezar pra eles ter uma chance de ter um futuro melhor. Porque aqui não vai ser a vida deles. A gente já entra aqui sabendo que eles vão sair. Mas a gente parece que não quer, quando os guri iam ir embora: “– Não, não vão embora nada, vocês tão brincando!”. “– Não, tia, eles vão embora.” Claro. A gente quer que seja o melhor pra eles. Mas ao mesmo tempo a gente queria que eles ficassem com a gente.

E3 - Antes eu me apaixonava demais por eles. E, todas as vezes que eles saíam, eu ficava doente... Sabe aquela doença do coração? Que dói? E tu não sabe o que fazer com ela? Eu me sentia doente. Eu me sentia doente na alma. Minha alma ficava doente. Ai eu comecei a pensar: “– Eu não posso ser assim.” Foi conversando comigo mesma que eu aprendi a amar incondicionalmente. Então, quando eles saem, eu já não sofro tanto. Eu sei que aquilo tem que acontecer, que vai acontecer com cada um que chega. Eu tenho que gostar muito deles pra poder ajudar eles a continuar, mas eu tenho que amar

incondicionalmente, sem querer nada. Aquele amor que não pede nada em troca. Abrir mão deles para que eles sejam felizes. Para que eles sejam ainda mais felizes do que são. É uma coisa difícil, mas dá pra fazer. Não é impossível.

Embora sempre no horizonte do possível e do esperado, a iminência da separação da criança é sinalizada para as *tias* quando chega ao abrigo o técnico encarregado pelo poder judiciário de fazer a adaptação da criança para a adoção que se aproxima. Os relatos dos sentimentos despertados nas *tias* nesta situação foram agrupados na subcategoria *Sentimentos em relação ao preparo para adoção*. Neste momento, os futuros pais adotivos já se encontram selecionados, tratando-se então de preparar ambas as partes para o momento em que passarão a viver juntos. Na maioria dos casos o processo chega à sua conclusão, culminando com a efetivação da adoção. Às vezes, no entanto, esse trabalho termina em frustração. Uma destas situações é assim relatada por *E1*:

E1 - ... o Mauro foi trabalhado pra ser adotado... Então, o que aconteceu? Trouxeram mamãe e papai pra ele, fizeram até festa de aniversário, isso foi no dia 12 de outubro do ano passado, que ele 'tava sendo trabalhado... Trouxeram mamãe, trouxeram papai, trouxeram presentes pra ele, tudo. E ele já estava com tudo pronto pra ir embora. De repente deu um problema particular lá com a família e o Mauro ficou. Isso aí deu um problemão pra nós. Ele se revoltou demais, ele ficou muito nervoso, ele tinha crises que dava pra observar que ele tava muito agitado, por que tremia até o lábio. Ele chorava de tremer o lábio, assim, sabe, batia em todo mundo. Outra criança também, que foi trabalhada um bom tempo, que depois não sei porque não foi pra adoção: a Carla. E o senhor pode observar como a Carla é uma menina extremamente agitada. Agitada. Ela é

braba. (...) Mas a Carla foi trabalhada com a assistente social sozinha e depois a assistente social tirou férias e parou de trabalhar com ela. E agora ela está retornando a trabalhar com a Carla porque parece que ela já tem as coisas encaminhadas pra uma adoção da Carla. Então ela retornou a trabalhar. Inclusive, no primeiro dia, a Carla não queria por nada no mundo vir pra Escolinha com a mulher. Não quis. Ela ficou lá e a mulher teve que, o primeiro dia, trabalhar ela lá. Pra depois começar a trazer. Agora, ela já 'tá indo pra Escolinha com ela e tudo.

Na Amanhecer, as *tias* já vivenciaram diferentes maneiras de realização do preparo das crianças para a adoção, no que se refere ao grau de contato entre os pais e a situação de abrigo, antes de a mesma ser efetivada. Uma das maneiras de realizar a adaptação consiste em que os pais adotivos convivam inicialmente com a criança no local. Essa situação é assim descrita por **E4**:

E4 - Porque antes era assim, antes, quando foi a Betina, voltou pra avó. A avó que pegou ela. Então a avó pousou aqui, na casa dos idosos com ela, uma noite, pousou duas, depois foi, ela voltou a pousar aqui uma noite pra depois ir embora direto, né. Então a Betina chegava aqui e dizia: “- Ah, eu vou me embora com a vovó.” Quando a vovó vinha, a vovó entrava aqui... Depois a mãe do Frederico veio aqui também, o Frederico, aquele pequenininho que foi embora, né. Então a mãe dele veio aqui, as crianças tudo viram, né. Ela foi na Escolinha, brincou pra fazer a adaptação, ela fez aqui durante o dia, pousou com ele numa noite e depois levou, né. Então eles vieram, aí os guris, ‘tavam aqui ainda, comentaram: “- Ó, a mãe do Frederico.”, “- Chegou a mamãe do Frederico.”

Esta forma de fazer a adaptação e o preparo para a adoção é defendida por algumas *tias* e criticada por outras, que acham melhor a forma como foi encaminhada a saída dos irmãos Pedro e Fernando. Neste caso, os pais adotivos não foram levados à Amanhecer para conhecê-los. Não houve contato pessoal entre eles e as crianças no período de preparo para a adoção. As crianças foram levadas até os pais apenas no dia em que foram entregues definitivamente a eles, num hotel onde se hospedavam em Porto Alegre, por morarem no interior. O conhecimento prévio entre ambas as partes foi feito através de fotografias e relatos verbais dos técnicos encarregados de preparar a adoção. Essa forma de proceder a adoção é defendida por algumas *tias*, como podemos ver através do relato de **E2**:

E2 - Quando saiu a Eliana, a menininha que foi embora, eles sentiram muito porque a mulher chegava, abraçava a Eliana, até esse lado eu não gostava. Eu preferi mais o jeito que eles fizeram com o Pedro e com o Fernando, que foi uma coisa mais individual, trouxeram pra Escolinha, conversaram mais reservadamente, só com eles, que é uma coisa que interessa mais a eles, pros outros também, mas não tanto. E com os outros já não, com os outros foi uma coisa mais adaptação dos pais com as outras crianças, já foi mais dentro da casa, as outras crianças vendo toda aquela mudança, todo aquele clima, então aquilo tudo mexia muito com eles, até que eu disse pra tia Heloísa que foi muito bom o jeito que fizeram com o Pedro e com o Fernando.

Como referido anteriormente, as *tias* se dividem quanto à melhor forma de proceder essa transição entre o abrigamento e a adoção. A forma adotada com Pedro e Fernando, defendida por **E2**, é criticada por **E9**:

E9 - ... a Heloísa contou que ela levou a Carla, que não deixaram ela ver os pais (...) Então, tu imagina a Carla. Desde bebezinho ali, o que é que aconteceu agora? A Heloísa, que é a pessoa que eles se identificam bastante, que é a mãezona pra eles, a Heloísa trouxe a Carla e ainda largou assim com pessoas estranhas e não viu mais. Isso eu acho que é muito ruim. (...) Então, na cabeça dessa criança, o que é que vai ficar? “– A tia Heloísa me cuidou, me deu tanto amor, me deu tanto carinho e agora me larga com pessoas estranhas. Nem conhece as pessoas estranhas que ’tão me levando. E me trouxe de lá, não sabia se eu queria vir ou não.”

Outra dificuldade envolvida no lidar com a saída da criança reside em saber o que dizer para a criança que está saindo. Esta dificuldade se evidencia claramente na tentativa relatada por *E9* de contornar a situação evitando o contato direto com os sentimentos da criança:

E9 - Eu, uma vez, meio escondida – nem sei por que eu fiz isso – conversei bastante... as crianças dormindo, eu ia lá e conversava quando eles ’tavam pra ir. Poucas vezes que eu ficava lá o dia inteiro, eu chegava neles dormindo: “– A tia te ama bastante, mas tu ’tá aqui de passagem.” Eu acho que isso fica na cabecinha deles. Eu acredito muito que tudo que tu diz eles ’tão gravando. Podem nem lembrar depois, mas alguma coisa eles vão lembrar. Então eu ia lá, conversava: “– Tu vai ser uma criança linda. Tu vai ser amada. Vão gostar de ti.” Eu acho que tem que conversar mais essas coisas com eles.

Outro sentimento evidenciado com frequência em relação ao preparo da saída da criança por adoção é o desejo de uma orientação segura sobre como lidar com as crianças que ficam. Esse sentimento está expresso, na passagem seguinte, por **E10**:

E10 - Eu não tenho uma real orientação do que é que eu digo pra criança quando o outro sai. Isso ninguém me disse até agora. E é uma falha que eu acho muito grande porque eu não sei o que é que eu vou fazer. Ninguém até hoje me orientou com relação a isso. Eu já pensei assim: “– Não posso usar Papai do Céu.” O Pedro, por exemplo, chegou pra mim e perguntou: “– Tia Heloísa, eu quero uma família.” O que é que a gente diz pra criança? Usar Papai do Céu? “– Ah, se Papai do Céu quiser ele vai te mandar.”? Eu fico num mato sem cachorro e me sinto extremamente acuada numa hora dessas porque eu queria dar tudo do bom e do melhor pra criança e eu não sei o que dizer. Eu não consegui ninguém que me respondesse isso até agora. O que que eu digo pra uma criança.

Essa fala espontânea de **E10** pode ser enfatizada por definir muito bem o que havíamos previamente eleito como foco da nossa atenção: qual é o “discurso do O(o)utro” em que as crianças estão imersas? Como avaliamos criticamente esse discurso através de uma ótica psicanalítica?

A sexta das subcategorias aqui agrupadas se refere à Reação das crianças face à adoção. As crianças que recebem a notícia de que irão sair adotadas reagem com alegria e excitação. Ilustramos esta afirmação com os relatos de **E4**, **E2** e **E3**:

E4 - ... eles vão lá pra Escolinha, e a psicóloga conversa com eles, né, a tia que vem, acho que é psicóloga. E elas falam pra eles já, nos últimos dias, que eles vão embora com o papai e com a mamãe, eles entram aqui e ficam feliz da vida... (...) ... a Laura ficava feliz da vida, quando a gente chegou aqui na porta: “– Ah, vou embora com meu papai e com a minha mamãe”. O dia que ela chegou aqui pra conhecer o papai e a mamãe ela ficou feliz da vida, chegava a pular, né...

E2 - A reação é assim... dos outros... novidade, pra eles era a novidade da casa, era isso, foi mais ou menos uma semana falando disso. Todo mundo que chegava... ahn... “– Olha, vem cá olhar o papai e a mamãe do Pedro!” A emoção que eles, os dois que iam sair, ‘tavam sentindo, eles transmitiram pro resto da casa, entende? Eles contagiaram os outros com a mesma emoção. Eles fizeram... eu não sei... Os outros... para todo mundo que chegava, eles queriam contar a novidade, antes mesmo dos guris.

E3 - ... eles ficam mais agressivos. Eles se batem mais. Ficam mais agressivos. E o contrário, aquele que vai ter o papai e mamãe, não consegue se segurar, é emoção, é alegria, é festa. E grita, pula. E o outro fica triste. É uma situação bem difícil.

As crianças que ficam reagem de diversas maneiras à saída das que são adotadas. Reações de incremento de comportamentos agressivos foram relatadas, como podemos ilustrar com os seguintes trechos dos relatos de **E1** e **E3**:

E1 - ... com o Pedro e com o Fernando também foi um problema muito grande porque a assistente social disse pra eles que eles iriam pra uma nova família, que eles

iriam pra um papai, pra uma mamãe, trouxeram até fotos da família e deram pra eles o “albinho”. E eles mostrando pros outros... o papai e a mamãe, a irmãzinha, o cachorro, o trabalho do papai... Aquelas coisas assim, sabe, tudo que eles trouxeram e deram pra eles ali dentro, entregaram. E eles mostrando pros outros. O senhor acha que a cabecinha dos outros tem condições disso... os outros ficaram tremendamente revoltados. Muito revoltados, agitados, sabe? Brabos uns com os outros. (...) Deles brigarem uns com os outros, deles ficarem se mordendo, eles ficarem se jogando as coisas. E tudo que eles pegavam eles destruíam. (...) O senhor dar um livro, alguma coisa, eles nem olharem as figuras, eles picarem direto.

E3 - *Uns faziam birra, por exemplo, a Carla fez muita birra. Ela ficava no canto dela, batia nos coleguinhas. Ela achava aquilo meio estranho, ela ficar de fora da história, porque ela também se sentia... Daí nós começamos a tirar ela um pouco pra cozinha com nós, pro banheiro, pra fazer as coisas, pra arrumar a casa, levar pro quarto junto com nós... Era onde nós tirava ela um pouco, porque ela batia o tempo todo. Ela e a Laura ficaram agressivas. O Mauro fazia xixi e cocô na calça. Ele ficava lá muito bem, de repente nós ia vê, ele tava assim tomado de cocô e xixi, porque eu acho que ele se sentiu... sei lá, alguma coisa com ele... “– Por que que pra mim não tem?”, alguma coisa desse tipo assim... “– Por que eu não tenho?”, alguma coisa assim. Mais ou menos isso. E a Carla judiava dos amiguinhos e a Laura também. A Janete é normal dela, ela sempre bateu um pouquinho a mais, um pouquinho a menos. Mas elas ficaram mais. As duas meninas e o Mauro. Mas eu acho que tudo é em função deles se sentirem, né, “– Por que que eu não tenho?” Esse “– Por que que eu não tenho?” é que atinge eles.*

Outras *tias* relatam reações de tristeza, como ilustram as seguintes passagens das entrevistas de *E5* e *E4*:

E5 - *O que é que eu notei... Ah, como é que vou te dizer... Mais calmos. Eles ficaram mais calminhos. (...) Eles ficaram meio assim, como é que eu vou dizer... com um olhar meio triste, assim, sabe... Não brincavam muito, não brincavam tanto. Tinha vez assim que eles ficavam com um olharzinho meio triste assim... a gente nem comentava, pra eles não ouvirem, não ficarem triste, assim. A gente via no olharzinho deles que eles 'tavam meio tristonhos, que eles sentiam assim, “– Ah, ‘tá indo papai mamãe, eu não...”*

E4 - *O primeiro dia que eu cheguei aqui, que eles foram num dia e eu cheguei de noite, né, que eles teriam ido no dia antes. Eles ‘tavam deitados assim no chão e eu digo: “– Mas que tristeza que ‘tão essas crianças!”. Dava assim uma agonia na gente, que parece, assim, que eles sentiram aquela falta deles, assim, de irem embora, né. Até mais do que a gente.*

Algumas crianças já demonstram capacidade de verbalizar sentimentos em relação à separação, como ilustram estes trechos de *E4*:

E4 - *Eu sinto que eles sentem faltam porque eles comentam, né. Que nem o dia que a Márcia’ tava ali na mesa, a Ana ‘tava com a mãozinha assim e ela dizia assim pra Ana: “– Não chora, Ana. A Carla foi com a mamãe.” Porque ela achou que a Ana ‘tava chorando, no dia que ela foi de tarde, a Carla, e eu botei as duas ali pra jantar. (...) Sabe, aquilo dá uma coisa na gente...(...) Ela dizia: “– Não chora, mana, que a Carla foi com a*

mamãe.” Eu digo: “– Ai, que judiaria...”. Dá uma pena na gente, né. Quer dizer, eu acho que eles sentem muito assim quando saem... (...) Quando os guris foram embora, o Pedro disse assim: “– Ah, mas eu vou sentir saudades de ti...” A Carla também disse, no dia que ela foi embora, eu fui me despedir dela na cama de manhã, eu disse pra ela: “– Tchau, Carla. Vai com Deus, que tu vai ter tua mãezinha...” Ela disse assim: “– Mas eu vou sentir saudades de ti, tia Dete”. Quer dizer, aquilo não foi mandado ela dizer. Isso marca pra gente, porque a gente aprende a gostar deles, né. Aprende a gostar deles também, né.

Observou-se também que a saída de algumas crianças levou a uma redistribuição de papéis entre as crianças que ficam. Ilustramos isto com estas passagens de **E6** e de **E10**:

***E6** - Agora, o Antônio 'tá melhorando muito. (...) ... depois que o Pedro saiu, o Antônio 'tá assim um anjo! Ele sempre é o primeiro. Ele 'tá entendendo muito bem. 'Tá falando. 'Tá assim, a mil. O Pedro era o porta-voz da turma. Ele sabia tudo, explicava pros outros, e os outros ficavam, “– Se ele fala, eu não preciso falar...”, aí ficavam esperando. Agora ele é o liderzinho.*

***E10** - Eu acho que depois que os outros saíram, porque eu acho que os outros, principalmente o Pedro, abafavam muito ele, e como o Pedro era assim... quem é que no fim não se encantava? Que ele vinha e já falava, aquela carinha linda dele. Então eu acho que ele até atraía mais a atenção das outras pessoas e as pessoas não davam atenção pro Antônio. Então eu acho que é por isso que ele era tão emburrado, que ele fazia xixi nas*

calças e não sei mais o quê... No momento que ele ficou o homenzinho, acho que ele se sentiu...

Na última subcategoria desta parte do material agrupamos os conteúdos referentes à Reação das 'tias' à saída das crianças adotadas. Para as *tias*, o momento da saída das crianças é também muito difícil. Quase todas as entrevistadas disseram ser de grande sofrimento a situação da saída de uma criança pela qual haviam se apegado muito. Também foi difícil para nós escolher os excertos a serem citados aqui, face à abundância desse tipo de material. Decidimos pelas seguintes passagens, de **E2** e de **E3**:

E2 - Tu acaba criando um vínculo com a criança e, quando eles saem, por mais que tu deseje a felicidade deles, por mais que tu deseje que ele vá bem, que ele seja feliz, que tudo aconteça de bom na vida dele, sempre fica aquele aperto no coração, porque... imagina... o Pedro e o Fernando eu criei desde pequeninhos, então não tem como não se apegar a eles. Quando eles começaram a caminhar... A Laura eu vi começar a caminhar, a falar as primeira palavrinha. Então, é a mesma coisa que uma criança dentro da tua casa, um filho...

E3 - Então as colegas ficaram paradas, me olhando, porque todas elas choraram, ficaram muito tristes, mas eu não choro, eu comecei a cantarolar junto com eles, pra não deixar eles sentirem aquela coisa tão pesada dos coleguinhos deles estarem saindo. Daí eu fiquei cantando e brincando de roda com eles na hora da saída. Eu fiquei cantando e brincando com eles, mas eu não podia cantar, me doía tudo. Por dentro eu estava

chorando. Mas o que eu ia fazer... Eu tinha que cantar pra eles não chorarem. Eu não tinha que chorar. Era uma coisa boa que estava acontecendo com eles. Uma coisa maravilhosa que eu quero que aconteça com todos eles, mas é muito doloroso, dói demais quando eles saem... Ainda mais eles, que eles eram pequeninhos quando a gente entrou...

Após a apresentação do material ilustrativo selecionado, podemos seguir levantando algumas questões para discussão. Retomemos a perspectiva a partir da qual observamos ser possível traçar um paralelo entre os processos do desenvolvimento emocional das crianças, descritos por Winnicott e Kohut, e as observações realizadas sobre o exercício da função materna pelas cuidadoras das crianças abrigadas na Amanhecer. A indagação que deve, no entanto, aqui ser levantada se relaciona à diferença radical entre a situação ambiental das crianças a que se referem estes autores e a das crianças nesta pesquisa. Em suas formulações teóricas, eles se referem, de maneira geral, a crianças criadas pelos pais. Na situação de abrigamento não há mãe ou pai. Conforme já comentamos acima, os bebês chegam ao abrigo após terem passado sucessivamente por experiências de maternagem malsucedida, pois o forte vínculo que ordinariamente se estabelece entre uma mãe e seu bebê, neste caso, não se estabeleceu. Em virtude disto, a maternagem recebida pelo bebê foi, em geral, precária ou, no melhor dos casos, interrompida abruptamente, uma ou mais vezes, pela separação do bebê de seus cuidadores originais, desde seu nascimento até sua chegada à situação de abrigamento.

Tendo em vista a trajetória de fracasso das funções de maternagem que geralmente antecedeu a chegada do bebê ao abrigo, é possível afirmar que, neste momento inicial, o abrigamento oferece ao recém-chegado um ganho de valor inestimável, pois ele passa a ter a função materna exercida de maneira satisfatória, como podemos afirmar a partir das

observações realizadas nesta pesquisa. No entanto, novamente uma diferença radical se abre em relação ao bebê criado desde o início por sua mãe. O bebê abrigado não tem o vínculo ordinário com uma só mãe. Ao invés disso, terá uma “mãe” diferente a cada doze horas, voltando a reencontrar a mesma “mãe” apenas trinta e seis horas após.

Com o passar dos meses, como podemos sustentar a partir das observações descritas, as crianças passam a identificar e a estabelecer relacionamentos diferenciados e específicos com as diferentes *tias* pelas quais são atendidas. Naturalmente, conforme as observações registradas, preferências se estabelecerão entre *tias* e crianças, e um dia a criança articulará um som que poderá ser identificado com a palavra “mãe”. No entanto, esse som, desencadeador de todo um desenvolvimento na criança criada pela mãe, não encontrará aqui a mesma acolhida. Exatamente ao contrário, a cuidadora está instruída para não responder a ele, recusando-se a ocupar o lugar da sua única e legítima destinatária. Ao invés disso, deve identificar-se como uma *tia*, som que se relaciona indiscriminadamente a todas as pessoas com quem a criança interage em seu cotidiano.

Seria possível dimensionar, de alguma maneira, o impacto que o fato de não ser criada por uma mãe, mas sim por um grupo de mulheres que se reveza no exercício da função materna, acaba tendo sobre o desenvolvimento emocional de uma criança da nossa cultura? Enfatize-se o fato de que se trata de uma cultura onde as crianças são criadas por uma mulher a quem chamam “mãe”, o que confere a elas um direito de posse peculiar sobre este objeto singular.

Das crianças abrigadas na Amanhecer, algumas encontram, após algum tempo maior ou menor, uma mulher a quem passam a ter o direito de chamar de mãe. Enquanto isso não acontece, o fato de não aparecer alguém que passe a ocupar esse lugar traz

sofrimento psíquico às crianças que assistem ao encontro das outras com suas mães. Que destino dar a esse sofrimento? É intrínseca à situação de abrigamento a sustentação desse hiato constituído pela ausência da mãe esperada que nunca se apresenta, já que essa presença apenas poderá delimitar o fim da situação de abrigamento. E, no entanto, a chegada deste momento tão esperado determinará nova perda súbita e definitiva dos vínculos afetivos com as cuidadoras que constituíram seus objetos de apego.

Dois destinos possíveis se abrem, portanto, para as crianças abrigadas. Num deles, deixarão o abrigo para viver com a mãe adotiva, que ocupará, a partir de então, o lugar, até aqui assumido pela Amanhecer, já descrito anteriormente como o lugar de quem tem o dever de resgatá-las *“do seu passado assombrado pelo trauma psíquico e, geralmente, também físico, que deixou-lhes como legado as marcas do desamor, do abandono e da violência”*. A psicanálise sustenta que o sofrimento psíquico que não pode ser ligado a palavras e, desta maneira, elaborado simbolicamente encontrará na patologia uma forma de expressão. Como afirmamos na revisão teórica inicial, a possibilidade que esta criança tem de reconstruir a si própria, a partir das marcas que traz dos traumas que viveu, passa pelo trabalho psíquico de ligar seu sofrimento a palavras, tornando-o assim passível de expressão e elaboração simbólica por meio da construção da narrativa de uma história pessoal e social onde ela se reconheça e se identifique, numa ficção compreensível, continuamente aberta a sucessivas reelaborações, a respeito de si mesma e do mundo ao seu redor. Neste caso, tocará à mãe adotiva conduzir, com sucesso variável, este processo de contínua elaboração dos traumas precoces e de suas marcas no psiquismo da criança.

Outro destino possível para as crianças é o de não virem a ser adotadas e, em consequência, ficarem abrigadas até a maioridade. Este caso está previsto na organização

da Amanhecer. As crianças são recebidas com menos de dois anos de idade, ficando inicialmente no Berçário e passando, posteriormente, conforme a idade, para a Casa 1. A proposta existente é a de construção de sucessivas casas-lares, conforme necessárias para abrigar as crianças que venham a não ser adotadas. Essas casas abrigarão oito crianças cada uma e disporão de um quarto onde morará com as crianças uma mãe social ou um casal de pais sociais. Estas crianças continuarão, portanto, a ter a Amanhecer como responsável por propiciar a elas também a possibilidade de conduzir o processo de elaboração psíquica da sua história pessoal, como descrevemos acima.

É fácil observar que o material apresentado até aqui introduz inúmeras oportunidades de discussão, tanto do ponto de vista da teoria psicanalítica quanto do ponto de vista da discussão das práticas de abrigamento observadas. No entanto, encetá-las neste momento é prematuro, pois o quadro deve antes ser enriquecido com a apresentação do material relativo aos demais temas emergentes da pesquisa. Passemos, portanto, a apresentar o conteúdo agrupado sob o tema seguinte, “A função paterna e a interdição”.

3.2 A função paterna e a interdição

Enfocamos, até aqui, a forma como as *tias* estão instaladas desde o início no exercício das funções maternas. Na situação de abrigamento, cabe também a elas exercer a função paterna e a interdição, instaurando a Lei e a metáfora paterna. Na presente seção, apresentaremos o material coletado que ilustra as formas como se dá essa instauração.

Na seguinte fala de **E10** podemos perceber como o desejo dessa instauração se apresenta, para o adulto, a partir de um certo ponto do desenvolvimento da criança:

E10 - ...a gente recebeu tudo bem pequenininho, tudo aquela coisinha bonitinha – tu vai lá e dá mamadeirainha, tu começa a dar papazinha, sopinha, não sei o quê –, mas as crianças crescem, e os problemas começam a aparecer. Elas começam a ter atitudes, às vezes, que eu não sei como corrigir. E aí eu vou buscar com quem?

À medida que a criança se desenvolve, se avoluma progressivamente a presença do adulto como aquele que a inscreve na sua cultura e, nesse movimento, passa a circunscrever e delimitar seus modos de ser a partir dos próprios valores e ideais. Podemos rastrear esse processo até as primeiras rotinas a que se expõe a criança nos seus cuidados corporais de higiene e alimentação, nos seus ritmos de sono e vigília, nas formas com que se lida com a dor e o sofrimento do bebê, enfim, em todos os cuidados rotineiros com os quais o adulto cerca a criança. Essa inscrição vai se estabelecendo paralelamente à aquisição da linguagem e à capacidade de expressão verbal.

Na Amanhecer, esse movimento de ingresso da criança no sistema codificado de comportamentos socialmente esperados tem como momento importante de demarcação o início do acesso às atividades na Escolinha, que geralmente se dá por volta dos dezoito meses de idade. Com o material seguinte, ilustraremos o tipo de conteúdo abrangido na categoria Normas e rotinas. **E6** e **E9** nos falam sobre a experiência de introduzir as crianças neste novo espaço social ordenado:

E6 - ...bem no início, em dezembro passado, quando eu comecei, era muito difícil, eles não estavam habituados à rotina e a ir na Escolinha. Eles iam mais pra brincar, viravam a Escolinha de cabeça pra cima. (...) Se concentrar era difícil, porque eles queriam era os jogos, brincavam de derrubar tudo, juntar de novo, era isso que eles queriam. Agora não, agora é bem calminho. (...) Já estão bem habituados. Já sabem que é pra fazer isso... e eu sempre faço a oração primeiro, e eu não sei o que me deu que eu inventei de fazer o relaxamento, e o Antônio: “– Papai do Céu, tia Bete!”. Me corrigindo que eu tinha invertido. Já estão bem ligadinhos. “– Não, tia Bete, tem que ser a oração primeiro!”, como quem diz... Coisa mais amada... Eles ‘tão bem habituados.

E9 - Então eu fazia assim, o que que eles podem mexer, o que que não podem. Eu fazia bem essa separação. “– Aqui é da professora, não pode mexer, aqui vocês podem mexer. Depois que misturar esse jogo, vocês têm que separar.” Porque isso daí é organização pra vida, então eles vão aprendendo desde pequenininho brincando. (...) ...eles brincavam, depois tinham que colocar no lugar. Então eu procurava sempre manter a mesma ordem na Escolinha (...) Era o mesmo horário levar eles pra Escolinha, trazia e levava, eu sempre procurava assim, começava dos mais velhos. Às vezes fugia um pouquinho da rotina. Sempre tinha o primeiro, depois o segundo e eles sabiam porque isso daí também tu ‘tá ensinando eles a aprender a esperar sua vez. E eles já sabiam. Eles já chegavam e diziam assim: “– Agora é a Carla, agora é o Fernando”. Eles sabiam direitinho. Quando eu trazia de volta, sempre tinha a rotina, porque eu acho a rotina fundamental.

E6 - ...domingo é domingo, dia de descanso, então não tem aulinha. Então domingo a gente não vai e no feriado também não.

Na faixa etária em que se encontram as crianças maiores, entre os dois e os quatro anos de idade, o comportamento mais difícil de lidar é a agressão física, dirigida às outras crianças ou às *tias*. O material referente à maneira como as *tias* procuram lidar com essa agressão foi agrupado na categoria Manejo da agressão entre as crianças. Algumas *tias*, conforme elas mesmas dizem, preferem prevenir do que remediar. Com esse objetivo, tomam medidas gerais, que julgam preventivas, com a finalidade de diminuir a ocorrência de agressões no grupo, tentando evitar de ter que agir apenas após a agressão. *E6* e *E3* nos falam de suas estratégias preventivas:

E6 - ... bem no comecinho, que eu não 'tava bem acostumada, eu 'tava deixando muito espaço entre uma atividade e outra, então eles tinham tempo pra brigar porque ficavam sem fazer nada. Agora não, quando eu vi que já acabou o interesse já tem outra atividade pronta esperando, então eles não têm tempo pra se distrair pra brigar. (...) ...a Carla e o Mauro não podiam ficar um do lado do outro, eles brigavam pelo mesmo lápis, mesma folha. (...) Eu nunca botava a Carla com o Mauro, já botava a Carla com o Antônio, o Mauro com a Janete, digamos. (...) ...conforme ia observando eles, eu ia vendo quem dava certo e quem não dava e ia separando... (...) ...tem que 'tá com a atenção neles, como eu digo, dez segundos na frente. Quando a gente pensar que eles vão fazer, porque eles são muito ágeis, muito rápidos, se eles quiserem bater no amigo mesmo eles batem. Tem que 'tá pensando que que eles podem fazer a todo momento. (...) ...se deixar

eles sem atividade nenhuma, aí eles vão querer os dois um mesmo brinquedo, uma coisa... Com eles, tem que 'tá sempre em atividade, pra não ter perigo.

E3 - Assim é quando eu vou fazer um brinquedo, por exemplo, montar um brinquedo pra algum. Os outros ficam possessos. Eles querem pra eles. “- Não, vamos fazer o seguinte: a gente junta peças, e a tia faz pra todos”. Aí eu monto pequenininho, porque as peças não dá pra todo mundo, dou um pra cada um, e eles se conformam. Mas do contrário, se eu invento de pegar um só, tá feita a história: eles brigam, se estapeiam. Principalmente, o Mauro e a Laura. São os que mais se estapeiam nessas horas, porque eles querem eu só pra eles. Se eu estou com o Mauro, ele não quer que os outros fiquem no meu colo. “- A tia não é só tua. A tia é dos outros também. A tia gosta de todos. Então, vai sentá tu aqui...”. Aí a Laura fica inticando nos cabelo, até que ela acha um cantinho e se encaixa também. A melhor maneira de lidar com eles é com muito carinho.

Segundo entende a psicanálise, na esteira das concepções fundadoras de Freud, o estabelecimento do superego é o resultado da internalização dos controles sociais sobre as pulsões sexuais e agressivas. Cada grupo cultural tem sua forma peculiar de empreender sua tentativa de controle da satisfação pulsional, apontando-lhe um outro destino. Dando prosseguimento ao material contido na categoria em exame, podemos ilustrar aqui as maneiras como as *tias* lidam, na Amanhecer, com as agressões ocorridas. Uma alternativa observada foi a tentativa de evitar assinalar para a criança a ocorrência da agressão:

E4 - O lado difícil deles é isso aí, né. É o ladinho que eles se machucam muito às vezes, eu digo assim: “- Mas, meu Deus, por que eles se machucam?!”. E entre eles

mesmo. Então a gente não tem como... Como é que a gente vai fazer? (...) Não adianta dizer “– Não faz!” (...) Eles ‘tão dando um tapa, não adianta dizer: “– Tira a mão daí, não faz isso!”. Eu acho que não adianta dizer pra eles isso aí. (...) Dizer “– Ó, vem cá.”, tirar eles dali. Entreter em outra coisa (...) Principalmente os pequenos agora. Eles não sabem, não têm noção, não adianta dizer “– Não dá mais um tapa!” (...) Eles vão continuar batendo, não faz diferença...

E7 - Olha, com o Antônio a gente nunca dizia “– Não faz.” ou “– Faz.” A gente buscava falar outra coisa, mostrar outra coisa. Tentava focalizar a atenção dele pra outra coisa pra que ele parasse de fazer aquilo. Mas nem mostrava pra ele que ele ‘tava sendo agressivo. Não ficava “– Não faz.”, “– Não faz.”. Não. “– Olha lá.” “– Vem aqui brincar.” Tentava chamar a atenção de uma outra forma.

Sem ter qualquer formação profissional especializada, intuitivamente **E3** adota um manejo baseado numa interpretação psicológica a respeito do motivo das agressões:

E3 - ...aquele que está agressivo, está com ciúme daqueles que estão mais perto: “– Tu não precisa bater no amiguinho. Vem, senta aqui com a tia que a tia te dá um carinho também. Tu qué beijinho? Senta aqui que a tia te dá beijinho. Tu qué carinho? Senta aqui que a tia te dá carinho.” E, por incrível que pareça, termina. Se ele tá com ciúmes, ele tem carinho, e “– Tu vai ganhar também, é só chegar mais pertinho. A tia não

pode nem levantar, de tantos filhos que tem em cima”. Aí eu boto eles perto de mim, faço carinho, converso e pronto, findou a briga, não tem mais briga.

As atendentes recebem orientação da coordenação a respeito de como agir quando uma criança agride outra. **E10** e **E1** assim expõem essa orientação:

***E10** - Quando uma criança, por exemplo, bate numa outra, quando ela arranca o brinquedo da outra, a gente chama a atenção, aí a criança levanta a mão e cospe e coisa e tal. O que é que realmente se faz? O que é que eu aconselhei? (...) Pega aquele brinquedo, devolve pra criança que estava com ele, que eu acho que é o justo, e aí distrai a atenção da outra criança com o outro brinquedo. (...) E outra coisa que eu já martelei muito com elas: “- Vamos tentar não dizer o ‘não’.” “- Não faz isso! Não faz aquilo! Não faz aquilo!”. Ao invés de dizer “- Não faz assim!”, diz “- Fulano, faz assim.”, e mostra o certo: “- Isso aqui se faz assim”. (...) Propor a forma certa de fazer. “- Não bate com o negócio na janela!”. Ou então chegar e dizer assim: “- Se tu bater na janela, tu vai quebrar o vidro e tu vai te machucar”. (...) ...elas sabem que elas não podem bater nas crianças. (...) De preferência, não gritar também. (...) ... sempre tentar falar com carinho com a criança, sempre tentar olhar olho no olho da criança (...): “- Por que que tu bateu no teu amiguinho? Fez dodói no teu amiguinho. Ele é teu amiguinho, ele é pequenininho, não sei mais o quê... Vamos emprestar o brinquedo pra ele? A tia te vê outro brinquedo.” Olhando no olho da criança e na altura da criança. É completamente diferente.*

E1 - Quando eles 'tão se agredindo, ou quando as gurias me chamam lá, que a Carla 'tá cuspiendo e batendo nos outros, eu pego a Carla, levo ela pro quarto sozinha, comigo, sento ela no sofá e fico conversando com ela, dizendo pra ela que ela não deveria ter feito aquilo ali, que os amigos todos amam ela, que eu amo muito ela mas que a atitude dela está sendo errada, que ela tem que ter carinho e amor pra com os outros, pra que os outros amem também ela e façam carinho nela. Que o que ela fizer de ruim os outros também vão fazer pra ela, então ela tem que fazer coisas boas. E conversando ali com ela, deixo ela um tempo sentada. Fico sentada do lado dela ali. Quieta, pra ver a atitude dela. (...) Aí depois, uns dois minutinhos, que a tia Heloísa diz que a gente tem que ficar uns dois minutos, aí depois de uns dois minutos eu digo pra ela: “- Tu vai me dar um beijo?” Aí ela vem e me beija. Aí eu digo: “- Carla, eu te amo tanto, eu preciso tanto de ti, eu 'tô aqui por tua causa, pra te cuidar, pra te dar amor. Então, vamos fazer o seguinte: vamos lá, vamos dar um beijo no teu colega, vamos pedir desculpa pra ele.” Levo ela e ela pede desculpas. É o que eu tento fazer. (...) Esse é mais ou menos o padrão que nós temos de orientação pra fazer. (...) Leva, tira de junto dos outros, leva para o quarto, senta, e se diz: “- Nós vamos pensar.” Nunca castigo, nada disso. Não se usa a palavra castigo. Se leva pra pensar.

Essa orientação foi enunciada sempre da mesma maneira por todas as entrevistadas, o que indica sua compreensão e aceitação pelo grupo. Seleccionamos as seguintes passagens de *E4* e de *E2* para ilustração:

E4 - Quando 'tá demais, tem que pôr pra pensar. A gente pega, põe lá no quarto, quando eu 'tô sozinha, não posso ir lá no quarto, fico na sala. A gente tem dois minutos

pra conversar com eles. É o que é passado pra gente. (...) É difícil depois começar a fazer aquela mesma coisa. Eles respeitam muito o pensar (...) A gente conversa com eles, que eles ficaram ali pensando no que eles fizeram pro coleguinha: “– Tu ficou aqui sentado porque tu agrediu teu coleguinha, tu não pode fazer assim, é feio, faz dodói.”, se mordeu, né. A gente não bota ali, simplesmente bota ali e vira as costas. Não. Tem que botar e explicar pra ele por que que ele ‘tá sentado ali, né.

E2 - Eu sempre tento assim olhar quem começou toda a situação. Tiro ele pro quarto, converso com ele, sento num sofá no quarto, converso, explico pra ele que não é assim que as coisas têm que ser. Abraço ele. Digo quanto eu gosto dele, individualmente. Tento passar um pouco mais de afeto (...)

A coordenação percebe que essa orientação não é sempre respeitada. Os seguintes excertos, de **E10** e **E9** ilustram isso:

E10 - ... no momento que a gente não está junto, eu não sei o que elas, efetivamente, ‘tão fazendo. Teve uma vez uma criança que se queixou que a tia tinha batido. (...) ... já cansaram de me dizer que o dia que eu vou é tudo maravilhoso e o dia que eu não vou é tudo diferente do que eu digo. (...) ... quando eu não ‘tô, as coisas não acontecem como eu digo que é pra fazer.

E9 - Na verdade, eu vi uma situação só, e a Fernanda que me relatou várias situações de, inclusive, elas baterem neles. Mas eu nunca vi. (...) Só que a gente não ‘tá lá sempre. (...) ...Até teve uma, isso eu vi uma vez, uma, ela deu uns gritos; quando me

enxergou assim, ficou... (...) Inclusive ela nem viu que eu estava chegando, eu cheguei seis horas da tarde, um horário que ninguém vai quase, e escutei os gritos. Uns gritos assim bem forte. Aí eu fui chegando e, quando ela me viu, ela levou aquele susto, então aí eu fiquei preocupada. Não comentei isso, mas comentei com a Heloísa que eu ia começar a ir fora de horários. (...) Aí eu acho assim, aí acontece, aí a criança fica atrapalhada, por quê? Porque ela não... Ela tem o limite, mas não... O que que acontece com o limite dela? É até um certo ponto. Porque daí elas se atrapalham e atrapalham as crianças. Porque assim, tu educa teu filho, tu 'tá ali dizendo “– Isso, olha, tu tem que fazer assim porque tu pode te machucar, tu pode cair, tu pode fazer isso.” Se tiver que falar mais forte, tu fala. Daí o que que acontece com elas? Quando elas têm que fazer isso, elas fazem longe, eu acredito que elas, longe, elas gritam...

As tias se vêem às voltas com o desafio de, estando, como vimos, profundamente identificadas com o papel de mãe, estar, ao mesmo tempo, proibidas de lidar com as crianças da maneira como lidam com os filhos em casa. **E10** e **E4** falam dessa dificuldade:

***E10** - Agora, digamos assim, é uma maneira diferente de educar, que eu confesso que não foi a minha. (...) Eu, muitas vezes eu dei uma palmada nos meus filhos. E lá eu não posso. E nem posso dizer pra elas...*

***E4** - É um jeito diferente da gente lidar com eles, né. Porque em casa... os meus já 'tão grande agora, mas quando eram menor eu dava um grito: “– Ah, fica quieto!”; “–Ah! Cala boca, Fulano!”. E aqui não. Aqui é tudo diferente. São pequenininho, né. A*

gente tá aqui pra cuidar deles, eles já são umas crianças... eles são umas crianças especiais, né. Não tem pai, não tem mãe. Então, a gente tem que dar mais carinho pra eles. Dar mais atenção pra eles. Eles exigem isso da gente, né. Então eles são umas crianças que a gente tem que ter... (...) ...não adianta dizer pra eles “– Não cospe mais no rosto!”, que nem o Antônio, teve um tempo que ele andava cuspiendo no rosto da gente. A Janete chegava, a gente nem ‘tava esperando, chegava e pá, dava um tapa no rosto da gente. Então, não tinha como... Que que a gente vai fazer? Não vai dar um tapa na mão, não vai machucar, e aí a gente fica sem... Não vai também... Não pode dizer assim “– Ah, gostei!”, e sorrir pra eles, porque daí eles vão fazer mais ainda, né. Então é isso aí, tem horas que a gente fica sem saber o que fazer. Não é só eu, todos comentam, “– Ah, não sei o que que eu vou fazer, Fulana ‘tá desse jeito...”

O grau de dificuldade desse desafio é bem ilustrado nesta fala de **E8**:

E8 - *...porque quando a gente ‘tá lá as coisas mudam. A gente entrou no setor, então tudo é mais mascarado, assim, eu sinto que elas se cuidam, mas eu vejo assim que é muito por trocas. “– Se tu for queridinho, tu vai ganhar sorvete.”, digamos assim, não é sorvete que tem, mas vai ter privilégios, então é trocar. “– Oh, eu não gostei de ti.”, daí esse não gostar sempre aparecia e ainda aparece. E a agressividade, muito, elas ficam desesperadas, elas sabem que não podem bater, mas também não sabem falar, não conseguem elas lidar com isso e poder elas modificar a voz ou fazer uma contenção. (...) E eu sinto que a agressividade, elas ficam se contendo, eu já percebi, teve vezes que elas não agüentaram, e eu vi uma vez, que uma foi pro banheiro chorar de angústia, porque não*

conseguia tolerar aquilo ali e não conseguia também parar. Porque ela, de repente ela sabe, por coisas dela, que parar é dar um tapa, e ela não pode dar um tapa. E daí? Ela não tem outro recurso, elas não têm recurso pra sair... (...) Quando as crianças ‘tão muito agressivas, elas ficam desesperadas, se desorganizam completo, e aí vão gritar pra nós, “– Pelo amor de Deus, a gente não agüenta as crianças!”, porque elas não conseguem. E é difícil mesmo fazer isso, é difícil.

É oportuno recapitular, nesse momento, o caminho percorrido até aqui. Começamos a apresentação do material agrupado no tema “A função paterna e a interdição” ilustrando o conteúdo das categorias *Normas e rotinas* e, a seguir, *Manejo da agressão entre as crianças*. A questão subjacente a todo o material referente a este tema é a questão da colocação de limites à livre satisfação pulsional, estruturando, desta maneira, progressivamente, a instância psíquica interna a que denominamos superego. Ilustramos, até agora, dois momentos deste processo: em primeiro lugar, a colocação, para a criança, de normas e rotinas claras que explicitam o comportamento que se espera dela; em segundo lugar, a forma como a instituição trata de colocar limites ao comportamento agressivo entre as crianças, muito freqüente nesta etapa do desenvolvimento. Passaremos, neste momento, a apresentar o material ilustrativo referente à terceira categoria abrangida neste tema, *A colocação de limites*. Trata-se, evidentemente, de uma ampliação do conteúdo da categoria anterior de forma a abranger a colocação de limites a outros comportamentos que não a agressão.

A colocação de limites ao comportamento de crianças com idade por volta de dois a quatro anos sempre apresenta dificuldades. Quando isto tem que ser feito simultaneamente

com oito a dez crianças dessa faixa etária abrigadas na mesma casa, essa dificuldade é muito ampliada. Uma consequência dessa dificuldade, que foi possível observar na situação de abrigamento, foi a tentativa, feita pelas *tias*, de evitar o duro trabalho de estar colocando esses limites utilizando a estratégia de dispor o ambiente de forma a dificultar a apresentação da situação. **E10** expõe o problema da seguinte maneira:

E10 - ... as crianças, às vezes, acabam brigando porque não têm o que fazer. Por exemplo: tinha várias almofadas lá na sala da Casa 1. Quando eu cheguei um dia lá, a sala 'tava absolutamente vazia, e as crianças lá. Eu digo: “– Mas cadê as almofadas?” “– Ai, tia Heloísa, elas rasgaram um pedaço, 'tavam tirando coisa de dentro.” Eu digo: “– Vem cá, nós temos que educar as crianças, pra não ter que tirar tudo da frente. Como é que elas vão ter os limites delas? Como é que elas vão saber o que é que elas podem ou não podem fazer?”. “– Ah, tive que tirar tudo da primeira prateleira, porque elas sobem aqui e arrancam.” “– Vocês têm que dizer pra elas que não pode subir, e têm que 'tá de olho vivo.” (...) Eu acho que elas têm que ter um ambiente no qual elas tenham que impor limite pras crianças. Elas normalmente tiram tudo da frente. (...) ... eu converso com as atendentes. Daqui a pouco, eu vou ver, a sala já 'tá vazia, sem brinquedos de novo.

As difíceis situações que se criam em torno da colocação de limites ao comportamento das crianças levam freqüentemente ao desejo de que ocorra a intervenção de um terceiro personagem, que se encontra ausente. Alusões a essa “ausência presente” foram freqüentes no material das entrevistas. Em algumas delas, esta ausência foi

associada à ausência de homens envolvidos com o cuidado das crianças. Seleccionamos os seguintes trechos de *E4*, *E3* e *E8* para ilustrar esse tipo de material:

E4 - ... tinha que ter uma pessoa muitas vezes que ajudasse a gente, porque às vezes eles são agressivos até com nós mesmo. E a gente não tem... (...) ... eu acho que no dia-a-dia, ou de vez em quando, pelo menos, tinha que ter alguém quando tivesse essa situação assim, pra conversar com eles. Não sei se tem, né, mas é isso que eu acho, que tem horas que a gente comenta, “– Ah, tinha que ter uma pessoa pra conversar com eles.” (...)... eu acho que seria uma pessoa que sabe melhor conversar com eles, que de repente sabe resolver... Não precisaria até ser uma psicóloga, mas alguém que seja de fora, que chegasse e conversasse com eles. (...) ...sem ser a tia que ‘tá todo dia, porque a tia que ‘tá todo dia eles acostumam, né, até já levam... não adianta a gente falar muitas vezes, que eles já levam a gente na brincadeira. A gente nem sabe o que dizer pra eles muitas vezes, tem coisas que a gente não sabe o que dizer pra eles.

E3 - Qualquer coisa que não fez pra eles do jeito que eles queriam eles gritam: “– Tia Fulana! Tia Sicrana!” Eles gritam todas as tias. Como dissessem assim: “– Não, eu vou fazer queixa pra elas! Vocês não ‘tão fazendo o que nós queremos!” Aí, a gente fica meio assim, porque ‘tá faltando algo... (...) ...a presença masculina. Quantos que vêm aqui, pros meninos? Não tem quase voluntários masculinos. Tem só o tio André. Tem muito poucos tios. Os vô quase não freqüentam aqui, antes eles vinham, eles não vêm mais. Então eles’ tão muito apegados a nós.

E8 - ...não tem homem, né? Se a gente pensa num casal, a mãe às vezes faz o papel da amorosa, o pai vai lá e é o mais durão, é o que dá limites: “– Ah, o pai é brabo, o pai não sei o quê...”. Lá não tem isso; então, lá, as atendentes teriam que fazer função paterna e materna, ou uma fazer as duas, que é muito complicado com uma pessoa só, ou elas terem uma atendente mais braba e a atendente mais amorosa e aí fazer esse contraponto pra poder dar o limite pra criança. (...) Não chega alguém que interrompa isso e que dê o limite, não tem.

Essas passagens deixam muito clara a dificuldade das *tias* para exercerem as funções parentais que, na situação ordinária da criança criada pelos pais, podem ser divididas entre o casal. Elas revelam o desejo da intervenção de um terceiro entre a mãe e a criança, ocupando, de alguma forma encarnada, o lugar do pai simbólico que instaura a Lei e a interdição entre ambos.

Em parte, talvez, em decorrência disso, a reflexão em torno da busca da melhor maneira de colocar limites ao comportamento das crianças está bastante presente entre as *tias*. *E8* critica algumas formas de colocar limites que ela observou:

E8 - E a questão também que eu vejo, que tem uma dificuldade lá, é a questão dos comportamentos que não são amorosos ou que eles não gostam. Se a criança quebra um negócio, a criança é xingada pelo todo: “– Ah, eu não gosto mais de ti porque tu fez tal coisa”. E não, a criança é uma criança adequada e tudo mais. Ela quebrou um negócio. Ela não gostou do comportamento. Hoje já mudou isso. Já deu uma mudada porque a gente falou isso. Porque antes diziam isso, “– Olha, não te amo mais. Quando tu é mal

educada, eu não te amo”. E a criança já vem com uma história de abandono. Então deixavam geral. “– Não me amam?” Não, não gostou do comportamento.

E8 - ... eu vejo assim que é muito por trocas: “– Se tu for queridinho, tu vai ganhar sorvete.”, digamos assim, não é sorvete que tem, mas vai ter privilégios, então é trocar. “– Oh, eu não gostei de ti.”, daí esse não gostar sempre aparecia e ainda aparece.

E8 também atribui à situação específica do abrigo uma parte da origem da dificuldade das tias em colocar limites ao comportamento das crianças, como se quisessem, com isso, compensar as privações vividas por elas:

E8 - ...se tu for tratar como fosse qualquer criança, eles ficam assim, “– Ah, não faz isso, coitadinho...”. Se tu vai colocar limites ou tu vai colocar qualquer coisa assim, é tudo muito cuidado. E de repente, tanto cuidado, será que isso ajuda, será que isso não superprotege, não dá uma dependência muito grande, que eles vão ter que toda vida agradecer até não poder mais porque teve uma grande família que acolheu eles, que é a Amanhecer? (...) Porque tu tem que dar um limite, tu tem que dar um espaço... E aí, o limite vai construir, e a gente disse que o “não” é estruturador, pelo que a gente leu e tudo mais. E aí até elas não acreditaram na gente, a gente deu o texto pra ler, porque daí pode ser que com um autor elas acreditem. Porque o “não”, o dizer “não” pra criança é estruturador.

O material relativo à quarta categoria identificada neste tema, *Manejo das brincadeiras sexuais infantis*, apesar de muito importante, não apareceu nas entrevistas realizadas, não tendo sido evocado espontaneamente por nenhuma das pessoas entrevistadas. Como o objetivo das entrevistas era deixar que emergissem espontaneamente os temas relevantes sob a ótica do entrevistado, nenhuma pergunta dirigida especificamente ao assunto foi feita pelo pesquisador. Esse tema surgiu, por um curto período de tempo, nas discussões da equipe, referindo-se à dificuldade em lidar com comportamentos sexuais que começavam a se manifestar nas crianças maiores. O tema emergiu como assunto no grupo por muito pouco tempo, sendo logo substituído por outro que passou a mobilizar as discussões até o final do período do trabalho de campo, eclipsando a questão da sexualidade das crianças. Este outro assunto foi exatamente o da adoção de diversas das crianças mais velhas. Os sentimentos despertados pela saída das crianças adotadas tomou conta das discussões e recebeu grande destaque nas entrevistas realizadas. Ao mesmo tempo, o assunto da emergência de comportamentos sexuais entre as crianças ficou eclipsado. No entanto, julgamos importante registrar algumas observações realizadas durante o curto período de tempo em que o assunto emergiu nas falas da equipe.

São objeto de discussão, nas reuniões da coordenação do programa, todos os problemas relativos ao cuidado das crianças. Estes vão desde situações específicas com alguma atendente até decisões a respeito das normas e orientações que devem ser transmitidas a todas elas como regras gerais de conduta com as crianças. Dentro desse último caso, surgiu na reunião a questão da orientação a ser dada às atendentes a respeito de como devem se portar em face do comportamento de exploração da sexualidade entre as crianças maiores. Esse tema não havia sido objeto de preocupação até o momento, sendo

isso atribuído ao fato de as crianças serem pequenas. Há alguns meses, os maiores começaram a manifestar curiosidade sexual através de brincadeiras sexuais entre si, de comportamentos exibicionistas, de perguntas diretas às atendentes e, para surpresa de todos, do uso de palavrões.

Neste ponto, devo fazer um reparo a algo dito anteriormente. Afirmar há pouco que o tema da sexualidade das crianças não foi evocado espontaneamente por nenhuma das pessoas entrevistadas. O reparo deve ser feito a propósito da seguinte fala, de **E4**, surgida no contexto do assunto do manejo da agressividade das crianças:

E4 - Uma vez eles já ‘tavam começando a dizer nomes feios, que a gente custou a tirar deles. Como eles pegaram, também acho que eles ouviram alguém comentar, porque não veio do nada. E era nomes feio... (...) Uma vez ele chamou a tia de boba. Outra vez ele disse um nome bem pior, né, que foi pra Paula (...) ...eles olharam pra ela ali e gritaram bem alto pra ela, o Pedro e a Janete. Disseram pra ela aquele nome bem feio assim e a gente ficou assim, “– Mas, meu Deus!” (...) ...um dos nomes foi uma menina que entrou aqui e eu vi ela dizendo pra eles, ela tinha esse costume em casa, ela entrou aqui e disse esse nome e ela mesmo, na mesma hora, ela fez assim: “– Ahhh...”. Eu disse: “– Ah, agora já foi, mas tu deve de repreender isso aí”. Eu repreendi ela e aí as crianças lá dentro da sala comentaram (...) ... ela não disse nem brigando, nem xingando, mas com aquela expressão, disse pra eles assim... E eu disse: “– Olha, mas tu não ‘tá em casa, tem muita coisa aqui que a gente tem que corrigir, né, pelo menos enquanto a gente ‘tiver aqui dentro, depois lá fora é lá fora, né”. Aí ela conseguiu, ela disse, “– Não, não vou fazer mais.”, e tentou. Mas foi uma vez que ela disse pra eles; quando chegou lá dentro, ‘tavam

todos dizendo em coro. (...) ...outra vez, lá no banheiro, aí esse mesmo palavrão que o Pedro disse pra Paula, a gente achou, assim, que ele não disse por maldade. Mas daí outra vez, lá no banheiro, ele brigou comigo feio, ele me destratou (...) Aí ele olhou bem sério pra mim e disse essa palavra, a mesma palavra que ele tinha dito. Quer dizer, aí ele sabia o que ele 'tava dizendo, que ele 'tava ofendendo. Não que eu me ofendesse, que eu sei que ele não 'tava dizendo aquilo por saber o que ele 'tava falando (...)

Nessa fala, o tema da sexualidade infantil está subjacente ao que é dito. No entanto, está evidentemente sob ação do recalçamento, o que se evidencia tanto pelo cuidado da entrevistadora em não pronunciar o conteúdo sexual do palavrão dito pela criança, quanto em sua afirmação de que a criança não tem consciência desse mesmo conteúdo sexual. Nessas circunstâncias, forçar a confissão do palavrão, ou interpretar o conteúdo sexual latente a partir do conteúdo manifesto – a agressividade da criança – nos pareceu forçar no material um conteúdo que não foi evocado espontaneamente pela entrevistada. Por essa razão, o tema da sexualidade infantil não foi explorado a partir desse conteúdo manifesto.

Essa foi a única referência, assim mesmo não explícita, feita ao tema da sexualidade infantil no material das entrevistas, o que sinaliza a presença do recalçamento das representações dessa sexualidade no funcionamento psíquico das entrevistadas. No entanto, foi discutida, na reunião da coordenação e em uma reunião de treinamento das atendentes, a conduta a ser tomada quando a atendente presenciasse alguma brincadeira sexual entre as crianças.

As atendentes foram orientadas quanto ao que não fazer e quanto ao que fazer nesse caso. O que não fazer: não se espantar com o exibicionismo da criança; não assustar a

criança dizendo que mexer nos genitais faz dodói, ou machuca; não agredir a criança com palavras ou com o tom de voz; não dizer que é feio ou sujo mexer nos genitais; não fazer ameaças com o Papai do Céu, o homem-do-saco, o bicho-papão ou outras ameaças. O que fazer: dirigir a atenção da criança para outra atividade, com naturalidade, sem o sentimento de estar rejeitando o prazer sexual da criança; dizer para a criança guardar o seu genital: “– *Se não quer fazer xixi, guarda o pinto; se quer mexer no pipi, pode mexer, mas sem mostrar pros outros*”.

Como mencionado, esse assunto ocupou muito pouco tempo da pauta das reuniões, sendo logo substituído por outros, e não foi mencionado explicitamente por nenhuma das entrevistadas. Isso nos permite afirmar que o recalçamento é a principal maneira com que a equipe está lidando com a questão da sexualidade infantil, que fica, em geral, como aparentemente não percebida.

Concluimos aqui a apresentação do material selecionado para ilustrar o conteúdo das observações abrangido no tema “*A função paterna e a interdição*”. Fazemos essa conclusão apresentando alguns excertos de entrevistas que mostram que, mesmo em face das múltiplas peculiaridades do processo de internalização da função paterna na situação de abrigo, algumas crianças maiores demonstram levá-lo a cabo a contento. Afirmamos isso a partir da observação de que algumas crianças maiores, entre os três e os quatro anos de idade, já demonstram claramente sua identificação com os valores e funções sociais das *tias*. Os seguintes trechos de *E4* foram selecionados deste tipo de material, para ilustrar essa afirmação:

E4 - ...ele era o mais velho. Então ele dizia assim: “– Ah, eu cuido.” Então a gente ia no quarto e dizia: “– Pedro, se o outro beliscar, se morder, tu cuida.” E ele contava, dizia direitinho pra gente. (...) Até as tia dizia que era pra gente incentivar ele porque ele era o mais velho e ele gostava muito dos outros. (...) ...se um dava um tapa, ele dizia: “– Oh, tia! A Márcia ‘tá fazendo isso, a Márcia ‘tá fazendo aquilo.” Ele prestava muita atenção. Tanto ele como o Fernando. E eles falavam a verdade. Difícil eles dizer alguma coisa que não era. (...) Botava um monte de livrinho pra eles brincar e ele adorava contar, queria que a gente contasse historinha e ele dizia: “– Não é pra rasgar o livro, não é pra rasgar o livro.” (...) Ele queria ajudar. Ele fazia a turminha dele. (...) ...ele dizia assim: “– Senta ali.”, e ele que dava a ordem pra Carla, pra Laura, pro Paulo. Ele que fazia: “– Oh, vamos ficar tudo quietinho que eu vou contar historinha.” Ele inventava as histórinha dele pra eles, né. (...) ...uma vez nós esquecemos de passar no plantão, pras gurias que entraram na noite, que duas crianças tinham ido dormir fora. No caminho, eu comentei com a Paula: “– Não precisa telefonar porque o Fernando vai falar.” Quando eu telefonei, eu disse: “– Fátima, eu esqueci de entregar o plantão que a Márcia e a Ana...” Ela disse: “– Não precisa nem dizer que o Fernando já contou”. Na chegada ele já disse que nós tinha esquecido de dizer, mas que elas tinham ido. (...) Ou então a gente dizia: “– Pedro, amanhã tu diz pra tia, pra Fulana, que essa roupa aqui é do Fulano.” E ele dizia direitinho. No outro dia elas chegavam: “– Oh, tia Dete disse que essa roupa aqui é pra ele.” (...) Ou então, se a gente não botava o avental, na hora ele dizia assim: “– Tia, cadê tua roupa verde?” Tinha que botar a roupa verde...

Apesar de se tratar de uma citação longa, ela tem o valor de ilustrar, com muitos elementos diferentes, o tipo de material que consideramos passível de ser interpretado como indicador da operação da metáfora paterna e da internalização das funções superegóicas nas crianças mais velhas observadas no abrigo. Passaremos agora a apresentar o material referente ao terceiro tema identificado na pesquisa.

3.3 A construção dos conceitos de pai e mãe pela criança

Acompanhamos, até aqui, os complexos caminhos através dos quais a criança vai construindo seu aparelho psíquico no ambiente peculiar do abrigo. O material reunido no presente tema apresenta os relatos das observações feitas a respeito de um desafio especial que elas enfrentam nessa construção. Para a criança criada pela mãe e pelo pai, essas duas palavras aparecem inicialmente designando concretamente as pessoas da mãe e do pai. Posteriormente, a criança desenvolverá os conceitos abstratos *mãe* e *pai*, aprendendo a utilizá-los para designar também outras pessoas que não seus próprios genitores. Para a criança criada na ausência da mãe e do pai, o desenvolvimento desses conceitos segue outro caminho, já que eles aparecem imediatamente designando alguém que não está e que nunca esteve presente.

Marca-se, dessa maneira, uma diferença radical entre as duas situações. Na situação usual, a criança faz o caminho do concreto, o pai e a mãe materiais, para o abstrato dos respectivos conceitos. A criança abrigada tem que primeiro construir o conceito abstrato para posteriormente, e apenas eventualmente, vir a aplicá-los para designar pessoas

concretas do seu ambiente. Ambas se encontram, no entanto, em determinado momento, no mesmo ponto de partida.

Começamos a apresentação do material referente a este tema descrevendo este ponto. Trata-se do momento em que os cuidados adequados propiciados ao bebê levam-no à situação que é normalmente festejada pela mãe como uma maravilhosa aquisição da criança. *E3* nos descreve com beleza este momento:

E3 - O que mais me marca é ouvir essas boquinhas às vezes chamar a gente de mamãe, sem a gente ensinar. A gente não ensina eles a chamar a gente de mamãe. Mas é uma emoção muito grande quando eles viram pra ti de repente e te chamam de mamãe. Tu sabe que tu não é "mamãe", que eles não devem te chamar de "mamãe" – que é "tia" – mas é uma emoção que marca muito. Por exemplo, quando a Eliana começou a falar, a primeira coisa que ela fez foi me chamar de mamãe; e como é que se diz pra uma criança que não pode? Como é que a gente chega e diz pra ela? Ela 'tá lá num cantinho da sala, olha pra ti e diz "mamãe" e vem de bracinho aberto, e aí? Faz o quê? Tu sabe que tu é proibida de ensinar a chamar de mamãe, mas eles chamam, e aí? Como tem o Fábio, o Fábio chama a Fernanda de mamãe e a Fernanda briga com ele pra ele não chamar ela de mamãe...

Há uma orientação geral para que as atendentes evitem usar as palavras *pai* e *mãe*, que se referem a algo inexistente no campo da experiência concreta das crianças. Apesar disso, à medida que elas vão construindo sua linguagem, essas palavras vão entrando no vocabulário delas de muitas maneiras. As visitas que chegam ao abrigo, ou os próprios

textos das orações ensinadas às crianças são, por exemplo, vias de acesso iniciais a esses conceitos. É o que nos fala **E2** nas seguintes passagens:

E2 - ... muitas crianças, as primeiras que logo que chegaram lá, já vinha alguém e dizia, principalmente quando ia sair alguém pra ser adotado: “– Ah, olha, Fulano hoje vai ganhar um papai e uma mamãe.” (...) Então eles foram pegando aquilo, e tanto por oração, porque a gente reza pra eles dormir... (...) ...a gente reza assim pro Papai do Céu, e na época, principalmente tinha o Pedro, e ele fazia muitas perguntas. Aí assim a gente reza, eles fazem o Santo Anjo, Pai Nosso...(...) ... então foi por causa do: “– Ah, o papai, o Papai do Céu...”, e chegava sempre uma voluntária ou outra e não sabia o que que era, não ‘tava adaptada ainda a isso, ou uma criança mesmo que vem às vezes com os pais e chega ali dentro da casa e chama: “– Ô pai, ô mãe!”. E eles têm um temperamento, né, já vão ligando uma coisa a outra e vão aprendendo. Acho que é basicamente assim que eles foram pegando aquilo...(...) ...tudo que o Pedro fazia, como era o mais velho, ele passava as informações recebidas por ele para os outros da casa, e assim ia indo. Os outros iam aprendendo com ele as coisas que ele aprendia. (...) Quantas vezes eu entrava no quarto e ele ‘tava conversando com o Fernando ou com o Antônio, sentavam na cama, e o Antônio mesmo perguntava alguma coisa pra ele e ele explicava; até falando assim é inacreditável, mas ele fazia...

E2 - Agora não é mais aquela coisa, quando eles eram menores, Papai do Céu, tinha uma época que eles diziam muito: “– Ah, vou pedir uma Mamãe do Céu pra mim.”,

coisa parecida, mas agora não, agora eles fazem as orações, mas eles sabem que Papai do Céu é lá no céu, não é o mesmo pai daqui de baixo. (...)... eles pediam já o Papai do Céu como o papai aqui, mas agora não, agora eles já estão mais grandes, já identificam as coisas.

A situação de preparo das crianças para a saída do abrigo por adoção coloca inevitavelmente as demais crianças face ao desafio de decifrar o significado enigmático dessas palavras. **E10** e **E3** nos contam da seguinte maneira o que se passa:

***E10** - ... a psicóloga do juizado esteve lá por um mês e pouco trabalhando eles. Primeiro, disse pra eles não dizerem pra ninguém. Ai, depois, ela mesma disse que eles podiam contar pros outros que iam ganhar um papai e uma mamãe. Ela ainda foi junto com eles na casinha pra eles contarem. Os outros ouvem. Não sei até que ponto eles têm a noção de o que é um papai e uma mamãe, mas eles 'tão vendo que os outros vão ganhar uma coisa que eles não têm e que eles saíram. Parece que, no dia seguinte à saída dos dois, o Mauro foi dormir de tarde, dizem que fez cocô na calcinha – já 'tava dormindo sem fralda –, dizem que passou a mão no cocô, lambuzou toda a cama e toda a parede em volta. Nunca ele tinha tido essa atitude antes.*

***E3** - Eu acho que o problema da agressão deles vem de eles não terem um papai e uma mamãe, como eles querem ter... (...) Quando vem um outro buscar um deles e eles comentam. Nós somos proibidas de comentar. Não podemos comentar e não comentamos. Mas eles em si, por exemplo, eles vão conversar com a tia que faz o preparo deles pra*

irem pras famílias, e eles depois, eles mesmo passam pros outros: “– Eu vou ter o meu papai, a minha mamãe. Eu vou ter uma casa. Eu vou ter isso, vou ter aquilo.” E aí começa o problema. Eles começam a ver: “– Mas por que o Pedro e o Fernando ‘tão com papai e mamãe?” E aí eles vão começando a sentir aquela coisa de que não está normal, que não é assim.

Por diversos caminhos, os conceitos de *mãe* e *pai* passam, progressivamente, a mostrar presença na vida psíquica inconsciente e nos devaneios conscientes das crianças. É o que podemos observar pelas falas de **E4** e de **E5**:

E4 - Eu acho que sentem muita falta deles, dos outros. Da mamãe e do papai, porque a gente quase não comenta entre... Foi passado pra gente não ficar comentando muito, né, porque até... Por causa deles ficar chateadinho, né, de não ter a mãe, né. Mas a Janete fala muito na mamãe, no papai, que vai ir com a mamãe, que sonha com a mamãe, né.

E5 - No caso, eles ‘tão brincando; a Janete é uma, eles ‘tão brincando, e aí “– Ó, mamãe.”, “– Ó, papai.”. Eles brincam eles mesmos de papai e mamãe. (...) Coisa mais querida. Um diz: “– Ó, mamãe, vem cá.” E, aí, eles atendem mesmo por mamãe e papai, vão lá ver... (...) Nos brinquedos deles mesmos. Então, isso é uma coisa que é deles mesmo, que não precisa nem falar. Não sei.

A questão que se abre a partir desse momento é a de saber os motivos pelos quais uns têm mãe ou pai e eles não. É o que vemos no relato de **E4**:

E4 - ... antes eles diziam assim: “– Ai, eu quero a mamãe.” Eles perguntavam pra nós, que nem o Antônio uma vez perguntou se eu tinha mãe. Eu disse “– Eu tenho mãe.” E ele disse: “– E por que que eu não tenho? E a minha mãe?” E aí, como é que a gente vai dizer o que pra eles? Não tem... Como que eu vou dizer... Eu nem sei o que que houve com a mãe dele, nem é passado pra gente. Então eu não posso mentir pra ele. (...) Quando perguntavam, a gente não conversava (...) Eu acho que eles escutam, ou vem já do instinto deles de ter... Ou, não sei... de repente vaza, a gente até conversando com os filhos, ou contando alguma coisa dos filhos em casa. Ou, “– Ó, a minha mãe ‘tá doente...”, quantas vezes as tias ‘tão com a mãe doente, a gente chega e: “– Ó, como é que ‘tá a tua mãe?” Ou “– Meu pai...” Então às vezes o marido de uma vem buscar aqui. “– Ah, eu vou lá com o papai do Fulano.” “– Ah, aquele lá é o meu filho”. (...) ...acho que eles vão ouvindo e vão montando, né. (...) A Janete: “– Ah, cadê a mamãe do Fulano?”. Ela não cobra um papai e mamãe pra ela, ela nunca chegou pra gente e disse assim: “– Por que que eu não tenho?” Mas ela comenta: “– Ó, a Carla foi com a mamãe e com o papai”. As fotos que ‘tavam aqui, ela cansou de ver ali e ela dizia: “– A Laura vai embora com o papai e com a mamãe”. Então, ela não cobra isso aí da gente, dizer assim “– Por que que eu não tenho?”, que nem o Antônio me perguntou por que que ele não ia pra casa dele se eu ia pra minha casa. Eu digo: “– Agora a tia Dete vai embora, vou pra minha casa...” “– E eu?”

Talvez as crianças adotadas consigam formular uma resposta para essa pergunta. É o que sugere *E2*:

E2 - ... talvez a idéia de não ter o pai e a mãe, talvez não seja bem que eles não tenham, talvez, não sei o que se passa na cabeça deles, mas pode ser que, como eles foram adotados, dá a impressão de que é como se os pais estivessem numa longa viagem, assim. (...) ...talvez toda a idéia que eles tinham, que talvez tivesse já se consolidado na cabeça, mudou a partir do momento que falaram pra eles que eles iam ter um pai, uma mãe, ter uma casa, ter um quarto só pra eles, eu acho que toda essa idéia balançou um pouco a cabeça deles e eles confundiram o real, a fantasia que eles tinham na cabeça (...) ... eles saíram muito confiantes, eles saíram com aquela vontade, tanto que nas fotos eles diziam assim, que é uma coisa engraçada, porque se eles entendessem que eles não tinham pai, não tinham mãe, seria o caso assim: quando mandaram as fotos pra eles, pelo menos é o meu pensamento, eu acho que veio uma guriuzinha na foto, dizendo que seria a irmã deles, se no caso na cabeça deles fosse isso: “– Eu não tenho pai, não tenho mãe, como é que eu tenho uma irmã?” (...) ... mas jamais pela cabeça deles passou isso. Já na mesma hora eles: “– Olha, essa é minha irmã, aqui é minha mãe, aqui é meu pai.” (...) ...essa noção de “– Eu não tenho um pai, eu não tenho uma mãe.”, acho que eles não têm ainda essa coisa de dizer assim: “– O Fulano tem pai, mãe e eu não tenho.”, acho que isso não. Talvez eles imaginem: “– Ah, meu pai...” – principalmente os que vieram maiores – “– Ah, meu pai ficou em tal lugar...”, (...) mas vão voltar um dia.

As citações apresentadas podem ser consideradas excessivamente extensas. Porém, prevaleceu, na decisão de apresentá-las dessa maneira, a intenção de não privar o leitor de detalhes que podem enriquecer sua leitura pessoal da realidade aqui representada. Esta nos parece ser uma das intenções de uma pesquisa que se pretende exploratória: abrir diferentes possibilidades de leitura e suscitar no leitor curiosidade e desejo de aprofundar alguns pontos em pesquisas posteriores.

Numa jornada longa como esta que estamos fazendo, eu e você, nesta leitura, é necessário que se faça, de tempos em tempos, uma parada à beira da estrada para que nos localizemos no caminho que estamos a percorrer. Olhando retrospectivamente o traçado do nosso percurso, podemos nos ver acompanhando, inicialmente, a chegada do bebê ao Berçário, onde pudemos vê-lo envolvido pelas *tias* no exercício da função materna. No tema seguinte, observamos como as rotinas, normas e limites colocados pelas próprias *tias* vão introduzindo a criança, pela frustração à satisfação pulsional, no mundo social que se esboça para além dos limites dos cuidados maternos. No presente tema, podemos ver como vão emergindo, das sombras indiferenciadas desse mundo exterior, as figuras pouco nítidas de um pai e de uma mãe que estão lá fora e que um dia, cuja chegada é ansiosamente aguardada pela criança, se mostrarão, finalmente em carne e osso, para levá-la com eles para outro mundo, que talvez não possa ser descrito de outra maneira que não como maravilhoso.

Retomemos aqui a idéia de que a criança abrigada necessita realizar o trabalho psíquico de construir uma representação de si própria, a partir das marcas que traz dos traumas que viveu, ligando seu sofrimento a palavras, tornando-o assim passível de expressão e elaboração simbólica através da construção da narrativa de uma história

peçoal e social onde ela se reconheça e se identifique. Necessita fazê-lo a partir das poucas peças que restaram do quebra-cabeças da história da sua vida. É com esses restos de narrativas perdidas que criará uma ficção onde se encaixam a figura de uma mãe, de um pai, de um bebê, de um mundo onde eles viveram, e também de alguém que entrou nesse mundo e trouxe o bebê para a Amanhecer, onde foi encontrada por seus pais adotivos.

Para ter sucesso na construção dessa narrativa, a criança deverá ter percorrido um caminho de desenvolvimento psíquico descrito pela teoria psicanalítica de maneiras diferentes, conforme o viés teórico de cada autor. Podemos pensar, como vimos com Winnicott, que o bebê precisará ter encontrado no seu ambiente alguém que tenha funcionado como uma mãe *suficientemente boa*, capaz de lhe fornecer o *holding* de que necessitava; os cuidadores da criança deverão ter sido capazes de exercer adequadamente a função de *reverie*, essencial ao desenvolvimento do seu aparelho psíquico, como enfatizou Bion (*apud* Zimmerman, 1995: 163-4); deverão ter sido capazes de responder à projeção inicial, pelo lactente, dos objetos internos persecutórios, de forma a permitir a progressiva introjeção do objeto bom no mundo interno da criança (Klein, *apud* Petot, 1982: 27-42;171-7); deverão ter sido capazes de favorecer a progressiva evolução do *self* grandioso-exibicionista inicial para o *self* coeso saudável, conforme discutido anteriormente a propósito do pensamento de Kohut; deverão ter sido capazes de dar condições à criança de levar a cabo o recalçamento das pulsões pré-genitais, com seus aspectos traumáticos, a fim de ela poder transitar com sucesso pela fase edípica até o sepultamento do complexo de Édipo e o estabelecimento bem sucedido do seu herdeiro, o superego, conforme a teoria clássica de Freud; e, finalmente, como se viu no exame das idéias de Lacan, deverão ter dado condições à criança de superar seu aprisionamento inicial ao desejo da mãe para

poder instalar o processo da metáfora paterna e, assim, adquirir as condições para o ingresso na ordem simbólica e, portanto, no mundo da cultura.

Todas essas construções clássicas da teoria psicanalítica descrevem o progresso da estruturação do aparelho psíquico da criança, desde bebê até a entrada na latência. Porém, ao contrário da maior parte das crianças observadas na clínica psicanalítica, as crianças observadas nesta pesquisa, quando não adotadas, devem realizar este percurso na situação de abrigo, sem a presença das figuras do pai e da mãe.

Atribuímos ao último tema a ser apresentado nesta discussão o título “O atravessamento institucional”. Procuramos expressar com essa imagem o fato de que todo esse desenvolvimento psíquico da criança abrigada está de fato atravessado pelas vicissitudes da institucionalização. No exame do material relativo a esse último tema, procuraremos retomar, à medida que se apresentem no mesmo, as discussões deixadas em suspenso até aqui, a fim de apreciá-las melhor agora, à luz da consideração desse atravessamento institucional, ao mesmo tempo propiciador e limitador, como veremos na seção a se iniciar.

3.4 O atravessamento institucional

Finalizamos a seção anterior assinalando que, em consequência de ser a instituição a propiciadora do exercício das funções materna e paterna para as crianças abrigadas, todo esse cuidado leva as marcas singulares desse atravessamento institucional. Com a finalidade de contribuir para maior clareza da discussão a seguir, apresentaremos o

material relativo a este tema dividido em sete seções, referentes a cada uma das sete categorias identificadas, conforme o Anexo B: a provisão dos recursos materiais, a relação com o poder público, o voluntariado, o corpo técnico, o corpo funcional, a percepção da falta e os processos de individualização e de socialização a partir do abrigo na instituição.

3.4.1 A provisão dos recursos materiais

O primeiro aspecto que começa por delimitar os contornos do programa de abrigo é o fato de ele se desenvolver dentro de uma ONG que se propõe a meta da autonomia financeira. Como coloca bem *E10*:

E10 - ... nós não temos nenhuma empresa que nos sustente, não tem um partido político, não tem uma igreja, não tem nada. E é uma coisa que tu tem que 'tá constantemente de olho correndo atrás.

A Amanhecer se propõe a gerar os recursos financeiros necessários à sustentação dos seus projetos sociais, o que implica não dispor de dotações orçamentares regulares provindas de organizações políticas ou religiosas. Além disso, propõe que cada um dos projetos sociais que desenvolve se responsabilize pela geração dos recursos necessários a sua própria manutenção.

Uma consequência importante dessa proposta é que a coordenação do projeto de abrigo de crianças tem como primeira incumbência a geração desses recursos. Isso

resulta em ser este um assunto constante da pauta das reuniões mensais da coordenação do projeto: organizar jantares beneficentes, fazer campanhas para angariar contribuintes que façam algum tipo de doação regular ao programa, visitar pessoas ou empresas com a finalidade de obter uma doação específica de algo necessário, etc. Os voluntários têm que se dividir entre essas tarefas e a organização do cuidado prestado às crianças. Também é **E10** que fala:

E10 - ... eu até numa dessas gostaria de ter alguém que fosse encarregado só disso, ou eu me encarregar disso. Mas aí eu não poderia me encarregar de tudo isso que eu me encarrego lá fora. (...) ... como eu tenho facilidade pra ir falar, contatar, e às vezes eu conheço gente daqui, conheço dali, às vezes eu tenho como chegar nas pessoas, numa dessas talvez até fosse mais útil fazendo um trabalho desses, buscando recursos (...)

Algumas vezes por ano, a instituição promove almoços beneficentes ou outras atividades destinadas a divulgar o trabalho realizado e a angariar recursos financeiros. Uma situação delicada se cria quando os visitantes querem conhecer o projeto das crianças: por um lado, lá estão exatamente para conhecer o projeto; por outro, como expor as crianças a um grande grupo de adultos estranhos, que só podem olhá-los como objeto de curiosidade? Selecionamos para apresentação as seguintes observações a respeito, feitas por **E7** e **E9**:

E7 - ... todas as pessoas que estavam naquela festa podiam ir ver as crianças. Daí podiam brincar, daí podiam passear. (...) Daí as atendentes é que começaram a trazer. Porque o dia das festas era muito complicado. Principalmente porque depois as pessoas

iam embora, mas eles queriam, continuavam querendo colo. E daí? Como que ela vai dar colo pra dez? Não tem.

E9 - ... no penúltimo almoço eu disse: “– Por mim, eu fechava a casa e não mostrava”. E a Heloísa fechou daí, não sei se tu viu, e eu fiquei lá de escudo. (...) ... porque eu acho assim, eles chegam, dizem coisas que não deveriam ser ditas: “– Coitadinhos, mas não têm mãe? Cadê a mãe dele? Tão bonitinho! Que vontade de levar pra casa!” E a criança grava isso (...) ... aquilo me doía muito. Eu acho assim que não pode. Mas pra educar essa turma que vai lá, a gente não tem como explicar pra eles, que não sabem isso. (...) ... querem conhecer. Daí no penúltimo almoço a Heloísa fechou e pôs um bilhete que as crianças ‘tavam repousando e daí foi uma maravilha...

A instituição foi competente a ponto de ser capaz de angariar doações que permitem oferecer às crianças excelentes instalações físicas, com casas novas, equipadas com os aparelhos mais modernos, incluindo forno de microondas e máquinas de lavar roupas. Cada casa abriga em torno de dez crianças, que se apresentam com aspecto limpo e bem cuidado, fugindo ao estereótipo das fotografias de crianças carentes. Embora comemorados pela maioria, esses aspectos do programa também são alvo de críticas. É o que comenta **E10**:

E10 - ... uma psicóloga, que trabalhava numa outra instituição beneficente (...) achou uma barbaridade a forma como nós estávamos trabalhando. Ela achou bom demais. Ela disse que nós estávamos dando um paraíso pras crianças que depois voltariam pro

inferno. (...) Uma casa boa, tudo do bom de comida, extremos cuidados e coisa... E depois a criança ia voltar pruma maloca sem ter o que comer, sem ter o que vestir, sem cuidados médicos, higiênicos.

Levando esse raciocínio a seu termo, as crianças deveriam ser criadas em um ambiente de privações materiais semelhantes ao que supostamente poderão encontrar quando forem adotadas, a fim de serem poupadas de mais esta perda. A fundação é criticada por “*criar as crianças no luxo, sabendo que elas estão condenadas a viver na miséria de uma favela*”. Pelo mesmo raciocínio, as instalações físicas deveriam se parecer mais com os tradicionais grandes abrigos de menores, com um grande número de crianças ocupando um único alojamento coletivo. Seguindo adiante, o fato de a instituição manter as crianças em más condições de abrigo e mesmo de cuidado pessoal aumentaria a chance de receber doativos, evitando que alguns doadores em potencial houvessem desistido de fazer doações alegando que iriam doar não mais à Amanhecer, mas sim a uma instituição na qual as crianças estivessem “*realmente carentes*”, o que provavelmente quer dizer estarem elas sujeitas a privações materiais das quais estão protegidas na Amanhecer. O fato de as crianças estarem bem alojadas e bem cuidadas também dificultaria, segundo alguns, sua adoção por estrangeiros, que também prefeririam adotar crianças mais evidentemente próximas dos estereótipos de “*crianças carentes*”.

Essa discussão revela a existência de uma mentalidade, representada também dentro da Amanhecer, segundo a qual a criança carente deve ser mantida em uma situação de evidente carência para se habilitar a receber auxílio financeiro de doadores que estão dispostos a doar tanto mais quanto piores forem as condições de abrigo das crianças.

A partir desse ponto de vista, o próprio sucesso da instituição em manter suas crianças bem cuidadas torna-se, paradoxalmente, razão para perda de doadores, que deixam de ver motivo para fazer doações à Amanhecer, que não se mostra uma instituição também carente, como os menores a quem presta assistência. A fundação estaria, nesse caso, enfrentando uma dificuldade de ordem cultural, na medida em que passa a sofrer conseqüências adversas por romper com o papel em que as pessoas estão propensas a imaginar a criança abrigada, em um ambiente de carência de recursos semelhante ao que supostamente encontrou antes do abrigamento e encontrará, também supostamente, por ocasião do seu desabrigamento. Coloca-se para a organização o desafio de combater essa mentalidade existente em relação às condições materiais em que devem ser mantidas as crianças abrigadas.

Como estamos apresentando o último dos temas abordados na pesquisa, trata-se também do momento de nos posicionarmos a respeito de como avaliamos os aspectos observados, especialmente no que se refere à forma como influenciam o exercício das funções parentais no abrigamento. No que concerne à categoria aqui examinada, avaliamos como adequado o posicionamento da instituição em defesa de um nível elevado da qualidade dos cuidados maternos oferecidos às crianças. As boas condições de alojamento, higiene e alimentação proporcionadas a elas fazem parte de uma maternagem adequada. Também faz parte da mesma a preocupação da instituição em manter uma proporção adequada de atendentes, destinando duas a três funcionárias para atender cada grupo de, no máximo, dez crianças. Outro aspecto positivo observado foi a defesa do direito das crianças à privacidade, observada na atitude de evitar o acesso dos visitantes ao contato direto com as crianças abrigadas. No que se refere à presente categoria de análise,

sugerimos que a instituição persista na defesa que vem fazendo dos direitos da criança abrigada a cuidados maternos de boa qualidade e à defesa da privacidade da sua história pessoal.

3.4.2 A relação com o poder público

O poder público, por meio dos Conselhos Tutelares e do Juizado da Infância e Juventude, determina tanto o abrigamento quanto o desabrigamento das crianças na Amanhecer. Durante o ano de 2001, um indicativo de eficiência do trabalho realizado pelo poder público foi o alto índice de adoções verificado, muito superior ao ocorrido no ano anterior. Ressalte-se aqui que estas adoções culminam todo o trabalho desenvolvido pelo poder público, desde o momento em que a criança passa a estar sob os cuidados diretos do Estado até o momento em que ela volta, mediante adoção, a integrar-se à comunidade.

Ao mesmo tempo que foi possível verificar muitos aspectos positivos da atuação do poder público durante o trabalho de campo, foi também possível observar algumas situações em que aspectos legais se apresentaram introduzindo dificuldades na atenção à criança. Face ao objetivo da presente pesquisa de contribuir para o aperfeiçoamento do funcionamento do programa, enfatizaremos aqui os aspectos que julgamos passíveis de aprimoramento.

Nesse sentido, um primeiro aspecto que pôde ser observado foi o ônus representado pelas exigências burocráticas feitas à instituição para que ela funcione atendendo a todos os dispositivos legais vigentes. Um grande dispêndio de trabalho por parte da instituição é

exigido para o atendimento da burocracia, deixando a impressão de que um processo de desburocratização de serviços públicos na área liberária a instituição para a utilização de sua força de trabalho mais diretamente em suas atividades-fim.

Um outro aspecto observado foi a dificuldade que a organização encontra na tentativa de estabelecer uma relação de parceria com o poder público para o desenvolvimento dos seus projetos. Esse auxílio poderia envolver recursos materiais, como, por exemplo, recursos para a construção de uma escola no local, destinada também ao atendimento de crianças da comunidade, ou recursos destinados à conservação das estradas de acesso ao local, freqüentemente em difíceis condições de trafegabilidade. Outra forma de colaboração do setor público poderia ser a cedência de um local público para o desenvolvimento de alguma atividade importante para a Fundação, ou então a cedência de funcionários públicos, como, por exemplo, uma professora especializada, para trabalhar na instituição. Foi possível observar uma grande dificuldade, nos contatos com os poderes públicos, para conseguir a liberação de qualquer tipo de auxílio que caracterizasse a viabilização de uma parceria entre a iniciativa privada, aqui representada pela Amanhecer, e o poder público, com a finalidade de disponibilizar recursos para um melhor atendimento às crianças abrigadas. A partir dessa observação, julgamos que se faz necessário um trabalho de conscientização da comunidade a respeito da importância da parceria entre poder público e iniciativa privada como forma de potencializar o poder de transformação social de ambos.

No que se refere especificamente ao atendimento das crianças abrigadas, foi possível observar, em alguns casos específicos, a ocorrência de fatos, intermediados pelo poder público, que vão no sentido contrário do que se mostra como melhor para a criança

abrigada. Um exemplo é a excessiva demora de alguns processos de destituição do pátrio poder, que é pré-requisito para que a criança possa tornar-se legalmente apta a ser adotada. Nesses casos, a demora da conclusão desse processo diminui progressivamente as chances da criança vir a ser adotada, já que estas vão diminuindo à medida que aumenta a idade da criança abrigada.

Um outro exemplo observado, num caso isolado, foi o súbito desabrigamento de uma criança por transferência para outro abrigo. O caso foi motivo de grande tristeza na equipe por tratar-se de criança em torno de um ano de idade, que estava abrigada há alguns meses, que mostrava, provavelmente como resultado dos vínculos afetivos estabelecidos no abrigamento, excelente resposta ao atendimento recebido, apresentando visível processo de retomada do seu desenvolvimento psicomotor, muito prejudicado na ocasião do abrigamento. Nesse caso, a medida adotada, independentemente de sua pertinência legal, determinou um novo traumatismo ao psiquismo em desenvolvimento da criança envolvida, sujeita a nova perda radical dos seus vínculos afetivos no seu primeiro ano de vida.

Um último exemplo desse tipo de interferência é o caso de algumas crianças abrigadas sem nome. Nesses casos, a criança passa a ser chamada, na instituição, por um nome atribuído a ela, em virtude da ausência do registro legal. Há casos em que esse registro legal é descoberto posteriormente, ou então casos em que os pais adotivos desejam modificar o nome da criança no momento do registro legal. Pode então ocorrer que a criança, que atendeu desde bebê por um nome na instituição, deva passar a ser chamada por outro nome, pelo qual não se reconhece, a partir de um certo momento de sua vida.

Embora se trate de casos isolados, são aqui citados como exemplos da enorme repercussão que podem ter as decisões judiciais na vida de qualquer das crianças abrigadas.

Esses casos ilustram situações em que, ao contrário do que se passa ordinariamente, as ações do poder público podem introduzir um fator adverso no desenvolvimento emocional de uma criança sob seus cuidados. Cabe aqui recomendar a atenção possível, nas decisões referentes a cada caso, para tentar minimizar essa eventualidade mediante cuidadosa consideração das singularidades da situação específica de cada criança abrigada.

3.4.3 O voluntariado

É importante lembrar, mais uma vez, que todas as pessoas que trabalham no programa são voluntários, com exceção das atendentes, da cozinheira e da supervisora das atendentes. Portanto, os instituidores da fundação e todos os componentes dos seus órgãos administrativos são voluntários, o que inclui todos os membros da coordenação do projeto de abrigamento de crianças.

Como dito anteriormente, o programa de abrigamento é coordenado por oito mulheres, que ocupam os cargos de diretora, vice-diretora, secretária ou coordenadora das diferentes áreas de atividade: alimentação, roupeiro, assuntos jurídicos, equipe técnica e coordenação do trabalho dos demais voluntários. Essas pessoas estão presentes no local em diferentes horários, com o objetivo de distribuir sua presença ao longo dos dias da semana. O grupo da coordenação se reúne uma vez por mês. Nessa reunião, são trazidos para o grupo os assuntos, relativos ao programa, que foram discutidos nas reuniões da diretoria e do conselho da fundação, bem como os assuntos internos de importância no momento, como, por exemplo, as questões que envolvem funcionárias específicas, ou o remanejamento da equipe de atendentes face a determinadas circunstâncias.

O material a ser apresentado na presente seção provém do trabalho de campo realizado, que incluiu a participação do pesquisador nessas reuniões da coordenação, além das já citadas consultas a documentos, observação participante direta no ambiente e entrevistas semi-estruturadas. Nesta categoria, aqui apresentada sob o título “O voluntariado”, foi agrupado o conteúdo que se refere ao corpo de voluntários como um todo. O conteúdo referente mais especificamente aos técnicos e às funcionárias será também discutido nas categorias seguintes.

Na primeira subcategoria apresentada, *A religiosidade na instituição*, agrupamos o conteúdo que se refere a este aspecto, que se evidencia desde o primeiro contato com a instituição, nos seus impressos de divulgação ou nos nomes dados à própria fundação e às casas que abrigam as crianças, que é a religiosidade professada por todos os voluntários. Essa religiosidade está presente nos instituidores, na direção da fundação, na coordenação do projeto de abrigamento, na equipe técnica e, como consequência, no dia-a-dia das crianças. Orações são transmitidas às crianças nas suas rotinas: elas fazem uma oração com as *tias* antes das refeições, antes de dormir ou antes de iniciar as atividades na Escolinha. A figura de Deus, o Papai do Céu, está constantemente presente nas falas das *tias*.

Um exemplo dessa presença foi contado em uma reunião da coordenação. Uma voluntária levou as crianças para rezar para a santinha, cuja estatueta ornamenta um recanto para orações no bosque, para elas ganharem um papai e uma mamãe. A voluntária disse às crianças: “– *Se o Papai do Céu te der uma família, tu vai ter. Se o Papai do Céu não te der uma família, tu vai viver aqui, amado por todas as tias, tu vais estudar e vais ser superfeliz. Se Ele não achar importante, se Ele achar melhor tu ficar aqui, tu vai viver aqui com a gente.*” Os técnicos defendem as explicações às crianças em termos da

vontade do Papai do Céu: “– *Se nós acreditamos em Deus, por que não passar isso para as crianças?*”

As crianças são elogiadas quando sabem recitar orações de cor e as *tias* são elogiadas por ensinarem orações às crianças: “– *Quanto mais vocês puderem colocar Deus no coração das crianças, melhor, mais amor elas terão plantado no coração.*” As atendentes, além de recitar com as crianças as orações tradicionais, lêem outras orações diversas, que as crianças ouvem como historinhas contadas, pedindo que as *tias* contem de novo, da mesma maneira que pedem que sejam repetidas as historinhas infantis. Uma criança perguntou a uma *tia* se ela tinha medo. A *tia* respondeu: “– *A tia tem Jesus no coração, e quem tem Jesus no coração não tem medo.*”

Podemos acrescentar também exemplos extraídos do material das entrevistas gravadas. **E4** e **E3** nos contam:

E4 - *Uma vez a tia Heloísa disse que era pra dizer pro Pedro pedir pro Papai do Céu, e pro Fernando pedir pro Papai do Céu, pra ter uma mãezinha, que eles cobravam muito. Aí, um dia ela disse: “– Não, mas a gente não pode mais dizer isso pra eles, porque a gente não sabe se eles vão ter uma mamãe, um papai”. Depois eles vão crescer, podem até não gostar de Deus, dizer: “– Ah, mas Papai do Céu não me deu a minha mãe.” Pode até eles ficar com aquela coisa, “– Ué, tão mentindo pra mim, Papai do Céu ia dar e não deu.”*

E3 - *Ensino eles a conversar com Deus. Por exemplo, a Janete é muito agitada. Na hora de dormir, ela se joga, se bate. Eu vou bem do ladinho da cama dela. Fico de joelhos.*

Converso com ela: “– Vamos pedir pro Papai do Céu pra eu nanar direitinho pra depois acordar bem tranqüila e poder brincar”. “– Papai do Céu? Papai do Céu?”, ela fala pra mim. Aí eu digo pra ela: “– É, vamos fazer um ‘Pai Nosso’ pro Papai do Céu nos cuidar”. Aí ela faz o ‘Pai Nosso’ mas assim, sabe, metade das palavras, como ela faz. E ela vira pro cantinho e vai dormir. Parece que dá uma moleza e ela dorme, tranqüila... (...) Uso muito oração aqui pra acalmar, aqui, com os pequeninhos, lá, com os grandinhos (...) ... eu faço a oração na hora da sesta deles. Eles acalmam, acordam tranqüilos, não acordam chorões. Dormem que dá gosto de ver.

O aspecto importante a ser avaliado, no que se refere a esta subcategoria, é em que medida esta religiosidade, como apresentada às crianças, está ou não a serviço do desenvolvimento psíquico saudável. Saliente-se que a religiosidade é um elemento cultural importante em qualquer sociedade. A forma como ela é transmitida à criança pode, no entanto, eventualmente, influenciar negativamente o desenvolvimento mental da mesma. Isso pode ocorrer quando essa transmissão é feita de maneira a sustentar a predominância dos mecanismos de defesa primitivos do psiquismo, como a negação e a clivagem das representações do *self* e do objeto, funcionando como obstáculo à progressão do aparelho psíquico para a predominância da utilização dos mecanismos de defesa de nível superior, como o recalçamento secundário e a sublimação, com conseqüente prejuízo do desenvolvimento das funções do ego.

Como vimos anteriormente, as crianças abrigadas têm pela frente a difícil tarefa da elaboração psíquica da sua traumática história de vida. Nesse contexto, julgamos

importante que a instituição esteja alerta para a possibilidade de que a transmissão religiosa possa ser colocada a serviço de formas patogênicas de defesa face à dor psíquica peculiar a este processo, prejudicando o progresso desse trabalho de elaboração da representação da realidade, necessário ao crescimento psíquico. Isso pode acontecer, por exemplo, se toda realidade da criança lhe for explicada apenas como expressão da vontade do Papai do Céu, negando a ela, como forma de evitar a dor que acompanha essa percepção, o acesso ao conhecimento de toda realidade psíquica e social que circunda sua entrada e saída da situação de abrigo.

O material agrupado na segunda subcategoria, *O preparo do voluntário para sua função*, trata de outro aspecto bastante evidenciado em diversos momentos do trabalho e campo. Trata-se da dificuldade encontrada pela coordenação do programa, pela equipe técnica e corpo de funcionárias para estabelecer um modo de participação satisfatória dos demais voluntários no atendimento às crianças. Muitos observam a falta de uma preparação específica e efetiva do voluntário para suas atividades, com a conseqüente indefinição do seu papel. Isso pode ser exemplificado nas seguintes falas de *E8* e *E10*:

E8 - Mas que papel? Eles são socializadores então? Os voluntários, eles vão fazer uma atividade? O que é que vão fazer? O que é que eles estão lá buscando? Só amor pra eles? Ou só fazer carinho? O que é que é? É uma coisa que eu acho que tem que ser trabalhada, principalmente com o voluntário. Eu acho que as atendentes já sabem os papéis delas.

E10 - ... a gente às vezes tem um certo trabalho é com as próprias voluntárias, que elas vão lá e pegam as crianças no colo, ficam com elas no colo, daí depois as atendentes ficam: “– Ai, tia, é um inferno quando determinados grupos vêm aqui.” (...) Porque no dia seguinte as crianças choram porque querem colo. Então eu já pedi pro pessoal, “– Sentem no chão.” Mas daí elas sentam no chão e botam as crianças no colo. E digo: “– Sentem no chão, ponham as crianças do lado, brinquem.” Aí ficam: “– Ai, mas a gente vai lá pra dar carinho e não sei mais o quê.” Mas eu digo: “– Não digo que não dêem carinho.” (...) Tu tem que saber como dar porque, como elas estão numa instituição, elas não estão numa família, que não tem o pai e a mãe que podem dar carinho toda hora, podem ficar com ela no colo, a vó, a tia, a madrinha, a vizinha. E elas têm que atender a todos. (...) E tem casos também de voluntários que chegam lá e não atendem o que o pessoal diz, e eles fazem o que eles querem. Já teve gente que era assim, quinze pro meio-dia, eles resolveram pegar as crianças pra passear. “– Mas tia, a comida já ‘tá aqui.” “– Não, é só uma passeadinha.” Voltaram era meio-dia e meio. (...) Tiram as atendentes da rotina (...) ... e tiram a autoridade delas. (...) ... os voluntários têm que ser cúmplices dos cuidadores das crianças. E a meu juízo deviam chegar lá assim, “– O que que tu queres que eu faça?” “– Onde é que eu posso ajudar?” E fazer junto.

É importante observar que não se trata de que os voluntários não recebam instruções a respeito de como devem exercer suas atividades. Orientações são oferecidas pela coordenação, em reuniões e, inclusive, por escrito. No entanto, as falas acima mostram que o resultado obtido na prática é diferente do pretendido pelas coordenadoras.

Além disso, orientações contraditórias providas de pessoas investidas de autoridade, devida ou indevidamente, pelas funcionárias criam dificuldades adicionais, como narra *E1*:

E1 - ... botam um profissional pra nos ensinar alguma coisa, ele nos ensina, mas depois, quando chega na prática, não é pra fazer assim... “- É pra fazer como eu quero porque eu que mando.” Entende? Aí a coisa se torna muito difícil. Então pra que a gente vai perder tempo num curso, vai muitas vezes se privar de estar fazendo qualquer outra coisa... Então pra quê? Se não é pra seguir aquilo ali, se não é pra usar o que foi aprendido. Isso aí a gente enfrenta bastante. (...) Pra alguns voluntários tem umas regras, pra outros a gente já tem que fechar os olhos. Entende? Aí a coisa já muda de figura pra alguns, né? Porque aí é lógico que a equipe que se tem vê as diferenças e pergunta o porquê. E aí eu não tenho o que dizer. (...) ... nós, as funcionárias, temos uma estrada pra seguir, mas, para determinados voluntários, nós não podemos seguir aquela estrada, os voluntários fazem o que querem e nós não podemos reclamar, nós não podemos pedir a eles que sigam as normas, porque dizem pra gente que eles são necessários e que então nós temos que fechar os olhos pra alguns, pra outros nós temos que seguir à risca.

Essas observações revelam a importância da implantação de um trabalho de treinamento e acompanhamento que propicie ao voluntário desempenhar com maior êxito o papel que a instituição necessita que ele desempenhe. Evidencia-se também a necessidade de um trabalho através do qual fiquem mais claramente definidas, para todos componentes do grupo, as atribuições e responsabilidades de cada um dos participantes da equipe.

Um fato relacionado ao examinado anteriormente, referente a comportamentos inadequados de alguns voluntários, consiste no estabelecimento de relacionamentos diferenciados em relação às crianças. Como comentado anteriormente, observa-se uma preocupação da coordenação em estimular os voluntários a dedicarem o mesmo grau de atenção a todas as crianças, como aparece, por exemplo, na seguinte recomendação aos voluntários, fornecida, entre outras, por escrito:

São crianças que já sentem sua situação de abandono e de falta de uma família. Estas podem ser pegadas um pouco no colo e a atenção deve ser dada a todas, indistintamente, e não somente aos loirinhos. A tendência da criança é de tomar conta da atenção da voluntária, o que deve ser evitado, pois os demais reparam e se sentem excluídos. Se a voluntária resolver executar uma atividade de forma individual com as crianças, fazer com que elas entrem em fila e de uma por uma a voluntária pode dar a atenção necessária.

O mesmo cuidado aparece na decisão de evitar campanhas de arrecadação financeira por meio de apadrinhamento das crianças, como conta **E10**:

E10 - A gente já fez pesquisas, eu li muito a respeito que não teve muitos bons resultados essas campanhas de apadrinhar uma criança porque aí até a pessoa se encantava com a criança, ia lá, visitava, e o que estava do lado, que não tinha padrinho, nem madrinha, era mais uma vez rejeitado.

Apesar da intenção da coordenação, esses comportamentos indesejados aparecem, como vemos nesta narrativa de **E7**:

E7 - O Mauro 'tava cada vez mais triste, mais indiferente. Daí a gente começou a observar que ninguém pegava ele no colo e fazia carinho. Sim, ele é o mais feinho, o mais pretinho. (...) Ele é uma criança mais indiferente, mais quieta, mais difícil de criar vínculo. Então, nenhum adulto se preocupa, ele não quer mesmo. (...) Eu acho que o que mais me marca são essas situações de alguns voluntários irem lá e terem as suas preferências. (...) Eu acho que todo o voluntário devia cuidar, e a coordenação devia ter esse cuidado, e não bem isso, sabe, escolhe um grupo e vai pra Escolinha, ou escolhe um grupo e pode passear no bosque, ou pode ir pra praia, ou pode vir passear em Porto Alegre. Ou pode ir até o portão no carro, sentar no colo da tia dirigindo. Por quê? “– Por que que ele, e não eu?” Tudo lá tem rotina, mas de repente pra uns pode sair... (...) Eu já vi dias de voluntário 'tá lá, ninguém pegar o Mauro, e a atendente que 'tava lá foi lá e agarrou ele no colo, porque ela viu que ele 'tava precisando. (...) ... pensa bem, chegar um adulto com um presente pra um, numa casa que tem várias. (...) Como é que tu vai chegar numa casa, com crianças que tem todo um histórico de abandono, com aquele prêmio pra ele. Por quê? Que que ele fez de mais que os outros não? (...) ... por que é que eu posso propiciar pro fulaninho uma vivência e pro outro não?(...) Por que a escolha de uns e de outros não? (...) O mais bonitinho, o mais branquinho...

A escolha, pelos voluntários, de crianças de sua preferência, a quem destinam um tratamento especial, pode ser atribuída a muitos fatores. A presença de discriminação racial, freqüentemente negada em nossa sociedade, é evidenciada nas observações

apresentadas. Alguns dos entrevistados interpretam também esses comportamentos inadequados como resultado de motivações inconscientes presentes nos voluntários. Isso aparece nas seguintes falas, de **E10**, de **E7** e de **E8**:

E10 - ... uma pessoa que vai lá e pega a criança e fica com ela no colo, ela 'tá satisfazendo a ela e não à criança. Não é a criança que 'tá pedindo colo, ela que quer ter uma criança no colo. Então ela satisfaz o desejo dela...

E7 - Tem muita gente que acha que, ao ser voluntário, vai se tratar. (...) E eu acho que não pode. Ali o benefício é da criança. Claro que é bom pra ti, tu tem troca, tu tem carinho, trabalhar com criança é maravilhoso, mas não pode ser só por ti, né?

E8 - E tem outro problema que eu acho que atrapalha, é que as pessoas, às vezes, 'tão lá pra atender necessidades pessoais, uma falta deles. Então chegam lá, todo mundo tem que gostar, todo mundo tem que beijar, todo mundo tem que escutar a estorinha da tia Fulana. (...) Todos têm que ser amorosos. E essa coisa do amor é muito difícil de lidar, porque tu tem restrições. O ser humano tem, por que que a criança também não... A pessoa adulta tem e a criança não pode ter restrições, não gostar desse, e tal. (...) Tem que gostar. Tem que amar. (...) E têm que ser bonitinhos. Se um sai fora, é um problema. (...) A voluntária que 'tá lá, 'tá lá porque ela quer que a criança ame ela. Pô. Então fica muito difícil isso. Então fica muito restrito. Ela quer porque quer, e a criança não tem que querer... (...) o adulto que 'tá lá – seja quem for – atendente, voluntário, técnico – saber por que é que 'tá lá. Saber que é pra suprir uma falta dele, mas que ele tem que 'tá lá pra

ajudar aquela criança a se desenvolver. E não simplesmente 'tá lá porque 'tá querendo fazer uma boa ação, maravilhosa.

Um último aspecto muito importante do trabalho do voluntariado deve aqui ser comentado. Trata-se de um aspecto ligado à própria proposta fundadora da organização, que é a de trabalhar com voluntários. **E10** nos fala das peculiaridades dessa situação:

***E10** - Às vezes, eu tenho que dar determinações sem ouvir as demais, porque, como são todos voluntários, não é fácil – como numa empresa – tu convocar pruma reunião e daqui a uma hora 'tá todo mundo numa reunião. (...) ... quando é voluntário, tu não tem como exigir. Eu já visitei, me preparando pra esse trabalho, várias instituições. Não foi nem uma, nem duas que me disseram peremptoriamente: “– Não adianta trabalhar com voluntários. Não tentem trabalhar com voluntários que tu vai te ferrar. É a pior viagem.” (...) ... nós já perdemos a metade das voluntárias. As pessoas vão e daqui dois, três meses “– Ai, é muito longe.”, “– Ai, hoje eu 'tô cansada.”, “– Hoje eu vou tomar um chá.”, “– Hoje eu vou no aniversário do Fulano.”, e não vai. Os técnicos também. Tu viste a dificuldade que tem, porque eles também têm a vida deles, também têm a vida profissional deles, têm que lutar (...) entre um paciente e ir lá na Amanhecer, eles vão pro paciente evidentemente.*

Não é possível exigir do voluntário o cumprimento de ordens da mesma maneira que se pode exigir de um empregado. Como enfrentar essa situação? Desistir de trabalhar

com voluntários e contratar mais funcionários seria contrariar um dos princípios fundadores da instituição, que é justamente a valorização do trabalho voluntário. A organização, de maneira coerente com seus objetivos sociais, prefere investir em outra direção, como expõe também **E10**:

E10 - ... a proposta da fundação é trabalhar com voluntários. E o que que é isso? É uma mudança de paradigma. E acho que é uma mudança de paradigma tão forte e tão assim radical, porque ele entra num lado que a nossa cultura não 'tá acostumada. Então eu comecei a pensar: a própria mudança de paradigma tem que começar por mim também. Porque nós também fomos criados todos com esse paradigma antigo, que é o que nós queremos romper e queremos quebrar. (...) ... não só investir no treinamento das empregadas, mas principalmente no treinamento dos voluntários. Mudando a cabeça dos voluntários e até vendo, fazendo com que eles vejam a importância desse trabalho, e que esse trabalho passe a ser pra eles não aquela coisa assim “– Se der, eu vou.”, “– Se tiver um problema, eu vou.” Não, fazer daquilo uma parte da vida do voluntário. Aprender a se doar. (...) ... às vezes eu quero desenvolver um projeto e não consigo porque aí eu preciso do técnico, não sei o quê, então eu cheguei um dia assim, “– Se eu pagar, eu posso exigir.” (...) O voluntário não dá essa regularidade justamente porque ele ainda não tem dentro dele a consciência da importância do trabalho dele como voluntário dentro da instituição. (...) Efetivamente, o nosso trabalho repousa em cima do voluntário. (...) Então eu acho que é um trabalho bem vagaroso. Sabe que às vezes tu mudar cabeças não é tão fácil. Até a minha, eu me reparo falando contigo só falando em contratar, contratar...

Observa-se aqui o fato de que o trabalho voluntário apresenta implantação ainda incipiente na sociedade brasileira. Decorre daí a necessidade de a instituição engajar-se também em um movimento social mais amplo, destinado a motivar e a esclarecer a comunidade no sentido de valorizar o voluntariado como meio de transformação da realidade social brasileira.

3.4.4 O corpo técnico

A equipe técnica do programa de abrigamento é composta por uma psicopedagoga, duas fonoaudiólogas e três psicólogas. Elas têm, de um modo geral, duas funções a desempenhar no programa. Uma delas, realizada quando solicitado, é a de emitir pareceres técnicos sobre a criança, como parte do processo de adoção em andamento ou atendendo a outra demanda judicial. A outra função é a de promover, a partir da perspectiva da sua formação profissional, o aprimoramento do atendimento oferecido às crianças.

O compromisso assumido junto à coordenação é o de freqüentar o local quinzenalmente (psicólogas e fonoaudiólogas) ou semanalmente (psicopedagoga), ocorrendo mensalmente uma reunião da equipe. O que se observou durante o trabalho de campo foi que essas freqüências combinadas não foram cumpridas, ocorrendo o comparecimento ao local de maneira mais irregular do que o planejado. Esse fato parece ser tolerado pelo grupo, não sendo tratado como uma situação que exija providências. As ausências no local do abrigo ou as faltas às reuniões da equipe, também freqüentes, ficam entendidas como resultado de motivações individuais. O clima da reunião é de uma conversa entre colegas, não havendo cobrança de comportamento entre os participantes.

Evidenciou-se também a ausência da elaboração de um projeto abrangente e, ao mesmo tempo, mais detalhado do trabalho do corpo técnico. Em vista disso, os técnicos exercem sua participação de uma maneira predominantemente individual. Foi possível observar que a equipe mostra-se mais capaz de se articular para elaborar um projeto de expansão das instalações físicas do local (construção de uma creche e escola, para uso tanto pelas crianças abrigadas quanto pelas crianças da comunidade, e de uma terceira casa para abrigar crianças) do que para a elaboração de um projeto técnico para o programa de abrigo.

O corpo técnico percebe claramente a impossibilidade de realizar, no tempo dedicado ao trabalho no local, um atendimento individual de cada criança. A proposta é transmitir, a todos que lidam diretamente com as crianças, orientações a respeito de como lidar com elas a fim de estimular o desenvolvimento físico e emocional saudável. Isso implica um olhar colocado simultaneamente sobre o desenvolvimento individual de cada criança e sobre os fatores do ambiente que possam estar sendo nocivos, implementando-se, a partir daí, ações com o objetivo de alterar o ambiente em favor do desenvolvimento da criança. Há um unânime reconhecimento do grande grau de dificuldade encontrado para efetivar essas alterações desejadas. Apesar disso, há entre os técnicos o sentimento de que as ações implementadas vêm tendo um impacto positivo, como exemplificam as seguintes falas de *E7* e *E8*:

E7 - ... eu acho bárbaro o projeto, algumas coisas eu não concordo em função de que eu acho que eles são a utopia, muito certinho, bonitinho, e a vida não é assim. Dificuldade sempre vai ter, coisas que a gente vai ter que superar, vai aprender, algumas atitudes que são tomadas que a gente não concorda. Mas também, o grupo técnico se

estabeleceu faz um ano, isso não existia. Então, provavelmente, esses probleminhas menores eu acho que a gente vai conseguir não ter.

E8 - ... graças a ter uma reunião sistemática, ter uma equipe técnica, porque agora a comunicação 'tá circulando melhor, então as coisas 'tão sendo mais vistas, mais olhadas, mais ditas. Aí, acontecem melhoras. (...) E começou a direção a não precisar assumir todos os papéis que ela assumia e queria assumir. Então ela conseguiu largar um pouquinho de todos os papéis dela e começar a direcionar os papéis pros outros, a comunicação começou a fluir melhor. Com as atendentes, elas também não precisavam falar só com uma pessoa. Elas conseguiram também diversificar a forma de falar com as pessoas. Podiam falar com a gente, podiam falar com as fonos, podiam falar com a pedagoga, podiam falar com outras pessoas (...) elas puderam se apropriar do trabalho delas; então elas começaram a se sentir importantes. Junto com a gente, ainda nosso papel, que eu vi de muito bom, foi isso que a gente disse pra elas, quando a gente entrou. Elas assim “– Ai, é as psicólogas.” Elas ficavam duras feito uns pau. Não faziam mais nada. E a gente começou a dizer que a gente não era importante, que a gente ia ajudar elas, mas quem ia ajudar aquela criança a crescer não era nós, era elas. (...) Elas tinham essa coisa do bebê, chegava lá e o que tinha que dar pro bebê era comida e deixar limpo. Higiene e alimentação. Pronto. Isso desenvolve a criança. E, com a gente, elas começaram a perceber que isso não desenvolve, que tu tem que estimular, que tu tem que mexer, que tu tem que brincar. Tu tem que dá mamá conversando. Tu tem que ser mãezona. E isso as crianças desenvolveram assim perto do que a gente sabia. (...) E isso assim a gente viu que deu um progresso bem grande.

Observa-se, dessa maneira, que a equipe técnica encontra-se ainda numa etapa de implantação do seu trabalho, que teve início há menos de dois anos. Em parte em função disso, como dissemos anteriormente, o trabalho ainda é realizado de uma forma predominantemente individual, evidenciando-se a ausência de um projeto técnico abrangente que integre as ações dos diferentes profissionais. Acreditamos que as ausências freqüentes às atividades regulares podem também ser consideradas como expressão dessa constituição ainda incompleta de uma identidade integrada do corpo técnico. Julgamos que a elaboração desse projeto comum pode ser uma maneira de incrementar o processo de constituição de um grupo que funcione articuladamente, o que aumentaria sua capacidade de promover no ambiente as alterações desejadas.

3.4.5 O corpo funcional

O corpo de funcionárias do programa de abrigamento da Amanhecer é composto pelas atendentes, a cozinheira e a supervisora das funcionárias, que é a única que reside no local. Nas descrições feitas até aqui, muito pôde ser observado a respeito do comportamento delas ao exercer suas atividades. O material contido na presente categoria complementa as observações anteriores com algumas outras, que dizem respeito ao contexto maior em que se passam. Esse contexto maior, aqui referido, é constituído pela maneira como é visto pela coordenação e pela equipe técnica o trabalho das funcionárias, bem como pela maneira como se dá a interação entre esses diferentes grupos.

As atendentes não têm formação profissional específica para as funções que exercem. *E9* observa essa situação da seguinte maneira:

E9 - Eu acho que, por mais que a gente ensine brincadeiras, são pouquíssimas que executam. O que é que elas fazem? Às vezes, elas são cuidadoras de crianças. Elas só cuidam pra que não aconteça alguma coisa. Não são educadoras; eu acho que tinha que ter educadoras todos os dias lá.

Essa ausência de formação profissional específica não impede, porém, que as funcionárias exibam qualidades muito valorizadas, como explicita *E10*:

E10 - ... eu acho que o mais importante a gente 'tá dando que é amor. (...) Aquelas nossas atendentes são maravilhosas. Eu já vi coisas delas fazerem, principalmente de noite, que eu raramente 'tava lá – uma vez eu fiquei até mais das sete horas –, e eu vi uma atendente chegar, ela até já saiu e eu fiquei com muita pena quando ela saiu. Ela foi de um em um nos pequenininho: “– Queridinho da tia, a tia chegou. Como é que tu 'tá?”, e beijou e abraçou e foi no outro: “– Ah, amado, a titia 'tá aqui.” Eu cheguei a ficar parada olhando. Meu Deus do céu, o que é o carinho. (...) Tem umas que cumprem as suas funções e não se envolvem. Mas são poucas. A maioria se envolve. Elas mesmas contam: “– Ai, tia, na frente de vocês, elas quase não fazem determinadas coisas. Quando a gente 'tá sozinha... ai... atiram beijinho e batem palminha...” A vibração que as atendentes passam quando as crianças começam a engatinhar: “– Tia, fulaninho 'tá engatinhando. Vem cá ver.” “Tá dando os primeiros passinhos. Olha o Fulano. Olha lá. Olha que coisa querida.” A gente vê que elas vibram com as crianças. (...) Eu vejo que é espontâneo nelas

esse carinho. Eu acho que é uma das grandes coisas que, pra mim, às vezes, uma pessoa muito culta, muito letrada, com muito curso, não vai ter o carinho que elas, com pouca cultura, dão pras crianças.

Essa citação corrobora a observação de que a maioria das atendentes se envolve emocionalmente com as crianças, dando a elas amor e carinho, tratando-as da maneira como tratariam a um filho, como já ficou também evidenciado em outras transcrições.

Outra característica do contexto em que se dá o atendimento das crianças deve também ser enfatizada. Trata-se da observação de uma rotatividade relativamente alta das funcionárias. Há, por um lado, as alterações rotineiras das equipes de trabalho por substituições em razão de interesses pessoais, férias, ou por motivo de doença. Além disso, há sempre algumas funcionárias que estão deixando o emprego, por razões diversas, enquanto outras estagiam no local como candidatas a uma vaga de trabalho. Embora haja um grupo estável de funcionárias vinculadas há bastante tempo, outras ficam pouco tempo e pedem demissão, constituindo, pois, um grupo de pessoas que têm uma passagem rápida pela vida das crianças. **E2** explicita da seguinte maneira essa situação:

E2 - A minha dupla já mudou bastante. Deixa eu ver... já saiu a tia Jaqueline, que era da minha dupla, mas foi despedida. A tia Patrícia saiu por causa de doença, o filho dela 'tava doente, ela teve que sair. A tia Iracema pediu pra sair, foi a última agora, e agora eu 'tô com essa aí. E muitas assim só passam pelo meu plantão, fazem um estágio, daí passam pelo meu plantão. Mas eu, em um ano e meio, praticamente, já trabalhei com a Amanhecer toda, já passei tanto pelo plantão da tia Elizabete, da tia Berenice. De todo mundo eu já trabalhei um pouquinho. Não tem quem eu não trabalhei. Agora, eu espero

que essa tia, a tia Margarete, fique um pouco mais. (...) Muda bastante. No caso, por que eles se apegam muito a mim? Porque eu não troco, eu não saio muito. (...) Então, toda a pessoa que entra, eles ficam meio assim desconfiados, já vem todo mundo pro meu lado. No caso assim, é uma proteção que eles têm.

Independentemente desse aspecto da rotatividade das funcionárias no emprego, o próprio regime de doze horas de trabalho por trinta e seis de descanso determina que a cada doze horas as crianças passem a ser atendidas por pessoas diferentes. Ao todo, em torno de dezesseis funcionárias se revezam pelos diferentes turnos de trabalho. **E2** prossegue, assinalando uma das conseqüências disso para as crianças:

E2 - Eu também entendo que pra eles seja difícil, porque eu tenho um jeito, a Fulana tem outro, ela tem outro. Então, pra eles fica difícil. Num dia, eles têm que fazer mais ou menos de um jeitinho; noutra dia, eles já se comportam de outro. Então, pra eles também é bastante complicado, não é só pra gente que 'tá ali já faz tempo, pra quem 'tá começando...

Esse fato gera, na coordenação, a preocupação de obter uma relativa homogeneização da qualidade do atendimento prestado às crianças, na tentativa de diminuir as diferenças entre os procedimentos que as diferentes *tias* adotam. No entanto, como é fácil prever, os treinamentos e procedimentos adotados com essa intenção têm

eficácia limitada. Um exemplo relacionado à dificuldade encontrada em uma tentativa de padronizar alguns procedimentos regulares entre as *tias* é citado por **E10**:

E10 - ... é difícil de tu implantar com elas um sistema de irem cantando pra hora do almoço, de irem cantando na hora de dormir, como a gente vê em tudo que é escolinha com crianças de dois anos. Começa a cantar uma musiquinha, elas já sabem que 'tá na hora do papazinho. Na primeira casa, a gente fazia isso, depois se perdeu. O que eu acho muito difícil é manter as coisas que a gente implanta, porque eu não sei se elas têm resistência... Por exemplo, tem uma lá que não canta, porque eu acho que ela: “- Bobagem...”, “- Não sei.”, “- Não tenho jeito.”, não sei o quê. Então, ela não canta pras crianças. E tem outras que cantam que é uma maravilha. Então, a gente implanta muita coisa, e, de tudo que nós implantamos, eu posso te afirmar, com absoluta certeza, que de 30 a 40% funciona. E volta e meia a gente tem que retomar. Então, isso cansa muito.

Por outro lado, as funcionárias encontram dificuldade com as diferentes, e às vezes contraditórias, orientações provindas da coordenação ou dos técnicos. **E3** expressa isso assim:

E3 - ... nós fazemos o curso, e aí, no curso, são colocadas maneiras e jeitos de se fazer as coisas e depois, durante o período de trabalho, que prossegue, é tudo desdito. Aí aquilo que foi feito no curso termina não servindo pra nada. Aí, a gente não sabe como agir... (...) Por exemplo, a tia faz o curso com nós, mas aí, depois de um período de tempo, a gente faz o que 'tá no curso. Aí, ela chega um dia e diz: “- Não é mais isto.” A gente fica

que não sabe se segue o curso, se segue a tia, quem é que a gente segue... Fica meio enjoado. A gente fez o curso pra quê? Todas nós temos essa dificuldade. Muitas coisas que são ditas no curso depois mudam de opinião, no terceiro, quarto ou quinto dia já mudaram de opinião, e a gente fica na dúvida.

Outro aspecto observado pelas funcionárias é a maior tolerância da coordenação ao descumprimento de determinações e orientações em relação a algumas funcionárias e voluntários, que podem fazer esse descumprimento sem sofrerem conseqüências. Para conforto do leitor, repetimos aqui a citação já feita, de *EI*:

EI – São ditadas as normas, mas só para algumas pessoas. Ou, no caso, botam um profissional pra nos ensinar alguma coisa, ele nos ensina, mas depois, quando chega na prática, não é pra fazer assim: “- É pra fazer como eu quero porque eu que mando.” Entende? Aí a coisa se torna muito difícil. Então pra que a gente vai perder tempo num curso, vai muitas vezes se privar de estar fazendo qualquer outra coisa... Então pra que? Se não é pra seguir aquilo ali, se não é pra usar o que foi aprendido. (...) Pra alguns voluntários tem umas regras, pra outros a gente já tem que fechar os olhos. Entende? Aí a coisa já muda de figura pra alguns, né? Porque aí é lógico que a equipe que se tem vê as diferenças e pergunta o porquê. E aí eu não tenho o que dizer. (...) ... nós, as funcionárias, temos uma estrada pra seguir, mas, para determinados voluntários, nós não podemos seguir aquela estrada, os voluntários fazem o que querem e nós não podemos reclamar, nós não podemos pedir a eles que sigam as normas, porque dizem pra gente que eles são

necessários e que então nós temos que fechar os olhos pra alguns, pra outros nós temos que seguir à risca.

As funcionárias também criticam as decisões da coordenação ou as orientações dos técnicos que são julgadas por elas como tomadas sem um conhecimento da realidade da lida com as crianças, sendo baseadas em uma representação inadequada dessa realidade devido a um distanciamento de uma observação ou de uma vivência da prática com as crianças. Também é *EI* quem observa:

EI - Não é que eu ache que tem que ser, é que, como eu estou diante de muitas crianças, muitas vezes tem coisas que são resolvidas dentro de, digamos assim, é feito uma reunião da diretoria e é decidido ali, que na prática vem a prejudicar as crianças. Ai depois, quando chegam e dizem que é pra fazer assim, que a gente tenta fazer, a gente diz: “- Não, mas não ‘tá dando certo.” “- Não, mas eu quero que seja feito assim.” Porque, o senhor sabe disso, a gente aprende muito no dia-a-dia em contato direto, teoria é um coisa, mas a prática é outra. (...) Eu acho que, antes de tomar decisões, eles teriam que se entrosar melhor com as crianças pra ver se aquilo ali seria realmente melhor pra elas. Porque teoria, como já diz, teoria é uma coisa... (...)... nós temos um corpo técnico, digamos assim, que muitas vezes a gente pergunta as coisas, eles se olham e elas têm dúvidas. Porque muitas têm mais é teoria, e na prática elas não têm muita experiência. Talvez com esse sistema elas não tenham experiência, entende? Então eu acho que, antes de serem tomadas atitudes, algumas atitudes com relação direta à criança deveria primeiro ser mais estudado, deveria ser observado, deveria ser até pesquisado no sentido do dia-a-dia da criança.

Para comentar um último aspecto observado, pode-se constatar também a presença, na coordenação, de uma dúvida muito comum entre os pais, preocupados com a criação dos seus filhos: estamos sendo permissivas demais, ou repressivas demais? Isso pode ser ilustrado pela dúvida que aparece na coordenação, referida anteriormente, quanto a se as funcionárias agem com excessivo grau de repressão ao comportamento das crianças quando nenhuma das “autoridades” está presente nas casas. A fantasia é a mesma dos pais que se perguntam se a babá não maltrata seu filho na sua ausência, caso em que estariam sendo negligentes. Ao mesmo tempo, se perguntam também se uma cobrança excessiva em relação às funcionárias não leva aquelas a adotar atitudes severas demais para com o comportamento das crianças, caso em que a coordenação estaria prejudicando as crianças por um excesso de exigência sobre as funcionárias. Como os pais, os membros da equipe interrogam-se a respeito de se estão ou não propiciando às crianças o melhor ambiente para o seu desenvolvimento saudável.

É possível observar, portanto, a presença de um complexo campo dinâmico de interações entre funcionárias, voluntários, técnicos e coordenação, que constitui o pano de fundo sobre o qual se dá a interação de todos com as crianças. São pensadas algumas medidas que poderiam contribuir para uma melhor integração entre estes grupos, como podemos ver nas falas de *E10*, *E9* e *E8*:

E10 - *Eu acho que nós temos que investir nelas. Proporcionar mais cursos, mais vivências. O ideal seria pessoas que pegassem um técnico, e esse técnico ficasse uma semana morando lá dentro. Pra mim, seria o supra-sumo. Trabalhando com elas e mostrando: “– Tu faz assim com esse.”; “– Tu faz assim com aquela.”; “– Tu faz assim quando acontece isso.”; “– Tu faz assim quando acontece aquilo.” Porque, às vezes,*

chega lá num curso, e a pessoa: “– Ah, tem que fazer assim, tem que fazer assado.” E eu confesso que, saindo de lá com dez informações, vou botar em prática duas ou três. O que dirá elas. (...) ... só chegar lá uma pessoa, fazer uma palestra, pra mim já me cutuca lá dentro que não é o suficiente. Porque elas vão lá, elas mais ou menos vão ouvir a mesma coisa que as outras já disseram. Vão dizer com outras palavras, de um outro jeito, podem projetar uma coisa na televisão como uma delas fez uma vez. Tudo muito bonitinho. (...) ... todo mundo ri, aprende, mas não é assim introduzido no dia-a-dia.

E9 - ... talvez uma linguagem única entre todos. (...) Tem as atendentes que têm um nível. As voluntárias têm outro. Os técnicos têm outro. E todos ‘tão educando essas crianças’. Talvez uma vez por mês um treinamento é o ideal, porque aí padroniza isso aí. A gente orienta, passa, mas nunca é a mesma coisa do que ter um grupo de psicólogos, por exemplo, trabalhando isso aí com eles. Porque, daí, ela trabalha atendente, trabalha voluntário, trabalha a criança...

E8 - E outra coisa é um grupo de atendentes. Um grupo que elas possam expressar tudo isso com alguém, assim, neutro, que consiga ir lá... (...) ... a gente fez três encontros, ‘tava a direção toda junto, a equipe técnica, tudo bem. Mas como a direção dá as normas ao mesmo tempo que a direção ‘tá escutando sentimentos, então isso é complicado. Eu acho que precisa ter um espaço privativo pras atendentes e que elas possam confiar que seja sigiloso, que seja ético, que seja todas essas coisas que a gente acredita.

O material coletado nesta categoria fornece um quadro bastante eloqüente das dificuldades enfrentadas pela equipe, assim como também mostra sua vitalidade, expressa justamente nas críticas e nas propostas de modificações apresentadas. Podemos encerrar esta seção assinalando a importância de a equipe técnica poder ocupar esse espaço aberto pela demanda do grupo, desenvolvendo atividades regulares dirigidas especificamente a esta tarefa de promover constantemente a integração entre os diferentes grupos envolvidos na constituição do ambiente emocional vivenciado pelas crianças abrigadas.

3.4.6 A percepção da falta

Ao longo do trabalho de campo, foi possível constatar que toda a equipe percebe que muitos aspectos existentes poderiam ser revisados ou implementados de maneira a oferecer às crianças um atendimento socioafetivo mais completo. O conteúdo referente a essa percepção foi coletado nesta categoria e é aqui apresentado.

Um primeiro grupo desses aspectos se refere a recursos materiais. Selecionamos, para exemplificar, os seguintes trechos de **E2** e **E3**:

E2 - ... eles têm praticamente tudo, mas sempre falta alguma coisa. (...) ... um lugar, tipo uma quadra, onde eles possam, principalmente em dia de chuva, dispersar tudo aquilo, a energia que eles têm. Tipo jogar uma bola na parede, chutar com mais força, porque, na casa, quando 'tá chovendo, eles brincam, mas eu digo assim: “– Não chuta a bola com muita força, porque tem uma coisa lá em cima, pode cair, pode derrubar, bater

na lâmpada.” Então, eu acho que o que falta pra eles é um lugar onde eles possam, principalmente em dia de chuva, ir pra brincar, correr mais solto.

E3 - Eles teriam que ter mais liberdade. Eles ficam muito presos. Mas, daí, teríamos que ter um pátio. Um lugar onde eles pudessem correr. Onde nós pudéssemos soltar eles. Porque o sonho deles é sair de lá e sair a correr... (...) A gente não pode deixar eles fazer isso, porque eles vão pro mato, eles vão pro perigo. Se tivesse um cercado de tela alta bem grande, que a gente pudesse dizer “– Olha, vocês vão correr agora, vocês vão se expandir...” Que nem a gente faz com os nossos filhos, a gente deixa eles correr, deixa eles brincar... Aqui eles não podem. Eles ficam condicionados à casa, ao parquinho, ou à rua pela mão da gente. Eles não podem correr. Isso eu acho que incomoda bastante eles. Eles se sentem assim, “– Ô, por que que eu não posso correr?”

Porém, tendo em vista os objetivos da pesquisa, nos interessa aqui retratar a percepção da falta em relação ao ambiente psicológico em que as crianças estão sendo criadas. Algumas destas faltas, que aqui ilustram a subcategoria O atraso no desenvolvimento das crianças, são observadas por E7:

E7 - ... quando a gente chegou, o que traziam pra nós assim é que “– Ai, eles são tão limpinhos, são alimentados, têm carinho e eles não falam.” Como se a gente, suprindo só essas necessidades básicas, fosse desencadear a fala, entendeu? Assim como uma mágica. “– Eles comem, dormem, têm onde morar, eles tinham que falar.” E a gente sabe que a fala ‘tá muito ligada à parte psicológica daquela criança. Ela foi abandonada de

diversas formas, é claro que a fala não vai sair. Eu acho um ambiente muito empobrecido também, de fala, às vezes tu entra nas casas e as atendentes, e as crianças, e não tem fala.

Essa falta de fala é observada por **E7** em diversos contextos em que ela ocorre ordinariamente com as crianças criadas com a mãe, como na interação verbal com o bebê na hora do banho ou na fala com que ela acompanha geralmente qualquer atendimento a ele. Existe orientação expressa da coordenação para que as atendentes interajam verbalmente com as crianças. Porém, essa orientação não é suficiente para contrabalançar dois grandes fatores, cuja ausência não pode ser suprida: o enorme investimento afetivo que a mãe faz no seu bebê e o fato de que uma mãe investe todo esse afeto em um bebê de cada vez, e não em dez ao mesmo tempo. A estimulação ao bebê no abrigo acaba sendo bem menor do que a que recebe outro criado pela mãe.

Além desse atraso no desenvolvimento da fala, também é observado atraso no desenvolvimento global das crianças. Isso é observado por **E7** e **E9**:

E7 - ... lá eles têm um atraso no desenvolvimento global, que tu vê que as crianças demoram a sentar, eles não têm tônus, parece. Claro que muitas chegam num processo de desnutrição muito grande. Então a gente sabe que uma criança desnutrida também demora a outras coisas. Então eles têm isso, eles demoram pra caminhar, pra engatinhar, pra sentar... Tu põe uma criança de seis, sete meses lá, que tu põe na postura sentado, ele foi todo pra frente. E uma criança de seis meses não faz mais isso, fica sentada.

E9 - Falta assim aquela estimulação, aquele desenvolvimento maior de todas as áreas com eles. Porque elas não têm, elas se esforçam mas não são especialistas nisso. E eu acho assim que eles poderiam 'tá num ritmo bem maior... Pra idade, eu acho que eles tão atrasados. (...) Por exemplo, o Pedro. Poderia 'tá num nível bem mais adiantado de desenvolvimento. Na letra, não digo escrita, no desenho, naquela parte assim de falar mais rápido. Porque aquilo ali atrapalha, no momento que eles começam a falar também, formar frases, enriquece mais o vocabulário. E elas ali são pobres nisso. (...) ... comparando com crianças que não são institucionalizadas, eu acho assim, que eles são muito parados, o comportamento deles muito apático. Porque criança nessa idade é terrível. E eu acho que eles não são. Eu acho assim que eles teriam que fazer mais arte. (...) Eu já trabalhei com criança de três anos, dois anos e meio, três anos e meio, dei aula já pra essa idade. Meu Deus do céu! Sabe? Era um desgaste, tu tinha que 'tá em cima toda hora porque um já 'tava mexendo aqui, outro ali, outro ali'. E eu acho eles muito parados.

Observa-se que o desenvolvimento das crianças maiores fica dificultado pelo convívio exclusivo com crianças de idade menor. Assim comenta **E7**:

E7 - ... uma criança de um ano e uma criança de quase três anos é completamente diferente. Mas daí a gente notava que normalmente o grande, o maior, tinha as mesmas atitudes do pequenininho, porque, em criança, meses faz muita diferença. Que dirá uma criança de um ano pra uma de quase três. Daí a fala ficava muito infantilizada. As atitudes todas eram de bebê. Tipo, o Antônio, quando passou pra casa grande, ele retrocedeu e

voltou pras fraldas. Porque, lá nos bebês, ele era grande pra aqueles, então ele tinha uma atitude, e, quando ele foi pra lá, ele ficou pequenininho perto dos outros, daí ele voltou a ser nenê, pra ver se... (...) Porque de um modo geral o que a gente vê é que o pequenininho quer se espelhar no grande, fazer as coisas do grande, fora de uma instituição. Mas lá acontece o contrário. O Antônio, por exemplo, agora que é o adulto de todos eles, até ele tem essa atitude, agora que virou o chefinho. (...) O Antônio pegou isso pra ele, mas a fala dele ainda é muito bebê. Por quê? Porque daí ele é o grande, mas a maioria é meio bebê. É o que ele ouve, né. O que ele ouve é o que ele fala, o que ele reproduz. (...)... as crianças buscam o adulto primeiro ali, que tá na convivência diária. Daí não tem isso.

As casas em que vivem as crianças não têm televisão. Há um aparelho de televisão na Escolinha, usado somente para as crianças assistirem a fitas infantis, como uma atividade programada, que não faz parte do cotidiano delas. A instalação de aparelhos de televisão nas casas é vista como tendo prós e contras, como ilustramos com as falas de **E2** e **E10**:

E2 - A meu ver, eu acho que falta uma televisão pra eles verem um desenho, pra eles irem se atualizando um pouco mais... (...) ... uma televisão ajudaria bastante, tanto pra eles tomarem noções de outras coisas... A minha sobrinha tem a idade deles, não é porque ela é criada com os pais e tal, ela aprende muito, muita coisa na televisão que ela vê. Então ela pergunta, ela 'tá sempre por dentro das coisas que 'tão acontecendo. Até a tia Araci, acho que foi anteontem, que ela chegou, aí ela estava cantando a música da novela das seis – “A Padroeira” – e ela cantando e a menininha nova que chegou prestou

atenção e começou a olhar pra ela. Sinal de que ela assistia televisão, ouvia a música, talvez. Então é uma coisa que chamou a atenção dela. E as crianças daqui não têm, só vão na Escolinha, olham um vídeo e tal, mas é uma coisa que eles não comentam. Eles não têm noção do que é, o que não é; o que acontece, o que não acontece.

E10 - E o que é que o pessoal lá fazia? Ligavam a televisão e botavam todas as crianças na frente. Eu me recuso a fazer isso. Eu não quero as nossas crianças viciadas em televisão. Tanto que, pra todos os pais que adotaram, eu botei: “– Elas não estão acostumadas a ver televisão; só viam na Escolinha, de dois em dois dias e, mesmo assim, uma estorinha do Banzé”. Era filme. Eu acho que a criança tem que saber brincar, tem que saber prestar atenção na natureza, tem que saber prestar atenção nas coisas, tem que ver o mundo que rodeia ela, não é ficar parada, pra distrair uma criança vendo televisão.

Outra maneira de proporcionar um ambiente mais estimulante para as crianças seria a presença de uma professora ou uma recreacionista. Esta idéia é apresentada aqui pelas falas de **E9**, **E6** e **E7**:

E9 - Eu acho que a dificuldade maior é a falta de uma recreacionista, de uma professora mesmo pra eles. (...) ... se tivesse uma professora lá todos os dias, acho que funcionaria melhor, porque daí eles teriam sempre aquela rotina.

E6 - ... precisaria era alguém que não lidasse, não precisasse trocar fralda, alguém que não precisasse dar mamadeira, que ficasse ali só com eles, brincando o tempo todo. (...) ... dando atenção pra eles, principalmente pros maiorzinho. (...) Digamos, uma recreacionista. Alguém assim dando atenção ali pra eles.

E7 - ... elas têm que limpar a casa, elas têm que dar banho neles, elas têm uma série de outras atividades... (...) O bom seria se tivesse uma só pra isso. (...) Contrata uma para, exatamente, uma só pra brincar. Esse é o serviço dela, e ficar o tempo inteiro, e não ter que dividir isso.

Observa-se que as crianças, por vivenciarem quase que exclusivamente situações coletivas ao longo do dia, sentem falta de um momento de atenção exclusiva. **E3** e **E2** apresentam esta observação, recolhida no material referente à subcategoria A falta de atenção individualizada às crianças:

E3 - ... eles são muitos e nós poucas. Porque, por exemplo, eu estou aqui, mas tem mais nove ali precisando da minha atenção. Aí eu perco aquele equilíbrio que eu tinha que ter pra dar atenção só praquele, na hora que eu tenho que atender aquele que 'tá mordendo, aquele que 'tá batendo, que' tá gritando desesperado. Eu tenho que ir lá, aí é cortada pela metade a minha atenção que eu tinha que dar pra ele. Eu tenho que dar aquele pedacinho e correr pra atender aqueles que estão se desentendendo. (...) ... só quando eles estão dormindo. Por exemplo, eu estou lá no quarto, aí dormiram dois e sobrou mais três, aqueles três eu tenho condições de ir lá e rezar com cada um deles. Mas,

por exemplo, se eles estão em dez e eu tirar um e deixar o resto, eles vão brigando, se batendo, não dá... não tem jeito.

E2 - ... eu acho que, nessa idade, eles já sentem aquela falta daquele afeto, aquele carinho só pra eles. Eu sinto mesmo pela Carla, que às vezes é um pouco agressiva e tal. Às vezes eu chego nela, converso, pego ela no colo. "- Quer colo Carla?" e ela diz: "- Quero!", aí eu ponho ela no meu colo, tiro um tempinho, não posso tirar muito tempo, mas eu tiro um tempinho só pra ela, pra dar um carinho a mais só pra ela. E eu sinto que ela... passa aquela euforia toda, passa uma tranquilidade e é assim, só que chega uma época, uma idade que eles precisam daquilo desesperadamente, sentem mais falta. (...) os menores não tanto, porque eles entendem, mas não sentem tanto, porque toda hora uma tia chega, abraça, faz carinho, e tal, mas os maiorzinhos já sabem o que que é, o que não é, principalmente quando chega gente aqui, que vem com filho e tal, as visitas que vêm, chegam, abraçam e eles sentem, eles ficam tudo assim... (...) Eles sentem falta de um carinho a mais, só pra eles. Aí eu vou, sento com eles. Isso é questão de minutos. Chega alguém, sempre senta junto, mas é tudo assim. Eu acho que eles precisam bastante dessa atenção mais reservada.

Existe a idéia de que seria melhor que essa atenção individualizada fosse dada por outra pessoa que não as atendentes. É o que pensa **E2**:

E2 - ... como eles precisam bastante de carinho, essas coisas a mais que eles sentem, eu acho que talvez um tempo pra eles... a pessoa ter um tempo mais reservado, tanto a funcionária, quanto talvez uma voluntária que chegasse, conversasse com ele, sentasse num lugarzinho mais reservado, conversasse. Talvez, eu não sei, porque, quando eles conversam com alguma funcionária, eles acabam criando um vínculo muito grande com elas, então, isso depois prejudica muito a gente, que daí eles voltam muito baldoso, eles já querem fazer do jeitinho deles, do jeito que a tia fez. (...) Que, pra gente, não sobra muito tempo. (...) Eles 'tão naquela fase que precisava de alguém assim pra sentar, conversar, contar uma estória só pra eles, uma coisa assim, tipo uma madrinha. De vez em quando, trazer um presente, motivar eles. Acho que são coisas assim pequenininhas, mas pruma criança já é uma grande coisa. (...) porque, com as atendentes, aconteceria que nem como aconteceu com o Pedro e com o Fernando. Eles já iam ficar chorando na hora da gente ir embora, ou coisa parecida.

Quando foi concebido o projeto do lar-fazenda da Amanhecer, havia a idéia de que os idosos residentes no local desempenhassem também um papel ativo no programa de abrigo de crianças. Talvez eles pudessem ocupar o lugar dessa pessoa capaz de dar a atenção individual de que elas sentem falta. É o que sugerem **E2** e **E9**:

E2 - Seria o caso das vovó que moram mais na Amanhecer, então elas 'tão mais sempre por aqui, então seria o caso delas descerem, conversarem com eles, mostrar pra eles uma coisa especial. Eu acho que é mais ou menos isso. Porque, pra funcionária, fica um pouco difícil, porque a criança acaba se apegando muito, então é ruim, porque vai que

uma sai ou coisa parecida, então na cabeça dele... já dá um giro na cabeça dele muito grande, aí já tem as perdas anteriores, mais uma daí...

E9 - E eu até pensei, quando eu comecei a trabalhar lá, eu pensei assim que os idosos iam assumir essa parte. Sempre pensei assim. Eu achei que um dos idosos ia ser o ponto de referência deles. Tendo uma ou duas atendentes junto com eles, mas a referência ia ser os idosos. E eu acho que era o ideal também. (...) Logo que eu comecei, depois eu não sei por que que parou, mas se não me engano todos os sábados eles iam almoçar com os idosos. Os idosos ajudavam a dar comida pros bebezinhos, sabe? E depois não tem mais, pelo menos não ouvi falar, e eu acho isso uma coisa boa.

Ou, então, essa atenção poderia ser dada por alguém que morasse com eles, como pensa **E9**.

E9 - ... cada dia é uma pessoa diferente, cada dia tem um voluntário, uma atendente vai um dia, outro. Isso aí também é uma coisa ruim, né? A criança nessa idade tem que ter um ponto de referência, e eles não têm. (...) ...a criança tem que ter esse ponto de referência, ou seja, uma pessoa mais velha, um irmão... (...) Eu acho que teria que ter uma pessoa sempre lá, que morasse lá com eles. Por exemplo, na casa dos maiores, ter uma pessoa que dormisse lá. Fizesse a mesma rotina deles. Um adulto. Porque a atendente 'tá ali, limpa, vai embora. Fica a noite inteira acordada pra atender e vai embora. Então,

ter um quartinho lá pra uma pessoa, e essa pessoa ter a mesma rotina. Come junto com eles. Dorme junto com eles. Vai deitar na hora que eles vão deitar. Pra eles já irem identificando: “– Tem um mais velho que faz a mesma coisa que a gente”. (...) Então eu acho que, nesse sentido, se tivesse um adulto que ficasse lá, que fosse o ponto de referência deles, meu Deus do céu, eu acho que resolveria um monte.

As entrevistadas falam de um lugar vazio, onde deveria estar alguém que faz falta. Muitas funções foram atribuídas a esse alguém que falta. Além das já citadas, deve se acrescentar também a função de, através de uma atenção especial, localizar a criança em sua própria história pessoal e social. A equipe percebe que é muito importante que alguém ocupe esse lugar, nesse papel. Ao mesmo tempo, percebe que se trata de aceitar uma difícil missão. Por isso, **E9** pensa que esse lugar deve ser ocupado por um profissional especializado:

E9 - ... eu acho que a saída deles é muito dura. Eu acho que talvez a parte emocional deles teria que ser trabalhada pra eles aceitarem que eles estão ali de passagem, ou pra ficar. (...) ...um psicólogo, talvez trabalhar mais isso aí com eles. (...) Teria que ter momentos pra mostrar gente que tem pai, que tem mãe, que eles podem ter... (...) Eu acho que talvez um trabalho de grupo, e mais trabalhado isso aí. Eu acho que isso teria que ter, eu não digo a nível terapêutico, mas, assim, sistemático. De alguma forma sempre ser trabalhado isso aí, sabe... Ninguém conversa com eles. Pelo menos, logo que eu entrei lá, era um tabu falar sobre pai e mãe, que não podia falar porque não-sei-o-qué. E eu acho que tem que ser falado, porque todo mundo tem. Eles também têm. Então eles

têm que entender essas... E eu acho que teria que ser trabalhado mais sistemático. Ter uma pessoa pra ir lá e conversar e contar estória. Aquelas coisas dentro da idade deles.

A menção a este lugar vazio deve ser tomada em duplo sentido, designando tanto a pessoa que falta quanto sua função. Nas falas das entrevistadas, apresentadas ao longo de toda esta discussão, muitos atributos foram destinados a esse que falta: alguém que surge para se interpor entre a *tia* e a criança, salvando-as de uma situação a dois que se mostra insustentável, aprisionante e enlouquecedora; alguém que atrai a criança para si, oferecendo-lhe o que a *tia* não tem para dar; alguém que aparece como um ponto de referência através do qual a criança pode se identificar e se localizar; alguém que não se apresenta para cumprir funções maternas, mas para trazer a criança a um outro mundo, ordenado pela palavra e pelo discurso, no qual sua história adquire sentido e valor. São falas que remetem ao exercício da função paterna, através da qual a criança tem acesso à ordem simbólica e ao seu lugar no mundo da cultura. Retomaremos essa discussão, para o seu desfecho, após apresentarmos o material reunido na última categoria identificada, “Individualização e socialização a partir da instituição”.

3.4.7 Individualização e socialização a partir da instituição

Na primeira subcategoria identificada, reunimos material que descreve *Obstáculos ao desenvolvimento emocional da criança*. Iniciamos pela observação de que há aspectos

do ambiente que estimulam as crianças a manter um funcionamento mais infantil. Isso aparece, por exemplo, no desenvolvimento da linguagem, como coloca **E8**:

E8 - De linguagem, eu vejo que tudo é alcançado. Elas não têm aquela coisa da curiosidade, da busca e do aprender. As crianças que são mais líderes falam até, mas o resto não fala. (...) Se tu pega uma criança individualmente, depois de um tempo, dependendo de cada um, elas 'tão falando. Elas têm uma linguagem, só que é muito limitada, porque elas não têm a linguagem individual ainda. Aquela coisa de elas construir. Fica muito “- Isso é certo.”, “- Isso é laranja.” Uma diz “lalanja”, outra diz “aranja”. E uma quer imitar a que fala melhor, porque é elogiada a que fala melhor, então ela pára de falar, porque ela não consegue falar “laranja”, ela fala “lalanja”. Então ela já não fala mais. Então, as crianças que falam melhor são mais escutadas, são mais aplaudidas. (...) E tem aquela coisa, assim, que começa, de eles apontarem, e a atendente não tem tempo e dá. Então eles nem tentam imaginar ou construir na cabecinha deles o que que é aquilo que eles querem. Se é um boneco, se é o som, se é isso, se é aquilo, não conseguem. É dado. (...) Elas entregam porque elas são poucas, então elas têm que entregar, elas têm que fazer.

E8 observa também o que ela identifica como uma tendência a superproteger a criança:

E8 - ... se tu for tratar como fosse qualquer criança, eles ficam assim: “– Ah, não faz isso, coitadinho.” Se tu vai colocar limites ou tu vai colocar qualquer coisa assim, é tudo muito cuidado. E, de repente, tanto cuidado, será que isso ajuda, será que isso não superprotege, não dá uma dependência muito grande? (...) Eu me lembro quando a gente disse que eles podiam, por exemplo, os maiores, secar a louça: “– Ah, mas já?” Eu digo: “– Sim, eles não querem ajudar?”; “– Querem.” “– Então dão tarefas.” As crianças adoram ajudar. Quando fizerem bolinho, dão as massinhas... (...) ... eles ficam mais regressivos, mais pré-verbal, parece que até pra suprir essa necessidade da instituição. Ficam fazendo uma duplinha, um quer uma coisa, o outro atende o pedido, e aí fica...

Ainda segundo **E8**, é possível que o ambiente institucional tenda a inibir uma agressividade que pode ser positiva para o desenvolvimento da criança, gratificando excessivamente a formação psíquica que Winnicott descreveu como “falso self”, conforme nossa revisão teórica. Escutemos **E8**:

E8 - ... tem uma expectativa dos adultos frente às crianças e a expectativa das crianças frente ao adulto. Então eles parecem que também eles sabem que tal adulto quer ser agradado, então eles agradam. (...) Eles ficam muito mandados, eu acho. (...) ...ali as crianças 'tão tapando muitas vezes um furo que é dela, mas que, muitas vezes, é da atendente, muitas vezes, é da direção. É muito complicado pra elas. (...) ...as crianças que vão atender os desejos dos adultos, vão agradar e vão ser mais olhadas, vão ser mais queridas. “– Ah, ela sempre me vem e me dá um beijo. Ela é tão amorosa.” (...) Eu fico imaginando sempre essas crianças que podem ficar lá e virar adolescentes. E aí eles vão

se revoltar, o que já é normal da idade. Eles vão se revoltar com as pessoas que deram amor incondicional a eles. Vai ser muito complicado. Eu fico pensando muito assim. E vão querer sair de lá, e não vão gostar, vão quebrar... E aí vai ser complicado. E é normal. (...) Tem que dar chance também de poder dizer não. (...) ... quando a criança te dá um tapa, aquilo é um horror, é um caos. E quando a criança diz que não gosta de ti, é um caos, porque tem que ser tudo muito maravilhoso, e eu questiono isso, assim, será que isso é o melhor pra elas?

Outro aspecto importante do ambiente em que são criadas as crianças é o fato de elas estarem sempre envolvidas em atividades coletivas. O conteúdo referente a esse aspecto foi coletado na subcategoria Obstáculos à individualização da criança". **E10**, **E7** e **E8** observam:

***E10** - ... eles são criados assim em grupo; então todas as ações são em grupo, todas as coisas são feitas em grupo. Eles não se individualizam.*

***E7** - De manhã tem a hora do cocô, que daí depois daí já vai a hora do banho de todo mundo. (...) É a hora de comer pra todo mundo, é hora de dormir pra todo mundo... a gente sabe que não funciona assim. A gente pode não 'tá com vontade de comer, a gente pode não tá com vontade de ir no banheiro. (...) ...numa casa normal, mesmo que a mãe esteja cuidando da casa, normalmente eles 'tão junto, porque eles gostam muito de serem ajudantes. E ajuda, e carrega uma coisa, e leva pra cá, e leva pra lá. E isso não tem aqui.*

Acordou, saiu todo mundo do quarto, eu fecho a porta e ninguém mais entra, só na hora que tiver que dormir. Ou 'tá na hora de acordar, e tem que acordar todo mundo.

E8 - O problema que ainda eu vejo que há no desenvolvimento é que elas não conseguem ser independentes. Falta individualidade, independência. Essas questões mais de individual elas não conseguem desenvolver. Tanto quanto a linguagem, que tem uma dificuldade maior, que é uma coisa individual – tu constrói a tua linguagem –, quanto a nível de independência, de todas as questões essas individuais.

Uma das conseqüências disso pode ser um atraso da criança em identificar-se como indivíduo, como observa também *E7*:

E7 - Eles demoram muito tempo pra se reconhecer. Eles falam como “– Ah, o Antônio gosta disso.”, como se o Antônio fosse uma outra pessoa.

Também contribui para essa dificuldade no processo de individualização o fato de serem muito pequenas as possibilidades de as crianças terem pertences próprios. Ainda nas palavras de *E7*:

E7 - Acho que, com um ano e pouco, já começam: “– É meu.” O “– É meu.”, que é bem nessa fase de um ano, um ano e pouco, que os brinquedos são “meu”, daí eu não empresto pra “ti”. E isso eles não têm. Até porque lá não tem nada que é “meu” e “teu”, né, é de todo mundo.

Embora as crianças não tenham brinquedos individuais, elas têm oportunidade de usufruir de algumas propriedades, como diz **E9**:

E9 - ... eu acho que eles têm que começar, porque depois eles vão aprender a guardar roupa, a guardar sapato, a roupa deles mesmo, né. É uma organização que começa desde bebezinho, né... (...) ... eles já identificam as suas roupas, eles têm algumas coisas. Tem assim, por exemplo, a blusinha que é só da Carla, só da Eliana. (...) Boné também, eles já sabem os deles. Inclusive, na Escolinha, eu fazia isso. Tem aquela prateleira embaixo, eu fazia eles tirarem o calçado quando entravam, descalços, e na hora eles tinham que identificar o seu calçado. Então já é uma identificação daquilo que é seu, né... (...) E os bonés também, eles colocavam no cabidinho, cada um ia e pegava o seu. Eles já, igual assim, eles já identificavam: esse é do Fulano, esse é do Fulano...

Algumas crianças conseguem manter um brinquedo como sua propriedade, como observa **E8**:

E8 - Algumas têm. A gente, agora, descobriu que algumas têm. Mas é aquelas crianças que lutam e têm aquele brinquedo e lutam a tapa por aquele brinquedo. As mais passivas deixam pra todo mundo. Então fica tudo no coletivo. As duas crianças que tinham brinquedos individuais eu não sei se era porque eram privilegiadas por algum motivo... (...) A princípio, todos ganharam. Se eles dois conseguiram manter, ou se alguém manteve pra eles também, isso a gente não sabe. Nunca vai saber. Porque eram os dois que tinham brinquedos individuais. Tinham uns bonequinhos.

Também foi observado, como um dos fatores que contribuem para dificultar o processo de individualização das crianças, a ausência de estímulos dirigidos especificamente a cada uma, como também descreve **E8**:

E8 - ... falta às crianças alguma coisa que elas possam se individualizar... (...) ter algumas atividades que possam se individualizar... (...) ... se tu pega todas elas andando de motoca. E tu vê que elas têm uns olharzinho, elas ficam cuidando, e tu: “– Vamos lá, gente!”. De repente, tu percebe assim, “– Bah, mas como tu anda bem, Fulano!”. Ela fica numa emoção maravilhosa, daí ela começa a tentar crescer nisso... Então tu poder pensar em cada um, que tem essas qualidades, e tu poder começar a individualizar algumas coisas que tu vê que a criança admira e gosta, porque todas as crianças têm suas habilidades, a gente não sabe quais são as habilidades delas.

O material reunido na última subcategoria identificada, Obstáculos à integração social da criança, reúne o conteúdo que se refere ao fato de que as crianças crescem no abrigo em um ambiente rural, enquanto os responsáveis pelo seu cuidado vivem na realidade urbana de Porto Alegre. Essa diferença origina algumas inquietações na equipe. Selecionamos, para aqui expressá-las, as falas de **E8**, **E7** e **E9**:

E8 - ... o mundo externo fica difícil, eles raramente saem dali, e aí isso é diferente, não tem como a gente negar, tu pegar uma criança que está em Porto Alegre, o que ela vê no momento que ela anda de carro, anda de ônibus, e uma criança lá da Amanhecer, que ‘tá cercada num lugar maravilhoso, mas sem TV, sem contato com o mundo externo. É diferente. Isso eu não sei que vai acontecer mais tarde, mas a princípio eles querem

proteger, mas será que não, protegendo tanto, não vai dar problemas, como esses de dependência?(...) ... será que o mundo externo não tem que entrar? Será que a TV não tem que entrar? Não sempre, mas será que não dá pra fazer uma rotina? Uma hora de TV? Não sei. Será que não dá pra, às vezes, passear? Ir num shopping? Fazer coisas que todo mundo faz...

E7 - ... acho que falta vivência do mundo de fora. Lá tudo é muito bonito, o mundo encantado, só que aqui na rua o mundo não tem nada de encantado. (...) Não tem cidade. É. Mas até, assim, faz passeios. Sabe, assim? Vai, sei lá, no shopping um dia com todo mundo, vai no zoológico, vai na Redenção. Propiciar experiências diferentes. Não dá? Vamos trazer a TV. TV pode mostrar. Principalmente tu pode mostrar aquilo que tu quer na TV, né?

E9 - Eu acho que eles têm que sair mais (...) Eles têm que conviver mais com outros grupos, sabe? Eu fiz várias tentativas pra trazer numa escolinha aqui, a gente tentou, eu acho, cinco quartas-feiras seguidas, choveu. (...) Conviver com outras, passear, ir pra outras escolinhas, ir pra shopping, sair com voluntários. Eu acho que isso seria importante. (...) Ir num cinema, num teatro, começar esse lado social. Porque eles 'tão muito... só lá, só lá. Depois são adotados, sai, é um baque, né? Eu acho que isso aí pelo menos acostumaria. (...) Ir numa pracinha, num parquinho, ao invés de fazer a atividade lá, fazer fora, sabe? Levar na escolinha ali, que tem uma escolinha ali perto pra eles passearem, ver que tem outras realidades também. Eu acho que isso faz falta.

Chegamos assim ao fim do nosso longo passeio pelo cotidiano das *tias* e das crianças abrigadas sob seus cuidados na Amanhecer. As falas das *tias*, sempre transbordantes de afeto, permitiram que nos emocionássemos com cada uma delas ao testemunhar a paisagem vivamente colorida pela qual nos acompanharam ao longo da discussão. Ao encerrá-la, não cabe a pretensão de enunciar um resumo de tudo que foi dito. Cabe, entretanto, retomar a colocação teórica que fazíamos no final da discussão da categoria anterior. Observávamos o persistente assinalamento, pelas *tias*, de um lugar de falta. Dizíamos que *“muitos atributos foram destinados a esse que falta: alguém que surge para se interpor entre a ‘tia’ e a criança, salvando-as de uma situação a dois que se mostra insustentável, aprisionante e enlouquecedora; alguém que atrai a criança para si, oferecendo-lhe o que a ‘tia’ não tem para dar; alguém que aparece como um ponto de referência através do qual a criança pode se identificar e se localizar; alguém que não se apresenta para cumprir funções maternas, mas para trazer a criança a um outro mundo, ordenado pela palavra e pelo discurso, no qual sua história adquire sentido e valor.”*

Dizíamos também que se trata de *“falas que remetem ao exercício da função paterna, através da qual a criança tem acesso à ordem simbólica e ao seu lugar no mundo da cultura.”* Como dizíamos, tudo que foi dito ao longo da discussão não é passível de um resumo em poucas palavras. É possível, no entanto, concluir a discussão do material observado recordando que o trabalho realizado teve por objetivo avaliar o exercício das funções materna e paterna na situação de abrigamento estudada. O material apresentado sustenta a conclusão de que o abrigamento estudado supre, em grande medida, a função materna necessária ao desenvolvimento das crianças. Sustenta também a avaliação de que são possíveis aperfeiçoamentos do programa no sentido de propiciar às crianças melhores

condições de abrigamento. Essas melhores condições se situam predominantemente no terreno do exercício da função paterna, no qual inscrevemos a tarefa de conduzir a criança pelos caminhos que partem do mundo materno e pré-verbal dos seus primeiros meses de vida e se concluem com a construção, pela criança, de sua própria identidade, através da qual ela poderá vir a se apropriar da sua história e de seu destino pessoal.

Outro objetivo do presente trabalho foi o de apresentar sugestões para o aperfeiçoamento do programa a partir da perspectiva teórica adotada. Na próxima seção, retomaremos, com esta finalidade, alguns dos pontos discutidos.

4 COMENTÁRIOS FINAIS E SUGESTÕES

Como já foi dito, o presente trabalho se insere na linha de pesquisa desenvolvida pela Prof. Dra. Clary Milnitsky-Sapiro, neste programa de pós-graduação em Psicologia Social e Institucional da UFRGS. Sob sua orientação, Giongo (1998), Stein (2000), Abreu e Silva (2000), Menegaz (2000), Kuchenbecker (2000) e Tonatto (2001), entre outros, utilizaram metodologia inspirada na etnografia e referencial teórico psicanalítico para investigação dos diferentes problemas de pesquisa formulados. Dá-se, assim, seguimento a esforços consistentes desenvolvidos no sentido de explorar as potencialidades, para a pesquisa, do uso sinérgico dos conhecimentos acumulados nos campos da etnografia e da psicanálise.

O material apresentado na seção anterior corrobora o valor atribuído, em ambos os campos, à experiência subjetiva do pesquisador, reconhecida como instrumento fundamental para a captação e representação do objeto de estudo, sem perder de vista, ao mesmo tempo, o próprio objeto na constituição da realidade a ser investigada: *“é a possibilidade de identificar nas narrativas dos participantes, além das marcas subjetivas, os conteúdos comuns à sua realidade, possibilitando um diagnóstico e, se for o caso, formas de intervenção”*. (Milnitsky-Sapiro, 2002) A metodologia de inspiração etnográfica

utilizada, dando ênfase à escuta das múltiplas vozes que compõem o universo simbólico da organização, reproduz, em certa medida, na pesquisa de campo, a experiência da escuta do paciente no divã. Uma interpretação psicanalítica consistente a respeito de um conflito inconsciente na mente do paciente é considerada provável apenas quando se mostra compatível com um grande número de observações feitas em diversos momentos diferentes da escuta analítica. O analista integra diversos elementos do discurso e do comportamento do paciente em uma interpretação psicanalítica que os torna coerentes e inteligíveis ao longo do processo de análise. Como afirmamos na exposição inicial a respeito da metodologia adotada, é *“possível assinalar aqui a semelhança entre os processos mentais do psicanalista e do etnógrafo quando tentam formular, cada um por sua vez, uma interpretação psicanalítica ou um padrão de entendimento etnográfico, a partir dos quais o material observado adquire sentido e coerência. Podemos correlacionar a essa atitude mental do etnógrafo a atitude de ‘atenção uniformemente flutuante’ proposta por Freud (1912: 111) ao psicanalista para que possa realizar uma escuta analítica que, conforme expressou Bion, deve ser idealmente feita ‘sem memória, sem desejo e sem compreensão’ (Zimmerman, 1995: 170 ss.) a fim de que se possa produzir a percepção do novo”*.

Na presente pesquisa, uma atitude semelhante frente ao material observado foi adotada pela opção por poucas perguntas abertas nas entrevistas realizadas e pela utilização, na determinação das unidades de significado durante a análise de conteúdo, da abordagem identificada dentro da pesquisa etnográfica como uma abordagem *emic*. Ao optarmos pela escuta das diferentes vozes da organização, por meio da leitura de documentos, da observação participante e da análise de conteúdo das entrevistas de acordo

com abordagem *emic* do material, optamos, portanto, por uma abordagem metodológica respaldada pela experiência da pesquisa, tanto no campo da psicanálise quanto no campo da etnografia. Ao longo do trabalho, foi possível consolidar a idéia de que as abordagens etnográfica e psicanalítica potencializaram, sinergicamente, as possibilidades de compreensão do objeto de estudo.

A pesquisa teve caráter descritivo e exploratório, tendo entre seus objetivos a discussão de sugestões para aperfeiçoamento do programa de abrigo avaliado, a partir do referencial teórico adotado. Dissemos, ao final da seção anterior, que o material discutido sustenta a conclusão de que o programa de abrigo estudado supre, em grande medida, a função materna necessária ao desenvolvimento das crianças e recomendamos seu aperfeiçoamento no sentido de propiciar às crianças melhores condições de abrigo, especialmente quanto ao exercício da função paterna.

Cabe aqui um comentário importante. Trata-se de relativizar esta afirmação no sentido de enfatizar que há, evidentemente, uma ampla área de cuidados à criança em que ambas funções se sobrepõem. Podemos ilustrá-lo a propósito da linguagem. Como afirmamos, é por meio dela que a criança acede à metáfora paterna e à cultura. No entanto, faz parte da função materna propiciar as primeiras ligações que a criança faz entre o universo de sensações dentro do qual inicia sua vida e o mundo de sonoridades a partir das quais construirá sua linguagem. Esse é o exercício da função de *reverie*, descrita por Bion (*apud* Zimmerman, 1995: 163-4), através da qual a mãe dá significado à comunicação não-verbal do bebê, colocando-a numa formulação verbal mediante um processo de ligação deste pré-verbal a palavras. Quando discutíamos o primeiro dos temas apresentados, “A função materna”, falávamos da importância de propiciar à criança abrigada a possibilidade

de realizar o trabalho psíquico de ligar seu sofrimento a palavras, tornando-o assim passível de expressão e elaboração simbólica através da construção da narrativa de uma história pessoal e social onde ela se reconheça e se identifique. Nesse trabalho de construção simbólica, função materna e função paterna só podem ser concebidas numa necessária relação de sobreposição e complementariedade.

Para concluir estes comentários, enfatizaremos, a seguir, algumas das principais recomendações feitas ao longo da discussão, que ficam aqui apresentadas como sugestões para aperfeiçoamento do programa de abrigamento estudado:

1. Sugerimos que a instituição persista na defesa que vem fazendo dos direitos da criança abrigada a cuidados maternos de boa qualidade e na defesa da privacidade da sua história pessoal.

2. Recomendamos atenção cuidadosa no acompanhamento das decisões pertinentes a cada caso, na tentativa de evitar o acréscimo de situações traumáticas adicionais à história das crianças abrigadas, mediante cuidadosa consideração, em cada decisão, das singularidades da situação específica de cada criança.

3. Sugerimos a implantação de um trabalho de treinamento e acompanhamento do trabalho do voluntário, de forma que suas funções e seu papel fiquem mais claramente definidos em relação às atribuições e responsabilidades dos demais participantes da equipe. Salientamos a importância de que o voluntário funcione para a criança também como alguém que lhe abre as portas para sua integração na comunidade, rompendo a tendência ao enclausuramento no ambiente do abrigo.

4. Reforçamos a importância do engajamento da instituição, como já vem ocorrendo, em um movimento social mais amplo, destinado a motivar e a esclarecer a comunidade no sentido de valorizar o voluntariado como meio de transformação da realidade social brasileira. Tal engajamento deve também enfatizar a importância da parceria entre poder público e iniciativa privada como forma de potencializar o poder de transformação social de ambos.

5. Sugerimos a formulação, pelo corpo técnico, de um projeto global e abrangente que integre as ações dos diferentes profissionais. Julgamos que a elaboração desse projeto comum pode ser uma maneira de incrementar o processo de constituição de um grupo que funcione articuladamente, potencializando sua capacidade de promover no ambiente as alterações recomendadas a partir da formação profissional de cada especialista.

6. Sugerimos também à equipe técnica o desenvolvimento de atividades regulares dirigidas especificamente à tarefa de promover constantemente a integração entre os diferentes grupos envolvidos na constituição do ambiente emocional vivenciado pelas crianças abrigadas.

7. Consideramos também recomendável a implantação de atividades regulares dirigidas às crianças e destinadas especificamente a possibilitar a elas acesso a um espaço construído com o objetivo de propiciar a expressão e elaboração das fantasias ligadas à sua história passada, à situação de abrigamento e ao seu futuro pessoal.

5 CONCLUSÃO

A presente pesquisa avaliou um programa de abrigamento de crianças de zero a dois anos desenvolvido em uma ONG, utilizando metodologia inspirada na etnografia e referencial teórico psicanalítico. O objetivo foi avaliar a forma como se apresenta o exercício das funções materna e paterna na situação de abrigamento. O modelo de avaliação proposto atingiu seus objetivos, permitindo a formulação de sugestões para o aprimoramento das condições do abrigamento oferecido às crianças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAM, J. *The language of Winnicott: a dictionary and guide to understand his work*. Northvale, New Jersey: Jason Aronson, 1997.

ABREU E SILVA, R de. *Delinquência juvenil e imagos parentais : uma interlocução na contemporaneidade*. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Psicologia. Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional. Porto Alegre, BR-RS, 2000.

ASSOUN, P-L. (1993) *Metapsicologia freudiana: uma introdução*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

ATKINSON, P & HAMMERSLEY, M. (1994) Ethnography and participant observation. In: Denzin, NK & Lincoln, YS. (eds.) *Strategies of qualitative inquiry*. Thousand Oaks/London/New Delhi: Sage Publications, 1998.

BARDIN, L *L'analyse de contenu*. (10^a ed.) Paris: Presses Universitaires de France, 2001.

BERRY, JW & DASEN, PR *Culture and cognition: readings in cross-cultural psychology*. London: Methuen, 1974.

BERG, BL. *Qualitative research methods for the social sciences*. 4th ed. Boston: Allyn and Bacon, 2001.

BLEICHMAR, NM & BLEICHMAR, CL. *El psicoanálisis después de Freud: teoría y clínica*. México D.F.: Eleia Editores, 1989.

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei Federal 8.069/1990.

BREUER, J & FREUD, S. (1895) Estudos sobre histeria. In: Freud, S. (1920) *Edição "Standard" Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1974. Vol. II.

CHEMAMA, R (1993) (org.) *Dicionário de psicanálise*. Porto Alegre: Artes Médica Sul, 1995.

COELHO, S de CT. *Terceiro setor: um estudo comparado entre Brasil e Estados Unidos*. São Paulo: Senac, 2000.

COSTA, AMM. *A ficção do si mesmo: interpretação e ato em psicanálise*. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 1998.

CRESWELL, JW. *Research design: qualitative and quantitative approaches*. Thousand Oaks/London/New Delhi: Sage Publications, 1994.

_____. *Qualitative inquiry and research design: choosing among five traditions*. Thousand Oaks/London/New Delhi: Sage Publications, 1998.

DENZIN, NK & LINCOLN, YS. (eds.) *Strategies of qualitative inquiry*. Thousand Oaks/London/New Delhi: Sage Publications, 1998.

DÖR, J. (1985) *Introdução à leitura de Lacan: o inconsciente estruturado como linguagem*. 2^a ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

ÉCOLE DES HAUTES ÉTUDES EN SCIENCES SOCIALES. *L'Homme – Revue française d'anthropologie*. (149) Paris: Éditions du Seuil, jan./mar., 1999.

FETTERMAN, DM. *Ethnography: step by step*. 2nd ed. (Applied social research methods; v. 17). Thousand Oaks/London/New Delhi: Sage Publications, 1998.

FREUD, S. (1894) As neuropsicoses de defesa. In: _____. *Edição “Standard” Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1976. V. III, p. 53-82.

_____. (1895) Projeto para uma psicologia científica. In: _____. *Edição “Standard” Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1977. V. I, p. 379-517.

_____. (1912) Consejos al médico sobre el tratamiento psicoanalítico. In: _____. *Obras completas*. V. XII. Buenos Aires: Amorrortu, 1993.

_____. (1917) Conferência XVIII: Fixação em traumas – o Inconsciente. In: _____. *Edição “Standard” Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1976. V. XVI, p. 323-36.

_____. (1919) Introdução a “A psicanálise e as neuroses de guerra”. In: _____. *Edição “Standard” Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1976. V. XVII, p. 255-70.

_____. (1920) Além do princípio do prazer. In: _____. Edição “Standard” Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1976. V. XVIII, p. 11-85.

GILLHAM, B. *Case study research methods*. London and New York: Continuum, 2000.

GIONGO, AL. *O “ficar” e sua função na adolescência: um estudo em uma escola de classe média-alta de Porto Alegre*. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Psicologia. Curso de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento. Porto Alegre, BR-RS, 1998.

GOHN, M da G. *Os sem-terra, ONGs e cidadania*. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. Terceira via, terceiro setor e ONGs: espaços de um novo associativismo. In: *Educação não-formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor*. São Paulo: Cortez, 1999.

GREENBERG, JR & MITCHELL, AS. (1983) *Relações objetais na teoria psicanalítica*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GUIRADO, M. *A criança e a FEBEM*. São Paulo: Perspectiva, 1980.

_____. *Instituição e relações afetivas: o vínculo com o abandono*. 2^a ed. São Paulo: Summus, 1986.

_____. *Psicanálise e análise do discurso: matrizes institucionais do sujeito psíquico*. São Paulo: Summus, 1995.

HAGUETTE, TMF. (1987) *Metodologias qualitativas na sociologia*. 6^a ed. Petrópolis, R.J.: Vozes, 1999.

HAMMERSLEY, M & ATKINSON, P. *Ethnography: principles in practice*. 2nd. ed. London/New York: Routledge, 1995.

HARTMANN, H. (1950) Comentários sobre la teoría psicoanalítica del yo. In: _____. *Ensayos sobre la psicología del yo*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica, 1969.

HOLLWAY, W & JEFFERSON, T. *Doing qualitative research differently: free association, narrative and the interview method*. London/Thousand Oaks/New Delhi: Sage Publications, 2000.

HUNT, JC. *Psychoanalytic aspects of fieldwork*. (Sage University Paper Series on Qualitative Research Methods; v. 18). Newbury Park/London/New Delhi: Sage Publications, 1989.

KAHN, M. O conceito de trauma cumulativo. In: Kohon, G. (Org.) *A escola britânica de psicanálise: The Middle Group, a tradição independente*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

KASPRZAK, RG. *Desenhos animados em tempo de violência: uma contribuição para pensar a construção de valores sócio-morais em crianças pré-escolares*. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Psicologia. Curso de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento. Porto Alegre, BR-RS, 1997.

KOHUT, H. (1959) Introspection, empathy and psychoanalysis: an examination of the relationship between mode of observation and theory. In: Ornstein, P. (ed.) *The search for the self*. V. 1 (205-32). New York: International Universities Press, 1978.

_____. (1966) Formas e transformações do narcisismo. In: _____. (1985) *Psicologia do self e a cultura humana: reflexões sobre uma nova abordagem psicanalítica*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

_____. (1974) Empathic environment and the grandiose self. In: Elson, M. (ed.) *The Kohut seminars on Self Psychology and psychotherapy with adolescents and young adults*. New York/London: WW Norton, 1987.

_____. *The restoration of the self*. New York: International Universities Press, 1977.

_____. (1981a) Idealização e objetos culturais do self. In: _____. (1985) *Psicologia do self e a cultura humana: reflexões sobre uma nova abordagem psicanalítica*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

_____. (1981b) On empathy. In: Ornstein, P. (ed.) *The search for the self*. V. 4 (525-35). New York: International Universities Press, 1990.

_____. (1985) *Psicologia do self e a cultura humana: reflexões sobre uma nova abordagem psicanalítica*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

KRISTENSEN, CH; OLIVEIRA, MS; FLORES, RZ. Violência contra crianças e adolescentes na Grande Porto Alegre - Parte B: pode piorar? In: AMENCAR. *Violência doméstica*. São Leopoldo: Amencar, 1999.

KUCHENBECKER, A. *Uso de drogas entre meninos e meninas de rua no centro de Porto Alegre*. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Psicologia. Curso de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional. Porto Alegre, BR-RS, 2000.

LACAN, J. (1949) O estágio do espelho como formador da função do eu tal como nos é revelada na experiência psicanalítica. In: _____. *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

LAPLANCHE, J & PONTALIS, J-B. (1985) *Fantasia originária, fantasias das origens, origens da fantasia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.

LECOMPTE, MD & SCHENSUL, JJ. *Designing & conducting ethnographic research*. (Ethnographer's Toolkit. V. 1). Walnut Creek/London/New Delhi: AltaMira Press, 1999.

LEJARRAGA, AL. *O trauma e seus destinos*. Rio de Janeiro: Revinter, 1996.

MANSFIELD, N. *Subjectivity: theories of the self from Freud to Haraway*. New York: New York University Press, 2000.

MARCUS, GE & FISCHER, MMJ. *Anthropology as cultural critique: an experimental moment in the human sciences*. 2nd ed. Chicago: The University of Chicago Press, 1999.

MARIN, ISK. *FEBEM, família e identidade*. 2^a Ed. São Paulo: Escuta, 1999.

MENEGAZ, CV. *Capricho ou oráculo? A revista Capricho e seus laços com os adolescentes*. Monografia de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Rio Grande do

Sul. Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação. Departamento de Comunicação. Porto Alegre, BR-RS, 2000.

MESTRINER, ML. *O Estado entre a filantropia e a assistência social*. São Paulo: Cortez, 2001.

MEZAN, R. *Freud, pensador da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

MILNITSKY-SAPIRO, C. *Cultural factors of family structure: the impact on social and moral development*. Doctoral dissertation. University of Illinois at Chicago. Graduate College of Education. Chicago, Illinois, 1991.

_____. Desenvolvimento Sócio-Moral e Aspectos Culturais do Parentesco. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. UNB, Brasília. n. 6, p. 72-86, 1996.

_____. Introdução à descrição etnográfica e à análise de conteúdo. In: _____. (Org) *Adolescência, Identidade e Cultura*. (Título provisório.) Porto Alegre: AGE/UFRGS, 2002. (No prelo.)

MOORE, BE & FINE, BD. *Termos e conceitos psicanalíticos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

NEUENDORF, KA. *The content analysis guide book*. Thousand Oaks/London/New Delhi: Sage Publications, 2002.

PIKE, KL. Emic and etic standpoints for the description of behavior. In: _____. *Language in relation to a unified theory of the structure of human behavior*. Part I. (Preliminary Edition.) Glendale: Summer Institute of Linguistics, 1954. (p. 8-28)

_____. *Talk, thought and thing: the emic road to conscious knowledge*. Dallas: Summer Institute of Linguistics, 1993.

PETOT, J-M. (1982) *Melanie Klein II – o ego e o bom objeto – 1932-1960*. São Paulo: Perspectiva, 1988.

PORGE, É. (1993) Sujeto. In: Kaufmann, P. *Elementos para una enciclopedia del psicoanálisis: el aporte freudiano*. Buenos Aires/Barcelona/México: Paidós, 1996.

ROUDINESCO, E & PLON, M. (1997) *Dicionário de psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

SCHENSUL, SL; SCHENSUL, JJ & LECOMPTE, MD. *Essential ethnographic methods: observations, interviews and questionnaires*. (Ethnographer's Toolkit. V. 2) Walnut Creek, California: AltaMira Press, 1999.

ST. CLAIR, M. *Object relations and self psychology: an introduction*. 3rd. ed. Belmont, CA: Wadsworth, 2000.

STEIN, MLM. *A função das entrevistas iniciais para a formação profissional dos terapeutas: marcas da processualidade de uma prática*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Psicologia. Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional. Porto Alegre, BR-RS, 2000.

SZAZI, E. *Terceiro setor: regulação no Brasil*. São Paulo: Peirópolis, 2000.

TONATTO, S. *Adolescência “corpo e alma”:* abordando um tema transversal na educação formal. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Instituto de Psicologia. Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional. Porto Alegre, BR-RS, 2001.

VALLS, JL. *Diccionario freudiano*. Madrid: Julian Yebenes, 1995.

WALLERSTEIN, RS. *The common ground of psychoanalysis*. Northvale, NJ: Jason Aronson, 1992.

WINNICOTT, DW. (1954) A posição depressiva no desenvolvimento emocional normal. In: _____. *Textos selecionados: da pediatria à psicanálise*. 4^a ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1993.

_____. (1956) Preocupação materna primária. In: _____. *Textos selecionados: da pediatria à psicanálise*. 4^a ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1993.

_____. (1960) Teoria do relacionamento paterno-infantil. In: _____. *O ambiente e os processos de maturação: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional*. 3^a ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

_____. (1963) Moral e educação. In: _____. *O ambiente e os processos de maturação: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional*. 3^a ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

_____. (1969) O uso de um objeto no contexto de “Moisés e o monoteísmo”. In: Winnicott, C; Shepherd, R & Davis, M. *Explorações psicanalíticas: D. W. Winnicott*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.

_____. (1971) O lugar em que vivemos. In: _____. *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

YIN, RK. *Applications of case study research*. Newbury Park/London/New Delhi: Sage Publications, 1993.

ZIMERMAN, DE. *Bion: da teoria à prática – uma leitura didática*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

_____. *Fundamentos psicanalíticos: teoria, técnica e clínica – uma abordagem didática*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____. *Vocabulário contemporâneo de psicanálise*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ANEXOS

ANEXO A

ROTEIRO PARA AS ENTREVISTAS SEMI-ESTRUTURADAS

1. Gostaria que tu me descrevesse a tua atividade na Amanhecer.
2. Me fala um pouco da tua rotina aqui.
3. Gostaria que falasses um pouco sobre os problemas ou dificuldades que enfrentas aqui.
4. Me conta alguma coisa sobre as dificuldades que encontras diretamente com as crianças.
5. Poderias me descrever algum episódio que tenha te marcado nessa rotina?
6. Que achas que ainda falta de mais importante para essas crianças?

ANEXO B

**OS QUATRO TEMAS EMERGENTES DA ANÁLISE DE CONTEÚDO
E RESPECTIVAS CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS**

TEMAS	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
A função materna (seção 3.1)	Prazer no relacionamento com a criança Cuidados com o desenvolvimento da criança Compreensão empática da criança Adoção, apego e perda	Apego mútuo entre <i>tias</i> e crianças Sentimentos de culpa em relação às crianças Preferidos e preteridos Sentimentos ambivalentes em relação à adoção Sentimentos em relação ao preparo para adoção Reação das crianças face à adoção Reação das <i>tias</i> à saída das crianças adotadas
A função paterna e a interdição (seção 3.2)	Normas e rotinas Manejo da agressão entre as crianças A colocação de limites Manejo das brincadeiras sexuais infantis	
A construção dos conceitos de pai e mãe pela criança (seção 3.3)		
O atravessamento institucional (seção 3.4)	A provisão dos recursos materiais (seção 3.4.1) A relação com o poder público (seção 3.4.2) O voluntariado (seção 3.4.3) O corpo técnico (seção 3.4.4) O corpo funcional (seção 3.4.5) A percepção da falta (seção 3.4.6) Individualização e socialização a partir da instituição (seção 3.4.7)	A religiosidade na instituição O preparo do voluntário para sua função O atraso no desenvolvimento das crianças A falta de atenção individualizada às crianças Obstáculos ao desenvolvimento emocional da criança Obstáculos à individualização da criança Obstáculos à integração social da criança

