

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

FERNANDA ROSSETTI

O lugar da criança de abrigo na escola de educação infantil

CAMPINAS

2015

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

FERNANDA ROSSETTI

O lugar da criança de abrigo na escola de educação infantil

Monografia apresentada à Faculdade de Educação da UNICAMP, para obtenção do título de Bacharel em Pedagogia, sob a orientação da Profa. Dra. Ana Archangelo.

**CAMPINAS
2015**

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas

- CRB

Rossetti, Fernanda, 1985-

O lugar da criança de abrigo na escola de educação infantil / Fernanda Rossetti. – Campinas, SP : [s.n.], 2015.

Orientador: Ana Archangelo.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. criança de abrigo. 2. educação infantil. 3. psicanálise e educação. 4. Winnicott. 5. professor significativo. I. Archangelo, Ana. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações adicionais, complementares

Titulação: Bacharel

Data de entrega do trabalho definitivo: 30-06-2015

FERNANDA ROSSETTI

O lugar da criança de abrigo na escola de educação infantil

Monografia apresentada à Faculdade de Educação da UNICAMP, para obtenção do título de Bacharel em Pedagogia.

Aprovado em: ____/____/____

Profa. Dra. Ana Archangelo
(Orientadora)

Profa. Dra. Tagiane Maria da Rocha Luz
(Segunda leitora)

Dedico este trabalho aos meus pais, Sueli e Renê, pelo amor, apoio e paciência.

Agradecimentos

Agradeço primeiramente às crianças que fizeram parte desta pesquisa, pelos momentos divertidos que passamos juntos e por todo o aprendizado que me proporcionaram.

A todos(as) os(as) profissionais da escola Atlas, que me acolheram e facilitaram meu trabalho de campo, mas principalmente à Vanilde e à professora Lúcia, que me incentivaram quando a pesquisa era apenas uma intenção, sempre me lembrando da relevância deste tema.

A todos(as) do projeto PIBID, no qual iniciei meus estudos sobre educação e psicanálise. Aprendi muito no grupo de estudos e nos encontros com as crianças.

À minha professora e orientadora Ana Archangelo, pela dedicação, paciência e orientação. Por me incentivar a trabalhar duro e poder me orgulhar do resultado.

Aos meus irmãos Maria Helena e Nestor e ao meu namorado Manuel, pelo apoio diário e pelas muitas leituras e correções deste trabalho.

À Tagiane, pelas discussões sobre Winnicott no PIBID e por aceitar ser a segunda leitora deste trabalho.

E a todos que de alguma forma estiveram presentes e contribuíram nessa trajetória.

Obrigada.

“A intervenção adequada depende estritamente do entendimento do sentido do ato ou da conduta dessas crianças”

VILLELA E ARCHANGELO

“[as crianças] não são lousas das quais o passado pode ser apagado como uma esponja, e sim seres humanos, que carregam consigo suas experiências anteriores e cujo comportamento presente é profundamente influenciado por tudo o que se passou antes”

BOWLBY

RESUMO

O objetivo deste trabalho foi o de analisar e elucidar, dentro da escola de educação infantil, a dinâmica de alguns comportamentos específicos das crianças de abrigo que resultavam em muitas queixas das professoras, as quais afirmavam não saber lidar com a situação. À luz da psicanálise, mais especificamente através dos estudos de Winnicott (1982; 1975; 2012), foram criadas hipóteses na tentativa de desvendar a raiz desses comportamentos e o modo como eles mobilizavam positiva ou negativamente as professoras, dialogando principalmente com os conceitos de tendência antissocial, brincar, holding e transferência.

Trabalhando com uma metodologia qualitativa, a pesquisa foi realizada em uma instituição de educação infantil pública, no município de Campinas, que tem entre seus alunos várias crianças moradoras de abrigo. Após observação inicial, foram selecionadas duas crianças cujos comportamentos mobilizavam reações mais intensas por parte de seus educadores e da pesquisadora. Através da observação e interação com essas crianças, foi possível formular hipóteses sobre o sentido de tais comportamentos e sobre o papel da escola na oferta de condições ambientais suficientemente boas para elas.

Nas considerações finais, abordamos a necessidade de a escola se prestar à observação e à escuta qualificada do sentido do comportamento de cada criança, na tentativa de compreender o 'porquê' da sua ação. Essa compreensão possibilita ao professor intervir de forma a garantir um ambiente seguro e capaz de ofertar vínculos significativos e estáveis, ajudando a criança marcada por inúmeras experiências anteriores de abandono, rejeição ou rompimento de laços afetivos importantes. Percebemos que o professor precisa ser capaz de identificar, por exemplo, quando é alvo de uma transferência, quando a criança apresenta um comportamento antissocial ou ainda, quando está diante de uma criança que não brinca. Para cada um desses casos, a resposta do professor deve ser criada, considerando a relação que se estabeleceu com cada criança em particular.

Palavras-chave: criança de abrigo, educação infantil, Winnicott, psicanálise e educação, tendência antissocial, brincar, professor significativo.

Sumário

1. Introdução	1
2. A criança institucionalizada	4
3. Sobre a teoria Winnicottiana	11
3.1 Tendência antissocial	11
3.2 O brincar	16
3.3 Holding	19
4. Metodologia	22
4.1. Unidade de estudo e análise	22
4.2. Estratégia de estudo	26
4.3. O cotidiano da pesquisa	28
5. Psicanálise e educação	30
5.1. Alan	30
5.2. Rafael	39
6. O papel da escola	48
7. Considerações finais	52
8. Referência bibliográfica	55
9. Apêndice	57

1. Introdução

Durante o curso de pedagogia, passei por diferentes escolas municipais e estaduais realizando diferentes estágios, os quais me permitiram entrar em contato com grupos de crianças de diferentes idades, da educação infantil até o quinto ano do ensino fundamental. Durante esse percurso, foram muitas as temáticas observadas, que se pautavam no enfoque da disciplina e no meu interesse por determinados temas. Em 2014 entrei para o Projeto Interinstitucional de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES), intitulado “Pedagogia”, e carinhosamente apelidado de “Escola de Nove Anos” e coordenado pela Prof^a Dr^a Ana Archangelo, no qual tive contato mais profundo com a teoria psicanalítica, principalmente com os textos de Donald W. Winnicott (1983; 2005).

A vivência profunda durante esse projeto modificou minha visão¹ sobre o curso de pedagogia e minha relação com a educação. Ainda em 2014, comecei o estágio obrigatório de educação infantil em uma escola municipal de Campinas. Uma das particularidades da escola, que fui saber quando entrei pela primeira vez na sala, é que esta recebia crianças de 3 abrigos da região.

A princípio, essa informação não me chamou a atenção. No entanto, com as visitas semanais durante quatro meses, pude perceber que o fato de serem moradores de abrigo colocava meninos e meninas em outro lugar na escola, pois eram vistos e tratados de uma forma diferenciada pelos professores, com um discurso ambíguo variando entre a piedade e o ódio.

¹ Através das leituras e discussões de autores da psicanálise e intensas relações com a escola participante do projeto, comecei a me sentir capaz de compreender as condutas das crianças na escola, estar com elas e de buscar a melhor intervenção possível. Depois de 4 anos cursando pedagogia, nunca havia me sentido tão capaz de contribuir com as crianças na escola e com os questionamentos mais profundos dos professores, com relação à indisciplina e aos alunos que não aprendem. Acredito que essa experiência me fez pensar que sempre existe uma razão para além da superficialidade e é esta que o professor deve buscar compreender, a que tem significado para o aluno.

Meu interesse pelas crianças de abrigo começou quando percebi que estas possuíam particularidades de conduta dentro da sala, o que motivava muitas queixas das professoras. Acompanhando também o Trabalho Docente Coletivo (TDC), ouvia as professoras reclamarem da indisciplina das crianças de abrigo e como era difícil trabalhar com elas dentro do grupo. Nessa época, a política da escola era a de concentrar estas crianças em uma mesma sala. Portanto, de toda escola de educação infantil, apenas duas salas recebiam as crianças de abrigo: uma de agrupamento II (AGII), com crianças de 2 a 3 anos e 11 meses e outra de agrupamento III (AGIII), com crianças de 4 a 6 anos.

Minhas observações eram realizadas na turma da professora Leila² de AGIII, com 24 crianças matriculadas, das quais 9 eram moradoras de dois dos três abrigos atendidos pela escola. Eram meninos e meninas que apresentavam um comportamento desafiador, com atitudes agressivas e de fuga da sala, desestabilizavam a turma e a professora, que buscava ajuda na educação especial e com a equipe da direção da escola.

Quando voltei para essa escola, em novembro de 2014, com a intenção de realizar a observação para meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), fui muito bem recebida pela Orientadora Pedagógica (OP), que me abriu as portas da escola dizendo que eles precisavam de ajuda com as crianças de abrigo e que todo trabalho, inclusive o meu, poderia contribuir de alguma forma. Com essa recepção, senti-me desde o início responsável por colaborar com minhas reflexões, tendo a certeza de que as crianças estavam ali mas ninguém sabia muito bem o que fazer com elas.

² Todos os nomes foram substituídos para garantir o anonimato dos sujeitos.

A escolha das salas para minha observação foi realizada de acordo com a necessidade das professoras. Através de uma carta de apresentação da pesquisa redigida por mim, a Orientadora Pedagógica expôs para todas as professoras, durante um encontro de TDC, minhas intenções de observação e duas delas se prontificaram a me acolher em suas salas. No total foram seis crianças observadas, quatro no AGII e duas no AGII/III. Para meu estudo de caso, escolhi duas crianças desse grupo.

Durante a busca por artigos relacionados com o tema da pesquisa - a interação das crianças de abrigo dentro das instituições de educação infantil -, pude perceber que este é um campo ainda pouco estudado no Brasil. Como revisão bibliográfica³, não encontrei nenhum artigo relevante em língua portuguesa. Esta escassez de estudos sobre o tema faz pensar na urgência desta problemática dentro das instituições de educação infantil do nosso país e, na falta de interesse dos pesquisadores brasileiros pelo tema.

Desta forma, realizei uma reflexão sobre as crianças de abrigo na escola de educação infantil utilizando os estudos de Winnicott e uma metodologia qualitativa, que abarca observação participante e estudo de caso. Visando uma melhor compreensão geral do trabalho, o texto foi assim estruturado:

- A criança institucionalizada
- Sobre a teoria Winnicottiana
- Metodologia
- Psicanálise e educação
- O papel da escola
- Considerações finais

³ A revisão bibliográfica foi feita de forma on-line, utilizando as palavras-chaves: Abrigo; abrigo e educação; criança institucionalizada; criança de abrigo; orfanato; casa lar e instituições de acolhimento, nos seguintes bancos de dados: Scielo; Google Acadêmico; ProQuest; EBSCO; DotLib; ACM; Bireme; Taylor and Francis; Annual Reviews; CAPES; Redalyc e IPEA.

2. A criança institucionalizada

O abandono de crianças no país acontece desde a época do Brasil colonial. Na tentativa de garantir a sobrevivência das crianças abandonadas, foi criada nesse período a "Roda dos expostos", extinta em 1950. "A roda era instalada nos orfanatos ou igrejas, e era uma forma de abandonar crianças pequenas sem se saber a identidade de quem as abandonava" (CECATTO, 2008, p.18).

Desde então, a finalidade das instituições de acolhimento de crianças vem sofrendo diversas mudanças. No início, eram instituições de caráter filantrópico e religioso, que acolhiam crianças abandonadas. Já no século XIX, com a ameaça das doenças infecto-contagiosas relacionadas diretamente à população pobre das grandes cidades, o movimento dos higienistas, com o intuito de proteger o restante da população, responsabilizou o Estado por cuidar das classes mais pobres.

Nesse cenário, o conhecimento médico-higienista tornou-se o novo viés do controle estatal sobre as crianças filhas das classes pobres, que passaram a ser classificadas como *um magno problema* pela elite intelectual, política e filantrópica, influenciando decisivamente a legislação e as políticas sociais na passagem do século XIX para o século XX. (FACHINETTO, 2004, p.25).

Ainda com relação à ameaça causada pela infância pobre, no início do século XX, a intelectualidade brasileira tentava, usando da cientificidade, relacionar a carência de recursos com a delinquência juvenil, realizando uma forte pressão para que o Estado passasse a se preocupar também com a criminalidade juvenil.

Em 1924 é criado o Juizado de Menores, responsável por criminalizar a pobreza e institucionalizar menores abandonados e delinquentes. Defendido pela sociedade na época, o Juizado de Menores servia também como uma alternativa às famílias pobres que não podiam sustentar seus filhos.

Com a criação do Código de Menores em 1926 e do Serviço de Assistência aos Menores (SAM) em 1941, iniciou-se uma maciça internação das crianças pobres e a disseminação de instituições públicas e privadas voltadas para a tarefa de enclausurar, alimentar e educar crianças e jovens. Desta forma, a política voltada à infância mantinha, por um lado, a criminalização das crianças pobres e, por outro, medidas assistencialistas para amparar essa população.

Devido ao grande índice de corrupção e ineficácia dentro destas instituições, o governo as extingue e cria, em 1964, a Fundação Nacional de Bem-Estar do Menor (FUNABEM). Com o discurso da "valorização da vida familiar e a integração do menor na comunidade, sendo que a internação somente deveria ocorrer em último caso" (FACHINETTO, 2004, p.34), na prática, a FUNABEM - representada nos estados brasileiros pela FEBEM - manteve a "antiga prática do recolhimento de crianças nas ruas, independente de terem ou não cometido algum ato ilícito penal, acrescido da prática do *exílio* a que eram submetidas" (FACHINETTO, 2004, p.35).

Nesse momento, as famílias pobres eram estigmatizadas e culpabilizadas pela situação de miséria e delinquência infantil, vistas como desorganizadas e incapazes de criar seus próprios filhos. (FACHINETTO, 2004).

Com o intuito de averiguar as condições reais dos menores dentro das instituições existentes, instaurou-se em 1976 a CPI do Menor. Nesse momento, ocorreram intensos debates na sociedade e dois movimentos contrários surgiram no cenário nacional: Os juízes do Rio de Janeiro, que defendiam a volta do código de menores e, os juristas de São Paulo, que defendiam uma abordagem mais humanitária para com as crianças e jovens. (FACHINETTO, 2004).

Desta disputa, saem vitoriosos os juízes do Rio de Janeiro e em 1979 é Promulgado o Código de menores. A partir deste momento, crianças infratoras e

abandonadas são recolhidas em instituições fechadas, enviadas por decisões muitas vezes arbitrárias de Juízes de Menores. Crianças e jovens eram institucionalizados por antecipação, já que a carência material e desagregação familiar eram considerados como formadores do menor infrator.

Movimentos internacionais a favor dos direitos das crianças e adolescentes repercutiram pelo Brasil, trazendo para a discussão a importância do combate às desigualdades sociais e econômicas como criadoras da pobreza e marginalização da sociedade.

Esta nova concepção partia do fundamento de que a criança e o adolescente não deveriam afastar-se de sua família, ganhando força a percepção de que o foco principal de intervenção deveria ser o enfrentamento das causas estruturais ligadas às raízes históricas do processo de desenvolvimento político-econômico do país, tais como a má distribuição de renda e a desigualdade social. (RIZZINI; RIZZINI, 2004, p. 47, apud FACHINETTO, 2004, p.39-40).

O discurso no Brasil passa então a ressaltar os direitos das crianças e adolescentes, mudando o foco da institucionalização da criança pobre para a proteção integral do sujeito em desenvolvimento. Desta forma, por não se encaixar nesse novo contexto, em 1989 a FUNABEM e, por consequência as FEBEMs, são extintas em todo Brasil.

Em 1990, com a implementação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a criança abandonada e vítima de maus tratos ganha direito à proteção em instituições de abrigo, visando seu desenvolvimento pleno e a não privação da liberdade. Tal proteção possuía caráter provisório, findando-se no momento em que a criança fosse autorizada a voltar para sua família de origem ou para uma família substituta.

Na prática, as instituições de abrigo de caráter filantrópico ainda correspondem à maioria dessas instituições, financiadas prioritariamente através de

doações de empresas e da sociedade civil. De acordo com o ECA⁴, as crianças são enviadas para esses abrigos pela autoridade Judiciária a pedido do Ministério Público ou de alguém com legítimo interesse na criança, quando esta é vítima de abandono, maus tratos, ou quaisquer outras violações de seus direitos fundamentais.

Silva (2004, p.46) ressalta que a pobreza é um agravante na situação de violência, mas que existem outros “fatores de risco que favorecem a vitimização de crianças no contexto da família”, dentre eles: histórico de violência familiar; gravidez indesejada; perturbações psicológicas e dependência química em um dos pais; criança portadora de alguma doença; desemprego; crises econômicas; entre outros.

Com relação às crianças abrigadas, dados compilados no Relatório da Infância e Juventude de 2003 apontam que existiam no Brasil mais de 30 mil crianças e adolescentes vivendo em uma das 2.754 entidades de acolhimento disponíveis. Destas entidades, 2.598 ofereciam acolhimento institucional (Abrigo, Casa Lar e Casa de Passagem) e outras 156 ofereciam acolhimento familiar, representado pelas Famílias Acolhedoras. Dentre as crianças e adolescentes registradas, a maioria tinha idade entre 6 e 15 anos, entre meninas e meninos. O relatório revela ainda que, com relação ao motivo que leva ao abrigamento, mais de 80% dos casos correspondem a maus tratos, abandono e carência material da família.

A partir destes dados, podemos então pensar nas consequências do abrigamento para essas crianças. De acordo com Winnicott, a separação de uma criança da família deve sempre ser evitada pensando nos danos ao desenvolvimento da criança. No entanto, se não há meios de que esta permaneça com sua família de

⁴ Capítulo II - Das Medidas Específicas de Proteção. Artigo 101, parágrafo 2.

origem, ou se existe risco físico ou psicológico, faz-se necessário o afastamento, que perdurará até a cura da família ou quando se encontre uma família substituta.

Winnicott, ao trabalhar com o Plano de Evacuação durante a Segunda Guerra Mundial, em Londres, aponta os males que pode causar a separação entre mães e crianças pequenas, entre 2 a 5 anos. Essa separação, mesmo que por períodos curtos, gera danos psicológicos que podem perdurar por toda a vida. O autor afirma que, para crianças pequenas, a separação da mãe pode gerar “delinquência crônica [...], distúrbios moderados de comportamento, ansiedade e tendência para doença física indefinida [ainda segundo o autor] órfãos e crianças sem lar iniciam suas vidas como tragédias” (WINNICOTT, 2012, p.10).

Compreendendo a importância do ambiente para Winnicott, este deixa claro que as instituições de abrigo não são espaços ideais para o desenvolvimento infantil. Segundo ele,

[...] a unidade familiar é mais do que uma questão de conforto e conveniência. De fato, a unidade familiar proporciona uma segurança indispensável à criança pequena. A ausência dessa segurança terá efeitos sobre o desenvolvimento emocional e acarretará danos à personalidade e ao caráter (WINNICOTT, 2012, p.18).

Estamos de acordo que, em situação de risco, as crianças devem, em favor delas próprias, ser retiradas do ambiente familiar até que este tenha condições de recebê-las de volta. No entanto, como apontam os dados do Relatório da Infância e Juventude, sabemos que no Brasil, cerca de 26% das crianças abrigadas chegaram a esta situação não por maus tratos, mas por carência de recursos materiais da família ou responsável.

Este dado alarmante permite pensarmos que cerca de 7800⁵ crianças poderiam continuar com suas famílias caso houvesse políticas públicas suficientes. Considerando que o Estado é corresponsável na produção da situação de pobreza em que se encontram as famílias, caberia a ele oferecer condições de superação. Isso talvez ampliasse a possibilidade dessas famílias manterem seus filhos sob seus cuidados. Se isto fosse feito, muitos problemas futuros poderiam ser evitados tanto para as crianças quanto para a sociedade como um todo.

Com relação às crianças observadas neste estudo, para algumas, como Alan e Ricardo, a separação da família foi a forma mais eficaz de garantir os direitos básicos de cuidado e proteção, já que eles sofriam maus tratos e negligência por parte dos pais. Para Alberta e Rafael, o abrigo foi a única solução, já que ambos foram abandonados por seus pais biológicos. Assim, é importante pensarmos que retirar uma criança que sofre maus tratos de sua família é fundamental, mas ter espaços seguros que possam recebê-la, é igualmente importante.

John Bowlby⁶ (2002) reflete em seu livro “Cuidados Maternos e Saúde Mental”, sobre os problemas apresentados por crianças institucionalizadas. Durante o trabalho, ele deixa claro sua posição de que devemos evitar colocar crianças em abrigos, principalmente as menores de 6 anos. Segundo ele, nos casos em que a separação é inevitável, a melhor solução é buscar por famílias substitutas que possam acolher essas crianças e oferecer-lhes cuidado, carinho e atenção individualizada, como ocorre em um ambiente familiar.

⁵ Esse número é ainda maior se levarmos em conta que gravidez indesejada, perturbações psicológicas e dependência química, também são problemas que poderiam ser evitados, ou pelo menos diminuídos, se houvesse políticas públicas efetivas para a população pobre.

⁶ John Bowlby, renomado psicanalista que desenvolveu a Teoria do Apego, foi convidado em 1950 para ser o Consultor de saúde Mental da Organização Mundial de Saúde. Seu trabalho era o de desenvolver estudos sobre crianças órfãos, enfatizando aspectos relacionados à saúde mental (BOWLBY, 2001).

No entanto, sabendo-se que no Brasil a predominância do acolhimento de crianças ainda é em instituições coletivas⁷, faz-se necessário ressaltar os problemas que advém dessa prática.

Segundo Bowlby, os bebês e crianças de até dois anos são os mais prejudicados quando colocados em abrigos, já que,

[...] nem com toda a boa vontade do mundo, uma creche residencial não poderia oferecer um ambiente emocional satisfatório para bebês e crianças pequenas. Não se trata simplesmente de uma idéia gerada por teorias. Trata-se da opinião de profissionais famosos e experientes, de diversos países [que concluíram] que as crianças pequenas se desenvolvem muito melhor quando cuidadas individualmente [e que é muito difícil] proporcionar cuidados substitutos [aos da mãe] no contexto de uma instituição. (BOWLBY, 2002, p.156).

Outro ponto negativo do acolhimento institucional diz respeito ao caráter ilusório do comportamento de algumas crianças que, sob a responsabilidade da instituição, reagem de forma passiva, encobrendo graves perturbações. Para o autor, “As crianças em instituições tendem a desenvolver dois padrões de moral: uma obediência externa aos regulamentos e um padrão interno, que pode ser totalmente delinquente, e que só se revele mais tarde” (BOWLBY, 2002, p.154).

No caso das crianças observadas nesse estudo, a separação da família já foi feita e muitas marcas que parecem advir daí são percebidas e apontadas no decorrer da análise. Resta agora aos adultos que se encarregam dessas crianças, estar atentos aos pedidos de ajuda e às melhores formas de responder às necessidades de cada uma delas, a fim de contribuir com seu desenvolvimento.

⁷ Segundo o levantamento apontado no Relatório da Infância e Juventude de 2003, no Brasil, cerca de 96,65% das crianças retiradas do lar vivem em instituições coletivas enquanto que apenas 3,35% são atendidas por famílias substitutas.

3. Sobre a teoria Winnicottiana

Nesse capítulo, abordarei alguns conceitos da teoria de Winnicott que serão necessários para a compreensão e análise dos estudos de caso realizados no capítulo 5 - Psicanálise e educação, mais especificamente, são os conceitos de tendência antissocial⁸, *holding* e o brincar.

O objetivo neste capítulo é discorrer sobre alguns pontos da teoria de Winnicott que me ajudaram, durante o trabalho de campo, a criar hipóteses e compreender a razão de comportamentos das crianças que, em princípio, pareciam sem explicação. Esses comportamentos, aos serem interpretados como indisciplina por professores e monitores, geravam uma série de equívocos na resposta dada às crianças que, na maioria das vezes, consistia em atitudes de impaciência e distanciamento.

3.1 Tendência antissocial

Winnicott, durante a Segunda Guerra Mundial, trabalhou como Consultor Psiquiátrico para o governo de Londres. Nesse período, teve contato com as crianças evacuadas e suas famílias. Foi quando formulou a teoria de que “a tendência anti-social é uma demonstração de esperança” (ABRAM, 2000, p.40).

Além de servir ao propósito de explicar alguns comportamentos de crianças evacuadas durante a guerra, o conceito de tendência antissocial também pode ser pensado em todos os casos em que, em certa etapa do desenvolvimento emocional,

⁸ Segundo o Novo Acordo Ortográfico vigente desde 2009 no Brasil, a palavra "anti-social" perdeu o hífen, devendo ser escrita como "antissocial". No entanto, as traduções dos livros utilizados como referência neste trabalho foram realizadas antes de 2009 e, por esta razão, estão conforme as regras gramaticais da época. Desta forma, optei por utilizar "anti-social" quando se trata de uma citação literal e usar "antissocial" quando me refiro ao conceito no corpo do texto.

a criança viveu algo muito bom e que depois lhe foi tirado. Nesse sentido, Winnicott, citado por Jan Abram, afirma que o comportamento antissocial deve ser entendido como uma comunicação inconsciente que significa um pedido de ajuda ao ambiente.

Winnicott (2012) explica que a tendência antissocial está intimamente ligada a um período de privação que a criança viveu em um estágio inicial de seu desenvolvimento, no qual o ambiente não foi capaz de responder satisfatoriamente às suas necessidades físicas e emocionais.

Todas as crianças ditas “normais”, segundo o autor, passam por momentos de destruição e de colocar à prova o ambiente. No entanto, se este, sendo um ambiente suficientemente bom, suporta esse comportamento, tudo volta a ser como era antes. Na palestra de 1946 intitulada “Alguns aspectos psicológicos da delinquência juvenil”, Winnicott (2012, p.129) afirma:

Como é a criança normal? Ela simplesmente come, cresce e sorri docemente? Não, não é assim. Uma criança normal, se tem a confiança do pai e da mãe, usa todos os meios possíveis para se impor. Com o passar do tempo, põe à prova o seu poder de desintegrar, destruir, assustar, cansar, manobrar, consumir e apropriar-se. [...] Se o lar consegue suportar tudo o que a criança pode fazer para desorganizá-lo, ela sossega e vai brincar.

O autor explica também que, nessa etapa, a personalidade não está completamente integrada, o que pode gerar conflitos e desintegração. Assim, como bem explicado pelo autor:

No começo, ela [a criança] tem a necessidade absoluta de viver num círculo de amor e força (com a conseqüente tolerância), para não sentir um medo excessivo de seus próprios pensamentos e dos produtos de sua imaginação, a fim de progredir em seu desenvolvimento emocional. (WINNICOTT, 2012, p.130).

Se esse ambiente bom não é oferecido à criança, ela passa a procurá-lo em outro lugar, representado, na maioria das vezes, por outros membros da própria família, pela escola ou pela sociedade.

No entanto, é fundamental ter o conhecimento de que, se uma criança apresenta um comportamento antissocial, mesmo que a princípio ninguém saiba o que fazer, é um bom sinal. Significa que há esperança pois, ainda que inconscientemente, a criança oferece ao ambiente a oportunidade para compreendê-la e ajudá-la. A tendência antissocial é, como reiteradamente afirma Winnicott (2012, p.131), “um SOS, pedindo o controle de pessoas fortes, amorosas e confiantes”.

Winnicott aponta o teórico John Bowlby como o pioneiro em relacionar a tendência antissocial com a privação emocional. Para Bowlby, essa privação corresponde a um período inicial da vida da criança, quando ela tem cerca de um a dois anos de vida.

Essa privação está relacionada a algo positivo que a criança vivenciou em algum momento da sua vida e que foi perdido posteriormente. Como explicitado pelo autor, a privação - que resultará no comportamento antissocial - ocorre nos casos em que

[...] houve perda de algo bom que foi positivo na experiência da criança até uma certa data, e que foi retirado; a retirada estendeu-se por um período maior do que aquele em que a criança pode manter viva a lembrança da experiência (WINNICOTT, 2012, p.139-140).

Desta forma, é importante reconhecer o significado do comportamento antissocial para ajudar a criança em sua cura. Os sintomas antissociais podem ser identificados em alguns comportamentos específicos, como a mentira, o furto, atitudes destrutivas e representativas de sujeira (defecar, urinar).

Winnicott (2012, p.142) afirma que,

embora cada sintoma tenha seu significado e valor específico, o fator comum para meu propósito de tentar descrever a tendência anti-social é o *valor de incômodo dos sintomas [...] o valor incômodo da criança anti-social é uma característica essencial*, e também é, sob o aspecto positivo, uma característica favorável.

Esses comportamentos incômodos, se interpretados superficialmente como uma reação violenta da criança contra o ambiente e os adultos que o representam, podem levar a um isolamento ou culpabilização do sujeito. Nesse momento, perde-se a oportunidade de acolher e compreender o real significado desse ato: a comunicação inconsciente da criança que precisa verdadeiramente de ajuda.

No entanto, segundo Winnicott, não podemos imaginar que, ao oferecer um bom ambiente a uma criança com comportamento antissocial, ela vá imediatamente melhorar. É preciso ainda suportar a revolta e o ódio que tendem a emergir quando este ambiente favorável lhe é oferecido. Para o autor, a criança que sofreu privação está doente e não se tornará uma criança saudável de uma forma tão simples. Ele afirma que,

na melhor das hipóteses, a criança que poderá se beneficiar com o simples provimento de um ambiente começará a melhorar e, quando passar de doente a menos doente tornar-se-á cada vez mais capaz de enfurecer-se com as privações passadas. O ódio ao mundo está em algum lugar, e enquanto esse ódio não for sentido não poderá haver saúde. (WINNICOTT, 2012, p.198).

O autor relaciona essa idéia à difícil tarefa dos pais adotivos. Segundo ele, mesmo sendo considerada a melhor forma de curar uma criança com comportamento antissocial, a família substituta se depara com a árdua função de “absorver as ondas periódicas de sentimento negativo e sobreviver a elas, aproximando-se cada vez mais de uma nova e mais segura (porque menos idealizada) relação com a criança” (WINNICOTT, 2012, p.207).

Mais do que psicoterapia, para Winnicott (2012, p.133), a criança necessita de um ambiente adequado, “estável e forte, com assistência e amor pessoais, e doses crescentes de liberdade”. São as pessoas e as relações construídas entre elas que ajudarão a criança e servirão como substituto à família original.

Ainda segundo o autor, a remoção da criança de seu lar de origem deve ocorrer apenas em último caso, pois como já discutimos, tal fato implica enormes malefícios, principalmente para crianças muito pequenas. Entretanto, se esta separação não puder ser evitada, ela deve ocorrer por pouco tempo ou, caso não haja esperança de que a criança seja reinserida no seu lar de origem, outras alternativas são apontadas para, de alguma forma, tentar amenizar as possíveis consequências negativas.

Para tanto, o autor elenca cinco possibilidades de acolhimento, passando da mais favorável até a menos desejável - mas que também serve a alguns casos -, são elas: a) Pais adotivos, que poderão oferecer à criança um lar suficientemente bom, que fará com que ela acesse suas experiências positivas no passado e possa também redescobrir algo bom; b) A que Winnicott chama de 'pequenos lares', nos quais as crianças vivem em grupos com um casal e, tal qual no primeiro caso, vivenciaram experiências positivas no passado e podem se beneficiar dessa nova experiência; c) Pequenas instituições (de até 18 crianças), nas quais as relações entre funcionários e crianças possam ser próximas mas que também permita o jogo de ciúmes latente entre as crianças; d) Alojamentos maiores, no qual há a possibilidade de atender mais crianças, porém, com uma qualidade menor e supervisores distantes e autoritários e; e) No último caso, temos a maior das instituições, que recebe as crianças consideradas impossíveis, as quais não conseguiriam aproveitar os espaços descritos anteriormente. O método é ditatorial e importante para controlar as crianças que não possuem controle de si mesmas. (WINNICOTT, 2012).

3.2 O brincar

Winnicott (1975), ao introduzir o brincar na sua experiência clínica, teve a possibilidade de refletir e teorizar a respeito da importância do brincar na formação do indivíduo. Com “espátulas e desenhos”, o autor acredita que a experiência da criança ao brincar é mais importante que a interpretação⁹ de um analista ou de alguém que a observa. Essa experiência a que ele se refere é justamente o que dá significado à vida, aspecto que será aprofundado nesse capítulo.

Ao lembrar o jogo da espátula vivido em um de seus casos, o autor deixa claro que o brincar terapêutico não é exclusivo da clínica. Ao contrário disso, ele defende que "o brincar é por si mesmo uma terapia" (WINNICOTT, 1975, p.83), que permite à criança uma experiência criativa. Ainda segundo ele,

Conseguir que as crianças possam brincar é em si mesmo uma psicoterapia que possui aplicação imediata e universal, e inclui o estabelecimento de uma atitude social positiva com respeito ao brincar. (WINNICOTT, 1975, p.83).

O autor lembra ainda que, ao adulto responsável, cabe acompanhar a brincadeira e estar ciente dos aspectos agressivos e assustadores que podem aparecer neste momento. Desta forma, o adulto deve, sem interferir na organização do brincar, mostrar-se disponível para a criança, dando-lhe a sensação de confiança. A característica que o autor diz ser essencial é de pensar “o brincar como uma experiência, sempre uma experiência criativa, uma experiência na continuidade espaço-tempo, uma forma básica de viver” (WINNICOTT, 1975, p.84).

⁹ Winnicott (1982) afirma que a capacidade criativa do adulto é o equivalente à capacidade de brincar da criança. Desta forma, a importância de não interpretar a fala do adulto tem o mesmo significado de não interpretar a comunicação da criança (que se dá através do brincar). Ou seja, devemos permitir que a pessoa, ao se comunicar (no brincar ou com palavras), realize suas próprias interpretações para chegar à cura da qual necessita.

Em seu livro “O brincar e a realidade”, o autor refere-se à experiência de cuidado da mãe com o bebê para explicar onde inicia a capacidade do brincar:

Segundo Winnicott (1975), a capacidade de brincar é o resultado de um acolhimento suficientemente bom da mãe ou figura substituta ao cuidar do bebê. Uma de suas postulações refere-se a pensar o desenvolvimento emocional em relação a sua dependência do ambiente. Nesse sentido, o recém nascido encontra-se em estado de dependência absoluta. (LUZ, 2009, p.2).

Desta forma, a mãe representará para a criança o primeiro outro significativo capaz de ajudá-la a pensar. Ao brincar com um objeto na relação com a mãe, forma-se um vínculo para que a criança, mais tarde, possa brincar sozinha com o objeto, ainda que na presença da mãe. Um pouco maior, a criança poderá brincar através do suporte emocional de um outro significativo e também sozinha, na relação com outras crianças. Como explica o autor,

A criança está brincando agora com base na suposição de que a pessoa a quem ama e que, portanto, é digna de confiança, e lhe dá segurança, está disponível e permanece disponível quando é lembrada, após ter sido esquecida. Essa pessoa é sentida como se refletisse de volta o que acontece no brincar. (WINNICOTT, 1975, p.79-80).

Devemos lembrar que o brincar já foi equivocadamente relacionado com o prazer da atividade masturbatória e também reduzido ao ensaio para a vida social. Segundo Winnicott, ambas são associações errôneas: a masturbação é considerada prejudicial ao ato de brincar pois “se a excitação física do envolvimento instintual se torna evidente, então o brincar se interrompe ou, pelo menos, se estraga” (WINNICOTT, 1975, p.67). Já o argumento de que o brincar é um porvir, um ensaio para a vida adulta, embora verdadeiro, reduz e empobrece o brincar, que vai muito além disso.

O brincar modifica o momento presente, segundo Safra (2006, p.13),

Ao brincar ela [a criança] está constituindo mundos e estabelecendo a possibilidade de transformar a realidade dada por meio de seu gesto. [...] O brincar funda mundos, funda a possibilidade de a criança estar no mundo e instituir modos de ser, [ao mesmo tempo] tem a oportunidade de projetar um destino e um horizonte existencial.

Essa capacidade para brincar gera inúmeros benefícios para a criança, entre eles, a capacidade de exteriorizar, física e mentalmente, o ódio e sentimentos ruins sem destruir o outro no mundo real. Ao viver explosões de agressividade e sentimentos de angústia nas brincadeiras, a criança explora no espaço simbólico, algo que, se fosse produzido na realidade, causaria danos.

Como bem explicam Villela e Archangelo (2015, p. 33-34):

Ao brincar, a criança [...] experimenta criar outro mundo, no qual o sofrimento, a coerência, a preocupação com os outros podem ser experimentados, destruídos, recriados, sem que consequências do mundo exterior incidam sobre seu mundo interior. No brincar, a criança pode experimentar a solidão extrema e o lugar do outro. Pode compreender e compreender-se. E, novamente, uma compreensão que se constitui na íntima relação com os afetos que circulam nesse complexo universo em que a criança vive a partir das experiências que teve com os outros.

Ao compreender todo o desenvolvimento que acontece na vida da criança através do brincar, faz-se necessário refletir sobre a criança que não brinca. Nesse caso, as crianças que não tiveram um ambiente suficientemente bom no começo de suas vidas podem apresentar sérias dificuldades no brincar. Em alguns momentos, podemos presenciar esta criança manuseando alguns brinquedos, o que não se configura como o brincar, pois este é a capacidade de simbolizar e criar por meio do objeto.

Villela e Archangelo (2015, p.33-34), sobre a criança que não brinca, escrevem que

O não brincar reflete um vazio na experiência de ser [...] Crianças que não brincam comunicam que, em algum momento de sua história, faltou-lhes o substrato da experiência humana; o contato com o outro significativo, a quem se tenha podido amar e odiar, a quem temer e em quem confiar, de

quem se tenha podido depender, com que se tenha podido contar. Crianças que não brincam - mesmo as aparentemente autônomas - continuam a depender profundamente da mente do outro no manejo da qualidade emocional de suas experiências.

Podemos concluir que a criança que não brinca necessita do outro significativo para começar a fazê-lo. Segundo Safra (2006), ao testemunhar o momento de brincar, o adulto permite à criança sentir que aquele objeto simboliza o outro - o outro está contido nele. A partir desse momento, a criança passa a utilizar o brinquedo como símbolo, transformando o simples manuseio de objetos, em um brincar realmente significativo.

3.3 Holding

O conceito de *holding* refere-se ao cuidado materno e ao oferecimento de um ambiente suficientemente bom ao bebê recém-nascido. É esse cuidado, tanto físico como psicológico, que vai servir de base para o desenvolvimento da personalidade da criança. É importante salientar que o *holding* oferecido pela mãe, através do toque e da sustentação física, ajuda o bebê a sentir-se seguro e sustentado psiquicamente, já que ele ainda não é capaz de fazê-lo sozinho.

Quando nasce, o bebê está em dependência absoluta do outro e "é em função do *holding* suficientemente-bom que o bebê torna-se apto para desenvolver a capacidade de integrar a experiência e desenvolver um sentimento de 'EU SOU'" (ABRAM, 2000, p.136). Desta forma "apenas se alguém colocar seus braços em volta do bebê é que o momento do EU SOU poderá ser suportado, ou melhor, talvez arriscado" (WINNICOTT, 1955, p. 148 *apud* ABRAM, 2000, p.136).

Segundo Abram (2000), Winnicott afirma ainda que os pais devem entender a criança como um ser humano distinto deles próprios e único, devendo oferecer a ela

a sustentação e proteção da qual necessita em cada momento do seu desenvolvimento.

Para a criança que não vivenciou esse *holding* no início da vida, pode-se reparar essa falha oferecendo-lhe (inclusive quando adulto) o “*setting* analítico, que fornece o ambiente de *holding* necessário ao paciente” (ABRAM, 2000, p.138), o qual corresponde a um ambiente preparado e disponível exclusivamente para recebê-lo.

O *setting* analítico, também chamado de enquadre¹⁰, possui todas as condições ótimas para que a relação entre paciente e psicanalista se desenvolva da melhor forma possível. Segundo Abram (2000, p.139),

Na situação analítica é a atenção do analista - em combinação com o aspecto físico do ambiente, o divã, o calor, a cor da sala, e assim por diante - que refletem a preocupação materna primária da mãe. Do conceito de *holding* proposto por Winnicott no *setting* terapêutico não faz parte a idéia do analista tocar o paciente.

Considerando que nosso espaço é a escola e não a clínica, não devemos ser tão rígidos quanto à restrição ao toque. Além do mais, nesse estudo, ao tratar-se de uma escola de educação infantil, na qual as crianças são pequenas (entre 4 meses e 6 anos), faz-se necessário demonstrar carinho, bem como aproximar-se fisicamente, com o toque, um abraço, o colo e a atenção individual.

De acordo com Villela e Archangelo (2014b, p.29) "os alunos tendem a pautar sua relação com a educação e com a escola em bases afetivas" principalmente na educação infantil, quando a relação com a mãe ainda é muito significativa e a criança transfere esse papel para a professora. Esta deve saber manejar o

¹⁰ A idéia de enquadre relacionada à educação foi desenvolvida por Fábio Villela e Ana Archangelo a partir das contribuições da psicanalista Maria Cecília Corrêa de Faria. O estudo pode ser encontrado no livro dos pesquisadores intitulado: “Fundamentos da escola significativa. 4ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014”.

atendimento a todas as crianças com a necessidade que cada uma delas tem de receber atenção e afeto exclusivo.

4. Metodologia

4.1. Unidade de estudo e análise

A escola, localizada no município de Campinas, é formada pela junção de duas unidades educacionais: uma EMEI (Escola Municipal de Ensino Infantil) e uma CEMEI (Centro Municipal de Educação Infantil). Possui uma única equipe gestora e atende aproximadamente 350 crianças. Para manter o anonimato da escola e de seus integrantes, vamos nos referir a ela como “Escola Atlas”.

A escola foi escolhida por uma característica essencial para minha pesquisa: o fato de receber, entre os alunos do bairro, crianças moradoras de 3 abrigos da região, de idade entre 2 e 6 anos. Em novembro de 2014 fui até a escola apresentar minha intenção de realizar este trabalho, fui muito bem recebida pela OP Vânia, que deixou as portas abertas para quando eu quisesse voltar e iniciar efetivamente minhas observações.

Em fevereiro de 2015 voltei com uma carta de apresentação na qual havia detalhado um plano de trabalho. Este plano constava de observações semanais em duas salas que atendessem crianças de abrigo, mas o critério para a escolha das salas foi definido pela própria OP. Durante uma reunião de TDC, na qual eu não estava presente, Vânia expôs brevemente a temática do meu TCC e perguntou para as professoras presentes se alguma me aceitaria como estagiária (assim fui definida na escola). Duas delas me aceitaram e logo na segunda semana de fevereiro eu estava em sala, iniciando minhas observações.

Na configuração atual da escola, as crianças de abrigo foram divididas em várias turmas, ou, como afirmou uma das professoras, foram “pulverizadas” pela

escola. Essa nova divisão atendeu aos pedidos das professoras que recebiam as crianças em 2014 e também pela nova configuração das salas, que possui turmas de transição entre o AGII e AGIII. Essa nova formação de turmas visa a atender, segundo as professoras, às necessidades de crianças que já são grandes para o AGII, mas ainda pequenas para o AGIII, em uma sala chamada de AGII/III.

A sala de AGII/III atende duas crianças de abrigo, Lucas e Rafael. Lucas, de quatro anos¹¹, apresenta um atraso no desenvolvimento que, segundo a professora, é decorrente de um período de privação que ele e o irmão sofreram¹². Durante o primeiro ano de vida, as duas crianças foram encontradas em casa, em um espaço confinado, no qual não podiam se movimentar livremente, não tinham contato afetivo com adultos e tampouco recebiam os cuidados adequados de higiene e alimentação. Foram retirados da família - que perdeu a guarda das crianças - e levados para a instituição na qual se encontram hoje, o Abrigo Grande¹³.

Ambos estudam na escola Atlas e recebem acompanhamento da professora de educação especial. Lucas apresenta um comportamento de indiferença com relação à professora e aos colegas, em sala, não participa das atividades em grupo - mesmo com a insistência da professora - e raramente interage com as outras crianças. Na maior parte do tempo, anda pela sala olhando os brinquedos e se interessa particularmente por uma peça grande de madeira com fios de arames e quadradinhos coloridos. Lucas se entretém muito com esse brinquedo e enquanto desliza as peças pelo arame pronuncia o nome das cores de cada uma. Nos

¹¹ A idade das crianças é referente ao mês de fevereiro de 2015, quando iniciei a observação.

¹² O irmão de Lucas é um ano mais velho e apresenta as mesmas dificuldades.

¹³ Os nomes fictícios Abrigo Grande e Abrigo Pequeno foram escolhidos por representarem uma característica própria de cada um deles, além de preservar o anonimato das instituições. O Abrigo Grande atende aproximadamente 60 crianças e adolescentes, de ambos os sexos e idades. Já o chamado Abrigo Pequeno atende 20 crianças, entre meninos e meninas de diferentes idades.

momentos em que eu me aproximava, ele apontava para o brinquedo e dizia, repetidas vezes, o nome das cores de cada peça.

O outro garoto, Rafael, é o mais novo do grupo, com dois anos e nove meses. Na sala, professores e colegas o chamam pelo diminutivo de seu nome, referindo-se a ele como uma criança muito pequena para o grupo, frágil, 'como um bebê'. Rafael possui um histórico familiar de abandono e vive no Abrigo Grande desde o final de 2014. No início de minha observação, que coincidiu com a entrada de Rafael na escola, ele não falava comigo nem se aproximava, na maior parte do tempo se mantinha perto da professora. Chorava se alguma criança encostava nele, não interagia com os colegas e nem brincava. Durante as atividades, movia-se conforme a orientação da professora e, se esta, por algum motivo, não dizia a Rafael o que fazer, ele ficava parado. Pela particularidade do comportamento de Rafael, decidi observá-lo com mais atenção e ele será um dos casos retratados com mais detalhes no capítulo 5 - Psicanálise e educação.

Na sala de AGII estão matriculadas quatro crianças moradoras de abrigo: Helena e João, do Abrigo Grande e Alberta e Alan, do Abrigo Pequeno. Helena, com dois anos e sete meses, é uma menina ativa e sorridente. Desde o começo da observação, não apresentou comportamento que destoasse do restante da sala, sempre brincando com os amigos e interagindo com os adultos presentes. Quando necessita amparo, seja para trocar de roupa ou se acalmar em situações de choro, recorre à professora.

João, de um ano e onze meses, iniciou o ano letivo em outro grupo e, na última semana de fevereiro foi transferido para a sala em que está agora. Seu histórico no abrigo não é conhecido pela professora, que possui apenas a

informação sobre o nome da instituição em que ele vive. Na sala, interage com as outras crianças e brinca normalmente.

Alberta¹⁴, de dois anos e dez meses, teve um problema respiratório assim que nasceu, e por este motivo respira com a ajuda de um tubo traqueal, ela não fala e não anda. Foi abandonada pela família ainda no hospital, sendo então, desde seus primeiros dias de vida, moradora de diferentes instituições coletivas. Seu primeiro abrigo foi o próprio hospital em que nasceu, já que, devido a algumas complicações de saúde, teve que ficar ali durante todo o primeiro ano de vida. Nos anos seguintes, já disponível para adoção, Alberta foi transferida para o Abrigo Pequeno e matriculada na escola Atlas. Na escola, Alberta ficava a maior parte do tempo sentada no chão e se arrastava para pegar algum brinquedo ou aproximar-se de alguém. Com relação aos colegas, costumava se aproximar deles frequentemente, mas como usualmente os beliscava, acabava por afastar as outras crianças.

Alan, de dois anos e onze meses, também está disponível para adoção. Ele e a irmã estudam na escola Atlas e foram para o abrigo devido à impossibilidade de os pais garantirem cuidados básicos necessários que, aparentemente, queriam dar¹⁵. Na escola, Alan apresenta um comportamento desafiador - foge da sala, ignora as ordens da professora - alternado com um comportamento de grande fragilidade - pedindo colo insistentemente e algumas vezes deitando no colo como um bebê. A partir deste comportamento discrepante com relação às outras crianças, escolhi Alan para fazer parte do estudo. O caso dele será detalhado no capítulo 5 - Psicanálise e educação.

¹⁴ Alberta faleceu no decorrer da pesquisa (01/05/2015) devido a complicações resultantes de uma pneumonia.

¹⁵ Em um encontro pontual com as funcionárias do Abrigo Pequeno, do qual pude participar, estas relataram que Alan foi transferido em sigilo de outra instituição pois os pais biológicos, por diversas vezes, invadiram o antigo abrigo para levar Alan e a irmã.

4.2. Estratégia de estudo

Buscando uma metodologia que abarcasse tanto a observação em sala quanto a interação com os sujeitos da pesquisa, escolhi trabalhar com a metodologia qualitativa, mais especificamente com observação participante e estudo de caso.

A observação participante foi realizada conforme a definição feita por Morris S. Schwartz e Charlotte Green Schwartz (apud HAGUETTE, 2007, p.71), na qual o observador participa da vida dos sujeitos que está pesquisando, interferindo no campo e sendo também modificado por ele.

Este tipo de abordagem permite ao observador compreender o campo através de “interações face a face” (HAGUETTE, 2007, p.73) com os sujeitos da pesquisa, possibilitando uma maior profundidade na análise, já que permite ao observador atuar no campo, sem ter a pretensão de ser confundido com um ‘nativo’. Segundo os autores, a intervenção no campo em nada atrapalha a objetividade¹⁶ da pesquisa, pelo contrário, “a natureza e qualidade dos dados se aperfeiçoam quando o pesquisador desempenha um papel ativo na modificação de certas condições do meio, em benefício dos observados” (HAGUETTE, 2007, p.74).

Levando em consideração essa perspectiva, pude estreitar os laços com as crianças e enriquecer minhas observações ao propor brincadeiras simbólicas, sugerir temas para as conversas informais, intervir em conflitos físicos e me colocar disponível para todo tipo de reação que elas pudessem ter. Essa disponibilidade desencadeou comportamentos que talvez não tivessem sido desencadeados se não houvesse um adulto atento às necessidades das crianças e disposto a interagir com

¹⁶ A objetividade que busco nesse trabalho não é aquela que retira o sujeito de seu contexto para controlar as variáveis, pelo contrário, é aquela na qual o sujeito da pesquisa é visto no campo, para que seja possível observar, além de suas relações cotidianas, as interações que estabelece com o próprio observador.

elas. Assim, podemos dizer que, ao modificar o campo, essas ações se convertem também em objeto da pesquisa e precisam compor o material de análise.

Com relação ao estudo de caso, esta foi uma metodologia pensada durante a realização da observação, quando se mostrou necessária uma análise mais particular de alguns dos sujeitos da pesquisa.

Essa escolha se deu a partir da observação de como essas duas crianças eram vistas pela escola. Alan era rotulado como uma criança agressiva e indisciplinada, ainda que gerasse um sentimento de pena por sua situação de abrigado. Já Rafael era visto como uma criança indefesa e quieta, que gerava profundo sentimento de piedade e de total falta de compreensão em seus momentos de raiva. Ambas eram, ao mesmo tempo, vitimizadas e culpabilizadas por comportamentos dos quais ninguém conseguia compreender as razões.

Como afirma Alves-Mazzotti (2006), baseada nos estudos de Robert Yin e Robert Stake, existem alguns critérios que justificam a realização de um estudo de caso. Para este trabalho, utilizaremos a justificativa de Robert Yin, na qual se usa o estudo de caso por tratar-se de “fenômeno pouco investigado, o qual exige estudo aprofundado de poucos casos, que leve à identificação de categorias de observação ou à geração de hipóteses para estudos posteriores” (ALVES-MAZZOTTI, 2006, p.644). Nesse sentido, o objetivo de utilizar estudo de caso nesse trabalho é justamente pela possibilidade de construir hipóteses sobre sujeitos em uma situação tão particular: a de crianças moradoras de abrigo e que estão inseridas na educação infantil.

Levando em conta a possibilidade de generalização, os dois casos apresentados aqui têm a intenção de permitir ao leitor, a partir da descrição e formulação de hipóteses particulares, pensar também na sua experiência vivida,

buscando alternativas para interpretar seus próprios casos. Como afirma Alves-Mazzotti (2006, p.647), com o estudo de caso,

O pesquisador busca apreender o suficiente sobre o caso estudado de modo a expressar significados complexos em uma narrativa suficientemente descritiva para que os leitores possam, de modo vicário¹⁷, experienciar as situações e chegar a conclusões (mesmo que essas sejam diferentes das do pesquisador).

O objetivo então, ao trabalhar com esta metodologia de pesquisa, é a de permitir ao professor, durante a leitura dos casos, pensar nos seus alunos e formular suas próprias hipóteses.

4.3. O cotidiano da pesquisa

As observações ocorreram durante 12 semanas, entre os meses de fevereiro e maio, nas quais eu passava uma manhã por semana em cada sala observada, com a duração de aproximadamente 4 horas. Tanto as observações quanto minhas impressões sobre a dinâmica das salas foram registradas em um caderno de campo, ao qual agora recorro para escrever.

Nos períodos de observação em sala, era-me dada total liberdade com as crianças. Eu as acompanhava durante as atividades pedagógicas, que duravam em torno de uma hora e consistiam em atividades dirigidas pela professora, como roda de música, desenhos, pinturas no papel, entre outras. No restante do tempo, eu podia interagir sem a intervenção das professoras. Nesses momentos, os espaços eram diversos (parque, galpão, refeitório, sala e corredores), o que favorecia minha interação com as crianças e me possibilitava observá-las em situações variadas.

¹⁷ O termo vicário, explicitado pela autora, refere-se à “experiência vicária, isto é, pode levar os leitores a associarem o que foi observado naquele caso a acontecimentos vividos por eles próprios em outros contextos” (ALVES-MAZZOTTI, 2006, p.648).

No total, o grupo observado era composto por seis crianças. Quatro delas no AGII e duas no AGII/III, número esse que proporcionou uma observação mais próxima de todas elas para, depois de dois meses, permitir-me escolher apenas duas crianças para o estudo de caso, que chamaremos aqui de Alan e Rafael.

Nos primeiros encontros, soube quais eram as crianças moradoras de abrigo e algumas informações sobre cada uma delas. No entanto, minha interação se dava com todas as crianças da sala. A partir do terceiro encontro, busquei um contato mais próximo com as crianças de abrigo, iniciando conversas, brincando, sentando ao lado delas durante as atividades e nos horários da refeição. Esse esforço de aproximação gerou uma empatia quase imediata e a partir do quarto encontro, elas também começaram a me procurar assim que eu chegava na sala.

5. Psicanálise e educação

O objetivo desse capítulo é pensar sobre hipóteses com relação aos dois casos observados na escola, tendo como embasamento alguns pontos da teoria de Winnicott. Para isso, será feita uma descrição detalhada de alguns momentos vividos na instituição de ensino, que possibilitaram uma melhor compreensão dos comportamentos das duas crianças referidas.

Tal reflexão me permitiu problematizar a resposta frequente que culpabiliza a criança e a família (ou a falta dela) pelo que ocorre dentro da escola e foge ao controle desta. Fiz uma reflexão no sentido de compreender o que estava acontecendo particularmente com cada criança na relação com aquele ambiente composto por colegas, professores, estagiários, pesquisadores, e uma estrutura física e organizacional determinada. No bojo dessa reflexão, foram gestadas as hipóteses sobre como tais crianças poderiam ser eventualmente auxiliadas no ambiente escolar.

Das 12 semanas de observação em cada sala, fiz um recorte para descrever os momentos que me levaram a formular as hipóteses sobre Alan e Rafael. Eles estão divididos em relatos ordenados cronologicamente, embora não descrevam todas as experiências vividas por mim no decorrer da pesquisa de campo.

5.1 Alan

Relato 1

Quando iniciei as observações, Alan tinha 2 anos e 11 meses. Desde os primeiros dias apresentava um comportamento agressivo com seus colegas e, algumas vezes, com os adultos também.

No primeiro dia de observação, quando eu ainda não conhecia bem as crianças, sentei-me em uma mureta e me pus a observar cada uma delas. Elas brincavam em um espaço cercado, no qual havia uma casinha grande de plástico, com portas e janelas, alguns blocos de tecido e espuma espalhados pelo chão, e duas dúzias de bolas de tênis. Alan se movimentava no espaço com rapidez, entrava e saía da casinha, muitas vezes fechou a porta para que as outras crianças não entrassem (quando ele estava dentro) ou não saíssem (quando ele estava fora).

Essa brincadeira durou em torno de 10 minutos, tempo no qual ele prendeu a mão de duas outras crianças na porta. Nos dois episódios, as crianças choraram e tentaram puxar o braço para se desprender da porta enquanto Alan olhava e continuava a empurrá-la. Esses casos só foram resolvidos com a intervenção de um monitor, que forçou a abertura da casinha e segurou Alan pelo braço, retirando-o da brincadeira. Durante os 50 minutos que permanecemos nesse espaço, a professora e os monitores chamaram a atenção de Alan inúmeras vezes, em sentido de reprovação.

Relato 2

Nesse dia Alan ficou muito tempo em meu colo. Em alguns momentos ele cutucava meu rosto com o dedo, de uma forma suave, como querendo manifestar carinho. Na primeira vez me assustei, pois achei que ele ia me beliscar. Na segunda vez, disse a ele que eu gostava de carinho, e que com a mão aberta era melhor. Peguei sua mão e fiz carinho no meu próprio rosto, depois, enquanto ele me olhava, fiz carinho no rosto dele também e disse: “Viu que gostoso? Todo mundo gosta de carinho!” e ele não respondeu.

Em um determinado momento, Alan disse que queria fazer cocô. Avisei a professora que eu o levaria ao banheiro e esta respondeu: “Ah, não! Ele só quer passear lá fora, sai umas vinte vezes da sala”. Eu olhei pra ele e perguntei “Você está com vontade de fazer cocô?”, ele balançou a cabeça afirmativamente. Olhei para a professora e disse que o levaria ao banheiro.

Quando voltamos, Alan realmente havia feito cocô e contei à professora, que respondeu surpresa: “Jura? Que maravilha! Tem que pedir mesmo né, Alan?” e, olhando pra mim novamente: “Nesses últimos dias ele fez tudo na calça, meu Deus....”

Relato 3

Cheguei para a observação, sentei-me e, dez minutos depois, Alan se aproximou. Perguntei se ele lembrava que havia me prometido um abraço¹⁸, ele sorriu, veio até mim e me deu um abraço apertado, que durou bastante tempo, depois me deu um beijo e saiu para brincar.

No parque, Alan corria, empurrava as crianças que encontrava em seu caminho e tirava os brinquedos de várias outras, para logo em seguida abandoná-los. No entanto, quando encontrava com Alberta, sua companheira de abrigo, parava e a beijava, com uma certa força, mas demonstrando carinho, percebido por mim através do sorriso de ambos.

Por três vezes, enquanto brincava com as crianças no gira-gira, observei Alan parar o brinquedo com toda a sua força a pedido de algum colega que queria subir ou descer.

¹⁸ No dia anterior, durante a observação das atividades de outra sala, encontrei-o no corredor acompanhado de um monitor. Olhei e pedi um abraço. Ele riu e disse que não daria, se escondendo atrás da perna do monitor. Olhei para ele e perguntei se ele me daria então um abraço no outro dia. Ele disse que sim e logo correu para o banheiro.

Relato 4

Nesse dia, quando cheguei à sala, percebi que Alan estava distante. As crianças estavam sentadas em roda esperando outra professora que viria tocar violão e cantar. Eu me sentei no chão, na roda, junto com outras crianças e, ao tentar me comunicar com Alan pelo olhar, ele desviou seus olhos dos meus. Isso durou aproximadamente 30 minutos. Fiquei muito angustiada com a situação, sentindo-me desprezada e sem entender o que estava acontecendo, pois na semana anterior tudo havia ocorrido da melhor forma possível e já havia um vínculo formado entre nós.

Depois da atividade de música, todo o grupo saiu para o parque. Nesse momento, aproximei-me de Alan e perguntei se estava tudo bem. Ele me olhou e disse “colo”. Eu o carreguei no colo e tudo voltou ao normal, brincamos juntos durante toda a manhã.

Relato 5

Quando voltamos do parque, Alan escalou uma prateleira, pegou uma bola de vinil e começou a chutá-la pela sala. Nesse momento, um dos monitores pediu para que ele parasse, Alan o olhava em tom desafiador e continuou a chutar a bola. Quando o monitor foi até ele, Alan deitou no chão em cima da bola e o monitor a tirou com força e a guardou. Alan ficou visivelmente irritado, mas logo balançou os ombros, como se não se importasse com o fato. A seguir, foi brincar com outra coisa.

Mais tarde, estávamos sentados Helena, Alan e eu. Nesse momento, Alan tirou o elástico de cabelo das mãos de Helena e saiu correndo pela sala. Eu tentei segurá-lo, ainda sentada, mas não consegui. Ele, então, rindo, se aproximou,

apontou para a própria cabeça e disse: “Tia, põe?”. Eu fiz um rabinho de cabelo na parte da frente da cabeça, ele se olhou no espelho e pareceu estar muito satisfeito. Por três vezes repetiu o processo de tirar o elástico e pedir para que eu o colocasse de volta. Eu o atendi todas as vezes, dizendo que ele ficava muito bonito com o cabelo dessa forma.

Em outro momento, neste mesmo dia, duas outras salas se juntaram para uma grande roda de música. Passados dez minutos, Alan ficou em pé e começou a brincar com o elástico de cabelo. Pedimos para que ele se sentasse e não fomos atendidos, então, uma professora da outra sala disse: “Nossa, esse vai precisar de tranquilizante...” e recebeu a apoio de todos os outros, que balançavam afirmativamente a cabeça.

Relato 6

Nesse dia eu estava no galpão¹⁹ observando a outra sala, quando percebi que Alan estava com um monitor a caminho do banheiro. Este caminhava visivelmente irritado, enquanto Alan seguia na sua frente, sério, sem olhar para os lados. Quando o monitor me viu, disse em tom de reprovação, sinalizando na direção da criança: “Fez tudo cocô na calça”.

Relato 7²⁰

Alan estava muito agressivo nesse dia. Chutava os brinquedos que outras crianças estavam utilizando e jogava no chão tudo o que encontrava pela frente. Em um determinado momento me pediu colo e ficou bastante tempo comigo, rindo,

¹⁹ O galpão é um espaço grande e coberto que as salas dividem durante a semana. Possui um pular-pula, uma piscina de bolinhas, bicicletas, triciclos e um espaço de jogo simbólico.

²⁰ Antes de começar o relato é importante esclarecer duas coisas que podem ter influenciado no comportamento de Alan: Eu havia faltado no dia da observação na semana anterior e neste dia soube do falecimento de Alberta, ocorrido 5 dias antes.

balançando, deitando como bebê e tirando os brinquedos das mãos das crianças que se aproximavam. Em certo momento, desceu do meu colo para ir buscar um boneco e outra menina, rapidamente, ocupou o seu lugar. Quando percebeu, Alan voltou correndo e tentou tirá-la à força, eu disse que não, que todo mundo poderia se sentar no meu colo se quisesse e pedi que ele se sentasse em uma cadeira, ao meu lado.

Ele atendeu meu pedido, mas nesse tempo me beliscou 4 vezes, muito forte. Na primeira vez me assustei e perguntei por que ele havia feito isso, ele riu e não disse nada. Na segunda vez, eu disse que ele estava me machucando e que eu gostava de carinho, como ele. Na terceira, voltei a repetir que ele estava me machucando e que devia parar, então, na quarta e última vez, disse a ele que estava me machucando e o tirei da cadeira.

Ele, então, me olhando, balançou os ombros como se não se importasse e saiu para brincar do outro lado da sala. Após dois minutos, aproximou-se como se nada tivesse acontecido. Sentou-se em meu colo, balançando e rindo, movimentando-se para frente e para trás, como se fosse cair, até que eu o puxasse de volta. Em um determinado momento, enquanto eu conversava com outras crianças que se aproximavam (Alan ainda estava em meu colo) ele puxou meu braço rapidamente e o mordeu, com muita força, até quase rasgar o moletom que eu usava. Pedi que soltasse, ele me olhou e continuou mordendo. Eu disse em tom mais enérgico que estava me machucando e queria que ele parasse. Quando ele soltou, eu disse que ele tinha me machucado e que não o queria mais no meu colo. Ele ficou bravo e desceu, mas ficou um tempo me olhando. Eu peguei um macaco de pelúcia e disse que ele poderia mordê-lo, mas não poderia me morder. Ele pegou

o macaco da minha mão e o mordeu várias vezes, com força e rapidez, depois o jogou no chão e foi atrás de outro brinquedo.

Dois minutos depois, Alan retorna e sobe na cadeira. Em seguida, subiu na mesa que estava ao meu lado e ameaçou pular. Eu pedi para que não o fizesse, pois iria se machucar. Olhando e rindo, ele começou a andar com os pés pra frente, bem devagar. Quando já estava com metade dos pés para fora da mesa, eu me levantei e o peguei no colo. Ele me abraçou e riu e eu ri também. Depois fomos para o parque, brincamos de bola e de gira-gira com outras crianças.

Comentários

A escola, lugar privilegiado de contato humano, é também um espaço em que estão presentes diferentes emoções, “racionalidade e irracionalidade, amor e ódio coexistem, travam batalhas diárias” (ARCHANGELO, 2014, p. 14). A transferência, comum na escola, é a repetição de uma relação passada em uma relação atual, com uma pessoa diferente.

O professor ou o adulto responsável pelas crianças deve tentar identificar quando é alvo de uma transferência para intervir sem reagir contratransferencialmente. No entanto, também é importante o fato de que, ao reagir a partir de processos contratransferenciais, esse adulto tenha a possibilidade de perceber-se na contratransferência e, a partir disso, compreender o que a criança não consegue comunicar. O processo transferencial evoca uma reação inconsciente no outro que, se percebida, pode servir para entender a necessidade da criança e, conseqüentemente, de balizador de intervenções capazes de atendê-la.

No relato 4 – no qual Alan está distante e me ignora sem razão aparente –, a hipótese é de que houve um processo de transferência de Alan, respondido por mim através da contratransferência, pois no momento do ocorrido, não fui capaz de identificar que era alvo de um processo transferencial.

Nesse episódio, analisado posteriormente, é interessante perceber que a criança evoca no outro a sensação de abandono que alguma vez - ou muitas vezes - vivenciou em relações passadas, com outros adultos significativos em sua vida. O fato de minhas observações serem realizadas apenas uma vez por semana remete necessariamente a períodos de ausência que, mesmo programados, podem ter sido percebidos por Alan como uma separação e, desta forma, se vincularam ao sentimento de abandono vivenciado por ele em uma relação passada, provavelmente com os pais.

Desta forma, ao atualizar em mim os sentimentos vivenciados em outra relação, fez com que eu compreendesse sua necessidade de vínculo e dedicação, bem como o sofrimento que o sentimento de abandono provoca. Essa necessidade, mesmo não identificada inicialmente, foi acolhida por mim e me possibilitou, mobilizada por uma sensibilidade momentânea, suportar o sentimento de abandono e recriar o vínculo com Alan.

Com relação ao desenvolvimento geral de Alan, através dos relatos é possível perceber a relevância da hipótese de comportamento antissocial. O comportamento relativo à sujeira, que Winnicott afirma ser um sintoma indesejável do comportamento antissocial, no caso de Alan, é simbolizada pela defecação. Nos relatos 2 e 6 – nos quais a professora e um monitor relatam os episódios em que Alan faz cocô na calça –, fica evidente a prevalência desse sintoma e como isso impacta negativamente professores e monitores.

O entendimento desse comportamento como sendo um sintoma da tendência antissocial possibilita enxergar para além do fato em si. É preciso compreender que ainda há esperança por parte da criança e que esta acredita que alguém pode ajudá-la e mobiliza o ambiente a fazê-lo.

A compreensão de que o ato anti-social é uma expressão de esperança é vital no tratamento de crianças que apresentam tendência anti-social. Vemos constantemente o momento de esperança ser desperdiçado, ou desaparecer, por causa de má administração ou intolerância. É outro modo de dizer que o tratamento da tendência anti-social não é psicanálise, mas administração, uma conduta no sentido de ir ao encontro do momento de esperança e corresponder a ele. (WINNICOTT, 2012, p.139).

O comportamento antissocial ocorre devido à criança ter vivido, em seus primeiros anos de vida, uma privação emocional. Ou seja, algo que a criança experimentou e foi muito bom, mas deixou de existir por um período maior do que a capacidade da criança de mantê-lo vivo dentro de si. Desta forma, o comportamento antissocial aparece como uma tentativa inconsciente da criança de pedir ajuda para o ambiente. Esse comportamento compele os adultos a se encarregar daquela criança e, se isso realmente ocorre, o ambiente se torna um lugar de acolhimento e cura. O problema é que, a exemplo do que diz Winnicott no excerto acima, a escola é mobilizada, mas não no sentido de oferecer-lhe ajuda, e sim algo de repulsa, que acaba por afastar o adulto e reforçar o sentimento de abandono na criança.

Levando em conta o caráter coletivo da escola e também o fato de que Alan vive em um abrigo, no qual objetos e atenção dos adultos são compartilhados com muitas crianças, defecar no ambiente escolar pode significar o desejo de receber um cuidado individualizado, uma atenção particular do monitor, que dedica tempo e paciência para encarregar-se dele. Nesse caso, podemos pensar que Alan busca recuperar nas relações atuais algo que foi perdido na sua experiência passada: o vínculo de exclusividade com um adulto significativo.

Além da personalidade deprivada de Alan, faz-se necessário considerar o impacto do comportamento da professora na conduta da criança. A professora de Alan, no relato 2, nega ao garoto seu pedido de ir ao banheiro, justificando que ele quer apenas sair da sala, mas ainda assim ele é levado e faz cocô. É possível pensar que em alguns momentos a criança defeca na calça justamente por ser impedido de ir ao banheiro e não por apresentar um comportamento antissocial. Essa dupla interpretação aponta que o comportamento da criança foi estimulado pelo comportamento da professora, que via a conduta de Alan como indisciplina.

Considerando os relatos de forma mais geral, percebemos o quanto Alan apresenta um comportamento agressivo com relação aos colegas, adultos e também comigo, oscilando em alguns momentos com demonstrações de carinho.

Esse comportamento pode ser explicado pela instabilidade e separação do ambiente familiar. Segundo Winnicott, a separação da criança pequena do seio da família sempre é prejudicial, podendo resultar em um comportamento antissocial.

É importante ressaltar que o comportamento agressivo de Alan, identificado desde o primeiro dia de observação, perdurou até os últimos encontros, sem uma aparente melhora ou modificação. Tal fato pode significar que o ambiente não foi suficientemente bom para suprir as necessidades de acolhimento de que Alan necessitava.

5.2 Rafael

Relato 1

Conheci Rafael quando ele entrou chorando na sala da professora Leila. Era a segunda semana dele naquela escola. Leila sentou em uma pequena cadeira e o colocou no colo, dizendo que estava tudo bem e que eles iam se divertir muito

naquela manhã. Aos poucos ele parou de chorar e ficou em pé, parado, olhando as outras crianças que se arrastavam pelo chão em busca de mais peças coloridas para completar suas casas, prédios e aviões.

Depois de um tempo olhando, Rafael sentou no chão e pegou algumas peças, que ficaram imóveis no seu colo até o momento de guardá-las.

Relato 2

Nesse dia, quando saímos para o galpão, Rafael quis andar comigo de mãos dadas e demos algumas voltas, observando as brincadeiras das outras crianças. Em um momento, eu me detive na "casinha"²¹, bati na porta e perguntei se eu e Rafael poderíamos entrar. As meninas autorizaram, eu sentei no sofá e Rafael ficou no meu colo. As meninas logo vieram nos oferecer comida. Eu aceitei tudo: sorvete, bolo, suco, arroz, mas Rafael não, ele apenas olhava sem participar da brincadeira.

Em um momento, uma das meninas deitou no berço e começou a chorar como bebê enquanto Rafael a olhava com espanto. Prontamente outra garota lhe ofereceu comida dizendo “Não chora bebê, tá aqui! - e olhando pra mim disse - Nossa, não aguento mais, até acabou a comida, vou comprar, tchau”

Relato 3

Enquanto estávamos no galpão, eu sempre ia para a casinha e isso atraía algumas crianças, inclusive Rafael, que costumava andar ao meu lado. Nesse dia, assim que sentamos no sofá da casinha, a porta se encheu de vendedores: picolé, água, pizza, suco. Eu aceitei as "comidas" e ofereci para Rafael, que aceitou apenas o picolé.

²¹ O que chamo de casinha é um espaço aberto, em um dos cantos do galpão que reproduz um ambiente de cozinha, com móveis e eletrodomésticos de madeira (fogão, geladeira, mesa com quatro cadeiras, sofá e dois berços).

Logo a casa estava cheia, um dos meninos fazia a mamadeira enquanto duas garotas choravam de fome deitadas nos berços como bebê. Rafael olhava fixamente essas meninas, mas não se atrevia a brincar. Percebendo a dificuldade dele em brincar e a importância que isso poderia ter em sua vida, quando um dos berços ficou livre, eu apontei e disse que ele poderia ser um bebê se quisesse. Minha intenção nesse momento foi a de autorizar Rafael a regredir para uma experiência importante de aconchego (ou autorizá-lo a experimentar isso pela primeira vez). Contudo, Rafael balançou a cabeça negativamente.

Relato 4

Rafael começou o dia sentado no chão, empilhando as pequenas peças de madeira disponibilizadas pela professora. As outras crianças também estavam sentadas no chão, brincando de montar alguma coisa. Em um determinado momento, cada um pegou seu copo e saiu da sala para beber água.

Rafael voltou acompanhado pela monitora, que disse para a sala toda: “O Rafaelzinho não vai mais beber água viu, Leila, ele encheu o copo e jogou tudo no ralo” e a professora respondeu “Ah Rafael, não pode”. Ele ficou visivelmente abalado, sentou na porta da sala e se encolheu colocando a cabeça no chão.

Eu fui até ele e disse que estava tudo bem, que ele ainda poderia beber água e o convidei para entrar. Ele se recusou, balançando a cabeça que ainda estava encostada no chão. Eu o peguei no colo, nós entramos e eu disse que estava tudo bem, que poderíamos brincar agora, apontando para as outras crianças. Perguntei pra ele se estava tudo bem, ele balançou a cabeça e disse sim. Coloquei-o no chão e separei algumas peças de encaixe para brincarmos juntos.

No galpão, Rafael ameaçou chorar por duas vezes quando algumas crianças passaram correndo perto dele. Depois, aproximou-se da piscina de bolinhas onde estavam outras crianças e começou a jogar as bolinhas para dentro. Perguntei se ele queria entrar e ele disse que sim. Coloquei-o dentro do brinquedo e imediatamente ele fez uma cara de medo, agarrou-se na tela e começou a chorar. Eu o tirei de lá e pouco depois voltamos para a sala.

Relato 5

Antes do almoço, a professora disponibilizou 3 caixas grandes de brinquedos para montar. Eu fiquei perto de Rafael e nós montamos juntos casas e carros. Em um determinado momento, uma garota tirou as peças das mãos de Rafael e saiu correndo. Ele imediatamente abaixou a cabeça no chão e começou a chorar. Eu disse que poderíamos pegar as peças de volta (a menina inclusive já havia devolvido), mas quanto mais eu falava, mais ele gritava e se debatia deitado no chão. Eu olhei para Leila e, com a sua aprovação, levei-o para fora da sala para que ele pudesse se acalmar.

Carreguei-o no colo e, já fora da sala, coloquei-o de volta no chão. Ele voltou à posição inicial, deitado com o rosto virado para o chão. Nesse momento começou a gritar e, ao se debater, chutava a porta da sala. A professora saiu e disse que o ajudaria. Pegou Rafael em seu colo e caminhou para longe. Quando voltou, Rafael estava deitado em seu colo, como um bebê. Ela perguntou se ele estava melhor, e quando este respondeu que sim, colocou-o no chão. Rafael voltou a brincar com as peças.

Leila me disse que Rafael é uma criança muito pequena e deveria estar matriculado em uma turma de AGII.

Relato 6

Eu e Rafael fomos os primeiros a chegar na casinha. Sentei-me no sofá e ele ficou em pé. De repente, me olhou e disse: “Eu sou o bebê”. Deitou em um dos berços, se encolheu e fechou os olhos. Eu bati levemente em suas costas e cantei várias canções de ninar, algumas vezes fazendo cosquinhas em sua barriga. Ele ria, mas sempre deitado de olhos fechados. Após um tempo, outras crianças começaram a chegar, cada uma já assumindo um papel na brincadeira: mãe, vendedora de sorvete, pai e irmãos.

Inicialmente, Rafael sentou-se no berço e apenas observou, parecendo assustado com toda a movimentação, mas logo aceitou ser ninado por outras mães. Saiu da brincadeira um tempo depois e sentou-se ao meu lado, no sofá.

Relato 7

Assim que cheguei à sala, sentei-me no chão perto de um grupo de meninos. Rafael logo se aproximou e disse que havia montado um sofá (ele teve que repetir três vezes para que eu entendesse). Então eu simulei uma pessoa com os dedos, disse que ela estava caminhando e sentou no sofá. Ele riu muito, me olhou e pediu para que repetisse o movimento várias vezes. Enquanto meus dedos “andavam” até o sofá, ele falava coisas em um tom entusiasmado. Eu não conseguia compreender, me parecia que falava para si próprio.

Relato 8

Enquanto estávamos no galpão, Rafael disse que seria o bebê e deitou no berço, outras crianças já brincavam de casinha e trocavam rapidamente de papel. Rafael então saiu da casinha e disse que ia fazer bolo, imediatamente outra menina entrou no berço e começou a chorar. Quando Rafael se aproximou com o bolo eu

disse: “Olha lá, seu pai chegou! Vem Rafael, você é o pai, vem fazer ela dormir”. Ele parou e disse que não queria, eu insisti: “Vem Rafael, você é o pai, ela precisa de ajuda”. Ele se aproximou, fez um carinho no “bebê” e cantou “nana neném” repetidas vezes.

Em seguida, uma das meninas me ofereceu um bolo e cantamos parabéns. Rafael ficou olhando e logo trouxe seu bolo também, dizendo que era seu aniversário. Ele sentou ao meu lado e nós cantamos parabéns. Dias depois, fui informada de que, nesse mesmo dia, Rafael revelara para a monitora da sala que havia sido abandonado pelos pais. Se levarmos em conta que ele vive no abrigo desde o final de 2014, podemos pensar que Rafael verbaliza algo não nomeável até então, ou seja, o fato de ter sido abandonado. É possível relacionar esse fato ao brincar ocorrido duas semanas depois, descrito no Relato 9, no qual ele constrói e desconstrói inúmeras vezes a casa em que vive com a mãe, podendo indicar uma tentativa de elaboração de um sentimento de abandono que havia sido pensado recentemente.

Relato 9

Assim que cheguei à sala, sentei-me no chão. Imediatamente, Rafael levantou-se e sentou-se ao meu lado. As crianças brincavam com barrinhas de madeira. Recolhi algumas e perguntei se Rafael gostaria de brincar comigo. Ele disse que sim e eu entreguei a ele algumas barras. Montei uma casa e Rafael logo pediu para que montasse uma para ele, perguntando: “Tia, faz uma casa pra mim?”.

Dentro da casa ele colocou uma cama e seguiu-se o diálogo:

Eu: “Quem vai dormir aí?”

Rafael: “Eu”

Eu: “E quem mora nessa casa com você?”

Rafael: “Minha mãe também”

Eu: “Que legal! Posso morar aí também?”

Rafael: “Pode”

Simulei perninhas com os dedos e entrei na casa, enquanto Rafael me olhava e ria. Logo em seguida, derrubou a casa, empurrou todas as peças na minha direção e disse: “Tia, faz outra?”. Eu fiz, e ele voltou a derrubá-la. Isso se repetiu aproximadamente dez vezes. Então a professora pediu para que guardássemos as peças.

Comentários

É impossível saber se Rafael, em seus primeiros meses de vida, teve a mãe ou alguém capaz de oferecer-lhe um bom ambiente. Tudo indica que não, já que Rafael é uma criança amedrontada e incapaz de brincar - ou pelo menos era no início das observações.

No caso de Rafael, considerando principalmente os relatos 4 e 5 – nos quais ele se joga no chão, chorando, e se recusa a levantar –, podemos perceber sua profunda necessidade de *holding*. No relato 4, eu fui capaz de oferecer esse *holding*, através do colo físico e demonstrando que minha atenção estava sobre ele. O resultado foi imediato e ofereceu à criança a possibilidade de continuar a ser.

No relato 5, eu fui incapaz de oferecer o *holding* que a criança necessitava naquele momento. No entanto, minutos depois, a professora garantiu a atenção necessária, compensando as falhas no ambiente e dando o suporte ao qual Rafael necessitava.

O *holding* físico provido pela professora (que pegou Rafael em seu colo e caminhou para longe, acalmando-o e fazendo com que ele se deitasse em seu colo

como um bebê, cessando o choro), demonstra o quanto ela estava disponível para Rafael, característica importante para que aconteça o desenvolvimento da criança.

Pensando no desenvolvimento de Rafael no brincar, percebemos que houve um grande avanço desde o início das observações. No começo, ele não conseguia desenvolver jogo simbólico e ficava espantado quando outra criança o fazia. Já no final, passados aproximadamente 3 meses, ele se mostrou capaz de fantasiar e estabelecer diferentes papéis no jogo.

Como afirmam Villela e Archangelo (2015, p.33), “O não brincar reflete um vazio na experiência de ser”. Na tentativa de ajudar Rafael, coloquei-me como o outro significativo, como define Safra (2006), buscando a todo momento mostrar-me disponível e confiável, oferecendo o suporte que Rafael necessitava para brincar, já que “[...] onde o brincar não é possível, o trabalho efetuado pelo terapeuta é dirigido então no sentido de trazer o paciente de um estado em que não é capaz de brincar para um estado em que o é” (WINNICOTT, 1975, p.65).

Winnicott aponta que o brincar que serve a criança e que promove a cura dela é o que dá prazer. Afirma também que esse prazer é diferente daquele que gera ansiedades e impulsos sexuais, pois estes estragam a brincadeira e não trazem nenhum benefício à criança.

No relato 6, no qual Rafael aceita ser ninado por outras mães, ele parece comunicar que acredita que podem existir pessoas boas e acolhedoras. Se pensarmos que ele vem de uma experiência de abandono, essa situação é ainda mais significativa, pois demonstra que ele ainda tem esperança de viver coisas boas que foram perdidas ou que nunca foram experienciadas.

No relato 8 – no qual Rafael brincou de casinha representando diferentes papéis no jogo –, é possível perceber como Rafael aproveita seu brincar. Em um

determinado momento da brincadeira de casinha, ele faz um “bolo” dizendo que é para seu próprio aniversário e sorri enquanto todos cantam parabéns para ele. Se pensarmos na situação em que ele constrói e destrói várias vezes a casa em que vive com a mãe, e no fato de ter ele sido concretamente vítima de uma “casa desabada”, é muito importante vê-lo responsabilizando-se por buscar a companhia e o suporte dos outros, que, no caso dessa brincadeira, aparece como a imitação do ato de fazer um bolo para si, provocando nos colegas maior proximidade.

É importante que a criança possa explorar a destruição na brincadeira sabendo que isso não afetará a realidade. No relato 9 – no qual constrói e desconstrói a casa em que vive com a mãe –, é possível identificar os aspectos destrutivos presentes na brincadeira de construir e desconstruir a casa. Através dessa brincadeira, Rafael conseguiu narrar uma história com a minha ajuda, o que é muito relevante se pensarmos que 4 meses antes ele não era capaz de brincar.

Sabendo que é o desenvolvimento da capacidade de brincar que resultará na capacidade de narrar e aprender - objetivos principais da escola - o espaço do brincar na instituição deveria ganhar mais importância. Brincar com a criança deveria ser um item do planejamento diário de todo professor, pois, como afirma Winnicott (1975, p.75) ao relatar um de seus casos clínicos: “As crianças brincam com mais facilidade quando a outra pessoa pode e está livre para ser brincalhona”.

6. O papel da escola

A escola, independentemente das crianças que recebe, deve pensar em sua organização e prática cotidiana buscando a melhor forma de atendê-las, diariamente, por muitos anos da sua infância e juventude. Pensando nesta responsabilidade social, faz-se necessário considerar as especificidades regionais e individuais que compõem o histórico de cada criança, para desta forma pensar na melhor maneira de atender a todos com qualidade, objetivando não apenas a formação escolar de conteúdos, mas a formação integral do sujeito, tão preconizada nos discursos educacionais.

Para a escola que recebe crianças de abrigo, como a que fez parte deste estudo, existe uma particularidade que deve ser entendida como um desafio, que é o de acolher crianças que chegam de repente²², na maioria das vezes, com um histórico de vida de abandono, maus-tratos, falta de vínculo familiar, problemas motores e psicológicos e um histórico de institucionalização desde a primeira infância, que pode representar de alguns dias até toda uma vida²³. Se considerarmos que a privação de um ambiente estável e confiável provoca marcas no processo de estruturação psíquica, podemos dizer que o fato de a criança ser institucionalizada condensa esse aglomerado de experiências não estáveis e não confiáveis que são, tendencialmente, desintegradoras. São elas que se refletem em todas as esferas da vida da criança, inclusive na escola.

²² As crianças de abrigo são matriculadas e retiradas da escola Atlas a qualquer momento do ano. Quando são retiradas de suas famílias de origem - o que ocorre muitas vezes em caráter de urgência - são trazidas para um dos três abrigos da região e matriculadas na escola Atlas. Quando são adotadas ou seu lar de origem está pronto para recebê-las de volta, são imediatamente transferidas para uma instituição de ensino próximo à sua moradia.

²³ Alberta, uma das crianças observadas, passou toda sua breve vida em instituições.

É dever do professor, auxiliado pelos demais membros da escola, buscar entender as diferentes crianças de seu grupo, para, desta forma, desenvolver a capacidade de distinguir as ações de cada uma para além das aparências.

Conforme exposto no decorrer do texto, muitas vezes as ações cotidianas das crianças são vistas pelo corpo docente como sem sentido ou exageradamente violentas. Mas se observadas com mais cuidado, é possível encontrar a comunicação de um problema ou pedido de ajuda que a criança, por sua faixa etária e imaturidade emocional, não consegue explicitar verbalmente ou com clareza. Resta então ao adulto interpretar uma ação aparentemente hostil, estando atento para o que não é comunicado. Isso não significa realizar uma análise na escola. Ao contrário, não é necessário e nem apropriado trazer para o plano consciente aquilo que está no inconsciente, mas é sim necessário ajudar a criança para que ela possa processar o que está vivendo. (VILLELA; ARCHANGELO, 2014a).

Em um dos relatos apresentados no capítulo 5, Rafael, depois de ver seu brinquedo retirado de suas mãos por uma colega, se joga no chão e começa a gritar e a se debater. Neste caso, uma atitude que poderia ser ignorada ao ser vista como uma simples disputa de brinquedos, foi percebida pela professora como um pedido de ajuda de Rafael. Estando atenta às necessidades específicas de cada criança, a professora acolheu Rafael, oferecendo o *holding* do qual ele precisava. Minutos depois, Rafael estava recomposto e brincando com os blocos de montar.

Villela e Archangelo (2014a), ao elaborarem o conceito de escola significativa²⁴, da qual também faz parte o professor significativo, refletem sobre como deve ser uma escola que faça sentido para o aluno. Esses conceitos,

²⁴ A idéia da escola significativa é desenvolvida nos três volumes da coleção intitulada “A escola significativa”, escritos por Fábio Villela e Ana Archangelo e publicados pela Edições Loyola.

pensados basicamente para a escola de ensino fundamental, são adequados também para a escola de educação infantil.

Segundo os autores, a escola deve promover o desenvolvimento da criança e fazer com que esta se sinta parte da instituição. É neste ambiente que as crianças passarão grande parte de seu dia e de suas vidas, por isso, fazer desse espaço um lugar seguro é fundamental para garantir o bem estar, a criação de vínculos e favorecer experiências significativas para as crianças.

Na escola significativa são valorizados também os aspectos emocionais, pois sabe-se que “Para a grande maioria das crianças, a vida emocional não apenas fornece o sentido da experiência, mas é o que possibilita o desenvolvimento pleno, incluindo o âmbito intelectual e a respectiva capacidade de aprender” (VILLELA; ARCHANGELO, 2015, p.29).

O brincar também ocupa um papel central nessa teoria, pois é durante o brincar que a criança tem a possibilidade de existir, experimentar o mundo adulto, criar realidades e desenvolver a capacidade de narrar. Desta forma, se a criança não brinca, é papel da escola oferecer a ela o espaço e um outro significativo - que na educação infantil é representado pelo professor - para que tenha a possibilidade de brincar.

Os professores devem estar cientes da importância do afeto nas relações que estabelecem com as crianças, principalmente nos três primeiros anos de vida delas. Nesse período, o professor é uma extensão da mãe, ou seja, a criança se envolve nas atividades muito devido à relação de afeto construída entre ela e o professor. “Esse caráter de extensão [...] refere-se a aspectos mais profundos da criança, envolvendo afeto, vínculo, segurança e fantasia dirigidos à professora” (VILLELA; ARCHANGELO, 2014b, p.31).

O professor significativo, o qual defendemos nesse trabalho, deve estar atento à criança, buscando compreender o sentido de suas ações para pensar sobre a melhor forma de intervir. Nas palavras dos autores: “A intervenção adequada depende estritamente do entendimento do sentido do ato ou da conduta dessas crianças” (VILLELA; ARCHANGELO, 2014a, p.95).

7. Considerações finais

Faz-se necessário ressaltar que o objetivo desse trabalho não é responsabilizar unicamente o professor pela vida escolar da criança abandonada. É preciso compreender que as crianças nessa situação demandam atenção e trabalho muitas vezes superiores em relação ao tratamento conferido às demais crianças. No entanto, pensando nas dificuldades que este professor enfrenta em uma sala com trinta crianças, das quais três ou quatro vivem em abrigo, a intenção é oferecer algumas novas possibilidades de pensar e criar modos de ajudar as crianças e, assim, tornar o ambiente escolar mais rico e significativo para todos.

No decorrer dos capítulos, foi possível perceber que a criança de abrigo possui particularidades no seu desenvolvimento emocional que, na maioria das vezes, resultam em comportamentos hostis. Na escola, é o professor que está exposto a essas situações na maior parte do tempo. Desta forma, ao discutir aspectos da teoria psicanalítica que explicam o comportamento humano, a intenção foi de ajudar o professor a repensar sua prática e compreender aspectos que ocorrem na sala de aula que antes ele talvez não tivesse conhecimento.

Identificar o real significado da ação das crianças é o melhor caminho para que o professor tenha a possibilidade de intervir de forma eficaz, a fim de ajudar a criança, a si próprio e ao grupo. Se o professor não tem consciência dos sentimentos comuns de ódio, amor e admiração que circulam na sala de aula, ele dificilmente saberá responder adequadamente à criança. Com os relatos apresentados nos estudos de caso, foi possível perceber que a professora precisa ser capaz de identificar, por exemplo, quando é alvo de uma transferência, quando a criança

apresenta um comportamento antissocial ou ainda, quando está diante de uma criança que não brinca.

Diante de crianças de abrigo na educação infantil, vimos que a situação se agrava no sentido de que, por terem sido separados do ambiente familiar em idade muito precoce, é provável que apresentem problemas no desenvolvimento emocional e precisem ainda mais do apoio do professor e de outros adultos significativos em sua vida.

Quando esses adultos colocam-se receptivos para atender as necessidades da criança, esta tende a melhorar. No caso deste estudo, percebe-se a diferença de tratamento oferecida para cada uma delas e o resultado na melhora ou não das crianças.

No caso de Rafael, a professora se colocou, desde o princípio da observação, como o adulto significativo, oferecendo o *holding* nos vários momentos em que a criança dele necessitava. Nesse caso, eu também me coloquei disponível, principalmente nas brincadeiras, autorizando Rafael a brincar e oferecendo o suporte que este requeria. Acredito que todo o suporte oferecido a Rafael durante o período de observação (tanto por mim quanto pela professora), favoreceu seu desenvolvimento e foi suficiente para ajudá-lo a pensar e experienciar situações que antes ele não se atrevia, como brincar e interagir com os colegas de sala.

Já com Alan, não é perceptível uma melhora significativa. Diferentemente de Rafael, Alan não teve uma professora tão presente. Durante a observação, que durou quatro meses, a professora de Alan se ausentou por três vezes, alegando problemas de saúde, por períodos de quinze dias cada, totalizando quarenta e cinco dias. Nesses períodos, outras duas professoras se revezaram para atender a sala,

mas não foi possível notar uma continuidade do trabalho. No começo do mês de maio, a professora titular foi transferida para outra escola.

Esta situação de ausência da professora, segundo Villela e Archangelo (2014a, p.50), "tende a trazer enorme desconforto emocional [para as crianças]", isso porque, além da falta que sentem do professor, as crianças tendem a se sentir "abandonadas ou negligenciadas". No caso de Alan que foi concretamente abandonado pelos pais biológicos, esse sentimento pode resultar ainda mais devastador, já que "tais sentimentos são amplificados se o aluno já apresenta uma experiência emocional de sucessivos ou traumáticos abandonos, especialmente da mãe" (VILLELA; ARCHANGELO, 2014b, p.51-52).

Podemos pensar também que o suporte oferecido por mim durante os meses de observação, por alguma razão, não foram aproveitados ou não foram suficientes.

Assim, é importante ressaltar nessa análise o quanto o ambiente é responsável por oferecer as condições das quais a criança necessita para favorecer seu desenvolvimento e ajudá-las na superação de suas dificuldades, mas o que se pode considerar como suporte ambiental é vasto e complexo, e em intensa interação com determinantes internos e externos, dos quais nem sempre se tem controle.

Sabendo que a oferta de um bom ambiente é a única esperança para que estas crianças possam se desenvolver afetivamente, ele não é uma garantia por si só de que haverá melhoras, ainda assim esta é a melhor forma de atuar, levando em conta a responsabilidade social da escola e a responsabilidade de cada professor em oferecer às crianças relações de qualidade de acordo com a necessidade de cada uma.

8. Referência bibliográfica

ABRAM, J. A linguagem de Winnicott: dicionário das palavras e expressões utilizadas por Donald W. Winnicott. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

ALVES-MAZZOTTI, A, J. Usos e abusos dos estudos de casos. Cadernos de Pesquisa, v. 36, n. 129, p. 637-651, set./dez. 2006.

ARCHANGELO, A. [org.]. Professores que não jogaram a toalha. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

BOWLBY, J. Cuidados maternos e saúde mental. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

CECATTO, G. M. Comportamento agressivo e aspectos psicodinâmicos em crianças abrigadas. 2008. 91 f. Dissertação (Mestrado em psicologia). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

Conselho Nacional do Ministério Público (BR). Relatório da Infância e Juventude – Resolução nº 71/2011: Um olhar mais atento aos serviços de acolhimento de crianças e adolescentes no País. Brasília: Conselho Nacional do Ministério Público, 2013.

Estatuto da Criança e do Adolescente (BR). Lei Federal nº 8069, de 13 de julho de 1990.

FACHINETTO, J. N. Medida Protetiva de Abrigo: análise dialética e sua transformação social. 2004. 218f. Monografia (Pós-graduação em Direito da Criança e do Adolescente). Fundação Escola Superior do Ministério Público. Porto Alegre.

HAGUETTE, T. M. F. Metodologias qualitativas na sociologia. 11ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

LUZ, T. M. R. Relatório sobre o brincar em sala de aula. 'Apatia' em sala de aula: um estudo de caso com base na teoria winnicottiana. 2009. 159 f. Dissertação (Mestrado em psicologia, Desenvolvimento Humano e Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas. p. 141-156.

SAFRA, G. Desvelando a memória do humano: o brincar, o narrar, o corpo, o sagrado, o silêncio. São Paulo: Edições Sobornost, 2006.

SILVA, E.R. O direito à convivência familiar e comunitária: os abrigos para crianças e adolescentes no Brasil. Brasília: IPEA/CONANDA. 2004.

VILLELA, F. C. B; ARCHANGELO, A. Fundamentos da escola significativa. 4ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014a.

_____. A escola significativa e o professor diante do aluno. 1ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014b.

_____. Cap. 1 - O brincar, o pensar e o aprender *in* A escola significativa e o aluno diante da atividade. 1ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2015 (p. 25-40).

WINNICOTT, D. W. A criança e seu mundo. 6ª ed. Rio de Janeiro: LTC editora, 1982.

_____. A família e o desenvolvimento individual. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. O brincar e a realidade. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

_____. Privação e delinquência. 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

9. Apêndice

Este material foi elaborado a partir das discussões e considerações expostas neste trabalho, para ser entregue aos professores(as) de educação infantil que trabalham com crianças de abrigo na escola.

A criança de abrigo na educação infantil

O que diferencia a criança de abrigo das outras crianças

As crianças que vivem em abrigos, independente do motivo que as levaram a esta situação, estão afastadas do convívio familiar. No caso de crianças muito pequenas (0 a 6 anos), alguns autores, como os psicanalistas Winnicott e Bowlby afirmam que essa separação, mesmo que por períodos curtos, gera danos psicológicos que podem perdurar por toda a vida. Afirmam ainda que "as crianças pequenas se desenvolvem muito melhor quando cuidadas individualmente [e que é muito difícil] proporcionar cuidados substitutos [aos da mãe] no contexto de uma instituição". (BOWLBY, 2002, p.156).

Winnicott (2012) afirma que a separação da mãe tende a gerar ansiedade e sofrimento nas crianças pequenas, desta forma, estas necessitam de um ambiente integrador que as ajude, pois quando esse ambiente não é proporcionado, a criança apresenta uma dificuldade em integrar aspectos de sua vida que podem resultar em pedidos de ajuda, como os mencionados nesse trabalho, interpretados como comportamento antissocial e delinquência. Vale ressaltar ainda que os autores não se referem a estas crianças como más ou com o destino predeterminado, mas sim como crianças em sofrimento, afirmando que elas precisam da ajuda de "pessoas fortes, amorosas e confiantes".

Essa compreensão possibilita ao professor intervir de forma a garantir um ambiente seguro e capaz de ofertar vínculos significativos e estáveis, ajudando a criança marcada por inúmeras experiências anteriores de abandono, rejeição ou rompimento de laços afetivos importantes. Quando essas crianças são matriculadas na escola de educação infantil, todos os profissionais devem estar atentos aos pedidos de ajuda e às melhores formas de responder às necessidades de cada uma delas, a fim de contribuir com seu desenvolvimento.

“[as crianças] não são lousas das quais o passado pode ser apagado como uma esponja, e sim seres humanos, que carregam consigo suas experiências anteriores e cujo comportamento presente é profundamente influenciado por tudo o que se passou antes”

BOWLBY

A criança de abrigo na escola

Para a escola que recebe crianças de abrigo, existe uma particularidade que deve ser entendida como um desafio, que é o de acolher crianças que chegam de repente, na maioria das vezes, com um histórico de vida de abandono, maus-tratos, falta de vínculo familiar, problemas motores e psicológicos e um histórico de institucionalização desde a primeira infância, que pode representar de alguns dias até toda uma vida. Se considerarmos que a privação de um ambiente estável e confiável provoca marcas no processo de estruturação psíquica, podemos dizer que o fato de a criança ser institucionalizada condensa esse aglomerado de experiências não estáveis e não confiáveis que são, tendencialmente, desintegradoras. São elas que se refletem em todas as esferas da vida da criança, inclusive na escola.

A importância do professor na educação infantil

Ao professor cabe a tarefa de identificar em comportamentos hostis uma tentativa da criança em recuperar vínculos perdidos em sua experiência. Para isso, é necessário que o professor esteja atento à criança, buscando compreender o sentido de suas ações para pensar sobre a melhor forma de intervir. O professor também deve estar ciente da importância do afeto nas relações que estabelece com as crianças, principalmente nos três primeiros anos de vida delas. Nesse período, o professor é uma extensão da mãe, ou seja, a criança se envolve nas atividades muito devido à relação de afeto construída entre ela e o professor. “Esse caráter de extensão [...] refere-se a aspectos mais profundos da criança, envolvendo afeto, vínculo, segurança e fantasia dirigidos à professora” (VILLELA; ARCHANGELO, 2014a, p.31).

Como o professor pode ajudar a criança de abrigo

Pensando nas dificuldades que o professor enfrenta em uma sala com trinta crianças, das quais três ou quatro vivem em abrigo, a intenção é oferecer algumas novas possibilidades de pensar e criar modos de ajudar as crianças e, assim, tornar o ambiente escolar mais rico e significativo para todos. Desta forma, vamos listar alguns comportamentos observados em crianças de abrigo, o que eles podem significar e a intervenção que julgamos mais adequada.

Brincar

Comportamento: A criança é incapaz de brincar. Algumas vezes manuseia os objetos mas não desenvolve jogo simbólico (fantasiar, brincar de casinha, de mamãe/papai e bebê e etc.).

Intervenção do professor: O não brincar reflete um vazio na experiência da criança, em algum momento faltou-lhe um outro significativo "a quem se tenha podido amar e odiar, a quem temer e em quem confiar, de quem se tenha podido depender, com quem se tenha podido contar"²⁵. O papel do professor é o de convidar a criança para brincar, mostrar-se disponível para ela, dando-lhe a sensação de confiança. O brincar permite à criança resolver seus conflitos internos. Quando o professor brinca, ele oferece à criança a oportunidade de também experimentar essa possibilidade. Ofereça espaços de jogo simbólico, nos quais a criança possa representar diferentes papéis, como ambientes que imitam casas, padarias, feiras e etc.

Necessidade de *holding*

Comportamento: A criança parece descontrolada e precisa do outro para contê-la fisicamente. Crianças que se jogam no chão, choram e só param quando são carregadas, abraçadas e acolhidas por um adulto. Conhecendo as crianças o professor saberá distinguir entre uma criança que expressa uma reação relativa a algo momentâneo e outra que apresenta um sofrimento profundo advindo de outras experiências da vida.

Intervenção do professor: *Holding* é um conceito que representa o cuidado físico e psicológico fornecido pela mãe - ou outro cuidador - à criança, favorecendo o desenvolvimento da sua personalidade. O professor pode e deve oferecer o *holding* para a criança quando esta necessita. Segurar a criança no colo e mostrar-se disponível para ela é uma das formas. Isso também pode ser feito quando o professor consegue equilibrar a atenção dada ao grupo com a atenção e afeto dirigidos a cada criança.

Tendência antissocial

Comportamento: A criança apresenta alguns comportamentos específicos, como a mentira, o furto, atitudes destrutivas e representativas de sujeira (defecar, urinar). Vale ressaltar o valor incômodo dos sintomas e como isto gera um distanciamento do adulto.

Intervenção do professor: O professor deve compreender que esse comportamento corresponde, em grande parte, aos casos em que, em certa etapa do seu desenvolvimento emocional a criança viveu algo muito bom e que depois lhe foi tirado. Assim ela pede ajuda ao ambiente para devolver aquilo que foi perdido. Desta forma, deve-se compreender o pedido de ajuda da criança e tentar identificar qual necessidade ela está buscando suprir (atenção, liberdade, proteção...). Não é fácil identificar se uma criança que faz cocô na calça está requerendo, por exemplo, a atenção de um adulto, mas quando conhecemos cada criança a identificação dessas necessidades se torna mais fácil.

Transferência e contratransferência

Comportamento: A criança apresenta um comportamento incomum com relação ao professor (como ignorá-lo por um tempo, ser agressivo quando costuma ser tranquilo...), provocando neste o mesmo sentimento que sentiu no passado.

Intervenção do professor: Transferência é a repetição de modelos de relação na tentativa de satisfazer um desejo não satisfeito. Esse comportamento ocorre quando alguma característica da relação presente se vincula à relação passada. A resposta a esse comportamento muitas vezes é a contratransferência, quando o professor reage inconscientemente a transferência da criança repetindo a relação passada. Quando isso ocorre, o professor precisa identificar o que sentiu como resposta ao comportamento da criança, pois esse sentimento (raiva, medo, desprezo...) é o mesmo sentido pela criança na relação passada. Ao compreender o que se está passando na relação, o professor pode oferecer à criança aquilo que ela precisa.

Estas fichas servem como um guia para alguns comportamentos que foram observados durante um estudo de caso, no entanto, sabemos que existem outros comportamentos apresentados pelas crianças na sala e que para cada um deles, a resposta do professor deve ser criada, considerando a relação que se estabeleceu com cada criança em particular. Vale ressaltar ainda que, mesmo com a intervenção adequada, a melhora muitas vezes não é imediata.

²⁵ VILLELA; ARCHANGELO, 2015, p. 35.

Concluindo

Muitas vezes não conseguimos identificar o comportamento da criança no momento em que ocorre e por isso deixamos escapar a melhor oportunidade para responder a ela. No entanto, se percebemos depois o que aconteceu na sala, nos preparamos para os próximos encontros, sabendo que esses comportamentos tendem a se repetir.

O essencial é que o professor busque sempre compreender o sentido da ação da criança, evitando rotulá-la de indisciplinada ou 'difícil', pois só assim será possível ajudar essa criança no ambiente escolar. É importante que o professor saiba que quando ele ajuda uma criança na sala, todo o grupo se tranquiliza por perceber, ainda que inconscientemente, que o professor também os ajudará quando precisarem. (VILLELA; ARCHANGELO, 2014b)

Esse texto foi elaborado por Fernanda Rossetti, sob orientação da Profa. Dra. Ana Archangelo, produzido a partir da monografia da mesma autora apresentado à Faculdade de Educação da UNICAMP, para obtenção do título de Bacharel em Pedagogia, sob a orientação da mesma professora. O trabalho completo encontra-se disponível no site da biblioteca da Unicamp (<http://www.sbu.unicamp.br/>), com o título: "O lugar da criança de abrigo na escola de educação infantil". Caso tenha alguma dúvida/observação ou queira outras sugestões de leitura, escreva para: rossettife@gmail.com

Bibliografia recomendada

- ABRAM, J. **A linguagem de Winnicott: dicionário das palavras e expressões utilizadas por Donald W. Winnicott**. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.
- ARCHANGELO, A. [org.]. **Professores que não jogaram a toalha**. São Paulo: Edições Loyola, 2014.
- BOWLBY, J. **Cuidados maternos e saúde mental**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- VILLELA, F. C. B; ARCHANGELO, A. **Fundamentos da escola significativa**. 4ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014a.
- VILLELA, F. C. B; ARCHANGELO, A. Cap. 1 - **O brincar, o pensar e o aprender in A escola significativa e o aluno diante da atividade**. 1ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2015 (p. 25-40).
- VILLELA, F. C. B.; ARCHANGELO, A. **Crianças com “problemas de aprendizagem: do desamparo ao preconceito”**. In: GALLO, S. As diferentes faces do racismo e suas implicações na escola. Campinas, SP. Ed. Leitura Crítica, 2014b.
- WINNICOTT, D. W. **Privação e delinquência**. 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2012.