

FORMAÇÃO DE TRABALHADORES DE SERVIÇOS DE ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES DA CIDADE DE SÃO PAULO

Ricardo Casco¹

Apresentação

O conjunto de textos reunidos nesta publicação – fruto da parceria entre o ESPASO e a UNESCO – subsidiou um processo formativo que envolveu profissionais que atuam em 134 Serviços de Acolhimento Institucional para Crianças e Adolescentes da Cidade de São Paulo. Voltado para Assistentes Sociais, Pedagogos, Psicólogos, Orientadores Educacionais e trabalhadores de Serviços Operacionais que atuam nos SAICAs, o conjunto de textos problematiza uma série de temas relevantes para a formação desses profissionais.

Parte integrante do Sistema Unificado de Assistência Social, os SAICAs inserem-se no âmbito da Proteção Especial de Alta Complexidade, sendo responsáveis por acolher e garantir proteção integral à criança e ao adolescente em situação de risco pessoal e social e de abandono. *As Orientações técnicas: serviços de acolhimento para crianças e adolescentes* (CONANDA/CNAS, 2008) caracteriza o Serviço de Acolhimento da seguinte forma:

Serviço que oferece acolhimento, cuidado e espaço de desenvolvimento para grupos de crianças e adolescentes em situação de abandono ou cujas famílias ou responsáveis encontrem-se temporariamente impossibilitados de cumprir sua função de cuidado e proteção. Oferece atendimento especializado e condições institucionais para o acolhimento em padrões de dignidade, funcionando como moradia provisória até que seja viabilizado o retorno à família de origem ou, na sua impossibilidade, o encaminhamento para família substituta. (p. 29).

¹ Licenciado em Educação Física pela Escola de Esportes e Educação Física da Universidade de São Paulo (1985); Mestre em Psicologia Escolar pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (2003); Doutor em Educação pelo Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação em História, Política, Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2007); possui Pós-Doutoramento em Psicologia Social e do Trabalho pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (2011 – 2013 e 2014 – 2018).

Nesse sentido, os profissionais que atuam nos SAICAs devem empenhar todos seus esforços para a garantia do seu bem-estar físico e emocional, proporcionando experiências que possam favorecer relações sociais de cuidado e proteção pautadas no respeito à dignidade das pessoas e aos Direitos Humanos.

Os trabalhadores que atuam no SAICAs vivem um cotidiano profissional complexo: crianças e adolescentes apartados da convivência familiar que devem ser cuidados, protegidos e preparados para o convívio social. Muitos são institucionalizados devido à privação socioeconômica e, em menor escala, alguns devido às violências impetradas por seus familiares. Durante o afastamento de suas famílias todos “os serviços de acolhimento prestados deverão ser de qualidade, condizentes com os direitos e as necessidades físicas, psicológicas e sociais da criança e do adolescente” (CONANDA/CNAS, 2008, p. 8).

A criação de vínculos afetivos entre crianças, adolescentes e trabalhadores dos SAICAs é fundamental nesse contexto. Cabe aos trabalhadores das Casas de Acolhimento dar o apoio humanizado às expressões de sentimentos como a insegurança, o medo, a culpa, bem como dar suporte à eventuais momentos de revolta e agressividade que podem ser compreendidas como formas de expressão do sofrimento vivido por parte expressiva de crianças e adolescentes em situação de acolhimento institucional. Nesse sentido, é função dos trabalhadores fornecer o acolhimento adequado a essas expressões emocionais e proporcionar relações sociais amistosas, humanizadas, apaziguadas.

Ainda, devido a excepcionalidade e provisoriedade do acolhimento institucional, é fundamental favorecer a manutenção de vínculos entre crianças e adolescentes e seus familiares, bem como proporcionar o apoio necessário enquanto as famílias consigam reunir as condições objetivas que os assegurem a recuperar a guarda de seus filhos, sempre que houver essa orientação jurídica. Devido às demandas de diferentes ordens endereçadas aos trabalhadores pelas crianças e adolescentes, devido ao regime de trabalho, por vezes, considerado extenuante e a remuneração profissional considerada pelos trabalhadores como insuficiente, os profissionais que atuam nos SAICAs são acometidos pelo que pode ser caracterizado como stress ocupacional, que em níveis mais elevados pode levar à doença ocupacional denominada *burnout*. O *burnout* é considerado um dos motivos mais recorrentes para o absenteísmo profissional, baixo desempenho e

disfunções emocionais em trabalhadores. Tais elementos desafiam os gestores institucionais a idealizar estratégias de cuidado com a saúde dos profissionais que atuam nas casas de acolhimento.

A fim de que possam ser instituídas formas de apoio digno às crianças e adolescentes, compreendemos ser fundamental oferecer aos trabalhadores que atuam nos SAICAs o acesso a produções acadêmicas e proposições de práticas formativas que possam favorecer a ampliação de sua compreensão sobre aspectos concernentes às relações sociais que se dão no âmbito institucional. Algumas das temáticas reunidas nesse livro fazem parte das proposições formuladas pelas *Orientações técnicas: serviços de acolhimento para crianças e adolescentes* voltadas para a capacitação de profissionais que atuam nos SAICAs². O conjunto de textos reunidos nesta publicação visa, portanto, o aperfeiçoamento de ações de cuidado e proteção que devem ser implementadas junto às crianças e adolescentes em situação de acolhimento institucional.

O primeiro capítulo – *Conhecendo a Assistência Social, Políticas públicas, Orientações Técnicas e Especificidades do Acolhimento* - trata da estrutura do Sistema Unificado de Assistência Social. A partir da apreciação dos principais marcos legais que possibilitaram a criação da Política Nacional de Assistência Social, em 2004, o texto apresenta a tipificação e problematiza os Serviços de Baixa, Média e Alta Complexidade, sendo o último aquele que reúne os Serviços de Acolhimento Institucional para Crianças e Adolescentes.

O segundo capítulo – *O papel do educador na formação humana* – trata de problematizar a ação de educar nos SAICAs, compreendendo essa dimensão como aquela que possibilita os processos de humanização de crianças e adolescentes e a inserção na vida social. Nesse sentido, o papel de educar cabe a todos os profissionais que atuam cotidianamente nessas instituições, sem exceção. O terceiro capítulo – *Notas para a compreensão sobre o desenvolvimento humano* – apresenta algumas dimensões acerca do desenvolvimento humano, por meio da apresentação e a problematização de

² Alguns dos temas selecionados e reunidos nesta publicação tomaram como inspiração um processo formativo ministrado pelo autor, coordenado pela Colmeia – Instituição à Serviço da Juventude – e subsidiado pelo CONANDA/SP e subsidiado pelo CONANDA/SP em 2022 e 2023.

características e necessidades que marcam o desenvolvimento humano desde o nascimento.

O quarto capítulo – *A sexualidade e suas expressões* – apresenta algumas reflexões acerca dos Direitos Sexuais de crianças e adolescentes a partir das contribuições do campo psicanalítico. Nesse sentido, busca caracterizar a sexualidade humana em diferentes momentos do desenvolvimento, retirando consequências para a melhoria do atendimento institucional. O quinto capítulo – *Drogas, farmacodependência e prevenção* – trata de buscar ampliar a compreensão sobre esse problema social que preocupa, sobretudo, familiares e educadores. Apoiado em aportes do campo psicanalítico, apresenta dados de pesquisas realizadas em âmbito nacional, privilegiando dados de pesquisas sobre a temática no âmbito de instituições educacionais da Cidade de São Paulo. A partir do reconhecimento da tipologia dos fármacos, e, sobretudo, quais seriam algumas das motivações que podem levar alguém a se tornar farmacodependente, o texto intenta aportar subsídios para que os profissionais dos SAICAs possam compreender a complexa trama de dimensões psicossociais que incidem sobre esse problema a partir de reflexões sobre situações agravantes e cenários preventivos para a farmacodependência.

O sexto capítulo – *Famílias de crianças e adolescentes em situação de acolhimento institucional: compreender para melhor atender* – busca apresentar, entre outras dimensões, o perfil socioeconômico das famílias atendidas pelos SAICAs e problematizar os desafios por elas enfrentados no âmbito dos processos de retirada, acolhimento e reinserção familiar de crianças e adolescentes. Por fim, o sétimo capítulo – *Cuidando do cuidador, regulação emocional e enfrentamento dos conflitos relacionais* – apresenta estratégias de cuidado institucional para trabalhadores que atuam nos SAICAs. Ainda que não exista uma política pública voltada especificamente para esse fim, o texto apresenta alguns dados de pesquisas realizadas no âmbito da saúde pública que apresentam algumas práticas exitosas para o cuidado dos trabalhadores, visando a diminuição do stress e ocorrências de *burnout* que acometem parte significativa desse conjunto de trabalhadores. Problematisa, também, que o desenvolvimento de boas práticas de cuidado e formação de crianças e adolescentes pode ser considerado uma dimensão que pode favorecer a construção de um ambiente institucional benéfico para todos. Outro elemento importante nesse debate diz respeito às práticas de gestão democrática e

participativa como uma dimensão que acarreta consequências positivas para a vida institucional.

Esperamos que o conjunto de textos possam auxiliar no aperfeiçoamento da compreensão dos conteúdos desenvolvidos, favorecendo a instituição de práticas profissionais que garantam o direito à educação, à convivência social e a formação humana de crianças, adolescentes, familiares e profissionais que atuam no âmbito dos Serviços de Acolhimento Institucional para Crianças e Adolescentes da Cidade de São Paulo.

Capítulo 1

Conhecendo a Assistência Social, Políticas Públicas, Orientações Técnicas e Especificidades do Acolhimento

Este capítulo tem como objetivo apresentar os principais marcos legais que instituem as políticas públicas no âmbito da Assistência Social tendo em vista a garantia do conjunto de direitos - de responsabilidade do Estado brasileiro - assegurados para a população, notadamente aqueles que se destinam a mitigar as desigualdades sociais historicamente constituídas em nosso país. Nesse sentido, historiciza, de modo breve, as normativas que instituem o Estado Democrático de Direito a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988 e apresenta alguns de seus desdobramentos para a consolidação das políticas de proteção social em nosso país.

De início, é importante lembrar que “a cultura de institucionalização de crianças e adolescentes das classes populares remonta do início da colonização brasileira” (CONANDA - CNAS, 2008, p. 4). Ou seja, vem de longa data os efeitos das desigualdades sociais no país, sobretudo as dificuldades enfrentadas pela parcela da população pobre em fazer valer os Direitos Humanos³.

A Constituição Federal de 1988 fixa o conjunto de direitos que são compreendidos como dever do Estado assegurar aos cidadãos brasileiros: “o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias”.

É no âmbito da construção do sistema de garantia de direitos que no ano de 1990 é promulgada a Lei Federal no 8.069 de 13 de julho de 1990 – o Estatuto da Criança e do Adolescente. O Estatuto da Criança e do Adolescente, marco que concebe as crianças e

³ Para melhor conhecer o percurso histórico dos processos de institucionalização de crianças no Brasil recomendamos o estudo de RIZZINI e RIZZINI (2004).

adolescentes como sujeitos de direitos, regulamenta o Artigo 227 da Constituição Federal que consubstancia os deveres da família, da sociedade e do Estado.

O Artigo 227 da Constituição Federal prevê que

É dever da família, da sociedade do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los à salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

O Estatuto da Criança e do Adolescente é considerado uma grande vitória da sociedade brasileira em prol da construção de um sistema que vise a garantia da proteção integral às crianças e aos adolescentes no país. Segundo o Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania,

Como consequência da doutrina de proteção, o Estatuto prevê a integração operacional dos órgãos e instituições públicas e entidades da sociedade civil visando à proteção, à responsabilização por ação ou omissão de violação dos direitos, à aplicação dos instrumentos postulados pelo sistema e à interação entre os atores desse sistema (Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania, 2023)

No ano de 1993, foi instituído pela Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS) o Conselho Nacional de Assistência Social. O CNAS tem a missão de promover o controle social da política de assistência social e contribuir para o seu permanente aprimoramento. É no âmbito da consolidação do sistema de garantia de direitos, que em 2004 foi aprovada, pelo Conselho Nacional de Assistência Social, a Política Nacional de Assistência Social (PNAS). A PNAS foi regulamentada pelo Governo Federal com o objetivo de concretizar os direitos assegurados na Constituição Federal (1988) e na Lei Orgânica de Assistência Social (1993). É nesse contexto que se dá a implementação do modelo do Sistema Único de Assistência Social. No ano de 2009, por meio da resolução nº 109, foi tipificada e aprovada sua organização em níveis, segundo a complexidade dos serviços de proteção social: a proteção social básica e a proteção social de média e alta complexidade (Cf. NUNES, CARVALHO e ROSA, 2021).

Para Rizzotti, Almeida e Albuquerque (2010), “A inclusão da assistência social como política pública consolida a ideia de que o Estado deve colocar-se como responsável pelo enfrentamento da vulnerabilidade social de grupos anteriormente excluídos do sistema de seguridade” (p.140). Essa compreensão encerra o entendimento de que nosso país, ao longo de sua história, instituiu-se como uma nação desigual no que tange os direitos humanos básicos para a totalidade de sua população. Ou seja, a sociedade brasileira é

caracterizada por desigualdades materiais e simbólicas, alijando boa parte da população de direitos inalienáveis como o direito à moradia, à alimentação, à saúde, à educação de qualidade e ao trabalho digno.

A sociedade brasileira é marcada por grandes contingentes populacionais que se encontram em situação de grave vulnerabilidade social. Segundo dados do IBGE (2021), 62,5 milhões de pessoas (29,4%) viviam em situação de pobreza no Brasil no ano de 2021, sendo 17,4 milhões de pessoas encontravam-se em situação de extrema pobreza. A proporção de crianças menores de 14 anos de idade abaixo da linha de pobreza chegou a 46,2% e a de jovens entre 15 e 29 anos atinge 33,2% do total da população em situação de pobreza ou extrema pobreza no país. Ainda, a proporção de pretos e pardos abaixo da linha de pobreza (37,7%) é praticamente o dobro da proporção de brancos (18,6%), considerando o total de pessoas em situação de pobreza ou extrema pobreza no país.

Ou seja, a pobreza e a miséria no Brasil têm cor e ela é negra. Esses dados configuram, de modo incontestável, os efeitos históricos do racismo estrutural em nosso país. De todo modo, os efeitos da pobreza e da pobreza extrema, além de afetar de modo mais impactante a população negra, afetam de modo mais dramático as crianças e adolescentes, já que a vida em ambientes caracterizados pela privação e violência afetam de modo importante as possibilidades de crescimento, estudo e empregabilidade futura, perpetuando o ciclo de pobreza entre gerações. Ainda, devido à extrema desigualdade social, entre os problemas a ela associada destaca-se a dificuldade das famílias em proteger, cuidar e educar seus filhos.

Tendo em vista a mitigação das mazelas oriundas desse grave quadro de pobreza e extrema pobreza, podemos considerar que os serviços de proteção social se configuram como último reduto de políticas públicas que visam a garantia de direitos da população brasileira. Segundo o Plano Nacional de Assistência Social (2004) a Política de Assistência Social destina-se ao atendimento de

(...) cidadãos e grupos que se encontram em situações de vulnerabilidade e riscos, tais como: famílias e indivíduos com perda ou fragilidade de vínculos de afetividade, pertencimento e sociabilidade; ciclos de vida; identidades estigmatizadas em termos étnico, cultural e sexual; desvantagem pessoal resultante de deficiências; exclusão pela pobreza e, ou, no acesso às demais políticas públicas; uso de substâncias psicoativas; diferentes formas de violência advinda do núcleo familiar, grupos e indivíduos; inserção precária ou não inserção

no mercado de trabalho formal e informal; estratégias e alternativas diferenciadas de sobrevivência que podem representar risco pessoal e social. (p.33)

Com relação aos serviços de proteção social no âmbito do Sistema Único de Assistência Social, eles são organizados em duas modalidades: a Proteção Social Básica e a Proteção Social Especial de Média e Alta Complexidade.

A Proteção Social Básica, segundo o PNAS (2004)

(...) tem como objetivos prevenir situações de risco por meio do desenvolvimento de potencialidades e aquisições, e o fortalecimento de vínculos familiares e comunitários. Destina-se à população que vive em situação de vulnerabilidade social decorrente da pobreza, privação (ausência de renda, precário ou nulo acesso aos serviços públicos, dentre outros) e, ou, fragilização de vínculos afetivos – relacionais e de pertencimento social (discriminações etárias, étnicas, de gênero ou por deficiências, dentre outras).

Os serviços de proteção social básica são executados nos Centros de Referência de Assistência Social – CRAS e também em outras unidades básicas e públicas de assistência social e, de forma indireta, por entidades e organizações de abrangência dos CRAS. O Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família (PAIF) é oferecido em todos os Centros de Referência da Assistência Social. O PAIF, segundo o Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social, Família e Combate à Fome (2022), tem como objetivos: “O fortalecimento da função protetiva da família; a prevenção da ruptura dos vínculos familiares e comunitários, a promoção de ganhos sociais e materiais às famílias e a promoção do acesso a benefícios, programas de transferência de renda e serviços socioassistenciais”.

Os serviços de proteção social básica podem ser considerados como a primeira frente de atenção, proteção e cuidados direcionados para o atendimento às famílias em situação de alta vulnerabilidade social. Visam a garantia e a promoção ao acesso a ganhos sociais e materiais, bem como a facilitação ao acesso à programas de transferência de renda, como o Bolsa Família, por exemplo. Tais serviços visam garantir condições para que as famílias possam sustentar as condições básicas de sobrevivência, como a alimentação, a moradia e a renda básica de modo a constituir condições para que o núcleo familiar possa subsistir, mesmo em condições de vulnerabilidade socioeconômica.

O segundo tipo de serviços no âmbito da Assistência Social é a Proteção Especial. Esse tipo de serviço é subdividido em duas modalidades: Proteção Especial de Média e Alta Complexidade.

Os serviços da Proteção Especial destinam-se ao atendimento à indivíduos e famílias para as quais o sistema de proteção básica não cumpriu seus objetivos, configurando situações de desestruturação de vínculos intrafamiliares, abandono, risco e exclusão social. Nesse sentido, a Proteção Especial

(...) é a modalidade de atendimento assistencial destinada a famílias e indivíduos que se encontram em situação de risco pessoal e social, por ocorrência de abandono, maus tratos físicos e, ou, psíquicos, abuso sexual, uso de substâncias psicoativas, cumprimento de medidas socioeducativas, situação de rua, situação de trabalho infantil, entre outras (PNAS, 2004, p. 37)

Nesse sentido, esses serviços são voltados para as crianças, aos adolescentes, aos jovens, aos idosos, às pessoas em situação de rua que não tiveram seus direitos contemplados e que devido à situação de extrema vulnerabilidade são expostos a situações de violência ou têm sua integridade física ou emocional ameaçados, ou ainda, cuja estrutura familiar de origem não garante as condições mínimas de convivência, sendo comum a exposição a situações prejudiciais para o seu pleno desenvolvimento.

A Proteção Social de Média Complexidade, compreende serviços também oferecidos pelos CRAS, mas se diferem da Proteção Básica pelo fato de que se destinam às pessoas que sofreram violações de direitos. Segundo o PNAS (2004):

São considerados serviços de média complexidade aqueles que oferecem atendimentos às famílias e indivíduos com seus direitos violados, mas cujos vínculos familiar e comunitário não foram rompidos. Neste sentido, requerem maior estruturação técnico operacional e atenção especializada e mais individualizada, e, ou, de acompanhamento sistemático e monitorado, tais como: Serviço de orientação e apoio sociofamiliar; Plantão Social; Abordagem de Rua; Cuidado no Domicílio; Serviço de Habilitação e Reabilitação na comunidade das pessoas com deficiência; Medidas socioeducativas em meio-aberto (Prestação de Serviços à Comunidade – PSC e Liberdade Assistida – LA). (p.38).

A Proteção Social de Média Complexidade ainda prevê estruturas familiares preservadas, mas em alto risco de desestruturação devido às violações de direitos impetrados pela ausência do Estado no que tange à garantia de direitos básicos para parcelas importantes da população.

Finalmente, no que diz respeito aos serviços de Proteção Social Especial de Alta Complexidade, a Política Nacional de Assistência Social (2004) define que se tratam de serviços que

(...) garantem a proteção integral – moradia, alimentação, higienização e trabalho protegido para famílias e indivíduos que se encontram sem referência e, ou, em situação de ameaça, necessitando ser retirados de seu núcleo familiar e, ou, comunitário. Tais como: Atendimento Integral Institucional; Casa Lar; República; Casa de Passagem; Albergue; Família Substituta; Família Acolhedora; Medidas socioeducativas restritivas e privativas de liberdade (semiliberdade, internação provisória e sentenciada); Trabalho protegido. (p. 38).

Como é possível analisar, segundo os destaques selecionados do Plano Nacional de Assistência Social, os serviços de proteção de alta complexidade destinam-se ao atendimento à parcela da população que se encontra em alto grau de precariedade socioeconômica. Os serviços de proteção de alta complexidade visam atenuar o sofrimento de significativas parcelas da população que, devido à ineficiência do Estado, vivem situações de pobreza ou extrema pobreza, oriundas do desemprego, falta de moradia, falta de acesso à programas de saúde, sendo expostos à fome e à violência, situações que expressam aspectos o alto grau de vulnerabilidade social e pessoal em que se encontram. Certamente, as principais vítimas desse descaso são as crianças, os adolescentes e os idosos.

Dentre as ações voltadas para o atendimento dessa parcela da população caracterizada pela violação de direitos, o abrigamento institucional é um dos tipos de serviços de proteção de alta complexidade considerada como uma medida excepcional:

A Política Nacional de Assistência Social (2004), apresenta a tipificação dos serviços de abrigamento:

A ênfase da proteção social especial deve priorizar a reestruturação dos serviços de abrigamento dos indivíduos que, por uma série de fatores, não contam mais com a proteção e o cuidado de suas famílias, para as novas modalidades de atendimento. (...) A colocação de crianças, adolescentes, pessoas com deficiência e idosos em instituições para protegê-los ou afastá-los do convívio social e familiar foi, durante muito tempo, materializada em grandes instituições de longa permanência, ou seja, espaços que atendiam a um grande número de pessoas, que lá permaneciam por longo período – às vezes a vida toda. São os chamados, popularmente, como orfanatos, internatos, educandários, asilos, entre outros (PNAS, 2004, p.37).

Os serviços de abrigamento, portanto, visam à proteção de crianças, adolescentes, pessoas com deficiência e idosos que não contam mais com o cuidado protetor de suas famílias ou cujo convívio pode representar agravos para o seu desenvolvimento ou manutenção da saúde física e/ou mental. Dentre os serviços de proteção de alta complexidade, passaremos a analisar os serviços voltados para o atendimento de crianças e adolescentes, sobretudo, os Serviços de Acolhimento de Crianças e Adolescentes (SAICAs) e Casas Lar.

Primeiramente, é importante salientar que o Artigo 98 do Estatuto da Criança e do Adolescente prevê que os poderes públicos adotem um conjunto de ações visando à proteção de indivíduos que tenham seus direitos ameaçados ou violados:

- I - encaminhamento aos pais ou responsável, mediante termo de responsabilidade;
- II - orientação, apoio e acompanhamento temporários;
- III - matrícula e frequência obrigatórias em estabelecimento oficial de ensino fundamental;
- IV - inclusão em serviços e programas oficiais ou comunitários de proteção, apoio e promoção da família, da criança e do adolescente;
- V - requisição de tratamento médico, psicológico ou psiquiátrico, em regime hospitalar ou ambulatorial;
- VI - inclusão em programa oficial ou comunitário de auxílio, orientação e tratamento a alcoólatras e toxicômanos;
- VII - acolhimento institucional;
- VIII - inclusão em programa de acolhimento familiar;
- IX - colocação em família substituta.

Destacamos, desse conjunto de medidas protetivas, o acolhimento institucional e/ou familiar de crianças e adolescentes. O acolhimento institucional é uma medida excepcional e provisória que deve ser empreendida quando for configurada de forma inconteste violação de direitos, mediante uma determinação legal orientando essa tomada de decisão. Como prescreve o Artigo 101 do Estatuto da Criança e do Adolescente:

§1º O acolhimento institucional e o acolhimento familiar são medidas provisórias excepcionais, utilizáveis como forma de transição para a reintegração familiar ou, não sendo esta possível, para colocação em família substituta, não implicando privação de liberdade. (Incluído pela Lei n. 12.010/09)

§2º Sem prejuízo da tomada de medidas emergenciais para a proteção de vítimas de violência ou abuso sexual e das providências a que alude o art. 130 desta Lei, o

afastamento da criança do convívio familiar é de competência exclusiva da autoridade judiciária e importará da deflagração, a pedido do Ministério Público ou de quem tenha legítimo interesse, de procedimento judicial contencioso, no qual se garanta aos pais ou responsável legal o exercício do contraditório e da ampla defesa (Incluído pela Lei n. 12.010/09)

§4º Imediatamente após o acolhimento da criança ou do adolescente, a entidade responsável pelo programa de acolhimento institucional ou familiar elaborará um plano individual de atendimento, visando à reintegração familiar, ressalvada a existência de ordem escrita e fundamentada em contrário de autoridade judiciária competente, caso em que também deverá contemplar sua colocação em família substituta, observadas as regras e princípios desta Lei. (Incluído pela Lei n. 12.010/09)

Os parágrafos do Estatuto da Criança e do Adolescente, acima citados, deixam claro que a medida de acolhimento institucional é uma medida excepcional, emergencial e provisória, visando a proteção de vítimas de violência e abuso sexual, assim como também se refere à situações claras de negligência familiar, caracterizadas como violações ou ameaças aos direitos das crianças e adolescentes, como: direito à vida, à saúde, à liberdade, ao respeito, à educação, à cultura, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à proteção no trabalho, à dignidade, à convivência familiar e comunitária e a outros que se relacionem com a existência saudável.

É importante salientar, no entanto, que muitas das situações consideradas como “negligência familiar” têm em sua base a ausência ou falhas do Estado no que diz respeito à garantia de direitos fundamentais dos familiares, que por se encontrarem em condições de extrema vulnerabilização não conseguem, por sua vez, garantir os direitos básicos para seus filhos. O próprio Estatuto da Criança e do Adolescente estabelece que a pobreza não constitui motivo suficiente para o afastamento da criança e do adolescente do convívio familiar (Art. 23), porém, devido à ineficiência do sistema de proteção básica, muitas crianças acabam sendo acolhidas por esse motivo.

Por se tratar de uma medida excepcional e de caráter provisório, as instituições de acolhimento devem se esforçar para criar as condições, sempre que possível, para promover a reintegração das crianças e adolescentes, num período que não deve ultrapassar dois anos, junto às famílias de origem. Somente em casos excepcionais, nos quais é inviável a reintegração familiar, é prevista a necessidade de buscar famílias substitutas, a fim de salvaguardar os direitos das crianças e adolescentes ao pleno desenvolvimento físico e emocional e à felicidade.

A especificidade dos serviços das instituições de acolhimento: orientações técnicas

Os serviços de acolhimento para crianças e adolescentes integram os Serviços de Alta Complexidade do Sistema Único de Assistência Social, sejam eles de natureza público-estatal ou não-estatal e devem pautar-se nos referenciais do Estatuto da Criança e do Adolescente, ao Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária, à Política Nacional de Assistência Social e ao Projeto de Diretrizes das Nações Unidas sobre Emprego e Condições Adequadas de Cuidados Alternativos com Crianças. (CONANDA/CNAS, 2008, p. 2)

Segundo o documento *Orientações técnicas: serviços de acolhimento para crianças e adolescentes* (CONANDA/CNAS, 2008), os serviços de acolhimento institucional compreendem as seguintes modalidades:

Abrigo institucional: Público alvo: crianças e adolescentes de 0 a 18 anos incompletos sob medida protetiva de abrigo

Serviço que oferece acolhimento, cuidado e espaço de desenvolvimento para grupos de crianças e adolescentes em situação de abandono ou cujas famílias ou responsáveis encontrem-se temporariamente impossibilitados de cumprir sua função de cuidado e proteção. Oferece atendimento especializado e condições institucionais para o acolhimento em padrões de dignidade, funcionando como moradia provisória até que seja viabilizado o retorno à família de origem ou, na sua impossibilidade, o encaminhamento para família substituta.

Deve estar inserido na comunidade, em áreas residenciais, oferecer ambiente acolhedor e ter aspecto semelhante ao de uma residência, sem distanciar-se excessivamente, do ponto de vista geográfico e socioeconômico, da comunidade de origem das crianças e adolescentes atendidos. O atendimento prestado deve ser personalizado e em pequenos grupos e favorecer o convívio familiar e comunitário, bem como a utilização dos equipamentos e serviços disponíveis na comunidade local. (CONANDA/CNAS, 2008, p. 29)

Os abrigos subdividem-se nas seguintes modalidades:

- i. Abrigos especializados no acolhimento de adolescentes grávidas ou com filhos;
- ii. Abrigos especializados no acolhimento de adolescentes sem vínculos familiares
- iii. Abrigos especializados no atendimento a crianças e adolescentes em situação de rua
- iv. Casas de passagem

Casas Lar: Público alvo: crianças e adolescentes de 0 a 18 anos incompletos sob medida protetiva de abrigo.

Modalidade de Serviço de Acolhimento oferecido em unidades residenciais, nas quais pelo menos uma pessoa ou casal trabalha como cuidador(a) / educador(a) residente – em uma casa que não é a sua – prestando cuidados a um grupo de crianças e adolescentes sob medida protetiva de abrigo, até que seja viabilizado o retorno à família de origem ou, na sua impossibilidade, o encaminhamento para família substituta.

(...)O serviço deve organizar ambiente próximo de uma rotina familiar, proporcionar vínculo estável entre o(a) cuidador(a) / educador(a) residente e as crianças e adolescentes atendidos, além de favorecer o convívio familiar e comunitário dos mesmos, bem como a utilização dos equipamentos e serviços disponíveis na comunidade local, devendo atender a todas as premissas do Estatuto da Criança e do Adolescente, especialmente no que diz respeito ao fortalecimento dos vínculos familiares e sociais, e oferecimento de oportunidades para a (re) inserção na família de origem ou substituta. (CONANDA/CNAS, 2008, p. 39).

Serviços de família acolhedora: Crianças e adolescentes de 0 a 18 anos incompletos, cujas famílias ou responsáveis encontrem-se temporariamente impossibilitados de cumprir sua função de cuidado e proteção.

Serviço que organiza o acolhimento, na residência de famílias acolhedoras, de crianças e adolescentes afastados da família de origem mediante medida protetiva. O acolhimento deve ocorrer paralelamente ao trabalho com a família de origem, com vistas à reintegração familiar.

Representa uma modalidade de atendimento que visa oferecer proteção integral às crianças e aos adolescentes até que seja possível a reintegração familiar ou, na sua total impossibilidade, encaminhamento para adoção. Propicia o atendimento em ambiente familiar, garantindo atenção individualizada e convivência comunitária, permitindo a continuidade da socialização da criança/adolescente. (CONANDA/CNAS, 2008, p. 47)

República: Jovens entre 18 e 21 anos em situação de vulnerabilidade e risco pessoal e social, com vínculos familiares rompidos ou extremamente fragilizados e em desligamento de serviços de acolhimento para crianças e adolescentes.

As repúblicas devem ser organizadas em unidades femininas e unidades masculinas, garantindo-se, na rede, o atendimento a ambos os sexos, conforme demanda local, devendo ser dada a devida atenção à perspectiva de gênero no planejamento político-pedagógico do serviço, inclusive no que tange aos direitos sexuais e reprodutivos e à proteção à maternidade. (CONANDA/CNAS, 2008, p.57)

No ano de 2008, foi publicado um documento destinado a orientar a constituição e funcionamento das casas de acolhimento em suas diferentes modalidades: Abrigo institucional; Casas – Lar; Famílias acolhedoras e Repúblicas. O documento contextualiza os marcos normativos que instituem os serviços de acolhimento no âmbito da Política Nacional de Assistência Social (PNAS), bem como organiza a matriz de funcionamento dos serviços de proteção de Alta Complexidade. Nesse sentido, destacaremos apenas os tópicos que organizam o documento, sugerindo que os gestores e demais profissionais que atuam nas instituições de acolhimento possam acessar o documento em sua íntegra – Orientações Técnicas: serviços de acolhimento para crianças e adolescentes⁴. O documento é subdividido nas seguintes seções

Princípios: Nessa seção são apresentados os princípios que deverão estruturar o atendimento das instituições de acolhimento:

- i. Excepcionalidade do afastamento do convívio familiar;
- ii. Provisoriedade do afastamento do convívio familiar;
- iii. Preservação e fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários
- iv. Garantia de acesso e respeito à diversidade e não discriminação
- v. Oferta de atendimento personalizado e individualizado
- vi. Garantia de liberdade de crença e religião
- vii. Respeito à autonomia da criança, do adolescente e do jovem.

Estudo diagnóstico: O afastamento da criança ou do adolescente de sua família de origem deve ter como base uma recomendação técnica, a partir de um estudo diagnóstico, caso a caso, preferencialmente realizado por equipe interdisciplinar de instituição pública, ou, na sua falta, de outra instituição que detenha equipe técnica qualificada para tal. (CONANDA/CNAS, 2008, p. 10). O estudo visa avaliar riscos a que estão submetidas a criança ou adolescente a fim de aferir a decisão ou não pelo afastamento do convívio familiar.

⁴ Disponível em: https://www.mprs.mp.br/media/areas/infancia/arquivos/conanda_acolhimento.pdf

Projeto político – pedagógico: A fim de garantir a qualidade de um atendimento adequado para as crianças e adolescentes, os serviços de acolhimento deverão elaborar uma projeto político-pedagógico contemplando os seguintes aspectos:

- i. Infraestrutura física que garanta espaços privados e adequados ao desenvolvimento da criança e do adolescente;
- ii. Ambiente e cuidados facilitadores do desenvolvimento;
- iii. Atitude receptiva e acolhedora no momento da chegada da criança/adolescente, durante o processo de adaptação e permanência;
- iv. Não desmembramento de grupos de crianças/adolescentes com vínculos de parentesco;
- v. Relação afetiva e individualizada com cuidadores;
- vi. Definição do papel e valorização dos cuidadores/educadores;
- vii. Organização de registros sobre a história de vida e desenvolvimento de cada criança/adolescente;
- viii. Preservação e fortalecimento da convivência comunitária
- ix. Desligamento gradativo;

Trabalho social com as famílias de origem:

No momento de ingresso da criança/adolescente no serviço de acolhimento, deve ser iniciado um estudo psicossocial para a elaboração de um plano de atendimento com vistas à promoção da reintegração familiar. (...) Devem ser planejadas medidas que contribuam para o fortalecimento da capacidade da família para o desempenho do papel de cuidado e proteção, bem como para a gradativa participação nas atividades que envolvam a criança e o adolescente nas instituições de acolhimento a fim de favorecer a preservação e fortalecimento dos vínculos familiares. Esse processo deve envolver, também, outras instituições de apoio, por meio de reuniões periódicas com outros serviços como: saúde, CRAS, CREAS, Conselho Tutelar; Justiça da Infância e da Juventude etc.)

Fortalecimento da autonomia da criança, do adolescente e do jovem:

As crianças e adolescentes devem ter garantido o direito de ter suas opiniões consideradas em decisões que afetem a sua vida. A participação nos processos de tomada de decisão favorece a promoção da autonomia e tomada de consciência das condições que os levaram à situação de acolhimento institucional bem como os fatores que concorrem para sua eventual reintegração à família de origem ou, excepcionalmente, a uma família substituta. Outro elemento importante é a possibilidade de estimular que as crianças possam explorar o território do entorno do local onde estão situadas as instituições de acolhimento, a fim de poderem se favorecer do acesso aos serviços de lazer, esporte, cultura, educação, qualificação para o trabalho etc., disponíveis na comunidade.

Articulação intersetorial para o desenvolvimento das ações:

A fim de que o serviço possa prestar um atendimento qualificado, é fundamental que mantenha uma articulação permanente com:

- *Sistema de Garantia de Direitos:* Conselho Tutelar, Justiça da Infância e da Juventude, Ministério Público, entre outros
- *Rede socioassistencial:* Proteção Social Básica e Proteção Social Especial; serviços de saúde, habitação, trabalho, emprego, cultura e esporte
- *Sociedade civil organizada:* Centros de defesa do direito da criança e do adolescente, Grupos de apoio à adoção etc.

As instituições de acolhimento devem observar a obrigatoriedade da inscrição dos serviços de acolhida do Conselho Municipal de Assistência Social – CMAS e no Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente – CMDCA.

Seleção, capacitação e acompanhamento dos profissionais:

A *seleção dos profissionais* que atuam nas instituições deve ser criteriosa, observando o perfil adequado para o cumprimento das funções requeridas.

A *capacitação* inicial e continuada, bem como o *acompanhamento* dos cuidadores/educadores é indispensável para se alcançar a qualidade pretendida dos serviços de acolhimento, visando o aprimoramento da equipe de trabalho.

Esperamos que este texto possa apoiar e favorecer os processos formativos de cada uma das instituições responsáveis pelos serviços de acolhimento destinado, sobretudo, as voltadas para as crianças e adolescentes vulnerabilizados que moram na Cidade de São Paulo. Nele, buscamos reunir os principais elementos que caracterizam a organização do Sistema Único de Assistência Social, sobretudo, a delimitação dos tipos de serviços de Proteção Social, buscando descrever as modalidades e especificidades de cada um dos serviços. Esperamos que este documento sirva de apoio para os processos de formação inicial e/ou continuada dos profissionais que atuam no cotidiano institucional de modo a favorecer o aprimoramento de sua atuação institucional em prol da parcela da população que se encontra em situação de pobreza ou extrema pobreza em nossa Cidade, fazendo cumprir o papel principal do Estado Democrático de Direito: a garantia de direitos e da vida plena para a totalidade de nossa população.

Referências bibliográficas:

BRASIL. (2004). *Política Nacional de Assistência Social (PNAS)*. Disponível em: <https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Normativas/PNAS_2004.pdf> Acesso em: 28. 08. 2023.

BRASIL. (2022). Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social, Família e Combate à Fome – *Proteção e Atenção Integral à Família*. Disponível em: <<https://www.gov.br/mds/pt-br/acoes-e-programas/assistencia-social/servicos-e-programas-1/protecao-e-atencao-integral-a-familia>> Acesso em 31.08.2023

CONANDA-CNAS (2008). *Orientações técnicas: serviços de acolhimento para crianças e adolescentes*. Disponível em: <https://www.mprs.mp.br/media/areas/infancia/arquivos/conanda_acolhimento.pdf> Acesso em 04.09.2023.

IBGE, 2021. *Agencia IBGE notícias*. Disponível em <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/35687-em-2021-pobreza-tem-aumento-recorde-e-atinge-62-5-milhoes-de-pessoas-maior-nivel-desde-2012>> Acesso em 29.08.2023.

Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania. *O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA*. Disponível em: <<https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/crianca-e-adolescente/publicacoes/o-estatuto-da-crianca-e-do-adolescente>> Acesso em 29.08.2023

NUNES, Bárbara Domingues; CARVALHO, Elisângela; ROSA, Aline Silva. (2021). A proteção especial de alta complexidade: os serviços de acolhimento para crianças e adolescentes. In: *Anais do Seminário de Políticas Públicas e Interseccionalidades*. Volume 1, CEEINTER. ISSN: 2764-4758.

PRISCO, Thiago. (2014). Inquietações sobre o (des)nível de alta complexidade da assistência social. In: *Revista Cesumar Ciências Humanas e Sociais Aplicadas*, v.19, n.2, p. 463-478, jul./dez. - ISSN 1516-2664

RIZZINI, Irene; RIZZINI, Irma (2004). *A institucionalização de criança no Brasil: percurso histórico e desafios do presente*. Rio de Janeiro: Ed. PUC – Rio; São Paulo: Loyola.

RIZZOTTI, Maria Luiza Amaral.; ALMEIDA, Aidê Cançado; ALBUQUERQUE, Simone Aparecida. 2010. Sistema Único de Assistência Social: sua contribuição na proteção social brasileira. In: CASTRO, Jorge Abrahão; MODESTO, Lúcia (orgs). *Bolsa Família 2003 – 2010: avanços e desafios*. Brasília: Ipea.

Capítulo 2

O papel do educador na formação humana

Se não fosse pelo meu temor em ser interpretado equivocadamente como sentimental, eu diria que para haver formação cultural se requer amor; e o defeito certamente se refere à capacidade de amar. Instruções como isto pode ser mudado são precárias. Em geral a definição decisiva a respeito se situa numa fase precoce do desenvolvimento infantil. Mas seria melhor que quem tem deficiências a esse respeito, não se dedicasse a ensinar. Ele não apenas perpetuará na escola aquele sofrimento que os poetas denunciavam há sessenta anos e que incorretamente consideramos hoje eliminado, mas além disto dará prosseguimento a esta deficiência nos alunos, produzindo *ad infinitum* aquele estado intelectual que não considero ser o estado de uma ingenuidade inocente, mas que foi corresponsável pela desgraça nazista. (Adorno, 1995, p. 64).

A formação humana é constituída à medida em que nos relacionamos com os nossos semelhantes. Inicialmente, esse processo ocorre no interior da família e, posteriormente, em outras instituições sociais como a escola, os grupos de amigos, grupos de trabalho e, no caso das crianças e adolescentes em situação de acolhimento, as casas – lar, casas de passagem, residência inclusiva, famílias acolhedoras e repúblicas.

Nas Casas de Acolhimento, podemos considerar que todos os adultos são educadores: psicólogos, assistentes sociais, pedagogos, educadores sociais, auxiliares de limpeza e profissionais que atuam na cozinha. Isso, porque, todos os trabalhadores estão envolvidos com as ações de acolhimento, cuidado e formação.

O ato de educar, na concepção de Neto (2012) pode ser compreendido da seguinte forma:

(...) é uma ação ética de amizade, de esperança, de utopia e do sonho, que [Paulo] Freire sinaliza como um elemento importante para a transformação das histórias de vida. (p.65).

A atitude ética de responsabilidade com o outro, de amizade, de esperança, de utopia e de sonho, pode ser resumida numa capacidade: a capacidade de amar. Essa capacidade é a base que fundamenta os processos de humanização.

O amor pode ser compreendido como o interesse genuíno pelo outro, que possibilita a formação de pessoas sensíveis, avessas à violência e interessadas no bem comum. Como afirma o Adorno (1995), na epígrafe de abertura desse texto, pessoas que não têm a capacidade de amar, não deveriam se dedicar a ensinar, a educar uma criança ou um adolescente.

Certamente, a capacidade de amar se desenvolve muito cedo, já na primeira infância. Ou seja, a capacidade de amar uma criança está, em grande medida, associada às experiências infantis que vivemos em nosso passado, em nossa própria infância. Porém, ainda que um educador tenha vivido experiências difíceis quando criança, nas relações que constituiu com as primeiras figuras de autoridade familiares – os seus pais, ou com aqueles que cumpriram essa função –, por meio do contato com outras pessoas, com outros modelos identificatórios durante sua vida, e por meio da reflexão sobre sua própria história, é possível reencontrar a capacidade de amar que, no passado, pôde ter encontrado obstáculos para florescer.

Cabe assinalar, como analisa Adorno (1995), que um educador que não tem a capacidade de amar pode perpetuar a violência sofrida na relação que estabelece com as crianças e os adolescentes pelos quais são responsáveis. Nesse sentido, talvez um dos maiores desafios que se apresenta para todo educador seja não repetir o ciclo de violência que pôde ter marcado o desenvolvimento de sua própria subjetividade.

Segundo Horkheimer (1990), “entre as circunstâncias que influenciam de modo decisivo a formação psíquica da maior parte de todos os indivíduos, tanto pelos mecanismos conscientes quanto pelos inconscientes, a família tem uma importância predominante” (p.214). Na família⁵ são constituídas as primeiras figuras de autoridade que atuam na constituição da personalidade⁶.

Adorno (1995) considera que “o momento de autoridade seja pressuposto como um momento genético pelo processo de emancipação” (p.177). Ou seja, a relação que estabelecemos com os primeiros modelos de autoridade constitui uma etapa fundamental

⁵ Segundo Horkheimer e Adorno (1973), “(...) as funções que satisfazem à família e o modo como as satisfazem dependem, substancialmente, da constelação histórica em que a família se situa. Antes de ser uma categoria primordial e eterna, a própria família é produto da sociedade”. (p.73)

⁶ (...) a personalidade é uma organização mais ou menos permanente das forças internas do indivíduo. Estas forças persistentes da personalidade contribuem para determinar a resposta do sujeito frente a distintas situações e, portanto, é a elas que se devem atribuir em boa parte a constância do comportamento verbal ou físico (Adorno et al. 1965, p. 30) – Tradução livre.

para a formação da personalidade. As primeiras figuras de autoridade familiares constituem os primeiros modelos que atuam sobre as formas pelas quais nos relacionamos com consigo mesmos e com os outros durante a infância e, posteriormente, na adolescência e na vida adulta.

Talvez, esse seja um dos grandes desafios encontrados pelos educadores quando estabelecem a relação de cuidado e formação de crianças e adolescentes: a reflexão sobre as experiências infantis, experiências que atuaram na formação de seu próprio plano afetivo pessoal, que contribuíram para a constituição de sua própria personalidade. Com relação a esse problema, Adorno (1995) analisa que

Os [educadores] têm tanta dificuldade em acertar justamente porque sua profissão lhes nega a separação entre seu trabalho objetivo – e seu trabalho em seres humanos vivos é tão objetivo quanto o do médico, nisto inteiramente análogo – e o plano afetivo pessoal, separação possível na maioria das outras profissões. Pois seu trabalho realiza-se sob a forma de uma relação imediata, um dar e receber, para a qual, porém este trabalho nunca pode ser inteiramente apropriado sob o jugo de seus objetivos altamente mediatos. Por princípio, o que acontece na escola [e outras instituições formativas] permanece muito aquém do passionalmente esperado. (p.112-113)

A profissão de cuidar e educar uma criança ou um adolescente requer do educador conhecimentos específicos sobre a natureza de seu trabalho e sobre as necessidades e características daqueles que estão sob o seu cuidado. Diferentemente de outras profissões é muito difícil para os educadores separarem as questões que dizem respeito ao seu plano afetivo pessoal e o plano afetivo das crianças e adolescentes. Isso, porque, no contato face a face com as crianças e adolescentes, do ponto de vista da psicanálise, os educadores acabam mobilizando as experiências que foram constituídas durante sua própria formação, experiências que ocorreram durante a sua própria infância e que são, podemos dizer, atualizadas no contato imediato que estabelece com as crianças e adolescentes que cuidam e formam. De todo modo, devemos ter clara a ideia de que nós só nos humanizamos por meio das experiências que estabelecemos com outros seres humanos desde a infância, sobretudo, com nossos primeiros modelos de autoridade: nossos pais ou aqueles que assumiram essa função e, posteriormente, no convívio com outras pessoas que nos vinculamos durante toda a vida.

Para tornamos essa ideia mais clara, vale a pena apresentar, resumidamente, a história de uma criança, com a idade aproximada de seis anos de idade, encontrada sozinha numa floresta em Pradesh, na Índia, em 1872. Seu nome era Dina Sanichar.

Ele recebeu esse nome porque foi encontrado num sábado, significado da palavra Sanichar na língua urdu. Quando foi encontrado, ele andava apoiado sobre os braços e pernas, como se andasse em quatro patas. Segundo conta a história, ele andava com um grupo de lobos e se reunia com eles durante à noite num covil, como se fosse um lobo também. Quando os caçadores encontraram a criança, eles o retiraram do convívio dos lobos, tendo que matá-los, e o levaram para um orfanato.

Conta-se que Sanichar nunca aprendeu a falar, nem ler ou escrever. Para se comunicar, ele fazia barulhos parecidos com os lobos. Mesmo junto com outras crianças no orfanato, ele ainda andava de quatro apoios, até aprendeu a andar de pé, mas parecia não gostar dessa posição. Os registros da época narram que ele não comia alimentos cozidos e gostava de afiar os dentes em ossos. Morreu jovem, com mais ou menos 29 anos de idade e, segundo a história, adquiriu apenas um hábito reconhecido como humano: o hábito de fumar.



Imagens de Dina Sanichar⁷

⁷ Fonte: <https://www.hypeness.com.br/2020/07/conheca-o-mogli-da-vida-real-um-garoto-que-em-1872-foi-encontrado-vivendo-na-selva/>

Temos clara a ideia de que nos humanizamos tomando como modelos outros seres humanos, inicialmente, nossos pais ou aqueles que assumiram essa função em nossas vidas. No caso da história de Dina Sanichar, o processo de humanização não ocorreu, ou ocorreu de forma precária, pois, não se deu em meio a interações sociais com outros seres humanos. De fato, nossos primeiros modelos de autoridade, com os quais nos humanizamos - aprendemos a falar, a comer, a pensar, a sentir, a nos comunicar, a nos relacionar com as outras pessoas - se constituem, primeiramente, no interior da família, na primeira infância. Posteriormente, esse processo de humanização continua ao estabelecermos contatos com outros seres humanos: nossos familiares, grupos de amigos, educadores nas escolas e demais instituições formativas, como as casas de acolhimento, enfim, pessoas responsáveis por nos educar e cuidar.

Concluindo: os primeiros educadores, os familiares e depois os grupos de amigos e educadores que atuam em instituições formativas constituem os modelos que atuam nos processos de humanização, modelos dos quais incorporamos traços que, pouco a pouco, atuam na formação de quem somos: nas formas de sentir, de nos relacionarmos consigo mesmos e com as outras pessoas. Esses modelos identificatórios que incorporamos ao longo de nossas vidas, nos constituem e continuam de certo modo momento presentes nas relações que constituímos com outras pessoas. Por isso, a profissão de cuidar e educar se torna tão complexa e é tão diferente de outras profissões que não se referem à formação de outro ser humano.

Frequentemente, frente a alguma situação difícil, no trato com uma criança, tendemos a tomar decisões de forma instantânea, provavelmente, baseadas em nossas experiências passadas. Segundo Train (1997):

Sutilmente, absorvemos todas as nossas experiências de vida, e o momento de intuição – aquele momento em que agimos e que talvez mais tarde venha a provocar sentimentos de arrependimento e culpa – é resultado de nossa experiência global de vida. (p. 13)

Compreendemos que o educador é um ator social muito importante para a formação das novas gerações. Ele constitui um modelo, uma referência, e suas ações podem beneficiar ou criar obstáculos para a formação de uma criança ou um adolescente. Concluindo, “não existe ação educativa que prescindia de modelos” (Freire, 1977, p. 70).

Kupfer (1982, p. 43) analisa que o educador cumpre na relação que estabelece

com uma criança o papel de um ideal que, na teoria psicanalítica, denominamos de ideal de ego. Para que para que alguém venha a assumir o lugar de ideal de ego – como no caso do educador em relação às crianças e adolescentes – é “preciso lembrar que as identificações só poderão ser capturadas no outro se o indivíduo investir esse outro de libido objetal” - há um “deslocamento de energia libidinal narcísica em direção ao objeto de admiração – um jogo de transformações da libido e de investimentos objetais. Segundo Freud (1974):

Reconhecemos, de fato, que o objeto é tratado como o próprio eu do sujeito e que no enamoramento passa ao objeto uma parte considerável de libido narcísica. Em algumas formas de eleição amorosa chega inclusive a evidenciar-se que o objeto serve para substituir um ideal próprio e não alcançado do eu. Amamos o objeto por causa de suas perfeições as que temos aspirado par nosso próprio eu e que queremos agora procurar por esse caminho para satistação do nosso narcisismo. (Freud, 1974, p. 49-50). Tradução livre.

As crianças aspiram adquirir as qualidades do modelo de autoridade, de certo modo tornar-se igual a ele como forma de satisfazer o seu narcisismo. Kupfer (1982) analisa ainda que, para que o educador possa assumir a função de ideal de ego, é necessário ocorrer uma transferência de sentimentos de admiração e de ligação outrora relativas ao pai. Segundo a autora:

Não se trata aqui da transferência de traços identificatórios do pai para si, nem do jogo de investimentos libidinais a que nos referimos anteriormente. O que está em jogo é a transferência de algo vivido com o pai e que é agora vivido com outra pessoa. (Kupfer, 1982, p.47)

A transferência ressaltada por Kupfer refere-se à “repetição de protótipos infantis vivida com uma sensação de atualidade acentuada” (p.47). Segundo a autora, na relação educativa, para que o educador possa “tornar-se suporte dos investimentos de [uma criança]”, ele deve ser objeto de uma transferência: “o que se transfere são as experiências vividas primitivamente com os pais” (cf. Kupfer, 1982, p.48).

Mas, cabe ressaltar que o fenômeno da transferência que ocorre no campo educacional não é o mesmo da clínica, como afirma Filloux (1996):

Teremos que compreender que quando descrevemos natureza dos laços que ligam o educador às crianças, o educador e a criança, o formador e os sujeitos em formação em termos de transferência, falamos de fenômenos transferenciais, de transferencias e não da transfereência no quadro da prática analítica. (Filloux, 1996, p. 343). Traduçã livre.

A transferência no enquadre clínico torna-se objeto de decifração, pois é graças a ela que se produz o deslocamento das formações inconscientes (Cf. Filloux, 1996, p.343). Na relação de cuidar e educar, a função assumida pelo educador não se destina à mesma assumida pelo clínico. Ainda assim, ele não está imune a fenômenos transferenciais de crianças e adolescentes. O educador, também, não está imune ao fenômeno da transferência, não está imune à repetição de seus próprios protótipos infantis, à repetição de conteúdos que tiveram sua origem nas experiências que viveu na relação com seus modelos identificatórios quando criança.

Morgado (2002) analisa que a transferência é sempre ambivalente. Segundo a autora, a criança

(...) reedita sentimentos positivos de afeição e sensualidade – transferência positiva – e reedita sentimentos negativos de hostilidade – transferência negativa. O [educador] é, ao mesmo tempo, objeto de sua ternura, de sua sensualidade e de sua hostilidade. (p.120)

Se no primeiro tipo de transferência, segundo a análise empreendida pela autora, há maior possibilidade de ela resultar em trabalho intelectual positivo; no segundo tipo, a transferência de sentimentos hostis pode resultar, da mesma maneira que a transferência de intensos sentimentos eróticos, em resistência ao trabalho intelectual. Para a autora, a transferência “ideal” seria aquela na qual os sentimentos eróticos e hostis “não têm intensidade suficiente para se tornarem conscientes” (idem, p.121). Segundo Morgado (2002):

O ideal é que o [educador] aceite a transferência terna, utilizando-a como força para ajudar [o educando] a trabalhar; que também aceite a transferência erótica e hostil, mas se abstenha de corresponder a elas. Sua contratransferência ao amor e ao ódio exacerbados apenas fortalece a resistência [do educando] à atividade intelectual. (p.121-122)

Para Filloux (1996), o educador deve reconhecer o papel que o fenômeno da transferência ocupa nas relações sociais, notadamente as relações que se estabelecem entre seus educandos e as suas figuras de autoridade e modelo. Mas, não cabe aos educadores decifrar diretamente os sentidos das manifestações transferenciais que atuam na relação educativa. Segundo a autora, os educadores devem

Renunciar à ilusão de ser a origem das manifestações ternas e hostis que lhes são endereçadas, essa é o ferimento narcísico que a teorização freudiana dos fenômenos transferenciais inflige aos educadores. E para esse ferimento narcísico não há um ombro de consolação. Nenhuma inferência está no horizonte de domínio, de técnica ativa para lidar com eles. Para Freud, a transferência não pode ser tratada no campo pedagógico. Podemos reconhecer a importância da transferência na relação pedagógica, mas não podemos fazer nada. (FILLoux, 1996, p. 344). Tradução livre.

Os educadores, portanto, devem estar a par de que algumas das manifestações de ternura ou hostilidade, expressas pelas crianças e adolescentes, podem ser expressões de heranças afetivas que dizem respeito mais às relações sociais anteriores, estabelecidas no seio familiar, do que à relação pedagógica atual. Assim, o educador deve procurar não reagir contra essas expressões de maneira irrefletida. Tendo em vista a necessidade da constituição de processos formativos que possam favorecer a desbarbarização das relações sociais, é importante a compreensão sobre os processos psicossociais subjacentes à relação educador - educando, a atenção aos processos imanentes à formação dos fenômenos transferenciais, assim como o exercício constante da autorreflexão, já que a vida afetiva do educador não deixa, também, de ser tocada pela situação relacional que se instaura nas instituições formativas. Sobre esse aspecto em particular, Filloux (1996), apoiando-se em Furstenau⁸, afirma:

O encontro com a criança, (...) provoca no adulto uma reativação inconsciente do complexo de Édipo, quer dizer, de todos os processos implicando as pulsões, os sentimentos, as posições, que condicionaram seus conflitos com seus pais na sua própria infância e que restaram ativos sem que ele tenha consciência (de forma latente). Assim como o pai, o educador espera, inconscientemente, que o comportamento da criança para com ele seja completamente coerente (ou completamente oposto) ao comportamento que teve na infância para com seus próprios pais, e no comportamento que adota quando adulto em relação às crianças, ele mesmo sofre inconscientemente a influência da imagem do pai e da mãe que desenvolveu em sua infância a partir da perspectiva da criança, para mantê-la latente desde então. (Filloux, 196, p. 103-104). Tradução livre.

Na relação de cuidar e formar, as primeiras experiências do educador com a autoridade parental tendem a ser reativadas inconscientemente. O educador pode esperar que a criança e o adolescente se comportem, em relação ao exercício de sua autoridade, conforme ele próprio correspondeu aos modelos de autoridades atuantes em

⁸ Filloux cita a seguinte obra de P. Fürstenau : « Contribution à la psychanalyse de l'école en tant qu'institution », in *Pédagogie, éducation ou mise en condition ?* Maspero, Paris, 1972, pp.54-76 (Filloux, 1996, p.103, nota de rodapé).

sua própria infância, ou o contrário. Assim, a possibilidade da reedição dos modelos de autoridade parentais interiorizados durante a primeira infância deve ser objeto de reflexão do educador no exercício de sua autoridade com as crianças e adolescentes sob seu cuidado.

Certamente, todos nós reconhecemos algumas situações que nos marcaram de modo positivo ou negativo em algum momento de nossa formação, quer seja no âmbito familiar ou em instituições formativas. Sobretudo, as marcas de violência verbal ou física tendem a ser as mais impactantes, elas podem formar uma espécie de cicatriz. Segundo Horkheimer e Adorno (1985), frente a alguma inibição brutal, o “corpo é paralisado pelo ferimento físico, o espírito pelo medo. Na origem, as duas coisas são inseparáveis” (p. 239). Segundo os autores:

Essas cicatrizes constituem deformações. Elas podem criar caracteres, duros e capazes, podem tornar as pessoas burras – no sentido de uma manifestação de deficiência, da cegueira e da impotência, quando ficam apenas estagnadas, no sentido da maldade, da teimosia e do fanatismo (...). A violência sofrida transforma a boa vontade em má. (p.240)

Como podemos interpretar os efeitos dos atos de um adulto, atos de violência, física ou verbal, sobre a vida de uma criança?

Horkheimer e Adorno (1985) apresentam um pequeno ensaio no qual analisam que a vida intelectual em seu início é infinitamente delicada. Para exemplificar esse entendimento, comparam o início da vida intelectual com um caracol. O caracol, quando sente um obstáculo, um perigo, se retrai para a casca protetora de seu corpo e expande o seu corpo novamente quando percebe que o perigo exterior não existe mais. A cada repetição de uma inibição, o animal “afugentado da direção que queria tomar, torna-se tímido e burro” (p. 239).

Analogamente, percebemos que a criança, frente à alguma ameaça ou uma atitude hostil, tende a reagir enrijecendo o seu corpo: Os autores destacam que frente ao perigo “o corpo é paralisado pelo ferimento físico, o espírito pelo medo” (p. 239). Podemos considerar que quando uma criança sofre um ato de violência, a experiência sofrida forma uma espécie de cicatriz, ela pode se tornar mais tímida, é inibido o seu desenvolvimento.

A burrice, a qual se referem os autores, diz respeito a uma espécie de estagnação, um momento em que a boa vontade da criança em relação ao adulto e em relação ao mundo que a cerca se enrijece: a violência sofrida transforma a boa vontade em má. Esse

enrijecimento e essa estagnação, “designam as etapas em que a esperança se imobilizou” (HORKHEIMER e ADORNO, 1985, p. 240). Ou seja, a cada violência sofrida, as crianças tendem a perder a esperança que têm em relação aos adultos e em relação à própria vida. É comum encontrarmos crianças, que sofreram algum tipo de violência demonstrarem comportamentos também violentos, quer sejam em relação a outra criança, ou em relação a um adulto, ou mesmo em relação a si mesmas. Educadores conscientes desse processo entendem que “por trás” de um comportamento violento de uma criança, frequentemente, há um pedido de acolhimento, de compreensão. Um educador consciente desses processos, um educador compreensivo, pode ajudar uma criança a reencontrar a sua esperança na vida.

Adorno (1995) considera tal posicionamento do educador como a expressão de “determinadas manifestações de autoridade que assumem um outro significado, na medida em que já não são cegas, não se originam do princípio a violência, mas são conscientes (...)” (p.167). Por se constituir como um modelo de autoridade, que pode beneficiar o desenvolvimento de crianças e adolescentes, o educador deve poder expressar a racionalidade que corresponda aos verdadeiros interesses humanos, pois, como afirma Crochík (2004):

Se os vínculos constituídos pela libido são fundamentais para a existência de grupos, é essencial também pensar a racionalidade do ideal ao qual se vinculam, porém, uma racionalidade que não vise somente à manutenção desta sociedade, mas à sua superação no que tem de irracional, tendo em vista o que já seria possível objetivamente aos homens: a eliminação da miséria material e psíquica. (p. 205)

É fundamental que o educador possa refletir se o exercício de sua autoridade implica a formação que visa manter a atual organização social violenta ou se ela se direciona para sua superação. As investigações sobre a racionalidade dos ideais que atuam na conformação dos laços que mantêm coesos os grupos de crianças e adolescentes que se formam no interior das instituições formativas são importantes para a se compreender como se constituem os processos atuantes na vida social e aqueles que devem ser alterados em prol da felicidade dos indivíduos.

Crianças e adolescentes são muito atentos às opiniões e atitudes de seus educadores. Nesse sentido, vale destacar a importância sobre o quanto as crianças e adolescentes são sensíveis aos atos que consideram injustas. Freud (1974) analisa que

A justiça social significa que nos recusamos a nós mesmos muitas coisas para que também os demais tenham que renunciar a elas, ou, o que é o mesmo, não possam reclamá-las. Essa reivindicação de igualdade é a raiz da consciência social e do sentimento do dever (p.58). Tradução livre.

Como analisa o autor, o sentimento de justiça é a raiz da consciência social e do sentimento do dever. Ou seja, se há regras que valem para todos, todos devem igualmente se submeter a ela. Um educador não pode tratar de modo desigual as crianças e adolescentes sob seus cuidados. O tratamento igualitário propicia a aceitação das regras às quais todos devem se submeter. Um educador que não atua de maneira justa, imparcial, quer seja com relação às regras ou mesmo ao trato afetivo, pode impactar de modo negativo os laços que crianças e adolescentes estabelecem entre si e com o próprio educador. Algumas expressões de violência contra os mais frágeis, por exemplo, podem ter na sua base a percepção de que o educador não é justo, não trata a todos de maneira igualitária, esse comportamento considerado injusto gera um descrédito na autoridade do próprio educador.

Algumas pesquisas⁹ constataram que as formas como os educadores lidam com um grupo de crianças ou adolescentes sob sua responsabilidade, as formas pelas quais exercem a sua autoridade, estão associadas às maneiras como as mesmas crianças e adolescentes se relacionam entre si. De modo geral, essas pesquisas procuraram analisar os efeitos de três tipos de exercício de autoridade de educadores frente a grupos de crianças: autoridades autoritárias, autoridades omissas e autoridades democráticas. Segundo esses pesquisadores, crianças submetidas a autoridades autoritárias tendem a estabelecer relações também autoritárias entre si, são competitivas, excludentes e hierárquicas. Outro elemento que se destaca dessa análise é a associação que há entre esse tipo de autoridade e a emergência do “bode expiatório”, aquela criança que é frequentemente hostilizada, geralmente considerada mais frágil pelos demais. Crianças submetidas a autoridades omissas, também tendem a apresentar os mesmos comportamentos. Já, crianças submetidas a autoridades democráticas, tendem a estabelecer relações mais amistosas entre si, são mais cooperativas, amigáveis e esse tipo de exercício de autoridade não está associada a constituição do “bode expiatório”. Talvez, as mesmas configurações possam ser encontradas no que diz respeito aos diferentes tipos

⁹ Cf. Furlani (1995); Snyders (1974); Casco (2007); Lewin, Lippitt & White (1939).

de gestão institucional, afetando as formas pelas quais os próprios trabalhadores se relacionam entre si.

Como vimos, as atitudes dos educadores são tomadas como modelos pelas crianças e adolescentes. Assim, o tratamento justo de um educador em relação às crianças e adolescentes é positivo para a formação de laços benéficos que se dão entre eles próprios e deles com o educador. Por sua vez, educadores democráticos também favorecem a formação de relações amistosas entre crianças e adolescentes. Esses elementos são muito importantes para orientar as atitudes e comportamentos dos educadores no dia a dia das instituições de acolhimento, já que podem favorecer ou não a construção de ambientes relacionais mais pacíficos ou mais violentos entre as crianças e adolescentes e desses com os educadores.

Mas, quais são as necessidades de crianças e adolescentes que, de modo geral, os educadores podem contribuir, de modo a favorecer o seu desenvolvimento?

Train (1996), enumera seis necessidades que crianças e adolescentes precisam ter sanadas, às quais os educadores podem, na esfera familiar ou na esfera institucional, contribuir de modo significativo.

A primeira necessidade apontada pelo autor é a *necessidade de ter uma visão clara do mundo*. Segundo analisa o autor, a criança precisa sentir que têm algumas pessoas no mundo que sempre estarão próximas dela e que há regras que devem ser cumpridas igualmente por todos. Precisa de um ambiente estável no qual ela possa confiar e nele se apoiar para se desenvolver. Outra necessidade apontada pelo autor, é a *necessidade de ter um objetivo na vida*. A criança deve poder aspirar um nível de expectativa para alcançar. Esses objetivos, ainda que de caráter individual, também devem se referir às relações que estabelece com os outros. Há a *necessidade de fazer parte das coisas*. Segundo o autor, a criança precisa se perceber como parte de um todo. Ser valorizada, ter relações, fazer parte de relações que lhe ajudem a construir uma identidade, necessita pertencer a um grupo. A *necessidade de estímulo*, também é destacada pelo autor. Segundo analisa, a criança precisa de estímulos para continuar a perseguir seus objetivos e interesses, expressar suas ideias. A criança também tem a *necessidade de raízes*. Inicialmente, o vínculo mais importante para uma criança é com a mãe. Esse vínculo é importante para que, no futuro, a criança tenha segurança para pouco a pouco se constituir como um ente individual. Em todo caso, se não ocorrer o vínculo com a mãe,

outra pessoa significativa pode ocupar a mesma função vincular, para que ela possa, no futuro, buscar um relacionamento saudável com outras pessoas. Por fim, toda criança sente a *necessidade de amor*. Amar encerra o sentido de ser aceito de forma incondicional, ter carinho e atenção para que todas as necessidades apontadas possam ser satisfeitas (Cf. Train, 1996, p. 19-21).

Como pudemos analisar ao longo do texto, os educadores, sejam eles os familiares ou os que atuam em instituições de cuidado e formação, ocupam um lugar muito importante no desenvolvimento integral de crianças e adolescentes sob seus cuidados. Essa função requer estudos sobre o desenvolvimento de crianças e adolescentes, suas características e necessidades. Também, como vimos, implica num elevado grau de autoconsciência do educador com relação a sua própria história de vida, as experiências que acumulou durante sua vida, sobretudo, as vividas durante sua própria infância, de modo a não perpetuar nas próximas gerações situações de violência. Pelo contrário, espera-se de todo educador que ele tenha a capacidade de se interessar de modo incondicional por todas as crianças e adolescentes que cuida e forma, de modo a poder criar as condições para que possam ter esperança sobre si e sobre o mundo em que vivem.

Referências bibliográficas:

ADORNO, Theodor W. 1995. *Educação e Emancipação*. São Paulo: Ed. Paz e Terra S.A.

ADORNO et al., Theodor W. 1965. *La personalidad autoritaria*. Buenos Aires: Editorial Proyección.

CASCO, Ricardo. 2007. *Autoridade e formação: relações na sala de aula e no recreio*. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

CROCHÍK, José Leon. 2004. Apontamentos sobre o narcisismo da perspectiva da Teoria Crítica da Sociedade. In: *Jornal de Psicanálise*. São Paulo, 37 (68), p. 193-223.

FILLOUX, Janine. 1996. Sur le concept de transfert dans le champ pédagogique. In : *Du contrat pédagogique: le discours inconscient de l'école*. Paris : Editions L'Harmattan.

FREIRE, Paulo. 2001. *Pedagogia da autonomia*. 29ª ed. São Paulo: Paz e Terra.

FREUD, Sigmund. 1974. *Psicologia de las masas*. Madrid: Alianza Editorial, S. A.

- FURLANI, L. M. T. 1995. *Autoridade do educador: meta, mito ou nada disso?* São Paulo: Cortez Editora.
- HORKHEIMER, Max e ADORNO, Theodor W. 1973. *Temas básicos da sociologia*. São Paulo: Cultrix.
- HORKHEIMER, Max e ADORNO, Theodor W. 1985. *A gênese da burrice*. In: HORKHEIMER, Max e ADORNO, Theodor W. *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Rio de Janeiro: Zahar Ed., 1985.
- KUPFER, Maria Cristina Machado. 1982. *Relação educador-aluno: uma leitura psicanalítica*. Dissertação de mestrado, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.
- LEWIN, Kurt; LIPPITT, Ronald; WHITE, Ralph K. 1939. Patterns of aggressive behavior in experimentally created "social climates". In: *The Journal of Social Psychology*, S.P.S.S. 1. Buletin, 10, 271-299.
- NETO, João Clemente S. 2012. O compromisso ético do educador social. In: *Revista Lusófona de Educação*, 22, 55-67.
- SNYDERS, Georges. 1974. *Para onde vão as pedagogias não autoritárias?* Lisboa: Moraes Editores.
- TRAIN, Alan. 1997. *Ajudando a criança agressiva: como lidar com crianças difíceis*. Tradução Lucia Rely. Campinas, SP: Papirus.

Capítulo 3

Notas para a compreensão sobre o desenvolvimento humano

Este capítulo tem como objetivo apresentar alguns elementos constituídos no âmbito do diálogo forjado, sobretudo, entre os campos da Psicologia da Educação e da Psicanálise, a fim de subsidiar os conhecimentos e práticas educativas ofertadas por adultos interessados na formação humana. Esperamos que os conhecimentos mobilizados permitam retirar implicações para o fomento de experiências institucionais que favoreçam a formação de crianças e adolescentes em situação de acolhimento.

O texto está subdividido em três partes: a primeira parte dedica-se a circunscrever a compreensão da natureza psicossocial da formação humana. A segunda parte dedica-se à discussão de alguns tópicos sobre desenvolvimento de bebês e crianças pequenas, bem como apresenta a importância do brincar para a aquisição de processos importantes para o desenvolvimento humano. A terceira parte do texto visa apresentar discussões acerca das características e necessidades de crianças de seis anos a doze anos de idade e o período da adolescência.

O texto é acompanhado de um anexo que apresenta um repertório de jogos e brincadeiras que podem ser desenvolvidos no cotidiano das casas de acolhimento, sobretudo, voltados para crianças a partir de quatro anos até 12 anos de idade.

A dimensão psicossocial da formação humana

Partimos da compreensão de que o indivíduo se constitui mediante as relações sociais que estabelece com o outro semelhante. Dito de outra maneira, nosso processo de humanização, desde o nascimento, se dá mediante o contato, a proximidade, os laços que constituímos com outros seres humanos. A natureza do desenvolvimento humano é, portanto, psicossocial. Adorno (2019) analisa que os fatores econômicos, sociais e políticos são fatores importantes que atuam sobre o desenvolvimento humano individual e coletivo.

Assim, partimos da compreensão de que os processos de socialização que se dão em meio aos diferentes grupos constituem as dimensões que integram a subjetividade individual. Em última análise, partimos da compreensão de que somos indivíduos mediados socialmente, marcados pela pluralidade das experiências grupais constituídas nos diferentes âmbitos da vida social. A formação de nossos sentimentos, emoções e representações sobre o mundo se dão em meio aos processos de experiências que ocorrem em diferentes instâncias socializadoras: a família, os grupos de amigos, os grupos de trabalho, os grupos culturais, os grupos escolares. Assim, as diferentes experiências emocionais, cognitivas, afetivas, culturais etc., vividas ao longo da vida com diferentes pessoas em diferentes instâncias sociais, acabam por constituir quem somos, como pensamos, sentimos e desejamos. Outra consequência pode ser retirada desta compreensão: o ser humano é indivisível, é uma totalidade.

Dentre os pensadores que se dedicaram a compreender o desenvolvimento humano, destacamos as contribuições de Henri Wallon (1879 - 1962). A teoria psicogenética de desenvolvimento, defendida por Wallon (1975, p. 53), compreende que a psicologia genética é a “psicologia que define o psiquismo na sua formação e nas suas transformações”. No âmbito individual, estuda a transformação da criança em um adulto. A psicogênese está ligada a duas espécies de condições: uma orgânica e outra relativa ao meio do qual a criança faz parte. A maturação do sistema nervoso se dá mediante uma diversidade de experiências sociais que acabam por influenciar o próprio desenvolvimento individual.

Para Wallon, “o desenvolvimento biológico e o desenvolvimento social, são na criança, condição um do outro. As capacidades biológicas são as condições de vida em sociedade – mas o meio social é a condição do desenvolvimento destas capacidades” (Wallon, 1995, p. 14). Ou seja, as condições do meio social são fundamentais para que as capacidades biológicas possam se desenvolver, são compreendidas como instâncias inseparáveis que atuam no desenvolvimento humano. Para Wallon, o ser humano é social devido ao fato de que para sobreviver ele necessita, desde sua origem, desde o nascimento, ser cuidado por aqueles que o rodeiam e isso durante muitos anos.

Considerações sobre o desenvolvimento de bebês e crianças pequenas

No início, as sensações do feto no corpo da mãe são sentidas como fusionais, ou seja, não há uma separação entre o corpo materno e o corpo do feto: corpo do feto é envolto pelo meio líquido e o placentário, ou seja, há uma indiferenciação total, o feto é parte inseparada da mãe. Progressivamente, após o nascimento, o desenvolvimento do bebê se dá em meio aos processos de dissociação que vão constituindo a separação entre o que é concebido como o “eu” e o “não eu”. Ao nascer, uma lenta e progressiva constituição do eu se desenvolve por meio das experiências que vão se dando na relação que o bebê estabelece com o meio circundante, sobretudo, em meio às experiências que são constituídas junto aos adultos mais próximos, que dele se ocupam. São as experiências com o mundo exterior, com o corpo da mãe e com os objetos, experiências que se sucedem durante as primeiras etapas do desenvolvimento, que vão possibilitando a diferenciação entre as sensações do seu próprio corpo e as sensações que têm sua origem no mundo exterior (Cf. LAPIERRE e AUCOUTURIER, 1984, p. 10 - 11)

Para a compreensão dos fatores que atuam no desenvolvimento humano, nos processos que possibilitam a diferenciação entre o eu e o não eu, Wallon (1995) atribui à *reação circular* uma função adaptativa que inicialmente ocorre na vida do bebê, mas que se prolonga em outras fases do desenvolvimento. A reação circular à que Wallon se refere, diz respeito às relações entre a sensibilidade proprioceptiva (referente ao domínio do próprio corpo) e as impressões exteroceptivas (referentes às relações que se dão com o mundo exterior). Ou seja, a criança, paulatinamente, busca controlar a ação de seus gestos corporais mediante os seus efeitos que se dão na relação que constitui com o meio circundante e com o próprio corpo. Nesse sentido, as aprendizagens se direcionam para a adaptação ao meio. Para o autor, “o efeito favorável traz consigo a repetição do gesto útil, e o insucesso a supressão do gesto nocivo” (Wallon, 1995, p. 66).

É comum os bebês procurarem repetir um efeito, que pode ter sua origem num ato não intencional, por meio da repetição do gesto, que gerou o efeito sobre o meio, de modo mais controlado. A busca da repetição do efeito sobre o meio favorece o maior controle do ato motor por parte do bebê. Segundo Wallon (1995): “Provocar um efeito conhecido é uma das ocupações preferidas do bebê. Muitas vezes até o faz com uma monotonia fatigante, que dá a impressão de um prazer ligado não ao efeito em particular de que é

autor, mas ao simples fato de ser autor do efeito” (p. 67). Nesse sentido, “toda ação se mede pelas mudanças, quer subjetivas quer objetivas, que provoca ou procura provocar” (idem).

Podemos compreender, a partir dessas reflexões, que há na relação de ação e efeito da ação um componente afetivo, relacionado à satisfação obtida pela ação sobre o mundo exterior. Do mesmo modo, efeitos geradores de sensações desagradáveis também contribuem para a atribuição de significados ao ato correspondente. Assim, um efeito desagradável pode ser “o indício do que procuramos ou daquilo que queremos evitar” (idem, p. 71). O efeito desagradável, assim como a satisfação obtida por meio de uma ação acabam por pautar as nossas experiências com o meio circundante. Portanto, a cada nova relação estabelecida com o meio, com as pessoas que as cuidam ou com os objetos disponíveis no meio, a criança pequena amplia o seu repertório de percepções e sentidos associados aos efeitos de suas ações, ela se torna mais rica em experiências que acabam por influenciar o seu desenvolvimento.

Que consequências poderemos retirar para o cotidiano dos bebês no âmbito da vida institucional? Podemos concluir que as aprendizagens da criança estão relacionadas às sensações de satisfação ou insatisfação dos efeitos associados às ações motoras que o bebê estabelece como meio em que vive. Assim, as primeiras aprendizagens dizem são fruto das relações sensório motoras que o bebê estabelece por meio das relações proprioceptivas e exteroceptivas estabelecidas com o meio circundante.

Se almejamos favorecer o desenvolvimento de bebês de zero a dois anos de idade, é muito importante oferecer uma variedade de experiências com diferentes objetos e relações com outros bebês, outras crianças e adultos, de modo a ampliar o seu repertório de sensações e movimentos corporais. A organização de espaços seguros e confortáveis, ricos em diversidade de materiais que podem ser manipulados pelo bebê, assim como a possibilidade de se relacionar com outros semelhantes, favorece a ampliação de experiências promotoras de aprendizagens, beneficiando o seu desenvolvimento. Certamente, devemos considerar que as reações dos adultos frente às experimentações infantis são determinantes para a ampliação dos atos curiosos dos bebês, favorecendo o seu desenvolvimento, ou podem se orientar para o seu oposto: algumas reações dos

adultos podem gerar sofrimentos para os bebês, inibindo sua curiosidade e conseqüentemente o seu desenvolvimento.

Outra referência importante quando tratamos sobre o desenvolvimento de bebês em instituições formativas, e sobre a ação dos educadores nesse contexto, é a pensadora Emmi Pikler. Em sua trajetória, a pediatra vienense conferiu uma grande importância para a atividade livre da criança e para a afetividade instituída na relação que o adulto estabelece com ela. Enfatizou a importância da atividade autônoma e do movimento livre do bebê, entendendo por atividade autônoma qualquer atividade livre e espontânea escolhida e realizada pela criança: a atividade espontânea realizada em espaços ricos de uma vasta variedade de materiais.

Outro elemento importante destacado por Pikler são as atividades de atenção. Atividades simples como comer, o descansar e atividades de higiene devem ser permeados de afetividade, carinho e calma por parte de seus cuidadores, de preferência, por um educador de referência. O acolhimento é outra dimensão destacada no cuidado de bebês e crianças pequenas. Gestos calmos, a voz suave e o tratamento com delicadeza, são elementos importantes para a garantia de um ambiente que favoreça o desenvolvimento infantil. Por fim, Pikler confere grande importância para o brincar. Em sua concepção, é por meio do brincar que o bebê e a criança pequena se comunicam, aprendem a se conhecerem, a conhecerem o outro e a conhecerem o mundo. (Cf. FOCHI; DRESCHLER; FOESTEN; CAVALHEIRO, 2017).

A fim de apresentar, sucintamente, algumas características de manipulação de objetos, próprios do desenvolvimento das ações do bebê, Fochi et al. (2017) organizaram um quadro síntese sobre as suas primeiras experiências:

Quadro 1: Síntese

Primeiros meses de vida	Interações lúdicas com a pessoa cuidadora	Corpo do adulto, como mãos, cabelos, barba, expressões faciais; e adereços dos adultos, como óculos, brincos, colares, entre outros.
	Observa primeiramente, movendo sua cabeça e seu olhos; depois abre, fecha, engancha uma mão na outra	“mão do bebê”
Entre dois e três meses de idade a seis meses	Movimentos de contato com os objetos; as sensações que estes despertam e provocam; manipulam apenas um objeto de cada vez	Objetos que possam pegar parcial ou totalmente com uma só mão: bola de vime, animal ou boneca feitos de tecido sem guizos, argolas pequenas; um pano de algodão suave e colorido, que chame sua atenção; enfim, objetos de pano, borracha, madeira, elementos da natureza e de uso do cotidiano.
	Estica suas mãos para o objeto, o empurra, observa como se move, pega, sente, leva para o rosto, boca e passa de uma mão para a outra	
Seis meses de idade	Manipulam os objetos para ver os efeitos e as propriedades físicas sobre os objetos	Objetos com as mais variadas texturas, de uso doméstico, da natureza, objetos menores para “deixar cair” e servem para encaixar em outros.
Um ano de idade	Manipula mais de um objeto de uma vez; coleciona, agrupa, empilha, encaixa um objeto no outro.	Continuam os mesmos objetos citados acima e acrescenta cestos, bacias, caixas de sapato, bolsas de tecido, recipientes, tigelas.
2 anos de idade	Escolhem e recolhem os objetos que utilizarão para fazerem construções ou para o brincar simbólico	Os mesmos objetos citados acima

Fonte: Fochi; Dreschler; Foesten; Cavalheiro, 2017, p. 46

Conforme a criança cresce, as relações com o meio circundante vão se tornando mais complexas. A partir dos dois anos de idade as brincadeiras passam a ocupar um papel preponderante no modo como as crianças se relacionam com o mundo circundante, com os objetos e com as pessoas mais próximas, outras crianças ou mesmo os adultos.

Inicialmente, os jogos funcionais, ou jogos de exercício são preponderantes entre bebês e crianças pequenas. São caracterizados pela busca de gerar efeitos sobre os objetos ou sobre o próprio corpo: estender ou flexionar os braços ou pernas, manipular objetos visando produzir sons, ruídos ou deslocamentos. São jogos que propiciam satisfação pelo ato de produzir efeitos que suscitam prazer e descobertas sobre o próprio corpo ou prazer de produzir algum efeito sobre os objetos. Inicialmente, as crianças pequenas se satisfazem em desfrutar os efeitos de sua ação sobre o mundo circundante de modo egocêntrico, ou seja, ainda que possam brincar com outras crianças num mesmo espaço, cada criança busca satisfazer suas próprias necessidades, sem, necessariamente, conseguirem compartilhar um objeto ou considerar a outra criança como uma companheira numa mesma brincadeira.

Considerações sobre o desenvolvimento de crianças de dois a seis anos de idade

Posteriormente, sobretudo, a partir de dois anos de idade, outros jogos e brincadeiras mais complexas vão assumindo outras funções no ato de brincar. Os jogos simbólicos, as brincadeiras espontâneas, ou de ficção tornam-se cada vez mais relevantes para o desenvolvimento da criança.

Sobre a importância do brincar para o desenvolvimento infantil, Freud (1908) compreende que

A atividade mais intensa e mais querida da criança é a brincadeira ou o jogo. Será que não podemos dizer que toda criança, jogando ou brincando, se comporta como um escritor criativo, no sentido em que ela cria um mundo próprio seu ou, antes, rearranja as coisas do mundo de uma nova maneira que lhe agrada mais? Seria errado pensar que ela não leva aquele mundo a sério? Pelo contrário, ela leva sua brincadeira muito a sério e investe muita emoção nela. O oposto do brincar não é o sério, mas o real. Apesar de toda emoção com que ela constrói seu mundo

de brincadeira, a criança o distingue muito bem da realidade e ela gosta de ligar os seus objetos inanimados e situações às coisas tangíveis e visíveis do mundo real (FREUD, 1908, p. 141-154).

A brincadeira é a principal atividade da criança. Na brincadeira, a criança investe e mobiliza intensos conteúdos afetivos. Nas brincadeiras as crianças mobilizam conteúdos simbólicos que expressam suas necessidades e interesses, manifestam conteúdos inconscientes, expressam suas emoções, elaboram suas inseguranças, se reconhecem e se constituem em meio às relações que estabelecem com seus pares. Por meio da atividade simbólica, da fantasia, as crianças experimentam suas hipóteses acerca da realidade que se impõe a partir do mundo exterior. Nesse sentido, a brincadeira é um elemento mediador entre os desejos conscientes e inconscientes e a realidade exterior. Parlebas (1975) afirma que

O jogo é a expressão disfarçada de fantasias inconscientes que assombram secretamente o jogador. Manifesta conflitos internos: desejos profundos que muitas vezes seriam intoleráveis para todos; eles se tornam tolerados após o disfarce lúdico submetido às próprias defesas do sujeito (p.784-785). [Tradução livre]

Por meio da atividade lúdica, portanto, as crianças podem dar vazão às fantasias inconscientes que as assombram, ainda que não reconheçam os seus conteúdos. Por meio da brincadeira, conteúdos inconscientes que poderiam ameaçar sua estabilidade emocional são elaborados por meio da fantasia. Green (2013) afirma que “a especificidade do brincar é mudar a realidade em outra coisa, algo que transforma parte da realidade que é insuportável, quer seja interna ou externa” (p. 33).

A fantasia pode ser compreendida como uma atividade que permite à criança elaborar emoções e desejos profundos que, em algumas situações, poderiam ser experimentadas como angústia e culpa. A criança altera os conteúdos difíceis de elaborar da relação que estabelece com realidade estabelecendo mediações entre a realidade e seus conteúdos emocionais internos: a fantasia estabelece as mediações necessárias entre esses dois universos. Segundo Parlebas (1975):

Os personagens, os papéis lúdicos são estruturados o suficiente para oferecer proteção defensiva e flexíveis o suficiente para permitir uma interpretação pessoal profunda. A tomada de papéis, as trocas de papéis, o confronto de contra papéis, toda a dinâmica sociomotora revela uma intensa vida de fantasia (p. 796). [Tradução livre]

Assim, por meio da brincadeira as crianças experimentam situações de oposição, força, agressividade, medo, companheirismo, constituem alianças e amizades. Nas brincadeiras, assumem e antecipam papéis da vida adulta, representam ações profissionais de seus pais ou outros modelos de autoridade, elaboram seus sentimentos de tristeza, raiva sem se sentirem culpadas por isso. Green (2013) afirma que:

Ao colocar o brincar do lado da saúde, Winnicott também quis relacioná-lo a um relacionamento mãe-bebê satisfatório, baseado na confiança e se transformando em relacionamentos de grupo. No meu entender, o brincar pertence ao grupo tanto quanto os fenômenos psíquicos - tais como o sonhar, fantasiar, criar ficções e mitos (p.32)

A criança, quando brinca, estabelece relações de confiança com seus pares e com o seu próprio mundo psíquico. Ao brincar, ela experimenta a satisfação de não ser julgada por seus atos fantasiosos que podem encantar os adultos, a brincadeira possibilita a integração de sentimentos conflituosos e por vezes angustiantes. Essa função substitutiva que o brincar encerra na vida psíquica infantil também está presente em outros objetos culturais, como os contos de fadas e os mitos.

As personagens que se entrelaçam nessas narrativas mobilizam conteúdos psíquicos que podem ser sentidos como angustiantes pelas crianças. O lobo, o gigante, as bruxas, por exemplo, podem ser compreendidos como mediadores simbólicos que possibilitam as projeções de conteúdos psíquicos infantis, muitas vezes podendo representar elementos hostis das crianças em relação aos adultos. Ao ouvir os contos, as crianças podem dar vazão a sentimentos agressivos que, se não fosse por essa via simbólica, poderiam ser sentidas como conteúdos reprováveis que poderiam acarretar angustiosos sentimentos de culpa (Cf. BETTELHEIM, 1980).

A brincadeira, compreendida como a atividade livre da criança, ou como jogo espontâneo, é uma importante atividade que deve ser incorporada na rotina das instituições formativas. As crianças sentem a necessidade de brincar, de se relacionar com seus colegas, de imaginar, criar, viverem o seu tempo com maior liberdade e autonomia. É importante deixar as crianças brincarem livremente, todos os dias! Cabe ao educador oferecer diferentes materiais (brinquedos estruturados ou não estruturados, fantasias, jogos de construção, panos etc.), bem como criar ambientações lúdicas (espaços tematizados) para que as crianças possam, a partir dessa base material, brincar do que

quiserem e com quem quiserem, cabendo aos educadores garantir sua segurança e de todos os envolvidos nas atividades. A observação atenta dos conteúdos mobilizados nas brincadeiras pode auxiliar os adultos a conhecerem melhor o universo de cada criança e auxiliá-las em suas construções e curiosidades. As interações com os materiais e com as outras crianças são fundamentais para que possam explorar o mundo, dando vazão às suas necessidades num ambiente acolhedor e seguro.

Considerações sobre o desenvolvimento de crianças de 6 a 12 anos de idade

A fase que compreende a idade que começa a partir dos seis anos de idade é marcada pela passagem da fase egocêntrica, na qual, para a criança, *existe ainda alguma confusão entre ela e os outros* (Wallon, 1975, p.211), para a fase na qual a criança já está apta a constituir relações sociais colaborativas, ela é capaz de “entrar em coletividades mais vastas, onde o seu papel deverá ser mais diversificado” (idem, p. 212). A partir dos seis e sete anos de idade as crianças estão mais preparadas para poder considerar os outros como companheiros capazes de estabelecer com ela relações de reciprocidade. Segundo Wallon (1975): “Esta conversão que se faz na consciência, por volta dos sete anos, entre o solipsismo inicial e o pluralismo das pessoas seria essencialmente o que determina a sua evolução mental” (p.150).

A criança nesse período de seu desenvolvimento está mais apta para constituir ações de equivalência com seus pares. Ainda que tenha seus pontos de vista pessoais, ela já é capaz de levar em consideração os pontos de vista de seus pares. Segundo Wallon (1975):

Para conseguir sair deste bloco subjetivo onde se vão aglomerando todas as impressões, todas as noções que recebe das coisas, será necessário que, de estritamente individualista, a sua consciência passe a ser social, isto é, que ela se abra à representação dos indivíduos, que não são ele próprio e de que a consciência deve ter, contudo, as mesmas prerrogativas que tem a sua. A igualdade de direitos leva a uma necessidade de compromisso entre elas. Este compromisso consiste em objetivar o mundo, em neutralizar os pontos de vista opostos ou distintos, admitindo para eles um fundo idêntico, uma medida comum, invariantes que fazem subsistir sob as contradições

aparentes um meio de acordo, um princípio de constância. (Wallon, 1975, p.151)

As experiências vividas em grupo favorecem a passagem do momento egocêntrico em prol do reconhecimento do outro, da igualdade de direitos entre semelhantes, aspectos fundamentais para a constituição de sentimentos de vinculação entre os indivíduos, portanto, “o grupo é indispensável à criança não só para a sua aprendizagem social, mas também, para o desenvolvimento da sua personalidade”. (Wallon, 1975, p.174)

Assim, as experiências vividas no interior dos grupos, que se estabelecem em espaços de aprendizagem formais e não formais, como na família, na escola e também nas casas de acolhimento, são fundamentais para o desenvolvimento da psique infantil – é só por meio das experiências grupais com seus pares que a criança compreende a si mesma e interioriza as normas que orientam as condutas que possibilitam a existência da vida comunal. Segundo Wallon (1975):

É ao sair da idade puramente familiar, por volta dos seis ou sete anos, no início da vida escolar, que a criança começa a ser capaz de procurar um lugar num grupo cujos membros são livres de aceitá-lo ou não. A partir desse momento, a criança aprende a conduzir-se como uma pessoa no meio dos seus semelhantes, com a vontade dos quais ela poderá ter de se pôr de acordo, resultando daí para a criança a possibilidade de desenvolver toda uma variedade de condutas sociais. (p. 174)

As ações de correspondência entre pares de um grupo sejam elas de aceite ou de oposição, são estruturantes para o desenvolvimento das condutas sociais que possibilitam a identificação entre os indivíduos e a vida coletiva. É apenas por meio da experiência com seus pares que as crianças podem balizar as suas ações, já que podem ser ou não referendadas pelos outros pares do grupo do qual faz parte. As experiências grupais, de certo modo, constituem a instância privilegiada que possibilita o desenvolvimento de sua personalidade. A vida em grupo é fundamental para a criança, não só para a aquisição de certas regras sociais, mas também para a constituição dos processos de tomada de consciência das suas próprias capacidades, dos seus próprios sentimentos. Sobre as exigências que a situação grupal define para a vida individual, Wallon (1975) comenta:

O grupo coloca-se entre duas exigências opostas. Por um lado, filiação no grupo no seu conjunto, se não o grupo perde a qualidade de grupo. Deve então, assimilar o seu caso ao de todos os outros participantes; a própria criança deve identificar-se totalmente com o grupo: indivíduos, interesses,

aspirações. Por outro lado, não pode integrar-se verdadeiramente no grupo senão entrando na sua estrutura, isto é, tomando nele um lugar, um papel determinado, diferenciando-se dos outros, aceitando-os como árbitros das suas proezas ou das suas fraquezas, em suma, fazendo no meio deles figura de indivíduo distinto, que tem a sua honra própria e, por conseguinte, uma autonomia que não deve ser ignorada". (p.175)

O grupo, para se constituir como tal, exige de cada criança a tomada de posição de querer pertencer a ele. Mas, apenas a convergência de interesses e aspirações não é suficiente para a edificação do grupo. É necessário que cada um de seus membros tome nele um lugar, ocupe um papel que, em acordo com os demais e por meio de ações autônomas colaborativas, tendo em vista atingir objetivos comuns, possa favorecer a participação e envolvimento de todos.

Wallon (1975) compreende que nessa faixa etária a criança

(...) vai ter tendência para se aproximar dos mais velhos. Gostaria de ser aceite por grupos de crianças mais velhas que muitas vezes a recusam. Esta tendência combina as suas necessidades de relações mais igualitárias do que com os pais e o seu desejo de antecipar o seu desenvolvimento futuro. Tem necessidade de se fazer valer como indivíduo, de medir a sua força em relação ao grupo. (p.215)

A constituição de grupos sociais possibilita às crianças o exercício de sua autonomia, já que, em comparação ao período anterior, já não são tão dependentes de seus pais e necessitam estabelecer relações igualitárias com outras crianças de idade próxima.

As crianças sentem grande satisfação em brincar com crianças maiores durante as atividades grupais. A compreensão de Wallon (1975) sobre a tendência que as crianças têm em se aproximar de outras crianças mais velhas também foi abordada por Chateau (1987). O incremento à constituição de grupos multietários é fundamental para favorecer as aprendizagens das crianças. Por isso, nesse momento do desenvolvimento infantil, assume grande importância os jogos coletivos, os jogos e brincadeiras com regras. Ao compartilhar um jogo ou uma brincadeira na qual todos devem cumprir as mesmas regras, a criança se percebe como parte integrante de um coletivo, um grupo regido por normas comuns.

Outra implicação importante desse tipo de agrupamento refere-se ao que Vygotsky pode compreender acerca dos mecanismos subjacentes ao desenvolvimento das aprendizagens. Segundo o autor:

Propomos que um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal; ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. (Vygotsky, 1998, p.118-119).

As experiências compartilhadas entre crianças de diferentes faixas etárias, são favorecidas a criação de zonas de desenvolvimento proximal¹⁰. Ou seja, as crianças ao tomarem contato e participarem de experiências compartilhadas com crianças mais velhas, ou mais capazes do que ela, têm a possibilidade de entrar em contato com todo um universo de aprendizagens potenciais que não ocorreriam se tivessem que solucionar problemas individualmente.

Há, portanto, um deslocamento de situações de aprendizagens reais para novas aprendizagens que não ocorreriam de outro modo senão favorecidas por sua imersão em experiências que promovem atitudes colaborativas entre pares. Vygotsky (1998) afirma ainda que “(...) a noção de que aquilo que a criança consegue fazer com ajuda dos outros poderia ser, de alguma maneira, muito mais indicativo de seu desenvolvimento mental do que aquilo que consegue fazer sozinha” (p.111). Com relação a importância das experiências colaborativas no âmbito das instituições formativas, Wallon (1975) afirma que:

[A] ação mútua é uma ação que do ponto de vista [institucional] é muito eficaz, mas do ponto de vista social é ainda melhor. Tem o mérito incomparável de estimular, não o espírito de predomínio em cada indivíduo, mas o espírito de solidariedade e de mútua recuperação (p.217)

As atividades compartilhadas, ações coordenadas visando fins comuns nas quais cada criança assume uma responsabilidade para atingir os objetivos fixados por todo o

¹⁰ Segundo Vygotsky (1998), o *desenvolvimento proximal* compreende “a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros capazes” (p.112).

grupo, favorecem o desenvolvimento do espírito de solidariedade. Por meio das ações compartilhadas as crianças se reconhecem como semelhantes aos seus pares e podem constituir ações conjuntas em prol de seus interesses comuns.

Considerações sobre o desenvolvimento de adolescentes – 12 a 18 anos de idade

Essa tempestuosa revolução se anuncia pelo murmúrio das paixões que nascem... Ela (a criança) se torna surda à voz que a tornava dócil; é um leão em sua febre; ela desconhece seu guia, não quer mais ser governada... não é nem criança nem homem e não pode assumir a tonalidade vocal de nenhum dos dois. (DOLTO, 2004, p. 35).

Em média, a partir dos doze anos de idade, a criança passa por intensas modificações de ordem corporal e psíquica. Esse período é comumente denominado como puberdade. Há modificações, devido às intensas alterações hormonais, nos chamados caracteres sexuais secundários dos meninos e das meninas. Aparecem os pelos pubianos, surgem, nos meninos, o bigode e a barba e modificações da voz. Nas meninas ocorre o alargamento da bacia, o aparecimento dos seios, a menarca etc. (Cf. Wallon, 1975, p. 219). Segundo Wallon (1975): “simultaneamente a estas alterações morfológicas produzem-se alterações de ordem psíquica” (idem).

Segundo o autor, os púberes sentem-se desorientados em relação a si mesmos “tanto do ponto de vista físico como do ponto de vista moral” (idem). É um momento no qual tendem a dedicarem boa parte de seus interesses a observar e acompanhar qualquer transformação que ocorre em seu corpo. Concomitantemente a essas transformações, sob o ponto de vista psíquico, tendem a se tornar

intolerantes para com os hábitos adquiridos na infância, em relação ao controle exercido pelos pais sobre eles, em relação mesmo à solicitude de que são alvo. A desorientação é acompanhada de descontentamento, de um desejo de mudança, mas inicialmente, não sabem para o que se dirigir. (Wallon, 1975, p.219).

Durante esse período do desenvolvimento, ocorrem, simultaneamente, intensos sentimentos de insegurança e de necessidade de autoafirmação. Não mais se reconhecem

como crianças e tampouco, ainda, como adultos. Por vezes demonstram-se desorientados e descontentes com si mesmos e com os outros, sobretudo, com as demandas de adultos para que se conformem com os padrões sociais que ainda não consideram relevantes.

Aqui cabe uma pequena distinção entre puberdade e adolescência. A puberdade diz respeito às alterações corporais e anatômicas, que são consideradas como imperativos biológicos que assumem um caráter universal. Já a adolescência pode ser compreendida como uma categoria de ordem cultural, histórica. Segundo Dolto (2004), talvez um dos primeiros registros do uso da palavra “adolescente” na literatura tenha sido feita por Victor Hugo. Segundo a autora, antes do século XX a infância era prolongada ou as crianças eram concebidas como jovens adultos. Segundo Philippe Ariès, até o final do século XVIII os jovens estudantes eram classificados ainda como crianças. Nesse período, na corte os príncipes eram considerados infantes até o momento de subirem ao trono, por sucessão. Por sua vez, “no campo, as pessoas eram consideradas crianças até os dezoito anos” (DOLTO, 2004, p. 39).

De todo modo, hoje em dia, há um entendimento consensual de que os adolescentes não se reconhecem mais como crianças e muito menos como adultos. Devido a essa tensão, tendem a oscilar seus comportamentos: ora há grande necessidade de se afastar dos controles demandados por autoridades e grande interesse em ser aceito em grupos sociais que possam corresponder aos seus anseios de autonomia, aventura e novidade, e em outras situações, porém, apresentam comportamentos que podem ser considerados infantis. As descobertas em relação ao seu desenvolvimento imprimem novas perspectivas no que diz respeito às relações que estabelecem consigo mesmo e com os seus semelhantes. Wallon (1975) analisa que esse período é marcado pela “necessidade de surpreender os outros, mas existindo ao mesmo tempo uma atitude de timidez, sentimento de vergonha, de dúvida acerca de si próprio” (p.219). Devido aos sentimentos de dúvida e insegurança acerca de si próprios, tornam-se muito sensíveis às críticas, principalmente dos adultos.

A insegurança que caracteriza esse período implica numa necessidade fundamental para o adolescente: a necessidade de estabelecer amizades com pessoas da mesma idade. Segundo Dolto (2004)

(...) algo há que realmente existe, creio eu, entre os adolescentes, algo que não se modificou, a sua preferência pela amizade. A crença na amizade existe e eu creio

que é justamente quando eles a perdem que eles não têm mais nada. Somente a amizade torna a vida deles vivível (p. 50)

Segundo a autora, a necessidade de se vincular a um coletivo de amigos, a necessidade de constituir amizades, pode ser compreendida como um refúgio, uma espécie de substitutivo da confiança que falta em si. Essa vinculação ao grupo de amigos é necessária para que o adolescente possa viver suas próprias experiências, longe das proibições ou desaprovações dos adultos com o qual convivem. Segundo Dolto (2004), essa necessidade de se vincular a grupos no atual momento histórico, também pode estar relacionada a falta de “ritos de passagem”:

Na medida em que as famílias não lhes propõem mais ritos de passagem e seus próprios filhos mais velhos são completamente desqualificados na procura da vida, os jovens ao se reagruparem, ao serrarem fileiras de autodefesa, ao empregarem uma linguagem um pouco mais gestual, fazem como se inventassem novas trocas ou como se vivessem contra a sociedade pensando que poderiam inventar coisas novas. E eles têm razão. Cabe aos jovens fazer isso, não aos adultos. (p. 52).

A necessidade de autoafirmação faz com que procurem grupos de pares de mesma idade e que expressem os mesmos interesses. Geralmente, nesse período, sentem a necessidade de escolherem seu próprio destino. É um período em que expressam, por vezes, também, interesses confusos e mal direcionados. Segundo Wallon (1975):

Esse gosto, essa necessidade de escolha, marca uma evolução decisiva do indivíduo, a sua tomada de contato com a sociedade. A criança, sob a influência da puberdade, tenta escapar-se a uma vida demasiado limitada, à vida do seu meio ambiente imediato. É a época das inquietações sublimes e das vocações. (p.222).

Os adolescentes, sob a influência das alterações que marcam esse momento de suas vidas, procuram superar os limites que marcaram a sua vida infantil, principalmente os advindos das imposições familiares. Tendem, então, a valorizar e buscar conviver com amizades e grupos que tenham os mesmos interesses que os seus. As aspirações de liberdade e de autonomia acabam por permear as suas buscas e relações pessoais. Em geral, são destemidos e aptos a realizar qualquer proeza que possa alçá-los à condição de serem admirados por seus pares. É uma fase na qual é comum ocorrerem exageros de diversas ordens.

Tais experiências compartilhadas entre amigos são necessárias para que possam reconhecer os seus próprios limites, assim como reconhecerem suas potencialidades e constituírem a sua identidade. Os sentimentos são intensos e algumas aspirações podem mobilizar grande energia, tendem a criticar os limites impostos e as regras que regem a vida social, sobretudo, a dos adultos. Mas, tendo em vista real necessidade de alterar a realidade, devem poder ser bem orientados, já que esse momento de busca de novos padrões de comportamento pode resultar em ações que podem colocar em risco a sua própria estabilidade emocional. Segundo Wallon (1975)

A má orientação produz-se, como os psicossociólogos americanos descreveram com abundância – e porque o facto é frequente no seu país -, pela constituição de 'gangs' entre jovens que se agrupam primeiro para se reunir e que, estando descontentes com a sociedade e não tendo encontrado no seu meio ambiente direções satisfatórias, se entretêm a cometer toda uma série de depredações, certamente por interesse, mas também por vaidade, por gosto de aventura. (p.222)

É muito comum, principalmente, nos grandes centros urbanos, a emergência de grupos de adolescentes que, por não encontrarem maneiras satisfatórias de orientar as suas insatisfações e a busca da constituição de sua própria identidade, se reúnem e acabam por cometerem atos de violência contra as instituições e, por vezes, contra grupos considerados opositores. A falta de discernimento sobre como atuar num mundo regido por normas sociais, que inicialmente podem ser sentidas como um obstáculo para seus anseios, pode acarretar ações regressivas, expressões de imaturidade e desorientação. É comum, também, nessa fase de desenvolvimento, a adesão irrefletida a grupos de diversas ordens: as agremiações políticas, torcidas de futebol ou as agremiações de caráter místico religiosas. Devido à sua pouca experiência com a autonomia crescente, os adolescentes podem, também, serem alvos de agrupamentos de caráter autoritário, que por serem contrários ao ordenamento democrático sabem mobilizar muito bem os anseios de mudança e sentimentos narcísicos característicos desse momento de desenvolvimento humano.

Em meio a tantos apelos fomentados por diferentes agrupamentos sociais, assim como advindos dos imperativos emergentes da indústria cultural avassaladora, que acaba por ditar comportamentos e costumes nem sempre voltados para a liberdade e para a autonomia responsável, o que os educadores poderiam fazer para orientá-los no sentido

de mobilizar seus sentimentos em prol de alterações positivas para sua própria vida e para a organização social? Wallon (1975) oferece algumas pistas.

Segundo o autor, a adolescência é marcada por uma forte ambivalência: é “a idade em que se quer possuir, dominar, a idade em que queremos nos sacrificar. Ora bem, há uma forma de sentimento que é por assim dizer a síntese destas duas tendências para dominar e para se sacrificar, que é a responsabilidade” (p. 222). Wallon (1975) compreende que a responsabilidade possibilita o exercício do domínio das próprias ações e implica também um dever de sacrifício. Segundo sua compreensão, um indivíduo responsável “é aquele que deve eventualmente sacrificar-se” (p.222) e buscar, em colaboração com semelhantes, atingir objetivos comuns. É verdade, entretanto, que o sentimento de responsabilidade pode ser mobilizado para atingir fins duvidosos, quando se trata de agrupamentos como ‘gangs` regressivas.

Os adultos responsáveis pela formação de adolescentes devem poder se utilizar de modo favorável desses sentimentos de busca de um sentido para si e de realizar projetos de caráter de vinculação social. A necessidade de se sentir pertencente a um grupo de semelhantes, a aspiração para a autonomia e para a auto regulação, o sentimento de sacrifício em prol das aspirações coletivas, devem ser mobilizadas pelos educadores para a promoção de valores e ações benéficas que se voltem para a melhoria das condições de vida pessoal e da comunidade de destino.

Compreender esses sentimentos e aspirações é condição necessária, porém ainda não suficiente, para orientar os adolescentes para ações sociais positivas. É preciso que os educadores utilizem dinâmicas grupais por meio das quais os adolescentes possam se sentir escutados, compreendidos, de modo a confiarem nos adultos e, em conjunto com eles, forjarem ações sociais que expressem os seus anseios de transformação social. Portanto, “é fundamental vincular o apoio a seus processos de desenvolvimento pessoal à possibilidade de participação e interferência no seu meio social, seja a escola, a comunidade, o bairro, a cidade, a região ou o país” (Projeto Juventude, 2004, p.36).

Assim, a possibilidade de o adolescente ter experiências grupais junto a outros semelhantes, outros adolescentes, que possam expressar seus anseios de expressar-se ou promover intervenções de caráter social podem ser importantes para que possam orientar seus desejos de autonomia e de vinculação social de modo que possa viver essa fase de

seu desenvolvimento de forma favorável para a construção de sua própria identidade em meio aos grupos de amigos com os quais possa encontrar apoio, identificações e sustentação para a superação das angústias que marcam seu processo de crescimento. Nesse sentido, o fomento à participação de grupos de teatro, música, esportes, dança, grupos de assistência social às populações mais vulneráveis, são fundamentais no processo de constituição da identidade do adolescente, no processo de realização de seus anseios e necessidades.

Referências Bibliográficas:

ADORNO, Theodor W. *Estudos sobre a personalidade autoritária*. São Paulo: Editora Unesp, 2019.

BETTELHEIM, Bruno. *A psicanálise dos contos de fadas*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1980.

DOLTO, Françoise. *A causa dos adolescentes*. Aparecida – SP: Ideias & Letras, 2004.

FREUD, Sigmund. *Escritores criativos e devaneios*. IX: 141-154. London: Hogarth, 1908.

FOCCHI, Paulo S.; DRESCHLER, Claudia F.B.; FOESTEN, Patricia; CAVALHEIRO, Carina. O trabalho com bebês na creche a partir dos pressupostos de Lóczy. In: *Olhares*, Guarulhos, v.5, n. 1, p. 35-49, maio 2017.

GREEN, André. *Brincar e reflexão na obra de Donald Winnicott: conferência memorial de Donald Winnicott*. São Paulo: Zagodoni, 2013.

LAPIERRE, André; AUCOUTURIER, Bernard. *Fantasmagorias corporais e prática psicomotora*. São Paulo: Editora Manole, 1984.

PARLEBAS, Pierre. *Jeu sportif, rêve et fantaisie*. Paris: Esprit, n. 5, 1975.

PROJETO JUVENTUDE/ Instituto Cidadania. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

WALLON, Henry. *A evolução Psicológica da criança*. Trad. Cristina Carvalho. Portugal: Edições 70, Lda., 1995.

WALLON, Henry. *Psicologia e educação da infância*. Lisboa: Editorial Estampa, 1975.

VIGOTSKY, Lev S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

ANEXO

A classificação dos diferentes tipos de jogos e brincadeiras

Esta seção tem por objetivo apresentar a classificação dos jogos infantis, tendo em vista sua importância para o desenvolvimento humano. Todas as formas de jogo aparecem com maior ou menor predominância em todas as fases da vida. Quando as crianças brincam umas com as outras, constituem experiências grupais por meio das quais se reconhecem, estabelecem relações de amizade, companheirismo, aprendendo a lidar com as próprias emoções e as de seus companheiros. Ou seja, por meio da inscrição em grupos de jogos e brincadeiras, as crianças se humanizam.

A classificação dos jogos infantis, apresentada a seguir, tem um caráter apenas didático, pois podemos encontrar num mesmo jogo características de outro. Por sua vez, a organização do acervo de jogos e brincadeiras, na seção seguinte, tem a função de auxiliar o educador a identificar e estimular os diferentes aspectos neles envolvidos (sociais, afetivos, cognitivos e motores). É importante ressaltar que o prazer da criança deve estar presente em toda atividade que envolva os jogos e brincadeiras. Assim como os jogos cooperativos, a multiplicidade dos jogos e brincadeiras coletivas inscrevem as crianças no mundo social dos grupos de amizade, favorecendo o seu desenvolvimento socioemocional.

Jogos de exercício ou funcionais: É o jogo de exploração das possibilidades do corpo, do ambiente, dos materiais e seus efeitos, que tem por finalidade o próprio prazer do movimento. O educador procura incentivar a descoberta de formas variadas de manipulação e exploração, no sentido de ampliar e aperfeiçoar o repertório motor das crianças no que diz respeito a suas habilidades básicas (andar, correr, saltar, arremessar, receber etc.). A cada habilidade que a criança conquista, tenta algo mais difícil, movimentos mais complicados, tenta fazer novas combinações e explora os objetos de maneiras diferentes. Espaços amplos e variedade de materiais são muito importantes para estimular esse tipo de jogo, pois possibilitam vários tipos de ação. O educador deve preparar o espaço e oferecer diferentes materiais, encorajando a criança e chamando a atenção para novos desafios.

Jogos de construção: O jogo de construção constitui a exploração de materiais, de suas propriedades (sons, cores, formas, texturas, pesos etc.), suas características associativas (empilhar, encaixar, agrupar etc.) e também o seu potencial simbólico. Inicialmente a criança explora os materiais colocando-os na boca, jogando-os no chão, batendo. Depois passa também a empilhá-los, agrupá-los, até que os utilizam em construções simbólicas, transformando-os em castelos, aviões, cidades, cenários etc.

Jogos espontâneos: O jogo espontâneo ou faz-de-conta é o principal meio pelo qual a criança expressa seu conhecimento acerca do mundo. No jogo espontâneo a criança transforma objetos em símbolos e os utiliza para desempenhar papéis (ex: mamãe, médico, professor etc.). A realidade é transformada conforme o desejo da criança que pode, por exemplo, transformar um lápis em uma varinha de condão. Enquanto brinca de casinha, de médico, de luta, a criança refaz a própria experiência, revivendo prazeres, conflitos e necessidades não satisfeitas na situação real. Por isso é possível, observando o jogo espontâneo da criança, obtermos importantes informações sobre seus sentimentos e sua relação com o mundo. No jogo simbólico o papel do educador é o de estimular a imaginação da criança, estruturando o espaço e os materiais, organizando a brincadeira, interagindo e interessando-se pelas ideias das crianças.

Jogos dramáticos: Os jogos dramáticos pouco se diferem dos jogos espontâneos. A distinção é que os jogos dramáticos se aproximam mais da linguagem teatral, jogos de assumir papéis a partir de temas combinados de antemão. No jogo dramático a criança experimenta diferentes papéis, assim como no jogo simbólico, sendo capaz de vivê-los como se fosse outra pessoa. A dramatização é uma construção coletiva realizada a partir de uma história conhecida ou criada pelo grupo, ou a partir de um tema, ou situação, escolhida pelo grupo ou pelo professor. A sua diferença em relação ao jogo espontâneo é que se estrutura a partir de um acordo coletivo. Escolhendo personagens com os quais se identifique, a criança aprende sobre si mesma e sobre os seus sentimentos, amplia os seus recursos expressivos, conhecendo cada vez mais as possibilidades do seu corpo. A função do educador é auxiliar na definição do tema ou história, na composição do cenário, na composição das personagens e na criação de figurinos.

Jogos de regras: A regra surge da necessidade de jogar com alguém. O jogo de regras implica na relação entre duas ou mais pessoas que se regulam mutuamente mediante a combinação prévia das ações que conformam o jogo. É uma atividade cujo desafio se encontra no próprio cumprimento da regra que rege a brincadeira. No caso de crianças bem pequenas, as regras implicam repetições de gestos e ações, que são inicialmente compartilhados com adultos (ex: serra-serra-serrador), e depois também com outras crianças (ex: corre-cutia, pega-pega, passa anel etc.). Essas atividades, inicialmente, dependem da organização do educador e as regras podem ser ensinadas ou combinadas com o grupo. O educador pode adaptar e simplificar as regras de determinado jogo conforme a faixa etária e incluir elementos simbólicos para tornar o jogo mais atraente (ex: a raposa e as galinhas, em vez de um pega-pega simples).

Atividades rítmicas e expressivas: Essas atividades compreendem o universo das canções e danças infantis, assim como algumas brincadeiras que envolvam o desenvolvimento rítmico, como também as brincadeiras de pular corda e as canções de roda.

Atividades de conhecimento do próprio corpo: É importante desenvolver atividades que auxiliem a criança a identificar, nomear e localizar as diferentes partes do corpo. Essas atividades ampliam o conhecimento do próprio corpo e auxiliam o desenvolvimento de noções de lateralidade, noção espacial e esquema corporal (ex. dança do bilú, jogo da silhueta).

Jogos e brincadeiras com regras para crianças a partir dos 4 anos de idade

Os jogos de regras apresentados, a seguir, podem ser utilizados pelos educadores a fim de ampliar as experiências socioemocionais, o repertório cultural, bem como o repertório motor das crianças¹¹.

Esconde - Esconde (A partir de 5 anos): O jogo é simples. Uma criança fecha os olhos e conta até o número 10 enquanto as outras procuram se esconder. Ao término da contagem, a criança deve buscar descobrir onde cada um dos colegas se escondeu. As crianças devem tentar correr até o *piques* - lugar combinado pelas crianças que cumpre o papel de salvaguarda - antes daquela que as está procurando. A criança que for descoberta primeiro, e que não conseguiu chegar no *piques* antes da criança que está no papel de quem procura as outras, é a que vai ocupar a função de procurar os colegas na próxima rodada e assim por diante. Há uma variação: se for de acordo entre as crianças,

¹¹ Os jogos e brincadeiras ora apresentados são parte do acervo da experiência docente do educador Ricardo Casco desenvolvida junto ao segmentos da Educação Infantil e Ensino Fundamental.

a última criança que consegue chegar, sem ser pega, no piques, pode “libertar” todas as outras que foram pegadas, se chegar no *piques* primeiro que a criança que estava procurando as outras.

Lenço atrás: (A partir de 4 anos): As crianças ficam sentadas num círculo com os olhos fechados. Uma criança corre por fora do círculo com um lenço na mão. Todas as crianças entoam a canção: Corre cutia, na casa da tia. Corre cipó, na casa da avó. Lencinho na mão, caiu no chão. Moça bonita do meu coração. Posso jogar? Pode!! Nesse momento, ou mesmo durante a canção, a criança que estava com o lenço, deixa o mesmo atrás de uma criança que está sentada. Quando a canção termina, aquela criança que está com o lenço atrás, pega o lenço e sai em perseguição da criança que colocou o lenço atrás dela. A perseguição ocorre por fora do círculo. A criança que está fugindo deve sentar no lugar da criança que a persegue. Se a fugitiva for pega antes de assumir o lugar da perseguidora, ela senta no centro da roda. O jogo segue repetindo essa sequência. Depois de uma ou duas rodadas, as crianças que foram para o centro da roda podem voltar para o seu lugar de origem.

Pega – Pega Americano (A partir de 5 anos): Joga-se como o pega – pega tradicional. A diferença consiste em que aquele que for pego pelo pegador deve permanecer imóvel, com as pernas afastadas. Ele retorna ao jogo quando um de seus colegas “passa” por baixo de suas pernas. O jogador que for pego três vezes assume o lugar do pegador.

Pega – Pega Tartaruga (A partir de 5 anos): Joga-se como o pega- pega tradicional. A diferença consiste em que o jogador que não quiser ser pego pelo pegador, deve assumir a posição da “tartaruga sentada” (o jogador senta no chão com as pernas e braços levantados). Tal posição faz a função de “piques”. Aquele jogador que for pego três vezes pelo pegador, assume o seu lugar.

Pega - Pega Corrente (a partir de 6 anos): Pega pega tradicional. Uma criança é a pegadora, ou seja, persegue e tenta tocar no corpo das crianças que fogem dela. Cada criança que for pega, dá a mão para a criança que a pegou, formando uma corrente que aumenta a cada criança que for pega. A corrente deve procurar “cercar” os colegas que fogem, até conseguirem pegar todas elas. A criança que foi a primeira a ser pega, passa a ser a pegadora na rodada seguinte.

Rio vermelho (A partir de 4 anos): Desenha-se, no chão, duas linhas paralelas, separadas ao menos por 10 metros uma da outra. As crianças ficam, uma ao lado da outra, numa das “margens” do rio. No meio do rio, situa-se o pegador. As crianças falam ao pegador: _ Queremos passar pelo rio vermelho! O pegador responde: _ Só se tiver uma cor! As crianças perguntam: _ Que cor? O pegador diz: Cor X (diz a cor). As crianças que tiverem em seu vestuário alguma peça da cor dita pelo pegador, podem atravessar o rio com tranquilidade até a outra margem. Aqueles que não têm a cor escolhida pelo pegador, devem aguardá-lo contar até três e tentar atravessar o rio. O pegador tenta pegar um dos jogadores enquanto atravessam o rio. O jogador que for pego, assume o lugar do pegador e assim reinicia-se o jogo.

Garrafa com veneno (A partir de 4 anos): Desenha –se uma linha no chão. As crianças ficam sobre ela, dispostas uma ao lado da outra. A sua frente posiciona-se um

“vendedor” de sucos. Cada vez que o vendedor apresenta um suco delicioso para vender, as outras crianças expressam sentimentos de prazer. Cada vez que o vendedor apresenta um suco ruim ou nojento, as outras crianças expressam corporalmente sentimentos de desprazer ou nojo. Quando o vendedor diz: _ Garrafa com veneno!, todos os outros jogadores fogem. Aquele que for pego pelo vendedor, assume o seu lugar.

Amarelinha maluca (a partir de 5 anos): Desenha-se no chão uma amarelinha longa e “irregular”. Divide-se, para cada amarelinha maluca, dois grupos de crianças. Os grupos ficam dispostos em lados opostos. O primeiro jogador de cada equipe, ao sinal do professor, “entra” na amarelinha e se desloca saltando até encontrar o oponente. Quando se encontram, jogam “Jo quem pô”. O jogador que perde diz para seus colegas: _ Perdi! Depois, retorna para o fim da fila de sua equipe. Imediatamente, ao ouvir a palavra “perdi”, o segundo jogador da fila da mesma equipe entra na amarelinha e se desloca até encontrar o adversário. O jogador que ganhou o “Jo quem pô”, continua se deslocando pela amarelinha, seu objetivo é chegar na última casa. Cada vez que dois adversários se encontram no meio da amarelinha, eles devem disputar o “Jo quem pô”. Aquele jogador que conseguir chegar até a última casa da amarelinha, marca um ponto para sua equipe.

Batatinha frita (A partir de 4 anos): Desenha-se no chão uma linha. As crianças ficam de pé sobre a linha, uma ao lado da outra. Numa distância de mais ou menos 10 metros desse grupo, situa-se uma criança sozinha. Ela fica de costas para o grupo e diz, bem alto: _ Batatinha frita, um, dois, três! Ao ouvirem o início da palavra batatinha, as crianças se deslocam, correndo, em direção ao que disse a frase. Ao ouvirem o número três, as crianças tomam a postura de uma estátua. A criança que disse batatinha... observa atentamente os seus colegas. Aquele colega que é observado movimentando alguma parte do seu corpo deve voltar para o lugar de origem e aguardar até que reste apenas uma criança na postura de estátua. A última criança que sobra é aquela que cumprirá a função de dizer: batatinha frita, um, dois, três! Reinicia-se o jogo.

Carimbo ameba (a partir dos 5 anos): É uma espécie de queimada livre, sem equipes. As crianças ficam dispostas livremente pelo espaço. O professor arremessa uma bola, leve, para o alto, começando o jogo. A criança que pega a bola deve, sem andar ou correr, tentar atingir (“queimar”) um dos seus colegas. A criança que for “queimada” assume a postura de uma ameba (movimenta-se em quadrupedia). A ameba pode retornar a ser humano se conseguir recuperar, em alguma situação, a bola, ou se conseguir tocar com a mão algum dos colegas que está em movimento. Quem for pego por uma ameba vira ameba, a ameba que pegou alguém, passa ser humano novamente. É importante recomendar às crianças que tomem cuidado com os seus colegas: não acertem a bola no rosto e não toquem (no caso da ameba) seus colegas nas pernas, mas, sim, no quadril (assim evita-se que os colegas em deslocamento caiam no chão).

Gato e rato (a partir dos 5 anos): As crianças são dispostas, de mão dadas, num grande círculo. Uma das crianças situa-se no centro da roda (ela é o rato). Outra criança situa-se fora da roda (ela é o gato). Outra criança fica “virada” para fora da roda, mas permanece de mãos dadas com os demais colegas (ela é a porta). A porta combina com o rato a que horas ela vai abrir. O gato, então, se aproxima e pergunta: _Que horas são?

As outras crianças da “casa” (da roda) respondem: _ Uma hora! As perguntas e respostas se sucedem até que a porta se abre no momento combinado. As crianças, então, levantam os braços para que o rato possa fugir, já que o gato poderá, neste momento, entrar na casa. As crianças da roda alternam o movimento de levantar o braço e baixá-lo, de modo a proteger o rato ou a facilitar a perseguição do gato. Quando o gato consegue alcançar o rato, o jogo recomeça com outras crianças assumindo os papéis da brincadeira.

Relógio (A partir de 7 anos): O educador, munido de uma corda de aproximadamente três metros de comprimento, situa-se no centro da roda feita pelas crianças. O educador gira a corda, na altura dos pés das crianças que tentam não ser atingidas, saltando à corda que se movimenta.

Alerta (a partir dos 5 anos): As crianças são dispostas em círculo. Uma criança escolhe o nome de um colega e o diz bem alto, de modo que todos os participantes ouçam o nome do escolhido. Todas as crianças fogem, menos aquela que foi escolhida. Esta deve pegar a bola que foi lançada para o alto e, imediatamente, ao pegar a bola deve dizer, bem alto: _ Alerta! As outras crianças ao ouvirem essa palavra, devem parar de correr. Aquela criança que disse alerta deve tentar acertar uma das outras crianças que estava fugindo, e que, agora, está parada. Para isso, ela pode dar três passos em sua direção, a fim de se aproximar dela para tentar acertá-la com a bola. A criança que for acertada pela bola, na primeira vez recebe a menção Rá. Na segunda, a menção Ré. E, assim, sucessivamente até receber, na quinta vez em que for acertada, a menção Rua. Aquele que receber a menção Rua, deve se ausentar da brincadeira até que outra criança receba a mesma menção. Quando isso ocorre, ela pode voltar para a brincadeira no lugar da outra criança que acaba de sair. E assim por diante...

Focas e pescadores (a partir dos 4 ou 5 anos): Divide-se o grupo em dois subgrupos que devem ser separados, ao menos, pela distância de dez metros. Um dos grupos será o grupo das focas. O outro, o dos pescadores. As crianças, munidas de giz, desenham figuras no chão: os pescadores fazem barcos, as focas o habitat marinho. Após terminarem seus desenhos, os pescadores cantam, na “língua esquimó”: _ Raxi caximunga, raxi caximunga, hei dido hay dido hei dido hum! (duas vezes). Depois dizem: _ Etça cola mixauana! As focas então respondem: _ uuuuuuuu! Se quiserem, pode ser utilizada a versão em língua portuguesa. Os pescadores dizem: _ Nós vamos pescar, nós vamos pescar, hei dido hay dido hei dido hum (duas vezes). Depois dizem: _ Acho que tem foca por aí! As focas respondem: _ uuuuuuuu! Após o diálogo, uma das crianças pescadoras diz: _ Vejam! Focas! Nesse momento, as focas fogem sendo perseguidas pelos pescadores. As focas que forem presas pelos pescadores, ganham peixinhos de presente e são libertadas. A brincadeira recomeça alternando-se os papéis.

Balança caixão (A partir de 5 anos): As crianças ficam em fila, segurando a cintura de seu companheiro que está a sua frente. A primeira criança da fila, fica com as mãos na parede. Sucessivamente, as crianças vão soltando da fila ao cantarem: _ Balança caixão. Balança você. Dá um tapa na bunda e vai se esconder! Uma a uma, então, saem da fila e procuram um lugar para se esconder. Uma das crianças, a que sobra ao final das sucessivas vezes em que se repete a canção, deve contar, ao menos, até 20, antes de

sair para procurar os colegas. Após esse momento, a brincadeira funciona como um jogo de esconde-esconde tradicional.

Fio elétrico (A partir de 4 anos): O educador pode pedir o auxílio de uma criança. O educador estende uma corda sob a qual as crianças devem passar, de um lado para o outro. Pouco a pouco a altura da corda deve ser diminuída. As crianças não devem tocar a corda com o seu corpo, sob o risco de serem “queimadas” pelo fio elétrico. O jogo é repetido conforme o desejo dos participantes.

Cobrinha (A partir de 4 anos): O educador pode pedir o auxílio de uma criança ou amarrar a outra extremidade da corda em algum lugar. Com a corda tocando o chão, o educador faz com ela movimentos oscilatórios de modo que “pareça” uma cobrinha. As crianças devem saltar a corda de um lado para o outro. O educador pode sugerir formas variadas de se saltar a corda. Pode, também, dizer: _ A cobra está morta! Nesse momento as crianças pisam a corda e permanecem sobre ela. Depois, o educador diz: _ Ela está viva! Nesse momento, as crianças devem retomar a brincadeira de saltar a corda de um lado para o outro.

Mãe da rua (A partir de 5 anos): Desenhando-se duas linhas no chão, separadas, aproximadamente, dez metros uma da outra e divide-se as crianças em dois grupos. Uma criança, de um dos grupos, dirige-se ao grupo oposto. As crianças do grupo oponente a esperam com um dos braços estendidos e a mão aberta, de modo que a criança que vem ao seu encontro possa escolher uma das crianças e bater a sua mão na mão dela. Nesse momento, a criança que teve a mão escolhida persegue a criança que bateu em sua mão até o lugar onde está o grupo dela. Se a perseguidora conseguir tocar no corpo da fugitiva antes que esta alcance o seu grupo, a fugitiva passa a fazer parte da equipe da perseguidora. Tradicionalmente canta-se a música “barra manteiga”. Há uma passagem na letra que diz: “barra manteiga na fuça da nega”, tal passagem é inapropriada pois trata os negros de forma preconceituosa. Recomenda-se alterar a letra da música. A nova letra pode ser criada coletivamente pelas crianças.

Coelho sai da toca (A partir de 5 anos): Pede-se que cada criança desenhe um pequeno círculo que será a sua toca. O número de tocas deve ser o número das crianças envolvidas na brincadeira menos um. Outra criança é escolhida como o lobo. O lobo diz: _ Coelhozinho sai da toca! Imediatamente, as crianças trocam de lugar com seus coleguinhas. Durante a troca de tocas, o lobo deve tentar pegar um dos coelhos que ainda não conseguiu entrar na toca. O coelho pego vira o lobo da próxima rodada. O educador pode incentivar as crianças a se deslocarem de maneiras diferentes a cada rodada.

Elefante colorido (A partir de 5 anos): As crianças são dispostas livremente pelo espaço. O educador, para iniciar o jogo, diz: __ Elefante colorido! As crianças perguntam: _ Que cor? O educador diz o nome de alguma cor. As crianças, então, devem procurar no espaço algum objeto ou estrutura da mesma cor dita pelo educador. A brincadeira se repete conforme o interesse das crianças. Obs: não precisa ser sempre o educador a dizer o nome das cores. As crianças podem se alternar para cumprir essa função.

Seu lobo está (A partir de 5 anos): Pode se usar a casinha ou se desenhar um círculo no chão que será a casa do lobo. As crianças se aproximam e perguntam: _ Seu lobo está? O lobo responde: _ Sim. As crianças perguntam: _ O que ele está fazendo? O lobo responde: _ Acordando, podem ir brincar. As perguntas e respostas se sucedem até que o lobo, após acordar, tomar café, escovar os dentes, se trocar etc., esteja pronto para sair em perseguição aos cabritinhos. Aquele que for pego pelo lobo, na repetição da brincadeira, ocupa o seu lugar.

Garrafão (A partir de 7 anos): Desenha-se um grande garrafão no chão. Escolhe – se um pegador, as outras crianças apenas fogem, ora ficando dentro do garrafão, ora ficando fora do garrafão. Elas podem entrar e sair do garrafão por qualquer lugar. O perseguidor, apenas pelo “gargalo” do garrafão. O pegador alterna as ordens para as crianças para que elas entrem ou saiam do garrafão, procurando confundi-las para aumentar a sua chance de agarrar um dos participantes.

Teatrobol (A partir de 7 anos): O jogo ocorre em grandes espaços. Divide-se o campo do jogo em duas partes, separadas por uma linha no meio. Os jogadores dos dois grupos se organizam em uma fileira - uma de cada lado do campo, uma criança ao lado da outra. Uma das equipes inicia o jogo, combinando a realização de uma mímica. Todas as crianças da equipe deverão traduzir corporalmente (ao seu modo) a ideia acordada pelo grupo. Assim, elas se dirigem, também dispostas numa fileira (uma criança ao lado da outra), para o outro lado do campo e ficam, mais ou menos, a dois metros de distância da fileira da equipe oposta. As crianças fazem a mímica, enquanto as crianças do outro grupo tentam adivinhar do que se trata o movimento feito. Se uma das crianças acertar o nome do que é representado na mímica, a equipe que fez a mímica foge para o seu campo. As crianças do grupo que adivinhou devem correr e tentar acertar com uma bolinha de plástico (podem ser bolinhas de meia, pompons..., algo que não machuque!) o corpo de uma das crianças que está fugindo. As crianças que forem acertadas ainda no campo das crianças perseguidoras passam a fazer parte do grupo da criança que o acertou. O jogo prossegue alternando-se as funções dos grupos de jogadores. A duração depende da vontade das crianças.

Queimada (A partir de 7 anos): As crianças são divididas em duas equipes, separadas por uma linha central. O objetivo do jogo é acertar com uma bola os componentes do grupo oposto (recomenda-se usar bolas de plástico leves). Cada parte do campo deve ter, ao fundo, uma linha que delimita um espaço no qual ficarão as crianças do grupo oposto que foram acertadas pela bola, ou seja, que foram “queimadas”. Esse espaço tradicionalmente é chamado de “morto”. As crianças que foram “queimadas” passam a ocupar o “morto”. Se a bola cair nesse espaço, as crianças que ocupam o espaço do “morto” podem voltar para o campo dos “vivos” se conseguem “queimar” alguma criança do grupo “vivo” oponente. O jogo termina quando todas as crianças de uma das equipes forem “queimadas”.

Jogos de reconhecimento do próprio corpo

Formiguinha (A partir de 4 anos): O educador entoa a narrativa: “_ Fui no mercado comprar café, veio a formiguinha e mordeu o meu pé (mão, cabeça, pernas, cotovelo...).. Eu sacudi, sacudi, sacudi, mas a formiguinha não parava de subir”. A cada vez, uma parte do corpo é privilegiada na canção e na ação corporal que é copiada pelas crianças.

Dança do bilú (A partir de 4 anos): O educador canta: “_ Nós vamos dançar o bilú, bilú nós vamos dançar (2X). Vai a mão prá frente, vai a mão prá trás, basta agitar um pouquinho, um pouquinho e meia volta dar”. Essa é a canção básica da brincadeira. As crianças são dispostas em círculo e a cada passagem escolhe-se uma parte do corpo para ir para frente ou para trás, para o lado, para cima, para baixo...

Brincadeira do espelho (A partir de 5 anos): Brincadeira feita em duplas. Uma criança é o número um, a outra é o número dois. Ao sinal do educador, o número um assume uma postura corporal e o número dois deve copiar corporalmente tal postura. No jogo, as posições se alternam. A duração do jogo se dá conforme o desejo dos participantes.

Jogo da silhueta (A partir de 5 anos): As crianças, em duplas, desenham com um giz a silhueta do colega no chão. Depois, pede-se às crianças que assumam as diferentes posturas desenhadas no chão, trocando de lugar com outros participantes da brincadeira, deitando sobre as diferentes posturas representadas.

Atividades rítmicas e expressivas

Pular corda: atividade na qual duas pessoas giram uma corda para outra criança saltar. Geralmente, essa atividade é acompanhada por canções cantadas pelas crianças:

1. Salada saladinha, bem temperadinha, com sal, pimenta, fogo, foguinho!
2. Com quem você pretende se casar: loiro, moreno, careca, cabeludo, rei, capitão, soldado ou ladrao? Qual é a letra do seu coração: A, B, C.... (Quando a criança erra o pulo, as outras procuram um nome que se inicia com a letra em que a criança parou).
3. Batalhao! Lhão! Lhão! Lhão! (várias crianças pulam a corda juntas. Assim que uma criança erra, ela sai e as outras continuam)

Brincadeiras de roda: Brincadeira que consiste nas crianças dispostas num círculo de mãos dadas que entoam canções ou realizam brincadeiras nesse formato².

Danças tradicionais: Há uma série de danças voltadas para a infância. Muitas delas se perpetuam no tempo e na memória de várias gerações em cada região brasileira.

Acervo musical para crianças

Coleção Funarte (CD): Villa Lobos para crianças; Músicas tradicionais infantis de diferentes regiões do país.

Coleção de histórias infantis “Disquinho” (CDs): Coleção de contos de fadas narrados e orquestrados

Coleção brasileiro (CD): Coleção musicada sobre animais brasileiros

A Arca de Noé (CD): Vinicius de Moraes

Os Saltimbancos (CD): Chico Buarque

Capítulo 4

A sexualidade e suas expressões

Dentre os âmbitos da vida humana, talvez o da sexualidade seja um dos quais que ainda suscita uma série de controvérsias, por vezes cercado por desentendimentos, tabus e desinformação. Geralmente, o senso comum sobre a temática tende a reduzir o seu entendimento ao ato sexual em si. Porém, a definição de sexualidade encerra um conjunto amplo de significações nem sempre claros, à primeira vista, que podem surpreender os entendimentos que julgamos certos a esse respeito. De todo modo, a sexualidade pode ser considerada como a esfera da vida humana sobre a qual endereçamos grande parte de nossa energia vital e que configura aspectos muito importantes para a constituição de nossa subjetividade, das formas como nos relacionamos consigo mesmos e com as outras pessoas. Passemos, então, a apresentar algumas definições sobre o que é a sexualidade a fim de podermos iniciar uma trajetória segura para ampliarmos nossa compreensão sobre essa dimensão tão importante da vida humana, quer seja no âmbito individual como coletivo.

Entre os pensadores que se dedicaram à sua compreensão, talvez Sigmund Freud seja a primeira e grande referência. Como sabemos, Freud foi o pensador da cultura que dedicou toda a sua monumental obra para a compreensão dessa problemática. Entre o final do Século XIX e meados do Século XX, o autor empreendeu uma série de estudos a fim de entender a complexa trama que constituiu as principais ideias sobre a sexualidade humana, fundando a Psicanálise.

Como é de conhecimento corrente, a Psicanálise trata-se de uma teoria e uma prática clínica que visa minorar as múltiplas expressões de sofrimento psíquico que afetam a vida humana. Grosso modo, Freud pôde constituir suas ideias a partir da escuta e análise das narrativas de adultos sobre suas vidas a fim de poder auxiliar a encontrar os acontecimentos, notadamente da vida infantil, que poderiam ser compreendidos como as origens das diferentes expressões de sofrimento psíquico que afetariam a vida presente de seus pacientes.

Não cabe, no âmbito desse texto, apresentar de forma cronológica toda a ampla e complexa trama que Freud empreendeu para constituir os fundamentos de sua teoria e de sua prática clínica. Nesse sentido, tentaremos apresentar, ainda que de modo sucinto, alguns dos elementos centrais constitutivos de suas principais ideias a fim de podermos compreender quais passos o autor empreendeu para constituir os alicerces do pensamento psicanalítico e com isso ampliarmos a nossa compreensão sobre a sexualidade humana.

Os Primórdios da teoria psicanalítica - considerações sobre o tratamento analítico de Isabel R.

Laplanche (1984) considera a publicação do texto *Estudos sobre a histeria* como a principal obra que marca a primeira fase da evolução do pensamento freudiano sobre a sexualidade. Escrita em parceria de Freud com Josef Breuer, médico austríaco, o estudo apresenta observações de ambos pensadores acerca de casos de mulheres que apresentavam distúrbios psíquicos que nominaram como *histeria*. O estudo apresenta os casos emblemáticos de duas mulheres: Anna O. e Isabel de R.

A fim de demarcarmos as principais contribuições dessa obra, apresentaremos o caso de Isabel de R., narrado por Laplanche (1984), por se tratar de um caso que apresenta elementos considerados pelo autor como os primórdios da teoria freudiana.

Laplanche (1984) relata que Isabel R. chega à clínica de Freud, com a idade de 24 anos, apresentando um quadro de “astasia-abasia”, uma espécie de paralisia, que torna difícil e por vezes a impede de manter-se em pé e de andar. Apresenta um quadro de dores no músculo anterior da coxa direita resultando na impossibilidade de caminhar. Filha menor de três irmãs, é muito dedicada ao pai doente, sobretudo, devido à debilidade de sua mãe, acometida de uma doença ocular. Isabel cumpre o papel de enfermeira de seu pai e de um amigo muito próximo, com a qual seu pai podia contar para trocar ideias. Seu pai a considerava muito inteligente, mas não concordava com suas ideias, controversas para o período, de preferir graduar-se em música e pouco interessada em se casar.

Durante os cuidados com seu pai, Isabel não expressa qualquer sentimento de inquietude ou alguma tristeza frente à doença que o acomete. Nesse período, segundo o relatado por Freud, aparecem os primeiros episódios de dores na perna, que durou apenas um dia. Freud designa esse acontecimento como uma dor de caráter reumático, mas, também, como uma amostra de sua futura expressão histérica. Segundo a definição no período, “a reprodução, o sintoma somático histérico, teria, portanto, seu ponto de partida, de cristalização, em uma afecção somática” (LAPLANCHE, 1984, p.50).

Esse sintoma somático, corpóreo - a dor – seria decorrente de recordações penosas durante os tempos que Isabel não pode expressar durante os cuidados que teve com seu pai, recordações “deixadas de lado” ou “reprimidas”. As primeiras dores, as recordações deixadas de lado, reveladas por Isabel durante sua análise com Freud, remontariam ao mesmo período em que, enquanto cuidava de seu pai, havia estabelecido estreitas relações com um rapaz que estimava muito, até o ponto de considerar a vir casar com ele. A cena recordada por Isabel refere-se a um dia em que foi para uma reunião onde encontraria o jovem pelo qual estava interessada. Ainda que tivesse pressa para voltar para cuidar de seu pai, acaba passando mais tempo com o rapaz. Quando retorna para casa, percebe que o quadro de saúde de seu pai havia se agravado, dirigindo a si mesma as mais amargas reprovações pelo fato de tê-lo abandonado.

Devido a esse acontecimento, reencontra o jovem pelo qual havia se interessado somente raras vezes, “pensando que o fracasso desse primeiro amor era o que a fazia sofrer, de fato, cada vez que pensa nele, sofre” (idem, p. 50). Freud analisa esse acontecimento como um *conflito de incompatibilidade*, ou seja, há uma incompatibilidade entre sua atitude e o que seria para ela conveniente: há uma incompatibilidade entre o entusiasmo experimentado com o jovem pelo qual se interessou e a “miserável condição em que se encontrava seu pai”. Para Freud, esse conflito teria gerado uma *repressão* de seus sentimentos eróticos, dando origem a uma “repressão da representação erótica fora da associação”. Essa repressão, para Freud, ainda que não tivesse ainda seguro dessa ideia, seria a origem da conversão, ou seja, a origem da dor que acometia sua perna. A dúvida de Freud para a veracidade essa análise, seria o fato de que essas cenas narradas por Isabel seriam fruto de um processo

de construção por parte do analista e da paciente, que possibilitou a criação dessa hipótese, já que, a dor poderia não ter sido percebido dessa maneira no período em que aconteceu.

Segundo a narrativa de Laplanche (1984), após a morte de seu pai, outros eventos se sucedem, eventos que trazem à tona elementos importantes para a análise do caso de Isabel. A doença ocular de sua mãe se agrava e suas duas irmãs mais velhas se casam. O marido da irmã mais velha não quer manter proximidade com a família e ambos se afastam de seu convívio. Por sua vez, a irmã mais nova casa-se com um rapaz, com um homem “feito para satisfazer mulheres donas de sentimentos delicados” (LAPLANCHE, 1984, p. 52), reconciliando Isabel com a ideia de poder de vir a se casar, também. Laplanche (1984) considera que a análise de Isabel só chegaria ao seu final quando ela teria trazido à consciência e feito expressar, por meio da descarga emocional que lhe possibilitou reviver os sentimentos de seu passado (ab-reação), o seu amor reprimido pelo seu cunhado. Três acontecimentos assinalam esse desfecho que fixam os sintomas de *conversão* – as dores paralisantes da perna direita de Isabel.

Após a morte de seu pai, Isabel, sua mãe, sua irmã mais nova e seu cunhado viajam para um balneário a fim de que Isabel possa descansar dos últimos eventos que haviam acometido a família¹². Durante essa viagem, Isabel passeia pelo balneário acompanhado de seu cunhado, sem a presença da irmã que havia se sentido mal. Durante o passeio, Isabel é invadida pelo desejo de “possuir um marido que se pareceria com aquele” (Laplanche, 1984, p. 53). Após esse passeio, Isabel retorna sozinha para os mesmos lugares pelos quais havia passeado com o cunhado e, nesse momento, as dores em sua perna tornam-se realmente mais agudos. Quando retorna do passeio, Isabel toma um banho e as dores se agudizam ao máximo.

Quando a família retorna da viagem, a doença de sua irmã se agrava e ela morre. Nesse momento, Isabel é tomada por um pensamento: “agora ele voltou a ser livre e eu posso converter-me em sua mulher” (idem, p. 53). Esse pensamento é expresso durante a recordação proporcionada pela escuta clínica, trata-se de um *après – coup*¹³ que dá

¹² Aliás, Laplanche (1984) acrescenta um comentário de que Freud, mais de uma vez em seus estudos, havia observado que os sintomas neuróticos podem surgir em períodos aparentemente felizes (p. 52)

¹³ *Après-coup* – tradução: algo que vem depois.

sentido ao todo. Esse último acontecimento, o “*après-coup*” expresso durante a sessão analítica com Freud acaba por ter um efeito terapêutico e o sintoma – a dor na perna – desaparece: a enferma levanta-se curada! Acrescenta-se a essa descoberta um fato curioso: a coxa direita que apresentava os sintomas dolorosos em Isabel R. era a perna em que seu pai apoiava a sua para que Isabel pudesse trocar os curativos de sua enfermidade. Essa informação, aliada ao fato dela ter substituído sua mãe nos cuidados de seu pai, seriam notados por Freud como eventos associados à aspectos referentes ao Complexo de Édipo, sobre o qual trataremos mais adiante quando consideraremos aspectos característicos de uma das fases do desenvolvimento sexual humano, a fase fálica.

Quais considerações Laplanche (1984) nos apresenta como importantes sobre a análise desse caso que, em seu modo de ver, expressam os primeiros fundamentos do pensamento psicanalítico? Quais as associações podemos fazer entre o caso de Isabel R. para o entendimento sobre a sexualidade humana? Laplanche (1984, p. 54)) assinala quatro pontos importantes:

1. O nível clínico, o da sintomatologia
2. O nível da motivação ou da significação do sintoma
3. O nível do mecanismo que Freud denomina “metapsicologia” do sintoma, quer dizer, a conversão
4. O nível da dialética temporal própria da sexualidade

1. O nível clínico, o da sintomatologia

O primeiro plano trata-se da existência de uma zona erógena, no caso de Isabel R., uma zona dolorosa, a parte anterior da coxa da perna direita. A essa zona, ampliando a noção de zona histerógena – assim denominada por Charcot – Freud a nomina, posteriormente, de *zona erógena*. Zona erógena

É toda parte do corpo suscetível de ser o lugar de uma excitação de tipo sexual. As zonas erógenas – pelo menos o que habitualmente se chama zonas erógenas, sem pensar na generalidade da definição – são, essencialmente certas zonas de revestimento da pele e das mucosas, especialmente os orifícios. (LAPLANCHE, 1984, p. 125). Tradução livre.

As zonas erógenas, segundo Laplanche (1984) vão desempenhar um papel determinante na concepção de sexualidade delineada por Freud. Para Freud são “zonas erógenas típicas: zona genital, oral, anal – mas também o corpo todo; o revestimento cutâneo e até os órgãos internos”. (p. 55). Como veremos mais adiante, quando Freud apresenta, no texto *Três ensaios sobre a sexualidade*, as fases da organização sexual humana, algumas delas farão referência direta a essas zonas erógenas, como: a fase oral, a fase anal e a fase fálica. Segundo a análise de Freud, as zonas erógenas ocupam um papel central na organização da sexualidade humana assim como também em alguns sintomas apresentados, sobretudo, em adultos neuróticos ou histéricos, como no representado no caso de Isabel R.

2. Motivação ou significação do sintoma

A motivação ou significação do sintoma trata-se dos conteúdos que só podem vir a ser conhecidos por meio da interpretação analítica, na clínica. A tomada de consciência da significação do sintoma é condição necessária para que possa se processar a cura do sofrimento psíquico do paciente. Diz respeito a conteúdos mais ou menos reprimidos do psiquismo, como pudemos observar a respeito dos significados dos sintomas apresentados por Isabel R. Como comenta Freud, sobre o caso de Isabel R., inicialmente, no primeiro período de entrevistas, foram obtidos relatos biográficos da paciente. Num segundo momento, o próprio sintoma “fala”. Segundo Freud (apud Laplanche, 1984, p. 57):

(...) as doloridas pernas começaram a “falar” durante nossas seções de análise. Expliquemos esse estranho estado de coisas. Geralmente, no momento de começar nosso trabalho, a enferma não sofria; mas quando com minhas perguntas, ou ao colocar uma mão sobre sua frente, eu despertava alguma recordação, se produzia uma sensação de dor, geralmente era, inclusive, tão intensa que a enferma se contraía e se inclinava sobre a zona dolorosa. Esse sofrimento, assim despertado, persistia enquanto a paciente seguia vítima da memória, e alcançava seu ponto culminante no momento em que a enferma ia revelar fatos essenciais, decisivos, para desaparecer com as últimas palavras do seu relato. Pouco a pouco aprendi a valer-me do despertar de sua dor como de uma bússola. (Tradução livre).

A revelação das motivações, ou das significações do sintoma, é fruto de um trabalho de decomposição do próprio sintoma. Ou seja, é preciso compreender que cada elemento revelado pelo processo analítico se refere a uma cadeia de associações que se entrecruzam de modo complexo, pois na maioria dos casos, essa cadeia de associações refere-se a uma cadeia de fantasias que tendem a ocultar a origem de seus conteúdos. Essa talvez tenha sido uma das grandes descobertas de Freud: “a anatomia do sintoma histérico nada tem a ver com a anatomia objetiva: é uma anatomia puramente subjetiva, popular (...) ou fantasiada” (Laplanche, 1984, p. 60). Laplanche (1984) procura resumir a compreensão que Freud tem sobre as motivações, ou as significações do sintoma:

Digamos que este [o sintoma] se encontra tecido – de uma maneira complexa, como entrecruzada – com recordações, com linguagens e, claro (ainda que este ponto é menos evidente), com fantasias. Em efeito, o ponto referente às fantasias é o menos explorado nessa época, apesar de ser mais vinculado com a sexualidade, sobretudo com a sexualidade infantil (LAPLANCHE, 1984, p. 63). Tradução livre.

Como destaca Laplanche (1984), no desenvolvimento da teoria psicanalítica, somente posteriormente Freud irá afirmar categoricamente que as fantasias associadas aos sintomas teriam sua origem em períodos muito anteriores à vida adulta, nos primórdios da vida humana, na primeira infância.

3. O determinismo do sintoma ou sua metapsicologia

Laplanche (1984) define a *metapsicologia* como “uma construção de modelos abstratos destinados a informar acerca do que se observa tanto em nível clínico, como no da cura e no da interpretação” (p. 63). Segundo seu entendimento, nesses modelos abstratos sempre há dois elementos: “uma rede pela qual circula algo e em segundo lugar, algo que circula através dessa rede” (p. 64). Dentro do desenvolvimento da teoria psicanalítica, o modelo metapsicológico leva em consideração três dimensões: a dimensão tópica, que se refere às cadeias por meio das quais circula esse “algo”, ou seja, as redes de representações associadas aos sintomas; a dimensão econômica, que se refere às quantidades do que circula, a força do afeto ou da pulsão que circula na rede,

e por fim, a dimensão dinâmica, que se refere à circulação dos conflitos que se produzem no interior do sistema.

Ao levar em consideração essas três dimensões, o analista pode compreender quais os seus conteúdos e os seus efeitos relacionados com o sintoma que pretende auxiliar em sua decifração, a decifração de como se constituiu o mecanismo de *conversão*, ou seja, o processo psíquico que desencadeou um efeito somático, como no caso de Isabel, as dores em sua perna. Segundo Laplanche (1984), “a conversão implica, dentro do sistema metapsicológico geral – constituído por dois elementos: uma rede e algo que circula na rede – a circulação livre do quantum, da quantidade do efeito, no âmbito das vias associativas” (p. 68). A metapsicologia busca, portanto, por meio da análise dessas três dimensões, busca compreender quais são as cadeias associativas, as representações, as fantasias que podem tender a ocultar, devido ao processo de *repressão* dos conteúdos não admitidos, os motivos e sentidos associados ao mecanismo de *conversão*, ao sintoma que deve ser decomposto para poder ser decifrado. Sobre a última dimensão, a *dialética temporal da própria sexualidade*, podemos compreendê-la como a operação analítica retroativa que busca a decomposição e a decifração dos sintomas que se apresentam no momento presente, na vida adulta, que se associam a eventos “deixados de lado”, reprimidos do passado, notadamente, vividos na primeira infância.

Certamente, não cabe no âmbito desse texto percorrer as modificações que alguns conceitos-chave, já presentes na análise do caso de Isabel R., sofreram ao longo da construção da teoria psicanalítica. A intenção de apresentar, de modo sucinto, a primeira fase da construção da teoria e da prática psicanalítica, anunciada por meio da análise do caso emblemático de Isabel R., deve-se ao fato de que já é possível observar alguns dos principais conceitos que estruturam esse campo de conhecimento. Alguns conceitos como *repressão*, *sintoma*, *ab-reação*, *conversão*, *representação*, *fantasia*, *metapsicologia*, *conflitos de incompatibilidade*, *zonas erógenas*, *motivações*, *significações do sintoma* e *Complexo de Édipo* (esse último, ainda não plenamente anunciado e desenvolvido, mas presente nas entrelinhas), conceitos que virão a ser melhor desenvolvidos em outras etapas da construção do pensamento psicanalítico, já

nos dão condições de avançarmos no entendimento de sua importância para o entendimento sobre a sexualidade humana.

Fases de desenvolvimento da organização sexual

Como já anunciado, as descobertas de Freud acerca do desenvolvimento da organização sexual humana se deram por meio da análise de sintomas apresentados por adultos durante suas sessões clínicas que implicavam em processos de sofrimento psíquico. Podemos afirmar que a trama dos conceitos estruturantes do pensamento psicanalítico se deu por meio de processos analíticos retroativos dos acontecimentos vivenciados por seus pacientes que remontavam, invariavelmente, à época de sua primeira infância e permaneciam atuantes nos processos de constituição dos sintomas vividos no presente. Tendo em vista a discussão precedente, pensamos que seja possível apresentar os conteúdos do conceito de *sexualidade* para a teoria e práticas no campo psicanalítico. Segundo Laplanche e Pontalis (2001)

Na experiência e na teoria psicanalíticas, “sexualidade” não designa apenas as atividades e o prazer que dependem do aparelho genital, mas toda uma série de excitações e de atividades presentes desde a infância que proporcionam um prazer irredutível à satisfação de uma necessidade fisiológica fundamental (respiração, fome, função de excreção etc.) e que se encontra a título de componentes na chamada forma normal de amor sexual (p. 476)

A fim de ampliarmos a compreensão sobre a definição de *sexualidade*, apresentamos uma apropriação interessante feita por Carvalho; Silva; Souza e Salgado (2021):

A sexualidade refere-se a um dos âmbitos que compõe a subjetividade e que se conecta não apenas ao prazer, mas a outros elementos como a afetividade, a autonomia, a liberdade (e que não se restringe aos fins reprodutivos). Ora, se partirmos dessa ótica, a sexualidade passa a ser considerada como uma instância da vida humana que é construída culturalmente, respondendo aos anseios sociais que são desenhadas de acordo com as expectativas endereçadas aos indivíduos. (p.72).

Como é possível analisar, a sexualidade é componente central da vida humana. Alia-se ao prazer, assim como à variados âmbitos da vida, como os de caráter fisiológico, o âmbito cultural, como o amor e as relações sexuais, âmbitos relacionados à

constituição da subjetividade e à vida coletiva. Enfim, podemos concluir, portanto, que somos sexualizados mediante as diferentes relações que constituímos conosco mesmos e com nossos semelhantes ao longo de nossa existência, notadamente, inicialmente, com nossos entes familiares, nossos pais. Cabe assinalar que as expectativas culturais endereçadas aos indivíduos, como a sexualidade, expressam o conjunto de valores e constrangimentos inerentes às contradições da organização das sociedades em diferentes contextos históricos. Nesse sentido, as concepções que Freud pode descortinar acerca da sexualidade, expressam os valores e expectativas culturais de seu tempo histórico.

Freud, na obra *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade*, apresenta alguns elementos que nos auxiliam a compreender o desenvolvimento da organização sexual em diferentes fases da vida, desde a vida intrauterina até a adolescência. Cabe atentar que a categorização do desenvolvimento sexual em fases, não implica, de modo algum, que as características de uma fase superada não deixam de existir e de produzir efeitos nas fases subsequentes do desenvolvimento sexual. Apenas dizem respeito aos fatores preponderantes que definem e marcam as diferenças entre um momento e outro da vida humana.

A fase oral

Ainda que já seja possível observar atividades que denotam expressões da vida sexual do feto, ainda no útero materno, como o intumescimento dos órgãos genitais (sobretudo observado nos meninos) e o chupar dos dedos das mãos e dos pés, Freud denota maior atenção para os aspectos que caracterizam a primeira fase da vida sexual infantil, após o nascimento, denominando-a de fase oral.

A fase oral pode ser categorizada como a fase em que há o predomínio do *autoerotismo*. Na organização da sexualidade quer Freud (2001) considerou normal, a fase do *autoerotismo* compreende aquela em que as crianças encontram seu objeto no próprio corpo. As zonas pré - genitais, nessa fase, não são ainda subordinadas ao primado da genitalidade, situação que ocorrerá somente durante a puberdade. Na fase

oral, cada uma das zonas erógenas independe umas das outras, tendendo independentemente cada uma para a obtenção de prazer.

Segundo Freud, pode-se definir essa fase da vida sexual do bebê como aquela em que as atividades de autoerotismo são prevalentes. Ou seja, o bebê ainda não se reconhece como um ser diferenciado de sua mãe. A busca de satisfação, de prazer, está associada ao ato de mamar, tomando como fonte de prazer as sensações que tem a sua origem na satisfação de uma necessidade fisiológica, a necessidade de nutrir-se. Segundo o entendimento de Freud, o bebê se satisfaz intensamente com as sensações obtidas em saciar a sua fome. Mas, essa primeira satisfação também se apoia nas sensações prazerosas do contato de sua mucosa (a zona labial) – compreendida como uma zona erógena – com o seio materno. Assim, o bebê buscará repetir a sensação desse prazer suscitado pelo contato com a mãe, mesmo que não tenha mais a necessidade fisiológica de nutrição, saciar a sua fome, substituindo o seio materno por seu polegar, por exemplo. Segundo Freud (2016):

A primeira e mais vital atividade da criança, mamar no peito da mãe (ou de seus substitutos), já deve tê-la familiarizado com esse prazer. Diríamos que os lábios da criança se comportaram como uma zona erógena, e o estímulo gerado pelo afluxo de leite quente foi provavelmente a causa da sensação de prazer. No começo, a satisfação da zona erógena estava provavelmente ligada à satisfação da necessidade de alimento. A atividade sexual se apoia primeiro numa das funções que servem à conservação da vida, e somente depois se torna independente (p.85)

Segundo a compreensão de Pontalis (1984) a manifestação da sexualidade do bebê tem como característica, nessa fase, sua origem por meio do apoio de uma função fisiológica. O bebê não conhece ainda nenhum objeto sexual externo ao seu próprio corpo. Nesse sentido o seu corpo é o próprio objeto de prazer, por isso a expressão sexual nessa fase é *autoerótica*, sendo que a finalidade da busca de prazer está determinada por uma *zona erógena* (a zona labial). Podemos definir da seguinte maneira o processo de dissociação entre a *pulsão de autopreservação* e a *pulsão sexual* propriamente dita: há no início uma necessidade fisiológica, a necessidade de autopreservação – saciar a fome. Essa necessidade se apoia numa parte do corpo – a zona labial-. A satisfação proporcionada pela diminuição da tensão, pelo fato de ser nutrida pelo leite materno, suscita no bebê a necessidade de reviver o prazer original.

Nesse caso, o bebê substitui o seio materno por uma parte do seu próprio corpo (um dedo da mão e até dos pés), buscando um prazer de caráter *autoerótico* que tem o seu *apoio* na *zona erógena* que suscita o prazer agora revivido, mas distante da necessidade fisiológica que lhe deu origem. Assim, há uma dissociação entre a *pulsão de autoconservação* e a *pulsão sexual*. O conceito de pulsão, segundo Laplanche (2001), refere-se ao

Processo dinâmico que consiste numa pressão ou força (carga energética, fator de motricidade) que faz o organismo tender para um objetivo. Segundo Freud, a pulsão tem a sua fonte numa excitação corporal (estado de tensão); e o seu objetivo ou meta é suprimir o estado de tensão que reina na fonte pulsional; é no objeto ou graças a ele que a pulsão pode atingir a sua meta. (p. 394).

Podemos compreender melhor, então, como se dá esse processo de dissociação entre as pulsões de *autoconservação* e *sexual*. Inicialmente, há uma pressão, ou força que impele o bebê para saciar uma tensão – saciar a necessidade fisiológica de nutrir-se. O ato de mamar o leite materno suprime o estado de tensão – a fome. A busca do prazer originado pela *pulsão de autoconservação*, dá origem a uma segunda tensão, diferente da primeira: a tensão de obtenção do prazer devido à excitação corporal – a excitação da mucosa (a zona labial) experimentada conjuntamente com o ato de mamar. A fim de repetir o prazer experimentado, o bebê busca suprimir esse novo estado de tensão recorrendo à uma parte de seu próprio corpo – o dedo da mão. A *pulsão sexual* visa atingir assim uma nova meta, o prazer sexual. Fica mais compreensível, de fato, porque a cultura inventou alguns objetos, como a chupeta, para saciar a busca do prazer sexual do bebê, dissociado da necessidade de nutrição.

Segundo Veiga (2005) “quando os primeiros dentes começam a surgir, as gengivas incham, coçam, e o corpo começa a demandar um outro objeto de satisfação diferente da sucção: o objeto mastigável” (p. 42). Para Freud (2001)

Quem vê uma criança largar satisfeita o peito da mãe e adormecer, com faces rosadas e um sorriso feliz, tem que dizer que essa imagem é exemplar para a expressão da satisfação sexual na vida posterior. Então a necessidade de repetir a satisfação sexual se separa da necessidade de nutrição, uma necessidade que é inevitável, quando os dentes aparecem e a alimentação não é mais exclusivamente sugada, e sim mastigada. A criança não se utiliza de um objeto exterior para sugar, mas sim de uma área da própria pele, porque isso lhe é mais cômodo, porque assim independe do mundo externo que ainda não consegue

dominar, e dessa maneira cria praticamente uma segunda zona erógena, embora de valor menor. A inferioridade dessa segunda área será um dos motivos que a farão, depois, buscar a parte semelhante - os lábios - de outra pessoa. (p.86).

Freud (2001) conclui apontando elementos importantes que caracterizam essa fase do desenvolvimento sexual:

Já pudemos ver, no ato de chupar ou sugar com deleite, as três características essenciais de uma manifestação sexual infantil. Esta surge apoiando-se numa das funções vitais do corpo, ainda não tem objeto sexual, é auto erótica, e sua meta sexual é dominada por uma zona erógena. Antecipemos que essas características valem igualmente para a maioria das outras atividades dos instintos sexuais infantis. (p.87)

Certamente, entre o nascimento e aproximadamente os dois anos de idade, o hábito dos bebês colocarem qualquer objeto na boca, que não se tratam de alimentos, refere-se à busca de prazer suscitado por essa zona erógena – a zona labial. Assim, devemos possibilitar que o bebê possa viver de modo livre a experimentação desse prazer, enquanto for necessário para suprimir o estado de tensão que visa a realização da meta do prazer sexual¹⁴.

A fase anal

Se na fase oral a zona erógena situa-se na zona labial, nessa fase Freud localiza a zona erógena como o esfíncter anal, que segundo Veiga (2005) “teria grande excitação de sua mucosa quando da passagem de fezes muito retidas” (p. 45). Uma das características dessa fase é a possibilidade que a criança tem de exercitar o seu domínio sobre o próprio corpo, o domínio entre reter as fezes ou liberá-las. Segundo Veiga (2005)

O jogo de retenção fecal que algumas crianças podem passar horas fazendo, e que resulta às vezes na encoprese (esse nome horroroso que significa a não contenção das fezes depois desse jogo e sua liberação em pequena quantidade nas roupas; é um problema social sério para a criança) consiste em sentir o reto

¹⁴ Segundo Freud (2001): A meta sexual do instinto infantil consiste em gerar a satisfação por meio da estimulação apropriada da zona erógena escolhida de uma forma ou de outra. Tal satisfação deve ter sido vivenciada anteriormente, deixando assim a necessidade de ser repetida, e não deve nos surpreender que a natureza tenha encontrado meios seguros para não deixar ao acaso essa vivência da satisfação. (p.89).

se distender com conseqüente reflexo de evacuação, conter a evacuação pela contenção anal (o que provoca dor tipo cólica e aumento doloroso do estímulo de evacuação) até que o bolo fecal reflua para o sigmoide (a parte do intestino que vem antes do reto), o que provoca alívio da dor e o reflexo de evacuação. É claro que em seguida o bolo fecal avança novamente, e todo o jogo recomeça. É a masturbação da fase anal. (p. 45)

Veiga (2005) considera que há um prazer nessa alternância entre a provocação da dor de retenção (excitação) e na obtenção do alívio (descarga) nas paredes retais (p. 45). Analisa que o mesmo prazer de retenção e alívio está presente no jogo que se dá no esfíncter vesical (da bexiga), jogo no qual ficaria mais evidente o prazer obtido pelo alívio do esvaziamento da bexiga. De maneira análoga à fase oral, porém com maior domínio do processo de obtenção de prazer. A criança, segundo o seu entendimento, passa a ser capaz de dominar o processo de excitação e descarga. É o momento em que as crianças pequenas demonstram grande interesse pelas próprias fezes e a de seus coleguinhas. Segundo Bastos (1998),

A fase anal apoia-se na função excretória da defecação. A expulsão – retenção das fezes, experimentada como um primeiro domínio de seu corpo e um modo de estabelecimento de relações intersubjetivas, faz das fezes um objeto simbólico de troca. A equivalência simbólica entre fezes, presente e dinheiro traz a marca da situação relacional. As fezes são o primeiro produto da criança e desfazer-se delas também representa perda, mobilizando a angústia por remeter a um objeto de satisfação libidinal anterior perdido no desmame: o seio. (p.93)

É quase senso comum que as crianças pequenas, nessa fase, representem a defecção, ou melhor, seus produtos, como um presente para a mãe. Um representante de seu próprio corpo. Tanto Bastos (1998) como Veiga (2005), assim como Freud, associam essa fase, referente ao domínio da função excretora, aos jogos de oposição entre atividade e passividade, relacionados ao sadismo e erotismo. Segundo Bastos (1998), “No sadismo, a meta é o domínio dos objetos mediante a sua destruição. No erotismo, o que é buscado é a satisfação sexual experimentada na retenção e na evacuação das fezes através da excitação prazerosa do bolo fecal na mucosa retal” (p.93). Veiga (2005), assinala a esse respeito que “a questão do controle, do domínio passa a ser importante para a criança. Não apenas de suas fezes ou urina, mas das pessoas sobre as outras” (p.51), pois ela começa a conhecer os efeitos nos adultos de seu controle ou da falta dele: “Toda a perturbação do adulto quando ela evacua ‘mal’, todo o alívio do adulto quando ela evacua ‘bem” (p.50-51). Ou seja: “ela aprendeu uma

lição importantíssima de nossa cultura: controle, domínio e poder de causar dor nos outros são seus produtos mais valorizados” (idem, p. 51).

Veiga (2005) considera que o controle dos esfíncteres pode representar a aprendizagens do controle moral. Isso, devido ao fato, segundo o seu entendimento, de que a cultura associa de diferentes maneiras, por meio de expressões da linguagem, as fezes às coisas ruins, que devemos aprender a controlar. Por exemplo: “o controle ‘da coisa ruim que existe na gente (a merda)’”, ou: quando uma pessoa é chamada de mau humorada, ela é comumente chamada de uma pessoa “enfezada”, ou ainda: “quando alguém não consegue conter a sua raiva e ela expressa o sentimento de forma explosiva, que costuma suceder a uma longa contenção, diz-se que “jogou merda no ventilador” (VEIGA, 2005, p.55) Finalmente, segundo Veiga (2005) “apesar de haver variações para mais ou para menos, uma criança se tornará capacitada para o controle dos esfíncteres entre um ano e meio e três anos de idade” (p.49). Ou seja, nessa fase ela pode aprender, por meio da linguagem social eficaz a “lidar com as excreções e de lidar com a raiva. De se livrar delas adequadamente e na hora certa” (idem, p. 55).

Consideramos importante, para concluir o estudo sobre a fase anal, relatar brevemente uma experiência realizada junto às crianças dessa faixa etária desenvolvida no Jardim de Infância Experimental coordenado por Vera Schmidt e Wilhelm Reich, no ano de 1921 em Moscou. Ciente das manifestações de sexualidade infantil e adotou uma perspectiva pedagógica não autoritária com relação as atividades de curiosidade sexual. Particularmente, referente ao erotismo anal, Schmidt e Reich (1975) defendiam a tese de que era importante dar o tempo necessário para que as crianças pudessem superar essa fase sem que fosse necessário passarem por experiências de censura ou autoritarismo com relação às suas curiosidades com relação às fezes e urina.

Segundo seu relato, as crianças pequenas gostavam de ficar muito tempo sentadas no penico, sem que fossem apressadas por isso. Os educadores desse jardim de Infância deixavam as crianças brincarem livremente com os penicos limpos, brincando com areia e água, por vezes, substituindo suas atividades de excreção, brincando com bonecas em seu lugar. Deixavam as crianças observarem-se reciprocamente durante o ato de excreção, e facilitavam as aprendizagens de controle dos esfíncteres deixando as crianças brincarem com materiais que as ajudavam a, pouco

a pouco, compreenderem as formas de controle de evacuação das fezes e urina, como areia, tinta, água e argila. Ou seja, compreendiam a necessidade de que as crianças aprendessem a controlar os atos de excreção, mas não utilizavam expressões de censura ou recriminações como forma de exigirem o controle esfíncteriano. Ou seja, apoiado nessa experiência, nessa fase do desenvolvimento sexual, é importante oferecer para as crianças a liberdade necessária para brincarem com os objetos e materiais a fim de que, por meio da ludicidade, possam expressar suas curiosidades, fantasias e hipóteses que podem facilitar as aprendizagens de controle dos esfíncteres sem ansiedade, ameaças ou julgamentos por parte dos adultos.

A fase fálica

Comumente, ao se tratar dessa fase da organização sexual infantil, há uma compreensão de que o termo “falo” refere-se ao pênis. Essa ideia não é equivocada, porém, é preciso ampliar a sua compreensão. No âmbito da teoria psicanalítica, ainda que nessa fase ganhe destaque a importância da organização genital, como fonte de prazer, tanto masculina como feminina, há uma distinção entre falo e pênis, ainda que os conteúdos simbólicos referentes ao significante “Falo” se apoiem no órgão genital “pênis”. Segundo Nasio (2007), por volta de três, quatro anos de idade, o pênis não é apenas o órgão mais rico em sensações, trata-se, também, de um objeto admirado que reclama todas as atenções. Segundo o autor, esse apêndice visível atrai a atenção tanto dos meninos como das meninas. O pênis reúne toda um conjunto de atributos simbólicos. Segundo Nasio (2007):

(...) o culto do pênis, eleva o pequeno órgão ao nível de simbólico do poder absoluto e da força viril. Mas atenção! É também, e pelas mesmas razões, vivido como um órgão frágil, excessivamente exposto aos perigos e, por conseguinte, símbolo não apenas do poder, mas também da vulnerabilidade e fraqueza. Pois bem, quando esse apêndice, eminentemente excitável, nitidamente visível, erétil, manipulável e tão altamente valorizado torna-se aos olhos de todos – meninos e meninas - o representante do desejo, nós o chamamos de “Falo”. O Falo não é o pênis enquanto órgão. O Falo é o pênis fantasiado, idealizado, símbolo de onipotência e de seu avesso, a vulnerabilidade. (p.22)

Segundo Nasio (2007), a importância e supremacia simbólica do pênis, nesse período, é tão forte que também a menina acreditará que têm um representante

anatômico do Falo – no caso, o clitóris. Devido à importância que ocupa no desenvolvimento da organização sexual, sobretudo, o lugar central que ocupa nos desdobramentos referentes à posterior crise edipiana, essa fase em que a sexualidade permanece polarizada no Falo, Freud denominou-a de “fase fálica”. Portanto, a fase fálica refere-se tanto ao pênis, mas, sobretudo, às fantasias de poder e força a ele atribuído. Veiga (2005), amplia alguns significados ao significante “Falo”. Segundo o autor:

O “símbolo fálico” tornou-se figurinha fácil do jargão psicológico que a cultura geral assimilou. O cetro real, a arma, a lança, o cajado, o báculo (espécie de cajado estilizado usado pelos pastores religiosos, como os bispos católicos), o troféu, o obelisco, a coluna comemorativa de batalhas, a bandeira fincada no cume da montanha, entre outros, são representantes fálicos porque são símbolos de domínio. Ou da vitória na competição. Supõem um triunfante sobre outro (s) subjugado (s). Já se começa a perceber que tipo de representação está em jogo. (...) Freud, inclusive fez uma especulação antropológica de como o falo teria ganho essa representação de instrumento de domínio. Remontaria ao homem das cavernas que descobriu pela primeira vez o poder de dominar o fogo com o jato de sua urina, coisa que as mulheres não poderiam fazer. (p.58-59).

Nasio (2007) apresenta ainda outros conteúdos referentes ao significante “Falo”:

(...) a palavra Falo designa não apenas o pênis quando fantasiado, isto é, quando vivido como um símbolo de força, como também toda pessoa, objeto ou ideal a que sou visceralmente ligado, de que sou dependente e que sinto como fonte de minha potência. Falo, portanto, é o nome que damos a qualquer coisa altamente investida, investida e amada que não cessa de ser concreta para ser fantasiada. (p. 78).

Portanto, nos parece clara a ideia de que a fase fálica significa um período no qual há já se faz presente os primórdios dos processos que culminarão, na puberdade, a construção da identidade sexual. Podemos considerar, portanto, a fase fálica como um momento inicial da construção de sua autoafirmação, de auto compreensão e autodomínio frente ao outro, ao mundo e a si mesmo.

Nesse momento, segundo Nasio (2007), é que se tornarão mais claras as expressões de desejos incestuosos por parte das crianças em relação aos seus pais. Mas, Nasio (2007) não atribui aos desejos incestuosos apenas o caráter do ato sexual em si, mas, o desejo de retorno ao estado original da “beatitude intrauterina”. Segundo o autor:

Para a psicanálise, cada um de nossos desejos cotidianos – o prazer sensual de contemplar um quadro ou acariciar o corpo amado, por exemplo –, cada um desses desejos tenderia, de um ponto de vista teórico, insisto, para a felicidade perfeita de que gozariam dois serem conjugados em Um. O desejo incestuoso, portanto, não é senão uma figura mítica do absoluto, o nome assumido pelo desejo louco de um herói [por] sua mãe para encontrar seu ponto de origem nos confins do corpo materno. Para dizê-lo em uma imagem, o desejo incestuoso é o desejo de fusão com nossa terra matriz. (NASIO, 2007, p. 26).

A fase fálica, portanto, encerra uma série de significados comuns no âmbito da consumação do desejo de retorno ao estado fusional, mas que se distinguem no menino e na menina no que diz respeito aos seus desdobramentos para a conformação das identidades sexuais, como um dos desfechos que se dão em meio à resolução do que Freud denominou de Complexo de Édipo.

O Complexo de Édipo

Freud tomou de empréstimo a mítica história de Édipo, contada por Sófocles há mais de dois mil anos, como uma forma de procurar retirar os sentidos de um evento que marca a organização sexual de meninos e meninas nessa fase da organização sexual. Passemos a apresentar, muito resumidamente – devido aos limites do presente texto – a tragédia de Édipo.

Édipo, filho de Layo – rei de Tebas – e de Jocasta, se encontra em perigo desde o nascimento, porque já antes de seu nascimento o oráculo de Delfos havia prevenido a seu pai que seu filho haveria de matá-lo. Layo, a fim de evitar o cumprimento da profecia, intenta matar seu filho, dando essa missão para um de seus servos. Os pés do menino são furados, para que pudessem ser amarrados e ele deixado na floresta para ser devorado pelas feras. Aliás, o significado de Édipo é “aquele que tem os pés inchados”. Porém, o servo não leva até o fim o mandado do rei, dando Édipo para uma pessoa que encontrou na floresta.

A criança é levada para outro reino – Corinto – e adotada pelo rei e pela rainha desse reinado. Quando crescido, Édipo ignorante de sua origem e de que havia sido adotado, procura o oráculo que lhe aconselha a não voltar para sua pátria, porque ele se tornaria o assassino de seu pai e em esposo de sua mãe. Édipo, então, não volta para o reino de seus pais adotivos, temendo que a profecia se realizasse. No caminho de sua

fuga do reino, Édipo encontra-se com Layo, seu verdadeiro pai, porém, desconhecido para ele. Empreendem uma luta, devido ao fato de que uma das duas carruagens, a sua e a de Layo, deveria sair da estrada para que a outra passasse e isso é motivo de discórdia. Édipo acaba por matar Layo, seu pai.

Ao chegar em Tebas, encontra a população amedrontada por uma esfinge que devora aqueles que não responde aos enigmas que propõe. Édipo resolve enfrentar a esfinge e responde ao seguinte enigma: Qual animal tem quatro patas ao amanhecer, duas patas durante o dia e três patas ao cair da noite? Édipo responde: é o homem. A esfinge, ao escutar a resposta correta se atira de um penhasco e morre. Recebido como herói em Tebas, torna-se rei e casa-se com a rainha, sua mãe Jocasta, tendo quatro filhos com ela. Reina durante muito tempo, trazendo a paz para a cidade e seu povo. Porém, uma doença acomete o reinado, dizimando sua população. Os tebanos procuram o oráculo para buscar uma orientação sobre como salvar o reino e têm como resposta que a peste terminaria quando descobrissem que havia assassinado Layo. Édipo, passa a procurar o assassino e acaba descobrindo que ele mesmo havia matado seu pai. Desgostoso do seu feito, acaba perfurando seus próprios olhos e abandona o reino. A profecia do oráculo havia, então, se cumprido.

Por que Freud recorre a esse mito para decifrar o que denominou de Complexo de Édipo nessa fase da organização sexual de meninos e meninas? A história apresenta dois dos interditos sociais que segundo Freud fundam a civilização, a possibilidade da vida societária: a proibição do incesto e do assassinato dos pais.

Como já anunciado, na fase fálica da organização sexual infantil, grosso modo, os meninos tendem a manifestar desejos incestuosos pela mãe e a menina pelo pai. Há uma série de desejos que predominam na vida das crianças nesse período. No caso dos meninos, segundo Nasio (2007), há o

(...) desejo de *possuir sexualmente o corpo do Outro*, em particular da mãe; o desejo de *ser possuído pelo corpo do Outro*, em particular o do pai; e o desejo de *suprimir o corpo do Outro*, em particular o do pai. Desejo de *possuir*, desejo de *ser possuído* e desejo de *suprimir*, eis os três momentos fundadores do desejo masculino. (p.27).

Como não é possível realizar os desejos incestuosos, o menino cria fantasias “que lhe dão prazer ou angústia, mas que de toda forma satisfazem imaginariamente seus

loucos desejos” (p. 27). Segundo Nasio (2007) a fantasia cumpre o papel de baixar a tensão suscitada pelo desejo, suscitando prazer, angústia ou por vezes sentimentos penosos. Tais fantasias são inconscientes e podem se traduzir por meio de sentimentos ou comportamentos: a fantasia de ver a mãe nua, olha-la pelo buraco da fechadura, gestos esses que põem em ato o desejo. Para trazer um pouco mais de concretude para essas fantasias¹⁵, o autor apresenta algumas fantasias de prazer de meninos:

(...) a *fantasia de possessão* manifesta-se por meio de comportamentos típicos dessa idade, como por exemplo, exhibir-se de maneira escandalosa, brincar de “papai e mamãe”, brincar “de médico”, bancar o palhaço, dizer palavrões sem conhecer sua significação ou mesmo macaquear posições sexuais. Às vezes, o que predomina é o de tocar o corpo de um de seus pais, irmãos ou irmãs ou beijá-lo febrilmente e às vezes morde-lo ou maltratá-lo. Mas, de todos os roteiros de possessão o que exprime mais fielmente o desejo incestuoso de possuir o Outro é o desejo do menino de se apoderar da mãe e tê-la apenas para si. (NASIO, 2007, p. 30).

Se no menino há fantasias de prazer, que o fazem feliz, há o desencadeamento de uma profunda *angústia*. Segundo Nasio (2007), o menininho teme ser punido pelo pai (ou aquele que assume a função paterna), considerado, então um rival sobre o qual expressa o desejo de suprimi-lo da relação que ele tem com sua mãe – manifesto comumente pelo comportamento de brincar de “chefe de família” – tentando partilhar a cama da mãe na ausência do pai.

O medo da punição refere-se ao medo de “mutilação de seu órgão viril, símbolo de sua potência, de seu orgulho, de seu prazer. Essa fantasia de ser punido com a mutilação de seu Falo, chama-se fantasia de ‘angústia de castração’” (Nasio, 2007, p. 33). O autor chama a atenção de que essa fantasia, a angústia de castração, esse medo não é sentido pelo menino, ela é inconsciente. De todo modo, o menino, por meio de suas fantasias, acaba por reprimir seus desejos incestuosos e a resolução desse conflito culmina num processo de identificação com o pai e a aceitação da *Lei do interdito do incesto*, a incorporação da lei moral, representada pela dimensão psíquica do *supereu*. Segundo Nasio (2007), o menino, tomado pela angústia de castração, desiste da busca

¹⁵ Devido aos limites desse texto, não temos como apresentar as expressões das outras fantasias de prazer de meninos apresentadas pelo autor (fantasia de ser possuído pelo Outro e a fantasia de suprimir o Outro). Por isso, recomendamos vivamente a leitura da obra de J-D Nasio (2007), sobretudo as páginas 30 a 32.

incestuosa pela mãe, como forma de “salvar o seu precioso pênis-Falo, isso é, para proteger o seu corpo” (p. 36). Se identificando com o pai, ao renunciar à mãe

dessexualiza globalmente os dois pais e recalca desejos, fantasias e angústia. Aliviado, pode agora abrir-se para outros objetos desejáveis, mas dessa vez legítimos e adaptados às suas possibilidades reais. Somente assim, separada dos pais, a criança pode doravante desejar outros parceiros escolhidos fora da família. (NASIO, 2007, p. 37).

Essa identificação com o pai será uma das bases que, no período da adolescência, lhe conferirá sua identidade sexual de homem e a orientação para um objeto sexual. Claro que essa é apenas uma das possibilidades de resolução do Complexo de Édipo. Freud observa que, por outros processos, pode ocorrer do menino se identificar com a mãe e, na fase da adolescência, constituir uma identidade sexual de mulher e não de homem – resolução denominada por Freud de *Édipo invertido*. De todo modo, Freud considera ambas resoluções como processos inconscientes da resolução do conflito edipiano, sem conferir nenhuma conotação moral ou de normalidade ou anormalidade para ambas resoluções.

Segundo Nasio (2007), no caso de identificar-se com o pai, o menino

Pouco a pouco, (...) se forjará uma identificação sexual de homem e ao mesmo tempo descobrirá que a masculinidade e a feminilidade são, antes de tudo, comportamentos que não correspondem necessariamente à realidade fisiológica e anatômica de um homem ou de uma mulher. Aprenderá assim que todos os seres humanos, em virtude de sua constituição bissexual, possuem as mesmas características masculinas e femininas. Daí concluirá, talvez, que a diferença sexual permanece um enigma que não cessa de nos interrogar. (p. 41).

No caso da menina, os processos de resolução do Complexo de Édipo se darão de outra forma, distinta da resolução do menino. Ainda que não tenhamos condições de apresentar toda a série de eventos relativos à resolução do conflito edipiano na menina, tentaremos mobilizar algumas de suas principais dimensões.

Segundo Nasio (2007), diferentemente do Édipo masculino, no qual “coexistem três desejos incestuosos – possuir, ser possuído e suprimir o Outro, na menina da mesma idade há apenas um desejo incestuoso no início: o de possuir a mãe” (p. 47). O autor esclarece, com relação a esse processo, que se há definição de Édipo como “atração erótica pelo genitor oposto”, na menina não há ainda o Édipo, mas um pré-

Édipo, necessário para “acessar o pai e entrar efetivamente no Édipo” (idem), ou seja, ela primeiramente deseja inconscientemente a mãe e posteriormente o pai. No caso do menino, segundo o autor, ele

(...) *entra* diretamente no Édipo porque desde logo deseja sua mãe e abandona o Édipo quando deseja outra mulher que não a sua mãe. A menina, por sua vez, *entra* no Édipo (isto é, sexualiza seu pai) após ter atravessado a fase pré-edípica durante a qual sexualiza, e depois rejeita, sua mãe, e abandona o Édipo quando deseja outro homem que não seu pai. (NASIO, 2007, p. 49).

Segundo Nasio (2007), a resolução do conflito edípico do menino ocorre mais rapidamente do que a resolução da menina. A título de ilustrar essa diferença, o autor comenta: “o menino sai do Édipo num dia, a menina precisa de anos. Assim, poderíamos dizer que o menino se torna homem de uma tacada só, ao passo que a menina se torna mulher progressivamente” (p. 49). Mas, como compreender essa diferença na resolução do conflito edípico entre o menino e a menina?

Na compreensão de Nasio (2007), assim como o menino, inicialmente na fase pré – edípica, a menina também julga deter um Falo. Assim como o menino, a menina apresenta comportamentos e fantasias de onipotência fálica e prazer em desempenhar um papel ativo em relação à mãe, adotando uma posição masculina, parecida com o menino (cf. Nasio, 2007, p. 49 -50). Porém, logo descobre visualmente que não tem um pênis, constatando a diferença que há entre o seu corpo de menina e o corpo do menino. Ainda que tenha sensações prazerosas com seu “poder vaginal e clitoridiano”, que confirmavam seu sentimento de onipotência, passa a duvidar de seu poder e a julgar que o poder não está nela, mas no corpo do menino. Segundo Nasio (2007) esse reconhecimento é vivido de uma forma angustiosa pela menina, sente-se despossuída de seu poder anterior, já que as sensações prazerosas não são mais suficientes, pois o “Falo está no outro e assume a forma de um pênis” (p.50). Nasio (2007) resume do seguinte modo essa angústia:

Chamo essa fantasia, na qual a menina sofre com a dor de ter sido privada do precioso Falo, de “fantasia de privação”, ou mais exatamente, “fantasia da dor de privação”. Enquanto o menino vivia a **angústia** de ter a perder, a menina vive a **dor** de ter perdido; enquanto o menino teme a castração, a menina se ressentida de uma **privação**. (p. 50-51).

Nasio (2007) analisa que, diferentemente do menino que atribui o seu poder ao pênis-Falo, “o Falo, para a menina, não é o pênis, mas a imagem de si”, é o seu amor próprio (p.52). A menina, sentindo seu amor próprio ferido, reivindica à mãe o que lhe é devido. Não podendo obter o que deseja, ela rejeita a mãe por não lhe ter dado o Falo, e é despertada por um outro desejo. Segundo Nasio (2007), portanto, “No caso do menino, o narcisismo do corpo interrompe o Édipo; no caso da menina, o narcisismo da imagem de si abre para o Édipo” (p. 53).

Segundo o autor, a menina é, então, presa de um sentimento que a psicanálise chama de “inveja do pênis”, porém Nasio (2007) prefere chamar esse sentimento de “inveja do Falo”, enfatizando que a menina não inveja o órgão peniano, “mas o símbolo de potência encarnado aos olhos das crianças” (p. 53). Inconscientemente, a menina passa a reivindicar o poder e a potência do Falo ao pai, já que o considera como o “grande detentor do Falo” (p. 54). Porém, caricaturalmente, na fantasia infantil, segundo o autor, o pai recusa essa demanda dizendo-lhe: “Não, nunca lhe darei a chama de minha força, uma vez que ela cabe à sua mãe!” (idem). Nasio (2007) analisa que se tivesse que responder a essa demanda pueril, talvez o pai lhe diria:

Não, minha filha, não posso lhe dar o poder absoluto que você me atribui pela simples razão de que ele não existe. O Falo que você me pede é um sonho de criança, ainda que esse sonho seja uma velha quimera que levou os homens a se amarem, mas frequentemente a se destruírem. Não, ninguém tem o Falo, e ninguém nunca o terá. Meu único poder, minha filha, meu mais dileto poder, é o poder supremo de desejar viver, de lutar a cada instante para fazer o que tenho de fazer, de amar o que faço e tentar transmitir-lhe esse desejo. Cabe a você depois transformá-lo em desejo feminino de amar, parir e criar”. (Nasio, 2007, p. 54-55).

Nasio (2007) analisa que por conta dessa impossibilidade de ter o Falo desejado, recusado pelo pai, a menina é tomada por outro desejo: se transformar no objeto de desejo do pai, se tornar, podemos dizer, o próprio Falo desejado, deseja agora ser possuída pelo pai. É somente nesse momento que a menina, segundo o autor, *entra* no Édipo ao sexualizar o pai. Segundo o autor, “a fantasia de prazer que melhor ilustra esse desejo edipiano de ser possuída pelo pai é a de ser sua mulher, esperança, frequentemente manifestada pela frase: ‘Quando ficar grande, vou me casar com papai’” (p. 55). Ainda, segundo Nasio (2007), é nesse momento que a mãe volta a ser

importante depois de ter sido afastada na fase pré-edípica. Agora, a mãe é admirada, passa a se constituir um modelo para a filha, ou seja, ela identifica-se com ela a fim de poder aprender no futuro a conquistar um parceiro sexual.

Julgamos que os elementos até aqui apresentados nos dão as principais pistas para a compreensão da resolução do conflito edipiano da menina e do menino que finda por edificar as bases para a constituição de sua identidade sexual, que se dará durante a adolescência, e a escolha de seus parceiros sexuais.

A título de conclusão sobre a posição da teoria psicanalítica acerca das formas distintas da resolução do complexo edipiano de meninos e meninas, cabe trazer um esclarecimento sobre a posição que Nasio (2007) apresenta a respeito da compreensão comum que alguns críticos tecem sobre a conceptualização do Complexo de Édipo da menina.

(...) a fim de dissipar um mal-entendido corriqueiro: que a psicanálise, fundadora do conceito de Falo, concebia a mulher como uma criatura castrada e inferior! Isso é um absurdo! A única coisa que a psicanálise fez – e foi uma verdadeira revolução – foi descobrir que os seres humanos são habitados por fantasias tão mórbidas quanto o mais nefasto dos vírus, e que a mais virulenta dessas fantasias é representar a mulher como uma criatura castrada e inferior. Essa fantasia é antes de tudo uma quimera infantil. Sei muito bem que essa representação pueril está igualmente instalada na cabeça de vários adultos neuróticos. São justamente os neuróticos que acham que a mulher é uma criatura castrada – quando, evidentemente, isso é falso. O sexo de uma mulher não é de forma alguma a falta do que quer que seja! A mulher tem seu próprio sexo, e tem orgulho dele; quer se trate de sua vagina, de seus seios, de sua pele ou de todo o seu corpo erógeno, a mulher é feliz por ser o que é. Mas por que dizer que o neurótico, homem ou mulher, considera a mulher uma criatura inferior? Porque é dele próprio que se trata; ele é a mulher fraca! Fixado em sua fantasia infantil, o neurótico vive sob a ameaça de ser castrado. Assim, todas as suas relações afetivas são vividas no modo defensivo: está sempre de prontidão para bloquear qualquer abuso ou humilhação proveniente daqueles que o cercam, daqueles de quem depende e... de quem ele não gostaria nem morto de depender. É como se, em suas fantasias dissesse: “Eles não me terão! Não sou uma mulherzinha!” Decerto a psicanálise postula que o Falo existe e que a mulher é castrada, mas vocês entenderam, o Falo é uma ilusão e a mulher é castrada tão somente na imaginação inconsciente das crianças e dos neuróticos. (p. 61 -62).

A fase da puberdade

Após a complexa etapa de constitui os processos de resolução dos conflitos edipianos, Freud considera que as crianças entram numa fase que perdura até a puberdade, denominada fase de latência. Nesse período, as metas de realização dos desejos sexuais são atenuadas. Freud considera que a escolha dos objetos sexuais ocorre em duas fases: a primeira fase se dá entre os dois e cinco anos, a fase fálica sobre a qual discorremos anteriormente, e o período de latência a “interrompe ou a faz regredir. (...) A segunda vem com a puberdade e determina a configuração definitiva da vida sexual” (FREUD, 2016, p. 110-111).

Nesse período, a escolha dos objetos sexuais são, pode-se dizer, reavivados. Segundo o autor, durante o período de latência as

(...) metas sexuais experimentam uma atenuação, e agora são o que podemos designar como corrente terna da vida sexual. Somente a investigação psicanalítica pode provar que atrás dessa ternura, adoração e estima se escondem os velhos impulsos sexuais dos instintos parciais infantis, agora inúteis. A escolha objetual da época da puberdade tem de renunciar aos objetos infantis e começar de novo como corrente sensual” (p. 111).

É nessa fase que ficam mais claras a constituição das identidades sexuais, bem como a escolha dos objetos sexuais, devido a reativação das pulsões sexuais, agora não concebidas como pulsões parciais, mas subordinadas ao primado da zona genital. Se anteriormente, durante a infância o prazer se configurava como autoerótico e sua origem eram as zonas erógenas parciais, na puberdade há uma nova configuração da organização sexual. Segundo Freud (2016):

Com o advento da puberdade, introduzem-se as mudanças que levarão a vida sexual à sua configuração definitiva normal. O instinto sexual, que era predominantemente autoerótico, encontra agora um objeto sexual. Ele operava a partir de diferentes instintos e zonas erógenas, que buscavam, cada qual de forma independente, determinado prazer como única meta sexual. Agora, ele recebe uma nova meta sexual e todos os instintos parciais cooperam para alcançá-la, enquanto as zonas erógenas se subordinam ao primado da zona genital. A normalidade sexual é garantida apenas pela exata convergência das duas correntes dirigidas ao objeto e à meta sexuais, a corrente terna e a sensual, a primeira das quais contém o que resta do florescimento infantil da sexualidade (p. 120).

Essas mudanças se dão devido ao manifesto crescimento dos genitais externos, de modo distinto do período de latência e da infância. Segundo Freud (2016), esse novo aparelho se coloca em movimento através de diferentes estímulos, basicamente por meio de três caminhos:

(...) desde o mundo exterior, pela excitação das zonas erógenas que já conhecemos; do interior orgânico, por caminhos ainda a serem pesquisados; e desde a vida psíquica, que representa ela mesma um depósito de impressões externas e um centro de acolhimento de excitações internas” (FREUD, 2016, p. 123).

Essas três vias configurariam um estado que Freud designa como “excitação sexual”, manifestando – se por sinais psíquicos e somáticos. Segundo o autor, “ a fórmula da nova função das zonas erógenas é, então: elas são usadas para tornar possível, graças ao prazer preliminar que delas (como na vida infantil) pode ser obtido, a produção do maior prazer e satisfação” (p. 125).

Certamente, trata-se de um período em que os púberes enfrentam grandes dilemas devido a renovada emergência de desejos sexuais – agora prontos para realizarem novas metas –, assim como devido às mudanças de seu corpo por ocasião da produção de hormônios que acabam por modificar suas disposições corporais, como o aparecimento dos pelos pubianos em ambos os sexos, as mudanças nos padrões de voz nos meninos, a primeira menstruação nas meninas, assim como o surgimento dos seios. Trata-se, portanto, de um período no qual os púberes são tomados por intensos sentimentos de insegurança, devido às mudanças corporais e devido às novas exigências psíquicas afetadas pela irrupção dos desejos sexuais renovados, acompanhados de múltiplas expectativas que atuam sobre a constituição de sua identidade sexual, identidade de gênero e escolhas objetais, sob a pressão dos *scripts* sexuais que acabam por pressionar os jovens a incorporarem comportamentos ideologicamente conformados pela cultura.

Com relação às exigências culturais endereçadas aos indivíduos, é necessário trazer para a discussão as críticas constituídas pelos movimentos de luta pelos direitos civis à pressão social pela heteronormatividade. Ou seja, a noção de que haveria apenas uma orientação sexual validada socialmente, a heterossexualidade. Como podemos analisar, a resolução do Complexo de Édipo suscita diferentes desdobramentos para a

constituição da identidade sexual e para a orientação sexual. Nesse sentido, sermos cisgêneros ou transgêneros, sermos atraídos sexualmente pelo mesmo sexo ou pelo sexo oposto, são disposições oriundas de processos inconscientes e fazem parte da plasticidade da sexualidade humana. Nesse sentido, todas as expressões de identidade e orientação sexual devem ser vividas plenamente e respeitadas, se tomamos como ponto de apoio o posicionamento ético e político da defesa dos Direitos Humanos.

É imperioso que os jovens, mas também as crianças, concebidos como sujeitos de direitos, tenham acesso ao reconhecimento de seus direitos sexuais e reprodutivos a fim de que possam usufruir de modo seguro e autônomo de sua vida sexual e, investidos de conhecimentos acerca de seus direitos e conhecimentos científicos possam se constituírem como sujeitos sexuais, plenos, livres e autônomos para viverem sua sexualidade conforme desejarem. A compreensão de direitos sexuais é definida por Rios (1997) nos seguintes termos:

Direito à liberdade sexual; direito à autonomia sexual, integridade sexual e à segurança do corpo sexual; direito à privacidade sexual; direito ao prazer sexual; direito à expressão sexual; direito à associação sexual; direito às escolhas reprodutivas livres e responsáveis; direito à informação sexual livre de discriminações. Estes são alguns dos desdobramentos mais importantes dos princípios fundamentais da igualdade e da liberdade que regem um direito da sexualidade. Liberdade, privacidade, autonomia e segurança, por sua vez, são princípios fundamentais que se conectam de modo direto ao direito à vida e ao direito a não sofrer exploração sexual (Rios, 2006, p. 85).

A concepção de direitos sexuais também se aplica à infância:

Direito ao saber e à liberdade de manusear informações, dúvidas e brincadeiras diversas, mesmo que sejam consideradas impróprias ao universo infantil. Em contraponto, parece caber também aos direitos sexuais de crianças a presença ativa de um adulto que polemize e problematize criticamente os assuntos surgidos, garantindo a autonomia das brincadeiras e discursos, ainda que sob a égide da tutela no que se refere às violações. (CARVALHO et al., 2012, p. 78).

Crinstian Dunker¹⁶ chama à atenção para quais cuidados que os adultos devem ter no trato com as expressões de sexualidade infantil a fim de garantir seus direitos sexuais. Afirma que a forma como lidamos com a criança determina a sexualidade adulta. Nesse sentido, recomenda:

¹⁶ Vídeo disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=UJL5_FaM_Tk

- Não antecipar temas que estejam fora do momento de investigação da criança;
- Acompanhar o tempo de cada criança, compreender qual o momento de investigação da criança;
- Ter apoio de literatura adequada para a faixa etária;
- Utilizar os termos que as crianças trazem para as cenas de investigação sexual
- Dar respostas em conformidade com os processos da criança;
- Desenvolver o afeto da vergonha: há expressões de sexualidade que, por normas sociais, não são públicas, como a masturbação, por exemplo;
- Não agir de forma repressiva com relação às investigações sexuais que se dão por meio de brincadeiras e fantasias, é preciso orientar com compreensão e afeto.

Com relação aos adolescentes, a fim de salvaguardar seus direitos sexuais e reprodutivos, recomendamos

- Acolher e acompanhar com delicadeza os processos de investigação e busca de compreensão sobre a sexualidade;
- Oportunizar a ampliação de conhecimentos sobre relações de gênero, formas de prevenção e autocuidado com relação às Infecções Sexualmente Transmissíveis e formas de prevenção à gravidez não planejada;
- Oferecer oficinas sobre sexualidade¹⁷;
- Respeitar à identidade de gênero e orientação sexual.

Esperamos que esse texto possa contribuir para o conhecimento de como se configuram a multiplicidade das expressões que compreendemos por “sexualidade”, a fim de que todos os interessados na promoção da dignidade humana possam garantir o pleno exercício da sexualidade de crianças e adolescentes, em todos os âmbitos da vida social, incluindo as instituições de acolhimento, responsáveis pelo seu cuidado e

¹⁷ Entre outras possibilidades, uma boa concepção sobre o desenvolvimento de oficinas sobre sexualidade pode ser acessada na publicação de Vera Paiva, intitulado: *Fazendo arte com a camisinha*. Editora Summus, 2000.

formação, para que possam ser felizes e orientados para estabelecerem uma boa relação consigo mesmos e com os outros que os cercam, favorecendo o exercício pleno de sua cidadania.

Referências bibliográficas:

BASTOS, Liana Albernaz de Melo. *Eu-corpando: o ego e o corpo em Freud*. São Paulo: Editora Escuta, 1998.

CARVALHO, Cintia de Souza; SILVA, Elisângela Ribeiro da; SOUZA, Solange Jobim e; SALGADO, Raquel Gonçalves. Direitos sexuais de crianças e adolescentes: avanços e entraves. In: *Psic.Clin.*, Rio de Janeiro, Vol. 24, n.1, p. 69-88, 2012.

FREUD, Sigmund, 1856-1939. *Obras completas*, volume 6: três ensaios sobre a teoria da sexualidade, análise fragmentária de uma histeria (“O caso Dora”) e outros textos (1901-1905), tradução Paulo César de Souza. – 1ª ed. – São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

LAPLANCHE, Jean. *La sexualidade*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión. 1984.

LAPLANCHE, Jean; PONTALIS, Jean-Bertrand. *Vocabulário da psicanálise*. Sob a direção de Daniel Lagache; tradução Pedro Tamen. 4ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2001.

NASIO, Juan-David. *Édipo: o complexo do qual nenhuma criança escapa*; tradução, André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.

RIOS, Roger Raupp. Para um direito democrático da sexualidade. In: *Horizontes antropológicos*, Porto Alegre, ano 12, n. 26, p. 71 – 100, jul. / dez., 2006

SCHMIDT, Vera; REICH, Wilhelm. *Elementos para uma pedagogia anti-autoritária*. Porto: Publicações Escorpião, 1975.

VEIGA, Francisco Daudt da. *A criação segundo Freud: o que queremos para os nossos filhos?* Rio de Janeiro: 7 Letras, 2005.

Capítulo 5

Drogas, Farmacodependência e Prevenção

Dentre os temas contemporâneos que mais preocupam a sociedade, e em particular, pais e educadores, a dependência química talvez seja aquele que mais suscita dúvidas e a necessidade de compreensão sobre seus efeitos na formação da subjetividade e da vida coletiva. Trata-se, sem sombra de dúvidas, de um tema complexo de grande relevância por incidir sobre os processos sociais que atuam sobre a formação humana, afetando em grande escala a vida de crianças e, sobretudo, de adolescentes, quer seja devido ao sofrimento que gera entre os usuários, quer seja devido à violência social instituída por uma cultura proibicionista que alimenta o tráfico responsável pela produção da morte ou o encarceramento de grande contingente de jovens negros periféricos, atingindo, também jovens e adultos de diferentes segmentos da sociedade.

A compreensão sobre o tema suscita, portanto, a busca de soluções para o seu enfrentamento, tendo em vista promover a constituição de um clima cultural que propicie a construção da vida individual, familiar e comunitária saudáveis e pacificadas.

Pretendemos, portanto, apresentar algumas das principais reflexões sobre o tema a fim de que possamos compreender esse fenômeno no âmbito daqueles que acabam por se tornar dependentes químicos de substâncias psicoativas, suas possíveis motivações, bem como pretendemos apontar alguns fatores psicossociais que podem favorecer a farmacodependência e alguns fatores que contribuem para a sua prevenção. Para tanto, mobilizaremos resultados de pesquisas que nos auxiliem a compreender esse fenômeno, bem como apresentaremos resultados de pesquisas que sugerem práticas protetivas voltadas, sobretudo, para os adolescentes e jovens, por figurarem como o público que mais necessita de atenção e cuidados de familiares e de outras instituições sociais a fim de que possam estabelecer relações positivas consigo mesmos, com os outros, e desfrutar de forma positiva a sua vida sendo capazes de enfrentar de modo satisfatório os desafios inerentes à própria existência humana.

Inicialmente, cabe lembrar que as drogas são parte componente da experiência humana desde tempos imemoriais. Diversas culturas em diferentes tempos históricos fizeram e ainda fazem uso de substâncias psicoativas, quer seja por necessidades médicas, religiosas ou comunitárias. Nesse sentido, as drogas se inserem na esfera das necessidades humanas, como as necessidades de se alimentar, beber, ter uma habitação, vestuários. Satisfeitas essas primeiras necessidades, outras acabam por se instaurarem na experiência humana, como a fantasia, os ritos gregários, apetites e necessidades criadas durante o próprio desenvolvimento das diferentes sociedades.

Segundo Carneiro (2002) a grande expansão e circulação de mercadorias e substâncias visando aplacar tais necessidades se deu, sobretudo, durante os processos históricos marcados pelas vendas e trocas de mercadorias durante os períodos de expansão colonial. Segundo o autor:

Uma parte dos produtos coloniais é “luxo sensorial” e podem ir desde perfumes e bálsamos, até alimentos exóticos, passando pelas substâncias que chamamos de ‘drogas’ que interferem em processos fisiológicos produzindo estados de consciência alterada. Entre essas drogas encontramos excitantes, sedativos e

alucinógenos, mas todas têm em comum a virtude de saciarem apetites do corpo e do espírito. (CARNEIRO, 2002, p. 124)

Diferentes mercadorias tiveram grande expansão em sua produção e em sua circulação durante esse período. Mercadorias como o açúcar, o café, o cacau, os derivados da coca, a canábis e os opióides de diferentes origens, pouco a pouco passam a se inscreverem no rol de consumo de diferentes culturas, enfrentando períodos de maior ou menor proibição, sobretudo, devido à interesses de ordem econômica e política.

Carneiro (2002) considera que “as drogas são produtos da cultura, são necessidades humanas, assim como os alimentos e as bebidas, podendo ter um bom ou um mau uso, assim como ocorre com os alimentos” (p.12). Essas substâncias, que hoje reconhecemos como drogas, têm em comum a propriedade de promover alterações sensoriais no corpo humano. Abramovay (2010) define as drogas da seguinte maneira: “São substâncias que interferem no sistema nervoso do usuário. Existem em diversas sociedades variando o seu uso social, ou seja, na forma como uma comunidade regula e controla o seu uso” (p.148).

As drogas podem ser classificadas do seguinte modo: Drogas farmacológicas – remédios que têm o seu uso permitido mediante ou não a autorização de um médico; Drogas lícitas – substâncias psicoativas que não têm o seu uso proibido, sendo utilizadas, sobretudo, por adultos na vida cotidiana como o álcool e o tabaco; Drogas ilegais: substâncias psicoativas proibidas pelo controle estatal, como a maconha, a cocaína, o crack, o LSD, heroína, entre outros. Podemos considerar que independentemente de sua tipologia - drogas farmacológicas, drogas legais ou ilegais - o problema central do debate não se refere à existência ou não das drogas, mas aos seus usos.

A contemporaneidade vem se defrontando com um problema grave no que diz respeito ao uso indevido dessas substâncias, a dependência química. Tal problema nos coloca diante uma questão inquietante: por que algumas pessoas podem vir a utilizar algumas substâncias psicoativas de modo recreativo, sem colocar em risco suas vidas, e outras podem vir a utilizar as mesmas substâncias e se tornarem “dependentes” de seu uso, ou seja, não conseguem viver de modo satisfatório consigo mesmos e com os

outros devido ao uso abusivo de tais substâncias? Para buscarmos responder a essa questão é preciso, inicialmente, compreender a definição de dependência química. Segundo Olievenstein (2003) Em 1969, peritos da Organização Mundial de Saúde propuseram o termo “farmacodependência” definindo-o do seguinte modo:

(...) estado psíquico e às vezes igualmente físico resultante da interação entre um organismo vivo e um medicamento. Essa interação se caracteriza por modificações do comportamento e por outras reações que levam o usuário, cada vez mais, a tomar o medicamento de forma contínua ou periódica, a fim de conseguir seus efeitos psíquicos e algumas vezes para evitar a síndrome de abstinência (p.37).

A definição proposta pela OMS nos permite ampliar a compreensão do fenômeno da farmacodependência. A dependência química se refere ao uso periódico ou contínuo de substâncias psicoativas visando a busca pelo usuário dos efeitos psíquicos ou físicos por elas proporcionados. Nesse sentido, parece que a questão não se refere à droga em si, mas ao seu uso contínuo ou periódico, uso que pode ocasionar desdobramentos dramáticos como a perda das relações do usuário com outras pessoas, consigo mesmo, ou mesmo em casos mais dramáticos, levando o usuário a óbito por ocasião de uma overdose.

Percebe-se que na definição do fenômeno pela OMS, não há menção à classificação das drogas. Nesse sentido, a farmacodependência pode se dar mediante a relação do usuário com drogas farmacológicas, drogas lícitas ou drogas ilícitas, o que caracteriza o fenômeno não é a natureza da droga em si, mas os modos com que é usada.

Outra questão que se soma a essas primeiras discussões, é o fato de que é consenso entre as pesquisas sobre o tema de que a faixa etária média em que se dá o início do uso das drogas é a partir dos 13 anos de idade. Ou seja, o período da puberdade. Cabe atentar, também, para o fato de que esse fenômeno diz respeito à diferentes contextos socioeconômicos e culturais, não é um fenômeno exclusivo dos estratos mais pobres da população. A seguir, apresentamos alguns dados sobre o consumo de drogas entre adolescentes na Cidade de São Paulo.

A pesquisa “3º Levantamento Nacional sobre o Uso de Drogas pela População Brasileira”, realizada pela Fundação Oswaldo Cruz (2015) em parceria com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e o Instituto Nacional do Câncer (Inca) e a

Universidade de Princeton fez um levantamento sobre o consumo de substâncias ilícitas e medicamentos sem prescrição pela população (12 a 65 anos de idade) cuja mostra somou 17 mil pessoas:

Quadro 1: Consumo de substâncias ilícitas e medicamentos sem prescrição pela população

Substâncias	Média do percentual de consumo	Número de consumidores (milhões)
Cocaína em pó	3,1	4,74
Crack	0,9	1,38
Medicamentos sem prescrição	0,6	0,91
Medicamento usado de modo diferente do prescrito	0,4	0,61
Cigarro industrializado	33,5% (uma vez na vida)	51,2
	13,6% (30 dias antes da pesquisa)	20,8
Álcool	30,1 % (30 dias antes da pesquisa)	46,0

Como é possível analisar, o consumo de drogas ilícitas e medicamentos sem prescrição médica no Brasil alcançou cifras impressionantes no ano de 2015: 4 milhões e 740 mil pessoas haviam consumido cocaína; 1 milhão e 380 mil pessoas consumiram crack; 910 mil pessoas utilizaram medicamentos sem prescrição; 610 mil pessoas utilizaram medicamentos de modo diferente do prescrito; 51 milhões e 200 mil pessoas consumiram cigarro ao menos uma vez na vida; 20 milhões e oitocentas mil pessoas haviam consumido cigarro nos últimos trinta dias antes da realização da pesquisa e 46 milhões de pessoas haviam consumido álcool trinta dias antes da realização da pesquisa.

Pesquisa realizada em 2010 pelo Centro de Informações sobre Drogas Psicotrópicas – UNIFESP – com 4073 estudantes de Ensino Fundamental e Ensino Médio das redes públicas e privadas da Cidade de São Paulo, revelou a frequência daqueles que já haviam tido contato com algum tipo substância psicoativa no ano da realização da pesquisa, sendo as bebidas alcoólicas e o tabaco as mais citadas.

Quadro 2: Consumo de drogas nas escolas da Cidade de São Paulo (Ano 2010; N= 4703 estudantes)

Tipo de Droga	Tipo de uso (%)									
	Uma vez na vida		No ano		No mês		Uso Frequente		Uso pesado	
	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada
Tabaco	14,9 = 606	11,6* = 472	7,8 = 317	7,5 = 305	4,6 = 187	3,6 = 146	0,7 = 28	0,7 = 28	1,6 = 65	0,6* = 24
Álcool	59,4 = 2.419	65,1* = 2.651	41,7=1.698	48,2*=1.963	20,4 = 977	22,3 = 936	2,6 = 105	2,8 = 114	1,7 = 69	0,7* = 28
Qualquer droga (exceto tabaco e alcool)	22,5 = 916	26,9* = 1.095	8,9 =362	12,9* = 525	4,9 = 199	6,3 = 256	0,8 = 32	0,7 = 28	1,0 = 40	1,0 = 40

Os dados dispostos no Quadro 1 mostram que, independentemente da forma de uso, no ano de 2010 houve um maior número de estudantes da rede privada, comparados aos estudantes da rede pública, que consumiram algum tipo de droga, sendo o álcool a droga mais usada.

Quadro 3: percentuais de uso de drogas (excluídos álcool e tabaco) entre estudantes da Cidade de São Paulo (Ano 2010; N= 4703 estudantes)

Tipo de Droga	Tipo de uso (%)									
	Uma vez na vida		No ano		No mês		Uso frequente		Uso pesado	
	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada	Público	Privada
Maconha	5,4 = 219	3,7 = 150	3,6 = 146	3,0 = 122	2,0 = 81	1,6 = 65	0,3 = 12	0,2 = 8	0,4 = 16	0,5 = 20
Cocaína	2,0 = 81	0,8* = 32	1,3 = 52	0,5* = 20	0,8 = 32	0,1* = 4	0,1 = 4	0,0	0,2 = 8	0,0
Crack	0,4 = 16	0,1* = 4	0,2 = 8	0,0	0,1 = 4	0,1 = 4	0,1 = 4	0,2 = 8	0,0	0,0
Anfetaminicos	1,6 = 65	2,5 = 101	1,3 = 52	2,0 = 81	0,7 = 28	0,2 = 8	0,2 = 8	0,2 = 8	0,2 = 8	0,3 = 12
Solventes/inalantes	8,3 = 338	9,9 = 403	5,2 = 211	6,1 = 248	2,3 = 93	0,2 = 8	0,1 = 4	0,1 = 4	0,2 = 8	0,2 = 8
Ansiolíticos	3,1 = 126	5,9* = 240	1,1 = 44	3,8* = 154	0,7 = 28	0,1 = 4	0,2 = 8	0,2 = 8	0,1 = 4	0,1 = 4
Anticolinérgicos	0,6 = 24	0,7 = 28	0,3 = 12	0,6 = 24	0,1 = 4	0,1 = 4	0,1 = 4	0,1 = 4	0,0	0,0
Anfetaminicos	1,6 = 65	2,5 = 101	1,3 = 52	2,0 = 81	0,7 = 28	0,2 = 8	0,2 = 8	0,2 = 8	0,2 = 8	0,3 = 12

Solventes/inalantes	8,3 = 338	9,9 = 403	5,2 = 211	6,1 = 248	2,3 = 93	0,2 = 8	0,1 = 4	0,1 = 4	0,2 = 8	0,2 = 8
Analgésicos/opiáceos	0,5 = 20	0,7 = 28								
Esteróides/ Anabolizantes	0,7 = 28	0,8 = 32								
Ópio/Heroína	0,4 = 16	0,3 = 12								
LSD	0,6 = 24	0,9 = 36								
Êxtase	1,4 = 57	1,1 = 44								
Metanfetamina	0,1 = 4	0,3 = 12								
Ketamina	0,1 = 4	0,3 = 12								

Os dados dispostos no Quadro 2 permitem verificar que excluindo o álcool e o tabaco, os solventes, a maconha e os ansiolíticos foram as drogas mais usadas (pelo menos uma vez) por estudantes das escolas das redes pública e privada da Cidade de São Paulo no ano de 2010. Em menor proporção, os ansiolíticos, as anfetaminas e a cocaína também foram citados pelos estudantes. É perceptível que não há grandes distinções de consumo de substâncias psicoativas entre estudantes das redes pública e privadas, salvo algumas pequenas distinções no consumo de algumas drogas como a cocaína e o crack (mais consumidas entre estudantes da rede pública) e ansiolíticos (mais consumidos entre estudantes da rede privada de ensino).

Outra pesquisa realizada pela Secretaria de Políticas Sobre Drogas (Senad) em 2010 junto a 50.890 estudantes de todas as capitais brasileiras constatou que na rede privada de ensino, de cada 100 adolescentes, 30 já haviam consumido alguma substância psicoativa como a maconha, cocaína e crack. Nas instituições públicas esse número foi menor: 24 em cada 100 estudantes. Na faixa etária de 16 a 18 anos, a proporção de quem já usou drogas pelo menos uma vez na vida é ainda maior: 54,9% nas escolas particulares e 40,3% nas públicas. A relação de consumo entre os dois tipos de escolas se inverte numa pequena margem quando o uso frequente é analisado. Declararam ter consumido entorpecente seis ou mais vezes no mês anterior à pesquisa, 0,9% dos entrevistados da rede pública e 0,8% da privada.

Com relação à faixa etária e o consumo de drogas, o estudo concluiu a média de idade do primeiro uso de drogas entre os 50.890 estudantes de ensino fundamental (a partir do 6º ano) e médio das redes públicas e privadas em 27 capitais brasileiras:

Idade média do primeiro uso de drogas

- ▶ Álcool – 13 anos
- ▶ Inalantes – 13,2 anos
- ▶ Tabaco – 13,3 anos
- ▶ Anticolinérgicos – 13,3 anos
- ▶ Ansiolíticos – 13,7 anos
- ▶ Anfetamínicos – 14,1 anos
- ▶ Maconha – 14,6 anos
- ▶ Crack – 14,8 anos
- ▶ Cocaína – 14,9 anos

Como é possível observar, os dados das pesquisas permitem analisar que em média é durante a adolescência que se dá o primeiro contato com o universo das drogas entre estudantes de escolas públicas em privadas nas capitais brasileiras. Por que isso ocorre? Quais os fatores psicossociais que favorecem o interesse e o uso de drogas durante a adolescência?

Segundo Kessler, Diemen, Brandão, Saibro, Sheidt, Grillo e Ramos (2003) a adolescência pode ser considerada como um período marcado por intensas transformações psíquicas e corporais. Segundo os autores:

Sabe-se que, ao passar para a adolescência, o jovem experimenta uma mudança tanto fisiológica quanto psicológica. Ao lado das modificações em seu corpo, também surgem transformações nas suas percepções em relação a si próprio e aos outros. Ele passa, então, por um período de maior fragilidade egóica. O resultado é uma volta narcísica para o seu mundo interno, com questionamentos sobre os pais, as instituições e a sociedade. Esta volta narcísica provoca uma série de ansiedades naturais do período, como as da identidade pessoal, as depressivas, pela perda da identidade infantil, e até paranóides, devido à luta interna que passa a travar em busca desse novo conhecimento. Concomitantemente, há a formação de novos grupos, mas é também um período de isolamento, em que o jovem busca compreender as mudanças pelas quais está passando. (p. 35).

Podemos considerar a adolescência, portanto, como um período no qual os indivíduos passam por intensas transformações e como um momento de enfrentamento de grandes desafios que incidem em novas formas de pensamento e comportamento que impelem os sujeitos a se posicionarem frente a um mundo sujeito à intensas transformações de diferentes ordens. Por sua vez, Pratta (2012) consideram que durante a adolescência são reeditados sentimentos em relação aos pais, momento em que são revisitados os vínculos parentais, ideias e sentimentos, bem como pode ser considerado um período importante para a constituição da subjetividade.

Questões importantes vêm à tona nesse período conturbado da formação da subjetividade. O adolescente é tomado por questões como: quem sou? O que desejo? O que me falta? Serei amado? Gostam de mim? De que tenho medo? Qual será o meu futuro? Enfim, é um momento de intensa insegurança, momento em que o grupo de amigos se torna peça fundamental no processo de constituição desse novo eu em transformação, ocupando uma função importante na formação da subjetividade emergente.

Importante considerar, também, que durante esse momento da vida, as dúvidas e as incertezas sobre si, sobre a vida, sobre o futuro, são questões de difícil resolução, podendo ser consideradas como manifestações do que Freud denominou de mal-estar da civilização. Ou seja, é considerado fato inerente à vida humana a descoberta da finitude, dos desafios próprios da vida coletiva, do sentimento de incompletude e

incertezas diante o presente e o futuro. Como analisam Gonçalves, Delgado e Garcia (2003):

Freud cita a intoxicação química como uma das formas de o sujeito lidar com o mal-estar na civilização, decorrente da oposição entre as exigências pulsionais, que buscam satisfação, e a civilização, que exige o recalque do sexual. Na verdade, a civilização pressupõe o recalque das pulsões que resulta na impossibilidade da felicidade total. Porém, o propósito da vida dos homens é alcançar a felicidade, quer seja pela ausência de sofrimento e de desprazer, quer seja pela experiência de intensos sentimentos de prazer. 'O que querem eles da vida e desejam nela realizar? A resposta mal pode provocar dúvidas. Esforçam-se para obter a felicidade, querem ser felizes e assim permanecer` (p. 122-123)

Como analisam os autores, o uso de substâncias psicoativas, a intoxicação química, pode ser compreendida como uma forma de alguns sujeitos lidarem com as dificuldades inerentes à condição humana que, de um lado se busca a afirmação de si, a felicidade a todo custo e de outro lado deve se conformar com a impossibilidade da realização de todos os seus desejos. A cultura, diante dessa impossibilidade, fornece alternativas para que o mal-estar possa ser suportado e elaborado: o trabalho criativo, as artes, as ciências, a filosofia e o amor podem ser consideradas criações culturais que favorecem suportar as incertezas, os desafios, os altos e baixos enfrentados cotidianamente. As drogas também fazem parte desse rol de criações culturais, ocupando uma função na vida de algumas pessoas. De fato, segundo Maria Rita Kehl (2004),

(...) não existe sociedade humana que não tenha criado mecanismos de escape da vida cotidiana, próprio de todas as culturas – enfeitar a vida, sonhar... Não é considerado um problema a pessoa, quando chega do trabalho, procure alterar sua consciência, sua sensibilidade. Freud diz que é impossível enfrentar a realidade o tempo todo sem algum mecanismo de fuga: embriaguez, fantasia, vícios em geral (o jogo), tentarmos nos modificar para aguentar a realidade. Para algumas pessoas a realidade é tão intolerável que não se consegue viver sem algum uso de algum psicoativo – se torna um vício. (KEHL, 2004)

Essa condição de criar formas de conseguir manter-se vivo em meio às atribulações da vida não é igualmente vivida e sentida pelos sujeitos. Há condições segundo as quais algumas pessoas não conseguem encontrar meios para suportar os sofrimentos inerentes à impossibilidade da felicidade total, sobretudo, numa cultura que estimula a busca desenfreada pelo prazer, pelo gozo. As contradições entre as exigências culturais e as condições objetivas de realizá-las, pode levar algumas pessoas

a não conseguir equacioná-las e podem se voltar para formas efêmeras de evitação do sofrimento e a busca do prazer imediato: a toxicomania. Segundo Gonçalves, Delgado e Garcia (2003) para Freud

(...) a intoxicação química é o meio mais eficaz de produção imediata de prazer, proporcionando aos homens um afastamento da realidade, que possibilita suportar o sofrimento derivado da civilização. Porém, Freud alerta quanto ao perigo de se apostar em uma possibilidade única de satisfação, apontando a ilusão de acharmos que um único objeto, exclusivo, poderá promover a felicidade. (p. 123).

Como analisam os autores, a intoxicação química produz sensações de prazer imediato e o afastamento momentâneo das dificuldades derivadas do próprio processo civilizatório, da própria condição humana frente à incompletude, à insegurança e a finitude. A toxicomania é considerada um fenômeno emblemático do indivíduo que busca se afastar da dor cotidiana sentida como insuportável. Segundo Freud (1930), citado por Romanini e Roso (2012):

O serviço prestado pelos veículos intoxicantes na luta pela felicidade e no afastamento da desgraça é tão altamente apreciado como um benefício que tanto indivíduos quanto povos lhes concederam um lugar permanente na economia de sua libido. Devemos a tais veículos não só a produção imediata de prazer, mas também um grau altamente desejado de independência do mundo externo, pois sabe-se que, com o auxílio desse “amortecedor de preocupações”, é possível, em qualquer ocasião, afastar-se da pressão da realidade e encontrar refúgio num mundo próprio, com melhores condições de sensibilidade (Freud, 1930/1974, Apud. ROMANINI; ROSO 2012, p.353).

Segundo os autores, a toxicomania, o uso abusivo de substâncias psicoativas pode funcionar como uma espécie de objeto-tampão, que afasta momentaneamente, durante o efeito da droga, sentimentos angustiosos advindos da fragilidade estrutural dos vínculos afetivos. Podemos concluir que, de modo geral, a base do fenômeno da toxicomania é a impossibilidade que acomete algumas pessoas de conseguir dar conta de sofrimentos de diferentes matizes que acometem a vida cotidiana, ou seja, “por trás” de uma pessoa que se torna farmacodependente há um sujeito que sofre! Aliás, para Maria Rita Kehl, há uma espécie de desaparecimento do sujeito durante o momento em que está sob efeito de alguma substância psicoativa. Em suas palavras:

Com o encontro com o objeto perfeito para o seu gozo – entre ele e a droga não falta nada – no momento do consumo, nada falta para o sujeito. É como se para

o sujeito não fosse necessário falar nem pensar, o sujeito desaparece nessa hora. O sujeito desejante, conflituoso, que precisa simbolizar e precisa dos outros – no momento da drogadição desaparece. Os efeitos são apaziguadores da dor de viver. Vivemos tendo que dar conta de nossos sofrimentos, a droga apaga as questões subjetivas. Viro um corpo em funcionamento sem subjetividade: me transformo no efeito da droga no meu corpo. O efeito é momentâneo, a angústia volta e o sentimento de falta volta – preciso de mais droga – quanto maior a angústia depois do uso, maior a necessidade de voltar a usá-la para buscar o apaziguamento produzido pelo seu efeito. (KEHL, 2004).

Maria Rita Kehl (2004) analisa, portanto, que durante o efeito da droga há uma espécie de “desaparecimento do sujeito”, suas angústias deixam lugar para o efeito evanescente da droga. Porém, após o fim do efeito da substância, as angústias retornam e o sujeito não suportando o contato com a realidade sentida como insuportável busca uma nova dose, a repetição do afastamento da angústia, ocasionando a dependência da substância sentida como um alívio momentâneo para o sofrimento impossível de ser elaborado.

Maria Rita Kehl considera que os adolescentes são as maiores vítimas de um imperativo cultural contemporâneo segundo o qual a vida deve ser vivida como uma busca desenfreada pela felicidade. Tal ideário é diariamente veiculado nas propagandas em diferentes meios: televisão, redes sociais, revistas etc. É a sociedade do imperativo do gozo! Em sua visão, o adolescente se constitui como aquele para quem é endereçado esse imperativo, mas, contraditoriamente, esse é o momento em que o adolescente, como já analisado, passa por um período conturbado, uma época de grandes desafios e inseguranças. Por isso o adolescente recorre ao grupo de amigos, sentidos como os únicos que podem compreendê-lo, suportá-lo em suas incertezas e idiosincrasias. A psicanalista considera que na cultura pós-moderna a experiência com as drogas cumpre o papel de uma experiência de passagem, um rito que confirma a passagem da infância para a juventude e que a participação em alguns grupos pode potencializar essa experiência que pode ser irrelevante ou um comportamento que pode vir a ser associado com o sucesso, o “fazer parte” de algo que proporciona satisfação e prazer.

Kessler et al. (2003), por sua vez, analisaram alguns fatores que consideraram como agravantes para o uso abusivo de substâncias psicoativas:

- ▶ **Cultural e social:** permissividade social, disponibilidade de droga, extrema privação econômica;
- ▶ **Interpessoal:** a) na infância – família com conduta álcool e drogas relacionadas, inconsistente manejo familiar, personalidade dos pais e abuso físico; b) na adolescência – conflitos familiares e ou sexual, eventos estressantes (como mudança de casa e escola), rejeição dos seus pares na escola ou outros contextos, associação com amigos usuários.
- ▶ **Psicocomportamental:** precoce e persistente problema de conduta, fracasso escolar, vínculo frágil com a escola, comprometimento ocupacional, personalidade antissocial, psicopatologia.
- ▶ **Biogenético:** genealogia positiva para dependência química e vulnerabilidade psicofisiológica ao efeito de drogas (p.34).

Na mesma direção, Paiva e Rodrigues (2008) destacaram pesquisas que ressaltaram a importância de um conjunto de fatores que favorecem o uso regular de drogas entre adolescentes, como:

(...) falta de relações empáticas e de apoio familiar, pressão do grupo, violência doméstica, comportamento agressivo na infância e baixa autoestima. A OMS (2004) ainda aponta a existência de fatores ambientais, como a disponibilidade de drogas, a pobreza, normas e atitudes culturais e políticas favoráveis às drogas, tabaco e álcool como predisponentes ao consumo. Salientam, também a importância de fatores individuais como a pré-disposição genética, transtornos de personalidade, mau desempenho escolar e exclusão social (PAIVA e RODRIGUES, 2008, p.674)

Outros estudos foram mobilizados pelos autores que conferem grande importância para experiências vividas no ambiente escolar:

(...) no tocante às drogas, a escola pode ser entendida como agente transformador, mas também como locus propiciador do ambiente que exacerba as condições de consumo. [Entre os fatores agravantes destacam] a existência de fatores específicos que predisõem os adolescentes ao uso de drogas, como por exemplo, a falta de motivação para os estudos, o absenteísmo e o mau desempenho escolar, a insuficiência no aproveitamento e a falta de compromisso com o sentido da educação. (PAIVA e RODRIGUES, 2008, p. 675).

Como é possível compreender, por meio dos dados de pesquisas arrolados por Kessler et al. (2003) e Paiva e Rodrigues (2008), os fatores de agravo para o consumo

abusivo de drogas compreendem diferentes dimensões da vida social como: fatores interpessoais, culturais, psicocomportamentais e biogenéticos, fatores familiares, socioeconômicos, grupos de pertença e fatores institucionais, como a escola.

No sentido oposto, Paiva e Rodrigues (2008) destacam resultados de pesquisas que procuraram definir os fatores protetores ao uso abusivo de substâncias psicoativas, particularmente, entre adolescentes:

O National Institute on Drug Abuse dos Estados Unidos (NIDA, 2003) aponta a existência de fatores protetores contra o uso de drogas, que devem ser reforçados. Estes podem ser individuais, como o controle das impulsões, capacidade de enfrentar situações adversas, competência acadêmica, religiosidade e conhecimentos sobre os efeitos das drogas. Podem também passar pela esfera de instituições como a família, através de uma consistente monitoração parental (...) a implementação de programas escolares (...) contra o uso de drogas, além de situação econômica e o fortalecimento das redes de suporte social na comunidade. (p.675)

Por sua vez, Maria Rita Kehl (2004) confere grande importância para as experiências criativas vividas em grupo como experiências protetivas com relação ao uso abusivo de drogas. Segundo o seu entendimento:

A valorização de experiências de trocas grupais, seja a experiência criativa, grupos de música, militância política, trabalho social, experiências grupais... a gente se sente muito menos sozinho, menos desamparados. Quando a experiência grupal é uma experiência de criação, essa experiência te obriga a esse treino de não ter satisfação imediata, no mínimo tem o outro com quem você tem que negociar. A droga é o objeto da satisfação imediata numa cultura individualista. Nossa sociedade não é exatamente uma sociedade de cada um por si... Na cidade do Rio de Janeiro, onde há grupos de samba, de rap, há menos violência. Se não formos pelo caminho da proibição, outro caminho é o caminho das saídas coletivas, do encontro. O encontro é um tipo de prazer que droga nenhuma substitui, mas não são satisfações imediatas. A sociedade é muito paradoxal. Utiliza muito as imagens do barato, as imagens associadas ao barato são muito utilizadas pela publicidade, evocando prazer, a farra, o gozo etc.. Mas, ao mesmo tempo a cultura convoca para o barato mas não conversa sobre a droga. Uma das saídas é criar grupos de referência, que deem prós e contras, que abram espaços para discutir. (KEHL, 2004)

Como é possível analisar, as experiências sociais grupais parecem ser de grande importância entre os fatores protetivos da farmacodependência. Se uma de suas dimensões diz respeito a uma espécie de fuga narcísica da vida social, seu contraponto,

o laço social, se torna um fator positivo e protetivo para crianças e adolescentes de qualquer condição socioeconômica. É preciso ressaltar, também, que essa fuga narcísica pode estar relacionada com uma cultura que propaga o individualismo, fomenta o consumismo e o prazer imediato. Nesse sentido, é possível afirmar que as drogas acabam por se tornar uma mercadoria muito apreciada e difundida em todos os estratos sociais. Devido às pressões de inúmeras ordens dos tempos contemporâneos, o consumo de substâncias psicoativas acaba por cumprir um papel importante, tanto em nível individual como coletivo, abrandando os efeitos de uma vida que acarreta sofrimentos sentidos por alguns como insuportáveis.

Outro elemento importante nesse debate diz respeito ao Estado proibicionista, já que entre outras consequências da proibição do consumo de substâncias psicoativas é a exploração de um grande contingente de jovens pelo tráfico, o encarceramento em massa e a morte, sobretudo, nas periferias das cidades. Sobre esse aspecto Carneiro (2022) analisa que

As drogas são produtos da cultura, são necessidades humanas, assim como os alimentos ou as bebidas, podendo ter um bom ou um mau uso, assim como ocorre com os alimentos. A diferença é que um viciado em açúcar não corre o risco de ir preso, mas apenas o de perder a saúde na obesidade ou diabetes. A ideia da erradicação do consumo de certas substâncias é uma concepção fascista que pressupõe um papel inquisitorial extirpador para o Estado na administração das drogas, assim como de outras necessidades humanas. Tal noção de um Estado investido do poder de polícia mental e comportamental legislando e punindo sobre os meios botânicos e químicos que os cidadãos utilizam para interferir em seus estados de humor e de consciência é um pressuposto necessário para a hipertrofia do lucro obtido no tráfico. Em outras palavras, a proibição gera o superlucro. Tais razões levam a que a reivindicação da discriminação das drogas se choque tanto com os interesses dos grandes traficantes assim como com os do Estado policial. (p.127).

Essa concepção de um Estado investido do poder de polícia mental e comportamental acaba por consolidar ações de caráter repressivo e moralizante com relação aos usuários de drogas ilícitas, dificultando as ações de redução de danos e outras ações preconizadas pela Política Nacional sobre Drogas, aprovada pelo Conselho Nacional Antidrogas (CONAD) – aprovada no dia 27 de outubro de 2005 - que, entre outras considerações, prevê uma política baseada em cinco eixos, calcados nos Direitos

Humanos: 1) prevenção; 2) tratamento, recuperação e reinserção social; 3) redução dos danos sociais e à saúde; 4) redução da oferta; 5) estudos, pesquisas e avaliações.

Sobre a estratégia de redução de danos sociais e à saúde, Machado e Boarini (2013) avaliam que

a estratégia de RD tende a uma formatação mais humanitária, ou ainda, caracteriza-se como uma medida de *baixa exigência*, em contraposição às estratégias proibicionistas de *alta exigência*, uma vez que não estabelece como meta inicial para o tratamento a abstinência do uso da droga e pressupõe que a atenção à saúde chegue até o usuário, onde quer que ele se encontre, e não o contrário (...). A estratégia também permite que o usuário participe de seu tratamento, o que a caracteriza como uma medida formulada de *baixo para cima*, construída em conjunto e em defesa daqueles que usam drogas (...). (p.587).

A estratégia de Redução de Danos pressupõe um sujeito de direitos que deve participar das medidas que podem auxiliá-lo a reduzir os danos provocados pelo consumo abusivo de substâncias psicoativas. Tal concepção pressupõe um Estado calcado em valores humanos e prestação de auxílio para sujeitos em sofrimento, sobretudo, aqueles em situação de alta vulnerabilidade social. O Guia Estratégico para o Cuidado de Pessoas com Necessidades Relacionadas ao Consumo de Álcool e outras Drogas, publicado pelo Ministério da Saúde (BRASIL, 2015), compreende o sofrimento da seguinte maneira:

(...) como uma ameaça ou ruptura do sentimento de unidade e identidade da pessoa, uma ameaça de desintegração. Neste caso, o sofrimento não é sinônimo de doença ou perda, mas essas questões podem gerar o sofrimento. A origem desta ameaça pode ser atribuída ao surgimento de uma nova esfera, o uso de uma substância, mas é a tensão entre as esferas que aumenta com a entrada do novo elemento no cacho. Não é, necessariamente, o uso de substância que compromete a unidade da pessoa, mas a posição relativa de uma esfera frente a outras esferas da vida. (p. 18).

Certamente, essa concepção afasta-se de uma ideia de um Estado proibicionista que acaba por estigmatizar as pessoas em situação de sofrimento, possibilitando ações de acolhimento e cuidado das pessoas em situação de farmacodependência. Dentre outros elementos que compõe o Guia Estratégico, destacamos um quadro que possibilita a reflexão sobre o tipo de ações que devem ser evitadas e aquelas que devem ser oportunizadas no cuidado com as pessoas em situação de farmacodependência.

Quadro 1 – Representação: usuário, grau de sofrimento e procura pelo serviço

Evitar	Oportunizar
Juízos de valor, estigmas e preconceito	Singularidade com a valorização da história da pessoa
Barreira no acesso	Legitimar a demanda do usuário e ofertar atendimento
Institucionalizar o processo de cuidado	Busca ativa, ações no território e interlocuções com parceiros intersetoriais
Prática de dar conselhos	Construir possibilidades com o usuário
Relação assistencialista	Produção de autonomia e protagonismo
Único direcionamento das ações	Pacote de ofertas de ações pactuadas com os usuários
Baixa oferta de ações, falta de conhecimento da rede existente e alta cobrança do usuário	Respeitar o direito do usuário com baixa exigência e alta qualidade de ofertas e serviços

Fonte: Coordenação-Geral de Saúde Mental, Álcool e outras Drogas (CGMAD) (Apud. Brasil, 2015)

Entendemos que o tema abordado neste texto pode ser considerado um tema complexo que implica dimensões culturais, econômicas e psicossociais que devem ser melhor elucidadas a fim de que as casas de acolhimento possam desenvolver um acolhimento compreensivo para adolescentes e familiares que estejam em situação de farmacodependência, reconhecendo as condições de agravo à dependência química bem como os fatores protetivos que devem ser considerados na construção de práticas de cuidado e proteção cotidianas ofertadas para as crianças e adolescentes em situação de acolhimento institucional.

Não é objetivo deste texto preparar profissionais para se tornarem especialistas nesse tema, pretendemos apenas apresentar conhecimentos produzidos no campo acadêmico de modo que os profissionais envolvidos no cuidado institucional possam desenvolver um olhar sensível e atento às adversidades enfrentadas por parcela significativa da população que estão sob seus cuidados, objetivando a promoção de um acolhimento institucional humanizado no qual crianças, adolescentes e seus familiares sejam considerados e respeitados como sujeitos de direitos, cabendo ao Estado

Democrático oferecer o suporte necessário para a superação dos quadros de iniquidade social.

Referências bibliográficas:

ABRAMOVAY, M. (Org). *Gangues, gênero e Juventudes*. Secretaria de Direitos Humanos. Brasília, 2010.

BRASIL, Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. *Guia estratégico para o cuidado de pessoas com necessidades relacionadas ao consumo de álcool e outras drogas. Guia AD / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Ações Programáticas Estratégicas.* – Brasília: Ministério da Saúde, 2015.

CARNEIRO, S. As necessidades humanas e o proibicionismo das drogas no século XX. In: *Revista Outubro, n 06, 2002 (pp.115-128): São Paulo, SP.*

GONÇALVES, Georgiana G. R.; DELGADO, Simone C.; GARCIA, Cláudia A. a toxicomania e a busca da felicidade na sociedade de consumo. In: *BAPTISTA, Marcos; CRUZ, Marcelo Santa; MATIAS, Regina (orgs). Drogas e pós-modernidade. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2003.*

KESSLER, F.; VON DIEMEN, L.; Seganfredo, A.C.; BRANDÃO, I.; SAIBRO, P.; SCHEIDT, B.; GRILLO, R.; RAMOS, S.P. Psicodinâmica do adolescente envolvido com drogas. In: *R. Psiquiatr. RS, 25 (suplemento 1): 33-41, abril 2003.*

KEHL, Maria Rita. Drogas. In. *Café Filosófico*. <https://www.youtube.com/watch?v=DSOMRi1HJeQ&t=941s>. Vídeo exibido em 2004. Acesso em 20.01.2024. Transcrição livre.

MACHADO, Letícia Vier; BOARINI, Maria Lúcia. Política sobre Drogas no Brasil: Estratégia de redução de danos. In: *Psicologia: Ciência e Profissão, 33(3), 580-595, 2013.*

OLIEVENSTEIN, Claude. Uma interrogação sobre a dependência. In: *BAPTISTA, Marcos; CRUZ, Marcelo Santa; MATIAS, Regina (orgs). Drogas e pós-modernidade. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2003.*

PAIVA, Fernando Santada de; RODRIGUES, Marisa Cosenza. Habilidades de Vida: uma estratégia preventiva ao consumo de substâncias psicoativas no contexto educativo. In: *Estudos em Psicologia*, UERJ, RJ, Ano 8, N.3, p. 672-684, 2º semestre de 2008.

ROMANINI, Moises; ROSO, Adriane. Psicanálise, instituição e laço social: o grupo como dispositivo. In: *Psicologia USP*, São Paulo, 2012, 23(2), 343-365.

SANTOS, M.; PRATTA, E.M.M. A adolescência e o uso de drogas à luz da psicanálise: sofrimento e êxtase na passagem. In: *Tempo psicanalítico*, Rio de Janeiro, v. 44.i, p. 167-182, 2012.

Capítulo 6

Famílias de crianças e adolescentes em situação de acolhimento institucional: compreender para melhor atender

Os Serviços de Acolhimento Institucional têm como foco principal o cuidado e a proteção de crianças e adolescentes. Os serviços se deparam com o desafio de conhecer, orientar e auxiliar as famílias, sempre que possível, a criarem as condições que possibilitem a reintegração familiar, a fim de fazerem cumprir o preconiza a Lei nº 12.010/2009 que afirma que devem ser constituídos mecanismos que possibilitem a construção de alternativas que favoreçam a reintegração familiar de crianças e adolescentes, por meio da construção obrigatória do Plano Individual de Atendimento - Artigo 101, parágrafo 4º do ECA - (OLIVEIRA, 2018, p. 147).

Para tanto, é preciso reconhecer as dificuldades estruturais que enfrentam essa parcela da população, sobretudo, no que diz respeito à negação de garantias de direitos básicos, cujos efeitos são comumente usados como justificção para a institucionalização de suas crianças e adolescentes. Nesse sentido, o presente texto tem como objetivo procurar descortinar quais são os desafios enfrentados pelas famílias de crianças e adolescentes em situação de acolhimento, buscando verificar suas condições socioeconômicas, as representações sociais que pairam sobre esse segmento populacional, seus anseios e dificuldades para poderem restituir a guarda e as condições básicas de cuidado de seus filhos, tendo em vista que em aproximadamente “26% das situações de abrigo, deveria ser aplicada a medida protetiva de apoio sociofamiliar e não propriamente de abrigo, pois se trata de proposta de abrigo pela insuficiência econômica da família” (FAVERO, VITALE e BATISTA, 2008, p. 67).

Inicialmente, é preciso apresentar como é definido a família em documentos orientadores de políticas públicas voltadas para esse setor. O Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária – PNCFC – define a família como

(...) um grupo de pessoas que são unidas por laços de consangüinidade, de aliança e de afinidade. Esses laços são constituídos por representações, práticas e relações que implicam obrigações mútuas. Por sua vez, estas obrigações são organizadas de acordo com a faixa etária, as relações de geração e de gênero, que definem o status da pessoa dentro do sistema de relações familiares. (CONANDA, 2006, p.24)

A definição de família circunscrita pelo CONANDA apresenta uma concepção que leva em consideração os diferentes arranjos familiares que marcam a contemporaneidade, ampliando sua abrangência para além das compreensões de famílias nucleares, comumente veiculadas pela mídia que tende a valorizar, sobretudo, as famílias heteroparentais. Nesse sentido, a concepção de família, compreendida definida como grupo de pessoas unidas por laços de consanguinidade e por laços de aliança e afinidade, inclui diferentes arranjos como monoparentais (famílias em que há apenas um adulto responsável); famílias heteroparentais (constituídas pela relação afetiva-sexual de casais heterossexuais); famílias homoparentais (constituídas pela relação afetiva-sexual de casais homoafetivos) e famílias ampliadas (cujo responsáveis não são os pais biológicos, mas, por exemplo, tios, avós ou mesmo pessoas próximas às famílias biológicas).

Independentemente de suas configurações, cabe às famílias assegurar às crianças e adolescentes o direito à vida, o direito à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, como dispõe o Artigo 227 da Constituição Federal Brasileira. A Constituição Federal, no Artigo 226, compreende que a família é a base da sociedade e deve ter proteção especial do Estado. A família, nesse sentido, é a instituição social responsável pela socialização primária de crianças e adolescentes e cabe ao Estado assegurar as condições básicas para que ela possa realizar essa função. Porém, como analisam Fávero, Vitale e Baptista (2008), o Estado brasileiro vêm falhando em garantir às famílias as condições fundamentais para que possam assegurar o direito à vida de suas crianças e adolescentes. Segundo as autoras:

Ao longo da história e na realidade atual, os principais motivos que têm condicionado o acolhimento institucional de crianças e adolescentes vinculam-se a impossibilidades materiais da família para lhes oferecer cuidados necessários à fase peculiar de desenvolvimento em que se encontram, e mantê-los em sua companhia - as quais se objetivam, via de regra, pela ausência de

trabalho, renda, condições de acesso à educação, saúde, habitação, assistência social, lazer. O que vem crescendo quase sempre da responsabilidade e responsabilização da mulher pelos cuidados e supostos descuidos com os filhos. (FAVERO, VITALE e BAPTISTA, 2008, p.20).

A situação de vulnerabilização na qual se encontram um grande número de famílias brasileiras é decorrente da negligência do Estado brasileiro em fazer valer o que está estabelecido no Artigo 226 da Constituição federal. A não garantia de um Estado de Direitos que deveria criar condições de trabalho, renda, acesso à educação, saúde, habitação, assistência social e lazer, constitui o principal fator que impede que as famílias possam cumprir suas funções sociais. Um dos efeitos mais perversos dessa situação é a de que muitas famílias são consideradas negligentes com relação ao cuidado de suas crianças e adolescentes, tendo como consequência a perda ou a suspensão do pátrio poder de seus filhos, devido à impossibilidade de suprir as condições materiais básicas para o seu cuidado.

Entretanto, o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, no Artigo 23 preconiza que

A falta ou a carência de recursos materiais não constitui motivo suficiente para a perda ou a suspensão do pátrio poder familiar.

E, em seu parágrafo primeiro, o Estatuto afirma que

Não existindo outro motivo que por si só autorize a decretação da medida, a criança ou o adolescente será mantido em sua família de origem, a qual deverá obrigatoriamente ser incluída em serviços e programas oficiais de proteção, apoio e promoção. (BRASIL, 2022, p. 26).

Apesar do ECA delimitar as condições impeditivas para perda ou suspensão do pátrio poder familiar, a falta ou a carência de recursos materiais dos extratos pobres da população figuram como os principais motivos para que crianças e adolescentes sejam retirados do convívio familiar. Em grande parte, isso se deve às representações que pairam sobre as famílias pobres, como salienta Domingues (2013).

A naturalização da pobreza que acomete boa parte da população brasileira incide em representações preconceituosas que estigmatizam as famílias em condição de extrema pobreza, representações essas que também se fazem presentes no âmbito das instituições no campo da educação e da saúde, situação que não considera o Estado

como o principal responsável por colocar essas famílias em condição de extrema vulnerabilidade social. Como analisa Domingues (2013):

(...) existe uma tendência para os profissionais das áreas da saúde e educação descreverem as famílias pobres como sendo acomodadas, submissas à situação de miséria e desestruturadas, não apenas pela sua configuração não nuclear, mas também pelas características de violência nas relações intrafamiliares, de abandono, negligência e incidência do uso de drogas na família. (DOMINGUES, 2013, p. 16).

Ou seja, as representações que são construídas sobre as famílias pobres acabam por ampliar o estado de sua precarização no que diz respeito ao atendimento que recebem de profissionais que atuam em diferentes instituições sociais, sobretudo, na esfera educacional e da saúde. As famílias acabam sendo responsabilizadas pelo fato de se encontrarem em situação de extrema vulnerabilização, situação essa que acaba por estigmatizar as famílias que são vítimas de um Estado que falha em suas atribuições.

Um fator decorrente dessa estigmatização é a consideração de que as famílias pobres são incapazes de cuidar de seus filhos. Segundo Domingues (2013):

(...) parece existir a ideia de que as famílias não têm capacidade para cuidar e educar os seus filhos. Esta questão leva a que haja uma má relação entre as famílias e instituições, sendo que as últimas têm demonstrado dificuldades em lidar com as famílias e com a preservação dos vínculos afetivos entre estas e os seus filhos. (...). Na sociedade parece circular a ideia de que as crianças e jovens em acolhimento institucional apresentam problemas, pelo simples fato de estarem biologicamente ligados às suas famílias de origem, podendo por este motivo, apresentar percursos de vida negativos. (DOMINGUES, 2013, p. 16-17).

Devemos levar em consideração, nesse debate, também as questões relativas ao racismo estrutural que define as relações de poder, a distribuição de bens materiais e simbólicos em nosso país. Segundo Galoni, Silva, Oliveira e Peixoto (2022):

No levantamento nacional realizado em 2003 pela Rede de Serviços de Ação Continuada (SAC) com casas de acolhimento, em relação a raça/cor, verificou-se que mais de 63% das crianças e adolescentes nessa situação são da raça negra (21% são pretos e 42% são pardos), 35% são brancos e cerca de 2% são das raças indígena e amarela. (GALONI, SILVA, OLIVEIRA e PEIXOTO, 2022, p. 60).

As desigualdades raciais no Brasil vêm sendo objeto de pesquisas, sobretudo, relatadas reiterativamente ao longo dos anos pelo Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas (IPEA), que demonstra a permanência de uma hierarquização de raças em diferentes âmbitos da organização da vida social. Grosso modo, essa hierarquia se expressa da seguinte forma: homens brancos e depois as mulheres brancas ocupam o

topo da pirâmide, seguidos pelos homens negros e depois pelas mulheres negras, no que diz respeito ao acesso à direitos básicos como o acesso à educação, à moradia, ao emprego e à saúde.

No caso do perfil das crianças e adolescentes em situação de acolhimento, não causa espanto que o maior contingente seja o das populações pretas e pardas. Esse fato apenas reitera fatos já conhecidos e que persistem a décadas no cenário nacional brasileiro. Na perspectiva de Galoni et al. (2022) essa estratificação e hierarquização racial acaba por afetar constituir uma das bases para a construção das representações sociais que a sociedade, em geral, têm sobre as famílias negras. Segundo as autoras:

A criminalização das famílias que se encontram em situação de vulnerabilidade socioeconômica, em especial a negra, as colocam na condição de *apartheid* social, uma vez que a elas são negados os direitos fundamentais à vida. A desigualdade racial se mostra na sociedade através das instituições com a predominância de alguns grupos raciais que fazem a manutenção dos interesses políticos e econômicos (...), bem como, ditam a forma correta e plausível de se viver. Por não corresponderem ao modelo familiar branco ocidental, o ambiente doméstico da família negra e empobrecida não é entendido como um ambiente seguro para o desenvolvimento infanto-juvenil. Pelo contrário, é entendido como uma ameaça ao pleno desenvolvimento de crianças e adolescentes (...). A capacidade materna da mulher negra também é colocada em questão, mães negras são vistas como ameaça à integridade social, emocional e física dos seus filhos (...). Entretanto, é preciso compreender que todas essas crenças são heranças deixadas pela colonização, pelo escravismo e pelo racismo estrutural e institucional (...), que desumaniza e tenta reduzir esses indivíduos a condição de selvagens, os tornando inaptos a exercer a função paterna ou materna. (GALONI et al., 2022, p. 61).

Como salientam as autoras, pairam sobre as famílias pobres e negras uma série de representações negativas acerca de sua capacidade de atenderem às necessidades básicas de seus filhos. Nesse sentido, a negligência do Estado em criar as condições para que essas famílias possam se estruturar de modo condizente com os direitos básicos inalienáveis de qualquer ser humano acaba por definir as condições de vulnerabilização social que mantém as desigualdades raciais em nosso país, incidindo de forma negativa na consolidação das políticas de acolhimento voltadas para o atendimento dessa significativa parcela da população brasileira.

Mas, qual o perfil socioeconômico das famílias que têm suas crianças e adolescentes em situação de acolhimento? O que desejam e pensam sobre os serviços

de acolhimento? Buscando responder a essas e outras questões, Fávero, Vitale e Baptista (2008) realizaram uma interessante pesquisa que traz dados importantes para o reconhecimento sobre as condições de vida que caracterizam as famílias de crianças em situação de acolhimento na Cidade de São Paulo.

Para o presente debate, passaremos destacar e analisar alguns dados apresentados na pesquisa realizada pelas autoras, pois se tratam de informações importantes para a compreensão sobre as situações de vulnerabilidade social, programática e individual que marcam e definem os destinos de crianças, adolescentes e seus familiares. A pesquisa contou com a participação de 49 familiares de crianças e adolescentes em situação de acolhimento.

O quadro 1 apresenta o grau de escolarização das famílias.

Quadro 1: Grau de escolarização das famílias:

Escolaridade	N	Percentual
Analfabeto	5	10%
Ensino Fundamental completo	4	8%
Ensino Fundamental incompleto	24	50%
Ensino Médio completo	11	22%
Ensino Médio incompleto	0	0%
Superior incompleto	2	4%
“Sabe ler e escrever”	3	6%
Total	49	100%

Fonte: Fávero, Vitale e Baptista (2008, p. 77)

Como é possível analisar, 68% dos entrevistados não completaram a etapa do Ensino Fundamental; 11% completaram o Ensino Médio e 2 % cursaram, mas não completaram o nível do Ensino Superior. Sabe-se que o nível de ensino atingido por uma pessoa se relaciona com a inserção nos postos de trabalho. Ou seja, quanto menor o nível de escolaridade, menores são os salários e mais precárias são as condições de trabalho. Assim, é possível inferir que a maior parte dos familiares entrevistados não se situam em esferas do trabalho em que o salário é melhor, situação que revela processos

de “(des)qualificação, terceirização, instabilidades de várias ordens” (Fávero et al., 2008, p. 201).

Quadro 2: Tempo de desemprego

Tempo de desemprego	N	Percentual
Menos de 6 meses	1	6%
7 meses a 1 ano	4	25%
2 a 3 anos	2	13%
4 a 5 anos	2	13%
6 a 7 anos	1	6%
Acima de 8 anos	5	31%
Nunca trabalhou	0	0%
Sem informação	1	6%
Total	16	100

Fonte: Fávero, Vitale e Baptista (2008, p.83)

Do conjunto de 49 familiares entrevistados na pesquisa de Favero et al. (2008), 16 deles, no momento da realização da pesquisa, encontravam-se em situação de desemprego. Desses, quatro estavam a mais de sete meses a um ano nessa situação; cinco estavam desempregados a mais de oito anos e quatro deles entre dois e cinco anos desempregados. Esses dados revelam que boa parte dos familiares não tinham possibilidades de aquisição de renda para a subsistência de seus filhos devido à situação de exclusão do mercado de trabalho. Certamente, essa condição de miséria pode ser considerada como um fator agravante para o acolhimento de seus filhos nos serviços públicos voltados para esse fim.

Segundo a pesquisa de Favero et al. (2008), dos entrevistados que têm alguma atividade laboral, 25% deles são trabalhadoras domésticas (diaristas ou mensalistas) e 8% trabalham em serviços de limpeza, em geral. Também foram relatadas outras ocupações, como

(...) catador de material reciclável, ajudante, trabalho na construção civil, prestação de serviços gerais, aparecem em menor percentual, todavia, se somadas, indicam significativo índice de trabalho em ocupações que

geralmente, por não exigirem qualificação específica, oferecem baixa remuneração. Ocupações que podem solicitar alguma formação qualificada, como motorista e serviços em escritório, aparecem em pequenos índices. (FAVERO et al., 2008, p. 83).

Como é possível constatar, parece haver uma clara relação entre a condição de precarização do trabalho e as situações de desemprego dos familiares entrevistados e o abrigo de seus filhos em serviços de acolhimento institucional.

Quadro 3: Cor da pele dos entrevistados

Cor da pele	N	Percentual
Amarela	0	0%
Branca	20	41%
Parda	17	35%
Preta	11	22%
Vermelha	0	0%
Não informa	1	2%
Total	49	100%

Fonte: Fávero, Vitale e Baptista (2008, p. 47)

Os dados disponíveis no quadro 3 permitem analisar que 57% da amostra de entrevistados, ou seja, 18 participantes são negros (pardos ou pretos). Esse dado reitera as análises precedentes acerca da manutenção do racismo estrutural em nosso país. A parcela da população negra do país é a que mais sofre os impactos de um Estado negligente que nega a essa parcela da população as condições mínimas de vida e dignidade humana, resultando numa exclusão do acesso aos bens materiais e simbólicos, evidenciando os processos de vulnerabilização socialmente construída e mantida em nosso país.

Quadro 4: Vivência anterior do entrevistado em casas de acolhimento

Vivência anterior em abrigo	N	Percentual
SIM	9	18%
NÃO	40	82%
TOTAL	49	100%

Fonte: Fávero, Vitale e Baptista (2008, p. 67)

Os dados do quadro 4 revelam que do conjunto de 49 familiares entrevistados, nove deles são egressos de serviços de acolhimento institucional. Esses dados remetem à repetição entre gerações da situação de extrema vulnerabilidade social. Esse elemento atesta, mais uma vez, a negligência do Estado brasileiro no que diz respeito à criação de condições mínimas de existência para parcela de sua população, resultando em experiências dolorosas que atravessam as gerações de várias famílias em nosso país.

Quadro 5: Acesso à Programas de transferência de renda e Programas de assistência social

Acesso	N	Percentual
Sim	11	22%
Não	38	78%
Total	49	100%

Fonte: Fávero, Vitale e Baptista (2008, p. 88)

Os dados dispostos no quadro 5 revelam questões inquietantes. Como sabemos, os Serviços de Acolhimento Institucional de crianças e adolescentes, dentro da organização do Sistema Único de Assistência Social, enquadram-se nos serviços de Alta Complexidade. Nesse sentido, seria plausível esperar que os familiares de crianças e adolescentes já tivessem sido atendidos pelos serviços de proteção de Baixa e Média Complexidades a fim de poderem ter acesso aos programas de transferência de renda ou de assistência social.

Ou seja, os dados do quadro 5 revelam uma ineficiência desses serviços anteriores ao de Alta Complexidade no que se refere às funções para eles preconizados, como a orientação de pessoas em situação de vulnerabilidade social para terem o acesso aos programas de transferência de renda. Causa espanto o fato de que numa amostra de 49 familiares entrevistados, 38 deles (78%) informarem que não tiveram acesso a esse tipo de programa anteriormente à sua chegada no Serviço de Alta Complexidade. Esse fato faz com que os Serviços de Acolhimento Institucional de Crianças e Adolescentes – SAICAs – acabem por ter que realizar funções não previstas em sua esfera de atuação. Porém, uma vez que esse fato se impõe, cabe a essa esfera a atuação

devida para favorecer o ingresso desses familiares nos sistemas de transferência de renda e assistência social.

Quadro 6: Motivos que levaram ao acolhimento institucional de crianças e adolescentes

Motivos para o acolhimento institucional	N	Percentual
Desemprego	13	13%
Negligência familiar	12	11%
Falta de Moradia	11	10%
Para não ficar na rua	11	10%
Violência por parte de outra pessoa do convívio	7	7%
Violência por parte do entrevistado	1	1%
Abandono materno	6	6%
Deficiência / transtornos mentais	4	4%
Morte materna	3	3%
Evitar envolvimento com más companhias	3	3%
Abandono paterno	2	2%
Não tinha onde deixa-lo no horário de trabalho	2	2%
Dava muito trabalho/não obedecia	2	2%
Violência na região da moradia	2	2%
Cumprimento de pena de prisão - mãe	1	1%
Outros	24	23%

Fonte: Fávero, Vitale e Baptista (2008, p. 33)

No que diz respeito aos motivos para o acolhimento institucional das crianças e adolescentes dessa amostra, é possível verificar que apenas uma pequena parte se refere à violência intrafamiliar (7%). A maior parte dos casos diz respeito à fatores associados à pobreza: desemprego (13%); falta de moradia (10%); para não ficar na rua (10%); negligência familiar (10%). O último fator – negligência familiar -, como discutido

anteriormente, faz parte do conjunto de elementos associados às dificuldades enfrentadas pelas famílias no que diz respeito a conseguirem propiciar o cuidado, a alimentação, a moradia para seus filhos, devido à negligência que sofrem do Estado que não lhes oferecem as condições necessárias para cumprirem sua função social. Motivo como “para não ficar na rua” também parece associado ao mesmo núcleo de problemas socioeconômicos, já que muitos familiares têm que ficar fora de casa buscando formas de aquisição de rendimentos para o sustento de suas crianças e adolescentes. Como já discutido, a precariedade da situação socioeconômica da família – a pobreza – não é considerado motivo suficiente pelo ECA para a perda do pátrio poder e o acolhimento de crianças e adolescentes. No entanto, segundo os dados apresentados na pesquisa, esse é o fator preponderante.

Quadro 7: Opiniões dos familiares acerca da institucionalização de crianças e adolescentes

Opiniões	N	Percentual
Bom, principalmente porque não ficam na rua	13	18%
Bom, principalmente porque tem onde morar e se alimentar	7	10%
Bom, principalmente porque tem onde se alimentar e estudar	10	14%
Ruim, principalmente porque ficam muito tempo sem família	28	38%
Ruim, principalmente porque teme que sejam entregues a outra família	4	6%
Outros	10	14%
Total	72	100%

Fonte: Fávero, Vitale e Baptista (2008, p. 37)

Quando questionados sobre suas opiniões a respeito da institucionalização de suas crianças e adolescentes, a maior parte considera que o acolhimento é benéfico para eles: 18% consideram bom porque eles não ficam na rua; 7% porque têm onde morar e se alimentar; 10% consideram bom porque têm onde se alimentar e estudar. Em contrapartida, 38% consideram ruim porque ficam afastados do convívio familiar e 4% temem que as crianças e adolescentes sejam entregues para outras famílias. Ou seja, há a percepção da importância do acolhimento para que as crianças e adolescentes tenham

as condições necessárias para se alimentarem, estudarem, terem cuidado.... Porém, sentem falta do convívio familiar e temem perder a guarda definitiva deles. Esses dados se relacionam com as informações que aparecem nos dois últimos quadros selecionados da pesquisa de Fávero et al. 2008¹⁸.

Quadro 8: Intenção de desabrigamento

Intenção	N	Percentual
Sim	48	98%
Não	1	2%
Total	49	100%

Fonte: Fávero, Vitale e Baptista (2008, p. 38)

Quando os familiares foram questionados sobre suas intenções com relação ao desabrigamento de suas crianças e adolescentes, 48 entrevistados do total de 49 demonstraram ter a intenção de tê-los de volta às suas casas de origem. Esse dado é muito relevante, pois demonstra que os familiares não tinham a intenção de perder a guarda provisória ou definitiva de suas crianças e adolescentes. Pelo contrário, foram obrigados pelo Estado a se encontrarem nessas condições, devido à extrema vulnerabilização material que acomete suas vidas e não propicia as condições de cuidados básicos de seus entes queridos.

Quadro 9: O que julgam necessário para o desabrigamento de crianças e adolescentes

O que é necessário para o desabrigamento	N	Percentual
Que o judiciário acredite que o entrevistado/ família tenha condições de cuidar	19	29%
Ter moradia, escola e renda para mantê-los	12	18%

¹⁸ Incentivamos a leitura integral da pesquisa de Fávero et al. (2008), pois traz outros dados importantes para o reconhecimento sobre as famílias que têm suas crianças e adolescentes em situação de acolhimento.

Ter emprego e salário para mantê-los	10	15%
Ter onde deixá-los enquanto trabalha	5	8
Ter alguém da família que ajude a criar	2	3%
Outros	18	27%
Total	66	100%

Fonte: Fávero, Vitale e Baptista (2008, p. 39)

Por fim, quando questionados quais as condições que julgam necessárias para o desabrigo de suas crianças e adolescentes demonstram ter clara consciência de que terem as condições materiais, como a renda, a moradia e emprego, são os principais fatores que os auxiliariam a fazer o sistema judiciário “acreditar que tenham condições de cuidar’ de suas crianças e adolescentes. Fica claro, mais uma vez, que as famílias se encontram nessas condições devido à negligência do Estado brasileiro com relação à criar as condições de dignidade e fazer cumprir o que está estabelecido na Constituição Federal em seu Artigo 223: “(...) a família é a base da sociedade e deve ter proteção especial do Estado”.

Dentre as atribuições que as casas de acolhimento têm com relação ao cuidado e formação de crianças e adolescentes colocados sob sua responsabilidade, os esforços visando a reintegração familiar é prioritária. Como preconiza a Lei nº 12.010/2009, devem ser constituídos mecanismos que favoreçam a reintegração familiar, pois, como acentua o ECA, o acolhimento é uma medida excepcional e provisória. Portanto, cabe às instituições de acolhimento empenharem todos os seus esforços para que as crianças e adolescentes, sempre que possível, possam retornar à convivência com sua família de origem, sendo salvaguardado seus direitos básicos de educação, saúde, lazer entre outros.

Porém, há questões problemáticas que dificultam que essa garantia de direitos – a reintegração familiar – seja realmente efetivada. Entre outros elementos, Moreira, Bedran, Carellos e Passos (2013) destacam a precariedade dos registros sobre a história pessoal e familiar das crianças e adolescentes. Entre as conclusões da pesquisa realizada, os autores comentam:

Os dados são por vezes lacunares e genéricos, o que contribui para a desconsideração da singularidade de cada família, bem como para a

invisibilidade das crianças e dos adolescentes. Do ponto de vista dos sujeitos, essas histórias mal contadas dificultam a elaboração e superação das vivências e das condições que geraram o acolhimento institucional. Já do ponto de vista da política pública, acarreta por vezes ações desconectadas, superpostas e até mesmo irrefletidas pelos equipamentos que compõem a rede de proteção. (p.59).

Segundo sua análise, o precário registro da trajetória anterior ao acolhimento institucional dificulta a elaboração de procedimentos individualizados para o atendimento que leve em conta a singularidade de cada contexto familiar. Essa insuficiente documentação expressa uma desconexão entre os diferentes serviços oferecidos pela rede de assistência social, gerando sobreposições de ações, dificultando o próprio entendimento das famílias sobre as diferenças entre as políticas públicas que se destinam à mitigação de sua situação de vulnerabilidade.

Nesse sentido, ganham extrema importância estratégias de reconhecimento das condições das famílias por parte das instituições de acolhimento, visando o processo de reintegração familiar. Segundo Lemos e Freitas (s/d), é fundamental que as instituições se esforcem para favorecer a manutenção dos vínculos de crianças e adolescentes com seus familiares, enquanto aguardam a finalização dos processos de reintegração familiar. Segundo os autores:

(...) as instituições de acolhimento devem realizar a manutenção dos vínculos da criança ou adolescente com suas famílias de origem, pois são o elo existente entre a família e a criança. Por meio desta ação, é possível proporcionar condições para que essas recebam as crianças de volta, deste modo, o período de abrigamento tende a diminuir. Contudo, não existe uma determinação clara na lei acerca da responsabilidade do trabalho com as famílias. É subentendido que seja tarefa dos abrigos, pois consta na lei que é dever destes manter viva a relação entre a criança com sua família de origem. (MOREIRA, BEDRAN, CARELLOS e PASSOS, 2013, p.2).

A manutenção dos vínculos familiares durante o período em que as crianças e adolescentes estão em situação de acolhimento é fundamental, pois quanto maior o tempo de institucionalização, mais frágeis se tornam os vínculos com a família de origem. Por isso, as casas de acolhimento devem criar situações que favoreçam a convivência entre os familiares. Cavalcante e Silva (2010) consideram que

o processo de preparação para o desligamento da criança e do adolescente do programa de abrigamento e a imediata adoção de medidas em prol da reinserção familiar devem perseguir os seguintes objetivos: 1) Propiciar mais

tempo a pais e filhos para conversas íntimas e espaço para o diálogo no momento das visitas ou em outras situações que se criarem; 2) Oportunizar tempo e espaço adequados para situações de brincadeiras entre a família e a criança no sentido de estimular a criatividade, a imaginação e a demonstração de afetos (um bom exemplo pode ser o uso da brinquedoteca afim de que possam experimentar situações imaginárias que retratam situações típicas da vida relacional); 3) Exercitar a introdução de novos mecanismos de administração dos conflitos de interesses no interior da família, vivenciando a aplicação de técnicas de acordos de convívio, por exemplo; 4) Compartilhar cuidados com a higiene, a saúde e a alimentação no interior do abrigo ou fora dele, de modo que a criança e o adolescente sintam-se cuidados novamente e/ou diferentemente por seus pais e/ou responsáveis; 5) Propor o retorno da criança e do adolescente à família de origem a partir de aproximações sucessivas com os pais ou qualquer um deles e de seus familiares, onde se incluem a adoção de estágios de convivência tão necessários no processo de conhecimento e adaptação à vida ao lado dos pais. (p. 1163).

Como salientam os autores, são necessárias ações que favoreçam o convívio dos entes familiares visando o desligamento das crianças e adolescentes do programa de abrigamento e a sua reinserção familiar. Cabe assinalar que as ações apontadas pelos autores devem ser regulares a fim de que os vínculos afetivos intrafamiliares possam ser mantidos durante o processo de reinserção familiar. Outro ponto importante que favorece esse processo, são as visitas domiciliares. Segundo Silva, Amaral, Fonseca, Vieira e Cavalcante (2020):

(...) a visita familiar às crianças que se encontram em situação de acolhimento institucional precisa ser vista como uma intervenção que tem como objetivo mais comum a reunificação familiar, posto que isso reduziria seu tempo de permanência em instituições de acolhimento provisório ou similares. Além disso, (...) a visita familiar tem sido reconhecida como uma prática desejável quando se quer evitar a sensação de abandono por parte da criança e também para fortalecer os vínculos entre pais-filhos, avós-netos e entre outras relações importantes no convívio familiar e comunitário. (p.61)

Como analisam os autores, as visitas familiares constituem outra estratégia importante para que as famílias não percam os vínculos com suas crianças e adolescentes durante o período de abrigamento e o desfecho do processo de reinserção familiar. Por meio das visitas familiares, os laços sociais são fortalecidos e os vínculos entre a família e as instituições de acolhimento favorecem a redução da permanência de seus filhos nas mesmas, pois tal aproximação permite um tratamento individualizado, favorecendo as ações de apoio às famílias segundo suas singularidades.

Esperamos que o conjunto de reflexões alinhavadas neste pequeno estudo possa auxiliar a ampliar a compreensão de profissionais que atuam em instituições de acolhimento de crianças e adolescentes sobre quais os perfis das famílias de crianças e adolescentes que estão em situação de abrigamento. Reconhecer suas dificuldades e desafios enfrentados cotidianamente, bem como quais as ações necessárias para apoiá-las, sobretudo, nos processos de reinserção familiar são tarefas urgentes que devem ser encampadas por todos aqueles interessados em fazer valer os direitos de crianças e adolescentes em nosso país.

Referências bibliográficas:

BRASIL. Ministério da Mulher, da família e dos Direitos Humanos/Secretaria Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente/Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. *Estatuto da Criança e do Adolescente*, Brasília, 2022.

CAVALCANTE, Lília, I. C.; SILVA, Simone S. C. Institucionalização e reinserção familiar de crianças e adolescentes. In: *Revista Mal-estar e Subjetividade* – Fortaleza – Vol. X – Nº 4 – p. 1147-1172 – dez/2010.

CONANDA. *Plano Nacional de proteção promoção e defesa do direito à convivência familiar e comunitária*. Brasília: Conanda, 2006. Disponível em: <https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Cadernos/Plano_Defesa_CriançasAdolescentes%20.pdf> Acesso em 15.02.2024.

DOMINGUES, Ana Lúcia. *Imagens associadas às famílias de crianças e jovens em acolhimento institucional*. Mestrado em Psicologia Comunitária e Proteção de Menores. Instituto Universitário de Lisboa, 2013.

FAVERO, Eunice T.; VITALE, Maria Amália F.; BAPTISTA, Myrian Veras (orgs.). *Famílias de crianças e adolescentes abrigados: quem são, como vivem, o que pensam, o que desejam*. São Paulo: Paulus, 2008.

GALONI, Luana L.; SILVA, Karoline A. A.; OLIVEIRA, Grazielly R.; PEIXOTO, Ana C. A. *O processo de institucionalização da infância preta em casas de acolhimento*. In: Mosaico – Revista Multidisciplinar de Humanidades, Vassouras, V.13, n. 2, p. 56-64, mai./ago. 2022.

LEMOS, Isabela C.; MÓR, Patrícia W.; FREITAS, C. D. R. De volta ao ninho: a percepção de profissionais de uma instituição de acolhimento. In: *VI Jornada de Pesquisa em Psicologia - PSI UNISC: Pesquisa e Tecnologia na Psicologia Atual* – ISSN 2237-9207 - Disponível em:

<https://online.unisc.br/acadnet/anais/index.php/jornada_psicologia/article/view/17605/4483> Acesso em 13.02.2024.

MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO SOCIAL E COMBATE À FOME/CONANDA/CNAS. *Orientações técnicas: serviços de acolhimento para crianças e adolescentes*. Brasília, Junho de 2009.

MOREIRA, Maria I.C.; BEDRAN, Paula M.; CARELLOS, Soraia D. M.S.; PASSOS, Ana Paula C.P. Famílias e as crianças acolhidas: histórias mal contadas. In: *Psicologia em Revista, Belo Horizonte*, v. 19, n.1, p. 59-73, abr. 2013.

OLIVEIRA, V. Reintegração familiar de crianças e adolescentes: avanços e desafios do plano individual de atendimento e das audiências concentradas. In: *Cadernos da Defensoria Pública do Estado de São Paulo*. São Paulo, v.3, n. 19, p. 142-154, out. 2018.

SILVA, Tamires S. R.; AMARAL, Sabine H.; FONSECA, Hivana R. R.; SANTOS, Adrine C. A visita familiar em instituições de acolhimento infantil: fortalecimento de vínculos afetivos. In: *A Psicologia e suas interfaces no campo social. Guarujá, SP: Científica digital, 2020*.

CAPÍTULO 7

Cuidando do trabalhador, regulação emocional e enfrentamento dos conflitos relacionais

Nesse texto, exploraremos as imbricações que se dão entre três dimensões que estão intimamente relacionados com o cotidiano das instituições de acolhimento de crianças e adolescentes. Tais dimensões implicam em indagações de ordem teórica e apontam para possibilidades de enfrentamento de desafios referentes às relações sociais que se dão entre os diferentes atores que se encontram e convivem nos SAICAS: crianças, adolescentes, educadores – compreendidos como todos os adultos que se relacionam com elas – e gestores das instituições. Temas como regulação emocional e enfrentamento dos conflitos relacionais, incidem sobre as relações sociais que se dão entre crianças e adolescentes entre si, relações sociais que se dão entre as crianças e adolescentes com os educadores e relações sociais que se dão entre os profissionais que atuam na casa.

Buscaremos, neste texto, descortinar aspectos importantes de cada dimensão dessa complexa trama de relações que se dão nos contextos das instituições de acolhimento, tendo em vista compreender quais são as práticas sociais que podem ser apropriadas a fim de beneficiar a convivência entre os diferentes atores sociais. Nesse sentido, compreendemos que práticas de cuidado e acolhimento são práticas de cuidado de si, cuidado do outro, práticas sociais que resultam num ambiente mais favorável para todos: crianças, adolescentes, seus familiares e trabalhadores.

Notas sobre as emoções e as relações sociais

Ainda que haja especificidades no que diz respeito às diferentes dimensões relacionais que se dão no interior das diferentes instituições sociais, é preciso compreender que os processos referentes à formação humana, entre elas as emoções,

são fruto das relações que estabelecemos com os outros, ou seja, se dão no âmbito das vinculações, dos laços afetivos que estabelecemos com nossos semelhantes.

Segundo Gross e Barret (2021) definem a emoção da seguinte forma:

Emoção refere-se a um conjunto de estados psicológicos que incluem a experiência subjetiva, o comportamento expressivo (e.g., facial, corporal, verbal) e respostas fisiológicas periféricas (e.g., ritmo cardíaco, respiração). (...). As emoções são algo central para qualquer modelo psicológico da mente humana. (p.2) [tradução livre]

Facilmente, reconhecemos a imbricação entre as dimensões expressivas e fisiológicas das emoções humanas, como: a alegria, o amor, a tristeza, o medo, a raiva, o nojo, a ansiedade, a vergonha, a desconfiança e a preocupação, entre outras emoções, são fruto de processos adaptativos frente às múltiplas experiências inerentes à vida humana. São fruto das formas pelas quais aprendemos a nos relacionar com outras pessoas e consigo mesmos. Podem ser compreendidas como processos que estabelecem, mantêm ou perturbam relações entre pessoas e entre o ambiente interno e externo de cada um, quando tais relações são significativas para o indivíduo. Ou seja, as emoções são fruto de processos sociais que se dão desde o nascimento, fruto das relações que se estabelecem entre os indivíduos ao longo de sua existência. Eventos que se dão no dia a dia nos provocam emoções que devem ser reconhecidas e compreendidas, a fim de que seja possível a convivência humana.

Segundo Gross (2007):

O conceito de emoção não se pode separar do conceito de regulação emocional. Assim, (...) a emoção diz respeito ao que é ativado (por exemplo, medo, raiva, etc.) e a regulação emocional está relacionada com as alterações do funcionamento e comportamento, devido à ativação dessa mesma emoção. (Gross, 2007).

A noção de regulação emocional implica num processo de reconhecimento dos efeitos das emoções nas relações que instituímos com os outros e consigo mesmos. Para Vitorino (2018), a “regulação emocional evidencia-se como uma capacidade crucial para iniciar, motivar e organizar comportamentos adaptativos e prevenir elevados níveis de stress emocional” (p.29). Podemos afirmar, portanto, que no cerne do conceito de regulação emocional está a capacidade de as pessoas aprenderem “a lidar” com suas próprias emoções. É importante que os indivíduos aprendam a compreender as próprias emoções, bem como as emoções das pessoas com quem se relacionam. Porém,

é preciso que nos indaguemos como aprendemos a reconhecer nossas emoções, como aprendemos a lidar com elas de modo que possamos estabelecer relações positivas com o outro e consigo mesmos.

Como já pudemos explorar noutro texto¹⁹, a formação humana - e dentre suas múltiplas dimensões, as emoções - é debitaria das relações que estabelecemos com os outros semelhantes ao longo de nossa existência. Certamente, os primeiros anos de vida são muito importantes no que diz respeito à formação de todos nós. Porém, outros fatores também exercem grande influência na formação humana: as condições socioeconômicas e os grupos sociais nos quais nos inserimos ao longo da vida, entre outras dimensões.

Cabe assinalar, nesse sentido, que as crianças não nascem com a capacidade de regular suas emoções²⁰, elas aprendem a lidar com suas emoções por meio das interações que estabelecem com o meio em que vivem, por meio das relações que estabelecem com os semelhantes em contextos singulares. Nesse sentido, as condições socioeconômicas das famílias, os ideais compartilhados entre os entes familiares e outros grupos de pertença, também são fatores que devem ser problematizados.

Expressões das emoções no contexto dos SAICAs

No capítulo 6 deste livro²¹, apresentamos vários indicadores sociais que possibilitaram compreender os contextos familiares de crianças e adolescentes em situação de acolhimento institucional. Problematizamos as condições socioeconômicas, como as condições de empregabilidade, moradia, educação, bem como problematizamos o que pensam sobre o acolhimento institucional de seus filhos. Também, analisamos que muitas dessas famílias perdem a guarda de seus filhos devido

¹⁹ Capítulo 3: “Notas para a compreensão do desenvolvimento humano”.

²⁰ Há um vídeo interessante feito pela Dr. Erica Lana que apresenta elementos importantes para compreender como é possível ajudar as crianças e adolescentes a aprenderem a lidar com suas emoções. Disponível em: https://www.youtube.com/results?search_query=regula%C3%A7%C3%A3o+emocional

²¹ “Famílias de crianças e adolescentes em situação de acolhimento institucional: compreender para melhor atender”.

ao estado de penúria socioeconômica, situação que leva o Estado a intervir nessa situação, retirando as crianças e adolescentes do convívio familiar, a fim de salvaguardar seus direitos à moradia, à alimentação, à escolarização, ao afeto. Também analisamos que essa ação do Estado vai na direção contrária ao que preconiza o ECA, que afirma que a miséria econômica não é condição suficiente para a retirada de crianças e adolescentes do convívio com sua família de origem.

Muitas crianças e adolescentes não têm clareza sobre os fatores que incidem nos processos de acolhimento institucional. A separação de sua família e a situação de acolhimento institucional são acompanhadas de intensos sentimentos²². Segundo Oliveira (2016, p.33 - 34):

(...) numa forma inicial, o acolhimento pode ser pautado por intensos sentimentos de culpa. (...) A culpa, por norma, surge quando um indivíduo reconhece que uma adversidade (acolhimento institucional) resulta das suas características ou comportamentos negativos (e.g. faltas à escola) e (...) aumenta quando o mesmo indivíduo acredita que os outros têm uma opinião negativa sobre as suas ações (fase inicial de acolhimento), conclusões que podem justificar o facto de este estado emocional se apresentar superior à média esperada.

Como analisa o autor, há uma associação importante entre o acolhimento e o estado emocional da “culpa” expresso por muitas crianças e adolescentes retirados do convívio familiar. Muitas crianças e adolescentes não são claramente informados sobre os motivos de seu acolhimento institucional. Essa falta de esclarecimento sobre essa situação resulta em processos de culpabilização (sobretudo na fase inicial do acolhimento): muitas crianças e adolescentes passam a supor que o acolhimento institucional é devido aos seus comportamentos, devido às suas próprias ações no convívio familiar. Segundo Oliveira (2016) numa fase inicial, o acolhimento institucional é acompanhado de sentimentos de perda, abandono e solidão (p.10).

Devido à separação da convivência familiar, crianças e adolescentes sentem-se abandonados e sós, sentimentos que expressam o grande sofrimento que resultam em

²² Há disponível um vídeo muito interessante intitulado *Entrelaços: a perspectiva da criança e do adolescente sobre adoção*, feito pela instituição *Aconchego*, no qual é possível reconhecer como as crianças e adolescentes em situação de acolhimento compreendem o processo de abrigamento. Disponível em https://www.youtube.com/results?search_query=regula%C3%A7%C3%A3o+emocional

emoções negativas sobre si e sobre o mundo que as cercam. Certamente, esses intensos sentimentos podem vir acompanhados de expressões de revolta e raiva, sentimentos que acabam afetando as relações que estabelecem com os educadores responsáveis por seus cuidados. Nesse sentido, segundo Mota e Matos (2003):

Torna-se assim premente a necessidade de os jovens estabelecerem e sentirem laços afetivos com figuras significativas, por forma a diminuir a vulnerabilidade face ao risco das situações que atravessam. É de extrema relevância que os adultos que recebem esses jovens estejam capazes de acolher toda a revolta e raiva que é exteriorizada, devolvendo-lhes um meio estável de confiança, privilegiando o estabelecimento de ligações afetivas seguras. A segurança interna que estas figuras securizantes traduzem funciona em certa medida como fator protetor, o que permite que esses jovens sejam mais capazes de enfrentar as adversidades de forma adaptativa (...). (p.373).

Cabe aos educadores das casas de acolhimento compreenderem os processos que resultam em sentimentos de revolta e raiva, de modo a poderem acolher essas expressões a fim de possibilitar sua elaboração e compreensão por parte das crianças e adolescentes sob seus cuidados. Entretanto, os profissionais responsáveis pelo cuidado e formação de crianças e adolescentes em situação de acolhimento não estão imunes à emergência das dificuldades inerentes a esse processo.

Não é incomum, nas casas de acolhimento, a grande rotatividade de profissionais que nelas atuam. Muitos trabalhadores não conseguem suportar as exigências que sua atividade laboral requer. As dificuldades enfrentadas pelas crianças e adolescentes durante o tempo vivido nas instituições exigem dos trabalhadores recursos para poderem lidar com as demandas a eles endereçadas. Muitos trabalhadores se sentem esgotados devido às exigências cotidianas que enfrentam no seu dia a dia junto às crianças e adolescentes nas instituições de acolhimento. Segundo Rocha (2002):

(...) São diversos os estudos que indicam que o burnout recai sobretudo sobre os profissionais de ajuda, que prestam assistência ou são responsáveis pela evolução ou cuidado de outros que se encontram, muitas vezes, numa situação de elevada vulnerabilidade social. (...) De fato, o desgaste profissional parece surgir em equipes que trabalham com vítimas das mais diversas formas de violência, tais como proteção do maltrato e abuso infantil, violência doméstica e tratamento das suas sequelas, na exclusão social e em dependentes de algum tipo de droga, assim como nas situações de crises pessoais e familiares (p.49 - 50)

Muitos profissionais que atuam nas casas de acolhimento vivenciam cotidianamente situações de stress: “fenômeno caracterizado por uma pressão

psicológica que perturba o sistema do indivíduo e que pode ter origem em várias áreas como a fisiológica, social e psicológica” (Rocha, 2002). Segundo Rocha (2022), o stress pode levar os trabalhadores a se sentirem insatisfeitos com o trabalho, tendo como consequência a baixa motivação, baixo comprometimento organizacional, baixa qualidade de vida na carreira e a processos de adoecimento, como: distúrbios fisiológicos - aumento da pressão arterial, doenças cardiovasculares, aumento do colesterol, insônia, dores de cabeça, fadiga, entre outros transtornos - e transtornos psicológicos, como: angústia, agressividade, perda de confiança e esgotamento emocional (cf. Rocha, 2022, p. 24).

A elevação da pressão psicológica pode levar muitos trabalhadores a uma situação de esgotamento – o burnout. Segundo Rocha (2022), o burnout pode ser definido como

Estado de esgotamento físico e mental originado pelo exercício de uma atividade profissional e transversal a profissionais que desempenham funções em diversas áreas laborais (saúde, educação, forças de segurança, entre outras). A acumulação de stress relacionado com o trabalho pode originar o fenômeno de burnout (...). Esta acumulação faz com que o profissional se encontre num estado de elevada exaustão emocional e manifeste queixas relativamente ao nível de realização pessoal (...), ao mesmo tempo que sente que esgotou os seus recursos emocionais, morais e psicológicos para fazer face às exigências do seu trabalho.

Devido aos altos níveis de stress e ao burnout, muitos trabalhadores que atuam nas casas de acolhimento abandonam a profissão. Esse dado requer que as casas de acolhimento possam desenvolver práticas institucionais que possam salvaguardar a saúde mental dos trabalhadores. Segundo Rocha (2022):

(...) os profissionais sociais das Casas de Acolhimento são uma profissão vulnerável no que respeita ao desenvolvimento de sintomas de exaustão emocional e são um grupo profissional com tarefas exigentes que lhes confere um elevado número de fatores de risco para o desenvolvimento de stress e burnout. Neste sentido, é importante sensibilizar a direção das respostas sociais para estes fenômenos e as suas consequências de forma a implementar medidas que salvaguardem a saúde mental e emocional dos técnicos que, diariamente, lidam com situações familiares complexas, exigentes e para quais, muitas vezes, sentem que não possuem recursos necessários para uma resposta efetiva. (p.50-51).

Como analisa Rocha (2022), frente ao desenvolvimento de sintomas de exaustão emocional que acometem os trabalhadores que atuam nas casas de acolhimento, cabe

reconhecer a necessidade de se implementar práticas institucionais que possam atenuar os níveis de stress vividos cotidianamente por esses atores sociais que atuam nas instituições. Segundo Rocha (2022):

(...) os trabalhadores sociais com altos níveis de stress combinados com baixo suporte organizacional mostram maior intenção de abandono laboral e elevados níveis de burnout enquanto trabalhadores sociais com elevados níveis de stress, mas com um elevado suporte organizacional mostram menor intenção de abandonar o trabalho mantendo um forte vínculo com a organização. (p.50)

Ainda que seja difícil para os trabalhadores que atuam nas casas de acolhimento não desenvolverem algum nível de stress em sua atividade, cabe aos gestores dessas instituições reconhecer a gravidade dessa situação e implementar práticas de cuidados de todos os atores sociais que convivem nessas instituições. Pois, como saliente Rocha (2022) um elevado suporte organizacional é importante para a manutenção dos trabalhadores nas organizações e importante para a criação e manutenção do vínculo entre os atores diferentes sociais. De todo modo, a eficácia de práticas sociais voltadas para esses fins, implica na mobilização e comprometimento de todos: crianças, adolescentes e trabalhadores.

Práticas de cuidados com as crianças e adolescentes:

Como foi possível apreender, crianças, adolescentes e trabalhadores que convivem nas casas de acolhimento são acometidos de emoções conflituosas e desgastantes em seu cotidiano. Essa condição singular das casas de acolhimento requer que sejam implementadas práticas sociais que possam mitigar os agravos de saúde física e mental que podem acometer o conjunto de atores sociais que convivem no ambiente institucional.

Tendo em vista o conjunto de reflexões que foram reunidas nesse livro, podemos afirmar que as melhores condições de convivência entre os atores sociais reunidos numa casa de acolhimento se dão por meio da realização de experiências compartilhadas. Em suma, conviver com os outros semelhantes se aprende por meio das experiências de convivência que mobilizam um grupo de pessoas em torno de objetivos comuns,

cotidianamente. Essa defesa parte do reconhecimento da importância dos processos grupais para a promoção de relações sociais positivas no âmbito institucional, seja ele familiar ou instituições como as casas de acolhimento.

As atividades grupais cooperativas, compartilhadas, cotidianamente implementadas no âmbito das instituições de acolhimento podem ser consideradas como uma importante estratégia para mitigar o sofrimento vivido pelas crianças, adolescentes e trabalhadores. Como assinalam Ortega e Del Rey (2002):

O trabalho em grupo cooperativo supõe partir de que o pensamento é individual, mas se constrói no diálogo; que a responsabilidade é individual, mas se constrói no diálogo; que a responsabilidade é individual, mas só se exercita em cooperação; que o esforço é individual, mas o êxito compartilhado. (...) Não se trata de dissolver o indivíduo num ente desconhecido, chamado grupo, mas de tomar consciência de que a vinculação ao grupo nos aporta à verdadeira dimensão social e ao único referencial real sobre nosso comportamento intelectual, afetivo e moral. (p. 17).

Como salientam os autores, nossos comportamentos intelectual, afetivo e moral são aprendidos em meio às relações que estabelecemos com os outros, frutos das experiências de vinculação que estabelecemos com os outros em meio às experiências grupais, compartilhadas. Ou seja, aprendemos a conviver por meio de práticas sociais que possibilitam a experiência de conviver com os outros. Enfim, os processos grupais beneficiam a construção de laços afetivos e aprendizagens sociais. A ideia subjacente à conformação de um grupo é a de que ele se institui mediante o compartilhamento de uma tarefa coletiva.

A soma dos esforços particulares resulta num efeito que conforma o próprio grupo. A ideia advém da hipótese de que por meio do esforço coletivo vai se construindo, paulatinamente, um esquema referencial grupal, que é o que organiza o esforço grupal e o constitui como entidade coletiva. Os processos grupais favorecem o desenvolvimento de experiências compartilhadas, a ajuda mútua, a troca e confronto de pontos de vista. Os sujeitos do grupo, quando se unem para a resolução de uma tarefa colaborativa, formam-se como seres humanos, mediados pelos processos de subjetivação inerentes aos processos sociais singulares aos grupos operativos.

Nos contatos que ocorrem entre os diferentes sujeitos num grupo, as convicções, os ideários e afetos, as respostas estereotipadas frente à diferentes situações sociais, resultantes das histórias individuais - são mobilizadas de modo que podem ser reconhecidos e elaborados, mediante as relações intersubjetivas necessárias para o empreendimento coletivo. Nesse sentido, pode-se afirmar que os processos grupais aportam um certo grau de efeito terapêutico na vida coletiva e individual de seus membros. Porém, como afirma Bleger (1998),

Embora se possam utilizar e se utilizem técnicas operativas em grupos terapêuticos, os grupos de ensino não são diretamente terapêuticos, mas a tarefa de aprendizagem implica terapia: toda aprendizagem bem realizada e toda educação são sempre, implicitamente, terapêuticas (BLEGER, 1998, p.72).

Ainda que o estudo sobre os processos grupais tenha tido grande desenvolvimento no âmbito da psicologia e psicologia social, sobretudo no que diz respeito às finalidades terapêuticas, é preciso diferenciar o seu uso no âmbito das instituições sociais, como as casas de acolhimento. Como destaca Bleger (1998), ainda que todo processo educativo seja implicitamente terapêutico, na medida em que os referenciais individuais são matizados pela situação grupal, os efeitos exclusivamente terapêuticos, que se dão em espaços analíticos, são de natureza muito distintas.

Tendo em vista a importância que constituição de processos grupais assumem nos processos de humanização individual e coletiva, compreendemos que as casas de acolhimento devem poder criar situações cotidianas por meio das quais os diferentes atores sociais possam se beneficiar de seus efeitos positivos para as relações sociais institucionais. Nesse sentido, consideramos importante apresentar algumas experiências institucionais por favorecerem a elaboração de emoções e, sobretudo, a construção de vínculos afetivos entre todos os participantes.

Chama à atenção, nesse sentido, as práticas institucionais criadas por Maud Mannoni (1923 – 1998) no âmbito da École Experimentale de Bonneuil-sur-Marne. A Escola Experimental acolhia crianças e adolescentes visando a supressão de hospitais asilares. Segundo Vernus (2017), a casa acolhia crianças e adolescentes psicóticos e propunha um “lugar de vida”, um lugar em que pudessem confiar em alguém e arriscar

a viver. Dentre as experiências preconizadas por Maud Manonni, Vernus (2017) destaca a “la causette”: bate papos diários em que as crianças e educadores podem falar e colocar várias questões do dia a dia. Nessas rodas de conversa, crianças e adolescentes eram divididos em dois grupos. A partir dessas rodas de conversa, as crianças e adolescentes podiam escolher o que gostariam de realizar durante o dia, porém, eles não eram “obrigados” a participarem das atividades oferecidas.

As atividades grupais oferecidas para as crianças e adolescentes eram organizadas sob a forma de ateliers. Segundo Vernus (2017), nos ateliers

O encontro promove que eles compartilhem seus medos, conflitos e angústias do momento (é um espaço de identificações). Assim, eles podem elaborar e buscar juntos possíveis respostas. Porém, isso só é possível porque são acolhidos em suas falas e atos, que se integram na “trama” do atelier.

Os ateliers são concebidos como estratégias importantes para que as crianças e adolescentes possam viver experiências grupais humanizadoras. Durante as experiências promovidas pelos diferentes ateliers, compreendidas como mediadores simbólicos, há a possibilidade de elaborações de sentimentos, medos e angústias, por meio da criação de uma ambiência acolhedora e promotora de vínculos afetivos entre os atores sociais.

Inspirados pela experiência desenvolvida por Maud Mannoni, no ano de 2022, foi sugerido aos profissionais que atuam em 14 Casas de Acolhimento da Cidade de São Paulo que pudessem implementar ateliers no cotidiano institucional. Sabedores das dificuldades de estabelecerem convênios com profissionais exteriores às casas, incentivamos que os trabalhadores das casas pudessem desenvolver ateliers tomando como referência suas habilidades pessoais. Assim, algumas casas organizaram ateliers de yoga, dança, desenho, pintura, culinária, maquiagem, jardinagem, música, “contação” de histórias, jogos e brincadeiras, entre outras ideias.

Uma das casas de acolhimento²³ deu o nome para essa iniciativa de “Empreste o seu Talento”. Ou seja, ao invés de estabelecerem parcerias custosas, e por vezes burocraticamente complexas com profissionais externos às casas, os trabalhadores das

²³ Profissionais do PAC III.

instituições de acolhimento “emprestavam” para as crianças e adolescentes, uma vez por semana, alguma habilidade pessoal, compartilhavam uma atividade que lhes proporcionassem prazer, algo que com o qual se sentiam bem e felizes em compartilhar. Apenas os trabalhadores que se sentiram motivados com a proposta participaram e os efeitos positivos para as relações sociais que se desenvolveram entre crianças e adolescentes e entre eles e os educadores foram notórios. Ou seja, as experiências com os ateliers podem ser consideradas como uma estratégia muito fecunda, promotora de vinculações afetivas, com desdobramentos benéficos para a saúde mental de crianças e trabalhadores que atuam nas casas de acolhimento.

Podemos destacar outros momentos em que os processos grupais podem ser valorizados nas Casas de Acolhimento:

- Cuidados com a casa;
- Atividades escolares compartilhadas – maiores podem ajudar os menores;
- Ateliês – pintura; horta; desenho; confecção de brinquedos; atividades lúdicas – jogos e brincadeiras –; “contação” de histórias; teatro etc.;
- Atividades junto ao território do entorno – clubes, praças, bibliotecas;
- Rodas de conversa sobre temas de interesse;
- Encontros regulares com familiares nas casas de acolhimento – promoção de encontros agradáveis com propostas de oficinas, brincadeiras, lanches comunitários.

Práticas de cuidado com os trabalhadores das Casas de Acolhimento:

Dentre as estratégias de cuidados com os trabalhadores, as “rodas de conversa” constituem um dispositivo importante. Consideramos as rodas de conversa como um dispositivo que auxilia a promoção de vínculos entre os trabalhadores. Isso, porque, a promoção de rodas de conversa auxilia a construção de vínculos afetivos, a construção de pactos profissionais, a busca de consensos no que diz respeito às tomadas de decisões frente aos desafios cotidianos vividos pelos trabalhadores no cuidado e acolhimento institucional. Segundo Costa, Bosco Filho e Silva (2015):

As rodas de conversa são entendidas e traduzidas pelos cuidadores como um “lugar de aprendizado”, além do estabelecimento de vínculos afetivos, desenvolvimento de confiança e a capacidade de analisar situações. As rodas de conversa proporcionam a integração entre os sujeitos e estimulam a comunicação e a partilha de sentimentos, opiniões e discussões, tornando-se assim espaços de cuidados que contribuem de forma direta para a promoção da saúde mental. (p.2)

As rodas de conversa compreendem um rito definidas por etapas em seu desenvolvimento e têm como objetivo a construção de elaboração e pactuações comuns. As rodas de conversa podem ser desenvolvidas por meio de quatro etapas (COSTA, BOSCO FILHO, MEDEIROS, SILVA, COSTA e CHAVES, 2012, p. 3):

ETAPA 1- ESCOLHA DA TEMÁTICA: Escolha de temas de interesse do grupo

ETAPA 2 - PROBLEMATIZAÇÃO: Os participantes são estimulados a conversar sobre seus sentimentos e experiências em relação aos temas abordados, propiciando assim uma reflexão sobre a realidade de cada membro presente. Nesse momento, as pessoas falam de suas próprias vivências e escutam o que os outros têm a contar, compartilhando suas experiências sem dar conselhos, julgar ou questionar.

ETAPA 3 - TROCA DE INFORMAÇÕES: os participantes são estimulados a relembrar suas dúvidas e expressar seus conhecimentos sobre os temas abordados. Esta é uma forma participativa de aprender e ensinar, contribuindo assim para a construção de opiniões, tomada de decisões e condutas mais responsáveis em relação aos seus objetivos.

ETAPA 4 – REFLEXÃO PARA A AÇÃO: os participantes vão julgar, isto é, refletir sobre uma situação concreta que os ajude a incorporar novos conhecimentos. A partir da reflexão sobre o que foi abordado, os participantes podem se sentir melhor preparados para tomar decisões mais conscientes. Vale ressaltar ainda que a ideia central do momento dessa reflexão é escolher um único tema ou situação que tenha sido elaborada nos momentos anteriores. Assim, esse tema deve ser discutido levando-se em consideração os aspectos positivos e negativos, bem como as consequências sobre a vida de cada um.

As rodas de conversa²⁴ podem ser consideradas como importante estratégia para a promoção de vínculos e coesão profissional, além de serem a expressão de uma gestão democrática, que propicia a co-responsabilização de todos os atores sociais pelas práticas e destinos da instituição.

²⁴ Há um vídeo interessante construído pelo SUS que apresenta mais informações sobre como organizar uma roda de conversa. Acesso disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=cy8rxq8xNj8>

Além de estratégias de cuidado que dizem respeito ao coletivo de profissionais, há iniciativas que visam atender às singularidades de cada trabalhador. Cuidados e apoios individuais como o acompanhamento individualizado de cada profissional por meio do exercício da escuta ativa e sensível dos problemas de ordem pessoal/profissional, é uma ação importante de ser incorporada na rotina dos gestores/coordenadores responsáveis pelas casas de acolhimento. Outra ação importante é a indicação de serviços de saúde e saúde mental para os trabalhadores, sempre em que haja essa necessidade de apoio.

Alves, Ferreira e Mesquita (2022) em sua pesquisa, consideraram importante, também, oferecer para os trabalhadores encontros com profissionais de saúde para poderem conhecer estratégias de promoção de autocuidado. Por exemplo:

Saúde e Autocuidado: fatores internos e externos do sistema de saúde que são considerados agentes determinantes da saúde e do bem-estar social. Conversamos sobre o que é o autocuidado e os diferentes tipos de autocuidado: físico, mental, emocional, espiritual, social e intelectual;

Cuidar de si para Cuidar do Outro: a necessidade de cuidar de si para cuidar do outro e a importância do uso das práticas integrativas e complementares para promover o bem-estar. (...) Atividades práticas envolvendo a respiração consciente, a meditação, a automassagem, a aromaterapia, o alongamento, entre outras. Além disso, foi trabalhada a importância de uma alimentação consciente e balanceada;

Saúde Mental e Autocuidado: aspectos relacionados à depressão, à ansiedade, ao estresse e à importância de pedir ajuda sempre que necessário, assim como a importância da psicoterapia, da rede de apoio, do exercício físico, da alimentação e do sono para a saúde mental

Prevenção, Promoção da Saúde e Autocuidado: a importância dos exames de rotina e de ter-se em dia as vacinas recomendadas pelo calendário do Ministério da Saúde. Além da necessidade de exercer diariamente a auto-observação, a auto percepção como estratégias de prevenção ao adoecimento físico e mental.

Considerações finais

O objetivo desse texto foi reconhecer os desafios enfrentados por crianças, adolescentes e trabalhadores no cotidiano das casas de acolhimento. Foi possível reconhecer as emoções que afetam suas vidas: culpa, tristeza (no caso das crianças e adolescentes) e revolta são recorrentes devido à separação do convívio com suas famílias de origem, bem como devido à falta de esclarecimento sobre os motivos que levaram à situação de acolhimento institucional.

Por sua vez, os trabalhadores enfrentam uma série de desafios de ordem emocional, sendo que o stress e o burnout os principais problemas reconhecidos como agravantes para a sua saúde física e emocional. Frente a esses desafios, cabe buscar possibilidades para o seu enfrentamento. Nesse sentido, o fomento às atividades grupais entre crianças e adolescentes – a oferta de ateliers – representa uma possibilidade muito potente. Do mesmo modo, a instituição de rodas de conversa regulares entre trabalhadores e a oferta de apoios individuais, por parte dos gestores e coordenadores, são ações que devem ser incorporadas no cotidiano das instituições de acolhimento institucional. Como é possível verificar, é necessário a implementação dessas práticas institucionais a fim de que seja possível construir culturas institucionais promotoras de vínculos afetivos e comprometimento profissional a fim de salvaguardar a saúde de crianças, adolescentes e trabalhadores.

Referências bibliográficas:

ALVES, Mariana Pace; FERREIRA, Janinne Martins; MESQUITA, Maria Gefé da Rosa. *Cuidando do cuidador: um relato de experiência da organização e utilização de*

atividades na favela da rocinha para cuidar de um grupo de cuidadores. In: *Studies in Health Sciences*, Curitiba, v.3, n.3, p. 1427-1438, jul./sep., 2022

BLEGER, José. *Grupos operativos no ensino. Temas de psicologia. Entrevista e grupos.* São Paulo: Martins Fontes, 1998.

COSTA, Raphael Raniere de Oliveira; BOSCO FILHO, João; MEDEIROS, Soraya; SILVA, Maria Betania Maciel; COSTA, Julia Gomes Fernandes; CHAVES, Ana Cláudia Cardozo. *As rodas de conversa como ferramenta de promoção da saúde em enfermagem.* In: *Rev enferm UFPE on line.*, Recife, 7(esp):6184-9, out., 2013

GROSS, J. J., & BARRETT, L. F. (2011). Emotion generation and emotion regulation: One or two depends on your point of view. *Emotion Review*, 3 (1), 8-16. doi: 10.1177/1754073910380974

MOTA, Catarina Pinheiro; MOTA, Paula Mena. *Adolescência e institucionalização numa perspectiva de vinculação.* In: *Psicologia & Sociedade*, 20 (3): 367 – 377.

OLIVEIRA, Ana M. G. *As emoções: regulação emocional em adolescentes em acolhimento institucional.* Dissertação de Mestrado em Psicologia Clínica e da Saúde. Universidade Católica Portuguesa. Outubro, 2016.

OURY, Fernand & VASQUEZ, Aida. *Da classe cooperativa à pedagogia institucional.* Lisboa : Editorial Estampa, Ltda, 1977.

ROCHA, Diana Gonçalves. *Stress, Avaliação Cognitiva e Burnout em Técnicos Sociais das Casas de Acolhimento Residencial.* Dissertação de Mestrado em Estudos da Criança Área de Especialização em Intervenção Psicossocial com Crianças e Famílias. Universidade do Minho, 2003.

VERNUS, Cintia Duran. *Experiência de estágio na École Experimentale de Bonneuil-sur-Marne.* Disponível em <https://www.cinthiaduran.com/blog/experiencia-de-estagio-na-ecole-experimentale-de-bonneuil-sur-marne-franca/> Postado em 8 de novembro de 2017. Acesso em 14.03.2024

VITORINO, Ana R.M.M. *Relações entre estratégias de regulação emocional e bem-estar psicológico, satisfação com a vida e esperança nos adolescentes*. Dissertação de Mestrado em temas de Psicologia do Desenvolvimento. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Julho, 2018.

