

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO
PRÓ-REITORIA ACADÊMICA
PROGRAMA E PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA CLÍNICA
LINHA DE PESQUISA: PSICOPATOLOGIA FUNDAMENTAL E PSICANÁLISE**

**ONDE ESTÁ MINHA MOLDURA?
Reflexões winnicottianas sobre a tendência antissocial em crianças**

SARAH CAMELLO VASCONCELLOS

RECIFE

2010

SARAH CAMELLO VASCONCELLOS

ONDE ESTÁ MINHA MOLDURA?

Reflexões winnicottianas sobre a tendência antissocial em crianças

Dissertação apresentada à Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica da Universidade Católica de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título Mestre em Psicologia Clínica.

Orientador: Prof. Dr. Zeferino de Jesus Barbosa Rocha

RECIFE

2010

- V331o Vasconcellos, Sarah Camello
Onde está minha Moldura? : reflexões winnicottianas sobre a tendência antissocial em crianças / Sarah Camello Vasconcellos ; orientador Zeferino de Jesus Barbosa Rocha, 2010.
146 f. : il.
- Dissertação (Mestrado) - Universidade Católica de Pernambuco - UNICAP. Pró-reitoria Acadêmica. Curso de Mestrado em Psicologia Clínica, 2010.
1. Psicologia clínica. 2. Psicanálise infantil. 3. Conflito (Psicologia). 4. Famílias com problemas - Aspectos psicológicos. 5. Interação social em crianças - Aspectos psicológicos. 6. Pais e filhos - Aspectos psicológicos. 7. Pais e filhos - Aspectos sociais. 8. Mães e filhos - Aspectos psicológicos.
I. Título.

CDU 159.964.2

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Zeferino de Jesus Barbosa Rocha – Orientador
Universidade Católica de Pernambuco – Recife/PE

Prof. Dr. Carlos Henrique Ferraz – Avaliador externo
Faculdade Frassinetti do Recife
Faculdade Integrada do Recife – Recife/PE

Prof.^a Dr.^a Ana Lúcia Francisco – Avaliadora interna
Universidade Católica de Pernambuco – Recife/PE

Para minha mainha. Pela suficiência que possibilitou emoldurar-me.
Por permitir-me criar sólidas raízes para que um dia eu pudesse ter asas, sem medo de voar.

Esta dissertação foi escrita com a pungente marca de sua falta, falta esta sentida muito mais como presença que como ausência. Viver a dor do luto de sua perda teve um colorido menos sofrido pelo desafio do empreendimento desta exigência para receber minha qualificação de Mestra em Psicologia. O exíguo prazo para realização de tantas elaborações, muitas vezes, insinuou um desnecessário esmorecimento. Nesses momentos, sua presença foi ainda mais marcante, quando, em resgate de minhas memórias, se presentificavam suas palavras: “nós lhe demos a oportunidade, agora é sua parte... você não pode desistir”. Eu não desisti, mãezinha!

AGRADECIMENTOS

À **minha família**, eterna gratidão à minha mãezinha, **Fernanda** (*in memorian*), pelas “horas perdidas” em minha infância, tão fundamentais, fosse ajudando na tarefa de casa ou proporcionando algum tipo de lazer, pela inegável contribuição que me fez ser quem sou, pelo amor incondicional e todo incentivo; ao meu pai, **Waldemar**, pelo exemplo de garra, força e determinação e pelas incessantes cobranças que, por vezes, pareciam tão cruéis, mas cuja importância hoje percebo; a **Tio Guilherme**, pelos exemplos e por fazer o mundo funcionar ao meu redor, permitindo-me dedicação quase exclusiva a este trabalho em certos momentos; **àqueles que se dedicaram à educação**, Vovó Valdeci (*in memorian*), Tio Minho, Tio Rodrigo, Tio Betinho, Tio Guilherme, Fred e Guigo, os quais me serviram e me servem de inspiração; ao meu irmão **Bruno**, simplesmente por existir e dividir comigo dores e delícias.

Ao meu companheiro, **André**, por me socorrer quando o computador inventa de quebrar às vésperas da banca prévia e pela “ajuda técnica” nas digitalizações e impressões, pela compreensão de minhas ausências, pela paciência, pelo bom-humor de sempre e por sua doce presença, que traz leveza para minha vida, por seu amor. Aos **pequenos de meu coração**, Cecília e Kauê, pelas brincadeiras e momentos de descontração, por presertificarem a leveza da infância e por me possibilitarem acompanhar a riqueza de seus desenvolvimentos.

Aos mestres, **Maria Lyra** e **Eniel Oliveira**, a quem sempre reverenciarei, por possibilitarem meus primeiros ensaios na seara da pesquisa, pelo que me ensinaram e pela imprescindível contribuição em minha formação.

Ao caríssimo **Francisco de Paula**, pelas palavras, pelos silêncios, pela escuta tão estruturante.

Ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica da Unicap, primeiramente ao **Prof. Zeferino Rocha**, meu querido orientador, por aceitar “ler junto” comigo, pela tranquilidade perene, por consentir minhas faltas nos momentos em que não pude estar presente, por me tranquilizar, afirmando que tudo ia dar certo, pela sabedoria intangível, que me estimula a querer saber sempre mais, pela compreensão de meus limites, pelo estímulo permanente, pela presença calorosa; à minha estimada **Nanette Frej**, pelas palavras de incentivo tão importantes nos primeiros tempos, pela aposta, por me ensinar um novo modo de ensinar, pelo abraço num dos momentos mais difíceis de minha vida, pela doçura e carinho

de sempre; a **Ana Lúcia Francisco**, pela leitura atenta e pelas preciosas sugestões, por acreditar em meu projeto, estimulando seu desenvolvimento e aceitando dar continuidade ao que começa aqui a ser desbravado; a **Albenise Lima**, pela rica sugestão de minha metodologia; a **Cristina Brito**, pela disponibilidade de escutar minha aflição fora de foco, pela ajuda na análise dos desenhos, pelo apoio; aos demais professores do programa, Edilene Queiroz, Cristina Amazonas, Fátima Vilar e Zélia Melo (*in memoriam*), pelos ensinamentos. Agradeço ainda a **Iaraci Advíncula**, pelas trocas winnicottianas, pela docência, pela credibilidade constante, pelo carinho.

Aos colegas do Mestrado, pelas trocas, angústias e realizações compartilhadas. Especial agradecimento a **Paula**, pela disponibilidade nos inúmeros telefonemas antes de decidir fazer a seleção, pelas conversas, pela amizade; a **Bete**, pela parceria tão profícua, por tudo que pude aprender e pela perspectiva de continuidade; a **Esperidião**, amigo sempre presente, ao menos na virtualidade da vida, pela credibilidade mútua; a **Francisco**, pela indicação da instituição em que pude fazer minha pesquisa e pela admiração recíproca; a **Letícia**, pelas sempre boas notícias; a **Socorro, Luciana, Everton, Márcia e Licélia**, pelas elaborações psicanalíticas; a **Solange, Cris e Dio**, por me acolherem como uma “mocinha de família”; a **Ana Lúcia e Regina**, pelos primeiros passos na linha de pesquisa de intervenções clínicas nas instituições; aos demais colegas, alguns até mesmo de outras turmas, como **Andréa, Lélis, Dorcas e Jorge**, por enriquecerem o programa com suas discussões e questões de pesquisa. Aos que fazem o **Laboratório de Psicopatologia Fundamental e Psicanálise**, muitos aqui citados nominalmente, especificamente a Edilene e ao Professor Zeferino, coordenadores, pelos convidados, pelo riquíssimo espaço de interlocução e por permitir conhecer por onde anda o pensamento de nossos colegas. Não poderia deixar de fazer menção a **Wedna e Neuma**, por me aproximarem do doutorado e aguçarem ainda mais meu desejo de lá estar.

Aos professores que aceitaram compor minha banca examinadora: **Carlos Ferraz**, por suas instigantes questões, desde a qualificação de meu projeto, **Ana Lúcia Francisco, Antônio Ricardo e Edilene Queiroz**.

A **Júlia Coutinho** e às meninas do grupo de estudos, pelas ricas discussões clínicas sob o olhar da teoria de Winnicott. **Aos que fazem o CPPL**, na pessoa de Ana Elizabeth Cavalcanti, por me apresentarem mais formalmente às ideias que fundamentam a espinha dorsal de minha pesquisa. A **Roseana Garcia**, do Centro Winnicottiano de São Paulo,

vinculada ao Grupo de Pesquisa em Filosofia e Práticas Psicoterápicas, da PUC-SP, por me disponibilizar o seu trabalho dissertativo ainda nos primeiros esboços de minhas elaborações.

Agradecimento especialíssimo a **Tia Jane**, exímia pesquisadora, pela disponibilidade em contribuir com o recorte espacial-demográfico de minha pesquisa, pelo incentivo e carinhos sempre presentes, por complementar minha família.

A **minhas queridas amigas**, pelas conversas, pela leve presença e momentos de distração. A **Amanda, Juli, Val e Déa**, grandes presentes que a graduação me deu, minha gratidão por compartilharem comigo a vida; a **Carol Egito e Lana**, cada uma de seu jeito, importantes presenças em minha vida e ferrenhas críticas de minhas ausências; a **Michele**, por representar leveza e tranquilidade, pelas risadas compartilhadas, pelas palavras, por poder contar com, pela doce amizade: a **Kaká, Maria e Rafa**, por compartilharem, em diferentes momentos e de diferentes formas, as angústias dissertativas.

Agradeço ainda a **Sílvia Gusmão**, que me introduziu a maravilha do mundo docente, lugar em que me encontro, me redescubro e tanto aprendo. Sou grata pela primeira indicação que tantas portas me abriu e por poder construir e me apropriar de um fazer.

Os mais sinceros agradecimentos **aos que fazem o CDI da Amizade**, nas pessoas do **Pastor Enock**, de **Suelene** e demais educadoras, por me receberem e me permitirem entrar em contato com o universo dos pequenos que assistem, conhecendo a grandiosidade do projeto que diariamente tentam empreender, minimizando, ao menos, as tantas dificuldades enfrentadas por aquelas crianças e suas famílias. **Aos pequenos que pude entrevistar na Instituição**, por instigarem a continuidade do trabalho e me mostrarem que algumas possibilidades são, sim, viáveis e que onde há esperança há espaço para mudança.

A **Rosário**, pela leitura atenta e pelo cuidado na revisão e estabelecimento desse texto.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – **CAPES**, pelo fomento decorrente da concessão da bolsa que viabilizou a realização desta pesquisa.

RESUMO

Esta Dissertação de Mestrado consiste num estudo qualitativo, de natureza clínico-interpretativa, realizado a partir de uma posição hermenêutica de investigação, cujo objetivo geral foi analisar a demanda de crianças que desenvolvem tendências antissociais no seu processo de estruturação psíquica. Para tanto, de forma mais específica, foi discutido o papel da estrutura familiar, as especificidades dos diferentes tipos de manifestação da tendência e a função de instituições no processo de intervenção junto a crianças que praticam atos antissociais. A metodologia adotada foi o procedimento de desenhos-estória, composto de cinco sessões de produção de desenho livre, contação de estória, inquérito e atribuição de título, realizado por sete crianças com idades entre seis e onze anos, todas apresentando estrutura familiar preservada, sem vivência de rua e assistidas pelo Centro de Desenvolvimento Integral da Amizade (CDI), obra social sem fins lucrativos, situada no bairro de Santo Amaro, em Recife-PE. O material produzido por duas das crianças participantes, levando-se em consideração também a história de vida delas, foi analisado a partir de teorizações de Donald Woods Winnicott, psicanalista inglês, acerca da tendência antissocial, temática central deste estudo. Trata-se da ocorrência de uma perda significativa, uma privação vivenciada pela criança, que teve algo de positivo e proveitoso em sua experiência prévia com o ambiente, inicialmente representado pela mãe. Devido a uma falha superior ao tempo em que a memória da experiência satisfatória pôde ser mantida, a criança experimenta um sentimento de decepção e passa a cobrar do ambiente o que este lhe deve, querendo reaver, inconscientemente, a mãe suficientemente boa que um dia tivera. A análise realizada evidenciou a existência de uma demanda de amor, um desejo inconsciente de mudança por parte das crianças investigadas, que desestruturam o ambiente em que vivem com vias a reverter aquilo que lhes falta. Levando-se em conta tratar-se de crianças provenientes de família desassistidas, mais que desestruturadas, que vivem em uma comunidade de condições precárias, aponta-se a instituição como via de possibilidade de restituição das condições anteriormente vividas por essas crianças, (re)construindo a moldura que lhes daria sustentação para seguirem seu percurso de amadurecimento em direção à realização do desenvolvimento saudável.

Palavras-chaves: Teoria winnicottiana. Relação mãe-criança. Tendência antissocial. Psicanálise. Instituições.

ABSTRACT

This Master Paper consists in a qualitative study with a clinical-interpretative nature, developed from an hermeneutic position of investigation, whose main propose was analyze the antissocial children request. In a specific way, was discussed the family structure paper, the different manifestation kinds of the antissocial tendency and the function of institutions in the interventional process with the children that practice this acts. The method adopted was the paint-history procedure, made by five sections of free painting production, telling history, inquiry and title attribution, done by seven kids between the ages six to eleven years old, all of them showing a conserved family structure, with no street living and assisted by the Centro Integral da Amizade (CDI), social work with no lucrative ends, located in the neighborhood of Santo Amaro, in Recife-PE. The material produced by two kids, considering also their life histories, were analyzed from Donald Woods Winnicott's theorizations about antissocial tendency, main theme of this study. It talks about a significant loosing, a deprivation suffered by the child, that had some positive living in the previous experience with the environment, initially represented by the mother. With a fault bigger than the child' memory could support, the kid tries a deception feeling and charge the environment what it duties him, trying to refund, unconsciously, the mother good enough that a day he had. The analyze done shown that exist a loving ask, an unconscious changing desire by the children investigated, which dismantle the environment where they live trying to modify its hostility. Considering that the children studied come from unassisted families, more than unstructured, who live in a precarious community, we suggest the institution as a possibility of restoring the conditions before lived by those children, (re)building the frame which gave them the sustentation to follow their maturity process in the direction to the healthy development.

Keywords: Winicottian theory. Mother-child relationship. Antissocial tendency. Psycho-analysis. Institutions.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Unidade de produção 1 (Renata)	78
Figura 2 – Verso da unidade de produção 1 (Renata)	79
Figura 3 – Unidade de produção 2 (Renata)	81
Figura 4 – Verso da unidade de produção 2 (Renata)	82
Figura 5 – Unidade de produção 3 (Renata)	83
Figura 6 – Verso da unidade de produção 3 (Renata)	85
Figura 7 – Unidade de produção 4 (Renata)	86
Figura 8 - Unidade de produção 5 (Renata)	89
Figura 9 – Unidade de produção 1 (Antônio)	95
Figura 10 – Verso da unidade de produção 1 (Antônio)	97
Figura 11 – Unidade de produção 2 (Antônio)	99
Figura 12 – Unidade de produção 3 (Antônio)	100
Figura 13 – Unidade de produção 4 (Antônio)	102
Figura 14 – Unidade de produção 5 (Antônio)	104
Quadro 1 – Síntese das crianças que participaram do D-E	74

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CDI – Centro de desenvolvimento integral

CPV – Crescendo para vencer

D-E – Procedimento de Desenhos-Estória

MQV – Mais que vencedores

OMS – Organização Mundial de Saúde

SESC – Serviço Social do Comércio

TCLE – Termo de consentimento livre e esclarecido

SUMÁRIO

A BUSCA POR UM PONTO DE PARTIDA	13
1. A construção de um referencial teórico.....	16
2. Breves considerações sobre a contribuição winnicottiana	17
3. Caracterização e justificativa do objeto de estudo	21
4. Objetivos a serem contemplados	21
5. Considerações metodológicas	22
6. Estrutura da dissertação.....	23
7. Observações bibliográficas.....	24
CAPÍTULO I	
O SUJEITO WINNICOTTIANO	
1.1. A trajetória intelectual de Winnicott	27
1.2. A teoria do amadurecimento pessoal.....	31
1.2.1. A dependência absoluta.....	32
1.2.2. A dependência relativa	34
1.2.3. Rumo à independência	39
1.3. A função facilitadora do ambiente	41
CAPÍTULO II	
A TENDÊNCIA ANTISSOCIAL E SUA RELAÇÃO COM A AGRESSIVIDADE	
2.1. As raízes da agressividade.....	50
2.2. Da não-integração à integração	54
2.3. Natureza da tendência antissocial.....	56
2.4. As manifestações da tendência antissocial	58
2.5. Para que não se instale a delinquência, a prevenção	60
2.6. Contribuições da Psicanálise para o estudo do fenômeno.....	60
2.6.1. Considerações sobre o tratamento	60
CAPÍTULO III	
A BUSCA POR UMA MOLDURA: ANÁLISE DA PRODUÇÃO DAS CRIANÇAS	
3.1. Delineamento metodológico.....	65
3.2. O Centro de Desenvolvimento Integral da Amizade – CDI.....	68
3.3. A chegada à Instituição	71

3.4. Proposta de análise dos desenhos	72
3.5. A busca pela construção de uma moldura	74
Renata, sua avidez e a necessidade de cuidar da mãe	
História de vida.....	75
Queixas institucionais.....	77
Produções do Desenho-Estória.....	77
Análise interpretativa do conjunto de produções de Renata	90
Antônio, a agressividade e a morte dos gatos	
História de vida.....	92
Queixas institucionais.....	94
Produções do Desenho-Estória.....	94
Análise interpretativa do conjunto de produções de Antônio	105
CAPÍTULO IV	
A INSTITUIÇÃO: POSSIBILIDADE DE (RE)CONSTRUÇÃO DO <i>HOLDING</i>	
4.1. Uma definição de instituição	108
4.2. Para além dos braços maternos, a comunidade	109
4.3. A noção de contexto e o CDI como via de resgate.....	114
4.4. Possibilidades de intervenção.....	118
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	122
REFERÊNCIAS.....	127
ANEXOS.....	136
ANEXO A – Parecer de aprovação do Comitê de Ética	
ANEXO B – Carta de Aceite da Instituição	
ANEXO C – Termos de consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	
ANEXO D – Quadro completo de correspondência entre as siglas de Harry Karnac e o padrão de citação de Knud Hjulmand (1999)	
ANEXO E – Recorte espacial: considerações sóciodemográficas sobre Santo Amaro (Britto Lyra, Maria Rejane Souza de, 2009)	

A BUSCA POR UM PONTO DE PARTIDA

Desde as primeiras tentativas de fazer um estudo que se transformou na pesquisa aqui apresentada, havia uma busca pelas fontes iniciais. Naquele momento, quando da elaboração de um anteprojeto de dissertação, o movimento era de resgatar um pouco da trajetória percorrida e buscar um ponto de partida, em que primeiramente houvesse se configurado uma questão ou despontado o interesse em investigar um determinado tema.

Mesmo num período bastante inicial, sem muito amadurecimento teórico-metodológico e até mesmo sem a apropriação da pesquisa que se propunha empreender, duas diferentes possibilidades foram consideradas: buscar fontes de um interesse de pesquisa dentro do campo do conhecimento psicológico poderia acontecer em decorrência de uma inquietação epistemológica, com uma motivação mais teórica dando sustentação à investigação; ou, como foi o caso do presente estudo dissertativo, uma inquisição decorrente da prática clínica da pesquisadora.

O fazer clínico da contemporaneidade apresenta uma diversidade de formas de subjetivação que trazem como exigência a consideração do *pathos* como condição inerente à existência humana. A escuta psicanalítica produz um novo saber a partir do singular que se expressa na clínica, a partir da relação de mútua afetação que se estabelece entre aquele que está em sofrimento psíquico e aquele que o acolhe, sendo este último também sujeito atravessado pela esfera do sofrimento e do padecimento e pelo passional insubmisso ao controle racional (Costa Pereira, 1998).

Quando a prática clínica se desenvolve no campo da infância, fazendo desde já uma distinção entre o infantil resgatado na resignificação aposteriorística do trabalho analítico e a infância cronologicamente determinada pelo período em que a criança encontra-se em constituição psíquica concomitantemente à formação de seus sintomas, a demanda de cuidado se apresenta de uma forma mais específica. Como bem define Sigal (2002), a criança não traz para a cena os fantasmas de um infantil que povoam as recordações neuróticas, mas sim a fantasmática da dinâmica familiar que delimita o lugar dos filhos por meio de sua expressão sintomática.

Assim, poderíamos situar o marco inaugural de inspiração para a realização da pesquisa que deu origem a esta dissertação na inquietação despertada a partir de atendimentos realizados em fins de 2005. Tratava-se de um menino que, à época, contava seis anos de idade e apresentava várias queixas, presentes tanto no discurso materno quanto naquele produzido pela instituição da qual estava se desvinculando por ter atingido a idade limite. A escuta

daquele pequenino, de sua mãe e de cuidadores institucionais deu origem às reflexões que foram alinhavadas e produziram o interesse pela realização deste estudo. Este foi seu germe originário.

Erson, nome fictício dado ao paciente, era apontado na Instituição, uma creche mantida por uma entidade religiosa na cidade de Olinda-PE, como “uma criança problema”, após três anos de permanência nela. Apresentava dificuldades em ajustar-se ao restante do grupo, certo atraso em termos intelectivos e demonstrava grande agressividade sempre que contrariado. Era o quarto de cinco filhos, fruto de três relacionamentos distintos, todos marcados por grande violência sofrida por parte da mãe.

Antes de iniciar o atendimento com a criança, fez-se necessária uma articulação para que a mãe pudesse comparecer ao atendimento e ser escutada, tendo sido ela que solicitara às responsáveis pela Instituição um horário para que o “filho se tratasse”. Chamava atenção em seu discurso a forte marca da desistência e da falta de esperança, sendo muito frequente o uso de expressões como “ele não tem mais jeito”, “ele já é um menino da rua”, “eu não posso fazer mais nada por ele”, ao mesmo tempo em que sua presença ali, naquele atendimento, representava uma contradição explícita ao que sua fala revelava, expressando um pedido de ajuda, uma solicitação para que um outro, institucionalmente representado, assumisse os cuidados para com aquela criança.

No relato materno, Erson e seu irmão mais velho figuravam como pequenos marginais, que mentiam, praticavam furtos recorrentes e ameaçavam qualquer pessoa que os contrariasse. Contou que a gravidez dele foi muito conturbada face às ininterruptas agressões que sofrera de seu então companheiro, de quem veio a separar-se quando estava no quarto mês de gestação. Esse homem, pai da criança que mobilizou todo um impulso destrutivo, era trazido no discurso materno como alvo de intenso ódio por parte de seus filhos. Ela relatava, inclusive, que o irmão de Erson, então com nove anos de idade, também fruto de grandes preocupações, afirmava: “quando eu completar 15 anos, vou matar meu pai”. Essas falas causaram tamanho impacto, que trouxeram prematuramente o pequeno ator deste drama para o *setting*. atendimentos que foram logo interrompidos face à impossibilidade de manutenção do acompanhamento devido ao término do vínculo dele com a Instituição.

A chegada de Erson para o tratamento trouxe uma grande surpresa. Tratava-se de um menino franzino, tímido e que evitava, ao máximo, o toque e a troca de olhares, como se esse tipo de direcionamento o afligisse de alguma forma. Pouco falava e não expressava qualquer reação ao ouvir o relato das queixas que foram levantadas a seu respeito, permanecendo boa parte do atendimento de cabeça baixa, olhando fixamente para as mãos que friccionava entre

as pernas. Toda e qualquer tentativa de interação era vã! Os desenhos, pouco expressivos e demasiadamente monocromáticos, eram o único recurso em que ele produzia algo durante o atendimento.

Foram apenas três sessões. Na segunda delas um episódio marcante acentuou ainda mais as inquietações já existentes, pois o pequeno Erson expressou intensamente o sofrimento face à sua condição. Ele apresentava um pequeno ferimento na mão e, ao ser questionado sobre o que havia ocorrido, caiu em franco choro, sem emitir sequer uma única palavra. Mais uma vez, o recurso gráfico ameniza a falta de sentido e a impossibilidade de dar nome àquela vivência tão sofrida. Com o desenho de um *band-aid*, um frasco de remédios, o reconhecimento verbalmente referendado de sua dor e a promessa de que ali ele encontraria um “curativo”, fizeram com que aquele pequenino mudo, alvo e fonte de tamanha destrutividade, se acalmasse.

Ao término do ano, o atendimento foi interrompido com um acordo de manutenção daquele espaço, firmado conjuntamente entre a Instituição e a mãe da criança, para uma continuidade do processo que se iniciara, desde que esta última se responsabilizasse por conduzi-lo da nova instituição em que estaria estudando. Este acordo, no entanto, não pôde ser mantido! Houve ainda uma entrevista com a mãe no ano seguinte e uma única sessão com Erson, com justificativas da impossibilidade de seu comparecimento, o que levou ao rompimento do vínculo que começava a se constituir. Não houve mais contato com Erson, nem mesmo notícias da continuidade de sua história. Esse breve atendimento, contudo, gerou frutos profícuos.

Na busca pelas origens, fez-se necessário retomar aquilo que pôde ser demarcado como ponto de origem, demandando esse extenso relato que resgata as dificuldades vivenciadas por uma criança ainda muito pequena. Os recortes acima descritos não se configuram com um caso clínico propriamente, mas sim como uma construção de caso, baseando-se na proposição de Fédida (1992), para quem, na reflexão de um caso, encontra-se o primeiro vestígio de uma formulação teórica, esforço que foi empreendido no decorrer do desenvolvimento deste estudo dissertativo com vias a produzir uma teoria clínica a partir de dificuldades dessa natureza, enfrentadas por crianças.

Diante da inquietação trazida pelo discurso de uma mãe que desiste de cuidar de um filho ainda tão pequeno, que tão precocemente comete atos de extrema violência, dirigidos a si e aos outros, começaram os questionamentos cujos resultados são aqui apresentados. Afinal, o que demanda Erson com seus atos? O que ele verdadeiramente busca quando furta os objetos alheios? E sua mãe tem algum papel nesse funcionamento? E a instituição teria

alguma função no processo de (re)significação, no qual diferentes lugares pudessem ser (re)(de)limitados? Esses foram alguns dos questionamentos a que se pretendeu responder com o desenvolvimento do estudo aqui proposto. Nele foi percebido que a falta de assistência, mais que de estruturação, leva uma família à falência, o que, dentre outros fatores, possibilita uma forma peculiar de estruturação da subjetividade de suas crianças, as quais podem vir a desenvolver tendências antissociais. Muito mais do que responsabilizar mamãe por suas faltas que, num grau de suficiência, seriam estruturantes, foi percebido, entre os participantes da pesquisa, que há uma falha significativa na dinâmica familiar como um todo, aspecto a ser explorado na continuidade da análise proposta.

1. A construção de um referencial teórico

Ficava claro o interesse de pesquisar sobre a agressividade. Na tentativa de trabalhar a partir do tipo de problemática acima apontado, buscando construir respostas para tamanhas interrogações, deu-se o produtivo encontro com o conceito de tendência antissocial e com as idéias de Winnicott (1958c), psicanalista inglês, que apresenta uma concepção do tornar-se sujeito que ressalta elementos outros essenciais, além do modelo edípico da concepção intrapsíquica dos iniciadores da Psicanálise, Sigmund Freud e Melanie Klein.

A possibilidade de realização de um Mestrado seria uma forma de conciliar diversos interesses, pois, além da investigação que inquietava a pesquisadora já há alguns anos, seria possível realizar uma leitura sistemática da obra winnicottiana, a qual poderia trazer respostas ou, ao menos, alguns indícios de esclarecimento, para questões que a prática clínica colocava.

Uma breve explicação acerca da escolha do marco teórico que fundamenta esta pesquisa faz-se, então, necessária. A literatura psicanalítica apresenta diferentes contribuições acerca da agressividade e da tendência antissocial. Em Freud (1930), encontramos a tese de que esta é constitutiva do psiquismo e é a manifestação da pulsão de morte. Este autor postula ainda a impossibilidade de negar a pulsão agressiva, mesmo que convicções sociais, religiosas e éticas venham de encontro a isso. Nas idéias freudianas, encontramos uma concepção inatista da origem da agressividade e da tendência antissocial, uma noção segundo a qual destrutividade é algo inerente à condição humana. Não se considera, pois, o aspecto relacional, posteriormente ressaltado pela contribuição winnicottiana acerca do tema em questão.

Existem muitas divergências em torno da leitura winnicottiana da pulsão de morte em Freud. O próprio Winnicott afirma que essa conceituação constitui um grande erro freudiano

(Winnicott, 1987b, carta 26, 27/11/1952, p. 37). Não há, pois, consenso na literatura, motivo pelo qual as considerações teóricas aqui tecidas não entraram na seara dessa discussão. Embora, em sua leitura pessoal do desenvolvimento do conhecimento psicanalítico, a pesquisadora situe uma linha de continuidade entre o pensamento dos dois autores, esta não será aqui apresentada devido ao entendimento de que a contribuição winnicottiana acerca do tema, por si só, já dá grande respaldo para a análise aqui proposta.

Nessa direção, Roudinesco (1998) aponta que Winnicott não aceitava a explicação freudiana da agressividade em termos de pulsão de morte, defendendo que era o “bom funcionamento” do laço com a mãe que permitia à criança organizar o seu eu de maneira sadia e estável, como será possível acompanhar no desenvolvimento das contribuições winnicottianas que seguem.

2. Breves considerações sobre a contribuição winnicottiana

Donald Woods Winnicott foi um médico inglês nascido em fins do século XIX, em 1896, que dedicou seu trabalho ao cuidado de crianças desde o período entre guerras até o fim de sua vida, em 1971. Fazia parte do chamado “*Middle Group*” da Sociedade Britânica de Psicanálise, mas mantinha uma atitude independente nos debates conhecidos como “Controvérsias Freud-Klein”. Construiu paulatinamente uma teoria própria, calcada em suas experiências enquanto pediatra, psiquiatra e, posteriormente, psicanalista infantil.

A partir da observação de seus casos clínicos, elaborou uma rica teoria que, diferentemente da proposta freudiana do estudo das neuroses¹, não parte do papel estruturante do Complexo de Édipo, embora não deixe de considerar sua ocorrência, adotando como referência a **relação mãe-bebê**.

Em várias passagens de sua obra, Winnicott sinaliza a importância dessa relação na compreensão de dificuldades das mais diversas ordens e aponta a deficiência de sua consideração na psicanálise (Winnicott, 1965va). Menciona, inclusive, o tributo pago por Freud à função do cuidado materno ao trazer uma nota de rodapé² em que reconhece o valor

¹ O estudo das neuroses pressupõe a existência de um eu já constituído, a partir de que a vivência edípica pode ser considerada. Winnicott não trabalha o Complexo de Édipo como estruturante por considerar que, antes de sua vivência, antes de o eu estar constituído e integrado, muitas experiências poderiam modificar a direção da constituição do sujeito.

² “(...) justifica-se quando se considera que o bebê – desde que se inclua o cuidado que recebe da mãe (...)” (Freud, 1911, p. 238).

da relação mãe-bebê, afirmando que se pode “presumir que ele deixou de lado esse assunto porque não estava preparado para discutir suas implicações” (Winnicott, 1960c, p.40).

Sua produção teórica e prática visavam à promoção da saúde, buscando sempre alcançar a tendência à integração, empreendendo esforços para eliminar defesas paralisantes e facilitar que, com o tratamento, aconteça o que deveria ter acontecido no percurso do desenvolvimento. Entendemos como fundamental o desenvolvimento dessa tendência à integração proposta por Winnicott, em especial diante de tantas “dissociações” como as que se observam na contemporaneidade (Figueiredo, 2003).

Além do trabalho desenvolvido durante 40 anos no Hospital Infantil Paddington Green, em Londres, Winnicott também tinha sua clínica particular, na qual atendia crianças e adultos, muitos deles tidos como *bordelines*, o que influenciou sobremaneira suas teorizações acerca da Natureza Humana. Além disso, durante a Segunda Guerra Mundial, trabalhou como psiquiatra consultor do Plano de Evacuação Governamental, em Oxfordshire, atendendo crianças separadas da família durante a evacuação de cidades sob ameaça de bombardeio. Essa experiência foi fundamental para seu trabalho teórico sobre o papel da mãe na constituição do sujeito e influenciou decisivamente suas teorizações acerca da tendência antissocial.

Considerando uma nova teorização acerca do desenvolvimento emocional a partir da manutenção do sentimento de continuidade do ser, o autor atribui à mãe um papel fundamental na estruturação psíquica da criança e apresenta a importância do ambiente facilitador, tecendo considerações acerca do comportamento delinquente dos menores evacuados no período da guerra.

Conceitua diferentes fases do desenvolvimento emocional primitivo em que há a prerrogativa da ocorrência de uma identificação primária da mãe com seu bebê, a qual possibilita a construção de um processo de ilusão-desilusão estruturante. Por meio desse processo, a criança começa a se diferenciar do outro e a se constituir como sujeito (Winnicott, 1958n).

Para esse autor, o amadurecimento se dá em um processo contínuo que relaciona mudanças ocorridas no próprio indivíduo e na sua interação com o ambiente. Nesse processo, a passagem de um estado de dependência absoluta do bebê migra gradativamente rumo à independência, graças aos cuidados suficientemente bons da mãe devotada (Winnicott, 1945d; 1958n; 1965n).

Em seu processo de desenvolvimento, a criança passaria por dificuldades e teria tarefas a cumprir em suas diferentes etapas de amadurecimento. Essas etapas viriam a compor

o desenvolvimento emocional primitivo (Winnicott, 1957d; 1963b; 1967b). Se tudo correr bem, dessas etapas decorreriam os estágios edípicos, a latência e demais fases do desenvolvimento psíquico, estudadas pela tradição freudiana e suas subsequentes e ricas contribuições.

Ao conquistar etapas de seu desenvolvimento, o bebê sai do mundo subjetivamente concebido para o mundo objetivamente percebido. Essa passagem é sustentada pela ilusão da onipotência, a qual possibilita a instauração de uma relação de confiabilidade para com o ambiente, o que vai permitir ao bebê o desenvolvimento da capacidade de *acreditar em...*, acreditar que o mundo é confiável e que este pode compreendê-lo em suas necessidades (Winnicott, 1989d). Rupturas nessa fase podem desencadear dificuldades de desenvolvimento, entre as quais se situam as tendências antissociais.

Esse conceito foi teorizado por Winnicott (1958c) no processo de evacuação de crianças inglesas durante a Segunda Guerra Mundial. Diante de dificuldades para colocação de algumas crianças em famílias substitutas, constatou-se a existência de uma perda significativa, uma deprivação³ vivenciada de forma aflitiva por essas crianças. Não se trata de um diagnóstico, pois crianças normais podem apresentar tendências antissociais em decorrência de dificuldades inerentes ao desenvolvimento emocional.

Para Winnicott, ocorre a deprivação quando a criança teve algo de bom em sua experiência até uma certa data, uma suficiência materna que lhe foi retirada de forma abrupta por um período maior do que aquele em que seria possível manter viva a lembrança dos cuidados suficientemente bons. O que fica, então, para a criança que vivencia essa ruptura é um sentimento de decepção, já que aquilo que a sustentava agora lhe falta. Após a deprivação, a criança se percebe roubada e passa a cobrar do ambiente o que este lhe deve. Com atos agressivos e destrutivos, ela busca chamar a atenção, mas principalmente recuperar a estabilidade e os limites necessários para um desenvolvimento sem ansiedades excessivas. Provoca, assim, o ambiente de modo a levá-la em conta e obrigando-o a tomar providências (Winnicott, 1958c).

Na concepção winnicottiana, a tendência antissocial apresentaria como direções a busca do objeto, representada pelo roubo e pela mentira, e a destrutividade, na linha da

³ O termo deprivação, tradução da versão brasileira das obras de Winnicott para o termo inglês *deprivation*, embora pouco usual na língua portuguesa, podendo soar como neologismo, é considerado no verbete “privação” do Dicionário Houaiss da língua portuguesa (2001), em que se encontra menção ao uso de prefixos a(n)-, an(a)-, de- e in- para a noção de ato ou efeito de privar. Embora não seja encontrado em todas as traduções, buscando manter o sentido proposto pelo autor, que faz uma diferença clara entre *privation* e *deprivation*, usuais em sua língua de origem, no presente trabalho será adotado o termo **deprivação** sempre que se fizer referência a uma perda ocorrida após um período em que foi possível à criança vivenciar uma experiência positiva e possibilitadora de sua integração.

instintualidade resultante da ruptura ocorrida no processo de amadurecimento do bebê, com falhas maternas maiores do que as que ele poderia suportar. Atos antissociais relacionados à prática do roubar apontam para a existência de uma esperança, por parte da criança (Winnicott, 1968e), de que, agindo assim, possa convocar o ambiente a voltar a suprir suas necessidades, reencontrando, caso seja atendida sua demanda, o estado de coisas que existia antes da privação. Já aqueles atos que apontam para a destrutividade representariam a busca por uma moldura, um continente que sustentou a criança em seu processo de desenvolvimento, inicialmente representado pelos braços da mãe, pela família, e, em seguida, pelo social, pelas instituições das quais faz parte.

Winnicott (1958c) alerta para a necessidade de não se desperdiçarem os sinais lançados pela criança por intolerância ou incompreensão, uma vez que sua conduta vai na direção de um ato violento, que pode ser equivocadamente interpretado. Caso esse apelo não encontre eco no ambiente, a criança não terá condições de livrar-se do medo da aflição, decorrente da instabilidade, ou da confusão que ela viveu com a privação.

As instituições teriam um importante papel nesse processo, tendo em vista que elas poderiam intervir junto à origem da dificuldade dessas crianças, restituindo-lhes aquilo que perderam e ainda lhes é necessário para o adequado desenvolvimento. Considerando-se que a noção de tendência antissocial não é um diagnóstico e pode ser apresentada por crianças normais em decorrência de dificuldades específicas inerentes ao desenvolvimento emocional, faz-se necessário compreender a demanda de crianças que desenvolvem essas tendências. A relevância da intervenção institucional pode ser observada, ainda, levando-se em conta o fato de que as práticas decorrentes de tendências antissociais são comumente observadas na realidade institucional e, muitas vezes, o apelo lançado pelas crianças se perde por não ser devidamente compreendido. Isso sinaliza a necessidade da realização de pesquisas com foco na instituição, que analisem esse fenômeno e suas possíveis intervenções.

Partindo-se do princípio de que algo rompeu os cuidados ambientais contínuos e regulares, necessários ao desenvolvimento saudável, infere-se que crianças privadas necessitam mais do que de uma assistência clínica: elas precisam de cuidados que lhes possibilitem resgatar sua sustentação e manutenção, perdidas em decorrência de falhas abruptas em seu provimento ambiental (Winnicott, 1958c).

Assim, o presente estudo tem como **problema de pesquisa** a investigação da ocorrência de rupturas significativas que eventualmente resultam no desenvolvimento de tendências antissociais por parte de crianças que tenham vivenciado perdas significativas em sua relação com o ambiente, representado pela mãe, nos momentos iniciais do

desenvolvimento. Um estudo dessa natureza se faz relevante dado que, como aponta a literatura (Winnicott, 1958c), uma intervenção ambiental próxima à origem da dificuldade poder vir a impedir que a tendência antissocial se configure com um colorido patológico, que possa levar à delinquência e às psicopatias.

3. Caracterização e justificativa do objeto de estudo

A partir de questionamentos decorrentes de uma prática clínica institucional, surgiram indagações acerca da problemática vivenciada por crianças que destroem tudo ao seu redor, mentem e praticam pequenos furtos. Esses pequenos são apontados pelas instituições que os assistem como “crianças problemas” e, usualmente, figuram no discurso do adulto que os leva ao atendimento com uma forte marca de desistência e de falta de esperança. Essa descrença, paradoxalmente, leva à convocação de um outro institucionalmente representado, para que este último assumira os cuidados para com aquela criança em dificuldades.

Considerando especificamente a agressividade e o desenvolvimento de tendências antissociais, como brevemente descrito no recorte clínico dos atendimentos ao pequeno Erson, e tomando como base a concepção do valor do lugar dos pais, especialmente da mãe enquanto função, na constituição de sintomas na infância, o presente estudo buscou contribuir com reflexões acerca desse aspecto relacional, da natureza da relação específica que se estabelece entre mãe e filho, com possíveis desdobramentos para práticas institucionais com crianças apontadas como “problemas”.

Partindo-se de motivos de ordem prática, com a realização de articulações e reflexões teóricas, pretendeu-se fazer um recorte que vai além da singularidade de um caso específico, possibilitando-se assim apontar pontos em comum, os quais serão expressos em termos generalizáveis por meio do aporte metapsicológico.

Um estudo assim delineado torna-se relevante na medida em que pode oferecer importantes contribuições para a realização de intervenções institucionais junto a crianças com a problemática aqui estudada. Trata-se de uma pesquisa que visa promover a prevenção, como antes referido, a partir da concepção de tratamento do próprio Winnicott (1958c).

4. Objetivos a serem contemplados

Visando investigar a ocorrência de rupturas significativas ao longo do processo de desenvolvimento da criança, as quais possam vir a direcionar os efeitos de perdas na relação

mãe-criança para o desenvolvimento de tendências antissociais, o presente estudo dissertativo teve como **objetivo geral** analisar a demanda de crianças que desenvolvem tendências antissociais em seu processo de estruturação psíquica.

Considera-se importante, contudo, discorrer brevemente sobre o termo central do objetivo ora proposto: demanda. Na literatura psicanalítica, encontra-se um sentido específico para o termo na teoria de Jacques Lacan. Esse sentido difere do uso do termo, na medida em que a noção de demanda se opõe à de necessidade (Chemama e Vendermersch, 2007). Em suas considerações, Lacan aponta que o homem, para o atendimento de suas necessidades mais essenciais, depende de outros homens, que se ligam uns aos outros pelo uso compartilhado da linguagem. Diferentemente dos que funcionam a partir do que é comandado pelo instinto, “[...] o mundo humano impõe ao sujeito demandar, encontrar as palavras que serão audíveis pelo outro” (*ibid*, p. 86). Esse apelo ao outro muito se aproxima das proposições winnicottianas que fundamentam as considerações aqui apresentadas.

Outro termo que merece algumas considerações é aquele que antecede o que aqui é denominado antissocial: tendência. Um substantivo que significa, segundo o minidicionário Aurélio (1989), inclinação, vocação, propensão. Nada determinante ou confinante como, em muitos casos, o olhar que é lançado sobre aqueles que desenvolvem o tipo de tendência aqui estudado no decorrer de seu desenvolvimento. Essa significação merece ser frisada pela contribuição que traz para a compreensão do argumento que distingue tendência antissocial de delinquência, o que será mais detidamente considerado no desenvolvimento do Capítulo II.

Para alcançar o objetivo geral proposto nesta pesquisa, **buscou-se, de forma mais específica**, a) discutir o papel da estrutura familiar, assim como questões relativas à suficiência da maternagem, para o processo de subjetivação de crianças que vivenciaram importantes falhas maternas ao longo de seu desenvolvimento; b) compreender a dinâmica subjacente às manifestações de tendências antissociais, especialmente aquelas dirigidas à busca do objeto e à destrutividade; e c) problematizar a função de instituições no processo de intervenção junto a crianças que praticam atos antissociais.

5. Considerações metodológicas

Esta dissertação é uma pesquisa qualitativa, de natureza clínico-interpretativa, que faz uso do construto psicanalítico como referência de análise, em especial das contribuições trazidas por Winnicott acerca do processo de amadurecimento pessoal, para realizar a investigação relativa a crianças que praticam atos antissociais.

As crianças participantes do estudo têm até 12 anos não completos, idade que a Organização Mundial de Saúde (OMS) considera como o término da infância. Estas devem apresentar uma estrutura familiar preservada, por mais diverso que seja seu modelo de família, não ter tido tipo algum de vivência de rua e serem assistidas pelo Centro de Desenvolvimento Integral da Amizade (CDI), Instituição localizada no bairro de Santo Amaro, onde foi realizada a pesquisa.

O critério de inclusão foi determinado pela própria Instituição, que apontou as crianças que teriam dificuldades relacionadas àquelas apresentadas no perfil de participantes a serem investigados. Esse perfil foi estabelecido a partir de considerações teóricas acerca da proposição winnicottiana sobre a tendência antissocial. Foram escolhidas dez crianças, das quais sete efetivamente realizaram o procedimento proposto. Além delas, suas mães, ou quem exercesse essa função, foram ouvidas para a construção da história de vida, narrada a partir das dificuldades enfrentadas na ordem do tema em estudo.

Foi utilizado como método de investigação o Procedimento de Desenhos-Estória (D-E), proposto por Trinca (1997). Esse método consiste na realização de unidades de produção compostas por desenho livre e estória, que reúnem processos expressivo-motores e aperceptivos-dinâmicos. O uso desse recurso possibilitou o acesso a um material significativo para a realização de interpretações acerca da dinâmica psíquica das crianças investigadas. O material utilizado para esse fim foi aquele necessário para a elaboração dos desenhos: 12 lápis de colorir, folhas de papel A4 e apontador. Além disso, utilizou-se o gravador de áudio durante todo o procedimento, inclusive durante a escuta às mães.

Os cuidadores institucionais também foram ouvidos, tanto para discorrer sobre as dificuldades enfrentadas com as crianças investigadas, quanto para apresentar os desafios vivenciados com questões ligadas à agressividade e as estratégias de enfrentamento adotadas, caso existissem. Todo o material coletado foi analisado a partir de uma leitura psicanalítica, tendo como referências principais as elaborações teóricas de Winnicott acerca do desenvolvimento pessoal e da tendência antissocial propriamente dita, como será detalhadamente apresentado no Capítulo III.

6. Estrutura da dissertação

A dissertação encontra-se dividida em quatro capítulos.

O Capítulo I traz a concepção de sujeito de Winnicott, apresentando considerações acerca da teoria winnicottiana do amadurecimento. Não serão apresentados todos os

elementos que constituem a teoria apontada pelo próprio autor como espinha dorsal da sua obra (1984e), mas, sim, aqueles que têm relevância para a compreensão do surgimento e das características mais específicas da tendência antissocial.

O Capítulo II destina-se à apresentação de um panorama acerca da agressividade na obra de Winnicott, as relações desse comportamento com a tendência antissocial e a clara demarcação da distinção entre o objeto do estudo aqui proposto e a delinquência. Serão tecidas considerações sobre a distinção existente entre a busca do objeto e a destrutividade, dois aspectos da tendência antissocial.

O Capítulo III apresenta o delineamento metodológico da pesquisa, a Instituição investigada e a análise das produções realizadas pelas crianças participantes do estudo. Para alcançar o que fora proposto, foram tecidas considerações acerca do aspecto ambiental no qual estão inseridas as crianças estudadas, contemplando tanto o CDI quanto a própria comunidade de Santo Amaro.

O Capítulo IV aborda a concepção winnicottiana de instituição, fazendo considerações acerca do tratamento, da função do cuidador e do papel do brincar na condução do manejo adequado das crianças que desenvolvem tendências antissociais.

Propostas de intervenção são trazidas à luz, visando-se à problematização da função de uma instituição face ao tratamento de crianças com condutas antissociais. Levam-se em conta a prevenção e o tratamento, ao problematizar-se a função da Instituição no processo de (re)construção da moldura que possibilitaria a sustentação dessas crianças rumo ao resgate de seu desenvolvimento saudável.

7. Observações bibliográficas

A obra de Winnicott é vastíssima. Entre os anos de 1931 e 1970, ele escreveu mais de 600 trabalhos (Abram, 2000). Dentre esses trabalhos, encontram-se textos teóricos, nos quais apresentava os progressos da teoria psicanalítica e seus conceitos fundamentais, dirigidos aos seus colegas da Sociedade Britânica, bem como produções direcionadas para um público leigo, nas quais abordava os mais variados temas em debate e apresentações endereçadas a um amplo espectro de grupos e organizações.

Muito de sua produção foi escrita sem a intenção de compor manuais ou mesmo propor uma nova teoria, o que confere pouca estruturação ao desenvolvimento conceitual dessa obra. Para entender-se a evolução de uma ideia no texto winnicottiano, precisa-se persegui-la em vários artigos, numa leitura que alinhava diferentes contribuições até que seja

possível a compreensão de seu pensamento. Esse percurso fica ainda um pouco mais difícil por conta dos avatares da tradução, a qual muitas vezes se afasta do sentido originalmente proposto pelo autor que escreve em língua distinta daquela em que está sendo lido o seu texto.

Para a realização de um trabalho acadêmico, faz-se necessário rigor e muito cuidado na apresentação das referências utilizadas, visando ao fácil acesso do leitor que eventualmente busque consultar as fontes utilizadas. Em se tratando de um autor como Winnicott, com larga produção bibliográfica, sucessivos textos publicados em um mesmo ano, alguns deles incluídos em mais de um livro, esse trabalho exige ainda mais atenção.

A bibliografia das obras de Winnicott foi compilada por Harry Karnac, proprietário de uma livraria inglesa que começou a especializar-se na venda de livros psicanalíticos durante a década de 1950, por sugestão do próprio Winnicott. Ele registrou mais de 1200 livros, artigos e resenhas de obras do autor, sobre ele ou relacionados ao seu trabalho. Esse trabalho é fruto de muitos anos de pesquisa e representa a mais completa lista da produção winnicottiana disponível até a presente data⁴. Parte dessa compilação, aquela que apresenta a produção bibliográfica de Winnicott propriamente dita, encontra-se disponível em duas publicações sobre o pensamento winnicottiano (Abram, 2000; Shepherd, Johns e Robinson, 1997). No entanto, embora integrante de obras traduzidas para o português, a bibliografia compilada por Karnac apresenta os textos publicados em inglês, sem fazer qualquer menção ao que está disponível na obra traduzida para a língua portuguesa.

A inclusão dos dados relativos às edições brasileiras da obra de Winnicott e a respectiva correspondência com a bibliografia estabelecida por Karnac foram realizadas pelo Prof. Dr. Knud Hjulmand, do Departamento de Psicologia da Universidade de Copenhague, cujo critério é o ano da primeira publicação do artigo ou do livro do autor (Anexo D). Esse material encontra-se publicado na Revista *Natureza Humana*⁵ e foi utilizado como base para a realização das citações bibliográficas em todo o corpo da presente dissertação. Nas referências apresentadas ao fim do texto, foi acrescido o ano da edição consultada, com as respectivas páginas do artigo em questão.

⁴ Karnac, Harry. **After Winnicott: Compilation of works based on the life, writings and ideas of D. W. Winnicott**. England: Stylus Pub Lic, 2007.

⁵ Hjulmand, Knud. Lista completa das publicações de D. W. Winnicott. São Paulo: **Natureza Humana** vol.1, n.2: 459-517, dez/1999. Disponível em <http://www.centrowinnicotzt.com.br/grupofpp/modules/mastop_publish/?tac=Vol._1-N.2_%281999%29> .

CAPÍTULO I
O SUJEITO WINNICOTTIANO

Para compreender a concepção de Winnicott acerca da tendência antissocial, faz-se necessário considerar alguns aspectos de sua Teoria do Amadurecimento Pessoal. Essa teoria contempla etapas decisivas do desenvolvimento emocional primitivo, as quais estariam relacionadas ao surgimento das referidas tendências.

Objetivando-se situar rapidamente o contexto em que sua teoria foi elaborada, serão apresentadas as influências que determinaram a direção da elaboração de seus conceitos, considerando alguns debates travados com a Pediatria, com a Psiquiatria Infantil e com a Psicanálise Tradicional, representada por Freud e Melanie Klein.

Após algumas considerações acerca da trajetória intelectual de Winnicott, será discutida a Teoria do Amadurecimento Pessoal, em especial a etapa concernente à dependência relativa, período em que falhas significativas podem levar ao desenvolvimento de tendências antissociais, objeto de estudo deste trabalho. Em virtude dos objetivos propostos, serão feitas ainda considerações acerca da importância da provisão ambiental e sua função facilitadora dentro da concepção de desenvolvimento winnicottiana.

1.1. A trajetória intelectual de Winnicott

A formação médica trouxe um grande diferencial na conceituação de Winnicott acerca da saúde, permitindo-lhe diferenciar estados clínicos em que havia a presença de fatores físicos como manifestação orgânica ou de fatores secundários a um sofrimento psíquico da criança, e ainda aqueles decorrentes de estados depressivos da mãe. Muito rapidamente afastou-se de um modo organicista de ver a saúde e suas atividades médicas contribuíram para que ele tivesse “clareza sobre o que *não* se devia pensar e o que *não* se devia fazer no trato da saúde de uma pessoa” (Dias, 2002, p. 112, grifo do autor).

Sua obra traz influências de uma atmosfera de inspiração naturalista. De acordo com a perspectiva por ele adotada, influenciada pelo darwinismo, o desenvolvimento se dá em um processo contínuo que relaciona mudanças que ocorrem no indivíduo e na sua interação com o ambiente. Subverte, contudo, a proposição de Darwin, em que é o organismo que se adapta ao ambiente, propondo o contrário. Para Winnicott, é o ambiente que se adapta ao organismo, a partir de uma mãe suficientemente boa. Com esse posicionamento, pauta-se numa recusa às perspectivas dualistas, que demarcam fortes dicotomias entre aspectos internos do sujeito e a objetividade da realidade externa (Bezerra Jr. e Ortega, 2007).

Nessa linha, trouxe a integração psicossomática, com a realização do psique-soma, afastando-se da separação vigente na psicologia acadêmica, e ainda hoje muito influente no modo ocidental de pensar questões ligadas à separação entre corpo e mente.

Ele [Winnicott] parece ter sido, muito cedo, despertado para o fato de que a saúde, e mais que a saúde, o sentir-se vivo, não pode resumir-se ao bom funcionamento dos órgãos e das funções, e que separar o físico do psíquico é um procedimento intelectual possível, mas altamente artificial. (Dias, 2002, p. 112)

Sua prática pediátrica o fez perceber que boa parte dos problemas que levavam mães com seus bebês ao consultório eram decorrentes de perturbações emocionais primitivas. Ainda estudante, deparou-se com a obra de Freud, que lhe abriu a possibilidade de investigar distúrbios psíquicos e também os de ordem somática, de um ponto de vista eminentemente psicológico. Sua aproximação mais estreita com a Psicanálise se deu em 1923, quando iniciou sua análise com James Strachey. Essa análise duraria dez anos e continuaria com o trabalho realizado junto com Joan Rivière, uma das principais discípulas de Klein.

A Psicanálise passa, então, a ser seu campo de investigação por excelência. Suas formulações teóricas e clínicas se baseiam na descoberta da existência de distúrbios emocionais precoces, o que o fez afastar-se da concepção de que o Complexo de Édipo teria um papel central na estruturação do psiquismo do indivíduo, como ele mesmo declara em palestra para o Clube 1952⁶, quatro anos antes de seu falecimento, em janeiro de 1967.

Quando comecei a tentar aprender o que havia para ser aprendido a respeito da psicanálise, descobri que, naqueles dias, estávamos sendo ensinados a respeito de tudo em termos do complexo de Édipo dos 2, 3 e 4 anos de idade e da regressão quanto a ele. Foi muito aflitivo para mim, alguém que havia estado examinando bebês, mães e bebês, por longo tempo (de dez a 15 anos já), descobri que isso era assim, porque eu havia visto um bocado de bebês já começarem doentes e outro bocado deles tornar-se doente cedo. (Winnicott, 1989f, p.437-438)

Nessa mesma palestra, em que Winnicott apresentou cronologicamente o desenvolvimento de suas ideias, ele fez referência aos psicanalistas que ele julgava terem influenciado o seu trabalho em diversos estágios. Além de Freud e Klein, reconhecidamente

⁶ Sociedade de analistas britânicos mais antigos que se reuniam informalmente para o debate de ideias.

influentes na obra winnicottiana, são citados também Anna Freud, Alice Balint, Ribble, Sutte, Lowenfeld, Greenacre, Bowlby, Hartmann, Little, Fairbairn, Erikson, Laing, Fordham e Kris.

No desenvolvimento de suas teorizações acerca da tendência antissocial, em especial da relação entre o comportamento das crianças e deprivações por elas vividas, Winnicott deparou-se com estudos de John Bowlby que, anos antes da guerra, investigava os antecedentes da história de crianças perturbadas. Os dois defendiam a importância de promover condições de segurança emocional para as crianças, dando importante ênfase ao fator ambiental relacionado ao desenvolvimento de dificuldades dessa ordem.

Defendendo essa hipótese, trava-se um embate entre Winnicott e os kleinianos, que situavam suas questões a partir do processo interno, demonstrando total desinteresse pelo fator ambiental. Ele decide seguir seu próprio caminho e, em 1945, escreve o artigo “Desenvolvimento emocional primitivo”, marco inaugural de sua própria teoria, como ele mesmo coloca ao declarar que “pode ser que o presente texto venha a ser um ponto de partida” (Winnicott, 1945d, p. 219). Como coloca Dias (2002), parece que Winnicott constata que tanto a Psicanálise Freudiana quanto a revisão Kleiniana, que visa abranger as psicoses, decorrentes de distúrbios muito iniciais no processo de desenvolvimento do indivíduo, parecem não dar conta do tipo de problemas presentes nesses quadros, sendo necessário ajustar a teoria.

Com a área médica travou debates quanto à sua concepção de saúde e doença, defendendo que aquela não consiste na ausência de distúrbios e afecções e que, por vezes, “pode ser mais normal para uma criança estar doente do que estar bem” (Winnicott, 1931p, p. 58). Essa tese marca a compreensão winnicottiana de que, “desde o início, a vida é difícil em si mesma e a tarefa de viver, de continuar vivo e amadurecer é uma batalha que sempre permanece” (Dias, 2002, p. 120). Além disso, criticou teorias organicistas e constitucionais, as quais concebiam distúrbios psíquicos em termos de hereditariedade, reiterando que os mesmos teriam relação com a provisão ambiental e que não haveria determinismo psíquico, como aqueles que se pautavam no modelo físico queriam sustentar.

Outra objeção de Winnicott à tradição médica diz respeito à ênfase na doença e não no doente. Ele defendia a importância da presença, naquele que cuida, do desejo de saber o como e o porquê de atos e sintomas, levando a uma exploração biográfica do paciente.

(...) existirão ainda lá os pacientes, pessoas como nós, com uma história em cada caso do desenvolvimento do transtorno e com uma boa carga de esforço e sofrimento pessoais, com um meio ambiente

que é simplesmente mau ou bom ou, então, que confunda a um grau que pode ser desnordeante até mesmo relatar. (Winnicott, 1968c. p. 151)

Essa seria a grande contribuição da Psicanálise à Psiquiatria, dentro da trajetória intelectual de Winnicott, pois possibilitou o resgate do sentido dos sintomas, ao compreender o distúrbio psíquico do indivíduo segundo sua história, diferentemente do que se propunha a fazer o psiquiatra que apenas catalogava sintomas.

Para concluir esse recorte da trajetória intelectual de Winnicott, não poderiam deixar de ser apresentados comentários acerca da discussão de suas proposições referentes à Psicanálise Tradicional⁷. A não centralidade do Édipo na constituição subjetiva já foi mencionada em outras passagens deste texto. Além desse aspecto, a questão das forças pulsionais como determinantes do psiquismo também marca a diferença do pensamento winnicottiano. Como coloca Dias (2002, p. 139),

Partindo de uma outra concepção, em que estão ausentes categorias abstratas, e que inclui a recusa e objetificar a vida, Winnicott não aceita que o fundamento da natureza humana possa repousar sobre o princípio determinista causal de intensidade de forças pulsionais ou qualquer outra entidade quantificável.

As marcantes diferenças entre a proposição winnicottiana e os pressupostos da Psicanálise Tradicional levam à proposição de uma ruptura de paradigma (Loparic, 2001), a uma mudança de lugar do bebê, que sairia da cama da mãe, pressuposto da vivência edípica, e iria para o colo da mãe. “No lugar do problema do Édipo que era o ponto de partida da Psicanálise Tradicional, Winnicott coloca como caso central o bebê no colo da mãe” (Loparic, 1997c, p. 58 *apud* Dias, 2002, p. 135). Essa compreensão, no entanto, parece restringir a Psicanálise Tradicional, em especial o pensamento freudiano. Falar da constituição do sujeito levando em conta apenas o Complexo de Édipo, desconsidera as reformulações freudianas trazidas com a proposição de sua segunda tópica e com o narcisismo, o que poderia ser apontado como um certo reducionismo da gigantesca contribuição trazida por Freud, a qual certamente foi desenvolvida e complementada pelos seus sucessores, entre eles Winnicott.

⁷ Esses comentários representam um posicionamento por parte da pesquisadora, embasados em discussões oriundas do processo de orientação e da compreensão que ela possui acerca da contribuição winnicottiana para a evolução do pensamento psicanalítico e daquilo a que o próprio Winnicott visava com suas teorizações.

Além disso, o entendimento das elaborações de Winnicott vai de encontro a todo e qualquer tipo de proposição doutrinária, tendo em vista que ele não se propôs a formar uma escola, diferentemente de outros teóricos da Psicanálise, pois buscou teorizar a partir das observações que fazia em seus atendimentos. Nesse sentido, Khan (1958, p. 11-12) observa que: “(...) Ele era militantemente avesso aos dogmas. (...) Cada qual deveria buscar e definir a sua própria verdade. O que havia de estabelecido era o espectro da experiência. (...) Não tentava convencer nem doutrinar”, defendendo a liberdade de pensar por Winnicott proposta.

1.2. A Teoria do Amadurecimento Pessoal

Julga-se importante, então, nesse momento do estudo, que sejam identificados os elementos centrais da teoria winnicottiana do amadurecimento pessoal. Assim, serão apresentados aspectos dos estágios do desenvolvimento que têm relação direta com o surgimento e as características mais específicas da tendência antissocial.

Essa teoria, como já mencionado, é, basicamente, uma teoria da saúde, que serve de referência para elaboração de uma teoria própria acerca dos distúrbios psíquicos. Baseia-se na concepção de que todo indivíduo possui uma tendência inata ao amadurecimento e à integração, desde que haja a presença de um ambiente suficientemente bom que possibilite o desenvolvimento desses aspectos no decorrer do tempo, sendo necessária a conquista de sucessivos estágios. Nessa concepção de desenvolvimento, está embutido mais um dos pressupostos winnicottianos, que considera o ser humano como um ser temporal, cujo processo de amadurecimento parte de um estado de dependência absoluta e, à medida que vai realizando conquistas e aquisições, passa para um estado de dependência relativa, quando segue rumo à independência, que nunca será completa.

O fator tempo está intimamente ligado ao modo de Winnicott conceber o indivíduo. “O ser humano é uma amostra no tempo da natureza humana” (Winnicott, 1988, p. 11). O ser humano nasce com uma propensão a buscar a saúde, processo em que a adequada provisão ambiental leva à continuidade de existência. Para que haja desenvolvimento saudável do indivíduo, no início, é necessário encontrar respostas para as necessidades num ambiente facilitador, que paulatinamente começa a falhar para que seja possível a continuidade do amadurecimento.

(...) Toma-se como certo, aqui, o meio ambiente facilitante e suficientemente bom, que, no início do crescimento e

desenvolvimento de cada indivíduo, constitui um *sine qua non*. Há genes que determinam padrões, e uma tendência herdada a crescer e a alcançar a maturidade; entretanto, nada se realiza no crescimento emocional, sem que esteja em conjunção à provisão ambiental, que tem de ser suficientemente boa. Observe-se que a palavra ‘perfeito’ não figura nesse enunciado; a perfeição é própria das máquinas, e as imperfeições, características da adaptação humana à necessidade, constituem qualidade essencial do meio ambiente facilitador. (Winnicott, 1969c, p. 188)

Em sua teoria, Winnicott sustenta que, em cada estágio do desenvolvimento, a criança tem necessidades específicas e que, em função da suficiência da provisão ambiental, os fenômenos podem apontar para a saúde ou para a doença.

É axiomático nestes temas do cuidado materno do aspecto *holding* que quando as coisas vão bem o lactente não tem meios de saber o que está sendo provido adequadamente e o que está prevenido. Por outro lado, é quando as coisas não vão bem que o lactente se torna perceptivo, não de uma falha do cuidado materno, mas dos resultados, quaisquer que sejam, dessa falha; quer dizer, o lactente se torna consciente de reagir de alguma irritação. Como resultado disto, no cuidado materno há a ereção no lactente de uma continuidade de ser que é a base da força do ego; enquanto que o resultado de cada falha no cuidado materno é que a continuidade de ser é interrompida por reações às consequências desta falha, do que resulta o enfraquecimento do ego. (Winnicott, 1960c, p. 51)

Dentro das especificidades de cada etapa do desenvolvimento, aquelas concernentes ao estágio da dependência relativa serão mais detidamente consideradas, tendo em vista que é a partir desse estágio que falhas significativas na continuidade dos cuidados ambientais podem se conduzir ao desenvolvimento de tendências antissociais.

1.2.1. A dependência absoluta

Na concepção winnicottiana, os momentos iniciais de fusão entre mãe e bebê, ou seja, os primeiros meses de vida, configuram um estado de dependência absoluta, não sendo nem mesmo possível falar do bebê isoladamente, mas sim da unidade mãe-bebê que se forma a partir da identificação da mãe para com as necessidades de seu bebê. Este desconhece noções

de tempo e espaço a até mesmo sua própria existência, tanto no que diz respeito ao mundo externo quanto ao seu mundo interno.

O bebê, absolutamente dependente, encontra na mãe, ou em alguém que a substitua, cuidados suficientes para que seja possível manter o sentimento de continuidade de existência, que evitam mudanças abruptas no padrão do cuidado oferecido. Essa mãe-ambiente, que se encontra num estado de preocupação materna primária, possibilita que a tendência inata à integração se concretize, auxiliando seu bebê na passagem de um estado de não integração para o início de uma integração egóica (Winnicott, 1965n). Falhas no atendimento das necessidades do bebê por um tempo superior àquele que ele é capaz de suportar configuram-se como uma angústia impensável (Winnicott, 1974) e podem conduzir ao desenvolvimento de patologias que comprometem a continuidade do processo de amadurecimento emocional.

Ao conjunto de experiências iniciais que têm lugar nesse primeiro momento de dependência absoluta Winnicott denomina de primeira mamada teórica, pois tem na alimentação sua atividade central. Esse momento envolve também outros tipos de cuidados, porque

(...) a maior parte das dificuldades em alimentar o bebê (...) decorre (...) do enorme problema que toda mãe tem em adaptar-se às necessidades de um novo bebê. (...) [Para além da satisfação deste aspecto instintual,] os cuidados com as crianças giram em torno do termo “segurar” (...) [que] pode incluir, com muita propriedade, a função do grupo familiar (...). A maioria dos bebês tem a sorte de serem bem segurados na maior parte do tempo. A partir daí, eles adquirem confiança em um mundo amigável, mas, o que é ainda mais importante, por terem sido segurados suficientemente bem. (...) É a partir daí que se estabelece o padrão da capacidade da criança de relacionar-e com os objetos e com o mundo. (Winnicott, 1968f, p.52-55)

A mãe, se conseguir oferecer cuidados suficientes para atender às necessidades de seu bebê, surge como objeto subjetivo, estando ali para ser encontrada no exato momento em que é criada pela fantasia, pela capacidade ilusória de seu filho de criar o mundo em que vive. Esse mundo, no começo, é representado quase que totalmente pelos cuidados maternos, os quais precisam ser constantes e previsíveis tanto nos momentos de excitação, quanto nos momentos de tranquilidade, para que seja possível ao bebê permanecer em seu mundo subjetivo sem que a realidade externa o invada. Cabe à mãe apresentar a realidade em doses

suficientes para que o bebê possa conquistar um estágio de relação de objeto, construindo um sentido pessoal de existência, característico da continuidade do ser.

1.2.2. A dependência relativa

Para o bebê, as tarefas do estágio de dependência relativa são a integração no tempo e no espaço, possibilitada pela saída do estado de não-integração; a personalização, que ocorre por meio do alojamento da psique no corpo; e o estabelecimento de relações de objeto, a partir do contato com a realidade externa (Winnicott, 1965n). Essas tarefas do bebê correspondem diretamente a cuidados maternos específicos, que precisam ser suficientes para o atendimento às necessidades do bebê a fim de que este consiga construir um sentido de si-mesmo, produzir um mundo confiável no qual consiga continuar a existir. Esses cuidados seriam o segurar (*holding*), o manejo (*handling*) e a apresentação de objetos (*object-presenting*).

Embora o bebê não se dê conta de sua condição de dependência, esta está presente, tendo-se em vista que ele ainda não contemplou etapas que permitam a passagem de um estado não integrado para o início de uma integração egóica. Cabe à mãe viabilizar essa passagem, servindo de ego auxiliar (Winnicott, 1965n). Falhas nessas tarefas do cuidado materno podem trazer consequências.

O ambiente, ao adaptar-se de modo bem-sucedido nesta etapa inicial, não é reconhecido e nem mesmo recordado, e assim no estágio original não existe qualquer sentimento de dependência. No entanto, sempre que o ambiente falha em sua tarefa de adaptar-se ele é automaticamente registrado na forma de uma intrusão, algo que interrompe a continuidade do ser, a qual, quando não seccionada, teria se transformado no ego do ser humano diferenciado. (Winnicott, 1956a, p. 394)

Por meio da constância e manutenção desses cuidados maternos, o mundo torna-se previsível e essa previsibilidade possibilita o desenvolvimento da confiança. A suficiência materna possibilita a conquista de etapas do desenvolvimento e faz que o bebê vivencie a experiência da ilusão de onipotência, na qual ele se sente criador daquilo que encontra.

A mãe, em se adaptando, apresenta um objeto ou uma manipulação que satisfaz as necessidades do bebê, de modo que o bebê começa a necessitar exatamente o que a mãe apresenta. Deste modo o bebê

começa a se sentir confiante em ser capaz de criar objetos e criar um mundo real. A mãe proporciona ao bebê um breve período em que a onipotência é um fato da experiência. (Winnicott, 1965n, p. 60)

A vivência da ilusão de onipotência por parte do bebê vai lhe permitir o desenvolvimento de uma posterior capacidade de *acreditar em*, acreditar que o mundo é confiável, que pode ser encontrado e que é capaz de atendê-lo em suas necessidades. Essa capacidade se relaciona diretamente com o desenvolvimento de tendências antissociais, visto que é preciso que as etapas até aqui consideradas tenham sido adequadamente contempladas pela criança para que ela acredite em, tenha esperança de que o ambiente é capaz de ocupar-se de seus cuidados.

A plena adaptação da mãe, num estágio mais primitivo do desenvolvimento, possibilitou ao bebê a vivência da experiência da ilusão de onipotência. Em virtude da maturidade do bebê e das falhas maternas que começam a ter lugar mediante a desadaptação da mãe, ocorre a experiência de desilusão por parte do bebê, a qual faz parte do processo de amadurecimento normal.

A desadaptação da mãe qualifica a passagem para a dependência relativa, a qual é possibilitada pela transicionalidade. Importante destacar que a desadaptação materna que leva à desilusão do bebê se dá no sentido da onipotência e não da ilusão, conservando, assim, a capacidade de sentir que o mundo foi e poderá continuar a ser criado por ele pessoalmente – dimensão da criatividade, vastamente desenvolvida em outros contextos (Winnicott, 1971g).

O bebê começa a construir sua autonomia por meio da aquisição de processos intelectuais, necessitando que a mãe não o prenda na dependência por motivos dela, embora continue precisando do ambiente, vindo, inclusive, a depender dele de maneira absoluta em outros momentos de seu processo de desenvolvimento, mesmo após seus vôos em direção à independência. A compreensão intelectual, se o bebê recebeu cuidados satisfatórios, capacita-o a compreender e tolerar a falha materna em seu longo percurso na dependência relativa, entendendo-as como falhas na provisão ambiental.

(...) [A] capacidade [dos lactentes] de usar a compreensão intelectual [pode variar muito] de início, e muitas vezes a compreensão que possam ter é postergada pela existência de uma confusão no modo em que a realidade é apresentada. (...) A recompensa neste estágio de dependência relativa é que o lactente começa, de certo modo, a se tornar *consciente dessa dependência*. (Winnicott, 1965r, p. 83-84, grifos do autor)

Com o desenvolvimento da mente, tem início um novo sentido de realidade para o bebê, decorrente da passagem do objeto subjetivo, criado em sua ilusão onipotente, para o objeto percebido, experienciado na realidade compartilhada. Essa conquista acontece pela via da criação, pelo surgimento de um espaço potencial em que os objetos são simultânea e paradoxalmente criados e encontrados pelo bebê, graças à suficiência da provisão ambiental que possibilita essa sustentação.

(...) o bebê pode chegar de vez em quando ao princípio da realidade, mas nunca em toda a parte de uma só vez; isto é, o bebê mantém áreas de objetos subjetivos juntamente com outras em que há algum relacionamento com objetos percebidos objetivamente, ou de objetos “não-eu”. (Winnicott, 1965n, p. 56)

O longo percurso a ser vivenciado pelo bebê no decorrer do estágio da dependência relativa o direciona para a construção de sua autonomia, alcançada a partir da realização de tarefas específicas referentes à transicionalidade, ao uso do objeto, à diferenciação eu/não-eu pela conquista do eu sou e ao concernimento.

Com a continuidade do amadurecimento, se tudo correr bem, o bebê se torna capaz de criar um primeiro sentido, ainda que parcial, de externalidade, característico do estágio da transicionalidade, cujo modelo fundamental é o do brincar. Winnicott (1953c) localiza o início dos fenômenos transicionais por volta dos dez, doze meses de vida da criança e defende que eles não cessam ao longo do desenvolvimento, transformando-se continuamente desde a posse do objeto transicional, passando pelo brincar criativo até a riqueza da vida cultural e do trabalho criativo.

A compreensão dessa etapa do desenvolvimento tem grande relevância para este trabalho, na medida em que a perda de contato do indivíduo com tais fenômenos ou o uso inadequado dos objetos transicionais apontam para uma ligação com a tendência antissocial.

O termo objeto transicional destinou-se a conceder significância aos primeiros sinais, no bebê em desenvolvimento, da aceitação de um símbolo. Este precursor de um símbolo é, a um só e ao mesmo tempo, parte do bebê e parte da mãe. Com frequência este símbolo precursor é na realidade um objeto (...) A própria mãe pode tornar-se um objeto transicional, e às vezes o polegar. Formas degeneradas são representadas pelo balançar, o bater com a cabeça, o sugar do polegar altamente compulsivo, e, mais tarde, (...) o *furto*. (Winnicott, 1989l, p. 36, grifo nosso)

No processo de construção de um sentido de realidade, próprio do amadurecimento pessoal, a transicionalidade se situa no entre, no meio da trajetória que vai do mundo subjetivamente criado ao mundo objetivamente percebido e compartilhado. Trata-se da passagem do estágio paradoxal de coexistência de dois-em-um dos primeiros tempos, para o início da separação e diferenciação entre eu e não-eu. Para que isso aconteça, no entanto, é necessário que o sentimento de segurança tenha sido incorporado pela criança por meio de um manejo (*handling*) suficientemente bom que tenha possibilitado o desenvolvimento da crença.

(...) o bebê tem experiências maximamente intensas *no espaço potencial existente entre o objeto subjetivo e o objeto objetivamente percebido*, entre extensões do eu e o não-eu. (...) O espaço potencial acontece apenas *em relação a um sentimento de confiança* por parte do bebê, isto é, confiança relacionada à fidedignidade da figura materna ou dos elementos ambientais, com a confiança sendo a prova da fidedignidade que se está introjetando. (Winnicott, 1967b, p. 139, grifos do autor)

A experiência neste terceiro nível de realidade abre espaço para o brincar, que não se localiza na realidade psíquica interna, nem tampouco na realidade externa. Há um campo comum, criado pela capacidade de quem observa jamais desafiar uma criança questionando se o objeto foi por ela criado ou apenas encontrado, pois “o uso do objeto pelo bebê se transforma em algo (...) na mente ou na realidade psíquica pessoal do bebê, [o começo] de uma imagem do objeto” (Winnicott, 1967b, p. 134). A mãe, que deve auxiliar na manutenção da riqueza do mundo interno da criança, ao mesmo tempo em que se apresenta como objeto externo, concreto e separado, passa a figurar para o bebê como uma dupla referência, como mãe-ambiente e mãe-objeto, o que representa uma

(...) tremenda diferença (...) para o lactente entre dois aspectos do cuidado do lactente, a mãe como objeto, ou possuidora do objeto parcial que pode satisfazer as necessidades urgentes do lactente, e a mãe como a pessoa que evita o imprevisto e que ativamente provê o cuidado de suste e do manejo global. (Winnicott, 1963b, p. 72)

Aqui fica evidente a importante contribuição da teoria winnicottiana do amadurecimento pessoal para a Psicanálise. O modelo de Winnicott, diferentemente da tradição psicanalítica de ênfase no intrapsíquico, se afasta do conflito vivido e internalizado

entre forças pulsionais e a interdição, buscando pautar suas considerações na existência de uma espécie de parceria entre o indivíduo e o ambiente facilitador.

Com a ênfase constante de Winnicott nos fatores ambientais, externos, do desenvolvimento emocional e na idéia do psiquismo fundado sobre as ações dos sujeitos no mundo (...) vemos que ele faz a subjetividade se situar um pouco “fora”, na exterioridade, sem tampouco recair num argumento que o ambiente “determina” o indivíduo, como se fosse algo separado, que age por imposição externa. E, por outro lado, mesmo com a construção do conceito de transicionalidade, de espaço intermediário, ele também ainda defende a dimensão interna, fonte de liberdade e encantamento. (Lima, 2007, p. 248)

Mais adiante, a concepção winnicottiana de construção da subjetividade nesse “espaço entre dois” será mais detidamente considerada. Pretende-se trazer para este estudo a função facilitadora do ambiente em suas diferentes formas de apresentação, por entender-se que o ambiente pode atuar de forma ativa na condução de casos de crianças que desenvolvem tendências antissociais no decorrer de seu processo de amadurecimento.

Conquistada a etapa da transicionalidade, tem lugar o uso do objeto que apenas é possibilitado quando a criança é capaz de sair do lugar de ser o objeto e abrir mão de tê-lo, afastando-se da concepção mágica de criação do mundo decorrente da onipotência da ilusão. Para que o objeto seja usado, é preciso que o bebê o destrua enquanto objeto subjetivo mediante a constatação de que se encontra fora de seu controle onipotente. Essa operação que perpassa a gradual separação entre eu e não-eu concede um sentido de realidade ao objeto, que precisa sobreviver à destruição. Sobreviver, nesse contexto, significa não retaliar, não mudar a qualidade dos cuidados, permanecendo na zona de previsibilidade em que o bebê é capaz de encontrá-lo.

Se tudo correu bem até aqui, após o uso do objeto em sua área de transicionalidade, espaço em que é necessário que o ser possa dar curso a uma agressividade pessoal e estar livre para destruir o objeto, mesmo que na fantasia inconsciente, o bebê conquista a integração numa unidade e estabelece alguma identidade pessoal. A externalidade do mundo, a realidade objetiva e a capacidade para amar são criadas a partir da destrutividade sem raiva do bebê, que precisa encontrar respaldo ambiental por meio da sobrevivência do objeto, que deve sustentar sem retaliações. Se as condições ambientais não forem favoráveis, o indivíduo, para proteger o objeto, o destrói para torná-lo menos atraente e não merecedor da destruição sem

raiva, atributo cabível apenas ao objeto perfeito – essa destrutividade real resulta da imaturidade do bebê e é antissocial, diferente da destrutividade sem raiva que é inerente à relação com o objeto.

(...) enquanto o sujeito não destrói o objeto subjetivo (material de projeção), a destruição aparece e se torna um aspecto central na medida em que o objeto objetivamente percebido, tem autonomia e pertence à realidade “partilhada”. (...) A destruição desempenha o seu papel na construção da realidade, situando o objeto fora do *self*. (Winnicott, 1969i, p. 174-175)

A possibilidade de destruir o objeto e permanecer encontrando-o na realidade representa uma grande conquista no amadurecimento da criança, pois ela deixa de se relacionar com o objeto, que pode manter sua qualidade subjetiva, para usar o objeto, o que implica que este faz parte da realidade externa. Aqui se constata o valor positivo da agressividade, valor que precisa ser percebido quando se trabalha com crianças que destroem tudo ao seu redor ao praticarem atos antissociais.

Distinguir os dois diferentes níveis de realidade, possibilitados pela vivência da potencialidade do espaço transicional, faz que a criança conquiste o estatuto do “eu sou”. Embora ainda não se constitua como uma pessoa inteira, o bebê encontra aí uma plataforma que o conduz a uma diferenciação que o leva a começar a “sentir-se preocupado pela sua impulsividade instintual e preocupado com os resultados do impulso amoroso primitivo em si mesmo e no outro” (Dias, 2003, p.258).

1.2.3. Rumo à independência

Na etapa seguinte, quando vivencia o concernimento, o bebê já possui uma identidade unitária. Essa identidade, embora não seja sólida, nem definitiva, possibilita que o eu habite mais firmemente no corpo e se constitua uma membrana limitadora entre o eu e o não-eu, sempre atravessada pelos fenômenos transicionais. Nesse estágio do desenvolvimento, a criança é uma unidade e já percebe a mãe como uma pessoa separada. Dá-se conta, então, de que a mãe que ela ataca vorazmente nos estados excitados é a mesma que cuida dela nos estados de tranquilidade. Nesse momento se faz a nítida separação entre a mãe-ambiente dos estados tranquilos e a mãe-objeto dos estados de excitação (Winnicott, 1963b). A função da mãe nesse momento é sobreviver, é sustentar no tempo essas experiências para que o bebê se capacite a ter algo para dar, que possa exercitar sua capacidade de machucar e curar. É

necessário, então, que a criança encontre alguém que receba seu ato de reparação, pois isso evitaria que esse ato caia num vazio e não reste outra opção para a criança a não ser transformar o que se converteria em preocupação em algo da ordem do “isso não me diz respeito”, afastando também o sentimento de culpa.

Esta riqueza pessoal se desenvolve a partir da experiência do ódio e amor simultâneo que implicam conquista da ambivalência, com o enriquecimento e o refinamento do que leva ao surgimento da preocupação. (...) O fracasso da mãe-objeto em sobreviver ou da mãe-ambiente em prover oportunidades para reparação leva a uma perda da capacidade de se preocupar e à sua substituição por ansiedades e defesas (...). (Winnicott, 1963b, p. 72 e 74)

Destruir o objeto e permanecer encontrando-o na realidade externa leva à reparação por meio da tolerância possibilitada pelo sentimento de culpa. Ao tolerar ansiedades relacionadas aos elementos destrutivos presentes nas experiências instintivas primitivas, o bebê passa a confiar no seu esforço construtivo e se libera para o exercício do amor instintivo. Isso o leva “à constituição de um mundo interno mais rico, que por sua vez acarreta um potencial de doação maior” (Winnicott, 1955c, p. 366).

Com a sustentação ambiental desse ciclo, estados excitados e tranquilos permanecem associados, possibilitando o relaxamento e o descanso. Ao evitar que o ato de reparação caia num vazio, o ambiente impede o retorno da agressividade em estado bruto e possibilita a tolerância da destrutividade pertencente à natureza humana (Winnicott, 1984c), sem a qual não há possibilidade de vivência do amor verdadeiro.

A possibilidade de responsabilizar-se pelos próprios atos leva à integração da moralidade inata à natureza humana, em decorrência dos cuidados suficientemente bons do ambiente e não por relação ao domínio da lei de interdição do incesto (Winnicott, 1963d). A presença da figura paterna surge aqui como um terceiro, não mais como um duplo da mãe, e possibilita à criança a confiança de que poderá contar com a força e o rigor de seu pai para lidar com os efeitos dos estragos por ela causados. Na ausência desse tipo de apoio, a criança terá que lidar com sua instintualidade num momento em que ainda não estaria preparada para tal, não incorporando como sua a força paterna, sofre uma deprivação que pode gerar uma tendência antissocial no sentido da destrutividade.

Feitas essas considerações, julga-se pertinente introduzir agora a ampliação da concepção de ambiente. Para isso, recorre-se a Araújo (2007) que, em sua tese de doutorado,

objetivou compreender melhor esse conceito na Teoria do Amadurecimento Pessoal de Winnicott.

1.3. A função facilitadora do ambiente

A busca pela manutenção do sentido de existência, da continuidade do ser, empreendidas ao longo da vida do indivíduo, impele-o a buscar um ambiente que possa satisfazer a essa necessidade. Para além de um elemento relacionado à constituição saudável, ou não, de uma pessoa, o ambiente surge, nas considerações winnicottianas, também como elemento que faz parte de uma prática clínica (Araújo, 2007).

A noção de ambiente é complexa e sua amplitude perpassa toda a obra de Winnicott. Para esse autor, “um bebê não é o que poderia se postular pela avaliação do potencial desse bebê. Ele é um fenômeno complexo que inclui o seu potencial e *mais* o seu meio ambiente” (Winnicott, 1970b, p. 196). Tal definição reforça o aforismo: “o bebê, isso não existe”. O autor em questão refere-se ao fato de que o bebê humano prescinde de um cuidador que atenda suas necessidades com suficiência, para que possa atingir todas as suas potencialidades.

O que existe é uma unidade, formada, desde o início, pela primazia do aspecto relacional que se estabelece em decorrência da dependência do bebê quanto aos cuidados suficientemente bons do ambiente. Mesmo quando consegue contemplar as diferentes tarefas de seu processo de desenvolvimento e torna-se uma pessoa com uma identidade unitária, será sempre um indivíduo no ambiente, em relação com um outro necessário para o atendimento de suas necessidades.

Em seus estudos de doutoramento, Araújo (2007) propõe a formulação de uma teoria do contato indivíduo-ambiente, apresentando a existência do ambiente mãe, do ambiente pai, do ambiente família, do ambiente sociedade, do ambiente instituição, além de tecer considerações acerca da relação entre o ambiente e a criatividade. Tal proposição pareceu bastante adequada em face dos objetivos propostos para o presente estudo.

O **ambiente mãe** surge nas considerações winnicottianas acerca da suficiência materna capaz de possibilitar a passagem de um estado de não integração para a constituição de um ego unitário, que possibilita o sentimento de continuidade de existência. Não se trata apenas de uma presença física, mas, sobretudo, da capacidade psicológica dessa mulher de se identificar genuinamente com seu bebê (Winnicott, 1989b *apud* Araújo, 2007), prestando-lhe cuidados de modo a atender suas necessidades.

Além da presença dessa identificação, é necessário que o ambiente imediato funcione de modo tal que seja possível a essa mulher oferecer a estabilidade necessária para possibilitar a concretização da tendência inata à integração de seu bebê. Além disso, é importante que a mãe tenha sido um bebê suficientemente cuidado e que tenha condições de reconhecer o ser do bebê, refletindo isso em seu rosto. Winnicott (1971a *apud* Araújo, 2007, p. 39) ressalta que, “em algumas ocasiões, a mãe pode refletir o seu próprio humor, ou suas rígidas defesas, e não o bebê que está ali para ser visto”. Isso traz consequências usualmente patológicas para o ser em processo de desenvolvimento.

A mãe enquanto ambiente total só pode ser alcançada se o pai do bebê, a família e, até mesmo, o meio social em que vivem, possibilitarem um estado de coisas tal, que essa mulher possa ocupar-se dos bons cuidados, os quais vão muito além da manutenção corporal e das atividades ligadas à alimentação, como já mencionado anteriormente.

Caso o relacionamento do bebê com sua mãe seja perdido, em uma fase do desenvolvimento em que o bebê já é capaz de discernir que se trata de uma falha ambiental, este pode começar a desenvolver comportamentos agressivos ou a roubar compulsivamente, o que caracteriza uma tendência antissocial. Essas manifestações têm lugar devido à esperança da criança em reaver a mãe perdida. Esta se apresenta enquanto presença real e concreta na dimensão dos cuidados, como será melhor discutido mais adiante.

O **ambiente pai** tem lugar num momento do desenvolvimento em que o bebê já é capaz de diferenciar-se do objeto com o qual se relaciona. Figura inicialmente como expressão do maternal e em seguida enquanto homem. Ainda antes de tornar-se perceptível para o bebê, o pai tem importante função na sustentação de um ambiente que viabilize a manutenção da preocupação materna primária por tempo suficiente para o atendimento das necessidades mais primitivas da criança.

O pai proporciona à mãe suporte e ao bebê um lar, um sentimento de proteção. Esse sentimento decorre da sustentação do ambiente pai, o qual deve impedir interferências bruscas do exterior da unidade mãe-bebê no contínuo de cuidados que se encontra em curso. Sobre esse aspecto, Winnicott (1965vf, p. 23) observa que

(...) devido ao fato de em geral haver algum tipo de proteção estendida em torno da mãe, proteção esta organizada talvez por seu marido (...) produz-se o estado especial da mãe em relação à criança. [A vulnerabilidade da mãe pode ficar evidente] por um colapso da cobertura protetora, um colapso daquilo que permite à mãe estar

voltada para dentro e esquecer os perigos externos durante sua preocupação materna primária.

Assim como ocorre com a mãe, a capacidade do pai de exercer essa função indispensável para o adequado desenvolvimento de sua criança vai depender de seu próprio amadurecimento pessoal, que deve ter transcorrido bem para ele tornar-se um homem capaz de preocupar-se com a mulher que ele engravidou, de viver o sentimento de paternidade.

Quando ocorrem falhas na sustentação paterna, Araújo (2007, p. 52) aponta que o próprio Winnicott sugere que “a família, uma instituição, ou a sociedade precisam assumir esse papel paterno de sustentação junto à mãe”. Araújo (2007) ainda faz considerações acerca da triangulação possibilitada pela presença do pai, a qual é estruturante na medida em que torna possível a continuidade da formação de uma família por parte da criança interdita em seu desejo pela existência desse terceiro.

No que concerne à tendência antissocial, falhas relacionadas à interação da criança com o pai podem afetar o reconhecimento dos próprios sentimentos agressivos, tendo-se em vista que o pai, ou outra referência familiar promovem o sentimento de proteção e segurança, o qual leva a criança a integrar seus impulsos agressivos aos amorosos. Falhas em uma relação dessa natureza fazem que a esperança se expresse não através do roubo, mas sim por meio de uma explosão de agressão (Winnicott, 1968e). Como efeito disso, surgem comportamentos agressivos sem relação lógica com qualquer fator que seja, o que faz que as crianças não tenham condições de responder alguma coisa relacionada a acontecimentos dessa ordem.

Na continuidade de suas considerações acerca das diferentes facetas do ambiente, Araújo (2007) traz o **ambiente família**, cuja função reside no incentivo à busca da independência simultâneo com a possibilidade de acolher novas condições de dependência, quando o desafio do amadurecimento trazer para a criança dificuldades maiores que seus recursos sejam capazes de superar.

O cuidado proporcionado pelos pais evolui para a família e esta palavra começa a ter seu significado ampliado e passa a incluir (...) outros indivíduos que adquirem o status de parentes devido à sua grande proximidade ou a seu significado especial. [Ao examinar o interesse da família pelos filhos], não podemos deixar de notar a necessidade humana de ter um círculo cada vez mais largo proporcionando cuidado ao indivíduo (...). (Winnicott, 1965p, p 130-131)

Além de atuar como ampliação dos braços da mãe na sustentação do indivíduo (Winnicott, 1965p), o ambiente família tem uma função que “é mais do que uma questão de conforto e conveniência. De fato, a unidade familiar proporciona uma segurança indispensável (...)” (Winnicott, 1940a, p. 18) à manutenção do sentimento de continuidade de existência do sujeito, possibilitada pela existência de um lar coeso e de uma família que funciona (Winnicott, 1968e).

Ao mesmo tempo em que o indivíduo busca círculos cada vez maiores para dar continuidade ao seu processo de amadurecimento, esses espaços vão sendo mutuamente invadidos pelo ambiente. Na concepção winnicottiana, falhas significativas podem ocorrer em diferentes fases do desenvolvimento da criança e é importante que o círculo mais amplo procure suprir a necessidade não contemplada. Assim, caberia à família reparar a falha dos pais, e à sociedade reparar falhas da família, considerando ser sua obrigação viabilizar o provimento familiar. Tomando-se os padrões familiares como referência para todos os grupos com os quais vai ser preciso conviver, mediante uma falha na sustentação da criança por parte da família, “há a necessidade de fazer a sociedade se dar conta e compensar” (Winnicott, 1965ve, p. 188).

Dessa forma, o **ambiente sociedade** seria paradoxal e simultaneamente criado pelos indivíduos, ao mesmo tempo em que os processos coletivos influenciariam o crescimento daqueles que compõem esta sociedade (Winnicott, 1969c). As relações estabelecidas pelos indivíduos com os diferentes objetos seriam recriação do ambiente social, ao passo que “a estrutura da sociedade reflete a natureza do indivíduo e da família” (Winnicott, 1986b *apud* Araújo, 2007, p. 63).

Ainda antes de seu nascimento, o indivíduo tem a participação ativa da sociedade em seu processo de amadurecimento. O contato com diferentes grupos familiares, com os cuidados médicos, com professores, responsáveis pela educação formal, e a convivência com demais cuidadores representam possibilidades de construção de pontes de confiabilidade na provisão ambiental. É necessário, no entanto, que haja certa constância, tanto das pessoas quanto dos cuidados dispensados às crianças.

Referindo-se à função de especialistas no cuidado de bebês e crianças pequenas, Araújo (2007) destaca a importância de não haver grandes interferências nos cuidados iniciais. Deve-se respeitar, então, um período de aprendizagem da mãe para que ela seja capaz de compreender e suprir as necessidades de seu bebê. Nessa direção, a autora afirma que “muitas desgraças são universalmente causadas pela interferência de especialistas nestes

outros setores, precisamente quando a mãe está descobrindo sua maneira de travar relações com o bebê desde o começo” (Winnicott, 1954b *apud* Araújo, 2007, p. 65).

A questão da mutualidade envolvida na relação indivíduo-sociedade é claramente expressa ao se considerar que “a compreensão dos interesses, necessidades, modos de ser e fazer dos filhos, pelos pais, fornecem a ‘única base real para a sociedade’, assim como esses pais e filhos podem ser afetados pela qualidade da atenção que seu ambiente social lhes oferecer” (Araújo, 2007, p. 66). Diante dessa consideração, a referida autora questiona se problemas da sociedade, relacionados à violência e à criminalidade, seriam uma questão decorrente meramente da desestrutura familiar do indivíduo ou se o ambiente social não teria sua parcela de responsabilidade.

Visando à elaboração de respostas, Araújo (2007) traz a repressão da agressividade pessoal nos indivíduos como efeito de falhas significativas no processo de integração das personalidades individuais, o que se estende para o funcionamento social como um todo. Araújo (2007) afirma ainda que impedir a expressão da agressividade não é o melhor caminho para lidar com questões dessa ordem, e, assim, defende a necessidade de viabilizar o (re)encontro entre impulsos agressivos e amorosos.

Quando se trata de manifestações da tendência antissocial, é preciso redobrar a atenção, na medida em que é necessário controlar as reações, já que muitas vezes elas vão atrair punições por parte da sociedade. Para os cuidadores, é preciso viabilizar o resgate do sentimento de existência de um lar, um lugar seguro onde é possível vivenciar oscilações instintuais, muito mais que atuar como autoridade e representante de uma lei. Dessa forma, Araújo (2007, p. 67) conclui que “os membros da sociedade, em grupo ou individualmente, portanto, tornam-se responsáveis pelo fornecimento de condições que facilitem à família o seu papel de sustentar as experiências de seus membros individuais”.

Nas considerações dessa pesquisadora acerca da sociedade, o **ambiente instituição** figura como uma parcela do social cuja estabilidade, promovida por códigos e normas de conduta, viria a complementar os papéis parentais, ou mesmo substituí-los caso ausentes. Nesse caso, a principal função do ambiente institucional seria promover condições básicas para o desenvolvimento do indivíduo como ser social.

Araújo (2007) enumera escolas, abrigos, casas lares, casa de correção, instituições terapêuticas, entre outras, cujo papel é suplementar e ampliar o papel de *holding* desempenhado pela função materna, que pode ter sido falha e insuficiente para o atendimento das necessidades da criança. Nesses espaços, aquilo que seria sua atividade principal, como o ensino no caso da escola, torna-se secundário e o manejo passa a ser o principal foco,

aproximando-se de uma intervenção de natureza psicoterápica, mesmo não se tratando de psicoterapia.

O sentimento de pertencimento proveniente da sensação de “ter uma família” possibilita a contenção necessária para que os filhos se organizem interna e socialmente. Quando esse sentimento está ausente ou muito fragilizado por conta da instabilidade ambiental, é necessário prover unidades sociais que possam servir de moldura, que possam conter o desenvolvimento das crianças que não têm uma família à disposição. Nos casos mais extremos, em que não é possível auxiliar pais ou seus substitutos no provimento das necessidades das crianças, essas podem ser afastadas desse ambiente insuficiente, ao menos por algum tempo. Aqui a instituição assume a função de ambiente com a tarefa de buscar alcançar a totalidade de cuidados necessários para a retomada do desenvolvimento adequado da criança afastada do lar.

No que tange a dificuldades decorrentes de comportamentos antissociais, uma compreensão mais ampla acerca da agressividade torna-se indispensável para que seja possível ao ambiente instituição possibilitar a sobrevivência do objeto, aqui atacado na realidade, sem que o mesmo retalie ou venha a punir a criança por seus comportamentos.

A criança que perde a estabilidade de um lar, mesmo que este exista fisicamente, perde a segurança que possibilita o sentimento de continuidade de existência. Torna-se inquieta e, se tiver esperança, vai em busca do que considera ser seu de direito, reivindicando do ambiente a segurança estruturante que a impede de enlouquecer.

Não cabe ao Estado identificar a suficiência da maternagem e da provisão ambiental de cada casa, mas este pode ser acionado para atuar como complementação dos cuidados que estão podendo ser oferecidos e para identificar os fatores que estão bloqueando o desenvolvimento emocional da criança. A instituição pode assumir esse papel de complementaridade ou até mesmo de substituição, vindo a oferecer um ambiente estável e pessoal, tolerante para com os impulsos muitas vezes reprimidos nos lares de origem. Esses impulsos precisam ser expressos para dar continuidade ao processo de desenvolvimento emocional das crianças. Para tanto, a instituição deve ser pequena e ter cuidadores que não estejam sobrecarregados de trabalho, que se ocupem de um número de crianças das quais são realmente capazes de cuidar (Winnicott, 1947e).

O ambiente institucional, ao atuar como contenção das forças instintuais envolvidas no desenvolvimento da criança, dando a necessária estabilidade, em especial nos casos de tendência antissocial, deve ser capaz de manter a ordem e a lei, sem muita rigidez e sem autoritarismo. Essas crianças necessitam de uma classe intermediária de pessoas que torne

possível a existência de limites estruturantes sem que se perca o contato emocional com as necessidades singulares das crianças assistidas.

As crianças que tiveram, mesmo que precariamente, algum tipo de estrutura familiar em seus primeiros tempos de vida apresentam problemas que não requerem, necessariamente, Psicanálise enquanto intervenção terapêutica, mas sim um tipo específico de cuidado, o qual deve administrar um manejo que possibilite a sustentação dessas crianças em suas necessidades mais básicas. Para crianças com essas características, as alternativas seriam:

(i) Pais adotivos que desejem dar à criança uma família equivalente à que a criança poderia ter tido em sua própria casa. (...). (ii) (...) pequenos asilos (...) sob o cuidado de um casal (...) instalados próximos uns aos outros (...). (iii) (...) grupos maiores [em] albergues [onde seja possível] manter o contato pessoal com todos os internos (...) [construindo] uma situação intermediária, consistindo numa fusão de identidade com as demais crianças do grupo. (...) (iv) (...) o albergue de maior porte, (...) mais representativo da modalidade de cuidados de crianças mais doentes, isto é, aquelas que tiveram poucas experiências boas no início da vida. (...) (v) (...) as instituições maiores (...) [em que] o que é bom para a criança individualmente tem que ficar subordinado às capacidades de provisão da sociedade. (Winnicott, 1965k, p. 201-203)

Todas as possibilidades acima apontadas buscam pautar-se nas necessidades específicas de cada criança, as quais devem ser levadas em conta para que se defina que tipo de provisão ambiental de ordem institucional vai ter lugar, se substitutiva da estrutura familiar ausente ou precária, ou apenas complementar. Independentemente do tipo de instituição para onde a criança carente de cuidados suficientemente bons é encaminhada, existem características que precisam ser contempladas para que ela cumpra sua função. Dentre essas características, consideram-se as seguintes:

(...) em primeiro lugar, proporcionar habitação, alimento e vestuário a crianças abandonadas; em segundo lugar, proporcionar um tipo de cuidado que faça com que as crianças vivam num estado de ordem e não de caos, e, em terceiro lugar, resguardar tanto quanto possível as crianças de um embate com a sociedade. (Winnicott, 1965k, p. 205)

As contribuições winnicottianas versam predominantemente sobre instituições totais, que vêm a substituir o cuidado materno, paterno e/ou familiar o qual falhou. No entanto, é viável transpor suas considerações para instituições, como a escola ou demais instituições de cuidado complementar, em que a estrutura familiar está preservada, mas vem apresentando

dificuldades que uma intervenção institucional poderia ajudar a resolver. Nesse último tipo de instituição se enquadra o CDI, onde foi realizada a pesquisa que deu origem a este estudo.

CAPÍTULO II

A TENDÊNCIA ANTISSOCIAL E SUA RELAÇÃO COM A AGRESSIVIDADE

Partindo de uma nova teorização acerca dos processos de subjetivação, contemplada no capítulo anterior, Winnicott atribui à mãe um papel fundamental na estruturação psíquica da criança, apresentando a importância do ambiente facilitador. Sua experiência como psiquiatra consultor no Plano de Evacuação Governamental na Segunda Guerra Mundial, levou-o a produzir teorizações acerca do comportamento delinquente dos menores evacuados no período da guerra. Embora essas teorias tenham sido produzidas em condições específicas, em decorrência do tempo de guerra, pode-se observar que o saber construído neste contexto tem uma aplicação geral, tendo-se em vista que “crianças, que sofrem privação e se tornam delinquentes, têm problemas básicos que se manifestam de modos previsíveis, sejam quais forem as circunstâncias” (Winnicott, C., 2005, XI).

O contato com crianças que necessitavam de providências especiais, pois não podiam ser inseridas em lares comuns, uma vez que já estavam em dificuldade antes da guerra, possibilitou a Winnicott e à equipe com a qual trabalhava, perceber que aquelas que haviam entrado na delinquência necessitavam mais do que de uma assistência clínica, pois apresentavam um problema de cuidados e manutenção, sendo possível observar efeitos das relações primitivas.

Na formulação de suas teorias sobre o fenômeno, ele desenvolveu o conceito de tendência antissocial, objeto de estudo deste trabalho. Teceu reflexões acerca do papel da agressividade no processo do amadurecimento emocional do indivíduo e reforçou a função da mãe, ou de quem a substitui, na apresentação da realidade externa em doses possíveis para a compreensão do bebê.

Neste capítulo, serão apresentadas considerações acerca das raízes da agressividade. Comentar-se-á o papel fundamental da mãe na passagem do bebê de um estado de não integração para o de integração, etapa do desenvolvimento em que as falhas podem levar ao desenvolvimento de tendências antissociais. A seguir, são apresentadas as diferentes manifestações envolvidas na referida tendência e serão feitos comentários acerca da intervenção precoce, à luz das contribuições específicas da Psicanálise, com a finalidade de impedir que a delinquência se instale.

2.1. As raízes da agressividade

Winnicott dedicou esforços para investigar acerca da questão da agressividade e da destrutividade inerentes à condição humana. Esses elementos atravessam toda sua obra. Seu primeiro artigo sobre o tema (Winnicott, 1957d), escrito em 1939, já apresenta marcantes

diferenças em relação às teorias freudiana e kleiniana, afastando-se da concepção de agressividade como reação às inevitáveis frustrações decorrentes do contato com o princípio da realidade. Segundo ele, tal agressividade, que levaria ao surgimento do impulso amoroso, pressupunha um certo estágio de desenvolvimento que não poderia ser observado nos primeiros tempos, quando já se encontravam manifestações agressivas.

(...) na nossa teoria dos estágios iniciais, precisamos estar preparados para encontrar a agressão que precede a integração do eu, integração esta que tornará possível, num estágio posterior, a raiva pela frustração instintual e que faz com que a experiência erótica seja uma experiência. (Winnicott, 1955c, p. 371)

Winnicott defende que nos primeiros tempos não existem instintos, mas sim tensões instintuais, tendo-se em vista que ainda não existe um eu integrado. Como o bebê desconhece a existência tanto do si-mesmo como do ambiente, não se preocupa com o resultado de seu amor excitado. É, então, um “si-mesmo primitivo incompadecido” (*primitive ruthless self*), sem dar-se conta de que “o que ele destrói nos momentos de excitação é a mesma coisa que valoriza nos calmos intervalos entre as excitações” (Winnicott, 1958b, p.290).

A diferença entre a concepção winnicottiana do amadurecimento pessoal e a teoria do desenvolvimento das funções sexuais é bem clara.

(...) o que amadurece é o indivíduo na direção da integração e não a libido em termos de fases relacionadas a zonas erógenas, não se trata de as manifestações ditas “agressivas” – o comer, o devorar, o morder – serem formas sucessivas do desenvolvimento sexual, cuja progressão é determinada intrapsiquicamente segundo o modelo biológico. Não se trata de a zona oral ser inicialmente erótica e depois sádica ou destrutiva. É o bebê que, amadurecendo, torna-se mais potente e integrado no corpo e precisa, cada vez mais, experimentar a força e haver-se com sua crescente capacidade de reconhecer acontecimentos e objetos. Como, durante os estágios iniciais, é incompadecido, ele continua a manifestar sem preocupação, a cada vez com mais força e ousadia, os sinais da sua necessidade nos momentos de excitação. (Dias, 2000, p.21)

Na continuidade de seus estudos, num artigo de 1950 (Winnicott, 1958b), embora considere a agressividade inerente à condição humana, aponta duas raízes para ela. Ao substituir o conceito de pulsões sexuais pela noção de potencial instintual erótico, afasta-se da concepção inatista e introduz as variações observáveis de um bebê para o outro, em função

dos cuidados ambientais por eles recebidos. Aí, no impulso amoroso primário, manifestação do potencial instintual erótico, encontra-se uma das raízes da agressividade.

Na compreensão winnicottiana, quando o bebê busca o objeto para satisfazer o impulso amoroso primitivo, ele vive uma experiência de devoração que visa à satisfação do instinto e não à destruição do objeto (Winnicott, 1964d). Trata-se de um funcionamento sob o domínio das tensões instintuais, em que o bebê “devora” o objeto para satisfazer seus instintos, e o impulso amoroso primário, instigado na busca por relações de objeto, é agressivo apenas por acaso.

Embora essa agressividade instintiva em breve se torne algo que pode ser disponibilizado a serviço do ódio, é originalmente parte do apetite ou de alguma forma de amor instintivo. É algo que aumenta durante o período de excitação e seu exercício é agradável para o bebê, que se relaciona com a mãe-objeto, cuja resposta determina a direção dada a este impulso. Aqui se percebe a atuação da provisão ambiental no desdobramento dado ao impulso instintivo envolvido em uma das raízes da agressividade.

Winnicott situa na motilidade a outra raiz da agressividade. O mover-se no mundo, associado à sensorialidade do bebê, constitui o que o autor denomina potencial de força vital, que, diferentemente do erotismo de zonas, por ser muscular, não necessita de uma ação específica para ser aplacado. De acordo com a teoria do amadurecimento pessoal, “(...) existe em toda criança essa tendência para movimentar-se e obter alguma espécie de prazer muscular no movimento, lucrando com a experiência de mover-se e de dar de encontro com alguma coisa” (Winnicott, 1964d, p. 264). A princípio, o bebê não tem motivo para uma ação e sua motilidade é sinônimo de espontaneidade.

O excedente da motilidade que não encontra lugar nas experiências instintivas precisa encontrar oposição no ambiente, necessária para dar realidade ao impulso que Winnicott chama de “potencial agressivo” e que depende da quantidade de oposição encontrada. Como uma necessidade efetiva do bebê, “a impulsividade, e a agressão que se desenvolve a partir dela, faz com que o bebê necessite de um objeto externo, e não apenas de um objeto que o satisfaça” (Winnicott, 1955c, p. 373), sendo necessário encontrá-lo no ambiente no momento em que está apto para criá-lo.

Com essas duas raízes, uma no impulso amoroso primário e outra na motilidade, cabe questionar-se como ocorre a transformação de elementos de natureza não agressiva por natureza em agressividade, cuja resposta se relaciona diretamente com a provisão ambiental (Lins, 2000). É a atitude do ambiente com relação à agressividade do bebê que influencia de maneira determinante o modo como este irá lidar com a tendência agressiva que faz parte da

sua natureza humana, a qual deve ser vivenciada em todo seu potencial. Seria mais adequada a utilização do termo espontaneidade para referir-se a essa agressão inicial, na medida em que “é a vitalidade e a impulsividade do bebê que se manifestam no comer e devorar e na necessidade que ele tem de mexer-se, topar com objetos e agarrá-los” (Dias, 2000, p. 16).

Essas expressões podem ser incompreendidas, levando, erroneamente, a uma inibição do impulso agressivo por uma invasão ambiental. Sobre os efeitos dessa invasão, Winnicott (1958b) coloca que “a idéia central por trás deste estudo da agressividade é a de que, se a sociedade encontra-se em perigo, não é por causa da agressividade do homem, mas em consequência da repressão da agressividade pessoal nos indivíduos” (p. 288). Aqui ele se refere ao impedimento à plena expressão do potencial agressivo.

Se cuidados satisfatórios são oferecidos pelo ambiente, reconhecendo e integrando a manifestação agressiva inerente ao humano, a fonte de agressividade torna-se integrada à personalidade do indivíduo e passa a ser elemento central de sua capacidade de se relacionar com os outros, de brincar e de trabalhar. Se essa integração não ocorrer, a agressividade poderá ser cindida ou, ainda, recrudescer e transformar-se em comportamento antissocial.

A mãe que não encontra os gestos espontâneos do seu filho, não atende a suas necessidades nem atribui significado à sua motilidade. Falhas maternas graves impedem o bebê de experimentar a transformação de seu impulso amoroso primitivo e de sua motilidade em agressividade. Inibe, assim, sua capacidade de relacionar-se com o outro e, conseqüentemente, de amar.

Para amar e odiar, é preciso ter um eu constituído que, para ser alcançado, necessita que a externalidade seja criada pelo bebê por meio da destruição sem raiva, *no anger*, dos objetos subjetivos. É preciso que o mundo objetivamente percebido tenha realidade e que seus objetos sejam independentes e externos ao si-mesmo.

Aqui caberia breve distinção entre os termos agressividade e destrutividade, que expressam tendências de natureza diferentes. Pode haver destrutividade sem agressão e pode haver agressão sem destrutividade. Ambas estão relacionadas à contribuição da realidade externa mais que à manifestação de forças ou afetos que operam intrapsiquicamente.

Para Winnicott, “a agressão está sempre ligada ao estabelecimento de uma distinção entre o que é eu e o que é não-eu” (1964d, p. 268). Na resolução dessa diferenciação, está implicada a formulação de um certo tipo de destrutividade, sem raiva, que envolve um impulso de destruição efetiva e se transforma, caso o objeto sobreviva, em capacidade para a destruição potencial, isto é, destruição na fantasia inconsciente.

A distinção entre o eu e o não-eu a partir da compreensão da existência de um externo é possibilitada pela agressividade, pela experiência dos impulsos instintuais primitivos e da motilidade. A destrutividade efetiva transforma-se em potencial mediante a sobrevivência do objeto atacado que, agora, é destruído em fantasia, devido à nova aquisição do bebê, que desenvolve a capacidade de usar o objeto.

Sem essa conquista, pode ocorrer de o indivíduo jamais chegar à realidade do amor e do ódio dirigidos a outra pessoa, nem chegar à destrutividade inerente à sua natureza e que é a única base verdadeira para a capacidade de amar e de construir, também pertencente à natureza humana (Lins, 2000).

2.2. Da não-integração à integração

A possibilidade de experienciar sua agressividade inerente sem retaliações do ambiente possibilita ao bebê a conquista de mais uma etapa de seu desenvolvimento.

Na maioria das vezes, quando há saúde, a mãe não vê propósito agressivo nos gestos espontâneos nem na voracidade do seu bebê e sobrevive, acolhendo a vitalidade e o amor voraz do seu filho. É importante que se conserve o mesmo padrão de cuidado dos momentos tranquilos para que o bebê experiencie o sentimento de continuidade de existência, mantendo a situação por um tempo suficiente para que ele registre em sua memória a experiência satisfatória do exercício de sua agressividade.

Sobrevivendo aos ataques sem raiva de seu bebê, a mãe é logo recompensada com um sorriso especial, um gesto dadivoso. A repetição dessa experiência instala um ciclo benigno, capaz de possibilitar ao bebê a capacidade de preocupar-se e sentir-se responsável pelos seus atos, atingindo o concernimento sem a perda do impulso destrutivo que lhe é próprio, ou seja, sem perder a condição de destruir seus objetos.

Atingida essa etapa, o bebê alcança a possibilidade de transformar destrutividade em construtividade, em que o acolhimento de sua contribuição instaura um sentimento de culpa. O bebê sente-se culpado por seu ato agressivo e oferece uma reparação para o objeto, que não retaliou sua agressão e acolheu o reparo, possibilitando a canalização de sua destrutividade para o ato construtivo, criativo.

Deve-se assinalar que aqui, geralmente, o sentimento de culpa de que estou falando é silencioso, não consciente. É um sentimento de culpa potencial, anulado pelas atividades construtivas. O sentimento de

culpa clínico, que é uma carga consciente, é outra questão. (Winnicott, 1984c, p. 158)

O potencial criativo acima mencionado decorre da reparação que encontrou espaço de expressão por meio da capacidade da mãe em ofertar-se para o bebê em sua objetividade de forma satisfatória, possibilitando ao seu filho experienciar a transicionalidade.

Ao discutir sobre o uso do objeto, Winnicott (1969i), levando em conta que na fase intermediária a mãe é um objeto transicional para o bebê, considera a importância dos cuidados maternos na delimitação das nuances do elemento agressivo, em que “são grandes as variações que se originam das diferenças nas experiências de diversos bebês recém-nascidos, conforme sejam eles conduzidos ou não através dessa fase muito difícil” (p.176).

Tem início aí a desilusão estruturante, decorrente da perda da prontidão materna da qualidade adaptativa dos primeiros tempos. É necessário que falhas maternas naturais tenham lugar para que o bebê continue seu processo de desenvolvimento emocional e comece a perceber a distinção entre ele e sua mãe. Essa separação entre eu e não-eu dá início à perda do controle onipotente do bebê sobre a realidade, que se torna objetiva.

Qualquer que seja a idade em que um bebê começa a permitir ao seio uma posição externa, a destruição do seio está em causa. [Mas]... essa destrutividade real relaciona-se ao fracasso do objeto em sobreviver. “Sem esse fracasso, a destruição permanece potencial” (Winnicott, 1969i, p. 176).

Se o objeto sobrevive, com a instalação do ciclo benigno, a destruição real tem lugar e o impulso agressivo é canalizado para a criatividade. Culpa e destrutividade potencial só se tornam compreensíveis dentro da concepção winnicottiana do espaço potencial, onde não há predomínio de atributos herdados, mas sim da realização de experiências por parte de cada bebê em desenvolvimento. Essas experiências tornam-se paradoxais na medida em que os objetos “são destruídos porque são reais e tornam-se reais por que são destruídos” (1969i, p. 174). A realidade objetiva é atacada para que seja possível a passagem do objeto subjetivamente concebido para o objeto objetivamente percebido, desde que não haja retaliações e o ambiente acolha a reparação.

Falhas nessa passagem à integração e respostas que vão num sentido distinto das necessidades próprias do bebê, por excesso ou falta, podem desencadear no desenvolvimento de tendências antissociais.

2.3. Natureza da tendência antissocial

Winnicott apresenta seu conceito de tendência antissocial com uma reflexão a partir da observação de que não se trata de uma privação afetiva e sim de uma deprivação por parte da criança, da perda de algo que um dia ela já teve, algo posterior ao registro de uma vivência satisfatória, que levaria a criança a buscar no ambiente aquilo que um dia fora seu, a saber, a mãe suficientemente boa.

Acredito que esta [a tendência antissocial] seja uma reação à perda de algo e não o resultado de uma privação; neste sentido a tendência antissocial é própria do estágio da dependência relativa (e não absoluta). O ponto de origem da tendência antissocial no desenvolvimento da criança pode estar até na latência, quando o ego da criança já adquiriu autonomia, possibilitando então à criança ser traumatizada, ao invés de deformada, quanto ao funcionamento do ego. (Winnicott, 1965b, p. 16).

Observa-se acima o destaque dado por Winnicott à importância de buscar conhecer em que momento do desenvolvimento se originou a tendência antissocial, a qual pode situar-se até mesmo num período de mais estruturação egóica. A dimensão da perda vivenciada pode ser tão grande, que venha a causar uma dissociação e não uma repressão como defesa contra o trauma sofrido, levando a uma deformação do ego.

Na vivência da deprivação, esse autor nota que houve algo de bom na experiência da criança até uma certa data, mas lhe foi retirado. Essa retirada se estende por um período maior do que aquele em foi possível para a criança manter a lembrança da experiência satisfatória e ocorre num período de seu processo de amadurecimento pessoal em que a criança ainda necessita encontrar, no ambiente, elementos que a façam *acreditar em*, que sustentem suas necessidades maturacionais (Winnicott, 1958c, p 139-140).

O que fica no registro da criança é um sentimento de decepção, já que aquilo que a sustentava, agora lhe falta. Após a deprivação, ela se percebe roubada e passa a cobrar do ambiente o que este lhe deve, busca uma moldura que possa conter os impulsos agressivos e trazer a estabilidade de que necessita para um adequado amadurecimento emocional. Passa, assim, a demandar cuidados, como se vê, num outro referencial:

Na neurose, a agressividade se apresenta mediante a intenção agressiva. É intencional porque supõe um querer dizer, mas, paradoxalmente, uma vontade de impedir o sentido. Há intenção de

significação nessa agressividade, isto é, na neurose ela é decifrável como um sintoma. Assim, ela é forma de comunicação com o outro, o que levou Lacan a desenvolver a noção de reivindicação, depois transformada em demanda, ou seja, em dirigir-se ao outro pedindo algo do que se julga merecedor. (Lacan, 1998 [1948] *apud* Ferrari, 2006, p. 25)

As manifestações agressivas presentes nas tendências antissociais, seriam, em última análise, uma demanda de cuidado, um pedido de algo de que se julga ser merecedor. Sua característica específica é que suas manifestações mobilizam o ambiente, que precisa lidar com o incômodo causado, independentemente da estruturação psíquica do indivíduo, já que não se trata de um diagnóstico, pois “a tendência antissocial pode ser estudada tal como se apresenta na criança normal ou quase normal, onde se relaciona com dificuldades inerentes ao desenvolvimento emocional” (Winnicott, 1958c, p.127).

A tendência antissocial, na conceituação de Winnicott, difere da delinquência na medida em que os ganhos secundários ainda não afastaram a criança da perda que levou à privação, a qual estaria sempre na raiz dessa tendência. Ocorreu uma “perda de algo bom que foi positivo na experiência da criança até uma certa data, e que foi retirado; a retirada estendeu-se por um período maior do que aquele em que a criança pode manter viva a lembrança da experiência” (Winnicott, 1958c, p.131). Há que se ressaltar ainda a importância do fato de o bebê ter desenvolvido a capacidade de perceber que “a causa do desastre reside numa falha ou omissão ambiental” (*ibid.*, p.135), não se responsabilizando pela perda que o acomete.

Houve uma mudança na qualidade do cuidado, algo como uma separação excessivamente longa, causada por uma interferência ambiental:

Havia um suprimento ambiental suficientemente bom em termos de previsibilidade, de acordo com a capacidade de previsão da criança, e depois sobreveio uma inconfiabilidade que rompeu automaticamente a continuidade do processo de desenvolvimento da criança. Depois disso, a criança tem uma lacuna na linha entre o agora e as raízes do passado. Tem de haver um recomeço. [...] Os processos de crescimento tornam-se distorcidos porque a integridade da criança foi quebrada. (Winnicott, 1993b, p.149)

O ambiente suficientemente bom se transforma repentinamente, deixando de oferecer apoio na tarefa maturacional em que a criança estava envolvida no momento da privação.

Devido a isso, há a perda de algo que fazia parte de sua crença e que resulta numa quebra da fé que fazia com que o indivíduo acreditasse na confiabilidade do ambiente.

Paradoxalmente, embora haja essa perda, a criança que manifesta tendências antissociais é esperançosa de que, compelindo o ambiente a cuidar dela, seja-lhe restituído o estado de coisas existente antes da privação. Essa esperança é compreendida não como um ato de espera passiva, mas, sim, como uma construção ativa do sujeito que busca reencontrar a suficiência dos cuidados ambientais. Nessa direção, a esperança apresenta importante papel na construção da temporalidade humana (Rocha, 2007), interligando o passado com o instante presente e o projeto de futuro nele contido.

Encontrando resposta à sua demanda, a criança começa a crer que o ambiente pode ser capaz de atendê-la em suas necessidades, permitindo que a esperança possibilite-lhe testar a confiabilidade da provisão ambiental. O pedido de socorro lançado pela criança antissocial é um clamar para que alguém a escute e a ajude a restabelecer o estado de coisas anterior à privação.

2.4. As manifestações da tendência antissocial

A tendência antissocial manifesta-se, sempre, por meio de comportamentos que atingem e incomodam o ambiente. Esses comportamentos vão desde as manifestações mais primitivas – como a avidez, a enurese, a encoprese etc. – até as mais tardias, como o roubo, a mentira e a destrutividade (Garcia, 2004).

De acordo com o pensamento winnicottiano, o comportamento antissocial é organizado na esperança de compelir o ambiente a retroceder à situação de carência e a reconhecer sua responsabilidade. Existem duas direções da tendência antissocial: o roubo, usualmente associado à mentira, na linha da busca do objeto; e a destrutividade, na linha da instintividade, resultante da ruptura ocorrida no processo de amadurecimento, com falhas maternas maiores do que as que o bebê poderia suportar.

Para Winnicott, “a criança que furta um objeto não está desejando o objeto roubado mas a mãe, sobre quem tem direito (...), através de uma combinação de furto, agressividade e sujeira” (1958c, p. 142). Roubar um objeto pressupõe a compreensão de sua externalidade em um mundo compartilhado e a consciência de sua posse por uma outra pessoa.

Quanto à destrutividade, “embora compulsiva e enganadora, é mais honesta que a construtividade, quando esta última não está fundada no sentimento de culpa decorrente da aceitação dos impulsos destrutivos” (Winnicott, 1984c, p. 144). Esses impulsos precisam ter

vazão para que a criança possa experimentar o amor e o ódio. Constrói-se, assim, uma relação de objeto genuína, considerando sua realidade material e não apenas a satisfação de suas necessidades.

(...) a criança está procurando aquele montante de estabilidade ambiental que suporte a tensão resultante do comportamento impulsivo. Ela busca um suprimento ambiental que se perdeu, uma atitude humana que, uma vez que se possa confiar nela, dê liberdade ao indivíduo para se movimentar, agir e se excitar. (Winnicott, 1958c, p. 138)

Para entender-se esse processo, é preciso considerar o que há de paradoxal na necessidade de construir para destruir o objeto e na necessidade de destruí-lo para que ele possa ser construído. Segundo Winnicott (1964d), é preciso considerar que a destrutividade pessoal é fonte do brincar e do trabalhar, devendo ser expressa em toda sua potencialidade.

De modo geral, pode-se ver que a conduta antissocial, expressa por meio de comportamentos agressivos e do roubo, representa a intenção inconsciente da criança de reaver a mãe que um dia teve no objeto roubado e de chamar a atenção sobre si, fazendo, assim, um apelo de reconhecimento na tentativa de recuperar o cuidado perdido. Os atos agressivos e destrutivos buscam chamar a atenção, mas, principalmente, visam recuperar a estabilidade e os limites, construir uma moldura necessária para um desenvolvimento sem ansiedades excessivas, provocando, assim, o ambiente de modo a levá-lo em conta e obrigando-o a tomar providências.

Os atos antissociais relacionados ao comportamento do roubar revelam a existência de uma esperança, por parte da criança, de que, agindo assim, pode convocar o ambiente e fazê-lo voltar a suprir as suas necessidades, reencontrando, caso seja atendida sua demanda, o estado de coisas que existia antes da privação. Winnicott (1968e), nesse sentido, alerta para a necessidade de não se desperdiçarem os sinais lançados pela criança por intolerância ou incompreensão, uma vez que sua conduta vai na direção de um ato violento, que pode ser equivocadamente interpretado.

Caso esse apelo não encontre eco no ambiente, a criança não terá condições de desfazer o medo da aflição decorrente da instabilidade ou da confusão em que ela viveu antes de tornar-se desesperançada. Isso diz respeito ao ambiente instituição diretamente, pois o cuidado que pode oferecer a essas crianças possibilita a reconstrução de uma vivência de *holding*, devolvendo-lhes a segurança de que o ambiente é capaz de atender-lhe em suas

necessidades e conferindo-lhes a condição de retomar o seu processo de amadurecimento.

2.5. Para que não se instale a delinquência, a prevenção

Em seus estudos, Winnicott (1968e) revela que seu conceito de tendência antissocial é mais amplo do que o de delinquência, pois se refere às raízes do problema, abrangendo a origem das dificuldades. Constatou, clinicamente, a relativa facilidade de tratar o que poderia vir a ser uma delinquência, quando esta ainda se encontra perto da origem e bem antes de qualquer ganho secundário se estabelecer.

A tendência antissocial será tanto mais facilmente tratada quanto mais próxima a intervenção se localizar de sua origem. Em muitos casos, a própria mãe pode vir a reconhecer sua falha e reverter a situação, num período de cuidados especiais para com seu bebê. Se a criança sofrer privação e o ambiente reconhecer imediatamente e restituir sua dívida, as chances de retomada do processo saudável de desenvolvimento são muito grandes.

Se, ao contrário, por integrar uma família também desassistida, mais que desestruturada (Cf. 17), o ambiente não tiver meios de reconhecer a perda sofrida, caso não haja um suporte ambiental mais amplo que envolva um apoio institucional e da comunidade, há risco de desenvolvimento da delinquência.

2.6. Contribuições da Psicanálise para o estudo do fenômeno

2.6.1. Considerações sobre o tratamento

Winnicott considera que a tendência antissocial compele o ambiente a cuidar daquele que pratica atos dessa ordem. Sugere que o tratamento não deve ser a análise tradicional, trabalho pautado na resolução de conflitos edípicos inconscientes, mas um trabalho de administração “realizado pelo terapeuta em termos de administrar, tolerar e compreender” (1958c, p. 139). O tratamento proposto visa corrigir as falhas que resultaram na modificação da vida do paciente. Tal correção se dá pela sustentação contínua do ambiente à criança que pratica atos antissociais, sem retaliações, possibilitando-lhe uma vivência de *holding*.

(...) o paciente com uma tendência antissocial maior ou menor, está permanentemente reagindo à privação. O terapeuta é impelido pela doença do paciente, ou pela metade esperançosa que há nela, a corrigir e continuar corrigindo a falta de apoio ao ego que alterou o curso da vida do paciente. A única coisa que o terapeuta pode fazer, além de

ser enredado, é usar o que ocorre na tentativa de chegar a uma avaliação precisa da privação ou privações originais, como percebidas pelo paciente como criança. Um terapeuta completamente empenhado no trabalho com pacientes que revelam uma tendência antissocial não estaria em boa posição para compreender a técnica psicanalítica ou a operação da transferência, ou a interrupção de neurose de transferência. Tentamos evitar dar a nossos estudantes de psicanálise esses casos. Eles são melhor manejados de outras maneiras, embora a psicanálise possa ser acrescentada produtivamente. (Winnicott, 1960a, p. 149).

Winnicott enfatiza que o tratamento deve acontecer a partir das necessidades do paciente, o que envolve diretamente a pessoa do cuidador e sua disponibilidade de se identificar com as crianças que assiste (Winnicott, 1963a). Considera que a função primordial é a provisão de um ambiente adaptado, estável, confiável, consistente e real, o que não exigiria um treinamento necessariamente especializado. Dá a isso o nome de autocura ou recuperação espontânea, visto que necessidades dessa ordem se relacionam com situações ambientais presentes na vida cotidiana.

Para que o trabalho aconteça, é preciso reconhecer que se trata de uma falha ambiental e que as pessoas que cuidam da criança falharam. Possibilitar esse reconhecimento faz que o ambiente assuma suas responsabilidades nas deprivações, promovendo a retomada do amadurecimento emocional.

O reconhecimento do fracasso do analista ou dos guardiões torna o paciente capaz de ter raiva, adequadamente, em vez de ficar traumatizando. (...) A reprodução, no tratamento, de exemplos resultantes do fracasso ambiental original, somada à experiência de raiva apropriada do paciente, liberta os processos maturacionais do paciente; é preciso lembrar que este se encontra num estado de dependência e tem necessidade de apoio ao ego e de administração ambiental (segurança) no contexto do tratamento, e a fase seguinte precisa ser um período de crescimento emocional em que o caráter se constrói positivamente e perde suas distorções. (Winnicott, 1965ve, p.282-283).

A tendência antissocial, assim como acontece nas psicoses, coloca em questão o atendimento das necessidades primitivas das crianças. As intervenções devem pautar-se principalmente na reconstrução de um ambiente de *holding*, em que a criança se sinta sustentada e amparada em suas necessidades. Não se pode negligenciar o fato de que alguns casos pedem cuidados da ordem de uma psicoterapia, em que são também necessárias

intervenções verbais e interpretações que diferem das interpretações tradicionais (Sipahi, 2006).

Por dizer respeito a crianças que alcançaram, ao menos minimamente, a integração do eu e sofreram uma perda significativa em seu desenvolvimento, comprometendo seu sentimento de continuidade do ser, a tendência antissocial demanda um trabalho de administração e sustentação mais que de interpretação de conteúdos inconscientes. Para tanto, é preciso prover um ambiente suficientemente bom e contínuo, que possa atender às necessidades específicas da fase do desenvolvimento em que ocorreu a privação.

Nesse tipo de intervenção é preciso se certificar de que o ambiente é capaz de prover as necessidades da criança e que existem relacionamentos que podem dar sustentação à situação. É necessário, então, enfatizar momentos de satisfação de tal maneira que consigam possibilitar o manejo dos casos de tendência antissocial.

O reconhecimento verbal das falhas por parte do ambiente pode levar a criança à referência da perda, possibilitando-lhe a visualização da recuperação da sustentação e da confiabilidade perdidas. Muitas vezes, o contato com a situação traumática, de início, pode parecer insustentável para a criança, mas é importante para que ela possa expressar seus sentimentos em relação a essa situação, o que facilmente pode ocorrer por intermédio do brincar.

As verbalizações possibilitam

(1) o reconhecimento dos comportamentos antissociais como agressão ao ambiente pelas privações e como pedido e esperança de retorno do ambiente sustentador; (2) acesso e contenção do trauma original (...); e (3) sinalização da responsabilidade do ambiente pelas privações e do retorno do relacionamento ambiental sustentador, para que o paciente recupere a confiabilidade no mesmo. Dessa forma, o paciente pode conter o trauma em si, abandonar sua organização defensiva (a tendência antissocial) e recuperar o desenvolvimento emocional. (Sipahi, 2006, p. 98)

O tratamento ganha um novo colorido com uma configuração pautada na tendência inata do indivíduo à integração, o que deve ser possibilitado pela relação estabelecida com o ambiente. Como nos coloca Lima (2007), “ao reconfigurar o conceito de ambiente, bem como o de agressividade, Winnicott termina elaborando uma visão bastante diferente do sujeito, da ação e da alteridade” (p. 230), o que sugere que as teorizações winnicottianas apontam para novo posicionamento de relação entre o sujeito e o seu agir no mundo.

As contribuições da Psicanálise para o estudo do fenômeno residem principalmente na compreensão acerca do contexto em que vive a criança envolvida em manifestações dessa natureza, o que inclui sua dinâmica familiar e todo suporte ambiental com o qual pode contar. Segundo Sei (2004), “o tratamento da tendência antissocial está relacionado à oferta de um ambiente de *holding*, onde o indivíduo possa experienciar não apenas a sobrevivência do objeto, ante suas ações, como também limites, como forma de incentivar o sentimento de segurança daquela pessoa” (p.25). Esses limites, buscados por meio de atos antissociais, seriam a moldura que viria conter a destrutividade, possibilitando uma vivência mais estável para a criança.

CAPÍTULO III
A BUSCA POR UMA MOLDURA: ANÁLISE DAS PRODUÇÕES DAS CRIANÇAS

3.1. Delineamento metodológico

O presente estudo configura-se como uma pesquisa qualitativa, de natureza clínico-interpretativa, que faz uso da Psicanálise para situar a pesquisadora numa posição hermenêutica. Assim sendo, como observa Rezende (1993), a investigação, aqui proposta, situa-se no espaço entre o vivido, a significação da experiência de crianças que praticam atos antissociais, e a interpretação possibilitada pela escuta e pelo olhar clínico da pesquisadora.

A pesquisa de campo foi realizada com crianças de até 11 anos de idade, que apresentassem uma estrutura familiar preservada, sem vivência de rua e que fossem assistidas pelo Centro de Desenvolvimento Integral da Amizade (CDI), situado no bairro de Santo Amaro, em Recife-PE. A própria instituição responsabilizou-se em indicar as crianças que fizeram parte do estudo, conforme será detalhado adiante.

Levando em conta tratar-se da proposição de uma leitura clínica do material coletado, a partir da teorização de Winnicott, o critério para a inclusão das crianças participantes foi a existência de dificuldades relacionadas à destrutividade, à mentira e ao roubo, ou aos demais aspectos relacionados à tendência antissocial. Tal procedimento configurou a composição de uma amostragem proposital em que os participantes foram escolhidos de forma deliberada, acreditando que tal escolha facilitaria o desenvolvimento das teorias em estudo (Bogdan & Bicklen, 1998, p. 65 *apud* Turato, 2003, p. 357).

Por tratar-se de uma pesquisa qualitativa, que visa ao exercício da atividade clínico-interpretativa à luz da Psicanálise, não se estabeleceu aprioristicamente um número exato de **participantes** a compor a amostra a ser analisada, embora tenha se pensado que os objetivos propostos seriam conseguidos com a produção de seis a dez crianças. Nesse sentido, o princípio da saturação proposto por Turato (2003) justificou a finalização da pesquisa de campo com a produção de sete crianças, juntamente com a escuta de seus responsáveis, para que fosse possível reconstruir os episódios marcantes da biografia de cada um deles na análise do desenvolvimento da tendência antissocial. O uso que foi feito desse material coletado é detalhadamente explicado na continuidade deste capítulo.

Foi utilizado o **Procedimento de Desenhos-Estória (D-E)**, proposto por Trinca (1997), com as crianças selecionadas para participarem da pesquisa. O método utilizado consiste numa técnica de investigação clínica, que tem por base o uso de desenhos livres e o emprego do recurso de contar estórias, visando construir um instrumento com características próprias para a obtenção de informações em aspectos que não seriam facilmente detectáveis pela entrevista psicológica direta. Por meio do instrumento escolhido, teve-se, assim, a

associação de processos expressivo-motores e processos aperceptivos-dinâmicos que levam o sujeito a uma organização pessoal das respostas, em que se buscou alcançar material significativo que possibilitasse acesso à dinâmica psíquica das crianças investigadas.

O trabalho realizado diretamente com as crianças teve início com um convite de apresentação do projeto aos responsáveis para que estes, uma vez concordando com a participação na pesquisa, assinassem o termo de consentimento livre e esclarecido - TCLE (Anexo C). Após a concordância, seguiu-se um período de escuta livre da história de vida da criança, considerando-se a entrevista como um procedimento não-todo e levando-se em conta que nenhum recurso metodológico seria capaz de “conseguir a emergência da totalidade do repertório de pensamentos e atitudes de uma pessoa” (Turato, 2003, p. 310). Essa escuta foi orientada pela pergunta disparadora “que tipo de dificuldades são vivenciadas com seu (sua) filho (a) / neto (a)?”, conferindo, assim, aos responsáveis a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto, sem respostas ou condições prefixadas pela pesquisadora. Visando-se ainda alcançar os objetivos propostos, algumas partes da escuta foram mais estruturadas, por meio de uma atitude mais ativa por parte da pesquisadora, a partir da proposição de questões que visavam obter detalhes sobre a experiência investigada e manter em mente uma espécie de roteiro com indagações referentes ao início das dificuldades relatadas, à mudança na qualidade do cuidado conferido às crianças, às respostas que eles teriam dado face ao novo comportamento etc.

A contribuição de cada uma das crianças participantes da pesquisa consistiu-se na elaboração de cinco unidades de produção, cada uma delas composta de desenho livre, estória, inquérito e atribuição de título. Essas unidades foram produzidas por cada uma das crianças em sessões individuais realizadas em um único dia, ou em mais de um dia, quando a produção excedia os 60 minutos sugeridos por Trinca (1997).

No início de cada sessão, era proposta uma brincadeira, ou breve conversa descontraída, escolhidas pela criança. A intenção era estabelecer um *rapport* entre ela e a pesquisadora, retomando a apresentação da pesquisa que a mesma havia acompanhado quando da assinatura do TCLE. Ao término desse primeiro contato, o **material** utilizado era apresentado à criança. Folhas de papel A4, apresentadas uma a uma, conforme solicitação da realização das unidades de produção, 12 lápis de cor e um lápis preto, aleatoriamente colocado entre os demais, eram espalhados sobre a mesa. Não foi disponibilizado o uso da borracha, pois se entende que a produção inicial que a criança desejasse apagar já representaria dado relevante de sua dinâmica psíquica. Nos casos em que isso ocorreu, foi

facultada uma nova folha para produção de outro desenho. Foi oferecido ainda um apontador de lápis para ser utilizado, caso a ponta dos mesmos quebrassem.

O **procedimento** da elaboração de cada uma das cinco unidades de produção, após disponibilizar para a criança os lápis acima mencionados, consistiu em oferecer uma folha de papel em posição horizontal, sem mencionar a possibilidade de alteração desta posição. Foi solicitado ao participante que fizesse um desenho livre. Concluído esse desenho, foi pedido que ele contasse uma história associada ao que havia desenhado. Nessa etapa, nos casos em que houve dificuldade por parte do participante na associação e elaboração da história, em especial na primeira unidade de produção, foram utilizados recursos auxiliares, como a formulação de perguntas sobre a produção, para favorecer a realização da tarefa requerida. Terminada a história, seguiu-se a etapa do inquérito, em que a pesquisadora pôde solicitar os esclarecimentos necessários à compreensão e interpretação do material produzido, tanto no desenho quanto na história. Essa etapa teve também a função de possibilitar novas associações por parte do participante. Após essa etapa, ainda com o desenho diante da criança, foi solicitado que ela atribuísse um título à sua produção.

Todo procedimento foi áudio-gravado, com clara autorização tanto da criança quanto de seu responsável. A gravação do material produzido na elaboração da criança e na escuta de seus responsáveis possibilitou à pesquisadora maior liberdade para registrar outros dados complementares, como a observação global do comportamento dos participantes, a comunicação não verbal, assim como a auto-observação, registrando-se também aspectos ligados à contratransferência (Turato, 2003). O acréscimo desse recurso possibilitou o registro de todas as verbalizações realizadas por ocasião da elaboração do desenho, a narração da história e a atribuição do título. Além disso, durante a produção da criança, a pesquisadora tomou notas de elementos relevantes para posterior análise, como a ordem de realização das figuras desenhadas, os recursos auxiliares utilizados pelos participantes, as perguntas e respostas da etapa do inquérito, título atribuído à produção, assim como todas as reações expressivas e outros comportamentos observados durante a aplicação.

A realização de cinco sessões seguidas deve-se ao fato de que esse procedimento possibilita o estabelecimento de uma comunicação contínua com a criança participante que, diante de estímulos pouco estruturados, apresenta a tendência de realizar uma organização pessoal das respostas. O pressuposto que sustenta essa escolha é que, quanto menos diretivo e estruturado for o estímulo, maior será a probabilidade do aparecimento de um material pessoal significativo. Esse material, na repetição da realização de provas gráficas ou

temáticas, possibilita a ativação de mecanismos e dinamismos da personalidade, alcançando-se maior profundidade e clareza (Trinca, 1997).

Além da aplicação do **D-E** e da escuta dos responsáveis, os cuidadores institucionais foram também ouvidos, em especial para justificar a escolha das crianças participantes da pesquisa e construir um pouco o percurso de cada uma delas dentro da instituição. Buscou-se, dessa forma, investigar ainda que dispositivos institucionais eram utilizados face às dificuldades da ordem da tendência antissocial enfrentadas dentro do CDI.

Os dados coletados foram analisados a partir de uma leitura psicanalítica. Nas produções realizadas pelas crianças, foram observados elementos formais, de estrutura e de conteúdo, tendo como pano de fundo as considerações winnicottianas acerca da tendência antissocial. Fez-se o mesmo com o material coletado por meio da escuta dos responsáveis e cuidadores institucionais, os quais foram analisados a partir do aporte teórico do referido autor.

3.2. O Centro de Desenvolvimento Integral da Amizade - CDI

A Instituição onde foi realizada a pesquisa pertence à Igreja Batista da Amizade, localizada no Bairro de Santo Amaro, na cidade do Recife-PE. Trata-se de uma obra social sem fins lucrativos, iniciada em janeiro de 2004, em parceria com a *Compassion*⁸ do Brasil. O projeto teve início com a assistência a 200 crianças das comunidades circunvizinhas à Igreja e atualmente possui estrutura para assistir 350 crianças e adolescentes.

Fundamentado nos valores e princípios cristãos, o CDI se propõe a realizar a promoção integral de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade pessoal e social, desenvolvendo atividades nas dimensões humanística, cultural e religiosa, e oferecendo também suporte pedagógico em horário diferente ao da escolarização formal.

No momento da realização da presente pesquisa de campo, o CDI estava atendendo 295 crianças e adolescentes, na faixa etária dos quatro aos 16 anos: 145 no turno da manhã, com atividades das 07h30 às 11h; e 150 no turno da tarde, com atividades das 13h30 às 16h. Além do apoio da *Compassion*, o projeto contava com a colaboração das Aldeias Infantis

⁸ A *Compassion International* é uma organização evangélica interdenominacional, sem fins lucrativos, cujo objetivo é ajudar crianças em situação de risco ao redor do mundo. Foi criada em 1952 em resposta à pobreza e à desolação de crianças que se tornaram órfãs devido à guerra na Coreia. Atualmente sua atuação alcança 24 países, onde trabalha em parceria com igrejas evangélicas. No Brasil, tem beneficiado cerca de 37 mil crianças em 5 estados: Ceará, Minas Gerais, Pernambuco, Rio de Janeiro e São Paulo [Fonte: <http://www.compassion.org.br>].

SOS Brasil⁹ e do Banco de Alimentos do SESC¹⁰. A estrutura física do Centro é composta por seis salas de aula, três salas administrativas, três banheiros, arquivo, salão paroquial, salão de merenda, cozinha, despensa e depósito. O corpo de funcionários era formado por seis educadoras, uma cozinheira, uma auxiliar de serviços gerais, além do presidente, da diretora, da supervisora, e de duas coordenadoras, representantes da *Compassion* e das Aldeias, uma delas diariamente na instituição e a outra realizando visitas mensais de acompanhamento das atividades desenvolvidas.

O trabalho com as crianças e adolescentes é desenvolvido de segunda a quinta-feira, desde que eles estejam regularmente matriculados na rede pública de ensino, frequentando as aulas e com bom aproveitamento escolar, ainda que esta última exigência não seja observada na prática. No tempo em que se encontram no CDI, recebem apoio escolar e desenvolvem atividades ligadas à educação cristã, dentro dos princípios propostos pela *Compassion*. O Centro oferece ainda espaço para a prática de esportes e de atividades artísticas, como música e dança, e fornece as primeiras noções de informática. Os profissionais procuram trabalhar de modo a promover o autocuidado e a autonomia das crianças e adolescentes, além de tentar desenvolver uma consciência cidadã por meio do trabalho de conteúdos como colaboração, ética, resiliência, entre outros.

Entre as atividades oferecidas pela *Compassion* para assistir os seus centros de desenvolvimento integral, está a prática do apadrinhamento, que consiste primordialmente na troca de correspondência entre as crianças, os adolescentes assistidos e os evangélicos que fazem parte de igrejas que participam da organização ao redor do mundo. Na maioria expressiva dos casos, as crianças e adolescentes jamais chegarão a conhecer pessoalmente seus padrinhos, passando anos a fio numa troca de cartas, duas ou três vezes ao ano, em que se enviam fotografias e informações pessoais. Há um serviço de tradução, tanto das cartas

⁹ Aldeias Infantis SOS é uma ONG internacional, de promoção ao desenvolvimento social, que trabalha desde 1949 para atender às necessidades e para defesa, garantia e promoção dos direitos de crianças, adolescentes e jovens. Tem como prioridade, nos 132 países e territórios em que atua, assistir crianças em situação de vulnerabilidade social, que perderam ou estão prestes a perder os cuidados de suas famílias. O trabalho das Aldeias Infantis SOS, no Brasil, visa ao desenvolvimento social de crianças e adolescentes em situação de risco e vulnerabilidade, buscando promover o direito a um convívio em ambiente familiar e comunitário. Atuam no Brasil há mais de 40 anos, desenvolvendo 29 programas que atendem a mais de 10.000 crianças, adolescentes e jovens por meio do "acolhimento familiar" em casas-lares e do "fortalecimento familiar e comunitário", via centros sociais e centros comunitários, como é o caso do CDI [Fonte: <http://www.aldeiasinfantis.org.br>].

¹⁰ Programa de responsabilidade social do Serviço Social do Comércio (SESC), que atua para diminuir a desigualdade social no país, minimizando os efeitos da fome e da desnutrição. Através da arrecadação de gêneros alimentícios de empresas e pessoas físicas, os distribui de forma regular para complementar a alimentação dos assistidos por inúmeras instituições assistenciais, cadastradas pelo programa. Além disso, presta serviços de orientação às instituições credenciadas, visando promover saúde e cidadania de seus beneficiários [Fonte: <http://www.sesc-pe.com.br>].

recebidas quanto das cartas enviadas, para que a comunicação possa acontecer. Além das correspondências, realizadas em formulário próprio oferecido pela *Compassion*, os padrinhos enviam presentes para seus apadrinhados, ao menos no período do aniversário e do Natal.

Juntamente com o trabalho realizado diretamente com as crianças e os adolescentes assistidos, são desenvolvidos projetos que procuram integrar a família e a comunidade em ações que visam orientá-los a gerar renda, sem que para isso se lance mão da prostituição ou de atos ilícitos relacionados a práticas criminosas, como o tráfico de drogas, sérios problemas da população de Santo Amaro. Nesses projetos, coordenados pelo CDI e pela educadora social representante das Aldeias, são promovidas atividades de capacitação profissional, como a realização de oficinas de artesanato e culinária; são oferecidas palestras, realizadas, em sua maioria, por convidados, em que se debatem temas como violência doméstica, controle de natalidade e planejamento familiar, direito e cidadania etc.; e são realizadas rodas de conversa com as mães das crianças e adolescentes assistidos.

Um dado interessante que caberia destacar, o qual será retomado em considerações mais aprofundadas na análise mais adiante, diz respeito ao direcionamento das atividades desenvolvidas para a mulher e o fato de a Instituição ser composta quase unicamente por mulheres. Não há participação masculina e, nos poucos casos em que existe, o comprometimento é pequeno e o índice de abandono muito alto. Possivelmente o fato de os programas desenvolvidos pelas Aldeias Infantis SOS adotarem, como diretrizes, o trabalho com a criança, a mulher, a família e a comunidade, exerce alguma influência nesse fenômeno. No entanto, as crianças e os adolescentes assistidos pelo CDI, ao menos aqueles que participaram diretamente da presente pesquisa, são provenientes de famílias matriarcais, compostas por gerações de mulheres que cuidam de filhos e netos com pouca ou nenhuma participação masculina.

No que diz respeito à assistência às educadoras, o CDI reserva as sextas-feiras para a realização de reuniões de acompanhamento e planejamento das atividades, além de acolher a troca de experiência das educadoras, que muito comumente são responsáveis por crianças de diferentes idades provenientes de uma mesma família. As proposições, consideradas nesse espaço de elaboração conjunta, costumam acontecer espontaneamente, sem muita fundamentação para as ações propostas, pois se baseiam no que o grupo entende como mais adequado e necessário para a intervenção em discussão.

A sexta-feira também é o dia em que são realizadas visitas às famílias das crianças e adolescentes assistidos pelo Centro. Cada criança e adolescente possui uma pasta de registro na Instituição, em que estão arquivadas fichas de avaliação do desenvolvimento deles para

acompanhamento da análise dos benefícios alcançados, por conta da participação nos programas realizados. Entre os requisitos a serem analisados, está o fortalecimento dos vínculos familiares e as condições sócioeconômicas das famílias assistidas. Os formulários, que relatam esses dados, não são preenchidos de forma sistematizada, o que dificulta um pouco a continuidade de alguma eventual ação que tenha começado a ser desenvolvida. O registro das visitas, aqui referidas, também se dá de forma precária, impossibilitando o conhecimento das questões referentes à criança ou ao adolescente tratadas com a família.

Há uma divisão em função da faixa etária para a composição dos grupos de crianças e adolescentes no CDI. Os mais novos, assim que entram na instituição, integram o grupo denominado ABC. Dos seis aos 11 anos, as crianças são distribuídas em grupos que se denominam “crescendo para vencer” (CPV) - CPV I, CPV II, CPV III e CPV IV. Os adolescentes ficam todos reunidos no grupo denominado “mais que vencedores” (MQV). As crianças ficam em um ou outro grupo a partir de sua idade e das habilidades que conseguiram desenvolver, determinadas pelas atividades que são capazes de acompanhar. Todas as crianças apresentam sérios atrasos no processo de escolarização e pouco investimento nas atividades escolares. Em alguns casos, há uma permuta de grupo devido às dificuldades das mais diversas ordens, passando a criança a ser assistida por uma outra educadora.

3.3. A chegada à Instituição

Os primeiros contatos com o CDI se deram através de telefonemas para o presidente da Instituição no fim de 2008. Em um encontro marcado nas instalações do Centro, o projeto foi apresentado, foram esclarecidos os seus objetivos e o tipo de atividade que seria desenvolvido com as crianças e com os integrantes da Instituição. Foi autorizada a entrada da pesquisadora nas instalações para a realização do trabalho (Anexo B). Desse primeiro encontro, decorreram outros devido à exigência de dados, documentação e coleta de assinaturas para a submissão do projeto ao Comitê de Ética.

Tão logo foi concedida a referida aprovação (Anexo A), teve início a preparação para a entrada na Instituição. Novo contato telefônico aconteceu e um encontro foi marcado no CDI para que as atividades pudessem ser iniciadas. Houve a apresentação da nova diretoria e de demais integrantes do corpo administrativo da Instituição. O projeto foi apresentado, os objetivos devidamente esclarecidos e as atividades a serem desenvolvidas, explicadas.

Teve início a fase da escolha das crianças que participariam da pesquisa. Nessa fase ocorreu certa resistência dos responsáveis pela instituição em apontar quais seriam essas

crianças. Apesar de, desde o momento em que o perfil de crianças que seriam investigadas fora apresentado, alguns nomes tenham sido citados, o primeiro movimento foi solicitar que fosse realizada uma observação nos grupos para determinar quem seriam essas crianças, já que a pesquisadora “sabia o que queria”.

Num momento seguinte, definiu-se que a pesquisa seria realizada com 10 crianças, cinco de cada turno de atividade do Centro. Essas crianças foram escolhidas a partir de alguns critérios que envolviam as queixas institucionais e as dificuldades vivenciadas dentro da temática da pesquisa, como agressividade, mentira e roubo. Iniciou-se uma breve análise documental com objetivo de mapear quais seriam essas crianças e poder levantar minimamente algumas informações sobre a estrutura familiar delas, o que foi possível a partir do acesso às fichas de cadastro na Instituição, padronizadas pela *Compassion*.

A participação ativa da diretora do centro foi imprescindível para que a pesquisa acontecesse. Ela se responsabilizou em contatar os responsáveis pelas crianças e comunicar às educadoras que seria necessário retirar as crianças da sala por alguns momentos para realizar as atividades da pesquisa. Muito rapidamente ficou evidente o efeito do erro cometido ao não ter sido realizada uma reunião com todas as educadoras, logo no início das atividades, explicando o porquê da presença da pesquisadora na instituição e os objetivos da pesquisa. Um movimento ambivalente teve lugar em decorrência desse erro, uma vez que era comum certo boicote em paralelo a uma fantasia de resolução das próprias dificuldades enfrentadas. As conversas foram acontecendo informalmente pelos corredores da Instituição, juntamente com a realização de atividades em que a participação da pesquisadora fora solicitada. Perto do fim da pesquisa de campo, houve espaço para a realização de fórum privilegiado de discussões que contou com a presença de todas as educadoras, do corpo administrativo do Centro, incluindo o presidente, e da representante das Aldeias, cujos resultados serão trazidos mais adiante, quando das considerações sobre as intervenções institucionais no manejo necessário para cuidar de crianças que praticam atos antissociais.

3.4. Proposta de análise dos desenhos

Para proceder-se à análise dos desenhos, levou-se em consideração a contribuição de diversos autores que se dedicam ao estudo clínico desse tipo de produção, entendendo-a como uma técnica projetiva por meio da qual a criança consegue expressar aspectos que muito dificilmente teria condições de verbalizar (Siquier de Ocampo e cols., 1999; Amiralian, 1997; Tardivo, 1997; Hammer, 1991). Embora não seja objetivo desta dissertação fazer uso de

instrumentos validados para a realização da investigação proposta, o manual de aplicação e guia de interpretação da técnica projetiva do desenho da casa-árvore-pessoa (H-T-P) foi também consultado, visando à consolidação do procedimento de análise construído para a interpretação dos desenhos das crianças participantes da pesquisa (Buck, 2003).

Foram considerados nesta análise tanto o aspecto geral da produção gráfica da criança, com seus elementos estruturais e formais, quanto o conteúdo da elaboração, o qual foi acrescido de elementos aperceptivos-temáticos, trazidos pelas verbalizações realizadas durante o desenho e na estória contada ao seu término.

No que concerne aos aspectos gerais, nesta análise denominados componentes expressivos, foram considerados a posição da folha em que a criança realizou o desenho; a localização do desenho na página e seu tamanho; aspectos ligados à força e pressão no traço, qualidade da linha; a sequência dos desenhos produzidos, simetria e proporção; detalhes, cor, indicativos de ação e movimento; e a presença de borrões, rasuras e rabiscos.

O tempo gasto em cada produção foi também considerado, levando-se em conta que esse fator pode “fornecer informações valiosas acerca dos significados dos objetos desenhados” (Buck, 2003, p. 23). Crianças que realizam a unidade de produção muito rapidamente podem indicar uma atitude que aponta para o desejo de livrar-se de uma tarefa desagradável. Aquelas que levam um tempo excessivo podem estar sinalizando resistência à realização da atividade proposta, forte significado emocional ligado ao que está sendo produzido ou ambos. Nas considerações que seguem, levou-se em conta o tempo gasto na elaboração de toda a unidade de produção, incluindo a realização do desenho livre, a contação da estória e a atribuição do título.

Além dos elementos formais e estruturais considerados na análise dos componentes expressivos, o conteúdo das produções das crianças foi também analisado, considerando-se o desenho em si e as verbalizações realizadas durante a sua produção, assim como os elementos significativos que foram trazidos na estória contada.

Breves considerações sobre a observação realizada durante a aplicação do procedimento são também apresentadas em cada unidade de produção, cuja análise é finalizada com uma atividade interpretativa baseada na contribuição winnicottiana acerca da tendência antissocial. Ao término da análise de cada unidade de produção, considerações acerca da produção da criança como um todo foram também realizadas, fazendo-se articulações com sua história de vida e com aquilo que é relatado a seu respeito na Instituição.

3.5. A busca pela construção de uma moldura

Como dito anteriormente, ficou estabelecido que o trabalho seria realizado com 10 crianças assistidas pelo CDI. No entanto, as dificuldades para contatar seus responsáveis e o não comparecimento no dia em que fora agendado o encontro com a pesquisadora fizeram que a pesquisa fosse encerrada com a coleta da produção de sete crianças, atendendo ao princípio de saturação proposto por Turato (2003), conforme já mencionado.

Buscando dar visibilidade ao material que pôde ser coletado, foi criado um quadro-síntese com considerações acerca da estrutura familiar e das dificuldades enfrentadas por cada um dos sujeitos participantes da pesquisa, além de observações acerca da aplicação do D-E.

NOME ¹¹ IDADE	INGRESSO NO CDI	ESTRUTURA FAMILIAR	DIFICULDADES APRESENTADAS	OBSERVAÇÕES SOBRE O D-E
Antônio, 07 anos	04/04/2006	Filho mais velho de três crianças, uma delas recém-nascida. Pai preso pela segunda vez. Sustento da família proveniente da aposentadoria da bisavó da mãe.	Agressividade intensa, especialmente direcionada ao irmão. Inexistência de referências que deem limite.	Presença de aspectos que versam sobre fuga e de elementos bíblicos como protetores da família. Estórias empobrecidas.
Davi, 11 anos	03/05/2004	Filho do meio de cinco crianças. Avó paterna alcoolista e pai usuário de drogas. Renda da família proveniente da aposentadoria da avó materna.	Enurese noturna. Realização de psicoterapia e indicação de manutenção do tratamento. No CDI, tido como bagunceiro.	Muito calado durante toda sua produção, fez desenhos que falam da rotina da comunidade em que vive.
Emanuel, 06 anos	19/01/2007	Vive com a mãe e o irmão mais novo na casa dos avós maternos. Mãe portadora de transtorno mental, sem receber assistência adequada. Sustento da família proveniente dos biscates do avô e de programas do Estado.	Apontado pela instituição como criança que “perturba demais”. Desenvolvimento global comprometido, interrogado déficit cognitivo. Assistido no Centro Especializado de Pernambuco – CESPE I.	Produções muito rudimentares, formadas por garatujas monocromáticas. Estórias sem nexos, títulos pouco expressivos. Comprometimento sinalizado para mãe e CDI.
João, 10 anos	29/03/2006	Criança abandonada pelos pais, pai morto. Ficou sob os cuidados de uma tia, que a entregou para a avó materna. Mãe vive em São Paulo com seu irmão mais novo. Sustento da família proveniente de programas do Estado e doações de pessoas conhecidas.	Apontado como mal comportado pela instituição. Criança meiga e participativa, embora não cumpra acordos.	Produções rapidamente concluídas, pouco investimento na atividade. Desenhos desconectados, com poucos recursos simbólicos na produção de estórias e nos títulos.
Maria, 07 anos	19/01/2007	Filha do meio de três meninas, mãe expressa seu abandono frequentemente ao dizer que “queria deixá-la num abrigo, mas não deixam”.	Pouca concentração na realização de atividades escolares. Conversas que atrapalham em sala de aula.	Desproporção em seus desenhos. Uso de cores fortes. Pobreza de recursos simbólicos.
Renata, 09 anos	13/01/2006	Mora com avó materna, três irmãos e três primos, na casa da bisavó, cuja aposentadoria sustenta a família junto com programas do Estado; mãe usuária e traficante de drogas, que vive nas ruas; pai presidiário recorrente, ela o visita na cadeia.	Agressividade, voracidade (em casa), impossibilidade de cumprimento de normas, o que levou à mudança de turma na instituição.	Forte ambivalência, desenhos enormes que chegam a sair do papel, expressando uma agressividade incontida. Poucos recursos simbólicos na produção de estórias.
Samuel, 09 anos	19/04/2006	Mais novo de nove filhos, dos quais convive apenas com dois; pais vivem juntos, mas a família é desestruturada; sustento da família proveniente do salário do pai e de benefícios do Estado.	Problemas psíquicos da mãe, que bate com frequência nos filhos. Rendimento escolar insuficiente e dificuldade de cumprir normas e acordos institucionais. Chuta tudo em casa, quer ficar sempre na rua.	Desenhos estereotipados, espécie de cópias de temas juninos. Traz figuras míticas como o bicho-papão e, na última unidade, um “homem na cadeia” com uma arma em punho.

¹¹ Nomes fictícios foram atribuídos para preservar a identidade das crianças e de seus familiares.

Entre as crianças que realizaram o procedimento, em duas foi encontrada a presença de transtornos psíquicos por parte da mãe, uma variável de outra ordem, que poderia, ou não, ter relação com as dificuldades que as crianças vinham enfrentando. Esse dado pode acarretar consequências no percurso do amadurecimento pessoal do indivíduo em desenvolvimento, no entanto trata-se de considerações que não poderiam ser trabalhadas no estudo aqui proposto por relacionarem-se com questões que vão além do objeto delimitado para a investigação. Uma outra criança apresenta dificuldades decorrentes do uso de álcool e outras drogas por seus familiares, o que também poderia envolver questões que não se pretendeu abordar nesta pesquisa. Outras duas crianças, embora apresentassem sérias dificuldades, estas não se constituíam explicitamente como expressão da tendência antissocial, quer seja pela natureza da dificuldade ou mesmo pela história de vida de cada uma delas.

Assim, dentro da amostra de sete crianças, duas delas tiveram suas produções analisadas, juntamente com considerações acerca de sua história de vida, visando investigar a demanda dessas crianças, objetivo geral do estudo aqui proposto.

Renata, sua avidez e a necessidade de cuidar da mãe

História de vida

A mais velha de quatro filhos, Renata, desde que nasceu, é cuidada pela avó materna, Dona Carmem. Além de Renata e seus três irmãos, Dona Carmem cuida ainda de mais três netos, filhos de uma filha que foi assassinada alguns anos atrás. Atualmente moram na casa de Dona Lú, mãe de Dona Carmem e, portanto, bisavó de Renata, cuja aposentadoria é a única fonte de renda da família, juntamente com alguns benefícios do Estado.

Dona Carmen também viveu uma história de abandono. Teve que criar, sozinha, suas filhas, por não poder contar com o pai das crianças, que lhe dizia: “dá teu jeito, tu é nova...”, insinuando que se prostituísse para cuidar das filhas. Além de Lôra, mãe de Renata, e de sua filha que foi assassinada, Dona Carmem tem uma filha mais nova, a qual “teve que deixar no interior”, quando veio tentar a vida em Recife. Precisava trabalhar e deixava as filhas em casa, sozinhas. “No lugar de estudar, elas se meteram com gente errada... Aí deu nisso...”.

Lôra, usuária de drogas que costuma se prostituir para conseguir manter seu vício, é trazida no discurso da mãe como “uma perdida no mundo”. Já foi algumas vezes presa “por causa da pedra”, mas “nunca fica”, sendo liberada logo em seguida. Durante a gravidez de Renata, sua primeira filha, teve sérios problemas por conta das drogas, o que levou a criança a ficar hospitalizada por 18 dias após o parto. O pai da criança, Nino, ainda durante a gestação,

foi preso pela primeira vez, o que voltou a acontecer mais duas vezes. Dona Carmem comenta que, embora tenha “assumido a menina”, o pai de Renata não é Nino e sim um “outro caso que a mãe teve por aí”.

Ao sair da maternidade, Lôra volta à sua vida de errância e deixa Renata sob os cuidados da avó. Como Dona Carmem trabalhava e não tinha com quem deixar a criança em casa, uma vizinha assumiu os cuidados do bebê, que lhe era entregue por cima da cerca todas as manhãs e que voltava para a casa da avó no começo da noite. Até aos três anos de idade, Renata foi cuidada por esta vizinha. Quando seu pai foi solto, sua mãe a pegou de volta para viver com seu companheiro e “se acertar na vida”.

Nino comete um novo delito em muito pouco tempo e volta a ser preso, deixando Lôra grávida. Renata é entregue novamente para a avó, que já não contava com a ajuda da vizinha, a qual “tinha sofrido muito quando tiraram sua bonequinha”. Com pouco menos de quatro anos, Renata começa a frequentar uma creche na comunidade. Nasce sua irmã, que é entregue para a avó paterna criar. Mais duas crianças nascem enquanto Nino estava preso e ficam sob os cuidados de Dona Carmem.

Por volta dos quatro anos, Renata começou a ter problemas, “ninguém na creche podia com ela”. Foi para uma escolinha e depois entrou no CDI. Segundo Dona Carmem, Renata tem um comportamento estranho, semelhante ao de Lôra. “Elas são iguaizinhas”, diz. Conta que, do mesmo jeito que fazia com suas filhas, coloca de castigo, bate, mas “não adianta...”. Diz que a neta quebra coisas em casa, rasga as folhas do caderno, é insolente, desobediente, tira toda a carne da panela e vai comer escondida no banheiro, deixando toda família sem comida.

Relata que Lôra nunca cuidou dos filhos, “faz-de-conta”, só se aproximava deles quando precisava de alguma coisa. Recentemente, voltou para casa, doente, possivelmente com tuberculose, mas Dona Lú não permitiu que ficasse, para “não trazer problema pros meninos”. Neste dia, ela arriou no beco e Renata saiu à procura de um pedaço de colchão para poder amparar a mãe.

A história da família tem a marca do abandono, com repetições em diferentes gerações. Trata-se de uma família composta por mulheres que cuidam de crianças, com pouca ou nenhuma participação masculina.

Queixas institucionais

No CDI, Renata é apresentada como uma criança desobediente e que cria problemas para o restante do grupo. É tida como mal comportada, bagunceira, que descumpre todos os acordos e agride verbalmente a professora. Recentemente, foi mudada de grupo e, aparentemente, tem se relacionado melhor e trazido menos dificuldades.

Produções do Desenho-Estória

Renata realizou suas produções em duas sessões, com um intervalo de uma semana entre elas, tendo em vista que ela adoeceu e esteve afastada da Instituição por alguns dias. Sua produção é fortemente marcada pela recusa. Durante todo o procedimento, ela repetiu diversas vezes que não iria desenhar, que queria ir embora, que não podia olhar o que ela desenhava etc. Seus desenhos são expressivos e expansivos e trazem material significativo sobre sua dinâmica psíquica.

Dois aspectos se destacam numa primeira análise: a sujeira de seus desenhos, em especial nos desenhos realizados na primeira sessão do D-E, e a nítida divisão bipartida, marcada pelo uso de duas cores para pintar um mesmo objeto, presente em três de suas cinco unidades de produção. Durante toda a produção foram realizadas significativas verbalizações, que expressam conteúdos importantes acerca da dinâmica de Renata, inclusive fazendo menção a elementos de sua estrutura familiar. Ao ser solicitada que contasse uma estória sobre seu desenho, pouco elaborou, expressando, inclusive, certa resistência.

Unidade de produção 1

Duração: 38'54'' (desenho) e 40'40'' (toda a produção).

Componentes expressivos: Desenho realizado na posição horizontal em que o papel foi oferecido; com uma produção grande e centralizada, que ocupa toda a extensão da página, utilizando ainda o verso. Traçado firme, com linhas descontínuas, que se iniciam com muita pressão e vão diminuindo ao longo da continuidade do traço. A produção foi iniciada com a participante solicitando o uso da borracha. Ao ser esclarecido que não se dispunha desse material, Renata virou o lado da folha sem nada questionar. No outro lado do papel, primeiramente foi produzida uma “borda”, com pequenas flores intercaladas por linhas trêmulas, as quais foram coloridas ainda antes da produção do desenho principal, buscando não repetir as cores utilizadas. Na sequência, há um grande coração, que passou a ser colorido

de vermelho, com sucessivas quebras da ponta do lápis, apresentando um padrão mais uniforme no traçado do colorido, que se seguiu ao uso do lápis preto, utilizado de forma bastante irregular para colorir o restante da parte interna de sua produção. A continuidade se deu com o colorido da parte externa do coração, ainda utilizando duas cores em cada porção pintada, desta vez de forma mais misturada. O verso do papel foi utilizado quando da realização do inquérito e solicitação da atribuição de um título ao desenho produzido, o qual Renata escreveu juntamente com a produção de um pequeno coração, localizado no canto superior esquerdo do papel. Não fez uso de cor no verso da página, que se encontra bastante sujo e com vestígios do pó proveniente das sucessivas realizações da ponta do lápis de colorir.



Figura 1: Unidade de produção 1 (Renata)

Observações durante a aplicação: Começou a sessão com “não sei”, referindo-se ao desenho que iria fazer. O gravador despertou fortemente sua curiosidade, fazendo que, por diversas vezes, interrompesse sua produção para mexer no aparelho e questionar sobre o seu funcionamento. Em muitos momentos se recusou a continuar a produção, ao mesmo tempo em que exigiu bastante do seu resultado: pediu a borracha por três vezes e outros materiais como hidrocor e régua, sempre buscando aperfeiçoar seu desenho – “tá troncho”, “assim tá feio”, “podia ficar mais bonito se aqui tivesse hidrocor”. Insistiu por um bom tempo que a pesquisadora não visse sua produção (“é segredo”). Falou que já havia feito uma carta mais bonita para sua avó, momento em que trouxe a mãe ao falar “minha mãe é na rua [...] eu não sei onde ela tá... se eu soubesse...”. Questionou sobre o acesso ao material que estava sendo gravado e foi-lhe assegurado que se tratava de um material sigiloso, a que somente a

pesquisadora teria acesso. Fez uma “moldura”, como se procurasse conter o conteúdo do que viria a ser representado em seu desenho, buscando cuidadosamente não repetir as cores utilizadas para pintar as pequenas flores (“eu já usei essas cores tudinho...”). Fez o grande coração e disse “acabei”, quando na verdade iniciava sua produção propriamente dita, mais uma vez demonstrando resistência e recusa ao pedir para ir embora. Questionou sobre a quantidade de desenhos que teria que fazer e sobre o que aconteceria se não desse tempo, se seria possível continuar outro dia. Disse que iria dar tempo (“eu vou fazer hoje todos os cinco! Vou correr...”). Começaram as sucessivas quebras da ponta do lápis vermelho, o que trouxe para o procedimento um rico material sobre a dinâmica de Renata e sua relação com a mãe (“vixe Maria, a ponta já tá indo-se embora...”, “eu vou-me embora... nunca eu vou terminar esse coração... ele foi grande...”). A dificuldade de entrar em contato com o material emergente ficou nítida (“é o que tem nesse coração tão grandão? E eu sei... não tem nada! Não tem nada? Ter tem, mas eu não sei...”). A ponta do lápis vermelho continuava a quebrar, o que foi deixando-a angustiada (“a ponta tá indo-se embora... eu vou pintar ele de que cor? Eu só quero vermelho...”). Fez menção em ir pegar outro lápis em sua sala de aula, o que não lhe foi permitido pela pesquisadora. A ponta que quebrava continuava possibilitando o surgimento de conteúdos significativos (“a ponta já foi-se embora... não vai dar pra fazer esse começo...”). A mobilização afetiva era tão intensa que a pesquisadora, contratransferencialmente, foi fisgada pelo funcionamento que ganhava destaque (“tu tens que pintar devagarzinho, que a ponta tá fraquinha, tá vendo... [...] Esse coração parece que tá difícil, não tá Renata? É a ponta... deu azar aí...”). Usou diversas cores, um pouco desordenada, e simplesmente interrompeu sua produção, afastando o papel de si.

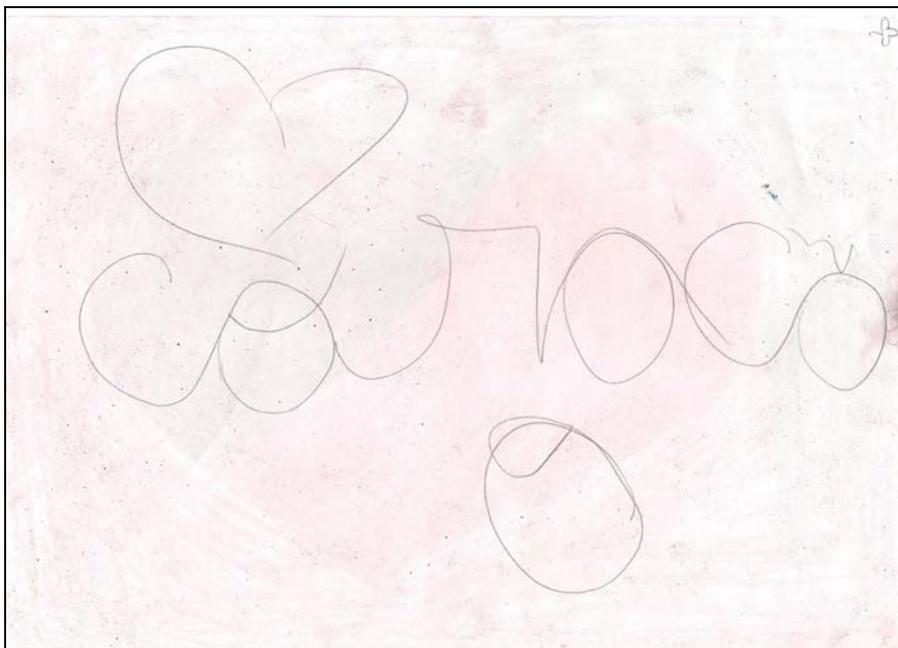


Figura 2: Verso da unidade de produção 1 (Renata)

Produção da estória: Ao ser solicitada que contasse uma estória, Renata pouco produziu. (“É só um coração...”). Ao ser questionada sobre as cores utilizadas, usou um time de futebol como resposta (“É a cor do Sport...”). Diante do pedido que contasse o que se passava com o coração que ela desenhou, trouxe uma resposta evasiva: “tá colorido e pronto! E o que mais que tem nesse coração? Mais nada...”. Do ponto de vista da produção da estória, não desenvolveu um enredo para sua produção, embora tenha trazido um rico e produtivo material verbal durante a realização do desenho.

Título: Coração.

Comentários sobre a produção

A ambivalência é marcante na produção de seu primeiro desenho, que costuma ser representativo de uma autopercepção da criança (Gonçalves, 1997). Há uma nítida divisão na forma como Renata se apresenta, trazendo um grande coração como forma explícita de uma demanda de amor. Além do coração, elementos que representam afetividade estão também presentes, como as flores que cercam sua produção, representando a moldura que busca para conter suas faltas.

Nessa produção foi marcante a recusa de Renata: ela se negava a continuar, e pedia muitas vezes para ir embora e foi grande a quantidade de vezes que a ponta do lápis quebrou. Analisando-se o material produzido juntamente com a história de vida da criança, fazendo-se ainda algumas considerações sobre o lugar em que a pesquisadora se situou durante a realização das produções, pode-se tomar a ponta do lápis que se quebrou por sucessivas vezes como o vínculo existente entre Renata e sua mãe. A fragilidade desse vínculo demanda da criança uma busca ativa por essa mãe que, ao se defrontar com um não-saber, repete. A pesquisadora, por sua vez, tomada por uma fígada contratransferencial, reforça a busca de Renata e traz a necessidade de “tomar cuidado que a ponta está fraquinha”. Essa ponta que se parte tão facilmente é a mãe errante, que não cumpre sua função.

Unidade de produção 2

Duração: 8’10’’ (desenho) e 10’28’’ (toda a produção).

Componentes expressivos: Desenho realizado na posição horizontal em que o papel foi entregue; com uma produção centralizada na folha, utilizando novamente o verso. Muito rapidamente fez a flor, tendo dito, logo após a solicitação do desenho, que iria fazer uma borboleta. Com traçado mediano, fez contornos que não se encontraram e, ao colorir,

extrapolou os limites demarcados. Cada uma das pétalas que compõem a flor traz um traço, mais ou menos, em sua porção central. Começou pintando as pétalas, sem um padrão definido, usando diversas cores. O papel se apresenta muito sujo, ainda por conta das sucessivas pontas feitas no desenho anterior. Tentou puxar a ponta do lápis de colorir, sem êxito, deixando a pesquisadora um pouco impaciente mediante sua insistência de “encontrar” a ponta. Durante a finalização de seu desenho, virou o papel e no verso escreveu duas vezes o nome flor e desenhau uma flor no canto superior direito.

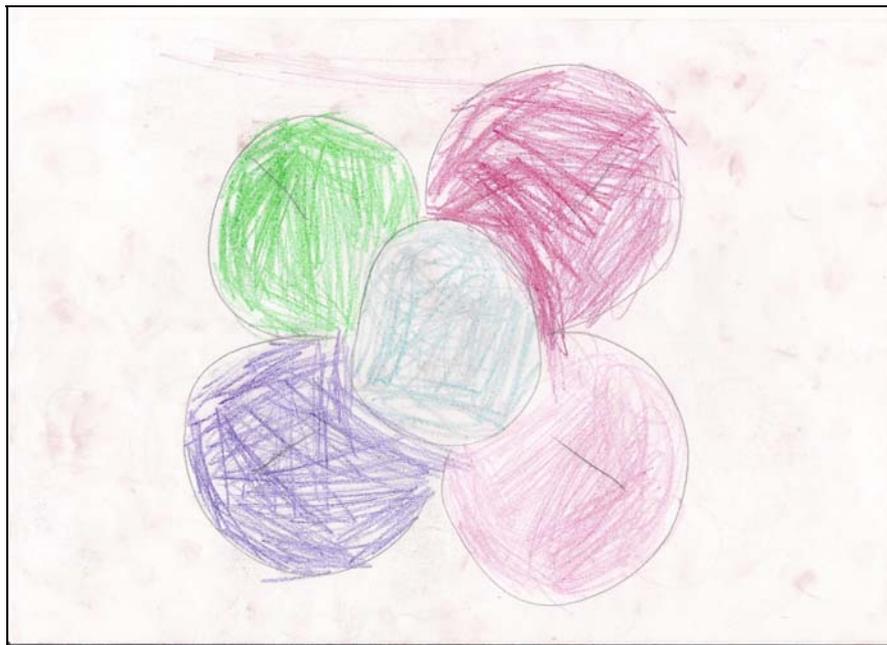


Figura 3: Unidade de produção 2 (Renata)

Observações durante a aplicação: Perguntou à pesquisadora o que queria que ela desenhasse e mais uma vez se negou a produzir (“quero fazer outro não”). Disse que iria fazer uma borboleta e que não iria pintar, que iria fazer uma flor e só vai pintar no dia seguinte. Desenhou a flor. A ponta voltou a ser assunto e ela afirmou que não iria dar para pintar. Pediu novamente para escutar sua voz no gravador. Diante da insistência da pesquisadora, mandou que esta escrevesse, pois ela estava com preguiça. Respondeu que se fizesse o desenho no dia seguinte ficaria mais bonito, que iria fazer a borboleta. A pesquisadora perguntou pela borboleta, que só iria chegar no dia seguinte. Renata declarou que a flor estava morta, que havia a música da borboleta no livro dela e que a borboleta iria pegar a flor. Ao ser perguntada sobre o que tinha havido com a flor, respondeu: “eu só sei um pedaço... tem a borboleta pequenina... tirei do livro, amanhã eu trago...”. Perguntou de que cor é a flor, pintou cada pétala de uma cor e terminou seu desenho.

Produção da estória: Mais uma vez, pouca elaboração. Disse que é a mesma estória, a estória da “borboleta que tem lá...”. Afirmou que não sabia a estória, mas sabia que tem a borboleta e que no dia seguinte entregaria. Insistiu que depois contaria a estória da borboleta. Foi questionada sobre a estória da flor que ela desenhara, que ela disse que estava morta. Ela respondeu que a flor estava morta porque estava na casa dela. Olhou dentro da caixa dos lápis de colorir e exclamou: “cadê?!”. Disse que era só uma flor, que estava na casa dela, dentro do jarro. Ao ser questionada quanto ao jarro, onde a flor morta morava, ela contou que ele estava lá, na casa que vende flores. A pesquisadora insistiu na questão da borboleta que ela dissera que faria, mas que não desenhara: “ela está na casa dela... lá na árvore... ela nasce toda enrolada... enrolada e pronto!” Irritou-se com a insistência sobre a estória da flor, declarou que é “só uma flor” e que “acabou, só amanhã agora...”. Perguntou quantos desenhos ainda vai ter que fazer, disse que faria apenas um e pediu para escutar sua voz no gravador, o que a pesquisadora permitiu que acontecesse ao término da sessão.

Título: Flor.

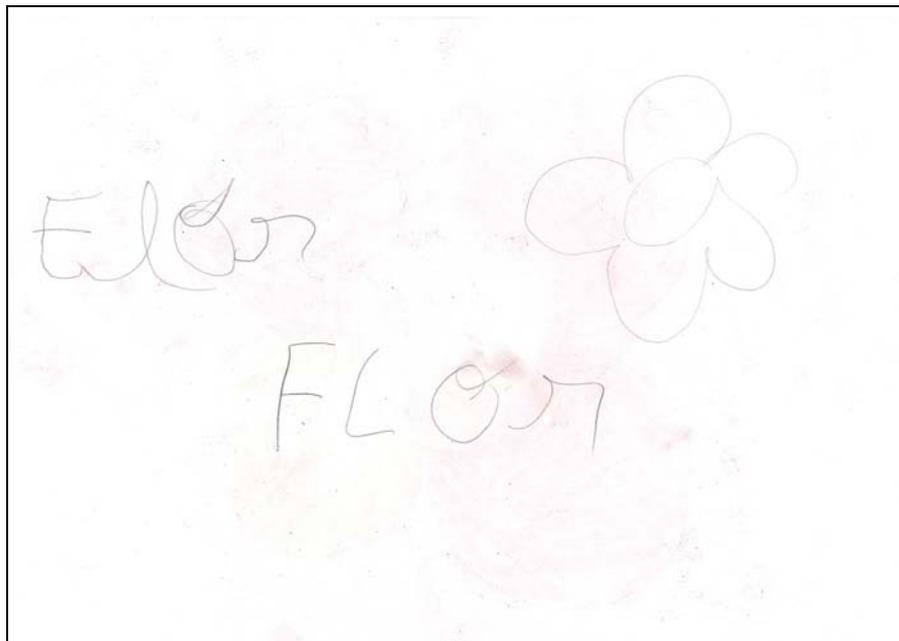


Figura 4: Verso da unidade de produção 2 (Renata)

Comentários sobre a produção

A literatura apresenta (Gonçalves, 1997) que a segunda unidade de produção da aplicação do procedimento representa uma relativa queda de barreiras defensivas, sinalizando o encaminhamento para o conflito. Renata faz um desenho diferente daquele que havia

anunciado, possivelmente por ainda não poder entrar em contato com conteúdos que expressariam o conflito propriamente dito.

Em suas verbalizações, fala da flor morta, de uma casa que não sabe onde é, e da borboleta, que “nasce toda enrolada”. Essa morte poderia estar representando as significativas perdas que a fizeram se situar subjetivamente num lugar que não sabe ao certo qual, situando-se entre aquela que precisa ser cuidada e aquela que cuida. A borboleta, que não figura em sua produção, pode ser associada a dois elementos significativos. O primeiro, relacionado com a história de vida de Renata, nascer enrolada poderia ter relação com sua própria origem, com a passagem por cima da cerca, enrolada em paninhos para que a vizinha cuidasse dela enquanto a avó trabalhava. A segunda, mais interpretativa, poderia ser um sinal de esperança, de crença na possibilidade de mudança, na metamorfose vivida pela borboleta que metaforicamente poderia representar a sua própria criação de asas.

Unidade de produção 3

Duração: 18'14''(desenho) e 21'40'' (toda a produção).

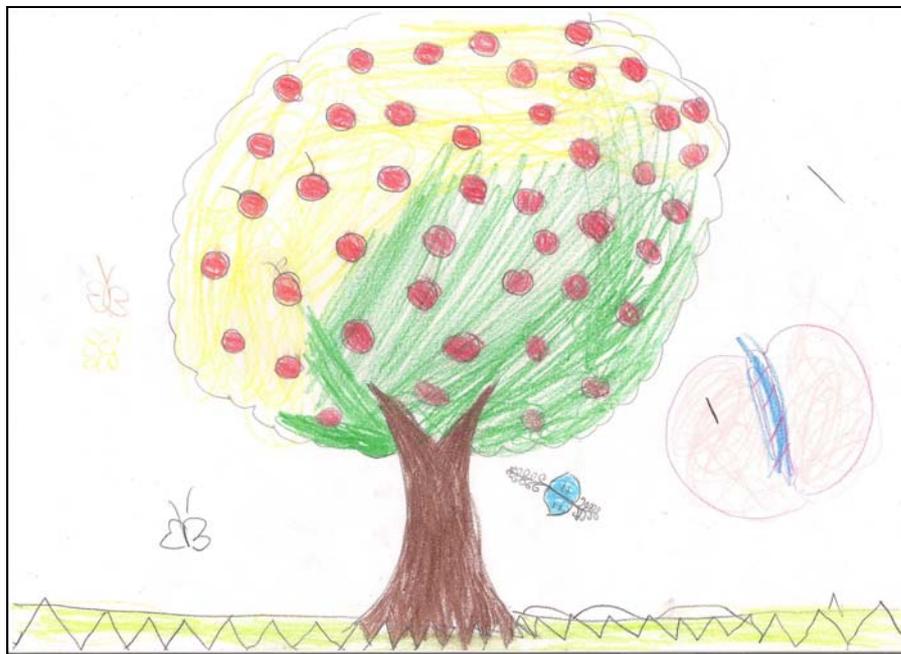


Figura 5: Unidade de produção 3 (Renata)

Componentes expressivos: Desenho realizado na posição horizontal em que o papel lhe foi entregue; com mais uma grande produção centralizada na folha, com alguns desenhos em menos dimensão. Novamente fez uso do verso, escrevendo parte do nome que atribuíra a seu desenho. Iniciou seu desenho com o zigue-zague que compõe o chão. Assim como aconteceu

na unidade 1, pediu a borracha e, por conta da negativa, “apagou” com o dedo. Fez a árvore e pediu à pesquisadora que não olhasse, dizendo que seu desenho estava feio. Desenhou os frutos da árvore e os pintou de vermelho. Pintou a parte inferior da copa da árvore de verde, o caule de marrom. Desenhou as pequenas borboletas da lateral esquerda. Pintou o restante da árvore de amarelo. Passou um traço por cima do zigue-zague, demarcando bem o chão. Fez o desenho do lado direito, dizendo ser uma borboleta. Durante o inquérito, fez a borboleta azul. Renata escreveu seu nome entre as borboletas do lado esquerdo, logo abaixo da árvore. Este foi apagado digitalmente pela pesquisadora para preservar sua identidade, sem, com isso, modificar o conjunto de sua produção.

Observações durante a aplicação: Começou a sessão pedindo que a pesquisadora fizesse um desenho)“eu queria que você fizesse uma borboleta, só a borboleta”). Diante do reforço do pedido para que ela desenhasse, mais uma vez pediu para que seu desenho não fosse visto. Ao ser questionada por que não poderia olhar, ela respondeu que seu desenho estava feio. A pesquisadora disse que seu desenho era bonito. Ela pediu a borracha, mostrando o que gostaria de apagar. Repetiu que estava feio e que não era para olhar (“a árvore *tá* muito grande e *tá* feio aqui...”). Ela perguntou quem havia comunicado que ela estivera doente, que um dia faltara ao CDI porque viajara para a casa da tia. A pesquisadora interrogou se ela fora lá para encontrar-se com a mãe: “ela é que nem menino de rua... lá em casa ela não chega”. Questionada sobre o pai, respondeu: “também... nem aqui vem...”. Modificou a direção da conversa, “olha quanta maçã... minha mão já *tá* doendo!”. E afirmou que ainda iria fazer a borboleta e a flor e que não dera para fazer o sol e a nuvem porque a árvore era grande. A pesquisadora repetiu sua fala e ela disse: “era pra ser maior, eu colava duas folhas e vinha a árvore...”. Pintou com bastante força a porção verde da árvore. A ponta do lápis, mesmo sendo de uma nova caixa, quebrou algumas vezes. Ela ria sozinha enquanto quebrava a ponta, refazia, voltava a pintar, quebrava novamente... A curiosidade pelo gravador se presentificou: ela mexia, apertava botões. Perguntou como seria o nome árvore, virou a folha e escreveu “*arvoara*”, entre risos, parecendo se divertir.

Produção da estória: Mais uma produção empobrecida – “é uma árvore, somente...”. Ao ser questionada sobre o que havia na árvore, ela disse: “árvore engraçada”, “por que ela é engraçada?”. Não houve qualquer esboço de resposta, “mostra aqui no teu desenho... que cor tem tua árvore?”. “Colorida... amarelo... e verde...”. E por que tua árvore tem duas cores?”. “Porque uma *tá* velha e outra *tá* nova...”. “E o que mais?”. “Borboletas... borboletas voando...”. Desenhou outras borboletas, riu. (“Borboleta bonita... essa é feia”). Ao ser questionada sobre quem cuidava da árvore e das borboletas, respondeu: “Jesus... é... os

outros...”. “Que outros?”. “Os outros da rua...”. “Os outros da rua que cuidam dessa árvore?”. “Cuida não! Destrói! Tira maçã...”. A pesquisadora perguntou se não havia ninguém para proteger a árvore, ela respondeu “tem não... ela é sozinha...”.



Figura 6: Verso da unidade de produção 3 (Renata)

Título: Árvore colorida.

Comentários sobre a produção

Novamente a marca da ambivalência, com certa repetição de conteúdos que já haviam sido produzidos em outros desenhos. Merece consideração que, embora seja a terceira unidade de produção, aconteceu numa segunda sessão, da qual foi a primeira unidade. Mesmo sem ter se recusado a produzir, como aconteceu na primeira unidade de suas produções, nesta Renata reproduz um padrão semelhante, solicita a borracha, exige de si perfeição e julga seu desenho “feio”.

Única produção em que o chão esteve presente, símbolo do contato com a realidade, exatamente na unidade que representaria o conflito vivenciado pelo sujeito (Gonçalves, 1997). A divisão presente é por ela verbalizada como sendo a presença do novo e do velho numa mesma figura de representação, trazendo várias borboletas, que em sua última unidade foi falada, mas não efetivamente representada, com significados que remetem à transformação, mudança de condição, como já considerado anteriormente.

Cabe mencionar também a força com que Renata desenha, sendo possível observar marcas no verso do papel, indício de expressão de sua agressividade. Essa expressão surge nas produções dela como se saísse do papel, passando para o verso da folha, demandando uma moldura que a contenha e dê conta de suas manifestações agressivas.

Unidade de produção 4

Duração: 8'26''(desenho) e 10'24'' (toda a produção).

Componentes expressivos: Produção realizada em posição vertical, diferente daquela em que o papel lhe foi oferecido, representando uma certa rejeição das condições. A tampa do apontador serviu de molde para a produção dos corações, que se apresentaram em série, bastante centralizados na folha, realizados de cima para baixo, com a presença de pontos de descontinuidade no traçado, mesmo com a existência do objeto para servir de referência. Depois dos sete corações, começou a contornar com lápis colorido a partir do segundo, pintando ao término o primeiro coração da série, num padrão mais uniforme e homogêneo do traçado do colorido, respeitando os limites do desenho.

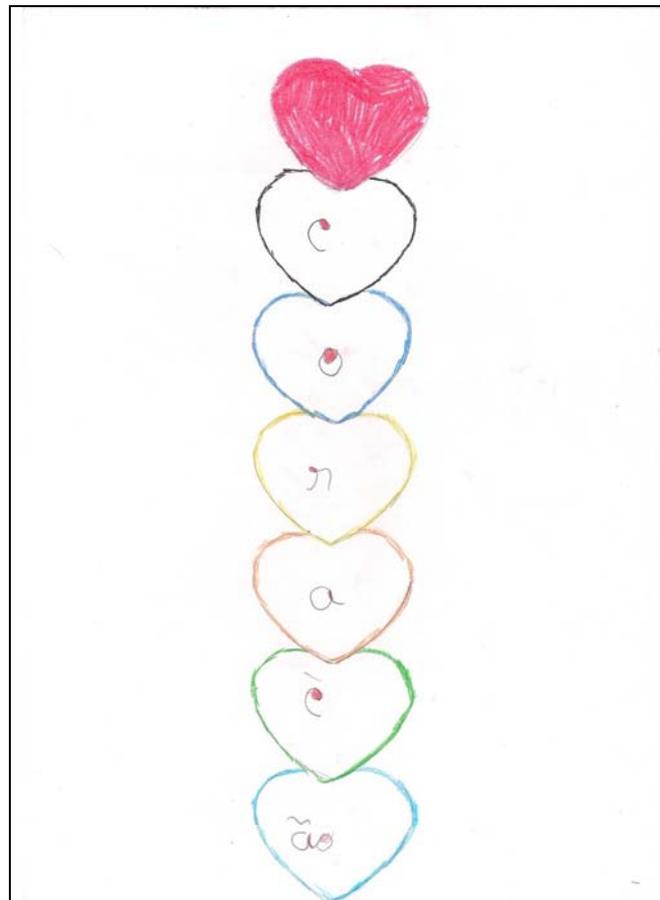


Figura 7: Unidade de produção 4 (Renata)

Observações durante a aplicação: Começou sua produção recusando-se a continuar desenhando. Com a insistência, disse que iria fazer uma flor, pegou a tampa do apontador e começou a reproduzir os corações, verbalizando “pirulito de coração”. Perguntou se a pesquisadora sabia que ela havia “ganhado um desse da igreja” e logo em seguida afirmou: “sei nem o que é isso que eu tô fazendo...”. Ao ser perguntada sobre o que estava fazendo e se iria fazer o desenho dela todo usando a lapiseira, ela respondeu: “coração”. E declarou que não iria pintar e que já estava cobrindo para não pintar. Voltou a se interessar pelo gravador e a pedir que a pesquisadora não olhasse para seu desenho. Queixou-se de estar perdendo a hora do seu lanche e afirmou que não iria mais desenhar (“quatro já tá bom!”). Contou os corações que desenhara e a pesquisadora perguntou: “sete o quê?”. Ela respondeu “coração... só vai ser esse e pronto!”, repetindo que não iria mais continuar a produção, que não gostava de desenhar e que desejava ir para a sua sala. Após pintar o primeiro coração da cadeia, escreveu as letras dentro, colorindo de vermelho algum detalhe de cada uma delas.

Produção da estória: Muito rapidamente encerrou essa etapa da produção, novamente marcada pela ausência de enredo e poucos recursos representacionais. “Coração cheio de alegria, somen-te...” (soletrando devagar para dar destaque ao somente). “E esse aqui de cima, que ele tá todo pintadinho...”. “É o coração primeiro do amor...”. “E esses, que estão pintadinhos assim por fora?” Sai enumerando, na sequência, de cima para baixo, o que cada um deles significaria: “alegria... paixão... amor... felicidade, lindo... flor e céu... amor...”. “E esse amor todo... um amor, uma felicidade, uma paixão... cadê esse amor todo?”. “Não sei onde tá, não... viajou...”. “Viajou pra onde?”. “Tabajara!”. “Vamos atrás desse amor, pra ver se a gente encontra esse amor?”. “Não! Não!”. “Não?! E o que tá acontecendo aqui com esses corações, todos, assim, um juntinho do outro?”. “É o amorzinho...”.

Título: Coração.

Comentários sobre a produção

Os trabalhos realizados com o D-E (Gonçalves, 1997) consideram que a quarta unidade de produção seria a apresentação de possibilidades de resolução do conflito. Nessa produção, Renata traz vários corações, elaborados com a utilização de um elemento de apoio, enumerando vários sentimentos para se referir a cada um deles. Faz uma sequência de sete figuras, exatamente o número de netos dos quais sua avó atualmente cuida, destacando o primeiro, “coração primeiro do amor...”, que se diferencia dos demais, todo preenchido. Ela

foi a primeira neta cujos cuidados Dona Carmem se ocupou, pois só depois, com o passar dos anos, foram chegando os irmãos e primos.

Claramente expressa em suas verbalizações, durante a produção da estória, uma demanda de amor, de afetos, que no fim ficam um pouco confusos e retornam para o amor. Interessante destacar que a igreja já tinha dado um daquele para ela, espaço que figura no discurso da própria criança como uma possibilidade de reparação, uma forma de lidar com sua ambivalência entre amor e ódio, cuidar e ser cuidada, construir e destruir.

Unidade de produção 5

Duração: 2'58''(desenho) e 6'38'' (toda a produção).

Componentes expressivos: Desenho realizado na posição horizontal em que o papel lhe foi oferecido. Uma grande produção central, com traços que não se encontram em dois dos vértices. Pequenas estrelas, que ocupam toda a extensão da folha, são espalhadas ao redor dessa produção central durante a realização do inquérito. Marca da contradição, expressa pela presença simultânea do sol e da lua, que, a partir de dados da realidade, não poderiam estar presentes num mesmo espaço e ao mesmo tempo. Renata escreveu seu nome na parte central da lateral esquerda do papel, entre as pequenas estrelas, o qual foi apagado para preservar sua identidade, sem modificar a integridade de sua produção.

Observações durante a aplicação: Muito resistente, Renata só concordou em concluir o procedimento com a realização de mais uma produção sob insistência da pesquisadora. Foi sua produção mais rápida, levando pouco mais de cinco minutos para concluir toda a atividade solicitada. A pesquisadora lembrou o acordo que fora feito, que ela faria as cinco unidades. Ela perguntou: “cadê o livro que tu *ia* me dar?”, como se precisasse receber algo em troca para realizar o que fora proposto. A pesquisadora esclareceu que não fora prometido livro algum e que, se ela não fizesse mais um desenho, ela não poderia fazer parte da pesquisa e que os desenhos dela não iriam poder ser trabalhados se não estiverem completos. Ela insistiu que não queria mais. A pesquisadora disse que seria o último e ela afirmou: “faço só uma flor... um... uma estr...”. Começou a produzir a estrela grande e muito rapidamente declarou que terminara. Pintou uma parte de azul, outra parte de mostarda, marca de algo dividido, não-inteiro. Disse que estava com frio e que terminara o desenho, que naquele momento acabara.

Produção da estória: Ao ser solicitada que contasse uma história de seu desenho, disse: “estrela que é feita no sol... Eita! na lua... Lá no céu, brilhando, somente...”, dando-se conta da contradição expressa na presença simultânea do sol e da lua. A pesquisadora perguntou se a

estrela que é feita no céu brilha sozinha. Ela afirmou que a estrela estava sozinha. Começou a produzir as estrelas menores, que seriam os amigos dela, mas que seus amigos “são tudo pequeno”. “Só ela que é grandona, é?”. Sem resposta, ela continuou a fazer as estrelas pequenas. A pesquisadora retomou sua produção desde o começo, em que ela dissera que acabara com a presença de apenas uma estrela grande e que agora havia várias pequenas e que ela não estava mais só, Renata afirmou: “*tá* alegre...”. A pesquisadora perguntou pela mãe da estrela, que agora tinha um monte de amiguinhos. Renata aponta para a estrela maior: “Essa estrela grande é a mamãe? Mamãe de quem?” Renata começou a enumerar vários nomes, todos femininos, apontando para cada uma das pequenas estrelas. A pesquisadora perguntou: “cadê Renata?”. A menina respondeu: “*tá* aqui”, apontando para uma estrelinha embaixo da nuvem com o sol. Verbalizando essa descrição, Renata percebeu sua contradição. “Eita! Era a lua... lua porque *tá* de noite...”. A pesquisadora questionou o que estava acontecendo no desenho que ela acabara de fazer. Renata respondeu: “nada... só a lua...”. “Não... então vamos contar uma estória pra essa estrela? A gente faz assim ó, ‘era uma vez... uma estrela...’ Sabe contar estória não, é? *Vamo* tentar?!”, perguntou a pesquisadora, buscando estimular a livre associação por meio da verbalização de conteúdos significativos. Renata não aceitou a proposta. A pesquisadora repetiu tudo que ela havia dito sobre o desenho: que era uma estrela que estava sozinha, aí chegou um monte de amigo dela e ela ficou alegre. Renata disse “somente...”. A pesquisadora questionou se ela estava querendo sair para lancha. Ela balança a cabeça afirmativamente e a sessão foi encerrada com a atribuição do título da produção.

Título: Estrela.

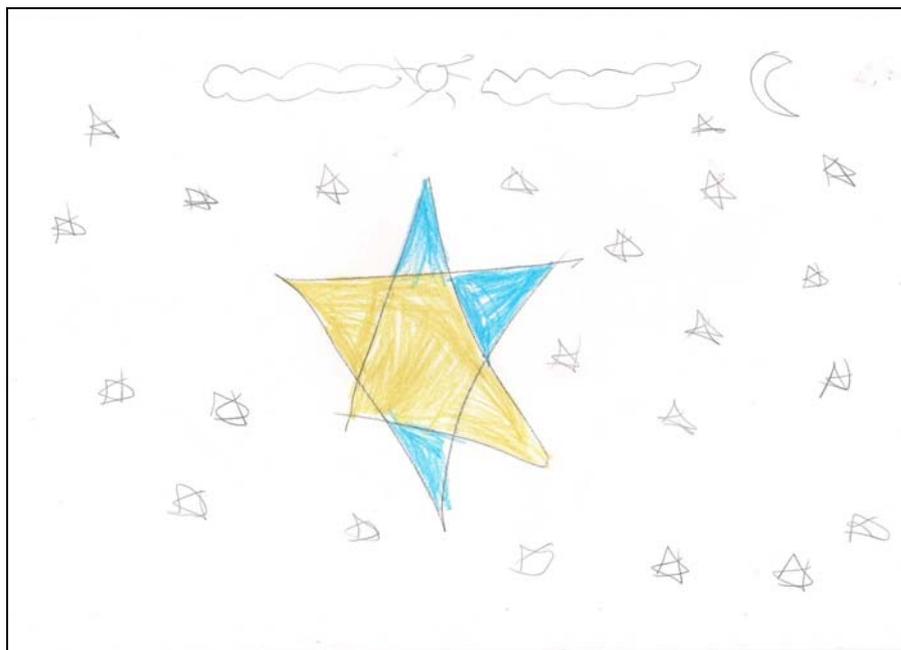


Figura 8: Unidade de produção 5 (Renata)

Comentários sobre a produção

A divisão expressa pelo uso de cores diferentes para pintar um único objeto volta a se fazer presente nas produções dos desenhos de Renata. Um desenho marcado pela negativa, pela resistência e conseguido a partir de muita negociação. Mais uma vez toda a extensão da folha é ocupada, com o acréscimo de outras estrelas durante o inquérito, que chegam para alegrar a estrela que estava sozinha e se torna a mãe, cuja presença fora questionada pela pesquisadora. Observaram-se também indícios de uma fantasia onipotente de destrutividade, quando verbaliza “eu não posso nada” e, de repente, torna-se o centro da produção, responsável pelos demais elementos que vão sendo acrescentados.

Assim como a quarta unidade, a quinta seria a apresentação de possibilidades de resolução dos conflitos (Gonçalves, 1997), podendo estas serem reais ou idealizadas. Aqui, tem-se um estado de solidão que deixa de existir e traz alegria, presente numa situação em que Renata não sabe exatamente quem é, onde está, refletindo sua posição perante sua mãe, que muitas vezes precisa ser cuidada pela filha, que demanda tantos cuidados.

Análise interpretativa do conjunto de produções de Renata

Toda a produção de Renata tem a forte marca da negação, do pedido de encerrar a atividade, ao mesmo tempo em que busca assegurar-se de que aquele espaço pode existir em outro momento. Desenhos expressivos, com poucos conteúdos verbalmente representados, com as histórias, assim como os títulos atribuídos aos seus desenhos, demonstram uma certa pobreza simbólica, uma escassez de recursos para representar e nomear os conflitos que se expressaram em suas produções.

Há um não-saber e um não-poder-ver sempre presentes, em meio a recusas e uma grande curiosidade para descobrir “o que tem dentro do gravador”. Traços de insegurança e um pouco de perfeccionismo evidenciam seu funcionamento ainda muito pautado em ideais, seus desenhos são sempre feios, há pedidos frequentes da borracha para “corrigir” o que está errado. A impossibilidade de desenvolvimento de um enredo pode ter relação com a história que ela não pode saber, que ela não é capaz de contar, com sua própria história – confusão sobre suas origens, seu genitor, os braços que lhe seguraram e aqueles que ela teve que segurar, funções e papéis dentro de sua família.

Renata foi uma criança que pôde receber os cuidados satisfatórios de uma vizinha, que a recebia embrulhada em panos por cima da cerca, quando sua avó saía para trabalhar. A mãe

real sempre muito oscilante, ausente e incerta, encontrou substituição no ambiente, que se ocupou do atendimento das necessidades básicas de Renata. Esse cuidado suficiente foi interrompido com o retorno dessa mãe inconstante, que apresenta a possibilidade de (re)construção de uma estrutura familiar, rapidamente desfeita por intervenção do Estado, que pune um delito e afasta aquele que seria seu pai de seu convívio.

A privação faz com que Renata comece a convocar o ambiente a cuidar dela e muitas são as formas de expressão da tendência antissocial, que ganha lugar pela presença da esperança de que é possível reaver aquilo de bom que fora perdido. A avidez de Renata, que come toda a carne da família, se apresenta em suas produções: enormes apelos, uma forte demanda de amor, uma fome insaciável que não encontra meio de expressão adequado para chegar ao outro, em decorrência da quebra ocorrida em seu processo de amadurecimento emocional. A incerteza e falta de manutenção de um padrão suficiente de cuidado fizeram que Renata enfrentasse dificuldades em transformar seu impulso agressivo em amor.

A borboleta não consegue sair do casulo porque a flor que deveria prover-lhe está morta. A moldura, tão demorada e cuidadosamente construída na sua primeira produção, não consegue se sustentar. Não há continência, não há um registro que representa a estruturante marca de uma norma, de um padrão nos quais ela possa confiar. Em uma árvore que é simultaneamente nova e velha, em que a confusão de lugares se expressa mais uma vez, existem muitos frutos, mas estes são tirados pelos outros da rua, mesmo existindo um Jesus que cuida deles. Aqui Renata evidencia a insuficiência da provisão ambiental para o atendimento de suas necessidades, reconhecendo até mesmo a presença de um cuidador, mas que os outros de fora só destroem e não cuidam. Surge aí a instituição, como via de possibilidade para a reparação, trazendo para Renata “um daquele”, cheio de afetos, mas ainda confuso pela instabilidade em que pôde se constituir enquanto sujeito. Sem saber onde se situa, se de dia ou de noite, ela segue seu desenvolvimento cobrando um desempenho, possivelmente muito vinculado à exigência de cuidar da mãe efêmera que não lhe possibilita segurança e compromete sua confiança no ambiente.

Renata apresenta uma história de vida com elementos que possibilitam uma análise acerca do momento de sua privação, e a forma que encontrou de reagir a ela, foi pela via da agressividade, causando transtornos nos ambientes de que faz parte, até que lhe seja possível restituir sua moldura, reencontrar os braços que a recebiam por cima da cerca até um certo tempo de sua vida e que lhe foram tirados.

A dinâmica familiar em que está inserida se expressa em seus desenhos, onde é observável sua dificuldade de relação com o outro e uma demanda explícita de amor. A

destrutividade em Renata vai além das margens do papel, com desenhos de proporções imensas, inibição de sua criatividade e indícios de um mundo interno empobrecido.

Antônio, a agressividade e a morte dos gatos

A realização do trabalho com Antônio teve como peculiaridade a ida da pesquisadora até a casa da família para a realização da entrevista com a mãe, que acabara de dar à luz e estava impossibilitada de comparecer à Instituição, como se deu com os demais participantes.

Por esse motivo, Antônio esteve presente durante toda a fala da mãe, que trouxe queixas e dificuldades enfrentadas, sem nenhuma reserva para com os filhos. Em muitos momentos, diante da fala da mãe, ele questionava-a e afrontava-a, dizendo que era mentira, que não tinha sido do jeito que ela dizia. Como seu irmão também participou de algumas passagens, por duas vezes aconteceram desentendimentos entre os dois, chegando a ocorrer uma pequena briga com agressões físicas na presença da pesquisadora.

Uma absoluta impossibilidade de conter os comportamentos agressivos das crianças foi evidenciada. Duas crianças, ainda muito pequenas, diante de adultos que se posicionam como se contemplassem a cena, pedindo para parar, mas sem nenhuma ação concreta. O espaço físico da residência, dividindo cômodos como se fossem diferentes casas dentro de uma só, abriga “várias famílias” que convivem com alcoolismo, desemprego, pequenos delitos, agressões verbais e físicas. Esse é o ambiente em que vive Antônio.

História de vida

O mais velho de três filhos, vive com a mãe, o irmão e a irmãzinha que acabou de nascer na casa da família materna, juntamente com a avó, a bisavó, uma tia avó, um tio avô alcoolista e duas primas da mãe. O sustento formal da família é proveniente da aposentadoria da bisavó e de programas do governo.

A relação entre sua mãe, Sandra, e seu pai, Nido, que está preso pela segunda vez, sempre foi conturbada, com muitas agressões presenciadas pelos filhos. Muitas vezes essas agressões eram também dirigidas às crianças.

O casal se relaciona há oito anos, entre idas e vindas. Quando engravidou de Antônio, aos 17 anos, Sandra foi morar com seu companheiro, na casa do avô dele. Ainda antes de a criança nascer, começaram as confusões por conta do uso de drogas de Nido, que ela não aprovava e era fonte de muitas discussões. Além disso, ocorriam brigas por conta de

relacionamentos extraconjugais de Nido. De um deles, inclusive, veio uma filha, Lely, pouco mais nova que Antônio.

Depois que Antônio nasceu, Sandra o deixou sob os cuidados de sua avó, a quem chama de mãe, e continuou dormindo com Nido todas as noites, voltando para casa na manhã seguinte para cuidar e alimentar o filho. Durante o primeiro ano de vida, teve alguns problemas de saúde, decorrentes de uma dificuldade respiratória, que demandou internação hospitalar.

Sempre apresentou uma relação afetiva com o pai, o que já não é observado com seu irmão (“ele não quer nem conversa, não gosta do pai...”). Convive também com sua meia-irmã, que é apresentada por Sandra como “uma menina muito boa, bem educada... mesmo sem ter pai e mãe”, tendo em vista que Nido está preso e que a mãe de Lely “gosta de aproveitar a vida, vai pro mundo” e deixa a menina com a avó.

Além das sucessivas internações durante o primeiro ano de vida, houve a perda do olhar que se ocupava dos cuidados de Antônio. Sua avó, na verdade bisavó, com quem tem um forte vínculo, ficou cega e, depois disso, ele passou a hostilizá-la. Sandra relata que o comportamento dele, que sempre foi difícil, piorou muito depois que o pai foi preso: “ele não obedece mais ninguém... tinha era medo do pai, não era respeito...”. Existe uma tia que é referência para Antônio, mas que “está de babá” (nas palavras dele), por ter pego um bebê para criar, o que fez o garoto não querer mais ir para a casa dessa tia. Há ainda o padrinho, que nunca foi muito próximo dele, mas que, com a prisão do pai, tem tentado ajudar.

Refere-se aos comportamentos agressivos do filho, que chega a machucar gravemente o irmão, que também é “muito briguento”, com certa resignação. Chama a atenção o relato que faz sobre seu filho, que “mata todos os gatos que vê pela frente”, despertando raiva em toda a vizinhança. Alega que Nido também “mata a pedradas” gatos e galinhas, e que queria punir o filho ao vê-lo fazendo o mesmo.

Antônio chegou a fazer acompanhamento psicológico com uma profissional que atendia crianças no CDI, a qual orientava a família a não bater na criança, que “ficaria mais violento”. Nido, descrente das intervenções, dizia que “essa psicóloga não sabe de nada... se não bater ele vai ficar do mesmo jeito”.

A mãe diz que Antônio é uma criança prestativa, bemquista por todos, que adora trabalhar e que seu “único problema” é a agressividade. Apresenta dificuldades na escola, embora já escreva e consiga ler algumas poucas palavras. Atualmente está na escola pela manhã, no CDI à tarde e participa de um projeto da Universidade de Pernambuco, que oferece espaço para a prática de esportes a crianças da comunidade durante os finais de semana.

A família vive em condições precárias, com a presença do uso de álcool e outras drogas e alguns presidiários, inclusive o pai de Antônio. Eles possuem um código próprio, um registro em que avaliam que o problema não é roubar, mas sim “tirar as coisas de dentro de casa”, que é reproduzido por Antônio, de quem se queixam por pegar objetos de familiares.

Queixas institucionais

Antônio tem faltado muito às atividades do CDI nos últimos dias, possivelmente pelo nascimento da irmã, o que não justificaria já que mora numa rua por trás da Instituição. Por repetidas vezes, foi suspenso por conta de seu comportamento, pelas brigas com os colegas e até mesmo agressões contra as educadoras. Essa atitude é recriminada pela mãe, que questiona: “o que eu vou fazer com esse menino dentro de casa? Vocês que têm que dar jeito nele lá e não trazer de volta...”. Não realiza as tarefas e está com atraso nas aquisições escolares.

Produções do Desenho-Estória

Antônio, assim como Renata, realizou suas produções em duas sessões. Por ter excedido o tempo de 60 minutos no primeiro dia, a aplicação teve continuidade no dia seguinte. Uma certa repetição pôde ser observada, em que o tema fuga esteve presente em três de seus desenhos. Isso expressa o desejo de Antônio de “ir pra lua”, título atribuído à primeira à quarta produções.

Apenas seu primeiro desenho foi colorido. Sem muita harmonia e extrapolando as demarcações de sua própria produção gráfica, sinalizou o descontrole e a pouca noção de limite de comportamento (Dias & Leimig, 2002). Outro elemento marcante é a presença da Bíblia com uma lista de nomes em seu interior, onde se observa o nome dos pais, dos irmãos e, até mesmo, da pesquisadora, símbolo de proteção da família.

Suas verbalizações ao longo das produções foram muito ricas, trazendo relevantes informações sobre seu funcionamento, sua dinâmica familiar e os seus comportamentos agressivos. Apesar disso, suas estórias foram empobrecidas, com poucos elementos estruturantes de um enredo ordenado.

Unidade de produção 1

Duração: 37’55’’ (desenho) e 40’56’’ (toda a produção).

Componentes expressivos: Desenho realizado na posição horizontal em que o papel foi oferecido, com uma produção concentrada na parte inferior da folha. O desenho já foi realizado com lápis de cor e posteriormente colorido, sem a presença do realismo da cor. Traçado médio, com linhas desencontradas. Sua produção teve início com o desenho do céu e o antropomorfismo da figura do sol, seguindo para a casa maior. Antônio disse: “errei, a casa não era assim...”. Passou, então, a desenhar as árvores, questionando a cor das frutas. Pediu a borracha e afirmou que queria desenhar um castelo com uma escada que “deixa sem a galinha” e logo em seguida fez o “avião”. Desenhou o poste, colocou a lâmpada e os fios que o ligam à casa. Fez a segunda casa e passou a colorir com muita intensidade a casa maior (“risca, risca bem muito...”). Fingiu rabiscar tudo quando informou que terminara a produção.

Observações durante a aplicação: Ele foi descrevendo o que estava desenhando, questionando algumas informações sobre sua produção, como a cor que deveria usar ou se a pesquisadora sabia que ele estava produzindo. À medida que ia desenhando, falava coisas de seu dia-a-dia, das atividades que gosta de realizar. O gravador também despertou sua curiosidade: perguntou como iria ficar e pedia para escutar a sua voz. Perguntou sobre as anotações que estavam sendo feitas pela pesquisadora, querendo entender a finalidade de escrever se “tudo está guardado dentro” (do gravador). Foi-lhe explicado que era importante saber a sequência em que os desenhos dele foram feitos. Durante a narração da estória e o inquérito, fez pequenas alterações em seu desenho, colorindo algumas partes que ainda estavam sem pintar.



Figura 9: Unidade de produção 1 (Antônio)

Produção da estória: Começou dizendo que não sabia contar estória. A pesquisadora perguntou-lhe o que estava acontecendo no desenho que ele fizera. Começou, então, uma descrição: “Aqui tá o foguete que eu vou viajar pra casa da minha madrinha aqui do CDI”; “essa metade aqui é onde a minha madrinha mora” (referência à parte do desenho que se situa à esquerda do poste que desenhou) e “essa outra parte é a casa da minha tia”, referindo-se à casa maior.

Título: Foguete para lua

Comentários sobre a produção

O primeiro desenho de Antônio, representante da autopercepção da criança (Gonçalves, 1997), traz o desejo de “ir para a casa da madrinha”, madrinha que não conhece pessoalmente e com quem troca algumas cartas dentro das iniciativas desenvolvidas pela *Compassion*. Há uma divisão entre o mundo dele, que seria a casa da tia, e um mundo fantasiado, onde estaria a casa da madrinha. O poste estaria interligando as duas realidades.

As árvores dão frutos e o “foguete” poderia levá-lo para um outro lugar, expressando indícios de um desejo de mudança. O colorido e a presença de uma pequena flor no topo do avião representam afetividade. A parte do desenho que lhe seria mais familiar corresponde à casa da tia com quem tem um forte vínculo e não tem tido muito contato porque “ela está muito ocupada” depois que pegou um bebê para criar. Começa com a frase “a casa eu errei...”, esta mesma casa que viraria um castelo ao subir as escadas.

Fantasia e realidade se misturam numa produção em que não há muita referência.

Unidade de produção 2

Duração: 07’45’’ (desenho) e 09’15’’ (toda a produção).

Componentes expressivos: Desenhou na posição horizontal em que o papel lhe foi entregue, com um leve traçado que em alguns pontos quase inexistiu. Desenhou uma espécie de quadrado, passou um traço no meio e começou a escrever nomes em seu interior, acrescentando, inclusive, o nome da pesquisadora. Escreveu o nome Bíblia no topo e, em seguida, desenhou um pequeno quadrado em azul para o qual direcionou a palavra que havia sido escrita. O último nome da lista só foi acrescentado quando estava contando a estória e percebeu que havia “esquecido da mãe”.

Observações durante a aplicação: Uma produção muito rápida, em que logo de início Antônio perguntou o que deveria desenhar. A pesquisadora disse que ele desenhasse o que quisesse e

ele declarou que iria fazer uma Bíblia. Ela entendeu uma “briga” e ele a corrigiu, afirmando que não sabia escrever o nome “Bíblia”. Repetiu “ainda não...” algumas vezes, esclarecendo que não fizera a Bíblia. O lápis quebrou a ponta e ele ficou brincando com a lapiseira, emitindo sons que disse serem semelhantes aos que o tio do pai faz. Disse ainda que esse tio fala “nome feio”. “Eu não sei desenhar uma Bíblia... e também não sei o que tem dentro... mas eu posso colocar meu nome e o nome dos meus irmãos...”. Falou da meia-irmã, mas não colocou o nome dela no desenho. Pediu que a pesquisadora soletrasse os nomes que queria escrever no interior de sua Bíblia. Perguntou o nome da pesquisadora, escreveu e pergunta se estava certo. Pediu-lhe que continuasse soletrando. Explicou de quem são os nomes que ele escrevera e encerrou sua produção com seis nomes.

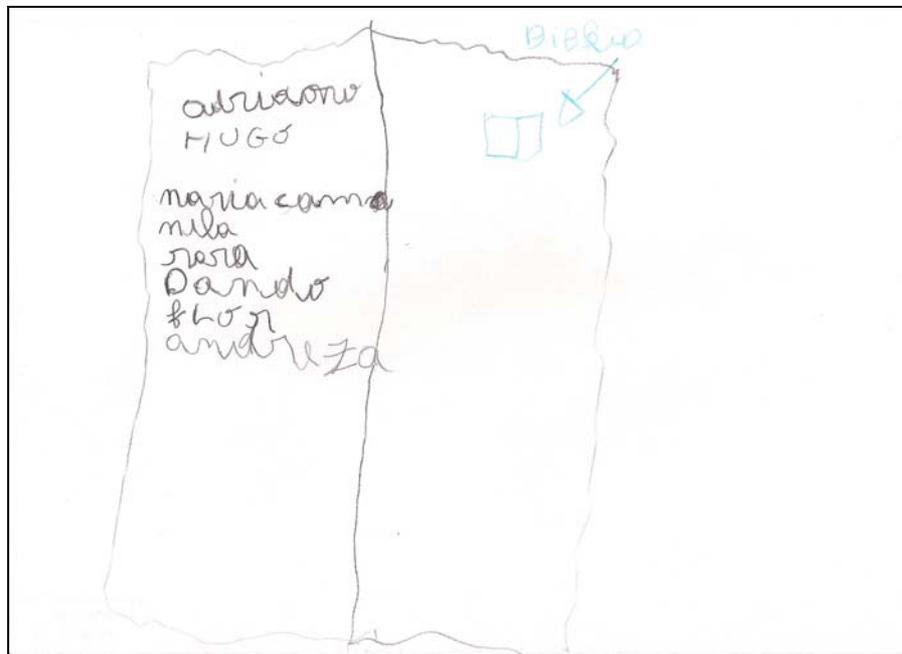


Figura 10: Unidade de produção 2 (Antônio)

Produção da estória: Na tentativa de estimular um desenvolvimento da estória, a pesquisadora começou sua solicitação com “era uma vez...”. “Eu não sei...”. Pediu para ir na sala pegar uma máscara e, com a insistência da pesquisadora em contar a estória, perguntou “qual estória? Tem estória não...”. A pesquisadora insistiu: “inventa uma estória”. E começou a perguntar sobre o desenho. Ele perguntou quais são as letras do nome Bíblia e escreveu a palavra, dizendo “terminei”. A pesquisadora perguntou o nome do desenho e ele respondeu: “não tem nome, não fiz desenho... só fiz nome...”. Ao término de toda sessão, depois da terceira unidade de produção, pediu para rever o desenho com o nome da família. Solicitou que a

pesquisadora lesse e perguntou pelo nome da mãe dele, pedindo que a pesquisadora soletrasse para que ele escrevesse.

Título: Bíblia

Comentários sobre a produção

Poder-se-ia especular a influência do local em que o desenho foi realizado para a produção de Antônio. A sala em que os encontros aconteciam tem uma grande Bíblia numa estante ao fundo. Porém, não se pode deixar de considerar presença do nome dos familiares, especialmente o “esquecimento” do nome da mãe, na unidade de produção em que começa a existir certo enfraquecimento das barreiras defensivas, com sinalização do encaminhamento para o conflito (Gonçalves, 1997).

Antônio elenca os nomes de sua família, deixando a mãe de fora de uma produção em que diz que “não tem estória...”. Pede ajuda para poder escrever as palavras, buscando suporte no ambiente para aquilo de que não consegue dar conta, que ele “não sabe”.

Unidade de produção 3

Duração: 09’32’’ (desenho) e 14’12’’ (toda a produção).

Componentes expressivos: Iniciou seu desenho na posição horizontal em que a folha de papel lhe foi entregue e, muito rapidamente, virou-a para fazer uma produção na vertical, indicativo de recusa da realidade (Hammer, 1991). Produziu seu desenho com lápis de colorir, com um traçado leve, com linhas contínuas, nem sempre coincidentes, quase não visíveis no verso pela cor amarela com que desenhou. Rapidamente desenhou os óculos, que seriam “a máscara” que ele tinha dito que iria desenhar, ocupando a posição mais central do papel. Fez uma “carta que vira prédio”, em toda extensão do verso da folha, acrescenta a porta central, janelas de baixo para cima e várias linhas horizontais, reproduzindo, ao término de sua produção, a porta no lado esquerdo e, em seguida, outra no lado direito. Sua primeira produção passa a ser o verso e o desenho principal se torna o prédio, embora o título atribuído faça menção a óculos.

Observações durante a aplicação: Resistiu um pouco em fazer mais um desenho e disse “já sei... vou fazer uma máscara!”. Emitiu sons guturais durante o seu desenho. Declarou estar com calor e que era “feito de água... não... sou feito de fogo”. Falou da tia de quem se afastou após a chegada do bebê, que costumava levá-lo à praia. Tirou umas cartas do bolso, um baralho do Pokémon, e avisou que iria fazer um desenho igual, mesmo “sem saber fazer”. A carta que lhe serviu de modelo era amarela. Fez, então, seu desenho na mesma cor. Enquanto

desenhava, narrava uma disputa entre os personagens, dizendo quem era forte, quem era fraco e que o “melhor de todos” ele não tinha ainda, que não tinha dinheiro para comprar. Deixou as cartas sobre a mesa e começou a descrever o que produzia, “uma janela... vou morrer de fazer janela...”, “agora vou fazer um castelo, no meio do fogo”. Mexeu no gravador e ficou contando, juntamente com o cronômetro da gravação, “o tempo tá passando...” e perguntou até quando iria ter que ficar desenhando. A pesquisadora informou-lhe que estava perto de terminar, mas que teriam de continuar no dia seguinte para terminar o trabalho. Ele disse que desenhara o “castelo rá-ti-bum” e que ia ajudar o padrinho no trabalho, “carregando coisa”. Seguiu desenhando em silêncio. Mexeu no apontador e perguntou onde estava o que estava dentro. “Fiz três prédios e terminei!”.



Figura 11: Unidade de produção 3 (Antônio)

Produção da estória: “É o prédio onde todo mundo mora... eu moro nesse, minha tia mora nesse e meu pai mora nesse... meu pai, eu moro no meio, com minha mãe, minha avó e minha outra irmã... nesse aqui mora minha tia e Juninho, filho dela, que ela cria... no outro é meu pai e o tio dele chato, que pega a faca pra meter em mim...”. A pesquisadora questionou sobre a produção no outro lado da folha: “é um óculos, meu óculos preto por causa da conjuntivite...”. A pesquisadora questionou sobre os tamanhos dos óculos, Antônio respondeu: é “um da

minha irmã, um meu e outro de mainha e vovó... não! É um meu, um da minha irmã e outro do meu irmão...”. “E o que acontece com esses óculos?”, ”ele enfia no olho de cada um”.

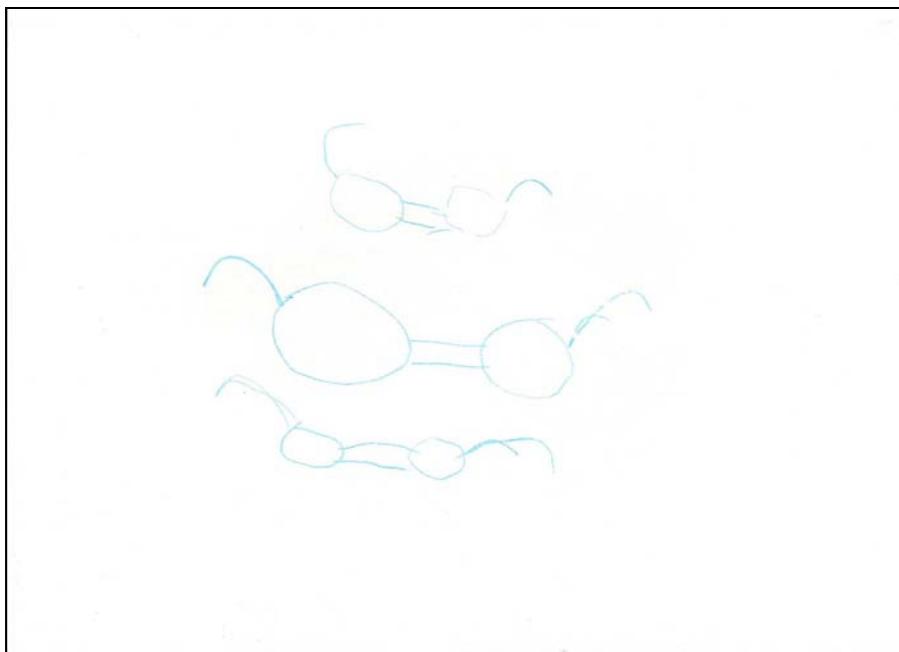


Figura 12: Verso da unidade de produção 3 (Antônio)

Título: A visão do óculos

Ao término da realização das produções, a pesquisadora perguntou a Antônio o que ele achava do que a mãe dele dissera sobre ele. Ele disse que “fica triste”, que “tem um lado difícil e um lado fácil... o lado de lá é fácil, mas o lado de cá é triste”. Com idéias confusas, falou que “ficar triste é melhor do que brincar... melhor trabalhar do que brincar”. Por não ter entendido, a pesquisadora questionou e ele disse que “quer ser grande”.

A pesquisadora perguntou-lhe sobre os gatos, sobre o que sua mãe disse, e ele dissera que “não gosta de gato porque dá azar”, que ele já matara 1000 gatos, jogara na caixa d’água, estourara a cabeça de um na cabeça dele (“é brincadeira...”).

Comentários sobre a produção

A produção em que Antônio inicia dizendo que vai fazer uma máscara, anteparo que esconde algo, recebe o título de “a visão do óculos”, expressando algo que não está podendo ser visto por ele. Um pouco confuso, muda o lado do papel e interrompe sua produção, mudando de conteúdo, mas preservando ainda representações de seu desejo de ter toda sua família junta, unidade que representaria o conflito vivenciado pelo sujeito (Gonçalves, 1997).

Na sequência de sua produção anterior, representara graficamente sua família por meio dos nomes escritos no interior da Bíblia. Nesta unidade, ele produz o que seria a moradia da família que ele deseja, a qual surge na estória contada para o desenho.

Unidade de produção 4

Duração: 14'47'' (desenho) e 18'51'' (toda a produção).

Componentes expressivos: Primeira produção da segunda sessão, realizada na posição em que o papel lhe foi entregue, utilizando apenas lápis grafite, sem utilização de cor. Linhas um pouco curvas, de traçado mediano, sem presença de maior pressão em sua produção. Utilizou toda a extensão do papel, com maior número de elementos localizados na parte inferior do seu desenho. Iniciou seu desenho pela composição do céu, como ocorrera em sua primeira unidade, ao que se seguiram as árvores e os vãos com flor. Fez a grama – única unidade em que há chão, elemento representativo do contato com a realidade. Fez a casa ladeada por árvores e mais vasos com flor. O poste voltou se fazer presente, mais uma vez com um fio que chega até a casa. Desenhou o objeto com asas que estava no “ar” e finalizou sua produção com um “foguetete” no canto esquerdo, que mais se assemelha com uma casa.

Observações durante a aplicação: Um pouco mais retraído que na sessão anterior, resistiu um pouco em desenhar – “aquí não tem lápis...”. Falou do desenho que há na sacola de sua irmã recém-nascida (“eu decorei”). A pesquisadora questionou o que colocara no meio do sol: “um laço”, disse ele. Perguntou se conhecia uma das crianças que também participara da pesquisa e ele disse que ela “tava fazendo bagunça... ela perturba tanto”. A pesquisadora aproveitou para questioná-lo sobre seu comportamento em sala de aula. Ele respondeu que “dá-lhe em todo mundo que fala de minha mãe”. Sobre seu irmão, declarou que “ele bate mais em mim que eu nele... eu não gosto dele, ele é muito chato”. A pesquisadora questionou de quem ele gosta. “Da minha mãe, do meu pai”, respondeu. Ele perguntou se a voz dele já está no computador e quando ele iria ouvir o que ele dissera. Falou que ia visitar o pai quase todo domingo e que, quando seu irmão ia, ele não podia ir. Contou que seu pai fora preso pela primeira vez porque “uns caras errados esconderam uma arma pra se vingar”. Relatou que o pai matara um homem e o irmão escondera a arma na casa do pai, motivo pelo qual fora preso na primeira vez. A segunda, fora por roubo. Falou da meia-irmã, que ia visitá-lo quase todos os dias. Falou das pessoas com quem morava. A pesquisadora perguntou sobre o desenho, e ele disse que “é um passarinho que tá voando pra lá... lá na frente... um pica-pau, com as peninhas... duas patas, a asa... uma, duas, três...”. Pediu a borracha. Perguntou sobre um

foguete que fica embaixo do viaduto, “um foguete”. A pesquisadora, não localizando o objeto a que se referia, perguntou se seria em um parque. “Não é de verdade”, respondeu ele.

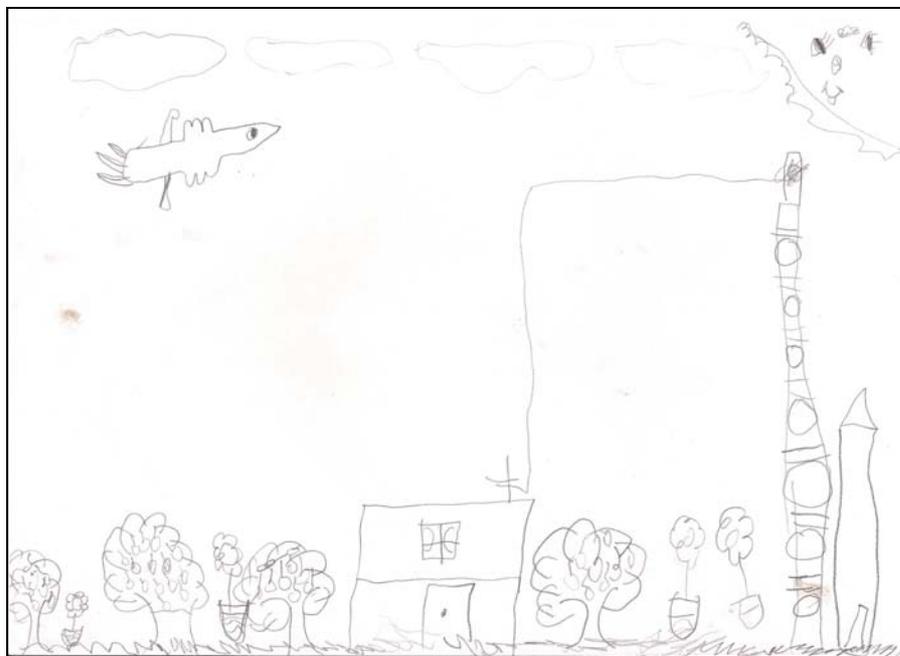


Figura 13: Unidade de produção 4 (Antônio)

Produção da estória: “Eu desenhei, mas não sei... é um foguete para a lua!”, explicou Antônio. A pesquisadora quis saber mais: “E o que vai acontecer com esse foguete?”. Antônio, então, lhe responde: “vai pra São Paulo”. Não satisfeita com a resposta, a pesquisadora voltou a perguntar: “o que tem lá?”. “Um parque”, declarou Antônio. A pesquisadora continuou: “e o que vai acontecer nesse parque?”. Antônio revelou: “eu vou brincar...”. Falou que tem a laje da casa da tia, onde estava acontecendo a festa da irmã que acabara de nascer. Nesse momento, o apontador acidentalmente se abriu e despejou tudo que havia dentro dele sobre Antônio – “tomei um banho”, disse o menino. Perguntado sobre quem estaria na festa, Antônio declarou que esquecera o nome de todo mundo, que só se lembrava do nome da irmã, do dele, do da tia, do da avó e dos das duas primas. Do nome dos outros convidados ele disse que esquecera. “A festa é massa!”. Contou que seu pai não poderia ir, que seu tio não gosta de seu pai. Ao ser questionado sobre o passarinho, disse que ele “está indo para o ninho dele... a casa dele”. Voltou a falar da festa, em que estão presentes sua mãe e a pesquisadora, que estariam rindo lá na festa.

Título: Foguete pra lua

Comentários sobre a produção

Sem cor, este desenho representou uma reprodução de sua primeira produção, com o tema da fuga bastante presente. Além disso, a casa idealizada, em festa, se presentifica no desenho e na estória do passarinho, que “voa pro seu ninho”, na unidade que representa possibilidades de resolução do conflito (Gonçalves, 1997).

Muito mais que o romance familiar, Antônio expressa em suas produções gráficas e em suas verbalizações o seu desejo, apresentando elementos de sua dinâmica familiar, sem indícios de manifestações agressivas, que, contrariamente, se fazem presentes como símbolos de afetividade, a exemplo das flores nos vasos.

Algo que o retire de onde se encontra, que o leve para outro lugar, assim como uma vivência prazerosa, surge em sua estória, sem estar objetivamente representado em sua produção gráfica, que se associa a processos aperceptivos-dinâmicos para trazer material significativo acerca de sua dinâmica.

Unidade de produção 5

Duração: 09'16'' (desenho) e 11'58'' (toda a produção).

Componentes expressivos: Produção confusa, iniciada com um círculo, que rapidamente passa a ser o verso do papel. Começou o novo desenho na posição horizontal, com um retângulo e uma bola com várias bolinhas em seu interior no centro da folha. Compôs o céu e desenhou um foguete de “cabeça-para-baixo”, seguido de um outro céu na lateral oposta. Seu foguete, novamente, muito se assemelha a uma casa. Fez rabiscos por toda a extensão da folha: “chuva, chuva, muita chuva...”. Desenhou a janela do foguete, a escada e o “piloto”.

Observações durante a aplicação: Aceitou fazer mais um desenho: “só que vai ser o mesmo negócio, com o mesmo nome...”; “já sei! Vou desenhar um apito!”; “tem um apito aí, é?”; “tem um monte de bolinha de silicone... uma estourou no meu bolso”; “ah... eu vou fazer uma bola... uma bola! Já sei!”; “eu não sei fazer...”. “O que tu não sabe fazer?”, perguntou a pesquisadora. “Nada!”, ele respondeu. Aproximou-se para ver as anotações da pesquisadora. “Tás curioso pra saber o que eu escrevo, né?”, observou a pesquisadora. “O que eu falo a sra. escreve aí, não é?”, perguntou ele. Perguntou ainda se a pesquisadora já tevira conjuntivite ou tersol, que ele não fora à escola porque estava com problema no olho. Questionou ainda se haveria trabalho com a criança que havia mencionado na unidade anterior. A coordenadora do CDI entrou na sala e interrompeu por alguns instantes o trabalho. Após sua saída, período de silêncio e dedicação ao desenho: “pra fazer tem que pegar uma borracha lá na sala... desenhei

errado...”, “a gente não pode apagar!”, “por quê?”, “por que nesse trabalho não pode usar borracha”. Disse que não queria pintar, que ficava cansado quando pintava e que gostava somente de escrever. Foi descrevendo sua produção: “daqui a pouco ele vai voar...”. “Esse foguete *tá* indo pra onde?”, questionou a pesquisadora. “Pro mesmo lugar, São Paulo...”, declarou ele. “Ele vai encontrar com quem?”, interrogou ainda a pesquisadora, mas não obteve resposta. Falou novamente de conjuntivite e exclamou “morreu!”. A pesquisadora questionou: “morreu?”. “*Se viveu!*”, disse ele. Mexeu no gravador e ficou acompanhando em voz alta a contagem do cronômetro, emitindo sons guturais e algumas músicas em “pa-ra-pá, pa-ra-pá, pa-ra-pá, para-pá”. A pesquisadora convidou-o a voltar ao desenho. Ele afirmou que já terminara, que fizera um foguete decolando: “ele *tá* caindo em cima do sol, tia!”, “assim é o sol dele e assim é outro”. Mudando a posição do papel, continuou a descrever o desenho: “isso aqui é uma lua... o sol já fechou... e agora choveu”. Enquanto falava, ia desenhando rabiscos ao longo de toda folha. “E agora? Como esse foguete vai decolar?”, perguntou-lhe a pesquisadora. “Eu saio correndo...”, disse ele. Mexendo no apontador, contou que furara o dedo. Questionado pela pesquisadora se ele se machucara, respondeu: “sumiu o furo...”. E iniciou a estória sobre seu desenho.

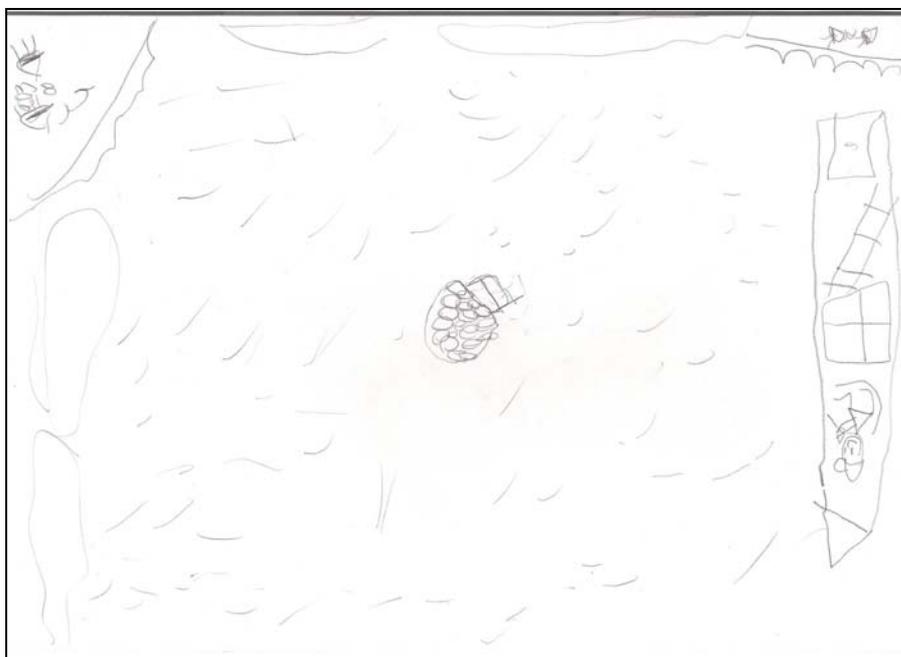


Figura 14: Unidade de produção 5 (Antônio)

Produção da estória: A estória começou a ser contada antes mesmo da solicitação: “aqui *tá* chovendo muito... em um apito que o dono jogou aí no meio”, “*tá* vendo assobiando? É de cima do foguete...”. “Quem jogou esse apito aí no meio?”, perguntou-lhe a pesquisadora. “Eu... joguei da janela”, disse ele. “Ah... tu que *tá* dentro do foguete, *né?*”, quis saber a

pesquisadora. “É... ele vai subir... vai embora...”. “Pronto! Terminei! Foguete-apartamento com destino para a lua...”. Perguntou o que a pesquisadora escrevera. “Foguete-apartamento em fuga para a lua”, respondeu-lhe ela. “É foguete-apartamento destino para a lua, mas deixe assim...”, corrigiu ele. Terminada a última unidade de produção, pediu para repetir um desenho do dia anterior, o da máscara. Saiu da sala para pegar uma tesoura para recortar e voltou com muitas crianças que pediram para fazer desenho também. Antônio as retirou da sala e a pesquisadora, em seguida, encerrou a sessão.

Título: Chuva demais / Apartamento em fuga para a lua

Comentários sobre a produção

Produção confusa, em que não se identifica nem mesmo sua posição, se horizontal ou vertical. Repete o tema da produção e a “fuga” se presentifica outra vez na unidade de produção do D-E que seria a apresentação de possibilidade de resolução do conflito (Gonçalves, 1997).

O foguete em fuga tem Antônio no seu controle, em um desenho cujas verbalizações trazem um problema no olho, algo que o impede de realizar suas atividades normais e que precisaria de cuidados. Ao questionar se a pesquisadora sabe o que é isso, meio sem nexo surge um “morreu”. Ao ser interrogado, esse “morreu” vira “se viveu”. Quem poderia “se viver” numa produção tão fantasiosa de fuga?

Análise interpretativa do conjunto de produções de Antônio

A expressão de um desejo de mudança é marca constante nas produções dessa criança. Desenhos com conteúdos repetidos circulam em torno de um mesmo tema: a fuga. Exceto na segunda unidade de produção, todos os outros desenhos falam de mudança, de saída, fuga e têm a figura da casa repetidamente representada.

Um outro inacessível, sua madrinha no CDI, surge como possibilidade, alguém que lhe manda cartas semestrais e presentes em datas como Natal e aniversário. Ao mesmo tempo sua mãe, por duas vezes, foi esquecida e posteriormente incluída nas suas produções e histórias contadas sobre os desenhos que produziu.

A grande queixa sobre Antônio refere-se à sua agressividade “indomada”, mas esta pouco se expressou em suas produções. Ao contrário disso, observa-se a presença de elementos indicativos de afetividade como o colorido da primeira unidade e os vasos de flores

da quarta. Os gatos, que ele “mata todos”, como disse sua mãe, não surgem em sua produção gráfica. São trazidos pela pesquisadora, que ficara chocada ao saber que uma criança de sete anos de idade mata os gatos da vizinhança. “O pai faz a mesma coisa e quer dar no menino...” e “não gosto deles que dão azar” são simbolizações que não conseguem, ao menos, tangenciar o tamanho sofrimento vivido por esta criança, que direciona toda sua destrutividade para um objeto externo a si.

Sua dinâmica familiar conturbada, com recorrentes agressões físicas, insultos, explorações de diversas naturezas, uso de álcool e outras drogas e a punição dos delitos de seu pai imprimem marcas em sua subjetividade que o levam a querer “dá-lhe”, bater para se proteger, única referência que lhe pode ser apresentada. Os cuidados suficientes que lhe puderam ser direcionados pela avó, que na verdade é bisavó, evidenciando a confusão de papéis em sua família, mudam de qualidade quando ela perde a visão, o que faz Antônio passar a tratá-la, também, com hostilidade. Outra referência que seria sua tia, agora “não tem mais tempo”, pois está “sempre ocupada e sem dinheiro” depois que “pegou um bebê pra criar”, tirando-lhe seu espaço. Uma outra perda que parece ter trazido efeitos desestruturantes para ele foi a prisão de seu pai. Este surge como contenção às manifestação agressivas dele, que extrapolam a convivência social e direcionam-se para o mundo do crime.

A criança que bate em todo mundo e mata gatos se apresentou durante o procedimento de forma dócil e bastante educada, obedecendo aos acordos e tratando muito respeitosamente a pesquisadora. Carinhoso e de voz suave, Antônio se apresenta como uma criança em risco, que precisa de cuidados que possam reparar suas perdas e ajudá-los a (re)construir uma moldura que possa conter suas instabilidades de modo a evitar que se desenvolva no sentido de conquistar os ganhos secundários da delinquência.

Em suas produções faltam cores, mas ainda existe esperança: há uma madrinha, uma lua para onde se pode fugir. É, porém, necessário “construir o foguete” que possa conduzi-lo a um ambiente menos destrutivo, com mais possibilidades criativas, onde lhe seja possível a essencial construção de um espaço para brincar, sem precisar recorrer ao trabalho para poder expressar, mesmo que minimamente, sua criatividade.

CAPÍTULO IV
A INSTITUIÇÃO: POSSIBILIDADE DE (RE)CONSTRUÇÃO DO *HOLDING*

A partir da compreensão winnicottiana de ambiente, apresentada na terceira parte do Capítulo I e da consideração de sua extensão para além dos braços da mãe, serão apresentados, neste capítulo, comentários que abordam a possibilidade de intervenções institucionais poderem atuar no sentido de restituir aquilo que foi perdido com a privação vivida pela criança, ajudando-a a retomar o percurso de seu amadurecimento emocional.

Dentro de seu conceito de tendência antissocial, em que considera que houve um período inicial suficientemente bom no atendimento às necessidades, com a presença de um cuidado satisfatório, e que este foi perdido, Winnicott (1958c) fala da reivindicação daquilo que agora falta no ambiente. Quanto à buscar no ambiente uma resposta à convocação daquilo que foi perdido, a questão institucional é problematizada.

“Winnicott veio a descobrir a diferença entre um ambiente bom e um que não é bom (...) [e] pôde observar que este primeiro e essencial ambiente bom é duplicado no setting freudiano, de que, é evidente, faz parte a personalidade do analista” (Abram, 2000, p. 27). Assim, considerações acerca do tratamento psicanalítico e da função do analista de (re)criar um estado de *holding* durante o tratamento serão tomadas como base para apontar o papel que instituições podem vir a adotar no desenvolvimento de crianças que tiveram perdas significativas, interferindo em seu processo de constituição psíquica.

Aqui o termo “tratamento” é empregado num sentido amplo, considerando que o cuidado e o atendimento às necessidades de crianças que venham a frequentar uma dada instituição podem ser entendidos na via do acolhimento, dimensão envolvida no tratar. Na definição deste verbo, o minidicionário Aurélio (1989) apresenta possibilidade de uso em sentidos como manejar, manter relações com, cuidar de. É esta última a dimensão que se pensa poder ser assumida por uma instituição.

4.1. Uma definição de instituição

Diversas definições sobre instituições podem ser apresentadas. Muito comumente o termo é empregado como sinônimo de empresa ou organização, referindo-se a uma espécie de negócio com fins lucrativos. Neste trabalho, instituição é entendida num sentido mais abrangente, na direção de uma construção social, que representa a “articulação de elementos com configurações próprias, produzido num dado momento da história e assumindo um caráter de permanência legitimada” (Francisco, 2000, p. 25), o que significa que o entendimento do que vem a ser instituição aqui adotado envolve suas peculiaridades, a

historicidade e o contexto em que ela se institui, além da legitimidade diretamente relacionada com a continuidade das ações por ela desenvolvidas.

Como exemplos de instituição, pode-se falar na instituição família, na instituição escola, na instituição trabalho etc. As instituições ganham concretude por meio de “uma multiplicidade de agenciamentos de subjetivação, colocados em funcionamento por uma série de dispositivos e instrumentalizadas em estabelecimentos (...)” (*idem*, p. 26). O estabelecimento em questão é o CDI, espaço em que foi realizada esta pesquisa. Esse espaço se enquadra num grupo de instituições que se destinam ao cuidado, onde poderíamos incluir também unidades médico-hospitalares, consultórios, escolas, creches, entre outras, que, em meio a suas funções, buscam cuidar daqueles que assistem.

A partir deste entendimento sobre instituição, pensá-la como uma possibilidade de (re)constituição/composição da moldura que a criança tivera e que se desfez com a privação, passa a ser levado em consideração à luz de contribuições winnicottianas.

Instituição é uma noção que perpassa, em certo sentido, toda a obra de Winnicott. Como apresentado no Capítulo I, o ambiente faz parte do processo de amadurecimento emocional e este é representado pela família, primeira instituição da qual todo indivíduo faz parte. Os meios de relação são elaborados a partir dos cuidados que podem ser recebidos dentro da família, ou de quem substitua sua estrutura. Se essa provisão ambiental for adequada, há uma progressão no atendimento às necessidades da criança. Se não, faz-se necessário algum tipo de intervenção, que, em função da natureza da falha e seus efeitos para o desenvolvimento do indivíduo, pode ser contornada com cuidados domésticos ou necessitar de uma atenção mais institucionalizada.

4.2. Para além dos braços maternos, a comunidade

Nessa linha de entendimento, é possível expandir o diâmetro do espaço que circunscreve a área de cuidado que pode ser oferecido para o atendimento às necessidades da criança. No caso desta pesquisa, seus participantes vivem numa comunidade extremamente carente, que apresenta um nível médio de vulnerabilidade em seu conjunto, com pontos de altíssimo risco social e emocional (Anexo E).

Santo Amaro é uma comunidade que não possibilita a experiência do *holding*. Marcada pela violência, o tráfico de drogas territorializa áreas de circulação e ocupação, exigindo que até mesmo as crianças desviem seus caminhos e mudem o percurso para a escola

para evitar passar em zonas do tráfico que diferem daquela em que residem ou estudam esses pequenos.

O foco de análise desta pesquisa são as crianças que praticam atos antissociais, a demanda que fazem ao ambiente com esses comportamentos agressivos. Não podemos, contudo, considerar essas crianças sem levar em conta a realidade de sua comunidade, uma vez que, como “a criança é cultural e historicamente situada, (...) seu estudo não pode ignorar tempo, lugar e história” (Lordelo, 2002, p. 13).

No que concerne ao tempo, vivemos os efeitos do projeto fracassado da modernidade, sob a égide das marcas da contemporaneidade em que imperam a emancipação feminina, as novas configurações familiares, as cobranças decorrentes do ideal de igualdade apregoado pela democracia, a prática crescente do contínuo acúmulo de bens, entre outros fatores que podem estar na base de um novo funcionamento social, o qual tem sérias implicações psíquicas (Lebrun, 2004).

O lugar em que as crianças investigadas se situam não se configura como um ambiente suficientemente bom. Precárias condições na prestação de serviços básicos à comunidade, como moradia, saúde, educação e segurança, expressam um certo abandono estatal. Aparentemente contrário à informação anterior, Santo Amaro é uma comunidade privilegiada na captação de recursos e existência de iniciativas que visam minimizar as inúmeras dificuldades. A Universidade de Pernambuco, cujo campus da Faculdade de Educação Física se localiza na comunidade, oferece muitas possibilidades vinculadas à prática esportiva para os jovens que lá residem. O Governo do Estado desenvolve atividades voltadas para a inserção de adolescentes de Santo Amaro no mercado de trabalho, por meio da exaltação da cultura local e sua promoção. Instituições religiosas, como de certa forma é o caso do CDI, oferecem programas com os mais diversos fins, com o intuito de melhorar as condições de vida dos moradores da comunidade.

Embora existam políticas públicas voltadas para a comunidade, o engajamento nas atividades citadas acima, e em muitas outras existentes, é condicionado ao tipo de retorno que recebem, colocando-se, em sua grande maioria, num lugar de exceção daquele que deve ser mantido e ter suas necessidades supridas pelo governo. A maioria não investe nos estudos e o trabalho torna-se uma atividade pouco valorizada, na medida em que ilícitos geram maior rentabilidade e de forma bem mais rápida – como é o caso do tráfico de drogas, delitos da ordem do crime contra o patrimônio e até mesmo contra a vida do outro, e a prostituição.

Sobre os ilícitos, chama a atenção o código de conduta próprio da comunidade que os moradores constroem para determinar suas relações, as avaliações e punições que são

empregadas. Além do código da territorialidade demarcada pelo tráfico de drogas, existem padrões atitudinais que são referência, como a consideração de que aquele que rouba “dentro de casa” não presta. O roubo em si não é repreendido, mas sim a apropriação indevida de objetos e posses de pessoas com quem se tem algum tipo de relacionamento.

Fator que também merece consideração, mencionado anteriormente no corpo deste trabalho, diz respeito à composição familiar da grande maioria dos moradores de Santo Amaro, ao menos dentro do que foi observado no universo dos participantes da pesquisa. Famílias extensas do tipo matriarcal, em que diferentes gerações de mulheres cuidam de várias crianças, com empobrecimento correlato da figura masculina, muitas vezes objetivamente ausente, quer seja por morte, prisão ou abandono.

Esses são os modelos predominantes oferecidos para as crianças da comunidade, que, em muitos casos, não possuem uma referência mais consistente, com recorrentes mudanças de cuidador até mesmo dentro da família, em que comumente os irmãos mais velhos responsabilizam-se pelos mais novos, assumindo precocemente responsabilidades que pouco espaço deixam para o brincar. Esse tipo de estruturação de ambiente leva a uma fragilidade das redes de apoio social e afetivo dessas crianças.

A história de vida dessas crianças é fortemente marcada pela violência, quer seja da comunidade, dos policiais e até mesmo intrafamiliar. Em estudo sobre novas famílias urbanas, Bastos, Alcântara e Ferreira-Santos (2002) afirmam que “a violência diminui a esperança” (p. 126), defendendo a necessidade de constituição de redes de suporte formal para lidar com experiências de separação e perda, que aumentam o risco e vulnerabilidade dessas crianças.

Nesse contexto, muitas vezes as instituições possuem um papel fundamental na estruturação ou resgates de crianças e adolescentes. Embora seja verificada a ocorrência de interações agressivas entre pares, muito comumente as relações que se estabelecem entre crianças são de cooperação e constituídas por atitudes de cuidado, consolo e até mesmo educação (Freud e Burlinghan, 1960 *apud* Carvalho, 2002). O fortalecimento de vínculos entre pares dentro da realidade institucional tem sido uma estratégia recorrentemente adotada por instituições de cuidado infantil.

A cooperação entre pares pode ser observada não só entre as crianças assistidas. O suprimento de necessidades por essa via poderia vir a ser também adotado entre os cuidadores institucionais, que muitas vezes não possuem condições de trabalho e não encontram um cinturão institucional para dar sustentação a suas práticas.

Como sinalizado quando da descrição da chegada à Instituição (Capítulo III), o CDI fez-se falar através de relatos, confissões e inquietações de seu corpo técnico, no momento em que foi possível a realização de uma reunião, espaço privilegiado para dar voz à Instituição.

Esse encontro teve início com o reconhecimento do erro por parte da pesquisadora, que deveria ter promovido aquele encontro logo no início do desenvolvimento de suas atividades de campo, e não na finalização, como ocorrera. De início, houve uma explicação dos objetivos da pesquisa, situando rapidamente a literatura e o percurso até chegar n CDI, dando destaque maior ao papel da instituição na prevenção da delinquência. Foi um movimento de busca por ouvir a instituição: atividades desenvolvidas, como percebem os comportamentos antissociais, que dificuldades são decorrentes deles e que tipo de medidas são tomadas.

Para franquear a fala ao grupo, a pesquisadora faz menção à prática de suspender crianças quando têm comportamentos indesejados. O grupo se faz presente e tem início um interessante debate, cheio de revelações acerca do colorido institucional e a forma como eles lidam com a problemática em questão. Logo de partida, referindo-se à provocação da pesquisadora, foi dito que “não se trata de suspensão, é como se fosse um castigo”, pois que, na compreensão das educadoras, a criança agressiva quer mesmo é chamar a atenção. Foram, então, enumeradas algumas das práticas das educadoras: “tento ser mais atenciosa com esses alunos, oferecer mais atividades, leitura...”; “a gente muda elas de sala e fica uma maravilha! Funciona bem... não sei se elas se apegam... mas mudar o método já melhora o trabalho”. Trouxeram ainda considerações avaliativas sobre estratégias de enfrentamento das dificuldades decorrentes de práticas antissociais.

Uma das educadoras destacou a importância de escutar a criança: “é preciso ver o que ela [a criança] quer, tentando entender também... e muitas vezes precisa chamar as mães pra gente poder entender e evitar que fique mais difícil”. Um grande obstáculo, reiterado quase que com unanimidade, diz respeito a pouca adesão da família às convocações de comparecimento: “as mães não aceitam, dizem que é marcação... e às vezes tem um efeito contrário, a gente chama porque o menino *tá* faltando, *tá* bagunçando, e ele falta ainda mais”. Nesse contexto, vários relatos e exemplos foram trazidos, pontuando também a ambivalência observada nas crianças, que agridem e presenteiam a mesma professora em situações diferentes, como o bebê que destrói o objeto nos momentos de excitação, ao mesmo tempo em que o valoriza nos intervalos que se intercalam a esses momentos (Winnicott, 1958b).

Fazem referência a intervenções realizadas diante de práticas desrespeitosas, em que convocam a participação das mães e “sabem que concordam com o que foi dito na presença,

mas que o dia-a-dia é diferente”, resgatando a falta de referência em que vivem as crianças assistidas. Pontuam que não se constitui uma dificuldade a participação no projeto, que as crianças vão ao CDI, que muitas vezes a mãe procura, mas o que ela quer é “se livrar” do filho durante o dia, denunciando de forma mais explícita a fragilidade dos vínculos e tipo de cuidado precário que é recebido fora dos muros da instituição. Nos momentos em que a família é convocada e não comparece, a prática é realizar uma visita domiciliar, momento em que “descobrem que a coisa é muito mais séria... que o menino tá pela rua ou está sendo ameaçado” por alguma atividade na qual esteve envolvido.

A angústia se instala na fala do grupo. O sentimento de impotência vem à tona diante das constatações e denúncias: “o problema é a impunidade!”, “os meninos se apegam a gente também, chegam aqui machucados, a gente pergunta o que foi já sabendo da resposta... a família esconde, não diz nada, com medo de vingança, de coisa pior...”. Referem-se aqui às agressões sofridas e não denunciadas, inclusive por elas, que também se sentem ameaçadas. Diante da impossibilidade, remetem novamente para a família, que já declara sua impossibilidade de cuidar e agir diante de fatos dessa ordem. Questionam o que elas vão fazer, alegando que, se a iniciativa de denúncia ou cuidado partir delas, “termina virando contra mim”. Reconhecem o pedido de ajuda ao mesmo tempo em que assumem que “nada podem fazer”, senão estarão em risco também: “eu sinto que alguma coisa tem que ser feita... é de cortar o coração ver os bichinhos chorando, mostrando as marcas pelo corpo... mas o que eu posso fazer?!”. Um breve silêncio se instaura. Todos anuem as afirmações. Como recurso para lidar com a paralisação face à tamanha violência, lançam mão de recursos disciplinares pouco efetivos que ficam apenas na ordem de um discurso que se faz esvaziado.

O pedido explícito de ajuda chega diretamente da criança ou por intermédio da família. Relacionam-se com agressões, com uso e tráfico de drogas, entre outras queixas, juntamente com uma demanda de aliança para esconder o ilícito, que aponta ainda para o pouco conhecimento por parte das educadoras sobre os serviços disponíveis na rede, o que foi muito rapidamente orientado pela pesquisadora.

Neste ponto da reunião, ao perceber o alto nível de estresse a que estão submetidas, é questionado se elas conversam quando retornam das visitas que costumam fazer nas sextas-feiras. Alguém diz: “quando dá tempo...”. Essa resposta revela a inexistência de um espaço para a fala, para a troca de experiência, vindo a desperdiçar a possibilidade de contarem umas com as outras. A leitura final desse encontro foi a do intenso sofrimento vivido pelas educadoras, que se sentem impotentes diante das situações nas quais seus educandos terminam por tornarem-se vítimas. Ao término da reunião, após uma troca de angústias, que

contemplou, inclusive, o desabafo da pesquisadora sobre sua impossibilidade de escrever, de garantir o progresso de seu texto pelo impacto de algumas vivências que pode compartilhar no decorrer de seu trabalho com as crianças e da escuta de suas mães ou daqueles que as substituem.

Não houve espaço para tratamento do material trazido nesse encontro. Dele ficou a constatação da inexistência de um espaço de continência, de acolhimento da fala desses cuidadores, os quais precisariam estar fortalecidos para conseguirem sobreviver aos ataques de que eram alvo nos apelos lançados pelos pequenos antissociais.

4.3. A noção de contexto e o CDI como via de resgate

Diante do panorama acima exposto, percebe-se que a comunidade é extremamente carente e pouco assistida pelo Estado, assim como são precárias as condições de sustentação oferecidas aos cuidadores institucionais das crianças assistidas. Na tentativa de suprir eventuais falhas que o ambiente família não tenha conseguido suprir, a instância seguinte seria o ambiente instituição como via de possibilidade para o atendimento das necessidades próprias do desenvolvimento das crianças em questão, mas este precisa ser cuidado.

Winnicott (1968d), ao referir-se ao provimento ambiental, apresenta a noção de contexto que, em última análise, corresponde ao estabelecimento do lar. Com o desenvolvimento, a criança vai encontrando outros modos de relação com o ambiente que, gradativamente, é percebido em sua objetividade, usando os objetos num novo sentido de realidade. O pai, assim como os outros elementos do ambiente, podem ser usados de novas maneiras (Winnicott, 1957o). Esse processo não é linear: compõe-se de idas e vindas que duram toda a vida e requer a sustentação, no tempo, dessa experiência pelo ambiente.

A criança precisa ser capaz de experimentar os vários tipos de relações objetais num mesmo dia, ou talvez ao mesmo tempo, por exemplo: você pode ver uma criancinha aproveitando a relação com uma tia ou um cachorro, ou uma borboleta, e pode ver que a criança não só está realizando percepções objetivas, como apreciando o enriquecimento proveniente da descoberta. Isso não significa, no entanto, que a criança esteja pronta para viver no mundo descoberto. A qualquer momento, a criança se mistura de novo com o berço, ou com a mãe, ou com odores familiares, instalando-se outra vez num ambiente subjetivo. O que estou tentando dizer é que são os padrões familiares da criança, mais do que qualquer outra coisa, que a

abastecem daquelas recordações do passado, de tal modo que, ao descobrir o mundo, a criança sempre realiza uma viagem de volta – e essa viagem faz sentido para ela. Caso seja a família da própria criança, então a viagem de volta não submete ninguém a pressões, por ser da essência da família que ela permaneça orientada para si mesma e para as outras pessoas dentro dela. (Winnicott, 1968d, p. 130-131).

A ideia acima registrada corrobora a afirmativa trazida logo no início da introdução deste trabalho, em que se pontuava que a dinâmica familiar delimita os lugares ocupados pelos filhos por meio de sua expressão sintomática (Sigal, 2002). Muito mais que uma falência materna, estamos diante de um colapso familiar em que a tendência antissocial surge como via de fuga para essas crianças que não conseguiram manter no tempo uma relação de confiabilidade com o ambiente.

Construir um sentido de lar dá à criança a segurança necessária para integrar a coexistência de momentos em que o mundo pode ser percebido como certa objetividade e de momentos em que há o retorno a um estado indiferenciado, no qual o mundo é apenas uma extensão do si-mesmo. Essa adaptação é o meio através do qual a criança consegue atribuir um sentido de realidade para o mundo em que vive, o que permite que, posteriormente, possa “identificar-se com a sociedade sem um sacrifício muito grande do impulso individual” (Winnicott, 1996g, p. 70).

Bons pais comuns constroem um lar e mantêm-se juntos, provendo então uma ração básica de cuidados à criança e mantendo, portanto, um contexto em que cada criança encontra gradualmente a si-mesma (seu *self*) e ao mundo, e uma relação operativa entre ela e o mundo. (Winnicott, 1957o, p. 118).

Esses não são os pais das crianças investigadas. A função de cuidado é delegada indiscriminadamente a diferentes pessoas, as relações afetivas são voláteis e, muito comumente, famílias se constituem com crianças filhas de diferentes homens que convivem por um período com os filhos de sua companheira, até que a relação se desfaça. Além dessa fragilidade, os vínculos institucionais são precários e rompem-se tão logo surja outra proposta “mais interessante”¹², dificultando a continuidade das atividades propostas e a provisão da “ração básica de cuidados”.

¹² Como anteriormente mencionado, os vínculos se estabelecem a partir dos benefícios que são oferecidos. Se uma instituição oferece alimentação e atividades correlatas à escolarização formal, se torna “mais proveitosa” que uma em que é oferecido apenas o reforço escolar. A lei que rege é a do uso e não da troca.

Por trás de uma família existe o reconhecimento da necessidade inicial da criança pequena de uma versão simplificada da sociedade, que possa ser usada para os propósitos do crescimento emocional essencial, até que o desenvolvimento crie na criança uma capacidade de utilizar um círculo mais amplo, e na verdade um círculo que se amplia cada vez mais. (Winnicott, 1996g, p. 70)

Que círculo mais amplo poderia existir para crianças cujas referências de sociedade são as que foram acima mencionadas? A violência atravessa toda a constituição subjetiva e, em reação a essa invasão, a agressividade passa a ser uma forma de defesa aos ataques provenientes desse ambiente hostil. Para que as coisas sejam (r)estabelecidas e o desenvolvimento possa seguir seu fluxo, é preciso que o ambiente sobreviva.

No que compete àquele que cuida, sobreviver significa manter-se por conta própria, dar continuidade ao que se inicia; é fazer perdurar, preservando incólumes à qualidade a relação com o ambiente; é, sobretudo, não sucumbir às turbulências próprias do estar vivo e do amadurecimento – inclusive as que incluem destruição – de que quem está sendo cuidado, ou seja, é permanecer consistentemente a mesma pessoa, com a mesma atitude, sem retaliação; significa não desanimar, não desistir da tarefa, não se vitimizar, não se tornar sentimental; manter, a despeito de seus próprios estados de ânimo, os cuidados com o bebê, ou com o paciente, orientados pelas necessidades deles e não por suas próprias necessidades. (Dias, 2002, p. 349)

Confiar naquele que cuida permite o retorno ao ponto em que houve a perda. No entanto, muitas vezes, aquele cuida também sofreu deprivações e vive numa mesma realidade objetiva que seus assistidos, com carências e falta de assistência das mais diferentes ordens.

Quando consegue comportar-se adaptativamente, o cuidador é guiado pelas necessidades da criança, que recria uma esperança de que o ambiente possa atender às suas necessidades que, em outro momento, não foram atendidas. Nas palavras de Winnicott (1962c), “somos transformados em pais que fracassam e somente deste modo alcançamos sucesso como terapeutas” (p. 61). Ele está referindo-se à possibilidade de serem cometidas faltas no processo de cuidado, mas essas faltas devem estar dentro do limite de possibilidades das crianças assistidas, evitando que venha a se configurar como mais uma perda.

Desse modo, faz-se necessário que o cuidador seja capaz de entender o que está se passando, compreensão que o capacita a tolerar as tensões inerentes a esse tipo de trabalho. Se

o cuidador, por meio de uma tentativa de ser são ou lógico, defende-se ou retalia, a criança em acompanhamento perde a oportunidade de viver a falha original e de retomar o curso do seu amadurecimento. É preciso reconhecer a necessidade existente de enlouquecer, de quebrar tudo ao redor, e o valor terapêutico que pode ter essa experiência, desde que o ambiente possa manejá-lo adequadamente. (Winnicott, 1989vk).

Para que esse manejo ocorra, no entanto, é preciso cuidar da instituição, conferir-lhe uma estrutura que possibilite sobreviver aos ataques, sem punições como mandar Antônio de volta para casa num dia em que ele está “impossível”. É necessário cuidar do cuidador, fortalecê-lo, para que ele possa lidar com a destrutividade de forma positiva e construtiva, utilizando os recursos disponíveis para auxiliar a criança a reencontrar o desenvolvimento saudável.

Winnicott defende que a instituição deve possibilitar um contexto em que seja possível para a criança voltar à vivência da dependência absoluta, para que consiga, posteriormente, estabelecer outros modos de relação em que esteja envolvida uma utilização gradativamente maior do ambiente a partir de conquistas de etapas do amadurecimento pessoal (Cesarino, 2008). Nesse sentido, a vivência da dependência não pode ser entendida como alienação do sujeito, nem tampouco a socialização deve ser tomada como foco da intervenção, tendo em vista que o objetivo é atender às necessidades evolutivas da criança.

A socialização, nessa perspectiva, seria simultaneamente uma conquista e uma necessidade pessoal decorrente da ampliação da relação com os objetos em virtude do amadurecimento progressivo. Para tanto, o mundo deve ser apresentado em pequenas doses, com ressalvas e reservas determinadas pelas condições de possibilidade das crianças, de modo que possam ser abarcadas por sua zona de experiência. A instituição teria, junto com a família, papel importante nesse processo.

Nesse sentido,

[o] que permite à instituição se configurar num contexto onde o amadurecimento possa se desenrolar, é fato de que ela se torne um ambiente confiável, cuja característica central é a previsibilidade. Muitas coisas acontecem no cotidiano de uma instituição, assim como na vida em família, mas, em geral, ela permanece funcionando no mesmo espaço, com as mesmas pessoas e com uma mínima rotina estabelecida, seja em função do horário das refeições ou de qualquer outra atividade que aí possa ser oferecida. (Cesarino, 2008, p. 123)

Não se trata da proposição de um modelo ideal de instituição, com determinações rígidas e técnicas de cuidado preestabelecidas e imunes ao erro. Só se confia naquilo que pode falhar e a confiabilidade se constrói a partir da manutenção de um padrão ao longo do tempo. Os erros não são problema, desde que eles possam ser reconhecidos enquanto tais por meio do restabelecimento do padrão anteriormente existente. É preciso, no entanto, construir esse padrão, mesmo que pautado na precariedade das condições de funcionamento de cada estabelecimento.

As contribuições winnicottianas vêm sendo aproveitadas em intervenções institucionais (Sanches, 2005). Tem-se pautado, principalmente, em sua concepção da necessidade da adaptação ambiental às necessidades do indivíduo, funcionamento que apresenta importantes reverberações clínicas.

4.4. Possibilidades de intervenção

Winnicott (1965d), considerando a necessidade de modificações na técnica clássica de atendimento, baseada na interpretação do conflito inconsciente, pontua certas condições em que uma adaptação se faz necessária. Entre essas condições, inclui a tendência antissocial que, sob a forma da agressão, do roubo ou de ambas, instala-se como legado de uma privação. Afirma que estes e outros casos, que demandam uma adaptação ativa por parte do cuidador, despertam sobremaneira seu interesse e complementa:

O fato essencial é que baseio meu trabalho no diagnóstico, continuo a elaborar um diagnóstico na continuidade do tratamento, um diagnóstico individual e outro social, e trabalho de acordo com o mesmo diagnóstico. Neste sentido, faço psicanálise quando o diagnóstico é de que este indivíduo, em seu ambiente, quer psicanálise. [...] Em geral, análise é para aqueles que a querem, necessitam e podem tolerá-la. Quando me defronto com o tipo errado de caso, me modifico no sentido de ser um psicanalista que satisfaz, ou tenta satisfazer, as necessidades de um caso especial. Acredito que este trabalho não-analítico pode ser melhor feito por um analista que é versado na técnica psicanalítica clássica. (Winnicott, 1965d, p. 154)

O próprio Winnicott pontua, ao tecer considerações sobre o tratamento da tendência antissocial, a importância de realizarmos um “diagnóstico social”, conhecendo os recursos que o ambiente em que a criança vive pode ofertar. Entre esses recursos, está o brincar e sua

extensão ao aspecto cultural, pela relação de objeto que estabelece com outras pessoas, como via de acesso ao ato criativo.

O sentimento de continuidade do ser é possibilitado pelo viver entre outros, pelo viver cultural. “A habilidade de ‘ser’ tem sua origem na experiência de um ambiente de *holding*. A partir da experiência de ‘ser’ desenvolve-se a capacidade de ‘viver criativamente’ e de ‘brincar’, aspectos da integração que levam ao fazer. (...) a cultura está situada no coração do ser” (Abram, 2000, p. 238).

Com o contato com a criatividade, possibilitada pelo manejo que (re)constrói a moldura, o brincar ganha uma significação especial. A adequada adaptação do cuidador leva a sobreposição de duas áreas de brincadeira, fazendo que aquele que cuida se apresente como objeto transicional para a criança, pertencente ao seu mundo interno, sem perder sua qualidade de externalidade.

É a brincadeira que é universal e que é própria da saúde: o brincar facilita o crescimento e, portanto, a saúde; o brincar conduz aos relacionamentos grupais; o brincar pode ser uma forma de comunicação na psicoterapia; finalmente, a psicanálise foi desenvolvida como forma altamente especializada do brincar, a serviço da comunicação consigo mesmo e com os outros. (Winnicott, 1968i, p.63)

Habitando simultaneamente dentro e fora, o cuidador possibilita a confiabilidade em seus cuidados, o que permite o retorno ao ponto em que aquilo que era bom foi perdido. Comportando-se adaptativamente, o cuidador é guiado pelas necessidades do próprio paciente, que recria uma esperança de que o ambiente possa atender suas necessidades que em outro momento não foram atendidas.

O ambiente não faz o lactente crescer, nem determina o sentido do crescimento. O ambiente, quando suficientemente bom, facilita o processo de maturação. (...) Tal adaptação sutil às necessidades cambiantes só pode ser propiciada por uma pessoa, e uma que no momento não tenha nenhuma outra preocupação e que “esteja identificada com o lactente de modo a sentir e satisfazer as necessidades do mesmo, como por um processo natural. (Winnicott, 1963c, p. 201)

Por meio da realização de consultas terapêuticas, a criança encontra um contexto que, num certo sentido, reproduz as técnicas de maternagem dos estágios iniciais, cuja característica essencial é a confiabilidade. Gradativamente começa a ter esperanças de que suas exigências sejam atendidas e suas defesas antissociais se desfazem para dar curso ao desenvolvimento saudável (Garcia, 2005).

Uma outra forma de manejo terapêutico condizente com o quadro aqui analisado refere-se à realização do *placement*, modalidade de intervenção em que a noção de lugar é fundamental, partindo-se da compreensão de que é preciso encontrar um lugar que lhe tenha sido ofertado por um outro, iniciando o processo de constituição do *self*. Esse lugar ofertado pelo outro é a resposta à demanda que lhe foi lançada, na busca do indivíduo por ser colocado em uma situação que responda às suas necessidades.

Na obra de Winnicott, o *placement* inicialmente

(...) aparece como uma intervenção associada ao manejo, para mais à frente alcançar o estatuto de uma modalidade de atendimento clínico específica. O desenvolvimento do *placement* está profundamente associado ao trabalho que Winnicott realizou por volta da segunda guerra mundial, no qual acompanhou o processo da retirada de muitas crianças de Londres para o interior da Inglaterra, como maneira de protegê-las dos bombardeios que ocorriam naquela época. Ele tinha a preocupação de que o remanejamento das crianças para um outro ambiente pudesse significar uma interferência ruim no processo maturacional dessas crianças. (Safra, 20006, p. 16)

Em suas considerações acerca da provisão de necessidades especiais decorrentes de rupturas e perdas significativas no percurso do desenvolvimento pessoal, Winnicott (1955d) muito frequentemente afirma ser o psicanalista o mais habilitado para realizar a função reparadora, embora muitas vezes sustente que o próprio ambiente pode reorganizar-se e vir a prover aquilo que se faz necessário. Defende essa posição por acreditar que o conhecimento psicanalítico possibilitaria a aceitação e a utilização de expressões intensas de sentimentos, como o amor, a raiva, o enamoramento, não tão bem aceitas nas relações sociais cotidianas.

O conhecimento psicanalítico teria também importância na compreensão da dinâmica da provisão suficientemente boa do ambiente e dos efeitos de suas falhas.

Nesta parte de nosso trabalho podemos na verdade aprender o que fazemos por sermos pais, por termos sido crianças, por observar mães e bebês muito pequenos ou que ainda não nasceram, por correlacionar falhas dos pais com estados clínicos subsequentes de crianças doentes.

Embora saibamos que a doença psiconeurótica não é causada pelos pais, sabemos também que a saúde mental da criança não se pode estabelecer sem cuidado paterno ou materno suficientemente bons. (Winnicott, 1963a, p. 227)

Aceita e assumida a importância da Psicanálise, uma forma alternativa de conter os efeitos negativos que esses sentimentos possam ter para os que não têm conhecimento sobre a dinâmica psíquica seria a realização de supervisões, a presença de um terceiro que se coloca fora da cena para escutar com mais distanciamento, dando legitimidade e sustentação ao fazer, muitas vezes árduo.

Para além da técnica, Winnicott destaca a importância da autenticidade daquele que cuida, como define ao considerar seus propósitos ao praticar psicanálise:

Ao praticar psicanálise, tenho o propósito de:
me manter vivo;
me sentir bem;
me manter desperto.

Objetivo ser eu mesmo e me portar bem.

Uma vez iniciada uma análise, espero continuar com ela, sobreviver a ela e terminá-la. (Winnicott, 1965d, p. 152)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das produções realizadas pelas duas crianças investigadas, assim como a apresentação dos conceitos winnicottianos aqui discutidos possibilitaram o alcance dos objetivos propostos para a realização deste estudo dissertativo.

Foi possível identificar que a demanda de crianças que praticam atos antissociais é primordialmente uma demanda de amor, uma reivindicação de cuidado para o ambiente. O efeito dessa demanda sobre a constituição psíquica dos sujeitos analisados determina o direcionamento dado aos impulsos agressivos, inerentes à condição humana, os quais deveriam estar na base da capacidade de amar. Como algo foi perdido e a suficiência da provisão ambiental não pôde ser mantida, a ligação entre instintividade e motilidade se deu de forma precária, e a destrutividade passou a ser direcionada efetivamente para os objetos externos da realidade compartilhada.

A leitura realizada acerca do fenômeno aponta para uma insuficiência na provisão familiar, sem com isso culpabilizar “mamãe” por suas falhas, na medida em que foi percebido que a família como um todo é desassistida, vítima da ocorrência de repetidos abandonos e da reprodução de práticas violentas. A família como um todo necessita de cuidados. Pensar em uma (re)estruturação na dinâmica familiar, com a realização de intervenções para minimizar os efeitos da desestruturação poderia ser uma forma de melhorar o ambiente de desenvolvimento imediato das crianças estudadas.

No que concerne às especificidades das manifestações da tendência antissocial, foram identificadas expressões mais da ordem da destrutividade, um teste contínuo à confiabilidade e à manutenção do ambiente. Isso leva à cogitação de que o tipo de ruptura ocorrida no sentimento de continuidade de existência se deu na passagem da união entre instinto e motilidade, que serviria de base para o impulso amoroso e para o existir autêntico e criativo. Alguns indícios da busca do objeto puderam ser também observados, como a avidez de Renata que come toda a carne da família, ainda em cozimento, para se alimentar e poder cuidar da mãe e dar conta de suas perdas e repetidas ausências.

Como maior contribuição do presente estudo, apontamos as considerações acerca dos manejos terapêuticos dentro do ambiente instituição como forma de possibilitar a retomada do desenvolvimento saudável de crianças que apresentam tendências antissociais, as quais puderam começar a ser construídas no último capítulo desta dissertação.

Pensar o papel da realidade institucional enquanto espaço que circunscreve a constituição dessas crianças demanda a realização de um estudo próprio, com o intuito de pensar possibilidades de ação e estratégias que poderiam ser adotadas, levando-se em conta as condições de funcionamento dos estabelecimentos que venham a ser investigados.

A utilização da metodologia proposta foi de grande riqueza para o material produzido pelas crianças, tendo-se em vista que, pela via do lúdico e da produção gráfica, conteúdos conflitantes e dolorosos puderam ter lugar. O breve contato com as mães e aquelas que vieram a substituí-las em sua função possibilitou acesso a informações referentes à dinâmica familiar e à biografia das crianças analisadas, o que foi imprescindível para as impressões aqui apresentadas, embora o material a que foi possível ter-se acesso tenha sido, de certa forma, insipiente, apesar de possibilitar a contemplação do objetivo proposto.

Dentro do que fora proposto, numa perspectiva geral, avalia-se que a presente pesquisa contemplou seus objetivos. No entanto, entende-se que a forma como o estudo foi proposto apresentou como limitação a não consideração de elementos ligados à realidade institucional, os quais poderiam ter contribuído de forma mais efetiva para a proposição de possibilidades de saída para algumas das dificuldades enfrentadas no âmbito institucional e que poderiam influenciar no processo de (re)configuração da experiência de *holding* por parte das crianças privadas e carentes que são assistidas pelo CDI.

Esse mesmo aspecto relaciona-se com um dos obstáculos enfrentados no desenvolvimento da pesquisa, tendo-se em vista que a pesquisadora foi fígada por questões institucionais, desviando, por vezes, seu foco de trabalho. O desejo de cuidar daquelas crianças não poderia jamais ser atendido, mas trouxe um impulso que gerará frutos que podem se reverter em resultados concretos de melhoria para cada uma delas.

Avaliamos que o material produzido é de grande relevância, ao sair do lugar comum de atribuir à mãe todas as dificuldades enfrentadas pela criança. Há toda uma estrutura que envolve uma criança e esta precisa ser (re)construída de modo a poder servir de moldura para as vivências instintivas relacionadas à agressividade.

Diante da impossibilidade de cuidar de crianças que vivenciam dificuldades da ordem de comportamentos antissociais, tendo-se em vista tratar-se de uma questão que extrapola os limites de uma pesquisa acadêmica, envolvendo aspectos sociais e econômicos mais complexos, surgem algumas sugestões de desenvolvimento da temática aqui estudada.

Num primeiro momento, como desdobramento dos resultados encontrados, sugere-se algumas ações que possam vir a possibilitar o Centro de Desenvolvimento Integral da Amizade constituir-se como moldura, como continente das manifestações agressivas, sobrevivendo a elas sem retaliações e possibilitando a canalização dessa energia para uma via criativa que contribua para o desenvolvimento saudável das crianças assistidas.

Entre as sugestões de mudança, a criação de um espaço para o brincar, com atividades oferecidas em função da idade e dos interesses e necessidades específicos de cada criança, em

um contexto que ofereça referências identificatórias condizentes com a realidade do contexto de Santo Amaro, afastando-se dos modelos idealizados. É importante disponibilizarem-se novos e fortalecerem-se os poucos recursos simbólicos disponíveis, para evitar-se que impere o ato ou leve-se à não sobrevivência do sujeito, ou mesmo se promova uma sobrevivência que traga sérios danos psíquicos (Melman, 2002), evitando-se que se proliferem as alianças com crianças maiores como fonte de alienação na recusa da lei, o que conduziria a um império da perversão.

Outras ações que poderiam ser desenvolvidas no CDI seriam a produção de encontros, com espaço de escuta para os cuidadores e a sistematização das atividades desenvolvidas. Pensando-se no manejo terapêutico, seria interessante mapear as modalidades mais frequentes de agressividade, vivenciadas dentro e fora da instituição, analisando-se os efeitos sobre as crianças e buscando-se minimizá-los de modo a não se comprometerem seus sentidos de realidade e continuidade de existência.

Entender-se uma instituição que assiste crianças com falhas significativas nos primeiros anos de seu desenvolvimento pessoal como moldura demanda que esta seja cuidada, que suas necessidades sejam atendidas para que ela possa se aproximar de seu melhor funcionamento. Não se trata da proposição de um modelo idealizado, nem tampouco da mera reprodução dos preceitos winnicottianos propostos para a sociedade inglesa dos anos cinquenta. Seriam necessárias significativas adaptações e a realização de um trabalho bem planejado. É preciso inverter-se o foco e priorizarem-se os agentes institucionais e não aqueles que serão alvos potenciais dos possíveis cuidados, adaptando-se às necessidades institucionais para que, assim, esta possa dar conta da demanda que a ela se apresenta.

Para intervir-se, é importante se aproximar dos cuidadores que lidam diretamente com a problemática, conhecer-se o sentido que eles atribuem ao fenômeno e que estratégias de enfrentamento utilizam. Conhecer os limites e possibilidades é imprescindível para o dimensionamento da proposta a ser elaborada.

Cuidar de quem cuida, nessa lógica, seria uma prática preventiva, na medida em que os cuidadores institucionais atuariam como multiplicadores dos cuidados recebidos e possibilitariam a constituição de uma moldura pela via da manutenção e constância no tempo dos cuidados prestados. Seria começar a pintar o interior da moldura, construindo um quadro novo, que serviria de sustentação para crianças tão empobrecidas de modelos identificatórios e com tamanha escassez de recursos simbólicos.

A captação de políticas públicas eficazes pode ser uma via de acesso. Num âmbito mais restrito, a elaboração de um modelo de intervenção institucional pode vir a se configurar como resultado da continuidade do presente estudo. Que venha o doutorado!

REFERÊNCIAS

- ABRAM, Jan. **A linguagem de Winnicott**. Dicionário das palavras e expressões utilizadas por Donald W. Winnicott. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.
- AMIRALIAN, Maria Lúcia Toledo Moraes. Pesquisas com o método clínico. *In*: TRINCA, W. (Org.). **Formas de investigação clínica em Psicologia**: procedimento de desenhos-estórias: procedimento de desenhos de família com estórias. São Paulo: Vetor, 1997, p. 157-178.
- ARAÚJO, Conceição A. Serralha de. **Uma abordagem teórica e clínica do ambiente a partir de Winnicott**. São Paulo, 2007, 204f. Tese (Doutorado em Psicologia Clínica) -- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sob a orientação do Prof. Dr. Zeljko Loparic.
- BASTOS, Ana Cecília dos Santos; ALCÂNTARA, Miriã Alves Ramos de e FRREIRA-SANTOS, José Eduardo. Novas famílias urbanas. *In*: LORDELO, Eulina da Rocha; CARVALHO, Ana Maria Almeida e KOLLER, Sílvia Helena (orgs.). **Infância brasileira e contextos de desenvolvimento**. São Paulo: Caso do Psicólogo: Salvador, BA: Editora da UFBA, 2002, p. 97-133.
- BEZERRA JR., Benilton e ORTEGA, Francisco. Por que Winnicott hoje. *In*: Bezerra Jr., Benilton. **Winnicott e seus interlocutores**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2007, p. 7-12.
- BUCK, John N. **H-T-P: casa-árvore-pessoa, técnica projetiva de desenho: manual e guia de interpretação**. Trad. Renato Cury Tardivo. São Paulo: Vetor, 2005.
- CARVALHO, Alysson Massote. Crianças institucionalizadas e desenvolvimento: possibilidades e desafios. *In*: LORDELO, Eulina da Rocha; CARVALHO, Ana Maria Almeida e KOLLER, Sílvia Helena (orgs.). **Infância brasileira e contextos de desenvolvimento**. São Paulo: Caso do Psicólogo: Salvador, BA: Editora da UFBA, 2002, p. 19-44.
- CESARINO, Marília Marchese. **Contribuições da psicanálise winnicottiana ao campo da atenção pública em saúde mental**: manejo e uso ampliado do *setting* na clínica das psicoses em instituições. São Paulo, 2008, 159f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica) -- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sob a orientação do Prof. Dr. Zeljko Loparic.
- CHEMAMA, Roland e VENDERMERSCH, Bernard. **Dicionário de Psicanálise**. São Leopoldo – RS: Editora Unisinos, 2007.
- COSTA PEREIRA, Mario Eduardo. Formulando uma Psicopatologia Fundamental. **Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental**, São Paulo, v. I, n. I, mar./ 1998, p. 60-76.
- DIAS, Elsa Oliveira. Winnicott: agressividade e teoria do amadurecimento. **Natureza Humana**. São Paulo, v. 2, n. 1, 2000, p. 9-48.
- _____. A trajetória intelectual de Winnicott. **Natureza Humana**. São Paulo, v. 4, n. 1, jan/jun. 2002, p. 111-156.

- _____. **A teoria do amadurecimento de D. W. Winnicott**. Rio de Janeiro, 2003.
- DIAS, Cristina Maria de Souza Brito e LEIMIG, Thatiana Cavalcanti. **O teste da casa-árvore-pessoa – HTP**. Apostila de aula. Fevereiro de 2002, 168 p.
- FEDIDA, Pierre. **Nome, figura e memória**. São Paulo: Escuta, 1992.
- FERRARI, Ilka Franco. Agressividade e violência. **Psicologia clínica**. Rio de Janeiro, v. 18. n. 2, 2006, p. 49-62.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Minidicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1989.
- FIGUEIREDO, Luiz Cláudio. Modernidade, trauma e dissociação: a questão do sentido hoje. *In: Psicanálise: elementos para a clínica contemporânea*. São Paulo: Escuta, 2003, p. 11-40.
- FRANCISCO, Ana Lúcia. **Instituições e dispositivos institucionais** – processos de subjetivação e seus efeitos. São Paulo, 2000, 126f. Tese (Doutorado em Psicologia Clínica) – Pontifícia Universidade de São Paulo, sob a orientação da Profa. Dra. Suely B. Rolnik.
- FREUD, Sigmund. [1911]: Formulações sobre os dois princípios do funcionamento mental. *In: Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1996, Vol. XII, p. 231-244.
- _____. [1930]: O Mal-Estar na civilização. *In: Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1996, Vol. XXI, p.65-148.
- GARCIA, Roseana Moraes. **A tendência antissocial em D. W. Winnicott**. São Paulo, 2004, 132f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica) -- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sob a orientação do Prof. Dr. Zeljko Loparic .
- _____. O uso da consulta terapêutica na clínica da tendência antissocial. **Natureza Humana** [on line]. São Paulo, v. 7, n. 1, p. 209-234, jan/jun. 2005. Disponível em: <http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-24302005000200007&lng=es&nrm=iso>. Acesso em: 18/07/2008.
- GONÇALVES, Luiz Antônio. Outra alternativa de utilização clínica. *In: TRINCA, W. (Org.). Formas de investigação clínica em Psicologia: procedimento de desenhos-estórias: procedimento de desenhos de família com estórias*. São Paulo: Vetor, 1997, p. 91-96.
- HAMMER, Emanuel F. **Aplicações clínicas dos desenhos projetos**. Trad. Eva Nick. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1991.
- HOUSSAIS, Antônio e VILLAR, Mauro Sales. **Dicionário Houssais da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

- KHAN, M. Masud R. [1958] Introdução por M. Masud R. Khan. *In: Da pediatria à psicanálise: obras escolhidas*. Introdução de Massud M. Khan. Trad. Davy Bogomoletz. Rio de Janeiro: Imago Ed., 2000, p. 11-54.
- LEBRUN, Jean-Pierre. **Um mundo sem limites: ensaio para uma clínica psicanalítica do social**. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2004.
- LIMA, Júlia Coutinho Costa. A questão da internalidade e da externalidade em Winnicott e Melanie Klein. *In: Bezerra Jr., Benilton. Winnicott e seus interlocutores*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2007, p. 229-252.
- LINS, Maria Ivone Accioly. Agressividade e provisão ambiental. **Natureza Humana**. São Paulo, v. 2, n. 1, 2000, p.49-69.
- LOPARIC, Zeljko. Esboço do paradigma winnicottiano. Versão ampliada da Madaleine Davis Memorial Lecture, proferida em 1 de julho de 2000, na Squiggle Foundation, Londres. Tradução de Davy Bogomoletz, revista pelo autor. **Cadernos de História e Filosofia**, v. 11. N, 2, 2001, p. 7-58.
- LORDELO, Eulina da Rocha. Contexto e desenvolvimento humano: quadro conceitual. *In: LORDELO, Eulina da Rocha; CARVALHO, Ana Maria Almeida e KOLLER, Sílvia Helena (orgs.). Infância brasileira e contextos de desenvolvimento*. São Paulo: Caso do Psicólogo: Salvador, BA: Editora da UFBA, 2002, p. 5-18.
- MELMAN, Charles. **O homem sem gravidade: gozar a qualquer preço**. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2002.
- REZENDE, Antônio Muniz de. A investigação em psicanálise: exegese, hermenêutica e interpretação. *In: Uno da Silva (coord.), Investigação e Psicanálise*, Campinas, SP: Papirus, 1993, p. 103-118.
- ROCHA, Marlene Pereira da. **Elementos da teoria winnicottiana na constituição da maternidade**. São Paulo, 2006, 138f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica) -- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sob a orientação do Prof. Dr. Zeljko Loparic .
- ROCHA, Zeferino. Esperança não é esperar, é caminhar. Reflexões filosóficas sobre a esperança e suas ressonâncias na teoria e clínica psicanalíticas. **Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental**, v.X, n. 2, jan/2007, p. 255-273.
- ROUDINESCO, Elizabeth. **Dicionário de Psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.
- SAFRA, Gilberto. *Placement: modelo clínico para o acompanhamento terapêutico*. **Psychê**, ano X, n. 18, São Paulo set/2006, p. 13-20.
- SANCHES, Renate Meyer (Org.). **Winnicott na clínica e na instituição**. São Paulo: Escuta, 2005.

- SEI, Maíra Bonafé. **Desenvolvimento emocional e maus-tratos infantis: uma perspectiva winnicottiana**. São Paulo, 2004, 120f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica) -- Universidade de São Paulo, sob a orientação da Profa. Dra. Ivonise Fernandes da Motta.
- SHEPHERD, Ray; JOHNS, Jennifer e ROBINSON, Helen Taylor (Orgs.). **D. W. Winnicott – Pensando sobre crianças**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- SIGAL, Ana Maria Rosemberg. **O lugar dos pais na Psicanálise de crianças**. São Paulo: Editora Escuta, 2002.
- SIPAHI, Fabiano Matos. **A interpretação na psicanálise winnicottiana**. São Paulo, 2006, 129f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica) -- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sob a orientação do Prof. Dr. Zeljko Loparic.
- SIQUIER DE OCAMPO, Maria Luiza; ARZENZO, Maria Esther García; PICCOLO, Elza Grassano de; e cols. **O processo psicodiagnóstico e as técnicas projetivas**. Trad. Miriam Felzenzwalb. 9ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- TARDIVO, Leila S. Cury. Análise e interpretação. In: TRINCA, W. (Org.). **Formas de investigação clínica em Psicologia: procedimento de desenhos-estórias: procedimento de desenhos de família com estórias**. São Paulo: Vetor, 1997, p. 115-156.
- TRINCA, Walter. Apresentação e aplicação. In: TRINCA, W. (Org.). **Formas de investigação clínica em Psicologia: procedimento de desenhos-estórias: procedimento de desenhos de família com estórias**. São Paulo: Vetor, 1997, p. 11-34.
- TURATO, E. R. **Tratado da Metodologia da Pesquisa Clínico Qualitativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- WINNICOTT, Clare. Introdução por Clare Winnicott. In: **Privação e delinquência**. Trad. Álvaro Cabral. 4ª ed. São Paulo: Martins fontes, 2005, p. XI-XVI.
- WINNICOTT, Donald Woods. 1931p: Nota sobre normalidade e ansiedade. In: **Da pediatria à psicanálise: obras escolhidas**. Trad. Davy Bogomoletz. Rio de Janeiro: Imago Ed., 2000, p. 57-76.
- _____. 1940a: Crianças e suas mães. In: **Privação e delinquência**. Trad. Álvaro Cabral. 4ª ed. São Paulo: Martins fontes, 2005, p. 11-18.
- _____. 1945d: Desenvolvimento emocional primitivo. In: **Da pediatria à psicanálise: obras escolhidas**. Trad. Davy Bogomoletz. Rio de Janeiro: Imago Ed., 2000, p. 218-232.
- _____. 1947e: Tratamento em regime residencial para crianças difíceis. In: **Privação e delinquência**. Trad. Álvaro Cabral. 4ª ed. São Paulo: Martins fontes, 2005, p.59-80.
- _____. 1953c [1951]: Objetos transicionais e fenômenos transicionais. In: **O brincar e a realidade**. Trad. José Octávio de Aguiar Abreu e Vanede Nobre. Rio de Janeiro: Imago, 1975, p. 13-44.

- _____. 1955c [1954]: A posição depressiva no desenvolvimento emocional normal. *In: Da pediatria à psicanálise: obras escolhidas.* Trad. Davy Bogomoletz. Rio de Janeiro: Imago Ed., 2000, p.355-373.
- _____. 1955d [1954]: Aspectos clínicos e metapsicológicos da regressão dentro do *setting* psicanalítico. *In: Da pediatria à psicanálise: obras escolhidas.* Trad. Davy Bogomoletz. Rio de Janeiro: Imago Ed., 2000, p.374-392.
- _____. 1956a [1955]: Formas clínicas da transferência. *In: Da pediatria à psicanálise: obras escolhidas.* Introdução de Massud M. Khan. Trad. Davy Bogomoletz. Rio de Janeiro: Imago Ed., 2000, p. 393-398.
- _____. 1957d [1939]: Agressão e suas raízes. *In: Privação e delinquência.* Trad. Álvaro Cabral. 4ª ed. São Paulo: Martins fontes, 2005, p. 93-110.
- _____. 1957o: A contribuição das mães para a sociedade. *In: Tudo começa em casa.* Trad. Paulo Sandler. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005, p. 117-122.
- _____. 1958b [1950]: A agressividade e sua relação com o desenvolvimento emocional. *In: Da pediatria à psicanálise: obras escolhidas.* Trad. Davy Bogomoletz. Rio de Janeiro: Imago Ed., 2000, p.288-304.
- _____. 1958c [1956]: A tendência antissocial. *In: Privação e delinquência.* Trad. Álvaro Cabral. 4ª ed. São Paulo: Martins fontes, 2005, p.125-137.
- _____. 1958n [1956]: A preocupação materna primária. *In: Da pediatria à psicanálise: obras escolhidas.* Trad. Davy Bogomoletz. Rio de Janeiro: Imago Ed., 2000, p.399-405.
- _____. 1960a [1959]: Contratransferência. *In: O ambiente e os processos de maturação: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional.* Trad. Irineo Constantino Schuch Ortiz. Porto alegre: Artes Médicas, 1983, p. 145-151.
- _____. 1960c: Teoria do relacionamento paterno-infantil. *In: O ambiente e os processos de maturação: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional.* Trad. Irineo Constantino Schuch Ortiz. Porto alegre: Artes Médicas, 1983, p. 38-54.
- _____. 1962c [1961]: Observações adicionais sobre a teoria do relacionamento paterno-filial. *In: WINNICOTT, Clare. Explorações Psicanalíticas: D. W. Winnicott.* Clare Winnicott, Ray Shepherd & Madeleine Davis. Trad. José Octavio de Aguiar Abreu. Porto Alegre: Artmed, 1994, p. 59-61.
- _____. 1963a [1962]: Dependência no cuidado do lactente, no cuidado da criança e na situação psicanalítica. *In: O ambiente e os processos de maturação: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional.* Trad. Irineo Constantino Schuch Ortiz. Porto alegre: Artes Médicas, 1983, p. 225-233.
- _____. 1963b [1962]: O desenvolvimento da capacidade de se preocupar. *In: O ambiente e os processos de maturação: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional.* Porto alegre: Artes Médicas, 1983, p. 70-78.

- _____. 1963c: Os doentes mentais na prática clínica. *In: O ambiente e os processos de maturação: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional.* Trad. Irineo Constantino Schuch Ortiz. Porto alegre: Artes Médicas, 1983, p. 196-206.
- _____. 1963d: Moral e educação. *In: O ambiente e os processos de maturação: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional.* Trad. Irineo Constantino Schuch Ortiz. Porto alegre: Artes Médicas, 1983, p. 88-98.
- _____. 1964d: As raízes da agressividade. *In: A criança e o seu mundo.* Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: LTC, 1982, p. 262-270.
- _____. 1965b: Introdução. *In: O ambiente e os processos de maturação: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional.* Trad. Irineo Constantino Schuch Ortiz. Porto alegre: Artes Médicas, 1983, p. 15-16.
- _____. 1965d [1962]: Os objetivos do tratamento psicanalítico. *In: O ambiente e os processos de maturação: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional.* Trad. Irineo Constantino Schuch Ortiz. Porto alegre: Artes Médicas, 1983, p. 152-156.
- _____. 1965k [1950]: Sobre a criança carente e de como ela pode ser compensada pela perda da vida familiar. *In: A família e o desenvolvimento individual.* Trad. Marcelo Brandão Cipolla. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005, p. 193-212.
- _____. 1965n [1962]: A integração do ego no desenvolvimento da criança. *In: O ambiente e os processos de maturação: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional.* Porto alegre: Artes Médicas, 1983, p. 55-61.
- _____. 1965p [1960]: Família e maturidade emocional. *In: A família e o desenvolvimento individual.* Trad. Marcelo Brandão Cipolla. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005, p. 129-138.
- _____. 1965r [1963]: Da dependência à independência no desenvolvimento do indivíduo. *In: O ambiente e os processos de maturação: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional.* Porto alegre: Artes Médicas, 1983, p. 79-87.
- _____. 1965va [1962]: Enfoque pessoal da contribuição kleiniana. *In: O ambiente e os processos de maturação: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional.* Trad. Irineo Constantino Schuch Ortiz. Porto alegre: Artes Médicas, 1983, p. 156-162.
- _____. 1965ve [1963]: Psicoterapia dos distúrbios de caráter. *In: O ambiente e os processos de maturação: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional.* Trad. Irineo Constantino Schuch Ortiz. Porto alegre: Artes Médicas, 1983, p. 184-195.
- _____. 1965vf [1960]: O relacionamento inicial entre uma mãe e seu bebê. *In: A família e o desenvolvimento individual.* Trad. Marcelo Brandão Cipolla. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005, p. 21-28.
- _____. 1967b: A localização da experiência cultural. *In: O brincar e a realidade.* Trad. José Octávio de Aguiar Abreu e Vanede Nobre. Rio de Janeiro: Imago, 1975, p. 133-143.

- _____. 1968c [1967]: O conceito de regressão clínica comparado com o de organização defensiva. *In: WINNICOTT, Clare. Explorações Psicanalíticas: D. W. Winnicott. Clare Winnicott, Ray Shepherd & Madeleine Davis. Trad. José Octavio de Aguiar Abreu. Porto Alegre: Artmed, 1994, p. 151-156.*
- _____. 1968d: A comunicação entre o bebê e a mãe e entre a mãe e o bebê: convergências e divergências. *In: Os bebês e suas mães. Trad. Jefferson Luiz Camargo. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006, p. 81-92.*
- _____. 1968e [1967]: A delinquência como sinal de esperança. *In: Tudo começa em casa. Trad. Paulo Sandler. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005, p. 81-91.*
- _____. 1968f [1967]: O ambiente saudável na infância. *In: Os bebês e suas mães. Trad. Luiz Camargo. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006, p. 51-59.*
- _____. 1969c [1968]: Conceitos contemporâneos de desenvolvimento adolescente e suas implicações para a educação superior. *In: O brincar e a realidade. Trad. José Octávio de Aguiar Abreu e Vanede Nobre. Rio de Janeiro: Imago, 1975, p. 187-202.*
- _____. 1969i [1968]: Sobre o uso de um objeto – O uso de um objeto e o relacionamento através de identificações. *In: WINNICOTT, Clare. Explorações Psicanalíticas: D. W. Winnicott. Clare Winnicott, Ray Shepherd & Madeleine Davis. Trad. José Octavio de Aguiar Abreu. Porto Alegre: Artmed, 1994, p. 170-177.*
- _____. 1970b [1969]: A experiência mãe-bebê de mutualidade. *In: WINNICOTT, Clare. Explorações Psicanalíticas: D. W. Winnicott. Clare Winnicott, Ray Shepherd & Madeleine Davis. Trad. José Octavio de Aguiar Abreu. Porto Alegre: Artmed, 1994, p. 195-202.*
- _____. 1971g: A criatividade e suas origens. *In: O brincar e a realidade. Trad. José Octávio de Aguiar Abreu e Vanede Nobre. Rio de Janeiro: Imago, 1975, p. 95-120.*
- _____. 1974 [1963]: O medo do colapso (*breakdown*). *In: WINNICOTT, Clare. Explorações Psicanalíticas: D. W. Winnicott. Clare Winnicott, Ray Shepherd & Madeleine Davis. Trad. José Octavio de Aguiar Abreu. Porto Alegre: Artmed, 1994, p. 70-76.*
- _____. 1984c [1960]: Agressão, culpa e reparação. *In: Privação e delinquência. Trad. Álvaro Cabral. 4ª ed. São Paulo: Martins fontes, 2005, p. 153-162.*
- _____. 1984e [1969]: A liberdade. *In: Tudo começa em casa. Trad. Paulo Sandler. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1986.*
- _____. 1987b [1952]: Para Roger Money-Kyrle. *In: O gesto espontâneo. Trad. Luís Carlos Borges. São Paulo: Martins Fontes, 1990, p. 34-38.*
- _____. 1988. **Natureza Humana.** Trad. Davi Litman Bogomoletz. Rio de Janeiro: Imago Ed, 1990.

- _____. 1989d [1965]: O conceito de trauma em relação ao desenvolvimento do indivíduo dentro da família. *In*: WINNICOTT, Clare. **Explorações Psicanalíticas**: D. W. Winnicott. Clare Winnicott, Ray Shepherd & Madeleine Davis. Trad. José Octavio de Aguiar Abreu. Porto Alegre: Artmed, 1994, p. 102-115.
- _____. 1989f [1967]: Pós-escrito: D. W. Winnicott sobre D. W. Winnicott. *In*: WINNICOTT, Clare. **Explorações Psicanalíticas**: D. W. Winnicott. Clare Winnicott, Ray Shepherd & Madeleine Davis. Trad. José Octavio de Aguiar Abreu. Porto Alegre: Artmed, 1994, p. 433-443.
- _____. 1989l: Idéias e definições. *In*: WINNICOTT, Clare. **Explorações Psicanalíticas**: D. W. Winnicott. Clare Winnicott, Ray Shepherd & Madeleine Davis. Trad. José Octavio de Aguiar Abreu. Porto Alegre: Artmed, 1994, p. 36-37.
- _____. 1989vk [1965]: A psicologia da loucura: uma contribuição da psicanálise. *In*: WINNICOTT, Clare. **Explorações Psicanalíticas**: D. W. Winnicott. Clare Winnicott, Ray Shepherd & Madeleine Davis. Trad. José Octavio de Aguiar Abreu. Porto Alegre: Artmed, 1994, p. 94-101.
- _____. 1993b [1969]: A construção da confiança. *In*: **Conversando com os pais**. Trad. Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 1999, p. 139-152.
- _____. 1996g [1959]: Uma abordagem clínica aos problemas familiares: a família. *In*: SHEPHERD, Ray; JOHNS, Jennifer e ROBINSON, Helen Taylor (Orgs.). **D. W. Winnicott – Pensando sobre crianças**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, p. 70-

ANEXOS

ANEXO A – Parecer de aprovação do Comitê de Ética



COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP

Registro nº 25000-050953/2004-81 CONEP/CNS/MS, de 22/04/2004



Recife, 03 de dezembro de 2008



PARECER Nº 068/2008 – CEP UNICAP

O Comitê de Ética em Pesquisa, em reunião do dia 28 de novembro de 2008, considerou **APROVADO**, o Projeto de Pesquisa registrado com o CAAE-3770.0.000.096-08 – (REGISTRO INTERNO – CEP 049/2008), intitulado:

“ONDE ESTÁ MINHA MOLDURA? Uma leitura psicanalítica da tendência anti-social em crianças”, que tem, como pesquisador principal:

Prof Dr Zeferino de Jesus Barbosa Rocha (PSICOLOGIA)

RESUMO DO PARECER

- O estudo não apresenta riscos de agravos éticos e está em consonância com a Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde, com a Declaração de Helsinque e com o Código de Nuremberg para experimentação humana.

O RELATÓRIO FINAL deverá ser entregue no semestre correspondente ao término da pesquisa, conforme cronograma apresentado no Projeto de Pesquisa aprovado.

Valemo-nos da oportunidade para solicitar-lhe que, ao consultar o CEP UNICAP, indique o número do processo já referenciado.

Atenciosamente,

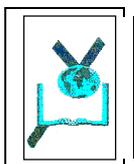
Prof Dr Junot Cornélio Matos

Pró-reitor Acadêmico – PRAC
Universidade Católica de Pernambuco

Profa Dra Arminda Saconi Messias
Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa
Coordenadora Geral de Pesquisa
Universidade Católica de Pernambuco

sas 3375.4-0
03/12/2008 11:26:14

ANEXO B – Carta e Aceite da Instituição



Centro de Desenvolvimento Integral da Amizade
CNPJ 07.148.712/0001-00
Rua Barros Barreto, 801 - Santo Amaro
Recife-PE - CEP: 50100-250

CARTA DE ACEITE

Declaro, para os devidos fins, que concordamos em receber em nossas instalações, para a realização de atividades referentes ao projeto intitulado **Onde está minha moldura? Uma leitura psicanalítica da tendência antissocial em crianças**, a pesquisadora Sarah Camello Vasconcellos. Estamos cientes de que esta pesquisa consiste num projeto de mestrado em Psicologia Clínica da Universidade Católica de Pernambuco, sob a orientação do Prof. Dr. Zeferino Rocha, e que seu período de execução está previsto no referido projeto, ao qual tivemos acesso.

Recife, 16 de outubro de 2008.

Enock Etelvino de Oliveira
Presidente
(81) 8753-9107

ANEXO C – Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

I. Para os responsáveis pelas crianças

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “**Onde está minha moldura? Uma leitura psicanalítica da tendência antissocial em crianças**”, projeto de dissertação do Mestrado em Psicologia Clínica da Universidade Católica de Pernambuco, sob orientação do Prof. Dr. Zeferino Rocha. Você foi selecionado(a) a partir da indicação de técnicos do Centro de Desenvolvimento Integral da Amizade, onde seu(sua) filho(a) está sendo assistido(a) e sua participação não é obrigatória. A qualquer momento você pode desistir de participar da pesquisa e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição.

O **objetivo principal** desta pesquisa é analisar a demanda de crianças que desenvolvem tendências antissociais em seu processo de estruturação psíquica. Este estudo se justifica pela existência de queixas provenientes de pais e de instituições cuidadoras acerca da ocorrência de atos antissociais em crianças, em especial daqueles relacionados à destrutividade, à mentira e ao roubo. Pretendemos contribuir com esta pesquisa de modo a propor intervenções que venham a minimizar as dificuldades enfrentadas por aqueles que vivenciam esta problemática, ajudando de algum modo no processo de desenvolvimento das crianças investigadas.

Caso você aceite colaborar, deverá autorizar a participação de seu(sua) filho(a) na pesquisa, a qual consistirá em elaborar desenhos e em seguida contar histórias sobre esses desenhos, em cinco sessões diferentes, a ocorrerem em dias alternados. Será necessário ainda que seja autorizado o uso de gravador de voz durante todo o procedimento. Além das atividades com seu(sua) filho(a), você deverá conceder uma entrevista na qual investigaremos a história de vida de seu(sua) filho(a) e a relação dele(a) com você e com pessoas significativas da família, visando reconstruir o processo de desenvolvimento dele(a). Aqui também se faz necessário autorização para utilizarmos gravador de voz.

É possível que você e/ou seu(sua) filho(a) experimente(m) algum tipo de desconforto, uma vez que iremos falar sobre pontos delicados de sua intimidade e da sua família. Porém, esperamos que você compreenda a importância deste estudo não somente para você, mas para outras pessoas que passam por situações semelhantes. Caso surjam dificuldades maiores que não possam ser contornadas durante a realização dos procedimentos, poderemos contar com encaminhamentos para a clínica psicológica da Universidade Católica de Pernambuco, caso seja de seu desejo, para permitir a elaboração dos conteúdos mobilizados durante a realização da pesquisa.

Entendemos que os benefícios resultantes desta pesquisa serão maiores que eventuais riscos que possam se fazer presentes. Os responsáveis pelas crianças, assim como a instituição participante, receberão um retorno dos resultados obtidos, os quais visam possibilitar intervenções no sentido de minimizar dificuldades enfrentadas no trato com crianças que

praticam atos antissociais, vindo a diminuir os obstáculos vivenciados no desenvolvimento delas.

Esclarecemos que os dados obtidos são confidenciais e serão mantidos no mais completo sigilo, sendo utilizados apenas para a referida pesquisa e sua identidade e a de seu(sua) filho(a) não serão, em hipótese nenhuma, revelada. Qualquer dúvida ou esclarecimento sobre a pesquisa, entrar em contato com a psicóloga Sarah Vasconcellos, responsável pela execução da pesquisa, pelo telefone (81) 3066-0544.

A pesquisadora informou ainda que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Católica de Pernambuco, localizado na Rua Almeida Cunha, nº 245, bloco G4, 8º andar, CEP 50050-480, Santo Amaro, Recife-PE. Podem ser apresentados recursos ou reclamações relacionadas à pesquisa, caso julgue(m) necessário, presencialmente ou pelo telefone (81) 2119-4376. Os procedimentos adequados serão encaminhados pelo comitê.

Após ter lido e discutido com a pesquisadora os termos contidos neste consentimento esclarecido, o mesmo será emitido em duas vias, uma retida com o(a) participante e outra arquivada pela pesquisadora. Assim sendo, concordo em participar dos procedimentos acima descritos, colaborando com a pesquisa.

Eu,

_____,
portador(a) de carteira de identidade número _____, certifico que, após leitura deste documento e de outras explicações sobre os itens acima, estou de acordo com a participação de meu(minha) filho(a) na realização deste estudo, disponibilizando-me também para realização de entrevistas.

Recife, ____ de _____ de 2009.

Sujeito da pesquisa

Mãe ou responsável pela criança

Sarah Vasconcellos
Pesquisadora responsável

II. Para os representantes da instituição

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “**Onde está minha moldura? Uma leitura psicanalítica da tendência antissocial em crianças**”, projeto de dissertação do Mestrado em Psicologia Clínica da Universidade Católica de Pernambuco, sob orientação do Prof. Dr. Zeferino Rocha. Você foi selecionado(a) a partir da indicação de técnicos do Centro de Desenvolvimento Integral da Amizade, onde seu(sua) filho(a) está sendo assistido(a) e sua participação não é obrigatória. A qualquer momento você pode desistir de participar da pesquisa e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição.

O **objetivo principal** desta pesquisa é analisar a demanda de crianças que desenvolvem tendências antissociais em seu processo de estruturação psíquica, buscando ainda problematizar a função de instituições no processo de intervenção junto a essas crianças. Este estudo se justifica pela existência de queixas provenientes de pais e de instituições cuidadoras acerca da ocorrência de atos antissociais em crianças, em especial daqueles relacionados à destrutividade, à mentira e ao roubo. Pretendemos contribuir com esta pesquisa de modo a propor intervenções que venham a minimizar as dificuldades enfrentadas por aqueles que vivenciam esta problemática, ajudando de algum modo no processo de desenvolvimento das crianças investigadas.

Caso você aceite colaborar, deverá conceder uma entrevista na qual investigaremos a história da criança na instituição, eventuais obstáculos e mudanças observadas em seu desenvolvimento no decorrer do tempo que ela vem sendo assistida pela instituição. Buscaremos investigar ainda as dificuldades enfrentadas institucionalmente com as crianças investigadas, em especial aquelas relacionadas à destrutividade, à mentira e ao roubo. Faz-se necessário que seja autorizado o uso de gravador de voz para o registro das informações oferecidas. É importante esclarecer que não se buscam apontar eventuais problemas ou dificuldades institucionais, mas sim conhecer a realidade em que os cuidados vêm sendo prestados às crianças.

É possível que você experimente algum tipo de desconforto, uma vez que iremos tratar de aspectos que envolvem sua atuação profissional, assunto que pode vir a ser delicado em alguns pontos. Porém, esperamos que você compreenda a importância deste estudo não somente para você, mas para a instituição como um todo, e demais instituições que trabalham com este mesmo tipo de problemática. Caso surjam dificuldades maiores que não possam ser contornadas durante a realização dos procedimentos, poderemos contar com encaminhamentos para a clínica psicológica da Universidade Católica de Pernambuco, caso seja de seu desejo, para permitir a elaboração dos conteúdos mobilizados durante a realização da pesquisa.

Entendemos que os benefícios resultantes desta pesquisa serão maiores que eventuais riscos que possam se fazer presentes. Os responsáveis pelas crianças, assim como a instituição participante, receberão um retorno dos resultados obtidos, os quais visam possibilitar

intervenções no sentido de minimizar dificuldades enfrentadas no trato com crianças que praticam atos antissociais, vindo a diminuir os obstáculos vivenciados no desenvolvimento delas.

Esclarecemos que os dados obtidos são confidenciais e serão mantidos no mais completo sigilo, sendo utilizados apenas para a referida pesquisa e sua identidade não será, em hipótese nenhuma, revelada. Qualquer dúvida ou esclarecimento sobre a pesquisa, entrar em contato com a psicóloga Sarah Vasconcellos, responsável pela execução da pesquisa, pelo telefone (81) 3066-0544.

A pesquisadora informou ainda que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Católica de Pernambuco, localizado na Rua Almeida Cunha, nº 245, bloco G4, 8º andar, CEP 50050-480, Santo Amaro, Recife-PE. Podem ser apresentados recursos ou reclamações relacionadas à pesquisa, caso julgue necessário, presencialmente ou pelo telefone (81) 2119-4376. Os procedimentos adequados serão encaminhados pelo comitê.

Após ter lido e discutido com a pesquisadora os termos contidos neste consentimento esclarecido, o mesmo será emitido em duas vias, uma retida com o(a) participante e outra arquivada pela pesquisadora. Assim sendo, concordo em participar dos procedimentos acima descritos, colaborando com a pesquisa.

Eu, _____,
portador(a) de carteira de identidade número _____, certifico que, após leitura deste documento e de outras explicações sobre os itens acima, estou de acordo em participar da pesquisa, disponibilizando-me para realização de entrevistas que se fizerem necessárias.

Recife, ____ de _____ de 2009.

Representante da instituição

Sarah Camello Vasconcellos
Pesquisadora responsável

Prof. Dr. Zeferino Rocha
Orientador da pesquisa

ANEXO D – Quadro completo de correspondência entre as siglas de Harry Karnac e o padrão de citação de Knud Hjulmand (1999).

Karnac	Título	Hjulmand
W1	Clinical notes on childhood	1931a
W2	Getting to know your baby	1945a
W3	The ordinary devoted mother and her baby	1949a
W4	The child and family	1957a
W5	The child and the outside world	1957b
W6	Collected papers: through paediatrics to psychoanalysis Da pediatria à psicanálise	1958a
W7	The child, the family, and the outside world A criança e seu mundo	1964a
W8	The family and individual development A família e o desenvolvimento individual	1965a
W9	The maturational process and the facilitating environment O meio ambiente e os processos de maturação	1965b
W10	Playing and reality Brincar e a realidade	1971a
W11	Therapeutic consultations in child psychiatry Consultas terapêuticas em psiquiatria infantil	1971b
W12	The Piggie: an account of the psychoanalytic treatment of a little girl The Piggie: o relato do tratamento psicanalítico de uma menina	1977
W13	Deprivations and delinquency Privação e delinquência	1984a
W14	Home is were we start from Tudo começa em casa	1986b
W15	Holding and interpretation: fragments of an analysis Holding e interpretação	1986a
W16	Babies and their mothers Os bebês e suas mães	1987a
W17	The spontaneous gesture, selected letters O gesto espontâneo	1987b
W18	Human Nature Natureza Humana	1988
W19	Psychoanalytic explorations Explorações psicanalíticas	1989a
W20	Talking to parents Conversando sobre crianças {com os pais}	1993a
W21	Thinking about children Pensando sobre crianças	1996a

ANEXO E - Recorte espacial: considerações sócio-demográficas sobre Santo Amaro (Britto Lyra, Maria Rejane Souza de, 2009).

O recorte espacial desta pesquisa destaca as comunidadesⁱ da Ilha João de Barros, Santa Terezinha, Campo do Onze, Largo do Salgado, Ilha da Rata e Imperial - no bairro de Santo Amaro na cidade do Recife, onde reside a população mais pobre e mais carente. São áreas consolidadas, entre as Avenidas Cruz Cabugá e Agamenon Magalhães, que se formaram gradualmente em antigos alagados da periferia norte do centro do Recife, algumas já centenárias, como memória viva de uma história de luta e de sobrevivência de políticas de remoção de assentamentos populares, que se sobressaem hoje pelo grau de pobreza que os caracterizam (Souza, 2009). A imagem de satélite a seguir (Mapa 1) ilustra o contraste quanto às diferentes áreas de exclusão e inclusão socioambiental da população.

A população do bairro de Santo Amaro apresenta 28.215 pessoas, uma estimativa para 2009, mensurada pela taxa de crescimento populacional, dos períodos censitários 1991-2000 (-0,36% ao ano)ⁱⁱ e representa aproximadamente 2% da população do município do Recife. O decréscimo da taxa de crescimento populacional de Santo Amaro, inferior à da população recifense, segue a tendência recente da dinâmica populacional brasileira apontando, além de outros fatores, para mudanças de usos e funções de áreas intraurbanas.

Mais da metade da população do bairro de Santo Amaro (59,7%) mora em áreas pobres. Embora apresente uma taxa de crescimento moderada (1,33% ao ano), a população dessas áreas cresce de forma mais acelerada do que a do próprio bairro, em função da taxa de fecundidade altaⁱⁱⁱ das mulheres dessas comunidades. No âmbito da fecundidade, é importante ressaltar a ocorrência, em todas as áreas pobres do Recife, de adolescentes de 10 a 14 anos com filhos, fato também observado em Santo Amaro.

Ao se ampliar a faixa etária e comparar a espacialização da variável “nascidos vivos de mães com 10 a 19 anos de idade” entre os bairros com características de exclusão e de inclusão^{iv}, verifica-se que 84% dos casos de mães com idades entre 10 a 19 anos acontecem nos bairros considerados excluídos. Inserido neste conjunto de bairros, encontra-se Santo Amaro, com o percentual de mães de 10 a 19 anos sobre o total de nascidos vivos do bairro chegando a atingir 29,0%.

À pobreza^v e às péssimas condições de moradia, que fazem parte da história do lugar, soma-se a violência como fenômeno de grande gravidade e de agudização recente (Almeida, 2005). Ao recortar-se o conjunto dessas comunidades carentes de Santo Amaro, a partir do indicador de vulnerabilidade que é o “percentual de crianças pobres”, evidencia-se que a

percentagem de crianças em domicílios com renda per capita menor que R\$75,50, em 2000, era de 72,7%, enquanto que a cidade do Recife reduziu o percentual para 45,10%.

No tocante ao nível educacional do bairro em pauta, cerca de 615 jovens de 15 a 29 anos não são alfabetizados, apresentando uma taxa de 7,48% em relação à população jovem total, o que se considera um valor expressivo comparativamente ao da cidade do Recife (5,4%). Vale ressaltar a importância da taxa de analfabetismo como um indicador dos níveis de desenvolvimento socioeconômico de países, utilizada por órgãos internacionais e nacionais, apontando para uma questão social não resolvida no bairro abordado.

Uma outra característica marcante presente no bairro de Santo Amaro é o fato de que, em cada 100 domicílios desse bairro, 12 estão sob a responsabilidade de um jovem, o que agrava as condições de exclusão social. Isso significa que os jovens, ao assumirem a responsabilidade por um domicílio, na maioria das vezes perdem a oportunidade de continuar os estudos e de fazer escolhas que os direcionem na obtenção de um emprego melhor. Tal situação, em alguns casos, pode ser decorrente de uma orfandade, ou pode estar ligada ao desemprego dos pais, ou ainda à formação de um novo lar, acompanhada da presença de filhos menores de cinco anos de idade (Medeiros, 2008).

Com elos familiares mais enfraquecidos, os jovens que possuem alternativas mais limitadas tornam-se ainda mais vulneráveis a construir valores de uma subcultura de dimensões pouco conhecidas, especificamente ligadas à violência, com símbolos, rotinas e práticas próprias (Soares; M. V. Bill; Athaide, 2005 in Medeiros, op.cit.). É nos bairros pobres e excluídos, como Santo Amaro, que mora a maioria das vítimas, apresentando uma taxa de homicídio^{vi}, na faixa etária de 15 a 29 anos, de 1,72 homicídios para cada mil pessoas, acima da média da cidade do Recife (1,56 homicídios para cada grupo de mil habitantes); enquanto que, para o conjunto dos bairros incluídos, a taxa foi de 0,95 para cada mil pessoas.

Contudo, as ações integradas de inclusão social do governo estão mudando a realidade de moradores do bairro de Santo Amaro, considerado um dos mais violentos da Capital. Tais ações vêm gerando impactos positivos e reduziram a criminalidade nos últimos doze meses^{vii}.

Bibliografia

- ALMEIDA, Laura M. P. **Vulnerabilidade Social. Desenvolvimento Humano no Recife:** atlas metropolitano. Prefeitura do Recife et al. Recife, 2005. CD-Rom.
- MEDEIROS, Cacilda et al. **Os Jovens na Cidade do Recife.** In **Mosaico urbano do Recife: inclusão/exclusão socioambiental.** CAVALCANTI, H.; LYRA, M.R.B.; AVELINO, E. (orgs.) Fundação Joaquim Nabuco. Editora Massangana. Recife, 2008.

SOUZA, M. A. A. **Habitação. Desenvolvimento Humano na Região Metropolitana do Recife: atlas metropolitano.** Prefeitura do Recife et al. Recife, 2009. (no prelo).

Mapa 1 - Imagem de satélite do bairro de Santo Amaro



FONTE: Prefeitura do Recife *et al.* Atlas de Desenvolvimento Humano no Recife, 2005.

ⁱ Comunidades assistidas pelo Centro de Desenvolvimento Integral da Amizade – CDI.

ⁱⁱ Estimativa baseada na Taxa média anual de crescimento geométrico: $P_n = P_0 \cdot (1+i)^n$, segundo os dados dos Censos Demográficos de 1991 (30.095 habitantes) e 2000 (29.140 habitantes) do IBGE.

ⁱⁱⁱ As comunidades da “ZEIS Santo Amaro” apresentam taxa de fecundidade total de 2,49 filhos por mulher, superior à média do Recife e pouco acima do nível de reposição da população (2 filhos por mulher). Segundo o Atlas de Desenvolvimento Humano no Recife, texto analítico de Demografia e Saúde, as taxas de fecundidade total mais elevadas (acima de 2,4 filhos por mulher), ainda se concentram nos espaços urbanos de mais baixo padrão de desigualdade.

^{iv} Os bairros com características de exclusão e de inclusão foram classificados segundo o índice composto de exclusão/inclusão socioambiental da cidade do Recife. Contém uma diversidade de variáveis internas ao índice, não se evidenciando qual das variáveis – educação, renda, qualidade ambiental e equidade – é a característica condicionante para o fenômeno da exclusão/inclusão. Contudo, os seus resultados revelam as diferenças territoriais em relação àquele indicador selecionado. A noção de exclusão/inclusão traz consigo a condição de vulnerabilidade.

^v A pobreza é medida pela proporção de pessoas com renda domiciliar per capita inferior a R\$ 75,50.

^{vi} Essa referência (mortes por mil habitantes) é usada com o propósito de se evitarem distorções nos casos de denominadores baixos.

^{vii} Sem violência – Pacto pela vida; Reportagem de Arekatis. Folha de Pernambuco. Disponível em: <diariodepernambuco.com.br>, acessado em 08/11/2009, às 10h15. Recife, 09 de novembro de 2009.