

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO
PRÓ-REITORIA ACADÊMICA
MESTRADO EM PSICOLOGIA CLÍNICA
LINHA DE PESQUISA CONSTRUÇÃO DA SUBJETIVIDADE NA FAMÍLIA**

ÉRIKA MARIA GALLINDO RÊGO

**AS IMPLICAÇÕES DO LIMITE EM CRIANÇAS INSTITUCIONALIZADAS: UM
OLHAR ATRAVÉS DO RELATO DE PSICÓLOGOS E ASSISTENTES SOCIAIS**

RECIFE

2007

ÉRIKA MARIA GALLINDO RÊGO

**AS IMPLICAÇÕES DO LIMITE EM CRIANÇAS INSTITUCIONALIZADAS: UM
OLHAR ATRAVÉS DO RELATO DE PSICÓLOGOS E ASSISTENTES SOCIAIS**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da
Universidade Católica de Pernambuco, composta
pelas: Prof^ª Dr^ª Paula Inez Cunha Gomide e Prof^ª Dr^ª
Cristina Maria de Sousa Brito Dias.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Albenise de Oliveira Lima.

RECIFE

2007

R343i

Rêgo, Érika Maria Gallindo

As implicações do limite em crianças institucionalizadas: um olhar através do relato de psicólogos e assistentes sociais / Érika Maria Gallindo Rêgo; Orientadora Albenise Oliveira Lima, 2007.
230f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica de Pernambuco. Pró-reitoria Acadêmica, 2007.

1. Psicologia Clínica. 2. Subjetividade. 3. Disciplina da criança. 4. Educação de crianças. 5. Convivência - Aspectos sociais. 6. Serviço Social com crianças. I. Título.

CDU 362.7

**AS IMPLICAÇÕES DO LIMITE EM CRIANÇAS INSTITUCIONALIZADAS: UM
OLHAR ATRAVÉS DO RELATO DE PSICÓLOGOS E ASSISTENTES SOCIAIS**

ÉRIKA MARIA GALLINDO RÊGO

Dissertação defendida em 20 de março de 2007

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Paula Inez Cunha Gomide
(FEPAR)

Profª Drª Cristina Maria de Sousa Brito Dias
(UNICAP)

Profª Drª Albenise de Oliveira Lima
Orientadora (UNICAP)

DEDICATÓRIA

Dedico esta pesquisa aos meus pais, eternas referências de afeto e disciplina: Dacyr Rêgo (i.m.) e Vitória Régia.

AGRADECIMENTOS

Acima de tudo e de todos, agradeço a Deus, pelo privilégio em me conceder sempre a capacidade de evoluir pessoal e profissionalmente, também utilizados ao longo de mais esta fase acadêmica na minha vida.

Em especial, a minha família: minha mãe Vitória Régia, meu irmão Otávio, minha cunhada Adriana, minha tia Arlene, aos tios e aos primos, pelas palavras de ânimo, estímulo, perseverança e credibilidade que repercutem e ressoam no meu potencial humano e profissional.

As minhas amigas de hoje e sempre pela cumplicidade, apoio, encorajamento e muita amistosidade: Anacelli, Ângela, Catalina, Danielle Pitanga e Larissa Montenegro. Às colegas mestrandas Fernanda Santos, Tálitha Menezes e Tatiana Socorro pela solicitude dispensada a mim e, aos demais colegas, pelos momentos cordiais, reflexivos e ricos em críticas e sugestões nos seminários e na sala-de-aula.

A todas as professoras do Lafam: Albenise Lima, Cristina Amazonas, Cristina Brito e Zélia Melo pelo acolhimento caloroso desde as indicações bibliográficas até os valiosos comentários sempre sábios e pertinentes. Agradeço também, a Ana Lúcia Francisco, Edilene Queiroz, Fátima Vilar, Mercês Cabral e Zeferino Rocha pelas discussões e reflexões efusivas que invariavelmente provocavam inquietações ricas e instigantes.

Agradeço, em especial também, a minha orientadora, Albenise de Oliveira Lima, a quem admiro desde a graduação pela objetividade e ética que transpassam palavras e atitudes profissionais. A ela sou grata à convivência serena e segura, pelo reconhecimento da minha árdua caminhada realizada em conjunto com sua pronta solicitude, respeitosa compreensão e confiança e pelo amplo apoio destinado ao desenvolvimento desta pesquisa.

À Professora Dr^a Paula Inez C. Gomide pelas sugestões destinadas a este trabalho no sentido de engrandecê-lo ainda mais.

À Professora Dr^a Cristina Brito pelos comentários e pelas críticas construtivas que contribuíram para o enriquecimento desta pesquisa.

À Professora Núbia Gondim pela revisão gramatical e pelas sugestões proferidas a este estudo com a finalidade de torná-lo ainda mais compreensível.

Às psicólogas e assistentes sociais pela extrema prontidão e abertura imprescindíveis à realização deste estudo, o que provavelmente, pôde produzir também efeitos reflexivos e positivos, em suas práticas nas instituições que acolhem crianças na cidade do Recife. Estas últimas, sempre se constituíram a real fonte de inspiração para mim.

EPIGRAFE

Saiba: todo mundo foi neném
Einstein, Freud e Platão também
Hitler, Bush e Saddam Hussein
Quem tem grana e quem não tem

Saiba: todo mundo teve infância
Maomé já foi criança
Arquimedes, Buda, Galileu
e também você e eu

Saiba: todo mundo teve medo
Mesmo que seja segredo
Nietzsche e Simone de Beauvoir
Fernandinho Beira-Mar

Saiba: todo mundo vai morrer
Presidente, general ou rei
Anglo-saxão ou muçulmano
Todo e qualquer ser humano

Saiba: todo mundo teve pai
Quem já foi e quem ainda vai
Lao-Tsé, Moisés, Ramsés, Pelé
Gandhi, Mike Tyson, Salomé

Saiba: todo mundo teve mãe
Índios, africanos e alemães
Nero, Che Guevara, Pinochet
e também eu e você

(Arnaldo Antunes)

RESUMO

A família constitui-se o protótipo das primeiras relações sociais. As crianças vêm nos seus pais, ou em quem exerça essa função, o modelo referencial e identificatório. Cabe às figuras parentais transmitir aos filhos valores, regras e limites necessários ao convívio social e ao desenvolvimento saudável da personalidade infantil. À medida em que crescem as crianças se separam gradativamente do convívio familiar, o que tende a favorecer o processo de socialização. No entanto, existe uma outra perspectiva que conduz não apenas à separação, como também pode desvincular, temporária ou permanentemente, a criança de sua família: a institucionalização. A instituição, invariavelmente, reproduz os padrões familiares de afeto e autoridade frente às demandas das crianças abrigadas. O espaço institucional se configura como uma referência mais ampla das figuras parentais, onde as crianças encontram-se vulneráveis ao sistema de normas previamente instituído e cristalizado. Dessa forma, fez-se necessário investigar as implicações do limite às crianças institucionalizadas. Nesse sentido, realizou-se pesquisa de natureza qualitativa. O instrumento utilizado consistiu na entrevista semidirigida aplicada a psicólogas e a assistentes sociais que trabalham com crianças abrigadas em entidades governamentais ou não-governamentais. Essas entrevistas enfocaram o limite e suas vicissitudes, através do relato dessas profissionais que destacaram, dentre diversos fatores, a falta da uniformidade das regras educacionais nos abrigos, dificultando assim, estabelecê-las junto à infância institucionalizada. Os resultados desta pesquisa indicaram que à determinação de limites no âmbito institucional encontram-se subjacentes vários fatores que englobam desde a violência doméstica à privação afetiva, ambos refletidos na institucionalização e no processo educacional infantil.

Palavras-chave: estabelecimento de limites; criança institucionalizada; convivência social.

ABSTRACT

The family is the first social relations model. Children see in their parents, or whoever is in charge, the referential model they will identify with. The parents are responsible for transmitting to their children the values, rules and limits that are necessary to the social relationships and the healthy development of a child's personality. As children grow up, they get gradually apart from their family and that tends to be helpful to the socialization process. However, according to another perspective the child could not only separate but detach, either briefly or permanently, from his or her family. That is the institutionalization perspective. According to that perspective, an institution will, inevitably, reproduce the family affection and authority models in face of the demands of children in shelters. The institutional space becomes a broader reference of the parental model, thus the children find themselves vulnerable to a previously arranged and consolidated rules system. Therefore it was necessary to investigate the implications of limit to the institutionalized children. Thus a qualitative research was carried out. A semi directed interview was applied to psychologists and social workers who work with sheltered children in governmental organizations and non-profit or charity institutions. Those interviews focused on the limit and its unpredictable changes reported by the professionals involved who emphasized several aspects such as lack of uniformity of educational rules at the institutions that make those rules difficult to be taught to institutionalized children. The research's results indicated that to establish rules at institutions there are several underlying facts ranging from domestic violence to privation of affection both reflected in the institutionalization and in the infant's educational process.

Key words : establishment of limits; institutionalized child; social relationship.

RESUMEN

La familia constituye el prototipo de las primeras relaciones sociales. Los niños observan en sus padres, o en quien ejerza esa función, el modelo referencial y de identificación. Conviene a las figuras de los padres transmitir a los hijos valores, reglas y límites necesarios a la convivencia social y al desarrollo saludable de la personalidad infantil. Al paso que crecen los niños se separan a los pocos de la convivencia familiar, lo que puede favorecer el proceso de socialización. Sin embargo, hay una otra perspectiva que conduce no solamente a la separación, como también puede desvincular, temporaria o permanentemente, el niño de su familia: la institucionalización. La institución, invariablemente, reproduce los padrones familiares de afecto y autoridad frente a las demandas de los niños abrigados. El espacio institucional se configura como una referencia más amplia de las figuras de los padres, en que los niños se encuentran vulnerables al sistema de normas previamente instituido y cristalizado. De esta manera, se quedó necesario investigar las implicaciones del límite a los niños institucionalizados. En ese sentido, se realizó una investigación de naturaleza cualitativa. El instrumento utilizado constituye en una entrevista semi-conducida aplicada en las psicólogas y asistentes sociales que trabajan con niños abrigados en entidades del gobierno o que no son del gobierno. Esas entrevistas enfocaron el límite y sus vicisitudes, a través del relato de esas profesionales que destacaran, entre diversos factores, la falta de la uniformidad de las reglas educacionales en los abrigos, dificultando así, establecerlas junto a la infancia institucionalizada. Los resultados de esta investigación indicaran que a la determinación de límites en el ámbito institucional se encuentran subyacentes varios factores que engloban desde la violencia doméstica a la privación de afecto, ambos reflexionados en la institucionalización y en lo proceso educacional infantil.

Palabras-llave: establecimiento de límites; niño institucionalizado; convivencia social.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1.SENTIMENTO DE INFÂNCIA: HISTORICIZANDO A CRIANÇA DA FAMÍLIA MEDIEVAL À FAMÍLIA CONTEMPORÂNEA.....	13
1.1 A criança na Idade Média.....	15
1.2 A criança na Idade Moderna.....	18
1.3 A criança na Contemporaneidade.....	21
2. DA RIGIDEZ À FROUXIDÃO: LIMITES, POR QUE NÃO?.....	27
2.1 Abrigo alado.....	27
2.2 Seu desejo (não) é uma ordem.....	51
3. METODOLOGIA OU OS MEIOS QUE JUSTIFICAM OS FINS.....	70
3.1 Participantes.....	70
3.2 Instrumento.....	72
3.3 Procedimentos de coleta de dados.....	74
3.4 Apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa.....	75
4. ANÁLISE DOS RESULTADOS OU (DES)ATANDO AS ENTREVISTAS.....	76
4.1 Implicações do limite.....	78
4.2 Limite x gênero.....	95
4.3 Limite x valores.....	100
4.4 Limite x consenso.....	118
4.5 Limite x consistência.....	124
4.6 Limite x conseqüências.....	129
4.7 Instituição x família.....	143

4.8 Instituição x escola.....	167
4.9 Limite x idade.....	174
4.10 Limite x individualidade.....	180
4.11 Abrigamento x desligamento.....	194
4.12 Limite x violência.....	197
5. (RE)ATANDO AS ENTREVISTAS: O OLHAR DA PESQUISADORA.....	212
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS OU (IN)CONCLUSÃO.....	223
REFERÊNCIAS.....	225
ANEXOS.....	228
Roteiro de Entrevista.....	229
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	230
Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa.....	231

INTRODUÇÃO

O meu interesse em realizar um estudo voltado à temática dos limites nos abrigos fora suscitado por inquietações pessoais advindas de uma série de transgressões provocadas por jovens que cometeram atos infracionais e que, por isso, encontram-se internados em instituições. As rebeliões e motins veiculados na mídia impressa e televisiva frente à “suposta” ordem estabelecida nas entidades, levaram-me a pesquisar o exercício da autoridade, bem como o respeito e a obediência que a compõem, ainda numa fase anterior à adolescência, na base inicial do desenvolvimento humano: a infância.

As crianças institucionalizadas, portanto, que se encontram em regime de abrigo, por vezes convivem mais com os agentes institucionais, entre funcionários, educadores, assistentes sociais e psicólogos, que com seus familiares. Dessa maneira, tentou-se desvelar a compreensão do processo de estabelecimento de limites no tocante à infância abrigada, junto a esses últimos profissionais que correspondem ao corpo técnico institucional.

Inicialmente, fez-se um breve percurso sócio-histórico no que tange à perspectiva da infância ao longo das Idades: Média, através de Ariès (1981), em que o sentimento de infância originou o sentimento de família, bem como, a existência dos manuais de civildade que ensinavam às crianças boas maneiras, desde tenra idade; Moderna, mediante Costa (1983), Maluf e Mott (1998), dentre outros autores, em que se sobressai a valorização moral dos filhos e a hierarquia autoritária da figura paterna e, da era Contemporânea, que através de Bucher (1999), Souza (1997), Wagner (2003) e demais autores, parece ainda encontrar-se sob os efeitos da transição de esteios educacionais negando-os e reproduzindo-os às avessas – do autoritarismo à permissividade – onde se pontua algumas das mais significativas transformações que repercutiram no relacionamento afetivo-educacional entre pais e filhos. Num segundo momento, abordou-se mais especificamente o cenário institucional com Rizzini e Rizzini (2004), enfocando desde o Brasil colônia até os dias atuais e também pelo Estatuto

da Criança e do Adolescente ECA (2005), bem como, a temática dos limites, pela literatura especializada no assunto, através de Gomide (2005); Zagury (2002), (2003); Lobo (1997) e Tiba (2002). Com o intuito de engrandecer ainda mais este estudo foram utilizados, também, alguns pressupostos pertencentes a um outro viés teórico, o psicanalítico, baseado em Winnicott ([1950]2002), ([1960a]1997), ([1960b]1997), ([1966]1999) e ([1967]1999), por acreditar que se aproxima da temática institucional e educativa aqui retratada. Em seguida, apontaram-se os caminhos metodológicos que nortearam e embasaram esta pesquisa, de acordo com Minayo (1999) e Turato (2003). Por fim, foram realizadas algumas reflexões que apontam não apenas para considerações finais, mas também, para os diversos caminhos que esta pesquisa pode ainda vislumbrar futuramente.

Faz-se relevante explicitar que não se pretendeu realizar, neste trabalho, uma sobreposição de abordagens, mas utilizar-se de preceitos teóricos que poderiam também contemplar algumas facetas do mesmo fenômeno abordado.

1. SENTIMENTO DE INFÂNCIA: HISTORICIZANDO A CRIANÇA DA FAMÍLIA MEDIEVAL À FAMÍLIA CONTEMPORÂNEA

Não se pode pensar a criança sem articulá-la à família, logo, essa instituição apresenta-se como um protótipo das futuras interações sociais que alicerçam a constituição da subjetividade humana.

A criança, ao nascer, encontra-se previamente inserida numa rede familiar composta pelas figuras parentais às quais cabe instaurar e perpetuar o sentimento de pertinência iniciado durante a infância e, provavelmente, estendido à vida adulta. A família apresenta-se, portanto, como um espaço inaugural das primeiras relações biológicas, afetivas e sociais do indivíduo (VICENTE, 1994).

Para Ferrari e Kaloustian (1994), a família pode ser compreendida enquanto microsistema social, que se encontra vulnerável às transformações socioeconômicas do Estado, o qual tende a promover o exercício de políticas públicas, objetivando suprir as demandas provenientes do âmbito familiar. A institucionalização torna-se um possível reflexo dessas demandas ocasionadas por vários fatores que permeiam tanto as relações da criança abrigada quanto da sua família. Uma vez inseridas em situações de risco – dentre elas, abandono, negligência, maus-tratos – as crianças que, invariavelmente, pertencem às camadas de menor poder aquisitivo, são encaminhadas às instituições que visam lhes garantir a integridade biopsicossocial.

Cabe ao Estado prover e assegurar proteção às crianças institucionalizadas e aos abrigos funcionar enquanto continentes complementares de afeto e disciplina e não substitutos da instituição familiar. Dessa forma, compreende-se que a criança deverá ser reintegrada à sua família, salvo situações de risco - quando se encontra à disposição para guarda, tutela, ou adoção - ou perda do pátrio poder pelos pais biológicos (VICENTE, 1994). De acordo com Cezar-Ferreira (2004), o Código Civil Brasileiro de 2002, passou a designar por poder

familiar, ao invés de pátrio poder, os direitos e deveres dos pais em relação aos filhos, equiparando o poder entre homem e mulher na família. Isso ocorre diferentemente de outrora, quando apenas o homem o exercia, daí o termo pátrio derivado do latim *pater, patris*, que significa pai.

Percebe-se a relevância da família no tocante ao desenvolvimento integral do ser humano, em especial, durante a infância. A criança, no entanto, nem sempre foi alvo de atenção particularizada e saudável, seja por parte da família, seja pela sociedade.

No final da Idade Média, o retraimento do âmbito social ao privado contemplou a transmissão de procedimentos educativos – civilidade e boas maneiras – desempenhados por outras pessoas; em detrimento da família, em casas alheias e posteriormente, na escola, o que suscitou uma atribuição maior de teor afetivo à relação entre crianças e seus pais. Na modernidade, vê-se a família como reprodutora de sujeitos sociais. Os filhos encontravam-se alicerçados à convivência íntima e à valorização moral junto à figura do pai, representante da autoridade e hierarquia, cabendo à mãe a culpabilização e responsabilidade relativa à amamentação e à educação infantil. Já nas famílias pobres brasileiras, no período republicano, justificava-se a intervenção estatal devido à certa ausência dos pais, junto às crianças pertencentes à população de baixa renda, no tocante à educação e, até, punição das mesmas. Na contemporaneidade, essas significativas mudanças históricas, estruturais e dinâmicas, repercutiram na relação afetivo-educacional entre pais e filhos, principalmente quanto ao papel familiar, ou mesmo, sua delegação a outras instâncias. Entretanto, nas famílias pobres ainda se percebe a hierarquia e o respeito assegurados pela figura masculina, mesmo numa relação complementar entre homem e mulher. Nesse contingente populacional, os papéis familiares articulam-se como uma rede de apoio social e de retribuição contínua. Percebe-se ainda, na era contemporânea, a horizontalização dos laços afetivos acrescidos da

flexibilização entre valores como certo ou errado, o que parece ter enfraquecido a figura de autoridade destituindo-a de referencial educativo.

Os períodos de tempo, aqui retratados, visam pontuar alguns dos principais acontecimentos significativos envolvendo criança e família, portanto, não têm a pretensão de esgotar essa temática. Em se tratando de fases históricas essas não foram dispostas como processos independentes, nem lineares, mas de modo processual e interdependente.

1.1 A criança na Idade Média

À perspectiva medieval, na visão de Ariès (1981), destacou-se o sentimento de infância originado nos séculos XV e XVI, que compreendia uma expressão mais geral: o sentimento de família. Embora esta sempre tivesse existido, encontrava-se, até então, destituída de valorização emocional o que se modificou principalmente a partir da retratação iconográfica de crianças. Esse autor afirma que até o século XII a arte medieval desconhecia ou não interpretava a infância independentemente das habilidades dos artistas. Isso se estendeu até o final do século XIII onde a criança era retratada como homens em tamanho reduzido, portanto, inexistiam crianças particularmente caracterizadas por uma expressão específica o que se contrapunha ao sentimento e à visão de infância que pareciam não ter lugar na idade medieval. Essa certa indiferenciação entre infância e vida adulta ainda persistia visto que as crianças, quando superavam o alto índice de mortalidade, na sociedade medieval, logo ingressavam no mundo dos adultos e confundiam-se com eles. Nos séculos XV e XVI, embora não fossem retratadas sozinhas, começavam a aparecer mais freqüentemente na pinturas anedóticas, em jogos na companhia dos adultos, no colo da mãe, brincando, na escola e passaram a suscitar necessidades como intimidade e vida familiar. A presença da criança reproduzida pelos pintores, em meio a grupos revelava o lado pitoresco da infância “engraçadinha” (ARIÈS, 1981, p.56, grifos do autor) e anunciava o que iria convergir para o seu oposto: a cisão entre os mundos infantil e adulto. Assim surgia, no final

do século XVI, o primeiro sentimento de infância, que se caracterizava como “paparicação” (ARIÈS, 1981, p.159, grifos do autor) e se iniciou no âmbito familiar através das mães ou amas junto às crianças pequenas. Atribuía-se a estas últimas a transmissão da graça, ingenuidade e gentileza, além de distrair e relaxar os adultos. Nesse mesmo século, o sentimento de “paparicação” que se estendia, desde a infância bem nascida até às crianças pobres, começou a se extinguir o que originou o segundo sentimento de infância. Este adveio do meio externo à família através de eclesiásticos ou dos homens da lei, no século XVI e moralistas, século XVII. Estes últimos percebiam a fragilidade da criança e visavam preservá-la e discipliná-la o que, posteriormente passou a ser transmitido à vida familiar, junto às práticas higienistas e quanto à saúde física. Assuntos referentes à infância passaram a requerer seriedade e atenção, e a simples existência da criança passou a assumir um lugar central na família.

A título de curiosidade, Ramos (2000) destaca as insalubres viagens de crianças lusitanas rumo ao Brasil, no século XVI. Nessa epopéia infantil, meninos, como passageiros, e meninas, destinadas a se casar com súditos da Coroa Portuguesa, mesmo acompanhados por seus pais ou parentes, eram vitimizados, indo desde maus-tratos a abusos de ordem física e sexual.

Em Portugal e na Europa, a alta taxa de mortalidade infantil devido à fome e às epidemias, durante a Idade Média, impossibilitava, até certo ponto, uma vinculação afetiva. Em geral, a Coroa assediava famílias pobres lusitanas, visando recrutar – na falta de contingente adulto – mão-de-obra para seus navios. Segundo Ramos (2000), meninos órfãos e desabrigados entre nove e dezesseis anos, ao se alistarem para servir às embarcações lusitanas, além de aumentar a ínfima renda familiar poderiam, caso sobrevivessem, seguir carreira na Marinha.

Em alto mar, as crianças lusitanas encontravam-se entregues a uma dura realidade. Geralmente prestavam serviços adultos, consumiam ração e água em péssimo estado de conservação e, invariavelmente, permaneciam expostas ao sol e à chuva, o que conduzia, com frequência, a óbito. Embora o ensino ocorresse através da prática, nos séculos XVI e XVII, essas condições minavam, quase que por completo, a oportunidade de ascensão social que os garotos tinham em mente.

O sentimento de caráter familiar, presente na Idade Média, baseava-se na linhagem, que consistia na transmissão da herança aos descendentes de um mesmo ancestral. O enfraquecimento dessa concepção de família alicerçado à indivisão de bens, suscitou o surgimento da família tradicional. Roudinesco define que a:

Família tradicional – serve acima de tudo para assegurar a transmissão de um patrimônio. Os casamentos são arranjados pelos pais sem considerar a vida sexual e afetiva do casal (ROUDINESCO, 2003, p.19).

Nas famílias pobres, de acordo com Ariès (1981), o sentimentalismo familiar praticamente inexistia, visto que os elos relacionais tinham como característica sentimentos ambiciosos, remanescentes das relações de linhagem.

No tocante ao âmbito educacional, durante o século XV, as crianças inglesas se iniciavam precocemente à vida adulta. Eram encaminhadas aos sete anos à casa de pessoas alheias de onde regressavam, entre catorze e dezoito anos, após aprenderem os procedimentos educativos referentes ao serviço doméstico tais como: conhecimentos, experiências práticas e valores humanos através de tratados de civilidade e manuais de boas maneiras. No século XVI, tornou-se pública uma literatura dirigida à vida em comum. Os manuais de civilidade – onde as crianças pequenas aprendiam a ler e escrever – estabeleciam o que se deveria ou não fazer, desde relações cotidianas entre homem e mulher até quanto à conduta à mesa. Naquela época, a relação entre pais e filhos detinha um maior teor moral e social que afetivo. A aprendizagem gradativamente passou a ser exercida pela escola que se configurou como

instrumento de socialização e favoreceu a proximidade entre crianças e suas figuras parentais, o que intensificou o sentimento de família.

No período medieval, a família encontrava-se destituída de privacidade, o que denotava a função social da casa, já que as vidas profissional, privada e mundana encontravam-se imbricadas ao âmbito coletivo. Progressivamente a instituição familiar iniciava seu recolhimento ao cerne privado, o que se fortaleceu durante a Idade Moderna posto que as crianças passaram a ser alvo de investimento educacionais voltados para o futuro, para a carreira.

1.2 A criança na Idade Moderna

A família ocidental moderna ainda conservava os resquícios provenientes do Direito Romano, que consistia em preservar e legitimar a autoridade do masculino, através do qual transmitia-se também a herança (Direito da Família), e da doutrina cristã, instituições que impunham seus referenciais até o século XVIII, embora ocorressem inegáveis rupturas e modificações no tocante às relações conjugais e de parentesco (DUARTE, 1995).

Na Idade Moderna, as relações conjugais passaram a se configurar através da ideologia do “amor romântico”, o que impossibilitou a pré-determinação social do parentesco peculiar à Idade Média. Roudinesco destaca que a:

Família moderna – torna-se receptáculo de uma lógica afetiva. Sanciona a reciprocidade dos sentimentos e os desejos carnis por intermédio do casamento, valorizando o trabalho entre os cônjuges e a responsabilidade pela educação dos filhos (ROUDINESCO, 2003, p.19).

Costa (1983) afirma que a função social da família na modernidade consistia em legitimar a reprodução de sujeitos sociais, através da educação que permeava desde a infância à vida adulta.

Num capítulo intitulado *da família colonial à família colonizada* esse autor destaca a realidade brasileira, no início do século XIX. O parentesco estrito, composto pela tríade pai,

mãe e filhos, gradativamente, possibilitou a valorização da convivência íntima entre si. Os pais desenvolveram um progressivo interesse físico-sentimental em relação aos filhos, o que desencadeou também uma crescente valorização moral quanto à individualidade destes últimos. A família moderna encontrava-se também permeada por uma série de dispositivos, engendrados pela articulação médico-estatal que visava normatizar desde hábitos higiênicos ao convívio em sociedade. A relevância dessa articulação atribui-se ao desenvolvimento futuro de qualidades morais e corporais no indivíduo adulto, o que estimulou, ainda mais, a proximidade entre pais e filhos.

O modelo familiar patriarcal, configurado na Idade Moderna, centrava-se em torno da figura do pai, representante de valores como propriedade, moral, autoridade e hierarquia (COSTA, 1983). Cabia a essa figura parental determinar a instrução educacional, bem como profissional de seus filhos e, ainda, efetuar escolhas afetivas e sexuais de seus dependentes.

Numa perspectiva feminina, Maluf e Mott (1998) destacam que à mulher, independentemente da classe socioeconômica que pertenciam, restava subordinar-se aos ditames da ordem familiar, circunscrevendo-se, exclusivamente, à casa, aos filhos e aos serviços domésticos. Com o advento da industrialização, insere-se no âmbito do trabalho e meios de produção, o que favoreceu a complementariedade quanto à distribuição de renda e ao poder, antes concentrado apenas na figura do homem. Assim, a mulher pôde vislumbrar novas perspectivas aquém dos projetos conjugais e maternantes sócio-historicamente, destinados a ela.

Costa (1983) discorre que as estratégias higienistas desenvolvidas pelos médicos, no Brasil, incitavam o sentimento de culpa na mulher, pois caso falhasse responsabilizavam-na pela educação doméstica e formal transmitidas aos filhos. A ideologia Moderna defendia os preceitos de liberdade e igualdade e o valor cultural singular de cada indivíduo. Um crescente individualismo no cerne social, também atingiu o relacionamento entre pais e filhos.

O modelo de família moderna correspondia ao projeto de Estado o qual visava concentrar e centralizar a igualdade entre cidadãos – exclusivamente homens livres – em que se instituía a unidade familiar (DUARTE, 1995). Os segmentos familiares correspondentes à camada popular subvertiam, de fato, os pressupostos ideológicos que sustentavam a modernidade, uma vez que reproduziam outros modelos de família.

A partir da Proclamação da República, Passetti (2000) destaca que o Brasil passou a lidar, mais intensamente, com o abandono majoritário de crianças, o que suscitou a transposição de atendimentos de cunho filantrópico privado para intervenção estatal, através de políticas sociais. Segundo esse autor, as pessoas que moravam nos subúrbios, cortiços e em construções clandestinas compunham o contingente ao qual o Estado destinava políticas públicas.

Difundia-se, naquela época, a idéia de propensão à criminalidade e à delinqüência pela família numerosa, composta por crianças desnutridas e sem escolaridade, as quais não desfrutavam da presença regular dos pais. O Estado passou a intervir nas áreas de educação, saúde e punição às crianças e aos adolescentes e, dessa forma, implementou sucessivas mudanças, mas ao deslocar crianças e jovens de orfanatos e internatos, praticamente minava soluções efetivas para a problemática do abandono e da infração que anunciavam a exclusão social. Em meados do século XX, o Estado passou a defender a ordem social composta por família monogâmica, portanto, estruturada sob a intenção de reintegrar crianças e jovens à vida normalizada.

Percebe-se, a partir do surgimento do sentimento de infância e da divisão sexual de papéis destinados aos pais, que as relações familiares passaram por diversos contextos sócio-históricos evolutivos. Essas mudanças favoreceram o desenvolvimento e o estreitamento dos laços afetivos entre seus membros, em especial, entre pais e filhos, o que parece ter desencadeado também, outros rumos educacionais na era contemporânea.

1.3 A criança na Contemporaneidade

A contemporaneidade se configurou, dentre outros fatores, em meio às inovações tecnológicas suscitadas pelo pós-guerra – II Grande Guerra – e pela crescente individualização que permeava as sociedades metropolitanas da Idade Moderna. Essas transformações ressoaram tanto nas relações conjugais – o que abriu precedentes para posteriores relacionamentos consensuais – como também, repercutiram na constituição familiar que se acerca desde a fecundação *in vitro* (BUCHER, 1999, p. 86, grifo da autora) à produção independente.

Bucher (1999) afirma que a família apresenta-se como conquista cultural permeada por acontecimentos históricos, os quais conduziram-na a transformações estruturais e dinâmicas significativas que abrangem desde o casamento heterossexual monogâmico indissolúvel, com filhos de sangue ou adotivos, até o crescente número de mães solteiras, o aumento de divórcios e na maior quantidade de famílias monoparentais maternas. A citada autora ressalta algumas das principais funções atribuídas à família nuclear, que também podem ser estendidas às diversas configurações familiares contemporâneas:

- prover aos membros familiares o máximo de bem-estar físico e psíquico, nutrindo-os física e afetivamente;
- favorecer o desenvolvimento da personalidade infantil, mediante o sentimento de pertença e a instauração das identidades pessoal, sexual e social. Iniciar a criança nos papéis sociais, nas instituições, nos costumes possibilitando as primeiras socializações externas à família;
- assegurar a transmissão da cultura, onde a língua apresenta-se como um dos elementos mais relevantes, transmitir valores simbólicos e da memória fundadora, como também costumes, ritos e tradições; firmar o aprendizado da disciplina e a repressão dos

instintos (pulsões) (BUCHER, 1999, p.85, grifos da autora) contribuindo para ulterior vida adulta, voltada à cidadania e à civilidade.

No tocante ao bem-estar físico, diretamente relacionado às condições financeiras, os pais têm ido juntos, em busca de trabalho, na tentativa de garantir uma melhor qualidade de vida. Essa busca repercute no bem-estar emocional e afetivo familiar, pois as figuras parentais distanciam-se fisicamente de seus filhos o que resulta na delegação de suas funções a instâncias como: a escola, a televisão, a rua, dentre outras. A família, em meio à transição de suas configurações paralelas ou substitutas à formação tradicional, encontra-se permeada por um certo mal-estar, no que se refere à transmissão de valores aos seus membros.

Num outro viés, Sarti (2003) em um capítulo intitulado *a família como universo moral* revela a divisão complementar de autoridade entre homem e mulher na família pobre. O homem é considerado “chefe da família”, e a mulher “chefe da casa” (SARTI, 2003, p.63, grifos da autora). A essa divisão complementar, onde coexiste o exercício de diferentes funções da autoridade na família, somam-se conceitos de moral e respeito ainda corporificados na figura masculina.

Essa mesma autora pontua, a partir da literatura acerca de famílias pobres brasileiras que, possivelmente, existe uma relação entre condições socioeconômicas e estabilidade familiar. Essa constatação conduziria a um ciclo vicioso, onde famílias desfeitas são mais pobres. Logo, famílias pobres encontram-se mais vulneráveis à instabilidade relacional, e, provavelmente, desfazem-se com mais facilidade. Isso aponta também para a vinculação junto ao grupo de origem, devido à instabilidade financeira e à inconstância das uniões conjugais ou consensuais, o que favorece uma maior proximidade entre a rede de apoio e os filhos.

A alta incidência de rupturas dos vínculos conjugais e a estrutura instável do trabalho levam a família a (re)atualizar-se, no tocante aos papéis que a estruturam através da rede familiar mais ampla. Sarti afirma:

A família pobre não se constitui como **núcleo**, mas como **rede**, com ramificações que envolvem a rede de parentesco como um todo, configurando uma trama de obrigações morais que enreda seus membros, num duplo sentido, ao dificultar sua individualização e, ao mesmo tempo, viabilizar sua existência como apoio e sustentação básicos (SARTI, 2003, p.70, negrito da autora).

A autora discorre que homens e mulheres da classe pobre, dificilmente, cumprem suas respectivas atribuições. Ambos encontram-se enredados em expectativas sociais que, em geral, não conseguem corresponder. O homem não exerce o papel de provedor da família devido a uma gama de fatores, tais como alcoolismo e desemprego. À mulher, mediada por esse homem, cabe assumir um papel mais ativo sem que se altere o papel masculino de autoridade moral, até mesmo, deslocado para outros homens.

Nas relações familiares, o vínculo estabelecido entre pais e filhos apresenta-se intenso e mais significativo quanto às obrigações morais. Espera-se que os filhos obedeçam a estes, quando crianças, e retribuam na idade adulta. A noção de família para os pobres transcende a vinculação genealógica e a verticalidade do parentesco (SARTI, 2003). A instituição familiar configura-se em torno do eixo moral, onde se estrutura uma rede de obrigações em que se delimitam vínculos e relações afetivas com aqueles que se convive ou já se conviveu.

A infância entre os pobres apresenta uma fase de difícil delimitação, cujo início encontra-se à mercê das condições de vida dos familiares da criança (SARTI, 2003). Esta, gradativamente, perde regalias à medida que se assemelha aos adultos e ao repetir as obrigações morais familiares. Nesse contexto social, a infância pode ser definida quando a criança não participa dessas obrigações, não trabalha nem exerce atividade doméstica. Em

geral, jogos e brincadeiras alternam-se com idas à venda, levar recados, buscar ajuda ou são bruscamente substituídos pelos cuidados com a casa e com os irmãos mais novos.

O lugar da criança nas famílias pobres diferencia-se mediante as etapas de desenvolvimento familiar, que pode apresentar-se com ou sem rupturas. No entanto, quando existem instabilidades ocasionadas por mortes, separações, novas uniões conjugais ou consensuais, no âmbito familiar alteram-se as relações entre homem e mulher, bem como, o relacionamento entre pais e filhos. Nesse último caso, a responsabilidade sob as crianças incide numa rede de apoio social mais ampla, onde a família também se encontra envolvida, já que na opinião de Sarti (2003), inexistem instituições públicas que possam substituir eficazmente as funções familiares.

Fonseca (1995), citada por Sarti (2003) aponta uma prática que se inscreve na lógica das obrigações morais entre os pobres: a “circulação de crianças” (SARTI, 2003, p.77, grifos da autora). Esta prática consiste no estreitamento das obrigações entre pais biológicos e aqueles que cuidam da criança através do estabelecimento de um elo de retribuição. Diferentemente da adoção, que consiste na transferência total dos direitos e deveres sob o signo da lei, quanto à criança adotada, a circulação de crianças representa uma alternativa conciliatória entre maternidade e as reais dificuldades de criar os filhos sem que estes se desvinculem completamente de suas mães. Embora a instabilidade familiar deva ser considerada, esta prática – subsidiada por parentes ou não parentes, desde que componham o grupo de referência dos pais – também ocorre em famílias onde não houve rupturas.

Sarti (2003) pontua que adoções temporárias e informais ou circulação de criança acabam por relativizar as noções de pai e mãe para a criança. A plasticidade quanto ao uso desses termos encontra-se implícita àqueles que exercem as funções parentais e priorizam os cuidados em relação à criança. Dessa forma, a vinculação biológica, por vezes, encontra-se superada pelos vínculos de criação. A circulação de criança suscita uma forma de afetividade

distinta das relações estáveis e duradouras. A criação ou doação de crianças às outras pessoas que possuam referenciais na família de origem ultrapassa as possibilidades materiais, visto que atuam como padrão cultural de relacionamento entre pobres, o qual caracteriza-se em dar, receber e retribuir continuamente.

Souza (1997) aponta o caráter universal da família e sua dimensão insubstituível enquanto única formação humana. Embora existam características e especificidades idiossincráticas no âmbito familiar, a preservação das integridades física e emocional dos membros e do próprio grupo ainda permanece como função básica da família. Esta, dentre outros fatores, compreende as raízes onde os indivíduos encontram-se vinculados, e cujo desconhecimento desencadeia a sensação de estranheza. A instituição familiar mobiliza uma complexidade de sentimentos tais como: identidade, pertença, amor, medo, ódio, dentre outros, o que, provavelmente, influencia e determina seu funcionamento.

Ao longo da perspectiva sócio-histórica familiar, o modelo hierarquizado (termo usado por SIQUEIRA, S., 1987 citado por SOUZA, 1997, p. 24) caracterizava o relacionamento entre pais e filhos. Através do posicionamento austero e distante, os pais visavam incentivar e manter o respeito dos filhos. Esse distanciamento também podia ser percebido em famílias pobres, onde os filhos, invariavelmente, em quantidade numerosa, trabalhavam para sustentá-las. Em geral a família hierarquizada detinha padrões rígidos de comportamento no tocante aos critérios de certo ou errado e, inclusive, costumava aplicar castigos físicos sob a justificativa da correção. A sexualidade era um tabu até mesmo para adultos, que somente discutiam, entre o mesmo sexo, sobre o tema.

A partir da década de 50, percebe-se o início da horizontalidade, que permeava as relações de gênero, bem como o relacionamento familiar. A família igualitária caracteriza-se pelo amortecimento das desigualdades, até então justificativas como diferenças entre homem e mulher. A busca pela igualdade permeava decisões consensuais, compartilhamento dos

cuidados com os filhos, o que intensificou a tendência à horizontalização dos laços afetivos e educacionais entre pais e filhos. Estes últimos passaram a ser estimulados a expressar livremente idéias e sentimentos, conceitos de certo e errado foram flexibilizados e embasados em fatores subjetivos, os castigos físicos cederam lugar à argumentação e ao diálogo e, a sexualidade passou a ser tratada naturalmente.

Para Souza (1997), a família atualmente encontra-se oscilante, pois ora se utiliza dos pressupostos do modelo hierarquizado, ora se caracteriza como modelo igualitário. A coexistência desses modelos, invariavelmente, vem firmando uma inconsistente e ineficaz funcionalidade educacional quanto ao estabelecimento de limites às crianças. A ambigüidade suscitada pela pré-existência de relações familiares verticais e horizontais, excessivamente opostas, parece ter-se radicalizado no tocante ao enfraquecimento da figura de autoridade na sociedade contemporânea.

Wagner (2003) corrobora com o que parece ser o impasse familiar, ao reconhecer as crescentes mudanças no que diz respeito à perda de referenciais educativos dos pais frente aos filhos. Os primeiros temem reproduzir os erros da própria educação e na ânsia de se adequarem ao rótulo de “moderno” (WAGNER, 2003, p.31, grifos da autora) recorrem aos pressupostos científicos psicopedagógicos.

A instabilidade profissional, cerceada por múltiplas exigências, conduz a uma certa impossibilidade de um maior e melhor acompanhamento dos filhos. Isso pode tornar recorrente a delegação das funções parentais, dentre elas, estabelecer limites aos filhos, a outras instituições, em casos de maior gravidade, aos abrigos.

2. DA RIGIDEZ À FROUXIDÃO: LIMITES, POR QUE NÃO?

2.1 Abrigo alado

Nas primeiras semanas após a Segunda Guerra Mundial, os pais de um menino de seis anos o encaminharam da Europa Central a uma aldeia distante. Confiaram seu filho a um viajante encarregado de encontrar uma família temporária, pois, assim, acreditavam salvar e reencontrar posteriormente a criança, preservando-a das prováveis represálias aos seus pais, antinazistas.

Passados dois meses da chegada do menino, sua mãe adotiva falecera, o que o levou a perambular nas aldeias próximas onde se alternavam ora abrigo, ora rechaçamento. Essas aldeias eram inacessíveis, distantes e consideradas atrasadas pela Europa Central. Possuíam diferenças étnicas e, em relação à criança, seus habitantes eram isolados, circunscritos e fisicamente diferentes.

O menino passou a viver numa cabana com Marta. Esta não costumava dar atenção às lágrimas da criança que se encontrava à espera de que seus pais viessem buscá-la. Marta o proibia de encará-la diretamente, pois seus olhos, assim como de bruxos e de ciganos poderiam aleijar, trazer peste ou morte. Não bebia na presença do garoto e nunca sorria, pois acreditava que caso lhe contassem os dentes teria um ano a menos de vida. A criança, desde cedo, compreendeu que na idade de Marta um ano torna-se bastante precioso.

À medida que as lembranças tornavam-se mais vívidas e reais, o menino via e ouvia sua mãe a cantarolar sentada ao piano. Relembrava também, dos detalhes como o chão reluzente do hospital e da máscara de clorofórmio usada pelos médicos durante a sua operação de apêndice. O passado da criança parecia tratar-se de lembranças irreais, uma espécie de ilusão, assim como as fabulosas histórias contadas pela velha babá do menino. Este costumava perguntar a si mesmo, se jamais seus pais o achariam.

Marta possuía uma dor aguda, constante e selvagem que lhe atingia as costelas. Veio a adoecer e, assim como a cabana que dividia com o menino, um dia, amanheceu fria. O garoto ao tentar acender uma lâmpada a querosene pôs, acidentalmente, fogo na cabana que o abrigara, agora reduzida a cinzas. O fogaréu provocado pelo incêndio despertou a atenção de fazendeiros e moradores vizinhos à aldeia. Alertado por Marta o menino pôs-se a correr porque caso o achessem poderiam afogá-lo ou matá-lo a machadadas.

A criança numa corrida desenfreada pela vida, escorregou e caiu no fundo de um barranco de onde tinha a certeza de que seus pais a encontrariam, pois por mais distante que estivessem, saberiam o que lhe havia acontecido. Afinal, na concepção do menino, os pais servem para socorrer seus filhos do perigo. Na realidade, aqueles não se encontravam em parte alguma.

O menino começou a correr dirigindo-se às cabanas dos camponeses. Dessa forma, havia atizado o latido dos cães que, a qualquer momento, poderiam se soltar. Paralisado à estrada deu-se conta de que seus pais não estavam consigo, então, sentou-se no chão e a chorar chamava pelo pai, pela mãe e até pela velha babá.

Homens e mulheres de uma outra aldeia o cercaram, falavam um dialeto incompreensível e pelos gestos manifestavam olhares que o amedrontavam, assim como os rosnados dos cães que o ameaçavam. A criança fora recebida a base de safanões, pontapés sofrera agressões físicas e humilhações, puxantes de orelha e de cabelos. Aos gritos e choro foi colocado num saco fétido de lona, do qual tentou escapar esperneando, mordendo e arranhando quem o levava às costas. As tentativas de liberdade findaram-se uma vez que ficara desacordado após um golpe na nuca. O garoto havia sido levado a uma cabana onde fora golpeado por chicotadas nas pernas, levando adultos e crianças a se contorcerem de risos. Haviam-no confundido com um cigano, pois seu modo de falar era incompreensível.

Um dia a criança fora vendida a uma sábia mulher de idade chamada Olga, com a qual passou a conviver na choupana desta. O garoto ficou encarregado de cuidar do fogo, trazer lenha da floresta e tratar dos bichos, além de ajudá-la em outras tarefas. Apesar do estranho dialeto de Olga, ela e o menino, o qual chamava de Moreno, entendiam-se.

A sábia mulher dizia que o menino era possuído por maus espíritos, estes reconhecidos através dos olhos pretos e enfeitiçados que caracterizavam o garoto. O olhar do Moreno poderia, portanto, lançar pragas ou eliminá-las. O garoto poderia atrair seres misteriosos, silenciosos, invisíveis e muito persistentes.

Olga suspeitava que seu hóspede era um vampiro. Em geral, crianças afogadas antes do batismo ou abandonadas pelas mães crescem nas florestas até sete anos e, assim, readquirem a forma de humano. Os outros camponeses também o temiam, pois quando tentava atravessar a aldeia sozinho as pessoas o evitavam ou fugiam dele.

Numa bela manhã, Olga havia sido chamada à beira do rio, pois um enorme peixe-gato, jamais visto nas redondezas da aldeia, havia sido puxado. Enquanto Olga tratava de um pescador ferido, um homem levantou o garoto que, ao ser passado de mão em mão, caiu no rio e, agarrado à bexiga do peixe, viu-se levado pela correnteza. O menino encontrava-se a muitos quilômetros da aldeia de Olga.

Assustado pela solidão, o garoto lembrou-se de duas coisas básicas à sobrevivência, ensinadas por Olga: o conhecimento e a posse do fogo através do qual se sentia protegido. Este último constituía num artefato cujo disco de metal em chamas e a cauda remetiam a um cometa, assim, sendo denominado. O cometa, segundo Olga, anunciava guerras, pragas, ou mortes, era essencial à vida e indispensável à entrada em outras aldeias.

À medida que adentrava na floresta, rodopiava firmemente seu cometa lembrando-se sempre do que Olga havia lhe dito. A cada tentativa de fuga, encararia seus pés, obrigando-o a voltar. Sentia-se como se forças desconhecidas o habitassem e o seguissem.

O menino passou a morar com o moleiro, apelidado ciumento, e a esposa deste, ambos taciturnos. O garoto que dormia no sótão, em cima do quarto de seus atuais anfitriões, freqüentemente presenciava brigas físicas e violentas do casal, visto que havia suspeitas de traição da mulher do moleiro com um jovem ajudante, órfão.

O moleiro, ao perceber que sua esposa e o rapaz se entreolhavam, durante o jantar, avançou contra o rapaz e imobilizando-o, arrancou-lhe os olhos. O menino não acreditava no que havia assistido, no entanto, nutria a esperança de que os olhos pudessem ser recolocados no lugar. O garoto, num misto de perplexidade e fascinação, queria tomar para si os olhos alheios. Acreditava que ao sobrepor aqueles olhos aos seus enxergaria o dobro, ou mesmo, caso os prendesse à nuca, saberia o que se passava às suas costas, ou ainda, deixaria os olhos em algum lugar para que, posteriormente, estes contassem a ele o que havia acontecido durante sua ausência.

A criança percebia os olhos como se fossem um espelho maravilhoso a refletir o mundo inteiro e, até chegou a pensar que, possivelmente, sem os olhos o ajudante poderia descobrir um outro mundo: novo e fascinante. O menino, diante das circunstâncias, jurou a si mesmo que caso seus olhos fossem arrancados reteria na memória as imagens de tudo que visse.

Após o incidente, o garoto passou a trabalhar para Lekh, que não possuía família e vivia numa cabana repleta de pássaros pertencentes a várias espécies. O menino que era pequeno, magro e leve tinha a função de colocar armadilhas nos galhos mais frágeis de brejos e pântanos.

Embora o pai de Lekh, um escrivão, quisesse que seu filho fosse padre, ainda na juventude o rapaz já demonstrava possuir a vocação para o estudo dos pássaros. Invejava a capacidade de voar das aves e costumava observar minuciosamente os hábitos do pardal à coruja.

Lekh, agora bem mais velho, fugira da casa de seu pai e passou a morar numa cabana que construiu sozinho. Os pássaros que capturava eram trocados por comida e funcionavam como porta-vozes de mensagens de alegria e prosperidade, como também poderiam anunciar maus presságios.

O menino aprendeu com Lekh que o homem quando observa atentamente os pássaros pode tirar conclusões de seus comportamentos. Ambos espalhavam armadilhas nos campos e florestas e as recolhiam no dia seguinte. Os pássaros aprisionados se debatiam e agitados eram colocados numa sacola às costas de Lekh. Isto agrupava outras aves que sobrevoavam em círculo as cabeças do menino e de Lekh. Quando insistiam, este último pegava o estilingue e uma pedra e, mirando-a no meio do bando sempre acertava um pássaro, que caía morto ao chão.

Lekh além de estudar as aves durante anos, possuía o hábito de escolher o pássaro mais forte e ao misturar tintas de diversos tons brilhantes, pintava-lhe: asas, cabeça e peito. Dirigia-se com o menino ao local mais denso da floresta. O pássaro, levemente apertado pelas mãos da criança, atraía com seus gritos outras aves da mesma espécie. Livre, logo alcançava a revoada de seus irmãos que, surpresos, não o (re)conheciam. Suas investidas coloridas, em busca de pertencimento ao bando incrédulo, eram veementemente rejeitadas. O pássaro, agora pintado, tivera suas penas multicoloridas arrancadas até cair ao chão e, não mais pertencia nem à gaiola, nem ao bando que uma vez lhe fora familiar.

As sagas deste menino e do pássaro pintado (retiradas de livro homônimo *O pássaro pintado* do autor KOSINSKI, J., 1984) assemelham-se, em alguns aspectos, às vivências de crianças institucionalizadas. O primeiro inominável, designado apenas pelo gênero, sofrera separação temporária das suas figuras parentais, o que, com o tempo, tornou-se permanente, bem como as lembranças dos elos afetivos, cada vez mais esgarçadas devido à prolongada ausência familiar. O menino costumava indagar a si próprio se reencontraria seus

pais, visto que, na sua concepção infantil, estes estariam presentes para salvaguardá-lo dos perigos em que se encontrava vulnerável, paradoxalmente criados pelas adversidades da vida. Aos poucos, essa criança conheceu várias pessoas que, inicialmente, causavam-lhe medo e estranhamento, mas que também lhe forneceram, cada uma à sua maneira, o mínimo de calor afetivo indispensável à vida. Gradativamente, quando o menino parecia sentir-se pertencente àqueles lugares que se desvelavam a seu redor, era novamente lançado ao desconhecido, como se não pudesse romper esse ciclo. Entretanto, percebeu também que os olhos dos outros o refletiam, assim como o mundo em que vivia, portanto, quis tomá-los para si numa tentativa de redescobrir-se através desse olhar, mantendo-se fiel a tudo aquilo que houvera registrado anteriormente, tal como o pássaro pintado – modificado pelas vivências marcantes e singulares que compuseram sua historicidade – parece estar numa constante busca em retomar o sentimento de pertinência.

Algumas vezes, as crianças abrigadas são percebidas pelo senso comum, exclusivamente, pelo viés da orfandade e do abandono, visto que não coabitam com seus familiares. Segundo Nascentes (1955, p.2), no *Dicionário etimológico da língua portuguesa* abandonar é proveniente do germânico *bandon*, poder, permissão, licença, através do francês *abandonner*. A expressão *à bandon* significa em liberdade; daí *abandonner*, soltar. Logo, aparentam encontrar-se soltas e livres de esteios afetivos, morais e educacionais que venham embasar suas vidas nas instituições em que passaram a residir, provisória, ou permanentemente, até serem encaminhadas à família de origem ou substituta.

O processo de institucionalização de crianças e adolescentes, ocorrido no Brasil, teve implicações relevantes até os dias atuais. Segundo Rizzini e Rizzini (2004) o assistencialismo prestado à infância, nos séculos XIX e XX revela o destino quase invariável: o encaminhamento a instituições. Em geral, crianças que se encontravam em situação de pobreza e/ou em família que não poderiam criá-las eram consideradas órfãs e abandonadas e

permaneciam sob o poder, o controle e a intervenção do Estado. Embora o advento do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), criado em 1990, tenha suscitado uma série de transformações expressivas, no que concerne à política de abrigamento, ainda encontram-se vestígios de idéias e práticas anteriores.

Rizzini e Rizzini (2004) afirmam que muitas gerações de crianças vivenciaram, até o final da década de 80, suas infâncias e adolescência em instituições fechadas de grande porte, geralmente denominadas de “internatos de menores” ou “orfanatos” (RIZZINI; RIZZINI, 2004, p. 14, grifos das autoras) o que diferia da realidade infantil, pois a sua maioria tinha família.

Segundo Pilotti e Rizzini, citados por Rizzini e Rizzini (2004, p.14) desde 1900, o internato de criança designado juridicamente como “último recurso” parece ter erigido e perpetuado seu extremo oposto: a cultura da institucionalização. Isso se deve, possivelmente, devido ao não estabelecimento de medidas de políticas públicas eficazes frente à crescente demanda das crianças internadas nos séculos XIX e XX. Assim, a prática institucional transparece seu enraizamento e sua resistência às transformações que ocorrem de maneira lentificada.

Rizzini e Rizzini (2004) ressaltam que, durante o regime militar, década de 80, não foram efetivadas alternativas que pudessem minimizar a separação entre crianças, suas famílias e comunidades, mesmo diante do movimento institucional de garantia dos direitos da criança. O que se estabeleceu adveio de práticas interventivas, assistencialistas e autoritárias frente às relações familiares, em especial, pertencentes à população de baixa renda. Assim, *a internação de menores abandonados e delinqüentes* cedeu lugar ao *abrigamento de crianças e adolescentes em situação de risco* (grifos das autoras, p.14) assegurando-lhes o direito à convivência familiar e comunitária de acordo com o ECA, mas apresenta sinais identificáveis com o passado, dentre eles, aspectos políticos-ideológicos que não reverteram o quadro de

pobreza e desamparo em que vivia – e ainda vive – uma grande parcela populacional brasileira.

Em pleno século XXI, o atendimento institucional que visa garantir os direitos das crianças e dos adolescentes – para que não venham a ser ameaçados ou violados – através da proteção e dos cuidados adequados, parece ainda sucumbir diante de excessiva demanda de encaminhamentos e, paradoxalmente, parece perenizar a transgressão ao direito infanto-juvenil em “ser criado e educado no seio de sua família e, excepcionalmente, em família substituta, assegurada a convivência familiar e comunitária” [...] (ECA, 2005, p. 15). Faz-se a seguir, uma breve exposição histórica que visa promover a compreensão da finalidade e da dinâmica institucional, enfocando, também, a questão familiar e dos internos.

A internação de crianças e jovens em instituições que funcionavam em caráter asilar, no Brasil, ocorre desde o período colonial. Naquela época, segundo Rizzini e Rizzini (2004), era comum que os filhos de famílias ricas e pobres fossem educados distantes de seus familiares e de sua comunidade. Assim, acompanhavam-se as tendências educacionais e assistenciais da época em que surgiam colégios internos, asilos, educandários, reformatórios dentre outros modelos institucionais.

Em meados do século XIX, observa-se uma certa aproximação entre os objetivos assistenciais e o controle social de uma população que representava perigo diante do crescimento e o reordenamento das cidades e da iminência de um Estado nacional. Dessa forma, em especial, meninos pobres e livres passaram a ser visados para a intervenção formadora e reformadora do Estado e de instituições de cunho religioso e filantrópico. Logo, a reclusão de crianças em instituições tornou-se um instrumental sob o intuito de assistir a infância no Brasil. Assim, em consonância com a opinião de Rizzini e Rizzini (2004), o país desenvolveu um tradicionalismo institucional em que ocorre a valorização educacional infantil, por terceiros, em detrimento das relações familiares.

Um outro tipo de instituição consistiu na Roda dos Expostos, criada pela Santa Casa de Misericórdia, ainda nos tempos do Brasil colônia e, apenas extinta no período republicano, serviu como base para o surgimento da Casa dos Expostos em Salvador, no Rio de Janeiro e no Recife. Essas entidades atendiam bebês abandonados, que eram criados e amamentados de forma coletiva, por amas-de-leite contratadas e, por vezes, escravas alugadas pelos seus proprietários. As amas, invariavelmente, eram acusadas – pelas misericórdias e pelos higienistas – de maus-tratos aos expostos, os quais faleciam diante das condições insalubres institucionais. Em geral, as rodas evitavam que os bebês fossem colocados às ruas e portas de igrejas, pelas mães que visavam ocultá-los, visto que eram ilegítimos ou filhos de senhores com escravas. Segundo Irma Rizzini, citada por Rizzini e Rizzini (2004), embora na Europa as Rodas já estivessem sob discussão de higienistas e reformadores, no tocante à crescente mortalidade e à suspeita de que estimulavam o abandono, no Brasil, mesmo diante da ciência de tais problemas, apenas no século XX, o Estado interveio.

O Brasil, ao ingressar no regime republicano, já detinha uma vasta gama de experiências devido à assistência prestada à infância desvalida, especificamente dirigida à educação e instrução populares. Enquanto no império se visava à constituição de força trabalhista e a contenção das massas, devido à colonização, no Brasil República, o foco recaía na identificação em estudos destinados a um contingente desprovido de proteção e reforma, novamente sob a justificativa de salvaguardar a infância brasileira no século XX. Esse regime político suscitou uma série de debates sobre o assistencialismo dirigido às crianças ancorados aos saberes da assistência social, médico-higienista e jurídico, o que viria consolidar a terminologia menor. Este, devido à orfandade ou à alegada falta de capacidade familiar em criá-lo, era fortemente acompanhado pelas políticas de atendimento do Estado.

A partir do assistencialismo impingido às famílias e aos menores, ambos passaram a ser objetos das práticas discursivas institucionais que visavam – através de revistas,

relatórios e folhetos – às causas da delinquência e do abandono infantil, bem como, explicar os comportamentos dos menores e seus familiares. Isso tornava público as práticas e as justificativas ideológicas das instituições, no que tange a este grupo social, geralmente, rotulado de incapaz e insensível. Nesse período, intensificou-se a elaboração de leis que culminariam no Código de Menores, em 1927, que durou até meados da década de 80 (RIZZINI; RIZZINI, 2004).

Numa tentativa de centralizar essa assistência, surgia em 1941, sob o governo Vargas, o Serviço de Assistência a Menores (SAM) que, independentemente do Juizado de Menores e destituído de autonomia financeira, subordinava-se ao Ministério da Justiça e tinha como meta lançar-se em nível nacional. Além das práticas clientelistas e corruptas o SAM adquiriu, no imaginário popular e na imprensa, uma repercussão negativa, uma vez que era visto como fábrica de criminosos. Em 1964, a Fundação Nacional de Bem-Estar do Menor (FUNABEM) se configurou, em oposição ao SAM, ao propor um órgão nacional, financeira e administrativamente autônomo e, contrário aos “depósitos de menores” (RIZZINI; RIZZINI, 2004, p.35, grifos das autoras) que se tornaram os internatos para crianças e adolescentes pertencentes à camada popular.

Rizzini e Rizzini (2004) revelam ainda que os dados a respeito da internação do *menor* apresentam-se escassos e imprecisos. A culpabilização familiar, bem como suas atribuições negativistas surgiram durante a década de 20, simultaneamente à instauração de um aparato oficial que visava assistir a infância no Brasil e protegê-la contra sua própria família. Segundo a autora, as classes populares – em especial, as famílias – passaram a ser alvo de estudos e formulações teóricas no tocante à sua suposta incapacidade em educar e disciplinar seus filhos. No entanto, aquelas não permaneceram passivas diante do estabelecimento de categorias estigmatizantes, mas interferiram, manejaram e adquiriram benefícios desse sistema assistencialista. Alguns levantamentos estatísticos citados pelas

autoras, no início da FUNABEM, apontam que a internação das crianças visava assegurar a formação escolar e profissional destas. Além disso, a família pressionava para que, durante o internamento, fosse garantido aos seus filhos educação, alimentação, vestuário e, embora em reduzida incidência, o controle da rebeldia.

A partir do início da década de 80, Rizzini e Rizzini (2004) relatam que a cultura institucional passou a ser alvo explícito de indagações suscitadas por seminários e discussões, que propunham alternativas diferentes à internação repressiva que visava à ordem, ao silêncio e à censura junto à população. A década pós-ditadura engendrou debates e articulações no âmbito nacional que convergiram para discussões sobre a institucionalização e a inserção do artigo 227, na Constituição Federal de 1988, que viria a enfocar os direitos da criança, após o Código de Menores. Surgia assim, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Dessa forma, o foco que recaía sobre as crianças e seus familiares transferiu-se para causas plausíveis pertencentes à história política-econômica do país: a má distribuição de renda e a desigualdade social.

O ECA (2005) assegura proteção integral à infância e à adolescência brasileiras, compreendendo por criança pessoa de até doze anos incompletos; e adolescente aqueles que têm entre doze e dezoito anos de idade. Ambos encontram-se legitimados pelos direitos inerentes e fundamentais à pessoa humana, com a finalidade de lhes facultar os desenvolvimentos: “físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade” (ECA, 2005, p.13). Esse mesmo estatuto garante que “nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais” (ECA, 2005, p.13).

No tocante à educação, o ECA (2005) assegura à criança e ao adolescente o desenvolvimento de suas pessoas mediante a preparação para exercer a cidadania e

qualificação para trabalho e, dentre outras prerrogativas, a igualdade de condições em ter acesso à escola e permanecer nela. Cabe às entidades que apresentam programas de abrigo, dentre outros princípios, preparar gradativamente, aqueles a quem atendem, para o desligamento. O ECA (2005) ainda garante o direito ao respeito que representa a não violação da integridade física, psíquica e moral infanto-juvenil, abarcando também a preservação da imagem, identidade, autonomia, das idéias e crenças e dos valores, espaços e objetos pessoais.

Segundo Rizzini e Rizzini (2004), a institucionalização de crianças restringia as perspectivas infantis de desenvolvimento, além de promover o distanciamento de seus familiares e de suas comunidades. As referidas autoras destacam que a redemocratização, após 20 anos de ditadura militar, favoreceu as reações advindas dos internos, de diversos segmentos da sociedade civil e do âmbito governamental. Assim refletia-se a política assistencialista-institucional:

[...] a lógica de que, internando-se o *menor carente*, evitava-se o *abandonado*, e, por sua vez, o *infrator*, resultou na intervenção em massa de crianças que passaram por uma carreira de institucionalização, pela pobreza de suas famílias e pela carência de políticas públicas de acesso à população, no âmbito de suas comunidades (RIZZINI; RIZZINI, 2004, p.47, grifos das autoras).

A partir de uma crescente conscientização engendraram-se diversos provimentos através de Organizações Não-Governamentais, Ongs, que acabaram promovendo a abertura e o intercâmbio entre instituições e comunidades.

Nos anos 90, mediante a implementação do ECA, algumas medidas legais passaram a ser instituídas referentes ao abrigo, assim designado “medida provisória e excepcional, utilizável como forma de transição para colocação em família substituta, não implicando privação de liberdade” (ECA, 2005, p.29), que visa proteger a criança de situações de risco pessoal e social e a internação, que consiste numa medida socioeducativa destinada a adolescentes privados de liberdade.

Nesses últimos dez anos, existiram poucas produções acadêmicas a respeito da institucionalização de crianças, o que parece ser dificultado, segundo as autoras, pela ausência de dados nacionais no que se refere às instituições e à população atendida; supõe-se ainda que os internatos de grande porte tenham sido desativados. Em consonância com Rizzini e Rizzini (2004), o atendimento em instituições, por vezes, infringe os direitos assegurados pelo ECA. Além disso, o aliciamento de crianças e adolescentes pelas violência e criminalidade vem se firmando, cada vez mais precoce e intensamente, o que também ressoa em discussões acerca da redução da idade penal. Corrobora-se com as autoras quando apontam maior consciência referente à institucionalização de crianças, entretanto, necessita-se atentar para os fatores que conduzem a esta, bem como, fornecer um suporte que viabilize a permanência infantil junto às famílias e comunidades.

Existem, a grosso modo, duas categorias de instituições: públicas, invariavelmente, associadas a programas do Município ou do Estado, e privadas, cujas iniciativas competem às igrejas e às organizações não-governamentais, Ongs. Estas últimas captam, de certa forma, recursos públicos para desempenhar suas ações. Ambas acolhem, de acordo com as autoras citadas: a) crianças e adolescentes em situação de orfandade, em que há a ausência total de vínculos com a família de origem, ou de abandono familiar. Constituem aqueles desprovidos de parentes que possam responsabilizar-se pelos seus cuidados. Esses correspondem à clientela dos antigos orfanatos, que acolhiam crianças, as quais também tinham parentes, mas estes não possuíam condições para criá-las; b) crianças e adolescentes em situação de risco, caracterizada pelas circunstâncias adversas em que se apresentam, vulneráveis à violência, crises na família ou catástrofes e, por isso, apresentam-se impossibilitados de retornar para suas residências, permanecendo, temporariamente, em abrigos ou outros locais; c) crianças e adolescentes em situação de pobreza. Antigamente, nos séculos XIX e XX os orfanatos acolhiam crianças através da intervenção do Juiz de Menores,

que julgava suas famílias incapacitadas de fornecer condições morais e educativas aos filhos. Atualmente, algumas famílias dirigem-se ao Juizado e às instituições com o objetivo de internar suas crianças, sob alegação de não poderem mantê-las financeiramente ou, por dificuldade em discipliná-las.

Corroborar-se com Rizzini e Rizzini (2004) quando afirmam que embora as crianças tenham origens diferentes, compartilham a historicidade descontínua de vinculação afetiva devido à inconstância de suas trajetórias, bem como demandam atenção e cuidados rara e adequadamente correspondidos. Essas rupturas parecem refletir também a possível desarticulação interacional entre profissionais, e das instituições com o público infanto-juvenil. Este último, raramente acessa seu processo de abrigo devido à transferência para outros espaços. Assim, suas demandas, expectativas e seus desejos parecem não ser relevantes.

Existem vários meios para encaminhar crianças e adolescentes às instituições, dentre eles, os mais recorrentes, segundo as autoras são: através dos próprios familiares; mediante Juizado da Infância e Juventude; pelas crianças e/ou adolescentes que buscam auxílio ou o recolhimento daqueles que se encontram nas ruas; pela Delegacia de Proteção à Criança e ao Adolescente (DPCA) – atualmente Gerência de Polícia da Criança e do Adolescente (GPCA) – ; Delegacia Especializada de Crianças e Adolescentes e pelo Conselho Tutelar que, a partir do ECA, visa assegurar o cumprimento dos direitos da criança e do adolescente.

As instituições, de acordo com Rizzini e Rizzini (2004), podem ser definidas de maneira breve em relação às suas especificidades: aquelas em que a criança permanece por um curto ou longo espaço de tempo. Em conformidade com as autoras, ressalta-se que, durante a permanência infantil numa entidade, seja por um tempo reduzido, ou um longo período, devem ser efetivadas alternativas objetivando a reinserção familiar, comunitária ou o

redirecionamento à família substituta. Entretanto, observa-se que o procedimento institucional, devido às circunstâncias extremas, tende a prolongar-se por anos, o que deveria ocorrer, por no máximo três meses, de acordo com a legislação. Isso provavelmente é ocasionado pela falta de alternativas, além de promover o trânsito infantil por diversas instituições. A esses fatores soma-se a superlotação, a ausência de infra-estrutura e os problemas ocasionados por administrações públicas ineficientes e despreparadas para o cumprimento de suas responsabilidades. À medida em que o tempo passa, os elos afetivos e os referenciais fragilizam-se e tendem a desaparecer mediante o rompimento familiar e comunitário; restringem-se e estreitam-se cada vez mais as perspectivas de reinserir crianças e adolescentes nessas alternativas e, uma vez inviabilizados, estes passam a ser deslocados para várias instituições.

As instituições de atendimento a curto prazo atendem crianças e adolescentes que se encontram em situação de risco, têm caráter temporário, o que remete à falta de um trabalho educativo e social desenvolvido integralmente junto ao público-alvo. Acolhem uma faixa etária previamente determinada e, por vezes, separam por sexo os abrigados. Encontram-se aptas a acolher entre vinte a trinta crianças, mas freqüentemente ultrapassam essa quantidade. Possuem, em sua equipe de trabalho, psicólogos, assistentes sociais, educadores e outros profissionais, além de voluntários. Aproxima-se do espaço físico de uma grande casa murada em que se controla o trânsito de crianças e se determinam horários e regras dentre outras condições. A esse serviço, temporário e de caráter emergencial, destina-se um contingente infantil aquém de suas ações e possibilidades. O que inviabiliza, de certa forma, o suporte e cuidado necessários àqueles que realmente precisam da assistência institucional. A autora pontua que, assim, tornam-se meros locais transitórios impedidos de suscitar e desenvolver a função a que se destinam.

Já as instituições de longo prazo, segundo Rizzini e Rizzini (2004) também atendem crianças que estão em situação de risco pessoal ou social de abandono, ou perda abrupta dos vínculos com a família. Entretanto, existe uma perspectiva temporal maior em permanecer nessas entidades, compostas pelas Casas de Acolhida ou Casas-Lar, em que educadores ou pais sociais, destinam à infância cuidados, orientam a busca de cursos e asseguram a matrícula escolar.

As Casas de Acolhida caracterizam-se por atender crianças e adolescentes que se encontram nas ruas e cujos elos familiares estejam frágeis ou rompidos. Neste último caso, esgotam-se os recursos de reinserção familiar; há maior extensão temporal de permanência, o que de certa forma favorece a continuidade de um trabalho interventivo; o atendimento transcorre em regime aberto, em pequenas unidades residenciais com quinze a trinta crianças e adolescentes que, em geral, são encaminhados à escola, e alguns, a cursos profissionalizantes; viabilizam-se atividades lúdicas, culturais e pedagógicas orientadas por educadores sociais e/ou psicólogos e assistentes sociais; nas Casas de Acolhida seu público alvo pode permanecer até os dezoito anos. Essas entidades lidam com dificuldades como reincidência e a circularidade de crianças e adolescentes, o que se torna um obstáculo ao retorno familiar e comunitário. Além desses aspectos, a crescente demanda infantil, devido às adversidades financeiras parentais, bem como a ausência de alternativas no cerne familiar e da comunidade minam as propostas de atendimento das Casas de Acolhida que tendem a não responder adequadamente às necessidades infanto-juvenis.

As Casas-Lar se apresentam como uma instituição de atendimento sistemático e prolongado, que visa reproduzir o modelo de família nuclear em que um casal – designado pais sociais – assiste até doze crianças. A essas pessoas, cabe orientar, assistir e educar esta infância, além de oferecer um suporte em que se possam reconstituir vínculos familiares perdidos.

Rizzini e Rizzini (2004) pontuam veementemente que a intervenção institucional no Brasil, ou no exterior, que visa assegurar de fato, o bem-estar infantil, consistiria em encerrar os procedimentos que desencadeiam instabilidade e insegurança na vida das crianças, pois se elas pudessem optar, permaneceriam em suas moradias, junto à única instituição: a familiar.

As citadas autoras afirmam que, durante o passado, o acolhimento de crianças em instituições visava oferecer a elas asilo ou abrigo devido à orfandade ou abandono, físico ou moral, sob a justificativa de que os familiares eram desprovidos de recursos para mantê-las. Assim, lares, educandários, orfanatos, dentre outros termos, foram estimulados ao longo de vários períodos históricos. A partir do advento do ECA, coube aos abrigos atender a essa antiga demanda populacional. Rizzini e Rizzini (2004) mencionam ainda que muitas instituições apresentam características de diferentes modalidades, como a Casa-Dia, em que as crianças freqüentam durante o dia e retornam a suas casas; ou dormem durante a semana e voltam nos finais de semanas e, por último, aquelas entidades em que vivem, devido a total destituição dos vínculos familiares.

Atualmente, o regime de abrigamento de crianças e adolescentes ainda apresenta uma trama complexa, também suscitada pelas situações cronificadas de extrema pobreza e advindas de conflitos no âmbito familiar. Aliam-se a essas circunstâncias, a problemática institucional como: a superlotação, a grande rotatividade das crianças abrigadas, descontinuidade no tocante ao atendimento e à ajuda que deveriam engendrar melhores perspectivas para a vida das crianças e seus familiares.

Em consonância com o que reconhecem Rizzini e Rizzini (2004), faz-se relevante incentivar elaborações e implementações de práticas e políticas públicas que venham a contemplar família e comunidade, no que concerne aos cuidados – “e educação”, grifo meu – de seus membros. O abrigo originado com objetivo de auxiliar a infância e adolescência que

necessitavam permanecer provisoriamente afastados dos seus familiares, pareceu recair no extremo oposto: separando-os em definitivo. Portanto, faz-se preciso efetivar apenas um outro rompimento, aquele permeado pelos vestígios assistencialistas, autoritários, interventivos e clientelistas historicamente herdados, para que se assegure o desenvolvimento integral infantil, sem privar a criança da convivência em sociedade, nem ocupar o lugar intransferível da família.

Um outro autor também contempla a questão referente à privação infantil da convivência em família. Considerando-se o período pós-guerra, na sociedade americana, o psicanalista Winnicott na conferência “A criança desapossada e como pode ser compensada pela falta de vida familiar” ([1950]2002) apresenta uma diferente perspectiva sobre instituições, embora reconheça a importância da continuidade afetiva familiar.

No que se refere à infância privada do convívio familiar, Winnicott ([1950]2002) destaca a relevância dos cuidados destinados à criança que vive em seus lares, pois se apresentam membros saudáveis que tenderão, no futuro, a recompensar a sociedade. Para tanto, primeiramente as provisões ambientais devem fornecer “moradia, alimentação, vestuário, educação e instalações para recreio e lazer, e o que poderia ser chamado de alimento cultural” [...] (p.195).

A criança pode se desenvolver de maneira saudável, no próprio lar, desde que este se encontre alicerçado num ambiente suficientemente bom, o que envolve a relação inicial entre o par: mãe-bebê, bem como, a triangulação pai, mãe e criança.

Em geral, as perturbações que afligem a infância advêm de fatores internos correspondentes aos distúrbios do desenvolvimento emocional do indivíduo, enraizados nas dificuldades naturais da vida. Faz-se necessário, portanto, considerar em que momento e sob quais circunstâncias a privação familiar ocorreu na vida da criança.

Winnicott ([1950]2002) aponta alguns fatores que poderiam resultar na desintegração da família: o rompimento do lar ocasionado pela separação dos pais, a morte de um ou de ambos, mas o bom desempenho da função parental; separação dos pais que desempenharam inadequadamente suas funções; a incompletude do lar mediante a ausência paterna, embora outras pessoas tenham assumido de maneira adequada essa função; ou ainda a ausência do pai e uma mãe não suficientemente boa e a inexistência de um lar. Sob essas circunstâncias, torna-se imprescindível proporcionar à criança carente da convivência em família, um ambiente suficientemente bom. Este não se restringe a providenciar os cuidados físicos e afetivos, mas desenvolve a capacidade da criança em aproveitá-lo, assegurando-lhe a possibilidade em acessar, de maneira consciente, seus sentimentos de ódio ou fúria desencadeados pelo estado de privação ao qual fora anteriormente submetida, oferecendo-lhe as devidas continências.

Alguns fenômenos são apresentados pela criança cujo ambiente suficientemente bom fora destruído, ou jamais tenha se estabelecido. O seu ódio torna-se reprimido e ela perde a capacidade de amar outras pessoas, cristalizam-se organizações defensivas na personalidade infantil, a criança poderá regredir a fases anteriores, em cujo desenvolvimento emocional tenha sido satisfatório ou até consolidar uma introversão patológica.

Winnicott ([1950]2002) acredita que as crianças que sofreram privação familiar manifestam sinais favoráveis ao seu desenvolvimento, pois empreendem uma busca por um ambiente sadio. Este autor discorre que a criança vitimizada pela privação encontra-se doente e um simples reajuste ambiental não irá conduzi-la ao desenvolvimento saudável. Portanto, o ambiente suscita benefícios quando fornece continência à crescente fúria infantil frente às privações anteriormente sofridas.

Os sintomas anti-sociais quando não denotam sinal de esperança expressam a falta de consciência infantil no tocante ao que está ocorrendo. A criança anti-social precisa de um ambiente especializado e terapêutico para que se forneça uma resposta à esperança demandada pelos sintomas. Isso consiste num processo em que os sentimentos e as lembranças tornam-se conscientes, enquanto a criança adquire confiabilidade no novo ambiente através de condições estáveis e objetivas proporcionadas por este, para, posteriormente, minimizar suas defesas sempre à espreita de possíveis novas privações.

A carência provocada pela ausência familiar, portanto de um ambiente suficientemente bom, conduz a criança a elaborar mecanismos defensivos frente à situação traumatizante do passado. A intensidade da consciência que mantém o ódio, e sua capacidade primária de vincular-se afetivamente aos outros, podem conduzir a criança desprovida do convívio em família a recuperar em maior ou menor grau seu desenvolvimento saudável.

Winnicott ([1950]2002) ressalta veementemente que o cuidado destinado a essas crianças não se limita aos trâmites legais, nem aos procedimentos administrativos, mas envolve, de maneira imprescindível, *seres humanos* (grifo do autor p.201) designados como pessoas *intermediárias* (grifo do autor p.201) que parecem disponíveis numa quantidade bastante limitada. Estas devem exercer suas funções ao lidar com as autoridades e indivíduos que trabalham diretamente com as crianças destituídas do convívio com suas famílias. No âmbito do trabalho, as possíveis dificuldades e seus motivos também seriam discutidos através da disponibilidade em demonstrar soluções, apreciar-se-iam os pontos positivos, reconhecendo-se os êxitos, além de suscitar o interesse e a promoção de oportunidades referentes ao desenvolvimento de um processo educativo. O cuidado oferecido a essas crianças requer atenção integral dos adultos envolvidos, o que exige

bastante disponibilidade no que diz respeito às reservas emocionais destes últimos, que pouco podem se voltar para questões de ordem burocráticas.

A privação infantil referente à convivência familiar pode vir precedida por uma experiência favorável da criança com suas figuras parentais. No entanto, as bases da saúde mental daquela poderá sucumbir à carência relativa a esse período. Em contraposição, uma criança, desde tenra idade, desprovida de vivências significativamente saudáveis poderá vir a descobrir e reativar seu desenvolvimento emocional, quando inserida num outro ambiente. Algumas situações podem se apresentar tão complexas e inadequadas que repercutem negativamente no que tange à estruturação da personalidade e à realidade. Em ambos os casos, um ambiente suficientemente bom precisa ser originado pela primeira vez. A criação desse novo ambiente pode também não surtir efeito diante das marcas indelévels suscitadas pela carência familiar e, principalmente, quando a criança apresenta predisposição psiquiátrica ou à instabilidade, portanto há aquelas que crescendo tornam-se anti-sociais.

Winnicott ([1950]2002) pontua que a descoberta da existência ou da falta de características positivas, no primeiro ambiente da criança, bem como as insígnias resultantes do relacionamento primordial infantil com este, consistem nos passos iniciais que antecedem a intervenção. Esse autor afirma que, diferentemente da psicoterapia, a criança carente necessita essencialmente de uma alternativa à família. Dessa maneira, aponta alguns caminhos, dentre eles, a família adotiva ou a institucionalização.

Uma vez adotada, a criança exige dos pais disponibilidade em proporcionar-lhe, o que lhe fora negado: uma vida em família. Para isso, torna-se necessário que o infante responda ao novo ambiente que lhe está sendo oferecido. Essa resposta, na realidade, reporta-se à experiência anterior, suficientemente boa, vivenciada no cerne familiar que, uma vez perdida, torna a ser resgatada.

No tocante às instituições, Winnicott ([1950]2002) destaca desde instituições de pequeno porte até as grandes entidades. Nestas últimas, a individualidade infantil encontra-se, em maior ou menor grau, vulnerável à perda de suas características intrínsecas.

Os “lares” (grifos do autor, p.203) de menor porte poderiam ser dirigidos por um casal e as crianças seriam dispostas, segundo a faixa etária a qual pertencem. Um trabalho eficaz junto àquelas torna-se emocionalmente árduo, o que pode conduzir os adultos a usarem métodos mais fáceis, entretanto menos proveitosos. Na realidade, lares menores favorecem a identificação da criança com a instituição sem comprometer a impulsividade e a espontaneidade infantis.

O abrigo um pouco maior possui características mais impessoais e ditatoriais, o que favorece um acompanhamento mais eficaz em relação às crianças que apresentam um nível mais intenso de carência familiar. Essas instituições representam situações intermediáveis, em que a criança identifica-se de maneira fusional com as outras crianças, o que reflete as perdas da identidade pessoal e da identificação com a unidade institucional.

Uma entidade de médio porte mostra-se mais adequada, no que se refere às crianças com maior comprometimento emocional, devido à escassez de boas experiências iniciais. Nesse tipo de instituição, um adulto pertencente ao cargo superior, poderia representar a figura de autoridade para as crianças, uma vez que estas se encontram incapazes de manter, simultaneamente, a espontaneidade e o controle.

E, por último, as grandes instituições onde o indivíduo precisa ser conduzido através de métodos mais rígidos, de certa forma ditatoriais, em prol das futuras provisões sociais. Uma vez subordinadas a esses métodos, crianças consideradas difíceis tenderão a evitar possíveis problemas com a sociedade durante um longo tempo. Nesses abrigos, a dificuldade consiste em reconhecer a maturidade dos futuros adultos, bem como, submetê-los a um cuidado mais personalizado.

Entre a adoção e a institucionalização existem algumas ressalvas extremamente significativas. Espera-se que a criança assujeitada à privação familiar apresente progressos e se recupere. Quando adotada poderá sentir-se furiosa e direcionar seu ódio aos pais adotivos. Esses sentimentos, uma vez expressos, são imprescindíveis à recuperação do desenvolvimento emocional infantil.

Corroborar-se com Winnicott ([1950]2002) no tocante aos principais objetivos das grandes instituições. A priori, esses espaços destinam-se a oferecer provimentos às necessidades básicas da criança, como habitação, alimentação e vestuário; em seguida visam promover um cuidado que instaure a ordem em detrimento do caos e, por fim, assegurar a integridade das crianças institucionalizadas até que possam ser desligadas e reintegradas ao âmbito social. Faz-se necessário que coexistam coerência e justiça para que as crianças venham a vislumbrar valores positivos e humanos, que mesmo implementados, rigidamente, configuram uma atmosfera de estabilidade, portanto, de segurança na concepção psicanalítica winnicottiana. Caso contrário, o ambiente que se propõe rígido, ao apresentar exceções ou fendas, poderá prejudicar a confiabilidade infantil.

Além de destacar os cuidados integrais daqueles que lidam cotidianamente com as crianças carentes, acolhendo-as e observando-as durante o abrigo, o referido autor, ressalta a relevância da historicidade passada. Portanto, torna-se, imprescindível para os profissionais que cuidam de crianças despossadas da convivência familiar, o acesso às informações referentes à vida infantil, anterior à institucionalização. Algumas atitudes como contar o que ocorreu durante o dia favorece a reintegração das experiências vividas e fornece à criança a consciência do conjunto. Esse simples procedimento, auxilia a discernir entre sonho, fantasias e realidade, o que pode se estender às possíveis memórias e ao acesso de fatos não memoráveis. O nome de um amigo pertencente à instituição anterior abre precedentes para a relação de confiança estabelecida entre funcionários e internos. A

conscientização de que a criança tem um arquivo relacionado a toda sua vida suscita a curiosidade em conhecê-lo e acessá-lo. Caso contrário, implica-se àquela, grandes perdas, distanciando-a do objetivo em recuperar sua saúde emocional.

Winnicott ([1950]2002) afirma que algumas instituições caracterizam-se pela escassez de funcionários e pela sobrecarga de trabalhos conferidos àquelas. Os cuidados destinados às crianças não podem prescindir de dedicação integral, portanto, exigem necessariamente o esteio pessoal, do contrário se tornará uma tortura para crianças e profissionais.

O autor ainda revela que, uma vez separada de sua família, a criança poderá isentar-se de qualquer distúrbio emocional e até enriquecer-se através da nova experiência, desde que tenha consigo um objeto que represente alguém. Este objeto poderá corresponder a um brinquedo, um lenço, um livro e, na ausência material, poderá ser até o polegar ou o punho da própria criança. As bonecas e os ursinhos tornam-se alvos de brutalidades e afeição infantis e acompanham a criança, pois sua perda implicaria sérios prejuízos. A função desse objeto denominado transicional consiste em estabelecer um território neutro entre a subjetividade infantil e a realidade objetivamente percebida e compartilhada. Logo, sua existência fornece um suporte frente às privações emocionais, temporais ou permanentes, diante de novas situações. Portanto, pertence à criação da criança e ao mundo real onde existem vários fenômenos transicionais.

A criança precisa ser respeitada em relação à existência e ao acesso a esses objetos transicionais. Aquelas que não o tiveram ou perderam-no precisam adquirir e desenvolver confiança nas pessoas que se dedicam a cuidar delas. Dessa maneira, aparecerão objetos que simbolizam e evocarão esses adultos. Através dos brinquedos, das histórias, das músicas e ao recorrer a atividades auto-eróticas adquirem meios de se sobressair às privações a que estão acostumadas ou daquilo que necessitam. Uma vez respeitados e valorizados, esses objetos

aliam-se a uma adaptação positiva daqueles que, desde tenra idade, passam por diferentes instituições e são impingidos a aceitar que nem sempre a realidade corresponde àquilo que se cria.

Esses fenômenos tornam-se extremamente relevantes para as crianças provenientes de ambientes perturbados, principalmente quando se propõe resgatá-los ou mesmo originá-los no espaço institucional que funciona como alternativa à família. A criança quando perturbada ou privada no que se refere aos fenômenos transicionais apresentará em sua personalidade algum grau de cisão, o que promove destruição, ou a não estruturação da ponte entre os mundos subjetivo e objetivo. Um ambiente suficientemente bom alicerçado ao território neutro, onde existe a tolerância às atividades auto-eróticas e o acesso a um brinquedo ou canção, anteriormente conhecidos, tornam-se aquilo de que as crianças abrigadas necessitam para iniciar ou mesmo recuperar seu desenvolvimento emocional saudável.

2.2 Seu desejo (não) é uma ordem...

Entende-se por desejo, segundo o *Grande Dicionário Larousse Cultural da Língua Portuguesa* (2000, p.307) “ação de desejar; vontade de possuir ou fazer algo”. No entanto, este *algo* nem sempre pode ser saciado e, por isso, não só pode como, por vezes, também deve ser adiado em sua satisfação. Esse papel cabe aos adultos, pais ou educadores, que precisam refrear os desejos infantis, através do estabelecimento de limites, sob pena de não conduzi-lo a um suscitador de desordem de cunho individual, bem como à convivência em sociedade. O limite, de acordo com o *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa* (2001, p.1759) aqui pode ser definido como “o que não pode ou não deve ser ultrapassado”, sendo nesta pesquisa, também compreendido como sinônimo das regras e das normas sem as quais torna-se inviável a existência.

Alguns autores entre psicólogos e educadores destacaram a temática do estabelecimento de limites durante a infância e suas implicações ao longo dos desenvolvimentos emocional e social humano.

Até meados do século XX os pais se apresentavam como legítimos educadores de seus filhos. Zagury (2002) em *Limites sem trauma* e Gomide (2005) pontuam que as regras eram rígidas e inquestionáveis e costumava-se recorrer ao rigor físico frente à rebeldia infantil. A partir da revolução dos costumes, nos anos 50, as regras foram flexibilizadas, a punição física cedeu lugar ao diálogo punitivo e ameaçador tornando o relacionamento entre pais e filhos menos autoritário o que suscitou – e ainda suscita – uma série de indagações referentes aos métodos educacionais. Essas modificações desencadearam, dentre outras coisas, a falta de estabelecimento de limites, a perda de autoridade, a instauração da permissividade e a inversão de papéis nas relações familiares. As citadas autoras e Lobo (1997) afirmam que as regras precisam se apresentar diante um motivo real, em pouca quantidade, serem claras e flexíveis de acordo com as necessidades e capacidades infantis e não devem ser alteradas durante o processo da aquisição sob pena de suscitar insegurança e desobediência. Zagury (2002) discorre que a criança entre um e quatro anos necessita, dentre outras coisas: ser amada, receber os cuidados, a proteção e a segurança além de se sentir aceita e de pertencer a um grupo. Devido à baixa faixa etária podem apresentar “acessos de cólera” e “mau humor”, provavelmente, advindos da intensidade das emoções e do baixo controle dos comportamentos inadequados. Já as crianças, entre cinco e sete anos, precisam conversar sobre seus pensamentos e sentimentos e da aprovação dos adultos diante do progressivo crescimento intelectual e motor e da busca pela autonomia.

Um dos aspectos imprescindíveis ao processo educacional e que subsidiam o ensinamento dos limites consiste nos valores morais transmitidos pelos adultos às crianças. Gomide (2005), Tiba (2002) e Zagury (2002) mencionam a relevância do aprendizado e do

discernimento infantil entre o que é certo e errado, bem como, o respeito à alteridade no tocante às suas necessidade e aos seus direitos e sentimentos durante a infância. Esse papel educativo também poderá ser ocupado e, até, por vezes, delegado a outras pessoas e demais esferas sociais como a escola. Zagury (2003) revela em *Educar sem culpa: a gênese da ética* que a opinião de outras pessoas pode ser considerada, no entanto, o posicionamento individual, seguro e consensual, além do apoio mútuo, entre aqueles que educam, favorece a decisão final referente ao estabelecimento de limites de maneira eficaz.

Um outro fator destacado quanto à determinação das regras, na opinião de Gomide (2005), Zagury (2002), Lobo (1997) e Tiba (2002), consiste na aplicação dos princípios da coerência – não se contradizer ou mudar de opinião, exceto sob rara e reais justificativas – e da consistência – agir conforme se ensina valorizando a palavra através da ação – os quais devem alicerçar o processo educativo infantil, desde tenra idade. A colocação dos limites não pode prescindir de um outro aspecto: a consequência que segundo Gomide (2005), Zagury (2002) e Tiba (2002) precisa vir imediatamente após o comportamento desejável através de elogios, incentivos e também depois das condutas socialmente inadequadas mediante a repreensão destas – jamais da criança para salvaguardar sua auto-estima. Assim oferece-se a ela um espaço para errar, conduzindo-a à reflexão e à autocrítica sobre seus erros. O castigo, aplicado a essas últimas atitudes, explicita Gomide (2005), não consiste na privação das necessidades básicas tais como: alimento, sono, carinho, nem produzir dor como outrora, mas impedir que a criança desfrute de alguma situação prazerosa visto que transgrediu as normas previamente estabelecidas pelos adultos. Essa mesma autora revela que as repreensões verbais, designadas por broncas, devem ocorrer entre educador e educando evitando-se, assim o constrangimento possivelmente ocasionado pela presença de outras crianças ou pessoas, enquanto os elogios podem ocorrer em público. Gomide (2005) menciona que as conversas ao assumirem a conotação de reprimendas impedem o estabelecimento de limites. Ainda sobre

consequência Zagury (2002) afirma que se pode, inclusive, reportar-se a outras situações desde que tenham relação com a conduta infantil apresentada naquele momento. Esta autora afirma que os adultos não precisam “ficar com pena” quando a criança, responsabilizada por seus atos, sente-se triste, chora ou se nega a falar com aqueles. É a partir do respeito ao outro, a si própria e diante do cumprimento da palavra proferida pelos pais ou educadores, em geral, que a criança aprenderá as reais consequências de suas atitudes. Zagury (2003) discorre sobre a relevância das faltas de menor e maior gravidade, praticadas pelas crianças, uma vez que as primeiras precisam igualmente da mesma atenção dos pais frente àquelas mais graves. Logo, os pequenos atos de civilidade precisam ser, desde cedo, aprendidos e respeitados, pois quanto mais tardiamente estabelecidos, maiores serão as dificuldades das crianças em relação aos limites. Já Tiba (2002) ressalta que vínculo afetivo é fundamental, mas amor apenas não educa. Os pais ao negarem seu modelo educacional se eximem em estabelecer limites aos filhos. Isso reflete a perda do referencial educativo que se baseia na “educação do sim” e estabelece a permissividade frente ao autoritarismo. Ambos métodos educativos ineficientes, pois tendem a gerar insegurança, seja pela escassez, seja pelo rígido excesso de regras, respectivamente. Os limites uma vez embasados nos princípios da coerência, consistência e consequência favorecem o respeito à autoridade, o cumprimento e a determinação eficaz das normas. Uma relação saudável entre pais e filhos – ou adultos e crianças – baseia-se no exemplo ou modelo positivo oferecido às crianças alicerçado na afetividade.

Os procedimentos educativos encontram-se também e, principalmente, imbricados à relação afetiva entre educadores e educandos. Gomide (2005), Zagury (2002), Lobo (1997) e Tiba (2002) ressaltam que o amor entre pais e filhos é incondicional, portanto, jamais deve se encontrar suscetível a avaliações ou sob julgamentos visto que as crianças se preocupam em agradar pessoas significativas para ela e, assim, acreditam assegurar seu amor. A primeira autora citada propõe o interesse e a confiança aliados à afetividade o que denomina por

“monitoria positiva” que inclusive funciona como medida profilática frente aos comportamentos anti-sociais em contraposição à repetição sucessiva de ordens que geram a saturação das informações caracterizada pela “supervisão estressante” através da qual fiscalizam-se e não se educam as crianças.

Os autores da literatura especializada em limites também se referem aos drásticos efeitos ocasionados à infância, advindos da privação afetiva. Gomide (2005) pontua a negligência – que consiste no descaso, na omissão e na ausência de afetividade – e o espancamento como principais propulsores de condutas anti-sociais além de suscitarem insegurança, apatia e agressividade nas crianças e nos adolescentes. Ainda sobre esse tema, Zagury (2002) assim como Lobo (1997) destaca as graves conseqüências emocionais provenientes da carência afetiva que dentre outras coisas compromete a segurança emocional infantil. Em contrapartida à ausência de afeto, Tiba (2002) menciona a relevância da instauração dos vínculos iniciais durante a infância relacionados às pessoas que cuidam de crianças. Em geral, esse aspecto é bastante explícito nas creches que tendem a complementar a educação e a desenvolver socialização infantil, no entanto, a inconstância desses cuidadores provavelmente dificulta a formação e a manutenção de vínculos afetivos. Essa realidade condiz com o âmbito institucional, seja creche ou abrigo devido à variabilidade de pessoas que atendem a uma mesma criança.

Um outro aspecto abordado pelos teóricos no tocante à temática educativa consiste na agressividade que, ao ser expressa de maneira socialmente inadequada, pode suscitar e tornar recorrente o uso da violência. Segundo Gomide (2005), Zagury (2002) e Tiba (2002) o estabelecimento de limites e das conseqüências pode evocar uma resposta agressiva do educando além da manipulação e da chantagem emocionais como forma de testar, alongar ou romper as regras. Gomide (2005) afirma que pais ou educadores precisam agir de maneira firme e afetuosa junto às crianças. Caso contrário, ao reagir violentamente frente a elas pode-

se favorecer uma maior propensão a desenvolver comportamentos anti-sociais, visto que aprendem por imitação o padrão agressivo de conduta. Esses autores afirmam que é natural a criança expressar e externar sentimentos tais como tristeza ou raiva desde que, este último, não machuque a si mesma, nem a outras pessoas, ou quebre objetos. Em contraposição ao comportamento agressivo Gomide (2005) cita Ashley Montagu a qual destaca a inibição do desenvolvimento desta conduta através de contatos afetuosos como abraços, beijos e carinhos. A primeira autora pontua que os pais ou educadores não devem transparecer medo ou insegurança diante da agressividade dos educandos, pois, dessa forma, estes tendem a recorrer a essa atitude agressiva generalizando-a frente aos colegas, professores e autoridades.

No que concerne à autoridade, os teóricos pesquisados pontuam que exercê-la consiste em transmitir os limites de maneira eficaz desde a infância. No entanto, existem algumas circunstâncias que dificultam seu exercício quanto à aplicação dos procedimentos educacionais. Gomide (2005) revela que o descumprimento sucessivo das regras – possivelmente ocasionado pela determinação frouxa daquelas – evoca: o não cumprimento das normas; o desrespeito à autoridade, pais ou aqueles que ocupam seus papéis, e a manipulação emocional. Um outro aspecto, também apontado por esta autora, ocasionado pela frouxidão das regras, consiste em educar as crianças em função das emoções, através do humor instável. A instabilidade de humor afeta a disposição para agir, portanto seja durante momentos felizes, seja após uma discussão torna-se difícil corrigir, cumprir regras ou determinar limites. Estes, segundo Gomide (2005) e Zagury (2002), devem existir independentemente do estado de humor dos educadores, visto que as atitudes educativas precisam ser constantes e não variáveis de acordo com o humor dos pais ou adultos. O descumprimento sucessivo das regras e o humor instável além de evidenciarem a perda da autoridade dos educadores, podem desencadear também comportamentos anti-sociais tais como: manipulação emocional e agressividade como forma de resolver problemas e enfrentar

o estabelecimento de regras. Comumente confunde-se autoridade com autoritarismo. Zagury (2002) diferencia-os ao mencionar que o autoritário é aquele que estabelece ordens, sem argumentá-las, alicerçando-as numa postura de total poder e controle sob a criança baseando-se apenas nos próprios interesses. Já quem exerce a autoridade costuma ouvir e respeitar a criança e embora possa agir eventualmente de maneira incisiva, visa sempre ao bem-estar, à proteção e à orientação daquela. Outra situação apontada por Zagury (2003) evidencia que a perda da autoridade refere-se à dualidade de atitudes educativas dos pais junto aos filhos. A coexistência de históricos de vida diferentes do casal ou educadores torna imprescindível o diálogo e o consenso entre ambos, em prol do bem-estar infantil. Caso contrário, ao se educar a mesma criança diferentemente, do jeito ou da forma que achar melhor, além de assumir uma posição mais cômoda como ser “bonzinho” enquanto o outro detém o lugar de “mau” os adultos tendem a desencadear graves conseqüências e a conferir sérios prejuízos emocional e educacional à infância. Alguns reflexos da falta da autoridade podem ser percebidos mediante as quatro etapas percorridas por Zagury (2002) referentes às dificuldades progressivas apresentadas pelas crianças, ao longo do seu desenvolvimento, suscitadas pela ausência de limites. A primeira etapa consiste em expressar “descontrole emocional, histeria e ataques de raiva” (ZAGURY, 2002, p.35). O hedonismo e o egocentrismo naturais da criança bem pequena a faz deter a idéia de que pessoas e coisas existem para satisfazê-la da maneira prazerosa e imediata. Isso ocorre porque a criança ainda não tem nenhuma noção de valores e à medida que cresce tenderá a aprender as regras de convivência social. Caso contrário, ao ser atendida ao chorar e ao espernear para conseguir o que deseja pode perpetuar essa conduta como forma de controlar os adultos inclusive através da violência e da agressão. Essas atitudes anunciam a segunda etapa correspondente à “dificuldade crescente de aceitação de limite” (ZAGURY, 2002, p.39). Os adultos precisam demonstrar o que desaprovam com carinho, mas firmemente. Dessa forma, impede-se dentre outras coisas que a criança agrida

seus colegas, viole algumas regras sociais no futuro ou mesmo insulte adultos, familiares, professores e autoridades. A manifestação contrária a esses comportamentos evidencia a terceira etapa referente aos “distúrbios de conduta, desrespeito aos pais, colegas e autoridades, incapacidade de concentração, dificuldade para concluir tarefas, excitabilidade, baixo rendimento” (ZAGURY, 2002, p.41). A citada autora pontua que a criança sem limites possui percepção deturpada da realidade referente às necessidades e aos direitos do outro e elenca algumas conseqüências advindas da ausência de limites tais como: o desinteresse pelos estudos, ausências de concentração, incapacidade em tolerar pequenas dificuldades, frustrações e contrariedades, falta de persistência e desrespeito ao outro. Assim, a criança amplia seu espaço sem reconhecer a alteridade, apresenta irritabilidade e torna-se emocionalmente instável. Alguns pais acreditam evitar traumas psicológicos ao não estabelecerem limites aos filhos, entretanto, recaem no extremo oposto, pois ao demonstrarem insegurança, culpa ou medo de se sentirem antiquados ou de exercerem suas autoridades promovem sérias implicações para o presente e para o futuro da criança. A quarta e última etapa evidencia exatamente as drásticas conseqüências provocadas pela falta de aceitação dos limites. Nessa etapa, são comuns “as agressões físicas se contrariado, descontrole, problemas de conduta, problemas psiquiátricos nos casos em que há predisposição” (ZAGURY, 2002, p.45). A criança tende a desenvolver uma problemática mais complexa referente ao comportamento e ao ajuste social. Provavelmente, apresentará personalidade agressiva, auto-estima rebaixada e insegurança pessoal, além de quadros que poderão ser agravados pela predisposição genética à doença psiquiátrica.

Desde tenra idade, as crianças apresentam-se capazes de se defender contra a insegurança. Entretanto, por ainda estarem imaturamente estabelecidas como pessoas e caso não recebam o apoio que necessitam, seu desenvolvimento provavelmente encontra-se

prejudicado mediante as circunstâncias desfavoráveis que interferem e distorcem seu crescimento pessoal.

Winnicott numa conferência intitulada “Segurança” ([1960a]1997) observa que pais superprotetores, ou pouco confiáveis afligem seus filhos. Embora se apresente como necessidade básica do ser humano, os bebês e as crianças maiores vêem a segurança como um desafio que os convoca a provar sua liberdade. Os indivíduos saudáveis são aqueles capazes de desfrutar da liberdade a eles conferida, à medida que adquirem, gradativamente, o sentido de segurança, portanto:

É necessário que se edifique, no interior de cada criança, a crença em algo que não seja apenas bom, mas seja também confiável e durável, ou capaz de recuperar-se depois de se ter machucado ou mesmo perecido (WINNICOTT, [1960a], 1997, p.44).

A segurança oferecida pelos pais, durante a infância, por um lado exime a criança do inesperado e de uma série de intrusões indesejáveis, ou, ainda, de situações desconhecidas e incompreendidas por ela e, por outro, protege-a de seus impulsos e dos efeitos que estes eventualmente produziriam.

Winnicott ([1960a]1997) destaca a relevância das condições ambientais em que a criança encontra-se inserida, já que o adulto ao promover uma confiabilidade mínima, possibilita o crescimento individual infantil.

A inexistência de duas crianças idênticas uma à outra requer adaptação dos adultos às necessidades individuais infantis, através de uma relação viva e pessoal. A mãe, ou substituta, dedica-se quase integralmente às demandas do filho, oferecendo-lhe cuidados absolutos, pois é a partir do êxito referente a essa primeira fase que a criança passará a lidar com dificuldades que dizem respeito à vida e aos sentimentos, em detrimento dos obstáculos que o mundo lhe impõe.

Embora as frustrações sejam inevitáveis, a segurança oferecida à criança, desde os estágios iniciais de vida, alia-se à expectativa em não ser decepcionada. Quando o

sentido de segurança instala-se na criança esta, paradoxalmente, inicia um verdadeiro embate à segurança oferecida pelo ambiente. A mãe, de forma gradual, oferece ao filho um espaço mais amplo e a criança tende a expressar-se de maneira livre e a agir de acordo com seus impulsos. Apesar dessa batalha frente à segurança ser empreendida ao longo de toda a infância, os pais detêm a estrutura disciplinar e o controle permanece necessário, mesmo que aceitem a atitude desafiadora dos filhos como evolução pessoal. As crianças necessitam verificar, freqüentemente, se ainda podem confiar em seus pais, o que se prolonga até mesmo quando já estão crescidas e, possivelmente, pode se intensificar durante a adolescência. Essas verificações são, com freqüência, aplicadas aos pais, familiares, professores e colegas como forma de testar as medidas de segurança, regras e disciplinas estabelecidas pelos adultos.

A infância saudável precisa de uma certa disciplina, o que implica também lidar com amor e ódio, desafios e pedidos de ajuda, uma vez que o controle não pode ser exercido de maneira mecanicista e nem através do medo, o que não estimularia a colaboração infantil. Dessa forma, progressivamente, crianças e adolescentes adquirem o real sentido de responsabilidade e passam a desenvolver o sentimento de segurança e a crença referente a si próprios e aos outros. Isso faz com que não tolerem qualquer controle externo, já que este se transfigurou em autocontrole de seus impulsos.

No que concerne à maturidade, Winnicott na conferência “Família e maturidade emocional” ([1960b]1997) a compreende como sinônimo de saúde e articulada ao desenvolvimento emocional do indivíduo que se encontra imbricado ao desempenho dos papéis familiares. O ser humano encontra-se sujeito, inicialmente, a uma dependência quase absoluta da adaptação do ambiente às suas necessidades mutáveis o que, posteriormente, decresce favorecendo a dependência relativa e, por fim, suscita a autonomia ulterior. Um

indivíduo saudável mantém-se capaz de transitar de maneira livre entre a dependência e a independência.

Os cuidados maternos, que também incluem o pai, remetem à responsabilidade das figuras parentais diante de seus filhos. A família amplia-se aos avós, tios, primos e outras pessoas, com as quais a criança tem um parentesco, ou devido a uma proximidade bastante significativa. A estes, assim como os pais, também cabem satisfazer às necessidades individuais infantis, o que inclui fazer-se presente diante das contribuições peculiares à vida humana, entendidas, pelo autor, por criatividade e generosidade.

À medida que cresce, a criança necessita inserir-se num círculo cada vez maior, onde possam ser aceitos seus impulsos criativos ou generosos. A livre transição entre os estados de independência e dependência relativa infantis apresenta maior complexidade através do viés da rebeldia. Dentre as funções familiares, destaca-se aquela em que este grupo torna-se apto a aceitar e suportar os acessos rebeldes e o retorno à dependência subsequente a eles. Essa exasperação irrompe o círculo que envolve e fornece segurança, mas para que esse rompimento apresente vantagens, o indivíduo insere-se num círculo mais amplo em que haja aceitação remetendo-se, portanto, à situação anteriormente rompida. Faz-se necessário destacar que a rebeldia apresentada pela criança consiste numa maneira de afastar-se de suas figuras parentais, em cujo cuidado e estabilidade baseia seus experimentos e descobertas para, posteriormente, retornar à família.

Winnicott ([1960b]1997) discorre que a criança mais velha, quando foge de casa e chega até a cerca do jardim, depara-se com a ampliação do *holding* anteriormente restrito ao seu lar. Os outros grupos em que a criança será inserida, posteriormente, representarão uma fuga do lar e simultaneamente, o simbolizarão, pois este foi deixado para trás, destruído em suas fantasias. A resolução pessoal infantil referente à rebeldia dependerá, fundamentalmente,

do apoio da família, bem como dos cuidados parentais investidos e alicerçados na compreensão e na responsabilidade que lhes cabem diante dos filhos.

O referido autor pontua que lares e famílias intactos, que não sofreram desintegração estrutural, favorecem o desenvolvimento saudável do indivíduo. Nesse ambiente os irmãos manifestam, de forma segura, seus sentimentos de amor e ódio baseados nas relações estabelecidas entre todos e, cada um, no que tange às figuras parentais. No entanto, indivíduos advindos desses lares podem apresentar algumas perturbações que sinalizam para um crescimento saudável e, embora tenham vivido num cerne familiar provedor, isso não os exime de possíveis entraves referentes ao desenvolvimento maturacional.

A criança reporta-se fundamentalmente de maneira inconsciente à sua família, em especial à figura externa do pai e da mãe. Distancia-se de ambos, através de fantasias conscientes, pois permanecem vivos na realidade psíquica do inconsciente infantil. Existem duas tendências no aspecto do desenvolvimento emocional saudável: a priori, a criança ao afastar-se de seus familiares, adquire maior liberdade referente aos seus pensamentos e ações; e a posteriori, necessita manter e retomar o relacionamento com os pais ou com a figura central. Essa última tendência assegura que o distanciamento inicial não se configure como uma desarticulação da personalidade do indivíduo.

Segundo Winnicott ([1960b]1997), uma criança apresenta-se saudável quando tem a maturidade correspondente à sua faixa etária. A desintegração familiar, por vezes, conduz ao desenvolvimento e à independência precoces em que se ultrapassam várias fases, quando ainda se deveria estar mais dependente. Essas circunstâncias não se identificam com o conceito winnicottiano de saúde, embora apresente certos traços saudáveis. Assim, a maturidade relativa, apenas pode firmar-se a partir de um contexto familiar em que haja uma transição dos cuidados parentais ao âmbito social. A vida em sociedade configura-se em

muitos aspectos como extensão das funções familiares. “O lar e a família são só modelos que inspiram todo tipo de instituição de assistência social que tenha alguma chance de funcionar bem” (WINNICOTT, [1960b]1997, p.136).

O cerne familiar promove o desenvolvimento maturacional saudável do indivíduo ao fornecer-lhe a oportunidade incondicional de depender em qualquer fase da vida, inclusive quando adulto, e ao permite-lhe trocar os pais por uma família mais ampla, estendendo-se ao social. A identificação com diversos agrupamentos, ou com instituições sociais apresenta-se salutar quando ocorre sem uma perda demasiada da espontaneidade individual.

O indivíduo deve ser contextualizado em relação ao lugar que ocupa no âmbito social. Segundo Winnicott na conferência “O conceito de indivíduo saudável” ([1967]1999), embora a maturidade do ser humano consista na busca pela independência, torna-se impensável isolá-lo e percebê-lo independente do meio social que o cerca, o que equivale a dizer que, para manter-se vivo, há dependência em algum grau, até mesmo da sua família.

A sociedade representa a extensão familiar para o indivíduo relativamente saudável, o qual apresenta medos, dúvidas, sentimentos conflitivos e frustrações, como também características positivas. As saúdes individual e social são interdependentes, portanto, a sociedade não pode prescindir dos indivíduos saudáveis e poderá até vir a comprometer, em parte, seu avanço porque precisa cuidar dos membros enfermos.

O referido autor aponta para a tendência hereditária ao amadurecimento que depende, fundamentalmente, do suprimento ambiental satisfatório, cuja função consiste em adaptar-se às necessidades individuais infantis. O ambiente atua como um facilitador das capacidades herdadas do indivíduo, pois promove o desenvolvimento emocional alicerçado, nos fatores internos, de cada pessoa. A adaptação ambiental diminui à medida que o bebê tem necessidade de experimentar reações à frustração e quando a mãe, saudável e

humanamente passível de falhas, oferece continência à raiva expressa pela criança devido às incapacidades maternas. Esta vive num mundo subjetivo ao qual a mãe tende a se adaptar, realizando alguns ajustes progressivos e oferecendo-lhe a experiência básica de onipotência. Oferece-se um espaço potencial de confiabilidade à criança, o que favorece a esta a capacidade de lidar com a ausência materna, mesmo que necessite da figura maternante. O bebê, progressivamente, vai adquirindo uma avaliação objetiva da realidade e torna-se capaz de distinguir entre o eu e não-eu mesmo quando se encontra num mundo subjetivo ou, num ambiente não-saudável, desde que tenha um ambiente interno referente à sua realidade psíquica pessoal. A imaturidade na vida instintiva predispõe o indivíduo à doença na personalidade, no caráter ou no comportamento.

Um ambiente satisfatório, portanto, adaptado às necessidades da primeira infância, de acordo com Winnicott ([1967]1999), consiste também em oferecer o *holding* que equivale, a priori, a segurar fisicamente a criança. O *holding* configura-se ainda no útero materno e se amplia estendendo-se aos cuidados ulteriores que, além de segurar, consiste em banhar, alimentar e manipular de maneira física a criança. Essas atividades fornecem, durante a infância, a obtenção de um abrigo psicossomático que atua em harmonia consigo mesmo. Inclui-se aí, a função familiar daqueles que, independentemente do nível de instrução, tornam-se capazes de se identificar com o bebê e perceber como este se sente. Uma vez inserido num ambiente em que existe o segurar satisfatório, o indivíduo torna-se capaz de desenvolver suas potencialidades herdadas de maneira saudável. Paulatinamente, a criança ao se sentir segura, passa a atribuir valor a ser libertada, o que configura o choque entre os princípios do prazer ¹ – onde sua onipotência foi suprimida – e

¹ Princípio de prazer – “Princípio que rege o funcionamento psíquico, segundo o qual a atividade psíquica tem por finalidade evitar o desprazer e buscar o prazer” (CHEMAMA, R. 2002, p. 164).

da realidade². Dessa forma, o contínuo segurar perpassa a relação entre família e criança e a sociedade que tende a segurar o grupo familiar.

A mãe, ao adaptar-se às necessidades infantis, tende a diminuir esse impacto, pois se apresenta como um objeto subjetivo ao situar-se numa área intermediária entre um aspecto do *self* e um objeto que não consiste no *self* infantil, logo se encontra fora do controle onipotente da criança e através da duplicação, a mãe criada e a mãe real, atua como agente adaptadora. Os estágios iniciais que compõem o desenvolvimento da personalidade humana consistem, fundamentalmente, na capacidade de integrar suas descobertas. Esta conduz a criança ao aspecto unitário de si mesma, que tem ritmo e complexidade próprios. Através do provimento ambiental adequado, a criança adquire um senso contínuo de existência, um senso de *self* que emerge da dependência à autonomia.

O desenvolvimento maturacional do bebê alicerça-se nas relações estabelecidas com objetos que apresentam o mundo de maneira satisfatória. A mãe, ou substituta, atua como um agente adaptativo ao suprimir a onipotência inicial da criança, introduzindo-a no princípio da realidade. Criar a mãe, embora esta já esteja presente, consiste num paradoxo que precisa ser aceito pela criança.

Uma vida saudável se estabelece em meio a vários relacionamentos objetivos – sejam objetos interno ou externo – que tendem a ir e vir e a se configurar no tocante às relações interpessoais. Segundo Winnicott ([1967]1999), a relação criativa do bebê, referente à figura materna, apresenta resíduos que imprimem excitabilidade e intimidade à sensação de ser real, realimentando experiências passadas e potencializa a realidade psíquica interna da criança. Assim, o mundo pessoal relaciona-se com o mundo externo.

No que concerne aos primeiros cuidados infantis, quando as falhas maternas, portanto ambientais, tornam-se recorrentes, instaura-se a desesperança. Logo, a tendência

² Princípio de realidade – “Princípio que rege o funcionamento psíquico e corrige as conseqüências do princípio de prazer, em função das condições impostas pelo mundo exterior” (CHEMAMA, R. 2002, p. 184).

ao crescimento, apresentada por todos os indivíduos, configura-se em termos de integração entre a psique e o corpo e a capacidade em estabelecer as relações objetivas. Faz-se necessário, portanto, possibilitar à criança condições de dependência e, até certo ponto, de regressão. Ambas se apresentam como características de uma vida familiar saudável e visam restaurar os elementos primordiais que envolvem a relação mãe-bebê.

O citado autor destaca que as crianças que passaram pela experiência de privação ao reavivarem a esperança, em geral, apresentam sintomas como roubar ou destruir algo, o que interpela o ambiente a expressar uma ação punitiva, quando se torna necessário oferecer continência. Os atos anti-sociais apresentados durante a infância, aparentemente saudáveis, quando não tratados, poderão vir a se estabilizar como uma delinqüência, devido aos efeitos indeléveis e extremamente sofríveis ocasionados pela privação.

Winnicott na conferência “A criança no grupo familiar” ([1966]1999) discorre que esta se apresenta como parte integrante de uma família onde se encontra inserida, mesmo quando privada do convívio familiar. A criança deve ser enfocada sob o ponto de vista individual do seu desenvolvimento e das suas necessidades específicas, bem como, através da capacidade de utilizar-se da ajuda pessoal sem, contudo, desconsiderar a relevância da função familiar, a qual também conduz a diversos agrupamentos como a escola e outros grupos sociais.

A família é o primeiro agrupamento estrutural do indivíduo, em que se edificará a unidade da sua personalidade. O grupo familiar apresenta-se como a duplicação da estrutura unitária individual. Embora a família seja designada como o agrupamento inicial, isso diz respeito, fundamentalmente, ao crescimento pessoal no que concerne à vida do indivíduo e nada tem a ver com a disposição temporal. O pai introduz-se na relação mãe-bebê como uma duplicação, de certo modo, como um aspecto da figura materna. Assim,

inicialmente, caracteriza-se implacável e indestrutível e, gradativamente, torna-se um ser humano capaz de suscitar temor, ódio, amor e respeito. A maneira de ser paterna determinará o modo como a criança vai lidar com esse pai, que pode estar ausente ou em evidência.

A família enquanto agrupamento desenvolve-se como extensão estrutural da personalidade infantil, considerando-se os processos de crescimento, e através da relação estabelecida entre a mãe – ou outras pessoas disponíveis para exercer a maternagem – e a criança. O cerne familiar não se restringe às figuras parentais, portanto, a relação pode ser enriquecida através de outras crianças, tios, avós, babás.

As crianças sempre necessitam de auxílio, mas existem aquelas que precisam mais especificamente de um apoio individual, pois apresentam sintomas que expressam seu sofrimento. Algumas delas poderiam lidar com essas dificuldades através da provisão social advinda da própria família, por outros membros, como tios, tias ou, até mesmo, de professores. Existe uma família diferente para cada criança inserida num mesmo cerne familiar, portanto, essas várias famílias pertencentes a um único grupo podem não apresentar, necessariamente, semelhanças entre si.

Winnicott ([1966]1999) afirma que a criança, inicialmente, percebe o objeto de maneira subjetiva, através de seus impulsos criativos mentais, portanto sua capacidade em realizar percepções objetivas encontra-se limitada. Isso equivale a dizer que existe um objeto externo que é percebido subjetivamente e essa característica é inerente ao desenvolvimento da capacidade do indivíduo se relacionar com objetos.

Os fenômenos e os objetos transicionais apresentam-se relevantes quando estabelecidos em um ambiente suficientemente bom. Quando esse ambiente desenvolve-se de forma medianamente aceitável, exige tempo e disponibilidade de alguém bastante sensível, para a criança readquirir a capacidade de fantasiar, sonhar e de apelar à sua

realidade interna. Assim, a criança recorre a essa área intermediária que, simbolicamente, representa a união, ou a não separação entre si mesma e aqueles que dela cuidam. O objeto transicional, quando inadequadamente percebido como família, tenta remediar a carência infantil, logo deixa de ter a finalidade a que se propõe, a qual consiste em amenizar os efeitos causados pela privação do convívio familiar, portanto, não a substitui.

A criança para se desenvolver de modo salutar precisa de tempo, o que favorece a esta experimentar diferentes relacionamentos objetivos que ocorrem ao longo do dia, enriquecendo, assim, suas percepções objetivas advindas do mundo que a cerca. É comum retornar ao seu ambiente subjetivo, pois, tende a recorrer aos padrões familiares passados que a abastecem de recordações anteriores. Caso as pessoas com as quais convive não sejam a família; a essas idas e vindas, inerentes ao amadurecimento emocional infantil, podem somar-se algumas pressões caracterizadas como deslealdade da criança em relação ao ambiente.

Winnicott ([1966]1999) afirma que os conflitos de lealdade encontram-se subjacentes ao desenvolvimento da criança. Existe uma diferença bastante significativa entre as crianças que se aproximam, afastam-se e depois retornam a uma de suas figuras parentais – ou outros familiares – e quanto àquelas que não passaram por essa experiência. Essas últimas não se encontraram aptas para solucionar os conflitos dentro do *self*. Por isso, apresentam-se imaturas e podem demonstrar deslealdade pertinente ao seu processo de crescimento, o que seria tolerado através da continência familiar.

Cabe à família fornecer à criança um lugar onde esta descubra e manifeste seus sentimentos de amor e ódio alicerçados num ambiente de tolerância e continência. O grupo familiar conduz a diferentes outros agrupamentos que se ampliam e atingem a sociedade como um todo.

Uma falha ambiental, durante a infância, no tocante às relações objetais repercutirá ao longo da vida do indivíduo. Os diversos membros que compõem a família atuam em diferentes papéis dos quais a criança utiliza-se para estender, progressivamente, suas experiências através das idas e vindas.

3. METODOLOGIA OU OS MEIOS QUE JUSTIFICAM OS FINS

Esta pesquisa se caracteriza como de natureza qualitativa, portanto não se propõe a generalizações ou a critérios numéricos, mas consiste em compreender, através de estudo de campo, o recorte de um fenômeno multifacetado em sua profundidade e abrangência (MINAYO, 1999). Entende-se por campo o recorte abstrato que abrange, empiricamente, o viés teórico correspondente ao objeto investigado. A pesquisa qualitativa não pode prescindir dessa etapa essencial a sua configuração: o trabalho de campo. Através dele, o investigador estabelece uma relação intersubjetiva social em que o objeto de estudo passa a ser confrontado entre a realidade concreta e os pressupostos teóricos, favorecendo assim, a ampliação do conhecimento. Corroborando com a citada autora, a investigação qualitativa exige do pesquisador algumas atitudes como: abertura, flexibilidade, capacidade de observação e interação.

Sendo assim, o método qualitativo apresentou-se mais adequado ao que este trabalho se propôs a investigar: estudar a compreensão de psicólogos e assistentes sociais concernente ao processo de estabelecimento de limites às crianças institucionalizadas.

3.1 Participantes

A composição da amostragem desta pesquisa ocorreu através de duas profissionais de Psicologia e de três profissionais do Serviço Social conforme o quadro abaixo:

Profissionais	Instituições
Assistente Social 1 e Psicóloga 1	ONG
Assistente Social 2	Organização Municipal Governamental
Assistente Social 3 e Psicóloga 2	ONG

Essas participantes encontravam-se disponíveis e diretamente ligadas à instituição governamental ou não-governamental, que funciona em caráter de abrigo e acolhem crianças – que têm conservadas suas capacidades física e mental, portanto, não apresentam necessidades especiais e/ou transtornos psiquiátricos manifestos – cuja idade compreendia entre 3 e 6 anos. A escolha da referida faixa etária infantil se deu porque ela representa a fase em que a criança já percebeu e interiorizou regras educacionais provenientes do meio externo.

A pesquisa fora desenvolvida com essas profissionais por acreditar que, provavelmente, possuem uma compreensão mais ampla e diferenciada – a educação apresenta-se estruturante e constitutiva da personalidade humana, além de ser imprescindível ao convívio saudável em sociedade – referente ao estabelecimento de limites e suas implicações, em especial, durante a infância. As questões de gênero e de idade não foram consideradas como critérios para inclusão dos participantes que possuíam, em média, dois anos e sete meses de tempo de serviço prestados às instituições que atuavam.

Um dos pontos mais comumente problematizados em relação à pesquisa qualitativa diz respeito ao critério da amostragem. Em consonância com Minayo (1999), por vezes, superdimensiona-se a relevância da quantidade de pessoas investigadas em detrimento da compreensão que pode vir a abranger diversas perspectivas de interpretação que o conteúdo emergente pode evocar.

Na composição de uma amostragem qualitativa, os sujeitos devem apresentar os atributos, experiências e expressões que o pesquisador pretende investigar e, ainda, constarem em número suficiente, o que independe, diretamente, da quantidade de pessoas, para que as informações possam reincidir, considerando-se também a singularidade divergente dos relatos.

Turato (2003) também menciona alguns dos pressupostos qualitativistas, em especial, no que diz respeito à composição da amostragem. Na opinião do citado autor, a

amostra consiste numa porção, num pedaço ou fragmento que visa demonstrar propriedades da natureza ou qualidade de algo. Em pesquisas que envolvem seres humanos, esse termo, também utilizado em trabalhos qualitativos, denota uma determinada parcela selecionada – através de critérios científicos distintamente refletidos e apropriados – e retirada de uma população de pessoas que venham a configurar um subconjunto do universo investigado. A presente pesquisa detém amostragem proposital, intencional ou deliberada que, segundo Pope e Mays citados por Turato (2003, p. 357), propõem uma “escolha deliberada de respondentes, sujeitos ou ambientes” em detrimento a uma representatividade estatística de amostra referente a uma população total.

Além da amostragem proposital, este trabalho utilizou-se do método de amostragem por saturação, em que se encerra a coleta de dados, com determinado número de participantes, visto que outras entrevistas provocariam a reincidência do conteúdo investigado, assim como afirmou Minayo (1999).

No que concerne à composição da amostra da pesquisa qualitativa, Turato (2003) ainda ressalta que os riscos em ater-se a casos específicos – logo, a crítica lançada sobre a validade das formulações conclusivas a outros casos – vem a exaltar a ausência da intenção qualitativista em generalizar resultados, o que remete à difusão de novos conceitos e pressupostos. Assim, em conformidade com Minayo (1999), Turato (2003) também defende que a generalização na pesquisa qualitativa torna-se irrelevante. Dessa forma, em vez de tratar o fenômeno estatisticamente, este passa a ser interpretado de acordo com o que dizem, agem e lidam com o mesmo.

3.2 Instrumento: Entrevista semidirigida

A escolha da entrevista como instrumento foi devido à possibilidade de interação verbal direta entre investigador e entrevistados, bem como à eficácia em obter e ampliar informações pertinentes ao universo pesquisado. Esse instrumento, segundo Minayo (1999),

constitui-se como um dos componentes técnicos mais utilizados em trabalho de campo e que viabilizam, de forma respectiva, ampla e restritamente a comunicação verbal e a coleta de informações a partir da fala dos participantes. Portanto, a entrevista não se restringe à coleta de dados, mas visa promover condições em que interajam pesquisador e pesquisados. O material que emerge dessa relação pode vir a ser afetado pelo viés do entrevistador, o que reverbera na suposta neutralidade em que se encontram subjacentes os referenciais teóricos, pessoais, como também os depoimentos suscitados pelas entrevistas. Entretanto, as informações encontravam-se sob o controle do que o tema se propôs a investigar.

Visando reduzir inibições, as entrevistas iniciavam-se a partir da pergunta disparadora: *Na sua opinião, como você vê o estabelecimento de limites no âmbito institucional?* (Anexo 1). As informações foram coletadas mediante o estabelecimento prévio de um “roteiro de estruturação invisível” de entrevista (Anexo 1), termo usado por Nicolacida-Costa, citado por Rocha-Coutinho (1994, p.167), composto por tópicos que, transformados, quando necessário, em perguntas semidirigidas, visavam delinear o objeto pesquisado. O roteiro balizou-se nos objetivos específicos, de modo a alcançá-los através dos seguintes aspectos: o estabelecimento de limites às crianças abrigadas; as manifestações indicadoras da ausência de limites, apresentadas pelas crianças institucionalizadas; como essas manifestações são compreendidas no âmbito institucional; qual a postura profissional em nível interventivo frente a essas manifestações; se os profissionais percebem diferenças quanto ao estabelecimento de limites, entre meninos e meninas; se existe diferença em relação às crianças que mantêm vínculos familiares e as crianças órfãs.

Esse modo investigativo orientou a interação verbal, bem como promoveu a ampliação e o aprofundamento da comunicação, sem cerceá-la, entre a pesquisadora e as participantes. Em conformidade com Minayo (1999) as profissionais, uma vez submetidas à entrevista semidirigida, tiveram a possibilidade de discorrer sobre o tema investigado sem

ater-se a condições ou a respostas prefixadas. A utilização do roteiro de entrevista visou minimizar os possíveis desvios do tema e delinear o objeto investigado de modo a se configurar como um guia que norteia a pesquisa, mas que se encontra sujeito, também, às circunstâncias imprevisíveis de trabalho de campo.

As entrevistas duraram em média vinte e sete minutos e foram enfocadas sob o recorte das vivências das profissionais envolvidas, como participantes. O fio condutor dessas entrevistas consistiu no processo de estabelecimento de limites às crianças institucionalizadas a partir da compreensão de psicólogos e assistentes sociais.

Todas as entrevistas, que se assemelhavam a conversas, por ter uma estruturação invisível, foram gravadas e transcritas na íntegra. Faz-se importante salientar que as narrativas obtidas compõem a subjetividade das entrevistadas; logo, opiniões, atitudes e valores, encontram-se subjacentes às suas respostas.

Embora consista em um procedimento de análise de conversação mantida com as profissionais, esta pesquisa não se propôs a elaborar um estudo lingüístico da conversação.

3.3 Procedimentos de coleta de dados

Após entrar em contato, por telefone, com as profissionais foram visitadas três instituições – no dia e horário previamente combinados – sendo duas organizações não-governamentais, ONGs, e uma organização governamental municipal localizadas na cidade do Recife.

Num primeiro encontro foi explanado o tema da pesquisa, bem como seu objetivo geral; em um segundo momento foram agendadas as entrevistas propriamente ditas, com as profissionais, em local por estas determinado.

Após a assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido (Anexo 2) e a permissão para o uso de gravador, iniciaram-se individualmente as entrevistas, numa sala reservada.

3.4 Apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa

Em consonância com a Resolução 196/96 do Conselho de Saúde, o projeto de dissertação recebeu parecer recomendado pelo Comitê de Ética em Pesquisa, sob o número CAAE – 0036.0.096.000-05 (Anexo 3).

Com o objetivo de cumprir a função social da pesquisa, a pesquisadora após a defesa da dissertação, realizará entrevistas devolutivas às participantes da pesquisa.

4. ANÁLISE DOS RESULTADOS OU (DES)ATANDO AS ENTREVISTAS

Esta etapa da pesquisa consiste em retratar os dados sob o viés da análise de conteúdo que, de acordo com Minayo (1999), apresenta-se bastante utilizada em pesquisa de natureza qualitativa. A essa técnica subentendem-se: a minúcia analítica da freqüência como critérios objetivos e científicos; e a tentativa em transcender o caráter descritivo do conteúdo de maneira a inferi-lo através de uma interpretação mais aprofundada, portanto, ultrapassa os significados meramente manifestos. Esse método analítico reporta-se à especificidade do material que emergiu, neste trabalho, através dos depoimentos das psicólogas e assistentes sociais participantes, no que se refere à significação do material coletado.

Dentre as diversas análises de conteúdo, encontra-se a análise temática que vislumbra um assunto distinto, um tema que se remete a uma palavra, frase ou a um resumo. A análise temática visa desvelar os *núcleos de sentido* (MINAYO, 1999, p.209, grifos da autora), presentes ou freqüentes na comunicação. Portanto, alguns temas, em especial, deixam transparecer os valores referenciais e os modelos comportamentais no conteúdo do discurso.

A análise temática, segundo Minayo (1999, p.209), pressupõe três etapas: a *pré-análise* subdividida em: *leitura flutuante* – contacta-se exaustivamente com o conteúdo coletado; *constituição do corpus* – fase em que se asseguram os critérios de validade como *exaustividade* (contemplação dos aspectos alçados no roteiro de entrevista); *representatividade* (o universo a ser pesquisado); *homogeneidade* (precisão quanto à escolha de tema, técnicas e participantes) e *pertinência* (os dados se adequam aos objetivos do trabalho) e *formulação de hipóteses e objetivos*. Nas pesquisas qualitativas, as hipóteses iniciais precisam ser flexíveis de maneira a permitir hipóteses emergentes, dado o contexto exploratório; Nesta fase pré-analítica determinam-se unidades de registro nas quais se baseiam as palavras-chave ou frase.

Uma outra etapa da análise temática consiste na *exploração do material* (MINAYO, 1999, p.210, grifos da autora) em que, de início, recorta-se o texto em unidades de registro (palavra, frase, tema) em seguida constroem-se índices que visam quantificá-las e, por último, classificam-se e se agregam o material levantado. A terceira e última fase consiste no *tratamento dos resultados obtidos e interpretação* (MINAYO, 1999, p.210, grifos da autora), que se constitui através da regularidade bastante significativa.

Conforme o que propõe Minayo (1999) os relatos que se seguem resultaram das transcrições das entrevistas com as profissionais e engendraram as seguintes unidades de sentido: implicações do limite; limite x gênero; limite x valores; limite x consenso; limite x consistência; limite x conseqüências; instituição x família; instituição x escola; limite x idade; limite x individualidade; abrigo x desligamento e limite x violência.

Os fragmentos aqui apresentados, provavelmente podem vir a dar margem a diferentes interpretações. Portanto, apresentam-se configurados através de uma das múltiplas facetas a que estão suscetíveis, o que não exime os trechos destacados para a análise, de várias e divergentes opiniões possíveis. Diante da riqueza das narrativas, alguns relatos, por vezes, encontram-se repetidos, embora tenham sido analisados de acordo com a determinada unidade de sentido correspondente.

Para a compreensão dos depoimentos, adotou-se a contribuição dos psicólogos e educadores utilizados no decorrer desta pesquisa, dentre eles: Gomide (2005), Zagury (2002), (2003) Lobo (1997) e Tiba (2002).

Faz-se importante ressaltar que os nomes próprios aqui utilizados sejam referentes aos funcionários, às crianças abrigadas e às instituições visitadas são meramente fictícios, como forma de resguardar suas reais identidades. As profissionais foram dispostas na ordem em que ocorreram as entrevistas, sendo assim, respectiva e seqüencialmente numeradas.

4.1 Implicações do limite

Com referência ao estabelecimento de limites às crianças que se encontram sob regime de abrigamento, as prováveis implicações não se restringem ao âmbito institucional, mas também podem ocorrer quando ainda estão vinculadas a sua família de origem, ou mesmo ao conviverem com família substituta.

A transmissão das regras – convergentes, adequadas e reais à compreensão infantil – está alicerçada na relação afetuosa, incondicional. Determiná-las têm o intuito de fornecer, desde tenra idade, parâmetros necessários à apreensão de valores, hábitos e condutas socialmente aceitáveis para que a criança não venha a apresentar maiores dificuldades com as normas, já ensinadas anteriormente. Isso ocorre quando se desenvolve, entre educador e educando infantil, uma relação hierárquica em que a postura de autoridade do primeiro vem a ser respeitada, refletida e acatada mediante também, a coerência – ser claro sem contradizer-se – e a consistência – expressar-se com firmeza e também agir desta forma – entre palavra e ação do adulto. A determinação de conseqüências após a conduta infantil – adequada ou inadequada – promove a auto-reflexão imprescindível à distinção entre o que se pode ou não fazer – direitos –, como também, o que deve ou não ser realizado – deveres. Dessa maneira, ensinar limites consiste em favorecer o desenvolvimento da auto-estima, da confiança, da autonomia e da segurança necessárias ao crescimento saudável. A criança aprende a se tornar responsável, comprometida, consciente de seus direitos e deveres; tende a respeitar o outro e sente-se capaz de lidar com dificuldades e frustrações, portanto, em adiar temporariamente, a satisfação de seus desejos.

Os limites, quando colocados, demonstram à criança que a responsabilidade precede a liberdade. Em contrapartida, o seu oposto, a permissividade, constituída pela ausência de limite, oferece à infância uma visão de mundo deturpada, em que coexistem o não reconhecimento e o desrespeito ao outro, desinteresse pelos estudos, falta de concentração,

incapacidade em tolerar pequenas contrariedades, dentre outras características. A criança desprovida de limites que a orientem no que tange à conduta social adequada, sente-se solta, confusa, abandonada, insegura física e emocionalmente. Apresenta instabilidade emocional, irritabilidade e baixa capacidade de atenção, além de, provavelmente, não se sentir amada, devido à expressão de comportamentos inconvenientes que, invariavelmente, desagradam às pessoas e provocam uma série de transtornos públicos. A seguir alguns fragmentos expressam as implicações do limite no tocante às crianças institucionalizadas.

A Assistente Social 1, discorre acerca da transmissão do limite de modo profilático, no que concerne à prevenção futura de sérias repercussões para a criança.

A gente tenta sempre estar trabalhando essas questões. Até para que no futuro ela não venha a sofrer. Venha ter essa falta de limite, chegar...A gente sabe...Assim, a gente coloca, tenta mostrar mais para elas. Essas questões que a gente acha essenciais, para que ela possa se desenvolver melhor e até se relacionar com outras crianças e com outras pessoas em outros ambientes, então a gente tenta colocar isso para ela, mostrar todas essas questões (Assistente Social 1).

A entrevistada expressa o trabalho realizado na instituição como forma de ensinar às crianças as questões essenciais e adequadas à vida em sociedade. No sentido de evitar possíveis sofrimentos, no futuro, estabelece-as, como medida preventiva ao desenvolvimento saudável infantil. Faz-se relevante destacar que o trabalho referente à alteridade inclui, além das outras crianças do abrigo, os adultos em geral, não estritamente os agentes institucionais.

Em consonância com o que afirma Gomide (2005), os limites alicerçados na afetividade e estabelecidos pela família ou educadores, às crianças, através do acompanhamento positivo, possui dimensão de profilaxia frente à drogadição, à defasagem escolar e aos comportamentos agressivos. Esse acompanhamento caracteriza a educação positiva que consiste na relação entre pais e filhos baseada na confiança, no acompanhamento e no interesse referentes à criança que, assim, sente-se amada, segura e feliz, pois percebe que

pode cometer erros, refletir sobre os mesmos e realizar autocrítica. Desse modo, os aspectos positivos tendem a se sobressair, em detrimento aos aspectos negativos.

Corroborando com o que pontua Gomide (2005) e também com Zagury (2002), no relato apresentado, a criança aprende, paulatinamente, as regras de convivência necessárias à socialização e que tende a repercutir, posteriormente, na vida emocional e profissional.

Essa mesma profissional revela alguns dos efeitos nocivos referentes às implicações da falta de limite:

Porque eu acho assim, aquela criança que não tem, que não tem limite, que não tem, fica solta. Não sabe estabelecer, quais os espaços que ela tem, a gente tenta trabalhar muito essa criança, isso aqui (Assistente Social 1).

Com essa fala, a Assistente Social 1 explicita um dos efeitos ocasionados pela permissividade. Discorre ainda, acerca da tentativa em se trabalhar essa questão no âmbito institucional, já que a criança que não recebe orientação, desconhece os espaços individual e coletivo.

Isso se assemelha ao que afirma Gomide (2005), no tocante à frouxidão das regras que, uma vez baseadas no descumprimento e na instabilidade emocional, tendem a promover a perda da autoridade dos educadores, bem como suscitar o desenvolvimento na criança de comportamentos anti-sociais, através da agressividade e da manipulação emocional. Esses meios educacionais demonstram a transição do autoritarismo da década de 50, a inversão de papéis e a permissividade que parecem configurar a educação contemporânea.

Esse fragmento também se aproxima do que discorre Zagury (2002), ao apontar as quatro etapas em que a criança apresenta progressivas dificuldades em aceitar as regras, uma vez que aquelas foram originadas a partir da ausência de limites. A primeira refere-se ao “descontrole emocional, histeria e ataques de raiva” apresentados, em geral, por crianças menores que visam satisfazer, de maneira exclusiva, seus desejos; portanto, estas desconhecem valores e sanções sociais; a segunda etapa consiste na “dificuldade crescente de

aceitação de limite”. A criança sem orientação dos pais ou, dos educadores, tenta controlar pessoas e coisas e passa a se expressar também, desse modo, em outras esferas sociais, como a escola; a terceira etapa refere-se aos “distúrbios de conduta, desrespeito aos pais, colegas e autoridades, incapacidade de concentração, dificuldade para concluir tarefas, excitabilidade, baixo rendimento”. Aqui a criança tem uma visão de mundo deformada, pois se afasta da realidade ao restringir-se a sua satisfação, crescentemente egocêntrica, e, por fim, a última etapa marcada pelas “agressões físicas se contrariado, descontrole problemas de conduta, problemas psiquiátricos nos casos em que há predisposição”. A criança evidencia uma problemática mais complexa no que diz respeito a seu comportamento, socialmente inadequado e desajustado.

O relato da Assistente Social 1 apresenta-se em consonância com o que diz Lobo (1997), quando afirma que a criança desprovida de limites apresenta insegurança física e emocional, além de sentir-se desamparada e abandonada mediante a omissão dos seus educadores.

Essa profissional, ressalta a relevância em determinar os limites, bem como, expressa as possíveis reações da criança, originadas pela intervenção da educadora em questão:

Olhe, eu acho assim que tem que ter limite, certo? A gente sabe que vai que...ela pode até na hora ficar chateada, mas que é uma coisa que vai ser para o bem dela, sabe? (Assistente Social 1).

Denota-se uma certa obrigatoriedade da instituição em se estabelecer limites, mesmo diante de um provável, transitório e invariável sentimento de insatisfação infantil. Embora esse fragmento transpareça uma aparente contradição entre a reação da criança e a função do limite, a profissional demonstra conhecimento ao afirmar que limites consistem em promover o bem-estar infantil, o que se assemelha à opinião de Zagury (2002) ao revelar que estabelecer limites não significa traumatizar a criança, mas a sua ausência traz sérios efeitos a

curto e a médio prazos, para a infância, que podem ir de chantagens emocionais ao desajuste social.

Esse fragmento também aproxima-se do que menciona Tiba (2002) ao reconhecer que a criança, ao ouvir um “não”, sua auto-estima não é prejudicada, entretanto, repreendê-la em relação ao comportamento que desconhecia não poder fazer torna-se nocivo; primeiro porque a crítica deve se dirigir ao ato e não à criança e, esta precisa conhecer, anteriormente o que se espera dela.

No que tange à expressão dos sentimentos infantis, Zagury (2002), Lobo (1997) e Tiba (2002) pontuam, respectivamente, que diante de uma situação conflitiva torna-se saudável permitir à criança externar tristeza ou expressar raiva e agressividade, de maneira socialmente adequada; que as frustrações ocasionadas pelo adiamento dos desejos conduzem ao crescimento saudável infantil.

A Assistente Social 1 menciona um dos dilemas dos educadores ao colocar limites à criança: a perda do amor infantil. Segundo ela:

O medo de separar, aí não quer dá o limite e aí termina o contrário, termina você afastando, porque termina criando solto, sem ter o referencial de conduta, não sabe a questão do espaço, do seu espaço. A vida futura dele vai ser horrível porque questão de trabalhar em grupo, ele não vai saber atuar em grupo porque ele não tem seu espaço, eu não tenho limite no meu espaço, meu espaço pode ser o infinito e [...] (Assistente Social 1).

Esse depoimento revela o que se encontra implícito quanto ao estabelecimento de limites: o receio dos educadores de que a criança venha a se distanciar deles, pois fora contrariada na satisfação de seus desejos. Aqui, a Assistente Social 1 destaca que é exatamente a falta de limites, de figuras referenciais de conduta, bem como o desconhecimento do espaço individual, o qual se torna indefinido, portanto infundável, que afasta os envolvidos no processo educacional: educadores e educandos infantis.

Um outro aspecto apontado pela entrevistada em questão, diz respeito às repercussões futuras, devido à ausência do estabelecimento de limites. O que ocorre, de fato, é que a criança sem limites já apresenta, desde o início, algumas manifestações indicadoras e comprometedoras de um convívio social saudável.

O relato da profissional assemelha-se ao posicionamento defendido por Gomide (2005) ao reconhecer que a criança necessita sentir segurança no que concerne ao amor incondicional dos pais. Estes precisam estabelecer os métodos educativos de forma terna, mas firme, para que seus filhos os tenham como modelo moral positivo – que consiste na troca e interação de idéias e sentimentos – e venham expressar a conduta desejada. As relações educacionais entre pais e filhos, marcadas pelos autoritarismo e distanciamento, característicos da década de 50, cederam lugar à permissividade e à inversão de papéis, o que dificulta a instauração de um referencial de afeto e autoridade. Isso tende a promover o estabelecimento de regras educacionais frouxas, que suscitam a manifestação de comportamentos anti-sociais como desrespeito, manipulação emocional e agressividade, dentre outros.

Esse depoimento, também corrobora com a opinião de Zagury (2002), no que se refere ao carinho aliado à firmeza do adulto durante o processo educativo infantil. A falta de limites não é indicativa de amor, portanto, os pais ao não exercerem suas autoridades implicam graves transtornos à criança tais como: desrespeito, intolerância às dificuldades, falta de persistência, dentre outros. Através da permissividade os educadores, demonstram-se inseguros, culpados ou com medo de serem antiquados e de repetirem o autoritarismo que marcou as gerações anteriores, conforme afirma Zagury (2003).

O relato da Assistente Social 1 tem ressonância com o que discorre Lobo (1997) ao preconizar que alguns pais misturam liberdade com permissividade e não orientam ou

colocam limites – imprescindíveis ao desenvolvimento integral – aos filhos, tornando-os confusos e inseguros.

Esse fragmento corrobora ainda, com a posição de Tiba (2002), quando afirma que a afetividade não deve se encontrar sob avaliação no processo educativo da criança, mas sim subsidiá-la, caso contrário, esta provavelmente tornar-se-ia insegura.

A mesma profissional, Assistente Social 1, ainda discorre acerca de alguns efeitos, no âmbito social, suscitados pela falta de limites, pontuando-os, mais incisivamente, como propulsores de possíveis inconveniências que poderiam até conduzir uma exclusão grupal:

[...] porque, às vezes, num grupo ele não vai saber: “até onde é o meu espaço, até onde eu vou, até onde posso ir sem estar interferindo, sem estar prejudicando o outro, né”? E, às vezes, termina sendo ruim porque, às vezes, termina sendo rejeitado pelo grupo, né? Porque ele não tem limite, termina sendo mal visto pelo grupo, o grupo vai terminar rejeitando ele, afastando ele porque ele é, né? Solto, sem nenhum parâmetro de referencial de conduta (Assistente Social 1).

Esse depoimento reflete, de certa forma, o que Gomide (2005) afirma quanto à busca pela reafirmação da auto-estima através da expressão de comportamentos anti-sociais. Nesse caso, interferir e prejudicar o outro seriam aprovados como forma de integração e pertencimento ao grupo que, possivelmente, tenha sofrido exclusão, o que poderia ser evitado caso houvessem sido determinados os limites, anteriormente. A entrevistada pontua exatamente os caminhos que podem impedir essas repercussões ao longo do crescimento infantil: fornecer uma referência que demarque o que não pode ou não deve ser transgredido.

Aproxima-se também do que diz Zagury (2002) ao reconhecer que falta de limites compromete a percepção adequada das coisas e das pessoas que, para a criança, existem apenas para saciar o querer, o bem-estar e o prazer infantis e esta se torna bastante desagradável quando frustrada, pois tiraniza todos ao seu redor para conseguir o que deseja, em detrimento de apreender e compreender que o outro também tem direitos, sentimentos e desejos.

O relato em questão, assemelha-se ao que postula Tiba (2002), no tocante ao que denominou de “educação do sim”, estabelecida mediante a permissividade, em oposição ao modelo educacional autoritário em que, possivelmente, alguns pais contemporâneos foram educados, o que conduz à perda do referencial educativo.

Num outro momento da entrevista, a Assistente Social 1 reitera a relevância em colocar limites não exclusivamente para a criança que vive em regime de abrigo, mas também, para aquela que reside com seus familiares:

Não, acho que é isso acho que o limite...acho que é imprescindível, acho que é necessário. Para qualquer criança, seja ela de instituição ou, não, seja em casa, tem que ter...acho que o limite faz parte. Para que ela tenha esse referencial do que é certo, saber o que é certo e o que é errado, né? Acho que é imprescindível essa questão do limite (Assistente Social 1).

A entrevistada, inclusive, destaca a pertinência do limite às crianças, seja no abrigo, seja no cerne familiar, como um marco referencial que permite a distinção entre valores que a criança necessita conhecer e discernir como “certo e errado”, incorporando-os ao seu cotidiano.

Essa consciência acerca da relevância salutar, no que se refere à transmissão dos limites encontra-se em consonância com o que postulam Gomide (2005), Zagury (2002), Lobo (1997) e Tiba (2002).

Semelhante à Assistente Social 1, a Psicóloga 1, ambas pertencentes ao mesmo abrigo, confirma a relevância fundamental em se colocar limites durante a infância:

Bom, assim essa questão de limite é...a gente tenta, a gente sabe que é importante para o desenvolvimento da criança, né? (Psicóloga 1).

A Psicóloga 1 denota ciência sobre o benefício que a educação eficaz suscita quanto ao desenvolvimento infantil. Isso condiz com o posicionamento de Gomide (2005), ao afirmar que a criança tende a apresentar segurança, confiança, capacidade de discernimento e de reconhecer o esforço do outro, desenvolver empatia e amadurecer.

Zagury (2002) aponta que, através da transmissão dos limites, a criança adquire cidadania, responsabilidades e consciência acerca dos direitos e deveres de si mesma e do outro. O relato encontra-se também em conformidade com Lobo (1997) e Tiba (2002). O primeiro autor destaca que os limites conferidos à infância promovem o desenvolvimento integral caracterizado pela responsabilidade e autonomia. Já Tiba (2002) discorre que educar, dentre outras coisas, consiste em ensinar paulatinamente à criança critérios de valor às suas atitudes.

Num outro momento do relato, a Psicóloga 1 reconhece e confessa que estabelecer limite na instituição consiste num trabalho desafiante devido às múltiplas figuras de autoridade e de afeto:

Eu acho assim, que...é um desafio para o abrigo porque é...as crianças lidam com vários referenciais de autoridade e de afeto. Então, eu acho que isso é o diferencial da instituição porque na família, geralmente, eles têm aquelas pessoas, né? Na família deles que são aquele...aquele referencial de...de dar o limite, de dar a educação, assim, de dar aquele norte. E aqui, eles vão se deparar com várias pessoas então, tem...a rotatividade grande de pessoas. São vários voluntários, vários dirigentes, três educadoras, então eu acho que isso...é dificulta mais, talvez, o...esse...trabalho com as crianças de limite, de vínculo, de afeto porque são muitas pessoas difunde um pouco, essa...essa...atribuição que geralmente, é centrada em uma ou duas pessoas na família e aqui não, eles têm que obedecer a muita gente, respeitar nesse sentido e, às vezes, complicada (Psicóloga 1).

O fator mencionado pela entrevistada, ter muitos referenciais educativos que expressam autoridade e afetividade, é contingente. Logo, não se restringe ao meio institucional, já que na própria família a criança também convive com várias pessoas. Entretanto, a Psicóloga 1, parece destacar a permanência e a centralização nessas figuras familiares, em contraposição à quantidade e a certa inconstância de agentes institucionais que, uma vez rotativos, podem vir a dispersar o processo educacional. Essa condição implica, na opinião da referida profissional, um diferencial que vem a se tornar um dos obstáculos ao estabelecimento de vínculos e de limite no abrigo.

Esse fragmento revela alguns aspectos bastante curiosos e significativamente relevantes: a crença de que a determinação de limites deve ser centralizada em poucas pessoas e que estas pertençam à família da criança; e que a rotatividade dos profissionais dificulta o elo afetivo e, portanto, torna-se um obstáculo ao cumprimento das regras estabelecidas.

Na realidade, cabe às figuras parentais, inicialmente, implicarem-se através do exercício da afetividade, no processo educacional junto aos filhos, o que parece ser delegado à instituição. O que deve ser ressaltado é que o limite não precisa necessariamente centralizar-se em poucas pessoas, mas o seu cumprimento depende, primordialmente do estabelecimento de regras firmes e consensuais entre duas ou várias pessoas, no que se refere à sua prática durante a infância. Quanto à instabilidade de agentes institucionais, isso de certa forma pode comprometer uma vinculação afetiva mais aprofundada, o que não impede de se operacionalizar uma postura de autoridade diante da criança, quando necessário, na instituição.

O relato corrobora com o que menciona Gomide (2005), sobre as implicações advindas do sucessivo descumprimento das regras que conduz à perda do referencial de autoridade dos educadores e à recorrência infantil em expressar comportamentos anti-sociais como manipulação emocional, chantagens e agressividade. Além de destacar que os pais vêm delegando os cuidados e as responsabilidades de seus filhos a outras pessoas.

O depoimento da entrevistada em questão, também se assemelha à opinião de Zagury (2003), no que diz respeito às atitudes diferentes entre pai e mãe durante o processo educativo em que, por vezes, a criança pode se encontrar submetida à inconstância dos objetivos educacionais resultando em sérias conseqüências emocionais à criança.

Já Tiba (2002) reconhece que creches complementam o processo educativo de socialização infantil e a instabilidade de pessoas que cuidam de crianças pode dificultar a instauração e a manutenção de elos afetivos.

Essa mesma profissional dá prosseguimento ao seu raciocínio, apontando um outro aspecto relevante que, de certa forma, dificulta estabelecer limites às crianças abrigadas. Inclusive discorre sobre algumas das prováveis e nocivas implicações de um modelo educacional regido por múltiplos propósitos educativos destinados à mesma conduta infantil.

Também tem um outro fator: quando a instituição não tem uma uniformidade no tipo de...de trabalho mesmo eu acho, quando cada educadora faz de um jeito e, aí, complica ainda mais para essas crianças então, é isso que a gente tenta fazer, reuniões, a gente tenta entrar em consenso, como é que a gente vai educar essas crianças, porque se cada uma... Cada pessoa tem sua bagagem cultural, familiar, sua forma de pensar, seu jeito de ser e se cada uma for fazer do seu próprio jeito, complica muito para as crianças porque elas ficam muito, né? Indefesas, inseguras, você vê que cada uma lida de uma forma diferente com a mesma questão. Acho que são esses os fatores diferenciais, assim, que pelo menos eu observo no abrigo (Psicóloga 1).

Esse fragmento revela um processo de conscientização no tocante ao desenvolvimento de um trabalho em que sejam homogeneizadas as regras que devem apresentar coerência e consistência, o que condiz com a literatura consultada. Gomide (2005) destaca que mudar as regras já estabelecidas, durante o processo educacional, deixa a criança confusa e desobediente; e quando alicerçadas na instabilidade de humor dos educadores tende a apresentar-se ansiosa e agressiva. Os pais, ou educadores precisam estar de comum acordo quanto ao estabelecimento das regras, bem como, ao cumprimento das conseqüências.

Zagury (2003), Lobo (1997) e Tiba (2002) discorrem acerca da estabilidade extremamente significativa sobre a colocação de limites à infância e dos exemplos que os adultos oferecem às crianças. Cada adulto, de maneira singular, seja a figura parental, seja o educador teve uma historicidade familiar educacional que tende a ser retransmitida como modelo, através do exemplo à criança. No entanto, um processo educacional eficaz, baliza-se na segurança consensual referente às diretrizes educativas. Caso contrário, a criança tende a apresentar insegurança e incapacidade para tomar decisões, uma vez que não consegue discernir qual a atitude socialmente aceita e almejada por aqueles com quem ela convive.

A Assistente Social 2, de outra instituição, destaca o que a falta de limite pode desencadear:

[...] se a criança não teve já vem...não tem conhecimento nenhum do que seja limite, para ela tudo é...tudo pode [...]
(Assistente Social 2).

Assim como a Assistente Social 1, a Assistente Social 2 estabelece uma relação entre permissividade e realidade, discorrendo de maneira bastante pertinente que a primeira conduz a uma crença de que tudo é possível o que, portanto, não ocorre na realidade, onde coexistem dificuldades e frustrações.

Esse fragmento da entrevista aproxima-se das assertivas de Gomide (2005) e Zagury (2002), quando ambas reconhecem que a permissividade peculiar às relações modernas entre pais e filhos engendrou, respectivamente, uma série de distorções, dentre elas a inversão de papéis e a visão distorcida infantil referente ao mundo, devido à falta de limites. O depoimento em questão encontra-se em consonância à posição de Tiba (2002), ao revelar que permissividade não oferece poder à criança e traz a ela sérias implicações, uma vez que amar apenas não educa, faz-se necessária também uma postura de autoridade.

Num outro momento do relato, a Assistente Social 2 reafirma seu posicionamento no que tange aos efeitos da suposta liberdade familiar destinada às crianças:

[...] ela teve uma relação com a família de liberdade, não é liberdade aquela liberdade positiva, mas, essa criança foi criada, muitas vezes, sem amor, sem carinho, sem atenção [...]
(Assistente Social 2).

A postura da entrevistada corrobora com o que menciona Gomide (2005) acerca do descaso e da omissão que constituem negligência, seja advinda dos pais, ou educadores. Corroborando com o que parece apontar a Assistente Social 2, mas diferentemente do que parece ocorrer na realidade de algumas crianças abrigadas, Zagury (2002) afirma que os pais devem acompanhar e supervisionar seus filhos, respeitando a privacidade destes, o que difere de descaso.

A opinião da Assistente Social 2 está em conformidade ao que postula Lobo (1997) em que alguns pais parecem confundir liberdade com permissividade e, em vez de proibir determinadas atitudes, acabam por desencadear implicações nocivas ao desenvolvimento infantil. A omissão dos pais junto aos filhos, também pontuada pelo autor, confere danos prejudiciais à criança, como insegurança física e emocional.

Corroborando com a Assistente Social 1, a Assistente Social 3 reafirma que se faz necessário ensinar limites para as crianças, em geral, independentemente de institucionalização:

Eu acho que toda instituição que trabalha com criança seja institucionalizada ou não, foi com criança tem essa questão do...essa problemática do limite que tem se trabalhar, né? Porque elas não têm, não conhecem limite, não conhecem, querem fazer de tudo (Assistente Social 3).

Novamente, vê-se explicitada uma das graves repercussões da permissividade: fazer tudo. Exprime-se também de maneira implícita certa dificuldade em lidar com a ausência de limites no diâmetro institucional mais amplo, como creches e escolas, que lidam com crianças. Isso pode ser contornado mediante ao querer fazer infantil, cuja ocorrência se dá no abrigo, o que não significa, necessariamente, fazê-lo. Cabe aos educadores, com os quais a criança convive, introduzir as regras, fazendo-as conhecer, a partir principalmente das atitudes dos adultos.

O relato encontra-se em conformidade com o que explicitam unanimemente os educadores pesquisados, Gomide (2005) Zagury (2002) Lobo (1997) e Tiba (2002). Determinar limites, desde tenra idade, tende a minimizar as prováveis dificuldades em aceitá-los.

A Assistente Social 3, revela os possíveis impasses no âmbito do abrigo diante de certa permissividade conferida a uma criança que participava de duas instituições diferentes:

Era complicado até a gente tirar, mas o que foi que a gente fez? A gente deu liberdade demais e agora a gente tinha que ir atrás do prejuízo. Lá, eles tratavam ele diferentemente, os

outros não eram órfãos. E aqui, não. O que a gente diz para ele, é para todos, né? Porque a gente compreende que não tem pai, não tem mãe, mas não é por isso que vai fazer que quer, eu faço acontecer...que não tem pai nem mãe porque eu sou o coitadinho, eles não são coitados, né? Eles são pessoas, são cidadãos, são gente que tem que reconhecer o que é certo e o que é errado, então não tem diferença não, sabe? A gente entende, tal atitude dele é por conta disso, mas a gente não deixa fazer por conta disso, entendeu? Então só ele que é órfão, dos abrigados, os outros têm um vínculo e de alguma forma perdem, mas a gente não trata diferenciado não. (Assistente Social 3)

Nesse fragmento, a entrevistada expressa a ocorrência de certa discriminação, no que tange à orfandade, estabelecida pelos educadores da outra instituição à referida criança, quando instaurou um conjunto de implicações educacionais a esta. Diferentemente dessa postura, a Assistente Social 3 relata que compreende as atitudes infantis e, independentemente da criança ser órfã, transparece firmeza e objetividade em ensinar-lhe limites aplicáveis, igualmente também às outras crianças do abrigo.

O posicionamento da profissional em questão coincide com o que revela Zagury (2002) acerca de que as normas não devem apresentar diferenças entre os filhos, sob pena de ressoar de maneira negativa em suas auto-estimas.

Conforme o que afirma a Psicóloga 1, sobre o desafio em se trabalhar limites no abrigo e contrapondo-se ao que esta discorre no que concerne à criança ter várias referências no abrigo, a Psicóloga 2 aponta a ausência de referência infantil:

O trabalho que a gente tem realizado aqui, tem tido assim...até digo assim, que é até um pouco desafiador, porque são crianças que realmente não têm referencial nenhum (Psicóloga 2).

A profissional relata o desafio e a ausência de referencial das crianças que vivem em abrigos. Isso denota também que a própria instituição possivelmente não se implica no tocante à instauração de um parâmetro em que a infância possa assegurar seu processo educativo.

A falta de referenciais afetivos e de autoridade abre precedentes para a configuração de vários transtornos de ordem emocional, indelévels na infância, que tendem a repercutir ao longo da vida adulta. A criança privada de carinho e de métodos educativos possivelmente manifesta comportamentos anti-sociais. Conforme preconiza Gomide (2005), demonstra desrespeito, chantagens, agressividade e pode até manipular emocionalmente as pessoas. Já Zagury (2002) revela que tende a apresentar egocentrismo, atitudes anti-sociais, e visam saciar apenas seus desejos hedonistas, portanto mostram-se incapazes em adiar satisfação. Lobo (1997) postula que a criança desprovida de limites, logo, de referenciais pode sentir desamparo e abandono, e Tiba (2002) relata que a falta de regras durante a infância pode fazer com que, quando adulta, não assuma responsabilidades.

Assim, como a Psicóloga 1, aqui a Psicóloga 2 também faz referência à dificuldade em se trabalhar a criança institucionalizada devido à rotatividade profissional recorrente no abrigo:

Principalmente assim, as crianças realmente são difíceis de serem trabalhadas. Difíceis assim, para ter...por exemplo a questão dos profissionais mesmo aqui, sempre tem essa mudança, então há sempre uma quebra, ela está se acostumando com uma pessoa, está aprendendo a respeitar, a conviver com aquela pessoa e de repente sai (Psicóloga 2).

A instabilidade de agentes institucionais tende a cindir os elos de uma relação que ainda pode estar se constituindo entre crianças e educadores. É inegável a constatação da referida profissional, o que também se encontra em consonância com o que afirmaram Gomide (2005), acerca da delegação dos pais a terceiros dos cuidados e responsabilidades dos filhos; e Tiba (2002), no tocante à inconstância dos cuidadores infantis que, provavelmente, constitui um obstáculo à formação e a manutenção dos elos afetivos.

Novamente a profissional discorre sobre a mudança dos agentes institucionais, pontuando que a inconstância apresenta-se como obstáculo ao estabelecimento de limites às crianças abrigadas:

Então, tem os profissionais que cuidam delas diariamente, como é estabelecido esse limite, realmente é difícil de conviver como eu disse, essa mudança, essa troca de profissionais tem prejudicado muito, nesse sentido, de estar sempre mudando [...] (Psicóloga 2).

A Psicóloga 2 reconhece um provável paradoxo: estabelecer algo, no caso os limites, num ambiente instável devido à rotatividade dos educadores do abrigo. Embora os funcionários estejam vulneráveis a mudanças, as regras consistentes e consensuais alicerçadas a uma postura amorosa e firme tendem a permanecer no abrigo e serem reformuladas de acordo com a compreensão e as necessidades infantis.

Novamente, a Psicóloga 2 tem opinião semelhante à Psicóloga 1 que também havia discorrido sobre a ausência de uma figura central de autoridade para viabilizar o estabelecimento de limites:

Essa questão do limite realmente tem que ser dada, são várias as pessoas que dão, acho que também não têm um referencial para essas crianças ter uma pessoa apenas para estabelecer esses limites (Psicóloga 2).

Este fato torna-se um dado bastante relevante, uma vez que foi apontado pela mesma categoria profissional pertencente a abrigos diferentes.

Faz-se necessário reafirmar aqui, que a transmissão de limites requer uma uniformidade no que concerne ao referencial metodológico único que funcione como esteio educacional, e não necessariamente ser exercido e centralizado em uma quantidade maior ou menor de pessoas. Na realidade, o número elevado de educadores, bem como a circularidade dos mesmos, no abrigo, pode desencadear algumas divergências quanto à decisão e aplicabilidade das regras, o que exige um trabalho de integração contínuo em que haja supervisão e monitoramento dos próprios adultos em relação a isso.

O fragmento apresentado anteriormente parece retomar o que diz Zagury (2003) ao reconhecer que a opinião de outras pessoas deve ser considerada, desde que haja reflexão e discussão em conjunto e que os educadores estejam em consonância entre si, ao menos na sua

maioria, para que as regras possam ser efetivadas, por todos eles, em prol do bem-estar infantil.

A profissional, Psicóloga 2, ainda discorre acerca de vários adultos que lidam com a criança abrigada e que estabelecem limites, vínculo e autoridade no âmbito institucional:

Existe a direção, existe a psicóloga, a assistente, assim, são vários profissionais para poder dar limites a essa criança assim, poder estabelecer um vínculo, poder estabelecer uma autoridade ali com aquela criança (Psicóloga 2).

A entrevistada explicita alguns dos educadores que compõem o abrigo, com os quais a criança possivelmente tem elo afetivo e através dos mesmos desenvolve a oportunidade de lidar e exercitar as regras com diferentes pessoas.

Os limites precisam ser anteriormente determinados pelos agentes institucionais para que sejam internalizados indistintamente pelas crianças abrigadas.

Aqui a Psicóloga 2 expressa uma das possíveis dificuldades em estabelecer limites e inclusive aponta uma certa dimensão desfavorável, do ponto de vista das crianças, devido à obediência e ao respeito demandados por vários adultos:

“Tem que respeitar a todos, tem que obedecer a todos, tem que fazer o que eles querem, fazer o que eles mandam”. Então, assim, eu vejo o lado das crianças realmente é difícil esse lado para as crianças em relação a isso. E para gente também, para poder lidar e estabelecer isso para a gente estabelecer esse limite, realmente é uma dificuldade que a gente sente. Eu pelo menos, particularmente eu acho essa dificuldade, em relação para gente estabelecer isso porque é ordem vinda de todos os lados para essas crianças, então não há essa unidade de que: “pôxa”! “Eu preciso fazer isso, é hora daquilo” (Psicóloga 2).

Esse fragmento também corrobora com a compreensão da Psicóloga 1, que havia revelado a falta de uniformidade referente às regras determinadas pelo educador. Neste caso, a Psicóloga 2 não apenas reconhece, como também confessa a inexistência de regras que venham convergir para a determinação dos limites.

Conforme a literatura consultada Gomide (2005) Zagury (2002) Lobo (1997) e Tiba (2002), isso tende a deixar a criança confusa e insegura no que concerne às normas. Estas parecem ser determinadas de maneira individualizada, portanto, não consensual já que

se denota certa ausência de uniformidade entre aqueles que deveriam estar de acordo referente aos propósitos educacionais da instituição junto à infância.

Nesse aspecto, é interessante ressaltar que embora pertençam a abrigos diferentes, novamente as Psicólogas 1 e 2 reconheceram possíveis entraves sobre o estabelecimento de limites, o que transparece a convergência de obstáculos semelhantes.

A Psicóloga 2 menciona possíveis diretrizes para solucionar a ausência de limites às crianças institucionalizadas, dentre elas um trabalho homogêneo e algumas características necessárias àqueles que lidam com a infância:

A questão da equipe, em geral, trabalhar como um todo, acho que todos que envolvem, as crianças precisam ter essa orientação de saber como lidar, muitas vezes, não têm paciência, muitas vezes, querem tratar de todo jeito a criança. Então, assim, essa questão de ter esse consenso com a equipe toda, que trabalha com as crianças, para poderem ter uma visão assim, melhor em relação a essas crianças a gente procurar trabalhar sempre em conjunto para poder não haver essa quebra um dar uma ordem, chega outro e faz outra coisa, chega outro...então, assim, fica muito mais difícil a gente estabelecer limite quando não há esse consenso, essa unidade com a equipe (Psicóloga 2).

A entrevistada discorre acerca de um trabalho em conjunto voltado aos profissionais, dentre os quais ela se encontra inserida, enfocando-o de maneira consensual junto às crianças para que, assim, possa se evitar a instabilidade prejudicial já configurada e reconhecida pela Psicóloga 2 sobre a colocação de limites quanto às regras estabelecidas no abrigo.

Esse fragmento encontra-se em consonância com a assertiva de Zagury (2003) que ressalta a necessidade em decidir conjuntamente sobre situação ou problema educacional, pois, caso contrário, tende-se a educar a criança de jeito e forma divergentes.

4.2 Limite x gênero

No que se refere ao gênero, os limites devem ser estabelecidos para as crianças sem discriminação – o que se supõe o não envolvimento de gênero – pois, caso contrário,

tendem a repercutir de forma nociva à auto-estima destas, que podem se sentir preteridas em detrimento das outras crianças, sejam elas abrigadas ou residentes com seus familiares.

A questão de gênero referente à colocação de limites não fora mencionada pela literatura especializada consultada, entretanto, pode encontrar-se implícita no processo educacional já que, culturalmente, os meninos são estimulados – por vezes, até mesmo, cobrados – no que se refere ao desenvolvimento da liberdade, autonomia, empreendedorismo, agressividade; enquanto que cabe às meninas o lugar da abnegação, compreensão, benevolência, afeição, dentre outros. Esses valores sociais não se encontram restritos a um ou ao outro gênero, parecem, na verdade, estar em transição, entre ambos. Embora haja, atualmente, certa flexibilidade discursiva, ainda se têm, na prática, idealizado e determinado os lugares e as atribuições de gênero. No caso desta pesquisa, algumas narrativas denotam a perspectiva de gênero no tocante à determinação de limites.

A Assistente Social 1 pontua certa diferença entre meninas e meninos, embora a determinação de limites transpareça ser igualitária a todas as crianças:

Não, eu acho assim, há limites que...tem coisas que são mais para a menina e tem coisas que são mais para o menino. Mas eu acho...assim, a questão eu acho que é mesmo individual, que diferencia, mas eu acho que o limite eu acho que é igual, acho que eu não vejo...[...] mas, eu acho que o limite é o mesmo, acho que não tem essa questão, acho que o limite é...se coloca num modo geral. Acho que é...limite é o mesmo para os dois sexos (Assistente Social 1).

Embora a entrevistada afirme que existem questões de gênero, o limite é estabelecido de maneira uniforme para meninos e meninas e parece estar relacionado à maneira singular de como a criança lida com as regras no abrigo.

A postura da Assistente Social 1 aproxima-se do que revela Zagury (2002) ao mencionar que a indiscriminação das normas entre as crianças assegura sua validade e colocação aos filhos.

Num outro momento do seu relato a mesma profissional, a Assistente Social 1, traz algumas condutas educacionais aprendidas por um menino, no abrigo, que suscitaram estranheza e questionamentos do pai da criança acerca da sexualidade infantil:

A gente tinha...a gente tinha um caso aqui. Já foi antes que a gente é...dessa questão mesmo de pedir, de agradecer. De, de...pedir desculpa, dessas coisas e o pai achava isso, é...era como se a gente tivesse efeminando o filho, sabe? Foi visto pelo pai que a gente estava efeminando o filho, que isso era coisa de marica, que: “meu filho nunca foi de pedir ajuda, de pedir desculpa, de agradecer, por que está aprendendo isso aqui”? (Assistente Social 1).

Esse fragmento revela algumas noções de boas maneiras ensinadas pelos educadores institucionais e apreendidas pela criança, a ponto de serem ampliadas ao cerne familiar. Demonstra também, que se faz necessário realizar um trabalho em conjunto com as figuras parentais do garoto para que sejam minimizados os possíveis conflitos educacionais e, até culturais, entre familiares e instituição, uma vez que se compreendeu que o menino estava apresentando um comportamento tipicamente feminino.

Conforme a Assistente Social 1, outra profissional do mesmo abrigo, Psicóloga 1, percebe que estabelecer limites ocorre de maneira homogênea e indistinta em relação ao gênero:

Não...não vejo diferença. Eu acho que vai muito do...os limites são colocados para todos, né? E a reação, a forma de lidar com os limites eu acho que é peculiar, independente de sexo, eu não noto diferença. A gente tem meninas que é...respeitam muito bem as regras, as normas, os limites e tem meninos também...Como tem meninas e meninos que não. Então eu acho que é muito da história peculiar de cada criança, não vejo pelo sexo não (Psicóloga 1).

A Psicóloga 1, no entanto, além de revelar o caráter universal dos limites aponta de forma mais minuciosa, uma certa relatividade peculiar à história de vida infantil referente ao lidar com as regras já determinadas no âmbito institucional, independentemente do gênero.

Assim como as Assistente Social 1 e Psicóloga 1, a Assistente Social 2 também revela que a colocação de limites deve ocorrer para todas as crianças:

Não a gente tem que acabar com essa questão de gênero, visto que hoje é... não é acabar com a questão de gênero, mas assim de estar lidando com meninas de um jeito e com meninos do outro. Eu acho que esta questão do limite ela tem que ser coletiva. Então assim, na sua individualidade. Coletiva, mas independente do sexo [...] (Assistente Social 2).

Esta profissional, Assistente Social 2, pertencente a um outro abrigo, expressa certo incômodo quanto à diferenciação entre gêneros. O relato transparece o desejo em transformar as prováveis distinções educacionais, referentes a meninas e meninos, que denotam não ocorrer no abrigo. Dessa maneira, afirma que os limites são determinados de forma coletiva para todas as crianças, enfocando suas individualidades, em que cada uma é tratada singular e independentemente de gênero.

Na mesma categoria profissional, a Assistente Social 3, que trabalha numa outra instituição, menciona algumas características diferenciais entre meninas e meninos:

Elas são mais calmas, mas os meninos é que são mais travessos mesmo, sabe? [...] as meninas sempre estão dentro dos papéis, das coisas e os meninos tem semana que eles aprontam, uma em cima da outra [...] Ai, não tem muita diferença, pelo fato pelo fato da gente ter mais problemas com os meninos. A gente não tem muitos problemas com as meninas, é por isso que a gente não tem muito como dizer assim, as diferenças, né? (Assistente Social 3).

Esse depoimento mostra-se um tanto contraditório, pois enquanto afirma não perceber diferença entre gênero, a Assistente Social 3 distingue claramente meninas e meninos, embora tenha expressado que ocorrem menos ou mais problemas com ambos, mas principalmente com os garotos.

Assim, supõe-se que as garotas denotam maior obediência às normas estabelecidas no abrigo em detrimento dos meninos, que parecem testar mais constantemente os limites determinados pelos educadores.

Diferentemente da Assistente Social 3, a Psicóloga 2, que trabalha no mesmo abrigo, demonstra-se mais incisiva na diferenciação entre meninos e meninas e, corrobora

com sua colega institucional ao apontar maiores dificuldades em colocar limites aos primeiros:

[...] os meninos são mais difíceis de se trabalhar. São mais difíceis assim, são mais agressivos, mais rebeldes, não aceitam muito a questão assim, de uma ordem, de uma posição que a gente toma em dizer que não pode fazer isso [...] Então, assim, com os meninos acontece muito mais isso e com as meninas não. Elas são mais tranqüilas, são pessoas assim, mais maleáveis para a gente conversar, a gente procura conversar, elas compreendem, são mais compreensivas, são mais fáceis da gente lidar e de ouvir uma ordem, uma autoridade, uma pessoa que está ali tentando ajudar elas, são mais sensíveis a isso. E os meninos não. Os meninos, eles são mais...a questão de obedecer mesmo, de ver como autoridade, de ver aquelas pessoas que estão ali responsáveis por eles então, eles são mais difíceis de ouvir uma ordem [...] (Psicóloga 2).

A Psicóloga 2 discorre sobre algumas características das meninas como tranqüilidade, maleabilidade comunicativa, compreensão e sensibilidade, que parecem facilitar a transmissão de referenciais de autoridade e afeto. Em contraposição, revela outras particularidades, no caso dos meninos, agressividade, rebeldia, não aceitar ordens ou posicionamentos que implicam certos obstáculos e, por isso mesmo, exigem, ainda mais, a consistência das regras e um exercício maior da autoridade no abrigo.

Faz-se relevante observar que, para a Psicóloga 2, enquanto as meninas parecem respeitar a figura de autoridade, os meninos exercitam-na na tentativa de testar e romper os limites já estabelecidos.

Mesmo diante da aparente facilidade em lidar com meninas, a Psicóloga 2 reconhece que estas também podem não obedecer e/ou escutar as pessoas com as quais convive na instituição:

[...] a quantidade de meninas que hoje a gente tem é muito mais fácil realmente assim, não que seja 100% que tudo a gente falar elas obedecem, mas elas escutam mais e obedecem mais (Psicóloga 2).

Dessa forma, a entrevistada pontua que as meninas também podem apresentar manifestações indicativas da falta de limites o que, portanto, não se restringe aos meninos nem a questão de gênero menos ou mais facilmente educado.

4.3 Limite x valores

Não se pode discorrer sobre limite sem, contudo, imbricá-lo às possíveis atribuições valorativas morais a que se encontra submetido, dentre elas, certo ou errado, direitos e deveres, bem como ao que se diz à criança. Embora esses valores sejam utilizados na tentativa de engendrar referenciais educativos, por vezes, podem também se encontrar a serviço de conceitos discriminatórios e estigmatizantes que inviabilizam a re-significação, a produção de outros sentidos e novas práticas profissionais educativas.

No que concerne à colocação das regras, quando se menciona esteio educacional, alguns valores básicos, dentre eles, certo ou errado, encontram-se vulneráveis a posicionamentos individuais, por vezes variáveis e relativos. No entanto, determinadas noções, essenciais à convivência saudável no âmbito social, devem ser instauradas para que ocorra o aprendizado infantil gradualmente, e desde tenra idade.

As regras apenas mostram-se passíveis de transmissão e respeito quando os adultos determinam o que é certo ou errado para a criança. Assim, os educadores demarcam e estipulam fronteiras físicas e/ou abstratas sobre o que não pode ou não deve ser ultrapassado. Logo, certas regras são imprescindíveis, como também o cumprimento destas durante a infância, para que suscite bem-estar da criança e dos educadores.

Outros valores que também se encontram subjacentes à colocação de limites dizem respeito aos direitos e deveres.

Entende-se por direito algo que se assegura, mas que, eventualmente, pode ou não ser concretizado, enquanto que dever nem sempre corresponde àquilo que é obrigatório, inevitável, que deve ser compulsoriamente realizado.

No Brasil, o ECA (2005) consiste num dos dispositivos legais que reafirmam e garantem o cumprimento dos direitos e deveres ao longo da infância e da adolescência.

Cada direito encontra-se alicerçado a um dever, o que consiste em transmitir à criança, desde cedo, o comprometimento e a responsabilidade pelas suas atitudes.

Existe também um estreito relacionamento no tocante à determinação de limites e aquilo que se profere verbalmente às crianças. Portanto, faz-se necessário cuidado com o que se fala à criança e o que se diz sobre esta, que deve ser estritamente destinado às suas ações e jamais à criança em si, sob pena de ocasionar sérias conseqüências à sua personalidade e auto-estima em desenvolvimento, além de, provavelmente, ser interiorizado ao longo da vida.

Os valores que compõem os limites como certo ou errado, direitos e deveres e o que se diz à criança, de certa maneira podem ser percebidos quanto às crianças que convivem em instituições, através das narrativas das profissionais a seguir.

A Assistente Social 1 menciona certos valores educacionais transmitidos pela instituição à criança:

Mas, aí a gente vai orientando ela. Não é quer dizer, que a gente saiba o que é certo porque também a gente orienta o que a gente acredita que seja certo. Também você não vai dizer assim: “você vai aprender isso aqui e quando sair você até... a sua vida vai fazer o que a gente está dizendo aqui”. Não porque, aí... só tratar aqui a gente está colocando, algumas normas, algumas coisas que a gente acredita que sejam certas (Assistente Social 1).

Esse relato transparece, de certa forma, a relatividade dos pressupostos educacionais e a crença individual que variam de pessoa para pessoa, no que concerne à orientação e ao estabelecimento de limites às crianças abrigadas. Contudo, a Assistente Social 1 deixa subtendido que enquanto a criança estiver na instituição serão ensinados a esta os preceitos que os educadores consideram adequados.

O posicionamento da Assistente Social 1 vislumbra o que diz Gomide (2005), a qual destaca o processo educativo como propulsor da reflexão entre pais e filhos, no tocante

aos valores morais. Esses são introjetados e desenvolvidos mediante a “educação positiva” que envolve empatia, interação, troca de idéias e sentimentos ensinados à criança através dos modelos parentais e educativos.

Novamente, a Assistente Social 1 relata sobre os supostos valores atribuídos às condutas infantis:

A gente sabe que ninguém é dono do saber, mas tenta mostrar mais ou menos o que a gente acredita que seja certo e o que seja errado (Assistente Social 1).

Num outro momento da entrevista, a mesma profissional discorre ainda acerca do suposto saber referente aos objetivos educacionais. Estes se encontram baseados nos valores que permeiam individualmente as pessoas com as quais a criança convive.

O relato da Assistente Social 1 deixa transparecer de certa forma, que a transmissão dos preceitos morais, provavelmente, não se encontra alicerçada num consenso entre os educadores do abrigo.

Vislumbra-se, de certa maneira, a opinião de Zagury (2003) quando esta aponta a relevância dos adultos em adquirir segurança e firmeza no que tange aos propósitos e critérios educativos destinados à infância.

A Assistente Social 1 ainda reconhece outros valores implícitos à colocação de limites às crianças do abrigo:

Ver como ela recebe os brinquedos. Tenta trabalhar com ela essa questão: “tem o brinquedo, vamos tentar conservar”. “Não é só porque você ganhou, que você vai quebrar” (Assistente Social 1).

Aqui evidencia-se o intuito da profissional em orientar e ensinar à criança a idéia de conservação, em que encontra-se subjacente responsabilizar-se por algo, neste caso, um brinquedo que se encontra sob os cuidados infantis.

O posicionamento da Assistente Social 1 encontra-se em conformidade com o que afirma Zagury (2002), sobre atitudes destrutivas da criança, que precisam ser desestimuladas, impedindo-a, assim, que quebre enfeites ou brinquedos.

Ainda sobre os brinquedos, a Assistente Social 1 retoma-os para exemplificar alguns dos valores possivelmente desencadeados a partir da determinação de limites:

A questão dos brinquedos mesmo. Tem esses brinquedos aqui, elas sabem que esses brinquedos, aqui, para pegar tem que pedir. Que esses brinquedos são daqui da secretaria, não são os brinquedos delas. Quando são os brinquedos delas, ficam lá fora os brinquedos ou, estão aqui aí, a gente passa para elas, mas esses são daqui da secretaria. Então a gente tenta colocar, trabalhar, essa questão do limite, né? Isso aqui, esse espaço aqui, não pode chegar aqui, tem que pedir, chega para cá, pede para mim, ou pede: “pode pegar”? “Pode”. Elas pegam, mas senão elas sabem que não pode. Só saber: “até onde eu posso ir” (Assistente Social 1).

Esse fragmento reflete a postura da figura de autoridade que também parece ser exercida por outras pessoas na instituição. Através da hierarquia e do respeito, introduz-se a criança numa relação em que se permitem determinadas coisas, conscientizando-a simultaneamente sobre o que não deve ser transgredido. Também condiz com a assertiva de Zagury (2002) a qual reconhece que a criança deve assumir gradualmente responsabilidades, o que promove seus amadurecimento e comprometimento.

Outra profissional, a Psicóloga 1, contesta a idéia valorativa que, em geral, se atribui à criança abrigada, estigmatizando-a:

É...às vezes, os padrinhos ou voluntários que vêm que...tem uma visão meio...da criança abrigada como coitadinha, penalizando. E fica naquela ansiedade de querer dar tudo, de ter medo de frustrar a criança porque ela já sofreu muito e a gente conversa muito sobre isso porque não é por aí. Eles também têm que dar o limite, têm que dar afeto, mas têm que dar limite (Psicóloga 1).

Nesse relato, a entrevistada apresenta-se contra específicas conotações de valor que possam denegrir e/ou discriminar a infância institucionalizada e, ainda parece

conscientizar aqueles que interagem com as crianças, seja de forma temporária ou permanente.

A postura da Psicóloga 1 encontra-se em consonância com a literatura consultada, através da qual Zagury (2002) e Tiba (2002) ressaltam que se deve atentar quanto ao que se diz à criança, restringindo-se apenas à atitude infantil, jamais à sua personalidade, sob pena de impingir graves repercussões à auto-estima, como também não se devem realizar julgamentos, visto que podem ser incorporados à identidade. Tiba (2002) ainda discorre que somente amar não educa, precisa-se educar a criança para que assuma responsabilidades de acordo com suas necessidades e capacidades através do aprendizado de limites.

No tocante ao adiamento dos desejos, o depoimento ainda aproxima-se de Lobo (1997). Este autor revela que pais e filhos precisam aprender a lidar com as eventuais frustrações da vida, peculiares ao processo educativo, que tendem a favorecer o crescimento saudável humano.

A Assistente Social 2 denota certa preocupação com a reação infantil diante da transmissão dos limites:

Então, assim a gente tem que mostrar a eles, não sei se é muito repulsivo isso, né? “Você está muito”...mas a gente tem conversado com eles, tem mostrado a eles o que é, o que pode ser feito, o que não vai machucar nem a ele nem ao outro e o que também não pode ser feito (Assistente Social 2).

A entrevistada parece demonstrar certo receio quanto à determinação das regras à criança no abrigo, pois poderiam ocasionar aversão infantil.

Na realidade, Zagury (2002) reconhece que limites consistem em ensinar às crianças a tolerar as pequenas frustrações no presente, para que possam superar os possíveis problemas da vida de maneira madura e equilibrada no futuro. Portanto, eventualmente, reações infantis de desagrado podem ocorrer, no entanto, encontra-se subjacente ao que as desencadeou, uma finalidade ímpar: o bem-estar infantil.

A mesma profissional, Assistente Social 2, discorre que não há diferenciação sobre estabelecer limites às crianças que têm vínculo familiar e aquelas que se encontram sob condição de orfandade:

[...] para mim não existe diferença em trabalhar com a criança órfã ou com a criança que tem família (Assistente Social 2).

Esse fragmento torna-se bastante significativo, uma vez que revela a ausência de discriminação entre as crianças no que concerne à colocação das regras no âmbito institucional, independentemente da existência ou ausência da vinculação dos internos com a família.

O posicionamento da Assistente Social 2 se encontra de acordo com o que menciona Zagury (2002), quando esta afirma que as normas não devem ser diferenciadas entre as crianças, pois traz sérios efeitos à auto-estima infantil.

Já a Assistente Social 3 explicita quais são os valores que atribui às figuras parentais das crianças institucionalizadas:

É muito complicada essa questão dos limites até porque as crianças, elas já vêm de uma família totalmente desestruturada, né? Onde os pais não têm controle. Ou até já perderam mesmo, a moral, o controle sobre seu filho e a criança faz o que quer dentro de casa (Assistente Social 3).

A entrevistada revela a provável falta de estruturação familiar apontando, inclusive, a ausência de controle e de moral dos pais referente aos filhos que, atualmente, encontram-se no abrigo.

A Assistente Social 3 aponta, de certa forma, a falta de implicação da família no que se refere aos preceitos morais educativos que, além do afeto, tenderia a balizar o relacionamento entre pais e filhos, ou educadores e crianças.

Esse relato aproxima-se da segunda etapa preconizada por Zagury (2002), indicativa da crescente dificuldade da criança em aceitar limites, uma vez que se encontra

privada da orientação parental. Dessa forma, a criança tende a se comunicar e a controlar as coisas e pessoas ao seu redor.

Novamente a mesma profissional discorre ainda sobre valores, agora dirigidos à criança abrigada:

Claro que a gente sabe que tudo isso tem uma...tem um motivo por trás. Alguma coisa que aconteceu em casa, a vida que eles levam em casa, mas a gente também não pode: “ah! O bichinho porque você faz então, está certo fique assim” (Assistente Social 3).

A Assistente Social 3 pontua que compreende a contingência doméstica que conduziu à institucionalização infantil, sem contudo discriminar a criança, eximindo-a de seus atos.

Essa atitude corrobora com Zagury (2002), Lobo (1997) e Tiba (2002) pois, revelam que a criança precisa refletir sobre suas atitudes a fim de responsabilizar-se por estas.

Num outro momento da entrevista, a Assistente Social 3 discorre sobre os efeitos benéficos no comportamento infantil, atribuídos à visita e ao convívio familiar:

Então, às vezes, um irmão, um tio que venha visitar, que venha levar para passar um fim de semana é muito para essa criança, melhora e muito o comportamento dela, né? (Assistente Social 3).

Aqui, denota-se que a criança expressa alguns comportamentos indicativos da ausência de limites o que parece ser amenizado e revertido mediante o contato com seus familiares.

Vê-se, nessas duas últimas narrativas da Assistente Social 3, uma certa ambigüidade no tocante às atitudes da criança mediante a presença e um eventual contato da família. Embora esta pareça suscitar, durante sua ausência, comportamentos indicativos da falta de limites infantil, também pode favorecer, através de visitas e do convívio, a expressão de condutas socialmente adequadas.

Neste relato, a Assistente Social 3 desloca o foco da atribuição valorativa do comportamento à criança em si:

[...] muitas instituições vêm fazer algum trabalho ou levar para algum canto, mas sempre visando os abrigados porque são os que ficam mais tempo aqui, são mais vulnerabilizados por não terem família (Assistente Social 3).

A entrevistada percebe as crianças institucionalizadas como vulneráveis, visto que permanecem no abrigo, logo, não coabitam com seus familiares.

Essa “vulnerabilidade”, apontada pela profissional, possivelmente deve ser transmitida à infância e, dessa maneira, corrobora com a opinião de Tiba (2002) quando postula que a criança, à medida que cresce, desvela seu valor a partir das palavras e atribuições destinadas a ela pelos adultos que a rodeiam.

Entretanto, a Assistente Social 3 parece não distinguir, no tocante à determinação de limites, as crianças institucionalizadas, na sua opinião “vulneráveis”:

Porque eles estão vulnerabilizados...a gente sempre...aí danou-se porque aí que eles vão achar que podem fazer o que quiserem que aí eles têm um prêmio, né? (Assistente Social 3).

Embora tenha atribuído alguns valores às crianças do abrigo que se encontram suscetíveis, provavelmente, devido aos fatores que as conduziram à institucionalização, a profissional transpõe firmeza à determinação de limites frente à permissividade.

A postura da profissional faz-se bastante salutar ao desenvolvimento integral infantil. Este, uma vez subsidiado nas regras educacionais, que pressupõem afetividade, tende a ser consumado segundo Gomide (2005), Zagury (2002), Lobo (1997) e Tiba (2002).

A Assistente Social 3 discorre sobre o excesso de permissividade no tocante a uma determinada criança órfã, mencionando a forma como lidavam com esta:

E era uma criança que, pelo fato de ser órfã, estava sendo muito mimada, todos os gostos estavam sendo feitos na outra instituição (Assistente Social 3).

Esse fragmento revela que, numa outra entidade, da qual a criança também participava, ocorria uma manifestação afetiva excessiva por parte dos profissionais que pertenciam àquela instituição, devido à sua orfandade, cujo alicerce consistia na permissividade.

Alguns autores expressaram os efeitos advindos da permissividade durante a infância. Na opinião de Zagury (2002), pais permissivos não promovem o desenvolvimento da responsabilidade em seus filhos, pois, estes últimos, têm a percepção comprometida referente às pessoas e às coisas, uma vez que devem ser adaptadas às suas necessidades e aos seus desejos.

O relato da Assistente Social 3 evidencia uma conduta educacional perigosa e ineficiente dos educadores, diante dos educandos, confrontando-se com o que afirma Tiba (2002). Este autor ressalta que, cabe aos pais ou adultos assumir e exercer a autoridade frente a uma posição subserviente aos caprichos infantis.

A Assistente Social 3, além de considerar a contingência da orfandade infantil, refere-se novamente às crianças do abrigo, desta vez desvelando alguns dos valores a elas atribuídos:

Porque a gente compreende que não tem pai, não tem mãe, mas não é por isso que vai fazer que o quer: "eu faço acontecer"...que não tem pai nem mãe: "porque eu sou o coitadinho", eles não são coitados, né? Eles são pessoas, são cidadãos, são gente que tem que reconhecer o que é certo e o que é errado, então não tem diferença não, sabe? (Assistente Social 3).

Aqui a profissional menciona e reconhece que, embora algumas crianças sejam órfãs, são seres humanos que têm assegurada a cidadania e, portanto, o direito de saber o que é certo ou errado.

O posicionamento da entrevistada condiz com Zagury (2002), quando esta afirma que o aprendizado dos limites favorece a formação da criança como cidadã, responsável e consciente dos seus direitos e deveres.

Uma outra profissional, Psicóloga 2 parece ensinar às crianças alguns valores essenciais à convivência em sociedade:

A gente procura trabalhar com a questão do relacionamento, a questão da vivência um com outro, a questão do respeito à autoridade, respeito aos mais velhos. Procura trabalhar essa questão de relacionamento entre eles que é o mais difícil, essa questão de convivência com várias crianças ao mesmo tempo, às vezes, quinze, dezoito crianças aqui convivendo, então, a gente tem essa dificuldade (Psicóloga 2).

Vê-se que a entrevistada em questão destaca a relevância em se trabalhar com as crianças o valor da convivência e do respeito à alteridade, o que inclui também outros internos do abrigo.

O depoimento da Psicóloga 2, aproxima-se do que Gomide (2005) denomina de “educação positiva”. Através desse modelo educacional, a criança, dentre outras coisas, reconhece e elogia o esforço do outro, visto que isso também ocorreu consigo mesma, e passa a desenvolver empatia ao se colocar no lugar deste.

Esse fragmento também encontra-se em conformidade com a opinião de Zagury (2002) que pontua que ao se ensinar limites à criança desenvolve-se a óptica do convívio social em detrimento da exclusividade da satisfação do prazer e dos desejos infantis.

Exemplificando como se estabelece o certo, em detrimento do comportamento errado, no abrigo, a Assistente Social 1 relata uma circunstância interpessoal ocorrida entre crianças, envolvendo um brinquedo:

Às vezes, acontece de receber o brinquedo, aí quer tomar, quer do outro: “não o brinquedo é do outro, tem que primeiro, tem que pedir, se o outro permitir você pega”. A gente tenta colocar essa questão, assim, mais ou menos o que é certo e o que é errado (Assistente Social 1).

A entrevistada demonstra para a criança como esta deve proceder em relação ao outro exercitando algumas noções de valores como espaço, autorização, permissão através das regras de convivência sociais, o que condiz com a determinação limites. Esses valores vêm

expressos, implicitamente, através do diálogo da profissional com a criança, acerca de um brinquedo que não está sob o domínio desta última.

A postura da Assistente Social 1 aproxima-se da opinião de Gomide (2005) no tocante à criança que deve saber o que seus pais esperam dela. Dessa forma, tende a respeitá-los, pois reconhece que uma determinada regra mostra-se adequada a uma situação específica. Esse depoimento parece vislumbrar a “educação positiva”, através da qual, dentre outras coisas, a criança tende a colocar-se no lugar do outro, desenvolvendo assim, a empatia.

O posicionamento da profissional se encontra em conformidade também com a afirmação de Zagury (2002), sobre a criança, ao interiorizar os limites. Esta aprende que algumas coisas podem ser realizadas enquanto outras não, mesmo que tenha vontade ou prazer em fazê-las. Assim retém, através dos ensinamentos dos adultos, entre o certo e o errado, que a vida encontra-se respaldada em regras que uma vez transmitidas precisam ser respeitadas. Logo, a criança convive com pessoas que autorizam, quando preciso, e impedem quando necessário, diante de uma razão real.

O relato da Assistente Social 1 assemelha-se à opinião de Zagury (2003), ao pontuar que, embora certo e errado sejam valores que podem suscitar relativismos, busca-se transmitir à criança, através de metas educativas claras, objetivas e seguras, o que deve ou não deve ser feito.

A Psicóloga 1, que trabalha no mesmo abrigo, menciona a presença dos limites na instituição enfocando-a mais concretamente. A entrevistada discorre sobre os espaços físicos concretos que as crianças institucionalizadas têm acesso, enquanto outros se encontram restritos e, dessa maneira, demonstra de certa forma o cumprimento das regras na instituição:

Os lugares que ela pode e não pode transitar, o que ela pode e não pode mexer (Psicóloga 1).

Percebe-se, através deste depoimento que se exercita junto à criança a permissão, bem como a proibição que denotam estar presentes no cotidiano do abrigo. Isso tende a favorecer e tornar estável a colocação de limites.

Conforme a Assistente Social 1, a Assistente Social 2 também recorre ao diálogo com a criança, explicitando quais as atitudes adequadas, incluindo a interação entre outras crianças e pessoas com as quais convive:

Mas a gente tem conversado com eles, tem mostrado a eles o que é, o que pode ser feito, o que não vai machucar nem a ele nem ao outro e o que também não pode ser feito (Assistente Social 2).

Esse fragmento encontra-se em consonância com Zagury (2002), no que diz respeito à expressão de comportamentos e sentimentos, desde que não machuque a si própria, outras pessoas ou quebre alguma coisa. Dessa forma, a criança tenderá a repetir os comportamentos socialmente aceitos.

A Assistente Social 3 pontua alguns dos efeitos nocivos à infância, advindos da indefinição entre o que é certo ou errado:

Porque o limite que não existe, né? Aquela questão do certo e do errado ainda está muito confusa dentro deles, acham que tudo é certo, porque em casa eles vivem isso mesmo (Assistente Social 3).

Nesse relato, a profissional faz algumas constatações sobre determinados aspectos quanto à criança que vive em abrigo: que a ausência de limites vivenciada desde o âmbito familiar torna-a confusa e insegura a respeito do que se almeja de suas atitudes.

Essa afirmação condiz com a revelação de Lobo (1997), no que concerne ao desconhecimento infantil entre o que é permitido e proibido, o que tende a gerar insegurança e confusão para a criança.

Assim, como pontuaram as profissionais, Assistente Social 1 e Assistente Social 2, a Psicóloga 2 reitera o diálogo como instrumento para determinar limites à criança abrigada:

Mas, eu procuro trabalhar com eles, conversar com eles, a gente procura conversar e estabelecer limites, a gente tem que educar de certa forma porque a gente tem que dar educação, mostrar os limites para eles, mostrar o que é certo o que é errado, mostrar o que pode e o que não...de certa forma a gente tem que falar para eles tudo (Psicóloga 2).

Um fator que pode ser observado no depoimento da Psicóloga 2, consiste na sua semelhança com a afirmação da Assistente Social 3, que trabalha na mesma instituição, no que tange a ausência de educação infantil, o que precisa ser revertido e engendrado pelos educadores no abrigo.

O relato da Psicóloga 2 corrobora com a assertiva de Gomide (2005), no que se refere à delegação familiar da função educacional infantil a outras pessoas.

A postura da entrevistada, possivelmente, aproxima-se do que retrata a opinião de Zagury (2002) ao discorrer que cabe aos pais responsabilizarem-se, prioritariamente, em demonstrar aos filhos o que podem ou não fazer.

Esse fragmento ainda reitera a posição de Tiba (2002), que postula a relevância em distinguir entre o não e o sim, durante a infância, para que ocorra a determinação de limites no que diz respeito a algo que a criança pode ou não pode fazer.

No tocante aos direitos e deveres, a Assistente Social 1 revela que a criança abrigada possui conhecimento acerca dos mesmos:

Ela sabe que tem...tem direitos, tem deveres, tenta buscar nela sempre as coisas, tenta olhar com elas essa questão (Assistente Social 1).

A profissional deixa transparecer o conhecimento prévio infantil no que se refere aos benefícios e às obrigações da criança, no abrigo, revelando ainda que trabalha juntamente a esta.

Num outro momento, a mesma entrevistada ressalta novamente a questão do direito e do dever, parecendo elencá-los para as crianças, além de estabelecê-los como referência:

A questão do direito, a questão do dever: “seu direito é esse, seus deveres são esses” a gente tenta colocar muito isso. Acreditando quando ela sair daqui ela vai ter esse referencial: pode ser que ela siga, pode ser que não (Assistente Social 1).

Faz-se relevante destacar, que a Assistente Social 1 denota fornecer um parâmetro extremamente necessário à criança abrigada, sobre o que esta pode ou não pode fazer, e o que deve ou não ser realizado, naquele determinado momento, independentemente de segui-los, a posteriori, dada às circunstâncias do desligamento no futuro. Essa postura se faz imprescindível, já que as crianças se encontram destituídas do convívio, temporário ou permanente, com seus familiares e, portanto, precisam de alguém que possa determinar referenciais.

O relato da profissional transparece estar em conformidade com Zagury (2002), ao referir-se que estabelecer limites às crianças consiste em ensiná-las que todos têm igualdade de direitos e que estes acabam quando começam os direitos do outro. Logo, transmite-se, desde a infância, que cada direito possui estreita relação com um dever.

A Psicóloga 1 discorre sobre a expressão dos sentimentos infantis, no abrigo, como um direito que assiste à criança:

Eu, principalmente, assim eu converso a questão de que: “ah”! “Tudo bem ele sentir raiva”, porque geralmente ele faz isso, porque a criança ou pegou um brinquedo, ou bateu nele antes, ou fez algo que o deixou assim com raiva, que é normal ele sentir raiva, ele pode sentir raiva, mas que a forma que ele está expressando aquilo é que a gente não concorda. Que ele pode usar a palavra, ele pode dizer que não gostou, ele pode reclamar com a tia, chamar uma tia para resolver, mas não partir para agressão física (Psicóloga 1).

Através desse depoimento se reconhece que é natural a criança expressar e manifestar seus sentimentos. Isso se constitui um direito a qualquer ser humano que, mediante o convívio em sociedade, precisa expressar-se de maneira adequada, portanto, socialmente aceita. Percebe-se também, o uso da palavra como forma de mediar as ações evitando, assim, prejudicar o outro, agindo contra ele.

A postura da entrevistada vislumbra o que teoriza Gomide (2005), no tocante às conversas entre pais e filhos que, diferentemente de broncas ou sermões, suscitam um lugar de trocas e interação entre idéias e sentimentos daqueles envolvidos no processo educativo.

Assemelha-se também ao posicionamento de Zagury (2002), a qual reconhece a necessidade das crianças, entre cinco e sete anos, de conversar sobre pensamentos e sentimentos, bem como o efeito salutar proporcionado à criança devido à expressão desses últimos; e de Tiba (2002), quando esse autor pontua uma relação amorosa incondicional em que a criança possa externalizar seus sentimentos, dentre eles, raiva e agressividade.

Assim como a Psicóloga 1, a Assistente Social 2, pertencente a outro abrigo, também parece reconhecer os direitos infantis, a partir da expressão dos sentimentos:

[...] outro dia chegou um para mim e disse: “bebê no braço não”! Porque que eu estava com uma criança no braço, aí qualquer coisa ele não podia me ver, que ele caía no chão, começava a chorar, aí fui conversar com ele. Tentar, aí: “bebê no braço, não”! Porque eu estava com uma criança no braço, aí eu vim entender que o sentimento dele, que a birra dele naquele momento era sentimento de ciúmes (Assistente Social 2).

Nesse relato evidencia-se que a instituição também se constitui como um espaço em que ocorre a manifestação e a provável continência afetiva em relação à criança.

Parece que a expressão desse comportamento infantil, o suposto ciúme, vem a funcionar como porta-voz de um elo afetivo, entre educador e educando, inseridos no contexto do abrigo.

Já a Assistente Social 3 parece destacar um outro meio que assegura os direitos da criança institucionalizada: a escolaridade.

Mas, as do abrigo, como poderia ser que elas não estivessem na escola estavam em casa, mas não estavam estudando então, chegou aqui a primeira providência da gente é encaminhá-las à escola (Assistente Social 3).

A entrevistada destaca, de maneira prioritária e providencial, a inserção das crianças do abrigo na escola. Essa postura encontra-se em consonância com os direitos da

criança e do adolescente, vinculados ao ECA (2005). Este assegura à infância e à adolescência a realização de atividades em regime de co-educação, dado o ingresso em entidades.

A mesma profissional também faz referência ao suposto direito que, possivelmente, se encontra alicerçado à compreensão infantil devido à cultura familiar da violência:

Então, essa questão do limite também rebate nessa questão da violência, porque elas acham que: "eu tenho o direito de bater em fulaninho, eu posso bater nele", mas, porque foi criança que apanhou muito, foi criança que viu a mãe sendo espancada, que vive e respira a violência (Assistente Social 3).

A Assistente Social 3 explicita que limites e violência encontram-se fundidos na historicidade dessas crianças. Dessa forma, a criança tende a achar-se no pseudo direito de reproduzir no abrigo o que provavelmente vivenciou no cerne familiar. Entretanto, essa atitude infantil parece ser condenável no âmbito institucional.

Esse fragmento, assemelha-se ao que postula Gomide (2005), quando afirma que as crianças inspiram suas condutas nos modelos oferecidos pelos pais. Assim, encontram-se sujeitas a repetir determinadas atitudes advindas dos adultos com os quais convive.

O relato também encontra-se em consonância com o que discorrem Zagury (2002), a qual afirma que para se ensinar limites, precede tê-los; e, Lobo (1997), quando reconhece que a base para um relacionamento saudável entre pais e filhos constitui-se sobre os exemplos erigidos dos primeiros, para estes últimos.

Novamente, a Assistente Social 3 revela o direito de uma determinada criança em freqüentar duas instituições diferentes:

É uma instituição que fica de dia, participa de oficinas e ele faz caratê, lá. Então a gente não ia tirar o que ele já tinha e era bom para ele, sabe? (Assistente Social 3).

Nesse depoimento, evidencia-se um certo sentimento respeitoso no tocante ao direito da criança em continuar na primeira entidade, uma vez que já se encontrava há um

certo tempo, o que parecia suscitar efeitos benéficos, e também participar da segunda instituição.

Ainda a mesma depoente discorre sobre o tratamento igualitário destinado às crianças do abrigo:

A gente trata igual, do mesmo jeito, se ele também fez e vai ter um passeio, não, não vai também (Assistente Social 3).

A Assistente Social 3 revela a igualdade de direito entre as crianças institucionalizadas.

Essa postura corrobora com o posicionamento de Zagury (2002), que preconiza não discriminar as normas referentes aos filhos. Essa atitude repercute de forma nociva à auto-estima da criança, a qual tende a se sentir diferenciada em relação às demais.

A Assistente Social 3 pontua ainda, o que se diz à criança institucionalizada, mediante algumas expressões proferidas pelos adultos a respeito das manifestações que indicam ausência de limites infantil no abrigo:

“Ah”! “Esse menino não tem mais jeito não”. Às vezes, quando o pessoal diz isso aqui a gente diz, não diga isso porque isso é que faz ele achar: “ah”! “Não tenho jeito mesmo, então eu vou fazer, né”? (Assistente Social 3).

A profissional revela certa imprudência de um adulto ao proferir um julgamento destinado à determinada criança abrigada e tem uma postura adequada e decisiva sobre o que é dito, enfocando e antecipando os possíveis e graves efeitos indelévels à personalidade da criança, bem como à determinação de limites.

O relato da Assistente Social 3 corrobora com o posicionamento de Tiba (2002), referente a julgamentos. Segundo esse autor, a criança necessita de um espaço em que possa tentar, errar e se desenvolver no seu ritmo, sem que sejam realizados julgamentos como “você é terrível” ou “você não tem jeito”, o que tende a provocar sérios efeitos à auto-estima, além de serem incorporados a sua identidade.

Esse fragmento também aproxima-se do que discorre Zagury (2002), quanto àquilo que se diz à criança e como se fala a ela. A crítica deve se restringir somente a sua atitude, jamais a pessoa ou personalidade infantil.

A Assistente Social 3 ainda se refere a um episódio envolvendo as expressões verbais de uma professora relativas a um aluno:

“Aí, perguntei: o que foi”? Aí, ele chorando, chorando, mandei ele entrar e conversei com ele e aí ele relatou é...não tinha nenhum limite que a professora o tempo todo: ”fulaninho fez isso, fulaninho não pode continuar, fulaninho não quer nada” (Assistente Social 3).

Esse relato encontra-se em conformidade com o que afirma Gomide (2005), referente às conversas entre pais e filhos. Segundo essa autora, quando as conversas assumem conotação de reprimendas, broncas e sermões inviabiliza a colocação de limites e das regras de convivência.

Outra profissional, a Psicóloga 2, que trabalha no mesmo abrigo, discorre sobre algumas atividades em que podem ser explorados os deveres da criança:

A gente procura trabalhar com a questão do relacionamento, a questão da vivência um com outro, a questão do respeito à autoridade, respeito aos mais velhos (Psicóloga 2).

A Psicóloga 2 aproxima-se do que preconiza Gomide (2005), a qual destaca que a criação e o estabelecimento das regras tendem a favorecer o relacionamento interpessoal saudável, seja no âmbito familiar ou social, através do respeito mútuo e da aquisição dos valores e hábitos por aqueles que convivem num mesmo ambiente.

A entrevistada corrobora também com a opinião de Zagury (2002), ao mencionar que o estabelecimento de limites implica compreender e apreender o outro, através de regras que respaldam a vida em sociedade. Os limites ensinam a criança a adiar a satisfação dos seus desejos, tolerar as possíveis frustrações para que possa, no futuro, superar de maneira madura e equilibrada os problemas da vida. Assim, evita-se que a criança desenvolva uma das etapas

referentes à crescente dificuldade em aceitar limites que corresponde, dentre outras coisas, aos “distúrbios de conduta, desrespeito aos pais, colegas e autoridades”.

4.4 Limite x consenso

Um outro aspecto relevante, quanto ao estabelecimento de limites, desde a infância, consiste nos educadores discutirem, previamente, os valores morais e pautá-los nas metas educativas. Estas devem ser expressas de maneira segura através de uma única atitude, baseada no consenso, para mediar a relação educacional junto às crianças.

A convergência de opiniões e decisões transparece à criança respeito, segurança e consistência, o que garante a operacionalização dos limites mediante as figuras de autoridade. Estas, mesmo quando descentradas, tendem a exercer sua função educacional, desde que atuem de maneira coerente entre si. O exercício de uma postura uniforme de autoridade tende a fortalecê-la e evita que as regras sejam descumpridas, bem como permite o monitoramento para que sejam efetivadas.

Faz-se necessário destacar que, à medida que a criança se desenvolve, as regras, anteriormente determinadas podem vir a ser questionadas, o que implica uma certa dificuldade em estabelecê-las sem uma válida argumentação.

Diferentemente da imposição que visa contemplar de forma exclusiva o interesse, o poder e o controle do adulto sobre a criança, o consenso firmado entre o educador e a mesma se faz relevante e até saudável, desde que a decisão final seja condizente com os objetivos educacionais dos pais ou de quem exerça essa função, e se vincule ao real bem-estar infantil. As narrativas que se seguem exprimem as questões consensuais, no abrigo, entre as crianças, no tocante aos educadores e as mesmas e, ainda o reconhecimento em efetivá-lo em instituições diferentes.

A Assistente Social 1 expressa uma ocasião consensual na instituição, envolvendo algumas crianças e um brinquedo:

Às vezes, acontece de receber o brinquedo, aí quer tomar, quer do outro: "não o brinquedo é do outro, tem que primeiro, tem que pedir, se o outro permitir você pega" (Assistente Social 1).

Aqui, vê-se explícito o exercício do consenso através de possível acordo infantil mediado pela profissional.

Esse fragmento vislumbra a opinião de Zagury (2003), a respeito da postura educacional dos pais referente às crianças. A autora afirma que as figuras parentais, em seus papéis de educadores, precisam demonstrar às crianças que os outros também têm necessidades, sentimentos e direitos. Revela ainda que os pais precisam conferir a mesma atenção às faltas infantis de menor gravidade, portanto, os pequenos atos de civilidade precisam ser aprendidos e respeitados, desde tenra idade. Assim, a transmissão das pequenas e, aparentemente, insignificantes regras sociais, torna-se fundamental, favorecendo a base para o futuro.

A mesma entrevistada, a Assistente Social 1, explicita seu empenho em contactar com as diversas funcionárias que compõem o abrigo, instruindo-as de maneira consensual em relação a como lidar com as crianças no que se refere ao ensinamento das regras:

Então assim...não a gente tenta colocar. Tanto quanto a gente conversa com a criança, ou então tenta conversar com a funcionária, porque a funcionária fica mais no dia-a-dia. Às vezes, vem num horário, ou outro, quem está no dia-a-dia aqui são as funcionárias, a gente tenta colocar para funcionárias isso: elas tentarem conversar com a criança isso, tentar ensinar, tentar mostrar: "ó não" [...] (Assistente Social 1).

A profissional busca transmitir algumas normas às funcionárias que trabalham diariamente com as crianças, denotando um certo consenso educacional. Essa postura parece viabilizar um possível acordo entre os outros agentes institucionais e também com as crianças.

Esse relato aproxima-se do que afirma Gomide (2005), no tocante à colocação de regras. A autora destaca que a implementação destas deve ocorrer desde tenra idade, através de orientações, treinamentos e elogios destinados ao comportamento da criança, até que este venha a se estabelecer.

Outra entrevistada, a Psicóloga 1, que trabalha no mesmo abrigo, destaca a imposição do respeito à criança e que o estabelecimento de limites encontra-se alicerçado nas regras, como também, nos acordos:

Tem que impor respeito para também aprender e poder ter um desenvolvimento saudável. Então, a gente...eu acho que o limite na instituição, aqui ele vem através: das normas, das regras, dos acordos também, que nem tudo é imposto, muita coisa é combinada com eles, né? (Psicóloga 1).

A Psicóloga 1 revela a existência de um certo autoritarismo diante da imposição do respeito compreendido como um suscitador do desenvolvimento salutar infantil. Isso vem a ser minimizado mediante alguns acordos dos educadores com as crianças institucionalizadas.

Faz-se necessário ressaltar que respeito se conquista e, dessa maneira, torna-se saudável a assimilação das regras, portanto, não se impõe através de uma relação ditatorial e autoritária que pressupõe poder, controle e força.

Esse fragmento parece vislumbrar, até certo ponto, as opiniões de Gomide (2005), Zagury (2002) referentes a um período, no século XX, que desencadeou mudanças no âmbito das relações humanas e educacional. Essas transformações marcaram a transição do relacionamento autoritário educacional à permissividade que suscitou a flexibilização das regras, como também provocou alguns enganos e distorções concernentes a outras formas educacionais. O que, no caso desse abrigo, parece não ocorrer, pois há um espaço ao consenso referente aos pressupostos educativos que norteiam as relações entre educadores e crianças.

O depoimento assemelha-se ao posicionamento de Gomide (2005), sobre o que pode ser passível de discussão e aquilo que deve ser estabelecido como regra no processo educacional. Os pais ou adultos responsáveis necessitam refletir e não temer decisões entre o que deve ser discutido e conversado com a criança e aquilo que deverá ser determinado, de fato, para o bem-estar desta.

Esse relato aproxima-se ainda da afirmação de Zagury (2002), que discorre sobre o ensinamento das regras. Segundo a autora, dar limites não significa exercer autoritarismo

através de ordens sem argumentos, alicerçadas numa postura de total poder e controle sob a criança, desconsiderando seus desejos e pensamentos. Limites pressupõem exercer a autoridade em que se encontra subjacente ouvir e respeitar a criança visando sempre a protegê-la e orientá-la.

O depoimento da Psicóloga 1 reitera a posição de Lobo (1997), no que tange ao relacionamento entre pais e filhos. O autor reconhece que deve haver entendimento e aceitação das figuras parentais, assim como o respeito ao posicionamento individual, mas consensual de cada um, pois assim se favorece a transmissão de limites.

Ainda a mesma entrevistada, Psicóloga 1, ressalta um dos fatores que dificultam a colocação de limites no abrigo: a falta de uniformidade educacional:

Também tem um outro fator: quando a instituição não tem uma uniformidade no tipo de...de trabalho mesmo eu acho, quando cada educadora faz de um jeito e, aí, complica ainda mais para essas crianças então, é isso que a gente tenta fazer, reuniões, a gente tenta entrar em consenso, como é que a gente vai educar essas crianças [...] (Psicóloga 1).

A entrevistada discorre sobre a relevância consensual dos agentes institucionais no que concerne à educação oferecida às crianças abrigadas. Dessa forma, parece destacar ainda um certo empenho em evitar as possíveis e divergentes maneiras de se estabelecer limites à infância, na instituição.

O relato aproxima-se da opinião de Gomide (2005) no que tange às regras. Estas devem estar submetidas previamente a um comum acordo entre pais ou educadores, para que sejam cumpridas pelas crianças. Um outro autor, Tiba (2002), também observou que os pais devem chegar a um acordo coerente anterior a qualquer demonstração de atitude educacional diante da criança.

Esse fragmento assemelha-se à opinião de Zagury (2003), no que diz respeito ao acordo entre os adultos referente à educação infantil. A autora revela que, caso os pais não concordem entre si, tendem a educar a criança do seu jeito e da forma que achar melhor, o que

desencadeia graves conseqüências emocionais e educacionais a esta. Discutir idéias suscita uma decisão em conjunto, que tende a favorecer o esclarecimento de dúvidas e dificuldades no tocante à situação ou problema educacional infantil encontrado.

Em consonância com a Assistente Social 1, a Assistente Social 2 – ambas pertencem a instituições diferentes – também enfatiza o trabalho realizado junto aos funcionários no tocante ao que se encontra implícito à transmissão dos limites pela instituição à criança:

A gente tenta trabalhar isso, tentar mostrar aos funcionários que as pessoas que estão no dia-a-dia com a criança que têm que fazer um trabalho, prestando atenção na individualidade de cada um e, aí, nós começamos a fazer um trabalho [...] (Assistente Social 2).

A Assistente Social 2 revela um certo trabalho voltado aos agentes institucionais, que lidam cotidianamente com a criança abrigada, salientando as questões individuais infantis.

Vê-se, de maneira subjacente, o empenho em engendrar uma conscientização de forma consensual entre aqueles que detêm maior aproximação, quanto às atividades diárias que ocorrem no abrigo.

Outra profissional, a Assistente Social 3, expressa claramente a ausência de consenso referente ao estabelecimento de limites à mesma criança que freqüentava duas instituições distintas:

Porque aqui a gente estava tentando fazer um trabalho, lá faziam outro, né? E, aí a gente...”vamos sentar” e a gente chamou para sentar mesmo, “onde é que a gente está errando”? [...] A gente sentou: “ó porque está acontecendo isso, fulaninho está fazendo assim, está se comportando desse jeito então vamos ver o que é que a gente pode fazer em conjunto” para colocar justamente era isso mesmo, a questão dos limites (Assistente Social 3).

A entrevistada relata que a divergência entre os trabalhos institucionais a conduziu a indagar as prováveis dificuldades educacionais que estavam desencadeando a ausência de limites na criança que as entidades tinham em comum.

Esse relato assemelha-se ao que discorre Zagury (2003), no que concerne à dualidade de atitudes. Essa autora afirma que comentários provenientes de outras pessoas podem favorecer a elaboração de opiniões mais seguras frente às várias facetas abordadas de uma mesma situação. Isso requer, no entanto, clareza dos objetivos educacionais e segurança quanto às metas educativas que devem pautar a determinação de limites, além de um apoio mútuo e sustentação às atitudes um do outro.

Assim como a Psicóloga 1, a Psicóloga 2 também pontua a questão do consenso referente às regras, no entanto, diferencia-se da primeira profissional, visto que reconhece a falta de homogeneidade no abrigo:

Eu pelo menos, particularmente eu acho essa dificuldade, em relação para a gente estabelecer isso porque é ordem vinda de todos os lados para essas crianças, então não há essa unidade de que: “pôxa”! ”Eu preciso fazer isso, é hora daquilo” (Psicóloga 2).

A entrevistada não apenas reconhece a dificuldade em colocar limites às crianças no abrigo, como também, revela suas causas – o excesso de regras e a divergência entre elas – e diante das mesmas parece não lançar mão de medidas para minimizá-las.

A narrativa da Psicóloga 2 difere do que pontua Gomide (2005), acerca das regras. Segundo essa autora, aquelas devem se apresentar em quantidade reduzida, claras e flexíveis. Ainda ressalta que seu excesso, atribuído a uma “supervisão estressante”, conduz à manipulação emocional do educador pela criança, devido à repetição sucessiva de ordens que geram a saturação de informações, o que pode estender-se à manifestação de comportamentos anti-sociais.

Diferentemente do que ocorre na instituição, Zagury (2002) destaca que as regras precisam ser justas, coerentes e cumpridas por todos os membros familiares e apenas aplicáveis diante de situações que as demande.

4.5 Limite x consistência

Um dos fatores que alicerçam e garantem o estabelecimento de limites é a consistência. Os objetivos educacionais fundamentam-se e se firmam, principalmente, mediante uma postura consistente – amorosa e firme – dos educadores junto às crianças. A partir da consistência, durante a infância, aprende-se a respeitar e a obedecer às figuras de autoridade com as quais a criança vive.

É natural que as crianças, seja pela pouca idade, em que ainda não interiorizaram por completo, as regras advindas do meio externo; seja pela busca de autonomia comum ao crescimento humano, por vezes, empenhem-se em contestar os limites, na tentativa de rompê-los. Faz-se relevante destacar que uma vez determinadas as regras, seu cumprimento encontra-se imbricado à firmeza com que os adultos transmitem-nas às crianças. Exceto sob raras exceções e através do consentimento do educador, as regras poderão até vir a ser rompidas, mas apenas diante de um motivo real, para que não recaiam numa inconstância. É importante ressaltar que limites também têm limite, portanto, caso o comportamento infantil seja gratuitamente repreendido, a criança jamais terá oportunidade de eventualmente errar e vir a perceber qual é, de fato, a atitude esperada pelos educadores. Os relatos a seguir vêm a ilustrar alguns desses aspectos aqui apontados.

A Assistente Social 1 retrata a diferença entre as rotinas familiar e institucional, sendo, esta última, enfatizada consistentemente na entidade:

Tem umas que: “tia lá na minha casa eu dormia tarde”, mas aqui vai ter que dormir cedo tem que descansar (Assistente Social 1).

As crianças, implicitamente, diferenciam a rotina doméstica daquela firmada pelo abrigo. Apesar da tentativa infantil em estender os limites, a Assistente Social 1 reitera a consistência das regras quanto ao horário estabelecido pela instituição, para a criança dormir.

Vê-se uma certa tentativa da criança em burlar os limites estabelecidos pela entrevistada, no abrigo, além de transparecer coerência entre o que fora dito e o cumprimento das regras.

A Assistente Social 1 remete-se a um episódio ocorrido na instituição como forma de exemplificar e demonstrar a firmeza de sua atitude:

[...] e me deu vontade de dizer: "vou tirar do castigo", disse: "não"! "Vou não"! "Vai ficar no castigo, eu vou segurar", porque aí me deu vontade de voltar atrás, mas se eu voltasse atrás da próxima vez que eu falasse sério, ele não iria [...] (Assistente Social 1).

Nesse outro fragmento, a mesma profissional expressa sua atitude frente ao comportamento inadequado da criança. Confessa que embora tenha havido uma intenção em não estabelecer limites, fora conduzida a refletir melhor acerca das prováveis e futuras conseqüências nocivas da inconstância, no tocante à sua autoridade que, novamente, acabou por firmar-se diante de outra criança. Dessa forma, mais uma vez, a entrevistada reitera seu posicionamento coerente e consistente no que concerne a efetivar os limites no âmbito institucional.

A postura da Assistente Social 1 condiz com a afirmação de Zagury (2003), no que se refere aos pais. Estes não devem recorrer a um papel específico cuja finalidade consiste em deter uma posição, cômoda ou confortável, diante da criança.

Ainda sobre a criança anterior, a mesma profissional discorre acerca das reações infantis frente a sua postura interventiva diante do estabelecimento de limites no abrigo:

[...] aí, no outro dia, quando cheguei parecia que nada tinha acontecido: "tia"! "Tia"! Aí se eu tivesse voltado atrás, não sei se na próxima seria bom ou não. Eu acho que foi...minha postura continuou. E no outro dia parecia que nada tinha acontecido porque assim, ele sabe quando eu falo sério, não é

por besteira, não é qualquer hora, é alguma coisa que eles fizeram que eu tive que tomar uma atitude. Então eu acho que tem que é...às vezes, dá medo, a gente acha que, às vezes, ficou magoado, não vai querer mais saber de você, mas eu acho que naquele momento precisou. Eu acho que, que a gente tem que fazer (Assistente Social 1).

A entrevistada aponta que a constância de sua atitude, circunstancialmente necessária, engendrou respeito sem, no entanto, comprometer a vinculação afetiva entre educadora e criança. Em contraposição a isso, possivelmente poderia até perder seu referencial de autoridade e afeto, uma vez que as regras estabelecidas não teriam sido firmadas, caso voltasse atrás. Esse fragmento aproxima-se do que destacam Gomide (2005) Zagury (2003) e Tiba (2002) no que diz respeito à insegurança e à culpabilidade dos pais para estabelecer limites aos filhos.

Outra profissional, Psicóloga 1, pertencente à mesma instituição, já pontua o que possivelmente encontra-se subtendido às atitudes da criança:

Eu acho que...é, acho que o próprio fato delas quererem é...muitas vezes, como qualquer criança, lógico é...testar. Aquele...aquele querer transgredir, querer ir além daquele limite. Querer mostrar que...de certa forma está contestando aquele limite, quer fazer da sua forma, né? (Psicóloga 1).

Aqui se revela a tentativa infantil, que independe de institucionalização, em estender as regras estabelecidas, até como maneira de alongá-las, ou mesmo de tentar rompê-las. Esse movimento também pode indicar a busca pela autonomia que se encontra em desenvolvimento. Isso se assemelha ao que os autores ressaltam no tocante a enfrentar, alongar e testar os limites, conforme expressam Gomide (2005), Zagury (2002) Lobo (1997) e Tiba (1997).

Uma outra profissional, Assistente Social 2, transmite a firmeza de sua postura de autoridade à criança abrigada:

Eu disse: “agora você não vai poder mais ficar aqui porque você não está assistindo televisão e está maltratando os outros meninos” (Assistente Social 2).

A entrevistada estabelece uma relação entre coerência verbal, quanto ao que havia dito, e consistência prática no que se refere à privação de um lazer, diante da falta de limites apresentada pela criança.

Essa atitude possivelmente vem a configurar o que relatam Gomide (2005), Zagury (2002) e Lobo (1997) sobre a clareza, a consistência e o cumprimento das regras. Estas se encontram alicerçadas também, segundo Tiba (2002), além da coerência e da consistência, na consequência, o que parece de certa forma explicitado nesse depoimento.

Já a Assistente Social 3 demonstra sua firmeza, através da intervenção realizada junto aos garotos do abrigo:

Às vezes, está tendo uma oficina de alguma coisa e aí eles, os meninos principalmente, querem jogar bola e aí a gente pergunta: “mas, não está tendo aula não”? “Está, mas não sei o quê”, “não, então tem que ir para aula, a hora de jogar bola é na hora do intervalo” (Assistente Social 3).

A entrevistada reafirmou o estabelecimento de limite referente às atividades escolares que ocorrem na própria instituição, nesse caso, junto aos meninos. Dessa forma, retransmitiu a eles as regras de maneira consistente, assegurando assim, o cumprimento das mesmas.

Esse fragmento parece denotar uma certa frouxidão, no que concerne à obediência das crianças às regras estabelecidas no abrigo. No entanto, através da postura de autoridade, firmada pela profissional em questão, as regras são restabelecidas de modo a efetivá-las.

A conduta da Assistente Social 3 reitera o que defende Gomide (2005), acerca da relevância do cumprimento das regras previamente determinadas, visto que o descumprimento sucessivo das normas vem a conduzir à perda da autoridade e do respeito do educador diante da criança, além de ocasionar graves consequências à infância. Isso também se encontra próximo ao que Zagury (2002) ressalta quanto à segurança e à firmeza no tocante à manutenção da autoridade a partir do cumprimento daquilo que foi dito à criança.

Nesse outro trecho da entrevista, a mesma profissional reitera firmemente sua posição ao lidar com as crianças institucionalizadas:

Às vezes, eles fazem uma coisa errada e na mesma hora: "tia me dá uma bola para eu jogar". "Não você fez tal coisa não vai ter bola não". E teve um deles que veio para cima de mim, para dar em mim, porque estava aprontando não toque mais, aí eu disse, não corre pelo canto e, aí, eu disse não e foi não mesmo, era esse que era órfão, foi não mesmo: "não vai, não vai receber não" "mas é porque eu não recebi meu bombom desde a semana passada". "Por quê"? "Porque desde a semana passada que você vem se comportando mal" [...] (Assistente Social 3).

Em seu depoimento a consistência revela-se agora mais explicitamente, através da coerência, consistência e até consequência bastante colocadas de maneira firme pela Assistente Social 3.

Coerência, consistência e consequência constituem os pilares educacionais apontados por Tiba (2002), no que diz respeito à efetivação do estabelecimento de limites durante a infância.

A Psicóloga 2, ao referir-se aos meninos, discorre sobre determinadas condutas infantis e denota uma certa inconsistência dos limites no abrigo:

São mais difíceis assim, são mais agressivos, mais rebeldes, não aceitam muito a questão assim, de uma ordem, de uma posição que a gente toma em dizer que não pode fazer isso, eles: "mas eu quero", tem que ser na hora que eles querem (Psicóloga 2).

Nesse fragmento, a entrevistada parece evidenciar a falta de consistência das regras, o que possivelmente suscita e até mantém determinadas condutas dos meninos, uma vez que testam e transparecem romper os limites, no abrigo, ao conseguirem o que querem. Isso revela que, provavelmente, a postura de autoridade da Psicóloga 2 necessita ser reafirmada na instituição, junto às crianças, em especial aos meninos.

O depoimento da profissional aproxima-se do que Gomide (2005) retrata no que se refere ao desrespeito à autoridade, devido ao descumprimento sucessivo das regras, o que pode conduzir ao desenvolvimento de condutas anti-sociais, dentre elas, a agressividade.

A relevância da consistência à colocação de limites também é apontada por Lobo (1997), que a compreende como valorizar o que se diz através da ação, enquanto Tiba (2002) ressalta-a como um dos pilares do processo educacional.

4.6 Limite x conseqüências

No que concerne à determinação dos limites, esse processo educativo não se restringe apenas em tornar a criança apta para distinguir qual comportamento se espera dela, isto é, adequado e socialmente aceito, ao invés daquele condenável ao convívio em sociedade, nada saudável e seguro, para ela e para as demais pessoas, incluindo outras crianças. Faz-se necessário também, estabelecer conseqüências – estimular ou repreender a ação, jamais a criança – logo após as manifestações infantis. Deve-se efetuar sua determinação e seu cumprimento de maneira pacífica, sem ameaças, privação de necessidades básicas, nem do afeto, incondicional, como também, sem se recorrer à violência física, veementemente condenável, por educadores e especialistas, devido aos efeitos indelévels causados ao desenvolvimento infantil.

O estabelecimento da conseqüência tem como função promover o reconhecimento da criança acerca dos seus erros, naturais e comuns durante a infância, levando-a a refletir sobre suas atitudes e a exercer a autocrítica, para que seu comportamento inadequado se modifique e, simultaneamente, possa aprender aquele desejável. Assim, quando apresentar uma atitude desejável esta deve ser elogiada e estimulada pelos pais ou educadores; já a manifestação indesejável deve se seguir uma repreensão verbal e a privação de alguma coisa desejada pela criança. Dessa maneira, a criança, ao longo do seu desenvolvimento bio-psico-social, será conduzida a um aprendizado processual de atitudes que tenderão a se firmar gradativamente, como hábitos da própria criança, sem necessariamente a existência de uma ordem externa.

Os depoimentos que se seguem ilustram diferentes perspectivas das conseqüências no âmbito institucional, diante da manifestação do comportamento infantil almejado, frente à permissividade e às condutas socialmente inadequadas da criança e, também, inclui o receio da perda do afeto do educador, no tocante à infância, quanto ao estabelecimento de limites no abrigo.

A Assistente Social 1 exemplifica, durante a entrevista, uma situação referente à aquisição de hábitos higiênicos infantis, ocorrida no abrigo:

*“Quero fazer cocô”, aí corre para o banheiro e: “tia fiz cocô”!
Quer dizer: “Ai, ai que bom”! “Que bom aprendeu”! Então,
assim, então é um incentivo que aí, elas estão aprendendo
(Assistente Social 1).*

Aqui, vê-se verbalizado para a criança um estímulo referente ao comportamento desejado pelo educador: a aquisição de hábitos higiênicos, adequados, no abrigo. A atitude da profissional tende a estimular que essas manifestações infantis sejam recorrentes e se tornem condutas da própria criança, sem a necessidade dos educadores intervirem.

Isso se encontra de acordo com a “educação positiva” que, segundo Gomide (2005), consiste em acompanhar e demonstrar interesse positivo à criança. Esta precisa saber de maneira exata o que os pais ou educadores almejam, no que se refere ao seu comportamento. Os elogios que podem e devem ser expressos em público, apresentam-se fonte de motivação e prazer, isso tende a fazer com que a criança repita seu comportamento.

O relato da Assistente Social 1 assemelha-se ao que também discorre Zagury (2002), a respeito do estabelecimento de limites. A autora defende que incentivos e críticas destinados, respectivamente, às atitudes positivas e negativas da criança favorecem o aprendizado desta quanto às regras de convivência necessárias à socialização.

O depoimento da entrevistada ainda aproxima-se da opinião de Lobo (1997). O autor afirma que se faz necessário, durante a infância, que os pais demonstrem real interesse,

confiança nos progressos e capacidades de seus filhos, favorecendo-lhes autonomia, estimulando-os, não os criticando.

Num outro momento da entrevista, a Assistente Social 1 menciona um livro que está lendo e, através deste, evidencia um certo receio seu no tocante à perda do afeto da criança, bem como, os sentimentos, desta última, diante da repreensão do comportamento inadequado infantil:

[...] às vezes, os pais é...ficam com receio de dar limites, às vezes, por medo de desagradar, de perder o afeto da criança, a criança quer passar e, às vezes, acontece também aqui, a gente com medo de magoar. De magoar, de ferir, a gente termina, às vezes, é...aquele limite que a gente deu aquele castigo que a gente deu, vamos supor é... a gente termina querendo voltar atrás. Com medo, às vezes, da criança não gostar mais de, e [...] (Assistente Social 1).

A entrevistada parece não demonstrar segurança referente a si própria e, conseqüentemente, à criança, quanto aos vínculos já estabelecidos durante o abrigo desta última. Faz-se necessário destacar e encontrar-se bastante claro, aos educadores, que as conseqüências repreensivas devem ser consistentes e se dirigirem, de forma exclusiva, às condutas infantis o que possibilitará à criança compreender que ela não é inadequada, mas sim suas atitudes. Dessa forma não a atinge negativamente.

O depoimento da profissional difere das opiniões de Gomide (2005) e de Zagury (2002) acerca da colocação de limites. A primeira autora discorre que os pais não devem temer decisões que venham contrariar a opinião dos filhos, pois apenas aqueles têm a perspectiva das reais conseqüências futuras às crianças ou adolescentes. Já Zagury (2002) afirma que estabelecer limites não implica traumas à criança, mas é exatamente sua ausência que configura sérias repercussões ao longo da vida. Ressalta ainda, que dar limites consiste, dentre outras coisas, em ensinar a tolerância diante das pequenas frustrações, no presente, para que a criança possa superá-las de maneira madura e equilibrada, além de enfrentar os

ulteriores problemas da vida, no futuro. Assim capacita-se a criança a adiar a satisfação de um objetivo.

O relato da Assistente Social 1 também distancia-se do que pontua Lobo (1997), a respeito das frustrações infantis. Estas, reconhece o autor, constituem parte do aprendizado referente ao processo educacional em que os pais precisam compreender que a dor provocada pelo adiamento e frustração dos desejos infantis, e pelos prováveis insucessos, também naturais ao desenvolvimento humano, favorecem o crescimento saudável.

Essa narrativa ainda afasta-se do que preconiza Tiba (2002), referente ao relacionamento afetivo e educacional entre pais e filhos. É natural que as crianças busquem agradar aos pais, ou pessoas significativas, como uma maneira de garantir o amor. No entanto, torna-se relevante destacar que, embora algumas atitudes infantis sejam reprovadas, a afeição destinada às crianças jamais deve se encontrar passível de julgamento, portanto, apresenta-se incondicional entre educador e educando.

Outra entrevistada, a Psicóloga 1, pontua duas necessidades infantis que devem ser complementares e não excludentes: a afeição e o processo educativo.

Eles também têm que dar o limite, têm que dar afeto, mas têm que dar limite (Psicóloga 1).

Nesse relato, a entrevistada discorre incisivamente que as crianças do abrigo não podem prescindir de limites, como também, de afeto.

A constatação da Psicóloga 1 aproxima-se da literatura consultada, pois Gomide (2005) reconhece que o possível segredo do processo educacional consiste na aplicação das regras alicerçadas à afetividade, portanto, o afeto apresenta-se como excelente mediador no tocante à aprendizagem e à retenção daquelas normas determinadas pelos educadores às crianças.

O depoimento vislumbra, de certa forma, a opinião de Zagury (2002) acerca da associação entre dar limites e instaurar traumas à infância. A autora discorre que alguns pais

acreditam evitar traumas psicológicos aos filhos e que, até demonstram como sinal de amor, o fato de não orientá-los, nem colocar limites, desde tenra idade. No entanto, recaem no pólo oposto, pois ao demonstrarem insegurança, culpa ou medo de serem antiquados ou exercer suas autoridades, estão promovendo graves implicações para o presente e o futuro da criança, fornecendo-lhe uma visão inadequada das pessoas e coisas a que deverá se adaptar àquela.

O relato da Psicóloga 1 ainda reitera a posição de Tiba (2002), acerca do afeto e do processo educacional. Esse autor afirma que a vinculação afetiva torna-se fundamental à educação, mas amor apenas não educa. Assim como pontua Lobo (1997), Tiba (2002) também reconhece que educar significa fazer a criança assumir, desde tenra idade, a responsabilidade pelas suas ações considerando-se suas capacidades e necessidades.

Ainda a mesma profissional discorre sobre o que é permitido à criança na instituição e também aponta medidas interventivas frente à transgressão infantil, explicitando-as:

[...] a gente conversa o que pode e o que não pode fazer. E, quando a criança transgride. Quando ela faz aquilo que...que não é permitido não só pela instituição, mas por uma questão educacional mesmo e daqueles que lidam com eles. Eles são...como é que eu digo? Há uma intervenção, né? Eles não são deixados, é...à vontade própria deles de fazer o que eles quiserem, não. Quando eles transgridem, quando eles fazem algo que não está de acordo com as regras, com as normas ou com o próprio funcionamento da instituição. Ou algo que a gente vê é...na parte da educação, que não é benéfico para eles a gente vai intervir e vai impedir que aquela criança continue. Naquela conduta, naquele comportamento, argumentando, lógico, não é não por si. E não porque isso vai trazer tais e tais conseqüências, então diretamente com a criança acho que é quando o educador, quando um voluntário, proíbe determinadas é...ações, intervém (Psicóloga 1).

A Psicóloga 1 revela que, diante da transgressão infantil, seja no tocante ao regimento interno do abrigo, seja referente às normas educacionais, a atitude da criança é interceptada através de argumentações, portanto repreendida e vinculada às respectivas conseqüências.

A narrativa assemelha-se à opinião de Gomide (2005), a qual pontua que se reprova a ação e não a criança em si, que precisa saber exatamente o que os pais, ou educadores esperam dela.

Esse relato aproxima-se do que pontua Zagury (2002), sobre as regras. Segundo a autora estas, uma vez definidas de maneira prévia, pelos adultos, suscita a consciência da criança acerca do que se deseja, referente ao seu comportamento, e devem ser enunciadas de forma clara e objetiva, o que auxilia no seu cumprimento. Inclusive, pode-se até explicar aos educandos, o porquê daquelas normas educacionais.

Outra profissional, Assistente Social 2, discorre sobre uma suposta liberdade, advinda do cerne familiar, que permeou o processo educacional de uma determinada criança institucionalizada:

Achar, ela teve uma relação com a família de liberdade, não é liberdade aquela liberdade positiva, mas, essa criança foi criada, muitas vezes, sem amor, sem carinho, sem atenção [...] (Assistente Social 2).

A entrevistada menciona a permissividade que, provavelmente, transfigurou-se em negligência afetiva e educacional das figuras parentais em relação aos filhos, o que traz sérias repercussões à infância.

A narrativa da Assistente Social 2 reitera a opinião de Gomide (2005), quanto à negligência. Segundo a autora, esta consiste no descaso, na omissão e na ausência de afetividade, apresentados por aqueles – pais, educadores ou atendentes de creches ou abrigos – que circundam as crianças. Aponta ainda a negligência como um dos principais propulsores de comportamentos anti-sociais, como insegurança, apatia e agressividade que de certa maneira inviabilizam a adaptação ao convívio social.

Esse relato assemelha-se também ao posicionamento de Zagury (2002), no que concerne ao respeito à privacidade infantil. A autora ressalta que isso se diferencia do descaso

e da falta de cuidados quanto ao acompanhamento e à supervisão das atividades e atitudes dos filhos.

O depoimento da Assistente Social 2 ainda vislumbra o que afirma Lobo (1997), a respeito do relacionamento educativo entre pais e filhos. Esse autor revela que a omissão dos pais ou educadores, no que tange à colocação e ao cumprimento da regras torna-se extremamente prejudicial física e emocionalmente à criança.

Ainda a mesma profissional menciona o processo educativo aliando-o à violência e à carência afetiva infantil:

Então, numa instituição onde a gente só faz falar o não, onde não existe a violência, então, eles, muitas vezes, não entendem....é assim, eles ficam abismados mas, muitas dessas crianças elas têm um choque porque quando você chega para dar carinho, dar atenção, elas não entendem isso, sabe? Porque não viveram esse momento de braço, de carinho, de você dizer o não, simplesmente o não, e chegar para elas e depois estar passando a mão, está com carinho, né? (Assistente Social 2).

A Assistente Social 2 relata que, diferentemente das vivências de algumas crianças abrigadas na instituição, a intervenção ocorre através da palavra *não*, o que independe de agressão física e, ainda mediante a demonstração e o exercício da afetividade dos educadores aos educandos, mesmo após repreender a atitude indesejada infantil. A postura da profissional faz ressonância com o que os autores pesquisados Lobo (1997), Zagury (2002), Tiba (2002) e Gomide (2005) ressaltam acerca da manutenção incondicional da afetividade.

No tocante à maneira de intervir através da palavra, a posição da profissional corrobora com o posicionamento de Zagury (2002) sobre a falta de limites infantil. A autora afirma que os adultos devem ser breves e diretos, no que tange à atitude inadequada infantil sem gritar, ameaçar, ou agredir a criança.

O relato da Assistente Social 2 ainda reitera o que discorre Lobo (1997), acerca de como se expressar o *não*. O autor destaca que este precisa ser dito pelos adultos em tom

normal e firme para a criança, logo, sem alarde ou agressividade. No que se refere à ausência afetiva, Lobo (1997) afirma que a privação de afeto denota, dentre outras coisas, a impossibilidade de se transmitir à criança segurança emocional e autoconfiança, o que pode comprometer seu crescimento físico e mental.

A narrativa da entrevistada também contempla o que postula Tiba (2002). Este autor reconhece que gritar ou bater refletem a perda de autoridade e da razão dos adultos, no que diz respeito ao processo educacional infantil.

A Assistente Social 2 discorre sobre as conseqüências frente à ausência de limites infantil, no abrigo, explicitando que estas não implicam castigos:

A gente, na instituição, não tem muito esse processo de...lá pelo menos, lá a gente não tem esse processo de castigo, essas coisas. Mas, muitas vezes, faz é..."não vai para festa", tinha uma festa aí não vai para festa, né? (Assistente Social 2).

A profissional explicita que as conseqüências parecem ser empregadas às ações inadequadas infantis, através da privação de um lazer.

Esse depoimento aproxima-se das afirmações de Gomide (2005) e Zagury (2002) no que concerne à aplicação das conseqüências posteriormente às atitudes indesejáveis apresentadas pela criança. As autoras discorrem, respectivamente, que o castigo, compreendido como a privação de um tipo de lazer, deve vir logo após a expressão do comportamento indesejável; e que a censura ou reprovação deve se manifestar de imediato, após o mau comportamento.

A Assistente Social 3 exemplifica um caso em que recorreu ao estabelecimento de conseqüências às atitudes infantis:

Às vezes, a gente bota: "vai ficar aqui"! Então, às vezes, a gente bota, não gosto de usar essa palavra castigo, punição mas, às vezes, não tem outra palavra no momento mesmo, a palavra é essa. Então: "você vai ficar aqui". "Ficar aqui sentadinho, sentadinho com a gente" é uma das formas que a gente faz para dizer: "você errou, você agora vai responder pelo seu erro". "Você vai ficar quietinho, sentadinho não vai

participar da atividade que está acontecendo ali”. É também uma outra forma (Assistente Social 3).

A entrevistada denota um certo mal-estar no tocante ao termo castigo, em geral veiculado à punição física, o que parece não ocorrer de maneira alguma neste abrigo. No entanto, essa palavra ainda apresenta uma conotação extremamente negativista, que permeia o imaginário popular. Esse fragmento explicita ainda que a criança, ao errar, passa a ser responsabilizada pelo seu ato, levando-a a refletir sobre aquela determinada atitude socialmente indesejável.

O depoimento da Assistente Social 3 vislumbra o que afirma Gomide (2005), sobre os castigos. A autora pontua que estes podem e devem ser expressos de maneira pacífica, junto à criança, e que o processo educativo não deve se basear na instabilidade de humor dos pais ou educadores, pois isso tende a configurar instabilidade emocional à infância. Relata ainda, quanto ao estabelecimento e cumprimento do castigo, que ameaçar não enfraquece ou modifica o comportamento apresentado pela criança, devendo a punição se fazer e ser passível de controle, por parte daqueles que a estabelece. A obediência ocorre quando à ameaça se sucede o castigo, que jamais deve privar a criança das necessidades básicas como: alimento, sono, carinho e, nem mesmo, produzir dor. Afirma também que esta necessita sentir-se segura do amor de seus pais que devem determinar o castigo como a privação de um tipo de lazer, após a expressão do comportamento indesejável infantil.

De acordo com Gomide (2005), a narrativa contempla o que discorre a autora. Essa afirma a relevância de a criança ter um espaço para errar, reconhecer seu erro através da reflexão e da autocrítica para a mudança do comportamento inadequado, e a aprendizagem daqueles comportamentos almejados pelos educadores. O processo educacional promove a reflexão entre pais e filhos acerca dos valores morais. Faz-se necessário que estes últimos possam compreender e repensar as repercussões negativas de seus atos inadequados que, uma vez apontados, tendem a ser evitados, no futuro.

O relato ainda assemelha-se ao posicionamento de Tiba (2002), que diferencia castigo de conseqüências. O autor afirma que se devem estabelecer conseqüências, em detrimento do castigo, pois este não educa, enquanto aquelas precisam ser educativas. Destaca também que a criança precisa de um espaço para tentar, errar e se desenvolver no seu ritmo, dessa maneira, ela percebe que o seu erro conduz ao aprendizado, quando os educadores deixam claro, desde cedo, o que se reprova.

Assim como a Assistente Social 2, a Assistente Social 3 também estabelece, claramente, a privação de algo prazeroso frente à manifestação infantil indicativa da ausência de limites:

Ganham passeio, aí a gente também corta, é uma forma da gente impor também limites para ele:” ó você vê tem que...tem regra”. “Tem que fazer assim, que seguir desse jeito porque senão aquilo que você quer você também não vai ter”. Tem coisas que...pronto, nessas coisas mesmo de cortar determinadas coisas é igual, né? (Assistente Social 3).

A Assistente Social 3 ainda parece denotar um certo autoritarismo ao impor as regras, embora também estabeleça uma relação entre as normas e as conseqüências provavelmente, determinadas de maneira igualitária à infância na instituição.

A entrevistada transparece uma provável tendência em oferecer concessões à criança, desde que esta se comporte da maneira esperada. Dessa maneira, desenvolve-se o foco apenas quanto à conseqüência em si, e não no tocante ao comportamento adequado mediante a introjeção das regras que precisam ser efetivadas pela criança, no abrigo, para o bem-estar infantil.

O relato da Assistente Social 3 assemelha-se, até certo ponto, ao que pontuam Gomide (2005) e Zagury (2002) acerca do autoritarismo que costumava caracterizar as relações educacionais, anteriores à metade do século XX, entre pais e filhos. A primeira revela a inflexibilidade das regras que se apresentavam rígidas e inquestionáveis, enquanto

que Zagury (2002) discorre que autoritarismo pressupõe o exercício de poder e controle sobre a criança.

Esse depoimento ainda aproxima-se do que discorre Tiba (2002). O autor pontua que a criança aprende, através das conseqüências, que seu comportamento transgressor lhe traz prejuízos e não a exime de responsabilizar-se pelos seus atos.

A Assistente Social 3, diante da falta de limites, demonstra às próprias crianças quais serão privadas de algumas atividades, enfatizando ainda, o sentimento de desagrado infantil mediante o estabelecimento das conseqüências:

[...] e a gente: “ó estamos aqui elencando tal pessoa não vai, tal coisa não vai acontecer” e eles ficam com raiva, mas também, se a gente não fizer isso, a gente fica banda voou mesmo, sabe? (Assistente Social 3).

A postura da entrevistada parece ter sido verbalizada às crianças frente às atitudes infantis socialmente indesejáveis, sendo ainda justificada sob pena de conduzir à permissividade. A profissional parece entender que, dessa forma, exerce uma postura de autoridade frente à transgressão infantil.

A narrativa da Assistente Social 3 encontra-se de acordo com o que afirmaram Lobo (1997) e Zagury (2002). Esses autores pontuaram que os limites ensinam a lidar com as eventuais e naturais frustrações ao longo da vida.

Esse posicionamento, no entanto, difere do que afirma Gomide (2005). A autora revela que as repreensões, denominadas de broncas, devem ocorrer de maneira reservada, entre educador e criança, o que evita constrangimentos também desencadeados pela presença de outras pessoas, inclusive de crianças que podem prejudicar o entendimento e a autocrítica, necessários à reparação do mau comportamento. Gomide (2005) dar ênfase ao ressaltar que as conversas – diferentemente de trocas e interação – entre pais e filhos, ao invés de resultar em castigos, através estabelecimento de limites, assumem conotação de reprimendas, broncas o que, segundo a autora, impede determiná-los.

A Assistente Social 3 discorre acerca de uma criança que participa de duas instituições, enfocando o excesso de liberdade e de autonomia infantis delegados à criança no tocante aos seus atos:

Ele tinha toda liberdade para sair, para ir nessa instituição, geralmente, à tarde, ele estava lá, né? Mas estava aquela coisa sem controle: “cadê fulaninho”? “Não, não está, deve estar em tal lugar”. Então, a gente não sabia, ele não pedia, ia e acabou-se. (Assistente Social 3).

A profissional parece denunciar a ausência de orientação e supervisão que estavam ocorrendo em ambas as entidades, da qual a mesma criança participava, enfatizando até mesmo, o desconhecimento a respeito da localização infantil. Essa ausência de controle referente à criança, parece ter sido iniciada ainda na primeira instituição, sendo mantida, até certo tempo, pelo abrigo do qual o garoto também fazia parte.

Independentemente da origem da permissividade, vê-se que a criança parecia agir de maneira livre e autônoma em relação aos adultos, agentes institucionais, que deveriam assisti-la e lhe garantir segurança. A partir dessas circunstâncias que intensificaram a falta de limites infantil, sugeriram intervenções e conseqüências visando resgatar, ou mesmo instaurar o esteio educativo durante a infância.

Esse relato encontra-se em conformidade com o que afirma Gomide (2005). A autora destaca que diante da revolução dos costumes nos anos 50, surgiu um conjunto de questionamentos acerca da educação infantil, que suscitou flexibilidade das regras, anteriormente rígidas e inquestionáveis, a transição da punição física para o diálogo punitivo e ameaçador, além de um relacionamento em que os pais se tornaram “amigos” dos filhos frente ao autoritarismo de outrora. Esse modelo educacional abriu precedentes à falta da determinação das regras, à inversão de papéis nas relações familiares e engendrou ainda a permissividade, cujos efeitos, dentre outros fatores, conduziram à manifestação de comportamentos anti-sociais, como o uso da manipulação emocional infantil, chantagens e agressividade.

A narrativa da Assistente Social 3 assemelha-se ainda ao que aponta Zagury (2002). Segundo a autora, o autoritarismo cedeu lugar à permissividade, o que pode ser reiterado no que tange às reações dos pais ao negar algo aos filhos, o que parece ter uma conotação de crime, pecado, ou retrocesso no tempo. A criança desprovida de limites tem uma percepção deturpada da realidade visto que o seu egocentrismo natural e inicial não fora refreado pelos adultos, conduzindo a uma série de conseqüências como: desinteresse pelos estudos, falta de concentração, intolerância às pequenas dificuldades, frustrações e contrariedades, ausência de persistência e desrespeito ao outro.

O depoimento também aproxima-se da posição de Tiba (2002). O autor entende que a educação baseada na permissividade repercute de maneira negativa à auto-estima infantil o que pode permear as relações iniciais de carinho e cuidado com a criança.

Num outro momento da entrevista, a mesma profissional, Assistente Social 3, discorre sobre as medidas referentes à criança citada anteriormente, estabelecendo conseqüências frente à permissividade:

E, aí, a gente sentou mesmo, e colocou, fez um calendário: "dia tal ela vai estar em tal canto, de hora a tal hora" e passou a ser monitorado, que ele ia só, porque ele tinha esse hábito de ir e vir aquela coisa livre mesmo de ninguém precisar ir levar, ninguém ir buscar, entendeu? (Assistente Social 3).

A entrevistada revela que fora necessário realizar um trabalho de implicação e monitoramento, juntamente com a outra entidade, em que passaram a ser discriminados locais e horários referentes às atividades realizadas por aquela criança específica, um menino.

A Assistente Social 3 corrobora com o que discorre Gomide (2005) a respeito da "monitoria positiva", que se baseia no estilo de educação positiva. Essa autora compreende que o referido modelo educacional promove a construção de uma pessoa segura e feliz mediante os aspectos positivos que se sobressaem aos negativos, num relacionamento alicerçado na confiança entre pais e filhos em que estes últimos encontram-se também

vulneráveis ao erro, mas são capazes de refletir sobre os mesmos e realizar autocrítica, além de reconhecer os esforços do outro e ainda colocar-se no lugar deste.

Novamente, a mesma profissional, Assistente Social 3, evidencia o trabalho afetivo e educacional realizado no que concerne ao garoto pertencente as duas instituições:

Agora, a gente tenta fazer de tudo para que essa criança não se sinta carente, não se sinta sozinha: “veja que tem muitas pessoas ao redor, tia Joze que quer o bem delas, que faz de tudo por elas” e a gente teve que fazer, no caso dele específico, porque a gente deu muita liberdade e a gente teve que monitorar (Assistente Social 3).

A entrevistada parece reconhecer a permissividade e o empenho em instaurar os limites para a criança, de maneira uniforme e consistente nas diferentes entidades. Após exemplificar a falta de limites de uma criança na instituição, a profissional revela que fora realizado um trabalho consensual entre os educadores, a fim de que se instaurassem as regras, após haver percebido os sérios danos ocasionados pela permissividade.

Esse posicionamento da Assistente Social 3 condiz com a opinião de Gomide (2005), no que se refere à “monitoria positiva”. A autora destaca a relevância em se acompanhar e demonstrar interesse positivo no que tange às atividades significativas para a criança, o que transmite a esta que é amada. Através desse monitoramento os pais encontram-se disponíveis para ouvir seus filhos, vibrar com as conquistas destes e, ainda buscam solucionar os eventuais problemas que surgirem.

O relato da profissional parece diferir da posição de Tiba (2002), sobre a inconstância de pessoas. O autor pontua que a instabilidade de cuidadores dificulta formar e manter a vinculação afetiva. Isso transparece o oposto do que ocorreu nesse determinado abrigo.

Reiterando o que haviam dito as Assistentes Sociais 2 e 3, sendo esta última pertencente ao mesmo abrigo, outra profissional, a Psicóloga 2, revela que as crianças são colocadas de castigo e também são privadas de atividades de lazer:

Que muitas vezes, recebem brindes, resolvem de outra maneira, põe de castigo, ou priva de um passeio, priva de uma atividade (Psicóloga 2).

A Psicóloga 2 relata as conseqüências destinadas ao comportamento infantil através de gratificações ou repreensões.

Essa narrativa assemelha-se ao que pontua Zagury (2002). A autora discorre que os adultos devem premiar a criança, apenas diante de um motivo real, através de sorrisos e palavras agradáveis de forma verdadeira e sucinta. Já a censura ou reprovação precisa vir posteriormente ao mau comportamento, para que as crianças, em especial as menores, não se esqueçam do motivo do castigo.

4.7 Instituição x família

As crianças institucionalizadas compartilham, em suas histórias de vida, dois aspectos em comum: o regime de abrigamento e suas vivências no cerne familiar, mesmo diante da orfandade, pois existem outros familiares que podem e devem assisti-la física e emocionalmente. Uma vez destituídas do convívio, temporário ou permanente, com suas famílias de origem, elas passam a ter como referência as pessoas afetivamente significativas que as cercam no dia-a-dia.

Estabelecer um referencial norteia as atitudes infantis, além de proporcionar segurança emocional a uma fase essencialmente marcada pelas primeiras evoluções, descobertas e conquistas em que consiste a infância. Cabe aos adultos, sejam as figuras parentais, ou educadores institucionais oferecer à criança uma proposta educacional saudável ao seu desenvolvimento físico, intelectual, psicológico e social.

Logo, a determinação de limites encontra-se, de certa maneira, duplamente subsidiada, o que exige um trabalho em conjunto entre abrigo e familiares, para que seja efetivada de maneira eficaz.

Os relatos que se seguem contemplam, por vezes, a instauração e o desenvolvimento de métodos educativos no cerne institucional, em que há vários referenciais

de autoridade e afeto, como também, por um lado, o reconhecimento; e, por outro, a sua falta no âmbito familiar, apontada pelas profissionais. Um outro fator também abordado pelas entrevistadas consiste nas normas que embasam o regimento interno do abrigo e os limites que este apresenta.

A Assistente Social 1 expressa uma possível reação de estranheza infantil, de certa forma desencadeada pela vivência de uma outra dinâmica: a institucional.

Cada uma...ela chega é...com sua dinâmica de casa diferente. Quando chega aqui, estranha um pouco? Estranha, né? (Assistente Social 1).

A entrevistada discorre sobre a unicidade da dinâmica familiar infantil e explicita ainda, um certo e natural estranhamento da criança suscitado pelas diferenças, mediante a nova rotina em que se encontra inserida no abrigo.

Esse relato aproxima-se do que preconiza Gomide (2005), referente à mudança das regras durante o processo educacional, o que tende a dificultá-lo. Essa atitude pode provocar confusão na criança, e ocasionar possíveis desobediências, uma vez que ela ainda está se adaptando às normas.

Novamente a Assistente Social 1 revela as diferenças entre as dinâmicas doméstica e institucional explicitando-as e, ressalta ainda, o possível aprendizado inicial infantil dos limites no próprio abrigo:

Aqui tem almoço, tem o horário do almoço, a questão do...tem o banho, tem que tomar banho antes de almoçar, almoça aí, tem a hora do descanso então, tem sempre uma seqüência, que lá na casa deles... Não ia...não tem. Essa questão, então assim, e a gente percebe muito que elas chegam muito sem...soltas, sabe? Sem, sem é...o mínimo de educação, sei lá acho que é o mínimo de educação. Sabe essa questão de pedir licença, não tem, não sabem, questão do agradecer, a questão do pedir obrigado. Não, não sabem muitos chegam sem saber nada disso, sabe? E, aí, a gente vai... Não sei se, não sei se é nem resgatar, não sei se a gente resgata ou...ou tenta...Em alguns casos, acho que até é novo, para algumas, acho que é até novo que a gente ensina (Assistente Social 1).

Nesse relato, evidenciam-se algumas das atividades sequenciais que ocorrem na instituição como: higiene pessoal, horário das refeições e a sesta que, na opinião da entrevistada, inexistem no âmbito familiar. A profissional afirma que, sendo assim, as crianças permanecem livres e desprovidas, no âmbito doméstico, de noções básicas educativas de boas maneiras, como pedir licença e agradecer, o que provavelmente vem a ser instaurado e transmitido pela própria instituição.

Esse fragmento corrobora com a opinião de Gomide (2005), a qual relata que quando a família não exerce sua função educativa, as demais instituições, tais como mídia, escola, dentre outras, assumem seu lugar, priorizando a formação infantil. Portanto, reitera-se que toda criança necessita saber o que se deseja dela durante o processo educacional. Acompanhando esse raciocínio Lobo (1997), pontua que a criança ao não saber o que lhe é permitido e proibido torna-se confusa e insegura.

A Assistente Social 1 discorre ainda sobre o provável conflito entre a determinação de limites para as crianças que têm uma certa convivência com seus familiares:

Tem, tem um pouco a questão assim, de que é...aqueles que não vêm, visitas que não vêm. Eles estão aprendendo o que está colocando aqui, o que a gente está orientando. Aqueles que recebem, já tem intervenção dos...dos pais. Então, às vezes, a gente diz uma coisa. E, às vezes, o pai diz outra. (Assistente Social 1).

A entrevistada parece exercer uma função que visa orientar a criança, mesmo reconhecendo uma possível e diferente intervenção das figuras parentais junto a esta. Neste caso, um dos membros familiares parece expressar o descumprimento dos limites determinados pelos educadores do abrigo.

Vê-se também, através desse depoimento, que a criança denota aprender limites seja através do abrigo, seja diante das visitas realizadas por seus pais. Entretanto, existe um aspecto detentor de bastante relevância: a ausência de consenso entre abrigo e familiares

referente àquilo que se fala à criança. Isso se torna prejudicial à compreensão das regras e, simultaneamente, ao seu cumprimento.

Conforme expressam Gomide (2005) e Lobo (1997), o desrespeito aos limites estabelecidos produz sérias conseqüências ao desenvolvimento saudável infantil. O freqüente descumprimento das regras conduz à perda de autoridade e à manifestação de comportamentos anti-sociais como manipulação emocional e agressividade; além dos pais, ou educadores, ficarem desacreditados pelos filhos.

Esse relato assemelha-se ao que postula Zagury (2003), no tocante às vivências singulares parentais. Estas tendem a ser reeditadas na educação dos filhos o que, portanto, exige um acordo prévio entre os adultos para que as crianças aprendam os limites a partir da convergência desses modelos educacionais, evitando-se assim, que coexistam atitudes diferentes.

A Assistente Social 1 remete-se também à reação dos pais frente à colocação de limites pela instituição, aos seus filhos:

Quer dizer então, às vezes, tem essa...essa visão do pai quando ele percebe, às vezes, que o filho está com o comportamento diferente do que era antes, e aí é...tem uns que reagem dessa forma. Assim, não gostam, criticam. O que está...o que está vendo. Então vêm... quando essa visita, têm uns que aceitam, que acham bom, têm outros que não, têm outros que...que acham que é como se a gente tivesse querendo modificar. A educação que eles deram aos filhos. É como se gente tivesse querendo modificar isso. E aí, às vezes, é muito criticado. (Assistente Social 1).

A profissional menciona algumas das prováveis reações parentais cujas regras se encontram vulneráveis. Entre críticas e aceitação, o estabelecimento de limites parece se configurar consistentemente, em meio aos métodos educativos do abrigo, que parecem até ter desencadeado transformações perceptíveis nas atitudes infantis.

Esse depoimento aproxima-se do que afirma Zagury (2003), no que concerne à expressão de atitudes diferentes durante o processo educativo. Estas podem ser desencadeadas

através de críticas ou comentários provenientes de outras pessoas com as quais se pode conversar, ouvir e trocar idéias, para solucionar dúvidas e eventuais dificuldades. No entanto, faz-se necessário ter clareza e segurança nas metas educacionais que pautarão os educadores e seus educandos.

Outra profissional, a Psicóloga 1, compreende os limites a partir da rotina que se institui para as crianças, em geral, sejam elas abrigadas ou residentes com seus familiares:

E a gente tenta colocar, é...dentro da rotina da casa também, por exemplo: eu acho que o limite vem para as crianças que estão em abrigo quando elas têm horários. Como qualquer criança em qualquer família. Tem horário para ir para escola, horário para estudar, é...horário para se alimentar (Psicóloga 1).

A entrevistada revela os horários que denotam ser cotidianamente vivenciados pela infância institucionalizada que, dentre outras atividades, englobam os estudos e a alimentação.

O relato aproxima-se das afirmações de Gomide (2005) e Zagury (2002), quando destacam que as atitudes educacionais dos adultos não devem se basear no humor instável, portanto, precisam ser constantes, o que viabiliza a estabilidade para que os limites venham a ser ensinados e firmados.

Semelhante à opinião da Assistente Social 1, a Psicóloga 1 também reconhece as diferenças educacionais entre instituição e família. Entretanto, a Psicóloga 1 pontua que os eventuais conflitos, no tocante à educação infantil, são provenientes do âmbito familiar doméstico frente àquela determinada pelo abrigo:

Olhe, às vezes, é...acontece de como a educação familiar que essa criança estava é muito diferente daquela que ela encontra aqui no abrigo, então acontecem alguns choques assim, culturais mesmo, sociais. Então, aqui a gente fala toda essa questão de não bater, de pedir desculpa, de pedir obrigada, de pedir licença, essa questão da educação normal. Formal (Psicóloga 1).

A Psicóloga 1 menciona que a diferença educacional suscita prováveis confrontos sociais e culturais entre abrigo e família, uma vez que a criança quando ingressa na instituição

denota ter acesso à educação formal, em que aprende noções essenciais para um saudável convívio social como não agredir fisicamente o outro, desculpar-se, agradecer e pedir licença.

Corroborando com a Assistente Social 1, a Psicóloga 1 também, discorre a respeito da educação da criança abrigada, por vezes conflituosa, envolvendo instituição e família:

A bagagem dela, então, às vezes, a criança fica meio em conflito porque tem toda a educação daqui e a educação da família biológica. E tem crianças que passam final de semana com essa família então, quando volta...então fica aquela dualidade, né? De...de ensinamento, de limite que tem família que não dá nenhum limite. Para...para criança. A criança passa o dia na rua, faz o que quer, toma banho na hora que quer, come como quer, bate quando quer, então complica, às vezes, tem esse confronto. Eu acho que quando tem família, é mais difícil, assim (Psicóloga 1).

A profissional menciona a duplicidade educacional infantil suscitada tanto pelo abrigo, como pelos familiares, ou mediante a convivência esporádica com estes últimos. Expressa e reconhece também, a presença da dualidade em ensinar limites, estes, por vezes, inexitem em algumas famílias, o que repercute negativamente nos hábitos higiênicos, alimentares e sociais da criança, quando esta regressa à instituição.

O depoimento da Psicóloga 1 detém semelhanças quanto à dualidade de atitudes discorrida por Zagury (2003). Atitudes diferentes em relação ao mesmo comportamento infantil reproduzem verdadeiros dilemas para a criança, que implicam conseqüências prejudiciais, seja educacional, seja emocional.

Novamente a Psicóloga 1 reitera sua afirmação ao reconhecer maiores dificuldades em se colocar limites às crianças que têm certo convívio familiar:

Mas, que...os que têm vínculo sistemático assim, contato sistemático e vínculo estabelecido com a família biológica, a gente nota que é...às vezes, entra em confronto com...os princípios das normas daqui da instituição (Psicóloga 1).

Aqui a entrevistada aponta que as crianças que têm vinculação sistemática familiar, por vezes, entram em choque com os princípios normativos institucionais.

A Psicóloga 1 também discorre sobre um outro aspecto diferencial: a quantidade de pessoas que se constituem como referências para a criança.

Na família deles que são aquele...aquele referencial de...de dar o limite, de dar a educação, assim, de dar aquele norte. E aqui, eles vão se deparar com várias pessoas então, tem...a rotatividade grande de pessoas (Psicóloga 1).

A profissional parece compreender a família como referencial educativo, através do qual se instauram os limites, em contraposição à quantidade e à circulação de pessoas que caracterizam o abrigo, o que parece se revelar como um obstáculo à determinação das regras.

Esse fragmento corrobora com a opinião de Gomide (2005), uma vez que a família atua na formação e na manutenção dos valores morais junto às crianças, transmitindo-lhes valores e hábitos que visam desenvolver o respeito mútuo entre aqueles que convivem num mesmo local.

O posicionamento da Psicóloga 1 assemelha-se ainda, ao que postula Tiba (2002), a respeito de várias pessoas que cuidam da mesma criança. Segundo esse autor, a inconstância possivelmente dificulta formar e manter os elos afetivos, o que pode se aproximar da realidade institucional.

Em consonância com o relato da Assistente Social 1, a Assistente Social 2 também revela que ensinar limites às crianças abrigadas, por vezes, consiste em originá-lo na própria instituição:

Porque assim... é...a criança mesmo com 3 anos ela vem de uma situação familiar onde, muitas vezes, a mãe, esse pai, não pôde estabelecer esse limite, então para ela é uma novidade. Então, é difícil para instituição, ela começar a trabalhar esse processo de limite (Assistente Social 2).

Esse depoimento, além de se remeter a uma certa impossibilidade situacional das figuras parentais em colocar limites aos seus filhos, corrobora com a assertiva de Zagury (2002). Segundo essa autora, à medida que a criança cresce, as dificuldades para lidar com limites tendem a ser maiores, já que estes não foram estabelecidos anteriormente.

Assim como a Psicóloga 1, a Assistente Social 2, que trabalha em outra instituição, também se refere aos princípios que regulamentam o abrigo, parecendo enfocá-los como supostas dificuldades dos agentes que compõem a instituição:

Muitas vezes, nós atendemos na instituição, isso é uma dificuldade de trabalhar e alguns funcionários, eles têm dificuldade, é claro que têm. [...] É um pouco difícil a relação de estabelecer limites porque assim, tem normas, existem normas na instituição qualquer instituição que você vá tem, na nossa instituição, família, existem normas [...] (Assistente Social 2).

A Assistente Social 2 parece evidenciar um certo obstáculo no tocante à colocação de limites à infância do abrigo, possivelmente, ocasionada pela existência de normas internas e da provável dificuldade dos funcionários em cumpri-las. Essa constatação deveria servir como um subsídio para que as regras da entidade fossem efetivadas mais consistentemente e, a partir disso, os agentes institucionais transparecerem parâmetros e modelos educacionais para as crianças institucionalizadas.

A Assistente Social 3, refere-se à família da criança parecendo atribuir-lhe a dificuldade em transmitir limites:

É muito complicada essa questão dos limites até porque as crianças, elas já vêm de uma família totalmente desestruturada, né? (Assistente Social 3).

A entrevistada transparece conferir os obstáculos do abrigo em colocar as regras para a criança, devido à suposta ausência de estrutura familiar.

Novamente, a profissional reitera sua opinião acerca da família e, através disso, pontua e justifica a presença da criança numa entidade:

Que tem que vir primeiro de casa. E aí quando chega aqui, porque também as crianças que vêm, a maioria delas têm família, agora vêm de uma família totalmente desestruturada por isso que veio parar aqui. Se fosse, ótima, boa não precisaria da gente. De uma instituição, de um abrigo (Assistente Social 3).

Aqui a Assistente Social 3, além de relatar a desestruturação, a “maldade”, bem como, a necessidade familiar referente ao abrigamento infantil, destaca ainda a função

educativa e primordial que cabe, inicialmente, aos familiares da criança abrigada, em sua maioria não órfã.

Essa constatação confirma o que preconiza Gomide (2005), já que até a metade do século XX os pais se apresentavam como legítimos educadores dos seus filhos, pois a sociedade não apenas questionava, como também culpabilizava a família pela má conduta dos filhos. Através da revolução dos costumes, anos 50, as regras, antes rígidas e inquestionáveis, passaram a não ser estabelecidas o que, dentre outros fatores, conduziu à permissividade e à inversão de papéis entre educador e educando.

O relato da Assistente Social 3 aproxima-se da opinião de Zagury (2002). Segundo essa autora, cabe aos pais, a priori, a responsabilidade em demonstrar aos filhos o que estes podem e não podem fazer numa sociedade regida por leis e sanções.

Essa posição também é reiteradamente defendida por Tiba (2002) quando pontua a incumbência dos pais em assumir a postura de autoridade diante dos filhos.

Num outro momento da entrevista, a Assistente Social 3 explicita sobre a desestruturação familiar a que se referia:

É uma coisa muito complicada, muito, sabe? Porque como eu disse a você eles não têm nenhum limite mesmo, dentro de casa poderiam fazer tudo. “Ah, a culpa total é dos pais, não, não é total dos pais”. É toda uma estrutura que eles não têm: desemprego, alcoolismo, tudo o que eles vivem, né? (Assistente Social 3).

A entrevistada refere-se a uma certa permissividade e à ausência de limites da criança, ainda no âmbito doméstico, o que parece querer se repetir na instituição. Discorre ainda sobre os prováveis fatores sócioeconômicos que conduziram à não implicação das figuras parentais, assim eximindo-as da culpabilidade exclusiva no que tange à educação de seus filhos.

Esse fragmento aborda uma questão socialmente muito mais ampla, em que as famílias e, por conseguinte, as crianças institucionalizadas também podem se encontrar suscetíveis.

O relato da Assistente Social 3 aproxima-se da afirmação de Gomide (2005), no tocante à omissão que, possivelmente ,configura situação de negligência. Esta pode engendrar a expressão de comportamentos anti-sociais na infância.

Na mesma linha de raciocínio, Lobo (1997) revela que a omissão dos pais ou educadores, quanto ao estabelecimento e o cumprimento de regras, torna-se física e emocionalmente prejudicial à criança.

A Assistente Social 3 remete-se novamente à família da criança abrigada, enfocando agora, os papéis paterno e materno:

É muito complicado. Muito complicado mesmo você trabalhar com essas crianças que já vêm, sabe? Elas tiveram uma educação bem avessa ao que deveriam ter e, aí, a gente tem que fazer o papel do pai, da mãe, que era para ter sido feito (Assistente Social 3).

A profissional reporta-se à educação infantil, designando-a como o oposto do que deveria ter sido oferecido pelas figuras parentais. Ainda reconhece que desempenha o papel parental de autoridade delegada à instituição quando, na realidade, já precisaria ter-se instituído no âmbito doméstico junto às crianças. .

Essa afirmação condiz como o que ressalta Gomide (2005). Quando a instituição familiar não exerce sua função educacional, este lugar passa a ser ocupado por outras instâncias formativas – escola, mídia, dentre outros – que assumem os cuidados e as responsabilidades correspondentes aos pais da criança.

A Assistente Social 3 reconhece que o aprendizado de limites exige tempo, e remete-se novamente aos pais da criança abrigada:

É um processo longo mesmo, não é da noite para o dia, né? Se os pais não conseguiram imagine a gente! (Assistente Social 3).

A entrevistada refere-se ao aspecto processual educativo, que parece um tanto inacessível, devido a uma certa incapacidade parental e, por isso, também institucional em ensinar limites à criança.

Faz-se relevante destacar que a criança precisa de referenciais de autoridade que a norteiem educacionalmente já que, sem estes, não conseguirá acessar os valores morais como respeito à alteridade, empatia, dentre outros, necessários à convivência saudável em sociedade.

A postura da Assistente Social 3 vislumbra o que postula Zagury (2002), quando essa autora afirma que a vida é permeada por regras que precisam ser respeitadas e transmitidas às crianças para que aprendam, através dos adultos, entre o certo e o errado. Educar, portanto, consiste num desafio, num processo bastante longo e repetitivo que exige anos e perseverança para ser interiorizado.

Na mesma linha de raciocínio da profissional, Lobo (1997) postula que a educação infantil é processual, posição reiterada também por Tiba (2002), em que diferenciar e incentivar o comportamento certo consiste num processo que leva tempo, até que a criança distinga o que pode e o que não pode fazer.

A Assistente Social 3 compreende que a manifestação da falta de limites, durante a infância, na instituição, deve-se também à historicidade e à ausência familiar:

Eu, como assistente social, eu entendo, no caso dos abrigados, pelo que eles já passaram, pela ausência da família porque não têm a família, a família é muito ausente é [...] (Assistente Social 3).

A entrevistada parece considerar as contingências que conduziram à institucionalização infantil e inclusive pontua a falta da família junto às crianças.

O relato assemelha-se ao que diz Lobo (1997), a respeito da transmissão de limites à criança. Estes se apresentam necessários em detrimento da omissão dos pais, referente às

regras, o que tende a repercutir, negativamente, desde a infância, podendo ocasionar sentimentos de desamparo e até abandono.

A mesma profissional, Assistente Social 3, menciona um certo descaso e desconhecimento por parte das figuras parentais, quando existentes, transparecidas durante as reuniões que se passam no abrigo:

Então, às vezes, tem reunião de pais, mas aí alguns não têm pai ou mãe, ou, pai ou mãe não sabe onde é que está um, não está aqui, então eles sentem isso e refletem nas suas atitudes (Assistente Social 3).

A entrevistada parece pontuar certa negligência de alguns pais em relação ao filho que, por vezes, não conhece em qual entidade este se encontra. Essa postura parental provavelmente ressoa de maneira negativa nos sentimento e comportamento infantis.

O depoimento da entrevistada aproxima-se do que Gomide (2005) discorre sobre os efeitos da negligência. Esta, uma vez caracterizada pelo descaso, omissão ou ausência afetiva é apontada, pela autora, como um dos principais propulsores de condutas anti-sociais em crianças.

Assim, como a Assistente Social 1, a Assistente Social 3 designa as crianças como “soltas”. Esta última, novamente refere-se aos pais das crianças institucionalizadas supondo a falta de limites nos primeiros, bem como a repercussão de suas atitudes diante dos filhos:

Os pais não têm limites, fazem muitas coisas também, na frente deles e aí elas também acham que...deixam muito soltos, elas não se sentem crianças amadas porque se os pais se importassem [...] (Assistente Social 3).

Nesse relato, a profissional exprime sua concepção acerca da dinâmica educacional das figuras parentais em relação às crianças, o que denota certa permissividade, além de uma suposta indiferença referente ao amor e à importância dos filhos.

O posicionamento da entrevistada encontra-se distante do que discorre Gomide (2005), sobre a relevância da conduta dos pais em demonstrar afetividade e interesse às atividades significativas para as crianças.

O depoimento da Assistente Social 3 não reitera a opinião Zagury (2002), quando essa autora afirma que dar limites pressupõe tê-los. Logo, os pais também precisam ter regras e não ficar acima delas, violando-as, para que possam ensinar respeito e exemplo junto aos filhos.

Distancia-se do que afirma Lobo (1997), sobre a necessidade emocional básica infantil. Segundo o referido autor, a criança precisa se sentir amada e perceber que confiam nela pois, caso essa necessidade não seja atendida, pode desencadear sérios efeitos ao desenvolvimento da personalidade infantil.

O relato da Assistente Social 3 aproxima-se ainda das opiniões de Lobo (1997) e Tiba (2002). Ambos defendem que os cuidados e o amor incondicional, dispensados à criança, durante as primeiras experiências com pais ou educadores, refletem-se ao longo do desenvolvimento humano.

Assim como a Psicóloga 1 e a Assistente Social 2, que se referiram sobre as normas do abrigo, a Assistente Social 3 menciona um outro aspecto relevante: os próprios limites da instituição.

[...] porque a gente sabe também, que a instituição também tem limites, né? As crianças não...a instituição também tem limites. Então, nem tudo que a gente sabe que aquela criança precisa a gente pode oferecer. Mas, aí a gente tenta (Assistente Social 3),

O relato da profissional exprime, de certa maneira, o alcance e a abrangência dos serviços prestados pelo abrigo no que tange às necessidades infantis. Denota ainda, um sentimento de impotência, que passa a ser então revertido, através da busca pela promoção do provável bem-estar da criança enquanto esta se encontra sob o regime de abrigamento.

Num momento posterior da entrevista, a mesma profissional reitera sua afirmação quanto aos limites do abrigo, explicitando-os:

Então isso...o mínimo que a gente pode fazer, porque a gente não tem muita estrutura, a gente procura até outros órgãos até para encaminhar para psicólogos em nível de terapia mesmo, mas é complicado, porque nem os usuários deles, eles conseguem dar conta, porque, às vezes, é um profissional para atender não sei quantas crianças (Assistente Social 3),

A Assistente Social 3 pontua uma certa restrição ao seu trabalho, devido à aparente falta ou inadequação da estrutura institucional para realizá-lo. Além disso, parece recorrer a outros órgãos visando a um atendimento terapêutico à criança abrigada o qual, possivelmente vem a esbarrar na escassez de funcionários e na crescente demanda de serviços externos à instituição.

Novamente, a mesma entrevistada discorre sobre possíveis atividades junto às crianças, enfocando-as no que se refere à idealização de alguns projetos:

Tem muita coisa assim, que a gente gostaria de fazer, que a gente idealiza, sabe? Trazer para instituição, mas não estão ao alcance da gente, pelo menos por enquanto. Vai por aí, passa pela psicóloga, o professor não consegue resolver lá na sala o problema e traz para gente, né? Mas, é muito difícil essa questão de impor, eu acho que o problema maior da instituição o problema é esse mesmo de você impor os limites (Assistente Social 3),

A profissional, Assistente Social 3, revela seu intuito em planejar e efetivar atividades na instituição, mesmo que estas não pareçam se encontrar, temporariamente, suscetíveis ao desenvolvimento. Um fator que desperta atenção consiste em, provavelmente, delegar o processo educacional da criança a outras pessoas, devido à manifestação da ausência de limites. Estes, ou melhor, sua falta é inclusive apontada como o maior obstáculo da instituição. Um aspecto que também foi mencionado refere-se à imposição, em detrimento do estabelecimento de limites, o que pode ser um fator que dificulta determiná-lo no abrigo.

Esse depoimento assemelha-se, por um lado, à opinião de Gomide (2005), ao retratar que pais delegam a outras pessoas a promoção de cuidados e responsabilidades diante

de seus filhos; e, por outro, distancia-se ao denotar que de uma forma ou de outra, a criança parece encontrar-se sem parâmetros educacionais, o que tende a deixá-la confusa e insegura.

O relato da Assistente Social 3 transparece um certo autoritarismo que visa poder e controle dos adultos sobre a criança, tal como pontua Zagury (2002).

Outra profissional pertencente à mesma instituição, a Psicóloga 2 discorre sobre a mudança de comportamento das crianças, ao regressarem de seus domicílios, referente aos limites colocados no abrigo:

Então, muitas vezes, há uma quebra a gente, muitas vezes, quer fazer um trabalho com as crianças e quando a levam para casa, elas já voltam totalmente diferentes daquilo que a gente procurou estabelecer, aqui. Procura assim, no máximo dar algum limite, dar a questão do espaço dela, a questão do que elas têm aqui para trabalhar. E quando ela vai para casa, há toda essa quebra, é como se ela voltasse à estaca zero (Psicóloga 2).

Assim como a Assistente Social 1 e a Psicóloga 1, a Psicóloga 2 pontua a provável influência dos familiares nas condutas infantis, no tocante às regras estabelecidas durante o abrigamento. A Psicóloga 2 exprime, também, que existe até uma certa regressão das crianças referente à evolução educacional que parecia estar ocorrendo.

Esse fragmento vislumbra o que postula Gomide (2005), acerca do freqüente descumprimento das regras. Segundo essa autora, nessas circunstâncias, a criança aprende três atitudes: não cumprir as normas, o desrespeito à autoridade – pais ou quem exerça seus papéis – e a manipular emocionalmente as pessoas à sua volta. Dessa forma, os educandos tendem a não aceitar as regras sociais, pois estas se encontram desprovidas de significado, já que não foram efetivadas pelas autoridades. Os adultos, além de desmerecerem respeito, demonstram que não há adequação da regra a uma determinada situação, o que suscita o descumprimento e pode desencadear comportamentos anti-sociais na criança como: chantagens, manipulação emocional e agressividade.

Corroborando com as Assistentes Sociais 2 e 3, a Psicóloga 2 menciona a ausência de limites no cerne familiar infantil:

Então tem essa dificuldade, tem esta questão também de ir com a família e lá também não ter limite nenhum e quando volta, já volta...é complicado assim, volta...dá uma quebra em relação a isso (Psicóloga 2).

Com essa fala, a Psicóloga 2 pontua sobre a falta de limites no âmbito doméstico como um fator que dificulta o processo de determinação de limites no abrigo, desencadeando um certo rompimento das regras já determinadas pela instituição. Novamente, fora explicitada a ausência de limites dos familiares, o que, de certa maneira, inviabiliza o aprendizado infantil.

Faz-se relevante destacar que parece premente uma conscientização, nesse abrigo, que favoreça um elo educativo em que se baseiem profissionais e familiares para que haja uma continuidade relativa aos ensinamentos de limites às crianças.

O depoimento reporta-se ao que pontua Zagury (2003), a respeito da dualidade de atitudes. Segundo essa autora, atitudes diferentes no tocante à educação infantil promovem verdadeiros dilemas quanto ao comportamento exigido e provocam graves efeitos emocionais à criança.

A Psicóloga 2 também afirma a existência de uma certa dificuldade em se colocar limites para crianças órfãs, diferenciando-as a esse respeito, em relação àquelas que têm contato com a família:

Eu creio que essas crianças, que são órfãs, que não têm contato nenhum com...tem um caso aqui que não tem contato aqui, nenhum, nem com familiar, não é adotado, nem tem apadrinhamento. [...] Então, assim, há uma dificuldade maior quando não tem esse referencial. (Psicóloga 2).

A profissional entende que, no caso da orfandade, a falta de referências parentais ou, de pessoas que venham a exercer essas funções, intensifica, ainda mais, a dificuldade referente à determinação de limites no cerne institucional.

A opinião da Psicóloga 2 aproxima-se, até certo ponto, do que preconiza Tiba (2002), quando discorre sobre a perda do referencial educativo dos pais em relação aos filhos. Esse autor pontua que aqueles passaram a se eximir de colocar limites às crianças, em contraposição à rigidez dos métodos educativos que configuravam os anteriores padrões de autoritarismo, negando assim, seus modelos educacionais durante a infância e instaurando a permissividade através da “educação do sim”.

O depoimento da entrevistada também contempla o que discorrem Lobo (1997), Zagury (2002), Tiba (2002) e Gomide (2005). Esses autores, de maneira geral, postulam que as crianças baseiam seus comportamentos nos modelos ou exemplos, que lhes são oferecidos pelos pais ou educadores, com os quais convive.

A mesma entrevistada, a Psicóloga 2, parece contradizer-se ao perceber a família da criança abrigada como um referencial, mesmo diante da suposta falta de educação doméstica mencionada um pouco antes:

Ele não tem esse referencial, então essa dificuldade é muito maior, porque aqueles que têm a família por mais que ela não estabeleça, assim, não tenha uma educação que a gente possa chamar de exemplar, mas pelo menos tem um referencial ali, tem um pai, tem uma mãe que está ali pelo menos estabelecendo alguma coisa. Não estabelece, muitas vezes, o que a gente gostaria ou esperaria, mas existe alguma coisa que para ele tem significado e para ele, os pais demonstram isso (Psicóloga 2).

A profissional entende que embora os familiares encontrem-se desprovidos de limites, estes ainda são compreendidos, paradoxalmente, como uma referência educacional e significativa à criança. A Psicóloga 2 denota transparecer expectativas, apesar de negá-las, referentes à educação “não-exemplar”, reconhecendo-a como algo substancial do ponto de vista infantil, transmitida pelos familiares à criança e assimilada por esta.

A entrevistada parece entrever que é como se os pais se reconhecessem como referencial insubstituível de seus filhos, mesmo quando se encontram relativamente ausentes

na vida destes últimos. Cabe ao abrigo funcionar como uma alternativa educacional, o que parece ocorrer, e não ocupar o lugar dos familiares, mas auxiliá-los diante de seus filhos.

As figuras parentais ou substitutos são os primeiros referenciais afetivos e educativos infantil, por isso, a relevância dos adultos – sejam pais ou educadores – em exercer uma postura de autoridade e afeto e colocar limites às crianças, quando estas ainda desconhecem as regras e as convenções sociais.

O relato da Psicóloga 2 aproxima-se do que escreve Zagury (2003), acerca da reedição dos modelos educacionais transmitidos dos pais aos filhos. Essa autora relata que aqueles poderão reproduzir junto às suas crianças os modelos em que foram educados.

A mesma entrevistada, Psicóloga 2, discorre novamente sobre referencial parecendo pontuá-lo no tocante à quantidade de agentes institucionais no abrigo:

Essa questão do limite realmente tem que ser dada, são várias as pessoas que dão, acho que também não tem um referencial para essas crianças ter uma pessoa apenas para estabelecer esses limites (Psicóloga 2).

O depoimento da profissional exprime uma certa confusão acerca de muitos referenciais na instituição. Na realidade, essas referências são imprescindíveis para determinar os limites, o que se questiona é a necessidade em desenvolver uma homogeneidade no que diz respeito às regras.

A postura da Psicóloga 2 está em consonância com o que postula Tiba (2002). Segundo esse autor, a instabilidade de pessoas que cuidam de crianças em creches tende a dificultar a formação e a manutenção dos vínculos com estas últimas.

Essa profissional relata sobre um suposto sentimento de rejeição das crianças, possivelmente advindo de seus familiares, e também desencadeado pela falta de apadrinhamento:

E, às vezes, ficam aqui alguns só, assim eles se sentem rejeitados, já são rejeitados pela família, são mais rejeitados ainda quando não têm esse apadrinhamento, não têm essas pessoas que estão levando eles para casa (Psicóloga 2).

A profissional reconhece que as crianças, por vezes, parecem se sentir preteridas em relação às suas famílias e/ou quando não participam de um programa de apadrinhamento. Esse programa consiste em promover a interação entre crianças abrigadas e adultos, a partir do interesse destes últimos, podendo suprir nas crianças algumas das suas necessidades materiais e afetivas.

Cabe aos profissionais da instituição realizar atividades que trabalhem esses supostos sentimentos infantis de rejeição; e ao abrigo, desenvolver uma campanha que venha incentivar o apadrinhamento – e outros programas benéficos – para que as crianças institucionalizadas tenham um suporte emocional mais estreito com várias pessoas, além de seus familiares e educadores institucionais.

A Psicóloga 2 relata ainda sobre uma possível implicação familiar suscitada pelo abrigo, que parece não repercutir eficazmente junto às figuras parentais:

Quando tem família a gente procura chamar a família, apesar de não ter muito resultado, eles já abandonaram não tem esse cuidado, já colocou aqui dentro desse abrigo. Então, a gente tem que procurar intervir, sem essa ajuda, assim, sem esse apoio da família claro, muitas vezes, está distante e nem tem muito contato com essa criança (Psicóloga 2).

A entrevistada parece revelar o que se encontra implícito ao abrigamento na sua opinião: o sentimento de abandono familiar frente às crianças. Isso transparece uma certa desistência da Psicóloga 2, em não requisitar a família, ao constatar o descompromisso desta em relação à institucionalização dos filhos.

Essa postura da profissional pode não favorecer a manutenção dos elos afetivos que minam a promoção da reinserção familiar dessas crianças e perpetuam o regime de abrigamento, o que se encontra destoante do que assegura o ECA (2005). Contraditoriamente, no entendimento da Psicóloga 2, as figuras parentais que se constituem como referencial educativo dos filhos, parece rejeitá-los e abandoná-los.

No que tange à instituição como referência, a Assistente Social 1 expõe que, durante a permanência da criança no abrigo, tenta-se ensinar a ela algum parâmetro que possa conduzi-la a expressar atitudes socialmente adequadas:

A gente tenta colocar essa questão, acreditando quando ela sair daqui, ela vai ter pelo menos um referencial do que seja mais ou menos, alguma coisa certa. Tenta mostrar isso para ela (Assistente Social 1).

Vê-se, através dessa narrativa, o intuito educativo do trabalho realizado pela profissional, em transmitir um referencial de limites às crianças no abrigo.

A Assistente Social 1 expressa a possibilidade de um parâmetro educacional permanecer, mesmo diante da saída da criança da instituição:

Então a gente tenta colocar isso, para que quando saia daqui pelo menos tenha uma...um parâmetro do que seja mais correto (Assistente Social 1).

Novamente a entrevistada reitera sua afirmação, enfatizando agora o período de desligamento infantil da instituição e a provável continuidade do que fora aprendido anteriormente no abrigo.

A Assistente Social 1 destaca ainda um trabalho realizado com as funcionárias do abrigo, promovendo uma certa conscientização a respeito da realidade familiar das crianças institucionalizadas:

Que a gente está até resgatando funcionárias que “cada é...um tem sua realidade, que a realidade delas, é...não, é...é uma realidade que não é...é um pouco diferente da nossa, né”? “Em termos de questão de ele ter tido mais, ter tido essa educação vinda dos nossos pais, nossos pais terem passado essas noções para a gente”. Muitos não têm isso, nunca tiveram, os pais também deles nunca tiveram isso, então tem que tentar entender (Assistente Social 1).

Dessa forma, a profissional enfoca a compreensão da ausência de limites infantil devido à realidade singular e diferenciada de cada criança e seus familiares. Enfatiza ainda um suposto desconhecimento de ambos acerca das noções educacionais que, caso existissem,

funcionariam como parâmetros à colocação de limites, primeiramente aos pais e, posteriormente, aos filhos.

Um outro dado relevante é que a Assistente Social 1 inclui-se também como um referencial ao ressaltar a transmissão dos limites, exemplificando-os a partir das figuras parentais das funcionárias e, destas últimas para a infância que compõe o abrigo. Baseando-se nisso, tenta suscitar os ensinamentos educacionais no âmbito institucional.

No entanto, revela-se também um paradoxo: os pais, não podem ensinar aos filhos aquilo que não conhecem, nesse caso, as regras. Dessa maneira, a entrevistada ressalta que, mesmo sendo a ausência de limites o reflexo da sua falta na família de algumas crianças abrigadas, isso não exime os agentes institucionais de firmarem o aprendizado de limites à infância que se encontra sob seus cuidados.

O conteúdo desse fragmento aproxima-se, até certo ponto, do que autores como Lobo (1997), Zagury (2002), Tiba (2002) e Gomide (2005) afirmam, sobre a transmissão de limites, a partir dos adultos que representam referenciais ou modelo, no processo educacional da criança.

O relato da Assistente Social 1 também está em consonância com a opinião de Zagury (2002), quando esta diz que os pais também necessitam ter regras para transmiti-las aos filhos. Portanto, para dar limites se faz preciso tê-los.

A mesma profissional revela os sentimentos das funcionárias no tocante a algumas condutas infantis, não higiênicas, ocorridas na instituição:

Às vezes, ficam com raiva, a gente fala: “não, olhe, tente entender que, às vezes, quem sabe na casa delas não tinha banheiro, né”? A mãe, às vezes, os pais não passaram para ela essa questão, então fazem em qualquer lugar, lá. (Assistente Social 1).

A Assistente Social 1 parece tentar reverter a raiva das funcionárias, a partir da suposta falta de estrutura material e de hábitos higiênicos, infantis, advindos do seio doméstico, o que tende a se reproduzir no abrigo. A entrevistada tenta transmitir que a

realidade anterior da criança (em casa, na família) provavelmente apresentava-se distinta da que ela passou a conhecer e a adaptar-se na instituição.

Esse relato evidencia o que diz Gomide (2005), no que diz respeito à expressão de sentimentos dos educadores, durante o processo educacional infantil. Essa autora afirma que as emoções interferem na disposição para agir, impedindo que a criança discrimine o seu mau comportamento, portanto, não favorece o reconhecimento das condutas desejadas pelos pais.

A narrativa correspondente à Assistente Social 1 também vislumbra, de certa forma, o que preconizam Zagury (2002) e Tiba (2002), no tocante aos comentários realizados nos procedimentos educativos. Aqueles devem destinar-se apenas às atitudes infantis, para que se possa salvaguardar a auto-estima das crianças.

A entrevistada reporta-se novamente aos seus próprios referenciais, mencionando que, possivelmente, as crianças abrigadas tendem a retê-los e, assim, tenta ensiná-las a partir do que aprendera durante a infância:

Ele vai...ele vai fazer a escolha dele, aqui ele é livre. Para fazer a escolha dele, ou ele seguir algumas coisas que a gente passou, que tentou ensinar para ele, ou ele seguir o...a...o que ele quiser viver. O ambiente que ele estiver, então vai ser a escolha dele, mas pelo menos enquanto ele estiver aqui, a gente acredita que o que a gente está, o que a gente sabe, o que a gente aprendeu, com os nossos pais, o que a gente aprendeu com a convivência das próprias diferenças mesmo, a gente tenta passar para eles. Não garanto que eles vão seguir, mas espero que alguma coisa sirva para que eles possam, assim na casa deles, eles é...eles seguirem. (Assistente Social 1).

Nesse fragmento, a Assistente Social 1 inclui-se e destaca novamente que a forma dos educadores em lidar com as crianças remete-se ao aprendizado destes junto às suas respectivas famílias, bem como à convivência com as diferenças. À criança parece se assegurar e alicerçar a sua liberdade inerente, através dos parâmetros transmitidos e ensinados pela instituição.

Em relação aos referenciais, a profissional também leva em consideração o ambiente em que a criança se encontra e denota até o cumprimento e a extensão dessas regras ao âmbito doméstico.

Vê-se que, enquanto a criança encontra-se abrigada, tenta-se passar para ela alguns parâmetros que venham a ser interiorizados e seguidos, orientando suas condutas, ao menos durante um certo tempo, já que, provavelmente, poderá também conviver com outras regras, ou mesmo num ambiente em que estas inexistam.

O depoimento aproxima-se do que revela Zagury (2003), acerca das figuras parentais ou educadores. A autora discorre que as vivências singulares dos pais poderão se reproduzir durante a educação infantil, uma vez que se constituíram como os modelos através dos quais foram educados. Portanto, as crianças tendem a se basear nas ações daqueles que as educam.

A Assistente Social 1 refere-se às crianças desprovidas de referenciais ressaltando suas possíveis repercussões:

Porque ele não tem limite, termina sendo mal visto pelo grupo, o grupo vai terminar rejeitando ele, afastando ele porque ele é, né? Solto, sem nenhum parâmetro de referencial de conduta (Assistente Social 1).

A entrevistada pontua os prováveis efeitos no meio social, engendrados pela suposta falta de parâmetros educacionais relativo às condutas infantis.

Esse fragmento corrobora com o que preconiza Zagury (2002), sobre os benefícios ocasionados pelos limites. Segundo a autora, a aplicação das regras objetiva favorecer afetiva e socialmente a criança, seja a curto ou a longo prazo, para que se desenvolva de maneira saudável.

Um outro aspecto destacado pela Assistente Social 1, que poderia ser apontado como a transmissão de parâmetros durante o regime de abrigamento, refere-se aos preceitos religiosos que, por vezes, caracterizam algumas instituições:

Você vai ser livre, para escolher sua religião, ela disse: “está certo, mas eu quero Espírita”! “Tudo bem”. E aí soube que ela está num outro abrigo e lá parece que ela está freqüentando igreja Evangélica. “Ah”! “Que bom”! Quer dizer então está assim, também está na instituição (Assistente Social 1).

Vê-se, explicitamente, na narrativa da Assistente Social 1, a influência das referências, neste caso religiosas, como algo que vem a ser ensinado à criança devido as peculiaridades de cada instituição, e a ela agregado como um parâmetro de valores morais, respeitando-se a sua individualidade e liberdade.

A profissional reitera a relevância em determinar limite às crianças independentemente de institucionalização compreendendo-o como uma referência:

[...] acho que é imprescindível, acho que é necessário. Para qualquer criança, seja ela de instituição ou não, seja em casa, tem que ter...acho que o limite faz parte. Para que ela tenha esse referencial do que é certo, saber o que é certo e o que é errado, né? (Assistente Social 1).

A Assistente Social 1 reconhece a pertinência da colocação de limites durante a infância, para que haja discernimento entre alguns valores como certo ou errado que precisam ser incentivados e desaprovados respectivamente.

Uma outra entrevistada, a Psicóloga 1, revela o aspecto desafiador no que concerne aos referenciais no abrigo, uma vez que estes se encontram descentralizados na instituição, o que parece diferenciar-se do cerne familiar:

Eu acho assim, que...é um desafio para o abrigo porque é...as crianças lidam com vários referenciais de autoridade e de afeto. Então, eu acho que isso é o diferencial da instituição porque na família, geralmente, eles têm aquelas pessoas, né? (Psicóloga 1).

Na realidade, a criança, seja institucionalizada ou encontre-se junto aos seus familiares, encontra-se suscetível a diversas referências de autoridade e afeto. O que não pode apresentar variabilidade são as regras que tendem a compor as metas educativas infantis, sob pena de serem desrespeitadas.

Esse relato vislumbra, de certa maneira, o que Tiba (2002) pontua sobre a circularidade de pessoas. Esse autor revela que a inconstância de pessoas que cuidam das crianças tende a não favorecer a formação e a manutenção de elos afetivos.

A Psicóloga 2 refere-se às crianças em situação de orfandade, que transparecem, portanto, ser desprovidas de referenciais familiares:

Mas aqueles que realmente não têm referencial nenhum, fica muito mais difícil por isso, que eu disse são difíceis, nesse sentido, assim, a maioria A maioria não! Metade das crianças, uma parte que tem família [...] (Psicóloga 2).

A profissional discorre sobre a acentuada dificuldade dos educadores institucionais em determinar limites às crianças que parecem desconhecê-los. Entretanto, essa situação não os impede de fornecer às crianças abrigadas os referenciais de autoridade e afeto que estas precisam, anteriormente, à colocação em família substituta, para se desenvolver de maneira saudável.

A narrativa da Psicóloga 2 aproxima-se, em parte, do que afirma Zagury (2003) a respeito da colocação de limites tardiamente. A autora ressalta a direta correlação entre tempo e dificuldade em aceitar as regras, pois quanto mais tarde estas forem colocadas maiores tendem a ser as dificuldades que suscitam entre educadores e educandos.

4.8 Instituição x escola

Um dos aspectos também suscitados pela determinação de limites às crianças abrigadas consistiu no enfoque das profissionais entrevistadas, no que se refere ao papel de uma outra instituição: a escolar. Segundo o ECA (2005), assegura-se à infância e à adolescência brasileiras a igual condição em acessar e frequentar a escola.

Algumas vezes, fora evidenciada, pelas profissionais entrevistadas, uma certa delegação – em se colocar as regras à criança – da família para a instituição e, desta última, para a escola. O exercício da postura de autoridade se faz necessário, uma vez que sua ausência implica, em geral, uma série de transtornos emocionais infantis como: insegurança,

sensação de abandono e também na manifestação de condutas anti-sociais, dentre elas, a expressão gratuita e inadequada da agressividade e, em casos mais graves, a delinquência. Portanto, seja na família, no abrigo e/ou na escola, a criança precisa que um adulto, pais, ou educadores, afetivamente significativo, venha operacionalizar a transmissão dos limites, para que possa sentir-se, desde tenra idade, segura física e emocionalmente e desenvolver-se de maneira saudável em sociedade.

As narrativas a seguir contemplam as supostas dificuldades desencadeadas pela falta de limites infantil que, parece permear as três instituições: a família, o abrigo e a escola.

A Assistente Social 1 expressa a colocação de limites no âmbito institucional através de algumas atividades rotineiras, dentre elas as escolares:

Ela sabe que tem, aqui a gente tem normas, aqui a gente tem normas: tem a questão de acordar, a questão...Na hora do almoço, ela sabe quando é a hora do almoço aqui, tem, é...tem a hora da escola, ela sabe quando volta tem que tomar banho, almoçar, tem a hora do descanso (Assistente Social 1).

A entrevistada evidencia a rotina institucional em que as crianças encontram-se inseridas através das normas relativas aos horários de despertar, às refeições, às atividades escolares e, até à sesta. Isso evidencia um dia-a-dia estável, o que favorece o cumprimento das regras.

Essa postura da Assistente Social 1 encontra-se em consonância com o que afirmam Gomide (2005) e Zagury (2002), no tocante à constância das atitudes educativas diante das crianças, uma vez que não devem ser modificadas enquanto ainda estão sendo estabelecidas, o que pode gerar desobediência, confusão e insegurança na criança.

A Assistente Social 3 evidencia a delegação familiar da educação infantil ao âmbito escolar:

Onde os pais não têm controle. Ou até já perderam mesmo, a moral, o controle sobre seu filho e a criança faz o que quer dentro de casa. Não conseguem controlar e jogar para a escola, para a escola ser responsável pela educação que seria deles (Assistente Social 3).

A profissional explicita a ausência de controle das figuras parentais diante de seus filhos, no ambiente doméstico, responsabilizando-as pela permissividade frente aos ensinamentos educacionais que caberiam, inicialmente, a elas e não à escola.

Esse relato vislumbra o que pontua Gomide (2005), acerca do processo educacional familiar e a sua delegação às outras pessoas e esferas sociais. Segundo a autora, quando a instituição familiar não exerce a função educativa que lhe cabe, seu lugar passa a ser ocupado por outros veículos formativos, dentre eles, a escola, que tende a priorizar a formação dos valores morais e padrões de conduta durante a infância. Dessa maneira, várias pessoas tendem a ocupar o espaço vazio deixado pelos pais, ao invés de implicá-los em seus papéis.

A narrativa da Assistente Social 3 também assemelha-se ao que afirma Zagury (2002). Essa autora ressalta que cabe aos pais responsabilizarem-se, a priori, pelos seus filhos demonstrando-lhes, o que se pode, ou não pode realizar numa sociedade regulamentada por leis e sanções. A escola poderá até auxiliá-los sem, contudo, substituí-los.

Novamente a mesma entrevistada refere-se às demandas de limites infantis no cerne escolar o qual parece, invariavelmente, recorrer ao abrigo para solucioná-las:

[...] então, essa questão do limite se impõe até na escola que escola, muitas vezes, manda chamar a gente porque a gente... Porque nós somos os guardiões dessa criança enquanto ela está aqui e, aí, a gente tem que se deslocar até a escola sempre, porque sempre...o que a criança faz aqui, até coloco para diretora: "olhe o que a criança está fazendo aqui não é muito diferente do que ela faz não" e, muitas vezes, eles pensam que a gente deixa as crianças fazerem o que elas querem aqui é, por isso, que na escola elas fazem e não é verdade. Só que é um processo longo, né? (Assistente Social 3).

A Assistente Social 3 utiliza-se de um termo que remete ao autoritarismo, mediante a imposição de limites na escola. Esta parece delegar ao abrigo a atribuição que compete aos pais das crianças institucionalizadas, e ainda denota não reconhecer a suposta determinação de limites pela entidade.

Embora a profissional reconheça, implicitamente, que os limites vêm sendo determinados no abrigo, o que requer tempo, como qualquer processo educacional infantil, ainda deixa transparecer que os comportamentos indicativos da falta de limites, apresentados por algumas crianças, são semelhantes, seja na instituição, seja no âmbito escolar. Isso evidencia a aquisição dos hábitos educativos, bem como a repetição do padrão de conduta desenvolvido pela criança, ao longo da vida, uma vez que parece destituída do referencial de autoridade, o que vem se repercutindo também na escola, e gerando um certo mal-estar no tocante às regras entre ambas instituições.

O posicionamento da Assistente Social 3 condiz com o que mencionam Gomide (2005) e Zagury (2002), acerca do autoritarismo que, respectivamente, era rigidamente utilizado, até meados do século XX, pelos pais, frente às rebeldias infantis; visa exclusivamente, ao interesse, poder e controle do adulto sobre a criança. Esse depoimento assemelha-se ainda ao que diz Gomide (2005), no tocante à repetição da conduta infantil. Segundo a autora, essa conduta pode ser recorrente e também se generalizar a outras situações com colegas, professores e outros adultos.

Essa narrativa ainda contempla outra posição de Zagury (2002), sobre a interiorização das regras que precisam ser respeitadas e transmitidas às crianças até que estas aprendam, mediante um processo educativo diário, repetitivo, árduo e longo, sendo, por isso, necessário bastante persistência dos educadores para que sejam efetivadas junto à infância. De acordo com Zagury (2003), existem vários momentos para expressar o *não*, principalmente quando as crianças não vêm, sentem ou percebem as regras, pois ainda não as internalizou.

Num outro momento da entrevista, a Assistente Social 3 reitera a característica processual educativa enfocando também as repercussões da falta de limites infantil ao longo das três instituições: na família, no abrigo e na escola. Segundo ela:

É um processo longo mesmo, não é da noite para o dia, né? Se os pais não conseguiram imagine a gente! Então, isso também

interfere na escola porque aí o que a gente não deixa fazer aqui eles querem fazer na escola e aí fazem, e chamam a gente, e é aquela agonia (Assistente Social 3).

A profissional agora parece revelar uma aparente incapacidade, descrença e impotência diante do estabelecimento de limites às crianças que vivem no abrigo.

Nesse fragmento, a Assistente Social 3 embora, inicialmente, pareça contradizer-se ao transparecer certa ausência de regras na instituição, reafirma que estas pressupõem um longo período e que seus efeitos tendem a ressoar também em outros locais freqüentados pela criança. Considerando-se o período adaptativo infantil às regras, o suposto empenho da entrevistada em implementá-las parece não surtir, ainda, efeitos através do comportamento adequado da criança no âmbito escolar. Esse relato parece revelar um paradoxo, pois uma vez que as crianças já obedecem a algumas das regras educacionais da instituição, deveriam também respeitar as figuras de autoridade da escola.

O relato da entrevistada reporta-se também, às opiniões de Lobo (1997) e Tiba (2002), no que se refere ao tempo, durante a infância, para se adquirir os valores educativos. O primeiro pontua que a educação é processual, assim como, o segundo afirma que para a criança o discernimento do comportamento certo consiste num processo que leva tempo.

A narrativa da Assistente Social 3 aproxima-se ainda do que Gomide (2005) discorre acerca da frouxidão das regras. Estas quando são sucessivamente descumpridas pela criança conduzem-na ao desrespeito à autoridade, pais ou quem venha a ocupar seus papéis, e ensina a manipular emocionalmente através de choros, chantagens e, mediante a expressão de comportamentos agressivos. Essa autora ainda afirma que crianças “educadas” sob esse modelo tornam-se adolescentes que desrespeitam professores e demais autoridades, bem como, as regras na escola e em outras instituições.

Explorando mais o depoimento da entrevistada, observa-se nele a terceira etapa apontada por Zagury (2002), no tocante à ausência de limites infantil. Segundo a autora, esse período encontra-se permeado por uma série de dificuldades progressivas, manifestadas pela

criança, e apresenta como característica, dentre outras coisas, o desrespeito aos pais, colegas e às autoridades.

A mesma entrevistada explicita o que parece ser algo em comum entre ambas instituições, abrigo e escola: a falta de limites infantil:

A gente discute lá na diretoria que não têm, esses meninos não têm limites, não têm. Tudo o que eles podem fazer, eles fazem (Assistente Social 3).

Dessa maneira, a Assistente Social 3 reincide no paradoxo de suas afirmações anteriores: revelar que as crianças não fazem o que querem e, ao mesmo tempo, revelar que elas se apresentam desprovidas de limites, portanto, que fazem o que desejam. A referida constatação deveria suscitar um trabalho em conjunto, semelhante ao caso ocorrido com um garoto, pertencente a esse abrigo, mas que freqüentava duas entidades diferentes e cuja convergência fora imprescindível no tocante às regras. Entretanto, neste caso aqui, envolvendo abrigo e escola, seria necessário estabelecer regras mais firmemente junto às crianças abrigadas.

Essa narrativa também revela ausência do exercício de autoridade, o que inviabiliza o estabelecimento eficaz das regras, assim como, seu cumprimento efetivo pelos profissionais e pelas crianças.

Sobre permissividade e transição educacional, nos relacionamentos entre pais e filhos Gomide (2005) destaca, dentre outros aspectos, a inversão de papéis, enquanto Tiba (2002) menciona uma suposta perda do referencial educativo, o que conduziu à “educação do sim” frente aos padrões de autoritarismo anteriores. Zagury (2002) aponta que a permissividade configura-se através da falta de limites, o que conduz a uma percepção deturpada da realidade e das pessoas com as quais a criança convive, visto que aquelas apenas existem para satisfazê-la. Ainda relata que ter autoridade consiste em ouvir e respeitar a criança visando sempre promover a proteção, a orientação e o bem-estar infantis. Para isso, faz-se necessário lançar mão de várias atitudes favoráveis à colocação de limites como o

cumprimento daquilo que tenha sido dito às crianças referente aos prêmios e às conseqüências, a coerência e a constância das atitudes dos educadores diante dos educandos.

Em conformidade com a Assistente Social 3, a Psicóloga 2, que trabalha na mesma instituição, reafirma novas circunstâncias que também ocorreram envolvendo as crianças institucionalizadas com a direção escolar:

Eu creio que essas crianças, que são órfãs [...] a gente já recebeu aqui reclamação da direção da escola porque não quer ficar na sala de aula, porque não tem limite nenhum mesmo, desrespeita os professores (Psicóloga 2).

A Psicóloga 2 ressalta, especificamente, que as crianças em situação de orfandade apresentam-se sem limites, o que tende a se refletir nas suas condutas através da suposta falta de respeito infantil aos professores.

A narrativa da entrevistada aproxima-se do que afirma Gomide (2005). A autora destaca que o não cumprimento das regras conduz a não aceitação das normas sociais, pois se encontram destituídas de significado, visto que as autoridades não merecem demonstração de respeito, porque foram incapazes de efetivar o cumprimento das regras. Assim, as crianças apresentam insegurança quanto ao certo ou errado, e ainda aprendem a desrespeitar instituições e outras pessoas.

A mesma profissional exemplifica as expressões da ausência de limites, durante a infância, com as figuras de autoridade escolar:

Então, essas manifestações são através disso, que elas, muitas vezes, não querem participar das atividades, as desobediências com os professores, com os profissionais que estão lidando com elas (Psicóloga 2).

A Psicóloga 2 relata as manifestações que indicam a falta de limites em crianças abrigadas tais como: negar-se a participar de atividades coletivas e previamente determinadas, e desobedecer aos professores e aos agentes institucionais.

Diferentemente do que afirma Gomide (2005), sobre a obediência infantil encontrar-se alicerçada à privação de algum tipo de lazer, isso parece não estar ocorrendo no

âmbito escolar, evidenciado pelo desrespeito apresentado por algumas crianças frente aos adultos que deveriam exercer suas autoridades.

O depoimento da Psicóloga 2 assemelha-se à opinião Zagury (2002). Essa autora destaca que, na segunda etapa, correspondente à “dificuldade crescente de aceitação de limite”, a criança destituída de orientação parental tende a se comunicar e a controlar as pessoas e o mundo ao seu redor e, assim, passará a agir também na escola, já que não aceita nenhuma restrição às suas ações.

4.9 Limite x idade

À medida que cresce, a criança passa a entender e a internalizar as regras as quais, de maneira habitual, tenderão a reger seu cotidiano, portanto, quanto mais cedo os limites vêm determinados pelos educadores aos educandos, mais facilmente, estes últimos, irão interiorizá-los. Isso não justifica, de maneira alguma, a ausência de limites em crianças maiores, mas aponta exatamente para a compreensão de possíveis e maiores dificuldades em estabelecê-los, visto que, de certa maneira, foram lassos, ou mesmo, inexistiram durante a idade pregressa.

Nessa unidade de sentido fica evidente a relevância em se estabelecer limites desde tenra idade. Os fragmentos a seguir vislumbram alguns aspectos referentes à colocação de limites, bem como, as peculiaridades relativas às determinadas faixas etárias.

A Psicóloga 1 menciona as diferenças entre crianças menores e maiores, em se determinar limites, enfocando também a reação e o nível maturacional de cada fase.

Com crianças pequenas claro, é mais difícil porque elas não têm esse domínio verbal, a fluência verbal. Mas as crianças maiores, elas já podem reivindicar, reclamar, chamar uma tia, que partir para agressão propriamente dita (Psicóloga 1).

Esse fragmento destaca uma maior dificuldade em se estabelecer limites para crianças menores, em detrimento das maiores. Enquanto as primeiras ainda se encontram no início do processo de aprendizagem das regras no abrigo e, possivelmente, demonstram-se

incapazes em lidar com a labilidade emocional, bastante intensa e peculiar à tenra idade e, tendem a recorrer mais à ação; as crianças maiores parecem se utilizar da mediação verbal, o que demonstra maior grau de maturidade emocional e social.

O relato da Psicóloga 1 encontra-se em conformidade com o que afirma Zagury (2002). Segundo a autora, os limites quando determinados desde cedo às crianças, tendem a ser respeitados e interiorizados, gradativamente, o que lhes ensina que seus desejos podem ser satisfeitos, mas nem sempre. Nas faixas etárias mais baixas são comuns algumas reações em que os “acessos de cólera ou mau humor” encontram-se presentes. Portanto, as crianças menores têm pouca capacidade em controlar seus sentimentos e comportamentos inadequados, visto que ainda desconhecem algumas noções de valores que deverão ser ensinadas pelos adultos.

Assim como constatou a Psicóloga 1, no tocante às crianças maiores, Zagury (2002) afirma que estas podem ser responsabilizadas pelos seus atos e conseqüências, já que têm uma maior compreensão acerca das regras e seu cumprimento. Pode-se encarregá-las de pequenas tarefas, ao seu alcance, o que tende a torná-la independente e a repercutir de forma positiva em suas auto-estimas.

A narrativa da entrevistada aproxima-se ainda dos posicionamentos de Lobo (1997) e Tiba (2002), sobre o constante desenvolvimento infantil. O primeiro revela que quando o bebê passa a falar e a andar torna-se crescente sua busca pela aquisição de autonomia o que requer assumir responsabilidades mediante a colocação de limites através dos pais. Já Tiba (2002) afirma que educar consiste em fazer com que a criança assuma responsabilidade desde tenra idade, de acordo com suas necessidades e capacidades.

Outra profissional, a Assistente Social 2, discorre acerca da colocação de limites quando instaurados, ou mesmo restabelecidos para as crianças menores, no seio institucional:

[...] para formar, e para criar, e para restabelecer limites com crianças muito pequenas é...fica um pouco, nosso trabalho

fica...precisa mesmo de...realmente é de dedicação quase integral, é para ser integral, integral mesmo [...] (Assistente Social 2).

Comparando-se o que diz a literatura especializada com esse relato, observa-se que a criança institucionalizada não difere de outras crianças. Zagury (2003), por exemplo, destaca que quanto mais tardiamente determinados os limites, maiores serão as dificuldades das crianças em relação às regras, e Lobo (1997) diz que a respeito da afetividade, a orientação e o estabelecimento de limites são imprescindíveis ao desenvolvimento integral da criança.

Diante da pouca compreensão infantil sobre o estabelecimento de limites, a Assistente Social 2 diz:

Quando eles são muito pequenos com esses de 3 a 6 anos a gente não tem nem como intervir, porque não têm muito essa compreensão, mas, tenta conversar na linguagem deles, procura tentar ver com eles: "porque você não vai para a festa: por conta disso, por conta disso, porque fez aquilo é" [...] (Assistente Social 2).

Aqui, observa-se um paradoxo: ao afirmar que não intervém, junto às crianças menores, essa profissional estabelece um diálogo com elas argumentando sobre o motivo pelo qual não poderão participar de um momento prazeroso; portanto, impedindo-as, o que caracteriza uma intervenção. A entrevistada parece ainda subestimar a compreensão e a percepção infantis acerca das atitudes dos educadores que a rodeiam.

Diferentemente do que afirma a Assistente Social 2, Gomide (2005) ressalta que a criança de tenra idade se apercebe da comunicação não-verbal proveniente das emoções básicas como raiva, tristeza, alegria e desprezo, dentre outras, advindas dos seus pais. Estes tendem a atuar como mediadores entre a criança e o mundo externo.

Já a postura da Assistente Social 2 aproxima-se do que Lobo (1997) se refere no tocante ao afeto. O autor destaca que este precisa ser traduzido de forma compreensível à

infância, desde tenra idade, através da atenção, dos cuidados físicos e do carinho, o que difere da ameaça, insegurança e medo.

A Assistente Social 2 revela certa adultização apresentada por algumas crianças, que parecem ter livre acesso às ruas da cidade, configurando uma independência e autonomia precoces:

[...] então ela mesma, apesar de ter um aspecto, estar em tenra idade, ela, muitas vezes, é a provedora de sua vida, ou seja, ela passa o dia todo vagando no meio da rua, ela come porque os vizinhos...[...] (Assistente Social 2).

Percebe-se que algumas crianças são levadas a amadurecer precocemente e a assumir uma postura adulta ao freqüentar as ruas livremente. Essas circunstâncias, por si só, transgridem as regras do progressivo amadurecimento humano, uma vez que a criança passa a ser adulta burlando a fase em que se encontra: a infância.

A realidade constatada pela profissional, a respeito dessas crianças abrigadas, difere do que pontuam Lobo (1997) quando este autor compreende a educação como algo processual que deve se adequar a cada fase do desenvolvimento infantil; Zagury (2002) ao afirmar que embora as crianças maiores, entre cinco e sete anos, queiram realizar algumas coisas sozinhas devido a um progressivo crescimento intelectual e motor, devem ser estimuladas e não exigidas aquém de suas possibilidades e do seu alcance; Tiba (2002), o qual revela que para assumir responsabilidades deve-se considerar as necessidades, bem como, as capacidades da criança e Gomide (2005) que discorre que as regras precisam estar dispostas adequadamente e de maneira real à idade e à compreensão infantil.

Esse relato abre os olhos do leitor para uma realidade que desconhece o que alguns autores discorrem sobre a demanda e as necessidades fundamentais ao desenvolvimento infantil. Zagury (2002) pontua as necessidades prevalentes de acordo com a faixa etária e algumas tarefas referentes aos pais e educadores. Segundo a autora, a criança entre um a quatro anos precisa ser desejada e amada, além de sentir-se apreciada, aceita e pertencente a

um grupo, cabendo aos adultos cuidar delas, proteger, e fornecer segurança. Já as crianças que têm entre cinco e sete anos precisam comunicar seus pensamentos e sentimentos além de necessitar aprovação e carinho dos adultos e uma crescente independência. Nessa mesma linha de raciocínio, Lobo (1997) ressalta que deve ser assegurada a satisfação das necessidades básicas infantis. Estas compreendem as seguranças: material, em que são amparadas fisicamente; física, percebem-se protegidas e não abandonadas e, emocional, sentem-se amadas e confiam em si próprias, portanto, precisam ser atendidas para favorecer o desenvolvimento biopsicossocial infantil.

Assim como a Assistente Social 2, a Assistente Social 3 discorre sobre a precoce adultização infantil, agora com crianças maiores.

Chega criança aqui com espírito maternal, de oito anos de idade com espírito de mãe, sabe? Quando não é para ter, né? (Assistente Social 3).

A Assistente Social 3 revela a maternagem que parece ser precocemente exigida da criança, no cerne doméstico, o que se torna inadequado mediante a imaturidade e o desenvolvimento, ambos ainda em processo de construção. Embora o crescimento infantil denote também uma busca pela aquisição de autonomia, determinados papéis não lhe cabem.

Zagury (2002) afirma que é comum a criança, entre cinco e sete anos, querer realizar algumas atividades sozinha, as quais podem não ficar perfeitas. Logo, não se deve exigir demais da criança, mas estimulá-la para desenvolver autonomia.

Continuando, a Assistente Social 3 aponta a colocação dos limites à infância como o principal problema no âmbito institucional. Enfatiza ainda o trabalho realizado com as crianças no abrigo, enfocando-as num suposto modelo educacional, desde a tenra idade, envolvendo os pais:

Mas, é muito difícil essa questão de impor eu acho que o problema maior da instituição o problema é esse mesmo de você impor os limites. O que é certo e o que é errado tem que tentar: "ó isso é certo, isso não é", tem que debater com eles, mas, é muito, muito complicado por toda uma vivência que eles

já têm. Porque quando a criança vem desde pequeninha, faz uma coisa a mãe diz, não. Botou uma coisa na boca a mãe diz, não ele vai fazer: “não, aquilo eu não posso fazer, minha mãe disse não, né”? Às vezes, o pai olha ele já, né? Não quando cresceu, assim (Assistente Social 3).

A Assistente Social 3 nomeia como problema institucional a dificuldade em se estabelecer limites. Expressa que embora se tente determiná-los existe uma historicidade anterior infantil que vem, possivelmente, a funcionar como um obstáculo ao aprendizado das regras, no abrigo, o que transparece não ter sido instituído, desde tenra idade, no âmbito familiar.

A profissional evidencia ainda uma postura autoritária diante da suposta imposição dos limites às crianças que vivem em entidades. Isso revela certo desgaste da atitude da educadora e sua suposta ineficácia, em detrimento a evocar o respeito para que alguns valores educacionais possam ser determinados durante a infância.

Vê-se também que a entrevistada faz referência às expressões hipotéticas dos pais da criança, através da palavra ou do olhar, mencionando também assim, o processo educativo, desde tenra idade, ao longo do crescimento infantil.

O depoimento da profissional corresponde aproximadamente ao que Gomide (2005) chama de supervisão estressante. Esta consiste na fiscalização exagerada e na repetição sucessiva das ordens, o que gera, na criança, saturação de informação conduzindo-a, provavelmente, ao descumprimento das regras.

Com relação às crianças maiores, Zagury (2002) ressalta que, devido ao seu grau de amadurecimento, podem ser explicadas inclusive o porquê das regras. Já com as menores, pelo fato de desconhecerem as sanções sociais, precisam de uma atitude direta e breve advinda de seus pais frente aos prováveis acessos de cólera ou mau humor infantil.

A Assistente Social 3 dá continuidade ao seu pensamento anterior, referente ao processo educativo, no entanto, remete-se agora às crianças mais velhas, como também, destaca as dificuldades que o processo educativo destas pode suscitar:

Dependendo da idade que chegar aqui, dez, onze anos pronto porque que aí...é uma coisa, sabe? Claro que não é impossível. Mas é uma coisa muito difícil de você melhorar. Porque, aí, foram muitos anos de uma educação mal dada, né? Não sei, de vida sem limite, sem ter regras que é difícil quando chega aqui para gente ter que reverter esse quadro, é um processo bem longo (Assistente Social 3).

Novamente a entrevistada reitera sua opinião, quando parece ressaltar que a idade da criança influencia quanto ao processo de estabelecimento de limites. A entrevistada pontua não a impossibilidade, mas a extrema dificuldade em se oferecer uma outra educação, dado o longo período de tempo em que as crianças mais velhas encontraram-se, até então, educacionalmente subordinadas.

4.10 Limite x individualidade

A determinação de limites durante a infância contempla não apenas a convivência saudável em sociedade, mas confere uma dimensão idiossincrática à individualidade de cada membro social. Embora deva ser estabelecido de maneira uniforme a todos, os limites promovem a continência do espaço pessoal e intransferível, seja ele físico (corporal, ambiental), ou abstrato (psicológico), como uma forma de delimitar fronteiras necessárias à coexistência entre vários indivíduos. Logo, estabelecer limites delimita não apenas o espaço entre si mesmo e o outro com o qual se convive, mas também, demarca fronteiras individuais, no tocante à identidade e aos sentimentos, dentre eles, o de pertença essencial à segurança emocional da criança.

À medida que a criança se desenvolve torna-se evidente a busca pelo seu espaço – o que repercute na privacidade – e pela autonomia próprios. Assim, faz-se necessário, desde tenra idade, orientar e acompanhar as atitudes infantis, o que difere da negligência e da fiscalização estressante de alguns adultos que tendem a comprometer a liberdade e, até mesmo, a responsabilidade da criança por aquilo que faz.

Os abrigos, por vezes, parecem não favorecer o processo de individualização das crianças que neles se encontram, devido às escassas estruturas físicas, ou mesmo, à ausência de um trabalho efetivo de conscientização, no que concerne à relevância da formação e a manutenção de espaços individuais para a garantia de um desenvolvimento infantil integral e saudável. A realização de atividades em conjunto não se constitui prejudicial à criança abrigada, uma vez que, além de proporcionar a funcionalidade institucional, promovem atitudes de cooperação, respeito mútuo e até mesmo fortalece a disciplina adquirida no convívio diário através de horários e hábitos coletivos. A coletivização é que tende a minar os aspectos espontâneos e criativos infantis, quando as crianças são compreendidas de maneira massificante e não individualizada.

Um dos aspectos mais suscitados pelas entrevistadas, sobre o estabelecimento de limites às crianças abrigadas, consistiu em vincular a compreensão da individualidade e da história de vida infantis à ausência de limites. Entretanto, as profissionais pareceram demonstrar ciência de que não existe justificativa plausível para que as crianças permaneçam regredindo em relação às regras já determinadas, transgredindo-as, ou mesmo não cumprindo aquilo que se apresenta estabelecido pela instituição. Os fragmentos que se seguem contemplam algumas dessas circunstâncias ocorridas no abrigo.

A Assistente Social 1 parece fazer um trabalho junto às funcionárias do abrigo, quanto ao entendimento de determinadas atitudes infantis, que indicam ausência de algumas regras higiênicas:

Às vezes, olhe, chega criança aqui, às vezes, é...não tinha noção mesmo não, questão de banheiro, pedir para ir ao banheiro. Às vezes, chega criança aqui e tudo que faz, não sei se pode até dizer...Faz cocô, é...em qualquer lugar. Chega faz cocô em qualquer lugar e, aí, a gente sai...Às vezes, ficam com raiva, a gente fala: "não, olhe, tente entender que, às vezes, quem sabe na casa delas não tinha banheiro, né"? A mãe, às vezes, os pais não passaram para ela essa questão, então fazem em qualquer lugar, lá (Assistente Social 1).

A entrevistada deixa transparecer um certo empenho em conscientizar às funcionárias da entidade, como também, denota uma tentativa para que estas se esforcem em compreender a realidade diferencial, que o abrigo parece deter, relativa à aquisição das regras educativas, pelas crianças, quanto aos hábitos higiênicos.

A Assistente Social 1 enfoca ainda a expressão de sentimentos, como a raiva dos agentes institucionais diante da conduta infantil, destituída de alguns limites, ocorrida na instituição, enfatizando não apenas as relações da criança com seus pais, mas também, das próprias funcionárias com suas figuras parentais.

Vê-se que a profissional busca trabalhar a individualidade a partir da empatia das funcionárias em relação à realidade doméstica anteriormente vivida pelas crianças abrigadas.

Assim como Assistente Social 1, a Assistente Social 2 também realiza um trabalho voltado às funcionárias do abrigo, no entanto, explicita-o e parece relacioná-lo com o histórico de cada criança. Eis o argumento:

Então assim, a gente pelo menos na instituição que eu estou trabalhando, atualmente, posso falar o nome? Na Casa do Conselheiro, acabei falando, eles...a gente tenta trabalhar com as meninas, fazendo com que elas participem de...seminários, participem de...cursos profissionalizantes na área, trabalham com...queixas de personalidade, para ir se trabalhando e entender um pouquinho a história de vida de cada criança (Assistente Social 2).

A Assistente Social 2 descreve algumas das atividades realizadas pelas funcionárias do abrigo e deixa entrever um certo retorno, em nível pessoal, às mesmas, bem como uma suposta compreensão advinda do acesso à historicidade única, infantil, no abrigo.

Novamente, a mesma entrevistada evoca o trabalho transcorrido no âmbito institucional, junto aos funcionários, enfocando as prováveis dificuldades, também associadas em relação aos limites:

Então na instituição fica um pouco difícil porque você tem que mostrar para o outro, principalmente, você enquanto técnica de instituição, você tem que está sempre trabalhando com aquele funcionário que não teve, não tinha esse esclarecimento, tem

que mostrar a ele a cada história de vida, cada criança, a história dos limites. É você está construindo com aquela criança, então é...chega a ser difícil por conta disso. Mas, nada impossível, a gente tenta esclarecer e os funcionários quando eles estão...não é nem aptos, é quando eles estão assim, essa questão da boa vontade. A gente trabalha muito com essas pessoas que estão assim querendo aprender, querendo individualizar o trabalho porque quando se trabalha com criança em instituições, você tem que realmente ter essa visão muito clara que é você está trabalhando com a individualidade de cada um, você não pode está trabalhando com a coletividade, você não pode achar que uma coisa serve para um e vai servir para o outro (Assistente Social 2).

Para a Assistente Social 2, a sua função parece consistir em engendrar, além de uma conscientização, um trabalho que suscite conhecimento, disposição e motivação de alguns funcionários, lançando mão da história de vida individual infantil, como elemento facilitador para estabelecer contato com os outros agentes institucionais.

A partir do viés traduzido pela profissional, percebe-se ainda que embora exista uma certa coletividade, característica de alguns abrigos, a ênfase, nessa entidade, parece recair sobre a individualidade, contemplando, inclusive, a construção contínua, educacional, entre os funcionários e cada criança, que embora transpareça certos obstáculos, denota não se apresentar inviável.

A narrativa da Assistente Social 2 assemelha-se ao que afirma Zagury (2002), quando discorre que os pais precisam distinguir entre necessidades e desejos infantis e compreender que a criança também tem o direito à privacidade, o que difere de descaso, falta de cuidados, acompanhamento e supervisão dos educadores.

Continuando com a Assistente Social 2, ela discorre acerca do suposto desconhecimento do funcionário que lida cotidianamente com as crianças abrigadas, no tocante aos limites que parecem ser estabelecidos de maneira individual:

[...] muitas vezes, esse funcionário que lida diretamente com a criança ele não tem esse conceito do que seja é...o limite de cada um, então é difícil a gente manter assim, o limite com as crianças e, assim é...e para formar, e para criar, e para restabelecer limites com crianças muito pequenas é...fica um pouco, nosso trabalho fica...precisa mesmo de...realmente é de

dedicação quase integral, é para ser integral, integral mesmo nessa questão do trabalho, está bem assim, consciente do que seja nosso trabalho (Assistente Social 2).

A entrevistada aponta para dois aspectos que dificultam a colocação dos limites no abrigo: o primeiro diz respeito aos funcionários, os quais aparentam desconhecer as peculiaridades de cada criança, o que simultaneamente parece repercutir nas práticas educacionais e, sendo assim, a Assistente Social 2 parece desenvolver um trabalho que requer formá-las, criá-las e restabelecê-las na instituição.

A profissional retoma seu raciocínio explicitando as atividades que ocorrem no abrigo, denotando engajar os funcionários na questão dos limites e da individualidade na infância, desta vez quantificada:

[...] tenta mostrar às pessoas que estão mais ligadas, diretamente às crianças que esse processo do limite, que cada um responde de uma forma diferente e ao responder diferente cada qual, a gente tem que tentar entender cada um. Assim, a gente procura, não é fácil, por exemplo, uma instituição que temos 12 crianças nessa faixa etária de 2 a 6 anos, não é fácil querer que o educador, que a pessoa que está mais ligada entenda 12 crianças ao mesmo tempo. A gente tenta mostrar ao funcionário, a instituição tenta também compreender, porque nós, enquanto equipe técnica, estamos sempre lendo, nos atualizando sobre essa questão de limite, sobre a questão de cada criança. Então, nós procuramos assim, através de leituras, nós procuramos assim, através de capacitações, nós procuramos estar sempre engajando os nossos funcionários, nessa questão, principalmente, no que trata de personalidade, na questão de...a gente tenta fazer com que o nosso usuário, o nosso funcionário ele esteja participando de programas que visam atender um pouquinho a individualidade de cada um, procura dessa forma (Assistente Social 2).

Nesse fragmento da entrevista, a Assistente Social 2 parece contradizer-se, pois enquanto preza por um trabalho educacional voltado à individualidade infantil, enfocando a reação da criança, na instituição, discorre sobre uma certa dificuldade dos agentes institucionais, que lidam diretamente com as crianças, em compreender esse procedimento educativo. O suposto obstáculo é apontado também, no tocante à quantidade de crianças, o

que exige uma maior capacitação pessoal e profissional dos funcionários, subtendendo-se ainda, um certo engajamento dos funcionários à compreensão da individualidade infantil.

Num outro momento da entrevista, a Assistente Social 2 revela os fatores que provavelmente suscitam a expressão de determinados comportamentos infantis:

[...] a pessoa que está no dia-a-dia entenda um pouquinho essa birra, porque, muitas vezes, essa birra é uma retrospectiva daquilo que ela viveu anteriormente. É o abandono, é a situação de maus-tratos, é a situação de negligência [...] (Assistente Social 2).

A profissional demonstra agora que algumas das reações da criança frente à colocação de limites podem remeter, portanto, serem advindas de experiências anteriormente vividas no âmbito doméstico como abandono, maus-tratos e negligência.

A Assistente Social 2, novamente menciona a quantidade de crianças agora bem maior que anteriormente, evidenciando os diferentes históricos de vida infantil:

[...] tem que trabalhar com 34 crianças e cada uma vem de um processo de vida diferente, com uma história de vida diferente mesmo quando irmãs, mas cada uma tem seu tempo de vida [...] (Assistente Social 2).

A entrevistada discorre sobre as peculiaridades de cada criança abrigada, mediante o processo e a historicidade de vida infantis diferentes, mesmo quando apresentam laços consangüíneos e pareceram compartilhar de um mesmo processo educativo. Essa constatação parece contemplar os desafios em se efetivar uma política do individualismo, vislumbrada pela Assistente Social 2, no cerne institucional, o que não consiste em defender a massificação veiculada à coletividade.

A profissional reitera seu raciocínio anterior ao atribuir certa ênfase à família das crianças institucionalizadas. Segundo ela:

[...] cada uma tem sua história de vida bem diferenciada, mesmo sendo na mesma família, no mesmo contexto familiar, né? (Assistente Social 2).

A Assistente Social 2 observa que as crianças, mesmo quando provenientes de igual cerne familiar apresentam condutas diferenciadas entre si. Isso parece ser utilizado, inclusive, com uma certa proximidade e compreensão acerca do que pode ocorrer tanto na família, como também no abrigo.

Já a Assistente Social 3 aborda de maneira explícita sobre os prováveis aspectos que se encontram implícitos à conduta desprovida de limites, apresentada por algumas crianças:

Claro que a gente sabe que tudo isso tem uma...tem um motivo por trás. Alguma coisa que aconteceu em casa, a vida que eles levam em casa, mas a gente também não pode: "ah"! "O bichinho porque você faz então, está certo fique assim" (Assistente Social 3).

Esse depoimento denota a ciência da entrevistada no tocante ao que se encontra subjacente aos comportamentos infantis indicativos de falta de limites na instituição. Dentre eles, aponta algum fato ocorrido no âmbito doméstico infantil. A Assistente Social 3 parece deixar claro que compreende o que tenha acontecido na casa da criança, mas que, mesmo assim, os limites tenderão a ser estabelecidos no abrigo.

A Assistente Social 3 ainda explicita a carência afetiva de algumas crianças institucionalizadas e suas repercussões nas condutas individuais destas:

A questão da falta de afeto, né? A falta de carinho a gente percebe mesmo quando chega alguém e abraça, "tia me leva para sua casa, deixa eu ficar contigo"; ou então: "ah"! "Minha mãe nunca mais veio me ver, minha tia não veio, ou minha madrinha". Então é...essa ausência mesmo de afeto, de carinho de querer atenção. Isso reflete nesses comportamentos deles (Assistente Social 3).

A entrevistada relata que a ausência de afetividade advinda do âmbito familiar ressoa não apenas no relacionamento entre abrigados e agentes institucionais, como também incide nas atitudes infantis.

Também especifica as condições que permeiam a moradia das crianças abrigadas:

São crianças de nível bem baixo mesmo, são crianças que moram em favelas, em áreas de invasão, em áreas de risco que

você não pode ir lá. Tem um agente de saúde, tem alguém da área porque você corre risco (Assistente Social 3).

Nessa narrativa compreende-se que as próprias crianças se encontram vulneráveis aos riscos do local onde residem. Isso pode vir a ser interiorizado mediante as circunstâncias de perigo e insegurança que parecem suscitar o cotidiano de suas vidas e de seus familiares.

Novamente, encontra-se evidenciada a expressão da afetividade no abrigo junto às crianças, mencionada pela Assistente Social 3, agora tendo sob foco, a auto-estima rebaixada e a conduta infantis:

E, aí, a gente vai trabalhando, e mostrando, e tentando levantar a auto-estima, porque são crianças que têm a auto-estima baixa, elas têm a auto-estima muito baixa e quando elas sentem que são amadas, que recebem um abraço, elas já melhoram, mas que como eu disse é um processo longo. Para elas se sentirem...que são desejadas, que têm pessoas que se importam com elas, apesar de tudo que elas vivem dentro de casa (Assistente Social 3).

Nesse fragmento, vê-se que a auto-estima de algumas crianças institucionalizadas parece se encontrar imbricada às vivências domésticas, o que pode caracterizar suas individualidades. Percebe-se ainda que a Assistente Social 3 destaca uma estreita relação afetiva entre educadores e educandos, o que reverbera na manifestação de comportamentos adequados destes últimos, e exige um período de tempo para se vincularem aos agentes institucionais, como também para se adaptarem às regras do abrigo. Isso, de fato, além de promover o resgate da auto-estima infantil, ainda se reflete na transmissão dos limites.

Assim como a Assistente Social 2, a Psicóloga 2 também reconhece os mesmos fatores que permeiam as vivências de algumas das crianças abrigadas:

Porque a gente vive aqui, várias situações, tem tanto crianças órfãs como, tem aqueles que chegam a ter contato com os familiares, mas não têm condições, essas criança, de estar vivendo na sua própria casa, por causa de maus-tratos, por causa realmente, às vezes, de abandono, mas tem crianças que a gente...tem assim, esse contato com a família, né? (Psicóloga 2).

A Psicóloga 2 revela que, embora as crianças tenham família, exceto aquelas que se encontram em situação de orfandade, determinados fatores como maus-tratos e abandono levaram-nas à institucionalização, sendo os próprios parentes que as mantêm no regime de abrigo.

Assim, faz-se necessário desenvolver um trabalho voltado aos familiares, – quando existem, – dessas crianças, para que se promova a reaproximação, como também a reinserção no seu cerne, ou mesmo, favorecer a colocação em famílias substitutas.

Ainda a mesma entrevistada pontua que se busca junto à criança os motivos que, provavelmente, estão desencadeando determinadas reações infantis:

Assim, procurar eles, compreender o que é que aconteceu, porque que estão assim, o que é que houve então assim, a gente procura escutá-los para saber assim, o que é que está incomodando, o que é que está deixando-os ansiosos, ou preocupados com alguma coisa (Psicóloga 2).

A Psicóloga 2 parece realizar um trabalho de suporte à infância, com o intuito de desvendar o que tenha ocorrido, visando minimizar os prováveis incômodos advindos de sentimentos como ansiedade e preocupação das crianças abrigadas.

Diferentemente da Assistente Social 2, a Psicóloga 2 parece exercer um trabalho mais voltado à coletividade, no abrigo, referente às crianças e, até mesmo, aos agentes institucionais:

E de certa forma também, a gente trabalha em grupo, a gente procura trabalhar em grupo para poder assim, dar uma palestra, trabalhar algum assunto, o que é que eles querem aqui, o que é que está acontecendo mais aqui. Teve projeto sobre sexualidade, a gente procurou trabalhar sobre sexualidade, desenvolvimento do corpo, o que é que acontece, sobre relacionamento, relações interpessoais, quando estava acontecendo muita briga, agressividade. Então assim, a intervenção é mais grupal, a gente faz uma intervenção mais grupal com as crianças e também, com os profissionais (Psicóloga 2).

A Psicóloga 2 revela que desenvolve seu trabalho de maneira interativa e grupal junto às crianças e aos educadores. Inclusive, aborda situações recorrentes na instituição e

assuntos sugeridos por aquelas, mas também enfoca temáticas específicas em relação à convivência saudável entre as crianças frente à manifestação da agressividade inadequada, através das brigas.

Observa-se que a individualidade, nesse abrigo, parece atrelada a um viés mais coletivista, o que pode apresentar, de forma simplista, duas implicações. Se, por um lado, se trabalham os elos interpessoais, por outro pode-se não vislumbrar a individualidade, principalmente, infantil.

No tocante aos espaços individuais, abstratos e/ou físicos, a Assistente Social 1 revela o desconhecimento da criança acerca dos mesmos, quando desprovida de limites.

Porque eu acho assim, aquela criança que não tem, que não tem limite, que não tem, fica solta. Não sabe estabelecer, quais os espaços que ela tem, a gente tenta trabalhar muito essa criança, isso aqui (Assistente Social 1)

A entrevistada pontua as repercussões, dentre elas, a suposta não constituição de um espaço próprio, durante a infância, quando esta se encontra em meio à permissividade engendrada pela falta de limites. A Assistente Social 1, diante da conscientização dessas implicações, ressalta a tentativa em se realizar um trabalho para instituir as regras junto às crianças no abrigo.

Esse relato encontra-se em consonância com Lobo (1997), quando este pontua que a criança necessita de limites claros e firmes para desenvolver-se de modo saudável, pois do contrário pode apresentar-se insegura física e emocionalmente.

No que concerne à privacidade individual infantil, a Assistente Social 1 discorre sobre os eventuais questionamentos acerca de algumas atividades realizadas em conjunto, pelas crianças no abrigo.

Aí, eu queria dizer: "pôxa, mas isso assim, que, às vezes, as pessoas dizem assim: na instituição é...por que tem que a criança acordar na mesma hora, por que fica na mesma hora". Porque não é diferente de casa. Na casa, você almoça a hora que você quer, tem famílias que têm aquela hora certa e têm

famílias que... E, aí, às vezes, tem que trabalhar essa questão (Assistente Social 1).

A profissional denota estabelecer uma certa aproximação entre a dinâmica da convivência em família e a rotina institucional. Esta última, caracteriza-se por horários prefixados e seguidos, de maneira coletiva, pelas crianças na entidade. A Assistente Social 1 parece destacar ainda que no abrigo devem se desenvolver hábitos, durante a infância, dado seu ingresso e permanência na entidade.

Sobre o trânsito das crianças, no espaço institucional, a mesma entrevistada diz o seguinte:

A questão é...do...do espaço delas mesmas. Pronto, aqui a secretaria a gente coloca isso para elas. Quando elas entram aqui, não sei se você percebe? Às vezes, ela diz: pede licença, para entrar. Elas sabem que esse espaço aqui é um espaço da gente daqui, da dirigente, dos técnicos. Um espaço quando a gente quer falar, conversar com elas a gente chama aqui. Mas, não é porque aqui elas vão ficar entrando a hora que elas querem. Elas sabem que têm que pedir permissão e a gente tem que dizer: “pode entrar ou não” (Assistente Social 1).

A Assistente Social 1 reporta-se aos espaços físicos do abrigo, bem como a algumas regras educacionais – como pedir permissão aos educadores, dentre eles, técnicos e dirigentes, – possivelmente interiorizadas pelas crianças. Esse mesmo local também parece ser utilizado para conversas, junto às crianças, o que além de ocorrer de forma particular fá-las refletir acerca do comportamento inadequado no cerne institucional.

O depoimento da participante assemelha-se ao que afirma Gomide (2005), sobre as broncas. A autora discorre que estas devem ocorrer de maneira reservada, entre educador e educando, para evitar constrangimentos a este, além de favorecer a auto-reflexão infantil. Embora contraditoriamente, para a referida autora, as conversas quando têm conotação de broncas não favorecem a determinação de limites.

A Assistente Social 1 exemplifica uma situação ocorrida no abrigo, referente à transmissão da privacidade à infância:

Às vezes, vem num horário. ou outro, quem está no dia-a-dia aqui são as funcionárias, a gente tenta colocar para as funcionárias isso: elas tentarem conversar com a criança isso, tentar ensinar, tentar mostrar: “ó não...é errado fazer cocô no chão, lugar de fazer cocô é aqui no banheiro”, aí tenta levar. Ou então é...essa questão do...da privacidade tenta colocar para ela, a questão da privacidade porque, às vezes, quer fazer em qualquer lugar, não tem a questão, não você tem que ter, “ó fazer aqui, não pode fazer na frente de todo mundo” (Assistente Social 1).

A profissional parece ater-se às funcionárias que lidam diariamente com as crianças, com o intuito de fazê-las ensinar gradativamente, a estas últimas, uma certa autonomia mediante diálogos e a aquisição de hábitos higiênicos adequados. A Assistente Social 1 denota vislumbrar ainda a interiorização dessas regras, para que a referida conduta infantil se manifeste nos devidos locais, específicos e apropriados, no abrigo, o que vem também a exercitar o espaço de privacidade da criança.

A mesma entrevistada reitera seu raciocínio, agora pontuando a suposta retenção do que tenha sido ensinado à criança, relativo aos hábitos higiênicos, durante o regime de abrigamento.

Pode ser que elas saiam daqui, voltem para a realidade que tinham, que não tinham banheiro, dos pais não se preocuparem com essa questão da privacidade. Quer dizer: “ah”! “Faz em qualquer canto, se vira”, mas aí, eu acho que ela vai sair com alguma coisa, com algum parâmetro. Mesmo que chegue em casa, não tenha banheiro, mas ela vai saber procurar um lugarzinho mais escondidinho, para que não faça na frente de todo mundo (Assistente Social 1).

A Assistente Social 1 deixa transparecer os possíveis efeitos dos parâmetros higiênicos que parecem ter sido ensinados na entidade. Esses referenciais de privacidade tendem a balizar a colocação de limites na mesma e também, possivelmente, estender-se ainda ao futuro, dado o desligamento infantil.

Vê-se que a profissional empenha-se claramente em determinar os limites, bem como parece antever a provável retenção das regras que ressoam no âmbito da privacidade

infantil. Isso transmite à criança o estímulo, a atenção e o interesse no tocante ao seu desenvolvimento individual e social saudável.

A Assistente Social 1 remete-se ao receio do educador em determinar limites ao educando, e enfoca, novamente, a questão da criança destituída de parâmetros, que lhe favoreceriam a continência do seu espaço individual e, conseqüentemente, grupal.

O medo de separar, aí não quer dá o limite e aí termina o contrário, termina você afastando, porque termina criando solto, sem ter o referencial de conduta, não sabe a questão do espaço, do seu espaço. A vida futura dele vai ser horrível porque questão de trabalhar em grupo, ele não vai saber atuar em grupo porque ele não tem seu espaço, eu não tenho limite no meu espaço, meu espaço pode ser o infinito e [...] (Assistente Social 1).

A entrevistada discorre sobre uma suposta previsão negativista acerca das futuras relações interpessoais do indivíduo em sociedade, uma vez que cresceu sem a continência de um espaço próprio, onde a presença do outro precisa estar implícita, o que configuraria o respeito ao espaço da alteridade.

Esse relato vislumbra o que Zagury (2002) pontua sobre a percepção deturpada da realidade apresentada pela criança sem limites. A autora afirma que esta, quando adulta, tende a fazer tudo o que quer, ampliando seu espaço sem reconhecer a alteridade e podendo também, apresentar irritabilidade, o que a torna instável emocionalmente, reduzindo sua capacidade de atenção e concentração.

A Assistente Social 1 ainda reitera sua afirmação quanto à relevância do conhecimento do espaço individual, levando-se em consideração também o outro.

[...] porque, às vezes, num grupo ele não vai saber: "até onde é o meu espaço, até onde eu vou, até onde posso ir sem estar interferindo, sem estar prejudicando o outro, né?" (Assistente Social 1).

A profissional aponta, implicitamente, que a criança quando se encontra ciente do seu espaço específico, bem como, referente à sua abrangência e limitações, tende a respeitar a alteridade sem interferir ou prejudicá-la no que se refere ao espaço desta.

Outra entrevistada, a Assistente Social 3, relata uma certa sensação de aprisionamento, que parece estar presente, e constituir o espaço físico da entidade.

De...se é a questão de está precisando de alguma coisa, de querer alguma coisa, até mesmo querer ser...de querer ter um padrinho, alguém para sair desse espaço daqui, muitas vezes, elas se sentem presas (Assistente Social 3).

Essa narrativa denota que a criança abrigada, além de necessitar de pessoas que venham lhe fornecer um suporte afetivo, também precisa sentir-se livre do ambiente que configura a sua institucionalização.

O fragmento da entrevista com a Assistente Social 3 parece denunciar o não cumprimento do que assegura o ECA (2005). Segundo o referido estatuto, o regime de abrigo não implica privação de liberdade. Possivelmente, isso fica mais explícito às crianças deste abrigo específico, pois estas têm contato com outras crianças que frequentam atividades escolares na instituição e, posteriormente, retornam às suas casas, enquanto que as abrigadas permanecem na entidade. No entanto, faz-se necessário que os agentes institucionais busquem investigar os reais motivos que, provavelmente, conduzem a esse sentimento de prisão infantil.

Assim como a Assistente Social 2, a Assistente Social 3 também menciona o excesso de liberdade infantil, mas neste caso ocorrido na entidade e solucionado por esta:

Era complicado até a gente tirar, mas o que foi que a gente fez? A gente deu liberdade demais e agora a gente tinha que ir atrás do prejuízo (Assistente Social 3).

A Assistente Social 3 deixa evidenciar certa permissividade, o que configura a falta de espaços, individuais e sociais, referente a uma criança, o que posteriormente fora solucionado através de medidas cabíveis.

Assemelhando-se à Assistente Social 1, a Psicóloga 2 reitera, além da autonomia, o exercício da responsabilidade da criança no abrigo, ambos porém um tanto distante.

Evidencia ainda a ausência de espaços individuais e da singularidade relativa a alguns produtos de higiene pessoal para as crianças, no abrigo em que trabalha.

É uma coisa que a gente até queria falar, separar lá, deixar: “pôxa ter seu espaço, ter seu cantinho, para você, ter suas coisas você mesmo cuidar”, as crianças mesmas cuidarem, mas não tem como é um local, muitas vezes, para tudo junto. E não tem, às vezes, essa separação de xampu, das coisas. Então, assim é tudo muito coletivo, vá hora de tomar banho aí vai tomar, hora de ir à escola, tudo muito junto (Psicóloga 2).

Com estas palavras, a Psicóloga 2, pertencente à outra instituição, uma ONG, deixa transparecer o seu incômodo diante de situações em que a individualidade das crianças fica ameaçada, denotando ainda uma certa incapacidade em transformar, no que seja necessário, essa realidade na instituição.

A profissional menciona ainda uma suposta falta de individualização nas atividades realizadas junto às crianças, na entidade, o que parece caracterizar desde a higiene infantil até a ida à escola. A Psicóloga 2, inclusive, relata também os possíveis benefícios, caso houvesse um lugar pessoal e diferente para cada criança, uma vez que esta poderia se responsabilizar pelos seus pertences, ao zelar pelos mesmos. Isso, de fato, facilitaria desde a infância, o sentimento de pertinência e de identidade, uma vez que viria a se reconhecer nos seus objetos pessoais.

A constatação da Psicóloga 2, quanto a não distinção envolvendo espaços e objetos, no abrigo, encontra-se em desacordo com o ECA (2005). Esse estatuto assegura, através do direito, o respeito à integridade infantil que visa, dentre outras coisas, preservar os espaços e objetos pessoais da criança e do adolescente.

4.11 Abrigamento x desligamento

A institucionalização, sem dúvida, consiste num dos períodos mais críticos e sensíveis ao desenvolvimento da criança privada do convívio familiar. Um ambiente desconhecido, com pessoas estranhas, provavelmente, suscita medo e tende a conduzir a um movimento de regressão emocional. Isso pode refletir-se igualmente nas condutas das

crianças, que indicam ausência de limites, para as quais precisa-se voltar um olhar mais abrangente e sensível, além de encontrar-se atento, visto que os comportamentos infantis podem estar sinalizando demandas de outras ordens, como acolhimento e segurança emocionais diante do ingresso e da saída na instituição.

Segundo o ECA (2005), o abrigo consiste numa medida de caráter provisório e excepcional em que, dentre outros princípios, precisa preparar a criança, gradativamente, para o desligamento da entidade, assim assegurando o direito de viver junto à família natural ou substituta.

A Psicóloga 1 discorre acerca dos períodos referentes à institucionalização e seus prováveis efeitos durante o período que a criança se encontra na entidade:

E também da fase. Porque como aqui é uma instituição. Eles passam por várias fases assim, o abrigamento é um momento muito difícil, acho que é o momento mais difícil de todos porque é uma mudança muito brusca, né? Então, geralmente eles ficam mais agressivos, mais, como é que eu digo? Mais...intranquilos. Contestando mesmo o fato de estarem abrigados (Psicóloga 1).

A entrevistada enfatiza a fase do abrigamento como um aspecto dificultador ao estabelecimento de limites à criança institucionalizada.

A Psicóloga 1 parece compreender que a fase de ingresso, no abrigo, representa uma mudança abrupta de realidade, o que pode desencadear a expressão de comportamentos ansiogênicos e agressivos durante a infância. A manifestação dessas condutas pode ser compreendida como defesas, mediante um ambiente que causa estranhamento e contestação, frente às circunstâncias adversas que conduziram à institucionalização.

A mesma profissional ainda aponta uma outra fase em que a criança abrigada encontra-se bastante vulnerável a manifestar ausência de limites: o desligamento.

O desligamento, o desabrigamento também é outro momento difícil porque eles já estabeleceram vínculos com as pessoas daqui, com os colegas mesmo e adota a incerteza quando vai para adoção. De uma...de uma...é uma família nova, uma situação muito nova então, eles ficam inseguros até eles

começam...muitas vezes, ele regridem em termos de é...respeito às regras, às normas eles começam a fazer tudo aquilo que eles sabem que não era permitido, como um momento de contestação mesmo daquilo que está acontecendo (Psicóloga 1).

Para a Psicóloga 1, se a criança anteriormente parecia apresentar um certo desconforto ao ingressar na entidade, o que, provavelmente, também envolve as pessoas até então desconhecidas; ao ser desabrigada, há o desencadeamento de sentimentos como insegurança e regressão, devido aos elos afetivos já firmados com agentes institucionais e outras crianças, na entidade. Dessa forma, a afetividade infantil torna-se novamente estremecida, uma vez que, assim o fora na transição do âmbito doméstico ao institucional, e ainda questionada diante das futuras e, um tanto incertas, experiências vindouras. Ainda em relação aos elos afetivos, instaurados na entidade durante o regime de abrigo, percebe-se um certo cuidado, uma vez que parecem incorrer novamente na dissolução.

Nesse abrigo, parece não existir uma proposta gradativa de desligamento, como preconiza o ECA (2005) e, conseqüentemente, um trabalho voltado às crianças como forma de conscientizá-las acerca de sua inserção em família substituta.

Faz-se relevante destacar também, que o estabelecimento de limites baseia-se numa relação afetiva entre educador e criança, o que parece ocorrer nessa instituição, visto que as crianças, diante do desligamento – regridem, desrespeitam e contestam as regras anteriormente determinadas – provavelmente, têm os vínculos esgarçados no âmbito institucional, dada a transitoriedade do mesmo. Embora ocorram essas atitudes de transgressão infantil, isso não deve isentar os educadores de determinar os pressupostos educativos e efetivá-los, enquanto a criança encontra-se sob a guarda do abrigo.

Outra entrevistada, a Assistente Social 2, destaca a necessidade em se lançar um olhar mais apurado a respeito das manifestações, que indicam ausência de limites, expressas pelas crianças:

Então, assim, é difícil, mas a instituição com profissionais que estão se capacitando para trabalhar em abrigos, ela tem que ter esse olhar de entender cada criança e dessa forma compreender essas birras, essas malcriações, essa falta de educação e entender que é um processo da criança, seja de adaptação, seja um processo de realmente o que for de colocar [...] (Assistente Social 2).

A Assistente Social 2 explicita a necessidade em vislumbrar um olhar compreensivo, através de capacitações, junto aos agentes institucionais, diante das manifestações indicativas da falta de limites, enfatizando, de certa maneira, que se deve entender o processo adaptativo da criança, emergente durante o ingresso e a permanência no abrigo.

Em consonância com o que havia afirmado a Psicóloga 1, a Psicóloga 2 evidencia algumas das reações infantis frente ao período em que a criança encontra-se próxima a ser desligada da instituição:

Não...tem crianças aí que estão para ser desabrigadas então, elas ficam muito mais ansiosas, muito mais ativas e muito mais propensas a discutir com o outro, a brigar (Psicóloga 2).

A Psicóloga 2 reitera que o desligamento engendra uma maior propensão da criança em manifestar uma série de sentimentos, provavelmente defensivos e comuns diante de situações desconhecidas, como ansiedade e agressividade verbal e física.

4.12 Limite x violência

Em meados do século XX, da Idade Moderna, fazia-se comum o uso da punição física como método disciplinar infantil. O rigor aplicado pelos pais, em especial pela figura parental masculina às estripulias infantis, aliado à rigidez, bem como à inquestionabilidade das regras constituíam os meios designados como “educativos”, os quais se impunham mediante a força e autoritarismo, e não pelo exercício da autoridade.

Assim como fora abordado no capítulo *Sentimento de infância: historicizando a criança da família medieval à família contemporânea*, ao longo da constituição sócio-histórica familiar, o relacionamento entre pais e filhos sofreu uma série de mudanças

significativas, dentre elas, o que parece ser a supressão da ação punitiva pela palavra ameaçadora, ambos, educacionalmente, ineficazes.

Ainda na Contemporaneidade, encontram-se alguns vestígios do rigor físico anteriormente utilizado como método educacional, que parece ter alcançado o *status* de cultura da violência no cerne familiar. Um projeto de lei de recentemente aprovado na Câmara Federal, o Decreto-Lei nº 2.654/03, cuja autoria pertence à deputada federal Maria do Rosário, proíbe os castigos físicos e humilhantes a crianças, por acreditar que, dentre outras coisas, a sociedade ao admitir e justificar a punição física “ajuda a produzir homens e mulheres infelizes, improdutivos, auto e hetero-destrutivos, sem compaixão, sem respeito por si e pelos outros” [...]. Isso não significa ausência de limites, mas estabelecê-los através de outras maneiras como diálogo, regras claras e objetivas, sempre alicerçados na afetividade e não na coerção física.

Em consonância com o ECA (2005), a infância e a adolescência brasileiras estão asseguradas frente à negligência e à violência de quaisquer ordem. Alguns dos fragmentos a seguir revelam que a violência, advinda do âmbito doméstico e institucional pode encontrar-se subjacente à historicidade infantil e ainda ser explicitada como manifestações indicativas da ausência de limites na infância, o que tende a dificultar a transmissão dos limites às crianças abrigadas.

A Psicóloga 1 discorre acerca de algumas reações infantis indicativas de agressividade, na instituição, e destaca como intervém frente a essas manifestações:

Quando é a questão de agressividade com um coleguinha, por exemplo, a gente conversa com eles. Eu, principalmente, assim eu converso a questão de que: “Ah”! “Tudo bem ele sentir raiva”, porque geralmente ele faz isso, porque a criança ou pegou um brinquedo, ou bateu nele antes, ou fez algo que o deixou assim com raiva, que é normal ele sentir raiva, ele pode sentir raiva, mas que a forma que ele está expressando aquilo é que a gente não concorda. Que ele pode usar a palavra, ele pode dizer que não gostou, ele pode reclamar com a tia, chamar uma tia para resolver, mas não partir para agressão física. Porque aí, a gente tenta dá esses limites. Com crianças pequenas claro, é mais difícil, porque elas não têm esse domínio verbal, a fluência verbal. Mas as crianças maiores, elas já podem reivindicar, reclamar, chamar uma tia que partir para agressão propriamente dita (Psicóloga 1).

Essa narrativa evidencia que a conduta agressiva da infância abrigada apresenta-se, em geral, como uma reação à ausência de limites, ou mesmo, diante da agressão de outra criança. A Psicóloga 1 denota ressaltar que a agressividade – a raiva – parece ser compreendida de maneira natural, assim como, sua expressão desde que esta seja socialmente adequada através do diálogo, da intervenção de uma educadora e não da violência física.

A entrevistada ainda pontua e estabelece diferenças no tocante à maneira como as crianças menores e maiores lidam com a agressividade. Enquanto as menores detêm uma certa dificuldade em utilizar-se da mediação da palavra, o que parece fazer com que sejam mais propensas a expressar agressividade física – provavelmente devido à pouca maturidade diante das sanções sociais – as crianças maiores tendem a recorrer às educadoras e assim, provavelmente evitam-se os confrontos físicos diretos.

A revelação da profissional condiz com o que resalta Zagury (2002), acerca da labilidade emocional característica da criança de tenra idade. Segundo a autora, é comum que crianças menores tenham acessos de cólera, birra e mau humor e, não saibam como lidar adequadamente com essas manifestações, uma vez que ainda não introjetaram as regras de convivência social. A citada autora afirma ainda que a expressão de tais atitudes, nem sempre requer uma intervenção do educador: a criança pode externalizar seus sentimentos, sem machucar a si, nem aos outros ao seu redor. A criança, devido à pouca faixa etária, precisa, paulatinamente, aprender a controlar-se e a lidar com seus sentimentos e comportamentos, a partir daquilo que os adultos lhes ensinam. Em situações tristes e conflitivas, os pais também podem oferecer aos filhos apoio, conforto e segurança, assim, estes últimos, desde tenra infância, tenderão a se expressar de forma saudável e socialmente aceita.

O depoimento da profissional também vislumbra o posicionamento de Tiba (2002). Esse autor pontua que uma relação de respeito, junto à criança, pautada no amor

incondicional, consiste em permitir a expressão dos sentimentos infantis, dentre eles, raiva e agressividade, de maneira adequada, respaldada, portanto, no convívio social.

Ainda a Psicóloga 1 destaca a influência familiar no que se refere à transmissão da conduta agressiva durante a infância:

E muitas vezes ,a família chega e diz: “olhe, não”! “Se bater em você, você meta a mão”! “Você meta a mão”! “Não tem disso de sair apanhado, não”! Porque aí, já vem uma questão da família, cultural dela (Psicóloga 1).

A entrevistada destaca os ensinamentos determinados por algumas famílias às crianças, o que instaura uma cultura educacional baseada na violência física em detrimento do diálogo e de outras reações, além da violência física.

Esse depoimento da Psicóloga 1 assemelha-se ao que afirma Gomide (2005), em relação aos pais quando reagem com violência diante dos filhos. Aqueles se apresentam como um modelo agressivo, através do qual, por imitação, a criança tem maior propensão em aprender esse padrão de conduta, portanto, a desenvolver comportamentos anti-sociais.

Vê-se que algumas crianças, mesmo destituídas do convívio com seus familiares, expressam atitudes possivelmente advindas do seio familiar, que parecem interiorizadas e estimuladas e, ainda se estendem também ao meio institucional. No entanto, essas condutas indicativas de agressividade não devem ser toleradas no abrigo, visto que refletem o desrespeito à alteridade e incidem negativamente na convivência harmônica em sociedade, desde a infância. Cabe aos profissionais realizar um trabalho de conscientização com as figuras parentais, para que seus filhos venham a conhecer um outro referencial educativo: o pacífico.

Outra profissional, Assistente Social 2, também menciona a agressividade infantil:

A questão de querer bater que foi um processo que elas viveram sempre, o não delas sempre vem acompanhado da violência física, então é dessa forma que elas têm então, que elas demonstram essa questão da falta de limites. O não, assim, por exemplo:” muitas vezes, você diz ao seu filho o não e ele

entende, não precisa bater” e essas crianças, muitas delas não conseguem entender o não simplesmente porque em toda sua vida foram acompanhadas, muitas, às vezes, não tinham nem o não, era logo o espancamento (Assistente Social 2).

A Assistente Social 2 destaca que o estabelecimento de limites verbal, no abrigo, não aliado à violência física exercida pelas figuras parentais junto à criança, conduzem à incompreensão das regras, bem como, à manifestação da ausência de limites, uma vez que as crianças assim, “educadas” tendem a se tornar também agressivas umas com as outras. A agressividade manifestada de modo inadequado, durante a infância, possivelmente, consiste numa reprodução das experiências anteriormente vivenciadas no âmbito doméstico. A suposta violência recorrente, que parece permear a relação entre pais e filhos, provavelmente, conduziu à institucionalização de algumas dessas crianças que se encontram na entidade.

Esse depoimento encontra-se em conformidade com o que pontua Gomide (2005), no que tange aos pais que reagem violentamente frente às crianças, mediante surras e espancamento. Os filhos, além de aprenderem um padrão de conduta agressivo, através da imitação, são ensinados a reprimir seu comportamento inadequado através do medo, ao invés do respeito às figuras de autoridade que não deveriam recorrer à violência física como meio educacional. A criança que apanha constantemente, ou é tratada com violência extrema, pode tornar-se apática, medrosa e desinteressada no tocante a atividades prazerosas.

Num outro momento da entrevista, a Assistente Social 2 discorre ainda sobre um outro fator que parece se encontrar subjacente à conduta infantil: a privação afetiva.

Então aí você tem que entender por que essa criança está arredia, por que essa criança...é a falta de afeto (Assistente Social 2).

A profissional reconhece a manifestação de uma certa agressividade, apresentada pela criança, compreendida e, também, até certo ponto justificada mediante a ausência de afetividade familiar.

Essa postura da Assistente Social 2 está em consonância com o que pontua Gomide (2005), quando diz que, em contraposição à violência, os pais precisam reafirmar seu afeto junto aos filhos, ao longo do processo educativo.

O relato da entrevistada aproxima-se também do que revela Zagury (2002), quando esta menciona que o estabelecimento de limites não é traumatizante, mas, sim a ausência de afeto e as violências física e psicológica.

A narrativa da Assistente Social 2 ainda deixa entrever a opinião de Lobo (1997), sobre a necessidade emocional da criança. O autor destaca que a privação de afeto ocasiona sérias conseqüências ao desenvolvimento biopsicossocial infantil, pois, dentre outras coisas, impossibilita a transmissão da segurança emocional e da autoconfiança à infância.

Referindo-se à mesma criança, a Assistente Social 2 reporta-se, novamente à afetividade, agora destacando esta última, no tocante ao exercício e às suas repercussões, quando estimulada junto à infância, na instituição:

Hoje quando essa criança me vê, ela corre para os meus braços, não só para mim, mas ela depois daquele carinho...eu comecei a falar para as funcionárias, nós temos que nos deter em fulana, dar carinho, dar atenção, hoje essa menina está uma maravilha. Mas, essa questão da birra dela é o processo que ela viveu anteriormente (Assistente Social 2).

A Assistente Social 2, percebendo a criança um tanto distante, quanto ao afeto e, por vezes, agressiva, interveio afetivamente em conjunto com as funcionárias da entidade como maneira de resgatar, ou mesmo instaurar a afeição infantil. Essa postura revela bastante sensibilidade da profissional no que concerne à contingência e à compreensão do comportamento emocional distanciado, apresentado por determinada criança no abrigo.

A base para que se aprenda e se retenha a aprendizagem das regras provenientes do processo educativo consiste em reafirmar a afetividade positiva dos adultos junto à criança. Nesse depoimento, seguindo essa linha de raciocínio, Gomide (2005), inclusive cita e corrobora com Ashley Montagu quando esta última reconhece que o comportamento

agressivo pode ser inibido, através do relacionamento afetoso, como abraços, beijos e carinhos destinados à criança.

A narrativa da Assistente Social 2 assemelha-se à afirmação de Zagury (2002), quando esta ressalta que a criança ao ser atendida quando chora e esperneia, para conseguir o que quer, tende a perpetuar tal conduta já que, assim, consegue alongar os limites estabelecidos pelos pais.

A Assistente Social 2 exemplifica uma circunstância distinta, ocorrida com uma outra criança encaminhada à instituição:

Um caso de uma criança que chegou aqui na instituição e que essa criança ela tinha um processo de...que não chorava. A gente tentou entender qual era a situação dela, né? Ela tinha um receio muito grande, apesar de estar, muitas vezes, não estar é...sendo agradada, se sentindo agradada, mas ela estava sempre é...assim, mesmo nos momentos na questão de banho, na questão do...de estar com fome ela não demonstrava nenhum tipo de reação. Então quando começamos a entender a história dela foi que nós percebemos que ela tinha sido queimada. Teve algumas queimaduras e uma dessas queimaduras na boca e garganta. E nós constatamos que foi devido à questão da queimadura, foi causada por conta do choro: ela foi queimada porque ela chorava (Assistente Social 2).

A entrevistada evidencia a compreensão dessa história de vida caracterizada pelos maus-tratos, o que conduziu essa criança violentamente, a conter a expressão de seu choro, reprimindo-o, através das queimaduras físicas. Essas foram, provavelmente ocasionadas pelos seus familiares, o que provocou sérios prejuízos emocionais, inclusive comprometendo a livre expressão da espontaneidade sentimental e reacional da criança.

Possivelmente essas circunstâncias de maus-tratos desencadearam a institucionalização da referida criança. A violência atribuída a qualquer ordem, física, doméstica e/ou sexual, repercute drasticamente no desenvolvimento emocional do ser humano e se torna ainda mais séria, ao ser praticada por aqueles cuja criança tem afeição: suas figuras parentais. A prática de maus-tratos à infância desrespeita os direitos assegurados pelo ECA,

através do qual se impede que a criança ou o adolescente seja objeto, dentre outros fatores, de violência, e seus contraventores devem ser punidos legalmente, por ação ou omissão.

Diferentemente da Psicóloga 1, a Assistente Social 2 refere-se às crianças maiores, especificamente aos meninos, como os que reagem mais violentamente no abrigo:

É assim, claro tem alguns momentos com alguns meninos, principalmente os maiores, que é difícil entender porque eles vêm de uma relação muito de violência física, principalmente, e falta de amor vêm muito expressas na vida dessas crianças e quanto maiores, mais isso é retratado na vida. O que acontece? Aí é difícil, porque assim, eles não conseguem brincar com o outro, é muito difícil eles terem essa reação de brincar, de expressar amor (Assistente Social 2).

A Assistente Social 2 discorre sobre a violência física e a ausência de afeto que parecem bastante presentes no âmbito doméstico da criança abrigada. A profissional aponta inclusive, as repercussões da violência na vida delas que, por vezes, parecem suscetíveis à expressão da agressividade física umas com as outras. Quando na instituição, a criança reproduz as vivências familiares agressivas, não deixando espaço para a manifestação lúdica e da afetividade com as demais crianças, Gomide (2005) ressalta que os padrões de conduta oferecidos pelos pais às crianças tendem a ser repetidos e generalizados pelos filhos, também em outras esferas sociais, com outros adultos, nesse caso, no abrigo. É isso que a Assistente Social 2 quer dizer nesse fragmento da sua entrevista.

A narrativa da entrevistada ainda faz lembrar Zagury (2003), quando fala a respeito dos limites. Segundo ela, estes, quando determinados tardiamente, tendem a suscitar maiores dificuldades às crianças mais velhas. Isso pode expressar uma certa dificuldade dos profissionais em colocar as regras para as crianças abrigadas visto que, estas últimas, desenvolveram-se num meio doméstico em que parece imperar a violência, diferentemente do que ocorre na instituição.

A Assistente Social 2, na sua entrevista, preocupa-se com possível transtorno psiquiátrico materno, que pode desencadear comportamentos agressivos no relacionamento afetivo-educacional entre a mãe e a criança.

A gente sabe que a esquizofrenia você tem o seu momento, mas tem o seu momento de surto e, muitas vezes, essa mulher não está em surto, mas ela tem esquizofrenia e que ela tem na criança seu ponto para descarregar todas as suas energias maléficas. Entre aspas, energias maléficas, que são o que: momentos de bater, então, bate muito, sabe? Violenta mesmo essa criança, deixa essa criança amarrada, mesmo ela estando na instituição e se dizendo para ela que não pode acontecer (Assistente Social 2).

A profissional aponta que as manifestações de agressividade, advindas de um distúrbio de ordem psiquiátrica, apresentado pela mãe, parece refletir-se na relação estabelecida com a criança. Embora se tenha o dever mais incisivo de se preservar a vinculação afetiva mãe-filho(a), pois ambos(as) coabitam o mesmo abrigo, a criança deixa transparecer que se encontra sob a violência física, através dos maus-tratos parental, provavelmente ocasionados pela esquizofrenia, o que é interceptado pela entrevistada.

Vê-se que a violência, nesse caso, é apontada pela Assistente Social 2 como uma predisposição à doença psiquiátrica e, desse modo, influencia o desenvolvimento emocional infantil. Caso não sejam tomadas as medidas cabíveis, como consultas ao psiquiatra materno, bem como acompanhar diretamente essa relação entre mãe e filho (a), a criança tenderá a apresentar medo, apatia, insegurança e agressividade latente.

Como foi visto no capítulo *Da rigidez à frouxidão: limites, por quê não?* Zagury (2002) descreve quatro etapas que evidenciam as drásticas conseqüências provocadas pela ausência de aceitação dos limites durante a infância. Segundo a autora, na última etapa, a criança pode desenvolver uma problemática mais complexa no tocante ao comportamento e ao ajuste social. Possivelmente, tende a apresentar uma personalidade agressiva, auto-estima rebaixada e insegurança pessoal, o que pode ser agravado mediante quadros em que haja uma tendência à predisposição genética aos transtornos psiquiátricos.

Da mesma forma que a Assistente Social 2, a Assistente Social 3 reitera a constância da violência, agora pontuada intra e externamente ao âmbito familiar das crianças institucionalizadas.

Então são crianças que moram nessas comunidades que convivem o tempo todo com a violência, né? Então, essa questão do limite também rebate nessa questão da violência, porque elas acham que: "eu tenho o direito de bater em fulaninho, eu posso bater nele" mas, porque foi criança que apanhou muito, foi criança que viu a mãe sendo espancada, que vive e respira a violência. Então, eu vejo dessa forma. Tem toda uma história de vida que eles têm, que faz com que aqui eles se comportem de determinadas maneiras (Assistente Social 3).

De acordo com essa profissional, as manifestações indicadoras da falta de limites – como supostamente poder agredir outra criança – remetem à historicidade infantil na comunidade, no cerne doméstico, o que parece ainda ser estendido às condutas que exprimem violência, também, na instituição.

Embora algumas crianças abrigadas pareçam vivenciar corriqueiramente a prática da violência, na comunidade e na família, elas necessitam ser inseridas num outro meio que possibilite acessar outros modelos educativos, através dos quais possam ser determinadas maneiras saudáveis e pacíficas de se estabelecer os limites, em contraposição à agressividade física. Faz-se necessário também, desenvolver um trabalho de orientação, conscientização e, até mesmo de intervenção familiar, no tocante ao que parece ser o exercício da cultura da violência física, visualizada e experienciada, em alguns relacionamentos, entre pais e filhos.

A narrativa da Assistente Social 3 repete, de certa forma, o que diz Gomide (2005). A autora discorre que embora a palmada seja uma prática milenar, sua utilização como meio disciplinar vem sendo veementemente negada, pois através da punição física, a criança aprende que ela é errada e não seu comportamento.

Outros teóricos, Lobo (1997) e Tiba (2002), também fazem referência a esse tópico. Acreditam eles, respectivamente, que o “não” deve ser dito em tom normal e firme,

pelos adultos, sem agressividade ou alarme e que gritar ou bater na criança expressa a perda da autoridade e da razão dos adultos, diante do processo educacional infantil.

Ainda sobre o tema da violência, a Assistente Social 3 relata um episódio que ocorreu na entidade, envolvendo uma criança, um garoto.

Estavam mimando ele, estavam tratando ele diferencialmente e isso estava deixando ele: “eu sou o todo poderoso, posso fazer tudo” e, às vezes, esse menino chegava aqui com uma faca na bolsa, chegou aqui com um caco de vidro e ameaçou, é uma criança, viu? Ameaçou: “abra logo que eu quero entrar”! Com um gargalo de garrafa (Assistente Social 3).

A entrevistada relata a repercussão nociva a um menino que freqüentava duas instituições, possivelmente, desencadeada pela permissividade. Esta criança transparecia ser bastante autônoma para sua idade e veio a manifestar também, condutas anti-sociais, entre elas, a agressividade com objetos perfuro-cortantes frente aos funcionários do abrigo. Essa circunstância pode ter sido ocasionada pela frouxidão referente à colocação de limites.

Esse relato pode ser um exemplo do que Gomide (2005) descreve sobre o descumprimento sucessivo das regras. Segundo a autora, isso conduz a não aceitação das convenções sociais e ao desrespeito frente às figuras de autoridade. A criança pode vir a agir através de choros, chantagens ou mesmo de agressividade, e ao perceber que, dessa maneira tende a conseguir o que quer, pode vir a recorrer e lançar mão dessas atitudes, repetindo-as. Aos olhos da entrevistada, isso parece ter sido devidamente solucionado nessa instituição.

Em consonância com o que havia dito a Assistente Social 2, acerca da falta de afeto, a Assistente Social 3 ressalta a tentativa em se resgatar e manter a vinculação afetiva entre família e criança.

Então, para ir mantendo aquele vínculo porque isso rebate mesmo e faz diferença no dia-a-dia dessa criança. Quando ela sente que não vem o pai, não vem a mãe, não vem ninguém, vem a família de outra criança, não vem a dela, né? Então isso passa por cima dela ela, às vezes, reage com agressividade (Assistente Social 3).

A narrativa deixa entrever que a manutenção dos vínculos afetivos – através da visitação dos pais à criança, no abrigo – auxilia no que diz respeito ao comportamento infantil cotidiano, socialmente aceitável. Dessa maneira, compreende-se que, por vezes, a expressão da agressividade da criança institucionalizada consiste numa reação diante da ausência dos seus familiares. A falta da família, para estas crianças, pode ser ainda percebida como discriminatória, visto que as outras crianças recebem visitas. Essa constatação tende a gerar, além da agressividade, o sentimento de menos valia, que pode vir a refletir-se na auto-estima.

Essa profissional reconhece que a família é primordial e insubstituível quanto à integridade infantil. Revela ainda que a ausência dos familiares, durante as visitas às crianças abrigadas, suscita a expressão de comportamentos socialmente indesejáveis – a agressividade – que refletem a falta de limites durante a infância. Esses parecem ser reativos diante da carência do afeto e da atenção vivenciados por algumas dessas crianças.

A narrativa da Assistente Social 3 assemelha-se ao que dizem os autores da literatura consultada. Segundo eles, cabe aos pais assumir e se implicarem afetiva e educacionalmente, em relação às crianças, conforme afirmaram Lobo (1997) Tiba (2002), Zagury (2002) e Gomide (2005). No que tange à ausência da família, essa última autora, afirma que crianças e adolescentes acompanhados e orientados, desde tenra idade, por seus familiares, tendem a não desenvolver comportamentos anti-sociais.

Faz-se premente ressaltar, ainda que, assim como garante o ECA (2005), a institucionalização possui um caráter provisório, pois crianças e adolescentes têm o direito à convivência em família, natural ou substituta. Entretanto, essa provisoriedade institucional não impede que se desenvolvam elos afetivos entre os agentes institucionais e crianças, durante o regime de abrigamento, o que vem alicerçar e favorecer também, o estabelecimento de limites na entidade. Quanto às visitas dos familiares, essa postura também apresenta-se em

consonância com o ECA (2005), que assegura a preservação dos vínculos familiares da infância e da adolescência institucionalizadas.

A Assistente Social 3 ainda se remete à carência afetiva dada a circunstância do programa de apadrinhamento, agora enfocando, mais especificamente, a agressividade infantil.

Porque ele é apegado à mãe, ele quer estar com a mãe, né? Ele reagiu daquela forma porque não seriam essas pessoas que ele gostaria realmente de estar. E o fato de a mãe não estar aqui com ele, não poder vir ver ele porque estava presa, estava trazendo...ele não era, ele passou a ser uma criança bem agressiva, sabe? (Assistente Social 3).

A entrevistada reconhece que a criança, um menino, denotava não possuir características de agressividade. No entanto, ao participar do programa de apadrinhamento – convivência da criança abrigada, com outras pessoas, visto que se encontra em processo de destituição judicial relativo aos pais – ele veio a expressar condutas anti-sociais no abrigo, devido à ausência materna, pessoa com a qual, provavelmente, tem um sentimento afetivo de apego muito significativo.

A agressividade dessa criança, embora pareça servir-lhe como porta-voz da sua privação afetiva, não justifica ser tolerada e manifesta-se inadequadamente no ambiente em que vive.

Assim como a Assistente Social 3, a Psicóloga 2 reporta-se aos possíveis efeitos que denotam a expressão de agressividade, ocasionados pela ausência dos familiares, mais especificamente, em situação de orfandade infantil.

Eu creio que essas crianças, que são órfãs, que não têm contato nenhum com...tem um caso aqui que não tem contato aqui, nenhum, nem com familiar, não é adotado, nem tem apadrinhamento. Então, assim, a agressividade dele é muito maior, o limite para a gente estabelecer com ele é muito maior, a questão da dificuldade na escola, também a gente já recebeu aqui reclamação da direção da escola porque não quer ficar na sala de aula, porque não tem limite nenhum mesmo, desrespeita os professores. Então, assim, há uma dificuldade maior quando não tem esse referencial (Psicóloga 2).

Vê-se, explicitamente, que a profissional enfatiza as repercussões nocivas engendradas, de certa forma, pela falta de um referencial adulto afetivamente mais próximo e significativo, para uma determinada criança órfã. Isso provavelmente pode funcionar como um propulsor de uma maior propensão infantil em expressar comportamentos agressivos, que podem ser ocasionados também pela família natural, substituta, ou pela ausência de apadrinhamento. As atitudes que expressam agressividade infantil, inclusive, parecem ser recorrentes em outras instâncias sociais, como na escola, diante de professores e diretores que deveriam representar e serem respeitados como figuras de autoridade.

A Psicóloga 2 deixa transparecer que a ausência de parâmetros educacionais, em que a criança parece estar envolvida, sem dúvida consiste num obstáculo ao estabelecimento de limites às crianças institucionalizadas. Faz-se necessário que os educadores do abrigo se impliquem e venham a exercer uma função afetiva e educativa, como também, interpelar os demais familiares, não necessariamente as figuras parentais, caso as crianças que apresentem os comportamentos dito anti-sociais sejam órfãs.

A mesma entrevistada discorre acerca de uma suposta rebeldia apresentada por algumas crianças abrigadas, em especial os meninos, e que indica a falta de limites.

Rebeldia assim, em termo de não querer participar, ou vai fazer outra coisa, vai jogar lá trás, ficar lá em cima, não obedece e também essa questão de briga entre eles. Quando há uma briga essa questão: “eu quero uma coisa”, um está brincando, “não eu quero brincar e toma”, a gente vê essas manifestações, assim através das brigas entre eles (Psicóloga 2).

A Psicóloga 2 relata que os garotos tendem a expressar uma certa rebeldia, visto que desobedecem ao que havia sido estabelecido previamente e chegam a brigar entre si. Dessa forma, tendem a manifestar atitudes indicativas da ausência de limites, como desrespeito ao direito e ao espaço da outra criança, para alcançar o que desejam.

O relato da profissional assemelha-se a segunda etapa, apontada por Zagury (2002), relativa à crescente dificuldade infantil em aceitar limites. Segundo a autora, a

criança, nesse período, passa a controlar as pessoas e o ambiente em que vive, e as suas atitudes, caso não sejam reprovadas ou desestimuladas, tenderão a crescer, dentre outras condutas, agredindo seus colegas, portanto, violando as regras sociais.

5. (RE)ATANDO AS ENTREVISTAS: O OLHAR DA PESQUISADORA

As narrativas que emergiram através das entrevistas e compuseram as unidades de sentido me permitiram, como pesquisadora, realizar e alternar movimentos, ora de distanciamento, ora de aproximação do fenômeno estudado, (des)articulando-o quanto à realidade e à teoria. Nesse sentido, revelaram-se alguns aspectos que se encontram subjacentes à compreensão das psicólogas e assistentes sociais entrevistadas, no tocante à determinação de limites às crianças abrigadas.

As profissionais destacaram o aspecto individual infantil referente à colocação dos limites a todas as crianças abrigadas, independentemente, do gênero ao qual pertencem. As possíveis dificuldades em ensinar as regras foram evidenciadas de acordo com a faixa etária e as peculiaridades correspondentes à infância institucionalizada. A falta de maturidade infantil, ou o extremo oposto, seu desenvolvimento de maneira precoce, consiste em um dos obstáculos à aceitação dos limites na instituição, o que se torna ainda mais custoso, numa idade avançada infantil, quando, efetivamente, o processo educacional passa a existir de maneira adequada. O desenvolvimento maturacional infantil apresenta-se interdependente dos papéis desempenhados pelas figuras parentais que, no caso da população de baixa renda, parecem não assumir a responsabilidade a elas atribuídas, pois, algumas crianças não têm a maturidade que deveria corresponder a sua faixa etária, regridem em relação a esta, ou ultrapassam-na.

Implícito à transmissão dos limites no âmbito institucional encontrou-se uma gama de valores atribuídos à conduta infantil e, por extensão, aos seus familiares, ambos inseridos numa realidade doméstica caracterizada por escassos recursos financeiros. Afora essa condição socioeconômica, a privação afetiva e a constância da violência intrafamiliar e também comunitária, invariavelmente ressoam nos comportamentos infantis, no abrigo. Isso dificulta o manejo e o estabelecimento dos limites, inovadores e arduamente desafiantes, seja

para a criança, seja para a entidade, pois, apresentam o oposto da educação que ocorre na família dos abrigados.

As atribuições de valor negativo destinados à família, pela ideologia do Estado, desde a década de 20, ainda encontram-se presentes em termos como “desestruturada” (sic); “se fosse boa ou ótima” (sic) o que evidencia o ranço da suposta incapacidade familiar em oferecer condições morais e educativas aos seus filhos.

Viu-se que os pais permissivos – mais próximos das características dos familiares das crianças institucionalizadas, apontadas pelas participantes – não favorecem o discernimento entre atitude certa e errada, pois, prejudicam-na quando assumem pólos extremos, seja o casal ou a mesma figura parental, em que impera a ausência de limites e a insegurança gerada pela falta de consenso entre ambos. Em se tratando de juízos de valor, as características atribuídas aos familiares das crianças, à primeira vista, poderiam corresponder, até certo ponto, à realidade diante das circunstâncias que violam os direitos garantidos pelo ECA. No entanto, ao observar cautelosa e profundamente, vê-se que os pais também necessitam – tanto quanto, ou mais – do apoio estatal, através de políticas públicas, e/ou não-governamental que possam oferecer o mínimo suporte, negado historicamente a eles, enquanto cidadãos. Isso inclusive fora reconhecido por uma das profissionais, quando aponta a repercussão negativa do método educacional desses pais, junto aos filhos, mediante negligência, abandono, maus-tratos e violência física, intrafamiliar, injustificáveis. Logo, a falta de limites encontra-se também, intimamente relacionada ao reflexo individual da historicidade infantil que conduz à institucionalização. Embora seja um fator de extrema relevância à compreensão de determinadas manifestações infantis, não fora usado como justificativa para perpetuar o desconhecimento das regras, pelas crianças, na entidade. Vê-se a conscientização e a firmeza de várias entrevistadas, referente ao desenvolvimento do processo educacional adequado, junto à infância que precisa de limites, independentemente da história

de vida. O acesso à historicidade pregressa da criança, pelos profissionais, favorece ainda a integração e a consciência de conjunto para a infância, além de suscitar a recuperação da saúde emocional infantil.

A compreensão das participantes, relativa à ausência de limites infantil, também evidencia uma outra faceta do relacionamento entre educador e educando. Acredito que para estabelecer uma relação afetivo-educacional, faz-se necessário que os pais ou substitutos tenham-na conhecido, anteriormente. Aqui estou considerando os familiares das crianças abrigadas, e também as psicólogas e assistentes sociais tomando, estas últimas, como alternativa e não substitutas da família. Isso não me parece ocorrer de modo saudável, mas deturpado em relação aos primeiros, o que me faz refletir que a instituição deve desenvolver um trabalho voltado à educação das crianças abrigadas – junto aos funcionários que lidam diretamente com as mesmas – enfatizando-o, igual e, principalmente, quanto à família, orientando-a, inclusive, no tocante ao cumprimento dos deveres e à reivindicação dos seus direitos ao Estado. A ausência de referenciais afetivos e educacionais saudáveis, provenientes do cerne familiar, passa a ser alvo de investimento emocional dos agentes institucionais, com o intuito de revertê-los e instaurá-los na entidade de acolhimento infantil. Fora apontado também, a coexistência de vários parâmetros, através dos quais os funcionários exercem a autoridade ao tratar as crianças de várias maneiras, o que conduz a múltiplas divergências educativas. Um outro aspecto bastante significativo consistiu na conscientização do envolvimento pessoal, transmitida por alguns técnicos aos funcionários que compõem o abrigo, bem como a compreensão mais abrangente das profissionais acerca da manifestação de condutas infantis destituídas de limites.

Um outro fator abordado consistiu na expressão, por parte de algumas crianças e, também, na reprodução da agressividade inadequada, no abrigo, possivelmente agravada pela violência doméstica. É natural que qualquer criança, incluindo-se a institucionalizada, reaja

com certo desagrado frente à colocação dos limites, testando-os através da teimosia, ou de certas condutas agressivas, principalmente, se aqueles não foram introduzidos, desde o âmbito familiar. Na instituição, a rebeldia poderia ser entendida como modo da criança tentar irromper a segurança, quando oferecida pelos pais, ou principalmente, no caso dos abrigos, como algo que sinaliza a busca de sentir-se seguro, como uma tentativa exploratória ambiental, através da qual se percebe que ainda se encontra dependente dos familiares ou educadores. As regras devem se manter firmes, caso contrário, a criança adquire uma concepção deturpada da realidade, manifestando uma série de implicações nocivas, em nível individual e social, dentre elas, a incapacidade de tolerar pequenas frustrações e de lidar com contrariedades eventuais, por vezes, inevitáveis e pertinentes ao processo de desenvolvimento humano. Esses aspectos podem ter ainda um outro agravante, além da cultura do meio doméstico e social: os transtornos psiquiátricos. Embora tenham sido apontados por dois autores Winnicott ([1950]2002) e Zagury (2002), de perspectivas diametralmente opostas, mediante a utilização do termo “predisposição”. Acredito que o ser humano, diante da sua complexidade, não pode ser reduzido estritamente a um dos fatores – seja ambiental, seja genético – para a compreensão de dispositivos de ordem psiquiátrica.

As marcas advindas da punição física, aliada à ausência afetiva, subvertida em violência e a coexistência de fatores socioeconômicos, como alcoolismo e desemprego, também ressoam de forma negativa à colocação de limites à infância, na entidade, uma vez que a criança, por vezes, não compreende, apenas, a intervenção verbal transmitida pelos profissionais nas instituições. No tocante aos abrigados, isso tem sido contornado, até certo ponto, mas deixa transparecer, novamente, a real necessidade de se trabalhar juntamente aos familiares, com o objetivo de demonstrar outros modelos educacionais e de facilitar o estabelecimento de limites às crianças, na instituição, pois estas também, apresentam-se espelhadas nos exemplos parentais. A relevância em se realizar um trabalho em conjunto,

entre instituição e família, não consiste no retrocesso histórico de uma intervenção invasiva, mas, no reconhecimento de perspectivas educacionais diferenciadas e saudáveis à criança.

No tocante à manifestação de quatro etapas, destacadas por Zagury (2002), referentes à dificuldade progressiva da criança em lidar com a aceitação de limites, eu destacaria que poderiam ser designadas por fases. Estas, como se apresentam processuais, não se configuram independentemente umas das outras, pois se remetem à crescente e às graves conseqüências ocasionadas pela permissividade. Seguindo essa linha de raciocínio, tendo sido inclusive, evidenciado por algumas profissionais, o estabelecimento de limites torna-se um desafio em que se encontram subjacentes diversos fatores, e talvez pela existência multifacetada destes, requer um período de tempo maior, para tornar-se minimamente estável – através da palavra consensual e coerente, entre educadores, favorecendo a consistência educativa e efetivando, assim, o cumprimento das normas destinadas às crianças sem discriminar estas últimas em relação às regras.

Embora se tenha evidenciado um certo empenho das entrevistadas em se alcançar o consenso entre os educadores institucionais, em que as regras precisam estar alicerçadas, percebo que a prática consensual educativa ainda apresenta-se inexistente, ou um tanto lassa, em algumas entidades. Isso traz sérias implicações ao processo educacional infantil, e ainda pode reverberar de forma nociva quanto à consistência do esteio educacional no abrigo. Possivelmente, também ressoa no exercício da autoridade que, por não atuar de forma articulada, passa a ser constantemente – desgastada, questionada e testada – por algumas crianças, o que interpela os educadores a assumir a consistência em relação às regras e, provavelmente, de modo mais incisivo, seus lugares educacionais.

Ocorreu-me que essa ausência de articulação consensual educativa parece reproduzir-se, também, na esfera externa, o que envolve igualmente: a instituição devido à rotatividade dos funcionários, e a família, considerando-se as bagagens biológica e

sociocultural da criança, que ambos têm em comum, além de certa incapacidade e rivalidade implícitas ao relacionamento entre o abrigo e os pais dos abrigados. Acresce-se ainda a essa conjuntura, a delegação educacional escolar para a entidade, e desta, para os familiares. Acredito que, dessa forma, a criança passa a ser prejudicada, pois a ausência de um trabalho em conjunto entre as três instituições impede que a infância abrigada venha a ser contemplada pelos reais benefícios, cujo processo de estabelecimento de limites encontra-se a serviço: o bem-estar integral infantil.

O deslizamento entre os dois pólos, da rigidez à flexibilidade extrema, configurou uma série de repercussões nocivas ao relacionamento educativo entre pais e filhos. Isso parece ter determinado outros rumos à educação infantil. A valorização educacional terceirizada, desde a Idade Moderna, através das escolas e, que perpassou o período da institucionalização no Brasil colonial, abriu precedentes para indagações acerca do lugar afetivo-educacional das figuras parentais frente aos filhos – ou dos educadores às crianças – que continuam até os dias atuais, na Contemporaneidade.

As regras devem existir partindo-se do pressuposto de que a família, ou a alternativa a esta, é o locus inicial que precisa tê-las, para transmiti-las, mediante o consenso entre educadores, que viabiliza um referencial formador e mantenedor de valores morais e, caso não o faça, outras instâncias sociais precisarão exercer os papéis que lhe caberiam. O respeito à alteridade e à autoridade encontra-se implícito a essa transmissão e ao aprendizado de valores que, uma vez estáveis, tornam-se hábitos, quando a palavra vem sucedida pela ação que incentiva ou repreende, exclusivamente, o comportamento infantil, assim que se expressa, independente do estado de humor das figuras parentais ou educadores. Embora as conseqüências possam desencadear certa culpabilidade emocional das participantes, estas últimas, compreendem que se faz necessário determiná-las para que a criança possa refletir e responder pelos seus atos inadequados, no abrigo. Um fenômeno curioso, nesta pesquisa, é

que a falta de consenso real em relação às regras, nas entidades, não inviabiliza a consistência referente à determinação e ao cumprimento das conseqüências que parecem não sofrer quaisquer alterações junto às crianças.

Em se tratando de conseqüências, “limites também têm limites”, o que inclusive fora apontado por uma das entrevistadas. O excesso e a rigidez das regras apresentam-se tão nocivos ao aprendizado educacional quanto à escassez e à frouxidão, pois não conferem ao procedimento educativo infantil uma atmosfera saudável afetuosa e firme, mas uma relação desvirtuada ora por esteios ditatoriais, ora pela permissividade. Assim, um ambiente que apresenta exceções ou fendas torna-se prejudicial à confiabilidade infantil.

O ditado de sabedoria popular “é de pequeno que se torce o pepino” tem sua aplicabilidade à temática dos limites. Os educadores não precisam torcer as crianças, que por sinal já o fazem sozinhas – descritas como prováveis “excelentes contorcionistas” (sic), quando não têm o que querem – mas torcer por elas, estimulando-as e transmitindo-lhes confiança, credibilidade e autonomia crescentes, a partir das primeiras orientações, adequadas e reais, às necessidades e ao desenvolvimento infantil, progressivamente variáveis com as vivências e a idade em que se encontram, sempre passíveis de mediação pelos educadores e aplicáveis diante de motivo concreto, visto que irão refletir o que aprenderam com os adultos.

Acredito que a flexibilidade constante das regras suscitadas, até mesmo, pela instabilidade de humor dos educadores, conduz a criança ao descrédito e ao desrespeito majorantes, frente àqueles que deveriam ser o modelo de autoridade e, sob o qual, lança-se mão de determinadas condutas, como chantagem emocional, agressividade, que podem tornar-se anti-sociais quando utilizadas para manipular e conseguir o que se deseja, e ao ser aprendidas pelo reflexo da omissão educacional dos adultos. Isso tende a retroalimentar tais comportamentos infantis, o que além de engendrar desobediência e insegurança, física e emocional, devido à ausência de parâmetros entre certo e errado, pode rebaixar a auto-estima

da criança, quando acrescido ao processo educativo o humor instável e as valorizações depreciativas.

Vale ressaltar que os filhos, na minha concepção, não se espelham nas figuras parentais através de imitação, pois, se assim o fosse, seriam meros copiadores das palavras, dos pensamentos e dos sentimentos, destes últimos, ao invés de expressarem sua subjetividade intransferível. Entendo que há um alicerce identificatório inconsciente que perpassa gerações e edifica a subjetivação infantil junto aos pais, ou substitutos, mediante identificação. Entretanto, torna-se inegável que adultos ou educadores tendem a exercer uma influência quase imutável ao manifestarem comportamentos agressivos contra, ou na presença da criança, o que pode desencadear atitudes anti-sociais infantis, prejudicando o convívio com a alteridade, o exercício do respeito mútuo, a capacidade empática, enfim, a convivência harmoniosa e saudável em sociedade. Isso é algo que, definitivamente, não se aprende através da violência, incluindo-se a palmada, pois, também para mim, não deixa de ser uma agressão física que registra marcas nocivas, corporais e psicológicas, além de configurar apatia e agressividade infantil quando se recorre às surras e aos espancamentos. Embora se designe educador, não se educa através da dor, mas, mediante uma relação saudável e, incondicionalmente, afetuosa.

Faz-se premente destacar aqui, que a violência encontra-se presente no âmbito doméstico e, de maneira cultural, na vida de algumas crianças institucionalizadas subvertendo e sufocando a expressão da afetividade. Portanto, torna-se mais um empecilho à colocação de limites à criança abrigada. Outros grupos sociais simbolizam a noção anterior de lar e família anteriormente conhecida pela criança. Caso não ocorra intervenção, através do afeto – já utilizado em algumas entidades, junto à criança abrigada, o que precisa envolver também a família – esta constatação tende a perdurar e se refletir nas gerações subsequentes. A violência, inclusive, fora apontada, pelas participantes, como um obstáculo, uma vez que

algumas crianças não compreendem o estabelecimento de regras sem agressão física, o que diverge da educação transmitida pelo abrigo, onde não existe violência, mas a mediação verbal e a determinação de conseqüências auto-reflexivas e não fisicamente punitivas. A criança apresenta-se interdependente em relação à família e ao meio social, este último, compreendido como extensão do grupo familiar. Aquela necessita de um espaço de confiabilidade e de segurança continentais, desde o cerne familiar à sociedade, o que se encontra dissonante diante da violência intrafamiliar e em algumas comunidades.

Percebi, em algumas das instituições pesquisadas, o desenvolvimento da proposta de “monitoria positiva” apresentada por Gomide (2005), baseada no interesse afetivo, na estimulação de aspectos positivos através dos elogios, como também, a promoção de um espaço destinado à autocrítica, proveniente da advertência e das conseqüências. Isso, sem dúvida, pode funcionar, inclusive, no cerne institucional, como medida profilática aos drásticos efeitos desencadeados pela frouxidão dos limites, ou pela ausência dos mesmos, o que configura permissividade, provavelmente ocasionada pelas transformações que repercutiram nas relações conjugais e educacionais, ao longo dos tempos. Limite não é traumático, implica, antes, viabilizar a coexistência em sociedade sem prejudicar a si nem ao outro. Isso precisa ocorrer, desde tenra idade, e a partir dos primeiros e pequenos gestos sociais que edificarão os alicerces para ética e cidadania, mediante responsabilidade e comprometimento individuais e sociais.

As atividades e atitudes infantis precisam ser acompanhadas e supervisionadas. Proteger e orientar a criança, seja ela institucionalizada ou conviva com sua família, também exige respeito à privacidade e ao desenvolvimento da autonomia. Quanto às abrigadas, isso parece ocorrer em parte: em algumas das entidades pesquisadas, percebe-se a contingência de certa massificação, que se faz mais presente, em detrimento de outras instituições onde se

busca empreender um trabalho voltado à individualidade infantil, por vezes dificultada pela grande quantidade de crianças.

Um outro aspecto ressaltado e, em geral, bastante discutível, no que tange ao regime de abrigo, diz respeito à privacidade e aos espaços individuais. Estes parecem sempre estar a serviço do automatismo, em duas das três entidades pesquisadas, advindo da funcionalidade institucional, seja pela insuficiente estrutura física da instituição, seja pelo elevado número de crianças. Em entidades maiores, parece quase inevitável a perda de características intrínsecas, principalmente no tocante à espontaneidade, o que dificulta um trabalho mais personalizado, no abrigo, ressaltado por uma das participantes. Isso, no entanto, confronta-se com o que garante o ECA em relação à preservação dos objetos pessoais, o que até mesmo, funciona como fonte de sentimento de identidade, pertinência e privacidade imprescindíveis à estruturação saudável da personalidade humana, desde a infância.

Observei ainda um espaço disciplinar num abrigo e, até continente, à expressão saudável de sentimento. Este pode ser compreendido também, como porta-voz da privação familiar e ainda consistir num sinal favorável ao desenvolvimento humano, mediante as provisões ambientais suficientemente boas. Acredito que, para tanto, faz-se necessário um trabalho especializado, de cunho terapêutico, para que os possíveis sintomas anti-sociais não sejam agravados pelas doenças psiquiátricas parentais, o que se deixou transparecer no relato de uma das entrevistadas.

Entendo que as regras não devem ser vulneráveis a concessões nem a barganhas, mas, diferentemente, pode-se dizer não à criança, explicar-lhe os motivos concretos e também oferecer a ela alternativas, numa direção diferente daquilo que ela deseja naquele momento, mas que fora preciso negá-la. Isso faz com que a criança amadureça saudavelmente e possa perceber que algumas atitudes não são permitidas, em detrimento de outras que podem ser realizadas.

Um outro aspecto destacado pelas profissionais e que precisa ser considerado, pois suscita manifestações indicativas da ausência de limites, também consistiu no ingresso e no desligamento institucional.

Faz-se necessário o desenvolvimento de um trabalho constante – e não escasso – humanizado e sério, entre as crianças e também destas com os agentes institucionais. Inclusive, mencionou-se a vinculação afetiva entre ambos e suas implicações frente ao abrigo e desligamento infantil, bem como, as questões que encerram. O desenvolvimento e o exercício da afetividade, no abrigo, por si só evidenciam a real possibilidade de um trabalho educativo, mesmo num espaço transitório institucional, uma vez que já se detêm as bases afetivas favoráveis a uma relação educacional adequada e eficaz.

Chamou-me atenção ainda, a existência, nas instituições, de um trabalho voltado à capacitação dos agentes institucionais, além de uma certa disponibilidade em suprir, até determinado ponto e de maneira implícita, os papéis parentais, no tocante à demanda ocasionada pela privação afetiva familiar às crianças. O relacionamento afetivo-educacional instaurado, ou mesmo resgatado, no abrigo, pode funcionar como um território neutro, transicional – em que a criança desenvolve confiança e se adapta da forma positiva – ao fornecer a continência e o suporte demandados pelas circunstâncias adversas ocasionadas pelas privações emocionais infantis, pois, embora a entidade não substitua, pode funcionar como alternativa à família.

Limite não significa controlar e oprimir, mas, exercer a autoridade, portanto, não se configura como um ato de poder, mas através da reafirmação de um ato de amor.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS OU (IN)CONCLUSÃO

Em se tratando de uma temática afetiva-educacional tão complexa e, por si só, inesgotável, no que tange aos limites estabelecidos às crianças institucionalizadas, o que se aponta a seguir encontra-se longe de uma finalização conclusiva. Viu-se que a família tanto facilita quanto dificulta os procedimentos educacionais, ocorridos nas entidades, junto às crianças, o que reflete a ausência de articulação entre abrigo e familiares e, simultaneamente, aponta para sua importância.

Seria de extrema relevância abordar os seguintes fenômenos evidenciados por esta pesquisa que, além de dificultarem o processo de estabelecimento de limites às crianças, no âmbito institucional, permanecem como pontos que poderiam contribuir para outros trabalhos acadêmicos: a não implicação de alguns profissionais, técnicos e funcionários, no tocante aos procedimentos uniformes quanto às regras, no abrigo; a rotatividade e a escassez de profissionais, bem como, a sobrecarga de trabalho na instituição, enfatizando os limites e a abrangência institucional; a quantidade de crianças na entidade deve ser considerada como um aspecto que pode vir a influenciar o processo educacional destas, uma vez que se torna bastante difícil lidar com várias crianças simultaneamente; deve se considerar, também, a historicidade da violência intrafamiliar e a carência afetiva, a perda da individualidade infantil diante do sistema funcional coletivo das entidades; o tempo relativamente curto das profissionais nos abrigos também representa outro fator que deve ser considerado, mas antes disso, a real perspectiva em se estruturar vínculos um tanto fragilizados e inconstantes que um espaço transitório encerra, mas que pode começar a voltar-se para um crescente trabalho afetivo que embasa, mais consistentemente, o estabelecimento de limites nas entidades de acolhimento infantil.

A contribuição deste estudo consistiu em desvendar, até certo ponto, a existência de uma temática educativa no cenário institucional para além de seus muros e, além disso,

ultrapassar alguns estigmas reservados ao suposto espaço social excludente, que transparece lutar para articular-se junto à família e à sociedade, mas que, ainda se encontra carente de políticas públicas. Faz-se relevante destacar aqui que o termo “carente”, por vezes, parece ser utilizado gratuitamente, sem perspectivas de ser suprimido, além de designar um teor fortemente apelativo e assistencialista, que se perpetua sem que haja a execução de políticas públicas sérias e eficazes para minimizar os fatores que conduzem à institucionalização infantil – necessária, não um fim em si mesma – agonizante por transformações a curto prazo. Isso, inclusive, pode vir a ser contemplado por outras pesquisas, na tentativa de desvendar as origens dos entraves e favorecer um atendimento mais personalizado às crianças e um trabalho mais viável ao envolvimento – afetivo e profissional – dos agentes institucionais engajados nas entidades.

Os limites podem e devem alcançar o “status” de serviço de utilidade pública, visto que, sua ausência consiste num real desserviço prestado à vida saudável em sociedade.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1981.

BUCHER, J.S.N.F. O casal e a família sob novas formas de interação. In: FÉRES-CARNEIRO, T. (Org.). **Casal e família**: entre a tradição e a transformação. Rio de Janeiro: NAU, 1999, p. 82-95.

CEZAR-FERREIRA, V. A. da M. Uma visão do direito de família: sobre a função do pai aos olhos da lei. In: COLOMBO, S. F.; POLITY, E.; SETTON, M. Z. (Org.). **Ainda existe a cadeira do Papai?** : conversando sobre o lugar do pai na atualidade. São Paulo: Vetor, 2004. p. 70-84.

CHEMAMA, R. (Org.). **Dicionário de Psicanálise Larousse**. Trad. Francisco Franke Settineri. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2002.

COSTA, J. F. **Ordem médica e norma familiar**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

DUARTE, L. F. D. Horizontes do indivíduo e da ética no crepúsculo da família. In: RIBEIRO, I. ; RIBEIRO, A.C.T. (Org.). ; DUARTE, L. F. D. et al. **Família em processos contemporâneos**: inovações culturais na sociedade brasileira. São Paulo: Loyola, 1995, p. 27-41.

Estatuto da Criança e do Adolescente. Ministério da Educação. Brasília: MEC, ACS, 2005.

FERRARI; KALOUSTIAN. Introdução. In: KOLUSTIAN, S. M. (Org.). **Família brasileira a base de tudo**. Brasília: UNICEF, 1994, p. 11-15.

GOMIDE, P.I.C. **Pais presentes, pais ausentes**: regras e limites. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

GRANDE Dicionário Larousse Cultural da Língua Portuguesa. São Paulo, Nova Cultural, 2000.

HOUAISS, A.; VILLAR M. S. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Elaborado no Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados de Língua Portuguesa S/C Ltda. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

KOSINSKI, J. **O pássaro pintado**. Tradução de Christiano Oiticica e Marina Colasanti. São Paulo: Abril Cultural, 1984. (Grandes sucessos: Série ouro).

LOBO, L. **Escola de pais**: para que seu filho cresça feliz. Rev. Rosemeri do Vale Mendonça Faria. Rio de Janeiro: LACERDA EDITORES, 1997.

MALUF, M.; MOTT, M.L. A história da mulher nas relações familiares. Recônditos do mundo feminino. In: SEVCENKO, N. (Org.). **História da vida privada no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998, v. 3, p. 367- 421.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 6. ed. São Paulo: HUCITEC; Rio de Janeiro: ABRASCO, 1999.

NASCENTES, A. **Dicionário etimológico da língua portuguesa**. 2.ed. Rio de Janeiro: [s.n.], 1955. v. 1.

PASSETTI, E. Crianças carentes e políticas públicas. In: PRIORE, M. D. (Org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2000, p.147-375.

RAMOS, E. **Depois da palmada**. Disponível na Internet em: <<http://www.mariadorosario.com.br/artigos.php?id=28>> Acesso em 8 out. 2006.

RAMOS, F. P. A história trágico-marítima das crianças nas embarcações portuguesas do século XVI. In: PRIORE, M. D. (Org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2000, p.19-54.

RIZZINI, I.; RIZZINI I. **A institucionalização de crianças no Brasil: percurso histórico e desafio do presente**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2004.

ROCHA-COUTINHO, M .L. **Tecendo por trás os panos: a mulher brasileira nas relações familiares**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

ROUDINESCO, E. **A família em desordem**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

SARTI, C. A. **A família como um espelho: um estudo sobre a moral dos pobres**. São Paulo: Cortez, 2003.

SOUZA, A.M.N. **A família e seu espaço - uma proposta de terapia familiar**. Rio de Janeiro: Agir, 1997, p. 19-33.

TIBA, I. **Quem ama educa!** São Paulo: Editora Gente, 2002.

TURATO, E. R. **Tratado de metodologia da pesquisa clínico-qualitativa: construção teórico-epistemológica, discussão comparada e aplicação nas áreas da saúde e humanas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

VICENTE, C. M. O direito à convivência familiar e comunitária: uma política de manutenção de vínculo. In: KOLUSTIAN, S. M. (Org.). **Família brasileira a base de tudo**. Brasília: UNICEF, 1994, p. 47-59.

WAGNER, A. A família e a tarefa de educar: algumas reflexões a respeito das famílias tradicionais frente a demandas modernas. In: FÉRES-CARNEIRO, T. (Org.). **Família e casal: arranjos e demandas contemporâneas**. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2003, p. 27-33.

WINNICOTT, D.W. (1950) “A criança desapossada e como pode ser compensada pela falta de vida familiar”. In: WINNICOTT, D.W. **Privação e delinquência**. 3.ed. Trad. Álvaro Cabral; rev. Mônica Stahel. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

WINNICOTT, D.W. (1960a) “Segurança”. In: WINNICOTT, D.W. **A família e o desenvolvimento individual**. Trad. Marcelo Brandão Cipolla; rev. Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

WINNICOTT, D.W. (1960b) “Família e maturidade emocional”. In: WINNICOTT, D.W. **A família e o desenvolvimento individual**. Trad. Marcelo Brandão Cipolla; rev. Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

WINNICOTT, D.W. (1966) “A criança no grupo familiar”. In: WINNICOTT, D.W. **Tudo começa em casa**. 3. ed. Trad. Paulo Sandler. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

WINNICOTT, D.W. (1967) “O conceito de indivíduo saudável”. In: WINNICOTT, D.W. **Tudo começa em casa**. 3. ed. Trad. Paulo Sandler. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ZAGURY, T. **Limites sem trauma**. 43. ed. Rio de Janeiro: Record, 2002.

ZAGURY, T. **Educar sem culpa**: a gênese da ética. 20. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

ANEXOS

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Pergunta disparadora: Na sua experiência, como você vê o estabelecimento de limites no âmbito institucional?

O roteiro de entrevista será baseado nos objetivos específicos, levando em consideração os seguintes tópicos: o estabelecimento de limites às crianças abrigadas; as manifestações indicadoras da ausência de limites, apresentadas pelas crianças institucionalizadas; como essas manifestações são compreendidas no âmbito institucional; qual a postura profissional em nível interventivo frente a essas manifestações; se os profissionais percebem diferenças, quanto ao estabelecimento de limites, entre meninos e meninas; se existe alguma diferença em relação às crianças que mantêm vínculos familiares e as crianças órfãs.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TÍTULO DA PESQUISA: AS IMPLICAÇÕES DO LIMITE EM CRIANÇAS INSTITUCIONALIZADAS: UM OLHAR ATRAVÉS DO RELATO DE PSICÓLOGOS E ASSISTENTES SOCIAIS.

Eu, _____, abaixo assinado, dou meu consentimento livre e esclarecido para participar como voluntário do projeto de pesquisa supra-citado, sob a responsabilidade da PROF^a DR^a ALBENISE DE OLIVEIRA LIMA, professora da UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO e da mestranda ÉRIKA MARIA GALLINDO RÊGO.

Assinado este Termo de Consentimento estou ciente de que:

1. O objetivo da pesquisa é: Estudar a compreensão de psicólogos e assistentes sociais concernente ao processo de estabelecimento de limites às crianças institucionalizadas;
2. Durante o estudo realizarei entrevistas gravadas;
3. Obtive todas as informações necessárias para poder decidir conscientemente sobre a minha participação na referida pesquisa;
4. Estou livre para interromper, a qualquer momento, minha participação na pesquisa, a não ser que esta interrupção seja contra-indicada por motivo médico;
5. Meus dados pessoais serão mantidos em sigilo, e os resultados gerais obtidos, através da pesquisa, serão utilizados apenas para alcançar os objetivos do trabalho, expostos acima, incluída sua publicação na literatura científica especializada;
6. Poderei contatar o Comitê de Ética da UNICAP para apresentar recursos ou reclamações em relação à pesquisa ou ensaio clínico, através do telefone: 2119-4375, o qual encaminhará o procedimento necessário.

Recife, de _____ 2005.

(Voluntário)

RG: _____

(Pesquisador)



UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO – UNICAP
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROPEP
COORDENAÇÃO DE PESQUISA

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - CEP
Registro nº 25000-050953/2004-81 CONEP/CNS/MS, de 22/04/2004

Recife, 01 de novembro de 2005

PARECER CEP N° 067/2005

O Comitê, em reunião do dia 28 de outubro de 2005, considerou **APPROVADO**, o projeto de número **CAAE-0036.0.096.000-05**, intitulado:

- **"AS IMPLICAÇÕES DO LIMITE EM CRIANÇAS INSTITUCIONALIZADAS: um olhar através do relato de psicólogos e assistentes sociais"**,

que tem, como pesquisador(a) principal:

- **Prof(a) Dr(a) Albenise de Oliveira Lima (PSICOLOGIA)**

RESUMO DO PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

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

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

Atenciosamente,

Prof. Dr. Junot Cornélio Matos
Presidente
Comitê de Ética em Pesquisa da UNICAP

Profa. Dra. Arminda Saconi Messias
Coordenadora de Pesquisa