

Ficha catalográfica elaborada por Cristina Maria Botelho CRB-9-994/BICEN/UEPG

D293p Dechandt, Vilmara Sabim
O processo de construção dos vínculos afetivos em crianças
abrigadas: um aspecto da educação não formal / Vilmara Sabim Dechandt.
Ponta Grossa, 2006.
168 f.

Dissertação (mestrado) – UEPG – Setor de Ciências Humanas,
Letras e Artes – Programa de Pós-Graduação em Educação.
Orientadora: Profa. Dra. Maria Virgínia Bernardi Berger.

1-Crianças abrigadas-vínculo afetivo . 2-Professora aprendiz. I.T.

CDD: 370.15

VILMARA SABIM DECHANDT

**O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DOS VÍNCULOS AFETIVOS
EM CRIANÇAS ABRIGADAS:
UM ASPECTO DA EDUCAÇÃO NÃO FORMAL**

**PONTA GROSSA
2006**

VILMARA SABIM DECHANDT

**O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DOS VÍNCULOS AFETIVOS
EM CRIANÇAS ABRIGADAS:
UM ASPECTO DA EDUCAÇÃO NÃO FORMAL**

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito à obtenção do Título de Mestre pelo Curso de Pós-Graduação em Educação – Setor de Ciências Humanas da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientadora:
Prof^a Dr^a Maria Virgínia Bernardi Berger

**PONTA GROSSA
2006**

TERMO DE APROVAÇÃO

VILMARA SABIM DECHANDT

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, na Área de Concentração Formação Professores para a Educação, da Universidade Estadual de Ponta Grossa, para a banca examinadora:

**Orientadora: Professora Dr^a Maria Virgínia Bernardi Berger
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA**

**Professora Dr^a Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA**

**Professor Dr. Jefferson Mainardes
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA**

**Professora Dr^a. Diana Carvalho de Carvalho
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA**

Ponta Grossa, 09 de maio de 2006

Dedico este trabalho às crianças que são prematuramente apartadas do aconchego familiar e da fase mais lúdica e mágica de suas vidas.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por inventar um mundo tão lindo que embeleza e encanta minha vida.

Aos meus familiares, por construírem comigo rede, vínculos afetivos que me tornaram uma pessoa feliz.

A todos os amigos e pessoas que em meu entorno formaram laços afetivos e me ajudaram a desatar os nós da vida.

SUMÁRIO

RESUMO	vii
ABSTRACT	viii
INTRODUÇÃO	9
CAPÍTULO I - A AFETIVIDADE CONTEMPLADA NO SÉCULO XXI, À LUZ DAS TEORIAS DE FREUD E WALLON	14
1.1 AFETIVIDADE NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA SUBJETIVIDADE SEGUNDO FREUD	14
1.2 DESENVOLVIMENTO DA PERSONALIDADE MEDIADA PELOS DOMÍNIOS AFETIVOS E COGNITIVOS, SOB O OLHAR DE WALLON ..	21
CAPÍTULO II - VÍNCULO AFETIVO: A FIGURA DE APEGO COMO ENERGIA CONSTRUTIVA DA SUBJETIVIDADE E DOS LAÇOS AFETIVOS	33
2.1 BOWLBY: UM RETRATO BIOGRÁFICO	34
2.2 ORIGENS DA TEORIA DE APEGO	38
2.3 ETOLOGIA E APEGO	41
2.4 CARACTERÍSTICAS DO COMPORTAMENTO DE APEGO	44
2.5 PADRÕES DE APEGO	50
2.6 GENERALIZAÇÕES SOBRE APEGO	60
2.7 NATUREZA E ORIGEM DOS VÍNCULOS	62
2.8 FICÇÃO: SEPARAÇÃO ENTRE AFETO E COGNIÇÃO	68
2.9 VÍNCULOS: BASE PARA A INDEPENDÊNCIA	69
CAPÍTULO III – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	74
3.1 INTRODUÇÃO: ESTUDO DE CASO.....	79
3.2 ETAPAS DA PESQUISA	83
3.3 FRAGMENTOS DE HISTÓRIA	87
3.4 ENTREVISTA COM A PROFESSORA	89
3.5 ENTREVISTA COM O CUIDADOR	90
3.6 DESENHOS	102
3.7 SESSÕES COLETIVAS	108
CAPÍTULO IV – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS INDICADORES	108
4.1 FRAGMENTOS DA VIDA	108
4.2 HISTÓRICAS PLURAIS DE UM GÊNERO SINGULAR	109
4.3 ENTREVISTAS	127
4.4 SESSÃO COLETIVA	133
4.4.1 Estourando balões	133
4.4.2 As metades formam um todo	134
4.4.3 A rede do envolvimento	136
4.4.4 O embrulho	137
4.4.5 Símbolos	139
4.5 ARTICULAÇÃO DO ESTUDO COM A LINHA DE PESQUISA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES	146
4.5.1 Educação não formal: educador social	146
4.5.2 Professora aprendiz	147
4.5.3 Professora: fator de resiliência	149
CONCLUSÃO	151
REFERÊNCIAS	154

RESUMO

Esta pesquisa trata da construção do vínculo afetivo como fator de resiliência em crianças abrigadas. A investigação foi orientada pelos seguintes objetivos: caracterizar os vínculos afetivos construídos pelas crianças durante o período que residem no abrigo; identificar as reações afetivas das crianças diante do fato de estarem em situação de abrigagem; e obter configuração pictórica sobre os sentimentos da criança em relação aos vínculos afetivos com o abrigo e a família. A pesquisa teve a duração de um ano, durante o período de 2004 a 2005. A fundamentação teórica foi obtida em Bowlby, Freud e Wallon. Contribuíram para a análise a teoria ecológica do desenvolvimento humano, de Bronfenbrenner, e a teoria psicanalítica. Os sujeitos participantes do estudo constituíram-se por uma professora e treze meninos de 6 a 9 anos que freqüentavam a classe de contraturno escolar no abrigo Instituto João XXIII, na cidade de Ponta Grossa, PR. Foram utilizados como procedimentos de coleta de indicadores: observação participante, entrevistas semi-estruturadas, sessões coletivas, registros fotográficos e expressão pictórica. Como instrumentos, utilizaram-se: diário de campo, roteiro de entrevistas, fragmentos das histórias de vida, fotografias e desenhos das crianças. A análise dos indicadores revelou que as crianças abrigadas estabelecem, gradativamente e em rede, novos vínculos com figuras substitutas: padre, cuidador, natureza, animais, meninos e professora. As reações emocionais referentes à situação de abrigagem mudam conforme a fase de adaptação: choro e agressividade, na fase de protesto; isolamento e indiferença, na fase da depressão; cooperação e alegria, na fase do desligamento. Sintomas psicossomáticos, dor de barriga, são freqüentes. Por outro lado, os abrigados demonstram sentimentos de segurança e proteção em relação ao vínculo com o abrigo e sentimentos de tristeza e saudade em relação ao vínculo com a família. Concluiu-se que a professora configura-se como importante figura de apego, substituta da mãe. Na conjuntura de fatores de risco que levaram à situação de abrigagem, ela é elemento de proteção e resiliência.

Palavras-chave: vínculo-afetivo, desenvolvimento/aprendizagem, professora aprendiz, subjetividade infantil, abrigo.

ABSTRACT

This research treats of the construction of the affectionate bond as resilience factor in sheltered children. The investigation was guided by the following objectives: to characterize the affectionate bonds built by the children during the period that you/they live in the shelter; to identify the children's affectionate reactions before the fact of they be in abridging situation; and to obtain pictorial configuration on the child's feelings in relation to the affectionate bonds with the shelter and the family. The research had the duration of one year, during the period from 2004 to 2005. The theoretical fundamentation was obtained in Bowlby, Freud and Wallon. They contributed to the analysis the ecological theory of the human development, of Bronfenbrenner, and the psychoanalytic theory. The participant subjects of the study were constituted by a teacher and thirteen boys from 6 to 9 years that frequented the class of school contrturne in the shelter Institut Jone XXIII, in the city of Ponta Grossa, PR. They were used as procedures of collection of indicators: participant observation, semi-structured interviews, collective sessions, photographic registrations and pictorial expression. As instruments, were used: field diary, itinerary of interviews, fragments of the life histories, pictures and the children's drawings. The analysis of the indicators revealed that the sheltered children establish, gradually and in net, new bonds with illustrations substitutes: priest, caretaker, nature, animals, boys and teacher. The emotional reactions regarding the abridging situation change according to the adaptation phase: I cry and aggressiveness, in the protest phase; isolation and indifference, in the phase of the depression; cooperation and happiness, in the phase of the desligament. Psychosomatic symptoms, bellyache, they are frequent. On the other hand, sheltered demonstrate them feelings of safety and protection in relation to the bond with the shelter and feelings of sadness and longing in relation to the bond with the family. It was ended that the teacher is configured as important illustration of attachment, the mother's substitute. In the conjuncture of risk factors that you/they took to the abridging situation, she is protection element and resilience.

Word-key: bond-affectionate, desenvolviment/aprendizagens, teacher apprentice, infantile subjectivity, shelter.

INTRODUÇÃO

A afetividade é definida como a base da vida psíquica. É graças a afetividade que nos ligamos aos outros, ao mundo e a nós próprios. É, na verdade, a afetividade que dá aos nossos atos e pensamentos o encanto, a razão de ser, o impulso vital (DICIONÁRIO DE PSICOLOGIA VERBO, 1979, p. 20).

O tema enfocado nesta pesquisa tem sido objeto de estudo na área de Psicologia e de Educação. A produção científica tem focalizado principalmente estudos sobre a afetividade na relação professor-aluno no âmbito da instituição escolar, nas séries iniciais do ensino fundamental, conforme descrição a seguir:

“Afetividade e cognição: uma dicotomia em discussão” (KUPFER, 1977); “Alunos e professores: adversários ou aliados”, (WEBER, 1986); “Analisando a relação professor-aluno, (D'OLIVEIRA, 1987)”; “Emoção e ação pedagógica na infância, (MAHONEY, 1992)”; “Algumas contribuições da psicogenética com a atividade educativa”, (DANTAS, 1993); “Relação professor-aluno: uma breve revisão crítica”, (AQUINO, 1994); “Cognição e afetividade na escola”, (MOKREJS, 1995); “Relação professor-aluno: formação do homem consciente, (HILAL, 1995); “A importância da afetividade na relação professor-aluno”, (SILVA, 1997); “Um sintoma na cultura: a falência da transmissão na relação professor-aluno”, (MRECH, 1997); “A relação da afetividade com a inteligência, (SCHU, 1997)”; “Visão arquetípica da relação professor-aluno”, (WENTH, 1998); “Afetividade: pressuposto de uma educação de qualidade”, (RAVAGNI, 1999); “Subjetividade: professor e aluno: construção afetiva, (PRATES, 1999)”; “A importância de um novo olhar do professor para os alunos”, (AZZI, 1999); “A complementaridade razão/emoção na relação professor/aluno”, (COSTA, 1999); “Violência psicológica: um estudo do fenômeno na relação professor-aluno”, (KOEHLER, 2000); “Uma nova relação professor-aluno”, (GARCIA, 2000); “A afetividade na relação professor-aluno”, (PESSOA, 2000); “Os

descaminhos da relação professor-aluno”, (CARVALHO, 2001); “Afetividade no processo de aprendizagem”, (BENATO, 2001); “Desenvolvimento emocional: o papel da escola”, (PETERSON, 2001); “Educação e afetividade”, (BRAGA, 2001); “A relação professor aluno”, (VAN DER NEUT, 2001); “Relação professor-aluno”, (ZUBAC, 2001); “Relação professor-aluno”, (KULLOK, 2002); “As implicações afetivas na relação professor-aluno no despertar do desejo do saber”, (GINADRI, 2002); “Cognição e afetividade”, (ARAÚJO, 2002); “O aspecto sócio-afetivo no processo ensino-aprendizagem”, (SOUZA, 2002); “Afetividade e cognição: rompendo a dicotomia na educação, (ARANTES, 2003)”; “Educação e afetividade”, (SANTANA, 2003).

Durante o percurso profissional da pesquisadora como docente em série dos anos iniciais em diversas escolas pertencentes à rede pública municipal da cidade de Ponta Grossa, no período de 1990 a 2002, foi possível perceber pelas observações que a afetividade manifestada pelas relações entre professor e aluno no cotidiano da sala de aula contribuíam para o processo de construção da subjetividade e da aprendizagem.

A inter-relação entre o professor e o grupo e com cada um em particular era constante: ocorria o tempo todo, fosse na sala, no pátio ou nos passeios. Dessa proximidade afetiva dava-se a interação com os objetos e a construção de um conhecimento altamente envolvente, dadas as condições positivas para a formação da afetividade, permeadas pelo vínculo afetivo.

Tais considerações pedagógicas refletem a aproximação entre a prática vivenciada e a leitura dos autores citados. Os resultados por eles indicados sinalizam a importância da afetividade na relação professor-aluno como um dos

elementos básicos para a formação do eu e do conhecimento, estabelecidos pelos vínculos afetivos com outras pessoas.

Estudos sobre o tema afetividade em outros espaços educativos não escolares apresentam caráter predominantemente clínico e terapêutico. Um dos principais representantes dessa vertente clínica é Bowlby, cujas pesquisas focalizam crianças abrigadas em orfanato, na Inglaterra. No Brasil, a pesquisa sobre afetividade com crianças e adolescentes em situação de risco não tem recebido muita atenção por parte da comunidade científica.

O interesse por essa temática surgiu a partir de um episódio vivenciado na escola: como em toda instituição escolar, ao soar o sinal que indicava a hora de encerramento das atividades, o alvoroço para a saída era grande. Presenciava-se um verdadeiro tumulto de conversas, gritos, risos, correrias e brincadeiras. Como docente, a pesquisadora estava naquele momento a observar as crianças irem embora, quando um fato que, apesar de antigo e, paradoxalmente, diário, nunca havia chamado sua atenção, provocou-lhe a reflexão: muitos alunos iam sozinhos embora; outros seguiam acompanhados por algum adulto (pai, mãe, avós, vizinha, madrinha) que os esperava; e outros eram aguardados pelo cuidador¹. Em fração de segundos, as crianças e seus familiares sumiam pelas ruas em torno da escola, enquanto um grupo de crianças, junto com o cuidador, dirigia-se não para uma casa, mas para um abrigo.

A partir daquele momento a pesquisadora começou interrogar-se sobre o desenvolvimento afetivo das crianças que moravam em regime integral na instituição abrigo: como a criança abrigada reage afetivamente à situação de abrigagem? Quais os vínculos afetivos que constrói no período em que permanece no abrigo?

¹ **Cuidador:** designação atribuída à pessoas que trabalham em abrigos e têm por função atender as necessidades básicas das pessoas abrigadas.

De acordo com Silva (2004, p. 38), abrigo é toda instituição que oferece acolhimento continuado a crianças e adolescentes desacompanhados de seus familiares, o que pressupõe regularidade nos serviços oferecidos e determina ao dirigente da instituição a equiparação legal do guardião dos meninos e meninas acolhidos. São excluídas dessa definição as instituições com exclusividade de atendimento para adultos e adolescentes com transtornos decorrentes do uso ou abuso de substâncias psicoativas, mais conhecidas como comunidade terapêutica, as quais têm seu funcionamento e prestação de serviços disciplinados pela agência nacional de vigilância sanitária e não pelo Estatuto da Criança e do Adolescente.

Ao ser encaminhada ao abrigo, a criança é afastada de seus familiares, configurando-se assim a ruptura de vínculos afetivos.

Questões relacionadas a essa situação abrem um amplo campo para debate e investigação, tendo desencadeado a presente pesquisa. O estudo foi realizado no abrigo Instituto João XXIII para meninos, situado na Vila DER, cidade de Ponta Grossa, PR.

A pesquisa partiu do pressuposto de que a base segura estabelecida pelo vínculo afetivo é energia construtiva de uma subjetividade sadia. Diante desse contexto, foram propostos os seguintes objetivos:

- caracterizar os vínculos afetivos construídos pelas crianças durante o período que residem no abrigo Instituto João XXIII;
- identificar as reações afetivas das crianças diante do fato de estarem em situação de abrigagem;
- obter configuração pictórica sobre os sentimentos da criança em relação aos vínculos afetivos com o abrigo e a família;

- identificar o papel o abrigo na formação pessoal, cultural e educacional das crianças abrigadas.

A pesquisa configura-se como estudo de caso. A escolha por esse tipo de pesquisa justifica-se pelo fato de privilegiar um caso particular, uma unidade significativa: crianças em situação de abrigagem.

A dissertação está organizada da seguinte maneira: no capítulo I, mostra-se como a afetividade contemplada no século XXI, à luz das teorias de Freud e Wallon; no capítulo II, do vínculo afetivo: a figura de apego como energia construtiva da subjetividade e dos laços afetivos; no capítulo III aborda-se a metodologia da pesquisa e o capítulo IV a análise e discussão dos indicadores.

Dessa forma, os elementos da teoria, analisados à luz da prática, e os elementos da prática, refletidos à luz da teoria, marcando os encontros e desencontros vivenciados na trajetória pesquisada, estão presentes em todo trabalho.

Enfim, toda a investigação foi guiada por uma grande preocupação em contribuir com a educação, uma vez que, a pesquisadora, na qualidade de professora, sente a responsabilidade e o comprometimento com o processo educacional.

CAPÍTULO I
A AFETIVIDADE CONTEMPLADA NO SÉCULO XXI,
À LUZ DAS TEORIAS DE FREUD E WALLON

1.1 AFETIVIDADE NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA SUBJETIVIDADE,
SEGUNDO FREUD

Embora o interesse de Freud fosse livrar as pessoas das neuroses, seus estudos permitiram saber quais os motivos psíquicos que levam alguém a desejar o saber, a adquirir o conhecimento. Portanto, é partindo de Freud que os pesquisadores se perguntam: “o que se busca, quando se quer aprender?” A resposta a essa pergunta leva a uma reflexão sobre o processo de aprendizagem, que vai depender dos motivos que levam à busca do conhecimento. Freud diz que a criança pergunta muito por dois interesses fundamentais: um é saber por que nascemos, de onde viemos; e outro é saber por que morremos ou para onde vamos (KUPFER, 1992, p. 79).

É em busca dessas respostas que a criança passa por momentos de descobertas, perdas, diferenças, principalmente em relação à sua identidade, que a angustiam e a fazem querer saber sempre mais, tentando encontrar uma definição para sua vida. Para Freud, nesse movimento dialético de buscas vivido pela criança, a sexualidade é a mola propulsora do desenvolvimento intelectual.

O desejo de saber e a necessidade de compreender estão dentro da criança e vão se prolongar através das inúmeras perguntas que ela vai fazendo, pois tanto a curiosidade e o prazer da descoberta como o conhecimento fazem parte da própria dinâmica da vida: “para que uma criança ‘aprenda’, é necessário que ela tenha o

desejo de aprender [...] nada nem ninguém pode obrigar alguém a desejar” (CORDIÉ, 1996, p. 23).

Quando a criança aprende através das diversas formas de estímulos oferecidos pela escola, pode acontecer em algumas uma parada e uma recusa inconsciente em aprender. No processo de aprendizagem, diz a autora, a criança percebe que tem que atender a certas expectativas dos seus pais. O bom resultado obtido na escola é motivo de satisfação para eles. De início, a criança responde a essa demanda; no entanto, com o passar do tempo, ela será confortada com seu próprio desejo. Não bastasse a demanda dos pais, surge a pressão social, a qual gera uma angústia crescente e difícil de ser identificada pela criança. Além da demanda dos pais e da sociedade, a criança também tem que entender a satisfação do seu professor, que tem um contrato a cumprir. Passar a maioria dos alunos, no final do ano, faz o professor ser reconhecido como bom profissional. Essa competitividade dá origem a uma angústia quase nociva na criança, principalmente nos primeiros anos de sua aprendizagem escolar.

A entrada na escola corresponde ao período edipiano (de 6 a 8 anos). As diferenças de nível cultural familiar, a falta de trocas lingüísticas e afetos dos primeiros anos e a falta de estímulo intelectual dificultam os primeiros passos do sujeito em sua vida escolar, nas suas primeiras aprendizagens. Durante esses processos, é importante compreender que:

Os julgamentos sobre ela terão sérias conseqüências e serão, às vezes, determinantes para o prosseguimento da escolaridade [...] a criança nem sempre faz a separação entre um julgamento de valor e o amor que alguém lhe dedica. Ser um mau aluno equivale para ela ser um mau filho (CORDIÉ, 1996, p. 24).

Como os professores permanecem um bom tempo junto ao aluno, Kupfer (1992) enfatiza a importância do estudo das relações afetivas entre eles e os alunos,

relações essas que, primitivamente, seriam dirigidas aos pais. Na perspectiva freudiana, não são os conteúdos que vão estabelecer uma ligação entre professor e aluno. É o tipo de relação que se estabelece entre eles que dá condições para o desenvolvimento da aprendizagem, independentemente de quais sejam os conteúdos. Na psicanálise, esse tipo de relação é chamado de transferência:

[...] o contato quase exclusivo que tem com os pais, ou com aqueles que os substituem, fazem com que a criança deposite neles toda sua ternura, toda sua sensualidade, toda sua agressividade, todo seu respeito e toda sua submissão (MORGADO, 1995, p. 60).

Para Freud, essa transferência está presente não só na relação professor-aluno, mas em qualquer relação humana. E o que são transferidas, nessa relação, são as experiências vividas primitivamente com os pais. Ele diz, ainda, que na relação professor-aluno ocorre transferência quando o desejo de saber do aluno se prende a um elemento particular, que é a pessoa do professor. O professor, de cuja transferência é objeto, só é levado em consideração pelo aluno, só é escutado a partir do lugar especial que ocupa no seu inconsciente.

Kupfer (1992) explica que certos professores, mesmo aparentemente não tendo nada de especial, marcam o percurso intelectual de alguns alunos, a ponto de eles seguirem uma carreira a partir do gosto que o professor lhes desperta por determinada matéria ou assunto.

A idéia de transferência mostra que aquele professor em especial foi 'investido' pelo desejo daquele aluno. E foi a partir desse 'investimento' que a palavra do professor ganhou poder, passando a ser escutada (KUPFER, 1992, p. 92).

O professor, por sua vez, dificilmente se percebe como objeto desse desejo, pelo menos de forma singular, tal como ele se realiza no aluno. Tampouco, o aluno deseja que ele tome conhecimento do seu desejo. Por outro lado, o professor é um

indivíduo guiado pelo seu próprio desejo, o qual, mesmo que inconsciente, é o responsável pela sua função de mestre.

A relação pedagógica também se desenvolve em um contexto bastante similar ao da relação original. A sociedade e a instituição educacional outorgam autoridade formal ao professor, independentemente de sua competência real para ensinar. [...] ao vislumbrar no professor aquele que poderá provê-lo de conhecimento, o aluno elege-o como autoridade; ao ensinar, o professor exerce a autoridade que o aluno lhe atribui. Estabelecem-se, assim, as condições transferenciais para que a relação original (MORGADO, 1995, p. 83).

Quando o professor é orientado pela psicanálise, saberá lidar mais facilmente com os “desejos” de seus alunos sem se despojar e sem tentar reprimi-los, entendendo-os como importantes para o futuro desenvolvimento intelectual deles. De acordo com Kupfer (1992, p. 98), “[...] o encontro entre o que foi ensinado e a subjetividade de cada um é que torna possível o pensamento renovado, a criação, a geração de novos conhecimentos” (KUPFER, 1992, p. 98).

Para a autora, se o professor renunciar ao controle, ao poder sobre seus alunos, estará preservando o “mundo desejante” que habita dentro de cada um. No entanto, não deve reprimir manifestações agressivas, pois estão em jogo forças que ele desconhece, as quais são importantes para liberar o professor de sua figura de autoridade e indispensáveis para que o aluno torne-se um ser pensante. Para isso, deve o professor manter o controle, permanecer tranquilo, consciente dos seus poderes e limites. A humildade é importante diante da tarefa de ajudar outro ser humano a atingir seu maior compromisso com a vida, que é ser um indivíduo livre e produtivo.

Além da transferência, outro conceito que ocupa um lugar importante na obra de Freud, é a identificação. Esta é conhecida como processo em que o indivíduo se constitui a partir do modelo de outra pessoa: é a forma mais primitiva de relação emocional. É partindo das relações de transferência e do conceito de identificação

que Morgado esboça as idéias básicas que permitem a articulação entre os campos pedagógico e psicanalítico. A Psicanálise dá uma importância capital às primeiras relações da criança com seus genitores, estendendo-as como modelo das demais relações sociais:

Considerando que a relação professor-aluno tem como protótipo essas relações originais [...] o processo de sedução que nela se instaura também remete a essas relações originais. [...] o desenrolar da relação pedagógica, no que tange à questão da autoridade, depende de como foram sendo elaboradas e superadas as relações originais (MORGADO, 1995, p. 27-28).

O processo de sedução citado por Morgado refere-se à sexualidade e à afetividade infantil, no campo da sexualidade e afetividade dos pais, formando o par sedutor-seduzido. A criança, na segunda posição, tem, nessa desigualdade, sua primeira relação de autoridade, que se re-atualiza na relação pedagógica. Trata-se da relação entre um que tem saber e outro que não tem, reproduzindo a relação originária da sedução. Nela, o aluno atualiza seus conflitos edipianos na sala de aula, onde a autoridade separada do professor personifica o conhecimento, ocupando o lugar da lei e da ordem. Esse processo, chamado contratransferencial, quando descontextualizado de sua história, dificulta o acesso do aluno ao conhecimento, porque o professor torna-se onipotente, onisciente e onipresente, da mesma forma que foram os pais do aluno no começo de sua infância.

A transferência do aluno para o professor gera duas conseqüências para os objetivos da relação pedagógica: a reedição da relação original e as demais relações sociais. Para que essa relação se desenvolva, é preciso que o aluno caminhe da paixão transferencial pelo professor para a paixão pelo conhecimento. Necessário se faz ainda, diz Morgado (1995), que “[...] a pulsão sexual e a pulsão destrutiva fundamental devem sublimar-se na pulsão do saber; ou seja, sensualidade e hostilidade devem transformar-se em curiosidade”.

Freud também enfatizou a qualidade instintiva das ligações afetivas que seriam manifestações da sexualidade da criança. Por intermédio da sua experiência com o meio em que vive e dependendo de sua maturação orgânica, a criança atravessa vários estágios de desenvolvimento que, para Freud, estariam ligados aos lugares do corpo que servem como fonte primária de prazer. O desenvolvimento da personalidade seguiria um padrão fixo, com estágios determinados, de um lado, pelas mudanças maturacionais no corpo e, de outro, pelo tipo de relacionamento que a criança estabelece com adultos significativos do seu meio, em especial com o pai e a mãe (DAVIS e OLIVEIRA, 1994, p. 83).

Portanto, merece atenção especial o tratamento e a atenção que a mãe, o pai ou outros adultos fornecem à criança, ao interagirem com os desejos e as necessidades dela. Acontece, então, a construção da personalidade e da identidade dessa criança, através da construção de significados referentes às ligações afetivas que ela, enquanto ser humano, estabelece com os outros e com o mundo que a cerca. Tais construções é que fazem com que os seres humanos se diferenciem das um dos outros.

Ao considerar as opiniões de Freud sobre esse assunto, é necessário esclarecer que a separação dos pais ou a perda dos laços afetivos pode ser traumática em relação ao desenvolvimento físico, social, intelectual e cognitivo da criança, especialmente quando ela é removida para um lugar estranho, com pessoas estranhas. Além disso, o período de vida durante o qual a separação ou a falta de afetividade evidencia-se traumática coincide com o período da infância que Freud postula ser especialmente vulnerável (de 0 a 6 anos). A ansiedade causada pela separação, falta ou perda da afetividade ocupa um lugar cada vez mais importante na teorização do autor, para quem a angústia nas crianças nada mais é,

originariamente, do que expressão do fato de estarem sentindo a perda da pessoa amada. (FREUD, 1974).

As emoções estão presentes quando se busca conhecer, quando se estabelecem relações com objetos físicos, concepções ou outros indivíduos. Afeto e cognição constituem aspectos inseparáveis, presentes em qualquer atividade, embora em proporções variáveis. A afetividade e a inteligência estruturam-se nas ações e pelas ações dos indivíduos. O afeto pode, assim, ser entendido como a energia necessária para que a estrutura cognitiva passe a operar. E mais: ele influencia a velocidade com que se constrói o conhecimento, pois, quando as pessoas sentem-se seguras, aprendem com mais facilidade.

Tanto a afetividade como a inteligência são mecanismos de adaptação que permitem ao indivíduo a construção de noções sobre as situações, os objetos e as pessoas, imputando-lhes atributos, qualidades e valores. Isso contribui para a construção de si próprio e para a obtenção de uma visão de mundo.

Algumas manifestações - como lágrimas, gritos, sorrisos, um olhar - podem indicar possíveis sentimentos de uma pessoa, contribuindo assim para sua expressividade e comunicação. Por outro lado, o afeto é o regulador da ação que influencia nas atitudes do indivíduo. Dessa forma, sentimentos como amor, ódio, tristeza, alegria, medo, entre outros, podem levar o indivíduo a procurar ou a evitar pessoas ou experiências.

As pesquisas de Freud, conduzem a padrões de raciocínio com os quais se concorda, pois vêm enriquecer a importância da figura do outro na constituição do conhecimento da subjetividade e da personalidade humana.

1.2 DESENVOLVIMENTO DA PERSONALIDADE MEDIADA PELOS DOMÍNIOS AFETIVOS E COGNITIVOS, SOB O OLHAR DE WALLON

Segundo Wallon, a afetividade – um dos temas centrais na sua obra - é um domínio funcional cujo desenvolvimento depende da ação de dois fatores: o orgânico e o social. Entre esses dois fatores existe uma relação estreita, uma vez que as condições medíocres de um podem ser superadas pelas condições mais favoráveis do outro. Essa relação recíproca impede qualquer tipo de determinismo humano, tanto que

[...] a constituição biológica da criança ao nascer não será a lei única do seu futuro destino. Os seus efeitos podem ser amplamente transformados pelas circunstâncias sociais da sua existência, onde a escolha individual não está ausente (WALLON, 1981, p. 288).

Ao longo do desenvolvimento do indivíduo, os mencionados fatores, em suas interações recíprocas, além de modificarem as fontes de onde procedem as manifestações afetivas, modificam também as suas formas de expressão. A afetividade, que inicialmente é determinada basicamente pelo fator orgânico, passa a ser fortemente influenciada pela ação do meio social. Por isso, Wallon defende a idéia de uma evolução progressiva da afetividade, cujas manifestações vão se distanciando da base orgânica e tornando-se cada vez mais relacionadas ao social. Tal processo é comentado tanto em 1941, quando o autor faz referência à afetividade moral, quanto em suas teorias do desenvolvimento e das emoções, que permitiram evidenciar o social como origem da afetividade.

Conceitualmente, a afetividade deve ser distinguida de suas manifestações, diferenciando-se do sentimento, da paixão, da emoção. Ela constitui, um campo mais amplo, já que inclui sentimentos e emoções, bem como as primeiras manifestações de tonalidades afetivas basicamente orgânicas. Em outras palavras,

afetividade é o termo utilizado para identificar um domínio funcional abrangente e, nesse domínio funcional, aparecem diferentes manifestações: desde as primeiras, basicamente orgânicas, até as diferenciadas, como as emoções, os sentimentos e as paixões.

Embora sejam geralmente confundidas, as mencionadas formas de expressão são diferentes. Enquanto as primitivas manifestações de tonalidade afetiva são reações generalizadas, mal diferenciadas, as emoções constituem-se em reações instantâneas e efêmeras, que se diferenciam em alegria, tristeza, cólera e medo. Já o sentimento e a paixão são manifestações afetivas em que a representação torna-se reguladora ou estimuladora da atividade psíquica. Ambos são estados subjetivos mais duradouros e têm sua origem nas relações com o outro, não se confundindo entre si.

Com esse sentido abrangente, a afetividade está sempre relacionada aos estados de bem-estar e mal-estar do indivíduo. Em seu desenvolvimento, ela pode ser identificada em duas etapas, sendo a primeira de base mais orgânica e a outra de base mais social. Quando os motivos que provocam os estados de bem-estar e mal-estar estão primordialmente ligados às sensibilidades interoceptivas, proprioceptivas e exteroceptivas, tem-se uma etapa em que a afetividade é de base orgânica: a chamada afetividade orgânica. Quando os motivos que provocam os estados de bem-estar e mal-estar já não são limitados às sensibilidades íntero, próprio e extero, mas envolvem a chamada sensibilidade ao outro, a afetividade passa para um outro patamar, já que é de base fortemente social: a chamada afetividade moral, na terminologia usada por Wallon em 1941. Assim, a afetividade evolui para uma ordem moral e seus motivos são originados das relações indivíduo-outrem, sejam elas relações pessoais ou sociais.

Dessa maneira, a caracterização que apresenta a afetividade emocional é complexa e paradoxal: ela é simultaneamente social e biológica em sua natureza; realiza a transição entre o estado orgânico do ser e a sua etapa cognitiva, racional, a qual só pode ser atingida através da mediação cultural, isto é, da mediação social. A consciência afetiva é a forma pela qual o psiquismo emerge da vida orgânica: corresponde à sua primeira manifestação. Pelo vínculo imediato que instaura com o ambiente social, ela garante o acesso ao universo simbólico da cultura, elaborado e acumulado pelos homens ao longo da sua história. Portanto, é ela que permitirá a tomada de posse dos instrumentos com os quais trabalha a atividade cognitiva. Nesse sentido, ela lhe dá origem.

Em tal perspectiva, a afetividade não é apenas uma das dimensões da pessoa: ela é também uma fase do desenvolvimento, a mais arcaica. O ser humano foi, logo que saiu da vida puramente orgânica, um ser afetivo. Da afetividade diferenciou-se, lentamente, a vida racional. Dessa forma, no início da vida, afetividade e inteligência estão sincreticamente misturadas, com o predomínio da primeira.

A sua diferenciação logo se inicia, mas a reciprocidade entre os dois desenvolvimentos mantém-se de tal forma que as aquisições de cada uma repercutem sobre a outra permanentemente. Ao longo do trajeto, elas alternam preponderâncias, e a afetividade reflui para dar espaço à intensa atividade cognitiva assim que a maturação põe em ação o equipamento sensório-motor necessário à exploração da realidade.

A partir daí, a história da construção da pessoa será constituída por uma sucessão pendular de momentos predominantemente afetivos ou predominantemente cognitivos, não paralelos, mas integrados. Cada novo momento terá incorporado as aquisições feitas no nível anterior, ou seja, na outra dimensão. Isso significa que a

afetividade depende, para evoluir, de conquistas realizadas no plano da inteligência e vice-versa.

Ao analisar a teoria do desenvolvimento, podem ser identificados os tipos de manifestação afetiva que são predominantes, em virtude das necessidades e possibilidades maturacionais. O estágio impulsivo é marcado pelas expressões/reações generalizadas e indiferenciadas de bem-estar e mal-estar: o medo, cólera, alegria e tristeza; no estágio personalista e no da adolescência e puberdade, por outro lado, evidenciam-se reações sentimentais e passionais, sendo o sentimento mais marcante neste último estágio.

Assim, é possível afirmar a existência de manifestações afetivas anteriores ao aparecimento das emoções. As primeiras expressões de sofrimento e de prazer que a criança experimenta com a fome ou saciedade podem ser consideradas como manifestações com tonalidades afetivas primitivas. Essas manifestações, ainda em estágio primitivo, têm por fundamento o tônus, o qual mantém uma relação estreita com a afetividade, durante o processo de desenvolvimento humano. O tônus é, pois, a base de onde sucedem as reações afetivas.

Com a influência do meio, os gestos lançados no espaço, de manifestação basicamente orgânica, transformam em meios de expressão cada vez mais diferenciados, inaugurando o período emocional. Agora, os movimentos não são carregados de pura impulsividade, nem baseados nas necessidades orgânicas, mas são reações orientadas resultantes do ambiente social; é o momento em que as reações emocionais se diferenciam. A vida afetiva da criança, inaugurada por uma simbiose alimentar, é logo substituída por uma simbiose emocional com o meio social. Com a emoção, as relações interpessoais se intensificam; é ela que une o

indivíduo a outrem, possibilitando a participação do outro e, conseqüentemente, a delimitação do eu infantil.

Há que se destacar que, de todas as manifestações afetivas, a emoção é a mais explorada por Wallon. O autor analisa a emoção em sua gênese, apresentando as modificações que sucedem desde o seu aparecimento até o estágio personalista. Para ele, a emoção é uma forma de exteriorização da afetividade que evolui, como as demais manifestações, sob o impacto das condições sociais. É interessante perceber a relação complexa entre a emoção e o meio social, particularmente, o papel da cultura na transformação das suas expressões. Se, por um lado, a sociedade especializa os meios de expressão da emoção, transformando-os em instrumentos de socialização, por outro lado, essa especialização tende a reprimir as expressões emocionais. As formas de expressão tornam-se cada vez mais socializadas, a ponto de não expressarem mais o arrebatamento característico de uma emoção autêntica.

Na história da humanidade, a emoção foi responsável pela agregação dos indivíduos. Como afirma o autor, nas emoções “[...] se baseiam as experiências gregárias, que são uma forma primitiva de comunhão e de comunidade” (WALLON, 1985, p. 127). As emoções revelam-se como o elo entre o indivíduo e o ambiente físico, tanto quanto entre o indivíduo e outros indivíduos. Esses laços interindividuais iniciam nos primeiros dias de vida e se fortalecem a partir das emoções, antes mesmo do raciocínio e da intenção.

Ao se defender que a afetividade em seus primórdios é basicamente orgânica, chama-se a atenção para o fato de que, mesmo nos períodos em que o desenvolvimento do ser humano sofre limites de seu aparato fisiológico, o domínio

afetivo está iniciando seu desenvolvimento. E o limite fisiológico vai ser superado pelo importante papel desempenhado pelo meio social na evolução da criança.

A importância das relações humanas para o crescimento do homem está escrita na própria história da humanidade. O meio social é uma circunstância necessária para a modelagem do indivíduo. Sem ele a civilização não existiria, pois foi graças à agregação dos grupos que a humanidade pôde construir os seus valores, os seus papéis, a própria sociedade. Cruzando psicogênese e história, Wallon demonstrou a relação estreita entre as relações humanas e a constituição da pessoa, destacando o meio físico e humano como um par essencial do orgânico na constituição do indivíduo. Sem ele não haveria evolução, pois o aparato orgânico não é capaz de construir a obra completa que é a natureza humana, a qual pensa, sente e se movimenta no mundo material.

No decorrer do desenvolvimento, seja em virtude das condições maturacionais, seja em virtude das características sociais de cada idade, a criança estabelece diferentes níveis de relações sociais e estas interferem na construção do campo afetivo. Por exemplo, no estágio personalista, as relações sociais da criança são intensas e sua autonomia é conquistada nos conflitos que mantém com o outro. No bojo dessas relações, despertam-se sentimentos e paixões, manifestações afetivas que parecem estar diretamente relacionadas a um outro indivíduo.

Num processo de autonomia crescente, o adolescente atravessa transformações e experimenta, para consigo e para com o outro, os mais diversos sentimentos, que se alternam e se combinam, numa fase de ambivalência de atitudes e sentimentos. Outrossim, o adolescente é suscetível a paixões. Quando chega a puberdade, é no campo da moralidade que se operam as relações do adolescente com o mundo que o rodeia. Ele passa a questionar os valores e

relações sociais existentes, os quais podem passar a ser origem de manifestações afetivas, ao lado daquelas diretamente relacionadas a outro indivíduo.

Na obra walloniana, a afetividade constitui um domínio funcional tão importante quanto o da inteligência. Afetividade e inteligência constituem um par inseparável na evolução psíquica, pois, embora tenham funções bem definidas e diferenciadas entre si, são interdependentes em seu desenvolvimento, permitindo à criança atingir níveis de evolução cada vez mais elevados.

A afetividade, assim como a inteligência, não aparece pronta nem permanece imutável. Ambas evoluem ao longo do desenvolvimento; são construídas e se modificam de um período a outro, visto que, à medida que o indivíduo se desenvolve, as necessidades afetivas tornam-se cognitivas. É mais salutar para uma criança de quatro anos ser ouvida e respeitada do que ser simplesmente acariciada e beijada. Por exemplo, no estágio personalista, em que o comportamento dominante é o afetivo, a função dominada, a inteligência, pactua com as conquistas da afetividade, preparando-se para sucedê-la no próximo estágio. A evolução da inteligência é incorporada pela afetividade de tal modo que outras relações afetivas emergem. O advento da representação, uma conquista do campo intelectual, permite à criança ter relações afetivas mais complexas, como a paixão e o sentimento.

Quanto a essas duas manifestações de afetividade, os sentimentos e paixões, Wallon traz menos informações do que em relação às emoções. No entanto, o autor deixa claro que tais manifestações são posteriores às emoções, só aparecendo mais tarde, quando começam a atuar as representações. O progresso das representações mentais dá sustentação ao surgimento dessas duas manifestações afetivas. A relação de interdependência dos domínios afetivo e cognitivo mais uma

vez se evidencia, pois ao desenvolvimento do campo da racionalidade relaciona-se a ampliação do campo afetivo, com outras manifestações de afetividade, além das emoções.

Wallon, sem dúvida, foi o autor que soube muito bem privilegiar a relação entre o domínio afetivo e o cognitivo, na medida em que criou uma teoria de desenvolvimento da personalidade. Ocupando-se em estudar a passagem do orgânico ao psíquico, verificou que, nesse processo, ocorre concomitantemente o desenvolvimento de ambos os domínios. O desenvolvimento da personalidade oscila entre movimentos ora afetivos, ora cognitivos, que são interdependentes; em outras palavras, à medida que a afetividade se desenvolve, interfere na inteligência e vice-versa.

Dentro do princípio dialético, Wallon identifica a relação entre a inteligência e uma das manifestações da afetividade – a emoção. A relação que elas mantêm é de caráter dialético: se, por um lado, não existe nada no pensamento que não tenha surgido das primeiras sensibilidades, por outro lado, a luz da razão dá às sensibilidades um novo conteúdo. Para o autor, concebê-las como elementos estanques é incorrer no erro antigo da separação corpo e alma, pois considera ele que “[...] entre duas não param de desenrolar ações e reações mútuas que mostram como vãs as distinções de espécies que os diferentes sistemas filosóficos fazem entre matéria e pensamento, existência e inteligência, corpo e espírito” (WALLON, 1985, p. 65).

É de se notar que entre a emoção e a atividade intelectual existe interdependência mas também oposição, pois, ao mesmo tempo em que ambas estão presentes na unidade do desenvolvimento, a emoção se esvai diante da atividade intelectual. Na vida, freqüentemente, as pessoas são surpreendidas pelos

surtos emotivos que as deixam incapazes de perceber a situação à volta de modo a reagir de maneira corticalizada. Nesses momentos, há ausência de interconexão entre a emoção e a razão, ou seja, não se dispõe de estado de equilíbrio entre ambas, pelo menos por um determinado tempo, prevalecendo os surtos emocionais. Se for observado o comportamento humano, verifica-se falta de linearidade, ou seja, constata-se que estados de serenidade são intercalados por crises emotivas, sendo que a intensidade dos contornos de cada um desses momentos depende de como cada indivíduo integra a relação emoção e integra a relação emoção e inteligência.

O exposto até o momento permite que se concorde com Heloysa Dantas (1992) sobre a possibilidade de haver etapas de desenvolvimento da afetividade, pois Wallon parece propor uma evolução da afetividade que, segundo interpretou-se, inicia nos primeiros dias de vida e se prolonga no processo de desenvolvimento, diferenciando-se em suas formas de expressão sob a influência social. Acredita-se que essa proposição é plausível, na medida em que os estados de bem-estar e mal-estar apresentam-se primitivamente, já com conotações afetivas, relacionados às sensibilidades orgânicas; e, posteriormente, eles diferenciam-se em manifestações diversas, como as emoções, os sentimentos e as paixões. Essas manifestações, que incorporam as conquistas realizadas no domínio cognitivo e modificam suas formas, vão aparecendo em períodos diferentes da evolução infantil.

Em suma, a afetividade reflui para dar espaço à atividade cognitiva. Vale a pena recorrer a uma afirmação de Heloysa Dantas (1992), estudiosa da obra de Wallon, que parece ilustrar a relação entre emoção e razão, posta pelo autor: “a razão nasce da emoção e vive da sua morte”. Ou, como afirmou Galvão (1995), “é uma relação de filiação e, ao mesmo tempo, de oposição”.

Portanto, a dimensão afetiva, de fundamental importância para Wallon, seja do ponto de vista da construção da pessoa ou do ponto de vista do conhecimento, é marcante para o desenvolvimento da espécie humana e manifesta-se a partir do nascimento. Wallon explica que uma criança normal, quando já está se relacionando afetivamente bem com o seu meio ambiente, em particular com sua mãe, sente necessidade de ser objeto de manifestações afetivas para que, assim, seu desenvolvimento biológico seja perfeitamente normal (DANTAS, 1992, p. 85).

Compreender o verdadeiro alcance do vínculo afetivo exige recuperar o caráter eminentemente social da emoção, embora não seja tão visível quanto o tumulto orgânico por ela provocado.

A grande lição da psicogenética walloniana refere-se à necessidade do refinamento nas trocas afetivas, à elaboração cognitiva da emocionalidade, ao ajuste das formas de intercâmbio, os quais são exigências da própria afetividade em sua marcha evolutiva, que é essencialmente integradora. Nesse processo, a construção do eu é condição para a construção da realidade, na medida em que a precede, alterna-se com ela e a integra.

Ressalta-se a importância dos estudos de Wallon para ampliar ainda mais esta pesquisa, pois entende-se que a criança é um ser afetivo que - através da imitação e da interpretação das ações do adulto com o qual desenvolve laços afetivos - forma, passo a passo, a sua personalidade. Esta, ainda que limitada, demarca o espaço e o tempo de sua vida. Tempo que a criança relaciona o sentir e o fazer de cada pessoa na conquista do seu espaço de vida.

Observa-se, portanto, a inigualável importância dos aspectos afetivos para o desenvolvimento psicológico. Logo, limitá-los ao alcance de uma única teoria, ou seja, ao pensamento de um único pesquisador, seria considerá-los apenas

parcialmente, o que significa comprometer substancialmente toda a rigorosidade das análises e reflexões que se busca empreender.

Assim, os autores referenciados - Freud e Wallon – ao implementarem investigações acerca da construção da subjetividade, do conhecimento e do desenvolvimento psicológico humano – acabam por identificar na afetividade o seu caráter social, amplamente dinâmico e construtor da personalidade humana, além de estabelecer o elo de ligação entre o indivíduo e a busca do saber (por meio das interações sociais), convergindo todos para o postulado de que, embora considerada sob diferentes matizes, cabe à afetividade a função de desencadeadora do agir e do pensar humanos, isto é, de efetivação do desenvolvimento sócio-cognitivo.

No pensamento freudiano, o indivíduo age de acordo com a sua excitação, com a sua energia, com seus instintos. O aspecto referente às atitudes comportamentais, aos motivos, pensamentos e emoções constitui o instinto, que é a fonte de todos os impulsos básicos do indivíduo, responsável pela aparente plasticidade da natureza humana e pela versatilidade do comportamento. A maioria dos interesses do ser humano, assim como os seus gostos, preferências, hábitos e atitudes, significam afastamentos de energia das escolhas iniciais do instinto. A teoria de Freud sobre vínculos afetivos foi baseada, solidamente, na aceitação da hipótese de que os instintos são fontes de energia do comportamento humano (HALL e LINDZEY, 1984, p. 31).

No início da vida, a sobrevivência do recém-nascido depende fundamentalmente da figura materna. À medida que cresce e se desenvolve, a criança vai, aos poucos, conferindo energia a outros elementos que passam a representar, também, fontes de prazer e vai percebendo que suas necessidades e

desejos nem sempre são satisfeitos no momento que deseja. É dessa forma que ela começa a amadurecer e a lidar com o mundo.

Finalmente, na concepção walloniana sobre a afetividade, destaca-se a inspiração darwinista, uma vez que para Wallon, a afetividade é considerada um instrumento de sobrevivência do qual o bebê humano se utiliza para suprir a insuficiência da articulação cognitiva por meio da significação de sua atividade motora, o que a torna a primeira manifestação do psiquismo em busca de abstrair, compreender e utilizar-se do universo simbólico que o cerca.

A preocupação em superar as tradicionais dicotomias entre razão e emoções e entre as dimensões cognitiva e afetiva do funcionamento psíquico humano pode ser identificada também em estudos mais recentes, no campo da neurologia.

Nessa perspectiva, o neurologista Antonio R. Damásio, em sua notável obra *O Erro de Descartes* (1996), postula a existência de uma forte interação entre a razão e as emoções, defendendo a idéia de que os sentimentos e as emoções são uma percepção direta dos estados corporais e constituem um elo essencial entre o corpo e a consciência.

No capítulo seguinte aborda-se especificamente a questão do vínculo afetivo e a figura do apego, tendo por referencial teórico os estudos de John Bowlby.

CAPÍTULO II
VÍNCULO AFETIVO:
A FIGURA DE APEGO COMO ENERGIA CONSTRUTIVA
DA SUBJETIVIDADE E DOS LAÇOS AFETIVOS

Uma criança abandonada, de súbito desperta, olhos arregalados errando, temerosos, por todas as coisas à sua volta, e vê somente que não pode ver os olhos acolhedores do amor [GEORGE ELIOT]

Desde tempos imemoriais, mães e poetas têm sido sensíveis à aflição causada numa criança pela perda ou ausência da mãe; mas, só nos últimos cinquenta anos é que, intermitentemente, a ciência despertou para esse fato.

Ao longo do século XX, a psicologia e a psiquiatria infantil vieram progredindo muito lentamente, envoltas em grandes divergências teóricas, procurando um caminho de compreensão do processo pelo qual a criança se torna um adulto com determinadas características de personalidade. Identificar os fatores subjacentes e estabelecer quanto das experiências da primeira infância estavam envolvidas nesse processo levou um longo tempo e envolveu uma variedade de posturas teóricas e muito polêmica.

A divulgação da teoria psicanalítica por Freud (1905) e seus colaboradores, no início do século, havia tido a qualidade de introduzir a compreensão de que a vida emocional infantil estabelecia as raízes para a vida emocional adulta. Em sua teoria sobre a formação do psiquismo humano, Freud valorizou o instinto sexual como o motor do desejo humano e os conflitos edípicos como fonte dos conflitos neuróticos, no esforço de compreender a dinâmica psíquica do homem e suas alterações. Klein (1932) *apud* Bowlby (2001) desenvolveu alguns dos conceitos psicanalíticos, aprofundando a compreensão dos sentimentos de amor e ódio, da ambivalência, do

instinto de morte, da agressividade e das fantasias infantis como tendo um peso quase exclusivo na estruturação mental da criança.

Contemporânea a ela, Anna Freud (1977), filha e defensora das idéias de Freud, voltava-se à questão da adaptação da criança e do adulto ao mundo externo, valorizando a força do ego para conter os impulsos, em contraste com a postulação teórica de Klein.

Essas duas autoras tornaram-se pólos de uma intensa polêmica teórica que se estendeu desde o início dos anos 30 e atingiu seu auge por volta de 1939, quando se criou uma divisão na sociedade Psicanalítica Inglesa, entre os adeptos das duas diferentes correntes de pensamento. Aqueles que resistiam a aderir a um dos lados acabaram por formar um grupo intermediário conhecido como “*Middle Group*” (Winnicott, 1990). É nesse momento de efervescência que Bowlby surge no contexto da psicanálise.

2.1 BOWLBY: UM RETRATO BIOGRÁFICO

John Bowlby, nascido em 1907, veio de uma família de relações frias e polidas, criado principalmente por uma governanta e diversas empregadas, conforme os hábitos da época para uma família da alta classe inglesa. Estudou no Colégio Naval Real, em Dartmouth, e no Trinity College, em Cambridge, onde iniciou medicina. Interessou-se pelo movimento de educação progressiva – uma alternativa educacional oposta àquela a que ele tinha sido submetido – e tornou-se voluntário em duas instituições desse molde, abandonando seus estudos. Junto com a retomada de seus estudos no University College Hospital Medical School, em 1929, iniciou seu treinamento analítico na Sociedade de Psicanálise Inglesa, acompanhado de análise com Joan Riviere, uma seguidora de Klein. Em 1933,

iniciou seu treinamento em psiquiatria; tornou-se membro associado da Sociedade de Psicanálise, em 1937.

Enquanto a maioria dos profissionais que se dedicava à orientação infantil vinha da pediatria, Bowlby foi um dos primeiros psiquiatras a trabalhar na área de estudo e orientação infantil. Em 1936 assumiu um emprego de meio período no London Child Guidance Clinic, em Canonbury, onde sofreu influência de Molly Lowden e Nance Fairbairn, ambos profissionais da área social, que entendiam que os conflitos não resolvidos dos pais refletiam-se nas relações com seus bebês, por meio das formas hostis com que os tratavam. Bowlby passou a compartilhar essa visão e adotou o trabalho terapêutico conjunto da criança com as mães ou os pais como forma de atendimento.

Até esse período, a estruturação psíquica e a compreensão das fantasias infantis tinham primazia na compreensão do desenvolvimento infantil, por influência da psicanálise, em detrimento do ambiente da criança e das experiências reais pelas quais ela passava em sua primeira infância.

Em contraste com a postura psicanalítica da época, Bowlby considerava importante dedicar-se às primeiras experiências infantis negativas em relação ao seu ambiente e às conseqüentes desordens psicológicas que ocorriam. Incluía em sua postura uma crítica à psicanálise, que só estudava a infância a partir do discurso de adultos, em processo de análise e das suas queixas, trabalhando prioritariamente com a fantasia individual e levantando hipóteses sobre a história infantil a partir do relato dos adultos. Como alternativa, dedicava-se com mais veemência à observação direta das crianças em situação de sofrimento mental.

Entretanto, Bowlby concordava com algumas das postulações de Klein, como a de que a criança era capaz de estabelecer relações desde muito cedo e também de

que existia o sentimento de perda, o luto e a depressão na primeira infância. E, apesar da oposição que encontrou no terreno psicanalítico por suas idéias contestadoras, manteve-se fiel ao seu questionamento sobre como o ambiente familiar favorecia ou não um melhor ajustamento da criança ao longo de seu desenvolvimento. Dedicou-se à compreensão das condições do ambiente que cercam a criança e à qualidade emocional da vida infantil.

Em seu trabalho no London Child Guidance Clinic, encontrou crianças de 6 a 16 anos que apresentavam alteração de comportamento, como roubo e falta de afetividade; ao analisar as experiências comuns na história de vida dessas crianças, além de uma alta freqüência de pais abusivos (negligentes, agressivos, insensíveis, manipuladores), que era de difícil avaliação, identificou a separação prolongada e precoce dos pais. Em seus estudos, concluiu que a perda de contato com a mãe no início da infância pode provocar sérias alterações na formação da personalidade infantil.

Em sua primeira publicação “Quarenta e Quatro Ladrões Juvenis: seu caráter e sua vida doméstica”, em 1940, Bowlby traz à tona dois fatores ambientais de grande importância: a morte ou separação prolongada da mãe e a atitude emocional da mãe para com a criança nos primeiros anos de vida. Entendeu que ambos os fatores têm influência marcante no desenvolvimento de características de personalidade posteriores. Essas postulações o colocam como pioneiro de um grupo de profissionais de saúde mental que já vinha trabalhando para alertar seus colegas sobre os riscos da privação materna.

Desde o início de suas publicações, Bowlby mostra um interesse incomum com temas não diretamente ligados à psiquiatria, como questões sociais e política social. Estabelece, com isso, que seu trabalho deve ser de uso para outras áreas além do

terreno da psiquiatria, assim como demonstra seu interesse em integrar a psiquiatria com outras áreas da ciência.

A Segunda Guerra Mundial tornou-se um período de grande demanda e de aprofundamento do estudo das relações mãe-criança no terreno da psicologia infantil. Quando a Inglaterra optou pela retirada das crianças de Londres, devido aos bombardeios, Donald Winnicott, pediatra e psicanalista, assumiu o cargo de Consultoria de Evacuação e “teve de enfrentar, de um modo concentrado, a confusão gerada pela desintegração maciça da vida familiar, e teve de vivenciar o efeito da separação e perda – e da destruição e morte” (WINNICOTT, 1987, p. 2). Bowlby participou do esforço desse período e da preocupação em reverter essa experiência para evitar prejuízos no desenvolvimento e a possível deformação do caráter das crianças envolvidas na evacuação. Em dezembro de 1939, publicou uma carta conjunta com Winnicott e Emanuel Miller, no *British Medical Journal*, que visava alertar as autoridades para o risco de evacuar crianças entre 2 e 5 anos sem as mães, pontuando que “[...] poderia conduzir a distúrbio psicológico sério e de amplo alcance (... levando) a um grande aumento da delinqüência juvenil na próxima década” (WINNICOTT, 1987, p. 14).

Esse se tornou um tópico de grande importância durante e após a guerra, levando a uma ampliação dos estudos e da compreensão do sofrimento infantil decorrente da separação materna precoce e favorecendo uma maior compreensão do valor do ambiente externo e da associação entre vínculo emocional e privação materna.

Contudo, Bowlby não foi um pensador solitário e não produzia suas conclusões desligadas das comprovações científicas. Ele trabalhou com vários pesquisadores, utilizando dados científicos e estimulando maiores pesquisas. Em suas publicações,

integrou as descobertas de outros profissionais que se dedicavam à mesma área, introduzindo novos elementos à importância que atribuía às primeiras relações externas.

2.2 ORIGENS DA TEORIA DE APEGO

O interesse e as pesquisas de John Bowlby, psiquiatra e psicanalista inglês, sobre os efeitos da privação da figura materna para a saúde mental em crianças, começaram a partir de sua experiência como assessor da Organização Mundial de Saúde, na área de saúde mental. Bowlby, juntamente com James Robertson (1948), estudou os efeitos da privação materna em crianças com idades entre dois e quatro anos, as quais foram observadas antes, durante e depois da separação de suas mães (BOWLBY, 1990).

A convite da Comissão Social das Nações Unidas, Bowlby realizou um amplo estudo sobre os problemas e necessidades das crianças sem lar, o que era uma grande preocupação na Europa pós-guerra. Em 1951, publicou *Maternal Care and Mental Health*, resultado de seu trabalho de coleta de informações entre muitos pesquisadores.

Na produção desse trabalho, Bowlby conheceu pela primeira vez autores e pesquisas que abordavam esse tema, procurando entender e sugerir formas de cuidar de crianças, bem como discutir teorias até então aceitas, ou propondo novas idéias. Muitas contribuições foram realizadas por pesquisadores e estudiosos da infância. Entre esses trabalhos estavam algumas propostas inovadoras, apoiadas por pesquisas e observações diretas de crianças e do comportamento que elas desenvolviam a partir de institucionalização, privação, abandono e abuso maternos em circunstâncias variadas, apontando as conseqüências negativas no

desenvolvimento posterior das crianças. A publicação do livro de Bowlby deu voz a essa parcela de profissionais voltados a alterar o tratamento dado às crianças e diminuir o sofrimento delas.

O referido psiquiatra entendia que a relação mãe-criança tem uma importância fundamental e que separações precoces podem ser deletérias para o desenvolvimento das crianças, sendo, em última análise, prejudiciais também para a sociedade. “Ele insistia que as famílias precisavam de maior assistência se se quisesse mantê-las intactas” (KAREN *apud* BOWLBY, 1990, p. 221). E sugeria o treinamento de profissionais voltados para a orientação de casais, famílias e pais e/ou cuidadores de crianças.

No final dos anos 50, Bowlby apresentou sua teoria sobre formação de vínculos afetivos – a qual viria a ser conhecida como Teoria do Apego – à Sociedade de Psicanálise Inglesa. Ele estabelecia que o elemento básico da formação do apego, que possuía um caráter universal, era seu valor de sobrevivência individual e da espécie. O ponto central dessa teoria era o valor do ambiente e das experiências primitivas na infância, quando a mãe torna-se o objeto central de apego por ser aquela que responde aos comportamentos de apego que a criança apresenta. E, por ser central, é em decorrência de seu afastamento que ocorre o maior prejuízo para o desenvolvimento do bebê.

A Teoria do Apego tem em suas bases psicanalíticas a compreensão da importância do vínculo inicial da criança com sua mãe. Ao discutir os comportamentos de apego em termos de relações objetais², utiliza-se de terminologia própria “apego” e “figura de apego”.

² Essa terminologia deriva da teoria do instinto de Freud, na qual o objeto de um instinto é definido como uma “coisa a respeito da qual ou através da qual o instinto pode alcançar sua finalidade”. (FREUD, 1974).

Apego é uma expressão usada tanto pelo senso comum quanto pelos meios acadêmicos. Popularmente, usam-se com frequência expressões como: fulano é muito apegado à sua mãe, beltrano é muito apegado à sua família ou a seu namorado(a). Na definição de Ainsworth (1989), citada por Bee (1996), tais expressões referem-se, em verdade, a um vínculo afetivo desenvolvido pelo indivíduo em relação a um parceiro que, por sua importância, deseja-se que sempre esteja próximo e que não pode ser substituído por nenhum outro.

O apego é definido por Bee (1996) como uma variação do vínculo afetivo. Nele existe a necessidade da presença do outro e um acréscimo na sensação de segurança nessa presença. No apego, o outro é visto como uma base segura, a partir da qual o indivíduo pode explorar o mundo e experimentar outras relações.

Bee (1996) usa o relacionamento pais e filhos para demonstrar a diferença entre apego e vínculo afetivo. O sentimento do bebê em relação a seus pais é um apego, na medida em que ele sente nos pais a base segura para explorar e conhecer o mundo à sua volta. O sentimento dos pais em relação ao filho é mais corretamente descrito por vínculo afetivo, já que os pais não experimentam um aumento em seu senso de segurança na presença do filho, e tampouco o filho tem para os pais a característica de base segura.

O comportamento de apego, tal como estabelecido por Bowlby (1990), consiste em uma resposta desencadeada pela necessidade de sobrevivência da espécie e se estabelece a partir do contato entre mãe e bebê, em torno do sentido de proximidade e segurança.

2.3 ETOLOGIA E APEGO

Bowlby iniciou o desenvolvimento de sua teoria do apego a partir de bases psicanalíticas e etológicas. Porém, ao contrário da teoria da psicanálise, tentou estabelecer prospectivamente os efeitos da privação da figura materna em idades sensíveis para o desenvolvimento, conceito extraído da etologia³ (BOWLBY, 1990).

A conduta humana pôde ser melhor entendida a partir da aplicação das Teorias Etológicas, que traduziram os conceitos evolucionistas biológicos em termos de conduta.

Quando John Bowlby estudou o vínculo entre mãe e filho, concluiu que essa ligação era parte de um sistema de comportamento que servia à proteção da espécie, já que os bebês humanos são indefesos e incapazes de sobreviver sozinhos por um longo período de tempo. Deste modo, o apego dos bebês às suas mães ou cuidadores é o que possibilitaria a sobrevivência da espécie (Bowlby, 1990).

No início dos anos 50, Bowlby entrou em contato com as idéias da etologia, ao conhecer o conceito de "*imprinting*" (ou estampagem), desenvolvido por Konrad Lorenz, na Alemanha (KAREN *apud* BOWLBY, 1990). Esse era o processo pelo qual uma intensa ligação se formava entre as mães e seus filhotes, não relacionado à alimentação, mas à questão da sobrevivência da espécie e defesa da prole. Os etologistas estavam estudando e estabelecendo as inter-relações entre padrão de comportamento instintivo e eventos do ambiente no reino animal em muitas espécies.

Bowlby entendeu que essas idéias poderiam ser aplicadas aos humanos que exibiam comportamentos de ligação com disparadores inter-geracionais previstos.

³ De acordo com Ferreira (1999, p. 850), "etologia é o estudo dos hábitos dos animais e da sua acomodação às condições do ambiente".

Essa leitura promoveu uma guinada em seu trabalho e levou-o para Darwin, que era o ponto de apoio teórico dos etologistas, cuja preocupação é a evolução do comportamento através do processo de seleção natural.

Em *A origem das Espécies*, obra escrita exatamente há um século, Darwin dedica um capítulo ao Instinto, no qual assinala que cada espécie é dotada de seu próprio repertório peculiar de padrões de comportamento. Enfatiza que os instintos são tão importantes para o bem-estar de cada espécie quanto à estrutura corporal. Outro autor formula a hipótese de que todos os instintos mais complexos e maravilhosos se originam através do processo de seleção natural.

O uso do termo *imprinting* hoje apresenta concepções distintas: uma de significado restrito, outra de sentido amplo. Em seu sentido restrito, o termo está vinculado às idéias de que o comportamento de apego concentra-se de forma irreversível num determinado objeto e tem lugar somente durante um breve período no ciclo vital. Todavia, nos trinta anos transcorridos desde que Lorenz fez essas afirmações, a posição mudou e o termo em questão adquiriu significado mais geral: refere-se a quaisquer processos que possam estar atuando para levar o comportamento de apego, que ocorre durante todo ciclo vital, a dirigir-se para uma ou mais figuras e objetos, a influenciar padrões de comportamento e desenvolver a aprendizagem.

Em muitos desses aspectos, a teoria proposta incorpora idéias apresentadas por Freud em obras como *Três Ensaios Sobre a Teoria da Sexualidade* e *Os Instintos e suas Vicissitudes*, nas quais ele postula instintos parciais, diferencia a finalidade de um instinto e sua função, e assinala como são instáveis os objetos para os quais é dirigido qualquer tipo particular de comportamento instintivo.

Dentre as muitas contribuições que as pesquisas em etologia trouxeram ao estudo do desenvolvimento humano, uma delas foi a de que em alguns períodos da vida os indivíduos estão mais sujeitos a serem influenciados por determinados fatos, que em outros. Tais períodos, chamados em etologia de Períodos Sensíveis, são observados na natureza animal. Um exemplo é o experimento realizado por Lorenz (1935) com patos que, 15 horas após saírem do ovo, tendem a seguir qualquer objeto que se mova (BOWLBY, 1990).

Por que a preocupação, neste trabalho, com o que ocorre com as aves?

A razão é que, em consequência do extenso trabalho experimental realizado com elas durante a década passada, as questões sobre apego foram aguçadas e as interrogações reformuladas. Na verdade, para todos os fins práticos, o atual significado do termo estampagem passou a ser o resultado dos estudos sobre o comportamento de apego e, diante disso, veio influenciar significativamente a pesquisa sobre vínculos e laços afetivos nos humanos.

A etologia forneceu pesquisadores brilhantes e um método científico de pesquisas, além de estudar o relacionamento familiar de outras espécies animais. Também forneceu a expressão apego para descrever o vínculo formado na relação mãe-bebê, correspondendo ao desenvolvimento de um processo complexo em que o bebê vinculava-se à mãe, ou à figura substituta, ao longo de seu primeiro ano de vida.

2.4 CARACTERÍSTICAS DO COMPORTAMENTO DE APEGO

Nas pesquisas de Bowlby o comportamento de apego apresenta três características distintas e universais:

- busca constante de proximidade com seu objeto de ligação, podendo tolerar afastamento temporários;
- estabelecimento de maior ou menor segurança, segundo o padrão de confiabilidade e previsibilidade do objeto; e
- reação de protesto pela separação ou perda e a conseqüente busca de recuperação da figura de apego (WEISS, 1993 *apud* BOWLBY, 2001).

O apego é considerado como uma classe de comportamento social equivalente à do comportamento de acasalamento e do comportamento parental. Tem uma função biológica específica de sobrevivência individual e da espécie.

O comportamento de apego da criança, por sua vez, inclui todos os tipos de comportamento que promovem a proximidade com a figura materna. Assim, as formas de comportamento mediadoras do apego no primeiro ano de vida são o sorrir e o chorar, o seguir e o agarrar-se, o chamar e a sucção.

Sorrir e chorar são ações que tendem a trazer a mãe para o bebê e mantê-la junto dele; são, pois, disparadores do comportamento de cuidado. Seguir e agarrar-se têm o efeito de levar o bebê até a mãe e retê-lo junto dela, preservando a proximidade e restaurando a segurança. Chamar tem um sentido social com vistas a manter a mãe perto do bebê; evolui do balbuciar para a plena articulação da linguagem. A sucção tem uma função mais complexa: visa promover a ingestão de alimentos, mas muito precocemente sofre alterações decorrentes da experiência do bebê (BOWLBY, 2004).

Considerando-se que um comportamento só pode ser definido como de apego quando existe evidência do reconhecimento e da resposta específica de busca de proximidade e que o bebê humano é muito imaturo no nascimento, a expressão de apego vai surgir gradualmente, conforme o desenvolvimento do bebê lhe permita. Essa fase constitui-se como um período sensível no desenvolvimento do bebê para o estabelecimento do apego, devido ao seu caráter de proteção e sobrevivência.

A maior parte dos bebês já dá uma resposta diferenciada à mãe, por volta dos três meses de idade; ações como sorrir, vocalizar mais prontamente e seguir com os olhos, entre outras, indicam que há uma discriminação perceptiva e que essa resposta é diferenciada e específica: é dirigida à mãe.

Ainsworth (1964 *apud* Bowlby, 1990) mostrou que esse tipo de comportamento manifesta-se ao longo do primeiro ano de vida; já se revela a partir de 15 ou 17 semanas de vida e aos seis meses está presente de forma clara e observável; sua expressão ocorre por meio do choro, pela tentativa de seguir a mãe quando esta deixa o ambiente e pela resposta de alegria quando ela retorna. Tal comportamento vai se definindo mais claramente ao longo do segundo semestre de vida da criança; o progresso pode ser visto no crescente vigor com o que o apego se manifesta no terceiro e no quarto trimestres de vida do bebê. Aos nove meses, quando a criança adquire a capacidade de engatinhar, pode tornar-se ativa na busca da recuperação da mãe, o que permite que passe a chorar menos para atraí-la.

A criança demonstra variações de comportamento já a partir de 28 semanas, apresentando reações diferenciadas que dependem de estar com a mãe ou não, de haver pessoas estranhas presentes, ou de o ambiente lhe ser estranho ou conhecido.

Os movimentos de expressão da face e do corpo, qualquer que tenha sido sua origem, são em si mesmos de grande importância para o nosso bem-estar. Servem como o primeiro de comunicação entre a mãe e o seu bebê. Ela sorri aprovadamente e isso encoraja o bebê a prosseguir no caminho certo, ou franze o cenho em reprovação. Os movimentos de expressão conferem vivacidade e energia ao que falamos. Revelam os pensamentos e intenções dos outros mais verdadeiramente do que as palavras, que podem ser falsas [...] estes resultados decorre, em parte, da íntima relação existente entre quase todas as emoções e sua manifestação exterior [...] (CHARLES DARWIN, 1872).

No segundo ano de vida, o comportamento de apego é visível à observação e apresenta um conjunto integrado de sistemas comportamentais que é facilmente disparado, principalmente frente a um distanciamento da mãe ou a um estímulo assustador. A recuperação da mãe por meio da visão, pelo som ou pelo contato físico são elementos tranquilizadores (BOWLBY, 2001). Essas reações são mais facilmente observáveis quando existem pessoas estranhas no ambiente: pode-se, então, constatar ainda mais nitidamente a resposta específica voltada à figura da mãe ou à sua substituta.

Ao longo do segundo e terceiro anos de vida ainda se observa claramente esse comportamento, com a mesma frequência e intensidade, mesmo considerando que há uma maior capacidade perceptiva da criança e melhor possibilidade de compreensão do mundo externo.

O comportamento de apego com a mãe – cuidadora principal – é mais precoce, mais intenso e mais sistemático, embora não aconteça apenas em relação a ela: é uma resposta que se estabelece também com outros adultos familiares, que se configuram como figuras secundárias de apego. Entre seis e nove meses há o reconhecimento do pai e a manifestação do comportamento de apego ligada a ele. Além do pai, crianças mais velhas, mesmo crianças pré-escolares, tornam-se figuras de apego secundárias. Quanto maior o número de figuras de apego da criança,

mais intenso seu apego à mãe como figura principal (SCHAFFER; EMERSON, 1964 *apud* BOWLBY, 1990).

Sob certas condições, o apego se expressa por meio de uma ampla variedade e intensidade de respostas. Foram identificados dois tipos de variáveis responsáveis por essas alterações: as orgânicas incluem condições como fome, fadiga, dor, doença e infelicidade; as ambientais são aquelas que disparam o alarme e a resposta de medo e busca de proteção (AINSWORTH, 1963, 1967; SCHAFFER; EMERSON, *apud* BOWLBY, 1990).

Até o terceiro ano de vida da criança, esses sistemas comportamentais continuam sendo facilmente ativados; a partir daí, são ativados com menos facilidade e passam por outras mudanças durante a infância.

A qualidade dos cuidados que o bebê recebe tem um peso importante na forma como seu comportamento de apego se desenvolve, mas a própria criança participa dessa interação e influencia a forma como a mãe responde a ela. Alguns comportamentos iniciais do bebê expressam e promovem uma resposta pela mãe, que interage com ele a seu modo, fortalecendo o vínculo entre eles. A participação do bebê nessa interação é ativa desde os primeiros meses, através de suas exigências; as várias formas de chorar, chamar, sorrir, aproximar-se da mãe e chamar sua atenção provocam, mantêm e dão forma à reação materna, reforçando algumas respostas e outras não. Um padrão de interação próprio que se desenvolve entre a mãe e a criança resulta da participação de ambas no processo.

O gradual desenvolvimento da criança vai introduzindo novos recursos como seguir e agarrar-se e chamar ou gritar, o que acrescenta novas modalidades de interação entre adulto e bebê e enriquece a convivência, aprofundando o estabelecimento do vínculo (BOWLBY, 2001). Ao longo do seu crescimento, a

criança desenvolve outros comportamentos mais aprimorados para mobilizar e expressar o apego e, simultaneamente, apresenta também um desenvolvimento suficiente para poder tolerar afastamentos maiores, tornando-se capaz de confiar em um certo número de figuras substitutas.

Uma das características do apego é que a mãe é ponto de referência para a segurança emocional da criança e é também a base a partir da qual ela inicia seu comportamento exploratório no ambiente. Em condições normais, quando aprende a engatinhar e adquire certa autonomia, a criança pode iniciar pequenas expedições, usando a mãe como base para explorar o ambiente que a rodeia, mesmo que saia do seu alcance da visão; de tempos em tempos, em pequenos intervalos, ela volta até a mãe para se certificar de sua presença (AINSWORTH, 1967, *apud* BOWLBY, 1990).

Se a criança machucar-se ou se assustar, a exploração é interrompida e ela volta rapidamente para junto da mãe, chorando ou mostrando-se aflita. O mesmo ocorre se a mãe se afasta, disparando uma resposta de medo e promovendo a busca de proximidade por parte da criança. Desse modo, o comportamento exploratório é complementar ao comportamento de apego e, para que um deles possa se manifestar, o outro deve estar desativado, funcionando alternadamente em função do contexto ambiental.

O pai é também fundamental como figura secundária ou, poderíamos chamar de figura alternativa, uma vez que, na ausência da mãe, ele tem o mesmo valor e o mesmo papel com a criança, com forte peso na sua formação emocional. Na relação pai-criança o mesmo processo de construção de vínculo afetivo se estabelece e pode apresentar uma certa autonomia, de modo que o tipo de vínculo

com o pai pode ou não ser igual ao vínculo desenvolvido com a mãe (KAREN, 1998 *apud* BOWLBY, 2001).

Em torno dos três anos, a criança apresenta uma mudança na qualidade da manifestação do comportamento de apego. Ela passa a tolerar melhor a ausência temporária da mãe e pode se ocupar mais com brincadeiras junto a outras crianças; também fica mais apta a se envolver em brincadeiras na ausência da mãe. Mas ainda mostra sinais do apego frente a situações estranhas e, sob essas condições, mostra-se mais segura com figuras de apego substitutas, de preferência pessoas com quem ela esteja familiarizada e/ou que tenha conhecido por meio da mãe. Para que essa segurança ocorra, a criança deve estar saudável e não assustada; deve saber onde está a mãe e confiar que ela irá retornar em pouco tempo.

Ao longo de toda a infância o comportamento de apego mantém-se de forma mais atenuada, mas permanece como um traço importante. Na adolescência e na vida adulta ocorrem novas mudanças, inclusive das pessoas centrais para quem o apego é dirigido: a ligação da criança com os pais sofre uma alteração e outros adultos passam a ocupar um lugar de importância igual ou maior que a dos pais; aparece a atração sexual por companheiros da mesma idade e do sexo oposto. A variação individual, que já era grande, torna-se ainda maior. A grande maioria mantém o apego aos pais, especialmente as meninas para com as mães, mas os vínculos com outras pessoas assumem uma maior importância.

Os vínculos primários com pais e figuras de apego secundárias permitem a formação de um modelo operativo interno ou representações internas que refletem e condensam sua história relacional e suas expectativas sobre o sentimento pessoal e relacionamento íntimo e próximo com as pessoas. A partir dessa base é que se

definem as amizades entre pares, o envolvimento amoroso e a possibilidade de tornarem-se pais e mães de um certo modelo.

A partir da adolescência, uma parcela do comportamento de apego passa a voltar-se para indivíduos fora da família, dirigindo-se a colegas, professores, atividades sociais e esportivas. Isso pode significar também a ligação com grupos e instituições como escolas, grupos de trabalho, religiosos ou políticos.

Esse tipo de ligação corresponde a uma continuidade do apego na infância, o que se demonstra pela forma como, no adulto, as mesmas respostas reaparecem quando se vê exposto a perigos, desastres, doenças. Tais situações promovem um recrudescimento do comportamento de apego e da busca por pessoas conhecidas, confiáveis e acolhedoras. É uma resposta natural que visa buscar proximidade com um objeto seguro. Na velhice, quando o comportamento de apego não pode ser conduzido para membros de uma geração mais velha, pode passar a ser dirigido para membros de gerações mais jovens.

Portanto, o comportamento de apego continua sendo um traço dominante na vida humana e, em muitos casos, dirigido não só para pessoas fora da família, mas, também, para outros grupos e instituições que representam uma figura de apego subordinado ou, até mesmo, a figura principal.

2.5 PADRÕES DE APEGO

Mary Ainsworth (1969 *apud* BOWLBY, 1990) contribuiu de forma extremamente significativa para o aprofundamento da compreensão da teoria do apego quando formulou as categorias de relacionamento mãe-bebê, permitindo entender o resultado da interação de uma forma mais profunda. A partir da observação de relacionamento entre mães e seus bebês em diferentes culturas, ela desenvolveu

uma técnica de investigação do comportamento relacional. Com isso, pôde criar categorias de comportamento que expressam as diferentes formas com que o apego se instala e se manifesta nas relações. Esses modelos de relacionamento vão estar na base de todas as relações que se desenvolvem ao longo da vida adulta.

O referido estudo de Ainsworth possibilitou a identificação de três padrões diferentes de apego:

1) Apego seguro

Segundo a autora, quando a figura de ligação, a mãe, é confiável e consistente em suas respostas ao bebê, ele pode desenvolver uma resposta de apego seguro, o que corresponde ao estabelecimento de um padrão de vínculo em que o sentimento de auto-estima é positivo e a capacidade de confiança no outro é forte. A criança sente-se aceita e compreendida em seus sentimentos negativos, o que permite reconhecê-los e expressá-los sem medo da rejeição. Dessa forma, ela pode manifestar suas dificuldades, suas necessidades e pedir apoio nos momentos de fragilidade, sem receio de ver-se diminuída. Ao fazer isso, pode integrar os sentimentos e sentir-se no controle de uma vida previsível; no convívio social, mostra uma expectativa positiva (KAREN, 1998 *apud* BOWLBY, 2001).

2) Apego inseguro/ esquivo

Quando a mãe rejeita seu filho ou não se mostra confiável, respondendo-lhe de modo inconsistente, imprevisível, cria nele um padrão de apego ansioso, o qual expressa a insegurança na resposta que pode receber da figura primária e a dificuldade de lidar com seus sentimentos, especialmente aqueles considerados negativos e recusados pela mãe. O comportamento instável da mãe que não pode

conter e tolerar as manifestações de raiva e de dependência dos filhos, nem diferenciar os sentimentos das ações ou mostrar que sentir não tem um efeito destruidor real, permite que a criança atribua um valor menor a si mesma e sinta-se obrigada a conter/reprimir esses sentimentos, sem aprender a lidar com eles. Essa situação desenvolve na criança um modelo interno de relacionamento em constante ameaça pela agressividade.

Uma das formas de apego ansioso é o apego evitante, o qual se manifesta como uma falsa independência, que não protege a criança da ansiedade. A necessidade de expressar sentimentos como raiva, fragilidade, carência, somada à recusa sentida pela criança quando a mãe não lhe oferece acolhimento e conforto, é traduzida em sentimentos de desvalia, inadequação e levam a criança a reprimir sua necessidade de amor e dependência. A raiva provocada pelas frustrações de suas necessidades não pode ser expressa, pois só trará mais recusa e mais sofrimento. Assim a criança aprende a reprimir seus sentimentos e passa a negar qualquer necessidade de apego, mostrando-se autônoma precocemente e desconsiderando todos os sinais de apego tanto internos como externos. Essa estratégia, eminentemente inconsciente, faz com que a criança possa manter-se próxima à mãe sem magoar-se tanto. No entanto, sua raiva pode manifestar-se com outras pessoas a quem não está vinculada, o que torna o distanciamento afetivo o padrão de relacionamento da criança, que se estende a outras figuras seguindo um modelo de recusa de aproximação em que a própria criança torna-se “agente de sua própria privação” (KAREN, 1998, p. 226 BOWLBY, 2001). Nessa classificação, a autora inclui aquelas crianças que, após uma breve separação da mãe, evitam reunir-se a ela quando de sua volta.

3) Apego inseguro/resistente

É o apego ambivalente que se expressa por meio de comportamentos alternados entre ansiedade (proximidade) e raiva (afastamento), assim como pela busca de proximidade e hostilidade simultâneas, desenvolvendo um comportamento oscilante (KLAUS; KENNEL, 1993).

São crianças que procuram sinais de cuidado que a mãe possa mostrar e ficam tão atentas e ligadas a isso, que acabam afastando outros relacionamentos que poderiam ser mais acolhedores. Essa busca se frustra muitas vezes e a manifestação de raiva é a resposta a essa situação. Tal condição torna-se uma constante oscilação entre amor e ódio, em momentos nos quais a criança não pode preservar o amor devido à raiva e, assim, não pode integrar esses dois sentimentos. Nesse contexto, os sentimentos de desamparo podem aparecer de forma acentuada para servirem como disparadores do cuidado materno. Mas, por seu lado, a mãe não tem a possibilidade de conter essas manifestações da criança e acaba por estabelecer-se um círculo vicioso que funciona como uma amarra que mantém a criança presa nesse funcionamento precário e doloroso. O constante aparecimento da raiva provoca sentimentos de vergonha e de falta de valor, e o sentimento de desamparo torna-se constante. A capacidade de pensar e de perceber, assim como os relacionamentos, ficam comprometidos por causa da confusão.

Tais crianças demonstraram, na situação experimental, uma oscilação entre a busca de contato com sua mãe e a resistência ao contato com ela, além de se terem mostrado mais coléricas ou passivas do que as crianças com os padrões de apego anteriormente descritos (Bowlby, 1990).

Brazelton (1988) resumiu essas diferenças da seguinte forma:

O bebê com apego seguro pode se manter organizado frente ao estresse, expressa seu afeto diretamente e pode suavemente recobrar o equilíbrio recebendo o suporte das pessoas em quem confia. O bebê ambivalente/resistente possui um baixo limiar para sentir-se ameaçado, desorganiza-se rapidamente e não consegue recuperar facilmente seu equilíbrio. O bebê evitativo já aprendeu a se salvaguardar dos afetos muito fortes, expressa seu afeto indiretamente e evita o contato quando ele é mais necessário (p. 119).

Mary Main sugeriu um quarto padrão que chamou de apego inseguro, desorientado e/ou desorganizado, no qual a criança apresenta um comportamento entorpecido, confuso ou apreensivo, podendo demonstrar também comportamentos contraditórios, como evitar o olhar da mãe enquanto se aproxima dela (BEE, 1996).

Essa mistura de ambas as formas gera em um comportamento inconsistente e inconstante. O resultado disso é que a criança age de modo confuso e, freqüentemente, provoca raiva ou rejeição. Ela não sabe como mostrar seu desejo de aproximação, pois o sentimento de amor fica fundido com a agressão, mostrando um processo confuso que promove reação oposta ao tentar encontrar satisfação a uma necessidade. Criam-se, assim, respostas de raiva e falhas nas relações interpessoais.

O referido padrão é chamado de “D”, por ser “desorganizado” e “desorientado” (CARLSON *et al*, 1989; MAIN & CASSIDY, 1988; MAIN & SALOMON, 1986 *apud* BOWLBY, 2001). Nele, depois da reunião, a

[...] criança parece tentar controlar ou direcionar a atenção e o comportamento da mãe, assumindo um papel que normalmente é mais apropriado para os pais em relação à criança. Existem dois sub-grupos o punitivo-controlador ... [no qual] a criança age para humilhar, embaraçar, ou rejeitar a mãe ... [e] ... o controlador-cuidador ... [no qual] a criança pode ser solícita e protetora em relação à mãe ... de maneira a sugerir que a mãe seja dependente dela (MAIN & CASSIDY, 1998, p. 418-419 *apud* BOWLBY, 2004).

Os paralelos entre o padrão 'D' e o abuso, a negligência e a rejeição da criança pelo adulto são particularmente dignos de nota (AINSWORTH, 1985^a, 1985b; MELGES & SWARTZ, 1989 *apud* BOWLBY, 2004).

É importante lembrar que o *relacionamento de apego é um tipo de relacionamento* e que ambas as partes contribuem para que ele ocorra. Os estudos sobre a interação e a reciprocidade nos relacionamentos humanos enfatizam o fato de que ambas as pessoas participam na criação, na manutenção e na modificação do laço emocional que as mantêm ligadas. Ao discutir os apegos pós-infantis, Ainsworth 1989, *apud* Bowlby 2001 definiu esse laço como sendo:

Um vínculo de duração relativamente longo no qual o parceiro é importante como indivíduo único, não podendo ser substituído por nenhum outro. Num vínculo afetivo, há um desejo de manter proximidade com o parceiro. Em crianças mais velhas e adultos, esta proximidade pode até certo ponto ser sustentada ao longo do tempo e da distância durante as ausências, mas não obstante a isso há pelo menos um desejo intermitente para que se restabeleça a proximidade e a interação e prazer – e mesmo felicidade – com a reunião. A separação inexplicável tende a originar angústia, e a perda permanente pode causar melancolia (1989, p. 711).

Robertson (1953, *apud* BOWLBY, 1990) desenvolveu pesquisas em crianças hospitalizadas, observando sua reação à separação dos pais. Identificou três fases de resposta da criança ao afastamento dos pais: protesto, depressão e desligamento.

Em sua teoria, Bowlby procurou integrar as mencionadas fases de reação à separação, associando a reação de protesto à ansiedade pela separação, à depressão, à indicação do luto, sinal do sentido de perda; e o desligamento, a uma forma de defesa contra o sofrimento pela separação e à perda da figura de apego.

A ansiedade de separação é vista como uma reação natural, com valor de sobrevivência, que se torna mais pronunciada na segunda metade do primeiro ano de vida do bebê, quando o sistema de apego está mais organizado e centralizado na figura materna. Nessa fase, também podem aparecer mais claramente as reações

de esquivar, em situações estranhas. Bowlby também acreditava que os bebês podiam viver um luto verdadeiro, estando, portanto, sujeitos a experimentar ansiedade de separação.

Em novas pesquisas, Bowlby identifica que não é qualquer separação que vai provocar distúrbios de personalidade, mas são aquelas separações que causam privação à criança que vão causar conseqüências prejudiciais, porque constituem uma experiência em que a criança não chega a desenvolver um vínculo real.

Ainsworth (1962) define privação materna como tendo três diferentes dimensões: insuficiência ou ausência de cuidados maternos; cuidados distorcidos, como ocorre na negligência ou na hostilidade materna; e descontinuidade nos cuidados maternos, como ocorre nas separações. Essa leitura permitiu desfazer uma confusão constante sobre o conceito de privação, favorecendo o estudo do tema. Para Bowlby, não só a separação física, mas também ameaças constantes de abandono pela mãe, de mandar a criança embora, ou, ainda, de se matar promovem altos níveis de ansiedade na criança. Em crianças mais velhas e em adolescentes, essas atitudes provocam uma raiva tão intensa que pode criar uma condição disfuncional séria (KAREN, 1998 *apud* BOWLBY, 2001).

O apego emocional e o comportamento de ligação estabelecidos nos primeiros anos fornecem um modelo internalizado das relações em que a figura de ligação assume um caráter único e insubstituível: sua permanência proporciona segurança e conforto para o indivíduo, a separação provoca distresse e sua perda causa sofrimento (AINSWORTH, 1993 *apud* BOWLBY, 2001).

A característica essencial da vinculação afetiva é que as pessoas tendem a manter-se próximas umas das outras. Bowlby contribuiu para essa concepção, citando que não sentimos amor e nem pesar por um ser humano qualquer, mas

apenas por um ou alguns seres humanos em particular. O núcleo do que ele chamou vínculo afetivo é a atração que um indivíduo sente por um outro indivíduo. Os vínculos formados na infância persistem do berço à sepultura. A vinculação afetiva é o resultado do comportamento social de cada indivíduo.

Os vínculos afetivos e os estados subjetivos de emoção tendem a ocorrer juntos, como sabem todos os romancistas e autores teatrais. Assim, muitas das mais intensas emoções humanas surgem durante a formação, manutenção, rompimento e renovação de vínculos emocionais. Em termos de experiência subjetiva, a formação de um vínculo é descrita como apaixonar-se; a manutenção de um vínculo, como amar alguém; e a perda de um parceiro, como sofrer por alguém (BOWLBY, 1990).

A ameaça de perda gera ansiedade e a perda real causa tristeza; ambas as situações despertam raiva. A manutenção de um vínculo é experimentada como fonte de segurança; já a renovação é vista como fonte de júbilo.

Acumulam-se evidências de que seres humanos de todas as idades são mais felizes e mais capazes de melhor desenvolver seus talentos quando estão seguros de que, por trás deles, existem uma ou mais pessoas que virão em sua ajuda, caso surjam dificuldades. A pessoa em quem se confia, também conhecida como figura de ligação (BOWLBY, 1990), pode ser considerada aquela que fornece ao outro uma base segura a partir da qual poderá atuar.

A necessidade de uma figura de ligação, uma base segura, não se limita absolutamente às crianças, se bem que nelas seja mais evidente. A necessidade ocorre, também, com adolescente e adultos, embora de forma diferente, segundo os sexos e as diferentes fases da vida.

No quadro de funcionamento da personalidade emergente dessa ligação, existem dois conjuntos principais de influências. O primeiro diz respeito à presença ou à ausência, parcial ou total, de uma figura de confiança disposta a fornecer o tipo de base segura necessária em cada fase do ciclo vital e apta a isso: tais influências são chamadas de externas ou ambientais. O segundo diz respeito à capacidade ou incapacidade relativa de um indivíduo, primeiro para reconhecer quando uma pessoa é digna de confiança e está disposta a fornecer uma base; segundo, se houver esse reconhecimento, para saber como ele pode colaborar com tal pessoa de modo que seja iniciada e mantida uma relação mutuamente gratificante.

Ao longo da vida, os dois conjuntos de influências interatuam de maneira complexa e circular. São essas interações as principais razões pelas quais o padrão de relações familiares que uma pessoa experimenta durante a infância se reveste de uma importância tão decisiva para o desenvolvimento de sua personalidade.

Para Bowlby (1990), o funcionamento da personalidade saudável em toda e qualquer idade reflete, em primeiro lugar, a capacidade do indivíduo para reconhecer figuras adequadas que estão dispostas e aptas a proporcionar-lhe uma base segura; e, em segundo lugar, a sua capacidade para colaborar com essas figuras em relações mutuamente gratificantes.

Uma pessoa que funciona de modo saudável é capaz de trocar os papéis, pois ora está fornecendo uma base segura para o outro atuar, ora sente satisfação na segurança que o outro lhe proporciona. Essa harmonia de interação explica-se diante da indagação: quantos de nós sentiremos prazer em entrar sozinhos numa casa completamente estranha e imersa em total escuridão? Nessa situação, que alívio sentiríamos, se tivéssemos a companhia de alguém!

Uma autoconfiança bem fundamentada é produto de um crescimento lento e não reprimido, da infância até a maturidade, durante o qual – através da interação com outros incentivadores e confiáveis – a pessoa aprende a combinar a confiança nos outros com a confiança em si mesma.

Os astronautas têm uma posição destacada como homens autoconfiantes, capazes de viver e trabalhar eficazmente em condições de grande risco e estresse. Seus desempenhos, suas personalidades e suas histórias foram estudados por Korchin e Ruff, os quais, em dois artigos (KORCHIN e RUFF, 1964; RUFF e KORCHIN, 1967 *apud* BOWLBY, 1990), publicaram suas conclusões preliminares sobre uma pequena amostra de sete homens.

Apesar do elevado grau de autoconfiança e uma nítida preferência pela ação independente, todos os homens declararam sentir-se “satisfeitos quando é necessária a dependência de outros” e possuir capacidade para “manter a *confiança*, em condições que poderiam parecer de *desconfiança*”. O desempenho da tripulação da Apollo 13, que sofreu uma avaria no caminho para a Lua, é testemunho dessa capacidade. Não só os membros da tripulação mantiveram sua própria eficiência em condições de grande perigo, como continuaram cooperando, confiantes e eficazmente, com seus companheiros na base terrestre.

Passando às suas biografias, é possível verificar que esses homens

[...] cresceram em comunidades relativamente pequenas e bem organizadas, com uma considerável solidariedade familiar e forte identificação com o pai ... [Mostraram] um padrão de crescimento relativamente tranqüilo e sem grandes obstáculos, em que puderam enfrentar os desafios existentes, atingir níveis crescentes de aspirações, adquirir cada vez maior confiança e, dessa forma, ganhar em competência. (KORCHIN e RUFF, 1964, p. 81).

2.6 GENERALIZAÇÕES SOBRE APEGO

A partir dessa estrutura sobre vínculos e o desenvolvimento da autoconfiança, Bowlby faz as seguintes generalizações sobre a Teoria do Apego:

- a) o apego é interpretado como qualquer forma de comportamento que resulta na consecução ou conservação, por uma pessoa, da proximidade de alguma outra diferenciada e preferida;
- b) como classe de comportamento, a Teoria do Apego é dotada de dinâmica própria distinta das necessidades fisiológicas primárias;
- c) no desenvolvimento sadio, o apego leva ao desenvolvimento de laços afetivos, presentes e ativos durante todo o ciclo vital;
- d) os vínculos afetivos são mediados pela meta de manter graus de proximidade e comunicação com as figuras de apego;
- e) os sistemas mediadores - como a estranheza, a fadiga e o medo, entre outros - são ativados apenas quando se faz necessário e são finalizados em ambiente tranqüilizador e familiar;
- f) as emoções surgem durante a formação, manutenção, ruptura e renovação das relações de apego;
- g) o apego contribui para a sobrevivência de muitas espécies, das quais é característico, no curso da evolução de cada uma delas;
- h) comportamento complementar, o apego configura-se como o procedimento de cuidar manifestado em relação à criança e aos adultos, quando eles estão em momentos de doença, tensão ou velhice;
- i) potencialmente ativo durante toda vida, é inadequado supor que, quando ativo num adulto, o apego indica patologia ou regressão ao comportamento imaturo;

- j) padrões perturbados do comportamento de apego podem existir em qualquer idade;
- k) as determinantes principais do comportamento saudável do apego organizam-se na infância e adolescência;
- l) o padrão de laços afetivos que a pessoa estabelece durante toda a vida depende da maneira pela qual o comportamento de apego se organiza dentro da sua personalidade.

Com base na descrição de Bowlby (1990), Flavell e seus colaboradores (1999) compreendem que os estados internos de desejos, emoções, intenções podem ser compartilhados com outras pessoas. O ponto máximo das conexões com os outros é o que eles chamam de apego social.

O apego social resulta do desenvolvimento de laços carregados de afeto com algumas pessoas, tais como a mãe e o pai. Ele é um processo de interação social de duas vias, na medida em que envolve sempre os sentimentos e comportamentos dos pais e do bebê. Por volta dos nove meses, os bebês começam a mostrar sinais claros de formação de apegos sociais específicos.

Ao utilizar o conceito de apego de Bowlby, Flavell e seus colaboradores (1999) conseguem estabelecer uma articulação importante entre o desenvolvimento cognitivo e o afetivo, descrevendo assim duas dimensões indissociáveis de um mesmo processo, que é o desenvolvimento infantil.

Revisando-se a literatura disponível sobre a teoria da cognição social, é possível constatar que grande parte dela está entrelaçada com as contribuições da teoria do apego, a qual constitui uma citação quase que obrigatória (FLAVELL & COLS, 1999; BEE, 1996; BALDWIN, KEELAN, FEHR, ENNS, LAMB, 1981; OLSON, 1981; OSTER, 1981 *apud* BOWLBY, 2001).

Por outro lado, Cook (2000) afirma que a teoria do apego de Bowlby não descreve apenas como os modelos internalizados dos relacionamentos afetam as relações interpessoais em geral. O autor entende que ela é “[...] primariamente uma teoria sobre como os processos interpessoais afetam o desenvolvimento cognitivo e o social” (p. 284). Da mesma forma, Rothbard e Shaver (1994 *apud* BOWLBY, 2004) destacam que

[...] o amplo apelo da teoria do apego está baseado na sua habilidade para combinar aspectos das perspectivas etológica, psicanalítica e cognitiva-social num conjunto de proposições integrativo, rico e empiricamente testável, concernentes ao comportamento social e à personalidade” (p. 31).

O próprio Bowlby (1990) acentua que sua teoria, embora incorporando muito do pensamento psicanalítico, distancia-se da psicanálise tradicional na medida em que adota princípios de disciplinas como a etologia, por exemplo. E que, ao fazê-lo, “[...] está habilitada a dispensar conceitos tais como os de energia psíquica e impulso, e a estabelecer estreitos laços com a psicologia cognitiva” (p. 168).

2.7 NATUREZA E ORIGEM DOS VÍNCULOS

A teoria do apego confere uma nova dimensão para a compreensão da natureza e origem dos vínculos afetivos. Como Bowlby (1990) assinala, até meados da década de 1950 predominava uma concepção de que a formação e manutenção dos vínculos sustentavam-se na necessidade de satisfazer certos impulsos, como a alimentação na infância e o sexo na vida adulta. Em contrapartida, o autor – amparado pelo relato de farta pesquisa empírica - irá alicerçar sua teoria no pressuposto de que existe nos bebês uma propensão inata para o contato físico com um ser humano, o que significa a existência da “necessidade” de um objeto

independente do alimento, tão primária quanto a “necessidade” de alimento e conforto (BOWLBY, 1990).

Esse vínculo da criança com sua mãe, ou seu principal cuidador, resulta da atividade de um certo número de sistemas comportamentais que têm, na proximidade com a mãe, o seu resultado previsível. Assim, por exemplo, nos bebês, a partida da mãe ou algum estímulo assustador ativam certos sistemas comportamentais, finalizados pelo som, pela visão ou pelo contato da mãe.

Bowlby (1990) acredita que:

[...] o comportamento de apego é considerado uma classe de comportamento social de importância equivalente à do comportamento de acasalamento e do parental. Sustenta-se que tem uma função biológica que lhe é específica e que até agora tem sido pouco considerada (p. 194).

No entanto, essa visão não implica lançar mão de conceitos, como os de necessidade ou impulso, já que para o autor os sistemas comportamentais se desenvolvem no bebê como resultado de sua interação com o meio ambiente e, em especial, de sua interação com a principal figura nesse meio ambiente, ou seja, a mãe. A alimentação e o alimento desempenham um papel secundário no desenvolvimento desses sistemas.

Portanto, tais sistemas comportamentais transcendem o que é chamado de comportamento “instintivo”, seja qual for a aceção do termo. Bowlby (1990) levanta esse argumento ao destacar o papel da linguagem, característica singular do equipamento comportamental humano. A linguagem traz como benefício a possibilidade para o ser humano, ao construir seus modelos representacionais, de apoiar-se nos modelos construídos pelos outros. Os sistemas comportamentais são organizados hierarquicamente por meio da linguagem e contam com a possibilidade de se apoiarem em modelos representacionais refinados do organismo e do

ambiente. Por esse motivo, o autor conclui que boa parte do comportamento humano não pode ser chamada de “instintiva”, seja o que for que isso queira significar.

Logo, o comportamento de apego compreende qualquer forma de comportamento que implique alcançar ou manter uma proximidade com outro indivíduo, diferenciado e preferido, e geralmente, considerado como mais forte ou mais sábio. Embora tal comportamento seja especialmente evidente nos primeiros anos, Bowlby (1990) afirma que ele caracteriza os seres humanos durante toda a sua vida.

Ao descrever o desenvolvimento que as crianças vão construindo ao longo da sua vida, Bowlby (1990) consegue demonstrar a indissociabilidade entre desenvolvimento cognitivo e afetivo na evolução dos relacionamentos sócio-afetivos e da sua compreensão.

Dessa forma, o autor (ibidem) comenta que, antes do desenvolvimento da competência lingüística - a qual depende da capacidade de representar eventos e objetos simbolicamente - a criança desenvolve noções relativamente sofisticadas e complicadas sobre a natureza da interação social em geral e sobre as probabilidades de comportamento de indivíduos particulares e certas classes de pessoas. Essa compreensão desenvolve-se em conseqüência da história que cada criança experimenta, o que explica a variedade entre elas com relação ao estilo social e expectativas acerca das outras pessoas.

Porém, o foco não é colocado exclusivamente sobre as expectativas com relação às outras pessoas, mas sobre a maneira através da qual as probabilidades de comportamento dos adultos e dos bebês complementam umas às outras. É dessa forma que os bebês aprendem bastante sobre as características dos seus

cuidadores e sobre a previsibilidade do comportamento deles. Por exemplo: o estado de angústia da criança e seu componente vocal (o choro) têm uma potência inigualável de produzir efeitos predizíveis sobre os adultos. Ao ouvi-lo, eles experimentam estímulos emocionais e fisiológicos e, usualmente, traduzem esses estímulos numa tentativa de aliviar a angústia infantil.

Lamb (1981 *apud* BOWLBY, 1990) considera a seqüência angústia-alívio especialmente merecedora de atenção por causa das oportunidades que ela oferece de importantes episódios de aprendizado social. O estado de angústia do bebê, com o afeto desprazeroso que o acompanha, é seguido normalmente por uma intervenção multimodal (Ex: segurar a criança, falar suavemente com ela etc). Essa seqüência promove aquisições importantes, tanto para a cognição social da criança quanto para a formação dos laços de apego, pois possibilita a ela aprender que a angústia, quando manifestada, provoca uma intervenção que traz alívio. Oportuniza a ela, também, o reconhecimento da pessoa responsável pela transição do estado de desprazer para o prazer, o desenvolvimento de um conceito integrado e multimodal do cuidador, que associe as características dessa pessoa com o resultado prazeroso que ela produz.

Da mesma forma que Flavell e colaboradores (1999), Lamb (1981 *apud* BOWLBY, 1990) também ressalta a importância da compreensão da permanência das pessoas para o desenvolvimento cognitivo e sócio-emocional. Piaget (1963/1979) já destacara que a compreensão da existência das pessoas é alcançada mais rapidamente do que o reconhecimento da permanência do objeto. Para Lamb, isso é o que torna possível conceber o estabelecimento de laços específicos de apego, o que está articulado ao grau de sofisticação cognitiva que tais relacionamentos vão assumindo. Além disso, um comportamento social

plenamente intencional não pode ocorrer antes dessa evolução. O desenvolvimento cognitivo, portanto, permite que a criança assuma um papel diferente nas suas interações sociais e relacionamentos: uma troca para um papel de participante mais ativo e intencionalmente dirigido. Os próprios relacionamentos tornam-se mais maduros em virtude da nova habilidade do bebê de constituir laços discriminados e duradouros.

Também interfere nesses laços de apego, contribuindo para as suas características, o estilo de comportamento da mãe ou do principal cuidador, quando disponíveis e apropriadas são suas respostas. É também nessa base que as crianças estarão construindo expectativas acerca do comportamento das suas figuras de apego.

Além da estrutura da interação, Lamb (1981 *apud* BOWLBY, 1990) afirma que o conteúdo da interação também contribui para as expectativas acerca de como as pessoas irão se comportar. Assim, por exemplo, o pai tem um estilo diferente do da mãe de cuidar e interagir com a criança, da mesma forma que os irmãos ou os pares. No início do seu segundo ano de vida, as crianças já são capazes de reconhecer e categorizar as pessoas usando dimensões como familiaridade, tamanho, gênero, sem, contudo, integrar todas essas informações ainda.

Todas essas aquisições contribuem para o desenvolvimento de um autoconceito. Flavell e colaboradores (1999) acreditam que, por volta dos dois anos, a criança já desenvolveu uma noção inicial de *self* autônomo e com poder de ação, e que esse *self* está física e psicologicamente separado das outras pessoas, que também são autônomas e com poder de ação. A criança sabe que está conectada a esses objetos sociais, que são separados de muitas maneiras. Esses conceitos emergentes de outro, *self* e relações sociais podem refletir o início de consciência

em relação à mente, a qual se transforma em uma teoria da mente nos anos pré-escolares. Tal teoria, por sua vez, constitui uma base conceitual para o raciocínio da criança acerca do mundo social.

Acredita-se que o conceito de “modelos representacionais” ou “modelos funcionais”, de Bowlby (1990), auxilia na compreensão desse processo. Ao final do primeiro ano de vida, e durante o segundo e o terceiro ano, quando adquire a linguagem, a criança habilita-se a construir modelos funcionais de como esperar que o mundo físico se comporte, como a mãe e outras pessoas significativas poderão se comportar. Constrói, também, modelos acerca dela mesma e das interações entre todos. É a partir desse quadro de referência que a criança avalia a sua situação e traça seus planos. Tais modelos influem na percepção e na avaliação e podem ser mais, ou menos, válidos ou distorcidos.

Bowlby (1990) equipara o conceito de modelo representacional, na teoria do apego, ao de objeto interno, na teoria psicanalítica das relações objetais. Ao mesmo tempo, relaciona esse conceito com os processos e capacidades cognitivas. Assim, os modelos representacionais tornam-se estabelecidos como estruturas cognitivas influentes e são baseados em experiências de vida real da criança, nas suas interações com seus pais ou cuidadores.

Da mesma forma que a cognição social envolve a compreensão sobre as pessoas, suas ações e a relação entre os próprios sentimentos, pensamentos e ações, tanto a relação entre esses aspectos pessoais e os aspectos correspondentes nas outras pessoas, quanto os modelos representacionais internos formulados por Bowlby, têm uma abrangência semelhante. Bee (1996) destaca que esses modelos “[...] contêm expectativas de seqüências de comportamento, regras

para o comportamento com vários indivíduos e a interpretação das ações dos outros” (p. 323).

2.8 FICÇÃO: SEPARAÇÃO ENTRE AFETO E COGNIÇÃO

Assim, uma vez estabelecidos, os modelos de Bowlby conformam e explicam as experiências, além de afetar a memória e a atenção. O modelo afeta ainda nosso comportamento, e implica a tendência de recriarmos, em cada novo relacionamento, o padrão com o qual estamos familiarizados: é mais fácil e provável perceber e lembrar as experiências que se ajustam ao nosso modelo e não perceber ou esquecer as experiências que não se ajustam.

A partir dessa discussão, pode-se concluir que a separação entre afeto e cognição é uma ficção e ela acontece no plano teórico muito mais por conveniência analítica do que por tratar-se de abordagem de faculdades distintas e independentes da mente. Essa convicção é apoiada pelas teorizações de vários autores (FISKE & TAYLOR, 1991; FLAVELL e colaboradores, 1999; FORGAS, 2001 *APUD* BOWLBY, 2001).

Nos últimos 20 anos, entretanto, esse panorama vem se alterando, podendo-se observar no campo da cognição social a emergência de estudos voltados para a compreensão do afeto e sua interação com a cognição. Algumas contribuições descrevem como as cognições influenciam as emoções, outras focalizam como o afeto influencia as cognições e algumas, ainda, partem da premissa de que afeto e cognição são separados e independentes, conforme citam Fiske e Taylor (1991).

Forgas (2001 *apud* BOWLBY, 2001) afirmou que “[...] o afeto não é uma parte incidental, mas sim, é parte inseparável de como nós vemos e representamos o mundo em volta de nós” (p. 11). Concorde-se com esse autor e também com

Cicchetti e Pogge-Hesse (1981 *apud* BOWLBY, 1990), quando alertam que para o estudo das emoções é importante que os teóricos do desenvolvimento assumam algumas posições, com relação a determinar o papel da criança na construção da realidade. Nesse sentido, a criança precisa ser entendida como um construtor ativo ou receptor passivo do ambiente, devendo-se considerar a maneira como ela representa a informação que capta nele. Também é necessário especificar o papel que é atribuído ao ambiente, no processo de desenvolvimento. E, sobretudo, é importante levar em conta que o relacionamento entre cognição e emoção é crucial para a compreensão do desenvolvimento em geral.

Acredita-se que a articulação de conceitos da teoria da cognição social e das teorias que abordam os processos de formação dos vínculos afetivos pode criar um campo conceitual novo, o qual demanda uma teorização aprofundada. A complexidade dessa interface e articulação está longe de ser esgotada.

As demandas atuais no campo da construção do conhecimento científico apontam cada vez mais para a necessidade de se pensar a partir de uma perspectiva transdisciplinar.

2.9 VÍNCULOS: BASE PARA A INDEPENDÊNCIA

O modo como cada pessoa aprende a se vincular emocionalmente com os primeiros objetos de amor cria um modelo que serve de base para os vínculos emocionais posteriores, para o estabelecimento do significado da vida no futuro e para o modo como enfrenta as rupturas dos laços afetivos.

A convivência e a proximidade com pessoas vinculadas afetivamente produzem um sentimento de conforto e segurança que é essencial para validar o sentido de valor pessoal e pertinência do indivíduo. É parte fundamental das

necessidades humanas para sobrevivência. O bebê inicia a vida desenvolvendo fortes laços afetivos com as pessoas de quem vai depender para sobreviver (mãe e pai) e, através desses laços, ele aprende a ver e a conviver no mundo, amparado na certeza de que é parte de um grupo fortemente ligado. Em decorrência de tal vínculo, a criança assimila os valores e padrões desse grupo inicial (MARRIS, 1993 *apud* BOWLBY, 2001). Ao crescer, adquire uma certa autonomia a partir dos diferentes graus de segurança desenvolvidos nas relações com as figuras de apego e no mundo à sua volta, o que permite um afastamento relativo dessas figuras originais; ao longo da vida irá elegendo outras pessoas para preencherem esse lugar afetivo. A escolha mais importante realizada na vida adulta é a de um(a) parceiro(a) com quem se decide dividir a vida, as responsabilidades e o compromisso de iniciar e criar a própria família (MARRIS, 1993 *apud* BOWLBY, 2001).

A constituição da família é uma necessidade que se inicia na organização de vínculos e propósitos essenciais que dão significado à vida em torno de um relacionamento específico, que os define e absorve” (MARRIS, 1993, p. 42*apud* BOWLBY, 2001).

Ha também alguma evidência de que os estilos de vida adulta e padrões de relacionamento devam refletir o padrão de apego original e de que possa haver uma continuidade de intergerações na propagação desses padrões de interação. Esse ponto remete à questão da plasticidade e da habilidade do adolescente e do adulto para desenvolverem novos padrões que lhes permitam experienciar a si próprios e aos outros.

Bowlby é cuidadoso em distinguir a teoria do apego das perspectivas “em estágios” ou de “períodos críticos” que fixam um limite de desenvolvimento do

indivíduo, determinado numa idade precoce. Ao mesmo tempo, entretanto, ele reconhece que, em geral, os “modelos operacionais” tornam-se progressivamente mais rígidos com a idade e com a experiência (autoconfirmatória). Dessa forma, sugere-se um delicado equilíbrio entre a continuidade e a possibilidade de mudança, assim como entre as experiências passadas e presentes ou (futuras) de vulnerabilidade:

Modelos operacionais internos são construídos ao longo do tempo, sendo continuamente elaborados, e, às vezes, fundamentalmente transformados. Ao mesmo tempo, os modelos operacionais internos tornam-se um tanto rígidos mesmo na tenra infância e tais modelos iniciais influenciam as experiências da criança, assim como o processamento das mesmas. Dessa forma, existe uma grande força a favor da continuidade básica, ou seja, da continuidade em termos das características centrais das representações de *self*, dos outros e dos relacionamentos. Além disso, mesmo quando ocorre uma mudança fundamental, presume-se que as experiências iniciais mantenham sua influência. Isto pode tomar a forma de tendência para reassumir os padrões antigos face a uma perda ou outro tipo de estresse severo, ou pode tomar a forma de questões que permanecem salientes ou desafiadoras para o indivíduo (BRAZELTON, 1988).

O mencionado autor (Bowlby, 1990) reconhece importantes paralelos entre a estrutura conceitual etológica baseada na teoria de apego e as teorias psicodinâmicas de Freud, Klein e Winnicott. Assim ele explicita suas afirmações centrais quanto à Teoria do Apego:

1. Em todas as idades, os seres humanos exibem uma grande felicidade e bem-estar quando acreditam existir uma ou mais pessoas de confiança em sua proximidade psicológica que virão em sua ajuda quando surgirem dificuldades. Esta confiável e disponível ‘figura de apego’ pode ser considerada como provendo uma base segura a partir da qual se pode operar.
2. Embora não confinada à infância, a necessidade por uma base pessoal segura na forma de uma figura de apego é mais evidente e urgente durante esse período inicial do desenvolvimento.
3. A função biológica primordial dos laços emocionais de intimidade é a de proporcionar essa base segura a partir da qual os indivíduos envolvidos possam explorar seus ‘modelos operacionais’ do eu e do outro, assim como do mundo que ocupam.
4. O desenvolvimento da personalidade envolve a permanente construção e desconstrução desses modelos operacionais, refletindo uma tensão dinâmica e geratriz entre a continuidade (familiaridade) e a mudança (novidade).
5. Um adulto em saudável funcionamento não é ‘compulsivamente auto-confiante’ e autônomo em grau máximo; ele é, ao invés disso, capaz de confiar no outro, assim como capaz de proporcionar uma base segura para seus pares.

O apego aparece como um dos aspectos constituintes da personalidade do indivíduo, sendo influenciado por fatores como as características da mãe, o temperamento da criança e o meio social em que vive a dupla.

Por outro lado, o padrão de apego desenvolvido no primeiro ano de vida influencia a formação da auto-imagem e autoconceito, fazendo das crianças que tiveram um modelo de apego seguro indivíduos mais competentes e aceitos socialmente.

Bowlby (1990) enfatiza que “[...] variável alguma tem mais profundos efeitos sobre o desenvolvimento da personalidade do que as experiências infantis no seio da família: a começar dos primeiros meses e da relação com a mãe”. Portanto, não parece errado afirmar que a relação entre apego seguro, auto-imagem realista e autoconceito positivo contribua substancialmente para a formação de adultos realizadores e auto-realizados, tendendo sempre para o crescimento e positividade pessoal e social.

Nenhuma forma de comportamento é acompanhada por sentimento mais forte do que o comportamento de apego. As figuras para as quais ele é dirigido são amadas, e a chegada delas é saudada com alegria. Enquanto uma criança está na presença incontestada de uma figura de apego ou a tem a seu alcance, sente-se segura e tranqüila.

De acordo com Hinde (1979 *apud* BOWLBY, 1990), pode-se dizer que existe uma construção de programas de interação diádica, os quais são partilhados com o outro no que se refere à vinculação. Tais relacionamentos assumem muitas formas e esse vínculo implica engajamento e compromissos.

Bowlby (1990) propõe uma discussão interna no sentido de não restringir o termo apego à função protetora, mas a um programa diádico partilhado, dirigido a

alguém considerado capaz de amar e interagir. Na maioria dos relacionamentos entre apego e cuidados - e principalmente nas relações entre filhos e pais, crianças e adultos - os papéis dos parceiros não se modificam. A continuidade do papel é inevitável. Nos casamentos, as mudanças de papel provavelmente são comuns e saudáveis, mas pode ocorrer a mudança de papel quando um filho ou filha cuida de seus pais na velhice.

O relacionamento entre pais e filho, criança e adulto contém mais do que um programa diádico partilhado. Há um programa alimentar-alimentado, em que o comportamento de um parceiro comumente se entrosa de maneira complementar com o do outro. Outro tipo de programa partilhado é o de companheiros, o de amigos, o de aluno-professor, o de criança-adulto.

A partir dos estudos e experiências do Bowlby (1990), pode-se sinalizar que a

[...] experiência de uma criança pequena de uma mãe estimulante, que dá apoio e é cooperativa, e um pouco mais tarde o pai, dá-lhe um senso de dignidade, uma crença na utilidade dos outros, e um modelo favorável para formar futuros relacionamentos. Além disso, permitindo-lhe explorar seu ambiente com confiança e lidar com ele eficazmente, esse experiência também promove seu senso de competência. Daí por diante, desde que os relacionamentos de família continuem favoráveis, não só estes padrões iniciais de pensamento, sentimento e comportamento persistem, como a personalidade se torna cada vez mais estruturada para operar de maneira moderadamente controlada e resiliente, e cada vez mais capaz de continuar assim mesmo em circunstâncias adversas. Outros tipos na primeira infância e mais tarde têm efeitos de outras espécies, levando habitualmente a estruturas de personalidade de menor resiliência e controle deficiente, estruturas vulneráveis que também tendem a persistir. Então, a maneira pela qual a pessoa responde a eventos adversos subseqüentes, entre os quais rejeições, separações e perdas são alguns dos mais importantes, depende da forma como sua personalidade se estruturou.

CAPÍTULO III

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

3.1 INTRODUÇÃO:ESTUDO DE CASO

Arvoredos enfileiram-se verticalmente, dando espaço a uma estrada. Os galhos das árvores entrelaçam-se aos céus, compondo no imaginário da natureza um útero materno que tem o significado de acolher meninos temporária ou definitivamente abandonados e participar de forma ativa na construção de vínculos afetivos desses seres humanos.



FIGURA 1

Esse caminho conduz ao abrigo João XXIII, instituição assistencial fundada em maio de 1967, quando D. Geraldo Pellanda, bispo da Diocese de Ponta Grossa, sensível à situação de crianças abandonadas pelas suas famílias, socializou a pessoas da mencionada cidade o interesse de se criar um abrigo para menores. Formou-se, então, uma diretoria e sob a administração dos Padres da Congregação

Religiosa Sagrada Família de Nazaré, originada no Século XIX, em Brescia, Itália, pelo Beato Padre João Piamarta (1841-1913), foi construído o abrigo na Vila DER, Ponta Grossa, PR.

O Instituto tem por finalidade acolher meninos, órfãos e pobres na faixa etária de 6 a 18 anos, com atendimento gratuito, proporcionando-lhes ambiente sadio para estudo, trabalho, formação e lazer.



FIGURA 2



FIGURA 3

Abriga cento e vinte e quatro meninos e adolescentes, noventa e oito na faixa etária de 6 a 18 anos, nove em experiência vocacional, um universitário e dezesseis do entorno da instituição, em regime de semi-internato.



FIGURA 4

O espaço geográfico é belo, muito organizado, limpo, arborizado; o prédio tem construção moderna e entre os amplos espaços que abrigam a sala de informática, a biblioteca, o refeitório, as salas de aula, as salas de estudos, de TV, de jogos, de leitura e de atendimento social, odontológico e médico, o prédio da administração, a secretaria, existem várias casas que acomodam os meninos de acordo com a sua idade. Em cada casa fica um cuidador responsável. As casas são identificadas por nomes: Gratidão, Alba, Padre Franco, Irmão Ângelo.



FIGURA 5

Nesse local, a paz integra-se com o barulho do vento, com o cantar dos tantos passarinhos diferentes, com a música entoada pelas orações dos seminaristas, com o cheiro de terra, com o latido dos cães São Bernardo e com o carinho das pessoas responsáveis pelo cuidado direto das crianças, que procuram preencher o espaço vazio da principal figura de apego: a família.

**FIGURA 6**

Em volta de tudo isso, muitas, mas muitas árvores e flores maravilhosas encantam, alegam e colorem este pedaço diferente de organização familiar. Os sete cachorros da raça São Bernardo - Bela Íris, Nina, Bethoven, Kelvin, Velozo e Xuxa - ajudam a compor a identidade do Instituto João XXIII.

**FIGURA 7**



FIGURA 8

Foi neste espaço que aconteceu a realização desta pesquisa. Teve duração de um ano (maio de 2004 a junho de 2005) e foi realizada nos moldes do estudo de caso, pois, segundo Becker (1993, p. 120), o pesquisador/observador coloca-se na vida da comunidade, de modo a poder ver, ao longo de um certo período de tempo, o que as classes fazem enquanto realizam seu conjunto diário de atividades.

Bogdan, *apud* Triviños (1987, p. 134), ressalta que “estudo de caso na pesquisa qualitativa caracteriza-se fundamentalmente como uma expressão importante na pesquisa educacional por sua característica de unidade e complexidade”.

3.2 ETAPAS DA PESQUISA

A primeira visita ao Instituto João XXIII ocorreu em 20 de abril de 2004, quando a pesquisadora conversou com o superior geral, Padre Lívio Bosseti, sobre a intencionalidade do trabalho de pesquisa em estudar a formação de vínculo afetivo em crianças abrigadas. Para a realização da mesma, recorreu-se à coleta/ análise das informações e divulgação dos resultados; as quais foram autorizados pelo Padre

Lívio, assim com a publicação e registro fotográfico (Anexo 1). Os nomes dos sujeitos envolvidos e citados na pesquisa, por princípios éticos, são todos fictícios.

Foram utilizados como procedimentos de coleta de indicadores: observação participante, entrevistas semi-estruturadas, sessões coletivas, registros fotográficos e expressão pictórica. Como instrumentos, utilizaram-se: diário de campo, roteiro de entrevistas, fragmentos das histórias de vida, fotografias e desenhos das crianças.

Em 3 de maio de 2004, foi feito um contato com a assistente social, com o intuito de conhecer-se sobre a organização e funcionamento da instituição nos seguintes aspectos: como as crianças são encaminhadas ao abrigo; como é mantido o vínculo com os familiares; quais os procedimentos de acompanhamento e registro da vida da criança no abrigo. A assistente social explicitou que sua função no abrigo refere-se aos aspectos jurídicos/legais da relação entre a instituição e a Vara da Infância e Adolescência, bem como com o Conselho Tutelar. Sua responsabilidade concentra-se na documentação: registro de entrada e saída da criança do abrigo, garantia da manutenção do vínculo familiar enquanto a criança está na situação de abrigagem.

Durante a entrevista informal em 06 de maio de 2004, o cuidador (23 anos, sexo masculino) relatou que o motivo de realizar e o trabalho de atendimento às crianças, fazia parte de sua formação religiosa. Ele afirmou que gostava de cuidar das crianças, embora em muitas situações sentia-se impotente e triste frente a impossibilidade de conseguir que o grupo sob sua responsabilidade, convivesse em harmonia, isto é, com respeito e sem brigas entre si.

Outro aspecto destacado pelo cuidador foi o período de adaptação da criança ao abrigo. Os comportamentos eram de agressividade, choro, tristeza, apatia, docilidade. Alguns realizavam tentativas de fuga e retorno à sua origem: rua e/ou

casa. As crianças que choravam recebiam mais atenção, eram levadas à passeios e consoladas com balas, doces, brinquedos, material escolar, gibis e livros de histórias infantis.

As próprias crianças do abrigo comportavam-se de modo acolhedor e interativo com o novo abrigado conforme demonstra-se nos recortes verbais abaixo:

“Não chore, a professora te dá lápis de cor venha vamo vê eles tira leite da vaca”. (DC⁴ 27.05.2004).

“Seja bobo piá, aqui tem bastante coisa pra fazer a professora gosta da gente, ontem o Paulo caiu e ela pegou ele no colo”. (DC 02.08.2004).

“Venha, não chore, te empresto meu tênis novo que o padre me deu pra mim, pode ficar também com essa figurinha já tenho essa daí”. (DC 12.08.2004).

“Oh... a professora ensina a gente um por um depois vamo tudo junto com o Velozo e a Xuxa também vai, vê a soja do padre da pra ir de mão com a professora ela leva nosso lanche na sacola a gente senta no chão e come depois ela lê a história do livro”. (DC, 26.08.2004).

O cuidador disse que compreendia os sentimentos de tristeza das crianças, porque a reação delas mobilizava nele sentimentos de saudades da sua família.

Em outros encontros informais, durante o período de observação participante, o cuidador apresentou novos registros do Diário de Campo, relativos às situações que vivenciava com as crianças:

“Eles choram uns consolam o outro comentando que aqui no Instituto é bom, sempre tem pessoas que os agradam e os levam passear” (DC, 07.06.2004).

“Certa ocasião, o Ângelo ficou chorando escondido dentro do guarda-roupa. Quando foi encontrado os demais o consolaram e foram todos brincar de esconde-esconde” (DC, 02.09.2004)

“Quando o Carlos foi passar o final de semana em casa, trouxe bolinho de arroz para o Ângelo” (DC, 20.09.2004)

⁴ DC = Diário de Campo: instrumento de pesquisa utilizado para registro de fotos e/ou acontecimentos durante as visitas realizadas no Instituto João XXIII.

O Instituto contava também com uma professora para contraturno escolar, a qual permanecia todas as manhãs com as crianças auxiliando-as e orientando-as nas tarefas escolares.

A partir dessa data (10.05.2005) estabeleceu-se como espaço físico articulador do pesquisa a sala de apoio pedagógico, porque a partir dela era possível acompanhar, observar e registrar os movimentos e as reações das crianças no espaço real o abrigo, suas interações e seus vínculos decorrentes. (Figura 9).



FIGURA 9

A pesquisadora passou a freqüentar um dia por semana (2ª ou 5ª feiras) a sala de apoio. Foram criando-se vínculos com o espaço físico e com as pessoas: padres, seminaristas, cuidadores, assistentes social, pessoa de serviços gerais, professora. As crianças, algumas mais tímidas, outras super-retraídas e tantas outras bem menos desconfiadas, foram se aproximando. A professora do contra-turno, muito gentil, convidou-a a participar das atividades pedagógicas que desenvolvia com os

alunos. Sem precisar agendar vista, deixou-a bem à vontade para permanecer com ela quanto tempo fosse necessário e disse que a ajudaria no que precisasse.

Considerando esse cenário, Gonsalves (2003) concebe:

[...] o momento da aproximação imediata do fenômeno estudado que é formado pelas impressões que temos a partir do nosso cotidiano. Nesse terreno estamos diante das formas fenomênicas da realidade, estamos nos deparando com o que está diante do nosso nariz não precisamos fazer muito esforço para enxergar. Esse é o mundo fenomênico, o mundo das aparências, como diz Kosik (1985), 'o mundo da pseudoconcreticidade'. O que está escondido é compreendido como essência, o concreto, o que você precisa pesquisar descobrir (GONSALVES, 2003, P.48).

Durante o período de observação participante na sala de apoio anotaram-se em diário de campo as conversas com a professora e com as crianças. Por meio de fotos, registraram-se as situações que configuravam como a expressões de vínculos: com o espaço físico do abrigo, com a natureza, com as árvores, com os animais, com as pessoas.

Esse grupo de treze crianças na faixa etária de seis a nove anos foi escolhido porque formavam uma classe que recebia no período da manhã no Instituto João XXIII orientação pedagógica.

Outro critério de escolha das crianças participantes desse estudo foi a faixa etária, porque segundo Bowlby (2001, p. 86), "os anos iniciais da vida são importantes para a formação saudável do aspecto emocional, e as experiências emocionais de uma criança desempenham papel vital em seu desenvolvimento sócio cognitivo".

No convívio com as crianças obtiveram-se fragmentos da história de vida de cada uma, os quais foram gradativamente registrados.

3.3 FRAGMENTOS DE HISTÓRIA DE VIDA

CARLOS

Criança em risco de mendicância, foi encaminhado pelo Conselho Tutelar. O pai abandonou a família, é alcoólatra. Tem mais dois irmãos menores. Passa muitas necessidades de sobrevivência; a mãe, quando consegue trabalho, é diarista. Reside no bairro da Ronda, em Ponta Grossa. Saía diariamente pedir esmola, não gosta de ir para escola; prefere jogar bolinhas de gude na rua com outros meninos.

ANGELO

Encaminhado ao Instituto pelo Conselho Tutelar como medida de proteção. Segundo a mãe, o menino quase não vai à escola e permanece na rua em má companhia. Não obedece. O garoto queixa-se de que a mãe não gosta dele e que só cuida do nenê e do outro irmão pequeno. Criança triste, enquanto ficava na rua havia aprendido a fumar. Cuidava de carros perto do Shopping Palladium. Reside na Vila Cel. Cláudio.

LUÍS

A assistente social da Vara da Infância fez o encaminhamento devido à mãe do menino tê-lo abandonado na casa da avó. Esta também não quis assumir a responsabilidade e o deixou-o na Instituição Aldeia da Criança. Como estava sempre fugindo de lá e tendo sérios problemas de adaptação, o pai foi localizado. Porém, como ele é alcoólatra e não apresenta condições de educar o filho, foi solicitado o internamento, do menino.

MARCOS

Encaminhado por ser criança negligenciada. A mãe é solteira, toma gardenal, passam muitas necessidades financeiras. Tem mais dois irmãos menores, um dos quais é bebê. Apresenta-se como uma criança muito curiosa e ativa.

GABRIEL

A mãe abandonou a família. O pai casou-se pela terceira vez. A madrasta e os outros irmãos desse relacionamento judiam muito do menino. Raramente o pai vem no Instituto visitar o filho. O garoto lembra com saudades da praça de perto da sua casa, situada no Jardim Paraíso.

PAULO

A mãe é apresenta descompromisso em relação ao menino, que vivia perambulando pelas ruas. A avó é muito doente não pode cuidar dele. O pai trabalha por empreitada, às vezes ausenta-se por mais de quinze dias da casa e, quando o serviço termina, ele volta. A tia paterna é prostituta. Criança calma está sempre sentada nos bancos debaixo das arvores, lendo gibi ou até mesmo flagrada com olhares perdidos no horizonte.

MOISÉS

A mãe deixava o menino abandonado em casa. Dizia que ia trabalhar e geralmente levava quinze dias, um mês para voltar. Atualmente foi para São Paulo com amigas. Ele é agitado, provoca os colegas, não fica muito tempo concentrado na mesma atividade. Sempre que pode, dirige-se à secretaria para perguntar se a mãe telefonou. Lembra do arroio d' água próximo à sua casa, situada na Vila Cipa.

LAURO

Encaminhado ao Instituto por medida de proteção. Vivia pela rua, faltava às aulas e estava envolvido com drogas iniciando pequenos furtos. Omissos, os pais só se queixam de que o menino não obedece. Demonstra atitudes de alegria em relação ao abrigo e elogia muito a professora.

SEBASTIÃO

Os pais são separados. A mãe some e deixa o menino chaveado sozinho dentro de casa, passando fome. Está agendado pela Vara da Infância o encaminhamento da mãe para tratamento psiquiátrico. O menino diz gostar muito do Instituto e evita falar do passado e da família.

FRANCISCO

O pai abandonou a família, fugiu com a vizinha. A mãe trabalha até à noite e o menino ficava sozinho, abandonado. Criança muito meiga, brinca com todos os colegas. Residia próximo da Churrascaria Paraná, onde ajudava varrer o pátio para ganhar sobras de almoço.

RONALDO

A mãe trabalha e deixava o menino sozinho trancado dentro de casa. Residia na vila próximo ao Instituto. Quando chegou ao abrigo se apresentava subnutrido, muito fraco e doente. A mãe quase não o visita.

MARCELO

O pai morreu, a mãe foi morar com outro homem, que é alcoólatra, agride e machuca o menino e a mãe. Esta não pode trabalhar porque é deficiente, tem problemas nas pernas. O padrasto com frequência expulsa-os de casa, dormem na rua. Geralmente fica isolado e gosta muito de folhar revistas. Mora na Vila Santo Antonio e conta que gostava de ficar na beira do asfalto da Rodovia do Contorno, para ver os ônibus e caminhões passarem.

MARIO

O pai não reconhece o garoto como filho, a mãe é falecida. O irmão mais velho é traficante e bate muito no menino, deixando-o muito machucado, com feridas e hematomas horríveis. Vivia escondido no porão de uma casa vazia. Criança muito carinhosa, faz questão de sempre sentar-se encostado sentindo a presença física do outro. Cada vez que chegava perto da pesquisadora, segurava-lhe a mão.

3.4 ENTREVISTA COM A PROFESSORA

A professora desempenhou importante papel na pesquisa, uma vez que passou a fornecer informações relevantes sobre situações de conflito e cooperação entre as crianças que ocorriam em outros momentos nos quais a pesquisadora não estava presente.

Em 23 de setembro de 2004, foi realizada a seguinte entrevista com a professora:

1) QUAL O MOTIVO QUE A CONDUZIU PARA TRABALHAR AQUI NO INSTITUTO JOÃO XXIII?

R: Estava precisando de serviço, tenho duas filhas pequenas e o salário do meu marido não era mais suficiente para cobrir as despesas da casa. Como moro aqui na vila estava sempre na igreja. Participei do grupo de jovens, trabalhei como catequista e secretária. Sempre vinha até aqui por causa do meu trabalho, que envolvia os meninos. Conversava com os padres e um dia fui convidada a ser professora.

2) O QUE A MANTÉM AQUI?

R: Gosto muito dos meninos, senão já tinha saído correndo. No começo estava desistindo. É muito difícil cuidar deles, são impossíveis. Cada um tem um tipo de tarefa, o padre me pediu para fazer aquilo que as famílias, as mães fazem em casa. Orientar e ensinar as tarefas de casa, os compromissos. Só que tenho que fazer isso com treze de uma vez só. Enquanto ensino uns, os outros brigam, gritam, querem chamar minha atenção. A gente precisa fazer pesquisa, colagem, texto, resolver atividades de matemática e para isso precisa silêncio, concentração. Não consigo. No começo quase fiquei louca. Ia embora e no caminho já começava a pensar o que fazer. Ficava em casa lavando roupa, fazendo comida e até no chuveiro só pensava nisso, como fazer para que eu pudesse ensinar eles. Não tinha com quem conversar, os padres e os seminaristas só ajudam com conselhos. Acompanho os meninos em tudo que posso, na missa, vou na escola deles conversar com a professora, visito as feiras de ciências e artes que eles participam, os jogos. Quando chego correm tudo em volta de mim. No campeonato Cidade Viva, os padres levaram os meninos para participar do futebol. Fui com meu marido e minhas filhas assistir. Eles ficavam junto com a gente. Quando minhas filhas chamavam o pai, eles também chegavam perto e chamavam meu marido de pai, minhas filhas não gostavam. Quando os meninos ficam brabos, parecem bichos. Quebram lápis, jogam livros no chão, riscam e rasgam os cadernos. Uns choram em seguida, e outros dão murro. Depois se acalmam.

3) COMO SE SENTE?

R: Me sinto bem, gosto deles. Tem dias que desanimo, mas no outro já estou bem. Meu maior problema é não ter com quem conversar. Coitado do meu marido, conto tudo para ele. À tarde fico no portão de casa para dar tchau para eles quando saem da escola.

4) COMO É A RELAÇÃO COM AS CRIANÇAS?

R: Sou até mãe dos meninos, às vezes reprimo, educo, ensino, amo, agrado, presenteio. Entre eles não existiu a palavra desculpe. Ensino ir ao banheiro, limpar o nariz, comemos o lanche junto, ensino boas maneiras. Trouxe cortador e lixa de unhas. Quando estão agitados, largo dos cadernos, vamos chutar bola, brincar com os cachorros, pular corda, catar frutas nas árvores.

5) COMO OS MENINOS A VÊEM?

R: Acho que como amiga. Gostam de me contar tudo que acontece com eles. Quando estão doentes correm queixar-se para mim, querem colo. Hoje estou conseguindo cuidar melhor deles, antes eles me dominavam. Queria ter alguém que

entendesse de educação e de crianças, assim como você, para trocar idéias, pegar sugestão. Você pode me ensinar a dar aula e eles prestarem atenção?

6) QUAIS SÃO SUAS MAIORES DIFICULDADES?

R: Controlar o relacionamento deles. Eles me respeitam, mas entre eles brincam muito. Se agridem, quase se arrepentam. É terrível. A professora antes de mim teve que tomar remédio pros nervos e não agüentou. O que para mim talvez seja melhor, é o fato de ter filhos e entender um pouco mais de criança. Uma coisa me diz, faça isso, faça aquilo ... Rezo toda a noite à Jó, se é que ele existe, para que nunca me abandone e eu nunca perca a paciência. Percebi que depois que os meninos se entrosam aqui no Instituto e fazem amizade, vão ficando mais calmos e confiantes. Ficam mais alegres, fazem as tarefas com capricho e entusiasmo. Sentem prazer de acertar a leitura quando tomo. Vão bem melhor na escola e até aumentam as notas. A letra deles melhora e tem uns que nem preciso mandar fazer a tarefa, vão fazendo sozinho e acertam tudo. Eles são muito inteligentes, são sofridos mas não são burros. O pior é que quando está ficando tudo engrenado, de repente chega outro menino novo e as encrencas começam outra vez. É briga, chute, pontapé, choro e aí começo de novo a pensar o que fazer para arrumar tudo outra vez. Penso, penso, penso ... quase enlouqueço, pois preciso de idéias, parece que as minhas já se esgotaram.

3.5 ENTREVISTA COM O CUIDADOR

Embora o contato com o cuidador não fosse muito freqüente, mostrava-se sempre disposto a colaborar com a pesquisa, trazendo informações sobre os fatos acontecidos durante o período em que as crianças permaneciam sob seus cuidados.

Foi realizada uma entrevista formal com o cuidador em 4 de outubro de 2004, a qual segue:

1) COMO VOCÊ SE VÊ NESTE ESPAÇO RELIGIOSO E EDUCATIVO?

R: Sempre quis ser padre, gosto muito de ler, de silêncio, da natureza e sinto muita vontade de ajudar os outros. Sou seminarista, tenho muitos anos de estudo e trabalho pela frente. Gosto muito daqui, é tudo muito bonito e organizado. É muito difícil para a gente cuidar desses meninos. Atendo deles desde o horário de tirá-los da cama, ver que tipo de roupa devem vestir de acordo com o tempo, arrumar as camas, dobrar pijamas, usar e deixar o banheiro limpo. Eles amanhecem calmos. Tomamos café e eles ficam com a professora. Na hora do almoço, atendo de novo, sento junto na mesma mesa. Depois escovam dente, tomam banho e levo-os para a aula. Tenho que conferir se não esquecem o material. À tarde vou buscá-los. Aí tem uns que vêm brigando, falam palavrão. Tem horas que não sei o que fazer. É só um começar que destempera o grupo todo. No final do dia, eu também já estou cansado. Tenho medo de perder a paciência, tem vezes em que eles me irritam.

2) QUAIS SÃO AS SUAS DIFICULDADES?

R: Tentar ensinar o bom caminho para eles. Que eles não aprendam mentir, roubar, bater. Tem ocasião que não sei o que fazer: castigo, dou doce para quem é bonzinho. Mas parece que não ajuda; às vezes, tem uns que ficam mais brabos e surram os que ganharam os prêmios.

3) CITE SUGESTÕES PARA MELHORAR SEU TRABALHO:

R: Aqui no Instituto, tudo é perfeito. O espaço é grande, muito bem aproveitado e cuidado. Tem ônibus e condução para quando a gente quer sair com os meninos. Tem dentista, assistente social, telefone, comida boa, biblioteca, TV, som, computadores, laboratório, mas falta alguma coisa para organizar tudo isso. Talvez um projeto, uma pessoa, sei lá. Para nós, cuidadores, falta conhecimento sobre criança, seus problemas, sugestões de como agir. A gente só tem boa vontade. Também, para nós, é difícil estar aqui, longe de casa e da família; porém, estamos por vontade própria. Por isso imagino a dor deles que, além de crianças, estão aqui obrigados.

3.6. DESENHOS

Foi sendo construído um clima de amizade com as crianças, as quais passaram a chamar a pesquisadora pelo nome. Quando a viam chegar, corriam ao seu encontro contar suas alegrias, suas passagens de tristeza, brigas, tombos... Em 18 de novembro de 2004, após sete meses de convívio, foi realizada uma sessão coletiva para aplicar a técnica de desenhos cujo objetivo era obter a representação pictográfica do vínculo afetivo estabelecido pela criança no abrigo e na família.

As crianças foram reunidas na sala de apoio pedagógico e solicitou-se a elas que fizessem desenhos que, em um lado da folha representassem sua relação com a família e, no outro lado da folha sua relação com o Instituto.

Na seqüência, à medida que os meninos concluíam o desenho, a pesquisadora colocava-se ao lado de cada um deles, para que relatasse verbalmente sobre o havia desenhado. Os desenhos foram transcritos pela pesquisadora de acordo com o relato da criança/autora.

Nos desenhos que se seguem os nomes dos autores foram substituídos por nomes fantasia:

CARLOS

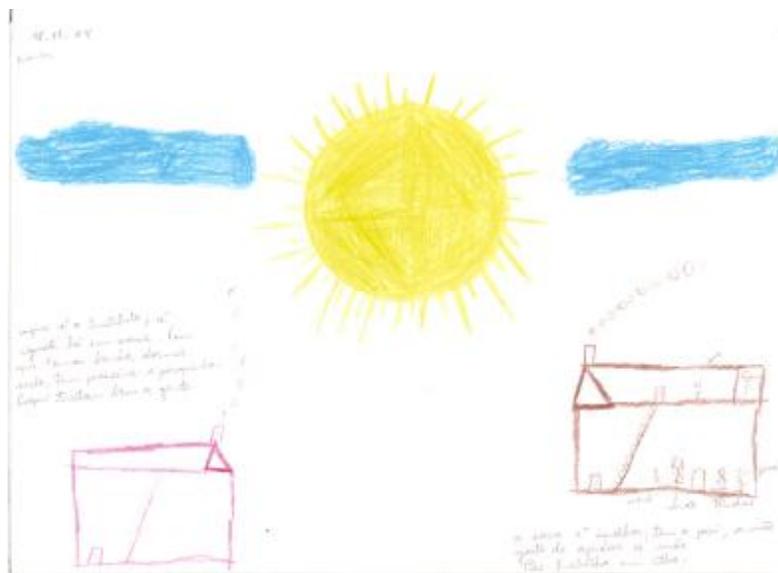


FIGURA 10

ANGELO

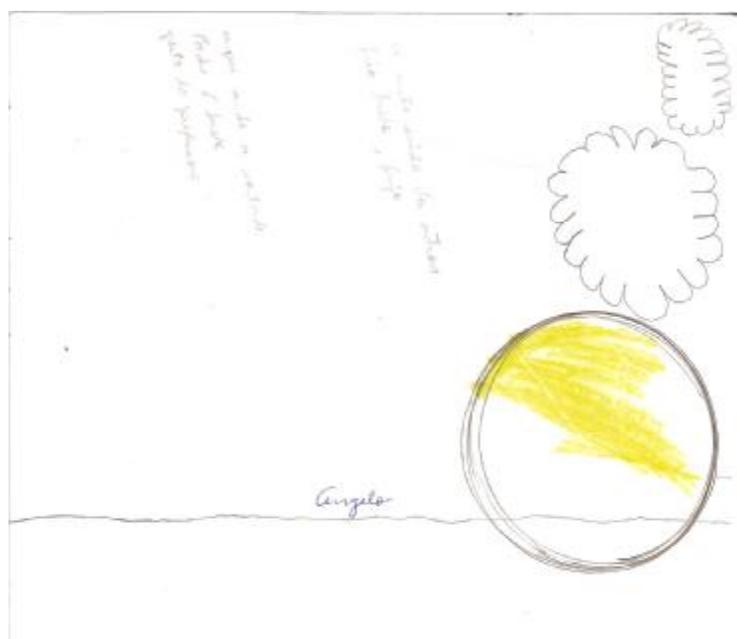


FIGURA 11

LUÍS

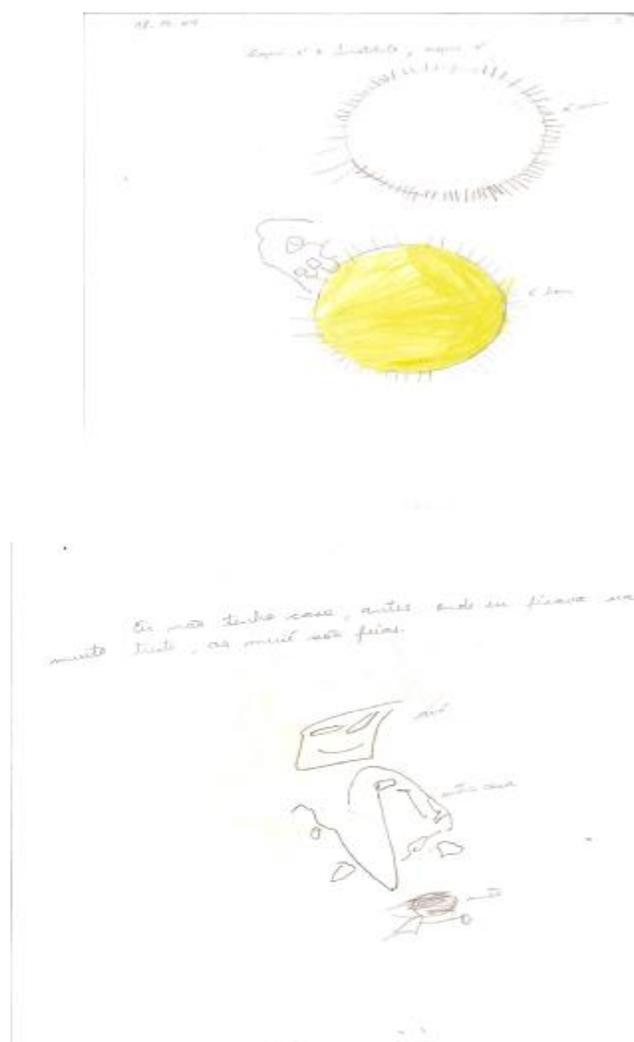


FIGURA 12

MARCOS



FIGURA 13

GABRIEL



FIGURA 14

PAULO

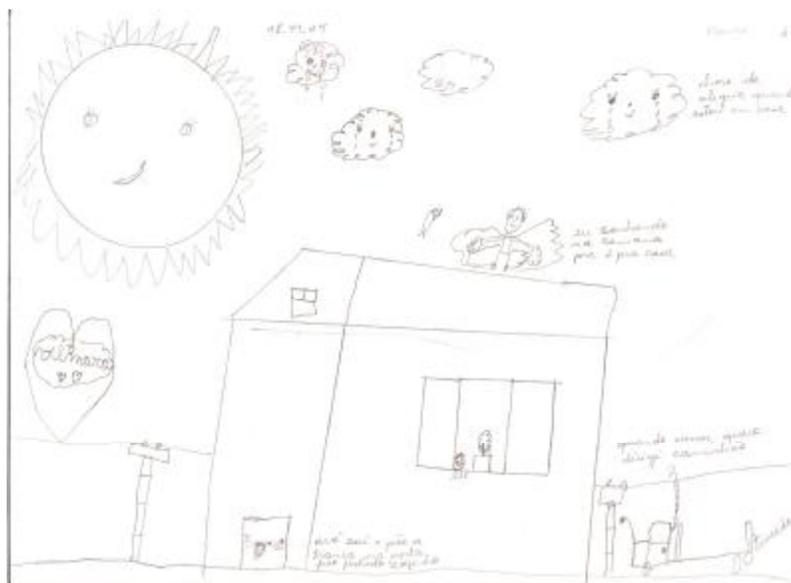


FIGURA 15

MOÍSES



FIGURA 16

LAURO

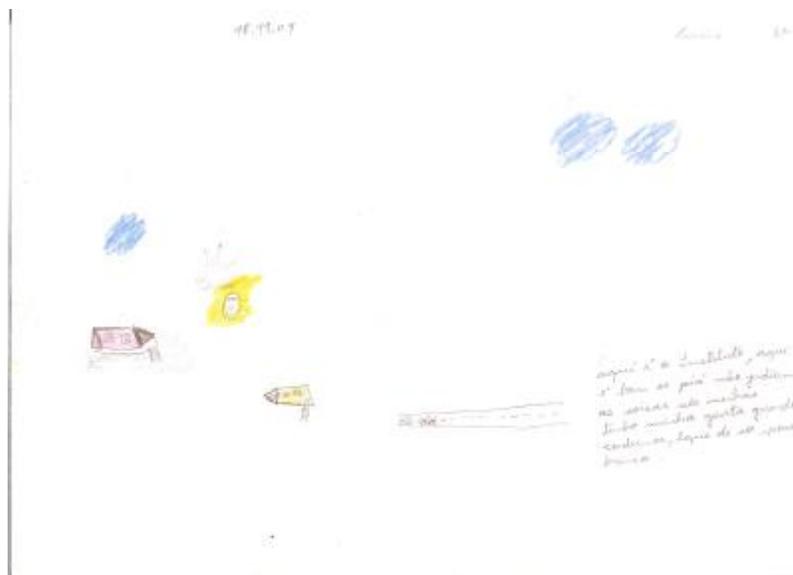


FIGURA 17

SEBASTIÃO



FIGURA 18

FRANCISCO



FIGURA 19

RONALDO



FIGURA 20

MARIO

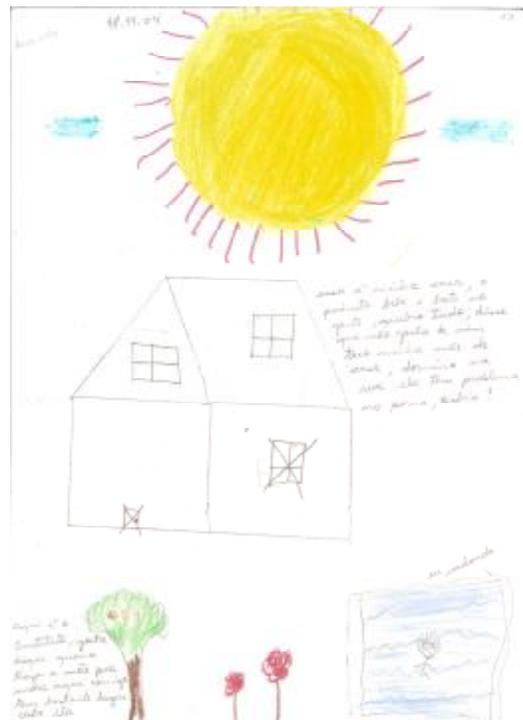


FIGURA 21

MARCELO**FIGURA 22**

3.7. SESSÕES COLETIVAS

Após essa sessão de desenhos foram realizadas outras cinco com o objetivo de observar o comportamento e as reações das crianças em situações espontâneas de socialização e recreação⁵.

1 – Estourando balões (02-12-2004)

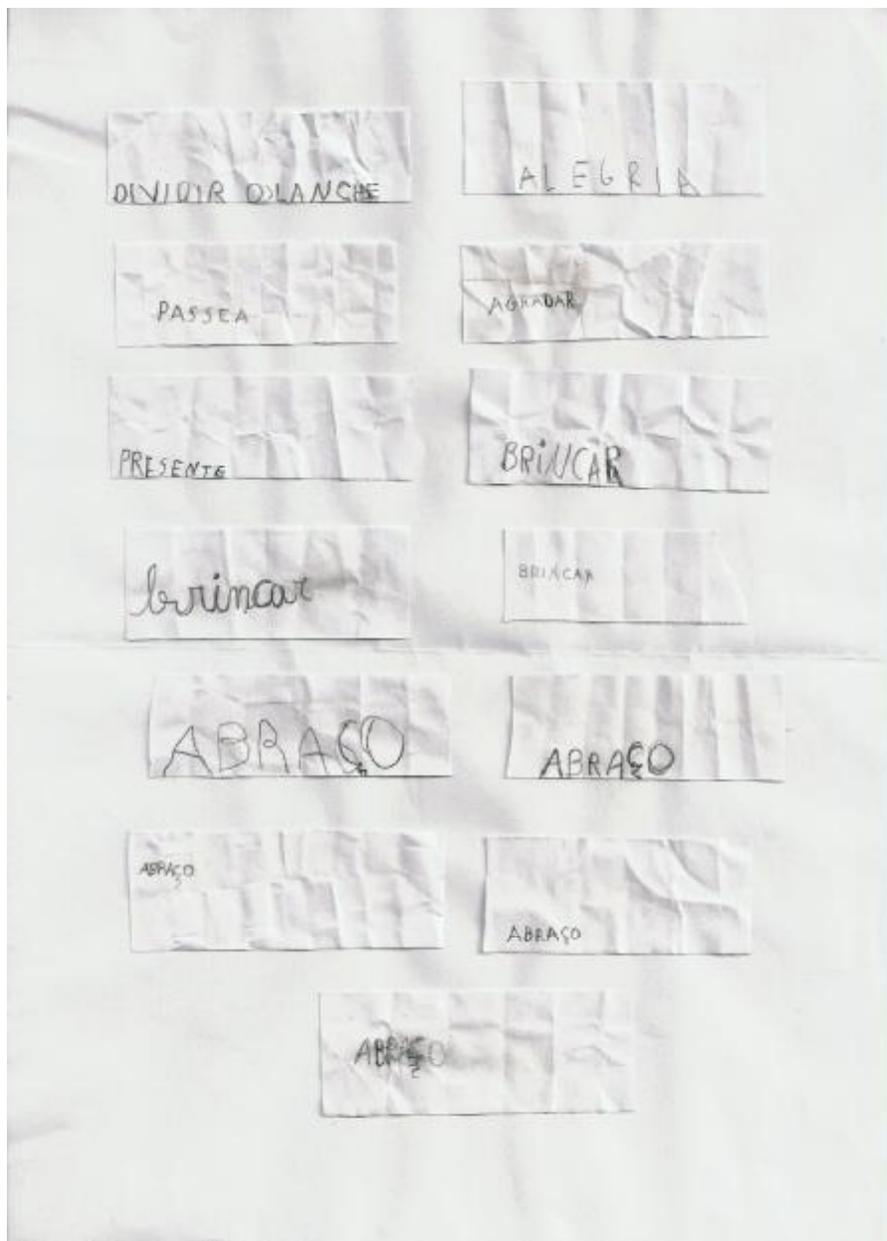


FIGURA 23

⁵ Planos em anexo.

2 – A metades formam um todo (15-02-2005)

3 – A rede do envolvimento (01-03-2005)

4 – O embrulho (17-03-2005)

5- Símbolos (31-03-2005)

Os símbolos escolhidos por eles foram:

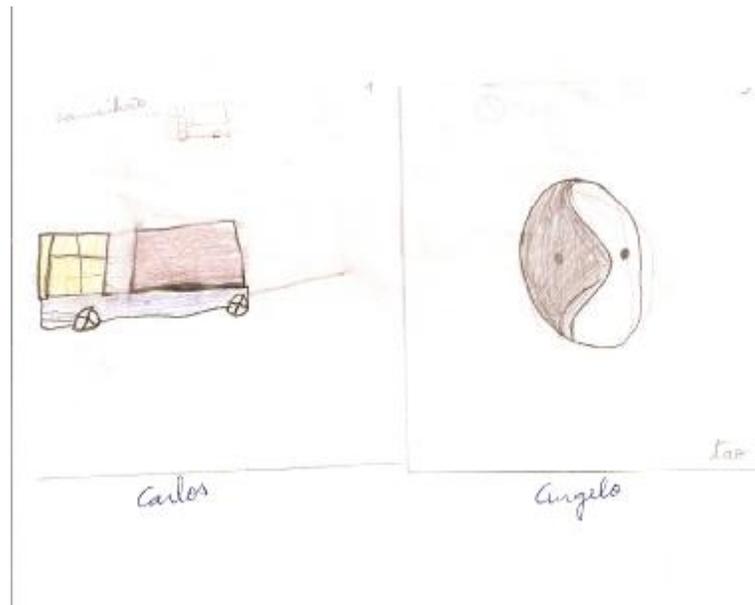


FIGURA 24

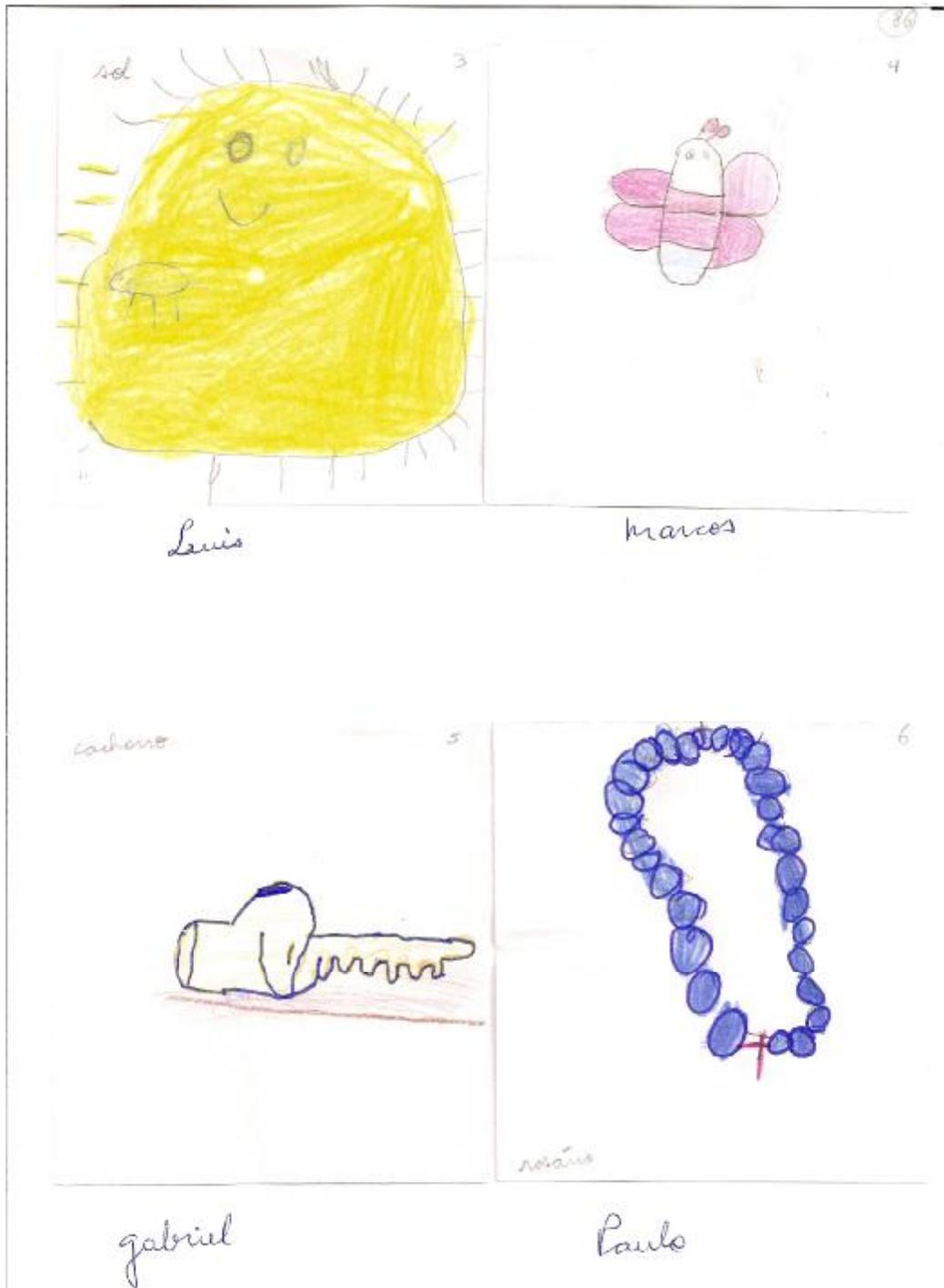


FIGURA 25

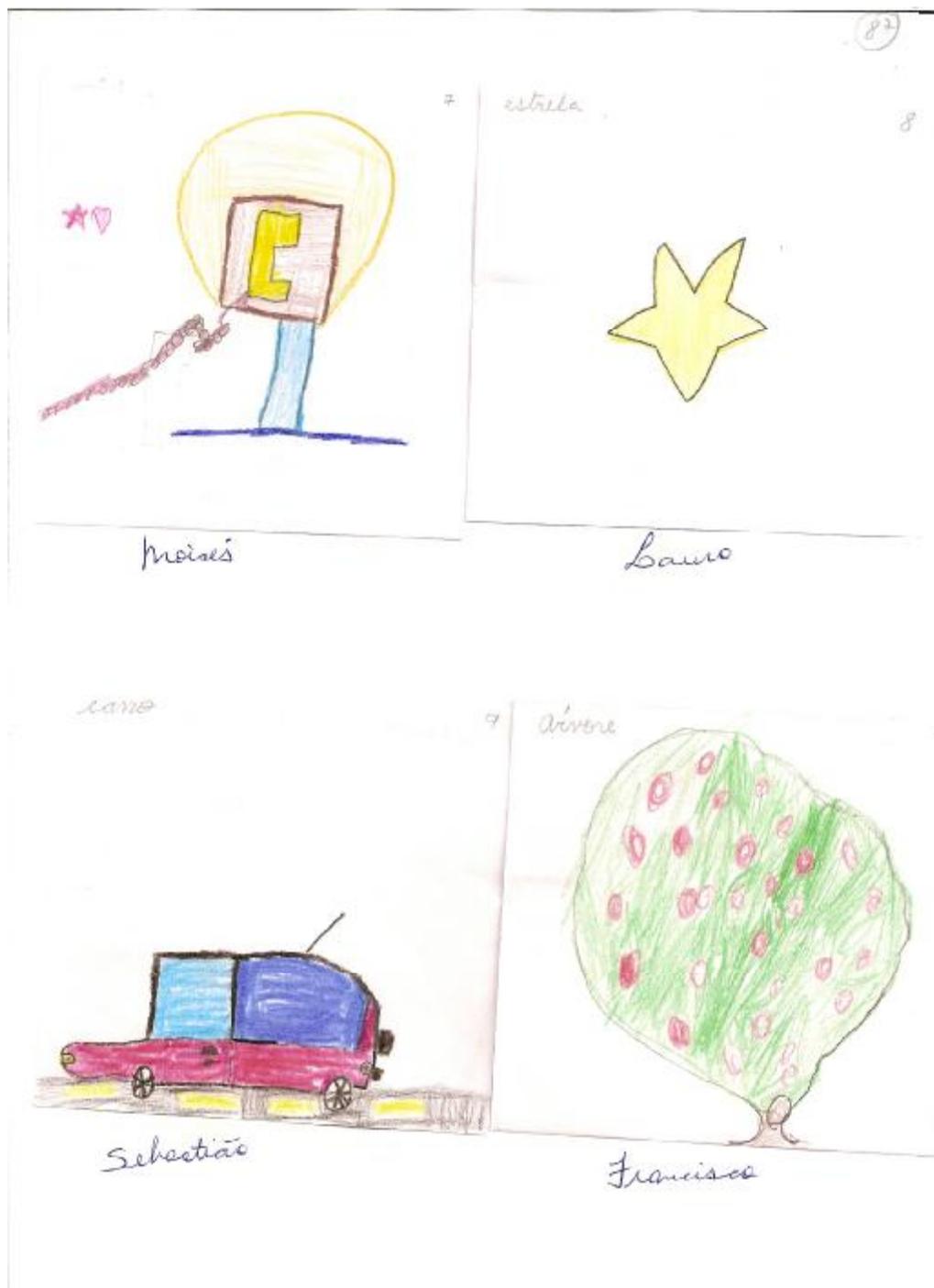


FIGURA 26

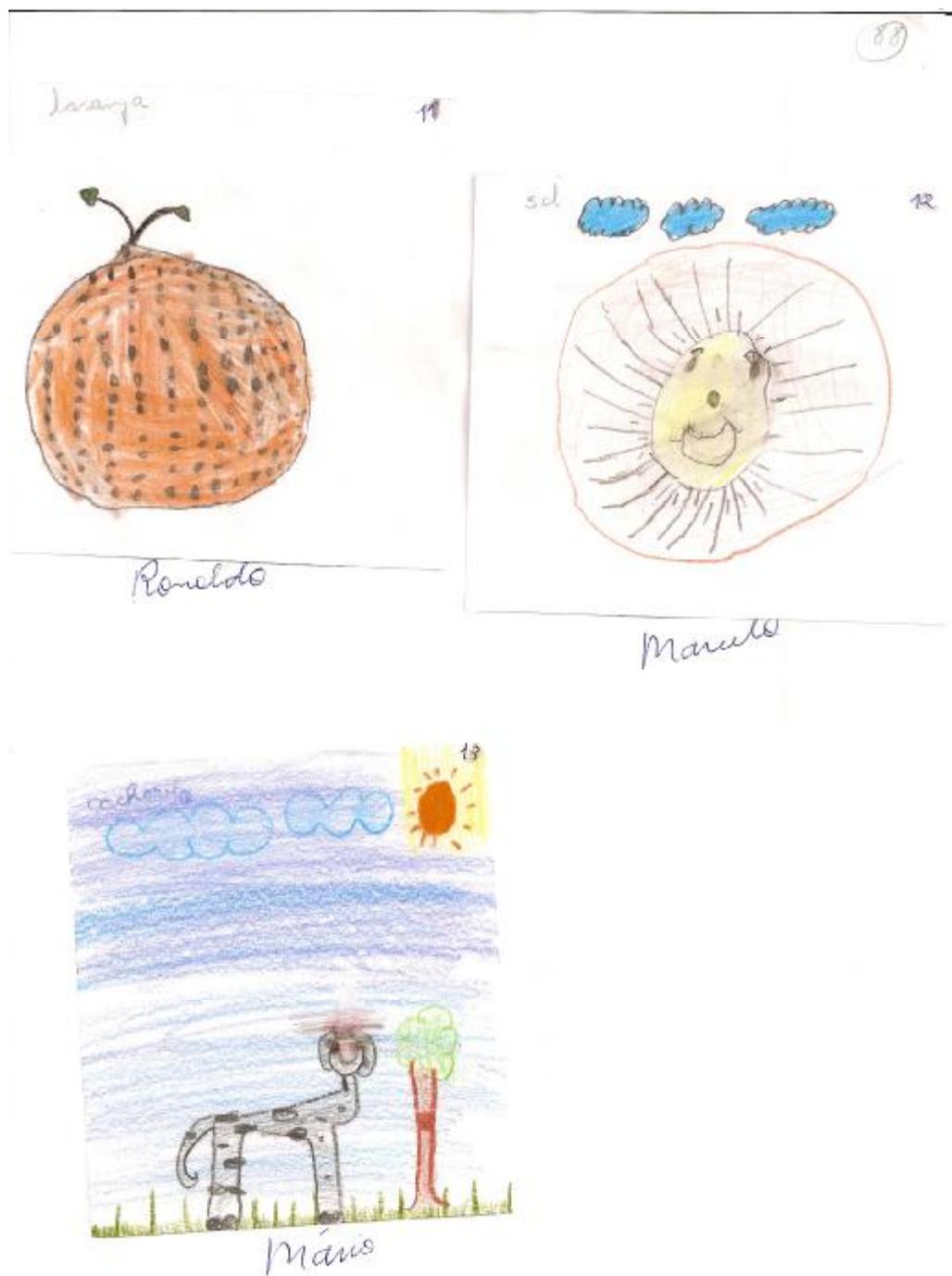


FIGURA 27

No capítulo seguinte, à luz dos teóricos que embasam esta pesquisa Freud, Wallon e Bowlby – apresenta-se a análise dos indicadores e se estabelece uma discussão sobre eles.

CAPÍTULO IV

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS INDICADORES

No cotidiano social coexistem e interagem diferentes afetos, lógicas, racionalidades e *modus vivendis*: são os diferentes contextos da vida social que dão significado às experiências dos sujeitos, inserindo-as numa multiplicidade de sistemas interpretativos. É esse nível do tecido de significados que se procura precisar, ao situar os fragmentos da vida e os desenhos das crianças, na perspectiva de heterogeneidade social e da diversidade cultural. Assim sendo, a análise traz implícito o desafio de mobilizar a sensibilidade, intuições e percepções, a fim de captar os sentidos e significados das experiências relatadas, procurando fazer falar o detalhe vivo do tecido da vida dessas crianças, as quais, segundo Stanley (1992, p. 160), são vidas marginalizadas pelas estruturas de poder da sociedade, vidas construídas no desvio, na exceção, no inconformismo e no confronto com os mecanismos de controle social.

4.1 FRAGMENTOS DA VIDA

As histórias aqui retratadas (pequenos fragmentos de vida) constituem um cenário do si-mesmo, que cada criança, após um processo de elaboração- interpretação do vivido, buscou construir. A análise que ora se apresenta traduz uma leitura das narrativas dos desenhos – esses fragmentos “pedaços de vida espalhados sobre o papel⁶”. Como obra de um autor intruso, desenvolvem-se análises, como quem recorda de uma história, procurando reconstruir através

⁶ Expressão tomada de empréstimo de Silva, Flávio Caetano: Autobiografia em sala-de-aula: a aventura da formação. Trabalho apresentado no XI ENDIPE – Encontro nacional de Didática e Prática de Ensino. Rio de Janeiro: UERJ, maio/2000, p. 1.

dessas “memórias crivadas sobre pergaminhos antigos de nossas histórias de vida” (SILVA, 2000, p. 2) uma visão da condição humana.

Fragmentos de vida em movimento, lidos, recriados pela sensibilidade, as histórias aqui narradas falam de afetividade, vínculos (construídos pela experiência pessoal) e de práticas de vida que revelam outras possibilidades de existir. Fragmentos de vida, leituras de memórias – passado referido no presente – rememorações que, ao re-criarem o sentido das imagens e re-fazerem os sentidos das experiências, possibilitam construir novos significados para suas vidas. Vidas em movimento, registros que buscam palavras, que rompem com o horizonte dado; que recolhem palavras, que falam de múltiplas experiências, redesenhando uma outra forma de vínculo afetivo.

4.2 HISTÓRIAS PLURAIS DE UM GÊNERO SINGULAR

A análise dos desenhos aqui narrados possibilita perceber como a vida das crianças participantes do estudo se entrelaça e se mistura em seu todo/partes, formando a cada vez e sempre um novo, diferente e único desenho... Um desenho que compõe um mosaico de movimentos com diferentes histórias de vida, diferentes subjetividades que em diversos espaços e tempos vão delineando seus vínculos afetivos.

Os indicadores referentes aos desenhos e suas respectivas histórias foram agrupados e analisados individualmente e em relação ao conjunto. Essa análise permitiu a constatação de que doze dos treze sujeitos evidenciaram a recorrência de equivalências formais, que, por sua constância, foram tomadas como padrão gráfico da amostra selecionada, a saber:

- As crianças investigadas concentraram sua produção no hemisfério inferior da folha, com mais ganhos secundários preenchendo quase todos os espaços.

- Usaram a borda inferior da folha como linha de base para o desenho.

- A figura humana foi representada com formas desproporcionais ao restante dos demais elementos do desenho.

- O sol, os elementos da natureza como árvores e animais estiveram presentes nos desenhos.

- Casas fechadas, trancas, trincos... Aspectos gráficos relacionaram-se às histórias citadas com importantes conteúdos de rejeição pela família, sinalizando dificuldades de contato social e isolamento.

- No desenho do Instituto, as representações figurativas revelaram traços de construção de vínculos afetivos com o espaço, a natureza, as pessoas e os animais.

- Tais aspectos gráficos se relacionaram quanto ao sentido e significado do abrigo para suas vidas, representando liberdade, segurança e sentimento de pertença. O único sujeito que fugiu ao padrão solicitado desenhou sol e traços de figura humana pouco definida.

O uso exacerbado do hemisfério inferior da folha como base e limite para o desenho parece referir-se a uma necessidade concreta de apoio no mundo para as crianças melhor se sentirem equilibradas, o que foi registrado no período de observação na sala, quando elas demonstravam corporalmente a busca do contato físico e apoio. A procura pelo colo da professora e os movimentos de puxar cadeira para se sentarem perto dela constituíam manifestação de insegurança e/ou de carência afetiva. Conseqüentemente, revelavam a necessidade de maior

aproximação com a pessoa que, sabiam, estava ali para ajudá-las, inclusive, a terem mais confiança em si mesmas.

Outro aspecto que denota a pouca confiança no apoio vindo de seu próprio corpo evidenciou-se pela representação que a criança fez de si mesma: sempre escondida, num canto ou em dimensão pequena.

Dolto (1991) afirma que o desenho realizado por uma criança faz referência à representação inconsciente que ela tem de si, sendo a sua produção gráfica um tipo de auto-retrato. Sem essa referência a criança não conseguiria desenhar. A autora destaca que, no desenho infantil, mostra-se também a parte dolorosa da vida, pois a criança é extremamente sensível e dificilmente mascara suas emoções e sensações.

Nesse sentido, comenta a referida autora que o conceito mais básico que temos de nós mesmos está calcado no cruzamento da imagem do corpo. Sucintamente, a percepção de nossa personalidade através do esquema corporal implica a capacidade de desenvolvimento das praxias para o uso do corpo como um instrumento de trabalho no mundo.

Assim, o desenho foi utilizado partindo-se desse princípio, juntamente com as histórias, um meio de acesso a aspectos da subjetividade infantil que são difíceis de serem tangenciados, como o posicionamento imaginário da criança no mundo e na família.

Os fragmentos de vida das crianças mostraram que elas buscam ocupar um lugar diferenciado do que possuem na família; uma tentativa de compensarem uma representação de si mesmas, apontando grande sofrimento e dificuldade pela ausência do convívio na dinâmica familiar.

Constata-se a marca de fragilidade dos vínculos afetivos, evidenciada nos desenhos infantis através das representações de figuras humanas distantes de si ou fechadas em outro espaço, negando um vínculo.

O Carlos, que tem sete anos, representou todos os seus familiares juntos, dentro de casa (Figura n. 10); identificou todos os elementos, mas desenhou-se bem longe, na parte superior, como se estivesse no sótão. Relatou que ficar em casa é melhor, pois tem o pai e a mãe. Gosta de ajudar e sente falta do pai que trabalha em Curitiba. No abrigo há o ginásio, a piscina e sente-se muito bem tratado.

Na sua história de vida registra-se que o pai é alcoólatra e abandonou a família, indo embora para Curitiba. O menino acredita que o pai foi trabalhar e que vai voltar. Tem mais dois irmãos menores, a mãe é diarista e não tem compromisso com os filhos, os quais estavam abandonados, sendo esse o motivo do encaminhamento, deles ao abrigo, segundo a assistente social.

Nesse sentido, aponta Bowlby (2001, p. 97) que quando, por qualquer razão, ocorre uma separação entre as pessoas, o que ficou abandonado desenvolve vigorosa resistência em aceitar a separação da figura de apego mais forte, não admitindo o fato e buscando reatar a proximidade até mesmo na imaginação. Carlos não aceita o distanciamento do pai e mantém vínculo afetivo com o mesmo, acreditando que ele não foi embora. Para o menino, não houve ruptura em seu relacionamento com a figura paterna, mas um curto distanciamento.

O Ângelo, de 8 anos, representou a família dentro de casa e ele fora, isolado (Figura n.11). Relatou que a mãe cuida apenas dos irmãos e ele fica brabo por causa disso e foge para a rua. Como o fato tornou-se cíclico, o menino foi encaminhado para o abrigo.

Ângelo diz que:

- “Aqui é gostoso, ando a vontade por onde eu quero. O padre é brabo, mas a professora é legal, agrada a gente”.

A hipótese central sublinhada por Bowlby (1990, p. 99), de que a raiva é útil quando a separação é apenas temporária, nesse caso ajuda a vencer obstáculos, fortalece as decisões e impede as pessoas de se tornarem seres indiferentes. O comportamento de ligação é uma forma de conduta instintiva que se desenvolve durante a infância, tanto em seres humanos como em outros mamíferos, e que tem como objetivo a proximidade com a figura materna.

No caso de Ângelo, ele sente-se rejeitado pelo comportamento da mãe, a qual dedica mais atenção aos irmãos. Para ele, não ser objeto de atenção significa estar separado da mãe ou perder a mãe para os irmãos, por isso reage negativamente fugindo. A fuga e a revolta são usadas como alternativas para externar sua raiva. Por outro lado, transfere à figura da professora a sua necessidade de estabelecer vínculos afetivos.

Bowlby (2001, p. 119) justifica as reações à separação de figuras de apego:

[...] existem, portanto, boas razões biológicas para que se reaja a toda e qualquer separação de um modo automático e instintivo com um comportamento agressivo, a perda irrecuperável é estatisticamente tão incomum que não é levada em conta. No decorrer de nossa evolução, segundo parece, o nosso equipamento instintivo acabou sendo formado de tal modo que se pressupõe que todas as perdas sejam recuperáveis, reagindo-se em conformidade com essa idéia.

A teoria de Bowlby (1990, p. 277) enfatiza que as reações de raiva e recuperação afetivas das perdas está presente tanto na ruptura temporária quanto na permanente. Os comportamentos dos meninos abrigados confirmam que a separação das figuras de apego tem implicação na configuração afetiva da

subjetividade infantil e gera raiva, tristeza, apatia e a busca de novas figuras secundárias de apego.

A história e os desenhos de Luis, 8 anos (Figura n. 12) demonstram atitudes simultâneas de raiva e conformismo diante de sua situação, fato expressado pelo comentário que fez:

“Aqui é o Instituto, aqui é ruim, é bom. Eu não tenho casa, antes onde eu ficava era muito triste, as muié são feias”.

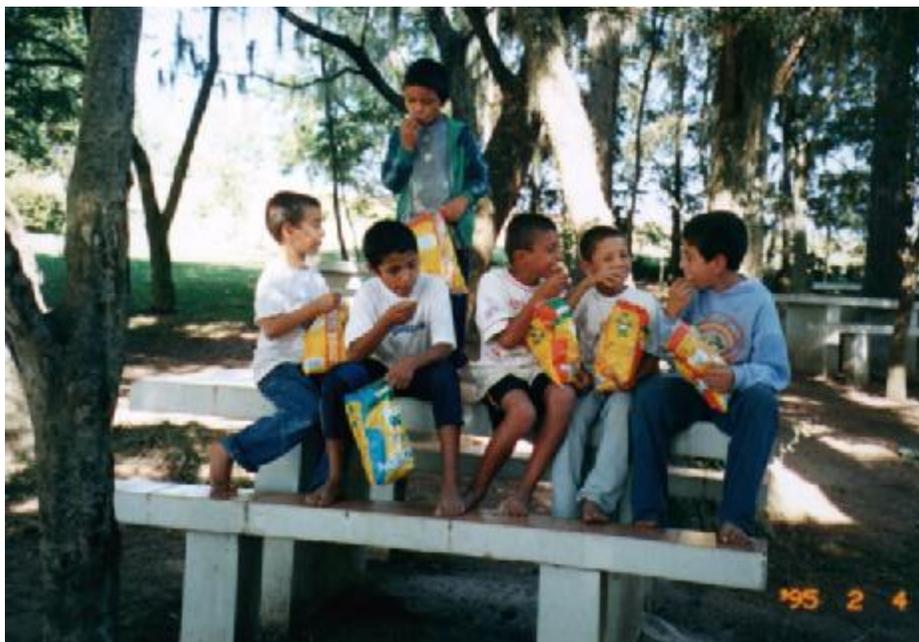


FIGURA 28

Já para o menino Marcos, 6 anos (Figura n. 13), a reação à separação foi minimizada pela transferência de sua atenção e emoção para o meio ambiente e para os animais do Instituto. A perda da figura principal de apego foi compensada por vínculos afetivos secundários com os cachorros, e o atendimento das necessidades básicas de cuidados em relação à alimentação e ao lazer.

Cita Marcos

- “Tenho saudade lá de casa, gosto do Velozo, converso com ele, ele brinca comigo, o padre Ezequiel compra comida pra gente, tem bastante e remédio também, ele leva a gente passeia de ônibus no domingo, vamos joga bola lá longe. Lá na minha casa os coeio morreram tudo, só tenho agora o galo. Prefiro mora na casa, lá não fico triste”.

Evidenciou-se, assim, a dor que as crianças sentem pela ausência da figura materna, e essa mesma dor tem a função de desligar as lembranças e esperanças de encontrar, recuperar o ente querido. O próprio Freud (1973) também se deu conta disso, quando escreveu:

Embora eu saiba que após tamanha perda o estado agudo da dor acabará por dissipar-se, também sei que permaneceremos inconsoláveis e nunca encontraremos um substituto. Seja o que for que venha preencher a lacuna e ainda que a preenchesse completamente, continuaria sendo, não obstante, uma outra coisa. E, na realidade, é assim que deve ser. É a única maneira de perpetuar aquele amor a que não queremos renunciar.

Esse aspecto é demonstrado por Gabriel (8 anos) – (Figura n. 14), ao citar seu envolvimento com os cachorros, o banho dos mesmos, o abraço a eles e à professora que, embora não substitua a mãe, ajuda a ocupar espaços vazios da configuração afetiva de sua subjetividade infantil.



FIGURA 29



FIGURA 30

Comenta Gabriel:

“Gosto mais daqui, dá pra brincá. Lavo os cachorro eles faz espotatio⁷ na água dá pra abraçá quando enxuga. Eu abraço a professora também”. A minha casa é feia não gosto dela, não moro lá, a mãe sumiu, sabia?”

Nessa perspectiva, Paulo, 7 anos (Figura n. 15), ao ser deixado no abrigo pela mãe, foi aconselhado por ela a ser um bom menino e rezar sempre que estivesse triste. Assim, ela logo voltaria. O garoto cumpriu a promessa e vai sempre na capela rezar. Reza dois Pai Nossos, dez Ave Marias, dois Pai Nossos novamente e o Santo Anjo. Reza várias vezes por dia.



(FIGURA 31

No desenho que representa a família de Paulo, destacam-se três elementos: nuvem chorando, criança com asas de anjo e tranca na porta de casa.

Inquerido sobre o significado desses elementos, ele explicou:

⁷ Espotatio – Segundo Reader’s Digest 2001, p.506 significa alegria, alvoroço, bagunça.

(Nuvem) – “Choro de alegria quando estou em casa”.

(Criança com asas) – “Eu sonhando na semana, para i pra casa”.

(Tranca) – “A avó sai e põe a tranca na porta, fico fechado sozinho”.

A partir dos registros das observações sobre o comportamento e reações das crianças abrigadas, pode-se constatar que a família – em especial a mãe – ocupa lugar central na infância e quando ocorre a ausência dela, a criança comumente experimenta um impulso irresistível para reavê-la.

Moisés, 6 anos (Figura n. 16), pensa em fugir do Instituto e fica o tempo todo com um cartão de telefone que ganhou da mãe. Esse objeto representa e concentra o vínculo afetivo e o significado de ligar para ela quando sentir saudade.

“Eu ligo”, diz ele, “[...] mas ninguém atende! E eu continuo ligando”.

Complementa sua fala referindo-se à sua mãe no desenho que fez representando a família: “Essa é minha casa, é feia mas gosto dela. Quero fica com a mãe, se ela for embora de novo não olho mais pra ela, não durmo. Quando a mãe chega não olho pra ela, to tão nervoso”.

Karen, *apud* Bowlby (1990, p. 357), considera a mãe ponto de referência para a segurança emocional da criança, sendo a base segura a partir da qual ela insere-se, faz expedição de exploração do meio e interage em outros ambientes com outras pessoas. Quando a mãe não está por perto, desencadeiam-se padrões de apego inseguro.

A oscilação do comportamento de Moisés em relação à mãe, expressado por sentimentos de ansiedade e raiva, classifica-se como padrão de apego inseguro/desorientado na categorização de Main, *apud* Bowlby (1990, p. 359):

Apego inseguro/desorientado a criança apresenta comportamento entorpecido, confuso ou apreensivo, podendo demonstrar também comportamentos contraditórios como evitar o olhar da mãe [...] a separação inexplicável tende originar angústia e a perda pode causar melancolia.

Moisés refere-se novamente à mãe, quando explica verbalmente o desenho do abrigo:

- “Aqui é o Instituto, estou enjoado da comida daqui. Quando vem gente da Itália tem cachorro-quente, tô morrendo de saudade da minha mãe, quero fugir de noitinha, dói minha barriga”.

O sentimento de saudade da mãe e reação psicossomática de “dor de barriga” são aspectos comuns entre as crianças abrigadas. A dor de barriga parece simbolizar a ruptura do cordão umbilical.



FIGURA 32

Lauro e Sebastião, de 8 anos, assim como Francisco de 9 anos, já apresentam padrões de comportamento de vínculo com o Instituto porque demonstram atitudes de autoconfiança em relação ao seu entorno (gavetas, armários, tênis, árvores ...) e sentimento de pertença. Como explica Bowlby (2001, p. 128), o modelo de enfrentar a realidade é harmonizar-se com ela.

Lauro (Figura n. 17) representou seu processo de adaptação no desenho que fez sobre o Instituto explicando: “Aqui é o Instituto, aqui é bom os piá não judiam. As coisas são minhas, tenho minha gaveta, guardo caderno, lápis de cor, posso brincá”.

O procedimento de Lauro em guardar seus pertences na gaveta é uma forma de comportamento classificado por Bowlby (1990, p. 398) como sistema de regulação de segurança. Ou seja: é um comportamento que gera atividades tendem a reduzir ou aliviar a ansiedade, aumentando a sensação de segurança. É um tipo de conduta que se correlaciona com o apego ao cobertor predileto ou ao bichinho de pelúcia, por exemplo, objetos esses que, exercem a função protetora e afetiva.

Para Sebastião (Figura n. 18), o sentimento de vinculação com o Instituto é retratado do seguinte modo:

- “Aqui é o Instituto é melhor, dá pra brinca, vê livro de história, tem piscina. Em casa ficava fechado, aqui converso, tem comida, o chuveiro é quente. Padre Ezequiel leva a gente passeia de carro, em casa é ruim não tem ninguém saem tudo fico com fome e medo não gosto, eu choro”.

O fato de o Instituto atender às necessidades de Sebastião em relação a alimentação, higiene, cultura e lazer demonstra que, enquanto instituição responsável pela guarda e educação de crianças e adolescentes, ele cumpre os princípios preconizados pelo Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA – Capítulo II, Seção I, art. 92 e art. 94 em relação à sua função primeira de proteção e abrigo.

Denota, também, o quanto esse atendimento supre os aspectos deficitários das famílias de origem. Como destacam Berger e Gracino (2005, p. 179), a realidade de nosso país, vem sendo historicamente marcada pela desigualdade social. Diante disso, muitas vezes, os abrigos são a única forma de sobrevivência imposta aos filhos de famílias economicamente desfavorecidas.

A referência ao Padre Ezequiel repetiu-se nas expressões verbais dos demais meninos, o que demonstra a criação de vínculos afetivos com o referido sacerdote pelo fato dele substituir as figuras parentais no cotidiano da vida no abrigo: ir buscar na escola, levar passear de carro, jogar bola, levar ao médico, dar doces, comprar comida, remédios.

Quanto ao sentimento de medo revelado por Sebastião, Freud (*apud* Bowlby, 1990, p. 349) explica que a ansiedade e o medo são respostas distintas que corroboram substancialmente no processo da separação, quando a proximidade não pode ser mantida porque a figura de apego foi perdida ou porque houve a intervenção de alguma barreira. A busca para recuperar a figura de apego e os impulsos conseqüentes são acompanhados de sentimentos de inquietação mais ou menos aguda. Nessa inquietação resultante da ameaça ou da separação, Freud passou a ver a chave para o entendimento da angústia.

A configuração psico-afetiva expressa nas formas de reação dos meninos pode ser explicada pelas três fases de resposta da criança ao afastamento dos pais, descritas por Bowlby (2001, p. 73): protesto, desespero e desligamento. Após ter passado pela desorganização afetiva (choro, raiva) peculiar à fase do protesto e à fase do desespero, o comportamento infantil se reorganiza para construir novos vínculos, adequando-se a outros objetos, lugares e pessoas.

Francisco (Figura n. 19) demonstra o processo de renovação de laços afetivos: “Gosto daqui, tem bastante coisa pra fazer; gosto muito da professora, ela ensina tudo que cai na prova, arruma o armário como ensinam. Não gosto de jogar tênis”.

A referência à professora e ao processo ensino-aprendizagem também revela aspectos de vínculos afetivos, pois segundo Freud (1973, p. 215):

É árduo decidir se o que nos afetou mais e foi de maior importância foi nosso interesse pelas ciências que eram ensinadas ou pelas personalidades de nossos professores. É verdade, pelo menos, que este segundo interesse constituiu uma perpétua corrente oculta em todos nós e, em muitos de nós, o caminho às ciências passava apenas através de nossos professores.

Ronaldo (Figura n. 20), 7 anos, também passou pela fase do protesto, do desespero e do desligamento, desenvolvendo novos padrões de sobrevivência ao aprender gostar do abrigo e das outras pessoas com quem convive:

- “Eu na janela fico sozinho tava doente, triste ... aqui é grande, posso anda, passeia, brinca a vontade, adoro a professora, gosto dos piá ela corta as unha da gente, ensina que é feio come de boca aberta e arrotá ... aqui é o gramado pra descansar como fruta, o padre fica loco de brabo de tira verde”.

Para Bowlby (2001, p. 93), não sentimos amor por um ser humano qualquer, mas apenas por um ou alguns seres humanos em particular. O núcleo do vínculo afetivo “[...] é a atração que um indivíduo sente por outro indivíduo” em um contexto específico.

As explicações de Ronaldo sobre seu desenho demonstram que a criação dos vínculos acontece no convívio diário e nos pequenos gestos de cuidado e atenção.



FIGURA 33

Marcelo (Figura n. 22) 7 anos, chorava muito durante o período de permanência no abrigo. Enquanto as outras crianças mantinham-se ocupadas com seus brinquedos, jogando, cantando, ele estava sempre isolado e freqüentemente chorando. O choro é o mediador, é a forma de expressar externamente seu pesar. Como explica Bowlby (1990, p. 79), é o resultado da ambivalência dos sentimentos de tristeza e esperança, com caráter de desilusão.



FIGURA 34

Exemplo típico da criança que está na fase do protesto, Marcelo reage chorando a perda, a ruptura dos laços afetivos. No seu desenho do abrigo, ele explicou: “Aqui é o Instituto, gosto daqui. Queria trazer a mãe pra mora aqui comigo, tem bastante luga, cabe ela”.

À luz de uma hipótese a respeito da separação – que leva em consideração a história, em conjunto com o material pictórico e registros de observação – pode-se construir uma explicação plausível para as reações de Marcelo. Os laços que o vinculam à mãe não se dissiparam, nem houve esquecimento, mas permanecem latentes e prontos a serem reativados com intensidade: “Essa é minha casa, o padrasto bebe e bate na gente, quebra tudo, disse que não gosta de mim, toco minha mãe de casa, dormimo na rua, ela tem problema na perna, sabia?”

No caso de Márcio (Figura n. 21), não ficam identificados sentimentos de ambivalência que privilegiem uma ou outra reação. Ele reage tratando as aves e os animais de modo oposto ao que era tratado em sua família. É uma criança que apanhava muito em casa: dos pais, que são alcoólatras, e do irmão mais velho, que

é drogado. Como ficava sempre machucado, foi encaminhado ao abrigo. No seu desenho representou-se em tamanho bem pequeno em um cantinho da folha de papel, explicando verbalmente que:

“Aqui não apanho. Salvei um passarinho que tava machucado eu tava brincando ali perto daquela árvore, ta vendo e vi o passarinho na grama eu corri pega ele, ele ta machucado salvei ele pois ele embaixo das fro pra ninguém pisa nele. Agora não vai chove. Aqui é bom tem ogurte pra come as fruta da árvore, eu brinco com a Xuxa e o Bethoven. Aqui é minha casa eu tava doente daí fiquei escondido. Meu irmão é ruim, não gosto da escola”.



FIGURA 35

A auto-representação em tamanho minúsculo pode significar a sua necessidade de ser protegido, a salvo de sua família, como fez com o passarinho ao colocá-lo embaixo das flores. Nesse caso, a proteção das flores representa a proteção do Abrigo.

Contudo, apesar de sua história, Márcio reage positivamente. É uma criança independente e determinada: amarra sozinho os tênis, cuida dos colegas, apazigua brigas, determina-se nas tarefas escolares e nas atividades do cotidiano do abrigo. Portanto, ele consegue desenhar um novo mapa para sua vida, rompendo com o destino da exclusão marcado pela privação, pela destituição da sua integridade pessoal, pela marginalização social e pela negação da cidadania – vivia refugiado em porões de casas abandonadas.

A configuração pictográfica dos aspectos afetivos que caracterizam a subjetividade dessas crianças abrigadas é indissociável dos fragmentos de vida. Encontrou-se pontos de convergência com a teoria de Bowlby, nas questões relacionadas aos comportamentos de reação à separação dos vínculos familiares. Na construção de novos vínculos afetivos com objetos e pessoas, observam-se figuras substitutas na formação de vínculos secundários.

O diferencial dessa pesquisa foi a identificação de vínculos afetivos com a natureza e os animais, aspecto que não foi contemplado nos estudos de Bowlby sobre crianças institucionalizadas. Outro aspecto diferencial refere-se ao papel do abrigo na constituição da subjetividade infantil para a organização da vida afetiva da criança.

Bowlby (1990, 2001, 2004, 2004) também não estabeleceu relações explicativas entre a história de vida da criança antecedente ao ingresso na Instituição e aos aspectos psico-afetivos que imprimem características específicas

na subjetividade da criança, cujos vínculos familiares foram rompidos temporariamente.

No que se refere ao vínculo com o abrigo, concluiu-se que embora haja ambivalência nessa relação, predominam os sentimentos de pertença e segurança. Os vínculos afetivos primários – família – são mantidos pelo sentimento de saudade. E o sofrimento decorrente da separação produz reações psicossomáticas e a construção de vínculos afetivos secundários.

A menção aos sintomas psicossomáticos também não foi encontrada nos estudos de Bowlby; constitui, pois, outra contribuição desta pesquisa para a compreensão da subjetividade infantil nos aspectos psico-afetivos.

4.3 ENTREVISTAS

As entrevistas realizadas com a professora do contraturno e o cuidador das crianças pesquisadas neste estudo, revelam a existência de laços afetivos entre eles e os meninos.

A expressão, *laços afetivos* é conceituada por Bowlby (2001, p. 171) como resultado do comportamento que uma pessoa alcança por manter proximidade com outro indivíduo diferenciado e preferido; [...] caracteriza o relacionamento entre os seres humanos, do berço à sepultura.

Os laços afetivos manifestados no relacionamento professora/crianças e ou cuidador/meninos são expressões de sentimento diferentes do conceito de dependência ou de satisfação biológica, pois suscitam cuidados que extrapolam o atendimento das necessidades básicas.

Os elementos referenciados pela professora revelam a combinação de vários motivos: necessidade financeira, desejo de corresponder à expectativa dos padres

no papel de substituta da mãe, desejo de constituir-se professora e a construção de fortes vínculos afetivos com os meninos.

Os desafios pedagógicos e o desgaste emocional são suplantados pelo compromisso com a inclusão social dos abrigados. Embora a professora não utilize esse termo em sua fala, ele está presente na intencionalidade das suas ações. Sua relação com as crianças configura-se mais próxima àquela de mãe/professora do que a de professora/mãe: “[...] Sou até mãe dos meninos, às vezes reprimo, educo, ensino, amo, agrado, presenteio”.

Como não possui formação específica para o magistério, mas contraditoriamente é colocada em situação de exercê-lo, busca resolver esse problema constituindo-se na ação – reflexão – ação: “la embora e no caminho já começava a pensar no que fazer. Ficava em casa lavando roupa, fazendo comida e até no chuveiro só pensava nisso, como fazer para que eu pudesse ensinar eles”.

Nesse caso, para Schön (1995, p. 338), o profissional reflexivo reconhece o conhecimento, não como um dado anterior à ação, mas como inerente a ela. E é sobre essa mesma ação que se propõe a refletir. O acúmulo de enfrentamento de problemas idênticos somados à busca da criação de novas ações é que habilitam o profissional a ser pesquisador da própria ação. De forma assistemática, essa é a postura da professora.

O que a mantém no trabalho educativo é o sentimento de amor pelos meninos, mesmo reconhecendo que “é muito difícil cuidar deles”. Em vários momentos lutou contra o desejo de desistir recorrendo a orações, buscando apoio no marido e na sua experiência de aprendizado com crianças, como mãe. Demonstra entender os meninos e gostar muito do que faz. Compreendendo esse modo de sentir e de pensar da professora, a pesquisadora partilha com Freud (1973, p. 58) a idéia de

que, numa perspectiva psicanalítica, só “[...] pode ser professor aquele que se encontra capacitado para penetrar na alma infantil”.

Relações afetivas, confrontos, conflitos, paixão, medo, prazer e encantamento apareceram com freqüência na fala da professora, sendo interligados como uma rede, cujo fio condutor é a paciência. Paciência que permeia todas as suas ações num trabalho solitário.

Outro aspecto considerado relevante foi a percepção, pelo senso comum da professora, da importância da afetividade para o processo de ensino-aprendizagem. Segundo ela, se perceberem “cuidados” ou “apoiadas”, os meninos reagem de forma positiva, demonstrando mais entusiasmo e disposição na execução das atividades escolares. Também as crianças apresentam-se mais carinhosas querendo presentear a professora com suas produções (desenhos, cartinhas etc) ou com aproximação física (beijos, abraços etc).

Para melhor entendimento dessa questão sobre a relevância afetiva na aprendizagem, recorre-se à psicogenética de Wallon (1995, p. 27), que vê a dimensão afetiva como fundamental para o ser humano, tanto na construção da pessoa quanto na aquisição do conhecimento.

A entrevista com o cuidador revela preocupação em construir comportamento promotor de proximidade com os meninos, o qual, segundo Bowlby (1990, p. 398), é parte do comportamento de apego adotado num estado de espírito de totalidade e acompanhado de afeto.

Tal comportamento é identificado nas manifestações: “Atendo deles desde o horário de tirar da cama, ver que tipo de roupa devem vestir de acordo com o tempo; [...] tomamos café juntos [...] levo eles para a escola [...] conferir que não esqueçam o material”.

Uma vez organizado e constituído, esse tipo de comportamento promove a vinculação afetiva na qual as individualidades ficam parcialmente integradas. O cuidador esforça-se para manter a proximidade com os meninos e regula esse comportamento com castigos, agrados e até mesmo com o sentimento de compreensão: “Para nós também é difícil estar aqui longe de casa e da família, porém estamos por vontade própria. Por isso imagino a dor deles, pois, além de crianças, estão aqui obrigados”.

Os meninos, por sua vez, colaboram com as atividades que são inerentes ao cuidador – arrumam a cama, dobram o pijama, conservam limpo o banheiro – o que se pode dizer, segundo Bowlby (1990, p. 406), que a partir do comportamento promotor de proximidade, estabelece-se um vínculo social entre cuidador/ meninos, no qual cada parceiro constrói programas de interação diádica partilhada. Esse comportamento implica cuidado, responsabilidades, cada um fazer sua parte nutrindo o vínculo.

A análise das duas entrevistas realizadas demonstra pontos de convergência entre algumas idéias expressas pelo cuidador e pela professora. Eles sentem:

1 - Dificuldade em cuidar dos meninos:

Professora: “É muito difícil cuidar deles”

Cuidador: “É difícil para a gente, cuidar desses meninos”.

2- Falta de conhecimento sobre como agir no trabalho educativo:

Professora: “Penso, penso, penso ... quase enlouqueço, pois preciso de idéias, parece que as minhas já se esgotaram”.

Cuidador: “Para nós, cuidadores, falta conhecimento sobre criança, seus problemas, sugestões de como agir”.

“Tem horas que não sei o que fazer”

“Em algumas ocasiões, não sei o que fazer”.

3 - Gosto pelo que fazem e pelo ambiente físico/social do abrigo:

Professora: “Gosto muito dos meninos, se não já tinha saído correndo”.

“Me sinto bem aqui, gosto deles”.

Cuidador: “Gostei muito daqui, é tudo muito bonito e organizado”.

“Aqui no instituto tudo é perfeito ...”

4 – Exercício de paciência:

Professora: “Rezo toda noite à Jó, se é que ele existe para que nunca me abandone e eu nunca perca a paciência”.

“No começo quase fiquei louca”.

“Tem dias que não agüento, desanimo. Mas no outro já estou bem”.

Cuidador: “Tenho medo de perder a paciência, tem vezes que eles me irritam”.

“No final do dia, estou cansado”.

5 - Necessidade de projeto que articule as ações de todos os que trabalham no abrigo:

Professora: “Não tinha com quem conversar, os padres e os seminaristas só dão conselhos”.

“Coitado do meu marido, conto tudo para ele”.

“Meu maior problema é não ter com quem conversar”.

“Queria ter alguém que entendesse de educação e de crianças [...] trocar idéias, pegar sugestão”.

“Uma coisa me diz: faça isso, faça aquilo”.

Cuidador: “Tem dentista, assistente social, telefone, comida boa, biblioteca, TV, som, computadores, laboratório, mas falta alguma coisa para organizar tudo isso. Talvez, um projeto, uma pessoa, sei lá”.

As entrevistas demonstraram também que as crianças dirigem seu comportamento de apego para mais de uma pessoa. Embora distantes da figura de apego principal selecionaram figuras subsidiárias – a professora e o cuidador – que transmitem segurança relacionada com a dimensão de confiança.

Essas mesmas figuras estão disponíveis no papel de cuidar dos meninos e mantêm ativado o vínculo, Bowlby (2001, p. 172) cita que a manutenção inalterada de um vínculo afetivo é sentida como fonte de segurança e a renovação como fonte de júbilo.

Contudo, estão sujeitos à ruptura do vínculo e sofrer as conseqüências da separação decorrente da possibilidade de transferência do cuidador para o prosseguimento de estudos e formação vocacional, e da professora, cujo vínculo empregatício depende da política administrativa da Secretaria Municipal de Educação.

Configura-se, portanto, o prognóstico de que as crianças poderão novamente vivenciar as fases de desespero, depressão e desligamento. Porém, os vínculos construídos e o apego às figuras subsidiárias permanecem, apesar da separação física, constituindo elementos significativos para o comportamento resiliente⁸.

⁸ Resiliência. Segundo Bowlby (1990, p. 385) refere-se à capacidade de uma pessoa em adaptar-se de forma saudável a situações que se modificam, contraditórias e conflitantes.

4.4 SESSÕES COLETIVA

4.4.1 Estourando balões

A referida atividade foi realizada em 2 de dezembro de 2004; as crianças demonstraram gostar, pois todas participaram alegremente. As palavras relacionadas à amizade que elas escreveram foram: alegria, presente, passear, agradecer, dividir o lanche. A palavra **abraço** repetiu-se cinco vezes e a palavra **brincar**, três vezes (Figura 23)

Para Bowlby (1990, p. 354), o abraço é o comportamento que confirma a interação com o outro, assim como o tocar, sentar no colo, beijar sorrir. Tais ações representam componentes do padrão de cuidado, de vínculo afetivo que alimenta a segurança.

Ao final da sessão as crianças contextualizaram o sentido das palavras que foram escolhidas.

Para Gabriel, o vínculo afetivo com a professora supre a carência afetiva: “Gosto de **abraça** a professora, ela é amiga da gente, não deixa a gente fica triste”. (D.C., 02.12.2004).

“Gosto de **brinca** com os piá, eles são meus amigo”. (Lauro).

- “A gente **abraça** quem a gente gosta”. (Sebastião).

- “O padre é meu amigo, ele me **abraça**”. (Carlos).

- “Gosto de **abraça** a professora”. (Mário).

- “A professora é minha amiga, ela me **abraça** no meu aniversário”. (Ângelo).

Para Marcos, o cachorro Velozo representa proteção e atende às suas necessidades de vínculo afetivo. “O Velozo é meu amigo, **brinco** com ele e posso **abraça** ele, passa outra pessoa ele avança e late’.

O brincar, para o menino, é impregnado de demonstração afetiva sem restrições, dando a entender que se sente a vontade abraçando o animal.

Brincar para Marcos, Lauro e Francisco, além de representar uma das fases do desenvolvimento humano, também se refere à amizade: “Gosto de **brinca** com os pia, eles são meu amigo”. (Lauro).

- “Quando a gente **brinca** não deve briga, senão perde o amigo”. (Francisco).

Para Friedmann (1998, p. 30), a brincadeira constitui-se em um sistema que integra a vida social das crianças: é essencial à saúde física, emocional e intelectual do ser humano. É brincando que a criança mergulha na vida. No espaço criado pelo brincar, acontece a expressão da realidade. Percebe-se que no abrigo, os meninos mantêm vínculos afetivos com os outros pelas brincadeiras, reciclam suas emoções, fortalecem os valores e partilham bons momentos, sendo cúmplices das alegrias, dos sorrisos e da liberdade.

4.4.2 As metades formam um todo

Esta dinâmica de grupo realizou-se em 15.02.2005 e teve a participação de todos os meninos da classe de contraturno. Eles ficaram entusiasmados de saírem da sala de aula para o pátio externo e encontrarem sua “página metade” completando a figura e constituindo um par.

Conversaram alegremente, não houve brigas e nem rejeições. Como estavam em número ímpar, a professora da classe manifestou desejo de participar contribuindo para a formação exata dos pares. Foram formados sete pares compondo sete figuras: arara, TV, caminhão, flor, cidade, tigre, bola. Dentre elas, duas foram selecionadas.

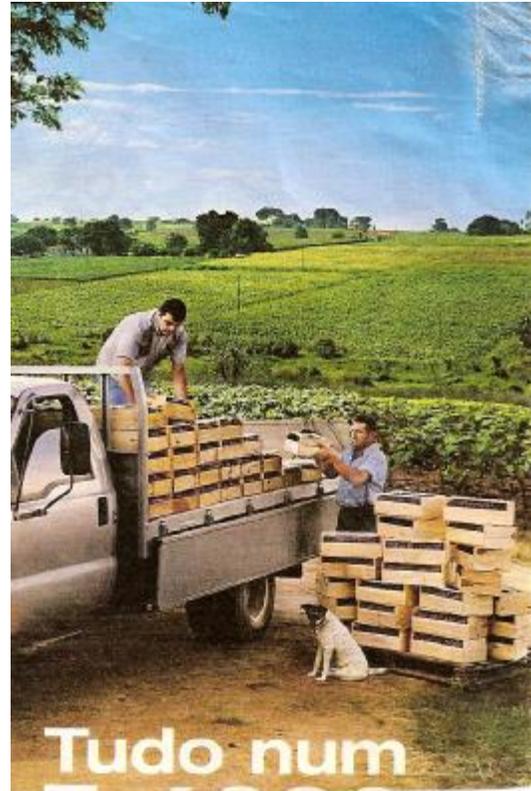
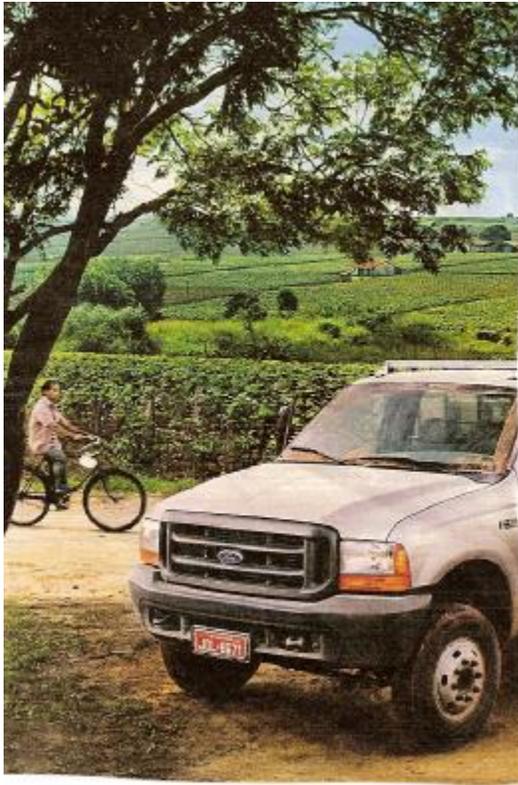


FIGURA 36

Para Carlos, a figura que formou lembrou seu pai. Comentou: “A gente fez um caminhão igualzinho o que meu pai usa para i trabalha em Curitiba”. (DC, 15.02.2005).

Embora distante da proximidade física do pai, permanece o vínculo que manifesta comportamento de saudade ao menor estímulo.



FIGURA 37

Moisés que formou dupla com a professora falou: “Foi divertido corre lá fora tentando acha meu par, a professora me abraço quando a gente se acho. Nossa figura é bonita, hoje não to mais com dor de barriga”. (DC, 15.02.2005).

Configurou-se novamente o abraço como selo do vínculo afetivo e a emoção do encontro revela o sentimento que provém da atividade tônica postural. Na concepção walloniana (1968, p. 99), existe relação entre tônus e emoção: o aparelho muscular recebe e sinaliza as impressões afetivas; o corpo é o instrumento de trabalho das emoções, assume a função de veículo das emoções no meio social.

4.4.3 A rede do envolvimento

No dia 1º de março de 2005 a pesquisadora reuniu-se com as crianças fora da sala de aula, debaixo de algumas árvores, e após conversas informais, convidou-os a participar dessa dinâmica. Eles concordaram e foram para a sala de aula. A professora participante ativa da pesquisa tinha organizado as cadeiras em círculo.

Iniciou-se a atividade quando foram interrompidos pelo choro soluçado de Luís, que saiu correndo da sala chutando a cadeira. A professora foi ao seu encontro tentando confortá-lo, pois ele estava muito nervoso naquele dia.

Após o ocorrido, continuou-se a dinâmica e o grupo, gradativamente, foi envolvendo-se mais uma vez. Logo já estavam falantes e risonhos, apesar de afetados pelo comportamento de Luis, o qual provocou em Paulo a seguinte reação: “O Luis ta triste, tem dia que eu também to mas a gente brinca e esquece. Depois lembra de novo, isso é, fica dentro da rede”.

Para Paulo, a vida é como uma rede na qual se constrói amizade e as pessoas se auxiliam mutuamente. Porém, em certas ocasiões sente-se fora da rede/ vida, ou seja, sente-se excluído.

O fragmento da história de vida de Luís possibilita explicar seu comportamento de evadir-se do grupo. Foi abandonado pela mãe e pela avó e, portanto, passou a

sentir-se à margem da vida pela ausência da base segura que seria proporcionada pela figura da mãe, segundo Bowlby (2001, p. 140).

4.4.4 O embrulho

A dinâmica: “O embrulho”, realizou-se em 17.03.2005, sem a presença do Gabriel. Estava doente, com febre e dores de cabeça e, segundo os meninos, ele ficou muito molhado de lavar os cachorros. Além disso, estava resfriado.

Foi solicitado aos meninos a escrita de uma palavra sobre “sala de aula” e registraram-se as seguintes: bonita; iogurte, livro de história, tarefa (três vezes repetida) e professora (seis vezes repetida).

Na seqüência essas palavras foram utilizadas para construção de frases:

“A sala é **bonita** como a professora” (Luis).

“Adoro toma **ogurte** aqui na sala” (Marcos).

“O que mais gosto é vê o **livro de história**, é tão bonito e colorido. A professora lê pra gente’. (Lauro).

“A gente aprende a fazer as **tarefa**” (Francisco).

“Tem dias que tenho preguiça de fazer a **tarefa**, mas se a gente não faz a professora não gosta”. (Sebastião)

“Hoje eu acertei tudo as contas da **tarefa**”. (Ronaldo).

“A coisa mais importante na sala é a **professora**, sem ela não tem graça”. (Ângelo).

“Quando a **professora** fico doente e não veio, não vim pra sala”. (Marcelo).

“A **professora** arruma os cartaz, os livro, cuida da gente. (Márcio).

“A **professora** escreve coisa no quadro pra gente copia; ela ensina tudo, já sei a tabuada”. (Paulo).

“A **professora** é boazinha, dá coisa pra gente, encapa meu material, ela me deu lápis de cor”. (Moises).

“A **professora** é minha amiga”. (Carlos).

Essa dinâmica possibilitou a compreensão da sala de aula como um espaço de vida social dentro do qual se articulam elementos de sentido procedentes de outros espaços sociais.

Cada palavra escrita individualmente assumiu um sentido subjetivo na frase construída por outra criança. Esse sentido integra outros sentidos subjetivos decorrentes da história anterior dessa criança – posição social, costumes, elementos de gênero – os quais adquirem significado comum para aquele grupo de meninos. Os sentidos compartilhados configuram a subjetividade social daquela sala de aula na qual a figura da professora é elemento de catalização afetiva e geradora de novos sentidos para as subjetividades individuais daquelas crianças.

Na sua condição de sujeito, os mesmos constroem novos sentidos sobre o gênero feminino e, nesse aspecto, resignificam experiências anteriores. A figura da professora como representação significativa da sala de aula confirma a teoria de Bowlby (2001, p. 95) sobre a formação de vínculo afetivo em que ambas as partes colaboram para a manutenção do mesmo.

O sentido das frases construídas pelas crianças revela o investimento afetivo por parte da professora em cuidar, ensinar, presentear, encapar o material, e o reconhecimento desse vínculos por parte das crianças.

4.4.5 Símbolos

A dinâmica foi realizada em 31 de março de 2005. O grupo de crianças estava muito alegre e comunicativo. Os meninos desenharam rápido o que lhes foi solicitado e já argumentaram em seguida, como se estivessem mostrando sua fotografia.

Os símbolos escolhidos por eles foram:

Carlos – caminhão

Ângelo – 

Luis – sol

Marcos – borboleta

Gabriel – cachorro

Paulo – rosário

Moisés – telefone

Lauro – estrela

Sebastião – carro

Francisco – árvore

Ronaldo - laranja

Marcelo – sol

Mario – cachorro

Ronaldo – laranja

Cada criança colou seu símbolo no mural que ficou fixado na parede da sala.

Sebastião comentou: “Tem que chama o Padre Ezequiel para vê como ficou bonito nosso símbolo ele vai gosta e vai da bala para gente” (DC, 31.03.2005).

A escolha dos símbolos revelou o quanto é forte o vínculo afetivo com a natureza. As crianças fizeram sua auto-representação com os elementos da

natureza que predominam no espaço físico do abrigo: sol (duas vezes), borboleta, cachorro (duas vezes), estrela, árvore e laranja (Figuras 24,25,26 e 27).

No caso de Paulo, o símbolo “rosário” apresenta o apego inseguro à mãe. “Rezo dois Pai Nosso, dez Ave Maria, dois Pai Nosso novamente e o Santo Anjo. Rezo várias vezes ao dia”.

Para Moisés, o telefone reveste-se de lembranças e saudades da figura materna. “Eu ligo, diz ele, “[...] mas ninguém atende!” E eu continuo ligando”.

Carlos retoma novamente a imagem do pai pela figura do caminhão. Sebastião escolheu o desenho do carro porque, provavelmente, identifica e reconhece na presença do padre a figura paterna: “*Padre Ezequiel leva a gente passeia de carro*”.

O menino Ângelo desenhou tao, símbolo oriental, embora desconheça o real significado do mesmo. Assim justificou seu desenho: “Acho bonito esse desenho, tem duas partes e vejo em muitos boné e camiseta dos piá”.

Ao entrelaçar as análises das informações coletadas pelos instrumentos deste trabalho, a pesquisadora concluiu que os treze meninos abrigados, sujeitos desta pesquisa, constroem seus vínculos afetivos de forma gradativa, entrelaçando diversos elementos que compõem a vida no abrigo:

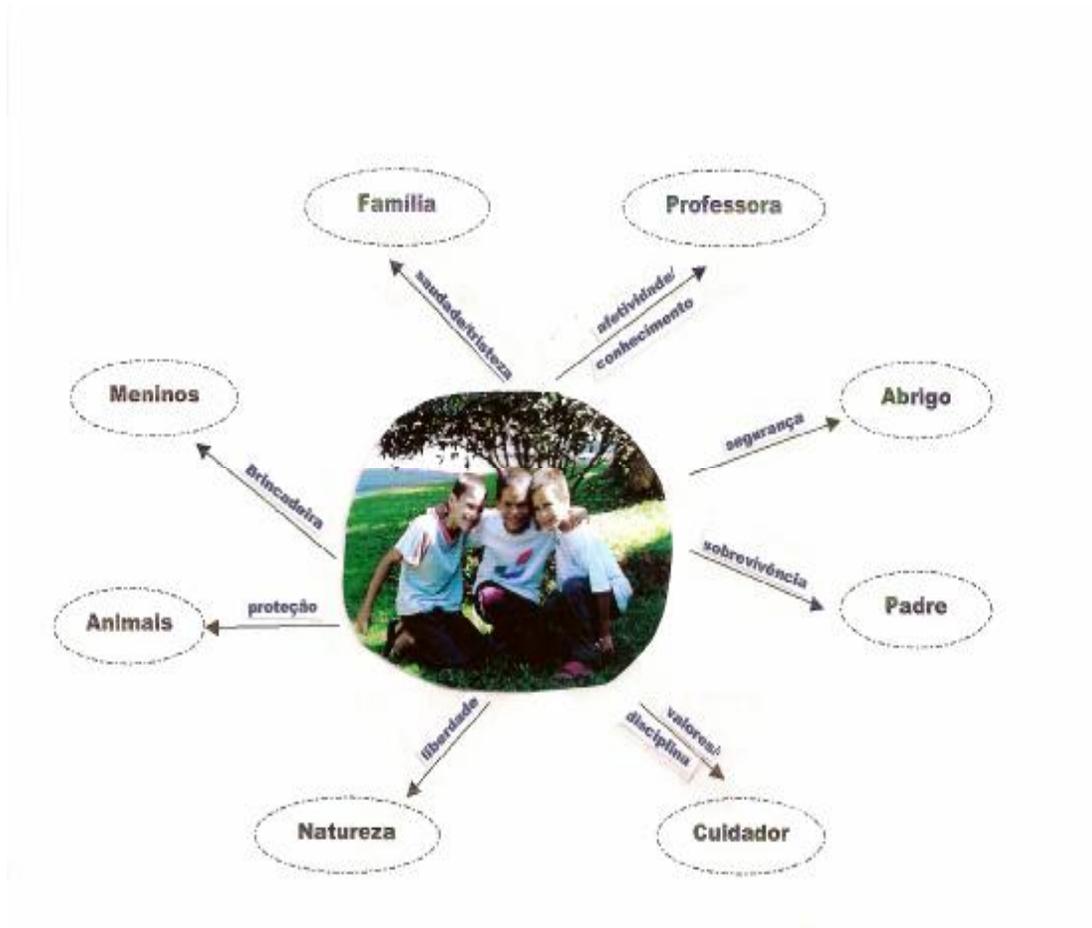


FIGURA 38

Segundo Koller (1999, p. 48) rede é entendida como conjunto de sistemas ou pessoas significativas que compõe a ligação afetiva e social de relacionamentos recebidos e percebidos pela criança. Essa rede necessita de um processo em que as pessoas interajam entre si e se disponibilizem a compartilhar afetos e conhecimentos, pressuposto fundamental para qualquer ação que implique a construção de vínculos.

Cada elemento assume uma configuração afetiva específica para os abrigados.

O vínculo com a família permanece, embora sendo alimentado apenas pela lembrança e pelo sentimento de Saudade. O vínculo é mantido, uma vez que é preconizado pelo ECA, porém, os sentimentos são mesclados por emoção

contraditória de saudade, tristeza decorrente de maus tratos, rejeição e abandono. Contudo, mantém-se a esperança do reencontro.

O vínculo com o padre, o qual exerce na prática o papel de tutor dos meninos, se caracteriza por sentimentos de segurança e proteção, uma vez que é reconhecido como provedor das necessidades básicas relacionadas a alimentação, vestuário, saúde, estudo e lazer.

O vínculo dos abrigados com o espaço físico do abrigo, a natureza e os animais foi facilmente identificado e caracterizado pelos sentimentos e emoções de alegria, liberdade, prazer de subir em árvores, deitar nas gramas, brincar com os animais.

Destacou-se, em especial, o vínculo afetivo com os cachorros: Nina, Bethoven, Velozo, Xuxa, Íris, Bela e Kelvin.

A afetividade das crianças se expressava em abraços, aconchegos, partilhar comida e cuidados como dar banho, passar remédios.

O vínculo com seus pares era caracterizado por gestos de solidariedade, apoio mútuo e sentimento de identificação por estarem na mesma situação, mostravam-se compreensivos com as reações e comportamentos dos colegas que encontravam-se nas diferentes fases de adaptação ao abrigo.

O elo de vinculação afetiva mais significativa foi o lúdico. Durante as brincadeiras, expressavam sentimentos de respeito, de “não lograr” um ao outro, e na interação lúdica desenvolviam sentimentos de amizade e bem querer.

A escola assume na situação de abrigo o espaço de sala de aula, no contraturno, de onde emerge a principal figura de apego substituta da mãe: a professora.

Nesse processo de transferência de papéis, a professora tornou-se suporte dos aspectos afetivos e cognitivos dos meninos, ou seja, passou a representar a figura da mãe para qual foram endereçados os sentimentos de amor, traduzidos pela necessidade de proteção e cuidados.

Freud (1988, p. 36) elucidou o fenômeno transferencial como revivência de algo antigo, vivido como se fosse atual. Como mecanismo que opera substituindo uma pessoa nova por uma antiga, como se o novo fosse o antigo. A transferência “[...] é um fenômeno universal da mente humana [...] e domina o todo das relações de cada pessoa com seu ambiente humano”.

Essa revivência dos afetos por parte dos meninos são atualizadas na relação professora-alunos. Tal relação incorpora processos inconscientes que estabelecem laços afetivos que podem ser caracterizados como uma atualização de sentimentos, fantasias e idealizações, vividos no passado com os primeiros objetos de amor representados pelas figuras primárias de afeto – a família.

Outro indicativo da transferência, observado pela pesquisadora, foi o lapso de linguagem cometido pelos meninos ao chamarem a professora de “mãe”. Esse lapso é um ato falho que, do ponto de vista psicanalítico, exprime conteúdos inconscientes.

Ao chamarem a professora de mãe, o conteúdo inconsciente expresso é justamente a aproximação transferencial entre a professora e a família. Nesse sentido, a relação professora-alunos se apresenta como um espaço intersubjetivo permeado de elementos emocionais, cognitivos e afetivos, os quais contribuem na constituição da subjetividade desses meninos.

Pela observação realizada durante a pesquisa a sala de aula constitui-se em lugar de fascinação e contradição; o instante inovador na vida das crianças e da

professora. Lugar existencial que se compõe com outras dimensões do existir, a trama dos fragmentos das histórias de vida. Espaço revolucionário de diálogo com o mundo e com os outros, mesclado por momentos de rupturas/transformações com momentos de encontro e solidariedade. Nessa ruptura não há violação, mas desejos, busca de horizontes que possam balizar a própria ação dos meninos e da professora, no abrigo e na sociedade.

Como a vida não se restringe apenas a família ou a um único contexto de desenvolvimento, mas localiza-se nos mais diversos sistemas em que direta ou indiretamente esteja inserida, os meninos do abrigo João XXIII conseguiram estabelecer novos vínculos afetivos associados a transformação de comportamento, buscando reconstruir as fraturas emocionais de sua subjetividade.

Como cita Bronfenbrenner (1996, p. 225), nenhuma pessoa exerce ou sofre influência de forma isolada [...] na rede de relações cada ser humano é envolvido, relaciona-se encontra seus significados e as mais profundas expressões de afeto.

Esse processo de interação recíproca entre a pessoa e o seu contexto é um dos elementos promotores do desenvolvimento humano. No entendimento de contexto Bronfenbrenner (1996, p. 110) refere-se como sistemas, denominados: microsistema, mesossistema, exossistema e macrosistema.

Utilizou-se o modelo ecológico de desenvolvimento para representar o contexto multideterminado que exerce influência sobre o desenvolvimento e aprendizagem dos meninos abrigados.

A subjetividade entendida como categoria fundamental na apreensão do ser humano e que o caracteriza enquanto singularidade, se constitui nas relações que ele estabelece com os diferentes sistemas mediado por estruturas sociais diversas.

Na visão de Bronfenbrenner (1996, p. 59) o ser humano estabelece interações face a face com todos os níveis do contexto nos quais o desenvolvimento relaciona-se dia-a-dia, definido e influenciado pela estrutura e pelo conteúdo dos sistemas.

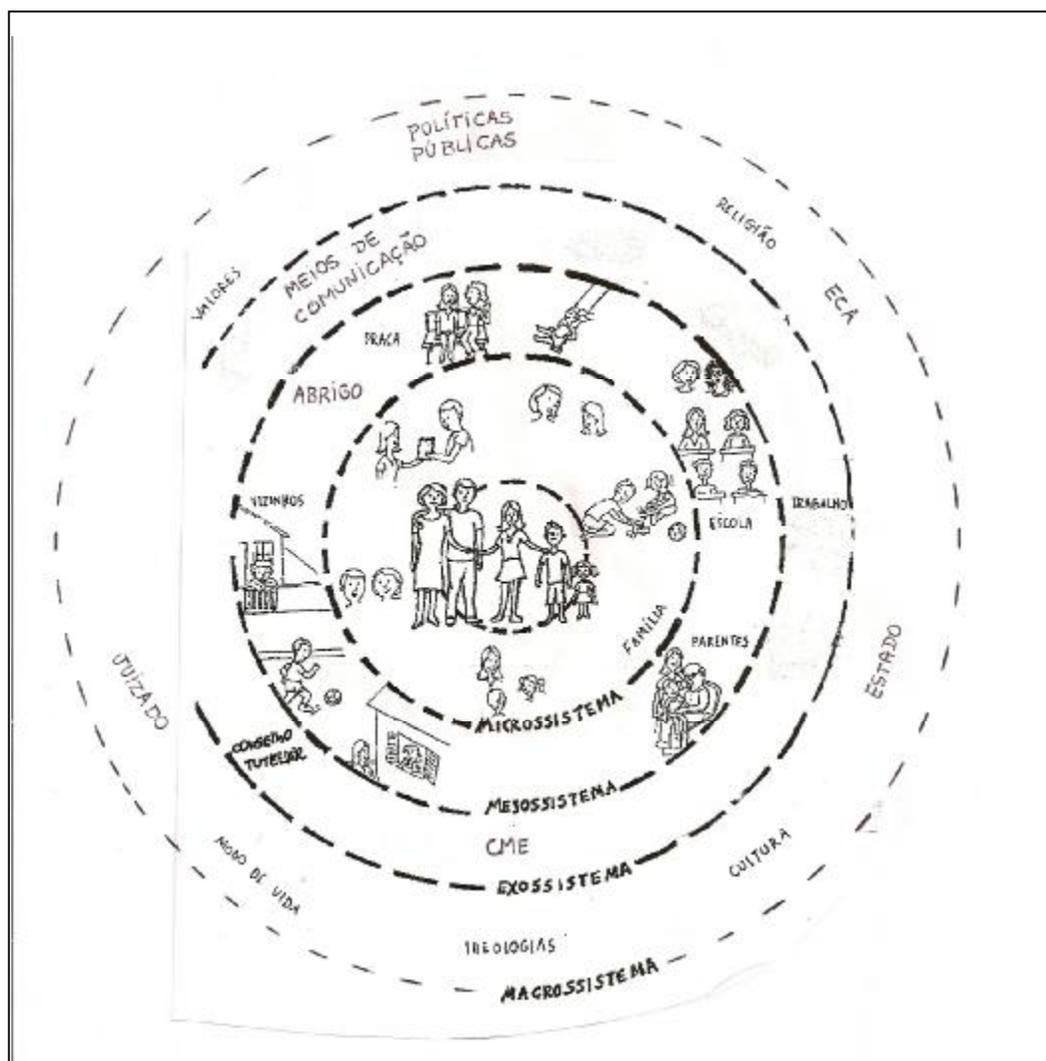


FIGURA 39

O microsistema refere-se à família dos meninos; as interações ocorridas formam o mesossistema composto também pelos elementos: vizinho, parentes, praça, escola, rua, abrigo.

O exosistema refere-se, aos meios de comunicação, ao conselho tutelar, ao Conselho Municipal de Educação, o trabalho ... o macrosistema é composto pelo ECA, valores, religião, políticas públicas, ideologias, ONGs, Vara da infância e da adolescência, modo de vida, estado ...

4.5 ARTICULAÇÃO DO ESTUDO COM A LINHA DE PESQUISA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES

4.5.1 Educação não formal: educador social

É evidente que as funções de um profissional são conjunturais, quer dizer, estão submetidas à própria evolução da sociedade na qual exerce sua atividade, assim como a constante demanda de novas necessidades. Nesse contexto emerge a figura do educador social. Entende-se por “educador [...] todo aquele que tem a capacidade e energia para formar e educar o ser humano através de ações e processos conscientes e inconscientes”. (PETRUS ROTGER, 1997, p. 2-27).

No espaço social do abrigo Instituto João XXIII, se desenvolvem atividades de caráter formativo e educacional, diferentes, mas complementares das atividades curriculares da Educação formal. Constitui, portanto, um espaço de educação não formal que tem por fins: incrementar a formação e instrução de crianças e adolescentes na faixa etária de 06 a 18 anos, com preferência para os mais pobres, órfãos e ou abandonados em atendimento gratuito; proporcionando ambiente sadio para estudo, formação, trabalho e lazer.

Objetiva a formação integral tendo em vista a inclusão social; bem como, satisfazer as necessidades sociais educativas básica e oportunizar o desenvolvimento das capacidades pessoais para participarem crítica e ativamente na sociedade.

O acompanhamento e orientação dos meninos no abrigo são realizados pelos padres e cuidadores, os quais exercem o papel de educador social como mediadores entre os meninos/educandos, a sociedade e a cultura.

4.5.2 Professora aprendiz

Em seu livro “Como nasce um professor” Furlanetto (2003), afirma que aprender não é somente um ato racional, mas engloba a pessoa por inteiro, configurando-se como um ato profundo; amoroso. É um ato de amor a si mesmo, de amor à vida e a tudo que ela abraça. Como possibilitar aos educadores essa compreensão profunda e simbólica do ato de aprender? Como o professor forma-se e transforma-se?

As pesquisas sobre formação de professores Nóvoa (1991 e 1992); Pimentel (1993); Zabalza (1994); Estrela (1997); Queluz e Alonso (1999); Santos e Matos (1999); Fazenda (1991, 1995, 1999); Arroyo (1999, 2000); Furlanetto (2000, 2001) revelam um professor multifacetado que não exerce sua docência pautada somente em alguns princípios teóricos ou procedimentos técnicos. Depara-se com um sujeito mergulhado em vivências e conflitos que exigem dele respostas desconhecidas e soluções, muitas vezes, impensadas.

A racionalidade é ilusória quando se finge acreditar que processos tão complexos quanto o pensamento, a aprendizagem e a relação podem ser inteiramente dominados sem que haja uma erupção de valores, da subjetividade, da afetividade, sem que haja dependência relativamente a interesses, preconceitos, incompetências de uns e de outros. É freqüente a formação sugerir que tudo pode ser dominado quando se é um bom profissional, mas vem uma profissão impossível – como Freud denominava a profissão docente –, o profissional “[...] dá o seu

melhor” tendo de aceitar com alguma humildade que não domina os processos e que, portanto, o acaso e a intuição desempenham um papel em grande parte dos êxitos e dos fracassos (PERRENOUD, 1993, p. 31).

As certezas, a maneira correta de proceder e as receitas vão cedendo lugar – na literatura – à incertezas, aos dilemas, às diferenças e à necessidade de soluções singulares. A crença na racionalidade teórico-técnica supõe-se não ser mais unanimidade. O lugar onde o professor constrói respostas para os desafios impostos pela prática aos poucos vai sendo explorado, desdobrado e ampliado. O professor toma decisões, processa informações, atribui sentidos, fundamentado no que conhece e sabe; sua subjetividade é composta por uma mescla de teorias, vivências, crenças e valores. Uma nova concepção de professor aprendiz parece emergir.

Pacheco (1995, p. 51), enfatiza que “[...] o modo como cada professor enfrenta uma situação didática depende muito de sua individualidade psicológica, a partir da qual a interpreta e lhe atribui significados, e dos momentos de decisão em que se enquadra”.

No Instituto João XXIII a professora que dava assistência aos meninos abrigados no contraturno retrata a Professora Aprendiz. Pelos mais variados caminhos, ela assume sua própria formação, responsabiliza-se pelo seu próprio desenvolvimento, faz suas escolhas, aproveita as oportunidades que lhes são oferecidas pelas políticas públicas, pelas instituições escolares, pela própria vida. Utiliza-se os mais diversos recursos para estar em movimento: conversa com colegas que são professoras, vizinhas, coordenadoras de escola, pesquisa na internet e realiza leituras.

Essa tecitura é estabelecida, pois a professora aprendiz, conecta-se com sua trajetória embarcando em um projeto de construção de sua própria história.

Não se pode mais acreditar, de maneira ingênua que a formação dos professores acontece somente nos espaços destinados a esse fim. Cada vez mais fica claro que as professoras e os professores, mulheres e homens inacabados, contraditórios e multifacetados – com histórias pessoais forjadas nas relações que estabelecem com o outro, a cultura, a natureza e consigo mesmos – fazem escolhas, criam-se e recriam-se encontrando formas de crescer e de se exercer profissionalmente.

4.5.3 Professora: fator de resiliência

O relacionamento professora/alunos contém um programa partilhado que nos estudos de Bowlby (1990, p. 402) significa interação compromissada entre os elementos envolvidos, caracterizando-se pelos vínculos afetivos estabelecidos e por assumir padrões de desenvolvimento entre ambas as partes.

A professora desempenha papel mobilizador da afetividade e da segurança ajudando a potencializar os fatores pessoais de desenvolvimento dos alunos, capacitando-os socialmente via auto-estima, auto conhecimento, habilidades sociais de cooperação, partilha e sentimento de pertença.

Constitui-se, portanto, em elemento promotor de resiliência, a qual refere-se a capacidade de adaptar-se à situações que se modificam, capacidade para processar movimentos contraditórios e conflitantes mantendo uma atitude positiva perante a vida.

A professora do abrigo Instituto João XXIII contribui para a formação da personalidade estruturada dos meninos fortificando ações que os levem a operar de maneira moderadamente controlada e resiliente.

A construção do vínculo afetivo professora/alunos configura-se como importante fator de resiliência.

CONCLUSÃO

O processo de construção de vínculos afetivos em crianças abrigadas, com figuras secundárias, configura-se como um dos elementos constitutivos do funcionamento psíquico e cognitivo dessas crianças.

A ruptura parcial dos vínculos com a família de origem implica alternativas de estabelecer novos laços afetivos. Esses laços representam a busca por uma base segura caracterizada pelo sentimento de segurança e de proteção.

O abrigo passa a ser uma possibilidade de preencher um vazio, de cicatrizar pela interação delicada, passo a passo, a vida dessas crianças.

O abrigo Instituto João XXIII caracteriza-se por não ser apenas um espaço geográfico que supre as necessidades básicas primárias das crianças e adolescentes abrigados, mas um elemento do mesossistema inserido no contexto global da sociedade, com identidade e compromisso político de inclusão dessas crianças e adolescentes na vida – a educação.

O cuidado no Instituto caracteriza-se como prática pedagógica, como forma de mediação que se constitui pela interação, através da dialogicidade, e quer possibilitar às crianças leituras da realidade e apropriação de conhecimentos. Cuidado e educação mesclam-se para possibilitar crescimento nas diversas esferas do desenvolvimento humano.

Cuidador, professora e meninos estão num processo contínuo de interação, com seus valores, costumes, vínculos, afetivos e ajuda mútua. Tal processo se constitui de momentos valiosos, criativos, verdadeiros espaços de ensino-aprendizagem.

Essa interação recíproca nutre a manutenção dos laços afetivos que emanam dos múltiplos sistemas do contexto e das relações estabelecidas entre eles. Portanto, o abrigo representa diferentes significados e sentidos para os meninos, configurando-se como um ambiente de segurança e, sobretudo, de proteção.

Nesse processo de interação e de formação de vínculos afetivos, a figura da professora conduz ao desenvolvimento da resiliência, entendida como reafirmação da capacidade humana de superar adversidades. Adversidades marcadas pela privação, pela destituição da integridade pessoal, pela marginalização social e pela negação da cidadania.

Os padres, o cuidador e a professora do abrigo Instituto João XXIII têm a sensibilidade instalada em seus corações e estão sendo co-responsáveis no fortalecimento da construção de uma nova rede de vínculos afetivos.

Entretanto, uma indagação fica, por ora, sem resposta: será que os meninos abrigados conseguirão, mais tarde, tecer para suas vidas outras configurações afetivas? Diante de tanto descaso das políticas públicas e de práticas sociais educativas que nem sempre apóiam projetos ou atividades que têm como foco crianças que vivem em situação de abrigagem, como ficará o desenvolvimento/aprendizagem desses meninos futuramente?

A todos que se interessam pela educação e, conseqüentemente, pela própria vida das crianças e adolescentes – os quais, muitas vezes, sem rumo, marginalizados e, sobretudo, desesperançados, buscam a abrigagem como forma de resistir às adversidades que a vida lhes impõe – cabe lembrar que cabe a toda a sociedade e, em especial àqueles que labutam no magistério, entender as diversas situações que emergem acintosamente em um contexto que se marca por profundo desnível social e pelas contradições que dele advêm; e depois, entender que é

preciso sair da perplexidade e agir. Nesse agir, que supõe uma prática escolar centrada no aluno, em sua história de vida, por vezes é preciso ir além dos muros escolares. É preciso reivindicar ao poder público e à própria sociedade a criação e/ou manutenção de ações que favoreçam as crianças e adolescentes que, por contingências da vida, se vêem privados de um lar e de uma família, no seu dia-a-dia. É preciso cobrar das instituições que se dispõem não só a cuidar de crianças e adolescentes, como também a educá-los, uma atuação realmente séria, condizente com o que o Estatuto da Criança e do Adolescente determina. Por fim, é preciso aceitar o desafio de um trabalho que, na escola, possibilite a todos os alunos, independentemente de sua classe social ou de suas diferenças, o acesso a uma educação de qualidade, que permita a todos uma vivência consciente de sua cidadania.

Assim, quem sabe, torne-se possível acalentar o sonho de um mundo sem exclusões; de um mundo marcado, de fato, pela justiça, pela solidariedade e pela igualdade!

REFERÊNCIAS

AQUINO, J. R. G. **Relação professor-aluno: uma breve revisão crítica.** Rio de Janeiro: Graal, 1994.

ARANTES, V. A. **Afetividade e cognição: rompendo a dicotomia na educação.** São Paulo: EPU, 2003.

ARAUJO, V. A. A. **Cognição e afetividade.** São Paulo: Moderna. Campinas: Editora da Universidade de Campinas, 2002.

ARROYO, M. Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores. **Educação & Sociedade.** Campinas, Ano XX n. 68, p. 143-162, dez. 1999.

_____. **Ofício de mestre: imagens e auto imagens.** Petrópolis: Vozes, 2000.

AZZI, R. G. **A importância de um novo olhar do professor para os alunos.** São Paulo: Cortez, 1999.

BEE, H. **A criança em desenvolvimento.** 7. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

BECKER, H. S. **Métodos de pesquisa em ciências sociais.** Tradução Marco Estevão. São Paulo: Editora Hucitec, 1993.

BENATO, L. R.^a **A afetividade no processo de aprendizagem.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.

BERGER, M.V.B; GRACINO, E. **Revista HISTEDBER, online,** Campinas n18, p170-185, junho 2005 – ISSN 1676.2584.

BOWLBY, J. **Uma base segura.** Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 1990.

_____. **Formação e rompimento dos laços afetivos.** São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1990.

_____. **Apego: apego e perda.** Vol. 1 da trilogia Apego e Perda. São Paulo: Ed. Martins Montes, 2001.

_____. **Separação:** angústia e raiva. Vol. 2 da trilogia Apego e Perda. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2004.

_____. **Perda:** Tristeza e Depressão. Vol 3 trilogia Apego e Perda. São Paulo Ed. Martins Fontes, 2004

_____. **Quarenta e quatro ladrões juvenis, seu caráter e sua vida doméstica.** (1940) São Paulo. Ed. Martins Fontes, 1987.

BRAGA, M. C. **Educação e afetividade.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

BRAZELTON, T. **O desenvolvimento do apego.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CARVALHO, R. P. V. **Os descaminhos da relação professor/aluno.** Alcance, 2001, v. 7, n. 5, p. 65-73. POOO 21.

CORDIÉ, A. **Os atrasados não existem:** psicanálise de crianças com fracasso escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

COSTA, R. C. **A complementariedade razão/emoção na relação professor/alunos.** Caderno de Educação, jan/jun, 1999, v. 7, p. 111-130. P 3709.

DAMÁSIO, A. R. **O erro de Descartes.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

DANTAS, H. A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. In: La Taille, Y. de *et al.* **Piaget, Vygotski, Wallon:** teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

DANTAS, H. Algumas contribuições da psicogenética para a atividade educativa. **Revista da Educação AEC,** Ano 23, n. 91, abril/junho, 1993.

DAVIS, C.; OLIVEIRA, Z. de M. R. **Psicologia na Educação**. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção Magistério 2º Grau – Série formação do Professor).

D'OLIVEIRA, M. H. **Analisando a relação professor-aluno**. São Paulo: CLR Balieiro, 1987.

DOLTO, F. **A criança do espelho**. Tradução: Alba Maria Nunes de Almeida. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

DORSO, M. L. **A periodização e a ciência da história: observações preliminares**. Jun 1977, 69p.

ELLIOT, G. **Desenvolvimento Humano**. Porto Alegre: Artmed, 1981.

Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) **Lei nº 8.069** de 13 de agosto de 1990. São Paulo: Cortez

ESTRELA, M. T. **Viver e construir a profissão docente**. Porto: Porto Editora, 1997.

FAZENDA, I. (Org). **práticas interdisciplinares na escola**. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. _____. **Academia vai à escola**. Campinas: Papyrus, 1995.

_____. _____. **Interdisciplinariedade e novas tecnologias: formando professores**. FAZENDA, Iavani et al. Campo Grande: Ed UFMS, 1999.

FERREIRA, A. B. H. **Dicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1999.

FREUD, S. **O mal estar da civilização: obras completas**. Rio de Janeiro: Imago, 1973. V XXI.

_____. **A dissolução do Complexo de Édipo**. (1924) In: Obras Completas, v 2 XIX, Rio de Janeiro: Imago, 1988.

_____. _____. **Algumas reflexões sobre a psicologia escolar (1914)**. Rio de Janeiro: Imago, 1974.

FRIEDMANN, A. **O direito de brincar**. 4. ed. São Paulo: Edições Sociais LTDA, 1998.

FURLANETTO, E. C. **Formação de professores: desvelando símbolos para pesquisar interdisciplinarmente**. In: ROLDÃO, M. do C. Inovação, currículo e formação. Porto: Porto Editora, 2000.

_____. La formation des enseignants: aspects symboliques d'une recherche interdisciplinaire. In LENOR (Org) y REY, B.; FAZENDA, I. Les fondements dans la formation à l'enseignement. Sherbrooke: Editions du CRP, 2001.

_____. **Como nasce um professor?** São Paulo: Paulus, 2003.

GALVÃO, I. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis: Vozes, 1995.

GARCIA, P. S. **Uma nova relação professor-aluno**. São Paulo: Summus, 2000.

GINADRI, G. T. **As implicações afetivas na relação professor;aluno no despertar do desejo de saber**. Rio de Janeiro: Bertrand, 2002.

GONSALVES, E. P. **Iniciação à Pesquisa Científica**. 3. ed. Campinas, São Paulo: Editora Alínea, 2003.

HALL, C. S.; LINDZEY, G. **Teorias da personalidade**. (Tradução e revisão técnica Maria Cristina Machado Kupfer. São Paulo: EPU, 1984.

HILAL, J. **Relação professor-aluno: formação do homem consciente**. 2. ed. São Paulo: Edições Paulinas, 1995.

KLAUS, M.; KENNEL, J. **Pais/Bebê: a formação do apego**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

_____. **Vínculo: construindo as bases para um apego seguro e para a independência**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

KOEHLER, S.M.J. **Violência psicológica: um estudo do fenômeno na relação professor-aluno**. Campinas, São Paulo: Paines, 2000.

KOLLER, S.H. **Desenvolvimento Humano e Redes de Apoio social e afetivo.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

KULLOK, M. G. B. **Relação professor aluno.** Maceió: EDUFAL, 2002.

KUPFER, M. C. M. **Freud e a educação:** o mestre do impossível. (Coleção Pensamento e Ação no Magistério). São Paulo: Scipione, 1992.

_____. Afetividade e cognição: uma dicotomia em discussão. **Revista Idéias.** São Paulo, Vol. 2, p. 175-191, 1977.

LA TAILLE, Y. de; OLIVEIRA, M. K. De; DANTAS, H. São Paulo: Summos, 1992.

MAHONEY, A. A. **Emoção e ação pedagógica na infância.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1992.

MICHELLIS. **Dicionário de Psicologia Verbo.** São Paulo. Ed Ática, 1979.

MOKREJS, E. Cognição e afetividade na escola. **Revista Faculdade Educação.** São Paulo, V. 21, n. 2, p. 63-77, jul/dez, 1995.

MORGADO, M. A. **Da sedução na relação pedagógica:** professor – aluno no embate com afetos inconscientes. São Paulo: Plexus, 1995.

MRECH, L. M. Um sintoma na cultura: a falência da transmissão na relação professor aluno. VII ENCONTRO BRASILEIRO DO CAMPO FREUDIANO. CIÊNCIA-SOCIEDADE. São Paulo, 18 a 20 de abril de 1997, v. 5, p. 20-32.

NÓVOA, A. (Org.) **Profissão Professor.** Porto: Porto Editora, 1991.

_____. **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PACHECO, J.A. **O pensamento e ação do professor.** Porto: Porto Editora, 1995.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas: PROFISSÃO DOCENTE E FORMAÇÃO**. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PESSOA, V. S. Afetividade na relação professor-aluno. **Publicatio UEPG – Ciências Humanas**, n. 8, v. 1, p. 97-107, 2000. CDD 155.4.

PETERSON, D. **Desenvolvimento emocional: o papel da escola**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.

PETRUS ROTGER, A **Pedagogia Social**. Barcelona: Ariel, 1997.

PIMENTEL, M. da G. **O professor em construção**. Campinas: Papyrus, 1993.

PRATES, D. W. **Subjetividade: professor e aluno, construção afetiva**. Porto Alegre: Sulina, 1999.

QUELUZ, A. G; ALONSO, M (Org). **O trabalho docente: teoria e prática**. São Paulo: Pioneira, 1999.

RAVAGNI, E. **Afetividade: pressuposto de uma educação de qualidade**. Rio de Jenrio: Editora Marson do Brasil, 1999.

READER'S DIGEST. **Dicionário Multilíngüe: português, inglês, francês, alemão, italiano espanhol**. Rio Janeiro, 2001.

SANTANA, E. **Educação e afetividade**. Belo Horizonte: Ateneu, 2003.

SANTOS, E.; MATOS, M. **Teorias e práticas de formação**. Porto: ASA, 1999.

SCHU, J. G. **A relação da afetividade com a inteligência**. São Paulo: Ática, 1997.

SHÖN,D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NOVOA, A. (Org.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

SILVA, E.R.A.S. (coord). **O direito a convivência familiar e comunitária: os abrigos para crianças e adolescente no Brasil**. IPEA/CONANDA, 2004.

SILVA, F. C. **Autobiografia em sala-de-aula: a aventura da formação.** Trabalho apresentado no XI ENDIPE – Encontro nacional de Didática e Prática de Ensino. Rio de Janeiro: UERJ, maio/2000, p. 1.

SILVA, R. M. S. **A importância da afetividade na relação professor-aluno.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

SOUZA, R. K. M. **O aspecto sócio afetivo no processo ensino-aprendizagem.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002.

STANLEY, W. **Magia, arte e educação.** São Paulo: Brasiliense, 1992.

TAKEUTI, N. M. **No outro lado do espelho: a fratura social e as pulsões juvenis.** Rio de Janeiro: Rebeme-Dumará, 2002.

TRIVIÑOS, A. N. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Editora Atlas S. A., 1987.

VAN DER NEUT, V. M. C. A relação professor-aluno. **Revista Professor**, jul;set, 2001, v. 16, n. 63, p. 5-20.

VASCONCELOS, A. ; VALSINER, F. **Aprendizagem e afetividade: elementos de psicologia.** São Paulo: Edições Melhoramentos, 1995.

VISCA, J. **Psicopedagogia: novas contribuições.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1991.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança.** Lisboa: Estampa, 1968.

_____. **Psicologia e educação na infância.** Lisboa: Estampa, 1981.

_____. **A vida mental.** Barcelona: Editora Àrtica, 1985.

_____. **Psicologia.** São Paulo: Petrópolis: Vozes, 1995.

WEBER, L. N. O. Alunos e professores: adversários ou aliados. **Jornal do Conselho Regional de Psicologia** da 8ª Região. Paraná, junho, 1986.

WENTH, R. C. **Visão arquetípica da relação professor-aluno.** São Paulo: Loyola, 1998.

WINNICOTT, D. W. **Privação e delinquência.** São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1987.

_____. **O gesto espontâneo.** São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1990.

_____. **A família e o desenvolvimento individual.** São Paulo: Martins Fontes, 1993.

ZABALZA, M. A. **Diários de aula.** Porto: Porto Editora, 1994.

ZUBAC, A. Relação professor-aluno. **Cadernos de Educação**, jan/jun, 2001, v. 9, n. 14, p. 1936 – p. 3709.

ANEXOS

ANEXO 1

DECLARAÇÃO DO INSTITUTO JOÃO XXIII

ANEXO 2
PLANOS DAS SESSÕES COLETIVAS

Instituto João XXII

Ponta Grossa, 02 de dezembro de 2004

ESTOURANDO BALÕES

- OBJETIVOS:

- refletir sobre amizade;
- proporcionar maior relacionamento ente os elementos participantes;
- desenvolver a expressão oral.

- RECURSOS:

- bexigas, lápis, papéis em branco cortados, CD, aparelho de som.

- PROCEDIMENTOS:

- distribuir para cada participante uma tirinha de papel em branco e uma bexiga;

- solicitar que escrevam uma palavra relacionada a amizade;
- colocar dentro da bexiga, encher e amarrar com um nó;
- orientar que ao som da música joguem as bexigas para cima, batendo e misturando todas evitando que caiam no chão;
- desligar o aparelho de som pedindo que cada participante pegue uma bexiga, aleatoriamente e a estoure;
- pegar o papel que está dentro;
- fazer um círculo e cada participante verbalizar considerações sobre a palavra escrita no seu papel.

Instituto João XXIII

Ponta Grossa, 15 de fevereiro de 2005

AS METADES FORMAM UM TODO

- OBJETIVOS:

- estimular o respeito entre as pessoas;
- desenvolver a percepção;
- explorar situações a partir do estímulo visual.

- RECURSOS:

- folhas de revista.

- PROCEDIMENTOS:

- selecionar de revistas, página de anúncio;

- recortar ao meio, separando por um lado o primeiro grupo de metades e em outro lado o segundo grupo;
- organizar a sala em duas equipes, uma em cada extremidade;
- distribuir para cada participante da equipe. A uma das metades do primeiro grupo de anúncios solicitando que saiam da sala e se espalhem do lado de fora;
- dar a equipe B a outra metade da folha orientado que vão encontrar sua cara metade, sua “página metade”;
- retornar a sala conforme forem se completando, sentarem próximos e discuti com o colega que formou a dupla o sentido da gravura e a correspondências com o Instituto;
- formar um vínculo, sentados, verbalização para o grande grupo as conclusões que cada dupla chegou sobre a figura formada.

Instituto João XXIII

Ponta Grossa, 01 de março de 2005

A REDE DO ENVOLVIMENTO

- OBJETIVOS:
 - desenvolver a capacidade de atenção;
 - estimular a convivência em grupo;
 - cooperar com o grupo.

- RECURSOS:
 - fio de barbante.

- PROCEDIMENTOS:

- organizar um vínculo com os participantes, devendo estar sentados;
- pegar um rolo de barbante, amarrando uma das pontas em um dos dedos da mão esquerda;
- levar o barbante bem esticado, com a mão direita até outro participante dizendo em voz alta uma qualidade dessa pessoa e volta sentar no seu lugar;
- solicitar que repita-se a ação prosseguindo com esse dinâmica até que todos tenham participado e estejam envolvidos na teia;
- encerrar orientado que cada um teça oralmente comentários sobre a qualidade que lhe foi atribuída;
- concluir destacando a importância de fazermos parte de uma rede de relação onde existe, amizade, diferenças entre as pessoas e respeito.

Instituto João XXIII

Ponta Grossa, 17 de março de 2005

O EMBRULHO

- OBJETIVOS:

- interpretar os conceitos apresentados;
- colaborar com a equipe;
- desenvolver pensamento operatório pela argumentação.

- RECURSOS:

- folhas de pape, aparelho de som, CD.

- PROCEDIMENTOS:

- formar um vínculo, todos sentados, distribuir uma folha de papel em branco para cada participante;
- solicitar que escrevam uma palavra sobre “sala de aula” e vão embrulhando as folhas formando uma bola grande de papel;
- passar a bola par o companheiro da direita ao som de música, quando esta parar pegar a bola desembrulhar uma folha;
- ler a palavra escrita, fazendo comentários sobre a mesma;
- proceder com a dinâmica até que todos tenham participado e o embrulho acabado.

Instituto João XXIII

Ponta Grossa, 31 de março de 2005

SÍMBOLOS

- OBJETIVOS:

- aprofundar auto conhecimento;
- respeitar as diferenças do grupo;
- interagir cooperando com os colegas.

- RECURSOS:

- folha de papel cortados em pedaços, lápis de cor, canetinhas, borracha, régua, lápis preto.

- PROCEDIMENTOS:

- distribuir as folhas de papel cortados;

- solicitar que cada elementos, escolha um símbolo que o represente como pessoa e desenhe no papel;
- apresentar para os colegas o símbolo, justificando a escolha;
- identificar no grupo as coincidências e ou oposições de escolha;
- compor um painel final com os desenhos.