

HILDA COUTINHO DE OLIVEIRA

**O GRUPO COMO
ESTRATÉGIA DE SOBREVIVÊNCIA:
configurações vinculares de crianças na favela**

Este exemplar corresponde à versão final da Tese de Doutorado apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Ciências Médicas da Faculdade de Ciências Médicas da UNICAMP, para obtenção do título de Doutor em Ciências Médicas, Área Saúde Mental.

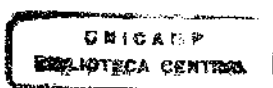
Campinas, 20 de fevereiro de 2001.

Evandro Gomes de Matos
Prof. Dr. Evandro Gomes de Matos
Orientador

CAMPINAS - SÃO PAULO

UNICAMP

2000



UNICAMP

BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

HILDA COUTINHO DE OLIVEIRA

**O GRUPO COMO
ESTRATÉGIA DE SOBREVIVÊNCIA:
configurações vinculares de crianças na favela**

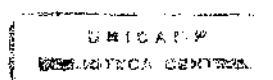
Tese de Doutorado apresentada à Pós-graduação da
Faculdade de Ciências Médicas da Universidade
Estadual de Campinas para obtenção do Título de Doutor
em Ciências Médicas, área de Saúde Mental.

Orientador: Prof. Dr. Evandro Gomes de Matos.

CAMPINAS - SÃO PAULO

UNICAMP

2000



UNIDADE	B 2
N.º CHAMADA	1 UNICAMP
	0698
V.	Ex.
TOMBO BC	4 45 44
PROC.	16.392/01
C	☐
D	☒
PREÇO	R\$ 11,00
DATA	17/05/01
N.º CPD	

CM-00155216-1

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA
BIBLIOTECA DA FACULDADE DE CIÊNCIAS MÉDICAS
UNICAMP**

014g Oliveira, Hilda Coutinho de
O grupo como estratégia de sobrevivência: configurações vinculares de crianças na favela / Hilda Coutinho de Oliveira. Campinas, SP: [s.n.], 2000.

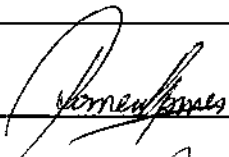
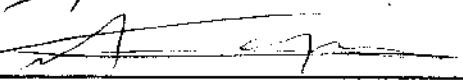
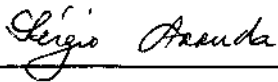
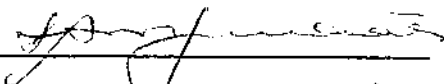
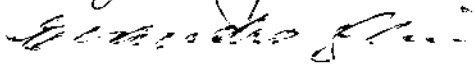
Orientador: Evandro Gomes de Matos
Tese (Doutorado) Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Ciências Médicas.

1. Psicanálise infantil. 2. Comunidade terapêutica. 3. Psicanálise de grupo. I. Evandro Gomes de Matos. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Ciências Médicas. III. Título.

BANCA EXAMINADORA DA TESE DE DOUTORADO

Orientador: Prof. Dr. Evandro Gomes de Matos

Membros:

1. Prof. Dr. Renner Gomes - 
2. Prof. Dr. Antonio Tergis - 
3. Prof. Dr. Sérgio Luiz S. Arruda - 
4. Prof. Dra. Leliana Adolpho M. Guimarães - 
5. Prof. Dr. Evandro Gomes de Matos - 

Curso de Pós-graduação em Ciências Médicas, área de concentração em Saúde Mental
da Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas.

Data: 20.02.01

*Ao meu pai, FRANCISCO SAMPAIO DE OLIVEIRA, médico humano, poeta sensível,
homem com a pureza e a alegria de menino, meu melhor amigo e exemplo maior de vida, a
quem atribuo todas as vitórias, inclusive as de acreditar nos sonhos e lutar por eles, enfrentando
os desafios...*

Minha homenagem especial!

A Deus, presença constante em minha vida que, decerto, vai me ajudar a transformar este saber num pouco mais de luz para o mundo.

À minha mãe, Edilene Coutinho de Oliveira, pela proteção, força e incentivo inigualáveis, que transformam minhas aspirações em realidade, e que são imprescindíveis para todas as conquistas.

Às minhas irmãs, Samya e Yvana, companheiras de todos os momentos.

Aos meus sobrinhos, Marjorie e Pedro Felipe, com muito amor.

Aos meus avós, Heli Coutinho e Manoel de Oliveira, sertanejos tenazes como meu pai, dignos nas lutas e conquistas da vida.

A eles, também, dedico este estudo!

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, **Oliveira e Edilene**, a quem devo tudo o que consegui construir, pela dedicação e torcida constantes e carinhosas.

Às minhas irmãs, **Samya e Yvana**, parceiras na docência, na pesquisa e na vida.

Ao Prof. Dr. **Evandro Gomes de Matos**, pela confiança, pela oportunidade de estudar numa instituição do nível da UNICAMP, e pelo privilégio de tê-lo como orientador deste estudo, sempre permeando seus valiosos ensinamentos com atenção e delicadeza.

Ao Prof. Dr. **Antônio I. Terzis**, meu orientador do Curso de Mestrado em Psicologia Clínica na Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUCCAMP), que se tornou um amigo, a quem admiro pela competência e disponibilidade, por suas importantes contribuições a este trabalho sobre grupo.

Aos que fazem o Projeto de Saúde Mental Comunitária Quatro Varas, em especial aos Drs. **Adalberto Barreto e Aírton Barreto**, pela afável acolhida no nobre trabalho social que realizam, e pela significativa assistência em termos de sugestões e dados concernentes a esta investigação.

Às **professoras da Escola Comunitária**, sempre atentas e prestimosas as minhas questões de análise.

Às **crianças que colaboraram neste estudo**, por me desvelarem suas aflições e contentamentos que dão sentido e valor às suas vidas.

Aos **meus professores** do Curso de Doutorado da UNICAMP, que me proporcionaram aquisições de importantes conteúdos referentes à saúde mental.

À **Universidade Estadual do Ceará (UECE)**, pela possibilidade do aprimoramento profissional.

À **Fundação CAPES**, pela concessão da bolsa de estudos.

Aos **colegas do Departamento de Psicologia**, por apoiarem minha procura por novos saberes e experiências.

A **Lavanery e Anita (Nitinha) Sampaio Wanderley**, primos cearenses que facilitaram minha vida em São Paulo.

A **Roberto Fernandes de Sousa, Cláudia Romero Gabriel e Blanca Guevara Werlang**, por saber que posso contar com eles.

Aos colegas de turma, especialmente à **Tânia, Meire, Isabel, Érica, Vânia, Gláucia, Nancy e João Luís**, pelo prazeroso e enriquecedor convívio.

À **Leila e Linda**, amigas de Campinas.

Aos **meus pacientes**, que me ajudam a ser melhor no exercício da Psicologia.

Aos **meus alunos**, cuja curiosidade estimula minha contínua busca de conhecimentos.

Aos que integram a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), especialmente aos funcionários do Departamento de Psicologia Médica e Psiquiatria, entre os quais as secretárias **Mônica e Márcia**, pelo auxílio inestimável, paciência e eficiência.

Ao Prof. **João Vianney Campos de Mesquita**, pela habilidosa revisão do texto.

A **Cassiano Ricardo Gomes Bastos**, pelo esmero e grande contribuição na digitação e configuração desta pesquisa.

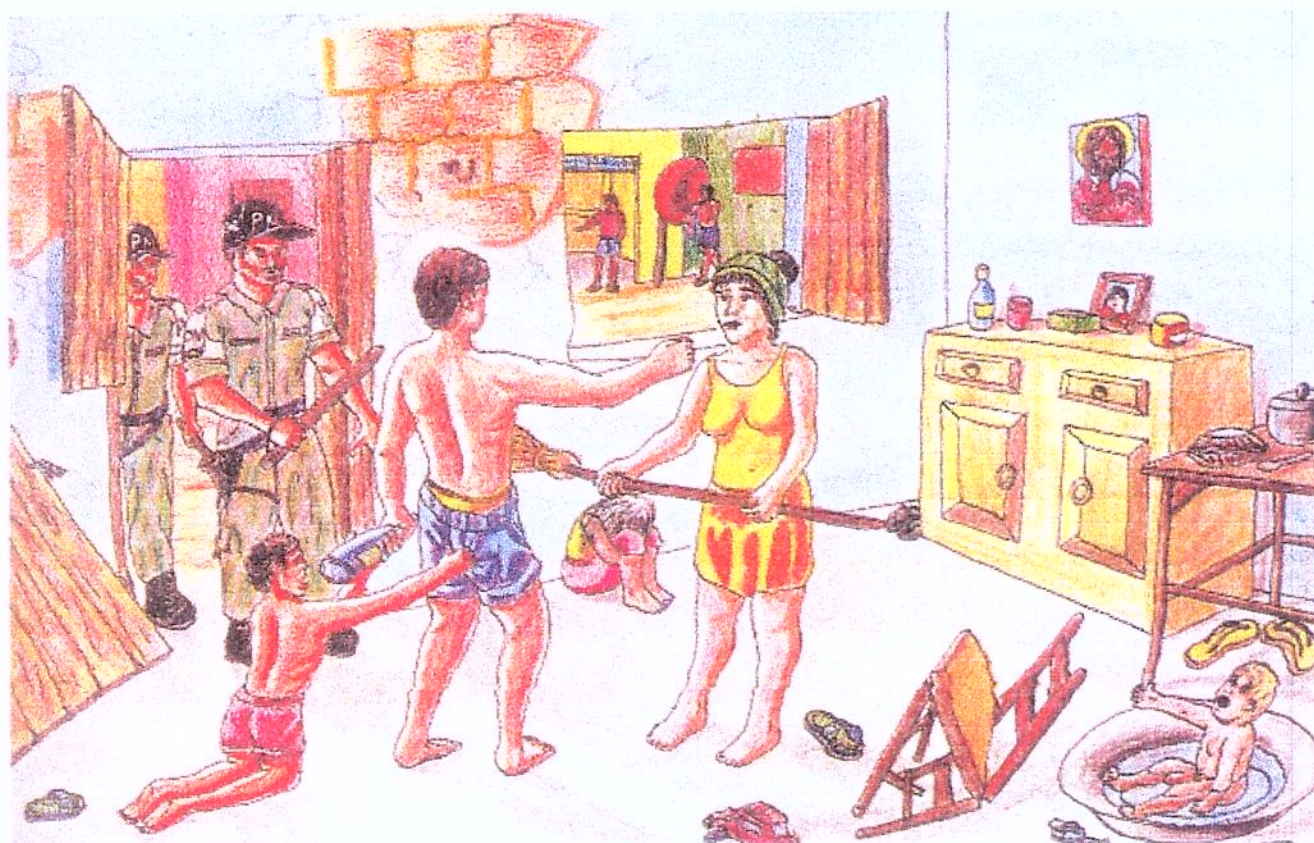
E a todos que vivenciaram comigo os momentos de angústia e satisfação causados pela elaboração deste estudo, auxiliando-me a efetivá-lo, quero expressar minha gratidão e dividir a alegria por tê-lo realizado.

A vida é muito mais que a ciência. É por isso que, além da ciência, é preciso a sapiência, ciência saborosa, sabedoria, que tem a ver com a arte de viver. Porque toda a ciência seria inútil se, por detrás de tudo aquilo que faz os homens conhecer, eles não se tornassem mais sábios, mais tolerantes, mais mansos, mais felizes, mais bonitos...

(Rubem Alves, 1987, p.17)

*Poetas niversitário,
Poetas de cademia,
De rico vocabularo
Cheio de mitologia;
Se a gente canta o que pensa,
Eu quero pedir licença,
Pois mesmo sem português
Neste livrinho apresento
O prazê e o sofrimento
De um poeta camponês.*

(Patativa do Assaré, 2000, p.32)



BRIGA DE CASAL - Ilustração de Davi, adolescente morador da favela do Pirambu, retratando a situação de violência no cotidiano de suas famílias, retirada do livro "Do Sertão à Favela", de Adalberto Barreto e Norberta Viana, 1999.

SUMÁRIO

	Pág.
1 INTRODUÇÃO	16
2 OBJETIVOS	28
2.1 Geral.....	28
2.2 Específicos	28
3 REVISÃO DA LITERATURA.....	29
3.1 O vínculo	29
3.1.1 Conceitos etimológico e psicológico.....	29
3.2.1 Representações na mitologia, filosofia e religião	37
3.2 A questão do grupo na psicanálise.....	46
3.2.1 Configurações evolutivas	46
3.2.2 Fundamentos teóricos.....	59
3.3 A vinculação em Winnicott	70
3.3.1 O grupo como espaço potencial e transicional	71
3.3.2 A tendência anti-social	88
3.4 A criança como indivíduo.....	94
3.4.1 Contextualização sociohistórica.....	95
3.4.2 Psicodinamismos familiares	103
4 SUJEITOS E MÉTODOS.....	109
4.1 Considerações sobre o método	109
4.2 Local.....	120

4.3 Sujeitos	129
4.4 Instrumento.....	131
4.5 Procedimento	134
5 RESULTADOS.....	137
5.1 Criança com pessoas centrais.....	141
<i>quando eu crescer quero ser uma professora</i>	
5.1.1 Com líderes da comunidade e outros professores.....	141
• Reconhecimento.....	141
• Descontentamento	142
5.1.2 Com diretora e professora	143
• Afeição	143
• Hostilidade	145
5.1.3 Com a pesquisadora	146
• Estima.....	146
• Agressividade.....	152
5.2 Criança com criança.....	153
<i>você é polícia ou bandido?!</i>	
5.2.1 Relações cordiais.....	154
5.2.2 Relações hostis.....	158
5.3 Criança com grupo	164
<i>quem quiser lápis venha avançar aqui</i>	
5.3.1 Integração	165
• Liderança	166
• Atitudes semelhantes.....	166
5.3.2 Desintegração.....	167

• Isolamento.....	168
• Monopólio de pessoas	168
• Monopólio de objetos.....	169
• Atos rudes.....	170
5.4. Criança com tarefa	172
<i>pode comer até morrer?</i>	
5.4.1 Necessidade de se sobressair	172
5.4.2 Modo de revelar carências, desejos e interesses	174
• Afetivos	174
• De vigor ou resistência.....	175
• Sexuais.....	176
• De cidadania	180
- <i>Alimento</i>	180
- <i>Brinquedos</i>	187
- <i>Educação</i>	196
- <i>Saúde</i>	198
- <i>Moradia</i>	200
- <i>Saneamento</i>	202
- <i>Trabalho</i>	202
• De objetos materiais.....	204
5.4.3 Possibilidade de extravasar agressividade.....	205
5.4.4 Modo de expressar dificuldades	208
• Timidez ou insegurança.....	208
• Agitação.....	210
5.5 Criança com mundo externo.....	212
<i>quando morava no barracão o pai bebia, pegava o facão e queria matar a mãe</i>	

5.5.1 Com as famílias	212
5.5.2 Com os comunitários.....	220
5.5.3 Meios de subsistência.....	222
• Natureza.....	222
- <i>Mar</i>	222
- <i>Plantação</i>	223
• Trabalhos diversos.....	224
5.5.4 Rituais.....	226
• Que desvelam sofrimento, temor, tristeza e vulnerabilidade.....	226
- <i>Aflição</i>	226
- <i>Medo</i>	226
- <i>Violência</i>	228
- <i>Miséria</i>	230
- <i>Doença</i>	232
- <i>Morte</i>	235
• Que festejam alegria, divertimento, prazer e força.....	239
- <i>Lazer</i>	239
- <i>Potência</i>	240
- <i>Solidariedade</i>	241
- <i>Mitos</i>	242
- <i>Fantasias</i>	245
- <i>Religião</i>	247
5.6 Contratransferências das professoras	254
5.6.1 Afeto.....	254
5.6.2 Ambivalência.....	257
5.7 Contratransferência da pesquisadora	263

5.7.1 Prazer.....	263
5.7.2 Angústia.....	264
6 DISCUSSÃO.....	267
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	272
• SUMMARY.....	275
• REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	277
• ANEXOS.....	314
✓ Relatos das sessões de observações.....	314
✓ Diário de campo.....	422

RESUMO

Esta pesquisa versou sobre as configurações vinculares engendradas por um grupo de crianças que habitavam a Favela do Pirambu, localizada em Fortaleza, no Ceará. Efetivou-se por meio de observação participante, sendo fundamentada pelo método qualitativo-clínico. Foram analisadas 15 dentre as 39 sessões de observação do referido grupo, que era composto por 32 crianças de ambos os sexos, com idades variando de 6 a 12 anos, e que freqüentavam a escola comunitária. Temas inerentes à psicodinâmica grupal foram registrados durante minha participação. Considerei, em relação aos membros, suas expressões comportamentais, verbais e lúdicas, dirigidas ou livres, na sala de aula, no refeitório e no recreio, que me possibilitaram destacar questões recorrentes em meio ao pluralismo dos dados, buscando decifrar seus sentidos. O processo analítico da vinculação foi organizado nas seguintes categorias: 1) criança com pessoas centrais, 2) criança com criança, 3) criança com grupo, 4) criança com tarefa, 5) criança com mundo externo, 6) contra transferência das professoras, e 7) contra transferência da pesquisadora. Seus conteúdos foram compreendidos com base na teoria grupal analítica, quando foram utilizados, mais especificamente, as idéias winnicottianas concernentes a: a) o grupo como espaço potencial e transicional; e b) a tendência anti-social. Sintetizo as descobertas desta pesquisa, inaplicáveis a generalizações, no item reservado às considerações finais, onde também ressalto a necessidade do engajamento conjunto da sociedade e dos profissionais no que tange à recriação de vínculos, que devem ser, efetivamente, favoráveis a todos os indivíduos, e em qualquer época. Seus resultados revelaram que a convivência, no contexto específico da comunidade, pareceu representar um significativo apoio emocional para as crianças, apesar da sociedade caótica, violenta e excludente em que estavam inseridas. Instauraram vínculos solidários com outros, mesmo que suas histórias desvelassem privações emocionais primitivas. Não percebi demonstrações acentuadas de tendência anti-social, mas episódicas atuações concernentes a furtos de pequenas dimensões, e diferentes modos de destrutividade. O grupo escolar e, de forma mais ampla, o corpo social do Pirambu, onde se estabeleceu o *Projeto de Saúde Mental Comunitária 4 Varas*, afiguraram-se como universos que reativaram âmbitos primordiais do *holding*¹ materno no que se refere a estrutura física e suporte afetivo. Colegas, professoras e comunitários pareceram ter instigado *transicionalidade* num espaço que se transmutou em lúdico e terapêutico ao propiciar criação e reciprocidade. Observei que o grupo reconstruiu afetos e preservou para si mesmo uma grata possibilidade humana de reestruturação.

1 - Expressão inglesa que significa sustentar, suporte (Vallandro, 1996). Na teoria winnicottiana, é o amparo ou sustentação da mãe em relação ao seu bebê, identificando-se com ele e satisfazendo suas necessidades egóicas em sua fase de dependência absoluta (Winnicott, 1993).

1 INTRODUÇÃO

A possibilidade do encontro com o outro, através dos tempos, tem se configurado como uma busca nem sempre reveladora de sentidos que façam valer a vida. Essa também é a realidade experimentada por muitas crianças brasileiras e, especialmente, nordestinas, vitimadas por uma falência social instigante da violência que as ignora, abandona, prostitui, ludibria, agride, torna rude, faz adoecer, assassina. Integrantes de um contexto onde há migrantes famintos de saúde, educação, emprego, habitação e cidadania, refletem a grave situação política e econômica do nosso País. O acentuado caráter reacionário e excludente de atuações governamentais equivocadas e desastrosas amplia desigualdades, que são mascaradas por projetos sociais ingênuos, descomprometidos, insuficientes e obsoletos. As questões cruciais da sociedade, portanto, ainda se relacionam aos desequilíbrios estruturais que subordinam indivíduos e propagam misérias.

Minayo et al. (1995) salientam que sobre a morbimortalidade brasileira têm incidido causas violentas, sobretudo, nas faixas etárias mais jovens. Indica, ainda, as novas e prevalentes formas de manifestação das moléstias infectoparasitárias, e a permanência histórica da fome, com todas as suas seqüelas no âmbito da saúde. Acreditam, porém, que há sempre uma forma de intervenção apta a reverter, em benefício da vida, esse quadro desolador onde se destacam desigualdade, omissão e morte. Singer (1978) ressalta que os serviços sanitários nacionais reduzem a mortalidade, mas não a morbidade (incidência de doenças) da população, por conta do modo fragmentado com que lidam com a morbidez. Lipp e Rocha (1994) enfatizam que a qualidade de vida se refere a condições satisfatórias em pelo menos quatro áreas: afetiva, sanitária, social e profissional. Suas idéias são suplementadas por Castro (1997), que menciona, também, além dos fatores citados, alimentação, educação,

percepção da realidade, níveis tensionais, religiosidade, crenças e valores, auto-estima e projeto de vida como elementos que favorecem a condição humana. A *Carta de Ottawa*, formulada na I Conferência Internacional de Promoção da Saúde, ocorrida no Canadá, em 1986, assim como as constatações de Falcon (1985) e Buss (1996), indicam que são as situações existenciais dignas que acarretam processos salutares, inclusive mentais. A Organização Mundial de Saúde (OMS) considera o referido documento sobre a qualidade de vida do gênero humano como de grande significação no âmbito da última década. Define, também, saúde mental como um processo de total bem-estar em termos de condições biológicas, psicológicas e sociais, como revela Dalgalarondo (2000). Seus referenciais plurais, contudo, tornam praticamente utópica esta condição de integridade e equilíbrio psicofísicos numa sociedade que se projeta na doença mental de seus membros, como opina Foucault (1975).

Há paradoxos desafiadores na contemporaneidade. O homem já chegou à Lua e planeja, a médio prazo, alcançar Marte. O nível da evolução tecnológica já lhe permite inserir-se nos espaços virtuais dos computadores, que reduzem distâncias geográficas, e desvelar os mistérios atômicos e genéticos, transmutando-lhes estruturas e significados. Mas não há mais cadeiras nas calçadas para as conversas com os vizinhos, nem crianças divertindo-se nos arredores com brinquedos simples, substituídos por engenhocas destituídas de referências culturais, que lhes embotam a criatividade e reduzem seus potenciais interativos. Apressados e distraídos uns dos outros, os personagens familiares e a sociedade em geral deixam-se invadir pelo ilusório e sedutor aparato técnico e desobedecem ao sentimento incomensurável, fazendo-o efêmero. Não percebem ainda que são os vínculos que podem repartir, estreitar e diminuir suas solidões, fortalecendo-os em sua condição humana. Cerram portas e janelas, acrescentam-lhes grades, cadeados e sofisticados equipamentos, acreditando que, com esses procedimentos, estão protegidos da violência que lhes ameaça e exacerba as angústias persecutórias. Constroem muros cada vez mais altos e

revertem, finalmente, para mundos absolutos, do qual se excluem ao expulsar as possibilidades da inquietude, lucidez, proximidade e diálogo. Esfacelam a coerência por não se reconhecerem como necessitados uns dos outros, e a audácia de querer ver surgir um tempo em que se instaurem nexos que possam reaver e reter espontaneidade, afeição e liberdade. Se é impossível recuperar o arcaísmo de épocas remotas, pode-se almejar a transcendência do presente para um contexto mais amistoso e pleno. Esse intuito, contudo, só será alcançado através de nossa consciência de cidadania e de uma atuação profissional realmente voltada para as dores mais ingentes do ser humano.

Minha motivação para este tema é muito anterior à época da pós-graduação, e confunde-se com a minha própria vida e história profissional. Uma pesquisa, aliás, descobre não somente nossa área de interesse e atuação, mas também nossas inquietações, questionamentos, perplexidades e formas de olhar, sentir e interpretar o mundo em sua pluralidade sónica, na tentativa de contribuir para torná-lo mais humano e melhor.

Meus avós e meu pai, nascidos no sertão, conheceram as vantagens inerentes a esse local bucólico, que se transforma numa grande festa quando é favorecido por chuvas, que fazem transbordar açudes e trazem fartura para as colheitas. Conheceram, também, seus problemas climáticos, os quais acarretam secas periódicas, tornadas crônicas pela ação de políticos corruptos, que se apoderam das já escassas verbas destinadas às questões prioritárias da região. Também eles buscaram outros espaços e tempos, impelidos por anseios resistentes que queriam se transformar em realidades promissoras.

O interesse pelas populações migrantes exacerbou-se em 1983, quando comecei a atuar como psicóloga na *Fundação do Serviço Social de Fortaleza*, uma instituição municipal que atendia, em âmbito multiprofissional, a população mais pobre da região. Referido órgão contava com cerca de quarenta *Unidades de Ação Comunitárias* estabelecidas, geralmente, em áreas periféricas da Cidade.

O *Conjunto Palmeiras* foi meu primeiro lugar de trabalho. Contrariando minhas expectativas, referendadas na visão burguesa de uma prática profissional transmitida, principalmente, por alguns dos ex-professores da Universidade, resumia-se em alguns casebres diminutos, amontoados num território longínquo, árido e nada arborizado. Sob um sol escaldante e em meio a montes de lixo vagavam crianças esqueléticas e tristes, doentes mentais abatidos, mulheres decadentes e homens embriagados. O *Conjunto Palmeiras* era um gueto que resistia, não só ao rechaço e estigma mas também aos índices altos de morbi mortalidade, principalmente infantis. Nele havia pessoas que não excluía seus sonhos e investiam, solidárias, na amizade, enquanto outras, violentadas pela interdição de sua condição humana, recolhiam potenciais, fragmentavam histórias e quase não mais denunciavam a necessária voracidade para viver.

Aturdiram-me as teorias descontextualizadas, os dialetos técnicos inoperantes, os preconceitos estigmatizantes. Esbarrei em saberes que disputavam *casos* ou *objetos* até que fossem asilados ou retalhados por equívocas apoderações. Psicoterapias que não consideravam as especificidades das histórias de vida dos pacientes, no contexto desagregador da favela, favoreciam a dominação cultural, já que utilizavam medicamentos ansiolíticos de forma indiscriminada para apaziguar a aflição causada pela avidez da desnutrição, pela asfixia de não ter espaços para subsistir, ou a angústia exacerbada por distúrbios emocionais. O processo de saúde ou doença mental, além dos possíveis fatores biológicos desencadeantes, tinha, naquele lugar, um incidente referencial de miséria permeada por seca, migração, embate cultural, natureza de trabalho, exploração e desagregação familiar.

Desde que ingressei na *Universidade Estadual do Ceará* (mais precisamente na *Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central*, em Quixadá), no ano de 1986, continuo presenciando, por meio do ensino, da pesquisa e da extensão, a situação dos indigentes que se encontram alocados em favelas. Meu

trabalho em comunidades insere-se num cenário onde todos somos atores que buscam, com sensibilidade, repensar e redimensionar paradigmas, cuja crise muito tem afetado os processos de subjetivação dos indivíduos, levando-os, muitas vezes, à manifestação de sintomas. Figueiredo (1994) indica que o termo subjetividade (que advém da expressão latina *subjectu*) significa aquilo que subjaz ou é fundamento. Referenciado pela noção nietzscheana, define-o como uma espécie de vazio interior que pode acolher experiências humanas passíveis de registro, expressas, projetadas, negadas ou indefinidas, concernentes a fantasias, sentimentos, pensamentos e percepções. A capacidade de elaboração afetiva do ser humano ocorre no âmbito desse espaço psíquico, o qual o beneficia no que tange à sua sanidade mental, já que também o constitui como sujeito.

Acredito que é preciso assumir papéis mais atuantes que instiguem higidez e organicidade no âmbito da vinculação afetiva. A promoção, prevenção e recuperação da saúde mental, a propósito, visa a manter o bem-estar dos indivíduos que se inserem numa coletividade. Saúde, sofrimento e doenças mentais, conforme enfatiza Birman (1980), efetuam-se em seres humanos históricos, referenciados por organizações sociais determinadas, elementos biopsicológicos e que são representantes, conscientes ou inconscientes, de interesses e valores do espaço que ocupam no sistema produtivo. Expressam processos vitais de indivíduos que têm diferentes competências para enfrentar problemas e mudanças. Formulam, então, graves indagações sócio-ético-políticas sobre a prevenção em saúde mental, já que ações preventivas e curativas, nesta área, aludem à regulação social. Práticas psicoterapêuticas, como a psiquiatria, ao lidar com a alienação, possuem sutis e complexos instrumentos para estabelecer controle e poder sobre o sujeito concernentes ao seu tempo, espaço de ação e interação social, restringindo o alcance e sentido de suas condutas. É preciso, então, evitar a idéia de normalidade mental que reduz a diversidade do homem e o transforma em objeto.

Em Fortaleza, que tem 2 milhões de habitantes, há 313 guetos de miséria contando mais de 540.000 pessoas, ou 1/3 de sua população (Barreto, 1997). Aspectos do perfil socioeconômico da população infanto-juvenil de 0 a 17 anos, residente na Cidade, durante o ano de 1991, denunciavam infames condições existenciais: havia 1.768.637 habitantes, 85.084 domicílios localizados em favelas, onde viviam 130.632 crianças e adolescentes entre 0 e 11 anos. Entre seus 114 bairros, a *Barra do Ceará* era a área mais povoada, com 50.896 habitantes. Tinha uma quantidade significativa (85.084 ou 22%) de domicílios situados em *aglomerados subnormais*². Barra do Ceará, Cristo Redentor e Cais do Porto, nas imediações do Pirambu, eram os bairros que tinham maior concentração desse tipo de domicílio. Havia 2.403 crianças, entre 0 e 11 anos, que moravam nas 130.632 favelas de Fortaleza, sendo que 4.338 delas distribuíam-se pelo Pirambu. Em 1999, havia 14,9 milhões de emigrantes³ no País, sendo que 8,3 milhões (55,5%) eram de nordestinos (IBGE, 2000).

A mortalidade infantil, como importante indicador do nível de saúde e qualidade de vida numa nação, retrata, também, fatores problemáticos da dinâmica social brasileira, que tem acentuadas diferenças intra e interregionais: 52% das 51.186.236 famílias cearenses (geralmente numerosas) com crianças de 0 a 14 anos, em 1998, tinham rendimento mensal de até 1/2 salário mínimo (R\$ 75,50). Segundo uma estimativa global, de 122.000 óbitos que ocorrem no País, mais de 60% são de crianças nordestinas. Em termos prospectivos estima-se que, no presente ano 2000, morrerão 56,13% da população infantil do Nordeste e, ainda, 54,21% de crianças no Ceará (IBGE, 1999).

2 - Essa expressão refere-se aos espaços localizados em favelas ou contextos habitacionais semelhantes (casas, barracos etc). Seus moradores ocupam terrenos de propriedade alheia (pública ou particular) dispostos, em geral, de modo desordenado e denso, sem terem, portanto, a posse da terra ou o título de sua propriedade, e carecem de serviços públicos essenciais (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE, 1996).

3 - Esse termo designa os indivíduos que moram fora de seu local de nascimento (IBGE, 2000).

Os agravos à saúde mental da criança, no citado Estado, têm múltiplas e perversas dimensões: até o mês de setembro desse ano 2000, houve 214 desaparecimentos, 1130 casos de violência física, 116 ocorrências de violência sexual, 99 situações de violência psicológica e 945 casos de negligência familiar (SOS CRIANÇA, 2000).

Em meio às pessoas que moram nas favelas, com diferentes enredos de vida, muitos deles infelizes, percebo que as crianças também têm dores psíquicas. Entre as doenças mentais mais comuns na América Latina, a propósito, estão os distúrbios relativos do desenraizamento cultural (Hassler, 1976; Barreto, 1992). Essa questão pode ser ilustrada pelas idéias de Maslow (citado por Chiavenato, 1981), que já incluía, entre as necessidades humanas fisiológicas (respiração, nutrição) e de segurança (proteção, abrigo), as sociais (amizade, inclusão em grupos), de estima (respeito, reputação) e de auto-realização (utilização de potenciais e talentos). No Brasil, porém, a grande parcela de seu povo nem sequer satisfaz as carências básicas, como as nutricionais, que lhes garantiriam a sobrevivência. As necessidades de segurança também são frustradas por conta do subemprego ou desemprego, enquanto os indivíduos são traídos em seus direitos, sistematicamente negados. Conflitos e aflições existenciais diante do imprevisível e incerto cotidiano debilitam sujeitos cujas vidas, de tão alocadas *sob o signo da arbitrariedade*, que instaura discordâncias entre os agentes e o mundo referenciados pelos modelos econômicos vigentes, como ressalta Bourdieu (1979), podem chegar ao ponto de ser interditadas pela morbidez mental. A crise ética, que desvaloriza afetos e incide sobre nossa sociedade, nega a importância revigorante dos contatos que podem redimensionar nossa era. Bronfenbrenner (1996) destaca a intrínseca ligação e as influências mútuas entre o homem e o ambiente, e explica que a salubridade advém de condições ecológicas harmoniosas. Algoz e vítima, porém, dos ataques e destruição da natureza, o homem deixa-se dominar pela

hegemonia de classes e instituições que compactuam na profanação de sua subjetividade.

Então os homens dispersam-se por morros, margens de rios e mares, rampas de lixo, beiras de estradas, em áreas de risco no que tange a deslizamentos, enchentes, desabamentos. Amontoam-se, obstinados, em construções abandonadas, praças, calçadas e sob viadutos, misturados com trapos e papelões, espécies de estorvos que atrapalham carros e embaraçam os passantes, mas não mais os espantam. São impelidos para as zonas periféricas das grandes cidades, constrangedores que são por conta de suas figuras espectrais, até serem chamados de *Sem-Terra*.

Lomnitz (1978) acredita que os crescentes estratos populacionais marginalizados conseguem ocupar espaços permanentes na ecologia urbana das cidades latinoamericanas. Sobrevivem em virtude da sua organização social característica, na qual a insegura e parca economia é compensada através de intercâmbios concernentes não só a bens e serviços (como a oferta de abrigo e alimentação para os migrantes, em sua fase de adaptação inicial à cidade, e de desemprego) mas, principalmente, a redes de cooperação e reciprocidade. Sua comunidade efetiva configura-se, então, por meio da instauração desses nexos, que propiciam apoio moral e emocional, e também dão suporte a sua vida cultural, desconectada de qualquer participação organizada no âmbito da cidade ou do País.

Freud (1929) ressalta que os indivíduos, em épocas diversas, relacionam-se com o mal-estar e sofrimento provocados pela civilização de forma sintomática, situação que necessita ser compreendida em termos dos significados de suas histórias existenciais inéditas.

A experiência como professora me faz acreditar, como *Rubem Alves* (1993), que um educador deve ser como uma árvore, habitando um mundo onde o que vale é a relação que o liga aos alunos. Cada um tem uma fase, uma história a ser contada, tristezas e esperanças. E a educação é algo para acontecer nesse espaço

artesanal, invisível e denso que entre eles se estabelece. Na prática docente, então, é preciso fomentar a criação de saberes para que possamos, professores e alunos, compreender a realidade e tentar transformá-la. A pesquisa precisa constituir-se num ato de sujeitos lúcidos, questionadores e tenazes, que ousam buscar conhecimentos formulados por suas inquietações e interpretar o cotidiano com base em sua dimensão sociohistórica.

Estas considerações suscitaram os seguintes pressupostos:

- 1) o contexto da favela influi nas idéias e experiências de família e sociedade por parte das crianças que nele estão inseridas;
- 2) a vivência familiar inicial das crianças referencia suas imagens e relações sociais posteriores;
- 3) a existência em grupo potencializa os recursos individuais das crianças, por configurar-se como um suporte diante da cultura de exclusão e fragmentação em que vivem.

Minha questão essencial, portanto, foi: as relações grupais empreendidas pelos escolares que habitavam a comunidade do *Pirambu* (a qual se constituiu num ambiente desagregador) puderam funcionar como um apoio para seu psiquismo?

Este estudo consistiu numa compreensão dos significados inerentes às configurações vinculares tecidas por um grupo de 32 crianças que moravam na Favela do Pirambu, localizada na cidade de Fortaleza, no Ceará - Brasil, e que freqüentavam sua escola comunitária durante os meses de agosto a outubro de 1998. Foi fundamentado na teoria grupalítica e, mais especificamente, nos conceitos winnicottianos, e desenvolvido conforme as seguintes etapas:

- 1) discorri, na parte introdutória, sobre a problemática inerente às crianças que habitam as favelas brasileiras, especialmente em Fortaleza, no Ceará, e sobre os fatores que

- me levaram a optar pelo tema deste estudo, associando-os com minha experiência de vida e profissional, como psicóloga e docente;
- 2) explicitar seus objetivos, ressaltando que busquei conhecer as formas de vinculação estabelecidas por um grupo de crianças que freqüentaram a *Escola Comunitária do Projeto 4 Varas*, na comunidade do Pirambu;
 - 3) revisei a literatura, considerando estes enfoques: .conceitos sobre o vínculo, que foi comentado em termos etimológico, psicológico, mitológico, filosófico e religioso; .a evolução, pluralismo e movimento que caracterizam a idéia de grupo, com todas as suas tessituras psicodinâmicas, na dimensão psicanalítica (Freud, Pichon-Rivière, Bion e Kaes); o pensamento winnicottiano, utilizando, mais especificamente, suas noções referentes a: a) o grupo como espaço potencial e transicional; e b) a tendência anti-social; o conhecimento de aspectos sócio-históricos (Ariès, Freyre, Costa), psicológicos (Melanie Klein) e familiares (Soifer) da criança como indivíduo;
 - 4) indiquei o método de investigação e descrevi o local, os sujeitos, o instrumento e o procedimento adotados para a efetivação do trabalho de campo e para a organização e análise dos dados obtidos;
 - 5) apresentei os resultados, que foram inseridos nestas categorias de configurações vinculares: a) criança com pessoas centrais, b) criança com criança; c) criança com grupo; d) criança com tarefa; e) criança com mundo externo. Averigüei, ainda, as contratransferências das professoras e da pesquisadora;
 - 6) analisei e discuti os resultados, seguindo níveis de profundidade que incluíram a descrição, interpretação e compreensão dos significados inerentes aos temas recorrentes, identificados nos discursos e atividades escolares e lúdicas do grupo de crianças;
 - 7) concluí o trabalho, tecendo algumas considerações sobre as questões que me pareceram de maior relevância: o grupo de escolares funcionou, efetivamente, como

suporte afetivo para seus integrantes, que então conseguiram subsistir ao ambiente desagregador da favela; o engajamento de comunitários e profissionais configurou-se num espaço de mutualidade, que propiciou ao grupo salutar reconstruções de vínculos e existências.

Apesar da importância científica e social do tema abordado, ainda é insuficiente o acervo de investigações sobre ele efetuadas. Este trabalho pretende também favorecer o surgimento de inéditas e férteis reflexões, e práticas profissionais multidisciplinares.

Vivemos num tempo em que os homens ainda não conseguiram a parceria adequada para debelar a injustiça e burilar esboços de futuro mais favoráveis para as gerações que vão nascer, como já percebia Brecht (1966). Mesmo fragilizada nessa sociedade que determina morbidez e alienação, confinando existências para viabilizar seu processo de desconstrução, a criança ainda representa a possibilidade da reinvenção de mundos melhores. Como incita Carlos Drummond de Andrade (1973, p.28), *não há que desesperar do homem porque ainda temos os meninos, surpreendentes em sua promessa de humanidade.*

Minha *Dissertação de Mestrado* (Oliveira, 1993) revelou o desejo de ser adulto por parte de um grupo de crianças, assinalando, portanto, a significativa influência da sociedade e da família na formação do psiquismo individual. Evidenciou que o contexto histórico determina, consideravelmente, múltiplos contornos de subjetividades. Expôs, na verdade, a urgente necessidade de se encenar a história de amor mais desejada, que se constitui na ocorrência de relações humanas generosas na mediação de afetos e solidárias na reciprocidade que vitalizam.

A Psicanálise remete-se à infância para discorrer sobre o momento vital mais importante quanto à possibilidade da emergência de saúde ou doença mental. Mas o contexto da favela desagrega famílias, mutila indivíduos e mostra um sofrimento que faz esmaecer vínculos e pouco sedimenta singularidades. É preciso,

então, revigorar a lealdade que integra, identifica e autonomiza, imanente das pessoas que se transmutam em grupos. Se o que move a Ciência e a vida são as paixões, então esse é o grande desafio, vigoroso como um sonho que não se desfaz em utopia, voraz como o desejo de instaurar um pacto entre o encantamento de existir e o direito de ser feliz. Para que serve a Ciência, afinal, senão para facilitar o trabalho dos homens na recriação da vida?!...

2 OBJETIVOS

2.1 Geral

- Conhecer e compreender, por meio do método qualitativo-clínico e da observação participante de suas expressões verbais, gestuais e lúdicas, com base no referencial psicanalítico, os vínculos que as crianças de seis a dez anos, integrantes da Escola Comunitária 4 Varas, localizada no Pirambu, estabelecem com: 1) as pessoas centrais dessa favela, 2) seus pares, 3) o grupo, 4) as distintas tarefas, 5) com o mundo externo, e as contratransferências: 1) das professoras, e 2) da pesquisadora.

2.2 Específicos

- Averiguar a existência de recursos grupais no que tange a suporte psicológico para a turma de crianças, o qual viabilize sua sobrevivência psíquica no âmbito desagregador da favela.
- Analisar o processo de construção dessas relações sociais experimentadas pelas crianças, visando a aumentar a eficácia das interações e ativar seus núcleos salutarres, intervindo na prevenção da doença mental por meio de técnicas psicoterápicas ulteriores.

3 REVISÃO DA LITERATURA

3.1 O vínculo

3.1.1 Conceitos etimológico e psicológico

O termo substantivo vínculo advém do vocábulo latino *vinculu* ou *vinculum* e designa: 1) *tudo o que ata, liga ou aperta*; 2) *nó, liame*; 3) *ligação moral*; 4) *encargo, restrições*; 5) *relação, subordinação*; e 7) *nexo, sentido* (Ferreira, 1986, p. 1777).

A idéia de vínculo parece sugerir, portanto, dependência e mal-estar mas, ao mesmo tempo, insinua propósitos e rumos que lembram autonomia e liberdade. Referida palavra, aliás, era sinônimo de círculo e grupo no antigo idioma latino. O vocábulo grupo, por sua vez, empreendeu uma histórica resistência epistemológica, vindo a significar uma reunião de pessoas apenas na metade do século XVIII (Anzieu, 1986). Tal fenômeno é explicado por Freud (1920) como sendo instigado por sua representação imaginária, já que provocaria angústias primitivas por ser percebido como um empecilho para a realização dos desejos amorosos edípicos.

A dimensão psicológica do vínculo é ressaltada pela plêiade das investigações psicodinâmicas (Bowlby, 1951; Freud, 1921; Mahler, 1982; Melanie Klein, 1982; Spitz, 1987; Winnicott, 1985), a qual acredita que as relações primitivas definem espaços e investimentos afetivos da criança com a família e o mundo, processo que é considerado como determinante da saúde mental humana.

Reconhecer e ser reconhecido através de outros, conforme o pensamento freudiano, configura a identificação, que é a mais primitiva forma de laço emocional entre o bebê e seus pais. O psiquismo da criança será instituído por meio

desta primeira identificação (formada por sentimentos de afeição) e, ulteriormente, através das identificações regressiva (que substitui a escolha de objetos renunciada e que, devido ao abandono de catexias objetais edípianas, superintensifica estes sentimentos ternos) e parcial (que, baseada na partilha de traços comuns entre egos e na concomitante ressonância de superegos, integra o processo por meio do qual o ego e o superego se identificam com o id). As identificações, assim, fundamentam as instâncias constitutivas da personalidade em termos de diferenciação e dinâmica dos jogo de forças entre id, ego e superego.

As relações originais, prototípicas de todos os outros contatos inéditos, podem reeditar-se, inconscientemente, nos processos interativos atuais, resgatando sentimentos ambivalentes e atualizando conflitos arcaicos, através dos quais são nutridas.

O narcisismo, segundo Freud (1914), refere-se ao mito de *Narciso* e constitui-se no amor pela imagem de si próprio. Pode ser primário (quando no estado inicial de vida a criança concentra sua libido nela mesma) e secundário (situação na qual a libido se retira de seus investimentos objetais e volta ao ego). Diferencia 3 tipos de escolha objetal: 1) anaclítica (em que a eleição do objeto amoroso se baseia no modelo das figuras parentais); 2) narcisista (fundamentada a partir do padrão de relação da pessoa com ela mesma, na qual o objeto representa o próprio indivíduo); e 3) edípica (quando há preferência, na fase adulta, por pessoa que simbolize um dos pais na relação amorosa).

O ser humano tem carências afetivas em função das demandas pulsionais não efetivadas, por isso a tentativa de resgatar a satisfação adiada por meio da reimpressão do modelo de relação original, na relação presente, é um fenômeno passível de ocorrer em qualquer contexto de interação humana.

Spitz (1987) indica que a evolução normal da criança é pontuada pelos organizadores do psiquismo, nos quais maturação e desenvolvimento são processos

integrados da personalidade. Durante os dois primeiros anos, ocorrem os três seguintes organizadores: 1º) surgimento do sorriso no rosto humano (2º e 3º meses). O bebê sorri quando vê um rosto humano, fato que indica o surgimento dos primeiros rudimentos do eu e uma primeira relação pré-objetal ainda indiferenciada; 2º) surgimento da reação de angústia diante do rosto de um estranho (8º mês). Ocorre a integração progressiva do eu do bebê e estabelece relação com o primeiro objeto libidinal, em concomitância com a ameaça de perdê-la; e 3º) surgimento do não (2º ano). Com base em reflexos, possibilita a criança uma total distinção entre ela própria e o objeto materno e, conseqüentemente, entra no âmbito das relações sociais e do simbolismo. O mencionado autor também discorre sobre alterações patológicas inerentes a certas situações traumáticas, tendo efetuado investigações sobre hospitalismo e patologia psicossomática do latente.

Bowlby (1951) elaborou a *teoria do vínculo*, destacando a ligação afetiva primária da relação mãe-filho. Suas investigações concernentes à interação humana basearam-se na conduta social inserida num prisma desenvolvimentista. O papel primordial do vínculo é defender a vida do indivíduo de agentes predadores externos.

A carência afetiva que se transmuta em sensações de abandono traz sérios prejuízos para a personalidade. Ocorrem altos níveis de mortalidade com crianças institucionalizadas, inclusive com as que estão adoecidas em hospitais. Outras, ainda, que vivem em ambiente familiar, por serem cuidadas por pessoas que com elas não estabelecem vínculos, são suscetíveis a distúrbios somáticos (Bowlby, 1951; Spitz, 1987).

Mahler (1982) muito contribui para o estudo do desenvolvimento infantil primitivo, destacando as seguintes fases: 1) indiferenciação (autismo e simbiose) do bebê no que se relaciona à sua mãe e meio ambiente; 2) diferenciação,

através da qual a criança pode obter sua apartação; e 3) individuação e constância objetal.

Laplanche e Pontalis (1988) explicam que a expressão *relação de objeto* (ou objetal) designa a forma de vinculação do indivíduo com seu mundo, sendo redundante de uma determinada estrutura da personalidade e da assimilação relativamente fantasmática de objetos e certas defesas.

A teoria das relações objetais prioriza a necessidade do sujeito de se relacionar com o objeto, valorizado por sua capacidade para enriquecer relacionamentos, e considera boca, ânus e genitais como elementos intermediários no processo relacional da criança com os pais. Assinala, então, a vida relacional entre o sujeito e o objeto, contextualizada desde o estabelecimento de vínculo entre a mãe e o bebê.

O conceito de objeto parcial é incluído na idéia de relação objetal e evidencia a clivagem do objeto interno em suas condições de bom e mau objeto, conforme o pensamento de Melanie Klein (1982). As duas posições por ela postuladas, sobre os primeiros estágios do ego infantil, que formam as bases das tentativas do adulto no sentido de elaborar as angústias primitivas, são as seguintes: posição esquizoparanóide, na qual o recém-nascido dissocia seu mundo em objetos totalmente *bons* e *maus*, criando um sistema irracional que leva a uma cisão esquizóide em seu ego. Aos 6 meses de idade, aproximadamente, confronta-se com o mais dramático problema de seu desenvolvimento, ao reconhecer que é o mesmo objeto que o frustra e o gratifica. Desta forma percebe o objeto como total e complexo, o que o conduz à posição depressiva, que se caracteriza pelo surgimento dos sentimentos de responsabilidade e pesar em relação aos objetos que, internamente, sente haver destruído ou danificado. Assim, surgem a culpa e o conseqüente desejo de reparação, o que pressupõe a existência de memória, a capacidade de antecipar-se mentalmente e um critério de continuidade que levam ao estabelecimento de uma diferenciação entre

os mundos interno e externo. A citada autora explica ainda que as posições esquizoparanóide e depressiva prolongam-se por toda a vida do indivíduo, contextualizadas em fases específicas segundo suas relações objetais, ansiedades e defesas.

Heimann (1952) ressalta que a identificação tem intrínseca relação com os processos de introjeção e projeção.

Na teoria psicanalítica, conforme indicam Laplanche e Pontalis (1988), a projeção é a operação pela qual o sujeito expulsa de si e localiza em pessoas ou objetos qualidades, sentimentos, desejos e medos que desconhece ou nega em si mesmo. Trata-se de uma defesa muito arcaica que consiste em buscar no mundo externo a origem de um desprazer, quando o sujeito estabelece um corte no universo, de modo que o que lhe resulta intolerável encontra seu lugar e sua causa no mundo exterior.

A vinculação é enfatizada por Zimmerman (1999) como uma condição mental que revela formas distintas de *ligação, com caracteres permanentes, entre partes que estão unidas e separadas*, embora se conservem claramente demarcadas entre si. É enfatizada, na contemporaneidade, pela Psicanálise, que se instaura, primordialmente, no processo interativo entre analisando e analista.

Além dos vínculos de amor, ódio e conhecimento, indicados pelo pensamento bioniano, o vínculo do reconhecimento é sugerido ainda por Zimmerman (1999). Considera-o como um significativo elemento que se instaura desde a primitiva relação mãe-bebê, ou seja, desde a fase narcisista estruturante da personalidade e pode configurar-se de quatro formas, inerentes tanto ao *setting* psicanalítico quanto à própria existência humana: 1) reconhecimento (o prefixo "re" significa ocorrer outra vez) de si mesmo. Já que o termo vínculo se refere às relações entre partes psíquicas diversas em situação de integração, desintegração ou antagonismo, deve-se ressaltar como é significativo o ato de reconhecer (conhecer outra vez ou re-significar) o que existia

antes no âmbito psíquico (como a pré-concepção de um seio materno que amamenta e que é inerente ao bebê, e que pode se tornar consciente se efetivada); 2) a obtenção de um reconhecimento de um outro com características diferenciadas. O bebê não é consciente da existência de si mesmo, do outro, nem das dimensões internas e externas, vivendo uma condição narcisista e caótica formada por sensações de prazer e desprazer. O desenvolvimento psíquico do ser humano pressupõe a consideração pelas diferenças dos demais, individualizados em suas peculiaridades que incluem valores e comportamentos, processo denominado de *posição depressiva* pela escola kleiniana; 3) ser reconhecido a um outro (como um modo de revelar que lhe é agradecido). Este tipo de vinculação indica a gratidão de um indivíduo em relação a outro, situação também associada à mudança da posição esquizoparanóide para a depressiva (definidas pela doutrina kleiniana). Introjeções surgem no lugar de prévias e demasiadas identificações projetivas e dissociações, objetos totais substituem os parciais e a pessoa enfrenta responsabilidades e possíveis erros culposos. Sua onipotência transmuta-se na habilidade para cogitar sobre as vivências afetivas, aprendendo com elas e simbolizando-as, quando então configuram-se sua sujeição e tenuidade; 4) ser reconhecido pelos outros (o indivíduo precisa conservar sua auto-estima e identidade, que são buriladas pela consideração de sua autonomia e por meio da aceitação, valorização e amor a ele concedidos). Todo indivíduo vincula-se a objetos de forma intra, inter ou transpessoal e, nessa relação, é preciso haver reconhecimento e valorização, características recíprocas para conservação da auto-estima que lhe devem ser inerentes. Alterações concernentes à auto-estima, identidade e contato com a realidade exterior são referenciadas pela falta de individualização.

Bion (1962) define vínculo como uma relação que intermedeia objetos, idéias e emoções entre duas ou mais pessoas ou entre suas partes separadas, desde a época mais arcaica do indivíduo. No período fetal já há existência psíquica vincular. Utiliza as iniciais L (primeira letra do termo inglês *love*) para indicar vínculos de amor,

H (primeira letra de *hate*) para designar os nexos de ódio, e K (primeira letra de *knowledge*) para explicar as vinculações do reconhecimento. É concernente à aceitação de verdades referentes à auto-estima, sendo muito significativo para a psicopatologia (já que esta varia sua intensidade na dependência dos mecanismos defensivos que o ego usa para negar o sofrimento psíquico), podendo ser positivos (+) ou negativos (-).

Ressalta o conflito entre emoções inerente a um mesmo vínculo. Percebe-o ainda como: 1) elementos que intermedeiam a união de duas ou mais pessoas ou de duas ou mais de suas partes; 2) sendo de tipo emocional; 3) sendo imanentes (inerentes e imprescindíveis a um indivíduo); 4) funcionando de forma estrutural (fatores diversos assumem configurações múltiplas); 5) polissêmicos (muitas interpretações são por eles instigadas); 6) incluindo, em geral, os âmbitos inter, intra e transpessoal; 7) requerendo a reflexão de um dos indivíduos sobre as vivências emocionais sem a presença do outro para estabilizarem-se; 8) sendo passíveis de mudanças; 9) dependendo da relação continente (sistema dinâmico através do qual a mãe, com empatia ou podendo causar frustração, recebe as projeções de um outro, decifrando-as e transmutando-as, para serem restituídas ao filho de forma mais amena. Indica também a habilidade desse indivíduo para entrar em contato com as próprias emoções e angústias, sustentando-as e enfrentando-as, sem negá-las e repeti-las, e sem efetuar atuações ou somatizações) - conteúdo (conjunto formado por elementos psíquicos que engendram necessidades, angústia, objetos ameaçadores, o qual precisa ser projetado), sendo formulado como imprescindível por Bion no que tange ao desenvolvimento mental saudável da condição humana. Acredita que o homem só se realiza no âmbito grupal.

Distintas manifestações relacionais (no âmbito de casais, famílias, grupos e instituições) são nomeadas por Maldavsky (1993) de configurações vinculares, por ele consideradas como produto da evolução de um conjunto de estruturas psíquicas nos planos intra, inter e transsubjetivos, fundamentadas por

mecanismos defensivos e pelo binômio pulsão/erogeneidade, e interrelacionadas, reciprocamente, com o meio (Donato et al., 1995).

Bateson et al. (1974), integrantes da Escola de Palo Alto, na Califórnia, formularam a *Teoria da Comunicação Humana*, onde enfatizam o conceito de *duplo vínculo*, situação na qual as pessoas não podem viver próximas nem apartadas. Esse processo mórbido, que ocorre no âmbito da interação pais e filhos, veicula mensagens contrárias e depreciativas em relação à criança, que se torna dependente das esperanças paternas.

Puget e Berenstein (1994) referem-se às configurações vinculares inter e intra-subjetivas entre indivíduos do mundo real, conforme o modelo sistêmico, enquanto Baranger e Borough (1961) assinalam a constante e mútua ligação psicodinâmica, entre analista e analisando, no âmbito do campo analítico.

Além de Lacan (1977) ressaltar que o bebê precisa da mãe para configurar sua imagem corporal e identidade, reconhecendo seu *self* personalidade num outro indivíduo e por seu intermédio, Kohut (1988) também assinala a função estruturante de um *self* grandioso para os filhos por parte dos pais, por meio da louvação de seus talentos.

Se Kaes (1995) indica que os organizadores psíquicos inconscientes instigam processos de desejo, amor e ódio que instauram vínculos entre o sujeito e seus objetos, Winnicott (1985) enfatiza a necessidade do vínculo do reconhecimento, quando descreve uma mãe emblemática e sua função de espelho, juntamente com a família, no que concerne à evolução psíquica da criança. Pensa que só quando uma criança é refletida por um olhar materno afetuoso sente segurança, prazer vital, desejo de conhecer e crença em seu potencial.

Pichon-Rivière (1991, 1998) percebe o vínculo como uma interação dialética do sujeito com os objetos internos (formado com base nos vínculos internalizados que lhes servem de modelos para contatos inéditos) e externos, a qual

se expressa por meio de condutas específicas. Acredita que há necessidades que motivam os processos vinculares e incitam a instauração de relações intersubjetivas. Esta noção referencia toda sua teoria concernente à saúde e à doença mental no âmbito de adaptações ativas ou passivas à realidade. Considera o indivíduo saudável quando, ao instaurar uma relação ativa e dialética com o ambiente, apreende-o, transforma-o e também a si mesmo, como indica Peguin (1997).

Assim como a interação humana pode ser configurada em termos de troca, a subjetividade resulta da permuta entre o organismo e o meio, basicamente entre o bebê e a mãe. É preciso pensar nas condições mínimas necessárias para que se possa estabelecer a interação como troca, contribuindo assim para uma vida mais saudável. O bebê precisa ter condições para a troca com o meio, inicialmente representado pela mãe, não só em termos de forma, mas também em termos dos sistemas de significação. Essa última condição é a pulsão de vida, que deve sobrepujar a pulsão de morte e permitir o impulso para o objeto, o que garante a sobrevivência. A mãe é o objeto externo com base no qual o bebê constrói seu mundo interno e sua identidade. Oferece a ele o objeto bom sobre o qual Melanie Klein (1982) se refere, necessário para a construção do núcleo egóico. Penso que este é o modelo de saúde que deve ser construído sobre uma relação amorosa.

O indivíduo, inconscientemente, repete modelos com os quais se identificou durante sua história. Daí a importância da mãe fornecer um primeiro padrão identificatório saudável e amoroso para o bebê, no sentido de que ele possa formar e internalizar uma base construtiva de interação.

3.1.2 Representações na mitologia, filosofia e religião

O conceito de representação social foi configurado a partir do trabalho de Moscovici (1978) que, versando sobre a socialização da Psicanálise e sua

apropriação pelos parisienses, buscava torná-la útil a outras funções sociais. Referido autor explica esta expressão como a interação de um conjunto de imagens e conceitos, originados nos processos de comunicações interindividuais, cujos conteúdos diferenciam-se, continuamente, através do tempo e do espaço. Sua função é direcionar e dar significado ao comportamento, integrando-o ao ambiente, que reestrutura numa rede de relações. Jodelet (1986) opina no sentido de que a representação social é um modo de conhecimento prático, expresso no âmbito cognitivo e socialmente compartilhado, que possibilita a construção de uma realidade e a comunicação.

Os vínculos têm signos diversos: podem transmutar-se em algemas que capturam e aprisionam; em vestimentas e condutas que mimetizam, identificam e sustentam; ou em reluzentes alianças que celebram encontros e paixões.

Com relação à representação mitológica do vínculo, Naves (1997) e Guimarães (1999) ensinam que, inicialmente, o símbolo era um objeto separado em seus elementos constitutivos e que só podia ser reconhecido, posteriormente, pela integração de seus fragmentos. O ser humano, que o criou, a ele se assemelha em sua incompletude e busca de totalidade, fenômeno que se configura como o processo mitológico que lhe é inerente em qualquer tempo e contexto.

Freud (1913) indica que é o nível repressivo de certa cultura que incita a forma de manifestação mítica dos desejos. Como o sonho, é uma tentativa de realização simbólica desejante no embate com repressão e, casualmente, culpa. O espírito do homem primitivo elaborou o mito, poderoso em sua função de revelar e apreender o sagrado e conservar a identidade histórica dos povos. Representa os conflitos humanos e as possibilidades (referenciadas pelas divindades) de lidar com eles, suportando-os e sobrepujando-os. Tem ação terapêutica porque facilita o entendimento e a transmutação da personalidade, já que integra, de modo inteligível, características humanas que eram incongruentes.

O individualismo é exacerbado a partir do renascimento, fenômeno que leva a apoderações míticas pessoais. Com base no mito individual do neurótico, a Psicanálise restabelece o mito coletivo e seu papel terapêutico, já que somos singularidades estruturantes de culturas específicas.

Surgidos do Olimpo, criados ou não pelo imaginário do homem, tem influenciado culturas milenares. Penso que a vinculação, tema deste trabalho, pode ser ilustrada com uma antiga história de amor integrante da mitologia grega (referida como sendo do século II A.D.), na qual é destacado o caráter heróico de uma mulher que, vencendo desafios, esforçou-se por obter sua plenitude, configurada, finalmente, também com a contribuição de um homem.

Conforme Apuleio (1989), havia um rei que tinha três belas filhas: as duas mais velhas eram casadas com príncipes e a mais nova e mais formosa, Psique (que representa a alma, acompanhada ludicamente por amores, e que se configura numa menina alada, como uma borboleta, que se liberta do corpo quando ocorre a morte), continuava solteira. Afrodite (deusa do amor), então, incomodada com o esvaziamento de seus templos por conta da adoração das pessoas à beleza de Psique, havia decidido castigá-la, apartando dela seus pretendentes, casando-a com o mais monstruoso ser e pedindo ao seu bonito filho, Eros (deus do amor, nascido da noite em concomitância com a terra, e advindo do caos primitivo. Garante a continuação da vida e a união do meio. É representado por um menino alado, despido, o qual carrega um arco e flechas de amor que machucam corações humanos ou divinos), que efetivasse sua idéia.

Fascinado, contudo, por Psique, feriu-se com uma de suas flechas e passou a amá-la. Quando seus pais questionaram o oráculo (divindade que responde a consultas) pelo fato de a filha não se casar, o ente divino orientou no sentido de que ela deveria se vestir de noiva e ficar próxima a um rochedo, onde se tornaria mulher de um monstro. Foi, então, para lá levada, num cortejo fúnebre, em meio a lamentos em razão

do seu infeliz destino. Zéfiro conduziu-a, suavemente, até um bonito lugar, onde adormeceu. Ao despertar, estava num grandioso mas vazio palácio, onde vozes lhe ofereceram fartura e conforto até encontrar um marido também invisível. Nesse casamento, que não foi revelado à mãe de Eros para não enraivecê-la, Psique viveu com riqueza e amor, mas não podia ver o homem amado (pois só surgia à noite), apenas tocá-lo, senão se tornaria infeliz. Engravidou, sentiu saudades das irmãs e pediu a Eros para vê-las, quando então este tentou adverti-la quanto ao perigo a que se exporia. As irmãs, com inveja de sua felicidade, disseram a Psique que tentasse conhecer seu marido, o qual seria um réptil que iria devorá-la. Quando, então, à noite, com uma lamparina de azeite e uma navalha, ela foi fitá-lo, sentiu-se seduzida por sua beleza e machucou-se com uma de suas flechas, por ele ficando ainda mais apaixonada. Eros, quando acordou, enraiveceu-se por seu mistério ter sido descoberto e por ter sido queimado no rosto com azeite fervente (ou seja, experienciou uma ferida narcísica ao ser fitado por Psique). A relação foi desconstruída no molde patriarcal anterior e, então, ambos se viram de forma diferente, mais humanos e livres. Eros foi embora, apesar de Psique ter lhe pedido para não o fazer. Ela tentou morrer afogada num rio, mas este, para não profanar-se, a restituiu à margem, onde foi incentivada por Pã (deus dos pastores e rebanhos) a evocar Eros, revivendo seu amor. Quando foi procurá-lo, encontrou com deusas, entendeu que precisava da sogra (Afrodite) e foi buscá-la, mas esta por ela já procurava. Perto de seu palácio, foi capturada por suas criadas, que a levaram até a deusa do amor, quando, então, a desprezou, negando que fosse mulher de seu filho e ordenando-lhe que executasse várias tarefas: 1ª) distinguir sementes de muitos cereais mesclados em pouco tempo. Psique desesperou-se, sentindo-se impotente, mas foi ajudada por formigas, persistentes, serenas e sábias no que concerne à terra, com elas fortalecendo-se. Afrodite desconfiou que foi assistida por Eros e indicou-lhe outra missão; 2ª) pegar lã de ouro pertencente a ferozes ovelhas. Psique novamente angustiou-se e tentou morrer num rio, mas um caniço, por conta do

qual mudou de idéia, sugeriu-lhe que aguardasse o pôr-do-sol, quando as ovelhas saíam e deixavam partes de sua lã na relva da qual se alimentavam. O caniço representou a necessidade da maleabilidade diante de situações específicas que povoam nosso cotidiano. Psique precisava aproximar-se de Eros mas, já que estava ainda tão irado quanto as ovelhas, seria mais sensato esperar que se acalmasse. Afrodite continuou a duvidar de Psique no que se referia à efetivação de seus encargos e a ela atribuiu a outra atividade; 3ª) retirar água (emblemática da masculinidade fecundante) da Fonte Estige (ninfas que dirigia uma fonte mágica e nociva que ia até o inferno) com uma diminuta urna de cristal (símbolo de sua feminilidade). O lugar era perigoso e guardado constantemente por ferozes dragões sem pálpebras. Ao sentir-se incapaz, foi ajudada pela águia (que representa a espiritualidade, intermediando a congruência entre os elementos masculino e feminino), mensageira de Zeus (deus supremo) que, por gratidão a Eros, obteve a referida água. A realização da citada tarefa não livrou Psique de ter que cumprir outra a mando de Afrodite; 4ª) ir até Hades (temido deus invisível dos mortos, que domina o mundo subterrâneo ou o inferno e, impiedosamente, não lhes deixa voltar para o mundo dos vivos) e trazer, numa pequena caixa, um dia da beleza de Perséfone (deusa do inferno). Psique quis matar-se, saltando de uma torre alta, porque considerou esse intento irrealizável (essa sua terceira tentativa de morte representa, contudo, possibilidades de mudança e renovação). A torre lhe disse para não apartar o espírito do corpo porque, se assim o fizesse, o primeiro não mais poderia retornar de Tártaro (região do mundo inferior que fica acima do inferno, lugar de castigo dos deuses e criminosos), e lhe ensinou como efetivar a tarefa: ao atravessar o rio do inferno, no barco de Caronte (gênio velho do inferno que transporta as sombras dos mortos numa barca pelo rio Aqueronte - as almas deveriam atravessá-lo para chegarem ao *Império dos Mortos*), deveria controlar sua compaixão, não resgatando o cadáver de um ancião que flutuava no referido rio, nem ajudando, depois, três velhas tecelãs. Quando encontrasse Perséfone, deveria

aceitar o pão tosco que lhe oferecesse e se sentar no chão, mantendo fechada a caixa que receberia, contendo a beleza da deusa. Psique pagaria a Caronte com uma das duas moedas que levava, daria dois bolos de cevada para Cérbero (pavoroso cão de três cabeças e cauda de serpente que vigia a entrada do inferno) e obteria, finalmente, a diminuta caixa almejada. Psique, contudo, abriu-a, achando que precisava mais da beleza (que acreditava haver em seu interior) do que Afrodite. Foi, porém, um estado de sono que a caixa lhe causou. Eros, entretanto, dela saudoso, recolocou o material na caixa e despertou Psique com um esvoaçar de asas, pedindo então ajuda a Zeus para com ela casar-se outra vez. Esta, ao ser recebida por Zeus no Olimpo (monte considerado como a morada dos deuses), ganhou dele uma taça de ambrosia (alimento divino que concedia a imortalidade) e ouviu a seguinte orientação: *bebe e sê imortal*. O referido deus intermediou a reconciliação de Afrodite com Psique, a possibilidade desta casar-se novamente com Eros e sua imortalidade. O casamento, efetivado pela segunda vez, configurou-se numa relação sem hegemonia do elemento masculino sobre o feminino, conflito inerente a todas as culturas, já que seus membros transmutaram-se e contribuíram, com suas qualidades, para assim tecê-la. Esse mito ressalta a capacidade da mulher para enfrentar desafios e sobrepujá-los, instaurando uma relação dialética com o homem, na qual não há vencedores ou vencidos, mas parceiros que, suplementando-se, empreendem e re-significam paixões e existências.

O amor à sabedoria é a questão da Filosofia, estudo de abrangência pluralista que intenta expandir, incessantemente, a compreensão da realidade (Ferreira, 1986). Penso que pode ilustrar, também, o tema da vinculação quando aborda a idéia de paixão que, conforme Lebrun (1986), é reativa à presença de algo e simboliza a permanente dependência humana do outro. Hegel (citado por Lebrun, 1986, p.23), a propósito, ressalta que *nada de grande se fez sem paixão*. Heráclito (576-480 a.C.) indica que há o amor com exageros físicos e o celeste, que relaciona-se com a razão (*logos*), comum a todos os seres e que rege o universo, postura que é explicada por

Reale e Antiseri (1990) e Durozoi e Roussel (1996), quando indicam que a verdade pode ser alcançada não só por meio da inteligência, mas através de uma espécie de reminiscência do coração, que possibilita a passagem da beleza sensível à beleza perfeita da idéia inteligível, como se apreende nos diálogos ocorridos em torno de 384 a.C., e que compõem *O Banquete*, de Platão (428-348 a.C.). A Medicina, no referido contexto, é descrita pelo médico Erixímaco como a ciência que se ocupa dos fenômenos do amor, que são inerentes ao corpo, como lembra Fédida (1988). O médico cuida de eros adoecido pelo excesso de amor, processo que é definido pelo termo grego *terapéia*, já que a morbidez física se configura em paixões amorosas. Restaura, então, o equilíbrio corporal e livra-o da afetação de paixão com o amor justo que lhe traz. A morbidez física é uma perturbação amorosa que só pode ser cuidada se o terapeuta nela arraigar a proporção justa do seu amor. A própria doença, como paixão, tem o poder da cura ao ser ouvida por um outro que dela pode cuidar. A Psicanálise tenta fazer com que a experiência psicopatológica possa ensinar àquele que a vivencia. Há, portanto, históricas evoluções de amor e morte nas doenças físicas.

A doutrina platônica, caracterizada pela teoria das idéias e pela preocupação com os temas éticos, ensina que a Filosofia visa a conhecer o bem, processo suficiente para instaurar a justiça na sociedade (Heller et al., 2000). A expressão *eros* nomeia o desejo humano concernente ao belo, à primazia, saber e eternidade. Desvela a superioridade da alma e o anseio das criaturas efêmeras de chegarem à dimensão celeste. Por desejar a imortalidade e aspirar ao bem, o amor terrestre leva ao amor celeste, tendo este sentido a expressão *amor platônico*, considerado, sobre este prisma, como verdadeiro. A partir de Sócrates (469-399 a.C.), os filósofos gregos ressaltaram que a bondade humana é referenciada pelo saber, já que a Ciência abrange o bem e a virtude. Santo Agostinho (354-430) enfatiza que o homem bom é o que ama de modo justo a si mesmo, aos outros e ao mundo, segundo o conceito de Deus. Sua virtude é obtida por conta do amor, que também determina seu

destino, e não do conhecimento, como os filósofos gregos acreditavam. *Qualquer amor significa, em segredo, amor de Deus* (Durozoi e Roussel, 1996, p.369).

A crença na existência de uma força sobrenatural e fundadora do universo, a quem se deve dirigir devoção, é nomeada de religião, conforme Ferreira, (1988). Referido conceito possui múltiplas ramificações que louvam posturas simples, verdadeiras e solidárias, como ressaltam Hellern e cols. (2000), mas tem-se manifestado, muitas vezes, de forma dogmática, confusa e paradoxal através da história humana. Apesar de também instigar crises, radicalismos e discórdias, tem funcionado como um instrumento de conciliação e apoio para infindáveis angústias existenciais.

Freud (1927) menciona que suas práticas seriam estratégias defensivas do homem contra o caráter persecutório do mundo, e também efetivadas por seu desejo de concertar os defeitos da sociedade. Os deuses, então, teriam sido criados para exorcizar o temor da natureza, apaziguar-nos com o destino cruel - no qual se inclui a morte, compensar-nos e consolar-nos pelas dores humanas. Considera essas representações, ainda, como um tipo de neurose obsessiva, coletiva e universal, permeada de culpa e angústia que, em tempos primitivos, reprimiu instintos ou impulsos sexuais, e sublimou-os em termos de ritos e crenças mitológicas, processo que favoreceu a coesão da sociedade. É a satisfação de desejos ancestrais tão enraizados que explicariam sua resistência e capacidade para livrar-se das cobranças científicas ou do pensamento lógico.

A crença em Deus é o âmago da religião, que se configuraria na saudade do pai primevo, refletida nas muitas figuras divinas. Cristo liberta os homens do ultraje contra o pai, do parricídio primordial ou do pecado original. Ao deixar-se assassinar, confirma que o pai também foi morto. O filho oferece-lhe a máxima expiação possível, mas também atinge seu alvo desejante contra ele, pois torna-se Deus a seu lado, ou o substitui.

O poder da religião, que não é apenas ilusória, deriva-se de uma verdade histórica ou tradicional, e não material. A Psicanálise, ao considerá-la de modo reducionista, conforme o iluminismo, e buscar extingui-la, percebe-a, portanto, como uma dimensão imprescindível do conflito humano básico, que é a luta pela vida, a qual busca conceder uma resposta decisiva.

O cristianismo, que é o conjunto das religiões cristãs apoiadas nos ensinamentos e na vida de Jesus Cristo (Ferreira, 1986), há dois mil anos é a crença que mais vigora no Ocidente. Preconiza que o homem foi criado por Deus conforme sua imagem (Gênesis 1: 27), o qual modelou-o com a argila do solo e colocou hálito vital em suas narinas. Observou, contudo, a inadequação de sua solidão: *não é bom que o homem esteja só. Vou fazer uma auxiliar que lhe corresponda* (Hellern et al., 2000). Incitou, finalmente, seu sono e, de uma das suas costelas, configurou uma mulher.

Deus, portanto, criou o ser humano por amor, vinculando-o às suas outras invenções, mas dotando-o de um caráter superior e com ele compartilhando o mundo. No idioma grego, que decifra o Novo Testamento, o termo amor significa: eros (querer, desejar ou amar algo valioso) e ágape (amor misericordioso de Deus pelo homem). Os primeiros cristãos referiam-se a esta palavra para definir suas refeições comunitárias, cujo ápice era a comunhão.

Jesus de Nazaré, Filho de Deus feito homem, era judeu e, quando jovem, seu reino foi dominado por um oficial do Império Romano. Passou, por conseguinte, a ser um profeta itinerante e elaborou uma doutrina autônoma. Ensina que existimos para viver com Deus e com outros indivíduos, aos quais devemos amar de forma mútua e incondicional, assim como ele nos amou. Para obter a vida eterna, é preciso crer (Romanos 10:9,10) e amar, não apenas a Deus e ao seu Filho, Jesus, mas também ao próximo e, até mesmo, ao inimigo (Mateus 5:44). Deve-se, além disso, pagar o mal com o bem: (...) *àquele que te fere na face direita oferece-lhe, também, a*

esquerda (Mateus 5:39). Ao ser acusado de impostor por religiosos judaicos, que o consideraram como tendo-se insurgido contra o Estado romano, foi condenado pelo povo, autorizado por Pôncio Pilatos à morte por crucificação.

Entre os muitos discursos por ele proferidos, geralmente através de parábolas (comparações singelas que exemplificam verdades mais profundas) para seus inúmeros discípulos, destaca-se o *Sermão da Montanha*, cujo teor ético indica a humildade, o pacifismo, a justiça e a caridade (Mateus 5:3-7), que devem induzir à ação, como critérios imprescindíveis para a inserção no reino divino, que não é desse mundo.

3.2 A questão do grupo na Psicanálise

Modelos de pensamento pós-freudianos sobre a realidade psíquica do grupo, os quais relatarei a seguir, transmutaram-se em atividades preventivas e terapêuticas de grande utilidade no campo da saúde mental.

3.2.1 Configurações evolutivas

O trabalho com grupos tem uma longa história, repleta de figuras exponenciais de referenciais teórico-práticos diversificados, que perceberam seu caráter terapêutico e contribuíram para sua expansão e credibilidade. Antes de narrá-la, porém, almejo tecer considerações sobre algumas de suas definições.

O termo grupo, como informam Anzieu e Martin (1971), existia nas línguas antigas com o sentido de vínculo, que indicava o grau de coesão entre os membros, e círculo, referindo-se ao grupo de iguais, segundo a tradição celta. Algumas das primeiras referências sobre o citado conceito encontram-se na arte gráfica de Du Fresnoy, datada de 1668, e na literatura de Molière, no ano de 1669. A palavra grupo,

originária do termo técnico italiano *gruppo* ou *gruppo*, era usada nas belas artes para designar conjuntos de seres ou objetos, surgindo nos idiomas francês, inglês e alemão no fim do século XVII, e passando a ser definida como uma reunião de pessoas apenas na metade do século XVIII.

Além da definição de Ferreira (1986), que se refere ao vocábulo grupo como uma associação de pessoas ou objetos que visam a um fim comum, Anzieu e Martin (1971) classificam-no nas seguintes categorias: 1) multidão - quando os indivíduos se reúnem em grande número e no mesmo lugar, sem terem combinado, previamente, este encontro. Neste contexto, desenvolve-se um estado psicológico próprio: cada indivíduo busca satisfazer, ao mesmo tempo, uma idêntica motivação individual; há ausência ou baixo nível de contatos sociais; há contágio de emoções; há estímulo latente produzido pela presença dos demais, que pode eclodir em forma de ações coletivas passageiras e intensas, marcadas pela violência, entusiasmo, apatia ou solidão; 2) bando - tem, em comum, a semelhança, ocorrendo quando indivíduos se reúnem, voluntariamente, pelo prazer de estar junto, buscando, nos semelhantes, modos de pensar e sentir idênticos aos próprios, sem ter, necessariamente, consciência deste processo. Este tipo de grupo oferece aos seus membros o suporte afetivo de que precisam. É efêmero e tem limitado número de componentes, que tendem a multiplicar as semelhanças físicas e de postura; 3) agrupamento (associações, assembléias, campanhas, campos intelectual, artístico, religioso, político, social) - ocorre quando as pessoas se reúnem em número reduzido, médio ou elevado, com uma considerável frequência de reuniões, e uma relativa permanência dos objetivos em seus intervalos. Seus membros têm fins parcialmente conscientes, e que respondem a um interesse comum, não se relacionando fora do âmbito das realizações a eles concernentes; 4) primário - tem quantidade restrita de integrantes, que se comunicam de forma acentuada e comungam dos mesmos objetivos. Suas relações afetivas podem ser intensas e levar à formação de subgrupos de afinidades, interdependência dos membros

e solidariedade. Há união moral fora das reuniões e constituição de normas, crenças e ritos próprios do grupo que, na busca de conservação, pode passar por mudanças quanto às relações entre os membros, à organização interna e à realidade objetivada; 5) secundário - constitui-se num sistema social no qual as relações entre os membros são mais formais e impessoais. Funciona regido por instituições (jurídicas, econômicas, políticas etc.) e é instaurado num segmento específico da realidade social (administração, investigação científica etc.). Refere-se a organizações como empresas, hospitais, partidos políticos, movimentos filantrópicos, que buscam os mesmos objetivos e se relacionam conforme estruturas de funcionamento; 6) natural ou real - é uma organização social estudada no ambiente em que ocorrem suas atividades.

Grinberg et al. (1976) apontam, ainda, as seguintes diferenças identificadoras do grupo no que tange ao seu âmbito terapêutico: 1) social- é a reunião de pessoas com atividades e objetivos comuns, que se debatem, esterilmente, num círculo vicioso, não solucionando seus problemas em razão da falta de um terapeuta que, através de suas interpretações, poderia ter mudado a estrutura e o destino de seus integrantes; e 2) terapêutico - tem seu valor curativo no terapeuta, o qual pode perceber, compreender e interpretar conflitos, propiciando a oportunidade de conhecimento entre os seus componentes. O *insight* obtido na análise e as experiências terapêuticas, contextualizadas no *aqui e agora* da situação grupal, podem levar ao desaparecimento da atuação neurótica ou da compulsão à repetição, como destaca a teoria freudiana. Os pacientes dele participam de forma consciente, buscando alívio para suas dores psíquicas, e inconsciente, vivenciando neuroses, ansiedades edipianas, esquizoparanóides e depressivas. Experienciam, simultaneamente, a situação real e os papéis que as fantasias inconscientes dos demais impõem, ou tentam impor, a cada um dos integrantes, constituindo-se em partes egóicas de uma totalidade.

Os significados psicológicos do grupo, que o autonomizaram da Psicologia individual e da Sociologia em 1930, são, muitas vezes, controvertidos na descrição dos afetos de seus componentes (Oliveira, 1993; Osório, 1986).

O grupo pode ser concebido como um conjunto interativo de indivíduos segundo o pensamento de Krech e Crutchfield (citados por Piéron, 1966), ou como um sistema no qual os membros recebam influência recíproca e tenham funções sociais coesas. Esta totalidade inédita, com vida própria e contínua, é instaurada por conta de suas necessidades inconscientes (Grinberg, 1976; Newcomb, 1956).

A noção de grupo é ainda recortada por Anzieu e Martin (1971), quando indicam que Fourier, na França, precursor de uma metodologia científica grupal, enfatiza que a natureza psicológica do indivíduo caracteriza-o como um ser social, enquanto Durkheim, fundador da escola sociológica francesa, percebe a organização gregária como uma totalidade que excede a soma de seus membros, presumindo que exista consciência coletiva referente aos sentimentos grupais.

A consideração do grupo, por Sartre (1960), a delinea como uma totalidade em processo e com poder criador, que precisa reorganizar-se continuamente, enquanto seus componentes vivem uma experiência fusional de solidariedade, pertinência ou integração. A comunicação é ressaltada por Lévi-Strauss (1949) como um processo inerente aos grupos, e Rogers (1977) indica a autenticidade, atenção ao outro e empatia como fatores imprescindíveis para que ocorra o entendimento interpessoal.

Pagès (1982) acredita que a união solidária entre os indivíduos é um mecanismo defensivo contra sua angústia existencial. O desejo é estruturante de todo grupo, onde se busca um projeto coletivo inconsciente reprimido, em geral, por sistemas sociais ou psicológicos. As afinidades interindividuais, como explica Moreno (1954), definem o grupo, ressaltando que a simpatia, antipatia e indiferença são as possíveis modalidades de relação humana. Lewin (1959), por sua vez, vê a

organização gregária humana como uma totalidade dinâmica, a qual resulta das interações entre seus componentes.

A atividade industrial do trabalho, que o exteriorizou do âmbito familiar para o comunitário, alterou, significativamente, o mundo ocidental a partir da segunda metade do século XIX, especialmente em Londres e Paris. Evoluções tecnológicas e mudanças sociais incitaram a formação de partidos políticos liberais e do socialismo ou comunismo, quando então Marx (1985) publicou, em 1868, o volume I de *O Capital*, discorrendo sobre a influência nefasta de um modelo econômico capitalista e reacionário sobre as práticas laborais e produtivas e a existência social (Almeida et al., 1999). O caráter inédito e, também por isso, atemorizante, de grandes aglomerados humanos é assinalado por Bresciani (1994, p.8): *nenhuma questão se apresenta mais carregada de compromissos para os literatos do século XIX do que a multidão (...), deslocando-se por entre o emaranhado de edifícios da grande cidade (...).*

No início do nosso século, despontam trabalhos sobre grupo não apenas na Europa, como também nos Estados Unidos. A importância desse tema é assinalada por Freud (1921), quando indica que a psicologia do indivíduo é função de sua relação com outra pessoa ou objeto. Apesar de não ter trabalhado diretamente com grupos, desejava que a Psicanálise pudesse ser, um dia, colocada a serviço da sociedade mais ampla, e discorre sobre os psicodinamismos grupais em suas obras *Totem e Tabu* (1913), *Psicologia de Grupo e Análise do Ego* (1921) e *O Mal-estar na Civilização* (1930). Preconizava, então, que a Psicanálise teria um campo de abrangência utilitária muito maior, como a passagem de uma psicologia do indivíduo para o contexto do grupo.

No meio do século XVIII, porém, como lembra Terzis (1995), o Marquês de Sade, paciente psiquiátrico de um hospital francês, já produzia peças teatrais com os outros internos, visando a diverti-los. Os benefícios terapêuticos destas

representações foram reconhecidos, então, pela direção hospitalar da época. Ainda na França, em 1904, no Hospital Psiquiátrico da *Salle Pinel de la Salpêtrière*, Camus e Pogniez notaram o caráter benfazejo da convivência entre os pacientes mais pobres, que eram tratados em grandes enfermarias, ao contrário do que ocorria com os mais ricos, instalados e isolados em quartos particulares.

Mesmer, antes do século XX, como informa Fiorini (1995), desenvolveu práticas grupais de teor terapêutico que foram, gradativamente, sendo aperfeiçoadas. Vários autores (Kadis et al., 1976; Kaplan e Sadock, 1996; Py et al., 1987; Zimmerman, 1993), contudo, indicam, em sua resenha histórica do trabalho terapêutico com grupos, que este foi iniciado por Pratt, fisiologista americano de Boston, em 1905, quando criou o método de *Classes Coletivas*. Havia observado que a convivência dos pacientes, na sala de espera, tornava-os, emocionalmente, mais animados. Sua atuação, que incluía medidas sugestivas e cooperação, foi voltada, inicialmente, para um grupo de tuberculosos, visando a acelerar sua recuperação física. Ulteriormente, também no âmbito grupal, trabalhou com pacientes cardiopatas, diabéticos e psiquiátricos, e seus conhecimentos contribuíram, portanto, para a consideração das emoções na etiologia das doenças somáticas.

Marsh, em 1919, nos Estados Unidos, o precursor da comunidade terapêutica, acreditava que o grupo que faz adoecer deveria também curar. A grupoterapia, então, foi por ele utilizada em hospitais psiquiátricos, na qual aulas, discussões e atividades artísticas eram técnicas que buscavam envolver os pacientes entre si e também com a equipe de trabalho.

Enquanto Lazell, em 1919, nos Estados Unidos, utilizava palestras instrutivas, terapia ocupacional e exercícios físicos com doentes mentais e orgânicos, também em hospital psiquiátrico, Groddeck (1988), precursor da Medicina psicossomática, visava, neste mesmo ano, por meio das *Conferências Psicanalíticas*

que ocorriam em seu sanatório, a integrar a doença à existência de seus pacientes, como única forma de integrar a morte à vida, e lhes propiciar melhorias existenciais.

Em 1921, na Alemanha, Lewin divulga sua *Teoria de Campo*, indicando que o comportamento individual tem uma interdependência com o meio, processo que referencia a vida e a que chamou de *espaço psicológico*. Em 1933, foi para os Estados Unidos, fugindo do nazismo. A Psicologia Social desenvolveu-se em 1940 com sua participação, no que tange também aos conceitos de dinâmica de grupo e, em 1946, definiu a pesquisa-ação (Maihlot, 1973).

Em 1925, nos Estados Unidos, Moreno criou o psicodrama e a expressão *psicoterapia de grupo* para designar uma psicoterapia da ação que explora a verdade por meio de métodos dramáticos. Usa, principalmente, cinco instrumentos: palco, sujeito ou paciente, diretor (terapeuta), equipe de assistentes terapêuticos ou egos-auxiliares, e público. Acredita que o homem adocece mentalmente quando não pode ser espontâneo e criativo. Trabalhou, em Viena, entre 1915 e 1927, com refugiados da Primeira Guerra Mundial e também com grupos de crianças, adolescentes delinquentes e prostitutas. Aichorn, neste mesmo ano, empregou a Psicanálise num grupo de delinquentes juvenis.

Burrow, em 1926, também usou a Psicanálise de forma pioneira no contexto grupal, ressaltando o caráter social de seus membros. Acreditava que o isolamento do indivíduo adoecido podia devastar sua relação com a sociedade, e que sua inserção grupal poderia fazer diminuir sua resistência ao tratamento.

Bierer tentou, em 1930, numa instituição psiquiátrica britânica, por meio do *Tratamento Situacional*, a mudança dos pacientes da condição de objeto à de sujeito, através de discussões, atividades artísticas e de lazer.

Em 1936, como ainda indicam Kadis et al. (1976), a Psicanálise continuou sendo utilizada em grupos inseridos em hospícios e também com detentos, em manicômios judiciários, por Schilder e Wander.

De 1930 a 1940, o médico Pichon-Rivière, na Argentina, enriqueceu a abordagem psicoterápica do grupo quando estudou a influência da família no retardo mental de crianças oligotímicas (de aparência saudável, mas com acentuado atraso), descobrindo que esta situação tinha, como fatores instigadores, carências afetivas primitivas. Pesquisou, também, a repercussão do citado grupo na morbidez psíquica, atentando para o abandono e confinamento do doente mental no hospício. Criou o grupo operativo centrado na tarefa, no qual o paciente é porta-voz de si mesmo e das fantasias inconscientes do citado contexto de grupo. Além da elaboração dos conceitos de grupo interno e porta-voz ou paciente identificado, acredita, ainda, que há comunicação, aprendizagem, esclarecimento e resolução de tarefas no referido grupo operativo, processos que coincidem com a cura.

Virgínia Satir e J. Hayley, em 1940, impulsionaram a grupoterapia familiar. Neste ano, também, Foulkes e Anthony (1967) iniciaram a prática da psicoterapia de grupo com base analítica ou grupanálise, na Inglaterra, utilizando-a, novamente, com veteranos do serviço militar, durante a Segunda Guerra Mundial. Consideraram-na adequada para trabalhar um grande problema social da época: a relação tensa entre o indivíduo e a comunidade. Enfatizam o tratamento grupal como um todo, e não mais no nível individual em grupo. Consideram-no como uma sala de espelhos onde cada pessoa se confronta com sua imagem psicológica, corporal e social. O grupo é tratado com o fim de beneficiar seus membros de forma pessoal, independentemente de ser visto como um todo. Ezriel (citado por Kadis et al., 1976), também na Inglaterra, estuda a ressonância fantasmática ou as fantasias grupais.

Em 1943, S. R. Slavson destacou-se na grupoterapia infantil e, ulteriormente, também na psicoterapêutica grupal de adultos, desenvolvendo a *Terapia de Grupo de Atividade*. Observava, no referido grupo, o efeito catártico de trabalhos manuais e a formação de vínculos salutareis no âmbito de sua psicodinâmica. O caráter

terapêutico de grupos de crianças, no que tange à facilitação de suas habilidades sociais, é ressaltado por muitos estudiosos (Argumedo, 1986; Decherf, 1986).

A Segunda Guerra Mundial levou ao incremento dos trabalhos grupais, por conta da grande demanda de casos psiquiátricos, e do ínfimo número de profissionais especializados. Após seu término, por conseguinte, continuaram sendo requeridas técnicas grupais, contextualizadas na área da saúde mental, as quais inseriram-se na especificidade da situação social, econômica e política que vigorava.

A atuação de Maxwell Jones, na Inglaterra, durante o citado período bélico, e ulteriormente, quando contribuiu para a integração de ex-prisioneiros de guerra, enfatizou a dimensão terapêutica da interação dialógica entre pacientes somáticos e a equipe de trabalho, fundamentando outras comunidades terapêuticas subseqüentes. A adequação das práticas interativas em hospitais psiquiátricos é destacada, a propósito, por muitos autores (Kaplan & Sadock, 1996; Rees & Glatt, 1955; Zimerman, 1993; Zimerman & Osório et al., 1997). Estes sanatórios são organizados, então, como comunidades terapêuticas alicerçadas em terapias grupais, nas quais se incluem a ocupacional e a recreativa. Bastiano (1988) e Dellarossa (1979) assinalam, também, a significação do trabalho psicoterapêutico de grupo nas instituições⁴.

Em 1946 Frederick S. Perls, juntamente com Eric Fromm, nos Estados Unidos, teorizaram sobre gestalt-terapia (iniciada em 1910, na Alemanha, por Wertheimer) no âmbito grupal, inaugurando-a, oficialmente, em 1956, quando enfatizou a homeostase e a ênfase no *aqui e agora* do grupo.

Monod, Lebovici e Diatkine são figuras que se sobressaem, na França de 1947, no âmbito da psicoterapia grupal. Num breve espaço de tempo, em 1948, na Inglaterra, Bion elaborou uma teoria sobre os fenômenos grupais, baseada nas concepções kleinianas. Considerou, para formulá-la, sua experiência em instituições

4 - Funções que se dispõem de modo hierárquico e que ocorrem, comumente, em espaços delimitados (Bleger, 1991).

para delinquentes e também em hospitais psiquiátricos militares, após a Segunda Guerra Mundial.

A partir de 1950, Langer, Rodrigué, Grinberg e José Bleger (à semelhança de Pichon-Rivière) facilitaram a evolução da psicoterapia de grupo na América Latina, visando a difundir a Psicanálise junto às classes sociais mais desfavorecidas.

Entre 1951 e 1952, em Palo Alto, na Califórnia, nos Estados Unidos, Gregory Bateson formulou a *Teoria do Duplo Vínculo*, na ocasião em que se estudavam os paradoxos na comunicação e a cibernética.

Eric Berne, em 1956, também nos Estados Unidos, criou a expressão *análise transacional* para designar mais uma modalidade psicoterápica grupal.

A partir de 1956, na França, surgiram os *grupos de diagnóstico* (já iniciados, nos Estados Unidos, em 1947, quando foram chamados de *T-Group* - training-group, por influência de Lewin, em Bethel, no Maine), apoiados por expoentes como Max Pagès e Claude Faucheux, visando a transformar a experiência do próprio grupo em conhecimento (Anzieu e Martin, 1971).

O fundador da Psicologia médica, em 1957, Michael Balint (citado por Missenard, 1994), trabalhou com grupos de médicos, na Inglaterra, para fazê-los eficientes diante do doente e da doença, quando assinalava o valor simbólico dos sintomas.

Entre o fim da década de 50 e o início dos anos 60, Michael Murphy, ainda no citado país, ao analisar o hinduísmo e a filosofia oriental, provocou inovações nas técnicas grupais que investiram no aprimoramento da consciência, da sensibilidade e da energia corporal para o desenvolvimento da personalidade, seguindo, também, preceitos tântricos.

Nos anos 60 e 70, também nos Estados Unidos, formularam-se diversas teorias concernentes à psicoterapia familiar, cujo grande legado foi transferir a

morbidez psíquica da dimensão do indivíduo para o grupo parental. Sua base era, eminentemente, sistêmica, e teve como precursor, em 1940, Ludwig Von Bertalanffy. A teoria estrutural de família foi desenvolvida, então, por notáveis estudiosos como Paul Watzlawick, Virginia Satir, Bandler e Grinder, Stephen Laubman, Jay Haley e Salvador Minuchin. A investigação sobre psicoterapia familiar evoluiu, na Inglaterra, por conta das idéias kleinianas, de base psicanalítica menos ortodoxa e mais eclética, que contribuíram para o surgimento da escola antipsiquiátrica. Esse movimento, de origem anglo-saxônica, e que se configurou a partir dos anos 60, rompeu com os critérios metodológicos da psiquiatria clássica e contestou, em especial, o internamento dos esquizofrênicos. Iniciado por Ronald Laing (que analisa as relações interindividuais) e David Cooper (que denuncia as estruturas familiares alienantes, que se reproduzem nos sistemas sociais à proporção que impõem uma *normalidade* ao sujeito), sugerem terapêuticas que cuidem não só do *doente*, mas também de seu meio familiar e social. É, portanto, um questionamento político e societário. Fanon e Foucault (franceses), Szasz (americano), Basaglia (italiano), Kalina e Moffatt (argentinos) e os brasileiros Katz, Birman e Jurandir Freire Costa são alguns de seus expoentes (Durozoi & Roussel, 1996).

Mara Selvini Palazzoli e Maurizio Andolfi distinguiram-se, em Roma, no campo da psicoterapia familiar, influenciados por Milton H. Erickson.

Na década de 60, também, a investigação psicanalítica destacou que os grupos se configuram em termos de objeto corporal, nos quais a energia psíquica se organiza de modo análogo ao que ocorre no processo mental individual. É considerado como um organismo vivo, cuja vida afetiva tece seus movimentos. Pontalis, em 1963, propôs a idéia de grupo como objeto representado, já que não é real e significa a imagem de um corpo para seus integrantes. A existência em grupo instiga emoções e condutas que outros saberes, concernentes à grupalidade, ignoram, ao preterir os

conflitos psicosssexuais inconscientes (nos níveis intra e interpessoais) de seus componentes, que nela buscam realizar desejos (Terzis, 1997).

Em 1962, na França, Lóuran, Deleuze e Guatari, também difusores da antipsiquiatria, estudaram a instituição como lugar de reprodução das contradições sociais. Essa corrente de análise institucional, que assumiu seu conteúdo político, teve como proposta terapêutica a transformação dos grupos em sujeitos, os quais fossem capazes de repensar sua submissão e de criar as próprias leis.

No começo dos anos 60, no Brasil, Blaya (1962) utilizou, na Clínica Pinel, de Porto Alegre, grupos operativos para o tratamento de pacientes esquizofrênicos em surto, como informa Contel (1990). A instauração da psicoterapia de grupo de base analítica, então, no nosso País, relaciona-se intimamente com a Psicanálise. Desenvolveu-se, de forma mais acentuada, a partir do final da década de 1970, quando aumentou o número de cursos sobre o referido campo terapêutico.

Béjarano, em 1966, indica que a transferência grupal é múltipla: central (quando incide sobre o terapeuta); grupal (sobre todo o grupo); lateral (sobre seus membros); e externa (sobre o mundo exterior).

Ainda nos anos 60, Didier Anzieu, integrante da escola francesa, declarou que o grupo, como o sonho, realiza desejos proibidos e frustrados de forma imaginária. Converte-se, além disso, em objeto libidinal para si próprio quando experimenta o sentimento de euforia a que chama de *ilusão grupal*.

Elliot Jacques (1965) acredita que um grupo se estrutura em torno de defesas, que são instigadas por ansiedades persecutórias e depressivas, ressaltando as fantasias inconscientes e as identificações projetivas e introjetivas entre seus elementos.

Entre 1965 e 1970, Carl Rogers divulgou sua noção de grupo como escuta de cada um, considerando-o como a invenção social de mais poder e fecundidade. Defendeu o princípio da não-diretividade no campo não somente

psicoterapêutico, mas também educativo, e julga-o como uma postura política que fortalece o movimento de contestação psiquiátrica.

Alexander Lowen, em 1969, utilizou a bioenergética para demarcar posições corporais de tensão. Wilhelm Reich, desde 1936, havia estudado a bioenergia, ressaltando sua significação no âmbito das relações entre o paciente e seu corpo. Seus conceitos também podem ser usados no âmbito dos trabalhos com grupos.

Em 1976, Kaes (1991), também, aprofundou a idéia de inconsciente grupal, articulando-a com os pensamentos kleiniano e lacaniano. Estuda os organizadores psíquicos e socioculturais da representação do objeto-grupo, ao qual atribui um papel econômico, já que a existência do indivíduo subordina-se à sua posição, lugar ou representação psíquica no âmbito da grupalidade, que é um conjunto organizado de intersubjetividades.

Dellarossa (1979) trabalha, na Argentina, com os *grupos de reflexão*, que intermedeiam ocorrências grupais para lhes facilitar o alcance de seus objetivos, à semelhança dos grupos operativos.

Cortesão (1989) opina no sentido de que o fundamento teórico da grupanálise é semelhante ao da Psicanálise, havendo apenas divergência técnica entre as duas abordagens psicoterápicas. A interpretação movimenta as relações objetais intrapsíquicas (que organizam os sujeitos e desenham suas condutas desde as fases mais antigas de sua evolução, noção que suplementa as idéias de Melanie Klein às de Freud) de cada indivíduo no contexto do grupo. Ensina que a grupanálise é formada pela matriz (conceituada, inicialmente, por Foulks, em 1964, e por ele compreendida como a rede específica de comunicação, interação e elaboração. Sua versão latina, *matrix*, significa mãe, podendo, então, simbolizar um lugar de origem, ligação, nutrição e crescimento) e pelo padrão (que são os níveis de comunicação e interpretação) grupanalíticos, consistindo num processo caracterizado pelas

representações das matrizes socioculturais e familiares dos elementos de um grupo, no que tange aos seus âmbitos metapsicológicos e de relações objetais.

A utilização da psicoterapia de grupo de base analítica ocorre atualmente, no Brasil, em contextos diversos: instituições públicas e particulares de educação e saúde, especialmente a mental (Broide, 1993; Fiorini, 1995; Gordon, 1991; Maximino, 1997; Oliveira e Ramos, 1986; Ramos, 1994).

3.2.2 Fundamentos teóricos

O caráter de relação singular da dimensão humana e de suas trocas afetivas confere-lhe a possibilidade da construção de sua história. São os sujeitos psicológicos, nos quais se destaca o caráter fantasmático do inconsciente, que tecem e atribuem significados aos vínculos e sistemas societários, num contínuum de reciprocidade. É preciso, então, valorizar a emergência de desejos, fantasias, pulsões de vida e de morte, quando tentamos entender a convivência social.

Freud (1910, 1921, 1923), referenciado por sua metapsicologia⁵, reconheceu impulsos libidinosos, identificação, idealização e ambivalência nos contextos grupais de massa, ou seja, mecanismos infantis, vividos individualmente, ocorriam também ao nível do grupo. Analisa organizações como a igreja e o exército, nas quais ressalta a importância do *ideal do ego* para a instauração de suas lideranças, e de forças de coesão e desagregação no âmbito grupal. A regressão, por ele estudada em 1917, é instigada pela neurose de transferência no grupo, sobre o qual também incidem outros mecanismos defensivos, especialmente a projeção, introjeção, clivagem, repressão e negação. Inconsciente, pré-consciente e consciente, conceitos topográficos, e id, ego e superego, como ainda indica em 1900, são estruturas

5 - É a teoria freudiana dos processos mentais, definida em termos de seus caracteres dinâmicos, topográficos e econômicos (Laplanche e Pontalis, 1988). É observada, basicamente, no indivíduo, mas pode, também, ser notada em todo o grupo, ou em alguns de seus integrantes (Cortesão, 1989).

essenciais para a compreensão do grupo a partir de cada um de seus participantes. Estágios da evolução libidinal infantil, em especial as organizações pré-genitais e pré-edípicas e o narcisismo, como indica ainda Freud (1914), são outros fatores que mediatizam o entendimento da vida afetiva do grupo. Terzis (1993) destaca que a idéia de determinismo psíquico pode explicar os processos inconscientes, inerentes ao grupo, com base em seus aspectos dinâmicos, econômicos, tópicos e fantasmáticos.

Apesar de seu interesse pelos fenômenos sociais, Freud não praticou a psicoterapia de grupo, mas discorreu sobre o tema da grupalidade em alguns trabalhos memoráveis.

No texto *Totem e Tabu*, de 1913, relata, com uma conotação antropológica, a passagem da família ao grupo. O início da história da família humana retrata um pai déspota que tinha o direito de propriedade sobre as mulheres e que, para não ser importunado, expulsava seus filhos crescidos. Os irmãos preteridos, contudo, revoltam-se e, tornando-se cúmplices, unem-se para assassinar o pai e, posteriormente, devorá-lo durante um banquete. Identificam-se com o pai invejado e vencido, e a igualdade e solidariedade entre eles são simbolizadas pela referida comunhão totêmica. Este fenômeno estabelece uma nova sociedade, fundamentada em tabus ou numa moral referentes ao processo de recusar-se a matar e a comer o animal totêmico, substituto do pai morto e idealizado, e a ter relações sexuais com as filhas do pai, de seu parentesco. Referida situação origina o tabu do incesto e a lei da exogamia. A Psicanálise acredita que muitos elementos inerentes às relações humanas acontecem também nesta trama mitológica, como a ambivalência (processo concomitante de admiração e ciúmes dos filhos em relação ao pai, e aos dependentes diante da autoridade); a identificação (concernente ao arrependimento em virtude da rejeição ao pai); a idealização do pai morto e cultuado; e a busca para instaurar uma sociedade democrática, na qual todos os filhos do referido pai legislador, que se torna simbólico, venham a ser irmanados, criando seu modo de lei ou de justiça e possibilitando, dessa

forma, o respeito mútuo. A coesão do grupo é resultante da cumplicidade do assassinato, e a unidade de ação do grupo é simbolizada pela devoração conjunta, que se configura como uma tentativa de amenizar os sentimentos de culpa e possibilita a todos se identificarem com a lembrança da figura do pai.

Na obra *Psicologia de Grupo e Análise do Ego* (1921), ressalta a existência de outra forma de organização do grupo que considera a justiça sem ter relação com a autoridade paterna, configurando-se quando as pessoas experienciam rivalidades entre si, transformando seus ciúmes em solidariedade e recusando-se a serem dominadas pelos restantes, postura que as impossibilita de almejarem o poder. Todos os grupos se estruturam segundo esta organização, que se origina na família, onde a rivalidade filial pela busca da obtenção do amor dos pais é substituída por uma comunidade fraterna.

A psicologia do grupo procede da identificação, considerando-se que o ser humano elabora uma imagem de autoridade paterna na infância que projeta nas figuras de autoridade que encontra, posteriormente, durante seu processo vital. Os membros de um determinado grupo têm sua personalidade constituída pelo ego, concernente à consciência de si próprio, e pelo ideal do ego, que dá origem à auto-crítica e é substituído pela figura de autoridade ou do chefe, fato que explica a vivência da solidariedade entre referidos componentes. O primeiro fator de união do grupo é a imagem do pai justo e bom, ou seja, quando o grupo percebe seu chefe como superior, que ama de modo igualitário a todos os membros e entende suas necessidades individuais, ocorre a coesão e eficácia grupais. A identificação é o segundo fator de coesão grupal, instaurando-se entre todos os seus integrantes que, identificando-se mutuamente, integram uma coletividade vitalizada e desejam ser iguais, mas sob a dominação de um líder. A identificação une os componentes do grupo ao seu líder e acarreta a união recíproca destes integrantes.

O pensamento de Freud (1930, p.171) revela também apreensão, semelhante à que ainda hoje vivenciamos, em relação aos destinos imprecisos da nossa sociedade:

A questão fatídica para a espécie humana parece-me ser saber se, e até que ponto, seu desenvolvimento cultural conseguirá dominar a perturbação de sua vida comunal, causada pelo instinto humano de agressão e autodestruição. Talvez, precisamente com relação a isso, a época atual mereça um interesse especial. Os homens adquiriram sobre as forças da natureza um tal controle que, com sua ajuda, não teriam dificuldades em se exterminarem uns aos outros, até o último homem. Sabem disso, e é daí que provém grande parte de sua atual inquietação, de sua infelicidade e de sua ansiedade. Agora só nos resta esperar que o outro dos dois "Poderes Celestes", o eterno Eros, desdobre suas forças para se afirmar na luta com seu não menos imortal adversário. Mas quem pode prever com que sucesso e com que resultado?

A tese de que o inconsciente é essencial para a compreensão dos grupos, tanto reais como terapêuticos, é defendida pelos grupanalistas. Missenard (1971) relata que estudiosos da Psicologia individual, grupal e psicanalistas kleinianos, inspirados no conceito freudiano de identificação, têm desenvolvido pesquisas que buscam estabelecer analogias entre os fenômenos grupais e a vida fantasmática do bebê. Esses estudos têm sido realizados, de forma considerável, por dois institutos europeus: o *Instituto Tavistock*, situado em Londres, que tem como algum de seus expoentes Bion (1975) e Jacques (1972); e o *Centro de Estudos Franceses para a*

Formação e Pesquisa Ativa em Psicologia (CEFFRAP), que tem como alguns de seus notáveis representantes Kaes (1991) e Anzieu (1979).

As construções teórico-práticas da Psicanálise, Psicologia e grupanálise podem engendrar futuros mais hígidos, como destacam Damergian (1988) e Terzis (1997). Processos pulsionais e identificatórios, afinal, conforme as idéias freudianas, fundamentam as realidades psíquica e social.

Bion (1975) ressalta o caráter gregário dos ser humano e explica que os fenômenos mentais do grupo, semelhantes aos fenômenos do aparelho psíquico individual, podem ser observados no processo da convivência em grupo. O funcionamento habitual do grupo como uma unidade, apesar de seus integrantes não terem consciência deste fenômeno, caracteriza a *mentalidade grupal*, atividade mental que ocorre quando os indivíduos se reúnem em grupo. A *cultura grupal* é o resultado da interrelação da mentalidade grupal com os desejos dos indivíduos, constituindo-se num fenômeno ao nível de funcionamento mental que pode ser revelado no contexto das situações de grupo. Bion (1975) denomina alguns aspectos da mentalidade grupal de *suposições básicas*, as quais se referem aos grupos que funcionam conforme uma determinada suposição básica, ou que se caracterizam por terem estruturas funcionais específicas em determinada situação e num certo momento. O conceito oposto ao do grupo que funciona segundo a suposição básica é o da mentalidade grupal chamada de *grupo de trabalho*, o qual funciona de modo maduro em busca de uma solução harmoniosa, embora trabalhosa, para suas necessidades e objetivos. Esse autor refere-se a três suposições básicas: dependência, luta e fuga e acasalamento.

Segundo a suposição básica de dependência, o grupo se comporta como se um de seus membros fosse capaz de tomar a liderança e como se pudesse cuidar totalmente deste grupo. Em razão da falta de coesão do grupo e das angústias primárias, que nele são despertadas, o grupo reúne-se em torno da figura que considera mais forte, dependendo dela e idealizando-a ao ponto de venerá-la. Esta situação

configura-se como uma regressão até estágios arcaicos do desenvolvimento humano, quando o bebê era cuidado pelos pais.

A suposição básica de luta e fuga representa a convicção do grupo, freqüentemente inconsciente, relativa à existência de um inimigo que deve ser combatido ou evitado. Durante esta fase, o grupo tende a agredir ou a se defender de um perseguidor colocado, em geral, fora de seu contexto, o que lhe proporciona um sentimento de unidade, ou de um perseguidor dentro do próprio grupo. A conduta de luta e fuga denota solidariedade entre os componentes, diante do perigo comum ao grupo, e pode resultar na formação de subgrupos ou pares chamados de acasalamento, e em mudanças na totalidade do âmbito grupal em termos de uma esperança messiânica suscitada no grupo. A suposição básica de acasalamento refere-se, então, à crença coletiva e inconsciente de que os problemas e necessidades do grupo serão solucionados futuramente por alguém que ainda não nasceu.

As suposições básicas são estados emocionais que evitam a frustração relacionada com o trabalho, sofrimento e contato com a realidade. Bion (1975) enfatiza que o papel do líder, em cada pressuposto básico, é desempenhado pela pessoa que melhor se adapta às necessidades específicas grupais. Além da mudança de uma suposição básica para outra poder ocorrer muito rapidamente, nenhum grupo funciona de forma pura, havendo sempre um pouco de grupo de trabalho nos grupos de suposições básicas e vice-versa. Os pressupostos básicos sugerem uma agressão, pois reativam angústias primárias e suas respectivas defesas, implicando, também, a perda da individualidade e o retorno a padrões arcaicos de conduta. O grupo sente-se pressionado por sérios conflitos que ameaçam sua integração com a desintegração, recorrendo a medidas drásticas e primitivas de defesa, como idealização, negação e projeção. Bion (1975) relaciona seus conceitos sobre grupos com os fenômenos emocionais descritos por Melanie Klein, principalmente as teorias sobre objetos parciais, ansiedades psicóticas e primitivos mecanismos de defesa.

Anzieu (1986) ressalta que o grupo, como o sonho, exerce uma função de realização imaginária dos desejos insatisfeitos, proibidos e reprimidos na infância. Sempre fabricando ilusão, nele o desejo pode ser realizado de modo alucinatório. Funcionando com o mesmo equilíbrio econômico do aparelho psíquico individual, o grupo sofre uma regressão tripla: cronológica (leva a uma regressão ao narcisismo, pois a confrontação com outros indivíduos é vivenciada como uma ameaça angustiante de perda da identidade egóica), tópica (causada pelo descontrole pulsional) e formal (evidenciada pelas formas expressivas arcaicas, próximas do processo primário). A *ilusão grupal* pode ser observada no grupo, que se converte em objeto libidinal. Este fenômeno pode ser explicado conforme os pontos de vista dinâmico, econômico e tópico.

Do ponto de vista dinâmico, a *ilusão grupal* tenta resolver o conflito entre um desejo de segurança e unidade e a angústia de ter o corpo fracionado, e de sentir-se ameaçado pela perda da identidade na dimensão do grupo. A identidade individual passa a ser grupal, ou seja, a ameaça direcionada para o narcisismo individual estabelece um narcisismo grupal. O corpo individual, ameaçado de fragmentação, torna-se unificado em virtude da representação do grupo como corpo. Em termos de economia, a *ilusão grupal* configura-se como uma cisão da transferência, sendo uma defesa coletiva contra a angústia persecutória comum. É no grupo, considerado como objeto libidinal, que se estabelece uma transferência positiva, projetando-se a pulsão de morte sobre o *bode expiatório* ou sobre o grupo externo amplo.

Do ponto de vista tópico, a *ilusão grupal* ilustra o funcionamento do ego ideal (instância do aparelho psíquico concernente a um estado arcaico do ego, sendo herdeira do narcisismo primário) no âmbito grupal. O *ideal do ego* é constituído com a organização edípica e tem uma função representativa em termos de propor projetos ao ego, enquanto o superego o impede de executá-los. O ego ideal, formado,

simultaneamente, com as primeiras relações objetais do bebê com sua mãe, que se transforma numa entidade distinta dele, tem uma função mais efetiva do que representativa, e, como efeito fundamental, a exaltação dos encontros com o objeto parcial e primeiro que causa prazer, isto é, o peito e seus substitutos. O ego ideal é formado pela interiorização da mãe por parte do bebê, da qual depende em termos de proteção. O indivíduo fundamenta-se nesta imagem arcaica em busca de manter uma relação semelhante ao modo fusional da identificação primária.

Ressalta ainda Anzieu (1986) que a *ilusão grupal* advém da substituição do *ego ideal* de cada indivíduo por um *ego ideal* grupal. Como objeto parcial, sendo uma figuração simbólica de uma introjeção coletiva do peito, distingue-se do banquete totêmico descrito por Freud (1913), onde o pai, objeto total assassinado coletivamente, é incorporado e interiorizado de forma a conduzir ao aparecimento das instâncias referentes ao superego e ideal do ego. No processo de grupo, permeado por identificações diversas, a *ilusão grupal* é um deslocamento defensivo em relação ao desejo e ao medo que ocorrem no grupo, o qual funciona como eu ideal no aparelho psíquico dos componentes. Freud (1921) indica que o processo grupal leva à identificação com o líder como ideal do ego comum, tornando-se libidinal a imagem do pai onipotente. Quando a estruturação grupal instaura-se em trono do eu ideal, é a imagem materna que se torna libidinal, ocorrendo uma identificação narcísica com o peito, fonte de prazer. No objeto grupo, a *ilusão grupal* está, assim, carregada pelas pulsões libidinais.

Decherf (1986) destaca que o fantasma comporta em si uma noção de grupo que amplifica os fenômenos projetivos. Freud enfatiza, a propósito da identificação, as pluralidades das pessoas psíquicas. Assim, os membros do grupo tornam-se suportes ou projeções das pulsões, defesas e instâncias contidas na cena inconsciente de cada um. Há uma realização do imaginário ou da vida psíquica no grupo. O indivíduo vai reagir contra os fantasmas demasiadamente angustiantes que a

situação de grupo engendra. No primeiro tempo de cada grupo, há um efeito de sideração grupal que paralisa a totalidade dos integrantes. A situação angustiante desencadeada pela sideração engendra, por sua vez, um mecanismo de defesa coletivo, que é a busca de um grupo familiar ideal, chamado de *ilusão grupal* por D. Anzieu (1986). O surgimento do líder, de tipo edipiano ou megalomaniaco, e do *bode expiatório*, também ocorre no grupo, que pode manifestar uma violência coletiva. O fenômeno do *bode expiatório* reforça a posição do líder e, através dele, o grupo desloca para o seu membro mais vulnerável o que seus integrantes recalcam em si mesmos ou consideram como mau ou condenável. O conjunto destes mecanismos têm em comum o interesse de estabelecer, entre os membros do grupo, uma cumplicidade ligada à angústia que experimentam e contra a qual se querem defender. O *bode expiatório* tem ganhos secundários, já que consegue a atenção do grupo (tem componentes masoquistas e narcísicos). Segundo ainda D. Anzieu (1986), o primeiro organizador do grupo refere-se ao aspecto bipolar de uma imagem materna má (sideração) ou boa (*ilusão grupal*). No início do grupo, na fase de sideração grupal, há o surgimento de um conteúdo persecutório arcaico (fantasma de espedaçamento, devoração, perda ou ausência de limites ou de identidade). Então, o grupo busca uma mãe que nutre e ama, negando toda diferença e conflito entre seus membros. Esta tentativa de criar um grupo familiar ideal (*ilusão grupal*) é uma resposta ao fantasma de sideração grupal, vivido no início pelo grupo. O segundo organizador do grupo é uma imagem paterna que o grupo irá buscar na tentativa de se desprender de sua primeira situação. O que o grupo busca é uma lei, um enquadramento sólido. O terceiro organizador do grupo refere-se ao fato de que, embora os fantasmas originários apareçam com rapidez, e desenvolvam-se sobretudo à medida que a imagem paterna vai desempenhando seu papel de organizadora, na maioria das vezes esses fantasmas aparecem na vida do grupo relacionados com a transferência. Ao contrário da vivência persecutória inicial e dos sentimentos de ódio, o grupo revela então grande

necessidade de amor, que não se limita apenas aos fantasmas e remonta aos primórdios da vida familiar. Quando tudo já pode ser vivido no plano do imaginário, resta um lugar considerável para as trocas efetivas muito ricas entre os membros do grupo, que pode representar uma dimensão intra-uterina materna que vai nutrir seus integrantes e propiciar seu desenvolvimento, ou seio materno prazeroso ou mau. No seu início, o grupo tem funcionamento psicótico, sendo caótico, sem identidade e sem ego (é como um bebê de ego frágil, que vai estruturando este ego através dos relacionamentos com os pais). O grupo ainda não sabe como vai adquirir integração e, então, o indivíduo atualiza fantasias muito arcaicas de destruição ou devoração pelo grupo (como as fantasias de despedaçamento do bebê), que mobilizam angústias persecutórias e esquizoparanóides na iminência do novo. O indivíduo deixa o narcisismo individual e passa para o processo do narcisismo coletivo, que gera conflitos, adquirindo uma identidade coletiva ou ego grupal. O grupo busca existência e integração para enfrentar os perigos de desagregação do mundos interno e externo. Surge então o processo de *ilusão grupal* (nível pré-genital), que ocorre quando o grupo se assusta diante do caos e cria uma ordem mágica (um grupo sem problemas). Esta situação é contextualizada pela ameaça angustiante de perda da identidade do eu por parte do indivíduo, e por seu desejo de união e segurança no grupo, funcionando assim como uma forma para aliviar esta angústia. O grupo se torna ideal e há a fantasia primitiva de fusão com seio prazeroso (grupo bom). Mas o indivíduo decepçiona-se com a técnica defensiva de dependência e busca um inimigo dentro ou fora do grupo. Finalmente, na posição depressiva, com sentimentos de culpa e reparação, o grupo, em vez de vivenciar rivalidades, passa a ser uma comunidade fraterna. A forma defensiva do grupo seria, então, a igualdade. O enfoque grupal de Anzieu (1986) pode ser relacionado aos pressupostos básicos de Bion (1975), que mostram como o grupo lida com suas angústias psicóticas de forma defensiva.

Kaes (1991) acredita que as pessoas utilizam os grupos, como os sonhos, para realizar desejos. Seu pensamento assemelha-se ao de Anzieu (1966), que percebe o grupo como um sonho, sendo movido pelo princípio do prazer. Em seu contexto, há expressões pulsionais construtivas e destrutivas e os processos relacionais de seus membros são determinados por suas projeções e representações, em busca de realizar desejos, especialmente o de união com o corpo materno que lhes concede proteção e amor. Os indivíduos, por conseguinte, representam qualquer grupo, fundamentando-se nos organizadores psíquicos grupais: 1) imagem corporal - pode ser um organismo animado ou inanimado; 2) imagens parentais e complexos familiares - como complexo de Édipo e do desmame; 3) fantasias originárias - como as intra-uterinas, da cena primária, sedução e castração; e 4) imagem do aparelho psíquico individual, e socioculturais, concernentes aos modelos: a) cristão - baseado no grupo dos 12 apóstolos de Cristo, tendo hierarquia entre líder e subordinados e missão a cumprir; b) hebraico - concernente às 12 tribos de Israel, é isolado do mundo e tem leis próprias; e c) democrático-igualitário - fundamentado no grupo onde há o mito dos argonautas, dos cavaleiros da tábula redonda, onde igualdade entre membros, conquista de objeto perdido e caráter heróico lhe são inerentes, sugeridos por Kaes (1967) e Anzieu (1966).

A idéia de grupo como objeto representado e de investimento é defendida, também, por Pontalis (1963), que percebe sua existência de forma simbólica, intermediada pela rede de catexias e representações que nele são colocadas. Enquanto Kaes (1967) entende o termo representação como um sistema interpretativo de uma relação, Freud (1915), quando instaura seu ponto de vista tópico, refere-se a duas situações representativas: 1) concernente ao sistema inconsciente e sensorial, resultante da vivência de satisfação arcaica, na qual o bebê alucina o objeto que é fonte de prazer quando lhe falta; e 2) referente ao objeto representado, que se constitui numa imagem produzida por elaboração psíquica, onde se vinculam verbalização de uma

imagem mnêmica e sua conscientização, incluindo-se no sistema pré-consciente-consciente. Laplanche e Pontalis (1988) ressaltam que a palavra representação advém da Filosofia e Psicologia, e a definem como um conteúdo de um pensamento ou reprodução de uma percepção prévia concernente a um resíduo mnêmico, que tem afeto de catexização a ele associado.

Freud (1921) já ressaltava a existência de formações mentais determinantes da vivência individual na dimensão grupal, tem seu pensamento suplementado por Kaes (1967), o qual assinala que um grupo não organiza apenas representações psíquicas de seus membros, mas viabiliza intercâmbios em seu contexto interno e também com o mundo externo. Instaura uma estrutura psíquica comum formada pelas perdas de individualidades que serão reparadas pelo prazer da pertença e da possibilidade de união com um corpo imaginário e pleno configurado pelo grupo.

A Psicanálise, como enfatiza Bezerra Júnior (1993), além de indicar que a constituição psíquica do ser humano tem um referencial sociohistórico, configura-o como capaz de construir a si próprio e ao mundo por meio de seus afetos e representações. Os conteúdos emocionais da condição humana permeiam, então, sua conduta gregária.

3.3 A vinculação em Winnicott

Donald W. Winnicott (1983), psicanalista inglês que buscava saber sobre os sentidos da vida, deixou-nos uma obra de grande utilidade, especialmente para as áreas do desenvolvimento humano, sanidade e morbidez psíquicas, cultura, liberdade, viver autêntico e criativo. A Pediatria e a Psicanálise, fundamentos de sua formação profissional, contribuem para a configuração de idéias originais que ressaltam a necessária autenticidade como elemento estruturante de um *self*⁶

verdadeiro, às vezes dolorosamente resgatado pelos que ousam desvelar os signos inerentes às possibilidades de existência. Apesar de não ter trabalhado propriamente com grupos, atendia a crianças e a um ou mais familiares, acreditando que o grupo compartilhado possibilita intimidade e profundidade. Facilitou a compreensão da vinculação e das psicoterapias analíticas grupais, já que essa postura revelava sensibilidade social e, por conseguinte, rudimentos precursores da terapia familiar (Grolnick, 1993; Mello Filho, 1995; Outeiral, Granã et al., 1991; Shepherd, R., 1997; Winnicott et al., 1988).

Penso que seus estudos sobre os níveis de integração e desenvolvimento da criança, nos diversos contextos institucionais com os quais se depara, especialmente nos âmbitos dos grupos familiar e escolar, sobre os quais discorrerei a seguir, podem subsidiar esta pesquisa.

3.3.1 O grupo como espaço potencial e transicional

Ressalta Winnicott (1983) que a saúde mental é também satisfação, criatividade e solidariedade, que sobrepujam aversão e desconstrução.

Sua compreensão psicanalítica do ser humano abrange os seguintes temas: a) teoria do desenvolvimento, quando discorre sobre a relação mãe - filho, configurada desde uma condição de dependência até a obtenção de autonomia, e sobre as influências familiares e do meio, também ressaltando a ação recíproca estruturante de caracteres inatos e elementos ambientais facilitadores do crescimento; b) teoria dos impulsos, quando analisa a função da sexualidade (figuras masculina e feminina) e da agressividade (que pode ser desprovida de ira e sem fim de desconstrução, quando possibilita ao bebê separar-se da mãe e renunciar à catexa ou ao caráter do que instiga

6 - A palavra inglesa "self" significa "eu, pessoa, personalidade" (Vallandro, 1996, p. 430). Na concepção winnicottiana (1983) é a dimensão egóica mais central que se relaciona com instintos e interações (Winnicott, 1983).

uma necessidade), sendo esta associada, em sua origem, ao desenvolvimento motor, e discute sobre a existência de um instinto de morte; c) teoria do objeto, quando discorre sobre a existência dos objetos subjetivo (inicial), objetivo (ulterior) e transicional e dos fenômenos transicionais; d) teoria do espaço, quando indica que há uma área potencial e intermediária entre as realidades interna e externa, onde ocorrem atividades lúdicas (jogos e brincadeiras) que fundam todos os processos culturais, criativos e sociais; e) teoria do *self*, o qual oscila entre os seguintes extremos: de autenticidade, naturalidade e criação, sendo básico para a saúde mental e satisfação (*verdadeiro self*)⁷, e de hipocrisia, formado, artificialmente, por conta de subordinação demasiada ao ambiente (*falso self*)⁸; f) teoria da comunicação, quando analisa modos de contato e a problemática de sua falta e da esquizoidia, indicando que o âmago do *verdadeiro self* jamais se relaciona com o exterior; g) teoria da regressão, quando investiga, no *setting*⁹ analítico, a volta a fases arcaicas de total dependência, favorecendo mudanças concernentes a malogros ambientais iniciais, as quais revitalizariam significados existenciais, atribuindo-lhes caracteres inéditos; h) teoria do *setting*, quando perscruta o referido enquadramento quanto à estrutura, sentido, papel e exercício - forma de com ele lidar por parte do analista, considerando possíveis transgressões; i) teoria da contratransferência, que indica de duas formas a existência desta última: uma costumeira e outra real e objetiva, simbolizada pelo amor e ódio do analista (cujos erros são também analisados, podendo ser utilizados pelo paciente), configuradas no âmbito clínico; j) teoria psicossomática, fundamentado na qual

7 - A expressão "*verdadeiro self*" refere-se à condição de autenticidade e criatividade vivenciada pelo indivíduo por conta do recebimento de suporte egóico materno em sua fase existencial primitiva (Winnicott, 1983).

8 - A expressão "*falso self*" é concernente à situação da perda de autenticidade por conta de falhas no provimento de continência materna no estágio das relações primordiais entre mãe e bebê (Winnicott, 1983).

9 - O termo inglês *setting* tem o sentido de "cenário, ambiente" (Vallandro, 1996, p.434). Designa, na psicoterapia psicanalítica, o campo ou enquadramento demarcado pelo objetivo e normas concernentes ao papel do terapeuta e paciente, tempo e lugar (Etchegoyen, 1987).

acredita haver, primordialmente, um *psique-soma* de caráter instintivo e fisiológico, de onde evolui, ulteriormente, a mente com sua intrincada gama de papéis. A condição de completude arcaica é buscada, de forma positiva, no distúrbio psicossomático, ao qual são inerentes muitas cisões; k) teoria da tendência anti-social, referendada por carência básica e que tem por emblemas o roubo e a desconstrução, atos que afrontam o ambiente e, de modo contrário, significam a esperança de que a pessoa ainda crê que a sociedade é capaz de reparar desacertos que instigaram o aparecimento da referida inclinação (Winnicott et al., 1994; Mello Filho, 1995).

Em sua visão, portanto, referenciada pela própria vida, conceitos se suplementam: a angústia de aniquilamento no desenvolvimento infantil; objetos e fenômenos da transicionalidade; o espaço e o limite entre a realidade e a fantasia; o paradoxo; liberdade, juventude e progresso; o gesto espontâneo; a imunidade psicológica; a natureza humana; a vitalidade como forma de participar da vida mais intensamente; a importância da família como fator estruturante do psiquismo individual, e do ato de brincar como meio de se atingir o auge da vida cultural, elementos imprescindíveis para a obtenção da saúde mental; o humor (inclusive na clínica, atenuando a dor psíquica dos pacientes).

Seu trabalho, de âmbito teórico, clínico e social, surgiu baseado nas observações sobre o desenvolvimento da criança, inserida numa psicodinâmica familiar, e em sua atuação como psicanalista junto de pacientes adultos (notadamente borderlines e psicóticos), que voltavam a entrar em contato, num enquadramento aconchegante, com vivências arcaicas de sua infância.

A relação intrínseca e contínua entre maturação e ambiente, quando potenciais podem ser facilitados, foi enfatizada por Winnicott (1983). Mesmo que o pensamento freudiano já defendesse esse fato, não fez maiores análises sobre o desenvolvimento, a partir de fases mais arcaicas, no âmbito dessa subordinação, porque dirigiu sua atenção para a questão dos instintos e para a configuração de um

tipo de aparelho mental. Instaurou a base de uma psicologia inerente à vinculação, remetendo-a aos estágios pré e pós-natal, quando a gestante vivencia, em situação especial, uma *preocupação materna primária*, já se identificando com seu bebê e convertendo-se numa *mãe suficientemente boa*. O bebê tem pendores natos concernentes à evolução motora, de sensibilidade e de pulsões instintivas. Inicialmente, conta com um ego inapto e em crescimento para entrar em contato com as necessidades do id, que as vivencia como forças externas, o que indica a existência de uma nascente e débil condição psicobiológica, que requer constante intervenção materna, no que tange a buscar reedificar um contexto social semelhante ao intra-uterino.

A evolução do bebê caracteriza-se, basicamente, por três fases, mutuamente subordinadas e inacabadas, inerentes à existência humana: 1) integração; 2) personalização; e 3) adaptação à realidade. O bebê é um conjunto de fragmentos psicofísicos desintegrados e precisa relacionar-se com u'a *mãe suficientemente boa* num ambiente adequado, através do *holding* (comunicação entre a mãe e o bebê, que fundamenta todas as outras formas de contato humanas. A mãe, com sua empatia, daria suporte ao filho, satisfazendo-lhe as necessidades psicofísicas) para, gradativamente, perceber-se como um indivíduo íntegro e integrado. A reincidência de erros concernentes ao *holding* materno pode instigar o que Winnicott (1993) denominou de distúrbios orgânicos e *angústias inimagináveis ou de aniquilamento*, freqüentes nas psicoses. Bebês sentem-se ameaçados em sua segurança, quando então tentam ser amparados pela mãe, que é substituída pelo chão (a terra é, inconscientemente, vista como a mãe) quando aquele consegue andar.

Angústias de aniquilamento podem configurar-se, no plano psicofísico (como em pacientes psicóticos ou borderlines, sobre os quais também incidem caracteres genéticos), em épocas vitais críticas, quando são reatualizados os primitivos erros do *holding*, da empatia materna e do apoio ambiental, que seriam fundamentais

naquela fase de total subordinação da criança. Uma personalização satisfatória é concernente à sensação de se encontrar no interior de seu corpo, estruturada na vivência das pulsões e do cuidado corporal. O contato primitivo com o meio externo Winnicott chama de *adaptação à realidade*. O bebê tem pensamentos predatórios concernentes ao seio materno, produtor de leite, que busca para saciar a fome, e a mãe gosta de pensar sobre essa situação. Ambos podem vivenciar esses processos conjuntamente. As alucinações ou ilusões do bebê podem tornar-se reais e serem lembradas ulteriormente. Na relação mãe-bebê, é fundamental que a primeira possa instigar na criança a sensação de poder absoluto ou criatividade primária, da qual precisa para sobreviver.

Por meio da integração, personalização e adaptação à realidade (processos significativos tanto para a evolução infantil como para o âmbito da clínica), inicia-se na criança, intermediada pelo esquema corporal, a noção de pessoa. A condição de não-integração (que possibilita a solidão, uma das mais significativas conquistas do indivíduo, a qual pode instigar a criação, não lhe sendo inerente a ansiedade. Caracteriza a sensação de relaxamento e liberdade - sem configurar uma condição de psicose ou de desagregação), difere da vivência de desintegração e de caos (integrante dos quadros psicóticos e borderlines). É um mecanismo defensivo do bebê contra o estado de não-integração ou contra a ansiedade precoce ou inimaginável, produto da insegurança na fase de dependência total, quando a mãe não propicia suporte egóico. É deletério como um ambiente instável, ocorrendo em razão da onipotência da criança. A dissociação, defesa arcaica indicada pelas idéias kleinianas, origina-se, segundo Winnicott (1983), a partir da condição de não-integração. A mãe, ao conhecer e satisfazer as necessidades do bebê, favorece sua evolução e a formação do "verdadeiro *self*", concernente à bagagem genética. Se aquela falha nesse processo de empatia e continência ocorrem *traumas invasivos* na criança, que provocam angústias na dimensão do *holding* e instauram o *falso self*, quando a pessoa faz

concessões a outros e deixa de ser ela própria. O cuidado da mãe, que deve ser contínuo, deve ser também confirmado pelo filho para que obtenha uma permanência psicofisiológica estruturante do *verdadeiro self*, e que possibilite o devir normal de aptidões individuais e inéditas.

No período do *holding* o bebê é totalmente dependente da mãe e, depois, passa para o estágio de dependência relativa, cada vez mais autonomizando-se e vivenciando a separação materna. O sentido da espontaneidade ocorre num meio sob controle. O autor referido investigou o indivíduo autêntico, o sentido da existência, a cultura e a criatividade. A crença na possibilidade de evolução do ser humano, vinculada à criatividade, fenômenos transicionais, uso de um objeto e *verdadeiro self* é inerente à Winnicott (citado por Mello Filho e Silva, 1995). O pai deve ajudar a mãe (a qual deve proteger, juntamente com a criança e a família) a cuidar do bebê, que seria por ele, gradativamente, posto no âmbito social.

No anseio da vivência autêntica, ressaltou o *falso self*, tão presente na atualidade, quando são almejados enganosos estados de satisfação. Os fundamentos do *falso self* encontram-se nas respostas primitivas da criança concernentes às invasões do ambiente, para ela intoleráveis, e abrange o âmbito das interrelações, estruturando êxitos equivocados, que podem ser mantidos pela fantasia, e que escondem a vulnerabilidade e o caráter genuíno do indivíduo. A Psicanálise almeja a verdade, mas não era seu objeto definitivo ou último. Averiguou a contratransferência e pacientes psicóticos ou com tendência anti-social.

O indivíduo e a sociedade lidam com hipócritas mundos interno e externo. Condições para o enfrentamento dessas duras realidades são, então, instauradas. As bases do *verdadeiro e falso self*s encontram-se na idéia freudiana de que há uma dimensão mais central do ego (ou *self*) que tem nexos com os instintos, e uma parte mais externa referente ao processo de interrelações.

O *verdadeiro self* é concernente a processos fisiológicos ou corporais básicos (coração, respiração). A mãe suficientemente boa nutre a onipotência do bebê, e o *self* começa a existir por meio da força recebida por seu débil ego. Refere-se também, com o existir livremente, à opção pela verdade, pureza, espontaneidade e criatividade. O *falso self*, porém, começa quando a mãe incide sobre o potencial criativo do bebê, disciplinando-o de forma invasiva. A mãe insuficientemente boa não é capaz de perceber as necessidades do bebê, nem de suplementar sua onipotência, quando então a criança a ela se submete. A catexe objetual externa não é instaurada e a criança tece nexos relacionais concernentes a uma subsistência falsa, podendo construir um *falso self* semelhante ao da pessoa com quem manteve os contatos primitivos. O bebê pode reagir a condutas maternas inapropriadas e suas carências reais podem significar os sinais de uma atuação do seu *verdadeiro self*. Pode, também, viver falsamente por conta dos repetidos erros da mãe. O *falso self*, relacionado com patologias de identidade, é produto de uma defesa ou dissociação que visa a esconder ou proteger o *verdadeiro self* para impedir sua destruição. A evolução humana é alicerçada em identificações, imitações e introjeções. O *falso self* fundamenta-se na dificuldade concernente à utilização total da onipotência infantil, que referencia a habilidade para usar signos ou os processos ilusórios, imaginativos e lúdicos, reduzindo as possibilidades plurais de existência cultural. Seus níveis oscilam da normalidade (quando o indivíduo assume uma postura social cortês) a uma atuação falha, mesmo que parecendo real. O *falso self* (que se relaciona com um ideal de força ou poder falso, sujeição a normas e dificuldade para a elas reagir e ser espontâneo) existe para proteger o *verdadeiro self* de traumas invasivos, ou seja, da possível invasão do *self* por parte de u'a mãe com postura inadequada e não empática, ou ainda por parte de um meio insuportável para a criança, com o qual entraria em contato através do caráter protetor inerente ao *holding* materno. Pode impedir a ação do *verdadeiro self*. O bebê teria um comportamento adaptativo e conciliador, visando a

instaurar com a mãe uma relação equilibrada. É usado por um indivíduo que precisa compensar a fragilidade, timidez ou desconfiança do mundo interno ou *self* (tão pouco acolhedor a ponto de negá-lo), e recorre a defesas para lidar, de modo primitivo, com erros precoces, arcaicos e ameaçadores do meio, e com sentimento de inconsistência. Está relacionado com a mente ou intelectualização, usada para esconder a autenticidade. As pessoas (geralmente fúteis), então, com o desenvolvimento, negam ou desconhecem sua realidade interna. Estruturam defesas por medo de perder limites e vivenciar desintegração e caos. Podem dramatizar no próprio corpo as consequências da fragmentação de defesas. Têm vínculos falsos, frágeis e solidão. Podem elaborar, no plano terapêutico, a culpa e o luto pelo tempo perdido.

Um *falso self*, passível de ser configurado por meio de dissociações primitivas, pode caracterizar uma existência fantasiosa e irreal, apesar dela parecer real quando o citado *falso self* tem nexos com alguma atividade. Na adolescência um verdadeiro *self* pode afirmar-se, já que nesta fase as pessoas buscam autenticidade, identidade e definição de rumos.

As crianças não devem ter *selves* frágeis e sujeitos a fragmentação. A missão de vida, também, pode levar a uma conduta referenciada pelo *falso self*. Se esse projeto existencial não for autêntico, vivemos, de forma inconsciente, para efetivar projetos alheios, instigados por tessituras familiares.

Winnicott (1975) assinala o paradoxo referente ao uso que o bebê faz do objeto transicional¹⁰, a possessão original não-eu, que exerce o importante papel de manter as realidades interna e externa ao mesmo tempo apartadas e interrelacionadas. Jamais está sob controle mágico, como o objeto interno, nem fora de controle, como a mãe real. A primeira possessão tem relação com os objetos externo (seio da mãe) e interno (seio introjetado magicamente), porém diferencia-se deles. Os objetos

10 - Essa expressão indica um elemento de apego do bebê ao lhe atribuir, temporariamente, o lugar da mãe, de quem necessita para identificar-se, apartar-se e individualizar-se, possibilitando o simbolismo ou diferenciação entre o fato e a fantasia (Winnicott, 1975)

transicionais inserem-se na dimensão da ilusão, básica para a experiência inicial do bebê. A mãe propicia ao seu bebê a ilusão de que a necessidade e a imaginação podem criar o mundo externo ou real. O objeto transicional torna-se, gradativamente, descateixizado, num processo concomitante ao desenvolvimento dos interesses culturais, lúdicos e à evolução da criatividade da criança. A ilusão é uma etapa necessária na constituição de seu mundo exterior, quando este está representado como uma extensão da onipotência materna. A ilusão grupal, a propósito, permite a constituição do grupo como objeto transicional.

Os conceitos winnicottianos de ilusão e imagem do corpo permitiram a Anzieu (1986) perceber que a situação de grupo amplo induz a um desejo de exploração fantasmática do corpo da mãe e às angústias correlativas, levando os indivíduos a atualizar relações objetais arcaicas.

As ações do *holding*, como indica Winnicott (1983), e, principalmente, a influência da rede ou matriz grupal, conforme Foulkes (1967), incidem, terapêuticamente, sobre qualquer grupo, especialmente se tiverem maiores níveis de integração. Ao receber um novo participante e acolhê-lo como um de seus integrantes, o grupo protege-o de regressões aflitivas e carências, incitando seu sentimento de pertença. Segue uma evolução análoga à do indivíduo: de um estado inicialmente desintegrado, passa, então, para uma fase de coesão, sinergismo ou unicidade. Conduz-se, assim, como uma criança que, ao receber continência de uma mãe suficientemente boa, aperfeiçoa sua capacidade interoproprioceptiva e suas impressões de unidade, harmonia e estabilidade. Um grupo desintegrado, contudo, revela dissociações plurais.

Bion (1975) denomina de *pressuposto básico de dependência* o período inicial de um grupo, repleto de vagas lembranças da época infantil primitiva e arcaica de subordinação absoluta, quando mostra considerável sujeição a um coordenador ou líder, ou precisa agir em condição fusional com ele. Este, por sua vez, deve percebê-la

em termos de necessidades individuais e grupais, tanto nos momentos regressivos de total dependência, como nas fases de apartação e autonomia, épocas promordiais de sua história. Referido estágio é também incitado pela fase de desintegração do grupo, quando seus membros precisam de alguém que o torne coeso, idéia que também é defendida por Foulkes (1948).

O grupo sente-se abandonado e débil ao ser ameaçado de desintegração, temendo a vivência caótica de sua desconstrução, quando manifesta angústias de aniquilamento, ao sofrer grandes e profundas perdas, como saídas de elementos significativos ou distância ou hostilidade do líder. Seriam algumas destas situações de luto que deveriam ter o incisivo auxílio do líder, que precisaria agir de modo empático e compreensivo para propiciar a reintegração grupal.

Winnicott (1975) favoreceu o desenvolvimento humano, quando indicou nexos entre o objeto transicional, as práticas lúdicas ou brincadeiras e a ulterior vida cultural. Enfatizou, também, a transicionalidade, o jogo e a criatividade como fatores básicos num contexto terapêutico. Os polissêmicos processos transicionais ocorrem num ambiente ou *setting* grupal. Entre os membros e entre cada um deles e o líder instaura-se uma área de experiências interativas e permutáveis, simultaneamente ilusória e real, ou espaço potencial, que gera a criatividade e cultura inerentes ao grupo, concernentes a trocas de informações, reflexões, identificações e emoções. O espaço potencial - transicional e a liberdade facilitam a criatividade no âmbito grupal.

Um bebê vê a si mesmo quando olha para o rosto materno (seu olhar, principalmente, é o primeiro espelho do ser humano). Quando olha e é visto, existe. Pode, então, agora, olhar e ver. Esse processo, contudo, nem sempre ocorre dessa forma. A mãe pode não atentar para a criança e refletir seu próprio humor ou suas defesas, no lugar de reproduzir o rosto do bebê, que olha e não se vê. Esta situação começa a instigar a decadência de seu potencial criativo e a eliminar o início de uma

troca importante com o mundo, quando poderia evoluir à medida que vê e descobre os signos mundanos. O bebê, então, em vez de ser espontâneo e fiel às suas necessidades, tenta adivinhar o humor e os desejos maternos em relação a si mesmo, buscando a eles adaptar-se. Desenvolve-se, então, com dificuldades relativas a espelhos. Se essa situação não ocorre, a criança, quando vê seu rosto no espelho, percebe, tranquilamente, que ali está a imagem materna, que pode vê-la e da qual pode se aproximar. Esse fenômeno relaciona-se com a possibilidade e capacidade de estar só, um dos mais significativos indícios de maturidade no processo de evolução emocional, sendo conseqüente da experiência de estar só na presença de um outro.

A questão referida também tem nexos com a função da família no desenvolvimento do indivíduo. À proporção que a criança cresce e amadurece, suas identificações difundem-se e ela fica cada vez menos dependente, no sentido de reaver o eu dos rostos parentais. A integridade familiar pode favorecer a criança, que consegue se ver nas ações de seus membros ou no grupo familiar total. A criança enxerga o eu no rosto da mãe e, ulteriormente, num espelho. Foulkes (1964, 1967), ao analisar o caráter terapêutico do grupo, ressalta a função especular do grupo ou o fenômeno do espelho, que tem significativo teor psicoterápico: o grupo assemelha-se a uma sala de espelhos onde o indivíduo, ao confrontar-se com suas imagens corporal, psicológica e social, obtém uma representação ou figura de si mesmo, não tão distante da avaliação externa e objetiva ou direta. Essas relações de espelho possibilitam ao indivíduo descobrir sua identidade real e associá-la às passadas. Contribuem, essencialmente, para a resolução de problemas narcísicos no contexto grupal, já que fundamentaram a discriminação entre o *eu* e o *não-eu* nas relações arcaicas e primitivas. A imagem que o grupo proporciona para um indivíduo é fiel à vida.

A disposição circular do grupo favorece, ao mesmo tempo, a visão conjunta de todos os seus membros, que funcionam como espelhos entre si e para eles mesmos. Cada um reflete a imagem real do outro e, concomitantemente, o que vê, de

modo inconsciente, num outro. Essa situação pode inibir pessoas por conta da múltipla exposição, ou enfatizar caracteres exibicionistas. Tem, contudo, grande função terapêutica porque o ser humano se vê através de um outro, mesmo quando um indivíduo vê e, defensivamente, não quer mostrar, mas reflete nos demais. A composição e o funcionamento do grupo, basicamente íntegro e coeso, fortalecem em seus membros novos modelos de identificação e identidade. Indivíduos funcionalmente equilibrados podem utilizar essa harmonia, plenamente, para ser eles próprios e amar a outros. O papel terapêutico, no âmbito grupal, é específico por conta de seu *setting* e forma de funcionamento. Esse papel, segundo Winnicott (1993) auxilia a criança, quando vista e admirada por objetos, a estruturar, gradativamente, um *self* equilibrado e sua identidade, incitando também sua auto-estima e confiança (Todos temos falhas na formação de nosso *self*-identidade e precisamos de constantes reforços de nossas habilidades). Os elementos do grupo, por serem importantes uns para os outros, adquirem atributos de *self*-objetos, e são assim escolhidos por seus caracteres ou como objetos transicionais.

A criatividade relaciona-se com o ser no elemento feminino, e no masculino ao fazer (concernente à realização externa). Há pessoas que são livres para viver útil e criativamente, até efetivar sua realização. Existem outras, porém, que se aprisionam à ameaças aflitivas, de fragmentação ou concernentes a distúrbios de conduta. Estas, por conta de falhas primitivas do meio, não conseguem ter uma existência prazerosa. Os indivíduos infelizes e invejosos buscarão arruinar a felicidade de outros que sejam livres.

Winnicott (1983) formulou um pensamento sobre o desenvolvimento emocional humano, as relações entre as pessoas e com a sociedade, e sobre o processo analítico. Sua colaboração para o desenvolvimento emocional humano inclui idéias de *preocupação materna primária, mãe suficientemente boa, ambiente facilitador, objeto objetivo e objeto subjetivo, objetos e fenômenos transicionais, espaço potencial* (é a

área que intermedeia as realidades interna e externa, na qual ocorrem significativas permutas entre crianças, seus objetos e substitutos, sendo também a base das atividades lúdicas e culturais que evoluem), *realidade compartilhada*, *holding* (contato físico entre o bebê e a mãe), *verdadeiro e falso selfs*", paradoxos e antíteses inerentes ao indivíduo. Procurou, além da "cura" do paciente, o sucesso e a plenitude do ser humano. Foi um dos iniciadores do estudo da identidade, da pessoa total, do *self* (mais que dos instintos, ego e seus mecanismos defensivos, como vinha sendo efetivado). Sua atuação com pacientes esquizóides valorizou seu estudo, além de também intensificá-lo no âmbito da psicanálise dos afetos e da autenticidade. A comunicação entre a mãe e seu bebê, o que ocorre no *setting* analítico ou entre pessoas, foi por ele analisado de forma inédita. Investigou a privacidade, o desejo de afastar o que se tem no âmago e que é essencial para o indivíduo (e também para o esquizóide). Esconder-se é uma satisfação, mas não ser descoberto é uma lástima. Silêncios, não-comunicação, podem ter muitos sentidos: desde uma condição autêntica, de comunicação implícita com o objeto percebido como subjetivo (ou fusionado), até um reativo *defensivo* (ou de asseverar uma identidade diante de outro indivíduo - analista, por exemplo), paradoxos, antíteses, contradições da comunicação entre pessoas. Há um paradoxo, por exemplo, quando um bebê, em seu estágio onipotente, pensa que o seio materno foi originado por conta de seu desejo, condição imprescindível para configurar a ilusão que sustenta a existência. O amor (como o sentimento mais sincero da mãe pelo filho) é o afeto básico do ser humano, conforme opina Winnicott (1988).

Muito contribuiu para retirar o acentuado caráter instintivista da Psicanálise, ao ressaltar que o ego podia controlar impulsos do id por meio de um ambiente que atendesse às necessidades da criança, facilitando sua individuação, e intermediando sua integração à família e à sociedade. No que concerne às relações de objeto, foi configurada uma nova visão da agressividade, isto é, do abandono e da

necessidade de arruinar o objeto por conta da retirada de catexe (e não por causa de ira) devida, por sua vez, à busca de independência.

Objetos e fenômenos transicionais, concernentes a importantes investigações sobre o simbolismo, são elementos aos quais a criança se apegava para que ocupem, temporariamente, o lugar da mãe de quem precisa apartar-se, individualizando-se, sendo a primeira possessão *não-eu*. Winnicott (1988, 1985) observou costumes infantis no que tange à preparação para dormir (chupar dedo, acariciar lençóis e fronhas, pegar brinquedo preferido, músicas, sons), associando-os com ansiedades de separação da mãe na época do desmame. São experienciados, concomitantemente, como internos (e subjetivos, sendo emblemáticos do bebê, da mãe, dos fragmentos e união de ambos, de seu afastamento progressivo e do mundo externo) e externos (não são mais característicos do corpo materno ou do bebê, não se constituindo como invenção materna, mas sendo inventados e recebidos pelo filho), instaurando-se dentro, fora e no limite entre o bebê e a mãe. Na zona que intermedeia o erotismo oral e a relação de objeto, há significativa ilusão, mudança, por parte da criança, da subjetividade para a objetividade, e vivências relacionadas com o pensamento e a fantasia. À proporção que a criança evolui, objetos transicionais (mais limitados e concretos) vão sendo trocados por fenômenos transicionais (mais abrangentes e abstratos como músicas de acalanto, sons formulados pelo bebê, movimentos do seu corpo). Os objetos transicionais possibilitam o simbolismo e a diferenciação entre fato e fantasia, realidades interna e externa, criatividade e percepção. Ressalta a transicionalidade (ou a plástica mutação simbiótica - desagregação) em detrimento do objeto ou fenômeno, creditando a essa pluralidade signífica seu papel de instigar a criação.

A criança deixa os objetos transicionais (que também incitam morbidez, tais como roubo, drogadição, fetichismo, obsessões, estados *borderlines*, distúrbios de personalidade e psicossomáticos, esquizofrenia, homossexualidade,

retardamento mental) no decorrer de sua evolução, sendo capaz de utilizá-los apenas quando há um bom objeto interno, o qual referencia o âmbito vital do objeto externo. Há também a presença de objetos que têm os seguintes elementos identificadores: atuam como protetores ou confortadores de ansiedades; são empregados diante de disjunções; agem, simultaneamente, como um objeto externo e interno ou mediador entre o eu e o outro, como se fosse uma porção de nosso *self*) e fenômenos transicionais, portanto, na adolescência (como talismãs e enfeites), quando as interrelações são bastante significativas, e na fase adulta (pessoas e objetos difíceis de descartar, e revivescência de músicas e danças que embalam as relações primitivas) quando podem ser empregados livre, criativa e saudavelmente, ou de modo restrito, inflexível e doentio. Os fenômenos transicionais e os jogos do bebê caracterizam-se por ligação, circulação, movimento e sucessão, alicerçando muitos fenômenos culturais, como no caso do *holding* (suporte, apoio, sustentáculo ou consolo para aliviar a dor existencial) que ocorre nos contextos de amizade, saúde, religião e consumo.

O espaço potencial é o campo onde se efetua a transicionalidade, que se expande, gradualmente, para incluir a pluralidade ulterior da cultura humana no que tange a criação, fantasia, arte, ideologia, ciência, religião e ocupação predileta. O caráter de relação da vida, e sua melhor dimensão, não se consoma somente com base em dois espaços (os mundos interno e externo) mas, essencialmente, no espaço potencial entre as pessoas.

A atividade lúdica era usada, anteriormente, por Melanie Klein, como único modo de comunicação com o mundo interno da criança. Os objetos transicionais são usados pela criança para aprender a brincar, sendo preliminar à terapia. Winnicott (1975), contudo, ressalta que a Psicanálise é uma maneira especializada do brincar, prática única que possibilita a criatividade do homem, através da qual descobre seu *self*, e que é universal, criativa, terapêutica e estruturante da existência. Estimula e

encanta por conta dos intercâmbios de afetos que provoca, representa e instaura no espaço potencial.

A alucinação da brincadeira com a mãe e a vivência dos fenômenos transicionais e dos jogos compartilhados integram sua progressão lúdica. Há uma permuta de subjetividades entre os brincantes, cuja prática espontânea do jogo auxilia a vivenciar e a administrar sofrimentos psíquicos, sendo terapêuticos os jogos e brinquedos. O termo ilusão, a propósito, advém do verbo latino *ludere*, que significa brincar.

No âmbito das relações primitivas, conforme a teoria freudiana, são as frustrações que levam à diferenciação e ao contato com o real. Na visão winnicottiana, porém, a noção de *self* ou de *eu* só evolui fundamentando-se numa imagem corporal segura, quando a criança, através de movimentos e impressões, percebe seu corpo como íntegro e contínuo. O ritmo entre o bebê e a mãe, a criança e seu objeto substituto, o criador e sua criação vincula-se à transicionalidade que, por sua vez, tem conexão com as práticas lúdicas e culturais.

A criatividade é referenciada pelo objeto transicional, espaço potencial e pela existência compartilhada, além de sua conotação terapêutica. Se a visão freudiana vincula a criatividade à sublimação, e a kleiniana a percebe como resultante da reparação, o pensamento winnicottiano associou-a com a vida, desde quando a mãe favorece a ilusão primitiva do bebê no que tange a sua possibilidade de gerar o mundo, até ulteriormente, quando desvela o objeto transicional e seu potencial lúdico. O princípio da realidade produz a idéia de mundo autônomo na criança, mas não poda suas chances de comunicação fecunda com objetos e outros indivíduos no campo do espaço potencial, no qual pode também existir a criatividade (que Winnicott diz ter conexões com fatores femininos - identidade e sentimento de ser, e masculinos - impulso direcionado a objetos, ação e também emoção por ela instigada. Os citados

elementos podem integrar uma salutar psicodinâmica em ambos os sexos, ou podem estar apartados, encobertos e propiciar morbidez).

A comunicação, considerada básica quando ocorre entre a mãe e seu bebê, foi classificada por Winnicott (1989, 1990) nestas categorias: 1) direta ou silenciosa- processo interativo mais arcaico, primitivo e fundamental com objetos subjetivos, que só podem ocorrer no estado fusional. Relaciona-se ao núcleo do *self*, simbolizado pelos sistemas inatos e pela vitalidade corporal. Quando permanece, mesmo após o estado fusional, insere-se no âmbito psicopatológico (como o autismo) do isolamento (como a reclusão mística, significativa para a arte e religião), já que contém aspectos do *self*. O bebê, ao sentir-se fundido à mãe, pode instaurar com ela uma comunicação silenciosa e mútua. Este fenômeno tem caracteres de mutualidade quando a mãe, também, comunica sua confiança à criança em silêncio; 2) indireta- quando se efetua entre pessoas apartadas, de modo explícito e deliberado, podendo utilizar a linguagem e ser agradável; e 3) intermediária, que surge nas práticas lúdicas ou nas brincadeiras, e abrange todas as formas de atividades culturais. As crianças sentem prazer em construir um eu recluso, mas também querem se comunicar e ser encontradas. Cada indivíduo tem um fator (núcleo ou santuário do ser ou *self*) incomunicável, que deve ser preservado. As pessoas normais gostam de se comunicar e assim o fazem, mas são, simultaneamente, também isoladas, incomunicáveis, desconhecidas, e nunca serão encontradas.

A Psicanálise tem-se preocupado mais com o temor ou desejo da solidão do que com a capacidade louvável de vivenciá-la. O indivíduo pode estar só mas não conseguir suportar essa experiência. Muitos outros, porém, podem valorizar a solidão, desde a infância, como sua possessão mais significativa. A capacidade de ficar só na presença de um outro (processo que se configura como uma *solidão compartilhada* e como uma relação egóica mais associada ao ato de gostar) fundamenta o paradoxal potencial da solidão, o qual depende de uma "mãe

suficientemente boa" e presente para o bebê que está só. Apreciar a solidão na proximidade de outra pessoa solitária é uma vivência normal em que não consta retraimento. A capacidade de estar só subordina-se a um satisfatório contato com um outro. O potencial para a solidão (e também para a liberdade, tranquilidade e satisfação) depende da introjeção de bons objetos, passíveis de ser projetados, ou de *self*-objetos que nos sustentem. A relação egóica é bastante significativa por edificar a amizade, podendo, além disso, instaurar a transferência. Somente no estado de solidão (junto de um outro) a criança encontra sua vida, relaxa, fica não integrada (situação de grande prazer que é experienciada como real, e que pode instigar a criação, como o ato de brincar) e divaga, atingindo uma condição de não-diretividade. A solidão é visada e deve ser desfrutada por qualquer pessoa, pois é a companhia de si mesma que é inerente a toda a existência humana. O proveito da arte e pluralidade cultural, a propósito, faz com que o indivíduo possa isolar-se com privacidade e vida pessoal rica, sem ser solitário.

3.3.2 A tendência anti-social

Winnicott (1987) relaciona, comparativamente, o surgimento da agressividade ou agressão com impulsos, atividade, movimento, motilidade, força vital, vitalidade ou erotismo muscular inicial do bebê. Estas funções parciais são, progressivamente, integradas pela criança que se individualiza, até configurarem-se na agressão. Quando uma conduta tem um objetivo, almeja também agressão, que compõe a manifestação originária ou prototípica amorosa. Winnicott (1985) ressalta, então, que a agressividade ulterior é fundada no natural pendor à motilidade por parte do ser humano, e que, se esta inclinação for contrariada pelo meio, a agressão do bebê pode ser intensificada. O autor ensinou que a fantasia é significativa porque potencializa a condição humana a desconstruir, magicamente, objetos (que se

transmutam de elementos subjetivos - partes do *eu* em objetivos - *não-eu*) e dores psíquicas, e a instigar recriações. A empatia materna pode facilitar a gradual percepção, por parte da criança, de um mundo que não pode controlar magicamente, e em relação ao qual poderá odiar, agredir e destruir, no lugar de arrasá-lo de modo fantástico. Apenas sentindo-se demolidor e mau, pode também sentir-se real.

Indica, ainda, Winnicott (1987) três fases na evolução da agressividade:

1) pré-preocupação, quando o bebê tem objetivos, mas não vislumbra suas conseqüências. Não percebe que o objeto que destrói é o mesmo que valoriza; 2) preocupação, quando a criança se preocupa com os resultados de sua vivência pulsional. Sente culpa e desejo de reparação; e 3) personalidade total, quando o indivíduo, desde conflitos triangulares, pode tecer diversas configurações vinculares e onde se mesclam amor e agressividade, situação que enquadra e instaura a dependência deste último em relação ao primeiro sentimento.

Muito antes de ser solidária, a criança é cruel, condição incitada pelo instinto de poder, assinala a teoria freudiana. O fato de a criança precisar de atividade muscular e sentir prazer por vivenciá-la também é enfatizado por essa escola, que pensa ainda ser o movimento muscular incitador da excitação sexual e um dos alicerces do instinto sádico. Na relação objetal, o amor é precedido pelo ódio. Esse afeto advém da rejeição inicial do ego narcisista ao mundo externo. A Psicanálise, conforme seu autor, é útil para o entendimento dos distúrbios de caráter e da delinqüência. Winnicott (1987) analisa a tendência anti-social, defesa repleta de ganhos secundários e de compreensão difícil. Pode ser investigada, contudo, na criança normal ou quase normal, quando tem nexos com obstáculos concernentes à evolução da emoção. Indivíduos normais, neuróticos e psicóticos podem manifestar tendência anti-social, que sempre tem conexão com uma privação significativa ocorrida em seu passado, mesmo que o contexto não a perceba. A ausência de caracteres básicos da existência familiar acarreta privação para a criança, que pode expressá-la através de

uma tendência anti-social, de ações delinqüenciais e, ulteriormente, poderá vir a ser um psicopata. Há uma estreita conexão entre a privação emocional e a tendência anti-social, como ressalta John Bowlby (1981), notadamente durante a fase que se estende até a idade entre um e dois anos, quando a criança começa a andar. A tendência anti-social é instigada, mais do que por uma falta, por um desapossamento, ou seja, pela perda de algo que foi bom para a criança até um determinado tempo, mas do qual foi privada a ponto de não mais recordá-lo.

A tendência anti-social, segundo Winnicott (1987, 1989), pode seguir dois rumos: roubo ou furto, que tem nexos com a mentira, quando a criança, esperançosa, busca algo mas, na verdade, deseja a mãe, e não o objeto furtado; e destrutividade ou provocação, quando procura um equilíbrio contextual, progressivamente abrangente, que possa suportar ou conter a tensão que é produto do ato impulsivo e que instiga reações sociais; uma provisão do meio que perdeu e que possa reaver para sua satisfação; uma ação humana digna de credibilidade e que possa favorecer sua autonomia e existência.

A conjunção dos referidos pendores ou pulsões libidinosas e agressivas encontra-se na criança e significa uma inclinação para a cura de uma desintegração instintiva. Situações incômodas incitadas por bebês podem revelar privação e tendência anti-social, sendo que esta última é referenciada pela esperança de que o ambiente possa corrigir-se e lhe fornecer os provimentos de que necessita, sendo configurada através de ações caóticas. A citada recuperação, porém, ou não ocorre ou chega muito tarde, quando a criança já não pode mais aproveitá-la.

Os primeiros indícios de uma tendência anti-social são comuns a ponto de parecerem normais, como é o caso da voracidade que precede o furto e que, instigada pela privação causada pela mãe, é uma tentativa terapêutica ou de cura, no âmbito do meio, empreendida pela criança. Toda a família ou uma instituição apropriada podem consertar a referida privação do amor primário, se esta não tiver

sido muito grave. A destrutividade também pode ser redundante de carência afetiva e se constituir numa tendência anti-social .

Ressalta Winnicott (1987) que a tendência anti-social é causada por uma vivência agradável que se tornou arcaica e foi perdida. É preciso que o bebê tenha um desenvolvimento egóico tal que possa entender que o motivo desse acidente se encontra num erro ou lacuna do ambiente. Ocorre, então, a evolução de uma tendência anti-social no lugar de psicose. Acredita no ser humano, que tenta utilizar seus instintos, em vez de por eles ser dirigido.

O bebê, no que tange à sua moralidade, sabe que precisa defender quem lhe dá atenção de seus impulsos concernentes à fantasia de destruição e aceita, então, o controle externo, que o instrui, progressivamente, sobre justiça. Sua espontaneidade funda-se nos instintos que, por sua vez, são baseados no ambiente familiar, instigadores da identificação da criança com grupos. Os pais, apesar de estabelecerem enquadramentos para os filhos, almejam sua afronta e rebelião.

A democracia, sistema político que se configura como uma prática de liberdade, favorece, como num contexto familiar, a evolução do homem, o qual pode, de modo participativo, transpor limites. Mencionado sistema, contudo, pode também ser prejudicado por indivíduos anti-sociais, inaptos para controlar seus conflitos e para usufruir de limites num ambiente real compartilhado porque ainda não os internalizaram. São impelidos, então, a incitar o controle social, e podem identificar-se, morbidamente, com a autoridade (e não com o grupo), por ser um processo sem espontaneidade e que não é referenciado pela autodescoberta. A personalidade total é o alicerce para a sociedade que, mesmo democrática, pode também ser caracterizada por tensões. O indivíduo livre não tem onde projetar seus sentimentos persecutórios ou agressivos (situação que poderia ocorrer em sistemas ditatoriais, quando os dirige para os inimigos). Processos confusionais periódicos sempre serão inerentes tanto a sociedades como a indivíduos. O direito de votar revela uma dolorosa disputa interna

entre a esperança e o risco, situação que se assemelha à história política do Brasil (sobre a qual incidiram repressões e frustrações), que ainda enfrenta o desafio de almejar um sistema verdadeiramente democrático. A ruptura de limites (que seriam frágeis ou inexistentes) no âmbito familiar pode ocorrer quando os pais não demonstram coerência (mãe e pai discordariam entre si) e segurança (o pai, através de seus atos, não representaria um ambiente indestrutível) para os filhos no que tange à delimitação de enquadramentos disciplinares. A tendência anti-social, que resvala para a delinquência, é instigada por carências primitivas que, em geral, se constituíram em meios nos quais não houve limites, situação que propiciaria, então, ações impulsivas (Winnicott, 1993).

Se o lar de uma criança desmonta-se e arruina-se, não lhe inculcando segurança, ela não se percebe mais livre e experiencia ansiedade mas, esperançosa, busca uma estrutura, solidez ou quatro paredes fora de casa (em parentes, amigos ou na escola). Se não conseguiu-la, contudo, poderá ter sérios distúrbios de caráter. As crianças que sofreram carências afetivas em casa devem obter suprimentos emocionais que as identifiquem e propiciem estabilidade quando, sendo jovens, ainda podem deles usufruir. Do contrário, serão usadas, como tentativas para o referido fim, escolas específicas ou, como último meio, celas de cárceres.

Há crianças, advindas de ambientes suficientemente bons, como ressalta Winnicott (1987) que vão à escola para aprender conteúdos educacionais inéditos que lhes possam facilitar o desenvolvimento existencial; e outras que vivem em ambientes instáveis e que não lhes oferecem grande segurança ou suporte, e que almejam achar uma verdadeira casa ou lar na citada instituição educacional. Buscam, então, estabilidade emocional onde seja possível praticar suas aptidões afetivas em âmbitos grupais, nos quais poderão ser incluídas, e que possam ser avaliados no que tange ao seu potencial de resistência à agressão.

Limites são imprescindíveis, na opinião de Winnicott (1993), para os adolescentes, pois, quando débeis, os incitam a reações emocionais ou a afrontar o meio para que lhes dê o apoio ou suporte que não encontram no núcleo parental. Os citados jovens podem formar, transitoriamente, grupos com indivíduos líderes, mas anti-sociais. Os limites familiar e social fragilizam-se, no que concerne à sua segurança, quando redundam de sentimentalismo (que se origina da recusa da crueldade por parte da pessoa que não teve limites com êxito. Os indivíduos que são efetivamente responsáveis pela sociedade aceitam seu potencial de ódio, malícia e, simultaneamente, de amor e construção. Seu conteúdos emocionais de desconstrução podem desmontá-los) e permissividade, processos que podem obstaculizar a frustração do desmame, instigado pela mãe, que deve ser forte para suportar a ira do filho. Quando não aceitam seu caráter ambíguo, recusam, também, de modo defensivamente fantasioso, sua vida e fatos angustiantes do contexto. Através de um limite rigoroso ou opressor, o qual suaviza o estado tensional da liberdade, os déspotas (pessoas que desejam controlar outras e que não conseguiram, antes, se sentir livres) podem exercer seus domínios tirânicos, e até implementam benefícios que seriam mais difíceis de se concretizar em sistemas menos rígidos.

Situações traumáticas e de pobreza podem prejudicar uma evolução, com êxito, da família e, também, diminuir o âmbito de liberdade que possibilitaria o desenvolvimento infantil. Um lar suficientemente bom, como o espaço apropriado para o crescimento da criança, e como grupo inserido num âmbito social maior, segundo menciona Winnicott (1987), deve ser suprido por condições satisfatórias e dignas de cidadania (alimento, habitação, educação, lazer). Os administradores de serviços públicos nem sempre confiam no conhecimento dos pais em relação ao filho, podendo desconstruir condições benéficas na dimensão familiar através de leis ou limites opressores.

Conforme ainda Winnicott (1987), há três períodos vividos pelas crianças quando freqüentam instituições: 1) agem normalmente, com educação, cooperação e sem agressividade excessiva, com brevidade, desconfiadas, mas esperançosas de achar pais ideais; 2) expressam agressividade ao desiludirem-se e frustrarem-se desse anseio, quando então avaliam os recursos físicos e humanos, para conhecer que prejuízos poderão provocar impunemente. Ao perceber que a elas podem ser estabelecidos limites, ou que podem ser controladas, passam a examinar o meio com perspicácia, instigando hostilidade entre as pessoas. Roubos e desrespeito a normas e figuras de autoridade são constantes. É preciso, então, confrontar institucionalizados com os efeitos de sua desconstrução; e 3) as crianças e a equipe coordenadora do trabalho tranquilizam-se e integram-se à existência grupal. O citado autor indica, também, lares adotivos para crianças com carência afetiva, destacando que, entre muitos desses indivíduos desassistidos, apenas alguns manifestam tendência anti-social ou tornam-se delinquentes porque tiveram algum nível de integração egóica e do *self*, senão seriam psicóticas.

Com lucidez e otimismo, Winnicott (1987) acredita que, apesar do teor de desconstrução, tragicidade e caos que lhe é inerente, a natureza humana é recuperável. Atuações anti-sociais ou delinquentes (como o roubo, por exemplo) significam ou revelam a tentativa de restaurar estados anômalos primordiais, quando então são buscadas formas de amor que lhes são imprescindíveis. A experiência de vida, que instiga carências incitadoras de defesas psicóticas, pode também curá-las. É, portanto, fundamental a ação terapêutica de pessoas que lidam profissionalmente com o sofrimento psíquico e com a morbidez mental.

3.4 A criança como indivíduo

Mudam os tempos e as pessoas neles inseridas. Discorrer histórica ou psicologicamente sobre a criança é também tecer considerações semelhantes sobre a família. Ambas, afinal, têm modelos referenciados por construções sociopolíticas diversas (Ajuriaguerra & Marcelli, 1986; Merisse et al., 1997; Rivoredo, 1995; e Volnovich & Huguet, 1995).

Alguns apontamentos, que acredito são ilustrativos para este trabalho, vão versar, a seguir, sobre a trajetória, em tempos e espaços específicos, e a condição de sujeito da criança, especialmente a brasileira.

3.4.1 Contextualização sociohistórica

A idéia de que a criança era uma miniatura do homem era predominante no século passado. Os brinquedos, algumas de suas formas expressivas mais autênticas, particularmente os bonecos, lembravam os adultos de forma detalhada e, em 1600, eram semelhantes e ambíguos para meninos e meninas. Desde a Idade Média, trabalho e divertimento não tinham conotações tão diferenciadas, como atualmente, e brincadeiras eram comuns a toda a sociedade, independentemente de idade ou classe social, constituindo-se num dos principais meios com que contava a sociedade para estabelecer relações coletivas mais íntimas e sentir-se unida. Crianças e adultos, na Europa dessa época, brincavam juntos, principalmente nas festas sazonais e tradicionais. Teatro, música, dança e literatura lhes eram artes também comuns. Se antes os brinquedos eram confeccionados em família, situação que estreitava a vinculação de seus membros, escaparam de seu âmbito a partir da segunda metade do século XIX, quando passaram a ser industrializados (Ariès, 1986). As referidas notas são suplementadas por Benjamin (1984), ao informar que, até o referido século, o bebê

era ignorado como ser dotado de espírito, já que o adulto representava, na visão do educador, o ideal a ser alcançado pela criança em formação. Rousseau (citado por Durozoi e Roussel, 1996), com sua obra *Emílio ou Da Educação*, de 1762, acreditava que a criança, uma vez educada corretamente, seria capaz de inserir-se numa autêntica sociedade política.

A família aristocrática, até o século XVII, pouco valorizava a privacidade e os cuidados maternos, quando então a criança vivia em contato com muitos adultos, como parentes e criados, mas suas relações eram demarcadas por papéis hierarquizados. Muitas delas eram enviadas para outras casas de nobres para ser por eles criadas. Eram educadas para ser humildes e obedecer às regras, mas não lhes incutiam muitos hábitos de higiene. Reconhecia-se sua sexualidade e usava-se o castigo corporal, como chicotadas, para que aprendessem a respeitar essas normas ou a não transgredi-las. Enquanto a mulher gerava filhos e organizava a vida social, o homem mantinha a ordem em seus domínios, e servia ao rei durante as guerras. O castelo simbolizava o poder do senhor sobre o campesinato, limitado somente pelo Estado. O filho que os pais escolhiam para ser herdeiro salvaguardaria o patrimônio, cujo principal representante era a terra. A riqueza não era para ser ganha ou acumulada, mas para ser herdada e transmitida. Considerava o casamento um ato político, praticamente desvinculado de amor e sexo, através do qual buscava a preservação de sua linhagem (Poster, 1979). A família monogâmica, então, não era fundada no amor sexual, como ainda assinala Engels (1977), mas sujeitada pelo poder econômico, ou seja, a fidelidade conjugal era necessária para o reconhecimento de filhos legítimos e para a transmissão da propriedade.

A família camponesa, que também não possuía privacidade, mantinha contatos íntimos com outros aldeões e parentes, que habitavam as proximidades, para preservar sua sobrevivência, impossível de ser mantida apenas em seu âmbito restrito. A aldeia, portanto, tinha grande poder, configurava-se num grande círculo de relações

sociais e exercia funções da família. A mulher era subordinada ao marido, mas seu trabalho, concernente às tarefas domésticas e ao cultivo da horta, era percebido como valioso. As mães cuidavam dos filhos com pouco envolvimento emocional, auxiliadas por amas-de-leite (a amamentação era vista como incômoda e consumidora de tempo) ou aldeãs outras. Desde cedo, por ficarem muito tempo sozinhas, as crianças aprendiam a tomar conta de si mesmas. Costumavam, também, ser deixadas, temporariamente, para aprendizagem, nas casas de outros camponeses. A vida comunitária (da qual participavam ativamente as crianças), simbólica e religiosa, baseada nos ciclos da natureza, nunca era questionada, e caracterizava-se pelo culto público de figuras cristãs sagradas, além de também reverenciar a memória dos mortos e as tradições.

A partir do século XVIII, a estrutura familiar burguesa instigou novos sentimentos concernentes à infância e à família, ao vivenciar um cotidiano mais privatizado e afetivo. Com a aproximação do fim do século XIX, o amor passou a ser o principal motivo para o casamento. O homem era a autoridade máxima na família, a qual provia economicamente, enquanto a mulher lhe era dependente, interessando-se apenas pelos filhos e pelo lar, e ignorando as mudanças sociopolíticas, que pensava serem externas a esse contexto. Surgiu, então, a escola que, juntamente com a família e a igreja, educavam, moral e espiritualmente, as crianças, que passaram a ter brincadeiras exclusivas.

Os processos disciplinares foram instaurados como formas de dominação, segundo indica Foucault (1987), entre os séculos XVII e XVIII, quando a criança foi singularizada, já que antes era tratada como adulto e hostilizada (Ariès, 1986; Benjamin, 1984; e Freyre, 1969 e 1985), representando, segundo conta Costa (1989), a concupiscência dos pais. Observa-se que a família era numerosa e vivia sob o poder do pai. A migração do campo para a cidade comprometeu a qualidade de vida,

intensificando a mortalidade infantil, como explica Seidler (1974). O Estado, então, interveio nas famílias, para não perder indivíduos para o trabalho e a guerra.

No Brasil, como indicam Priore et al. (1999), as crianças têm uma história repleta de atrocidades. Nas embarcações portuguesas do século XVI, que rumaram para nosso País, vieram crianças, muitas vezes embarcadas à força em Lisboa, que substituíam a mão-de-obra adulta durante a viagem. Como tripulantes ou passageiras, poucas conseguiam resistir à insalubridade, inanição, fadiga, abusos sexuais, doenças e naufrágios.

Os Jesuítas, aqui desembarcados em 1549, centraram nas crianças indígenas sua doutrinação religiosa e educativa, inculcando-lhes valores hegemônicos e alienígenas, que amenizavam sua tristeza pelas mortes epidêmicas, os preparavam para o trabalho e esmaeciam sua cultura. Acreditavam, como narram Priore et al. (1999), que era melhor ensinar aos filhos que, ulteriormente, passariam os ensinamentos aos pais, já pecadores arraigados: tinham muitas mulheres, viviam guerreando, tinham vícios e comiam carne humana como se fosse um manjar.

Os cantos, danças e gracejos das crianças alegravam as festas dos indígenas, que também mantinham o costume bárbaro da antropofagia, que chocava os colonizadores europeus, quando matavam e ingeriam, também festivamente, seus inimigos. O canibalismo ou banquete antropofágico, que já ocorria na Europa, era efetuado por quase todos os tupis e tapuias. A morte ritualizada e a deglutição dos cativos simbolizava o ápice de um ritual que visava, especialmente, à vingança. O citado banquete canibalístico seguia algumas etapas, com base nas quais se nota, também, a participação das crianças. A vítima, capturada no campo de batalha, passava a pertencer à pessoa que primeiro a houvesse tocado. Era levada, como inimigo, triunfalmente, à aldeia do captor, e lá era agredido com insultos e maus-tratos por mulheres e crianças, quando então precisava gritar: *eu, vossa comida, cheguei*. Depois, contudo, passava a ser bem tratado, recebia uma irmã ou filha de seu captor como

companheira e podia circular livremente, mas jamais fugir. Passava a usar uma corda presa ao pescoço, que lhe lembrava sua condição de cativo e sua execução, a qual podia se estender por muitas luas ou por anos. Quando a data fatídica estava próxima, os guerreiros preparavam, de forma cerimonial, a clava com a qual abateriam a vítima. Esse ritual poderia se prolongar até uma semana e dele toda a tribo participava, incluindo recém-nascidos, mulheres, guerreiros e idosos.

No amanhecer da véspera da execução, banhavam e depilavam o prisioneiro, deixando-o fugir somente para recapturá-lo em seguida. Pintavam seu corpo de preto, untavam-no de mel e recobriam-no com plumas e cascas de ovos. Ao pôr-do-sol, começavam a beber cauim, um fermentado de mandioca.

Na manhã do dia seguinte, o carrasco dançava no pátio e certificava-se, com o prisioneiro, sobre sua condição de inimigo, assassino e devorador de seus parentes. Enfatizava, também, o poder da tribo sobre ele, anunciando sua morte próxima e devoração por todos. Golpeava, então, a nuca da vítima com um tacape, que tinha o sangue (bebido ainda quente) e os miolos recolhidos por velhas. Assavam e escaldavam o cadáver, para possibilitar a raspagem de sua pele, e introduziam um bastão no ânus, para impedir a excreção. As partes corporais eram esquartejadas, o estômago era retalhado e as crianças chamadas a devorar os intestinos. Cortavam o tronco pelo dorso. Os jovens ficavam com a língua e os miolos, os adultos apossavam-se da pele do crânio e as mulheres apoderavam-se dos órgãos sexuais. As mães, segundo a descrição de Priore et al. (1999), amamentavam os bebês com os mamilos embebidos no sangue da vítima. Estimulavam as crianças a lambuzar as mãos no sangue que vertia e comemoravam a consumação da desforra. Dessa celebração, preservavam os ossos do morto, fincando seu crânio numa estaca e expondo-o em frente à moradia do carrasco, que se considerava um vencedor. Seus dentes, ainda, eram utilizados como colares, e as tíbias configuravam-se em apitos e flautas.

Freyre (1985) ilustra as narrativas concernentes à existência infantil no Brasil colonial, explicando que, no século XIX, até os 6 anos, as crianças livres eram adoradas pelas famílias, a tal ponto que os pais se orgulhavam quando morriam pequenas, pois acreditavam que iriam se transmutar em anjos, à sua espera no céu. Dos 7 aos 10 anos, a criança tornava-se, porém, o menino-diabo, castigado tanto quanto o menino escravo, com o qual convivia, sendo tratada como um ser inferior. Eram tristes, e a educação reduzia-se à função de lhes destruir toda a espontaneidade. Em torno dos 14 anos, a menina vestia-se já como uma grave senhora, amadurecendo muito cedo. O casamento e a gravidez eram precoces, e também em torno dessa idade. O menino crescia como se fosse, desde os oito anos, um adulto. A educação brasileira favorecia, num Brasil ortodoxamente patriarcal, também a prematuridade do menino. Cedo a criança era enviada para um colégio interno, embora sua moradia ficasse, muitas vezes, na vizinhança dessa instituição, tendo raras permissões para visitar a família. Recebia sempre de casa caixas de doces, mas nunca brinquedos, que eram para crianças.

Nessa época, ainda, como ressalta Donzelot (1986), buscava-se a manutenção da vida infantil por meio do poder materno, enquanto serviçais passavam a ser considerados nocivos para a evolução da criança que, quando era desfavorecida em termos econômicos, sofria o controle mais direto do Estado por meio da saúde e educação, indo para os hospícios e rodas. Mesmo percebida como dependente, incapaz e desqualificada era usada como força de trabalho de modo semelhante aos seus pais, segundo narra Malheiro (1976).

A criança negra, recém-importada da África ou nascida no Brasil, na sociedade escravocrata dos anos de 1800 a 1850, era tratada, como indica o citado autor, como mercadoria, e tinha valor insignificante. Escrava dos filhos pequenos do patrão era, muitas vezes, mais nova que aqueles. Era, contudo, também sujeita a maus tratos psicológicos e físicos, como ser presa por grilhões (máscaras, colares e correntes

de ferro). A volta ao trabalho da escrava parturiente num curto espaço de tempo (cerca de três dias) é a causa mais apontada, além da alimentação e higiene deficitárias, para explicar o alto índice de mortalidade de suas crianças. Para livrar os filhos da escravidão, então, era comum que as mães escravas cometessem o aborto, suicídio ou infanticídio. Convidavam, também, pessoas influentes para apadrinhá-los, comprá-los e lhes assegurar a alforria, ou os colocavam na *roda dos expostos*, quando então passavam a ser consideradas livres. O escravo não tinha direito à sua prole, que pertencia ao senhor que, por sua vez, geralmente não reconhecia seus filhos. Era o proprietário, também, que decidia sobre a escolha do par, relacionamento sexual, vida familiar e moradia dos escravos. A escrava, vista como reprodutora, era uma mãe amorosa, mesmo que não se respeitassem os laços de parentesco e ocorresse, na hora da venda, a dissolução de suas famílias.

A Europa, durante os séculos XVI e XVII, permitiu que meninos, tanto os das classes pobres como os filhos de aristocratas, entre 14 e 15 anos, tivessem ampla experiência bélica. Nosso país, seguindo seu modelo, também enviou, entre 1864 e 1870, inúmeras crianças, com idades variando de 9 a 12 anos, e sem nenhum treinamento para os campos de batalha, à Guerra do Paraguai (Priore et al., 1999).

O advento da industrialização fez surgir a família da classe trabalhadora ou operária, advinda do campesinato, como explicam os referidos estudiosos, que se deslocou de seu lugar de origem, e da sociedade urbana de baixa renda. Caracterizada, então, por péssimas condições socioeconômicas, tinha altos índices de natalidade e mortalidade (semelhantes aos das épocas anteriores). O lar proletário não priorizava a domesticidade, e toda a família precisava trabalhar, inclusive as crianças, que não tinham tempo para as brincadeiras, sendo criadas nas ruas, sob o autoritarismo do pai e a omissão materna.

No início do século XX e primórdios da industrialização, muitas crianças trabalhavam em fábricas, principalmente em São Paulo, nas condições mais

adversas, fatigados, anêmicos e tuberculosos, sendo vitimados por acidentes que lhes causavam mutilações ou mortes. A mão-de-obra infantil, no País, portanto, há muito tempo vem sendo explorada, situação que continua a vigorar na atualidade, quando oscilam entre a zona rural e as ruas das grandes cidades. A exaustão das crianças trabalhadoras, que não tinham tempo para estudar ou brincar, é comentada por Marx (1985) e Engels (1977). No Brasil de 1919, a degeneração moral e física de homens, mulheres e crianças denunciava a precariedade das condições de vida do operariado, onde havia, como indica Rago (1985), excessivas jornadas de trabalho, maus-tratos físicos e abusos sexuais.

A seca de 1915 provocou o êxodo de agricultores que, transmutados em flagelados, chegaram à cidade. Apenas nos anos 30, porém, a cidade de Fortaleza passou a sentir, mais acentuadamente, os efeitos de uma evolução desordenada (Osterne, 1991), cuja população era composta, em sua maioria, de trabalhadores, mendigos, prostitutas e menores abandonados. Os pobres, vistos como selvagens, danosos e constrangedores, instauraram-se na rua buscando sobreviver.

A criança, especialmente a brasileira e integrante das classes populares, portanto, parece não ter, ainda, conseguido obter a consideração necessária, no que tange às suas especificidades de identidade e desenvolvimento, para que possa existir dignamente.

A mulher tem sido controlada desde o advento do Cristianismo, que postulava a tolerância sexual apenas para a procriação. Insignificantes dentro de casa, obedeciam ao homem sem questioná-lo pois, do contrário, poderiam ser punidas. O Estado passou a intervir no casamento e a se preocupar com o número de filhos que, na Idade Média, era visto como uma determinação divina. No século XIX, após a Revolução Industrial e com o desenvolvimento do capitalismo, a mulher continuou controlada na condição de burguesa.

Se o homem tinha o poder na família feudal e colonial, ao tornar-se aristocrata e burguês, durante a industrialização e urbanização, no Brasil, como narra Muricy (1988), teve seu citado poder fragilizado. Foi reduzido, conforme opina Borges (1983), à função reprodutora e econômica no que tange ao provimento familiar.

Gay (1988) informa que, no século XIX, houve a privatização e individualização das famílias nucleares, quando seus membros tiveram funções e espaços definidos pelo Estado e passaram a permanecer mais tempo em suas casas do que na rua, ocorrendo, também, a diminuição do número de filhos.

Os personagens da família brasileira atual, da qual faz parte a criança, em especial a que compõe o estrato social de condições econômicas mais deficitárias, que se configura na maioria da população, continuam, então, sofrendo as influências de um modelo político que os pretere como cidadãos, ignora seus caracteres de subjetividade e embota suas possibilidades como sujeitos históricos (Calligaris et al., 1995; Dimenstein, 1990, 1992 e 1993; Gomes, 1996; Marques, 1973; Minayo, 1993; e Osterne, 1991).

3.4.2 Psicodinamismos familiares

Os afetos, que podem instaurar vínculos e tecer conflitos, permeiam a dimensão psicodinâmica da família, a qual é uma expressão advinda do termo latino *famulus*, cujo significado é servo ou escravo, o que revela os nexos de sua origem e evolução com a questão do poder (Zimmerman e Osório, 1997).

A família, conforme Barreto (1997) e Gomes (1987), é um sistema social constituído por pessoas ligadas por parentesco e, principalmente, afinidade, afeto e solidariedade. Suas funções incluem a organização da reprodução, da vida econômica e a viabilização da socialização e identidade com relação aos seus membros.

O pensamento freudiano ressalta o caráter estruturante das relações familiares para o psiquismo da criança, cuja saúde mental é referenciada, essencialmente, pelos contatos com pessoas que lhe foram significativas, em fases primitivas e arcaicas de seu desenvolvimento. A infância, como ressalta Celia (citado por Fichtner, 1997), tem singularidades, como as concernentes às áreas cognitiva, emocional, lingüística e física, mas Volnovich (1995) assinala que, na Psicanálise, não há adultos ou crianças, loucos ou sãos. Há um sujeito em sofrimento psíquico, seja qual for sua idade ou estrutura. A infância, onde há um saber que se inscreve no inconsciente humano, é referenciada pela organização político-libidinal familiar.

Cannevacchi (1985) acredita que a Psicanálise tem refletido sobre a família desde a idéia freudiana concernente à rebelião antropológica, que culminou com o assassinato do pai despótico da horda primitiva, o qual se apoderava de todas as mulheres do grupo. O crime e o banquete totêmico teriam marcado a memória coletiva dos filhos com uma sexualidade inculpada.

Vilhena (1991), por sua vez, relata que, até os anos 70, os psicodinamismos familiares não eram muito investigados pela Psicanálise e, somente quando surgiram, na Europa, os estudos de Bion (1952), Foulkes (1969), Anzieu (1971) e Kaes (1976), as teorias grupanalistas centraram-se na análise da família. Essa organização gregária, então, passou a ser considerada como uma unidade psíquica (e não apenas a soma de aparelhos psíquicos individuais diversos) e espaço que poderia conter simbiose e aglutinação. Plurais e arcaicas tessituras poderiam ser desenhadas no plano dos sonhos, fantasias primitivas e investimentos libidinais. Meyer (1987) lembra que os analistas passaram a ficar mais atentos ao estudo da família por conta do tratamento de pacientes psicóticos, especialmente dos esquizofrênicos. Bowen (1960), Bateson (1956) e Lidz (1949) descobriram formas peculiares de comunicação patológica na unidade familiar, e passaram a considerá-la como paciente.

A produção científica tem evoluído na busca de investigar o tema concernente à influência da família na integridade psíquica do indivíduo (Arruda, 1989 e 1991; Barreto, 1882 e 1991; Chaves, 1993; Cabral e Stangenhau, 1996; Monteiro, 1994; e Terzis, 1993).

A família é percebida, também, por Bleger (1985), como a interiorização de padrões relacionais, com base na qual o indivíduo evolui, idéia que tem o apoio de Richter (1990), quando assinala que uma pessoa adoecida psiquicamente não conseguirá melhorar se sua família estiver com sérios distúrbios emocionais, configurando-se num palco onde seus membros encenam, mobilizados por conteúdos emocionais específicos, seus dramas cotidianos.

Conteúdos subjetivos advindos da relação dos pais e fatores inatos referentes à evolução emocional da criança estabelecem a instituição familiar, segundo as idéias de Winnicott (1989, 1993). O citado autor opina, ainda, no sentido de que o indivíduo somente pode alcançar maturidade emocional num contexto em que a família proporcione um caminho de transição entre o cuidado parental e a vida social.

Os níveis dos relacionamentos ocorridos entre a criança e seus pais determinam a qualidade das relações posteriores, como enfatiza Calil (1987), já que conflitos não resolvidos desde esta fase diminuem a capacidade do indivíduo para estabelecer relacionamentos que sejam reciprocamente satisfatórios no futuro. Grinberg et al. (1976), aliás, indicam o complexo edipiano como o primeiro conflito tipicamente social que a criança sofre, configurando-se nas matrizes emocionais básicas do grupo.

Soifer (1982) e Pichon-Rivière (1991, 1998) ressaltam que uma das tarefas básicas da família é facilitar a diferenciação entre seus integrantes e, quando falha nesse papel, são estabelecidos os vínculos patológicos, enquanto Bergeret (1975) acredita que frustrações precoces, regressões e fixações podem acarretar reorganizações psicóticas do ego.

Cooper (1986) e Laing (1983), como representantes da antipsiquiatria, percebem o caráter invasivo da sociedade capitalista que destrói liberdades individuais em famílias nela inseridas. Canevacci (1985), ainda, indica que Reich relacionou o surgimento da moral sexual com o da sociedade patriarcal e classista, e que Fromm percebeu a autoridade familiar como sendo influenciada pela violência da hegemonia de uma classe social em relação a outra.

A representação psíquica dos membros de uma família, como menciona Eiguer (1985), a configura como grupo. Meyer (1987) refere-se, também, à *parte da família*, que define como o fragmento da vida mental do indivíduo, constantemente estimulado pela experiência familiar. A relação com o passado, o presente e o futuro tem nexos com a condição de estar numa família, quando o indivíduo pode sentir-se enraizado e possuidor de um lugar para onde voltar.

Casella (1990) enfatiza que o estudo dos mitos e segredos familiares facilita o entendimento das influências mútuas entre os distúrbios da criança e a dinâmica parental. O aparecimento de um sintoma infantil tende a configurar-se como uma denúncia das angústias e desejos inconscientes dos pais, concernentes ao filho, e também por conta das perturbações na história de cada membro do casal, difundidas através de gerações e constituem-se numa determinada estrutura familiar inconsciente, como explica Berenstein (1978). A compreensão das fantasias, conformação egóica, conflitos e defesas da família nuclear e de origem favorece o psicodiagnóstico infantil.

Pincus e Dare (1981) assinalam que há acordo inconsciente no casamento, onde se instauram identificações advindas de relações empreendidas na infância. O desligamento gradual da relação mãe-filho, na opinião de Souza (1987), possibilitaria vínculos inéditos.

Andolfi e Ângelo (1989) explicam que o mito familiar são crenças compartilhadas por todos os parentes, mesmo que alterem o real e sejam fundadas em explicações implausíveis. Nele há fatores de realidade e fantasia que facilitam a

satisfação de certas carências afetivas dos parentes. Bucher (1985) e Zimmerman (1987) dizem que podem ser denunciados e questionados por algum membro da família, fenômeno que causaria uma crise em seu âmbito, viabilizando, assim, o acesso à trama relacional inconsciente sobre a qual se fixa. Os segredos familiares, conforme opinam Pincus e Dare (1981), parecem ilusórios como os mitos, sendo também preservados, através de gerações, pelos parentes que buscam manter a coesão familiar. Sua origem estaria associada à transgressão de uma lei e à vivência da culpa respectiva por um dos parentes, como informa Bucher (1985). Pode ser um fator de integração precária e patogenicidade familiar, pois há uma questão que, se elaborada, desestruturaria o grupo parental, como acreditam Quiroga (1984) e Mannoni (1983).

A estrutura psíquica, a representação grupal e os relacionamentos sociais da criança são definidos pelo modelo familiar fantasiado, após tê-lo experimentado e internalizado.

As especificidades socioculturais da família brasileira são destacadas por Souza (1996), quando discorre sobre suas várias influências raciais e seu intenso fluxo de migrações internas, ocasiões em que esses grupos, angustiados pelo temor do desconhecido, vão em busca de melhores condições existenciais. A repercussão não apenas sociopolítica, mas também psicológica, em termos de sofrimento psíquico, do problema da moradia precária sobre a saúde mental da criança, na classe miserável, é apontada, ainda, por Knobel (1992).

Toda crise familiar, como também as transições do desenvolvimento, na visão de Fichtner et al. (1997), podem levar a mudanças benéficas, quando favorecem a evolução, ou deletérias, quando provocam a desagregação. Há grupos nucleares estanques, rígidos, de teor esquizóide, que usam mecanismos defensivos primitivos e são resistentes a mudança e crescimento. Há também as famílias com características simbióticas, em que as pessoas convivem de modo indiscriminado e invasivo, impedindo o próprio progresso como grupo. A flexibilidade deve ser inerente

às famílias para que possam mudar sem preterirem valores humanos básicos. Há crises instigadas pelo desenvolvimento familiar, mas há outras que podem levar a fragmentações e traumas. Todas configuram-se como movimentos que alteram as identidades do grupo e de seus membros, cujo nível de maturidade determinará estratégias resolutivas para situações existenciais específicas. São as crises, portanto, que acarretam mudança de regras, reedição de problemas ou lutos antigos e mal resolvidos, com o despertar de angústias correlatas e a revelação de precários e hipócritas equilíbrios. Precitado autor indica que o papel da família é ensinar com afeto, acolhimento, empatia e diálogo, favorecendo elaborações diante da aquisição de paradigmas inéditos e possibilitando perspectivas de vida diversas.

Barreto (1985) enfatiza, a propósito, que é preciso reforçar, como prevenção, os vínculos que unem, integram, fortalecem e levam o homem a descobrir o valor da pertença, através da qual constrói sua identidade.

4 SUJEITOS E MÉTODOS

4.1 Considerações sobre o método

Este estudo foi fundamentado no método qualitativo-clínico, com referencial psicanalítico.

Realizar uma pesquisa é perceber problemas de uma realidade com a qual, certamente, muito se aprende. Uma tese, como ressaltam Eco (1996) e Beaud (1996), pode ser uma atividade na qual nenhum conteúdo se perde e quase tudo (como o próprio pesquisador, que assedia um recorte desta realidade, tentando não trair seu caráter multidimensional, na busca de também fazê-la mais plena) se transforma.

Esta investigação foi viabilizada pela técnica da observação participante, com a qual procurei favorecer sua coerência estrutural e o cerco exploratório do objeto de análise, inserido na vida afetiva inerente ao grupo de crianças habitante da *Favela do Pirambu*.

Contribuíram para esta análise teorias concernentes à Psicanálise, imprescindível para a decifração da polissemia grupal (Freud, Pichon-Rivière, Bion, Kaes), e aos aspectos históricos (Ariès, Freyre, Costa) e psicológicos (Soifer, Melanie Klein e, em especial, Winnicott) da criança.

O termo *método* é definido por Lakatos e Marconi (1985) como o conjunto de atividades sistemáticas e racionais que possibilitam alcançar o objetivo configurado em conhecimentos válidos. É percebido por Gil (1995) como um caminho para se chegar a certo fim, ou melhor, constitui-se em procedimentos intelectuais e técnicos utilizados para viabilizar o desenvolvimento de uma investigação científica.

O método de pesquisa qualitativo diversifica-se em correntes analíticas determinadas pelo tipo de objeto a ser examinado, as quais fundamentam-se em

pressupostos contrários ao modelo experimental, referente ao paradigma das Ciências naturais. O comportamento humano, eminentemente social, deve ser investigado de modo diferente dos fenômenos da natureza física. Afinal, como diz Pascal (citado por Reale e Antiseri, 1990), o coração tem razões que a própria razão desconhece. A investigação qualitativa, na concepção de Barbier (1985) e Lagache (1985), é um processo que busca viabilizar a compreensão dos significados inerentes à condição humana.

Martins e Bicudo (1994) explicam que o referido método de análise é tão antigo como a história escrita. O trabalho de campo foi iniciado por historiadores, viajantes e escritores, que incluem desde o grego Heródoto até Marco Pólo. A pesquisa de caráter qualitativo foi usada conscientemente na investigação social, contudo, apenas a partir do século XIX e início do XX. O estudo que LePlay realizou, em 1855, sobre famílias e comunidades européias, representa uma das primeiras formas autênticas de observação participante, ou seja, configura-se como a primeira investigação sociológica científica. É anterior ao trabalho de Durkheim sobre o *suicídio*, também de reconhecida significação para a Ciência sociológica. Desde o começo do século, a pesquisa de campo, na Antropologia, tem seu valor conferido por meio de Boas e Malinowski (primeiro antropólogo que descreveu seu enfoque de investigação e delineou um quadro do trabalho de campo). Mesmo que até o momento não tenha sido alvo de ampla aceitação, a análise qualitativa tem rica história na Sociologia americana. Seu uso foi inicialmente divulgado nos estudos da *Escola de Chicago*, entre 1910 e 1940, quando investigadores realizaram observação participante sobre a existência urbana, histórias de vida de criminosos e delinquentes juvenis, e concretizaram um estudo sobre a vida dos emigrantes e suas famílias, na Polônia e nos Estados Unidos, com base em documentos pessoais. Com a preeminência crescente de grandes teorias, como a de Parsons, e do método de pesquisa quantitativo, o interesse pela abordagem qualitativa de análise declinou até o fim da década de 1940 e início da

década de 1950, como revelam Taylor e Bogdan (1984). Desde a década de 1960, seu emprego ressurgiu e, mesmo refletindo a tradição sociológica, tem sido útil em várias áreas científicas que incluem Psicologia, saúde e Educação.

Enquanto a pesquisa quantitativa trabalha com fatos (que o positivismo entende como tudo o que pode se tornar objetivo e provado cientificamente), o estudo de natureza qualitativa lida com fenômenos, segundo indicam Martins e Bicudo (1994). O significado da palavra fenômeno, que advém do idioma grego, refere-se àquilo que se mostra em si mesmo no âmbito manifesto e que pode situar-se de várias formas. A especificidade metodológica das Ciências humanas, como ressalta Chizzotti (1991), abrange a opção pelo processo clínico (descrição do ser humano num certo momento, numa determinada cultura) e histórico-antropológico (capta os aspectos específicos dos dados no contexto em que ocorrem). A finalidade do método de pesquisa qualitativo é intervir, em geral, numa situação insatisfatória, quando mudanças são operadas e *pesquisador* e *pesquisado* assumem posições reativas. Nessa relação humana, então, o cientista busca entender, como assinala Dilthey (citado por Perestrelo, 1982), os sentidos de sujeitos e não de objetos. A compreensão da intersubjetividade requer, como acreditam Minayo e Sanches (1993), a imersão dos significados compartilhados.

A Psicologia, em sua origem, seguia a abordagem teórico-formal que vigorava nas Ciências naturais e incluía observação, formulação e experimentação de hipóteses, além da elaboração de uma teoria que redundasse em lei, como explica Nobre de Mello (1980). O cientista excluía-se do contexto de observação, visando a apreender o objeto que, após estimulado, tinha registradas suas reações. Wilhelm Wundt, conforme indica Vygotsky (1984), estruturou essa psicologia dos estados da consciência, mas percebeu que se limitava à investigação de processos psicológicos básicos, não abrangendo a análise das funções corticais superiores. A relação dinâmica de afetos e representações entre *pesquisador* e *pesquisado*, afinal, como enfatiza

Widlocher (1989), tem significações históricas e singulares. Enquanto Jaspers (1989) sugeria a transformação da alma, sede das paixões, num objeto através de meios em que se fizesse perceptível, como na conduta, Freud (1916) a vislumbra no inconsciente. Mesmo que a Psicanálise tenha sido influenciada, inicialmente, pelas Ciências naturais, com seus preceitos explicativo-causais, configurou-se como um método inédito que passou a decifrar os sentidos que subjazem aos sintomas humanos.

Desde que o valor de um saber se encontra em suas possibilidades de prática utilitária, como reflete Bleger (1991), a análise qualitativa é audaciosa porque desconstrói a relação hegemônica entre quem pesquisa e quem é pesquisado, característica ainda redundante do positivismo, transmutando-a num encontro que exacerba possibilidades metafóricas. Descobre, enfim, a poesia imanente da condição humana não de forma invasiva, mas com a arte de criar imagens, sugerir e resgatar emoções por meio de uma linguagem multiforme de significados. Se a subjetividade é tecida na trama de paixões e ódios que integram o cenário da vida social diária, em toda sua amplitude de sentidos compartilhados, atribuídos, apropriados e reconstruídos, um pesquisador deve ter convicções sedimentadas e compromissos fortalecidos no intuito de fomentar níveis de existência mais saudáveis, dignos e plenos. Urge repensar valores, recriar posturas e redimensionar formas de atuação que possam fundamentar maiores competências passíveis de extrapolar paradigmas reducionistas, dogmáticos e reacionários, os quais seriam, enfim, substituídos pela lucidez que decifra dores e intermedeia amores, como no caso dos trabalhadores do campo da saúde mental.

A inserção em grupos, inerentes à existência humana, é entremeada de emoções cujos conteúdos podem engendrar construções e desconstruções, integração e desintegração, morbidez e saúde. É preciso, então, que o conhecimento sobre a linguagem dos afetos, que não é menos científico por ter como matéria-prima as paixões humanas, tente uma revolução em proveito da vida, como ressalta Damergian

(1988). Se a Ciência só é conseqüente na medida em que promove a vida humana, um cientista não deveria usar seu saber como se fosse um poder diante do objeto pesquisado, mas precisaria estabelecer uma espécie de parceria com os sujeitos investigados para que o exercício da cientificidade se delineasse como um recurso expressivo para a reestruturação de uma sociedade mais justa e feliz. A função do cientista, então, além de acreditar que a pesquisa possibilita um crescimento recíproco entre quem investiga e quem é investigado, parece ser colher a subjetividade inerente a toda conduta, a qual ocorre sempre numa dimensão de relações humanas.

Sartorius (1983) e Morse e Field (1995) consideram que os profissionais de saúde mental devem ter empenho humanitário suficiente para criar conhecimentos mais apropriados a essa área empregando-os nos países em desenvolvimento. Se a condição humana não cabe no âmbito dos limites restritos determinados pelas Ciências naturais, o método de pesquisa qualitativo parece-me ser coerente e adequado para que possa estudar o grupo de crianças que será sujeito desta pesquisa, já que busco compreender os polissêmicos e dinâmicos fenômenos por ele engendrados. A singularidade das interações humanas é destacada pelo referido método na busca de entender o caráter sutil e imponderável de sua psicodinâmica. As histórias humanas, múltiplas em sentidos, não se generalizam, contudo, em termos de resultado, mas por meio das discussões que podem instigar. Demonstrarei sentidos dos conteúdos emocionais que permeiam o referido grupo de crianças visando, principalmente, a beneficiá-las com os conhecimentos teórico-práticos no âmbito da saúde mental. Chizotti (1991) assinala que o estudo das Ciências da natureza utiliza-se do método experimental para legitimar seus conhecimentos por meio de processos quantificáveis que possam se transformar, através de técnicas de mensuração, em leis gerais. As Ciências humanas, sociais e da saúde devem percorrer outro rumo, percebendo toda a importância da abordagem qualitativa, que parte da idéia de que há uma relação dinâmica entre o mundo objetivo e a subjetividade. Martins e Bicudo

(1989) também enfatizam que o referido método científico procura introduzir um rigor diverso daquele característico da precisão numérica dos fenômenos que não são passíveis de estudos quantitativos, como os sentimentos, facilitando sua descoberta como fenômenos latentes.

Fortune (1990) explica que os métodos quantitativo e qualitativo de pesquisa divergem quanto a componentes, tais como tipo de dados, modo de coletá-los, abordagem de análise, forma de *design* e caráter epistemológico. A investigação qualitativa busca a compreensão subjetiva da experiência humana, enquanto a quantitativa visa à predição e à explicação. Diferem quanto à espécie do que é considerado como prova. São discrepantes ainda quanto às concepções de mundo, já que os pesquisadores da abordagem quantitativa têm uma imagem linear de causa e efeito, enquanto os que utilizam a qualitativa enfatizam o contexto do fenômeno no âmbito de um todo. Uma pesquisa pode ser realizada apenas com o método quantitativo, mas ganha um caráter mais valorativo e humano se tiver como acréscimo o método qualitativo. Taylor e Bogdan (1984) indicam que, no citado processo analítico, os cientistas entendem seus dados sem se preocupar em evidenciar hipóteses. Este modo de investigação é naturalístico, pois supõe contato direto do pesquisador com o ambiente natural e a situação que está sendo examinada; e é humanístico, já que o cientista busca conhecer, pessoalmente, a vivência social diária das pessoas que analisa, valorizando todas as referências delas advindas em termos contextuais, para que possa melhor compreender o problema que está sendo investigado; utiliza, então, uma forma de análise que busca significados e não evidências. Focaliza a especificidade humana, procurando sempre a compreensão e não a explicação do fenômeno estudado. A consideração pela subjetividade do indivíduo, portanto, é também científica, já que se insere num conjunto metódico de conhecimentos obtidos mediante a observação e a experiência. Triviños (1987) ressalta que o método de pesquisa qualitativo, por conta do tipo de técnicas que possui, como a forma de análise

clínica e a de conteúdo, não estabelece separações marcantes entre a coleta de informações e sua interpretação. A flexibilidade da investigação de dados é favorecida pela dimensão subjetiva deste enfoque cujas verdades se baseiam em critérios internos e externos. O caráter multidimensional e abrangente deste modo de estudo possibilita que o pesquisador se instrumentalize de forma a compreender a rede de relações configurada e a considerar a dimensão simbólica do que é expresso. Mcleod (1994) assinala que os participantes do método de pesquisa qualitativo são considerados como intencionalmente envolvidos em criar seus mundos sociais, estando também comprometidos ativamente com o processo analítico.

Triviños (1987) explica que as posições qualitativas fundamentam-se, especialmente, na fenomenologia, no estruturalismo e no marxismo. Os enfoques subjetivo-compreensivistas, com base nas idéias de Schleiermacher, Weber, Dilthey, Jaspers, Heidegger, Marcel, Husserl e Sartre, que destacam os aspectos conscienciais dos atores (referentes à compreensão da cultura e relevância dos fenômenos por conta dos significados que têm para o sujeito); e as dimensões crítico-participativas com visão histórico-estrutural-dialética da sociedade, que partem da necessidade de conhecer (por meio de percepção, reflexão e intuição) a realidade para transformá-la em contextos dinâmicos com suporte nos pensamentos de teóricos como Marx, Engels, Gramsci, Adorno, Horkheimer, Marcuse, Fromm e Habermas. Os instrumentos de coleta de dados, utilizados na abordagem qualitativa de pesquisa, segundo enfatiza Chizotti (1991), captam as representações subjetivas dos participantes, favorecendo a intervenção dos agentes em sua comunidade ou organizam a ação coletiva para transmutar as condições problemáticas. Os dados obtidos através da investigação qualitativa devem ser validados conforme os critérios de fiabilidade (independência das análises ideológicas do autor), credibilidade (garantia de qualidade referente à exatidão e quantidade das observações efetuadas), constância interna (possibilidade de estender as conclusões para outros contextos).

Mannheim (1959), referindo-se às categorias fundamentais de ciências, descritas por Windelband, denomina-as de monotéticas (que visam à elaboração de teorias) e ideográficas (que buscam analisar as significações inéditas dos fenômenos). Ladrière (1977) indica que o caráter de cientificidade das áreas de investigação da condição humana encontram-se no embate das interpretações, na possibilidade de enunciar a crítica. Um método justifica-se por sua fecundidade quando viabiliza a compreensão da realidade e, já que há múltiplas ciências, é possível que também existam diversas formas de interpretá-la. Enquanto Rezende (1987) cogita que as ciências humanas têm discrepâncias conforme o nível de objetividade com que consideram o sujeito, Alves (1996) acredita que a precisão científica é relativa à rotina do objeto investigado. O método de pesquisa qualitativo dá voz a pessoas que raramente são ouvidas e, segundo destaca Minayo (1996), o cientista que busca os significados da ação humana também constrói a história.

A Psicanálise, método de pesquisa que é essencialmente qualitativo, dignifica o conhecimento por que intermedeia enredos de vida singulares e suas possibilidades de desenvolvimento. Como diz Amatuzzi (1994, p.76 e 77):

Não será que para compreender o humano, não teremos que tomar as asas do símbolo, cujos os significados nunca se esgotam, entender o que da poesia não coube na ciência convencional, o que da arte e religiosidade também não? Não será que, ao invés de pensarmos em possuir uma sabedoria, não deveríamos pensar em sermos possuídos por uma sabedoria?

O polissêmico processo de investigação do humano pode configurar-se numa ocasião de construção e crescimento no âmbito da relação entre sujeito e objeto. Freud, em sua época, lutava por legitimar seu método diante da vigilante ciência que

vigorava, recorrendo a modelos da Biologia e da Física. Atualmente é indiscutível a produção de saberes em Psicanálise, por mais que os procedimentos da ciência empírica a ela não se ajustem. A riqueza da intersubjetividade que instiga conhecimento, ressaltada pela Psicanálise, torna-a fusionada à Ciência, assumida como compromisso que busca mediar vidas humanas de mais sucesso, o que concede uma ética própria ao saber em sua vinculação com transformação. Por mais de meio século, como assinala Gay (1989), tem-se negado ao sistema freudiano de idéias o estatuto de científico, como no caso do filósofo Popper. Mas os conteúdos dos antigos freudianos, a prática analítica e as pesquisas das últimas décadas subsidiam oportunidades ímpares para considerar a Psicanálise como a disciplina técnica, teórica e metodológica mais significativa da Psicologia. O que está em questão é a visão psicanalítica da experiência humana, relevante para áreas de conhecimento diversificadas e de grande utilidade para o método qualitativo. A ausência aparente de lógica nas observações psicanalíticas e a preeminência dada às tensões não resolvidas fazem de Freud o geógrafo supremo do psiquismo.

Hesnard (1952) enfatiza que a Psicanálise conquistou grande mérito por conta dos processos psíquicos que desvelou, como as fases sucessivas da evolução do instinto sexual no decurso da vida do ser humano; a função das influências familiares da formação da personalidade da criança, em termos morais e afetivos; a importância de suas atrações e repulsas para com os pais e, ulteriormente, para com os seres que a cercam; a psicologia do narcisismo; a origem direta e específica, embora muito dissimulada pela consciência, de todas as neuroses. A Psicanálise é uma ciência sedutora, muito útil nos casos em que se trata de penetrar mais profundamente no campo da vida afetiva, sobretudo sexual, de pessoas normais ou doentes. Criticável em pontos como exageros terminológicos, excessos teleológicos e em certas fantasias de interpretação simbólica, estabelece, contudo, uma evolução apreciável sobre todos os outros métodos de exploração e tratamento do psiquismo, devendo ser conhecida de

forma aprofundada por todos os profissionais de saúde mental. É a Psicologia afetiva que estudiosos da vida humana reclamam: ciência que ainda espanta por lidar com a liberdade de tentar decifrar a alma, e que vem sendo construída sobre fenômenos psíquicos observáveis.

Freud, como indica Gay (1988), considera que o homem tem contradições, segredos, amores, ódios, conflitos e angústias, integrantes da instigante e fugidia complexidade que se esconde no inconsciente e, insinuante, deixa apenas traços indícios. Freud, mensageiro das más notícias, tem sido tratado como se as tivesse inventado.

Este é o mecanismo defensivo para lidar com a sutileza da diversidade e ambivalência que entrelaça desejos conscientes e interdições inconscientes, realidades objetivas e representações constitutivas da vida mental dos seres humanos. A Psicanálise é um conjunto de descobertas e um método falível, testado de forma incompleta, ainda difícil de ser aplicado; contudo é o melhor que temos no presente para assediar os mistérios humanos.

Silva (1993) ressalta que costumamos nos esquecer de que o método científico se desenvolveu a partir da necessidade diária de pensar, e que tal esquecimento se deve à tendência humana, revelada por Freud, de manter os problemas à distância, a menos que sejamos obrigados a enfrentá-los por conta das exigências da vida. Mas problematizar uma realidade, retirando, de seu contexto, mais dúvidas do que certezas, favorece a construção de uma sabedoria que se configura como uma obra de arte burilada com a própria vida, idéias e emoções. Sentir e não só pensar, como diria Descartes (citado por Reale e Antiseri, 1990), garantem a existência, especialmente a do pesquisador que se propõe trabalhar com a abordagem qualitativa, por muitos profissionais ainda considerada como espécie de ciência subversiva. Um cientista da subjetividade deve escutar as falas dissonantes, abafadas, que questionam o já estruturado; atentar para o simbolismo da vida social que cria

condições diversas das que lhes são impostas e sugerir rumos possíveis e melhores de existência humana. Referencio, finalmente, as palavras de Nietzsche (citado por Alves, 1996): *contra o positivismo, que pára perante os fenômenos e diz: há apenas fatos, eu digo: ao contrário, não há fatos; existem apenas interpretações!...*

A flexibilidade do método clínico credencia-o para ser aplicado em consonância com a abordagem qualitativa de pesquisa e, portanto, com o estudo que pretendo empreender sobre as emoções que permeiam o grupo de crianças habitante da *Favela do Pirambu*. Gil (1995) assinala que esse contato se estabelece numa relação empática e afetiva de profundidade entre quem clínica e quem busca ajuda para seu sofrimento psíquico, ou entre pesquisadores e pesquisados. O termo clínico estrutura-se, etimologicamente, no latim, como *clanicus* e significa um indivíduo acamado, adoecido, enquanto no idioma grego é enunciado como *klinikos*, cujo prefixo *clinos* se refere a leito. Clinicar, então, seria debruçar-se sobre o paciente que sofre, deixando que ecoe sua dor para que a pessoa que dele cuida possa, finalmente, interpretando os sentidos da dinâmica psíquica, decifrar a linguagem de sua doença. Trinca (1984) explica que o citado método se refere a estratégias com fundamentação teórico-prática que busca configuração de psicodiagnósticos e saberes científicos, os quais incluem observação, entrevista, história de vida e testes psicológicos. Surgiu na Medicina, com Hipócrates, tendo sido desenvolvido depois por Freud. Triviños (1987) revela que a estratégia clínica está também relacionada aos estudos sobre a inteligência da criança, empreendidos por Piaget que, num hospital psiquiátrico, aceitou o modo de falar do doente, buscando entender uma possível coerência em seu pensamento. Piaget percebeu, no discurso, formas semelhantes às que havia observado em seus estudos sobre a linguagem infantil.

4.2 Local

A pesquisa em foco foi realizada na *Escola Comunitária 4 Varas*, localizada na *Favela do Pirambu* (nome de origem indígena que significa um tipo de peixe) em Fortaleza, no Ceará. Há trinta e nove anos, ruelas íngremes, sujas e quebradas contrastam com a exuberância da natureza praiana onde se inserem.

A observação participante dos processos interativos das crianças foi efetuada nas salas de aula da referida escola, e no ambiente ao ar livre à sua frente. As aulas ocorreram num dos compartimentos de um casebre com três cômodos (escola), num dos dois aposentos de outra cabana próxima ou na *palhoça* (salão contíguo, revestido de palhas e gravetos). Entre as duas construções, havia uma pequena sala onde funcionava a cozinha. No centro do terreno, havia a horta e tanques com peixes, e ao seu redor pequenas habitações muito pobres. Do outro lado de uma cerca, funcionavam as outras atividades do Projeto 4 Varas (Casa de Arte-terapia, Salão Terapêutico etc.).

As professoras buscaram facilitar o desenvolvimento dos potenciais intelectuais, afetivos e sociais das crianças, mas as precárias condições de ensino (como salas de aula diminutas, escuras e desconfortáveis, fato que levou as crianças, muitas vezes, a sentarem-se no chão por conta do número insuficiente de carteiras) constituíram empecilho para esse intento.

Apesar de brinquedos serem, praticamente, inexistentes, situação que induzia as crianças a exacerbar sua criatividade (quando construíam objetos lúdicos com os materiais mais simples como, por exemplo, bolas feitas com sacos de plástico recheados com papel), as atividades, por elas empreendidas, sempre no turno da manhã, consistiram, na sala de aula, basicamente de: cópias, discussões sobre temas importantes para o grupo, tanto do ponto de vista educativo como emocional (violência, alcoolismo etc.), histórias, desenhos, recortes, colagens, modelagens e

músicas. As crianças, também, participaram de outras práticas efetuadas pelo Projeto 4 Varas, já que sua função prioritária era a promoção da saúde mental na comunidade: cultivo da espirulina e horta na *Farmácia Viva*; massagens relaxantes na *Casa da Cura*; teatro na *Casa da Criança*; oficinas de reciclagem de papel, confecção de brinquedos e instrumentos musicais na *Casa de Arte-terapia*; e da terapia comunitária no *Salão Terapêutico*.

Na hora do recreio, a turma costumava ir para a *palhoça*, o salão vazio próximo à escola, onde nem sempre merendava (poucos de seus integrantes traziam lanche de casa; no geral, as professoras preparavam-no na reduzida cozinha contígua e a pesquisadora também o levava). As crianças não contavam, em geral, com brinquedos, só tendo acesso a alguns deles no intervalo da sexta-feira. Inventavam, então, jogos simples com sucatas na palhoça ou corriam pelo terreno em frente à escola.

As atividades educativas eram mais dirigidas pela diretora (que também atuava como professora) na classe de 1º ano, mas, algumas vezes, as turmas ficavam juntas e também a professora da outra classe (*pré e alfabetização*, conforme definição da diretora) ministrava aulas só ou em conjunto com a diretora. Tanto mobiliário (cadeiras, mesas e armários) como o material escolar e lúdico eram escassos e deteriorados. Poucos cartazes (educativos e com desenhos sobre a temática infantil) e a exposição das próprias produções lúdicas das crianças compuseram a ornamentação do ambiente.

Enquanto Ferreira (1986, p.762) define favela como *um conjunto de habitações populares toscamente construídas e desprovidas de recursos higiênicos*, Freyre (1981) lembra que as aldeias de mucambos, palhoças ou casebres, instauradas nas cidades na época imperial por negros livres ou fugidos de engenhos ou fazendas, representavam o desejo de reviverem estilos africanos de habitação e convivência familiar, tendo-se impregnado, então, de sentimentos europeus e cristãos vislumbrados

nos sobrados patriarcais brasileiros. Morar em casas ou habitações coletivas e não mais em senzalas (prisões em edifícios feitos de taipa ou de pedra e cal), mesmo que fossem diminutas e construídas precariamente (com palha, tábuas, zinco, capim, folha, sapé e barro) fazia-os se sentir livres como os brancos e senhores.

Atualmente, a população marginalizada das favelas continua a crescer no Brasil, situação na qual também se inclui a do *Pirambu*, configurando-se, como informam Barreto (1997) e Rabinovich (1992), por muitas pessoas que migram do sertão para as cidades maiores, compelidas pela problemática situação política, econômica e social do nosso País, cuja crise exacerba suas precárias condições de sobrevivência. Nela coexistem 103 associações e diversas práticas religiosas. A *Favela do Pirambu*, a mais importante de Fortaleza por sua dimensão (a segunda maior do Brasil depois da *Favela da Rocinha*, localizada no Rio de Janeiro) tem uma população aproximada de 250.000 habitantes. Sua localização periférica e os barracos construídos com pedaços de papelão e madeira denotam também a fragmentação de existências, já que há pessoas arrancadas de suas famílias, lugares nativos e sociedade. Desvinculadas e inseguras, buscam, então, integração, tentam instaurar-se em terras alheias e, quando constroem um casebre, acentua-se seu sofrimento, pois, em geral, ocupam espaços vazios destinados à especulação imobiliária, que recorrem à força da polícia. Armadas e com máquinas que arrasam com as construções arduamente efetuadas pelos favelados, freqüentemente expulsando-os, intervêm violentamente, também, na dimensão psicológica das pessoas, causando-lhes danos incomensuráveis e fragmentando histórias coletivas. Não têm casas que, na opinião Bachelard (1988), exercem a significativa função de proteger e abrigar.

A *Favela do Pirambu* surgiu quando um grupo de pessoas, fugindo da seca, no início da década de 1960, ocupou uma fábrica de artefatos de couro que havia falido. Apesar das bombas, prisões e espancamentos, seus integrantes não se dispersaram. Organizaram movimentos, passeatas, compuseram um hino,

reivindicaram a desapropriação das terras, finalmente obtida para fins sociais. A *Igreja* ficou responsável pelas duas grandes áreas nas quais se subdividiu: *Nossa Senhora das Graças* e *Cristo Redentor*. São rechaçados pela sociedade, mas têm estratégias de sobrevivência, já que culpam outros por seus problemas (*quebranto, mau-olhado, susto*), sentem-se incapazes, tornam-se mais violentos, deturpam comunicações, priorizam o presente mas, conforme explica Barreto (1983, 1990 e 1991), têm a capacidade (com base também na estrutura de personalidade, religião e senso de humor) de superar adversidades e resistir, íntegros, diante de contextos desagregadores.

Apesar de seus infortúnios, a *Favela do Pirambu* tem grande privilégio: conta com o *Movimento Integrado de Saúde Mental Comunitária*, que a transformou na *Comunidade 4 Varas* e que é viabilizado por *Projeto de Extensão e Pesquisa da Universidade Federal do Ceará* (UFC). Para melhor entendê-lo, como sugerem Contini e Barreto (1995), é preciso referir-se a pessoas significativas para seu surgimento e manutenção: 1) Dr. Ailton Barreto - advogado, trabalha e mora há 15 anos na *Favela do Pirambu*. No início, veio com um grupo de dez colegas, ainda hoje engajados no MISMC, mas que se mudaram da comunidade. Conta que também já foi pego pelo bacilo de Köch, preso e torturado pela polícia. Atua, mais diretamente, no *Centro de Defesa e Promoção dos Direitos Humanos*, que integra o *Projeto 4 Varas*, cujo nome foi dado pelo *Padre Henrique*, francês que atuou no interior do Ceará e no *Pirambu* também para ajudar os ex-trabalhadores rurais na ocupação de terras e nos confrontos com a polícia. Contou que ouviu de um velho em Crateús (cidade do Estado do Ceará) a seguinte história: um pai muito pobre ia morrer e não tinha dinheiro para deixar para os quatro filhos; pediu, então, que lhe trouxessem 4 varas e tentassem quebrá-las, façanha que não conseguiram realizar. O pai juntou-as e disse que lhes deixava as varas inquebráveis para que, unidos, se tornassem fortes como eram. O nome da comunidade revela também história. O *Padre Henrique* difunde o

Movimento Emaús, fundado na França em 1949, e que trabalha contra as causas da miséria, servindo às pessoas que mais sofrem. Sua filosofia também é aliada da prática no Pirambu. Os direitos constantemente negados acirravam conflitos e dores psíquicas nos indivíduos que procuravam apoio no Dr. Airton. Pensou então que o Dr. Adalberto, seu irmão, que era médico, poderia auxiliá-lo; 2) Dr. Adalberto Barreto - psiquiatra, antropólogo e professor do *Departamento de Saúde Comunitária da Universidade Federal do Ceará*, tem um *curriculum vitae* admirável (duas graduações em Teologia na Itália e na França e dois cursos de doutorado em Psiquiatria e Antropologia também na França) e uma atuação comprometida com os diversos dramas psicológicos e sociais que povoam a favela. Há 11 anos, coordena o *Projeto de Extensão e Pesquisa da UFC*, que viabiliza a configuração da *Comunidade 4 Varas* e a existência do MISMC, onde o sincretismo ideológico e religioso revela que é possível conviver com as diferenças e delas usufruir. Se as pessoas imploraram aos santos o que deveriam requerer das instituições sociais, pais de santo, umbandistas, espíritas e carismáticos, crenças indígenas e africanas, ervas e porções da medicina popular podem atuar em prol da saúde no *Pirambu*, estando na comunidade os melhores terapeutas.

Entre os 40 grupos que formam a grande *Favela do Pirambu*, a *Comunidade 4 Varas*, segundo narra Barreto (1997), é singular pela experiência de violências multifacetadas, denunciadas pelos nomes de suas ruas, que contam a história das lutas contra os despejos e a exclusão: *Rua do Avanço* (onde são instaurados novos barracos, expressando a necessidade da resistência diante das intervenções policiais); *Rua Grito de Alerta* (de onde surgem os avisos sobre a chegada da polícia); e muitas outras.

Quando começou a atuar na favela, conforme explica Barreto (1986, 1987 e 1997), entendeu que terapêutica medicamentosa não podia ser a única forma de beneficiar um contexto incitador de desequilíbrios individuais, e explicou as

comunitários que iria pensar junto com eles sobre seu sofrimento mental. Considera as seguintes proposições:

- valorizar a tradição que sustém um *savoir-faire* e preservar a identidade cultural;
- prevenir e contestar conjunturas desintegradoras ou mórbidas por meio da recuperação dos vínculos sociais, favorecendo o desenvolvimento da comunidade;
- somar esforços para o combate ao estigma e menosprezo das pessoas mais pobres, sobretudo faveladas, que também devem ser entendidas e respeitadas;
- compreender que uma comunidade, configurada por um sistema interacional, tem dispositivos que podem regular seus conflitos;
- revigorar a cultura popular concernente aos elementos reprimidos na memória coletiva é a melhor forma de lutar contra a apartação social e desintegração individual;
- entender que a exclusão ou marginalização dos mais pobres, especialmente dos desarraigados culturais, pode ser combatida através da atualização de fatores essenciais da cultura brasileira (como os mitos indígenas, por exemplo), que viabilizam contatos sociais e reinstauram capacidades e inclusão.

Barreto (1997) visa, finalmente, a estabelecer um espaço de convívio entre a variedade de saberes populares e científicos que consideram tanto a tradição quanto a Psiquiatria moderna, e reativar os potenciais da comunidade para que seus integrantes possam enfrentar a desestruturação ou anomia conjuntural que os leva a viver na rua, e criar espaços de reconstituição e consolidação pessoais e de fortalecimento das relações sociais.

As seguintes atividades compõem o *Projeto 4 Varas: Espaço de Encontros Culturais* - existe para promover visitas intercomunitárias, nas quais há manifestações artísticas e folclóricas; *Casa de Revitalização da Memória* - viabiliza a convivência entre curandeiros, valorizando seu saber milenar e recontextualizando-o na nova realidade. Dispõe de filmes educativos concernentes à história desta

comunidade terapêutica; *Medicina Alternativa* - configura-se em distintos processos terapêuticos que contam com um posto de saúde e também abrangem:

- *Movimento Integrado de Saúde Mental Comunitária* - conta com a participação de curandeiros (pais de santo, raizeiros, rezadeiras, espíritas, carismáticos), psiquiatra, antropólogo, educadores, psicólogos, terapeutas ocupacionais e comunitários. Diversifica-se nos programas referentes a:

- 1) *Casa do Acolhimento* - constitui-se num abrigo simples e diurno para pessoas que estejam passando por grandes crises, onde repousam, cooperam com a manutenção do espaço terapêutico e com o cultivo de plantas medicinais, podendo valer-se tanto dos curandeiros quanto da Medicina Oficial que indica medicação;
- 2) *Casa de Arte-terapia* - é uma oficina de desenhos e pinturas conduzida por jovens filhos de alcoólatras, que vendem sua produção para manutenção do ateliê e da família. Utilizam como material caneta, nanquim, lápis de cor, pastel oleoso e papel;
- 3) *Casa da Criança* - os violentos conflitos familiares (inclusive com agressões corporais que podem levar à morte) e a instabilidade conjugal dos pais (mudam de parceiros várias vezes e têm muitos filhos de várias famílias) provocam intensos traumas nas crianças, que muitas vezes preferem viver na rua por falta de espaço físico (as casas que têm, em geral, 12 m², chegam a abrigar mais de 3 famílias ou 17 pessoas) e suporte psicológico. Este programa apóia 50 crianças, de 6 a 14 anos, que trabalham em atividades perigosas (como coletar lixo, por exemplo), e cujas famílias vivem intensos problemas. Participam de cursos (ministrados por profissionais, comunitários e voluntários, inclusive de outros países) sobre confecção de roupas, reciclagem de papel, artesanato, pintura, higiene corporal, nutrição e cultivo de plantas, cuja venda de seus produtos auxilia na subsistência. Recebem orientação psicopedagógica (há 4 escolas comunitárias) e espaço para alimentação, recreação e lazer (dança, teatro, música, há um coral, confecção de brinquedos como pipas e instrumentos musicais, como flautas de sucata e bambu),

que lhes favorece a sociabilidade já que, em geral, não têm limites e internalizam regras e princípios de convívio com base no respeito à coletividade. Os pais se reúnem uma vez por mês para discutir sobre seu relacionamento familiar e a educação dos filhos;

- 4) *Centro de Defesa e Promoção dos Direitos Humanos* - ambiente que possibilita aos comunitários explicarem seus problemas, serem ouvidos e orientados na busca do resgate de sua cidadania;
- 5) *Salão Terapêutico* - é o lugar onde o *renascimento* (espécie de relaxamento grupal, realizado às quintas-feiras pela manhã) e a *terapia comunitária*, na tarde do mesmo dia, que se constitui num trabalho grupal e de base sistêmica, conduzido pelo Dr. Adalberto Barreto e por terapeutas comunitários, com a valorização da participação, conscientização e transformação de todos, para que não sofram apenas o efeitos de contextos desagregadores, mas que também possam agir sobre eles. Não é preciso pagar por esta psicoterapia, já que o poder é diluído e circulante. As sessões são abertas à comunidade e têm uma frequência média de 70 pessoas que vivem crises a cada semana. O Dr. Adalberto Barreto instiga a capacidade terapêutica do grupo diante dos problemas relatados. Tem um caráter preventivo porque auxilia o favelado a sentir-se como um membro de uma comunidade e a defender-se do risco de alienar-se de sua identidade e cultura nesse mundo diferente. Valores culturais (como crenças e práticas religiosas) são estimulados. Não se trabalha cura (que parece instigar adesão), mas se apóia o grupo para que desvele seu potencial humano e autonomia. O desenho de uma aranha e sua teia, no centro da sala de construção rústica e circular, simboliza o grupo que, como a aranha, necessita de teia solidária e afetiva da comunidade que lhe dá suporte e vida. Na *Casa da Cura*, que também integra estas estratégias terapêuticas, são efetuadas massagens por comunitários, mas considera-se, contudo, que toda tentativa de lidar com a saúde mental deve articular seu referencial, não só biológico mas também sociopolítico.

Não há *pacientes* mas amigos, vizinhos e comunitários que podem ter uma *situaçãoproblema*, com base na qual o grupo perceba que há implicações humanas instigadoras de sofrimentos psíquicos sobre os quais pode investir. Comunidades rechaçadas, como a do *Pirambu*, utilizam misticismo, seus rituais e os recursos do imaginário como mecanismos de resistência, segundo enfatizam vários Autores (Birman, 1988; Barreto, 1992; Certeau, 1980; Girard, 1972; Laplantine, 1974; e Pordeus Júnior, 1993). Se as pessoas redizem suas doenças, às quais Gullart (citado por Oliveira, 1995) já se referiu (...) *Conto os que morrem de bouba, de tifo, de verminose; conto os que morrem de crupe, de câncer e xistosomose; mas, todos esses defuntos morrem, de fato, e de fome; quer a chamemos de febre, ou de qualquer outro nome (...)*, como *quebranto, mau-olhado, encosto*, a Psiquiatria clássica reconhece como psicóticos alguns de seus sintomas a que chamam de *mal dos nervos*. Intervenções profissionais são relativizadas em prol de indivíduos mentalmente adoecidos, já que preconceitos segregam mais do que asilos e posturas sectárias dificultam práticas transculturais que poderiam favorecer terapêuticas mais humanizantes;

- 6) *Farmácias Vivas* - este programa utiliza os resultados de pesquisas concretizadas pela UFC sobre o valor terapêutico ou medicinal de certas plantas, viabilizando seu cultivo por comunitários. Dispõe, na atualidade, de aproximadamente 12 plantas medicinais e 50.000 mudas, que beneficiam 100 famílias. Um laboratório produz, artesanalmente, medicamentos naturais como antissépticos, anti-tussígenos, antigripais e calmantes leves. Argila e espirulina também estão sendo usados no combate à desnutrição. Possibilita a retomada do trabalho rural pelos raizeiros; a confecção artesanal de embalagens para as ervas por um grupo de mulheres (que usam palha e bordados a mão, segundo a tradição local, e vendem sua produção para auxiliar na renda familiar), o qual também reflete sobre seus problemas; e o cultivo

de plantas e a comercialização de seus produtos pelos participantes da *Casa da Criança* (já referida), que são conhecidos como *agentes de saúde*.

O *Projeto 4 Varas*, conforme explica Barreto (1997), busca vincular pessoas, tradição e modernidade, homem e cultura, saber popular e científico, universidade e comunidade, excluídos e sociedade; favorecer uma psiquiatria que não mais invista em espaços asilares ou guetos que rechaçam os que sofrem e se tornam adoecidos; e reforçar laços humanos e culturais que unem e revitalizam quando se descobre o sentido e o valor da integração e participação. O referido projeto tem beneficiado a saúde mental de muitos indivíduos, notadamente daqueles cuja miséria material torna inacessíveis quaisquer outras formas de tratamento que seriam adequadas às suas doenças.

4.3 Sujeitos

Foram estudadas neste trabalho, no que tange às suas interações grupais, trinta e duas crianças (apesar de terem ocorrido faltas, desistências e inclusões de novos membros na turma), com os seguintes critérios de inclusão:

- 1) ser voluntário;
- 2) ser morador da *Favela do Pirambu*;
- 3) ser aluno da *Escola Comunitária*, que faz parte da Casa da Criança, programa componente do Movimento Integrado de Saúde Mental Comunitária, inerente ao Projeto 4 Varas;
- 4) ter entre 6 e 12 anos;
- 5) ser dos gêneros masculino e feminino.

As crianças investigadas quanto às suas interações grupais vivem, com suas famílias, os graves problemas sociais, econômicos e políticos que ainda assolam as classes rechaçadas (Bruhl, 1987 e 1988; Bernardes, 1992; Drexel e Ianinone, 1989;

Massa, 1986; Queiroz, 1990; e Tachner, 1982), já que habitavam a *Favela do Pirambu*, localizada em Fortaleza, no Ceará. A inquietação, agressividade ou apatia de algumas mesclaram-se, contudo, com a saudável vivacidade de outras.

Barreto (1997) destaca grandes infortúnios que atingem as comunidades faveladas: 1) pobreza-migrações como as que ocorrem no Nordeste do Brasil, instigadas pelas secas cíclicas, causam não só empobrecimento material mas, principalmente, cultural, dos vínculos sociais, do potencial de organização e da auto-imagem. Ao perder sua identidade e história tornam-se, com frequência, possuídos por espíritos ou recebem um *encosto* (espírito que pode proteger ou prejudicar um indivíduo) e alienam-se; 2) violência-impulsos, geralmente sexuais e agressivos (*acting-outs*), são liberados de forma incontrolada para aliviar tensão ou ansiedade. As questões são resolvidas por meio de força (muitas vezes homicida) ou constrangimento, e não através do diálogo, como nas desavenças conjugais, situação de insegurança e risco para as crianças, acarretando-lhes intenso sofrimento; 3) frustrações - os migrantes deixam sua terra natal em direção às grandes cidades, tentando realizar o sonho de obter melhores oportunidades para viver. Sua desilusão pode levá-los à violência, tentativas de suicídio e consumo de drogas (como álcool). A possessão, da qual tentam se defender, parece ser uma expressão da liberdade perdida por conta das pressões sociais. O contexto sócio, político e econômico diferente agride a identidade individual e cultural, ameaça seus valores, causa separações e desequilíbrios; mas também suscita o desejo e a coragem para criarem formas de integração social como as referentes aos diversos cultos religiosos ou associações; 4) habitação - quando os migrantes chegam à cidade grande preocupam-se, primeiramente, em estabelecer-se na terra que é reservada, contudo, à especulação imobiliária. Inundações e despejos esfacelam os barracos e não lhes deixam espaço para viver; 5) emprego - a desqualificação profissional impede-os de obter um emprego que possibilite a alimentação da família, que vai então, integralmente, em

busca de comida, desfazendo-se quando cada um de seus membros for procurar sobreviver diante da indiferença da sociedade; 6) saúde - o contexto inédito debilita a saúde e doenças infectocontagiosas, pneumopatias e diarreias são freqüentes, principalmente nas crianças, que morrem mais que as do sertão já que, em cada quatro delas, apenas uma atinge os 5 anos de vida. A desnutrição facilita a instauração da tuberculose, que exacerba a condição de miséria do indivíduo agora também adoecido, em risco de vida e ainda mais afastado da sociedade.

4.4 Instrumento

A observação participante foi o recurso estratégico que utilizei para o recorte do objeto de estudo concernente à psicodinâmica grupal das crianças faveladas. O material necessário para a utilização do citado recurso metodológico incluiu: a) caderno para relato das sessões de observação; b) diário de campo (caderno para registros de acontecimentos, inclusive imprevisíveis, e de impressões durante todas as atividades analíticas); e c) canetas.

Lakatos e Marconi (1985) a definem com um meio de coletar material, no qual o cientista emprega os sentidos e a sensibilidade para examinar os fenômenos que deseja estudar. É imprescindível na Ciência, como ressaltam Selltitz et al. (1965), quando se adequa a um plano de estudo e é sistematizada ou registrada metodicamente. Observar um fenômeno social significa compreender sua singularidade no contexto onde se insere (Bogdan e Birten, 1982; Lofland, 1971; Triviños, 1987; e Wilson, 1977). Ander-Egg (1978) explica que os tipos de observação científica variam no que tange aos meios utilizados, à participação do observador, ao número de pesquisadores e ao lugar onde ocorrem, enquanto Kluckhohn (1946), e Young (1960), Nogueira (1978) e Gil (1995) ressaltam as vantagens da observação sistemática, participante, individual e que ocorre na vida real, a qual, mais especificamente, efetuei neste

estudo: rápida e direta obtenção de vasto e diverso material referente a situações usuais e íntimas que os comunitários vivem. O pesquisador, contudo, deve cuidar para que influências ocorridas entre ele e o sujeito não prejudiquem o estudo.

A observação sistemática, estruturada, planejada ou controlada, segundo informam Lakatos e Marconi (1985), e Reuchlin (1979), utiliza recursos (como anotações, quadros, escalas e dispositivos mecânicos) para a coleta do material ou do fenômeno observado. Realiza-se em condições planejadas, sistematizadas e controladas, respondendo a fins pré-estabelecidos. Gil (1995) assinala que nessa técnica o cientista deve definir previamente as categorias significativas para o estudo da conduta focalizada. Entre os trabalhos mais antigos desta natureza estão os do fisiologista Preyer, em 1881, dos psicólogos Binet, em 1890, Guillaume, em 1925, e Piaget, em 1936 e 1937, psicólogos que observaram os próprios filhos. Mann (1970) e Ander-Egg (1978) ensinam que a observação participante ou ativa é o recurso por meio do qual o cientista conhece a vida de um grupo a partir da própria experiência em seu contexto, nela incorporando-se como um de seus membros estudados. Brandão (1987) e Chizotti (1991) relatam que foi iniciada pela *Escola de Chicago*, na década de 1920, sendo exercitada na investigação social por antropólogos que estudaram as sociedades primitivas e, ulteriormente, comunidades e culturas específicas. Contestada pelas pesquisas experimentais, tem sido utilizada, mais recentemente, na pesquisa participante, que responde às necessidades das classes mais carentes e considera suas aspirações e potencialidades. Chizotti (1991) enfatiza ainda que as pesquisas ativas divergiram de seu modelo *lewiniano* inicial, sendo ampliadas por conta das contribuições do *teatro da espontaneidade*, de Moreno, da orientação psicanalítica britânica e dos métodos utilizados pelo *Tavistock Institute of Human Relation*, da Inglaterra, além das correntes sociotécnicas e sociopedagógicas. Ludke e André (1986), Grundwaldt (1986) e Demo (1989) assinalam que um cientista deve estudar certa comunidade para nela intervir visando a mudanças que lhe sejam proveitosas.

Lakatos e Marconi (1985) especificam ainda a observação individual (que é uma forma analítica que pode tornar o cientista mais objetivo no que tange a alcançar suas informações quando, ao registrar o material, indicar, especificamente, os acontecimentos e suas interpretações) e a que se efetua na vida real (a qual se refere à postura mais adequada do cientista, já que registra, simultaneamente, a ocorrência espontânea dos eventos estudados no ambiente em que ocorrem).

Esta pesquisa foi intermediada pelo brinquedo que, como ressaltam vários autores (Aberastury, 1972; Arfouilloux, 1980; Bettelheim, 1992; Freud, 1908; Fenichel, 1981; Melanie Klein, 1975 e 1981; Winnicott, 1975), é o modo de expressão simbólica de conflitos, angústias, fantasias e desejos inconscientes da criança.

O instrumento que favoreceu esta investigação (observação participante) foi subsidiado pela análise de conteúdo que, de acordo com o pensamento de autores diversos (André, 1989; Berelson, 1952; Badin, 1994; Chizotti, 1991; Holsti, 1969; Krippendorff, 1980), é uma técnica que analisa a comunicação humana por meio documental, em termos de descrição objetiva, sistemática ou categorizada e quantitativa, visando a compreender seu sentido manifesto ou latente. Referido procedimento de decodificação documental depende da natureza do material de estudo, dos seus objetivos e da posição ideológica do cientista. Triviños (1987) e Bardin (1994) contam que a análise de conteúdo, aplicável de forma diferente tanto na pesquisa qualitativa quanto na quantitativa, originou-se durante as primeiras tentativas de interpretação dos livros sagrados realizadas, mais sistematicamente, no século XVII, na Suécia, e XIX, na França. As duas guerras mundiais exacerbaram o desenvolvimento da propaganda, nas quais se tornou significativa, principalmente, por conta dos estudos de Lasswell e, ulteriormente, em 1948, de Berelson e Lazarsfeld. Seu desenvolvimento foi impulsionado pelo grande volume de material que os meios de comunicação de massa produziam, fato que instigou a criação de instrumentos para

UNICAMP

BIBLIOTECA CENTRAL

SEÇÃO CIRCULANTE

sua quantificação. A Psicanálise e a Psicologia clínica utilizam a análise de conteúdo, desde então, como uma das estratégias de decifração da vida dos sujeitos analisados.

O objeto de estudo, concernente à psicodinâmica grupal de crianças faveladas, é passível de leituras diversas, já que se insere na dimensão de uma realidade multiforme. Mas, se como diz Moscovici (citado por Rabinovich, 1992), as ciências, arrastadas em nossa aventura, existem para refrescar as verdades que nos fazem viver, seu recorte, nesta pesquisa, foi favorecido pelo recurso metodológico sobre o qual discorri.

Fotografias e filmes referentes à comunidade, além da produção material e dos depoimentos espontâneos de pessoas que nela vivem (especialmente dos líderes) mediaram, também, juntamente com minha participação em atividades específicas que a caracterizam, a obtenção de informações significativas sobre os sujeitos a serem investigados.

Teorias subsidiam, neste trabalho, a compreensão sociohistórica (Ariès, Freyre, Costa), psicológica (Melanie Klein) e familiar (Soifer) da criança, mas é preciso recorrer à Psicanálise (Freud, Pichon-Rivière, Bion, Kaes) para que se obtenha a compreensão psicológica das relações interpessoais.

O material conseguido através das referidas técnicas, portanto, foi analisado com base na teoria de Winnicott, que considera fundamental o papel do ambiente nas relações infantis iniciais.

4.5 Procedimento

As ações para a efetivação deste estudo seguiram estas etapas:

- 1) em janeiro de 1998, mantive contato com o Prof. Dr. Adalberto Barreto, coordenador do *Projeto de Pesquisa e Extensão 4 Varas*, da *Universidade Federal do Ceará*, na área de saúde mental comunitária, que é viabilizado na *Favela do*

Pirambu, em Fortaleza, no Ceará. Quando expliquei a natureza de minha pesquisa e a vontade de realizá-la naquele bairro, gentil e prontamente *abriu-me as portas* da comunidade. Admirava seu trabalho naquela localidade há algum tempo e pensei que a tese seria uma oportunidade para melhor conhecê-lo;

- 2) ainda na referida época, estive, durante cerca de uma semana, na *Comunidade 4 Varas*, que também me recebeu afavelmente: conversei sobre este trabalho com várias pessoas que integram os programas do projeto, inclusive com a diretora da escola e alguns professores; participei da terapia comunitária; e convivi com integrantes da Casa da Criança, que se dispuseram, com satisfação, após explicá-lhes seus fins, a participar do estudo, o qual seria viabilizado na Escola Comunitária 4 Varas e, mais especificamente, na classe de primeiro ano, com 32 alunos de 6 a 12 anos;
- 3) durante os meses de agosto a outubro de 1998, concretizei a pesquisa de campo, após tê-la explicitado em sua totalidade, quanto à sua finalidade e significação em termos de crescimento recíproco para a pesquisadora e a comunidade estudada, e ter conseguido sua aceitação por parte das crianças. Defini, então, meu horário: todos os cinco dias úteis da semana, e algum fim-de-semana em que ocorressem situações de interesse para a investigação (como comemorações, por exemplo), com uma duração de três horas e meia diárias (das 7h:30min às 11h:00min, tempo de funcionamento diário da escola, que ocorria de segunda à sexta-feira).

Procurei instaurar uma relação cordial e de confiança com os sujeitos, e esclarecer sobre o uso de anotações e garantir seu anonimato na pesquisa.

O diário de campo ou folhas para registros descritivos e reflexivos (que, posteriormente, formaram *dossiês* concernentes aos temas configurados) foram úteis durante o momento analítico (observação participante).

Busquei observar todas as manifestações verbais, comportamentais e lúdicas das crianças, programadas ou livres, na sala de aula, nas refeições e no recreio

(o qual se efetuava também na área externa da referida escola), atentando para suas configurações vinculares no que tange a: 1) criança com pessoas centrais; 2) criança com criança; 3) criança com grupo; 4) criança com tarefa; 5) criança com mundo externo; 6) contratransferências das professoras; e 7) contratransferência da pesquisadora.

Durante a análise e interpretação dos dados, o material obtido (que foi registrado de forma concomitante à minha participação) foi estudado com base nas idéias de Winnicott. Destaquei, em meio à diversidade de seu conteúdo, os temas recorrentes que definiram seu significado, e que puderam ser investigados com base na Psicanálise. Os citados temas recorrentes (que surgiram nos fenômenos grupais empreendidos pelas crianças) expressaram o sentido simbólico do material obtido, viabilizando o acesso à sua dimensão inconsciente.

O processo de análise desses conteúdos referentes ao material obtido foi evidenciado com base no contínuo de profundidade elaborado por Kruger (1991), que estabelece níveis analíticos diferenciados em termos de aprofundamento, oscilando entre um estado superficial (apresentação do material), intermediário (fase descritiva ou resumo dos dados), até alcançar um caráter de profundidade (interpretação ou compreensão dos significados inerentes ao material revelado pelos sujeitos).

As reuniões devolutivas dos resultados desta pesquisa, com as crianças estudadas e comunitários, viabilizarão discussões e estratégias de intervenção preventiva do sofrimento psíquico no contexto da favela em que se inserem.

5 RESULTADOS

O grupo de escolares participante desta pesquisa mostrou que seus processos interativos, no âmbito específico da comunidade, pareceram ter representado um sustentáculo ou provimento emocional para seus membros, apesar da sociedade conturbada, discriminatória e violenta em que viviam. Observou-se que instauraram nexos solidários com outros, situação que pareceu ter favorecido a menor incidência de suas atuações anti-sociais, expressas através de episódicos furtos de pequenas proporções, e também por meio de modos diferentes de destrutividade, apesar de se supor que carências emocionais primitivas lhes eram inerentes. Foram analisados por meio de seus processos espontâneos e dirigidos de comportamento e conversação, segundo os contatos empreendidos na escola.

A Psicanálise das configurações vinculares, como menciona Souza (1996), sugere triplice leitura concernente ao grupo em termos intrapessoal (como se efetiva o relacionamento recíproco dos objetos internalizados, do pré-consciente com o inconsciente, das idéias com as emoções etc.), interpessoal (os diversos modos da pessoa estabelecer contatos com outras integrantes de seus grupos de convivência familiar, profissional e institucional) e transpessoal (distintas formas dos indivíduos e grupos instituírem vínculos com as regras e os valores dos macrogrupos. Refere-se, também, aos tipos de funções que exercem no universo sociopolítico e cultural onde existem, sendo transcendente no que tange a laços e fantasias, como elementos míticos ou folclóricos, compartilhadas, inconscientemente, por todos os participantes).

Foram compreendidos, com base numa leitura pessoal, os conteúdos emocionais inerentes a 15 dentre as 39 sessões de observação do referido grupo de crianças. Pensei que esse tempo seria suficiente para possibilitar a obtenção do material necessário, já que os temas que se destacavam tornavam-se recorrentes.

As configurações vinculares tecidas pelas crianças distribuíram-se nas sete principais categorias seguintes:

1 CRIANÇA COM PESSOAS CENTRAIS

1.2 Com líderes da comunidade e outros professores

- Reconhecimento
- Descontentamento

1.3 Com diretora e professora

- Afeição
- Hostilidade

1.4 Com a pesquisadora

- Estima
- Agressividade

2 CRIANÇA COM CRIANÇA

2.1 Relações cordiais

2.2 Relações hostis

3 CRIANÇA COM GRUPO

3.1 Integração

- Liderança
- Atitudes semelhantes

3.2 Desintegração

- Isolamento
- Monopólio de pessoas
- Monopólio de objetos
- Atos rudes

4 CRIANÇA COM TAREFA

4.1 Necessidade de se sobressair

4.2 Modo de revelar carências, desejos e interesses

- Afetivos
- De vigor ou resistência
- Sexuais
- De cidadania
 - *Alimento*
 - *Brinquedos*
 - *Educação*
 - *Saúde*
 - *Moradia*
 - *Saneamento*
 - *Trabalho*
- De objetos materiais

4.3 Possibilidade de extravasar agressividade

4.4 Modo de expressar dificuldades

- Timidez ou insegurança
- Agitação

5 CRIANÇA COM MUNDO EXTERNO

5.1 Com as famílias

5.2 Com os comunitários

5.3 Meios de subsistência

- Natureza
 - *Mar*
 - *Plantação*

- **Trabalhos diversos**

5.4. Rituais

- Que desvelam sofrimento, temor, tristeza e vulnerabilidade
 - *Aflicção*
 - *Medo*
 - *Violência*
 - *Miséria*
 - *Doença*
 - *Morte*
- Que festejam alegria, divertimento, prazer e força
 - *Lazer*
 - *Potência*
 - *Solidariedade*
 - *Mitos*
 - *Fantasias*
 - *Religião*

6 CONTRATRANSFERÊNCIAS DAS PROFESSORAS

6.1 Afeto

6.2 Ambivalência

7 CONTRATRANSFERÊNCIA DA PESQUISADORA

7.1 Prazer

7.2 Angústia

Quando eu crescer quero ser uma professora... (2^{as})

5.1 Criança com pessoas centrais

As relações que se estabeleceram entre as crianças e as pessoas às quais atribuíam significação e poder pareceram ter sido caracterizadas por identificações, sentimentos ambivalentes (que referenciaram, porém, mais condutas afetuosas que adversas) e idealizações. Serão comentadas, a seguir, algumas situações ilustrativas.

5.1.1 Com líderes da comunidade e outros professores

• Reconhecimento

As crianças pareceram saber confusamente, por terceiros, sobre as funções desempenhadas por pessoas importantes para a comunidade, como se pode perceber nos exemplos seguintes:

. *Quando lhes pergunto se conhecem A uma delas responde: "é o dono daqui." (1^{as}).*

O referido comentário denotou, porém, que concebiam A como detentor de poder, e que também o reconheciam e admiravam, já que o fato de ter a posse de algo era considerado muito significativo para este grupo que vivia em condições materiais bastante precárias, e que apresentou acentuados e diversificados níveis de carências (afetivas, nutricionais, educacionais, sanitárias, habitacionais etc.).

Estabeleceram, também, laços amistosos com outras pessoas que atuavam no *Projeto Quatro Varas*, as quais lhes transmitiam úteis e práticos conhecimentos, que lhes poderiam suplementar a subsistência:

. *Crianças que foram para a espirulina (criação de algas utilizadas na alimentação como suplemento à subnutrição) e horta contam agora o que lá fizeram: falaram com*

F (comunitária que atua no Projeto 4 Varas). H revela que "pôs coisa dentro" e T relata que limpou planta de cebola (2^{as}).

Lembraram, saudosos, de uma professora que já havia saído da escola, atribuindo-lhe importância:

. Várias crianças falam (...) da "tia L" (ex-professora). (...). L me pergunta: "você conhece a tia L?" (3^{as}).

Pareceram, também, ter sido gratas a A por tê-las ajudado em sua problemática situação psicossocial, com dificuldades financeiras acentuadas:

. As crianças enunciam ainda: "(...). O tio vai receber o papel... Eu sou o A ... Ai isso aqui é dinheiro?" Há alunos com pedaços de papel na mão e que continuam sua encenação lúdica: "vocês querem dinheiro? (...). Esse aqui é o A ..." (5^{as}).

O próximo fragmento parece indicar que A lhes permitia que se divertissem com os brinquedos que colocava à venda, para subsidiar o *Projeto Emaús*, ação por eles percebida como muito prazerosa:

. Uma delas enuncia: lá onde seu A (...) bota brinquedos para fora... (6^{as}).

• Descontentamento

Nessa situação, os alunos pensaram que o ex-professor não ensinava, mas estudava naquele meio, no qual o feito de ter ido embora pareceu assemelhar-se a relações que se afiguraram como frágeis, voláteis, mutáveis e passageiras, causando frustração:

. Pergunto também por W (professor de artes das crianças que havia conhecido durante a pesquisa piloto, em fevereiro último) e ouço essa informação: "foi embora, não estuda mais aqui."

5.1.2 Com diretora e professora

As crianças pareceram estabelecer laços afetivos com a professora (M) e com a diretora (R), que também exerceu o papel de professora da turma de alunos, na faixa etária entre seis e dez anos, as quais se adequaram ao papel materno que lhes foi atribuído pela turma. Nelas o grupo investigado, cujo psicodinamismo infantil se configurou no ambiente desaglutinador da favela, encontrou, de modo geral, empatia, continência e interesse em seu desenvolvimento.

• Afeição

Nesse caso, a criança identificou-se com as professoras a ponto de ter almejado ser como são elas, a longo prazo, quando se tornasse adulta, parecendo, então, tê-las admirado e subentender que sua imaturidade de criança ainda não lhe permitia desempenhar as tarefas docentes, que iriam requerer competência e responsabilidade:

. *J1 continua: "quando eu crescer quero ser uma professora..." (2^{as}).*

Os alunos foram afáveis com as professoras, dedicando-lhes atenção e expressando-lhes admiração e afeto:

. *Crianças que ainda não tinham ido para a escola aparecem e abraçam M (3^{as});*

. *M chega e crianças correm para ela, dizendo alegremente: "a tia chegou!..." (4^{as});*

. *J1 também entrega flores para R (...) (10^{as});*

. *Quer saber ainda: "levanta a mão quem não está gostando da aula da tia..." E uma criança afirma: "eu tô achando ótimo..." R replica: "não vale puxar o saco, falem como se eu não estivesse aqui..." (11^{as});*

. *Fala que está envelhecendo e que uma criança está ficando mais bonita "porque não aguenta mais com ela no braço". Alunos negam, contudo, que esteja envelhecendo (12^{as});*

. *E outro fala ainda: "guarda aí a borracha da tia" (...) (13^{as}).*

Nesse caso, a criança demonstrou fragilidade e que precisava de proteção, além de que tinha dificuldade para ser mais autônoma. Pareceu ter encontrado, então, na professora, o suporte afetivo que buscava:

. *(...) outro pede: "tia, vai me deixar..." (7^{as}).*

As crianças respeitaram as professoras, procuraram conformar-se ao seu modelo, tentaram corresponder às expectativas de sua autoridade, e consideraram os enquadramentos e limites que estabeleceram, buscando certificar-se sobre eles, configurando-as, segundo o pensamento freudiano, como ideais do ego a quem mais amaram que temeram:

. *Um aluno enuncia: "oh, a tia vindo vai brigar é contigo, com a gente..." Crianças se agarram, lutam como se fosse brincando e gritam. (...): "é briga, é briga..." Um deles fala: "tá bom (...). Lá vem a tia..." Um menino dança, crianças se sentam, uma delas vai olhar para fora. R retorna e indaga: "quem estava brigando, batendo?" Alunos apontam (8^{as});*

. *(...) outros dizem: "a tia tá mandando entrar... A tia tá mandando sentar..." (10^{as});*

. *Alunos verbalizam: "(...). Vou dizer p'ra tia... Tia, a ... pegou a borracha do..." (11^{as});*

. *R (...) avisa que as crianças podem sair (...). Um participante da turma interroga R: "tia, pode sair?" (13^{as}).*

Uma estudante acreditou que a professora poderia resolver seus problemas:

. *Uma aluna verbaliza: "minhas pernas não cabem aqui que essa cadeira é alta... Vão dizer para a tia..." (11^{as}).*

• Hostilidade

Em certos casos, as crianças também reagiram com rispidez diante de situações frustrantes, constrangedoras e ambivalentes, provocadas, algumas vezes, pelas professoras. Foram mordazes e irônicas, satirizando ou tentando transformar em comédias cenas trágicas de suas vidas. Usaram os chistes ou o humor como formas de enfrentamento dessas dores físicas e psíquicas, à maneira das idéias winnicottianas, que destacam o caráter terapêutico dessas estratégias lúdicas:

. R indaga: *"vai ser o que quando crescer?"* PH responde: *"nada, vou ficar em casa"* (1^{as});

. R informa: *crianças vão para casa mais cedo "para limpar a escola" e amanhã haverá reunião com A*. *"Não tem merenda essa semana, trazer de casa. Quem tem merenda, come; quem não tem vai ver livros de estórias" até ela acabar de passar o dever. "Dinheiro para comprar chito na mercearia só depois."* Cinco crianças tiram pacotes de chito, comem e não dividem com as outras, nem também com as professoras (1^{as});

. R diz: *"... E, já começou a sumir coisas? E o apontador? Só vão embora quando aparecer."* Acha-o e comenta: *"uma criança se enganou, pôs o apontador na bolsa."* Devolve-o e pergunta: *"gostaram da aula de hoje?"* (...). R questiona ainda: *"estavam com saudades da professora e diretora?"* Alguns alunos levantam as mãos e ela revela: *"tia R estava morrendo de saudades de vocês porque gosta de vocês"* (1^a s);

. R fala para T e PH (meninos que têm irmãos na turma) se aquietarem e pergunta se o último (PH), *"quando era pequeno, caiu."* H (seu irmão) responde: *"não, ele apanhava de panela..."* Ela indaga novamente: *"era aquela outra mãe que batia?"* A criança diz: *"era..."* Ela pergunta: *"dói?"* O aluno verbaliza: *"dói não, tia, batia na"*

parede... Meu pai só batia assim, oh (e demonstra como o pai fazia dando tapas, com violência, no ar)... Agora é a minha mãe..." (14^{as}).

Algumas vezes, as crianças contrariaram as orientações das professoras, assumindo atitudes combativas:

- . *M diz: "tu já tá aí de novo, M? Deixe de ser teimoso, volte para onde eu lhe botei (o menino senta junto dos copos com leite)... Menino teimoso ninguém gosta... Não obedece a tua mãe?" M responde: "a minha mãe eu obedeco." M indaga: "é só a ela?" (9^{as});*
- . *M vem colocar C de castigo e crianças falam para ele sair (11^{as}).*

5.1.3 Com a pesquisadora

• Estima

As crianças tentaram ser agradáveis e prestimosas, inclusive ofertando-lhe presentes ou objetos raros e que lhes eram bastante significativos. Pareceram, com suas gentilezas, querer nutrir e revitalizar os vínculos com a pesquisadora, para que não se quebrassem e fossem, também por ela, abandonados, tornando contínuo esse processo de reciprocidade. Revelaram valores, talentos e particularidades que as identificavam e dos quais se orgulhavam, necessidades afetivas e desejo de contato e, de forma geral, manifestaram respeito, consideração, reconhecimento e estima. Estabeleceram, por conseguinte, contatos amistosos, a ponto de terem usado expressões que denotavam laços de familiaridade com a pesquisadora, em relação à qual passaram a sentir gratidão e a disputar a atenção:

- . *Encontro crianças no caminho da escola, as quais me levam até lá (1^{as});*
- . *Saúdo R, M (diretora e professora, respectivamente) e as crianças (...). R e M me recebem afavelmente e R apresenta-me às crianças. Falo que precisaria passar um*

tempo junto com elas, para poder conhecê-las melhor, e gostaria de saber se esse intento é possível. As crianças também concordam com sua participação em minha pesquisa, demonstrando amabilidade (1ªs);

- . (...) Algumas olham e riem para mim. J1, que demonstra liderança, aponta a cadeira junto dela para eu sentar (2ªs);*
- . T senta ao meu lado e põe sua cabeça no meu ombro (2ªs);*
- . (...) a primeira canta, sozinha, para mim (...) (2ªs);*
- . R pede que cantem para mim e E aponta em minha direção. Os alunos, então, entoam conjuntamente: "alô, visitante, como vai, a sua simpatia nos atrai, faremos o possível para sermos bons amigos, olá, visitante (...), como vai..." (3ªs);*
- . Uma criança me abraça (3ªs);*
- . Crianças dizem para mim: "oh a tia!..." Correm e me abraçam, segurando minhas mãos (4ªs);*
- . T senta-se junto de mim, outra criança chega (...) (4ªs).*

Nesses casos, as crianças, usando a simbologia do lúdico com a pesquisadora, ofereceram-lhe e mostraram-lhe dinheiro, um objeto de grande desejo e apreço no corpo social onde estava inserida:

- . L me pergunta: "quer dez reais?" (4ªs);*
- . E aproxima-se de mim outra vez. Um irmão de J1 também o faz e me mostra uma moeda (...) (7ªs).*

Nessa situação, por exemplo, a criança mostrou para a pesquisadora um importante elemento de identidade e instigador de orgulho para a comunidade, que era a casa onde morava, mesmo que não pertencesse, de fato, à sua família. Ofereceu-lhe, também, algo de muita valia e pouco abundante na região, que era a água, propiciadora de vida, certamente almejando, inconscientemente, com seus agrados, fortalecer ou dar mais vigor aos laços afetivos instaurados entre ambas:

- . J1 (...) me revela: "moro aqui (...). A senhora também quer água?" (4ªs);*

- . *Jl fala para mim: "tia, se quiser escrever aqui pode escrever (...)" (4^{as});*
- . *(...) outras acenam com as mãos quando passam (4^{as});*
- . *(...) uma delas me pergunta: "está apertado?" (5^{as});*
- . *Batem no meu joelho com o banco, pedem-me desculpas por duas vezes (...) (5^{as});*
- . *Crianças da escola me avistam e vêem me abraçar. Peço para carregarem também as revistas e elas me ajudam. L comenta: "a tia deu revistas (...)" (6^{as});*
- . *Jl me mostra a escola (...) (6^{as});*
- . *Pergunto-lhe se R foi para a palhoça, ela confirma e aviso que vou para lá. L diz então: "oh, a tia vai para lá... Fica aqui, tia..." (6^{as}).*

O menino foi amável e generoso e me ofertou a merenda, que não era farta nem freqüente na escola:

- . *T vem me oferecer: "tia, não quer comer sopa não, a senhora?" (7^{as});*
- . *Uma criança fala: "a tia nem veio para nossa sala..." (8^{as});*
- . *E outra me pergunta: "vai fazer feira, é, tia?" (8^{as});*
- . *L me entrega flores (...) (10^{as});*
- . *L indaga (...): "tia, por que você não fica com nós e só com os meninos da classe da tia R?" (11^{as});*
- . *R avisa que suas crianças irão para a palhoça. T (...) me segura pela mão e me puxa para dentro, falando: "a tia vai também..." (11^{as});*
- . *Jl chega junto de mim, encosta-se (...) (11^{as});*
- . *Uma criança olha para o banco e colegas perguntam se vou ficar lá. Informam que R está na palhoça e um deles pede para eu ficar (11^{as});*
- . *A bola de futebol vem para trás das minhas pernas e um aluno diz: "olha a tia", retirando-a com cuidado (11^{as});*
- . *Alguns meninos, que estão trabalhando na horta, gritam quando me vêem: "tia Hilda!..." (14^{as});*

- . *Um deles senta junto de mim, um colega pede que levante e ele se senta outra vez (14^{as});*

No caso seguinte, o aluno demonstrou preocupação com a pesquisadora no sentido de que não se perdesse durante o passeio, como uma das crianças poderia fazê-lo, revelando, na verdade, o desejo de resguardar sua presença:

- . *Uma criança me pergunta se vou para o passeio e um menino (...) diz: "tia, bota aqui também" (e aponta para meu ombro, pedindo para R pôr também a identificação - nome e endereço - em mim) (15^{as}).*

As crianças incluíram a pesquisadora em suas brincadeiras, conversando com ela, nessas ocasiões, sobre temas prazerosos e dando-lhe, também, os poucos e disputados materiais didáticos e lúdicos, demonstrando que já a viam como participante do grupo e que pareciam gostar de sua presença ou ações interativas e lúdicas. Retribuíram presentes, teceram transicionalidade, fortaleceram vínculos:

- . *Uma criança me dá um pedaço de papel com cola (...) (3^{as});*
- . *PH me oferece um papel que distribui (...) (3^{as});*
- . *L pega meu cabelo com um lápis e convida: "vamos fazer crochê..." (3^{as});*
- . *Uma criança (...) me entrega um boneco e um papel com uma figura e fica me mostrando suas partes (4^{as});*
- . *Jl chega junto de mim e diz: "olha, eu ganhei bola, tia" (mostra-me, então, uma bola e tenta enchê-la) (7^{as});*
- . *J (...) brinca de massa junto de mim (14^{as}).*

Os alunos pareceram não querer separar-se da pesquisadora durante o tempo em que eram mais livres, espontâneos e criativos, e desejaram incluí-la também em seus jogos e práticas lúdicas, pois já a consideravam como parte do grupo em todos os seus momentos, não somente aflitivos como também prazerosos:

- . *Crianças, M e R saem para o recreio. (...) outra me abraça e me chama: "tia, vamos, tia..." (10^{as}).*

A pesquisadora foi elogiada e admirada, em termos de condutas e objetos que lhes foram característicos, pelas crianças, que com ela se identificaram.

Na ilustração seguinte, a menina idealizou-a ao compará-la à Branca de Neve, personagem das histórias infantis incitadora de deleite e admiração por suas qualidades que a fizeram vencer riscos e encontrar, finalmente, um lugar para morar e amigos (os anões), ou segurança e afeto. Imaginaram, provavelmente, que essa situação lhe era inerente, parecendo que gostariam de também vivenciá-la:

- . *L fala, sorrindo e olhando para mim: "a tia morava na casa dos anões..." (3^{as});*
- . *Diz que minhas unhas são bonitas, pega nelas e em meus brincos (3^{as});*
- . *T (...) me olha, comenta sobre minha bolsa (...) (13^{as});*
- . *Um deles pega em meu relógio e fala: "tem uma pulseira igual..." (14^{as});*
- . *(...) mexem na minha pasta e comentam sobre ela (14^{as}).*

Mostraram-se curiosos em relação a ela e seu trabalho, ao qual creditaram um angustiante teor persecutório, que as levou a se sentirem preocupadas, ameaçadas e temerosas:

- . *Alunos (...) perguntam sobre o que escrevo (...). Um deles indaga ainda: "para que é essa prova?" (2^{as});*
- . *Pergunta para mim: "escreve o que?" (5^{as});*
- . *Um aluno me questiona (referindo-se ao que escrevo): "isso daí é nota, é?"*
Pergunto: "nota de quem? E ele explica: "dos meninos..." (6^{as});
- . *(...) pergunta se também sou professora e se observo as crianças, quando então digo que sim (10^{as});*
- . *Alguns integrantes da turma chegam até onde estou, pegam em meus papéis e dizem: "ela escreveu muito, não é?" (13^{as});*

As crianças conferiram autoridade à pesquisadora, ou lhes atribuíram poder, quando inferiram que tinha conhecimento semelhante ao das professoras, e lhe pediram que estabelecesse limites aos quais se enquadrariam:

- . *Pede, então, duas vezes para mim: "me ensina aquele ali que eu não sei fazer, não..." (2^{as});*
- . *(...) uma delas queixa-se de uns meninos para mim (11^{as});*
- . *O que fica mais tempo junto de mim denuncia: "derrubaram a menina..." (13^{as}).*

Demonstraram-lhe confiança:

- . *Crianças vêm me perguntar se vou ficar aqui, me pedem para guardar chinelos (...) (2^{as});*
- . *Jl deixa seu caderno e lápis junto de mim e pede: "tia, pastora aí para eu jogar..." (...) (7^{as});*

Os alunos parecem ter atribuído à pesquisadora uma função provedora, em termos de alimentos, afetos e de outros elementos de que precisavam para manter-se vivas, já que aquela lhes proporcionou o referido suprimento, parecendo que também a consideraram como uma *mãe suficientemente boa*, conforme a visão de Winnicott (1993):

- . *Chego à sala de aula e alunos me abraçam, gritando: "tia!..." Um deles me pergunta se trouxe merenda (...) (10^{as});*
- . *T pede: "tia, me dá uma folha?" (13^{as});*
- . *R avisa que eu trouxe bolachas e as crianças vêm para perto de mim. Pede para ficarem sentadas e informa que eu as distribuirei. Começo a distribuição e elas furam a fila, escondem as bolachas que têm para pedirem mais, dizem que querem mais, mesmo com as mãos ainda cheias delas. Jl traz o irmão e fala: "é meu irmão, não ganhou ainda, é um bebê..." Explico que darei amanhã, pois muitas crianças vêm para perto de mim pedir mais bolachas, já que me viram guardar um pouco do segundo saco (que não daria para todos) (14^{as});*
- . *Repito que darei amanhã (...). E outro indaga: "só amanhã?" (14^{as}).*

Essa situação pareceu ilustrar o uso da mendicância, por parte das crianças, para tentar compensar suas antigas e arcaicas carências afetivas, como ressalta Winnicott (1987):

. Muitas crianças chegam junto do carro quando vou embora, pedem dinheiro, as canetas que vêem em seu interior, dizem que estavam "pastorando" (vigiando, protegendo) meu carro (...), oferecem uma rifa (sorteio de um objeto através de bilhetes numerados) para que possam merendar (...) (12^{as}).

• Agressividade

Poucas vezes as crianças mostraram-se hostis ou agressivas com a pesquisadora e, quando o faziam, tentavam, em geral, consertar esses atos mais impetuosos. Pareceram ter-se sentido, também, algumas vezes (como na fase inicial das observações e quando as crianças relataram fatos constrangedores de suas vidas), incomodadas com sua presença, situação que lhes provocou angústias persecutórias e condutas ríspidas. Notou que lhe atribuíram um papel de expectadora diante do contexto de sofrimentos diversificados do qual faziam parte, e que recriaram, na verdade, o teor invasivo de sua conduta.

Nesse fragmento, a criança pareceu ter buscado a desmoralização do suposto poder e autoridade da pesquisadora, tentando descobrir nela uma fragilidade semelhante à dos outros alunos:

. Aparece um calango, todos correm, uma menina diz: "a tia ficou com medo..." (Referindo-se a mim) (2^{as}).

Nesse caso, o menino faz uma espécie de careta e insiste em mostrá-la, principalmente, à observadora, tentando assustá-la, parecendo querer dizer, satiricamente, de seu mal-estar por ser observado. Parecia querer me falar, na verdade, que não havia nada de belo para ser por mim observado e que, se houvesse, teria que

descobrir essa beleza retirando as máscaras e armaduras que o grupo usava para a esconder e, ao mesmo tempo, ansiava por mostrar:

- . *A criança com os olhos revirados chega junto de mim e outra criança me mostra seu feito (2^{as});*
- . *Uma bola usada num jogo de futebol bate em mim (2^{as});*
- . *C chuta uma bola como se jogasse futebol e depois fica jogando-a para cima, batendo a bola em mim (7^{as});*
- . *J1 (...) move uma bola, que bate em mim (7^{as});*
- . *Batem em mim e uma delas enuncia: "... olha aí, fez a mulher errar, não foi?" (8^{as});*
- . *Uma criança bate em mim e diz, quando agarrada: "oh (...) aí, (...)" (8^{as}).*

Na situação, seguinte alguns alunos pareceram querer conturbar ou acabar com o material que lhes parecia ameaçador e causava ansiedades:

- . *Abalroam em meus escritos (9^{as});*
- . *Uma menina sentada na minha frente, no espaço exíguo, murmura algo que não entendo após meus papéis tocarem nela, como se reclamasse pelo fato (11^{as});*
- . *A bola de futebol vem para trás das minhas pernas (...). A bola (...) bate, depois, duas vezes em mim (11^{as});*
- . *Alunos vêm lutando e caem em cima de mim. Peço: "esperem..." Um deles fala: "desculpe..." E outro diz: "tia..." (12^{as});*

Você é polícia ou bandido?!... (10^{as})

5.2 Criança com criança

Os alunos demonstraram amizade nas conversas, atividades lúdicas e condutas nas quais foram atenciosos uns com os outros, buscando estabelecer elos.

Impulsos não apenas eróticos, mas também tanáticos, porém, incitaram disputas, rivalidades, tentativas de obter privilégios exclusivos, brigas e condutas agressivas, situações ambivalentes que também caracterizaram os processos interativos das crianças.

5.2.1 Relações cordiais

Os brinquedos foram práticas constantes entre os colegas, que usaram sua criatividade para inventá-los das formas mais diversas e com materiais muito simples, revelando o simbolismo de suas possibilidades imaginativas e de construção. Por meio da dimensão lúdica e do grupo, conseguiram elaborar sofrimentos e usufruir da alegria genuína, identificando-se mutuamente num espaço de transicionalidade, como indica Winnicott (1975):

- . *Encontram uma pequena bola e jogam futebol com ela (2^{as});*
- . *Alunos brincam com pedaços de pau (...) (2^{as});*
- . *Uma criança chama outra para cantar (...) (2^{as});*
- . *Crianças conversam e desenhavam (2^{as});*
- . *R pede que cantem (...). Os alunos, então, entoam conjuntamente: "olá (...), coleguinha, como vai..." (3^{as});*
- . *Levantam, olham as figuras umas das outras, animam-se com as revistas velhas, conversam alto, parece uma festa (3^{as});*
- . *Outros jogam futebol com uma caixa de fósforos vazia (3^{as});*
- . *Espalham-se pela horta, correm, vão até uma casa e sentam-se no muro (3^{as});*
- . *J1 diz: "os menino e as menina me deu, trocou mais eu" (referindo-se à massa). Crianças chamam J1 (que tem pequenas bolas de massa) e lhe mostram suas produções (4^{as});*

- . Um menino entra embaixo de uma mesa e J1 indaga: "tem bicho aqui? É o E... Tia, tem gente embaixo da mesa..." Riem. Uma criança joga a chinela, riem outra vez e J1 aponta: "tá ali, C..." (4^{as});
- . Crianças gritam, alegres (4^{as});
- . PH chama C para dançar (...) e ele vai, quando então PH roda com ele, puxando seu braço (7^{as});
- . Alunos brincam de "pega-pega" (...) (8^{as});
- . Andam em cima e em baixo do banco (...). Crianças gritam, derrubam o banco, viram-no de cabeça para baixo e sentam-se nele, enquanto uma delas o levanta e gira, ao mesmo tempo em que colegas gritam (8^{as});
- . Um aluno também canta: "... amigos de vizinhos..." (8^{as});
- . (...) outro canta: "prá gente ser feliz..." (8^{as});
- . (...) colegas falam sobre o jogo (...) (9^{as});
- . Uma delas mostra, olhando figuras: "oh os amigos... O Leandro... Quem morreu foi esse... o A ..." E canta: "(...) companheiro..." (10^{as});
- . Um menino (...) faz cambalhota e diz: "(...) Depois eu faço, quando vocês terminarem (...)" (10^{as});
- . J monta, com uma folha de um livro, uma espécie de chapéu, e seu colega tenta imitá-la (10^{as});
- . (...) outro tapa, com as mãos, os olhos de uma menina, que diz seu nome trocado e ele o repete (11^{as}).

As crianças também utilizaram estratégias de aproximação recíprocas que incluíram gentilezas, auxílios, encorajamentos, condutas respeitosas e afetuosas, cuidados, conversações, informações, ofertas de presentes e elogios. Pareceram, também, ter desempenhado funções de amparo, proteção e provimento psicofísico, assemelhando-se às figuras parentais:

- . H pergunta para J1 como era o nome do homem que estava bêbado e ela informa: "B" (2^{as});
- . Uma criança chega (...). Um menino exclama: "rainha do milho..." L revela: "ela desfilou..." (3^{as});
- . J1 mostra: "oh, L, a Hebe (...). Oh, gente, o Leandro (...)" (3^{as});
- . L pergunta: "quem quer Banana de Pijama?" Crianças respondem: "eu..." (3^{as});
- . Uma criança diz para outra: toma que é teu" (com relação a um lápis) (3^{as});
- . L dá um papel dobrado para outra criança (3^{as});
- . R pede: "H, não é para fazer pelo C..." H afirma: "foi ele que fez..." (4^{as});
- . (...) e R pede para outro aluno ir com o colega (...). R pede a H para levar crianças para a espirulina e diz: "H agora é o nosso monitor..." (4^{as});
- . J1 fala para mim: "tia, se quiser escrever aqui pode escrever", e diz o mesmo para um menino (4^{as});
- . J1 chega junto de vários colegas (...) (4^{as});
- . J1 pergunta para outra criança: "tu tá fazendo o que, mulher?" (4^{as});
- . Alunos se levantam, conversam uns com os outros (...) (4^{as});
- . Quando R sai crianças conversam mais (5^{as});
- . J1 segura a tigela e dá folhas para colegas (7^{as});
- . Uma menina põe a cabeça entre as pernas, como se chorasse, e colegas aproximam-se (7^{as});
- . Meninos ganham e colegas torcem (7^{as});
- . PH chega junto de T, pergunta por que chora, mas ela continua chorando. L está junto dela (...) (7^{as}).

Um aluno demonstrou confiança em seu colega:

- . Uma criança grita: "M, me ajuda..." (7^{as});
- . Uma criança conta que mata barata (...). Outra (...) declara: "e é com a mão..." (8^{as});

- . Dizem: "(...). Me dá aí, P, a borracha..." (8^{as});
- . Outra pede: "tia, faz a ponta..." M replica: "fazer ponta p'ra que? Tai o seu..." Uma outra diz: "tome o meu... Olha a minha mão... Abre a mão..." (9^{as}).

Nos dois casos seguintes, partilharam com os amigos o pouco material escolar que tinham:

- . Um aluno vem com a mão cheia de lápis e comenta: "eu já tenho um bocado..." E dá alguns deles para um colega, que também afirma: "eu já tenho um bocado..." (9^{as});
- . Crianças verbalizam: "olha, meu (...). Tem outro, outra cor... É dela... Ele me deu dois..." (9^{as}).

Nesse fragmento de sessão, o aluno mostrou empatia e preocupação com o outro no que tange à fome e à escassez alimentar, dividindo com ele sua merenda e preservando-lhe a vida:

- . Um deles põe resto de leite no copo de um colega (...) (9^{as}).

Nesse enunciado, o menino demonstrou reconhecer limites e o espaço do outro companheiro de escola:

- . (...) diz: "agora é tu, macho (...)" (9^{as});
- . Crianças conversam: - "trouxe a tarefa? Não. Quer que eu faça prá tu? Não..." (10^{as});
- . Alunos (...) se despedem de uma criança menor: "até amanhã, M." (...) um aluno maior (...) volta e puxa M para trás, rindo, e depois fala, em tom jocoso, puxando-o outra vez: "meu amigo... Amanhã nós brinca, M, não precisa chorar, não..." M resiste a ser puxado (...) (10^{as});
- . Um aluno (...) pega com carinho na cabeça de uma criança menor (...) (11^{as});
- . Um aluno cai, outro vai ajudá-lo (...) (11^{as});
- . Uma menina passa a mão nos cabelos de outra (11^a s).

Nos dois contextos seguintes, as crianças tentaram defender os colegas de situações perigosas:

- . *Agora dois meninos prendem uma menina (...). Uma criança enuncia: "vai soltar ela ou não vai? (...)" (12^{as});*
- . *O que fica mais tempo junto de mim denuncia: " (...) derrubaram a menina" (J1 está caída no chão) (13^{as});*
- . *R pede para falar mais devagar e colegas o ajudam a contar a história (12^{as}).*

Nas quatro situações seguintes, os colegas tornaram-se mais próximos de E, uma menina muito tímida, retraída e isolada, tentando estabelecer contato com ela, valorizando-a, respeitando-a e apoiando-a em suas dificuldades de relacionamento:

- . *Outra menina (...) enuncia: "E sabe, mas não quer dizer..." (13^{as});*
- . *Uma delas pergunta para E (...) sobre massa e outra senta junto dela (13^{as});*
- . *Um colega chama E para brincar, mas ela não o faz (14^{as});*
- . *Uma colega fala: "E, me diz um negócio..." (14^{as}).*

5.2.2 Relações hostis

As crianças, muitas vezes, transformaram o espaço escolar num campo de batalha, onde se trataram com aspereza e se agrediram verbal e fisicamente. Travaram duelos por objetos e pessoas mas, na verdade, pareceram lutar para não serem massificadas, num contexto em que tantos concorriam para angariar suprimentos psicofísicos, e sim individualizadas e atendidas em suas necessidades de afeto, atenção e reconhecimento:

- . *Alunos enunciam: "te dou um murro..." (4^{as});*
- . *(...) outras dão tapas entre si (...) (5^{as});*
- . *Uma menina põe a cabeça entre as pernas, como se chorasse (...). M pergunta o que é e R fala: "como sempre brigando, né? (...)" (7^{as});*
- . *(...) R (...) fala: "(...).Não pode bater na cara de ninguém, engraçadinha (...). M e ... não podem se ver que brigam (...)" (7^{as});*

- . *Uma delas aperta o pescoço de outra (9^{as});*
- . *(...) um menino prende os braços de outro para trás (10^{as}).*

Os alunos demonstraram egoísmo , não repartindo com os colegas o reduzido material didático:

- . *Uma criança mostra seu desenho para outra. Olham-me. Uma delas me pergunta se dei lápis e digo que não. Brigam pela caixa de lápis (1^{as});*
- . *Uma criança tem uma caixa de lápis de cor só para ela e outra comenta: "quebrou..." (1^{as});*
- . *PH pede para trocar livros com crianças, mas não trocam (3^{as}).*

A merenda não foi partilhada nessas situações, sendo escassa no âmbito escolar, e muito raramente, trazida por poucos alunos:

- . *Cinco crianças tiram pacotes de "cheetos"¹¹, comem e não dividem com as outras (...). (1^{as});*
- . *(...) uma criança come "cheetos" (...). Uma outra pede merenda para ela, que nega, dizendo: "é minha merenda..." (6^{as});*
- . *Um deles (...) diz: "eu já comi tudinho." (...). Ele prossegue: "e nem deixei prá você" (Referindo-se à E) (11^{as}).*

Em algumas situações, os alunos revelaram-se malevolentes ao projetarem nos colegas preconceitos que eles mesmos sofriam. Menosprezando-os, desvalorizando-os, injuriando-os e insultando-os, apontaram, muitas vezes, na frente de todos, suas limitações e dificuldades, que também pareciam ser semelhantes às suas. Usaram expressões depreciativas e enunciados grosseiros, como palavrões, referentes ao processo primário e à fase anal que eram inerentes a alguns deles, e revelaram atuações conflitivas entre o desejo de integração e desconstrução no âmbito relacional:

11 - Tipo de alimento salgado apreciado pelas crianças.

- . *As crianças ironizaram a timidez da colega: "E2 não quer falar e outra criança diz: "ela não sabe falar." R, contudo, afirma: "sabe" (1ªs);*
- . *Colegas falam: "(...). Ei, tu é muda, é?" (Dirigindo-se a E, menina isolada e tímida) (11ªs).*

O menino demonstrou preconceito racial com a colega nas situações seguintes, mesmo tendo a mesma tonalidade escura de pele que ela:

- . *G fala que desenhou uma igreja (...). Enquanto R continua questionando sobre a produção gráfica de G uma criança comenta: "ela é negra..." (1ªs);*
- . *Um deles diz para J (...): "a bunda do teu irmão é preta (...). É bem pretinha (...)"*
Um aluno fala: "ei, bundão..." (10ªs).
- . *L fala: "ele tem medo de barata (...)" (3ªs);*

Usaram chistes, algumas vezes para tentar minimizar as tensões provocadas pelas dificuldades escolares que lhes eram, geralmente, características:

- . *Uma criança me fala, mostrando o caderno (...), que sabe copiar o alfabeto (...), mas outra me diz: "tia, ela não sabe tirar da lousa" (2ªs);*
- . *R aponta letras, diz que quer que aprendam e não decorem e crianças dizem, errando algumas e acertando outras. (...). Quando questionadas individualmente algumas crianças erram e outras riem (2ªs);*
- . *Um menino enuncia: "... fiz aqui..." Outra criança comenta: "todo errado, o dele..."*
E conversam: "... não sei fazer aquele (...). Se tu não fizer tu vai ficar com zero..." (4ªs);
- . *Crianças dizem: "(...). Tu sabe fazer isso aqui?... O que? Sabe? Sabe é porra!..." (4ªs);*
- . *Comenta ainda com desenhos nas mãos: "... é uma flor que dará ao pai... Está bonito?" Uma criança fala: "não..." (5ªs);*
- . *PH insulta com um colega (bate nele, diz que não sabe ligar), que grita (...) (3ªs);*

. *A citada menina chega até J (...), que desenha, e indaga: "tu não sabe fazer teu nome não, é?" E repete a pergunta, mas J não responde (13^{as}).*

Os alunos satirizaram os dramas familiares dos colegas que, provavelmente, pareciam com os seus. Tentaram mascarar, disfarçar ou negar incômodos, defendendo-se das próprias angústias:

. *J1 revela: "quando meu vô bebe briga com minha vó, diz nome com minha vó."*

Outra criança ri (...) (2^{as});

. *O menino diz: "(...). Meu pai foi preso, deu um murro no guarda..." (Um colega ri) (12^{as}).*

Crianças comentaram, maldosamente, nos próximos casos, sobre a subnutrição dos colegas e seus parentes, observável, praticamente, em toda a turma:

. *Uma criança chega e L comenta: "ela está magrinha..." A criança põe a bolsa na frente do rosto, tímida (3^{as});*

. *Um colega diz: "o pai dela é bem magrinho (...)" (14^{as});*

. *Alunos vão à lousa e meninos brigam: "jumento... Cabeça de boi, de olhão..." (8^{as});*

. *Crianças falam: "(...). Tu é pidão (pessoa que pede muito)... Vai prá lá, oião (...)" (10^{as});*

. *Uma criança enuncia: "... bicha feia... tu, cabeça de milho..." (15^{as});*

Nessa situação a criança culpa outra pelo desaparecimento de um material do colega, situação que se repetiu algumas vezes:

. *Um aluno acusa: "ele ali pegou..." (3^{as});*

. *Uma criança se queixa de que outra a chamou de baitola (...) (5^{as}).*

Nesse caso, a criança pareceu ter-se envergonhado pelo fato do colega ter feito referência pública à sua moradia humilde, e desloca para ele sua frustração pelas deficitárias condições de subsistência:

- . Pergunta se na casa dos alunos tem banheiro e lixeira (indaga para uma delas e um colega explica: "tia, é um beco..." A criança briga com ele, diz que não sabe onde é) onde a mãe põe o lixo (8^{as}).

Nessa situação, o aluno, quando indicou o precário estado da sandália de sua colega, constrangeu-a por tornar explícita também sua pobreza:

- . Uma criança fala: "J, é para comprar uma chinela..." (14^{as});
- . M diz: "... baitola..." R pergunta: "M, que palavra é essa?" Criança: "é feia...";
- . R enuncia: "a tia não quer que chame mais esse nome. A tia não quer mais ouvir que você chame T por esse nome... Todo mundo tem um nome, não é para chamar ninguém mais de baitola e filho duma égua na escola..." (8^{as});
- . M fala: "baitola, filho da puta..." (8^{as});
- . Um aluno verbaliza: "... não sabe brincar... Não é a tua vez, agora..." (9^{as});
- . (...) outros dizem: "(...). Aquele gordão..." (10^{as});
- . (...) um deles (...) exclama: "perdedor..." (11^{as});
- . (...) falam: "...quando eu morrer já deixo minha marca... filho de rapariga..." (12^{as}).

As práticas lúdicas entre os alunos também denotaram violência, e muitas delas incluíram cenas em que policiais agrediam bandidos e comunitários, tendo um insidioso conteúdo de morte. Identificaram-se com os agressores (os que matam), e com os agredidos (os que morrem), parecendo não discernir se seriam policiais ou bandidos, mas parecendo inferir, respectivamente, suas condições de poder (policiais, malfeitores e delinquentes) e fragilidade (comunitários). Tentaram, na verdade, enfrentar e elaborar seus dramas cotidianos:

- . Meninos agem como se brigassem, um deles atua como se fosse dar murro, mas é brincadeira (1^{as});
- . (...) dois meninos brincam de luta, um apertando os braços do outro para trás como se estivesse prendendo - o . Outro menino chega e diz: "é tu e ele contra eu" (2^{as});

- . Outras falam: "... a polícia... Segura ele, polícia... Ladrão... ladrão... a polícia... Eu sou o bandido..." Crianças lutam, um menino cai e T exclama "arre" com cara de dor (8^{as});
- . Um menino que lutava no chão bate a mão na cabeça, sentado, como se sentisse dor (8^{as});
- . Meninos se encostam de frente para a parede, enquanto um outro os revista. Um dos revistados pergunta: "você é polícia ou bandido?!..." Ele retruca: "... bandido é você..." (10^{as}).

Tentaram assustar outros:

- . Um menino revira as pálpebras dos olhos e chama C, dizendo de forma atemorizadora: "ah... Vou te pegar..." (2^{as}).

Brigaram por brinquedos:

- . Ficam com uma caixa de fósforos com um retrato de jogador, disputada por meninos (3^{as});
- . Um menino segura uma luva e toca no braço de outro. R briga. Uma criança diz: "é quebra-braço" (4^{as});
- . R denuncia: "T com... estava brincando de Kung Fu..." (7^{as});
- . Meninos ficam em pé e brincam de luta. Dizem. "filho da mãe... Nem sabe lutar, o T..." (8^{as});
- . Outra criança aponta um lápis para um colega como se fosse uma espada. (...). Crianças se agarram, lutam como se fosse brincando e gritam (...): "é briga, é briga..." (8^{as});
- . Outra diz: "vamos brincar de bola, seu baitola..." (8^{as});
- . Uma delas diz: "vou passar amarelo no teu cu..." (9^{as}).

Houve alunos que não estreitaram laços com outros:

- . Algumas crianças ficam sentadas ou em pé, isoladas (2^{as});

- . *Uma criança chama outra para cantar, ela não vem e a primeira canta sozinha (...)* (2^{as});
- . *Crianças enunciam: "tá brincando com nós, não..."* (5^{as}).

Os alunos destruíram materiais de outros, parecendo testar se seus professores e colegas, aos quais atribuíam as funções parentais, suportariam sua angústia e agressão sem rejeitá-los, como sugere Winnicott (1987):

- . *M está triste porque P rasgou seu dever (...)* (6^{as});
- . *Uma criança declara que M também rasgou a borracha de C (...)* (6^{as});
- . *H fala que PH rasgou o livro (...)* (6^{as}).

Quem quiser lápis venha avançar aqui... (15^{as})

5.3 Criança com grupo

A experiência grupal e a construção de sua representação interna possibilitou aos seus membros a constituição de uma matriz imaginária de unidade ou ilusão grupal, deslocamento defensivo que instaurou, como menciona Anzieu (1986), um grupo familiar ideal. Configurou, também, a criação de um espaço potencial e transicional de caráter terapêutico, que propiciou suporte afetivo, continência e crescimento, de forma semelhante ao *holding* materno referido por Winnicott (1975), num contexto onde houve plurais e inventivas manifestações lúdicas. Em alguns momentos, contudo, o grupo se fragmentou, parecendo que não reconhecia ou fomentava uma unidade corporal imaginária e íntegra em seu âmbito, nem havia transposto, satisfatoriamente, o período de existência caótica inicial para o de integração, e pareceu ter vivido angústias inimagináveis ou de aniquilamento, como ainda assinala Winnicott (1993). Sua conduta violenta ou anti-social afigurou-se como tendo ganhos secundários, quando pareceu que buscava reaver a mãe ou vivências

satisfatórias perdidas a ela concernentes, ou ainda testar a capacidade do grupo para sustentar ou conter suas angústias. Esse fenômeno ilustrou, também, a suposição básica de luta e fuga indicada por Bion (1975), possivelmente por ter regredido até a fases arcaicas de sua evolução, reativando níveis psicóticos e intensas angústias esquizoparanóides e, portanto, desorganização e morbidez. A existência de um inimigo que deveria ser combatido pareceu ter sido freqüente no nível inconsciente do grupo, o que explicou sua tendência para agredir e defender-se de perseguidores.

5.3.1 Integração

Identificações cruzadas entre as crianças e destas com a professora configuraram um *holding* materno adequado, conforme as idéias winnicottianas; quando se sentiram pertencentes ao grupo, buscaram proximidades, descobriram afinidades, provocaram enlevos e também admiraram modelos de conduta ou egos ideais, segundo o pensamento freudiano, e potencializaram o espaço transicional e lúdico com seus talentos e criatividade. Pareceram vivenciar a suposição básica de acasalamento, de acordo com a teoria bioniana e, com esperança messiânica, tornaram-se solidários e se uniram diante de perigos comuns. Essa fase assemelhou-se à posição depressiva, indicada pelas idéias kleinianas, quando o grupo realizou trocas afetivas mútuas entre seus membros:

- . *Um deles faz um chapéu de papel e pergunta: "quem quer chapéu?" (13^{as});*
- . *Um colega verbaliza: "... brinque com a J (...)" (13^{as}).*

• Liderança

Algumas crianças pareceram atender às necessidades da maioria dos colegas e representar seus interesses, tendo-se conduzido com empatia e sensibilidade no âmbito do grupo:

- . *J1, que demonstra liderança, aponta a cadeira junto dela para eu sentar (2^{as});*
- . *Oferece água para alguns colegas e fala: "a água tá aqui, se quiser beber eu deixo beber..." (4^{as});*
- . *L comenta: "todo mundo desmaiando por causa da J..." (5^{as});*
- . *Pergunta se as meninas querem ir, elas vão, tendo L à frente, e os meninos fazem coro, torcendo e gritando várias vezes: "L, L, L!..." (5^{as});*
- . *R comanda a torcida com as crianças, gritando o nome de J1 várias vezes. Pergunta quem ganhou e as crianças dizem que foi outra menina (7^{as}).*

• Atitudes semelhantes

As crianças pareceram ter idéias, prazeres, dores, receios, mitos, segredos e regras semelhantes, conduta, em geral chistosa, que instaurava unidade, coesão e força na grupalização:

- . *R pergunta se vão para a praia só e alunos dizem que não porque ladrão rouba (...), praia mata, tubarão come (1^{as}).*

Preferiram não relatar, num conluio, as cenas rabiscadas no material lúdico, projetivo de seus sofrimentos e angústias:

- . *Os alunos desenharam figuras humanas e animais e falam baixo sobre os desenhos (2^{as});*
- . *Quase ninguém conta as histórias dos desenhos (2^{as}).*

Nas situações a seguir, os alunos mostram a importância do misticismo ou religião para a sustentação ou equilíbrio do grupo:

- . R convida: *"vamos rezar para agradecer a Deus (...)." Crianças dizem: "em nome do Pai, do Espírito Santo..." (3^{as});*
- . *Cantam, riem e batem palmas. Cantam outra vez, enquanto um menino dança: "lá vem o Seu Chiquinho, tocando seu violão, ele dança, ele pula, ele faz requebradinho... A velha saiu da igreja com seu tercinho na mão, chorando porque não tinha nem padre, nem sacristão (7^{as});*
- . *(...) livros (...) são olhados com curiosidade e prazer (3^{as});*
- . *Várias crianças afirmam: "não foi eu não, tia... Ainda bem que não fui eu... Nem eu..." (3^{as});*
- . *As crianças ficam em silêncio (4^{as});*
- . *Crianças esfregam os pés no chão e fazem barulho (4^{as});*
- . *Crianças brincam com os papéis, contando-os (...) (4^{as}).*

Nas brincadeiras seguintes, empreendidas com gozo pelas crianças, os balões pareceram representações de úteros prenhes prestes a explodir de vida, como o grupo do qual participavam:

- . *Crianças enchem bolas (7^{as});*
- . *Crianças brincam com balões (7^{as});*
- . *Chama a atenção dele e de H: "criança quer brincar..." R também chama a atenção de alunos que brincam (8^{as}).*

5.3.2 Desintegração

O grupo revelou, algumas vezes, fragmentação, parecendo reativar angústias primárias, suas respectivas defesas e padrões arcaicos de conduta. Pareceu sentir-se coagido por conflitos que ameaçavam sua coesão com a desorganização

recorrendo, então, a mecanismos defensivos como a identificação projetiva e a negação. Conforme as idéias bionianas que, por sua vez, são referenciadas pelas concepções kleinianas, a grupalização pareceu ter fomentado a vivência da posição esquizoparanóide, quando seus membros recearam ter, em seu âmbito, sua identidade ou corpo individual fragmentado.

• Isolamento

Algumas crianças não se incorporaram às atividades do grupo escolar, e pareceram sentir-se solitárias, abandonadas e enquadradas na comunicação reativa do silêncio, apontada pelas idéias winnicottianas, usufruindo, contudo, da grupalidade em termos de elaborações, apesar de seus traços esquizóides:

- . *Outra está só na frente de uma casa (10^as);*
- . *Colegas falam: "(...). Ei, tu é muda, é?" (Dirigindo-se à E, menina isolada e tímida) (11^as);*
- . *T vai fazer o dever deitado no banco de cimento, bem longe dos colegas (11^as);*
- . *(...) um deles se irrita (...). R pede para o referido aluno que não se zangue (ele se isola), declara que ela não brigou (...). (12^as);*
- . *T está sozinho (...). (12^as).*

• Monopólio de pessoas

Pareciam necessitar de contatos humanos que as identificassem e valorizassem:

- . *J1 me pede várias vezes para desenhar na folha de papel onde escrevo (2^as);*
- . *M, um menino, (...) pede: "(...). Faz meu nome, tia..." (9^as);*
- . *(...) Um colega anuncia: "vou pedir mais à tia..." (10^as).*

• Monopólio de objetos

Os alunos demonstraram precisar também de elementos ou peças que pareciam nunca conseguir satisfazê-los ou suprir suas faltas e carências, na verdade muito mais afetivas do que materiais:

- . *Uma criança tem uma caixa de lápis de cor só para ela (...) (1ªs);*
- . *Crianças falam em levar lápis para casa (...) (1ªs);*
- . *Pega uma das revistas que eu trouxe para a turma e pede para ela, pedido feito também por outra criança. (6ªs);*
- . *Uma das crianças que brinca fala: "não é seu, é meu..." Alunos repetem esse enunciado. (6ªs);*
- . *H brinca com outros meninos e diz: "é meu, é meu, é meu..." (7ªs);*
- . *Um aluno fala: "(...). Tia, eu quero um (...) brinquedo (...). Crianças dizem: "...êpa, me dá o meu..." (9ªs);*
- . *Uma criança fala: "você pegou dois... pega ali, pega... eu quero outra..." (9ªs);*
- . *Pede o jogo para guardar e um deles fala: "é meu." R explica, então, que não pode levar para casa, senão não se terá mais jogo para brincar", e procura pelo outro jogo. (9ªs);*
- . *Alunos enunciam: "(...). A J1 não deixa a gente pintar..." R repreende: "ei, J1, é para todo mundo..." E, juntamente com M, continua: "é para deixar os outros coleguinhas pegarem nos lápis, viu?" Uma menina (L) se queixa que outros "não deixam (...). Alunos dizem para J1: "(...). Ela quer só para ela (...). J1 choraminga e R lhe fala: "J1, os lápis são de todos os coleguinhas, de todo mundo, só não pode levar para casa..." (13ªs);*
- . *Meninos brigam e um deles choraminga (...) por causa de cinco centavos. Uma criança fala: "é mil reais." R declara: "ficarei com o dinheiro para a merenda." (13ªs);*

- . Começo a distribuição e elas furam a fila, escondem as bolachas que têm para pedir mais, dizem que querem mais, mesmo com as mãos ainda cheias delas. J1 traz o irmão e fala: "é meu irmão, não ganhou ainda, é um bebê..." Explico que darei amanhã, pois muitas crianças vêm para perto de mim pedir mais bolachas, já que me viram guardar um pouco do conteúdo do segundo saco (que não daria para todos). Repito que darei amanhã (...). E outro indaga: "só amanhã?" J1 dá uma de suas bolachas para o irmão. (14^{as});
- . (...) M fala: "eu vou dar dois..." um aluno replica: "não, eu não quero dois, não, eu quero a caixa. Quem quiser lápis venha avançar aqui (...)" (15^{as});
- . Alunos verbalizam: "tia, me dá um, me dá o lápis de cor, tia... Quem quer mais avança aqui (frase que um deles repete). Várias crianças avançam para pegar os lápis e M e R brigam com elas (15^{as}).

• Atos rudes

Os alunos agrediram-se psicológica, física e verbalmente, configurando um processo destrutivo por meio do qual pareciam querer avaliar o potencial de resistência ou suporte do grupo no que tange às suas ansiedades:

- . Uma delas chora, R indaga por que e ela explica: "porque ele me empurrou." (5^{as});
- . Outros ainda lutam quando entram na sala (...). Gritam e lutam (...). (10^{as}).

Pareceram dramatizar e denunciar a violência das diligências policiais e dos ataques de bandidos, confundindo personagens e papéis. Expressaram, com intenso conteúdo de morte, seu caráter funesto, nocivo e desastroso:

- . Meninos se encostam de frente para a parede, enquanto um outro os revista. Um dos revistados pergunta: "você é policia ou bandido?!..." Ele retruca: "...bandido é você..." (10^{as});

- . Crianças (...) chutam-se, empurram-se, agarram e imobilizam outras pelas costas e dizem: "(...) já morreu (...)." Um deles aperta o pescoço de outro (...). Caem no chão empurrando-se, chutando-se (...). (11^{as});
- . Ouço um choro sentido de um deles e vejo vários outros a sua volta. Contam que um menino amarrou o que chora. (...). A criança que chora encontra-se amarrada com um cordão bem apertado ao seu corpo, no qual vejo marcas. Alunos se levantam e lutam (...). Crianças se chutam (...). Outro vai dar um chute e cai no chão, enquanto colegas riem (...). (10^{as});
- . Um aluno cai, outro vai ajudá-lo e ele o derruba. Colegas riem. (11^{as});
- . Uma criança se queixa: "...minha ferida... me empurraram... Foram os meninos..." (11^{as}).

Proferiram palavrões e expressões ríspidas entre si como se fossem sórdidos, torpes, infames, culpados, dinamizando cenas lúdicas que tentavam tornar grotescas:

- . Meninos ficam em pé e brincam de luta. Dizem: "filho da mãe..." (8^{as});
- . Alunos verbalizam: "...cagar (...) porrada nele..." (10^{as});
- . (...) confirma, enunciando para outros meninos que se aproximam: "vai dar o cu (...)" (11^{as});
- . (...) colegas verbalizam: "...baitola, rapariga (...)" (11^{as});
- . Alunos verbalizam: "cabeça de esgoto (...)" (12^{as}).

O grupo referiu-se, algumas vezes, a cenas de furtos, quando se queixavam de que os colegas tiravam coisas uns dos outros e pareceram sentir-se, literalmente, roubados, enganados, traídos, lesionados ou prejudicados. Acusaram-se mutuamente, instigando constrangimento, e sentiram-se perseguidos:

- . R diz: "(...). E, já começou a sumir coisas? E o apontador? Só vão embora quando aparecer." Acha-o e comenta: "uma criança se enganou, pôs o apontador na bolsa." (1^{as});

- . *M fala: "E diz que sumiu um lápis dele... É muito feio tirar coisas dos outros. Não levem lápis de cor para casa." (3^{as});*
- . *L avisa que sumiu algo dela (...). A menina diz que foi "uma cadernetinha." Outra criança revela: "A minha também..." (4^{as});*
- . *M fala: "(...). Olha nas coisas de todo mundo (...)." L olha. (4^{as}).*

Pode comer até morrer? (9^{as})

5.4 Criança com tarefa

Apesar de muitas das atividades escolares terem sido programadas pelas professoras, os psicodinamismos inerentes ao grupo investigado puderam ser observados. Materiais e práticas didáticas e lúdicas funcionaram, então, como objetos e fenômenos transicionais, intermediando projeção e criação.

5.4.1 Necessidade de se sobressair

Os alunos pareceram querer demonstrar méritos pessoais em termos de ser, ter e fazer, ou seja, revelar que tinham qualidades, que eram capazes de executar satisfatoriamente as atividades propostas, que possuíam coisas ou objetos valorizados pela comunidade e que gostariam de ser elogiados ou reconhecidos.

Os alunos pareceram querer mostrar sabedoria, conhecimento, habilidade e versatilidade:

- . *Jl me mostra sua cópia confusa do alfabeto e comenta: "tia, estou aprendendo..." (2^{as});*
- . *E (...) comenta que vê seu nome escrito em meu caderno (3^{as});*

- . Um aluno verbaliza: "olha aí, tia, com os oi (...) fechado..." (E cita outra vez as palavras que leu com os olhos fechados) (11^{as});
- . Alunos me mostram suas colagens (...) (3^{as});
- . J1 fala: "terminei, tia, mais logo, eu terminei logo." Diz ainda para mim: "tia, eu terminei o meu mais rápido!" (4^{as});
- . R enuncia: "a história de hoje é muito bonita..." L e H afirmam: "já sei..." (4^{as});
- . L sobe no palco (...), começa a cantar e dançar e R diz: "perai, L, você já foi, agora são elas..." (7^{as});
- . (...) colegas falam sobre o jogo: "... eu já ganhei (...)" (9^{as});
- . Um menino (...) faz cambalhota e diz: "(...). Ei, C, fica olhando..." Continua: "isso aqui eu faço, oh... bem alto..." (10^{as}).

Objetos simples e escassos na comunidade foram usados pelas crianças, muitas vezes de forma exagerada e exacerbada. Tentaram, provavelmente, suplementar sua baixa auto-estima, apresentando elementos que a maioria dos colegas não possuía, quando então pareceram sentir-se mais valorizadas socialmente:

- . J1 mostra para M seu caderno e exclama: "olha o caderno novo que eu comprei..." (2^{as});
- . J1 mostra uma escova de dentes (6^{as});
- . M fala: "tenho seis cadernos..." (8^{as});
- . Alunos enunciam: "(...). Já andei dez vezes de ônibus, de carro... Já vi luzinhas com nomes das lojas, no centro (...)" (12^{as});
- . Crianças verbalizam: "(...). Oh os meus tamanco... minha roupa bem limpinha..." (13^{as});
- . Pergunta para as crianças de onde tomam água e elas falam: "na minha casa tem geladeira, minha mãe comprou geladeira (...)" (14^{as}).

No caso seguinte, a menina pareceu querer realizar, mesmo de forma alucinatória, no âmbito grupal, como indica Anzieu (1986), o seu desejo de ser loura

ou de ter um biótipo, a seu ver, mais digno de admiração e respeito (era morena), e também falar no sentido de ter vez e voz numa sociedade classista, discriminatória e excludente. Freyre (1987) constatou o impacto racista entre algumas meninas brasileiras na fase de transição entre o trabalho escravo e livre, ressaltando o costume de presentear, àquela época, o tipo etnocêntrico de boneca loura e cor-de-rosa, que glorificava a alvura da pele e o louro do cabelo como caracteres identificadores de um tipo superior de pessoa. A moda das mulheres brasileiras (como oxigenar os cabelos e usar *blush*, por exemplo) imitava a das européias. Negavam, então, o tom moreno da pele dos habitantes de um país ensolarado e tropical, reprimindo expressões nacionais genuínas e assimilando ou imitando, passivamente, modas importadas e alienígenas. Essa afinidade psicocultural tomou aspectos de subordinação e anti-ecologia, pois muitos desses hábitos eram inadequados ao clima, natureza e ambiente do País. A criança, portanto, pareceu negar sua ancestralidade, raízes e história, reproduzindo, de forma subalterna, a ideologia hegemônica da classe dominante, e continuando a negar, como seus antepassados, sua identidade:

. *Uma delas revela: "eu tenho uma boneca bem lourinha que fala..." (13^{as}).*

5.4.2 Modo de revelar carências, desejos e interesses

As atividades educativas também se constituíram numa forma de manifestar necessidades e, por conseguinte, sonhos, interesses e desejos por parte da criança, tanto referentes a questões afetivas como de cidadania.

• Afetivos

As crianças pareceram precisar de figuras de identidade, proteção, apoio e suprimento afetivo, provavelmente encontradas apenas no nível imaginativo:

- . *L explica, referindo-se à sua produção gráfica: "eu na piscina com o pai" (1ªs);*
- . *Crianças enunciam: "(...)... Vamos só?" (1ªs);*
- . *T senta ao meu lado e põe sua cabeça no meu ombro (2ªs).*

Winnicott (1985, p17) enfatiza: "para que os bebês se convertam (...) em adultos saudáveis (...), independentes, mas socialmente preocupados, dependem (...) de que lhes seja dado um bom princípio, o qual está assegurado, na natureza, pela existência de um vínculo entre a mãe e o seu bebê: amor é o nome desse vínculo." Seu pensamento sugere a necessidade dos cuidados parentais primitivos e, essencialmente, do *holding* materno, condição que parece ter sido inferida pelo aluno no episódio seguinte:

- . *Pergunta: "o que é pessoa boa?" Uma criança responde: "o que dá banho (...), carinho, que cuida..." (6ªs).*

• De vigor ou resistência

As crianças revelaram fragilidade ou necessidade de mostrar força em suas experiências escolares.

Expressões, entidades, qualidades e objetos foram revestidos de poder pelas crianças de forma simbólica, mítica ou mágica:

- . *M e R perguntam para as crianças quais os desenhos de que mais gostaram, e algumas declaram que foram os delas próprias (13ªs);*
- . *PH canta novamente (...): "... coragem (...). É ter muita coragem..." (3ªs);*
- . *Uma outra pergunta: "a tia vai dar uma coroa prá gente?" (4ªs);*
- . *A citação segue em frente: "(...) dragão (...), monstro..." (4ªs).*

O menino mostrou um autoconceito débil, parecendo que necessitava receber louvores concernentes a sua produção gráfica e, por conseguinte, reforço egóico:

. Um aluno comenta (sobre seu desenho): "tá feio..." (13^{as}).

• Sexuais

Curiosidade, desejo, opressão, angústia, preconceito e fantasia referentes à sexualidade, acompanhados de expressões e ações depreciativas, ríspidas, grosseiras e, muitas vezes, chistosas, parecendo que lhes atribuíam caracteres de sordidez e culpa, marcaram a psicodinâmica grupal. Pareceram, ainda, ilustrar o conflito dos alunos entre a vontade de vivenciar a sexualidade, como os adultos, e a atuação infantil, ao nível do processo primário que lhes era inerente.

Alguns alunos mostraram-se curiosos sobre as formas corporais e a nudez:

. R mostra: "olha o menino..." Um aluno indaga: "cadê ele nu?" R fala: "não tem ninguém nu, não (...)" (8^{as});

. R ainda fala: "não quero que tirem calção de ninguém na palhoça, nem peguem na bunda de ninguém..." (8^{as}).

O papel masculino foi enfatizado, revelando a grande incidência do machismo, que pareceu configurar-se como um fator de inclusão e valorização na comunidade.

As meninas pareceram introjetar e repetir o discurso e o papel passivos das gerações de mulheres anteriores, apresentando uma espécie de síndrome de Cinderela, no sentido de contentarem-se com funções sociais secundárias e aceitarem ser preteridas e violentadas, não somente em termos físicos e psicológicos, mas também políticos, no que tange à negação constante de seus direitos:

. R graceja: "não é agora, não, macho (...)" (8^{as});

. (...) diz para um aluno que mexia nos tamancos de uma menina que "pode calçar os tamancos de uma colega; homem também usa, mas pode cair." O menino retruca:

- "não sou nem veado..." R questiona: "o que é veado, não é um animal?" Uma criança explica: "é quando um homem beija um homem..." R pergunta: "e pai não beija filho?" Um aluno diz: "é na boca, usa brinco..." Ela interroga outra vez: "e artista da televisão não usa?" (14^{as});
- . (...) M (...) briga com um menino "porque levantou a saia da J" (uma adolescente). Emuncia: "coisa linda, levantando a saia da J..." Crianças riem (10^{as});
 - . Uma criança canta, olhando as gravuras de uma revista: "tem mulher prá todo lado (e repete várias vezes), não dá prá ficar parado..." (10^{as});
 - . Um aluno fala: "a vó disse que quem come sibicu (mitra) de galinha gosta de mulher..." (11^{as});
 - . Agora dois meninos prendem uma menina (agarram-na, um de cada lado, pelos braços). Uma criança enuncia: "vai soltar ela ou não vai? (...)" (12^{as});
 - . Meninos e meninas correm; meninos agarram-nas e puxam-nas para a palhoça (14^{as});
 - . Uma aluna conta, hesitante: "tem um homem perto da minha casa que é sem-vergonha..." (14^{as});
 - . Um menino bate numa colega, que se defende (...) (15^{as}).
 - . T revela que quer contar a história da Branca de Neve: "(...). Príncipe abriu caixão da Branca de Neve e ela se acordou" (3^{as});
 - . R pede para contarem histórias (...), um deles verbaliza-as: "(...). A Branca de Neve... Lá vem a bruxa... deu o veneno prá matar... a maçã... deu uma maçã envenenada... o príncipe deu um beijo... ela enviveceu..." (12^{as});
 - . Uma menina fala: "ei, aqui só é parte de mulher, não é parte de homem, não..." (10^{as}).

Pareceram inferir a vida sexual dos adultos e, com angústia e ambivalência, a admiraram e invejaram, identificando-se com pessoas que lhes eram

significativas, como os pais, para satisfazerem, de forma imaginária, seus desejos reprimidos:

- . (...) uma aluna comenta: "(...). Olha a bunda da mulher, os peitos dela... Olha o Papai Noel com a mulher dele..." (3^{as});
- . Crianças dizem: "(...) a namorada do Ronaldinho (...)" (3^{as});
- . R conta: "a Selva e o Mar ficam amigos e se tornam namorados..." J1 comenta: "como papai e mamãe..." Crianças riem. R narra: "Selva fica grávida e tem um bonito neném (4^{as});
- . Uma menina (...) diz: "... meu amor (...). Eu quero só você (...)" (6^{as});
- . I. me conta: "T é namorado dela (referindo-se a uma colega)..." (6^{as});
- . (...) e outra verbaliza: "(...) meninos estão namorando..." (11^{as});
- . (...) outro tapa, com as mãos, os olhos de uma menina, que diz seu nome trocado e ele o repete (11^{as}).

No caso seguinte o menino parece aludir ao complexo edipiano (quando a criança experimenta desejos amorosos e hostis concernentes às figuras parentais), referenciado pela postura da professora, ocasião em que sua fala teve uma conotação de proibição e punição:

- . R diz: "menino pega na pinta para fazer xixi..." Crianças riem. R continua: "por que essa vergonha toda? Menino tem pinta e menina tem piu-piu... Todo mundo tem, não precisa ter vergonha disso... Só não pode andar nu porque o pessoal acha feio..." Um menino fala: "corta a pinta..." (8^{as});
- . Pede para os alunos desenharem "um menino escovando o dente (...)". Uma criança diz: "eu não sou mulher prá ter menino..." (8^{as});
- . Um aluno faz a seguinte indagação, repetindo-a: "quer que eu faça os dois se beijar?" (8^{as});

- . Crianças riem quando R pergunta se pode ficar noiva de T. Uma delas responde: "não, porque ele é muito pequenininho..." Ela indaga ainda: "como é se casar?" Uma criança explica: "é... ir para a lua de mel (...)" (12^{as});
- . Participantes da turma verbalizam: "(...) moça bonita não sai daqui..." (13^{as});
- . Uma colega pega um lápis e fala: "meu batom", e ri (13^{as});
- . Uma menina brinca com suas pulseiras coloridas (...) (13^{as});
- . J completa: "tem que usar sutiã..." (...). Uma menina fala: "J já usa sutiã..." E outra comenta: "tem mulher que tem peitão..." Colegas riem (14^{as});
- . T se deita no chão (...). Ele alisa o cabelo de uma menina que também se deita no chão, a qual, então, se levanta (14^{as}).

Usaram expressões que agrediam e depreciavam os elementos masculinos e femininos, muitas vezes dirigidas a figura materna :

- . M diz: "... baitola..." R pergunta: "M, que palavra é essa?" Criança: "é feia..." (...). E interroga: "M, quem te ensinou esse nome?" (...). R enuncia: "a tia não quer que chame mais esse nome. A tia não quer mais ouvir que você chame T por esse nome... Todo mundo tem um nome, não é para chamar ninguém mais de baitola e filho duma égua na escola" (8^{as});
- . M fala: "baitola, filho da puta...";
- . Um menino diz com outro: "sua bicha..." (10^{as});
- . (...) confirma, enunciando para outros meninos (...): "vai dar o cu (...)" (11^{as});
- . (...) colegas verbalizam: "... baitola, rapariga (...)" (11^{as});
- . (...) repetem palavrões: "... filho de rapariga..." (12^{as});
- . Crianças verbaliza: "(...). Ele é mulherzinha (...)" (13^{as}).

Os alunos mostraram preconceito racial:

- . Um deles diz para J (a adolescente): "a bunda do teu irmão é preta, eu vi ele cagando (...)" (10^{as});
- . Uma criança fala: "a mãe diz que quem gosta de branco casa com negro..." (11^{as}).

Demonstraram que se angustiavam e sofriam com a repressão concernente ao tema da sexualidade:

. R (...) fala: "(...). Quem menstruou?" Uma colega ri. J (uma adolescente) revela que já menstruou e uma criança indaga: "a J já?" J verbaliza: "... sente dor de cólica..." (...). Uma criança ri. R pergunta ainda: "o que sai?" Uma menina diz: "eu sei, mas não posso dizer. Vou contar para minha mãe..." Meninas se levantam, rodam e correm na sala (14^{as}).

• De cidadania

- Alimento

A fome foi um dos temas mais freqüentes que surgiram nos relatos do grupo analisado. As crianças revelaram-se vorazes, insaciáveis, permanentemente insatisfeitas, com uma avidez que pareceu remetê-las a outros espaços e tempos mal vividos, insuficientemente elaborados e irremediavelmente arcaicos. Winnicott (1985) ressalta que os cuidados dispensados a uma criança na fase vital primitiva satisfazem, principalmente, necessidades psicológicas e emocionais, mesmo que pareçam relacionar-se com necessidades físicas.

A voracidade insaciável das crianças no que tange a alimentos, elementos materiais e afeto pode ser ilustrada por alguns comentários sobre a psicodinâmica que caracteriza a concepção freudiana. Laplanche e Pontalis (1988) explicam que na citada teoria o desejo (que se constitui num dos pólos do conflito defensivo) inconsciente tende a realizar-se, restaurando os sinais vinculados às experiências primitivas de satisfação. Tem nexos com traços mnésicos e realiza-se através da reprodução alucinatória das percepções que se transformaram em sinais dessa satisfação. A fantasia será configurada pela organização desses sinais e orientará

a busca objetal no real. É, portanto, irreduzível à necessidade (que se origina de um estado tensional interno, sendo satisfeita através de ações específicas, no sentido de uma procura objetal adequada), por não se constituir numa relação com um objeto real, independente do indivíduo, mas com o fantasma ou fantasia. Lemaire (1977) indica a ênfase da investigação lacaniana sobre o desejo na doutrina freudiana, considerando-o como vestígios de uma primeira experiência de prazer vivida com a mãe. Barros (1991) ressalta que as fantasias inconscientes tendem a atualizar-se e a serem representadas conscientemente. A falta essencial, experimentada pelo bebê ao ser separado da mãe faz com que passe da necessidade ao desejo quando atinge o nível do simbolismo. É quando percebe, então, que o mundo real pode ser representado psiquicamente, e seus objetos podem ser alucinados, quando ausentes. Volich (1991) enfatiza que o desejo causado pelo objeto determina identificações que nunca satisfazem a pulsão. Reproduz, então, a relação do sujeito com objetos perdidos.

Percebi os referenciais psicossociológicos que permeavam a grande festa em que se transformava a hora da alimentação para o grupo de escolares, os quais lhe retiravam a banalidade e lhe atribuíam um teor ritualístico. Foi uma celebração inconsciente e também consciente da simbologia de sua vida sócio-afetiva, também pontuada pelos referenciais antropológicos. Essa festa ou ritual transcultural começava por sua anunciação (quando os alunos eram informados de que naquele dia haveria merenda), incluía, ainda, a preparação do ambiente (o alimento, entre os quais o leite e o pão parecem ter sido muito valorizados, chegava numa bandeja rústica), quando as crianças se sentavam, na palhoça, cantavam e repartiam a comida, situação que se configurava no ápice da cerimônia. Consumava-se, assim, um ritual de comunhão e celebração, quando o grupo, por meio das identificações recíprocas, da cantiga e expressividade sentimental uníssona, do ritmo conjunto, tornava-se uno. Aquele ritual parecia simbolizar a fé, esperança, e a dialética da vida ressurgida, renovada, da ressurreição sobre a morte. Todos eram convocados, convidados para se aproximar do

alimento que significava o êxito sobre a fome, mesmo por um dia. No momento da comunhão ou da partilha, todos eram servidos e comiam partes do alimento totêmico, que representava o próprio grupo que seria fragmentado, repartido ou morto, sendo então re-incorporado ou ingerido para poder renascer ou ser recriado. O alimento nutriu e potencializou afetivamente o grupo, cujos membros ficaram mais próximos, usufruindo do clima lúdico e prazeroso. Incluíram-se na significativa cerimônia que celebrou a vida de cada um e a de todos. Vitorioso sobre a morte, a miséria ou a fome de alimentos ou afetos, que o perscrutava e ameaçava, o grupo renasceu, simbolicamente, quando seus membros comungaram e repartiram seus suprimentos nutricionais e emocionais, reafirmando e comemorando a vida:

- . (...) professora (M) pede atenção para G, que informa que desenhou (...) bacia cheia de bombom derretendo e caindo (...) (1^{as});
- . R informa: (...). "Não tem merenda essa semana, trazer de casa. Quem tem merenda, come; quem não tem vai ver livros de histórias" até ela acabar de passar o dever. "Dinheiro para comprar 'cheetos' na mercearia só depois." Cinco crianças tiram pacotes de 'cheetos', comem e não dividem com as outras, nem também com as professoras (1^{as});
- . Uma criança pergunta por merenda (...) (1^{as});
- . Um menino exclama: "Rainha do Milho..." (3^{as});
- . L diz: "vai ter sanduíche de lanche? (...). Várias crianças falam do lanche (...) (3^{as});
- . Crianças olham revistas (...). Numa delas há uma foto de uma criança faminta e uma aluna comenta: "olha que criança feia!..." L pergunta: "quem quer Banana de Pijama?" Crianças respondem: "eu..." (3^{as});
- . Criança olha demoradamente uma página com vários e apetitosos pratos de comida (3^{as});

- . Chega a hora do recreio e distribuo bolachas, primeiramente com quem não tem merenda e depois com quem tem ("cheetos" e biscoitos). Comem com gosto, repetem e L fala: "está boa esta bolacha!..." (3^{as});
- . Uma fruta, depois, também é disputada por eles, que a comem (3^{as});
- . Mostra para mim um papel dobrado e indica: "oh um sorvete!(...) bocona p'ra te comer..." (3^{as});
- . T revela que quer contar a história da Branca de Neve: "... bruxa deu maçã envenenada para ela e ela morreu..." (3^{as});
- . Ela pergunta (...): "a tia trouxe bolacha para a merenda?" (4^{as});
- . M fala para uma criança: "guarda a merenda que ainda não é hora do recreio..." (4^{as});
- . L (...) enuncia: "(...). Está morta de fome..." (4^{as}).

As crianças também revelaram, muitas vezes, além da fome, a sede, fato que parece ter ilustrado não apenas a escassez e importância da água no contexto da seca nordestina, mas a falta de um "seio bom", como nas idéias de Melanie Klein (1982), que pudesse propiciar, através do leite (alimento que, literalmente, foi indicado pelos alunos como um dos seus preferidos), a vida, ou de uma "mãe suficientemente boa", conforme o pensamento winnicottiano, que trouxesse suprimentos não somente nutricionais, mas essencialmente afetivos:

- . Crianças falam: "mamão, cara de feijão (...). Tem água no filtro? Tem... Tem não..." (4^{as});
- . Alunos fazem fila para beber água no filtro (...) (4^{as});
- . Pedem para beber água (...) (5^{as});
- . M indaga: "quem é que sabe aquela música: "cai chuvinha nesse chão, prá molhar a plantação (...) (9^{as});
- . Suas colegas verbalizam: "vamos brincar de água..." E se abraçam, enunciando: "glute, glute (como se bebessem o referido líquido)..." (10^{as});

- . *Outros bebem água (10^{as});*
- . *M verbaliza: "vou fazer adivinhações para vocês: o que é, o que é que cai em pé e corre deitado?" Alunos arriscam respostas: "(...). M fala: "não, é a chuva (...)" (13^{as});*
- . *R enuncia: "(...). Não tem mais água para beber "(13^{as});*
- . *Serve água para a turma e pergunta: "quem é que quer mais água?" Muitas crianças gritam e levantam as mãos: "eu..." (15^{as});*
- . *Distribuo bolachas, que crianças recebem e pedem mais (4^{as});*
- . *Um menino chega com uma espécie de copo de leite para J (4^{as});*
- . *Um deles põe resto de leite no copo de um colega (...) (9^{as});*
- . *Meninos chegam, correndo e alegres, trazendo pães e sacos de leite, em relação aos quais crianças exclamam: "oba, leite!..." (13^{as});*
- . *R quer saber: "quem gosta de leite gelado?" A maioria grita: "eu..." (13^{as});*
- . *Merendam leite, pão e verbalizam: "... tia, quero mais leite (...)" (13^{as});*
- . *Outros cantam (...): "(...) leite em pó..." (13^{as});*
- . *R quer saber: "quem gosta de leite gelado?" A maioria grita: "eu..." (13^{as});*
- . *Merendam leite, pão e verbalizam: "... tia, quero mais leite (...)" (13^{as});*
- . *Outros cantam (...): "(...) leite em pó..." (13^{as});*
- . *Quando eu era pequena era uma bola, tomava muito mingau..." (14^{as}).*

Os alunos apresentaram distúrbios alimentares ou pica, quando ingeriram substâncias que não eram alimentos e que, habitualmente, não eram apetitosas, mas provocavam asco, situação que ocorre, em geral, com crianças subnutridas (Grunspun, 1981):

- . *(...) outra põe uma pá na boca e segura um pequeno prato com saliva, que também põe na boca (4^{as});*
- . *R fala: "(...). Vixe Maria, comendo massinha, não pode comer massinha, não, que fica cheio de verme..." (4^{as});*

- . (...) *uma delas põe resto de massa na boca (4ªs);*
- . *Crianças também têm papéis, que põem na boca (4ªs);*
- . (...) *R enuncia: "(...). Está comendo a bolsa... Está com fome é, M?" Crianças riem (6ªs);*
- . (...): *"(...). Adora comer lápis... Vai ficar com a barriga bem grande, cheio de verme (...)" (5ªs);*
- . (...) *M solicita: "eu gostaria que vocês desenhassem os presentes que gostariam de dar aos pais..." Uma criança fala: "eu gostaria de dar biscoito..." (5ªs);*
- . *M (...) continua: "(...). Sumiu a merenda da T?" (5ªs);*
- . *A turma continua falando sobre os presentes para os pais: "(...) peixe (...);"*
- . *Um aluno anuncia: "vou comprar pipoca prá todo mundo!..." (5ªs);*
- . *Uma outra comenta ainda: "hoje trouxe merenda, um milagre..." (6ªs);*
- . *Vou também para a palhoça, onde uma criança come "cheetos". Pergunto: "gosta de cheetos?" E ela responde: "e de bolacha, pão, bolo..." Uma outra pede merenda para ela, que nega, dizendo: "é minha merenda..." (6ªs);*
- . *Uma criança me pergunta: "tem mais bolacha?" Respondo: "amanhã eu dou..." Ela indaga outra vez: "vai ter sempre bolacha?" (6ªs);*
- . *P olha para dentro da lixeira e fala para colegas, rindo: "olha, tem bolacha, tem..." (6ªs);*
- . *Pergunta: "o que é pessoa boa?" Uma criança responde: "o que dá (...) comida, almoço (...)" (6ªs);*
- . *Cantam: "lá vem a Sinhá Marrêca, com seu samburá na mão, ela diz que vem vendendo empada de camarão (...)." J1 segura a tigela e dá folhas para colegas (7ªs);*
- . *As crianças parecem comer a sopa com prazer (7ªs);*
- . (...) *dou pães para todos (...) e crianças me pedem mais (9ªs);*
- . *Uma criança pergunta: "pode comer até morrer?" (9ªs);*

- . Crianças olham as figuras das revistas e uma delas diz, apontando para uma gravura formada de biscoitos: "tia, olha as bolachas... Eu queria comer essas bolachas, olha..." (10^{as});
- . R convida a turma para tomar sopa e fala, algumas vezes, que "quem quiser mais tem." Uma criança revela: "eu quero a panela toda..." (10^{as});
- . Alunos verbalizam: "(...) bolacha... compro de morango porque a mãe não deixou comprar de chocolate porque..." (11^{as}).

As diversas formas de religiosidade pareceram, também, ser oportunidades encontradas pelas crianças para se alimentar:

- . R comenta que um aluno "só vai quando tem comida boa no terreiro..." (11^{as});
- . Um aluno indica que "tem (...) bolo no terreiro..." (11^{as});
- . R questiona: "tem festa?" Uma criança responde: "foi aniversário do pastor... surpresa... dois bolos com uva e chocolate em cima..." (11^{as});
- . A menina explica: "(...) rezar, (...) picolé..." (11^{as});
- . Uma criança conta: "tia, na festa eu comi dois bolos, um com uva e ..." (11^{as});
- . O citado aluno continua: "está cheinha a minha barriga... tem que secar..." E pega, então, em seu estômago (11^{as});
- . Um deles revela: "estou com fome..." (11^{as});
- . R verbaliza (...): "H, você quer merendar?" O menino responde, rindo: "tô com fome, tô com dor de barriga..." (12^{as});
- . R mostra um livro onde há a figura de uma cidade e diz que passarão por "lugares onde há (...) padaria..." Indaga: "sabe o que é padaria?" Crianças respondem: "é onde tem pão... É bom demais..." (12^{as});
- . Crianças revelam: "eu tô com fome, eu quero merendar, eu quero almoçar a minha tapioca seca..." Um colega também repete que quer ir para casa merendar, que está com fome (12^{as});

- . Uma criança explica: "(...). Onze horas vou p`ra casa merendar... Vou comer cinco pão..." (12^{as});
- . R avisa que eu trouxe bolachas e as crianças vêm para perto de mim. Pede para ficarem sentadas e informa que eu as distribuirei. Começo a distribuição e elas fúram a fila, escondem as bolachas que têm para pedirem mais, dizem que querem mais, mesmo com as mãos ainda cheias delas. J1 traz o irmão e fala: "é meu irmão, não ganhou ainda, é um bebê..." Explico que darei amanhã, pois muitas crianças vêm para perto de mim pedir mais bolachas, já que me viram guardar um pouco do conteúdo do segundo saco (que não daria para todos). Repito que darei amanhã (...). E outro indaga: "só amanhã?" (...) (14^{as}).

- Brinquedos

A atividade lúdica, na infância, quase se confunde com a própria vida da criança, já que a utiliza para relaxar, pensar, experimentar, ousar e criar. Têm um caráter prazeroso, catártico e terapêutico, no sentido de propiciar exercícios da imaginação, possibilitar a expressão de sentimentos, o alívio de angústias e o domínio de situações. Por seu intermédio, representa papéis do mundo adulto, interioriza valores e estabelece contatos sociais, recriando o mundo, simbolicamente, através de objetos diversos e simples (Arfoilloux, 1980).

A brincadeira infantil é explicada por Winnicott (1975) em termos de desenvolvimento biopsicosocial, tendo relação com as realidades interior e exterior (mundos interno e externo) da criança, favorecendo a integração da personalidade e os processos interacionais.

Os escolares deste estudo usaram sua criatividade para inventar brincadeiras simples, prescindindo dos brinquedos como objetos materiais, dos quais, praticamente, não puderam usufruir. Encenações de seu cotidiano, onde a violência se

afigurou como uma de suas características, foram freqüentes, sendo permeadas por ações chistosas, como cantigas, danças, histórias e ditos humorísticos que buscavam suavizar ansiedades, creditando um teor tragicômico às situações vivenciadas no âmbito do grupo.

Cenas violentas parecem ter sido reproduzidas de seu contexto sócio-familiar:

- . *R briga com H e B (...). Diz que da próxima vez vai tirá-los, que não sabem ficar em festa, só sabem estar batendo; não sabem brincar, só sabem brincar de agarrar...* (7^{as});
- . *R indaga e declara: "vocês sabem que dia é hoje? Dia do Estudante, por isso que a tia quis que hoje fosse um dia diferente, não passou tarefa na lousa, isso também foi uma escola, aprendemos a ganhar e a perder. A tia também ensinou hoje que não se pode brincar brigando, como a E e o M. Mas a tia também não gostou porque vocês desobedeceram (...). B, ninguém brinca de luta em festa, não... Quando você vai para um aniversário, para a igreja, para o pastor, vocês brincam de luta, de Kung Fu?" Crianças riem* (7^{as});
- . *R fala que dará algo melhor que brinquedos para eles, que são livros (usados). Diz para levarem para casa e olharem. Uma criança pergunta: "e rasgarem?"* (7^{as});
- . *Outra criança aponta um lápis para um colega como se fosse uma espada* (8^{as}).

Ações de gangs e apreensões policiais também foram dramatizadas com acentuados conteúdos de destruição e morte, parecendo que eram freqüentes na comunidade:

- . (...) *dois meninos brincam de luta, um apertando os braços do outro para trás como se estivesse prendendo-o. Outro menino chega e diz: "é tu e ele contra eu"* (2^{as});
- . *Outros falam: "... a polícia... Segura ele, polícia... Ladrão... ladrão... a polícia... Eu sou o bandido..." Crianças lutam, um deles cai e T exclama "arre" com expressão de dor* (8^{as});

- . Meninos se encostam de frente para a parede, enquanto um outro revista-os. Um dos revistados pergunta: "você é polícia ou bandido?!..." E ele retruca: "... bandido é você..." (10^{as});
- . Um menino põe a camisa na cabeça e no rosto, de forma a cobri-lo quase totalmente, deixando apenas os olhos de fora, e ajuda um colega a colocar sua camisa de forma semelhante (11^{as});
- . Crianças têm camisas nas cabeças de modo a cobrir seus rostos (como pessoas que não querem ser reconhecidas) e correm em volta de uma espécie de mastro fincado no chão (11^{as});
- . Dois meninos sem as blusas nas cabeças pegam, com violência, um colega que cobre o rosto com sua camisa, o qual cai, é esmurrado, agarrado e capturado, dizendo: "eu não vou prá o chefe de vocês..." Os outros falam: "vai";
- . E outros colegas verbalizam: "... aquele bandido... deixa ele fugir (...). Ele fugiu..." (11^{as}).

Na cena seguinte, o aluno demonstrou força e persistência, qualidades que pareceram ter também caracterizado o grupo estudado:

- . Colegas emunciam ainda: "vamos embora levar ele... Ele desmaiou..." Um menino com a camisa no rosto cai estirado no banco de cimento e, mesmo assim, os outros dois colegas levam-no preso, segurando seus braços, até que o primeiro diz: "solta, não vou mais, não." Crianças brincam com o banco móvel num canto do palco e vêm pegar coisas atrás de mim (a que tinha a blusa no rosto a retira, chuta os outros colegas e fala: "vocês não me mataram ainda..." Encolhe-se e põe o rosto voltado para o chão, sobre o qual cai, cambaleante, mas é, outra vez, preso pelos outros dois colegas (11^{as});
- . Crianças brincam de correr, chutam-se, empurram-se, agarram e imobilizam outras pelas costas e dizem: "quem morrer é eu... Ei, não vale correr, não... Ei, já morreu... Não morri, não... Agora é eu e o T..." Um deles aperta o pescoço de outro e fala: "vai

- ter que me pegar, os dois..." Caem no chão, empurrando-se, chutando-se e rindo (11^{as});*
- . Alunos passam para fora da sala através da parede de galhos e dizem: "... estão fugindo... a polícia vem aí..." Um menino, com a camisa cobrindo o rosto e deixando só os olhos à mostra, juntamente com um colega, agarram T, o derrubam no chão e ele se queixa (...) (12^{as});*
 - . Agora é T que agarra o menino com a camisa na cabeça, mas depois é agarrado e derrubado, novamente, pelos dois colegas. O menino com a camisa no rosto verbaliza: "... festa de relâmpago... vai pegar a gente..." Entra na sala, dá cambalhotas e cai no chão com o rosto para baixo. Crianças saem e entram, gritam e repetem palavrões: "... filho de rapariga... nem me pega... te amarro... bá... Algumas continuam lutando. Agora dois meninos prendem uma menina (...) (12^{as});*
 - . R verbaliza: "(...). Vocês, crianças, às vezes vocês não são danados, às vezes é o que a mamãe diz (...). Por isso que digo que têm que aprender a brincar com os brinquedos de vocês..." Uma delas completa: "não fazer brincadeira pesada... gente morta..." (13^{as}).*

A influência nefasta da televisão foi notada no contexto do grupo. Soifer (1992) assinala que o citado meio de comunicação de massa pode instigar neuroses e caracteres psicopatológicos como utilização da identificação projetiva, regressão até fases arcaicas de desenvolvimento, ansiedades persecutórias e fóbicas, desorganização mental, atenção dispersiva, retardos e inibições evolutivas, personalidade frágil, submissa, simbiótica e narcisista. Os espetáculos televisivos, em especial os programas violentos, não substituem o brinquedo, forma genuína da criança fazer catarse que é muito mais efetiva que a do adulto. Esse processo lúdico, efetivamente, como um elemento intermediário entre a fantasia e a realidade, facilitaria o exercício das aptidões psicomotoras infantis:

. Alunos verbalizam: "... hoje vai passar na tv..." R pergunta o que é e reclama deles por conta da brincadeira na qual brigam, explicando que é perigosa, que "amarrar uma criança pode fazê-la morrer..." Questiona se um menino é bandido, "porque bandido é quem mata e rouba..." O menino afirma que não o é. Ela indaga, ainda, "onde viu"(...). Alunos contam que "é Ninja Americana na tv..." R explica que "na tv é de brincadeira..." Mas eles discordam: "é verdade..." R continua: "Van Dame está preparado para lutar, tem colchão para não se machucar, aqui é no cimento... Só peguem os pequeninhos para ser polícia, nunca para ser ladrão, senão acabo o recreio. Quem anda com cabeça enrolada é quem?" Crianças respondem: "é bandido de gangue..." R interroga: "tu é bandido?" O menino diz: "eu, não (...)" (12^{as});

Revelaram-se inventivas ao construir brinquedos rústicos na dimensão da transicionalidade, quando se sentiram relaxadas e livres para animar, de forma imaginária, elementos e materiais singelos e escassos:

- . R diz (...) que todos vão para a palhoça (o salão vazio que fica vizinho à escola e onde os alunos, em geral, passam o recreio). Lá não há brinquedos (2^{as});
- . Um aluno fala: "(...). Tia, eu quero um... é furado, né?... brinquedo..." M enuncia: "não é prá quebrar nenhum, ouviu, M?" Crianças dizem: "... êpa, me dá o meu (...)" (9^{as});
- . Uma mãe conta que sua criança queria que as aulas começassem logo e que acabassem as férias (3^{as});
- . Levantam, olham as figuras umas das outras, animam-se com as revistas velhas, conversam alto, parece uma festa (3^{as});
- . Vão para a palhoça, correm, chutam um saco de "cheetos" vazio, dão cambalhotas (4^{as});
- . Crianças vão brincar numa casa, sobem no muro (...) (4^{as});
- . (...) crianças correm pela horta (4^{as});

- . Crianças entram num tanque, outras ficam ao redor dele (...) (4^{as});
- . Enunciam: "... jogo (...). Ele não me pegou... Peguei..." Uma criança fica numa posição de vela, na areia (...) (4^{as});
- . Crianças puxam, gritando, o único banco da palhoça e sobem nele (4^{as}).

A brincadeira seguinte pareceu ilustrar a necessidade do provimento nutricional e afetivo (milho) dos alunos, que deveria ser oferecido por personagens significativos, essencialmente parentais, como a mãe (galinha), mas que foi frustrada em virtude das dificuldades relacionais com a referida figura materna:

- . M e crianças dizem, cantarolando, em tom de diálogo e sucessivamente: "meus pintinhos, venham cá... Tenho medo da raposa... A raposa está dormindo... Tenho milho prá lhe dar..." As crianças ("pintinhos") correm para M, que exerce o papel de "galinha", enquanto os alunos que atuam como "raposas" pegam algumas delas. R explica que "quem for pegue pela raposa não pode mais brincar porque a raposa engoliu, morreu..." (...). Fica apenas uma criança, a qual ganha a brincadeira porque chega até a "galinha" sem ser capturada pela "raposa". (...). (5^{as});
- . Crianças brincam com uma boneca, J afirma que é dela, outras sentam num banco virado de cabeça para baixo, empurrando-o e girando-o como se fosse um carro ou um ônibus. Meninos jogam futebol com uma pequena tampa e um deles grita: "gol..." (5^{as});
- . Alunos têm um saco de plástico com pequenos bonecos. Crianças rodam o banco da palhoça de cabeça para baixo, com colegas sentados dentro, até ficar metade dele na beira do palco (feito de cimento, como o resto do chão). Uma delas avisa: "o banco vai cair..." (5^{as});
- . R e M perguntam de que querem brincar e crianças respondem: "de piu-piu, guabiru (espécie mais comum de rato, de cor cinza-amarelada, que há em casas construídas precariamente)..." (5^{as});

- . *Brincam de gato e rato. Crianças não acertam dizer que horas são ("uma, duas, ..."), nem correr por fora da roda, e R ensina: "isso é um relógio..." (5^{as});*
- . *Alunos vão correr agora com um pé só (...). R pergunta: "quem ganhou?" T (...) venceu. (...). Uma criança agora segura os pés de outra, que segue apenas com as mãos apoiadas no chão na nova brincadeira. Um menino (...) nem sai do lugar quando anunciam seu início e um colega comenta: "tá, não sabe não, o A ..." Outras crianças vão em frente e R pede para irem devagar, para terem cuidado para não se machucarem e para não quebrarem os dentes (...). Meninos vão segurando as pernas de outro e R briga com eles (5^{as});*
- . *C (...) brinca com um pequeno avião (...) (5^{as});*
- . *Crianças brincam com uma espécie de jogo de memória tosco (...) (6^{as});*
- . *Alunos jogam futebol com uma pequena tampa e, depois, com um saco de "cheetos" recheado com papel e amarrado (6^{as}).*

Essa brincadeira denotou a importância da religião para a comunidade e também para as crianças, em termos de para elas se afigurar como fator de sustentação e resistência diante dos problemas econômicos e sociais que as afligiam. Pareceram buscar nos santos e divindades, à semelhança dos pais, o apoio e o consolo que não encontraram nos homens:

- . *Cantam outra vez, enquanto um menino dança: "lá vem o Seu Chiquinho, tocando seu violão, ele dança, ele pula, ele faz requebradinho... A velha saiu da igreja com seu tercinho na mão, chorando porque não tinha, nem padre, nem sacristão" (7^{as});*
- . *L e J1 dançam e L canta : "(...)" (7^{as});*
- . *Crianças brincam com balões (7^{as});*
- . *Um aluno dá cambalhotas, segura pedaços de malha amarrados em forma de círculo e fala: "vou fazer..." Duas crianças colocam-no atrás dos tornozelos, ficando uma em cada ponta do citado círculo. Um colega vai pulando com um pé só, com a espécie de corda, no tornozelo, sendo segura por outro aluno que segue atrás. Outras duas*

crianças põem agora o cordão nos quadris, enquanto uma terceira pula em cima, no meio e nos lados dele, e vão mudando de posições (12^{as});

. Pintam os desenhos com prazer (...) (15^{as});

. Um menino vai brincar com um pequeno carro na outra sala, empurrando-o sobre o banco (15^{as}).

Os passeios pareciam ser raros para as crianças, que conheciam pouco a cidade e os meios de transporte. As práticas religiosas diversificadas e a ida à praia próxima foram suas formas restritas de lazer observadas:

. Uma criança diz: "tia, eu não fui nem para o 'Beach Park', nem para o zoológico..." (11^{as});

. R pergunta se já andaram de ônibus, se já passearam, "porque terça irão para o passeio." Fala: "J1, só anda de bicicleta com teu pai..." Uma colega justifica: "ela vomita..." R quer saber: "tu enjoa?" Alunos enunciam: "não... Só fui p`ra Santa Quitéria (cidade interiorana), onde a vó mora... Já andei dez vezes de ônibus, de carro... Já vi luzinhas com nomes das lojas, no centro... Nunca andei de carro, só de ônibus... Já andei de carro também..." (12^{as});

. R enuncia: "P vai andar pela primeira vez de ônibus. Alguém enjoa quando anda de ônibus?" Um deles diz: "a tia vai levar limão..." R fala ainda: "quem enjoa vai ter que levar um saco, senão suja o ônibus" (12^{as});

. As crianças estão todas prontas para o passeio (de ônibus) ao zoológico (15^a s);

. R fala: "quem enjoa, fica com dor na barriga, leva um saco, senão tem que limpar o ônibus..." (...). L diz: "eu enjoô..." (...) (15^{as});

. As crianças sentam no chão (...), esperando o ônibus. A turma, contudo, é informada de que o ônibus não vem porque está quebrado. As crianças, antes muito animadas, voltam, então, decepcionadas, para a classe (...) (15^{as});

. Alunos vão falando (...): "(...). Quando eu passei eu fui na igreja..." R quer saber: "faz tempo que tu não passeia?" (11^{as});

- . Crianças prosseguem: "(...). É minha mãe que alimpa a igreja. Eu vou mais ela." R questiona: "tem festa?" Uma criança responde: "foi aniversário do pastor... surpresa... dois bolos com uva e chocolate em cima..." (11^{as});
- . A menina explica: "(...) orar (...). Vou todo dia (...)" (11^{as});
- . R pergunta: "brincam no fim de semana?" Alunos revelam: "eu já aprendi... eu só rezo... orar... orar... bem baixinho, quando eu vou tomar banho... Eu não vou todo dia (...). Só dia de domingo, de manhã (...). É boa, tia..." (11^{as});
- . R pergunta sobre desenhos e alunos revelam: "(...) e tem um homem prá não deixar as crianças saírem (...)" (11^{as}).

A prática lúdica, contudo, pareceu não ter sido muito valorizada pelas professoras, que lhe atribuíram um caráter pejorativo, parecendo tê-la considerado como um empecilho para as atividades educativas e para o desenvolvimento da criança, não percebendo sua significação no âmbito da evolução e elaboração das emoções infantis:

- . Vão para o recreio, mas algumas ficam fazendo o dever (4^{as});
- . R avisa que "não é para trazer nada de casa (...), só sexta- feira, no dia da recreação, uma boneca..." (4^{as});
- . Quando uma criança fala algo sobre brincar, ela diz: "vamos para lá para estudar e não para brincar..." (6^{as});
- . M (...) briga com crianças, falando: "olha a brincadeira, senão eu vou botar de castigo..." (9^{as});
- . R pergunta sobre o dever, diz que "deixem a preguiça em casa", que "têm que se esforçar para aprender", que "têm que deixar a brincadeira de lado" (10^{as});
- . Comenta que "PH não sabe uma palavra, só quer brincar..." (11^{as});
- . (...) emuncia ainda: "(...). Sei que é você que começa as brincadeiras, você é maior... A tia vai ficar muito triste com você (...)" (13^{as}).

- Educação

Os alunos pareceram bastante motivados para aprender os conteúdos transmitidos pelas professoras, mas houve muitas dificuldades para que seu processo educativo fosse efetivado, como a fome, doenças físicas, problemas cognitivos e distúrbios emocionais, necessidade de trabalhar, insuficiência de material didático e humano diante da grande demanda de estudantes, e ausência ou omissão parental. Alguns demonstraram melhor rendimento do que outros, mas em maioria revelaram que também eram excluídos nessa área, à medida que também não encontravam vagas nas escolas públicas e comunitárias regulares. Repetências, evasões, mudanças constantes de escolas e muitas faltas caracterizaram, então, a realidade dos alunos, que, após verdadeiras peregrinações geográficas (integravam famílias migrantes), pareceram encontrar, não propriamente, no conhecimento de matérias escolares (visto como uma forma de obter ascensão social), mas, essencialmente, no reconhecimento do outro e na vinculação proporcionada pelo grupo, o apoio e o sentimento de pertença que geraram satisfação e resgataram identidades:

- . (...) *Revela que esteve em outra escola (ABC) (1ªs);*
- . *Crianças enunciam: "estou com preguiça para tentar ler o livro" (e soletra com dificuldade) (1ªs);*
- . *Apaga alguns garranchos e fala: "errei esse" (2ªs);*
- . *Pede, então, duas vezes para mim: "me ensina aquele ali que eu não sei fazer, não..." (2ªs);*
- . *R aponta letras, diz que quer que aprendam e não decorem e crianças dizem, errando algumas e acertando outras. (...) (2ªs);*
- . *E conversam: "... não sei fazer aquele (...)" (4ªs);*
- . *Alunos soletram livro com dificuldade e um deles diz para uma colega: "não, mulher, não é para decorar, não..." (6ªs);*

Alguns alunos demonstraram suas capacidades:

- . R (...) elogia M, falando que está ótima aluna (8^{as});
- . Elogia ou chama a atenção das crianças, dependendo de terem acertado ou errado o dever (10^{as}).

No caso a seguir, as crianças pareceram inferir as relações causais entre a condição de classe dominada em seus direitos de cidadania e, conseqüentemente, interdita no que tange a possibilidades de existência mais plena, e o projeto político do País com suas nuances autoritárias, discriminatórias e reacionárias:

- . A história fala de um presidente (R, a diretora, indaga se sabem "quem é um presidente", e explica que "é quem manda no País") e alunos verbalizam: "... manda no povo... É mandador..." (11^{as}).

- Saúde

A fragilidade inerente à subnutrição pareceu evidenciada em patologias orgânicas, alterações sensoperceptivas e cognitivas, como a dificuldade de atenção, desfalecimento, desânimo ou passividade, e distúrbios psicológicos como a hiperatividade. A precariedade dos serviços sanitários disponíveis também foi indicada:

- . As crianças são, em geral, sujas (...), apáticas (2^{as});
- . Uma delas explica que a filha está doente da vista, que precisa ir no INAMPS e por isso não vem para a aula. Conta ainda que vai ser operada. R pergunta qual é sua cirurgia e ela revela que vai ligar as trompas para não ter mais filhos, pois tem "dois que valem por três" (3^{as});
- . Uma menina (...) deita e chora. R pergunta o que é e comenta: "uma feridinha dessa e ainda está chorando?" (5^{as});
- . L anda com um galho como se fosse uma bengala (7^{as});

- . R fala para uma criança: "(...). Essas manchas brancas em você já é verme..." (8^{as}).

O caso seguinte ilustrou a mortalidade infantil que costuma incidir sobre essa classe social:

- . M diz: "(...). Quando eu nasci era dois M, um morreu..." (8^{as});
- . R orienta que crianças devem tomar banho para (...) não ficarem doentes. Uma delas fala: "... senão fica com raiva..." (8^{as});
- . (...) outro, com as pernas repletas de marcas de feridas, deita-se sobre a mesa (9^{as});
- . E comenta ainda: "ave (...), essa menina é só caindo..." R completa: "sabia que essa menina ia cair..." (10^{as});
- . Uma criança chora cercada por colegas, falam que caiu (...) (13^{as});
- . Uma criança cai (...) (13^{as});
- . Uma criança usa óculos (11^{as});
- . Uma criança se queixa: "... minha ferida... me empurraram (...)" (11^{as});
- . R pede: "senta, preguiça..." (12^{as});
- . M continua: "o que é que anda com o pé na cabeça?" Aqui muita gente tem..." (...). M revela: "é piolho (...)" (13^{as});
- . J (...) tosse (13^{as});
- . (...) contam-me que "Jl é cega de um olho" e que "espera para fazer transplante de córnea." Perguntam-lhe como foi e ela revela: "eu caí em cima de um pau..." Uma criança junto de nós relata que tem "um pente para piolhos" (14^{as});
- . Pergunto para uma criança por que tem o rosto ferido e olheiras roxas. Indago se foi uma pancada e a irmã declara que não, explicando que "foi uma queda" (14^{as});
- . R indaga para onde a mãe leva quando as crianças adoecem, e elas dizem que vão para o posto de saúde ou hospital. Quer saber, ainda, "o que o médico faz", e uma delas responde: "corta cabeça..." (14^{as}).

- *Moradia*

A casa (a terra ou o chão) pareceu ter sido vista pelos alunos como um símbolo materno. Consideraram as habitações miseráveis, mesmo que delas não fossem literalmente os donos, como espaços potenciais e de suporte, segundo as idéias de Winnicott (1975, 1989), onde puderam se sentir acolhidos e seguros, mesmo que temporariamente, por meio do convívio com famílias esfaceladas. Tentaram levar para o lugar onde moravam objetos desejados e pessoas admiradas, acreditando, provavelmente, que iriam fomentar mais prazer lúdico no ambiente em que sofriam, na verdade, um contínuo e duplo desapossamento: o da terra, que procuravam encontrar para tentar construir casas (que eram derrubadas pelos latifundiários e pela polícia), e o do afeto, que buscavam restaurar para tecer vínculos (que eram quebrados pelos conflitos, separações e violência familiares).

Desejaram, valorizaram e tentaram preservar a casa, destacando a importância da fé, misticismo ou religião:

- . (...) Professora (M) pede atenção para G, que informa que desenhou sua casa (...) (1^{as});
- . R convida: "vamos rezar para agradecer a Deus (...) pela redinha..." (3^{as}).
- . J1 (...) me revela: "moro aqui (e aponta para a casa vizinha) (4^{as});
- . As crianças vão revelando o que gostariam de dar para o pai. L explica: "... casa..." (5^{as}).
- . L fala, sorrindo e olhando para mim: "a tia morava na casa dos anões..." (3^{as});
- . L fala para mim: "tia, precisa ir me deixar em casa porque é perigoso ir sozinha" (3^{as});
- . Pergunta o que querem fazer e crianças revelam: "ir embora prá casa." R comenta: "só quer comer e ir prá casa..." (11^{as});
- . Uma delas revela: "tô com sono e fome, mas já vou prá casa..." (11^{as});

- . (...) pede à R uma folha para levar para casa (13^{as});
- . M enuncia: "(...). Desenhou uma casa para a mãe dela... bonita..." (13^{as});
- . E discorre sobre seu desenho: "é uma casa, um terreiro (...)" (11^{as});
- . Uma criança revela, apontando para uma figura do livro: "eu já vi umas casas assim..." (12^{as});
- . Outros cantam (...): "(...) o castelo na janela (...)" (13^{as}).

Denunciaram a falta de higiene, de conforto e a miséria:

- . R indaga e orienta outra vez: "que animais se pode criar em casa? Tartaruga, cavalo; barata, não." Uma criança fala: "só em casa abandonada... E a barata voadora?"... Rato branco..." L conta: "lá em casa tinha rato branco, matamos com pau" (3^{as});
- . Pergunta se na casa dos alunos há banheiro e lixeira (indaga para um deles e um colega explica: "tia, é um beco..." O aluno inquirido briga com ele, diz que não sabe onde é) onde a mãe põe o lixo (8^{as});
- . Um deles revela: "tia, lá em casa tinha um rato..."
- . Uma delas enuncia: "rato e barata podem vir roer sua boca, menino que dorme com a boca aberta pode engolir uma barata..." (8^{as}).

Nos fragmentos seguintes, os alunos pareceram apontar a fragilidade das moradias, que sucumbem, em geral, por conta de questões climáticas (como enchentes e deslizamentos de terrenos), ações policiais e a aflição experimentada:

- . Crianças encostam, algumas vezes, tábuas e uma cadeira num canto do salão ("palhoça") e deitam no chão. Pergunto de que brincam e revelam: "de casa (...)." (Tábuas caem). (...). Caiu (as tábuas encostadas nas palhas da parede caem por ação das crianças). (...). M chega e diz que ouviu gritos, pergunta o que foi, fala que não é para tirar a tábua que fecha o buraco na parede de galhos da palhoça (5^{as});
- . (...) alunos revelam: "(...). Minha mãe estava na vigília, nas dunas, de madrugada (...)" (11^{as});

Encantaram-se com o luxo sedutor das igrejas diante de suas habitações simplórias:

- . *Declara que também não vai à missa sempre porque mora longe, "só quando dá;"*
- . *Alunos verbalizam: "(...) quintal lá fora, banheiro (...). Aqui é a escada da piscina (...)" (11^{as});*
- . *Alunos vão falando (...): "(...). Tia, quando a gente reza tem uma piscina bem grande, uma escada... Lá é bonito, lá é chique" (11^{as}).*

Na casa também viveram angústias e dores psíquicas:

- . *T conta: "quando morava no barracão o pai bebia, pegava o facão e queria matar a mãe, que não deixava..." (2^{as}).*

- Saneamento

As condições de moradia das crianças pareceram ser bastante inadequadas, já que o local era periférico e pouco urbanizado:

- . *R ensina: "façam xixi naquela coisa branca (aparelho sanitário) e não no chão, para não ficar fedorento" (2^{as});*
- . *Há um forte cheiro, que parece ser de fossa, no ar (3^{as});*
- . *Um aluno conta que a mãe põe o lixo num buraco, que não há caminhão de lixo (...) (8^{as}).*

- Trabalho

Além das atividades didáticas terem incluído o ensino de técnicas profissionalizantes (cultivo da horta, trato da espirulina¹²), as crianças realizavam outras atividades laborais valorizadas na comunidade, como a venda de verduras e o

12 - Tipo de alga que foi utilizada como suplemento alimentar para as crianças.

cuidado com carros, na rua, para ajudar no sustento da família. Pareceram ser também zelosos com os irmãos (em geral menores) e a casa:

- . *A criança que estava na horta (onde aprendia a cultivá-la) chega (...) (2^{as});*
- . *Continuam cantando: "(...). A formiguinha ensinando o preguiçoso... Deus não quer preguiçoso em sua obra..." (3^{as});*
- . *Fala para PH ir para a espirulina, mas ele não quer ir. Outras crianças querem ir e R diz para uma delas fazê-lo (avisa que não quer que digam que não querem ir, pois todos têm que ir) (3^{as});*
- . *Pergunto sobre a espirulina e a horta e elas explicam: "(...). Cuidamos da horta, limpamos (...). Pergunto se vendem as ervas (...) (4^{as});*
- . *Fala para os alunos virem para a escola, para dizerem aos pais que não é para colocá-los para trabalhar, que não devem ficar na rua porque "só tem o que não presta." Uma criança diz: "... pasturar..." (8^{as});*
- . *R fala para um aluno: "(...). Tá trabalhando, vendendo verdura?" (8^{as});*
- . *R pergunta por outros alunos, por que não vêm mais para a escola, "porque se não vierem, não irão aprender, não irão arranjar emprego..." Crianças explicam que um colega não vem porque (...) toma conta dos carros (...) (11^{as});*
- . *R anuncia ainda: "(...). Vou dizer para o A, que gostava de estudar, vir para a escola e deixar de vender verdura no sol - saiu da escola para vender verdura porque não tinha dinheiro para vocês comerem, e dizer para o T ir vender verdura (...) (11^{as});*
- . *R e M os convocam a cantar: "(...). Lavar é muito bom (...)" (13^{as});*
- . *(...) crianças entoam: "(...). Deus não quer preguiçoso..." (13^{as});*
- . *Alguns meninos, que estão trabalhando na horta, gritam quando me vêem (...) (14^{as});*
- . *R verbaliza: "(...). Quando todos ajudam, o trabalho rende mais, como hoje, que meninos foram para a horta, e meninas ajudaram a limpar a palhoça" (14^{as}).*

cuidado com carros, na rua, para ajudar no sustento da família. Pareceram ser também zelosos com os irmãos (em geral menores) e a casa:

- . *A criança que estava na horta (onde aprendia a cultivá-la) chega (...) (2ªs);*
- . *Continuam cantando: "(...). A formiguinha ensinando o preguiçoso... Deus não quer preguiçoso em sua obra..." (3ªs);*
- . *Fala para PH ir para a espirulina, mas ele não quer ir. Outras crianças querem ir e R diz para uma delas fazê-lo (avisa que não quer que digam que não querem ir, pois todos têm que ir) (3ªs);*
- . *Pergunto sobre a espirulina e a horta e elas explicam: "(...). Cuidamos da horta, limpamos (...). Pergunto se vendem as ervas (...) (4ªs);*
- . *Fala para os alunos virem para a escola, para dizerem aos pais que não é para colocá-los para trabalhar, que não devem ficar na rua porque "só tem o que não presta." Uma criança diz: "... pasturar..." (8ªs);*
- . *R fala para um aluno: "(...). Tá trabalhando, vendendo verdura?" (8ªs);*
- . *R pergunta por outros alunos, por que não vêm mais para a escola, "porque se não vierem, não irão aprender, não irão arranjar emprego..." Crianças explicam que um colega não vem porque (...) toma conta dos carros (...) (11ªs);*
- . *R enuncia ainda: "(...). Vou dizer para o A, que gostava de estudar, vir para a escola e deixar de vender verdura no sol - saiu da escola para vender verdura porque não tinha dinheiro para vocês comerem, e dizer para o T ir vender verdura (...) (11ªs);*
- . *R e M os convocam a cantar: "(...). Lavar é muito bom (...) (13ªs);*
- . *(...) crianças entoam: "(...). Deus não quer preguiçoso..." (13ªs);*
- . *Alguns meninos, que estão trabalhando na horta, gritam quando me vêem (...) (14ªs);*
- . *R verbaliza: "(...). Quando todos ajudam, o trabalho rende mais, como hoje, que meninos foram para a horta, e meninas ajudaram a limpar a palhoça" (14ªs).*

- **De objetos materiais**

As crianças indicaram a carência material que lhes era inerente e a vontade de possuir objetos característicos de uma classe social privilegiada:

- . *Uma criança me fala, mostrando o caderno (...), que (...) tem borracha (...) (2^{as});*
- . *Criança colou telefone (...) (3^{as});*
- . *(...) criança diz: "olha o tamanho do relógio..." (3^{as});*
- . *Crianças começam a cantar (...): "(...). Tudo que quiser o cara lá de cima vai me dar..." (3^{as});*
- . *Crianças falam: "(...). Quem tem borracha?..." (4^{as});*
- . *(...) cantam outra vez: "comprei uma panela de pressão..." (4^{as});*
- . *M (...) continua: "(...). H queria dar uma bicicleta para o pai, mas não pode dar agora, só quando ficar grande." Um aluno revela: "tia, eu queria dar uma televisão (que foi citada também por mais dois alunos) de presente... Caixa de perfume (indicada por dois alunos), shampoo, bicicleta..." (5^{as});*
- . *M pergunta para um aluno: "o que gostaria de dar ao pai?" Ele responde: "carro" (5^{as});*
- . *Os alunos enunciam ainda: "(...). Eu comprei uma cama (...)" (5^{as});*
- . *Um aluno verbaliza: "... televisão (...)" (10^{as});*
- . *R indaga o que tem no culto dos crentes, na igreja católica, e uma outra fala: "tem mesa..." (11^{as});*
- . *Crianças prosseguem: "(...) usa paletó, gravata e camisa (...)" (11^{as});*
- . *Alunos revelam: "(...) comprar, é o pastor que dá dinheiro (...)" (11^{as});*
- . *(...) alunos revelam: "(...) ventilador, luz (...)" (11^{as});*
- . *Faltam cadeiras para as crianças, que se sentam no chão (11^{as});*
- . *Aviso para M sobre o banco (que L beija) e entrego, também, folhas para borrão (...) (12^{as});*

- . Uma delas revela: "eu tenho uma boneca bem lourinha que fala..." (13^{as});
- . Meninos brigam (...) por causa de cinco centavos. Uma criança fala: "é mil reais" (13^{as});
- . (...) mexem na minha pasta e comentam sobre ela. Um deles pega em meu relógio e fala: "tem uma pulseira igual..." (14^{as});
- . Pergunta para as crianças de onde tomam água e elas falam: "na minha casa tem geladeira, minha mãe comprou geladeira (...)" (14^{as});
- . (...) explica que "é com guardanapo (...). Pessoal, o papel não é para comer não, viu? Quando chegar no papel tira o papel da boca, tá?" (15^{as});
- . M distribui o suco em copos descartáveis (...). R verbaliza: "(...) não quebrem o copo (...)." Um aluno pede: "(...) Tia, me dá esse copinho p'ra mim..." R fala: "o copinho pode..." (...). R fala: "(...) os copos podem levar para casa" (15^{as}).

5.4.3 Possibilidade de extravasar agressividade

As tarefas configuraram-se, também, em estratégias usadas pelos alunos para expressar sofrimento e angústia de forma agressiva, denunciando, muitas vezes, a violência social que os atingia. Winnicott (1989) ressalta que atos destrutivos ou uma tendência anti-social têm ligação intrínseca com a privação original, de que a criança se lembra por meio do material produzido em termos de brinquedos, sonhos e falas, mas é também um sinal de esperança no sentido de que a pessoa ainda acredita que a sociedade possa reparar erros com ela cometidos, e que teriam instigado a citada atuação destrutiva. Com essa prática, na verdade, busca um equilíbrio ou um limite, no contexto em que se insere, para suportar ou conter sua tensão e agressão. Tenta reaver uma provisão afetiva perdida que possa favorecer sua vida.

As crianças desta pesquisa pareceram não ter encontrado limites ou segurança no âmbito familiar e foram, esperançosas, buscá-los no grupo escolar, que pareceu ter-se constituído como seu verdadeiro lar:

- . *Brigam pela caixa de lápis (1ªs);*
- . *Seu colega manifesta-se: "vou dizer logo minha história: aqui é o carro da polícia... Aqui é os homem correndo..." (1ªs);*
- . *Desenha o símbolo da roupa da polícia (1ªs);*
- . *R pergunta se vão para a praia sós e alunos dizem que não, porque ladrão rouba, bota dentro de um saco, praia mata, tubarão come" (1ªs);*
- . *H narra: "... pescador deu com remo no pato porque não pegou nenhum peixe (...)" (1ªs);*
- . *Alguns livros são rasgados (...) (1ªs);*
- . *(...) dois meninos brincam de luta, um apertando os braços do outro para trás, como se estivesse prendendo-o. Outro menino chega e diz: "é tu e ele contra eu;"*
- . *Um menino mostra (referindo-se ao desenho): "ó o revólver dele, ó... Tá aqui o outro, olha o revólver dele..." (2ªs);*
- . *Crianças dizem: "(...). Ei, cabelo de bombril..." (3ªs);*
- . *E outro responde: "aqui só tem mesmo é cocô..." (3ªs);*
- . *Uma criança bate em PH (...) (3ªs);*
- . *Cantam: "a mulher matou o gato, com o salto do sapato..." (4ªs);*
- . *Crianças dizem: "vou trazer canhão..." (4ªs);*
- . *M repreende: "vocês quebraram os lápis tudinho nessa mesa..." (5ªs);*
- . *R avisa: "(...). Não quero ninguém com estilete..." (6ªs);*
- . *Um menino aperta o pescoço de outro (7ªs);*
- . *Meninos ficam em pé e brincam de luta. Dizem: "filho da mãe... Nem sabe lutar, o T (...)" (8ªs);*
- . *M (...) verbaliza: "(...) merda... aqui não presta prá nada... baitola (...)" (9ªs);*

- . (...) um menino prende os braços de outro para trás (10^{as});
- . Um aluno puxa um galho que compõe a parede da palhoça (...) (10^{as});
- . Gritam e lutam (...) (10^{as});
- . Meninos se encostam de frente para a parede, enquanto um outro os revista. Um dos revistados pergunta: "você é polícia ou bandido?!..." Ele retruca: "... bandido é você..." (10^{as});
- . Alunos se levantam e lutam. Um deles diz para J (a adolescente): "a bunda do teu irmão é preta, eu vi ele cagando (...)." Crianças se chutam, J se levanta. Um aluno fala: "ei, bundão..." Outro vai dar um chute e cai no chão, enquanto colegas riem (10^{as});
- . (...) briga: "vai quebrar a cabeça? Então bate..." Uma criança canta: "pirulito que bate, bate..." (10^{as});
- . (...) um aluno maior volta e puxa M para trás, rindo, e depois fala, em tom jocoso, puxando-o outra vez: "meu amigo... Amanhã nós brinca, M, não precisa chorar, não..." M resiste a ser puxado (...);
- . Um aluno dá murros na parede, agarra outro menino, luta com um outro colega (...) (11^{as});
- . Crianças verbalizam: "... paulada... Não brigam, se matam (...)" (11^{as});
- . Um deles corre atrás de outro com um pau. M briga e pergunta por que pegou o pau e H (...) responde: "para pegar o B." M fala: "vai matar, né, desse jeito..." E toma a vara. Crianças dizem palavrões (...) (11^{as});
- . Duas delas chegam segurando outra e uma diz: "... preso..." (13^{as});
- . Colegas agarram outro como se o prendessem e M enuncia: "... não vai dar porrada, não..." (13^{as});
- . Outras ainda enunciam: "vai fugir, fuge, fuge... Lá vem ele..." Gritam e correm" (13^{as});

- . *M prossegue: "o que é que pula para o ar, dá um estouro e vira pelo avesso?" Uma criança enuncia: "bomba" (...) (13^{as});*
- . *Meninos caem no chão, e dois deles agarram um terceiro (14^{as});*
- . *O irmão explode uma bola de soprar (...) (14^{as});*
- . *Um aluno verbaliza: "... ele cagou na calça... Vou dar um murro no teu irmão, viu, J?... revólver... gaiatinho..." Crianças chutam uma chinela e uma menina fala: "peguei tua chinela, J..." E ri (14^{as});*
- . *O irmão explode uma bola de soprar e R briga: "o que é isso?!... É a segunda vez. Teu pai está batendo em ti? Você não era assim... Não gosta mais da escola?" (14^{as}).*

5.4.4 Modo de expressar dificuldades

Alguns alunos pareceram encontrar entraves na experiência escolar e lúdica, afigurando-se como solitários e inquietos, provavelmente por conta de baixa auto-estima e ansiedade, condutas que pareceram denotar problemas psicossociais.

• Timidez ou insegurança

Winnicott (1989, 1990) define a comunicação direta ou silenciosa como um processo interacional primitivo com objetos subjetivos que, quando transcende o estado fusional, adquire caracteres psicopatológicos. Destaca, também, que cada indivíduo tem um núcleo do *self* incomunicável e que deve ser preservado. A solidão (junto de um outro) pode instigar relaxamento, integração, *ludicidade*, prazer e criação, devendo ser desfrutada, pois é inerente à condição humana, que deve usufruir da cultura em que se insere.

Algumas crianças da escola pareceram recorrer a defesas para lidar, de forma primitiva, com erros precoces, arcaicos e ameaçadores do ambiente, escondendo

sua autenticidade e vitalidade. Mesmo arredias, porém, pareceram gostar dos poucos contatos mais íntimos que estabeleceram, reafirmando o caráter terapêutico do grupo:

- . (...) *A criança, porém, não quer mostrar seu desenho (...) (1ªs);*
- . *E2 não quer falar e outra criança diz: "ela não sabe falar." R, contudo, afirma: "sabe" (1ªs);*
- . *Algumas crianças ficam sentadas ou em pé, isoladas (2ªs);*
- . *A criança põe a bolsa na frente do rosto, tímida (3ªs);*
- . (...) *explica: "Vergonhoso, porque tinha vergonha (...). Eu gosto é do Vergonhoso" (3ªs);*
- . *Peço para L cantar, o que faz em tom baixo (3ªs);*
- . *Fala para crianças irem para a espirulina, mas uma delas diz que tem vergonha (...) (4ªs);*
- . *Um aluno não quer mostrar seu trabalho (...) (4ªs);*
- . *Há poucas crianças isoladas, sendo C a principal delas (5ªs);*
- . (...) *R indaga ainda: "por que têm vergonha se ninguém bate nem morde?" (7ªs);*
- . *A maioria dos alunos fica sentada e bate palmas. Alguns só olham (7ªs);*
- . *C (que olha para fora do salão e depois volta para o grupo) e uma menina (que senta e olha as comemorações) estão isolados (7ªs);*
- . *As três meninas que iriam dançar ficam em pé e paradas (7ªs);*
- . *R chama: "vamos dançar..." Crianças dizem "vamos", mas só poucas o fazem (7ªs);*
- . *R diz: "menino pega na pinta para fazer xixi..." Crianças riem. R continua: "por que essa vergonha toda? Menino tem pinta e menina tem piu-piu... Todo mundo tem, não precisa ter vergonha disso... Só não pode andar nu porque o pessoal acha feio..." Um menino fala: "corta a pinta..." (8ªs);*
- . *Um aluno comenta sobre o desenho. M questiona o que a criança fez e ela declara: "só riscar..." (9ªs);*
- . *Outra está só na frente de uma casa (10ªs);*

- . *Colegas falam: "(...). Ei, tu é muda, é?" (Dirigindo-se à E, menina isolada e tímida) (11^{as});*
- . *Pergunto se foi ela quem pintou e esta (...) responde timidamente (12^{as});*
- . *E (...) senta, calada, junto de mim (...) (13^{as});*
- . *M interroga: "(...). Não quer falar não?" A menina declara que não com um aceno de cabeça (13^{as});*
- . *M conta que "E (...) não fala", que já perguntou para a mãe dela, quer saber se já percebi e digo que sim, que notei que ela é muito tímida (14^{as}).*

Os casos a seguir ilustraram como o grupo pode desempenhar não somente uma função especular, enfatizada por Foulkes (1964, 1967), desvelando capacidades e limitações, como também pode constituir-se num suporte afetivo:

- . *Outra menina (...) enuncia: "E sabe, mas não quer dizer..." (13^{as});*
- . *Uma delas pergunta para E (...) sobre massa e outra senta junto dela (13^{as});*
- . *Um colega chama E para brincar, mas ela não o faz (14^{as});*
- . *Uma colega fala: "E, me diz um negócio..." (14^{as}).*

• Agitação

A maioria dos alunos pareceu demonstrar uma inquietação referenciada por condições materiais (desconforto físico por conta do mobiliário simplório), climáticas (temperatura elevada), orgânicas (fome, doenças, cansaço), instrucionais (não eram os conteúdos didáticos que buscavam, inconscientemente, mas o suprimento afetivo. Houve, também, escassez de oportunidades lúdicas, que as crianças já não encontravam nem nas áreas restritas das casas, nem no espaço perigoso e ameaçador das ruas) e psicológicas (seus movimentos pareceram próprios e saudáveis para a idade, quando se revelaram espontâneas e curiosas diante de situações inéditas, querendo conhecê-las e vivenciá-las. Em algumas situações, porém, como nos

brinquedos mais agressivos, pareceram revelar aflições e angústias por conta de problemas familiares e sociais):

- . R diz que (...) "é El logo porque ela está muito aperreada" (1^{as});
- . Crianças se metem na conversa e R diz para ficarem quietas. Pedem para ir para o recreio (...) (1^{as});
- . R diz: "vamos sentar (...)" (1^{as});
- . (...) revela que vai ligar as trompas para não ter mais filhos, pois tem "dois que valem por três" (3^{as});
- . M fala para se acalmarem e L enuncia: "vamos fazer silêncio, viu, gente?" (3^{as});
- . Está sentada de costas para a lousa e se vira, algumas vezes, para ela (4^{as});
- . Pergunta: "L, sua cadeira tem um preguinho que não lhe deixa quieta?" Crianças riem e L responde: "não." R, então, comenta: "ah, sim, porque senão a tia ia tirar o preguinho que não deixa L quieta na cadeira." Pede (...) que outras se aquietem (4^{as});
- . Separa alunos e irmão que frequentam a mesma escola, justificando: "não podem ficar juntos..." (5^{as});
- . (...) R fala: "só dá sopa para quem está sentado, M..." (7^{as});
- . R enuncia: "J2 você está muito danada (...). Pessoal, vocês não estão mais obedecendo à tia, por que?" Uma criança fala: "não..." (7^{as});
- . J2 anda pelo salão e R pergunta para M: "J2 está dando trabalho, né? Não pode, não..." (7^{as});
- . M enuncia: "(...). Não pára um segundo (...)" (9^{as});
- . R (...) enuncia para outro: "... se cortar a língua não tem hospital prá ir, não, fica com a língua cortada" (10^{as});
- . R completa: "(...). Essa J1 não pára quieta (...)" (10^{as});
- . R comenta que "E (...) veio com a corda toda" (...) (11^{as});
- . C sai do castigo e anda pelas salas (11^{as});

- . *Crianças chegam gritando, alteradas (11^{as});*
- . *R briga (...) com T, que não permanece sossegado. Pergunta-lhe por que não fica quieto (...) (11^{as});*
- . *T roda outra vez, por muito tempo, no meio da sala, até que se senta, tonto e rindo, no chão (11^{as});*
- . *R manda T (...) vestir a camisa e ele enuncia: "oh, tia, tá suja..." R replica: "falei para você não sujar com areia, não rolar no chão (...)" (14^{as});*
- . *R fala para T e PH (...) se aquietarem e pergunta se o último (PH), quando era pequeno, caiu." H (seu irmão) responde: "não, ele apanhava de panela..." (14^{as}).*

*quando morava no barracão o pai bebia, pegava o facão e
queria matar a mãe, que não deixava... (2^a s)*

5.5 Criança com mundo externo

As crianças revelaram, por meio das práticas educativas, que faziam parte de famílias numerosas e dilaceradas, e também indicaram as cerimônias comunitárias nas quais expressavam suas alegrias e tristezas.

5.5.1 Com as famílias

Os núcleos parentais afiguraram-se como bastante numerosos e estruturados de forma confusa, com muitos indivíduos agregados que vivenciavam a marginalização social e a negação de seus direitos de cidadania:

- . *Encontro crianças no caminho da escola (...). Uma delas me diz que a mãe teve neném (1^{as});*

- . *Chegam mais mães com crianças. Uma delas explica que a filha está doente (...). Conta ainda que vai se operar. R pergunta de que é sua cirurgia e ela revela que vai ligar as trompas para não ter mais filhos, pois tem "dois que valem por três." Diz: "se esforce, viu, meu filho?" R conversa com ela amigavelmente: "agora que liga, depois que tem, heim? Esse vale por dez..." (3^{as});*
- . *R orienta uma mãe: "cuidado, não faça esforço para não piorar, não vá correr atrás de menino..." E pergunta: "quem vai cuidar dele?" A mãe responde: "o pai" (3^{as});*
- . *Chega uma mãe com um menino de seis meses, irmão de um aluno, que R saúda calorosamente (3^{as});*
- . *Pergunto o nome de um aluno, quero saber se é H e ele informa que é PH, que o outro é que é H, seu irmão, e que L é sua tia (ela concorda) (3^{as});*
- . *Revelam ainda: "a gente tem um monte de tia..." (4^{as});*
- . *Comento sobre o menino que é sobrinho de L, mais nova que ele. R confirma seu parentesco (...) (5^{as});*
- . *Uma criança (T) explica: "a mãe não veio porque está cuidando do menino" (...). R, contudo, retruca: "mas tem avó, tia..." (6^{as});*
- . *R ensina (...), conversando também com a turma: "(...). Quem tem vó?" Uma criança diz: "eu... Tenho três, quatro... Minha mãe morreu e tenho vó..." R pergunta: "aquela tua mãe não apareceu mais não?" E a aluna fala: "não, e nem quero que vá." R indaga: "onde mora?" E a menina revela: "é lá no interior... Tenho três vó: do pai, da mãe e minha bisavó (mãe da mãe). Aí tem uma da Fortaleza, que é a mãe do meu pai..." R pergunta: "como é o nome?" A criança responde: "M, M, M... Tia, não sei o nome da minha bisavó..." R questiona: "tudo M?" A criança fala: "R... Tenho umas vinte vó" (...). Uma criança diz: "vizinha do Pirambu... Outra não sei o nome. Sei só R..." R indaga: "quem é, teu avô?" A criança enuncia: "é... Tenho umas dez vó... MN..." (6^{as});*

- . R pede para M a lista das mães que disseram que viriam fazer a merenda. Pergunta a uma criança com quem sua mãe deixará o neném, "porque tem muitos filhos e não tem com quem deixar" (11^{as});
- . Fala ainda: "(...). Mães têm nenens, trabalham, uma está doente (...)." J1 diz: "a minha mãe..." R replica: "sua mãe não vem, não está vindo nem para as reuniões... E as outras mães, as tias?" Uma criança revela: "a minha tia tem um bebê..." E outra informa: "minha mãe não vem..." R indaga: "tua mãe faz o que?" E ela responde: "nada..." (11^{as});
- . Indago: "T, você é irmão da J?" Ele responde: "é... tem cinco irmãos..." (12^{as});
- . R pergunta para as crianças se a mãe está doente de catapora, se perdeu o emprego (...) (12^{as});
- . Pergunta por mães e parentes de crianças que podem vir fazer o lanche na segunda-feira, "senão não terá merenda." Uma delas explica que "a tia tem neném", que "a mãe trabalha" e que "a vó faz o almoço" (13^{as});
- . (...) R pergunta sobre os desenhos da família (...) e também "em que os pais trabalham." Um dos integrantes da turma revela que o pai é mecânico e que a mãe não trabalha. Tem duas mães. Uma delas, que chama de "Ana Banana" (colegas riem), não sabe onde está. O irmão mora com a avó. R indaga para onde a mãe leva quando as crianças adoecem, e elas dizem se vão para o posto de saúde ou para o hospital (14^{as});
- . R prossegue com suas indagações: "tua mãe trabalha?" J (...) responde: "não." R, então, quer saber: "e como é que ela faz para dar comida para vocês?" A aluna enuncia: "fazendo..." (14^{as}).

Falaram sobre a violência que se desloca do corpo social para o familiar, onde são freqüentemente agredidas. Os casais pareceram se relacionar mais com base no sexo do que no companheirismo, e a união conjugal instigou mais desarmonia e sofrimento do que prazer. A mulher ocupou maior espaço real e

simbólico, exercendo uma função de agregação, enquanto o homem teve um papel de desconstrução.

Os alunos demonstraram, em seus discursos, não exatamente a aflição de ver suas casas serem derrubadas, mas essencialmente o sofrimento de presenciar o desmonte ou desabamento familiar:

- . *R pergunta e responde: "é certo tomar cachaça? Não... Qual o pai que bebe?" Uma criança responde: "o meu..." (...). J1 revela: "quando meu vô bebe briga com minha vô, diz nome com minha vô." (...). J1 continua: "(...). Meu pai não bebe mais, só o vô c." T conta: "quando morava no barracão o pai bebia, pegava o facão e queria matar a mãe, que não deixava..." J1 também revela: "quando meu vô bebe dá porrada, eu e minhas primas choramos muito lá na cama da minha tia. Quando meu vô bebe ele me bate... Nunca mais bebia..." (2ªs);*
- . *M pergunta e avisa: "R, você vai dar murro em quem? Você é pai de quem aqui na escola?" (4ªs);*
- . *R indaga: "o pai de vocês briga em casa com a mãe?" Crianças respondem: "não..." J1 revela: "quando meu pai era bebo brigava..." Outro aluno completa: "o meu também" (4ªs);*
- . *(...) comenta: "C, deixa teu pai ficar sabendo da unha pintada..." (4ªs);*
- . *A menina (...) ameaça: "H, vou dizer para seu pai..." (4ªs);*
- . *M está triste, R (...) pergunta se tem medo que a mãe brigue com ele porque uma criança rasgou seu caderno (6ªs);*
- . *Amanhã vou falar com sua mãe, você tá muito danado (...)" (11ªs);*
- . *R fala para T e PH (meninos que têm irmãos na turma) se aquietarem e pergunta se o último (PH), quando era pequeno, caiu." H (seu irmão) responde: "não, ele apanhava de panela..." Ela indaga novamente: "era aquela outra mãe que batia?" A criança diz: "era..." Ela pergunta: "dói?" O aluno verbaliza: "dói, não, tia, batia na parede... Meu pai só batia assim, oh (e demonstra como o pai fazia dando tapas, com*

- violência, no ar)... Agora é a minha mãe..." O irmão explode uma bola de soprar e R briga: "o que é isso?!... É a segunda vez. Teu pai está batendo em ti? (...)" (14^{as});*
- . Ela indaga ainda (...) se o pai foi preso. (...). O menino diz: "(...). Meu pai foi preso, deu um murro no guarda (...) (12^{as});*
- . J1 (...) ameaça: "o meu pai briga..." (13^{as});*
- . (...) emuncia ainda: "(...). Vou dizer para sua vó, você sabe como ela é, ela bate em você... Sua mãe não quer que batam em você (...) (13^{as});*
- . R (...) fala: "(...). Quem menstruou?" (...). R pergunta ainda: "o que sai?" Uma menina diz: "eu sei, mas não posso dizer. Vou contar para minha mãe..." (14^{as}).*

Mencionaram a violência sexual:

- .R enuncia: "não é para deixar ninguém pegar nos peitos, nas pernas... Nem o pai (...); só o marido, quando tiver bem velha... Nem amigo da mamãe, nem do papai (...)" (14^a s).*

Na situação seguinte, os alunos pareceram falar da agonia de não haver estruturas, suportes ou referenciais físicos (casas ou construções sólidas e firmes para morar) nem psicológicos (a agressão dos pais, também sofrendores, impediu-os de ver o potencial dos filhos, que tentaram revitalizar o núcleo familiar através de contatos lúdicos, mensagens de esperança, em termos de melhoria da condição financeira, e apoio solidário. Pareceram ilustrar a luta entre força e fragilidade, ou entre morte e vida, e a importância dos pais como modelos de identificação para os filhos, quando na cena a criança titubeou, apesar de também ter-se mostrado resistente, diante da debilidade do pai:

- . Crianças encostam, algumas vezes, tábuas e uma cadeira num canto do salão ("palhoça") e deitam no chão. Pergunto de que brincam e revelam: "de casa... Ela é a mãe..." Uma delas grita "passa" com uma chinela na mão para bater nos "filhos." Explicam-me ainda: "ele é o pai, eles são os filhos... (...). Eu sou o tio (...). O pai da J morreu (...): a J morreu (...). A "mãe" grita com um chinelo na mão (...). As crianças*

enunciam ainda: "... Vamos brincar, mamãe... O tio vai receber o papel (...). Eu sou o A (...). Mamãe, eu vou morrer (...). Esse aqui é o A ... Abraçam-se e emitem um som como se chorassem (5^{as}).

Os problemas relacionais e as separações foram apontados pelas crianças com mágoa e revolta, quando pareceram sentir-se abandonadas, solitárias, desvinculadas, perdidas:

- . M avisa: "domingo é o dia dos pais." L (...) fala: "eu não vou dar nada a ninguém, não, porque eu não tenho pai!... Meu pai foi-se embora..." (3^{as});
- . PH conversa com L (sua tia): "... quando a mãe for para o Icarai... mas o pai não é lá..." (3^{as});
- . L afirma: "eu não vou dar presente para o meu pai..." (4^{as});
- . J1 informa que o pai e a mãe saíram (4^{as});
- . Fala de separação: "a Selva queria morar num lugar e o Mar em outro. Conta que explicaram para a criança que tinham que se separar (...). R pergunta ainda: "quem mora só com pai ou mãe?" Crianças dizem: "eu..." R orienta: "a gente tem que entender quando, às vezes, o pai se separa da mãe... Às vezes o pai não gosta mais da mãe." J1 revela: "meu tio se separou da minha tia..." R questiona: "M, não gosta do teu pai só porque se separou da mãe? Não, né?" (...) R complementa: "... se separaram mas, às vezes, o filho ia visitar o pai..." L diz: "e, às vezes, o pai ia visitar o filho..." (4^{as});
- . L revela: "não vou dar nada no dia das mães..." (5^{as});
- . Uma criança revela: "tia, eu não tenho pai, não..." (5^{as});
- . Um aluno põe seu nome na lembrança do pai. Outro fala para L (sua colega e tia): "tu vai dar para a vó?" L responde: "eu não, vou dar para o pai, pelo telefone, a tia tem o telefone dele..." (5^{as});
- . (...) R fala: "(...). Pensa que sou sua mãe, que só faz o que quer? (...)" (7^{as});
- . O menino diz: "(...). Não tenho pai, é separado..." (12^{as});

- . E canta: "(...) não tem vovó, não (...)" (13^{as});
- . R diz: "pessoal, se vocês gostaram desse pão é só pedir à mãe para fazer em casa." Um aluno, porém, retruca: "ela não sabe..." (15^{as});
- . Uma avó chega e R informa que quer falar com ela, que há muito tempo não conversam (...) (14^{as});
- . R questiona: "... teu pai vem te visitar?" O aluno inquerido responde: "muito pouco..." (14^{as}).

Mostraram também afeto, apego, vínculo, integração, valorização, respeito, reconhecimento e preocupação com figuras familiares que lhes eram significativas, especialmente com os pais:

- . G fala que (...) vai com a avó e a mãe para a praia (...) (1^{as});
- . R diz (...): "(...). Não ponham camisa na cabeça porque o pai de vocês não tem dinheiro para comprar outra." J1 revela: "meu pai também não tem dinheiro" (3^{as});
- . J1 ouve um som de moto e fala, em pé na sala: "meu pai." Uma criança enuncia: "Não é" (3^{as});
- . Algumas mães e crianças esperam na porta da escola (...) (4^{as});
- . R enuncia: "(...). Quem quer contar história para o M?" Uma criança fala: "o pai dele que fez ele..." (6^{as});
- . M diz: "(...). Menino teimoso ninguém gosta... Não obedece a tua mãe?" M responde: "a minha mãe eu obedeco." M indaga: "é só a ela?" (9^{as});
- . Alunos contam: "e sou eu que bato o tambor mais meu pai (...)" (11^{as});
- . Alunos verbalizam: "(...) bolacha... compro de morango porque a mãe não deixou comprar de chocolate porque..." (11^{as});
- . Alunos vão falando (...): "(...). Eu só vou prá igreja quando estou na minha avó (...)" (11^{as});
- . Crianças prosseguem: "(...). É minha mãe que alimpa a igreja. Eu vou mais ela" (11^{as});

- . *Alunos revelam: "(...). Minha mãe já era crente quando eu morava no barracão (...)" (11^{as});*
- . *(...) alunos revelam: "(...). Minha mãe estava na vigília, nas dunas, de madrugada (...)" (11^{as});*
- . *Quando R questiona se não foi seu irmão ela afirma: "meu irmão estava no interior, não foi ele que derrubou a rede..." E continua: "(...) a Xuxa e a Sacha conversam com o demônio, têm um caso com o demônio... criança dela... matar... minha mãe diz (...)" (11^{as});*
- . *A criança da umbanda explica: "só pode ir de saia, fala com a vó, é macumbeira(...)" (11^{as});*
- . *E discorre sobre seu desenho: "é (...) minha vó, meu pai batendo tambor (...), tem festa p'ra Iemanjá (...), é gorda igual a minha tia, branca (...)" (11^{as});*
- . *R questiona: "é teu pai que te ensina quando chega de noite? Teu pai ensinou em casa direitinho?" A criança confirma outra vez (11^{as});*
- . *R avisa que "não haverá merenda hoje porque nenhuma mãe veio fazer." Uma criança verbaliza uma desculpa: "minha mãe não veio porque vai fazer o almoço do pai, que trabalha..." (12^{as});*
- . *Fala: "Jl, só anda de bicicleta com teu pai..." (12^{as});*
- . *(...) outro, ainda, cai na areia e o irmão o ajuda. Ele quer aparar um colega correndo, cai outra vez e os irmãos (ele é o mais novo deles) o ajudam. Um deles carrega-o no braço e coloca-o na área de cimento, mas ele corre, novamente, para a areia (13^{as});*
- . *Jl (...) declara: "minha vó morreu e foi para o céu..." (13^{as});*
- . *L interroga: "(...) sabia que era dor de cólica, quem te disse?" J responde: "minha mãe... Ela também tem dor de cólica..." (14^{as});*
- . *R avisa que eu trouxe bolachas (...). Jl traz o irmão e fala: "é meu irmão, não ganhou ainda, é um bebê..." (...). Jl dá uma de suas bolachas para o irmão (14^{as}).*

5.5.2 Com os comunitários

As crianças pareceram instaurar tessituras afáveis e solidárias com os colegas de escola e trabalho, vizinhos e amigos, situação grupal que levava ao reconhecimento individual de seus membros e à sua maior proximidade:

- . *M (...) narra seu desenho: "ela, de biquini, com uma amiga na praia" (1ªs);*
- . *H fala que fez uma oficina de carro, que o pai trabalha lá. Desenhou muitas cabeças e explica que trabalham com geladeira. Crianças dizem nomes dos amigos do pai de H: "...Cabeludo..." E riem (1ªs);*
- . *Crianças que foram para a espirulina (...) e horta contam, agora, o que lá fizeram: falaram com F (comunitária que atua no Projeto 4 Varas). H revela que "pôs coisa dentro" e T relata que limpou planta de cebola (2ªs);*
- . *R pergunta (referindo-se à história citada): "padre pode soltar preso?" E um aluno responde: "não, só advogado" (11ªs);*
- . *Uma criança enuncia: "se a tia perguntar por mim diz que eu fui para o G..." (13ªs);*
- . *R enuncia: "(...). Nessa comunidade as pessoas trabalhavam juntas, como nessa comunidade (...) (14ªs);*
- . *R explica que o ônibus não veio porque quebrou, nem ela nem A tiveram culpa, "mas haverá outras oportunidades, já passearam no ônibus" (15ªs).*

Os alunos, no entanto, pareceram temer alguns dos indivíduos da comunidade, referidos como agressores:

- . *Uma criança diz: "... homem rouba..." (10ªs);*
- . *Algumas crianças explicam que um colega (...) toma conta dos carros, que um homem jogou uma pedra nele. R quer saber: "que homem?" Uma delas, porém, desmente o fato (11ªs);*

- . R lê sobre texto que fala da letra P e de um homem preso. Um aluno refere-se à prisão como "debaixo das grades" quando questionado sobre esta situação. R pergunta se aqui se fala assim e o menino confirma (11^{as});
- . Há alguns homens do lado de fora da palhoça e um deles verbaliza: "... filho duma rapariga (...), filha da puta... Oi, meu amor, gatinha (...), senta aí, macho, só perturbando (...). Tá com preguiça, não tá?... grandão... roube... tome de conta (...). Tá dando a maior bola prá ele..." J (uma adolescente) olha-os (...) (11^{as});
- . Um irmão menor de J1 (...) vai para a frente de sua casa, na vizinhança, onde os já referidos homens conversam: "... coisa linda, se quiser casar comigo, mulher veia (...) J1..." (11^{as});
- . R (...) informa que "não era para mexer naquelas bananeiras que é do J" (...) (13^{as});
- . Um homem que rega a horta, de longe, diz para as crianças não brincarem (14^{as});
- . R enuncia: "não é para deixar ninguém pegar nos peitos, nas pernas... Nem o pai, nem os colegas; (...). Nem amigo da mamãe, nem do papai... Tem homem bom e homem ruim... Alguém já alisou você?" Crianças negam e R continua: "quando a mãe manda na mercearia e encontra alguém no caminho..." (14^{as});
- . Um homem que rega a horta diz com um menino: "... seu baitola..." (14^{as}).

Algumas pessoas foram valorizadas como líderes religiosos ou espirituais:

- . Alunos verbalizam: "... um pastor... uma igreja... Aquele homem não está vindo mais não, né?(...)" (11^{as});
- . R indaga ainda: "... só vocês?..." A menina explica: "não, todo mundo... orar (...). Vou todo dia (...)" (11^{as});
- . A criança da umbanda explica: "(...) fala com Dona N, que é dona do terreiro, os pessoal chama de madrinha..." (11^{as}).

Pareceram hostilizar alguns moradores, demonstrando preconceito racial em relação a pessoas que teriam caracteres semelhantes aos delas próprias, ou usando a estratégia defensiva da identificação projetiva:

. *R reclama: "chamaram de negra a moça, não façam isso!" (11^{as});*

. *E canta: "(...). Dança, crioula, que vem da Bahia (...)" (13^{as}).*

5.5.3 Meios de subsistência

Os alunos demonstraram conhecer, valorizar e participar ativamente das formas laborais, especialmente a pesca e a lavoura, da comunidade, parecendo em algumas situações haver experimentado angústia e aflição por conta de sua instabilidade que não lhes garantia, continuamente, a existência:

• **Natureza**

- *Mar*

. *H narra: "pescador deu com remo no pato porque não pegou nenhum peixe (...)" (1^{as});*

. *Cantam: "peixinho lá no profundo mar..." (3^{as});*

. *Fala para PH ir para a espirulina, mas ele não quer ir. Outras crianças querem ir e R diz para uma delas fazê-lo (avisa que não quer que digam que não querem ir, pois todos têm que ir) (3^{as});*

. *J1 entrega o trabalho e explica: "aqui é a praia..." (3^{as});*

. *Cantam: "lá vem a Sinhá Marreca, com seu samburá (...) na mão, ela diz que vem vendendo empada de camarão (...)" (7^{as});*

- . R indaga sobre São Pedro, se "aqui tem alguém que tem pai pescador" e uma delas revela: "eu tenho..." (11^{as});
- . Crianças emunciam: "tubarão (...)" (13^{as}).

- *Plantação*

- . T informa que desenhou árvore (...). R pergunta: "pode-se arrancar planta?" Crianças respondem que não (1^{as});
- . J1 mostra-me a horta. Pergunto de de que é e ela explica: "cebola, coentro, malva..." Indago: "papai que cuida?" E ela responde: "é... a mãe, eu... A mãe tá na bodega." Pergunto: "ela trabalha lá?" J1 responde: "não, na horta" (2^{as});
- . R avisa que não mandará crianças para a horta sem ele. J1 revela que seu tio está lá, mas R diz que não irão (3^{as});
- . Espalham-se pela horta (...) (3^{as});
- . J1 chega e informa que o pai está chamando meninos para irem para a horta, mas R diz que não irão hoje porque já está tarde (3^{as});
- . Pergunto sobre a (...) horta e elas explicam: "(...). Cuidamos da horta, limpamos (...)." Pergunto se vendem as ervas e dizem que não (4^{as});
- . J1 (...) me revela: "(...). Eles (...) foram vender verdura... (...) minha mãe e meu irmão" (4^{as});
- . Uma criança, na horta, me saúda (...). Pergunto se está aprendendo a aguar, cuidar das verduras, e ela diz que sim (7^{as});
- . Algumas crianças estão na horta (...) (10^{as});
- . J1 corre com plantas na mão (...) (10^{as});
- . L me entrega flores (...) (10^{as});
- . R explica que (...) está só, brincando, porque os pais trabalham vendendo verdura (...) (11^{as});

- . *Indivíduos trabalham na horta (11ªs);*
- . *(...) L me entrega folhas e segura um grande ramo (...) (12ªs);*
- . *(...) revela: "desenhei uma árvore (...)" (13ªs);*
- . *(...) enuncia ainda: "(...) foi arrancar bananinhas do J (...)" (13ªs);*
- . *Um homem que rega a horta (...) diz para as crianças não brincarem (14ªs);*
- . *R enuncia: "(...). Nessa comunidade as pessoas trabalhavam juntas como nessa comunidade, que se trabalha na horta..." (14ªs).*

• Trabalhos diversos

Serviços simples e, em geral, autônomos, desenvolvidos pelos comunitários, foram indicados e também valorizados pelas crianças, que pareceram se referir também ao temor pelo desemprego. As mulheres pareceram desempenhar, principalmente, atividades em seus domicílios:

- . *H fala que fez uma oficina de carro, que o pai trabalha lá. Desenhou muitas cabeças e explica que trabalham com geladeira. Crianças dizem nomes dos amigos do pai de H: "...Cabeludo..." E riem (1ªs);*
- . *Uma criança revela: "meu pai trabalha na oficina, de pedreiro (1ªs);*
- . *R indaga: "vai ser o que quando crescer?" PH responde: "nada, vou ficar em casa" (1ªs);*
- . *Continuam cantando: "(...). A formiguinha ensinando o preguiçoso... Deus não quer preguiçoso em sua obra..." (3ªs);*
- . *R pergunta pelo pai de J1 (...), quer saber se saiu com a mototáxi ela diz que sim (3ªs);*
- . *J1 ouve um som de moto e fala, em pé na sala: "meu pai..." (3ªs);*
- . *R prossegue: "(...). Mãe cozinha uma carne..." (8ªs);*
- . *Crianças prosseguem: "(...). É minha mãe que alimpa a igreja (...)" (11ªs);*

- . *Fala ainda: "(...). Mães (...) trabalham (...) " (11^{as});*
- . *R indaga: "tua mãe faz o que?" E ela responde: "nada..." (11^{as});*
- . *R pergunta: "cadê o dever que passei prá você? Rasgou? Sua mãe não viu isso, não? Faz o que de tarde? Quem ensina seu dever, é seu pai ou sua mãe? Seu pai trabalha em que?" Uma criança responde: "ele lava carro.." R interroga ainda: "tua mãe não sabe ler?" Ela confirma (11^{as});*
- . *Uma criança verbaliza uma desculpa: "minha mãe não veio porque vai fazer o almoço do pai, que trabalha..." (12^{as});*
- . *R pergunta para as crianças se a mãe (...) perdeu o emprego (...) (12^{as});*
- . *R e M convoca-os a cantar: " (...) lavar é muito bom (...) " (13^{as});*
- . *Uma delas explica que (...) "a mãe trabalha" (...) (13^{as});*
- . *Há uma construção no terreno onde se instaura o "Projeto 4 Varas", pergunto sobre ela e R e M dizem que a escola vai se mudar, mas que precisarão arranjar outro emprego (14^{as});*
- . *(...) R pergunta sobre desenhos da família (...) e também em que os pais trabalham. Um dos integrantes da turma revela que o pai é mecânico e que a mãe não trabalha. (...) (14^{as});*
- . *R prossegue com suas indagações: "tua mãe trabalha?" J (...) responde: "não." R, então, quer saber: "e como é que ela faz para dar comida para vocês?" A aluna enuncia: "fazendo..." (14^{as});*
- . *R verbaliza: "(...). As mulheres levam comida para ajudar os maridos no trabalho. As crianças também trabalham, não é como algumas de vocês, que esperam que traga comida. Quando todos ajudam, o trabalho rende mais, como hoje, que meninos foram para a horta e meninas ajudaram a limpar a palhoça" (14^{as}).*

A função de líder religioso, muito respeitada na comunidade marginalizada, que buscou proteção e apoio no misticismo, pareceu ser um modo de obterem lucratividade:

- . (...) *alunos revelam: "(...) obreiro... é bombeiro... é p`ra expulsar o demônio, que é macumbeiro, entra (...)" (11^{as});*
- . (...) *fala que ela faz o trabalho por dinheiro, "reza Santa Maria (...)" (11^{as}).*

5.5.4 Rituais

Algumas ações e fatos atormentaram as crianças, que usaram as práticas lúdicas e a *grupalidade* para projetar suas angústias e buscar suporte afetivo:

- **Que desvelam sofrimento, temor, tristeza e vulnerabilidade**

- ***Aflicção***

- . *Uma delas afirma: "eu vi o Piu-Piu... Ele tá com os ói (...) cholando (...)... Taí ele cholando..." (10^{as});*
- . *Comenta que "PH não sabe uma palavra (...)." O menino baixa a cabeça, triste (11^{as}).*

- ***Medo***

Os alunos pareceram temer figuras parentais, estranhos, alguns animais, o roubo, a polícia, a violência, a rua e a morte:

- . *Seu colega manifesta-se: "vou dizer logo minha história: "aqui é o carro da polícia... aqui é os homens correndo..." (1^{as});*
- . *R indaga: "pode-se brincar no tanque?" Crianças respondem: "não, porque morre." Um das delas pergunta: "por que grande entra?" R responde: "eles sabem sair, vocês não. Tem peixinhos, não é para brincar lá porque é perigoso" (1^a s);*

- . R pergunta se vão para a praia só e alunos dizem que não porque ladrão rouba, bota dentro de um saco, praia mata, tubarão come. R diz que criança não pode ir para a praia só porque é perigoso, só com gente grande (1^{as});
- . Crianças enunciam: "(...). Vamos só?" (1^{as});
- . M está triste, R (...) pergunta se tem medo que a mãe brigue com ele porque uma criança rasgou seu caderno (6^{as});
- . E indaga: "se a mãe não deixa ir para a rua é boa?" Os alunos respondem: "é, porque carro, pessoa pode pegar" (6^{as});
- . L fala: "ele tem medo de barata (...)" (3^{as});
- . R indaga e ensina: "que animais podemos criar em casa? A tia já ensinou sobre animais domésticos e selvagens. Cria-se em casa o que? O doméstico, senão o selvagem vai comer a gente" (3^{as});
- . Outras crianças vão olhar "a mulher que caiu na piscina e o vei carregou", como uma delas fala (3^{as});
- . L fala para mim: "tia, precisa ir me deixar em casa porque é perigoso ir sozinha" (3^{as});
- . Uma mãe reclama que L não sabe atravessar a rua, que uma pessoa irá buscá-la, que não é para deixá-la ir sozinha (4^{as});
- . As crianças vão indicando o que produziram: "(...) cobra de crianças" (este último elemento sendo o mais votado) (4^{as});
- . M e crianças dizem (...): "(...). Tenho medo da raposa (...)" (5^{as});
- . J1 deixa seu caderno e lápis junto de mim e pede: "tia, pastora aí para eu jogar..." Sai e volta logo em seguida, deixando também as chinelas e pedindo: "pastora também as sandálias..." (7^{as});
- . Alunos revelam que tiveram medo de um homem que não os havia deixado entrar na sala (8^{as});
- . Fala (...) que não devem ficar na rua porque "só tem o que não presta" (8^{as});

- . Uma criança pergunta: "pode comer até morrer?" R responde: "até morrer não, que eu tenho medo de quem morre... Na sua casa você come até morrer?... A gente não deve comer até morrer, senão não vai mais poder comer merenda gostosa (...)" (9^{as});
- . Uma criança entrega verduras para R, a qual revela que "já estava preocupada" (...) (9^{as});
- . Crianças (...) falam: "... igreja... Prédio alto, de espinho (...)" (11^{as});
- . Alunos conversam: "... Ninja... Tá com medo do Ninja 2, é? Dois contra um?..." (11^{as});
- . R interroga: "teve medo, sabia que era dor de cólica (...)" (14^{as});
- . E continua: "não precisa ficar com (...) medo de ir ao médico (...)" (14^{as}).

- Violência

Os alunos narraram, com acentuado conteúdo de morte, atos agressivos cometidos por familiares, comunitários, delinquentes e pela polícia no contexto social empobrecido onde viviam.

As brigas e agressões familiares foram episódios recorrentes:

- . J1 revela: "quando meu vô bebe briga com minha vó, diz nome com minha vó." (...). R diz ainda: "B é gente boa mas, quando bebe vira outra pessoa." (...). T conta: "quando morava no barracão o pai bebia, pegava o facão e queria matar a mãe, que não deixava..." J1 também revela: "quando meu vô bebe dá porrada, eu e minhas primas choramos muito lá na cama da minha tia. Quando meu vô bebe ele me bate (...)" (2^{as});
- . R indaga: "o pai de vocês briga em casa com a mãe?" (...). J1 revela: "quando meu pai era bebo brigava..." Outro aluno completa: "o meu também " (4^{as});
- . Pergunto de que brincam e revelam: "de casa... Ela é a mãe..." Uma delas grita "passa" com uma chinela na mão para bater nos "filhos." Explicam-me ainda: "(...).

Carro de polícia" (...). (Tábuas caem). Morrer... O pai da J morreu... Vamos embora, J... Morreu..." Uma criança deita no chão, fica em pé, caindo, outra a carrega nos braços e a coloca na cadeira, quando arreia sua cabeça. Os alunos enunciam ainda: "a J morreu... Negócio de morte (...). A "mãe" grita com um chinelo na mão. M chega e diz que ouviu gritos, pergunta o que foi (...). Há alunos (...) que continuam sua encenação lúdica: "(...). Mamãe, eu vou morrer (...). Abraçam-se e emitem um som como se chorassem. (...). Gritam e correm, dizendo: "(...). Ei, eu tô morto na pista viva... Me dá o dinheiro, por favor..." (5^{as});

. Crianças verbalizam: "(...) e diz palavrão, bate na mulher..." (13^{as}).

O tema dos embates entre moradores da favela, pessoas que cometeram ações delinqüenciais e policiais, foi outra vez destacado:

- . Seu colega manifesta-se: "vou dizer logo minha história: "aqui é o carro da polícia... aqui é os homens correndo..." (1^{as});*
- . Um menino mostra (referindo-se ao desenho): "o'ô revólver dele, ó... Tá aqui o outro, olha o revólver dele..." (2^{as});*
- . Um homem passa, algumas crianças vão atrás dele e falam: "foi ele que bateu nele..." (8^{as});*
- . Outros falam: "(...). Segura ele, polícia..." (8^{as});*
- . R prossegue: "(...). Bateram muito em você? (...)" (8^{as});*
- . R pergunta se vão para a praia só e alunos dizem que não porque ladrão rouba, bota dentro de um saco, praia mata, tubarão come (1^{as});*
- . Meninos se encostam de frente para a parede, enquanto um outro os revista. Um dos revistados pergunta: "você é polícia ou bandido?!..." Ele retruca: "... bandido é você..." (10^{as});*
- . Uma criança diz: "... homem rouba..." (10^{as});*

- . R lê sobre texto que fala da letra P e de um homem preso. Um aluno refere-se à prisão como "debaixo das grades" quando questionado sobre esta situação. R pergunta se aqui se fala assim e o menino confirma (11^{as});
- . Um homem (...) verbaliza: "(...) roube (...)" (11^{as});
- . Questiona se um menino é bandido, "porque bandido é quem mata e rouba..." (...). Ela indaga, ainda, "onde viu", e se o pai já foi preso (...). R continua: "(...). Só peguem os pequenininhos para ser polícia, nunca para ser ladrão, senão acabo o recreio. Quem anda com cabeça enrolada é quem?" Crianças respondem: "é bandido de gangue..." R interroga: "tu é bandido?" O menino diz: "eu, não... Meu pai foi preso, deu um murro no guarda (...)" (12^{as});
- . (...) falam: "... quando eu morrer já deixo minha marca... filho de rapariga..." (12^{as});
- . Uma criança enuncia: "(...) é ladrão (...)" (13^{as});
- . (...) informa que "não é para mexer naquelas bananeiras que é do J" (...), e (...) diz que J (...) dará "cascudo" em quem tirou (...). E enuncia ainda: "se arrancasse cabelo, cortasse pernas de vocês, vocês gostariam?" (13^{as});
- . Crianças correm e dizem: "cachorro... vai pegar. (...) fica assim, colado..." (14^{as});
- . Cantam: "... a mulher matou o gato, com o salto do sapato..." (14^{as}).

A violência do modelo político reacionário e hegemônico foi inferida pelos alunos:

- . A história fala de um presidente (R, a diretora, indaga se sabem "quem é um presidente" e explica que "é quem manda no país") e alunos verbalizam: "... manda no povo... É mandador..." (11^{as}).

- Miséria

A situação de pobreza extrema pode ser vista nos objetos e materiais usados:

- . A maioria das crianças tem as roupas velhas, um menino veste uma camisa toda furada (1^{as});
- . As crianças são, em geral, sujas, mal-vestidas, apáticas (2^{as});
- . Alguns alunos vestem uma farda velha onde a frase "Farmácia Viva - Escola Comunitária Polivalente 4 Varas" está escrita na blusa (3^{as});
- . A suja sala de aula, nessa outra pequena casa, é extremamente pobre: nela há cadeiras velhas, diferentes, também sujas e quebradas, e uma lousa. Pilhas de mosaicos se amontoam no fim do compartimento, cordas pendem do teto, há objetos espalhados nesse ambiente e no contíguo (onde existem redes e roupas sobre cadeiras) (8^{as}).

As crianças preocuparam-se com formas de obtenção do dinheiro e sofreram as conseqüências de sua escassez:

- . Uma criança pergunta por merenda e R diz que "hoje não tem", que "a tia está sem dinheiro" (1^{as});
- . A referida mãe pergunta quanto é a escola e R informa que faz abatimento, que deixa "por dez reais os dois" (3^{as});
- . (...) R diz (...): "(...). Não ponham camisa na cabeça porque o pai de vocês não tem dinheiro para comprar outra." J1 revela: "meu pai também não tem dinheiro" (3^{as});
- . (...) indaga: "já deve ter notado, né?... (...) que pais não podem pagar a escola" (3^{as});
- . Avisa que "se o lápis não aparecer amanhã E não virá para a aula porque não tem lápis", que "o pai pediu dinheiro para poder comprar" (3^{as});
- . (...) gritam: "quem quer dez reais?" L me pergunta: "quer dez reais?" (4^{as});
- . Dois homens também conversam em frente aos casebres: "... é gente rica..." (5^{as});
- . As crianças enunciam ainda: "... Vamos brincar, mamãe... O tio vai receber o papel... Eu sou o A ... Ai isso aqui é dinheiro?" Há alunos com pedaços de papel na mão e que continuam sua encenação lúdica: "vocês querem dinheiro?" (...). Esse

aqui é o A (...). Quem quer mais dinheiro? (...). Me dá o dinheiro, por favor (...). Dois reais (...)" (5^{as});

- . Crianças falam: "(...). Oh (...), dinheiro que tá valendo (e aponta para figuras de moedas)... Tia, me dá essa p'ra mim (...)" (10^{as});*
- . Revela, ainda, que não tem livros, e que sabe que seus pais "não têm condições de comprar" (10^{as});*
- . Revela que está dando o dinheiro para comprar merenda e que "muitas mães só deram uma vez e não deram mais um, dois reais" (11^{as});*
- . R anuncia ainda: "(...). Vou dizer para o A (...) vir para a escola e deixar de vender verdura no sol - saiu da escola para vender verdura porque não tinha dinheiro para vocês comerem, e dizer para o T ir vender verdura (...)" (11^{as}).*

A religião pareceu ter sido usada, por alguns comunitários, como fonte de lucro diante da precária situação econômica que vigorava, quando também pediram dinheiro das crianças:

- . Um aluno fala: "(...) pastor no quintal prá conversar com outro pastor, cooperador, que fala de Deus, pastor também, dá oferta..." (11^{as});*
- . Quando R indaga se precisa dar dinheiro diz que não, mas fala que ela faz o trabalho por dinheiro, "reza Santa Maria (...)" (11^{as});*
- . Um aluno fala: "(...). É oferta... às vezes as crianças dão centavos (...)" (11^{as}).*

- Doença

O alcoolismo foi apontado, com frequência, na comunidade, onde as crianças pareceram sofrer influências maléficas dos adultos no que tange a esse tipo de drogadicção:

- . R pergunta (...): "(...). Qual o pai que bebe?" Uma criança responde: "o meu..." (...). J1 revela: "quando meu vô bebe briga com minha vô (...)." J1 continua: "(...). Meu*

pai não bebe mais, só o vô." T conta: "quando morava no barracão o pai bebia, pegava o facão e queira matar a mãe (...)." J1 também revela: "quando meu vô bebe dá porrada, eu e minhas primas choramos muito (...). Quando meu vô bebe ele me bate (...)" (2^{as});

. Alguns homens proseiam: "... estava há muito enganchado nas pedras... cachaça..." (8^{as});

. E completa: "só pode beber refrigerante e cajuína (...)" (2^{as});

. Uma delas comenta: "bebi champanhe numa festa..." (2^{as}).

Distúrbios psicofísicos incidiram sobre os alunos e outros moradores da favela, muitos deles parecendo ser resultantes das condições subumanas de existência que os fragilizava como humanos e cidadãos, como exclusão de programas educacionais regulares e de serviços sanitários básicos, o contato com moradias simplórias e a devastação da subnutrição:

. PH conta que desenhou M, aleijadinho que trabalha na oficina (...) (1^{as});

. Abraça uma criança e pergunta por seu irmão que estava doente (2^{as});

. Uma delas explica que a filha está doente da vista, que precisa ir no INAMPS e por isso não vem para a aula. Conta ainda que vai se operar. R pergunta de que é sua cirurgia e ela revela que vai ligar as trompas para não ter mais filhos, pois tem "dois que valem por três" (...) (3^{as});

. R conversa com ela amigavelmente: "agora que liga, depois que tem, heim? Esse vale por dez..." (...). R orienta uma mãe: "cuidado, não faça esforço para não piorar, não vá correr atrás de menino..." (3^{as});

. R orienta: "não é para dormir com animais porque têm doença" (3^{as});

. R ensina: "cobra não pode criar em casa..." E L completa: "porque é venenosa." R diz: "tem que tomar vacina..." E L completa: "... o cavalo, cachorrinho, têm que tomar também." R explica: "para não ficar doente. Cachorro é para não pegar raiva" (3^{as});

- . (...) revela que J1 tem problemas (3^{as});
- . R informa: " (...). Precisa ir para o oculista, você, para ver tudo de cima..." (3^{as});
- . Agarram um colega que cai e continuam sua verbalização: "... ir para o doutor, para o médico..." Gritam e correm, dizendo: "... ai, eu vou morrer, socorro, eu tô doente..." J põe a língua para fora e uma mão sobre a barriga, como se estivesse passando mal, morrendo (5^{as});
- . R fala: "(...) ele está escovando os dentes, senão pode vir rato, barata, ou ficar dente cariado, com buraco, por causa de um bichinho, e indo no dentista pode ter que arrancar e ficar sem dente... Já viram um velhinho sem dente? (...). Tinha uma amiga que tinha medo de ir no médico, no dentista... Não podia comer carne dura..." (8^{as});
- . R (...) enuncia para outro: "... se cortar a língua não tem hospital prá ir, não, fica com a língua cortada" (10^{as}).

Pareceram acreditar que os líderes religiosos tratavam melhor de suas enfermidades do que os homens trabalhadores do campo da saúde:

- . Um aluno fala: "... olha e passa e cura o pastor (...)" (11^{as});
- . (...) alunos revelam: "(...). Eu caí da rede, meu cabelo ficou todo sujo de sangue (...)" (11^{as});
- . R declara que não poderá fazer o lanche, que está doente e pode faltar, se piorar, que não pode ficar com mais de vinte e cinco meninos (...) (11^{as});
- . Fala ainda: "(...). Mães (...) trabalham, uma está doente (...)" (11^{as});
- . R pergunta para as crianças se a mãe está doente de catapora (...) (12^{as});
- . R declara que não falará mais porque está rouca, e afirma que "se perder a voz não terão mais professoras" (13^{as});
- . Uma avó chega e R (...) pergunta sobre alguém doente (14^{as}).

- Morte

Temas referentes a episódios sinistros foram frequentes nas sessões, quando as crianças pareceram vivenciar intensas ansiedades persecutórias e temer a morte, que se poderia consumir por conta de muitos elementos causadores: objetos, materiais e substâncias, natureza, humanos e animais, todos inseridos em seu universo repleto de problemas psicossociais. Mostraram-se também curiosas sobre o que ocorreria após a morte, questão que buscaram responder com o apoio do misticismo ou religião. Pareceram, na verdade, experimentar o conflito entre seus impulsos libidinais e agressivos, ou eróticos e tanáticos, ou enfrentar a luta entre a morte e a vida que era inerente à sua existência caracterizada por tantas carências materiais e afetivas. As práticas lúdicas revelaram a ambivalência da manifestação agressiva, mas também a expressão solidária diante dos lutos e dores psíquicas.

A angústia de morte pareceu ser incidente nas famílias:

- . *T conta: "quando morava no barracão o pai bebia, pegava o facão e queria matar a mãe, que não deixava..." (2^{as});*
- . *Explicam-me ainda: "(...). Morrer... O pai da J morreu... Vamos embora, J... Morreu..." Uma criança deita no chão, fica em pé, caindo, outra a carrega nos braços e a coloca na cadeira, quando arreia sua cabeça. Os alunos enunciam ainda: "a J morreu... Negócio de morte (...). Mamãe, eu vou morrer... Morrer (...)." Abraçam-se e emitem um som como se chorassem. J1 cai no chão e outra criança diz: "morreu de novo (...)." Agarram um colega que cai e continuam sua verbalização: "(...). Ela foi morrendo..." Gritam e correm, dizendo: "... ai, eu vou morrer, socorro (...). Ei, eu tô morto na pista viva (...)." Várias crianças caem, uma delas é carregada nos braços por muitas outras, que a vão passando de mão em mão até colocá-la no chão. Pergunto: "o que aconteceu com ele?" Uma criança explica, sendo seguida pelas falas de outras: "ele morreu... Eu vou morrer (...)." O aluno fica*

caído no chão, depois vai para outro local e também cai no chão. Outros colegas também caem. Um deles é colocado no banco e fica como se estivesse morto. Muitos gritam: "eu vou morrer... A J morreu (...)." J põe a língua para fora e uma mão sobre a barriga, como se estivesse passando mal, morrendo. Um deles fala: "a J morreu..." Deitam-na no chão e colocam outra tábua ao seu lado (5^{as});

- . Uma criança diz: " (...). Minha mãe morreu (...)" (6^{as});*
- . M diz: "(...). Quando eu nasci era dois M, um morreu..." (8^{as});*
- . JI (...) declara: "minha vó morreu e foi para o céu..." (13^{as}).*

Situações variadas lhes pareceram ameaçadoras:

- . R indaga: "pode-se brincar no tanque?" Crianças respondem: "não, porque morre" (1^{as});*
- . R pergunta se vão para a praia só e alunos dizem que não porque ladrão rouba, bota dentro de um saco, praia mata, tubarão come (1^{as});*
- . L conta: "tinha um animal que morreu, comeu veneno. A mãe dele morreu... Vi o gato morto" (3^{as});*
- . L conta: "lá em casa tinha rato branco, matamos com pau" (3^{as});*
- . Crianças olham revistas (...). Há uma foto de um velório e criança fala: "olha o enterro do Leandro (mas é de outra pessoa), tá aqui ele..." (3^{as}).*

Pareceram se identificar com o sofrimento dos ídolos e mitos:

- . JI também indica: "oh o Leonardo chorando, está chorando... morreu..." (3^{as});*
- . Uma delas mostra, olhando figuras: "oh os amigos... o Leandro... Quem morreu foi esse (...)" (10^{as});*
- . T revela que quer contar a história da Branca de Neve: "... bruxa deu maçã envenenada para ela e ela morreu (...). L complementa: "(...) aí ela pá, morreu..." (3^{as});*

- . R pede para contarem histórias (...), um deles verbaliza-as: "(...). A Branca de Neve... Lá vem a bruxa... deu o veneno prá matar... a maçã... deu uma maçã envenenada... O príncipe deu um beijo... ela reviveceu..." (12^{as});
- . Cantam: "... a mulher matou o gato, com o salto do sapato..." (4^{as});
- . Crianças enunciam: " (...). Afogada..." (5^{as});
- . A criança caída no chão é socorrida por outras, como se estivesse morta (5^{as});
- . As crianças ("pintinhos") correm para M, que exerce o papel de "galinha", enquanto os alunos que atuam como "raposas" pegam algumas delas. R explica que "quem for pegue pela raposa não pode mais brincar porque a raposa engoliu, morreu..." R comenta: "as raposas já estão cansadas (porque correm parecendo fatigadas e, algumas vezes, não pegam nenhuma criança "pintinho." Às vezes estas crianças caem no chão). R continua: "(...) porque morreram todos os pintinhos... Os pintos morreram (...)." Fica apenas uma criança, a qual ganha a brincadeira porque chega até a "galinha" sem ser capturada pela "raposa" (5^{as});
- . Cantam: "Pirambu... morte..." (6^{as});
- . Crianças brincam num banco. Uma delas se deita nele, como morta, e outras duas ficam em cada uma de suas pontas, girando-o (6^{as});
- . Alguns homens proseiam: "... estava há muito enganchado nas pedras (...)" (8^{as});
- . Uma criança pergunta: "pode comer até morrer?" R responde: "até morrer não, que eu tenho medo de quem morre... Na sua casa você come até morrer?... A gente não deve comer até morrer, senão não vai mais poder comer merenda gostosa (...)" (9^{as});
- . Alunos conversam: "(...). A macumba vai prá o inferno..." (11^{as});
- . Um aluno fala: "(...) é macumbeiro, quer matar pessoas (...)" (11^{as});
- . E continua: "(...). A Xuxa e a Sacha conversam com o demônio (...) criança dela... matar (...)" (11^{as});
- . Um deles corre atrás de outro com um pau. M briga (...): "vai matar, né, desse jeito (...)" (11^{as});

- . Crianças (...) chutam-se (...) e imobilizam outras pelas costas e dizem: "quem morrer é eu (...). Ei, já morreu... Não morri, não (...)" (11^{as});
- . R (...) reclama (...) que "amarrar uma criança pode fazê-la morrer..." Questiona se um menino é bandido, "porque bandido é quem mata e rouba..." (12^{as});
- . Fala de trem e para não passarem no trilho quando vierem. Alunos complementam: "senão mata... mata não..." (12^{as});
- . Um aluno verbaliza: "tia, a ponte vai cair e vai matar muita gente..." (12^{as});
- . (...) falam: "... quando eu morrer já deixo minha marca (...)" (12^{as});
- . R enuncia (...): "... isso aqui é só na imaginação... A boneca da Emília que come, que fala... Por que a gente é quente?" Um aluno fala: "porque nós somos vivo... Quando a gente morrer a gente é gelada direto..." R verbaliza: "iche, então eu sou gelada... Vocês, crianças, às vezes vocês não são danados" (...). Por isso que digo que têm que aprender a brincar com os brinquedos de vocês..." Uma delas completa: "não fazer brincadeira pesada... gente morta..." R profere: "não, mulher, não fala em gente morta, não, pelo amor de Deus (...)" (13^{as});
- . R mostra duas bananas verdes e explica que não era para tirá-las, reclama que "mataram a banana" (...). E enuncia ainda: "se arrancasse cabelo, cortasse pernas de você, vocês gostariam? E não é para se pendurar no tanque porque é fundo, pode cair e morrer... Morrer é muito ruim, vai para um lugar que ninguém sabe onde é, sem o papai e a mamãe..." Uma criança fala: "vai para o céu..." M retruca: "se for bom vai para o céu, se for ruim vai para o inferno, e lá tem fogo..." (13^{as});
- . Um menino (...) e M perguntam se a avó presente irá e ela diz que sim, "para ajudar", e enuncia ainda: "... morreu afogado..." (15^{as}).

Pareceram presenciar mortes reais, viver perdas mal elaboradas e ter visto a morte simbólica do comunitário que instigou a turma para a passividade e não para a resistência:

- . (...) enuncia ainda: "...". A gente tem que remar de acordo com maré..." (13^{as}).

- Que festejam alegria, divertimento, prazer e força

- *Lazer*

As diversões ou atividades realizadas no tempo disponível das crianças pareceram se restringir, de forma semelhante à dos adultos, às festas familiares, às idas à praia vizinha e às práticas místicas e religiosas, por meio das quais experimentavam o sentimento de vinculação e pertença, além de poderem usufruir de proveitos como o conforto ou beleza estética das construções místicas, e a garantia da alimentação farta e que lhes era, antes, inacessível. A própria escola afigurou-se como uma oportunidade de entretenimento por propiciar o contato prazeroso com outras crianças e o exercício lúdico, por inserir-se no *Projeto 4 Varas*, que desenvolvia diversos tipos de trabalhos voltados para a comunidade e que eram visitados, diariamente, por muitas pessoas, e também por oferecer a oportunidade dos raros passeios para outros locais da cidade:

- . *M (...) narra seu desenho: "ela, de biquini, com uma amiga na praia" (1ªs);*
- . *G fala que (...) vai com a avó e a mãe para a praia (...) (1ªs);*
- . *(...) uma delas comenta: "bebi champanhe numa festa..." (2ªs);*
- . *(...) uma mãe (...) conta que sua criança queria que as aulas começassem logo e que acabassem as férias (3ªs);*
- . *Alunos enunciam: "é uma (...) festa (...)..." (11ªs);*
- . *R questiona: "tem festa?" Uma criança responde: "foi aniversário do pastor... surpresa... dois bolos com uva e chocolate em cima..." (11ªs);*
- . *E discorre sobre seu desenho: "(...) meu pai batendo tambor (...). Tem festa prá Iemanjá (...), sábado foi a festa dela (...)" (11ªs);*
- . *Briga com uma menina que "só vem para a escola quando tem passeio" (...) (15ªs);*
- . *As crianças estão todas prontas para o passeio (de ônibus) ao zoológico. (...). Há uma avó e parentes adolescentes das crianças também na escola (15ªs);*

- . Pergunta "quais irmãs irão", que "deixará irem para ajudar"(15^{as});
- . Um menino (...) e M perguntam se a avó presente irá e ela diz que sim, "para ajudar", e enuncia ainda: "... morreu afogado..." (15^{as});
- . Comenta que "a tia M também só quer saber de passear, hoje veio de bolsa e tudo..." (15^{as}).

- Potência

Pessoas, entidades, objetos e situações foram imbuídas de poder pelas crianças, que pareceram almejar ser fortes, valentes, resistentes, admiradas e respeitadas:

- . Desenha o símbolo da roupa da polícia (1^{as});
- . Olha também a figura de um gênio (3^{as});
- . J1 também indica: "(...). Tia, oh o monstro..." (mostra para mim e recorta uma cadela e uma pessoa com monstros) (3^{as});
- . Crianças (...) enunciam: "é dois gigantes, é?..." (3^{as});
- . L (...) diz: "(...) Bruxa..." (3^{as});
- . L complementa: "(...). Príncipe abriu caixão da Branca de Neve e ela se acordou" (3^{as});
- . Indaga ainda sobre o porquê dos nomes dos anões e explica: "(...). Mestre, porque gostava de mandar..." (3^{as});
- . Crianças começam a cantar (...): "... coragem... Tudo que quiser o cara lá de cima vai me dar... É ter muita coragem..." (3^{as});
- . Meninos ganham e colegas torcem (7^{as});
- . Uma criança verbaliza: "Power Rangers..." (8^{as});
- . E uma delas repete: "vou fazer uma bolsa bem grandona..." (9^{as});
- . Algumas crianças (...) conversam: "... forte como meu tio (...)" (10^{as});

- . Um aluno fala: "... olha e passa e cura o pastor (...)" (11^{as});
- . A criança da umbanda explica: "(...) fala com Dona N, que é dona do terreiro, os pessoal chama de madrinha..." (11^{as});
- . (...) R vendo os retratos (...) identifica pessoas: "(...) a nossa rainha... da faculdade (...)" (12^{as});
- . R pede para contarem histórias (...), um deles verbaliza-as: "(...) A Branca de Neve... Lá vem a bruxa... deu o veneno prá matar... a maçã... deu uma maçã envenenada... O príncipe deu um beijo... ela enviveceu..." (12^{as});
- . R enuncia: "... Isso aqui é só na imaginação... A boneca da Emília que come, que fala... Por que a gente é quente?" Um aluno fala: "porque nós somos vivo (...)" (13^{as});
- . R indaga: "o que é que tem coroa e não é rei, tem escama e não é peixe?" (13^{as});
- . E canta: "(...) a bacia é de ouro (...)" (13^{as}).

- Solidariedade

Os laços recíprocos entre as crianças e os comunitários, vinculando-os aos interesses de seu grupo social, foram constantemente observados. As atitudes solidárias irmanaram seus membros:

- . Uma mãe e outras pessoas vêm buscar algumas crianças (3^{as});
- . Avisa-me, ainda, sobre a reunião (com comunitários e A), amanhã, e me convida para participar. Conta que o projeto-escola ganhou um prêmio, e que A vai discutir com a comunidade o que fará com o dinheiro, com crianças de rua, se a escola vai continuar ou depende do governo..." (8^{as});
- . Pergunta "quais irmãos irão", que "deixará irem para ajudar" (15^{as});
- . Um menino (...) e M perguntam se a avó presente irá e ela diz que sim, "para ajudar", e enuncia ainda: "... morreu afogado..." (15^{as}).

Os alunos se identificaram com situações solidárias:

- . Uma delas mostra, olhando figuras: "oh os amigos (...). E canta: "(...) companheiro..." (10^{as});
- . Crianças falam: "(...). Olha aí, tem amigo, oh..."(referindo-se a cantores setanejos com camisas escritas com as letras que formam a palavra "AMIGOS") (10^{as}).

- Mitos

Entidades fictícias de histórias infantis brotaram de suas narrativas, cuja simbologia dos seguintes fragmentos pareceu referir-se à falta do *holding* materno, como indicado por Winnicott (1993), na época das relações primitivas, ou ao contato com um seio mau, conforme as idéias de Melanie Klein (1981), pois pareceram falar de experiências orais frustrantes e danosas, e de suas conseqüentes ansiedades persecutórias:

- . R pede para contarem histórias e H o faz: "era uma vez Chapeuzinho Vermelho... olhos prá te enxergar, bocona prá te comer..." R estimula a turma a contar "história de Chapeuzinho Vermelho, Branca de Neve..." T revela que quer contar a história da Branca de Neve: "... bruxa deu maçã envenenada para ela e ela morreu... Era má..." L complementa: "tinha fitinhas... aí ela pá, morreu... Príncipe abriu caixão da Branca de Neve e ela se acordou." R pergunta se ele era bonito e comenta: "se fosse de verdade e ele aqui mesmo!..." Indaga ainda sobre o porquê dos nomes dos anões e explica: "Vergonhoso, porque tinha vergonha; Mestre, porque gostava de mandar..." L conta: "eu gosto é do Vergonhoso" (3^{as});
- . R pede para contarem histórias (...), um deles verbaliza-as: "(...). A Branca de Neve... Lá vem a bruxa... deu o veneno prá matar... a maçã... deu uma maçã envenenada... O príncipe deu um beijo... ela reviveceu..." (12^{as}).

Pareceram atribuir caracteres irreais ou considerar traços míticos em pessoas, figuras, personagens e objetos surgidos na televisão, projetando-se em sua dimensão de felicidade mágica, quimérica e advinda de contextos estranhos e distantes. Reproduziram, também, expressões de agressividade observadas.

Na situação a seguir parece que os integrantes do grupo revelaram, de forma imaginária, o desejo de poder comer, falar e ser louros como a boneca, ou seja, de participar de um corpo social no qual também pudessem ser sujeitos atuantes, aceitos, e valorizados, com direito a vez e voz, ou ao exercício da cidadania que incluísse a explicitação de anseios e sua efetiva concretização, como a garantia de ter uma alimentação satisfatória:

- . *R conta a história do Saci e uma criança diz: "... ele é bem bonitinho..." R enuncia: "também acho... Saci era uma criança que o pessoal achava que era danado, mas que era um menino bom. Vocês acham que existe o Saci?" Alunos falam e questionam: "não... E o Pedrinho?" R responde: "o Pedrinho pode existir..." (...). R prossegue: "não existe mula sem cabeça... Vocês já viram uma boneca falar?" Crianças respondem: "já, a Maria..." R diz: "ah, a das Chiquititas... Mas é só imaginação..." Uma delas revela: "eu tenho uma boneca bem lourinha que fala..." R enuncia: "isso aqui é só na imaginação... A boneca da Emília que come, que fala..." (13^{as});*
- . *L fala, sorrindo e olhando para mim: "a tia morava na casa dos anões..." (3^{as});*
- . *Uma delas afirma: "eu vi o Piu-Piu (...)" (10^{as});*
- . *R enuncia: "(...). Não começou "Os Trapalhões", ainda..." Uma criança verbaliza: "Power Rangers..." (8^{as});*
- . *Outra ainda olha para a gravura do Mickey (...) (10^{as});*
- . *R profere: "(...). Vocês já viram jacaré falar?" Alunos respondem: "não, só no desenho, só na imaginação..." R explica: "então aquelas coisas que vocês vêem na televisão, Ninja, duas pessoas lutando, não existe, é só na imaginação... A tia M, tia*

- R, Tia Hilda podem escrever histórias... homem do Ninja... Tem filmes que não existem, isso é lenda..." (13^{as});*
- . Outras enunciam: "(...). Sabia que o Piu-piu é só imaginação?..." (13^{as});*
 - . Pergunta para PH o que faz em casa, se fica só na tv, se gosta de filmes como "Os Dálmatas", que trará para assistirem, e H enuncia: "Van Dame..." (14^{as});*
 - . L comenta: "a tia deu revistas, tem a Sheila (dançarina de um grupo musical famoso) (...)" (6^{as});*
 - . Uma criança pede: "tia, bota a fita do L (cantor famoso)..." (7^{as});*
 - . M diz: "... fita da Xuxa..." (7^{as});*
 - . (...) crianças dançam (...) ao som de uma fita com música americana (...) (7^{as});*
 - . L e J1 dançam e L canta: "chegou a loura do Tchan, é linda e cheirosa... Chegou a Sheila do Tchan, é linda e cheirosa..." (7^{as});*
 - . Uma criança canta: "é a dança do ioiô..." J1 fala: "... música da Xuxa... a da Xuxa, né?..." (7^{as});*
 - . M diz: "elas vão cantar e dançar música da Chiquitita, né?" (7^{as});*
 - . J1 fala: "... Xuxa..." Eu assisti na televisão, eu vi a Sacha tomando banho, eu vi a Xuxa..." (7^{as});*
 - . (...) cantarola música do "Gera Samba" (7^{as});*
 - . Uma delas mostra, olhando figuras: "oh os amigos... o Leandro... Quem morreu foi esse (...). E canta: "... tem mulher prá todo lado... companheiro..." (10^{as});*
 - . Uma criança (...) indica, olhando as gravuras de uma revista: "(...). Oh (...) o menino da novela (...)" (10^{as});*
 - . Algumas crianças falam: "(...). Olha aí, tem amigo, oh..." (referindo-se a cantores sertanejos com camisas escritas com as letras que formam a palavra "AMIGOS") (10^{as});*
 - . Uma delas mostra, olhando figuras: "oh os amigos... o Leandro... Quem morreu foi esse (...). E canta: "... tem mulher prá todo lado... companheiro..." (10^{as});*

- . Uma criança diz: "tia, eu não fui nem para o "Beach Park (...)" (11^{as});
- . E continua: "eu já vi no vídeo o demônio... A Xuxa e a Sacha conversam com o demônio, têm um caso com o demônio (...). Gosto da Angélica... Assisto à Xuxa... Só o que ela diz, conversa com ela..." (11^{as});
- . Colegas falam: "(...). Ninja Americano 2 (...)" (11^{as});
- . Alunos conversam: "... Ninja... Tá com medo do Ninja 2, é? Dois contra um?..." (11^{as});
- . Alunos verbalizam: "... hoje vai passar na tv..." R pergunta o que é e reclama deles por conta da brincadeira na qual brigam, explicando que é perigosa, que "amarrar uma criança pode fazê-la morrer..." (12^{as});
- . Alunos enunciam: "(...). Vou fazer o Chaves (personagem de um programa infantil de televisão)..." (12^{as});
- . R questiona: "o que é veado (...)" Um aluno diz: "(...) usa brinco..." Ela interroga (...): "e artista da televisão não usa?" (14^{as}).

- Fantasias

Laplanche e Pontalis (1988) definem fantasia ou fantasma como uma encenação imaginária em que o indivíduo está presente e que figura, de modo deformado, por defesas (operações que buscam reduzir ou eliminar mudanças que põem em risco a integridade biopsíquica do indivíduo, atuando por meio do ego e sendo parcialmente inconscientes), a realização de um desejo inconsciente.

Os alunos pareceram expressar ansiedades e temores, como também realizar, por meio de falas ou cenas imaginárias onde incluíram colegas e brinquedos, algumas de suas aspirações, em geral referenciadas por seu estado de carência afetiva e material.

Projetaram em figuras e situações ameaçadoras os próprios medos, e também identificaram-se com o potencial e força plurais de entidades surrealistas que povoavam o imaginário popular:

- . *R pergunta se vão para a praia só e alunos dizem que não porque ladrão rouba, bota dentro de um saco (...) (1ªs);*
- . *Um aluno fala: "... bicho papão..." (11ªs);*
- . *E discorre sobre seu desenho: "... sereia... Saci..." (11ªs);*
- . *M indaga: "você acreditam em mula-sem-cabeça?" Crianças dizem: "... o cabelo do Saci é preto..." (13ªs);*
- . *R conta a história de um livro de capa dura, o qual fala de Emília, Saci e Pedrinho no título da capa (13ªs);*
- . *R conta a história do Saci e uma criança diz: "... ele é bem bonitinho..." R enuncia: "também acho... Saci era uma criança que o pessoal achava que era danado, mas que era um menino bom. Vocês acham que existe o Saci?" Alunos falam e questionam: "não... E o Pedrinho?" R responde: "o Pedrinho pode existir..." (...). R prossegue: "não existe mula-sem-cabeça... Vocês já viram uma boneca falar?" Crianças respondem: "já, a Maria..." R diz: "ah, a das Chiquititas... Mas é só imaginação..." Uma delas revela: "eu tenho uma boneca bem lourinha que fala..." R enuncia: "isso aqui é só na imaginação... A boneca da Emília que come, que fala..." (13ªs);*
- . *R profere: "(...). Vocês já viram jacaré falar?" Alunos respondem: "não, só no desenho, só na imaginação..." R explica: "então aquelas coisas que vocês vêem na televisão, Ninja, duas pessoas lutando, não existe, é só na imaginação... A tia M, tia R, tia Hilda podem escrever histórias... homem do Ninja... Tem filmes que não existem, isso é lenda..." (13ªs);*
- . *Um colega enuncia: "(...). Tia, a borboleta fala?" (13ªs);*
- . *Crianças comentam: "olha, Saci-Pererê é preto, ele é preto..." (13ªs);*

. *Um aluno fala: "o Saci andou pelo mato..." (13ªs).*

A vontade de se tornarem ricos foi manifestada:

. *(...) a mesma de ontem vem me oferecer uma rifa outra vez (...) (10ªs);*

. *R diz para não arrancar "plantinhas." Pergunto de onde são, se são da horta, e R conta que "é do pé de dinheiro." Indago, rindo: "quem recebe flores de lá vai ganhar muito dinheiro?" E ela também ri, respondendo que sim, que "dizem que sim" (...) (10ªs).*

- Religião

As crianças pareceram, de forma semelhante aos pais e demais comunitários, ser praticantes de várias religiões e seitas. Cultuaram divindades e santos católicos que exerceram, como indica Barreto (1991), o papel de guias espirituais favorecedores da consolidação da identidade de seu grupo, o qual sofria o estigma da miséria e a marginalização da cidadania. Desejaram sentir-se pertencentes a um universo solidário, e utilizaram a pluralidade mística ou a busca de aliança com as divindades como uma estratégia para tentar superar os empecilhos cotidianos, que permeavam uma sociedade na qual eram preteridos e excluídos da partilha de bens e serviços, por conta de um modelo político que privilegiava os interesses de uma elite. Foram buscar alento, apoio e proteção para suas dores e aflições humanas nas divindades com as quais se identificavam nas histórias de sofrimento, e que consolavam ou aliviavam seus padecimentos. Os espaços de devoção foram oportunidades de encontros e de instauração de vínculos solidários que vivificaram a resistência e a esperança. A descrença relativa à omissão dos governantes terrestres foi substituída pela fé nos espíritos que instigaram o sentimento de pertença. A devoção conjunta suscitou força e crescimento que venceram o contexto de mazelas e aniquilamento onde se inseriam.

Freud (1913) ressalta que a projeção externa das más tendências explica a concepção animista do mundo, a superstição e todas as crenças. As crianças desta pesquisa, como a maior parte do povo brasileiro, utilizaram o imaginário, a religiosidade ou os ritos grupais para suportar sua realidade frustrante ou destino trágico. Indicaram, também, entre suas práticas místicas, a umbanda, definida por Ferreira (1986), como a forma cultural originada da assimilação de elementos religiosos afro-brasileiros pelo espiritismo urbano. A possessão, que seria a materialização da divindade ou orixá pelo filho-de-santo teria, na opinião de Pordeus Júnior (1993), uma função terapêutica por integrar o umbandista na festa ou teatro do sagrado, desviando-o da violência social ao mudar seus estatutos de indivíduo inferiorizado. Seu espetáculo ritualístico associa o mundo real ao mítico, permeado de espíritos e divindades. Seria uma contestação simbólica do mundo através do uso de máscaras reconhecidas pela comunidade, configura-se como um modo de afirmação da identidade brasileira e como uma fala sobre a inquietação do povo que, segundo Certeau (1980), se recusa a viver um presente limitado, sem grandes perspectivas. Bastide (1974) assinala que se deve situar no quadro da memória coletiva pelo fato de resgatar a presença da civilização perdida durante a dispersão africana, renovando os laços sociais por meio da vivificação dos mitos. A integração seria outro papel da possessão, que causaria a individualidade enquanto reconhece a coletividade, à proporção que os grupos religiosos seriam como matrizes da mudança social desejada, mas ainda não realizada. O indivíduo integraria em si a tradição cultural de seu povo, que saberia que ele manifestaria o desejo de um ancestral mitológico ou deus conhecidos, quando recebesse seu espírito em seu corpo. Laplantine (1974) ressalta que na possessão surge, no plano imaginário, uma sociedade diversa da real, onde as pessoas desempenham, de forma imediata, uma função de resistência e subversão, insatisfeitas com a história que lhes reservaria um papel de conservadorismo social.

A música e a dança rituais, instigadas pelo imaginário coletivo, constituem uma forma lúdica de jogo ou de divertimento dos grupos religiosos que aderem aos cultos também pelo prazer da festa e do teatro do sagrado.

Nos rituais sacrificais, como indica Girard (1972), a vítima é o emissário dos desejos grupais e também se configura como a possibilidade de desviar a violência latente desse grupo. O indivíduo vive uma crise de ruptura no sentido de passar do estado de consciência do dia-a-dia para um estado de consciência mítica durante o fenômeno da possessão, que se manifesta de forma violenta por meio de contorções e convulsões corporais. A violência do grupo religioso e do contexto social projeta-se sobre o corpo e o espírito do praticante umbandista, que deixa sua consciência fragmentada pelo cotidiano em que corpo e espírito estão em posições opostas para, simbolicamente, assumir essa ambigüidade, de forma íntegra, na sociedade ideal em que se constitui o espaço do terreiro de umbanda.

A religiosidade, como enfatiza Barreto (1985), é fator de estruturação da personalidade e das relações sociais. A cultura tradicional tem fornecido elementos que possibilitam certa mudança dos indivíduos que não conseguem, por meio das vias oficiais da educação e do trabalho, passar pelas transformações que o fazem aceder ao respeito grupal, ao desejo de pertença e a uma identidade cultural, fenômeno concernente às incorporações simbólicas. Se o instrumento de transformação do indivíduo e da sociedade passa pela incorporação de um saber que o transforma em sujeito de sua história, e não é acessível à grande massa da população, o indivíduo se vale do mecanismo cultural das incorporações espirituais, congregando em torno de seu terreiro os marginalizados e desagregados, oferecendo-lhes uma identidade e a pertença a uma família espiritual. Os cultos de possessão falam da destruição das solidariedades de sociedades antigas, sendo reações contra as grandes mudanças sociais aculturativas.

As cenas seguintes exemplificam a importância que os alunos parecem ter creditado à religiosidade:

- . *G fala que desenha uma igreja (...) (1ªs);*
- . *Continuam cantando: "(...). Deus não quer preguiçoso em sua obra..." (3ªs);*
- . *R convida: "vamos rezar para agradecer a Deus pelo pão com café, pela redinha..." Crianças dizem: "em nome do Pai, do Espírito Santo..." (3ªs);*
- . *Hoje há dezenove crianças e uma delas comenta: "Deus está em toda parte... Deus morreu dentro d'água... morreu na cruz... o Judas..." Rezam com R: "Pai nosso..." E se benzem. R diz que "têm que rezar." J1 completa: "tem que rezar na hora de acordar..." (3ªs);*
- . *Há (...) um som de música religiosa e gritos que vêm de uma casa próxima (...). T senta-se junto de mim e pergunto: "que música é essa?" Ela explica: "é na igreja." Indago ainda: "é perto?" E ela responde: "é" (4ªs);*
- . *O salão da palhoça está enfeitado com bandeiras de São João (5ªs);*
- . *Uma outra comenta ainda: "hoje trouxe merenda, um milagre..." (6ªs);*
- . *Cantam outra vez (...): "(...). A velha saiu da igreja com seu tercinho na mão, chorando porque não tinha nem padre, nem sacristão" (7ªs);*
- . *Uma criança canta: "... preguiçoso Deus não quer..." (8ªs);*
- . *Pergunta quem já foi à igreja e uma criança afirma: "eu já fui, só p'ra me batizar..." R indaga o que tem no culto dos crentes, na igreja católica, e uma outra fala: "tem mesa..." (11ªs);*
- . *R questiona quais são suas igrejas e alunos revelam: "... para Deus é amor... para Nova Jerusalém de Cristo... para Betesda... para tenda no quintal com santos e Jesus..." R explica o que é umbanda. Alguns alunos falam que não rezam, enquanto outros afirmam que o fazem. Uma criança diz que vai à igreja com a "vó" quando está na casa da mãe. R comenta que um aluno "só vai quando tem comida boa no terreiro..." (11ªs);*

. Declara que também não vai à missa sempre porque mora longe, "só quando dá." Um aluno indica que "tem estauta, bolo no terreiro ..." (...). Pergunto se é só à noite e R e crianças contam que sim. R diz que quer conhecer suas igrejas, que está gostando de suas histórias, e pede que "desenhem sobre suas igrejas para a tia Hilda" e para ela. Alunos conversam: "é pequena a igreja, né, de lá? O terreiro é grande. O meu terreiro é deste tamanho... Aqui é o tambor (e imita o som com a boca)... A macumba vai prá o inferno..." R avisa que (...) mostrarão os desenhos para a "tia Hilda." (...). Alunos contam: "e sou eu que bato o tambor mais meu pai... Lá tem o muro, uma porta..." (...). Alunos verbalizam: "... um pastor... uma igreja... Aquele homem não está vindo mais não, né?... quintal lá fora, banheiro, ventilador... Aqui é a escada da piscina... um real (...). Algumas crianças vão para o outro compartimento e falam: "... igreja... Prédio alto, de espinho... Prá lá... Já terminei", e vêm me mostrar os desenhos. (...). Uma aluna verbaliza: "(...) com o microfone na mão (referindo-se ao seu desenho)... O que a gente diz acontece... Eu fui numa mulher... é mesmo... que Jesus Cristo (para de falar quando nota que a observo)". E continua: "na hora da merenda (...)". R chega e pergunta: "já terminaram? A tia quer saber quem manda... Na minha igreja o padre manda..." Uma criança diz: "Jesus manda..." R declara: "na terra é o padre, no céu é Jesus." Os alunos vão falando quem manda em suas igrejas e vão, também, emitindo comentários: "... pessoal aplaudindo... Eu só vou prá igreja quando estou na minha avó... Tia, quando a gente reza tem uma piscina bem grande, uma escada... Lá é bonito, lá é chique. Quem manda são dois: o pastor e... Quando eu passei eu fui na igreja..." R quer saber: "faz tempo que tu não passeia?" As crianças prosseguem: "... tem cabelo, usa paletó, gravata e camisa... É minha mãe que alimpa a igreja. Eu vou mais ela." R questiona: "tem festa?" Uma criança responde: "foi aniversário do pastor... surpresa... dois bolos com uva e chocolate em cima..." R indaga ainda: "... só

UNICAMP

BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

- vocês?..." A menina explica: "não, todo mundo... orar, rezar, e quando sai tem que dizer: graças a Deus... Vou todo dia... picolé..." (...) (11^{as});
- . R enuncia: "quero ouvir sobre igrejas porque da que eu gostar mais vou participar..." Um aluno fala: "olha e passa e cura o pastor... É oferta... às vezes as crianças dão centavos... Só sei aqueles que passam, batem o sino, é macumbeiro, quer matar pessoas... O nome do pastor é... É casado... é que canta... crianças... pastor no quintal prá conversar com outro pastor, cooperador, que fala de Deus, pastor também, dá oferta..." R pergunta sobre desenhos e alunos revelam: "muro, árgão, e tem um homem prá não deixar as crianças saírem... macumbeiro... quer matar... não é rezar, é orar (...) ventilador, luz (...) não é igreja, é macumba... obreiro... é bombeiro... é prá expulsar o demônio, que é macumbeiro, entra (...). Eu caí da rede, meu cabelo ficou todo sujo de sangue..." Quando R questiona se não foi seu irmão ela afirma: "meu irmão estava no interior, não foi ele que derrubou a rede..." E continua: "eu já vi no vídeo o demônio... A Xuxa e a Sacha conversam com o demônio, têm um caso com o demônio... criança dela... matar minha mãe diz (...). Só o que ela diz, conversa com ela..." (11^{as});
- . R pergunta sobre desenhos e crianças dizem: "igreja com cruz (...)" (11^{as});
- . Pergunta se qualquer pessoa pode ir com qualquer roupa à "sua igreja" (dirigindo-se à menina que discorria mais enfaticamente sobre sua religião) e ela declara que sim, que "Jesus aceita". A criança da umbanda explica: "só pode ir de saia, fala com a vó, é macumbeira... quadros, fala com Dona N, que é dona do terreiro, os pessoal chama de madrinha..." Quando R indaga se precisa dar dinheiro, diz que não, mas fala que ela faz o trabalho por dinheiro, "reza Santa Maria, Pai nosso, o Deus é Jesus..." (11^{as});
- . E discorre sobre seu desenho: "é uma casa, um terreiro, minha vó, meu pai batendo tambor... careca... tem estauta... tem festa prá Iemanjá, que é uma mulher que sábado foi a festa dela e ninguém pôde ir na praia... dá presentes prá ela, flores..."

- sereia... Saci... é gorda igual á minha tia, branca... Vamos deixar ao meio-dia, num barco, no mar..." R ensina: "tem vários tipos de religiões... Temos que aprender a respeitar qualquer coisa: cor, religião, idade..." (11^{as});
- . Uma criança conta: "tia, na festa eu comi dois bolos, um com uva e..." (11^{as});
 - . Continua a discorrer sobre a história que contou, a qual falava de (...) capela, quando então perguntou sobre religião, até declarar: "a tia adorou..." (11^{as});
 - . Pergunta onde parou, crianças dizem que não sabem, mas um colega informa: "em crente." R indaga sobre São Pedro (...) (11^{as});
 - . R pergunta (referindo-se à história citada): padre pode soltar preso?" E um aluno responde: "não, só advogado" (11^{as});
 - . (...) pergunto se as vozes e cantorias ouvidas advêm de alguma igreja. Ela explica que vêm de uma igreja de crentes que fica na casa da esquina, indicando-a (12^{as});
 - . Há muito barulho e gritos que vêm da igreja dos crentes, e pergunto para as crianças o que é. Uma delas diz: "é prá o babão ouvir..." Indago: "quem?" Ela, porém, não responde (12^{as});
 - . R profere: "não, mulher, não fala em gente morta, não, pelo amor de Deus (...)" (13^{as});
 - . E emuncia ainda: "(...). Morrer é muito ruim, vai para um lugar que ninguém sabe onde é, sem o papai e a mamãe..." Uma criança fala: "vai para o céu..." M retruca: "se for bom vai para o céu, se for ruim vai para o inferno, e lá tem fogo..." J1 (...) declara: "minha vó morreu e foi para o céu..." (13^{as});
 - . (...) crianças entoam: "(...) dia santo. (...) que mistério glorioso... Deus não quer preguiçoso..." (13^{as}).

5.6 Contratransferências das professoras

Laplanche e Pontalis (1988) informam que o conceito de transferência, em Psicanálise, é designado como o processo por meio do qual os desejos inconscientes se atualizam sobre certos objetos na configuração de uma relação específica estabelecida com eles e, eminentemente, na dimensão da relação analítica.

Através do referido processo psicológico, o indivíduo atualiza o protótipo da relação original na relação presente, transferindo para essa nova relação os sentimentos e expectativas depositados numa relação passada. Há reedição transferencial de catexes libidinais positivas e destrutivas, originariamente impedidas de se manifestar à consciência.

Etchegoyen (1987) explica que Freud distingue duas transferências: positiva, referente a sentimentos ternos, e negativa, concernente a sentimentos hostis. A transferência está a serviço da resistência, na medida em que, opondo-se à rememoração, renova na atualidade a ação do recalçamento. A reprodução na transferência tem como conteúdo um fragmento da vida sexual infantil e, portanto, do complexo edipiano. A realidade psíquica ou o desejo inconsciente e os fantasmas conexos é que são transferidos.

As professoras atuaram como mães suficientemente boas, conforme as idéias de Winnicott (1993), tendo propiciado suprimento afetivos às crianças. Em algumas situações educacionais e lúdicas, porém, pareceram desconsiderar elementos conflituosos das histórias de vida das crianças que lhes causavam dores psíquicas.

5.6.1 Afeto

Sensibilidade, atenção, cuidado, compreensão, delicadeza, afeto, valorização e preocupação com a evolução da turma (que buscaram facilitar) foram,

em geral, demonstrados pelas professoras em seus processos interativos e lúdicos com os alunos:

- . Uma criança fica na cadeira com sua bolsa. R conversa carinhosamente com ela, diz que é linda, pergunta sobre as férias (1^{as});
- . Uma menina (...) explica o que fez em seu desenho: "tanque do J que tem ali (...). R indaga: "pode-se brincar no tanque?" Crianças respondem: "não, porque morre." Uma delas pergunta: "por que grande entra?" R responde: "eles sabem sair, vocês não. Tem peixinhos, não é para brincar lá porque é perigoso" (1^{as});
- . R pergunta se vão para a praia só e alunos dizem que não porque ladrão rouba, bota dentro de um saco, praia mata, tubarão come. R diz que criança não pode ir para a praia só porque é perigoso, só com gente grande (1^{as});
- . R diz que (...) é El logo "porque ela está muito aperreada." A criança, porém, não quer mostrar seu desenho e R elogia-o, diz que está lindo. El revela, então, que fez uma casa e flores (1^{as});
- . Enquanto R continua questionando sobre a produção gráfica de G uma criança comenta: "ela é negra..." R retruca, então: "é morena, e o que é que tem? É morena bonita, cada um tem a cor que Deus deu, não precisa ir para o sol... Quero que chame pelo nome e não pela cor. Aprenda a respeitar as pessoas e a não falar se têm problema na perna... Todos são colegas" (1^{as});
- . A menina (...) vai mostrar sua tarefa para R, que diz: "tá, meu amor..." (2^{as});
- . M avisa: "M (...) está aniversariando hoje." Cantam "parabéns." M encosta a cabeça na carteira, entre os braços, por muito tempo, e parece que chora. (...). M abraça-o (2^{as});
- . Abraça uma criança e pergunta por seu irmão que estava doente (2^{as});
- . Crianças (...) abraçam M, que as saúda (3^{as});
- . M comenta: "estava bonita, ganhou..." (3^{as});
- . G revela que desenhou animal homem e R a elogia (3^{as});

- . Saúda, alegremente, duas crianças que chegaram, elogia-as (principalmente uma delas), diz que estão muito bonitas e grandes (4^{as});
- . Elogia a criatividade da aluna que perdeu (...) (4^{as});
- . R abraça L, é carinhosa com ela (5^{as});
- . Chama as crianças de lindas (...) (6^{as});
- . (...) fala que dará para M, chama-o para tomar chá com ela (...) (6^{as});
- . R pergunta: "para onde vai com essa mochila bonita?" (7^{as});
- . R enuncia: "... uma moça que a tia adora..." (7^{as});
- . (...) elogia M, falando que está ótima aluna (8^{as});
- . M fala para um aluno: "M, como é? Abre a mão e fecha os ói (olhos)... Daqui a pouco vou ver o que desenhou, M... Ela e a criança riem. E continua: "(...). Daqui a pouco quero ver desenho... lindinha..." Um aluno mostra: "tia, oh uma barata... M exclama e indaga: "oh barata grande!... Ela tá em pé, né, essa barata?" (9^{as});
- . (...) fala que (...) eles são meninos educados (...) (10^{as});
- . Continua a discorrer sobre a história que contou (...), quando então perguntou sobre religião, até declarar: "a tia adorou..." (11^{as});
- . R vê retratos com algumas crianças e brinca com elas (12^{as});
- . R pede para trazerem a vassoura. Fala que está envelhecendo e que uma criança está ficando mais bonita "porque não agüenta mais com ela no braço" (12^{as});
- . Crianças riem quando R pergunta se pode ficar noiva de T (12^{as});
- . R fala: "... esse eu não posso lhe dar, meu amor..." (12^{as});
- . R verbaliza: "(...). Vocês, crianças, às vezes vocês não são danados, às vezes é o que a mamãe diz, mas vocês não são danados (...)" (13^{as});
- . M enuncia: "desenhou uma casa para a mãe dela... bonita..." (13^{as});
- . M verbaliza: "menina, se vocês virem o desenho do T..." Um aluno comenta (sobre seu desenho): "tá feio..." Mas M o elogia: "lindo..." (13^{as});

- . *Declara que gostou, que vieram limpos e prontos, sabe que estão tristes e elas também (15^{as});*
- . *R elogia a roupa de uma criança (...) (15^{as});*
- . *M diz: "(...) ô meninos engraçados (...) (15^{as}).*

5.6.2 Ambivalência

Em algumas situações, porém, R e M frustraram necessidades materiais das crianças, negando-lhes objetos requeridos que pareceram representar carências afetivas mais profundas. Resvalaram, então, numa atitude ambivalente, mesclando afeição, hostilidade, desconfiança e punição. Esses modos mais duros ou menos sensíveis de tratar com as crianças também pareceram ter um caráter de suporte para o grupo de escolares, sendo inerente às relações sociais na favela, onde as questões costumam ser resolvidas de forma direta e violenta por conta do alto nível ansiogênico de seus moradores:

- . *R informa: "não tem merenda essa semana, trazer de casa. Quem tem merenda, come; quem não tem vai ver livro de histórias" até ela acabar de passar o dever. "Dinheiro para comprar 'cheetos' na mercearia só depois" (1^{as});*
- . *R diz: "E, já começou a sumir coisas? E o apontador? Só vão embora quando aparecer." Acha-o e comenta: "uma criança se enganou, pôs o apontador na bolsa." Devolve-o e pergunta: "gostaram da aula de hoje?" R questiona ainda: "estavam com saudades da professora e diretora?" Alguns alunos levantam as mãos e ela revela: "tia R estava morrendo de saudades de vocês porque gosta de vocês" (1^{as});*
- . *Uma criança pergunta por merenda e R diz que "hoje não tem", que "a tia está sem dinheiro" (1^{as});*
- . *R pergunta (...): "(...). Qual o pai que bebe?" (2^{as});*

- . *M fala: "E diz que sumiu um lápis dele... É muito feio tirar coisas dos outros. Não levem lápis de cor para casa. Só temos esses lápis até o final do ano... Se levarem para casa não vão ter mais lápis para pintar aqui... Só vamos embora quando aparecer o lápis do E... Pode dar uma, duas, três horas da tarde..." (...). M pergunta: "apareceu, E, seu lápis? (...). Vai ser preciso olhar a bolsa de cada um?" E vai saindo e R o chama: "deixa eu ver sua bolsa para ver se não está aí..." (3^{as});*
- . *R pergunta para E se trouxe mesmo lápis para a escola hoje e ele responde: "truce." R indaga ainda: "que cor é teu lápis, E? É preto?" Ele confirma. R pede para ver a bolsa de uma criança, mas diz, então, que não vai olhar as bolsas, que eles mesmos olhem. (...). R começa a ver as bolsas, contrariando o que tinha dito antes sobre não vasculhá-las. Avisa que "se o lápis não aparecer amanhã E não virá para a aula porque não tem lápis, que o pai pediu dinheiro para poder comprar." Indaga se o lápis é novo, se tem borracha na ponta e se redime: "pessoal, me desculpem por estar fazendo isso, mas... Agora levem os lápis para casa..." Olha as bolsas das crianças (...). Uma delas não tem nada na bolsa. R informa que dará um lápis novo para E, que acha que "ele perdeu no recreio." Ela encontra o lápis de E, diz para as crianças: "vão embora", e pede para cantarem "a música da mãozinha": "... onde está minha mãozinha... E agora eu vou embora e você também... Tchau" (3^{as});*
- . *(...) M comenta: "todo dia está sumindo coisas, é? Só vou para casa, agora, quando aparecer... O que foi que sumiu, L?" (...). M fala: "só L: olha nas coisas de todo mundo, pode olhar (...)." M comenta: "coisa feia, ontem sumiu um lápis, hoje está sumindo outras coisas..." (4^{as});*
- . *Grita com um menino: "meu amor, fique calado, por isso que me irrita com você..." Pede para outro ficar quieto, justificando: "para aprender..." (6^{as});*
- . *Fecha a porta, perto da qual está J (...). L segura sua bolsa perto da porta de saída, mas R a puxa e fala: "você não vai embora agora. Pensa que sou a sua mãe, que só*

- faz o que quer? Não pode bater na cara de ninguém, engraçadinha... Gostaria que fizessem isso com você?... M e... não podem se ver que brigam... não pode..." (7^{as});*
- . M chega com outra bandeja de sopa e R fala: "só dá sopa para quem está sentado, M..." (7^{as});*
- . R continua: "(...). Crianças mal educadas a tia não gosta..." (7^{as});*
- . (...) e R pergunta: "o que é isso, perderam alguma jóia?" (8^{as});*
- . R (...) diz que é para fazer o dever agora, que amanhã trará tinta para pintar algumas crianças de palhaço, que não está vendo nenhuma brincadeira (8^{as});*
- . Indaga ainda sobre o dever (letras) para M: "tá com medo da tia, M, tá?" A criança silencia (9^{as});*
- . M diz: "tu já tá aí de novo, M? Deixe de ser teimoso, volte para onde eu lhe botei (o menino senta-se junto dos copos com leite)... Menino teimoso ninguém gosta... Não obedece à tua mãe?" (9^{as});*
- . M comenta: "C voltou das férias sem saber de nada" (9^{as});*
- . Vai buscar mais leite e diz: "pediram, só que não vou ficar andando de um lado para outro (...)" (9^{as});*
- . R (...) enuncia para outro: "... se cortar a língua não tem hospital prá ir, não, fica com a língua cortada" (10^{as});*
- . R fala para um aluno: "(...). Preguiçoso... A tia não gosta de menino preguiçoso..." (10^{as});*
- . R pergunta sobre o dever, diz que "deixem a preguiça em casa", que "têm que se esforçar para aprender", que "têm que deixar a brincadeira de lado." (...) chama a atenção das crianças, dependendo de terem (...) errado o dever. Briga porque mexeram em suas coisas, fala que é falta de educação e que eles são meninos educados, que para mexer nas coisas dos outros tem que pedir permissão, que não se pode deixar nada que eles mexem (10^{as});*

- . M chama P, que tinha vindo para a sala de R, a qual volta e diz que não mandou ninguém se levantar, exclamando ainda: "que coisa chata!..." Revela, ainda, que não tem livros, e que sabe que seus pais "não têm condições de comprar" (10^{as});
- . (...) briga: "vai quebrar a cabeça?" Então bate..." (10^{as});
- . Briga com alunos, fala para guardarem os lápis "porque se sumir algum vai achar ruim..." (11^{as});
- . Revela que está dando o dinheiro para comprar merenda e que "muitas mães só deram uma vez (...)." Fala ainda: "(...). Se as mães não vierem, não terá merenda, a tia sente muito, queria que vocês todo dia tivessem a merendinha ... Então, pessoalzinho, vocês vão ter que conversar com as mães de vocês..." (11^{as});
- . (...) e R briga, fala que (...) "não é para pegar coisas de outros sem pedir licença", reclamando ainda: "... pegou minha bolsa sem pedir e não vou dar, a tia já falou tanto isso..." (11^{as});
- . R comenta: "só quer comer e ir prá casa..." (11^{as});
- . R comenta: "está comendo muito..." (11^{as});
- . R pergunta: "cadê o dever que passei prá você? Rasgou? Sua mãe não viu isso, não? Faz o que de tarde? (...)." R interroga ainda: "tua mãe não sabe ler?" Ela confirma (11^{as});
- . R verbaliza: "... na minha bolsa, não, não tem nada que ver na minha bolsa, ninguém mexe na bolsa de ninguém, deixa a bolsa da tia..." (11^{as});
- . R diz que (...) crianças "não fazem nada para a tia ficar contente (...)." Comenta que "PH não sabe uma palavra, só quer brincar..." E fala para pedir "ao pai ou ao irmão, que sabe mais, prá lhe ensinar." O menino baixa a cabeça, triste. R emuncia ainda: "(...). Vou dizer para o A, que gostava de estudar, vir para a escola e deixar de vender verdura no sol - saiu da escola para vender verdura porque não tinha dinheiro para vocês comerem, e dizer para o T ir vender verdura... Pode ir embora

- para correr bem muito. Amanhã vou falar com sua mãe, você tá muito danado... Deixe de brincar na hora errada, T..." (11^{as});*
- . R avisa que "não haverá merenda hoje porque nenhuma mãe veio fazer" (12^{as});*
 - . R (...) reclama deles por conta da brincadeira na qual brigam (...). Questiona se um menino é bandido, "porque bandido é quem mata e rouba..." (...). Ela indaga ainda (...) se o pai já foi preso. (...). R continua: "só peguem os pequeninhos para ser polícia, nunca para ser ladrão, se não acabo o recreio. Quem anda com cabeça enrolada é quem?" Crianças respondem: "é bandido de gangue..." R interroga: "tu é bandido?" O menino diz: "eu, não... Meu pai foi preso, deu um murro no guarda (...)" (12^{as});*
 - . R pede: "senta, preguiça..." (12^{as});*
 - . M continua: "o que é que anda com o pé na cabeça? Aqui muita gente tem..." Alunos falam: "eu sei, mas não vou dizer... Piolho, caspa..." M revela: "é piolho, não anda com o pé na cabeça da gente?" (13^{as});*
 - . Diz para não fazerem desenhos feios, mas bonitos (13^{as});*
 - . R (...) reclama que "mataram a banana" (...) e (...) diz que J dará "cascudo" em quem tirou e que ela vai deixar. E enuncia ainda: "se arrancasse cabelo, cortasse pernas de vocês, vocês gostariam?" (13^{as});*
 - . R declara que (...) "se perder a voz não terão mais professoras" (13^{as});*
 - . Pergunta por mães e parentes das crianças que podem vir fazer o lanche na segunda-feira, "senão não terá merenda" (13^{as});*
 - . R comenta que "L (...) está muito danada" e enuncia ainda: "(...) foi arrancar bananinhas do J... Sei que é você que começa as brincadeiras, você é maior... A tia vai ficar muito triste com você e não vai mais gostar de você... Vou dizer para sua vó, você sabe como ela é, ela bate em você... Sua mãe não quer que batam em você... A gente tem que remar de acordo com a maré..." (13^{as});*

- . R manda T (um menino) vestir a camisa e ele enuncia: "oh, tia, tá suja..." R replica: "falei para você não sujar com areia, não rolar no chão e você diz que tinha outra; Agora tem que vestir..." Ele o faz (...) (14^{as});
- . R questiona: "...teu pai vem te visitar?" O aluno inquirido responde: "muito pouco..." (14^{as});
- . R verbaliza: "(...). As mulheres levam comida para ajudar os maridos no trabalho. As crianças também trabalham, não é como algumas de vocês, que esperam que traga comida. Quando todos ajudam, o trabalho rende mais, como hoje, que meninos foram para a horta, e meninas ajudaram a limpar a palhoça" (14^{as});
- . R fala para T e PH (meninos que têm irmãos na turma) se aquietarem e pergunta se o último (PH), "quando era pequeno, caiu." H (seu irmão) responde: "não, ele apanhava de panela..." Ela indaga novamente: "era aquela outra mãe que batia?" A criança diz: "era..." Ela pergunta: "dói?" O aluno verbaliza: "dói, não, tia, batia na parede... Meu pai só batia assim, oh (e demonstra como o pai fazia dando tapas, com violência, no ar)... Agora é a minha mãe..." O irmão explode uma bola de soprar e R briga: "o que é isso?!... É a segunda vez. Teu pai está batendo em ti? (...)" (14^{as});
- . Avisa que fará chamada "e também dentro do ônibus; se não responderem vão ficar lá" (15^{as});
- . R elogia a roupa de uma criança (...) e ainda enuncia: "L, só vem de farda... Adora comer lápis... Vai ficar com a barriga bem grande, cheio de verme... preguiçoso... Quem tem merenda pode merendar..." Apenas três crianças comem biscoitos (15^{as});
- . Uma criança enuncia algo e R verbaliza: "você tem dinheiro para consertar o ônibus? Chega (...)" (15^{as});
- . R fala: "pessoal, vou dar o lanche; quem não quiser o pãozinho todo diz, mas não é para estragar comida porque foi com o dinheiro da tia e a tia não tem dinheiro..." (15^{as}).

5.7 Contratransferência da pesquisadora

Senti-me aceita pelo grupo de crianças, que me dispensou atenção e afeto. Participar de seu cotidiano teve aspectos de prazer, quando percebi que minha presença não era invasiva, mas podia torná-lo mais feliz, compensando vinculações débeis; e também de angústia, quando pensei nas múltiplas e complexas determinações de sua existência psicológica e social. Dispensei-lhes atenção mas presenciei, com frustração, sua intensa carência afetiva, que se configurou nos constantes pedidos de objetos e alimentos, nas freqüentes buscas de contatos e cuidados, e nas ações destrutivas.

5.7.1 Prazer

Foi agradável ser reconhecida, ter a atenção das crianças e sentir que buscavam me incluir em suas atividades lúdicas, considerações que tentei retribuir:

- . *Encontro crianças no caminho da escola, as quais me levam até lá (1^{as});*
- . *Entrego para R livros que trouxe para a turma (...). Aviso que trarei mais coisas, depois, quando tiver mais tempo (3^{as});*
- . *Chega a hora do recreio e distribuo bolachas primeiramente com quem não tem merenda e depois com quem tem (...) (3^{as});*
- . *PH me oferece um papel que distribui e o aceito. L diz que "é para anotar" (3^{as});*
- . *PH chama "tia", me mostra seu nome que escreveu no papel e o elogio (3^{as});*
- . *(...) ela distribui livros (inclusive os que eu dei), que são olhados com curiosidade e prazer (3^{as});*
- . *Uma criança me saúda na horta e também a cumprimento. Pergunto se está aprendendo a aguar, cuidar das verduras, e ela diz que sim (7^{as});*

- . *T chega junto de mim (...). Abraço-o, (...), pergunto se está tudo bem e ele fala: "tudo bom..." (7^{as});*
- . *T vem me oferecer: "tia, não quer comer sopa não, a senhora?" Respondo e indago, (...) abraçando-o: "não, obrigada, de que é?" Ele explica (...) (7^{as});*
- . *L me entrega flores e agradeço (...). J1 também entrega flores para R e para mim. R diz para não arrancar "plantinhas". Pergunto de onde são, se são da horta, e R conta que "é do pé de dinheiro." Indago, rindo: "quem recebe flores de lá vai ganhar muito dinheiro?" E ela também ri, respondendo que sim, que "dizem que sim", e comento: "então ótimo!" (10^{as});*
- . *Alguns meninos, que estão trabalhando na horta, gritam quando me vêem: "tia Hilda!..." Saúdo-os (...) (14^{as});*
- . *Elogio-as, dizendo que estão todas bonitas (...) (15^{as});*
- . *Uma criança me pergunta se vou para o passeio e um menino (...) diz: "tia, bota aqui também" (e aponta para meu ombro, pedindo para R pôr também a identificação- nome e endereço- em mim). Sorrio e digo: "não precisa, não..." (15^{as}).*

5.7.2 Angústia

As crianças pareceram insaciáveis no que tange à sua fome de alimentos nutricionais e afetivos, situação que me pareceu frustrante por suscitar um certo sentimento de impotência diante de seus diversos referenciais psicossociais. As agressões de algumas e as solidões de outras inquietaram-me por inferir suas dores psíquicas:

- . *Uma criança mostra seu desenho para outra. Olham-me. Uma delas me pergunta se dei lápis e digo que não. Brigam pela caixa de lápis (1^{as});*
- . *Uma bola usada num jogo de futebol bate em mim (2^{as});*
- . *J1 tenta escrever em meu caderno várias vezes (...) (2^{as});*

- . *E (...) fica só, junto de mim (3^{as});*
- . *P me chama e me mostra seus olhos com as pálpebras reviradas (3^{as});*
- . *Crianças brigam e aparto-as (3^{as});*
- . *PH insulta com um colega (bate nele, diz que não sabe ligar), que grita e olha para mim (3^{as});*
- . *L fala para mim: "tia, precisa ir me deixar em casa porque é perigoso ir sozinha (3^{as});*
- . *L me faz uma pergunta em tom tão baixo que peço para repetir porque não ouvi. Ela pergunta, então, outra vez: "a tia trouxe bolacha para a merenda?" Digo que sim (4^{as});*
- . *L me pergunta: "trouxe bolacha para nós?" E eu a interrogo: "você trouxe?" Ela responde: "eu não trouxe, não..." (6^{as});*
- . *Uma criança me pergunta: "tem mais bolacha?" Respondo: "amanhã eu dou..." Ela indaga outra vez: "vai ter sempre bolacha?" Digo: "sempre que puder eu trago..." (6^{as});*
- . *Batem em mim e uma delas emuncia: "olha aí, fez a mulher errar, não foi?" Digo que não (8^{as});*
- . *(...) dou pães para todos (...) e crianças me pedem mais (9^{as});*
- . *(...) pergunto se faltam cadeiras. M responde que sim, mas que levará suas crianças para passear na área do projeto (11^{as});*
- . *Aviso para M sobre o banco (que L beija) e entrego, também, folhas para borrão a R (...) (12^{as});*
- . *Ouçoo um choro sentido de um deles e vejo vários outros à sua volta. Contam que um menino amarrou o que chora. (...). A criança que chora se encontra amarrada com um cordão bem apertado a seu corpo, no qual vejo marcas. Pergunto se foram feitas pelo citado cordão, mas colegas declaram que não. Abraço e consolo a criança que*

- chora, digo que não foi nada e sugiro que vá brincar, mas ela continua chorando (12^{as});
- . Peço para os alunos se afastarem (...). Hoje há vinte e quatro crianças, contando com a turma de M, que também está sentada na roda formada, de modo aglutinado, por todos (13^{as});
 - . E (...) senta-se junto de mim (...). Saúdo-a, mas não me responde. Pergunto se gosta dessa brincadeira de correr e diz que não. Indago se gosta de bonecas e confirma com um movimento de cabeça (13^{as});
 - . J1 indaga: "tia, hoje trouxe bolacha?" Respondo que não (13^{as});
 - . T (...) me pede uma folha mais uma vez e digo que "não posso", que "vou precisar delas para escrever" (13^{as});
 - . R avisa que eu trouxe bolachas e as crianças vêm para perto de mim. Pede para ficarem sentadas e informa que eu as distribuirei. Começo a distribuição e elas furam a fila, escondem as bolachas que têm para pedir mais; dizem que querem mais, mesmo com as mãos ainda cheias delas. J1 traz o irmão e fala: "é meu irmão, não ganhou ainda, é um bebê..." Explico que darei amanhã, pois muitas crianças vêm para perto de mim pedir mais bolachas, já que me viram guardar um pouco do segundo saco (que não daria para todos).. Repito que darei amanhã (...). E outro indaga: "só amanhã?" (14^{as});
 - . M conta que "E (...) não fala", (...) quer saber se já percebi e digo que sim, que notei que ela é muito tímida (14^{as}).

6 DISCUSSÃO

Buscarei organizar algumas idéias que foram sendo formuladas no transcorrer deste estudo. Ressalto que há uma pluralidade de esquemas referenciais para a apreensão, compreensão e interpretação do mundo, inclusive para o infantil. Conceitos grupanalíticos referentes à classe de crianças da favela, minha forma subjetiva de vivenciar este processo investigativo e a limitação de seu objetivo configuraram minha leitura do material relatado neste trabalho.

O grupo natural de crianças escolares foi analisado por meio da utilização de conceitos winnicottianos. Quando discorre sobre a influência dos fatores inatos e ambientais, e especialmente sobre a relação mãe-filho no que tange à facilitação do desenvolvimento emocional do ser humano, Winnicott (1975) menciona que o bebê se ilude ao crer na sua onipotência, ou seja, pensa que seus recursos imaginários podem criar o mundo externo ou real. Precisa desse sentimento para sobreviver, antes que adquira o ulterior e também necessário *desilusionamento*. Os objetos e fenômenos transicionais são elementos aos quais se afeiçoa ao atribuir-lhes, temporariamente, o lugar da mãe, de quem precisa para identificar-se, apartar-se e individualizar-se. Possibilitam o simbolismo ou a diferenciação entre o fato e a fantasia. O espaço potencial é a área que associa as realidades interna e externa, onde ocorrem importantes trocas entre as crianças, seus objetos e substitutos, sendo estruturante das atividades lúdicas, culturais e criativas. É o campo onde se efetua a transicionalidade, que é a mudança fluida da simbiose para a desagregação, e que instauraria, portanto, a vinculação.

A tendência anti-social, conforme Winnicott (1987), tem nexos com carências afetivas básicas e primitivas que seriam emblemáticas do roubo e da destrutividade. É provocada mais por um desapossamento ou pela perda de algo que

teria sido, temporariamente, benéfico para a criança, do que por uma falta. Com o roubo, o indivíduo busca furtar algo, mas, efetivamente, deseja a mãe. Com a destrutividade, procura um equilíbrio ou suporte, no ambiente, que possa conter sua angústia e tensão, testando sua capacidade de resistência à agressão mas, na verdade, tentando reaver o suprimento afetivo perdido e sua satisfação arcaica. Configura-se como uma afronta à sociedade, mas significa a esperança ou crença do agressor na possibilidade de reparação social. Espera, então, que o meio possa consertar-se e lhe conceder os provimentos emocionais ou amorosos de que precisa. Recorre - porque não encontrou segurança na dimensão da família - à solidez ou estabilidade que possa existir no contexto externo à sua casa, em instituições ou grupos onde poderá ser incluída. A criança que sofreu carência afetiva e que manifesta tendência anti-social ainda tem algum nível de integração egóica e do *self*, do contrário poderia evoluir para psicose.

As noções winnicottianas de ilusão e imagem materna inspiraram Anzieu (1986) nas suas considerações sobre o grupo. Ressalta esse autor que o grupo suscita o desejo de exploração fantasmática do corpo materno, quando seus membros revivem relações objetais arcaicas e suas angústias correlativas. A *ilusão grupal*, que funcionaria como um mecanismo defensivo diante da ameaça de desintegração, transformaria o grupo em objeto libidinal, numa imago materna ou numa família ideal. O grupo, como o sonho, teria o papel de realização alucinatória de desejos reprimidos e insatisfeitos. Kaes (1991) também acredita que os indivíduos utilizam projeções e representações, que se constituem nos organizadores psíquicos grupais, para realizar desejos, de forma imaginária, no âmbito do grupo, especialmente os referentes à união com o corpo materno. Bion (1975) relaciona suas idéias sobre o grupo aos conceitos de Melanie Klein (1982), quando indica ainda conflitos pelos quais passam seus elementos, que oscilam, no âmbito do grupo, da desintegração à integração, desvelando as defesas que usa por conta de suas ansiedades psicóticas. Seria, em seu

início, como um bebê de ego frágil, que se vai estruturando por meio dos relacionamentos. Foulkes (1964, 1967) aponta a rede ou matriz do grupo, além de sua função especular, como seus caracteres terapêuticos, já que possibilitam aos participantes o conhecimento de suas identidades reais.

As considerações referidas me possibilitaram explicar muitos dos psicodinamismos observados no grupo de crianças estudado.

As práticas lúdicas, formas genuínas de funcionamento da turma de alunos analisada, somente se transmutaram em jogos porque foram intermediadas pelos processos interativos, como ressalta Winnicott (1975). Foi, portanto, a relação objetual que lhe concedeu originalidade. As crianças do grupo escolar brincaram por prazer, para adquirir experiências, para iniciar contatos sociais e instaurar relações emocionais, e também para exprimir agressividade, dominar ou administrar angústias e exercitar a criação. Seus brinquedos, conforme Freud (1905, 1908), puderam transformar dores psíquicas em contentamento, já que foram regidos por desejos e afetos, transpostos do mundo imaginário para o real, e instigaram o sentimento de comunidade. O caráter jocoso inerente às atividades do grupo de crianças estudado pode ser mais bem entendido quando se considerou a crença do referido autor no que tange à possibilidade do instinto, libidinoso ou hostil, ser satisfeito, diante de um empecilho, por meio dos chistes. As brincadeiras são comparadas aos sonhos por Melanie Klein (1981), quando lhes atribui, também, o papel essencial de satisfazer os desejos das crianças, representando, ainda, domínio e vitória sobre a realidade frustrante.

As histórias inventadas pelas crianças, como esclarece Bettelheim (1992), expressaram seus desejos, conflitos e ansiedades. Necessitaram, então, basear-se numa fantasia plural para apreender o real e melhor lidar com incoerências e complexidades existenciais.

A característica primordial do grupo que configurou a escola foi a reativação e a instauração de medidas básicas do *holding* materno, segundo a visão de Winnicott (1975, 1990), no que tange ao suporte afetivo que protegeu seus membros das angústias regressivas de aniquilamento que os afligiam. Seu desenvolvimento foi análogo ao do indivíduo, pois passou de um estágio inicialmente caótico e dependente para uma fase de coesão e autonomia. Referido grupo de escolares tratou seus membros com a sensibilidade inerente a u'a mãe suficientemente boa em relação a seu bebê: recebeu-os e integrou-os, naturalmente, às suas atividades, indulgente com suas carências. Idealizou as figuras das professoras como oniscientes e promotoras de todo o saber ou conhecimento, qualidades que os tornavam passíveis de o salvarem do caos instigado por suas ansiedades de fragmentação.

Contatos revigorantes de inclusão e identidade foram estabelecidos entre as crianças e os colegas, professores e comunitários, constituindo-se numa experiência transicional ou de tessituras relacionais prazerosas, e num espaço potencial onde houve lugar para o lúdico, o inédito, a criação e a descoberta recíproca.

As crianças apoiaram-se mutuamente, transformando, inclusive, confrontos em solidariedade, fatores que fortaleceram seus *selves* e foram de grande significação no âmbito do grupo.

De forma fantasiosa ou concreta, o viver compartilhado considerou a presença de um outro. A experiência grupal foi um processo que integrou e diferenciou, onde se configurou a necessidade de partilhar vivências semelhantes. As crianças se viram, foram vistas e, portanto, existiram no âmbito do grupo, favorecidas pelas identificações cruzadas.

Os limites, que numa favela estão recortados somente pela violência, foram imprescindíveis para o grupo, já que antes, em suas famílias, não puderam estabelecê-los por conta da ausência parental e de um meio seguro e indestrutível.

As crianças, desamparadas afetivamente e sem lares estruturados que as pudessem sustentar, não revelaram, contudo, de forma acentuada, tendências anti-sociais ou delinqüenciais, tendo apresentado algumas delas, neste sentido, ações episódicas, quando pareceram testar se seus colegas e professoras resistiriam à sua ansiedade e investidas agressivas.

Penso que as produções lúdicas observadas no grupo de crianças escolares foram realizações de desejos inconscientes e insatisfeitos, em seu contexto familiar e social, no que tange à possibilidade de sentirem-se mais seguras, amadas, valorizadas e respeitadas. Utilizaram identificações e projeções, essencialmente com os colegas, para realizar, de forma imaginária, seus desejos de recriar afetos revitalizadores e de sobrepujar a miséria que desagregava.

Lá na favela, onde quase tudo contribuía para o aniquilamento, ressurgiu o grupo como estratégia de sobrevivência psíquica, quando as crianças usaram os recursos da vinculação que geraram solidariedade e pertinência. Por meio das práticas lúdicas e interativas, e ao nível predominante do processo primário, transformaram-se em heróis fortes e corajosos que enfrentaram as ameaças da negligência, abandono, exclusão, violência e morte. Puderam, finalmente, transformar sua realidade frustrante, e não apenas aceitá-la, sendo personagens ou sujeitos ativos que tentaram reconstruir suas histórias de vida, problematizando-as, questionando-as, discutindo-as, recriando-as, transformando-as.

O grupo, ao propiciar reciprocidade e criação, transmutando-se em lúdico e terapêutico, reconstruiu afetos e preservou para si mesmo uma grata possibilidade humana de reestruturação.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, utilizei conceitos winnicottianos para compreender o grupo natural de escolares, e considerei que realizou, de forma imaginária, por meio de identificações e projeções, os desejos reprimidos e insatisfeitos de seus membros. Pareceu-me que buscaram alcançar, através do exercício lúdico, uma vida familiar e social mais plena de afetos que instigassem segurança, pertença, identidade e valorização.

Seus resultados desvelam a importância da inserção científica em contextos sociais marginalizados, e reafirmam a versatilidade e adequação do referencial psicanalítico no que tange à compreensão de conteúdos emocionais no âmbito do grupo. Serão devolvidos à comunidade de onde brotaram para que, juntos, possamos atuar não mais no nível diagnóstico, mas efetivamente terapêutico. Os recursos grupais, construídos por meio dos nexos solidários e de inclusão, serão assinalados para que possam viabilizar a sobrevivência psíquica das crianças no espaço aniquilador da favela.

Minha prática clínica e docente, onde se incluem a pesquisa, o ensino e a extensão, serão beneficiadas pelos conteúdos inéditos que aprendi, estimulantes de outras buscas e outros saberes. A utilização da religiosidade, com seu pluralismo ritualístico, e dos recursos do imaginário como mecanismos de pertinência, coesão e resistência num grupo de crianças da favela, é assunto que, certamente, abordarei numa próxima oportunidade de investigação.

Espero que este estudo, que não pretendeu esgotar o tema da grupalidade, possa favorecer outros trabalhos teórico-práticos concernentes ao seu manejo na área da saúde mental, já que seu caráter terapêutico e suas possibilidades de abrangência social deveriam ser fatores mais estimulados, difundidos e utilizados.

Os profissionais que trabalham em proveito da vida, especialmente no nosso País, deveriam estar sempre atentos para o fato de que há outras guerras e fomes que podem dizimar as pessoas frágeis, precárias e indistintas que ainda poderiam trilhar todos os caminhos se reinventassem a crença em si mesmas e no futuro, como é o caso das crianças brasileiras. Teriam, então, que buscar não somente decifrar dores mas, essencialmente, perceber as paixões que, tantas vezes, se disfarçam em ódios, desencontros e desconstruções. Não deveriam perder tempo com a onipotência e o narcisismo enganosos que uma pretensa sabedoria ou verdade poderia lhes incutir, nem destituir-se do afeto. Não deveriam, também, embrutecer-se, em suas lidas cotidianas, restritas a instituições e planos elitistas, a ponto de banalizar o sofrimento e não mais encantar-se com a possibilidade de transmutá-lo em contentamento, céticos até não mais ser tocados pela inquietação. Se descuidarem dos sonhos, subjugarão a poesia imanente do contato com um outro, e não notarão que é do sentimento, e não da razão, que nascem a utopia e a solidariedade. Deveriam acreditar que o mundo não está totalmente perdido, mas também saber que a vida não está absolutamente ganha. E, então, com a urgência de um compromisso inadiável, deveriam continuar sempre a investir para o resgate da cidadania e da ética social, e para a preservação da continência e sensibilidade do ser humano, que, finalmente, poderia viver mais plenamente.

Esta pesquisa me propiciou a aquisição de proveitosos conhecimentos mas, principalmente, a oportunidade de repensar que a existência se torna muito mais valiosa quando se descobre os sentidos da vinculação.

Desejo que instigue inquietação e que possa produzir muito mais dúvidas do que certezas, pois, não é pela consciência da falta de verdades absolutas que começa, realmente, a se configurar a sabedoria? E não é da inquietude que surgem as problematizações, reflexões e a ousadia de buscar elaborá-las, equacioná-las, transformá-las?

Se desvelar sentidos é também se revelar, ao terminar esta tese, tenho a impressão de que recomencarei, brevemente, a burilar as idéias que fomentou, continuando a repensá-las e redimensioná-las, porque, na verdade, tentou falar sobre o sonho de um grupo que ainda espera viver sua história num mundo mais solidário e justo. Mas não serão assim, também, os sonhos engendrados por nós, cada um, e pelos outros grupos, em todas as outras histórias de humanidade?!...

SUMMARY

This research treated of link configurations engendered by a children group that lived in the slum of Pirambu, located in Fortaleza, Ceará. It was accomplished by participant observation, and based on clinic qualitative method. Fifteen observation sessions were analysed, among thirty nine realized, at the foresaid group, that was composed by thirty two children, with ages varying from six to twelve years old, and who attended the communitarian school integrated the House of Child. Themes inherent the group psychodynamic were registered during my participation. I considered, relatively the members, their behavior, verbal and joke expressions, directed or free, in the classroom, in the refectory and the area destined for recreation, that allowed me to stand out appealing questions almost the plurality data, searching to decipher their meanings. The analytic process of entailment was organized in the following categories: 1)child with central persons; 2)child with child; 3)child with group; 4)child with task; 5)child with external world; 6)objection transference of teachers; and 7)objection transference of researcher. Their contents were understood conform the group analytic theory, when were utilized, more specifically, the ideas of Winnicott related to: a)the group as transitional and potential space; and b)the objection-social tendency. I synthesize the discoveries this research, that are inaplicables for generalizations, in the item reserved to final considerations, where I emphasize, too, the necessity of united social and professional engagement related to creation of entails again, that shall be, effectively, favorables for everybody forever. Their results revealed the acquaintance, in the specific context of community, appeared to represent an significant emotional base for children, in spite of exclusive, violent and chaotical society where they were inserted. They established solidary links with others, even if their histories had revealed archaic and primitive emotional privations. Stressed demonstrations of objection-social tendency weren't noted, but episodic actings of objection-social tendency relating to stealings of little dimensions, and different ways of destruction. The scholar group and the bigger social body of Pirambu, where the Project of Mental Health Four Sticks were established, shaped as universes that activated primordial ambits of motherly holding related to the physics structure and affective support again. Friends, teachers and communitarians appeared to have instigating transition in the space that transformed itself in joyful and therapeutic because it propitiates creation and reciprocity. It was observed the group constructed affections and preserved for itself an grateful human possibility of new structure.

1 - On theory of Winnicott it is the mother's support related to baby, when she identifies with him and she satisfies his necessities of ego in his absolute dependence stage (Winnicott, 1993).



CONSTRUINDO BRINQUEDOS - Desenho de Cláudia, adolescente do ateliê de arte terapia do Projeto Quatro Varas, ilustrando os brinquedos criados pelas próprias crianças que habitam a favela do Pirambu, retirado do livro "Do Sertão à Favela", de Adalberto Barreto e Norberta Viana, 1999.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABERASTURY, A. *A criança e seus jogos*. Rio de Janeiro: Vozes, 1972.
- ABRANSON, R.; HOFFMAN, L.; JOHNS, C. A. Play Group Psychotherapy for Early Latency-Age Children on an Inpatient Psychiatric Unit. *International Journal of Group Psychotherapy*, 24(3):383-392, 1979.
- AJURIAGUERRA, J. & MARCELLI, D. *Manual de psicopatologia infantil*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- ALMEIDA, W. C. de., Org. *Grupos: a proposta do psicodrama*. São Paulo: Ágora, 1999. 204p.
- ALVES, R. Ciência coisa boa... In: MARCELINO, N.C. Org. *Introdução às ciências sociais*. Campinas: Papirus, 1987, p.17.
- _____. *Conversas com quem gosta de ensinar*. 27.ed. São Paulo: Cortez, 1993. 104p. (Coleção Questões de Nossa Época).
- _____. *Filosofia da ciência: introdução ao jogo e suas regras*. São Paulo: Arns Poética, 1996. 190p.
- AMATUZZI, M. M. A investigação do humano: um debate - *Estudos de Psicologia*, 3(supl.11):73-7, 1994.

- ANDER-EGG, E. - *Introducción a las técnicas de investigación social para trabajadores sociales*. 7.ed. Buenos Aires: Humanitas, 1978.
- ANDOLFI, M. & ANGELO, C. *Tempo e mito em psicoterapia familiar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- ANDRADE, C. D. de. *Poesia completa e prosa*. Rio de Janeiro: Companhia José Aguilar, 1973. 28p.
- ANDRÉ, M. E. D. A. A pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, I., Org. *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 1989.
- ANZIEU, D. L'imaginaire dans les groupes. *Cahier de Psychologie*, 1:7-10, 1966.
- _____. & MARTIN, J. *La dinámica de los grupos pequeños*. Trad. do original francês por E. Arater de Hombria. 1ed. Buenos Aires: Kapelusz, 1971.
- _____. Org. *O trabalho psicanalítico nos grupos*. Lisboa: Moraes, 1979.
- _____. *El grupo y el inconsciente: lo imaginario grupal*. Trad. do original francês por Sofia Vidaurrezaga. 2.ed. Madrid: Biblioteca Nueva, 1986.
- APULÉIO, O. *O asno de ouro*. São Paulo: Ediouro, 1989.
- ARFOUILLOUX, J. C. *A entrevista com a criança*. 2.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.

- ARGUMENTO, J. A. J. *Psicoterapia de grupo com crianças*. Campinas, 1986
(Dissertação de Mestrado - Pontifícia Universidade Católica).
- ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. Trad. do original francês de 1973 por Dora Flacksman. 2.ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986. 279p.
- ARRUDA, S. L. S. *Grupo de encontro de mães: vivências clínicas do seu funcionamento num ambulatório de saúde mental infantil*. Campinas, 1989.
(Dissertação de Mestrado - Universidade Estadual de Campinas).
- _____. *Vivências clínicas de um grupo de mães cujos filhos estão em ludoterapia*. Campinas, 1991. (Tese de Doutorado - Universidade Estadual de Campinas).
- ASSARÉ, PATATIVA do. Aos poetas clássicos. In: _____. *Cante lá que eu canto cá: filosofia de um trovador nordestino*. Petrópolis: Vozes, 2000. 32p.
- BACHELARD, C. *A poética do espaço*. São Paulo: Abril Cultural, 1988. (Coleção Os Pensadores).
- BARANGER, W. & BOROUGH, M. (1961-62). La situación analítica como campo dinámico. In: *Problemas del campo psicanalítico*. Buenos Aires: Kargieman, 1969.
- BARBIER, R. *A pesquisa - ação nas instituições educativas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

- BARDIN, L. *Análise do conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1994.
- BARRETO, A. *La communication dans la famille du schizophrène: une approche systémique*. Paris, 1982. (Tese de Doutorado - Universidade René Descartes - Paris V).
- _____. As síndromes de possessão e a relação terapêutica. In: *Congresso Mundial de Psicoterapia e Cultura*, Rio de Janeiro, 1983.
- _____. *La medecine populaire dans le sertão du Ceará aujourd'hui*. Lyon, 1985. (Tese de Doutorado - Universidade de Lyon - Lumière).
- _____. Romaria e saúde. In: *Congresso Internacional da "Latin American Studies Association,"* 12, Boston, 1986.
- _____. Os santos curadores de enfermidades. In: *Curso de Medicina Popular*. Fortaleza, 1987.
- _____. Ex votos: os milagres dos santos. In: *Seminário Sobre a Freguesia do Divino*, Recife, 1990.
- _____. Os santos guardiões da identidade nordestina. In: *Congresso Nordestino de Antropólogos*, s.l., 1991.
- _____. Famille, folie et culture. In: *Revue Nouvelles Formes a Psychotherapie en Devenir*, 1(13), 1991.

- BARRETO, A.. Filhos de alcoólatras: o que sentem e como vivem. In: *Congresso Brasileiro de Alcoolismo*, Salvador, 1991.
- _____. Higiene mental na favela. In: *Congresso Internacional "Por uma Psiquiatria Humanitária,"* 1, Bucareste, 1992.
- _____. Depressão e cultura no Brasil. *Jornal Brasileiro de Psiquiatria*, 42(supl.1):13-6, 1993.
- _____. *Manual do terapeuta comunitário da pastoral da criança: subsídios ao trabalho nas áreas de educação e saúde mental na comunidade*. 10 ed. Brasília: Pastoral da Criança, 1997.
- BARROS, F. J. C. O desejo do analista e suas repercussões no desenrolar do tratamento. *Revista Brasileira de Psicanálise*, 1(25):81-90, 1991.
- BASTIDE, R. *As religiões africanas no Brasil*. São Paulo: Pioneira, 1974. 2v.
- BASTIANO, M. D. Psicoterapia de grupo en las instituciones. In: _____, Org. *Temas grupales por autores argentinos*. Argentina: Biblioteca Nueva, 1988.
- BATESON, G., Org. (1958). *Toward a theory of schizophrenia*. Behavioural Science. 1(4):251-264, 1956.
- _____. *Interaccion familiar*. 2.ed. Trad. do original por Carlos Boccardo. Buenos Aires: Tiempo Contemporaneo, 1974.

- BEAUD, M. *Arte da tese: como preparar e redigir uma tese de mestrado, uma monografia ou qualquer outro trabalho universitário*. Trad. do original francês de 1985 por Glória de Carvalho Lins. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996. 184p.

- BENJAMIN, W. *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. Trad. do original alemão de 1969 por Marcus Vinicius Mazzari. São Paulo: Summus, 1984. 117p.

- BERELSON, B. Content analysis. In: _____. *Communication research*. New York: University Press, 1952.

- BERENSTEIN, I. *Família y enfermedad mental*. Buenos Aires: Paidós, 1978.

- BERGERET, J. *La personnalité normal et pathologique: les structures mentales, le caractere les symptomes*. Paris: Dunod, 1975. (v.1.).

- BERNARDES, N. M. G. Vida cotidiana e subjetividade de meninas e meninos das camadas populares: meandros de opressão, exclusão e resistência. *Psicologia, Ciência e Profissão*, 12(supl.3 e 4):24-33, 1992.

- BETTELHEIM, B. *A psicanálise dos contos de fadas*. Trad. do original inglês por Arlene Caetano. 9.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. 366p.

- BEZERRA JÚNIOR, B. Grupos: cultura psicológica e psicanálise. In: LANCETTI, A., Org. *Grupos e coletivos*. São Paulo: HUCITEC, 1993. 194p. (Série Saúde e Loucura, n.4).
- BÍBLIA SAGRADA: ANTIGO E NOVO TESTAMENTO. Trad. por João Ferreira de Almeida. Brasília: Sociedade Bíblica do Brasil, 1969.
- BION, W.R. Uma revisão da dinâmica de grupo. Londres: Tavistock Publications, 1952.
- _____. *Experiências com grupos: os fundamentos da psicoterapia de grupo*. Tradução do original inglês de 1961 por Walderedo Ismael de Oliveira. São Paulo: Imago, 1975. 185p.
- _____. *Aprendendo com a experiência*. Rio de Janeiro: Imago, 1962.
- BIRMAN, J. *Enfermidade e loucura: sobre as medicinas das interrelações*. Rio de Janeiro: Campus, 1980.
- BIRMAN, P. *Fazer estilo criando gêneros: estudo sobre a construção religiosa da possessão e da diferença de gêneros em terreiros da baixada fluminense*. Rio de Janeiro: 1988. (Tese de Doutorado - Universidade Federal do Rio de Janeiro).

- BLAYA, M. O primeiro hospital-dia psiquiátrico no Brasil: análise do seu funcionamento e dos seus problemas. *Arquivos da Clínica Pinel*. Porto Alegre: 2(14):28-33, 1962.
- BLEGER, J. *Simbiose e ambigüidade*. Trad. do original espanhol por Rita Maria M. de Moraes. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1985.
- _____. *Temas de psicologia: entrevista e grupos*. Trad. do original espanhol por Rita Maria M. de Moraes. 5.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991. 113p. (Coleção Psicologia e Pedagogia).
- BOGDAN, R. C. & BIRTEN, S. K. *Qualitative research for education: an introduction for to theory and methods*. Boston: Allyn and Bacon, 1982. 253p.
- BORBA, O. F. Aspectos teóricos da pesquisa participante. In: BRANDÃO, C. R. *Pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- BORGES, S. M. N. *História de um amor: uma análise sobre a condição da mulher e o exercício da maternidade*. Rio de Janeiro, 1983. (Dissertação de Mestrado - Escola Nacional de Saúde Pública da Fundação Oswaldo Cruz).
- BOWEN, M. P. Family concept of schizophrenia. In: W. D. D. JACKSON. *The etiology of schizophrenia*. Nova Iorque: Basic Books, 1960.
- BOWLBY, J. *Attachment and loss*. Londres: Hogarth Press, 1951.

- BOWLBY, J. *Formação e rompimento dos laços afetivos*. Trad. do original inglês de 1979 por Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 1981. 165p.
- BOURDIEU, P. *O desencantamento do mundo: estruturas econômicas e estruturas temporais*. Trad. do original francês de 1963 por Sílvia Mazza. São Paulo: Perspectiva, 1979. 135p.
- BRANDÃO, C. R. *Repensando a pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- BRECHT, B. *Poemas e canções*. S.I. Trad. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.
- BRESCIANI, M. S. *Londres e Paris no século XIX: o espetáculo da pobreza*. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BROIDE, J. *A rua enquanto instituição das populações marginalizadas: uma abordagem psicanalítica através de grupo operativo*. Campinas: 1993 (Dissertação de Mestrado - Pontifícia Universidade Católica).
- BRONFENBRENNER, V. *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. S.I. Trad. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- BRUHL, D. A família na socialização pela pobreza: um confronto entre campo e cidade no nordeste. *Caderno CERU*, 2(2), 1987.

- BRUHL, D. *A terra era nossa vida. Armut und Familie in Nordestbrasilien*, 1988.
- _____. *A família pobre na mudança do campo para a cidade: experiências nordestinas. Ciência e Cultura*, 40(1), 1988.
- BUCHER, J. Mitos, segredos e ritos na família. *Psicol., Teor., Pesq.*, 1(2):110-17, 1985.
- BUSS, P.M. Saúde e qualidade de vida. In: *II Conferência Estadual de Saúde do Ceará*, Fortaleza, 1996.
- CABRAL, M. A. A. & STANGENHAUS, G. Lares desestruturados e criminalidade. *Cadernos de Pesquisa - NEP*, 2(1):27-34, 1996.
- CALIL, V. L. L. *Terapia familiar e de casal: introdução às abordagens sistêmica e psicanalítica*. São Paulo: Summus, 1987.
- CALLIGARIS, C., Org. *Educa-se uma criança?* Porto Alegre: Artes e Ofício, 1995. 265p.
- CANEVACCI, M., Org. *Dialética da família*. 4.ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- CASELLA, M. A. M. *Mitos e segredos: um estudo sobre a estrutura e a dinâmica familiar no psicodiagnóstico infantil*. São Paulo, 1990. (Dissertação de Mestrado - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo).

- CASTRO, S. de. *Guia interativo da qualidade pessoal*. Fortaleza: Fund. Demócrito Rocha, 1997.
- CELIA, S. Promoção da saúde e resiliência. In: FICHTNER, N., Org. *Transtornos mentais da infância e da adolescência: um enfoque desenvolvimental*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- CERTEAU, M. de. *La possession de l'ouï-dun*. Paris: Gallimard-Julliard, 1980.
- CHAVES, A. A. *Ser pai: o que é isso? Um estudo do lugar do pai sob enfoque freudiano*. Campinas, 1993. (Dissertação de Mestrado - Pontifícia Universidade Católica).
- CHIAVENATO, I. As pessoas. In: *Administração de recursos humanos*. 2.ed. São Paulo: Atlas, 1981.
- CHIZOTTI, A. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez, 1991.
- CONTEL, J. O. B. *Quinze anos de hospital-dia psiquiátrico: contribuição ao estudo da prática de comunidade terapêutica, psicoterapia de grupo e princípios psicanalíticos em hospital psiquiátrico no Brasil*. Trabalho apresentado na inauguração do Curso de Formação de Psicoterapia Analítica de Grupo do Centro de Estudos de Psicoterapia Analítica de Grupo, Mimeo, Campinas, 1990.

- CONTINI, E. & BARRETO, A. *Un psychiatre dans la favela*. Paris: Synthélabo, 1995. 179p. (Collection les Empêcheurs de Penser en Rend).
- COOPER, D. *A morte da família*. Trad. do original inglês por Jurandi Craveiro. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1986.
- CORTESÃO, E. L. *Grupanálise: teoria e técnica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1989.
- COSTA, J. F. *Ordem médica e norma familiar*. 3.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1989. 282p.
- DALGALARRONDO, P. *Psicopatologia e semiologia dos transtornos mentais*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. 271p.
- DAMERGIAN, S. - *O papel do inconsciente na interação humana: um estudo sobre o objeto da psicologia social*. São Paulo: 1988. (Tese de Doutorado - Universidade de São Paulo).
- DECHERF, G. *Édipo em grupo: psicanálise e grupos de crianças*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- DELLAROSSA, A. *Grupos de reflexión: treinamento institucional de coordinadores y terapeutas de grupos*. Buenos Aires: Paidós, 1984.
- DEMO, P. *Metodologia científica em ciências sociais*. 2.ed. São Paulo: Atlas, 1989.

- DIMENSTEIN, G. *A guerra dos meninos: assassinatos de menores no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- _____. *Meninas da noite: a prostituição de meninas escravas no Brasil*. São Paulo: Ática, 1992.
- _____. *O cidadão de papel: a infância, a adolescência e os direitos humanos no Brasil*. 3ed. São Paulo: Ática, 1993. 157p. (Série Discussão Aberta 1).
- DONATO, A., Org. *Pensando sobre grupos e outras configurações vinculares*. *Revista da Associação Brasileira de Psicoterapia Analítica de Grupo*, v.4:118-125, 1995.
- DONZELOT, J. *A política das famílias*. Trad. do original francês por M. T. da Costa Albuquerque. 2.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1986.
- DREXEL, J. & IANNONE, L. R. *Criança e miséria: vida ou morte?* São Paulo: Moderna, 1989.
- DUROZOI, G. & ROUSSEL, A. *Dicionário de filosofia*. 2.ed. Trad. do original francês por Marina Appenzeller. Campinas: Papirus, 1996. 511p.
- ECO, U. *Como se faz uma tese*. Trad. do original italiano de 1977 por Gilson César Cardoso de Sousa. 14.ed. São Paulo: Perspectiva, 1996. 170p. (Coleção Estudos, 85).

- EIGUER, A. *Um divã para a família: do modelo grupal à terapia familiar psicanalítica*. Trad. do original francês de 1983 por Leda Mariza Vieira Fischer. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989. 180p.
- ENGELS, F. *A origem da família, da propriedade e do estado*. Trad. do original Alemão por José C. Bruni. 3.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1977.
- ETCHEGOYEN, R. H. *Fundamentos da técnica psicanalítica*. Trad. por Cícero G. Fernandes. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987. 500p.
- FALCÓN, D.C. *Calidad de vida y nivel de vida*. Caracas, 1985 (Tese de Doutorado - Escuela de Salud Pública).
- FARIA, E. C. *Um estudo do psiquismo infantil através do desenho - estória e do sonho*. Campinas, 1992. (Dissertação de Mestrado - Pontifícia Universidade Católica).
- FÉDIDA, P. *Clínica psicanalítica: estudos*. Trad. do original francês por Cláudia Berliner, Martha Prada e Silva e Regina Steffer. São Paulo: Escuta, 1988. 124p.
- FENICHEL, O. *Teoria psicanalítica das neuroses*. Rio de Janeiro: Atheneu, 1981.
- FERREIRA, A. Family myth and homeostasis. *Archives of General Psychiatry*, 9:457-63, 1963.

- FERREIRA, A. B. de H. *Novo dicionário da língua portuguesa*. 2.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986. 1838p.
- FIGUEIREDO, L.C. *A invenção do psicológico: quatro séculos de subjetivação (1500-1900)*. São Paulo: Escuta, 1994.
- FIORINI, V. M. L. *Níveis de experiência de um grupo de psicoterapia em enfermaria psiquiátrica*. Campinas, 1995 (Dissertação de Mestrado - Pontifícia Universidade Católica).
- FORTUNE, A. E. Problems and uses of qualitative methodologies: advances. In: VIDEKASHERMAN, L. & REID, W. J., Ed. *Advances in clinical social work research*. Washington: Nasw Press, 1990. 194-201p.
- FOUCAULT, M. *Doença mental e psicologia*. Trad. do original francês por Raquel Ramallete. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1975.
- _____. *Vigiar e punir*. Trad. do original francês por Raquel Ramallete. 5.ed. Petrópolis: Vozes, 1987.
- FOULKES, S. H. *Introduction to group-analytic psychotherapy*. Londres: Heinemann, 1948.
- _____. *Therapeutic group analysis*. Londres: G. Allen & Unwin, 1964.

- FOULKES, S. H. & ANTHONY, E. J. *Psicoterapia de grupo: a abordagem psicanalítica*. Trad. do original por Aydano Arruda. São Paulo: IBRASA, 1967.
- FREYRE, G. *Casa grande e senzala: formação da família brasileira sob o regime de economia patriarcal*. 14.ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1969.
- _____. *Sobrados e mucambos: decadência do patriarcado rural e desenvolvimento do urbano*. 6.ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1981.
- _____. *Vida social no Brasil nos meados do século XIX*. 3.ed. Recife: Massangana, 1985.
- _____. O impacto da boneca loura. In: _____. *Modos de homem e modas de mulher*. Rio de Janeiro: Record, 1987.
- FREUD, S. (1905). Três ensaios sobre a teoria da sexualidade infantil. *Edição Standard Brasileira*. Trad. do original alemão por Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1972. v.VII.
- _____. (1908). O poeta e a fantasia. *Edição Standard Brasileira*. Trad. do original alemão por Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1974. v.II.
- _____. (1910). As perspectivas da terapêutica psicanalítica. *Edição Standard Brasileira*. Trad. do original alemão por Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1976. v.XI.

- FREUD, S. (1913). Totem e Tabu. *Edição Standard Brasileira*. Trad. do original alemão por Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1974. v.XIII.
- _____. (1914). Sobre o narcisismo: uma introdução. *Edição Standard Brasileira*. Trad. do original alemão por Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1974. v.XIV.
- _____. (1915). O inconsciente, metapsicologia. *Edição Standard Brasileira*. Trad. do original alemão por Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago 1974. v.XIV.
- _____. (1916). Conferências introdutórias sobre psicanálise. *Edição Standard Brasileira*. Trad. do original alemão por Jayme Salomão. Rio de Janeiro, Imago 1974. v.XVI.
- _____. (1920). Além do princípio do prazer. *Edição Standard Brasileira*. Trad. do original alemão por Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1972. v.XVIII.
- _____. (1921). Psicologia de grupo e análise do ego. *Edição Standard Brasileira*. Trad. do original alemão por Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1974. v.XVIII.
- _____. (1923). O Ego e o Id. *Edição Standard Brasileira*. Trad. do original alemão por Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1976. v.XIX.

- FREUD, S. (1927). O futuro de uma ilusão. *Obras Completas*. Trad. do original alemão por Jayme Salomão. Madrid: Biblioteca Nueva, 1968. V.II.
- _____. (1929). O sentido dos sintomas. *Edição Standard Brasileira*. Trad. do original alemão por Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1976, v. XVI.
- _____. (1930). O mal-estar na civilização. *Edição Standard Brasileira*. Trad. do original alemão por Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, v.XXI.
- GAY, P. *A experiência burguesa da rainha Vitória à Freud: a educação dos sentidos*. Trad. do original inglês por Per Salter. São Paulo: Companhia das Letras, 1988. 405p.
- _____. *Freud para historiadores*. Trad. do original inglês por Per Salter. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.
- GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 4.ed. São Paulo: Atlas, 1995. 207p.
- GIRRAD, R. *La violence et le sacré*. Paris: Grasset, 1972.
- GOMES, H. S. R. *Um estudo sobre significado de família*. São Paulo, 1987. (Tese de Doutorado - Pontifícia Universidade Católica).
- GOMES, R. - *O corpo na rua e o corpo da rua: a prostituição infantil feminina em questão*. São Paulo: Unimarco, 1996. 284p.

- GOODE, W. J. & HATT, P. K. - *Métodos em pesquisa social*. S.I. Trad. 3.ed. São Paulo: Nacional, 1969.
- GORDON, A. R. Grupos psicoterápicos ambulatoriais para pacientes esquizofrênicos. *Revista da ABP-APAL*, 13(4):129-132, 1991.
- GRINBERG, L.; LANGER, M.; RODRIGUÉ, E. *Psicoterapia de grupo: enfoque psicanalítico*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1976.
- GRODDECK, G. W. *Estudos psicanalíticos sobre psicossomática*. Trad. por Neusa Messias Soliz. São Paulo: Perspectiva, 1992.
- GROLNICK, S. A. *Winnicott, o trabalho e o brinquedo: uma leitura introdutória*. Trad. do original inglês de 1990 por Regina Machado Garcez. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. 184p.
- GRÜNSPUN, H. *Distúrbios neuróticos da criança*. 4.ed. São Paulo: Atheneu, 1981. 635p.
- GRUNWALDT, I. S. Pesquisa etnográfica aplicada à educação: uma revisão. *Revista Educação*, São Paulo, 10:117-37, 1986.
- GUITMARÃES, R. *Dicionário da mitologia grega*. São Paulo: Cultrix, 1999.

- HASSLER, F. R. La teoria y practica de la psiquiatria preventiva. In: _____.
Ensenanza de la salud mental en las escuelas de salud publica. Washington:
Organização Panamericana de Saúde, 1976. (N.321).
- HEIMANN, P. *Certain functions of introjection and projection in early infancy and
development in psycho-analysis*. London: The Hogarth Press, 1952.
- HELLERN, V.; NOTAKER, H.; GAARDER, J. *O livro das religiões*. Trad. do
original inglês por Isa Mara Lando. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
315p.
- HERANI, M.L.G. Normas para apresentação de dissertações e teses. São Paulo:
BIREME, 1990. 45p.
- HESNARD, A. *A psicanálise: teoria sexual de Freud*. São Paulo: Unitas, 1952.
- HOLSTI, O. R. *Content analysis for the social sciences and humanities*. Readings:
Addison-Wesley, 1969.
- HUBER, R. D. *Estudo dos organizadores psíquicos grupais e sócio-culturais
através do desenho infantil*. Campinas, 1995. (Dissertação de Mestrado -
Pontificia Universidade Católica).
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Síntese de Indicadores Sociais de
1999*. Rio de Janeiro, 2000.

- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Evolução e perspectivas da mortalidade infantil no Brasil*. Rio de Janeiro, 1999.

- _____. *Crianças e adolescentes: indicadores sociais do município de Fortaleza por bairros e setores censitários*. Rio de Janeiro, 1996.

- JAKES, E. L. Os sistemas sociais como defesa contra a ansiedade persecutória e depressiva. In: _____, Org. *Temas de psicanálises aplicadas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1965.

- _____. Utilization du group d'évolution comme méthode de facilitation du changement social. *Connexions*, 1(suppl.3):95-115, 1972.

- JASPERS, K. *Psicopatologia geral*. 2.ed. Rio de Janeiro: Atheneu, 1989. (v.1.).

- JODELET, D. La representación social: fenómenos, conceptos y teoría. In: MOSCOVICI, S., Org. *Psicología Social*. Madrid: Paidós, 1986. 469-94p.

- KADIS, A. L., Org. *Psicoterapia de grupo*. Trad. do original inglês por Aydano Arruda. 3.ed. São Paulo: IBRASA, 1976. 212p.

- KAES, R. *L'appareil psychique groupal: constructions du groupe*. Paris: Bordas Dunod, 1967.

- KAES, R. & ANZIEU, D. *Chronique d'un groupe: observation et présentation du groupe du "Paradis Perdu."* Paris: Dunod, 1976.
- _____. *El aparato psíquico grupal: construcciones de grupo.* Trad. do original francês de 1976 por H. Azevedo. Barcelona: Granacia, 1977.
- _____. *Le travail psychanalytique dans les groupes.* Paris: Dunod, 1991.
- _____. *El grupo y el sujeto del grupo: elementos para una teoría psicoanalítica del grupo.* Trad. do original francês por Mirta Segoviano. Buenos Aires: Amorrortu, 1995. 409p.
- KAPLAN, H. I. & SADOCK, B. J., Org. *Compêndio de psicoterapia de grupo.* Trad. do original inglês de 1993 por José Octávio de Aguiar Abreu e Dayse Batista. 3.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. 636p.
- KLAHN, M. *Psicanálise da criança.* 2.ed. Tradução do original inglês de 1932 por Pola Civelli. São Paulo: Mestre Jou, 1975. 391p.
- _____. *Contribuições à psicanálise.* 3.ed. Tradução do original inglês de 1965 por Miguel Maíllet. São Paulo: Mestre Jou, 1981.
- KLUCKNOHN, F. R. O método da observação participante no estudo das pequenas comunidades. *Sociologia*, São Paulo, 8(2):103-18, 1946.
- KNOBEL, M. *Orientação familiar.* Campinas: Papirus, 1992. 236p.

- KOHUT, H. (1971). *Análise do self*. S.I. Trad. Rio de Janeiro: Imago, 1988.
- KRIPPENDORFF, K. *Content analysis*. Beverly Hills: Sange Publication, 1980.
- KRUGER, R. *El grupo de discusión: guia practico para la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide, 1991.
- LACAN, J. Algumas reflexões sobre o ego. *Revista Uruguaya de Psicoanálisis*, 14(2), 1977.
- LADRIÈRE, J. *A articulação do sentido*. São Paulo: EPU / EDUSP, 1977.
- LAGACHE, D. *La unidad de la psicologia*. Barcelona: Paidós Ibérica, 1985.
- LAING, R. D. *A política da família*. S.I. Trad. São Paulo: Martins Fontes, 1983.
- LAKATOS, E. M. & MARCONI, M. de A. *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo: Atlas, 1985. 239p.
- LAPLANCHE, J. & PONTALIS, J. B. *Vocabulário da psicanálise*. Trad. do original francês de 1967 por Pedro Tamen. 10. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988. 707p.
- LAPLANTINE, F. *Les trois voix de l'imaginaire*. Paris: Editions Universitaires, 1974.

- LEBRUN, G. O conceito de paixão. In: CARDOSO, S., Org. Os sentidos da paixão. 9.ed. São Paulo, Companhia das Letras, 1995. 510p.
- LEMAIRE, A. *Jacques Lacan*. Bruxelles: Pierre Mardaga, 1977.
- LEWIN, K. - *Psychologie dynamique*. Paris: PUF, 1959.
- LÉVI-STRAUSS, C. *Les structures élémentaires de la parenté*. Paris: PUF, 1949.
- LIDZ, R. & LIDZ, T. The family environment of schizophrenic patients. *Am. Jnl. of Psychiatry*, 106:332-345, 1949.
- LIPP, M. & ROCHA, J.C. *Stress, hipertensão arterial e qualidade de vida*. Campinas: Papirus, 1994.
- LODI, J. B. - *A entrevista: teoria e prática*. 2.ed. São Paulo: Pioneira, 1974.
- LOFLAND, J. *Analysing social settings aguide to qualitative observation and analysis*. Belmont: C. A. Wodsworth Publishing, 1971. 234p.
- LOMNITZ, L. A. *Cómo sobreviven los marginados*. 3.ed. México: Siglo Veintiuno, 1978. 229p.
- LUDKE, M. & ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 1986.

- MAHLER, M. *O processo de separação-individuação*. Trad. do original inglês de 1979 por Helena Mascarenhas de Souza. Porto Alegre: Artes Médicas, 1982. 189p.
- MAIHOT, G. B. *Dinâmica e gênese dos grupos*. 2ed. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1973.
- MALDAVSKY, D. *Processos e estruturas vinculares: mecanismos, erogeneidade e lógicas*. Tradução do original espanhol de 1991 por Francisco F. Settineri. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. 251p.
- MALHEIRO, P. *A escravidão no Brasil*. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 1976. (2v.).
- MANN, P. H. *Métodos de investigação sociológica*. S.I. Trad. Rio de Janeiro: Zahar, 1970.
- MANNHEIM, K. *Essays on sociology and social psychology*. 2.ed. London, Routledge & Kegan, 1959.
- MANNONI, M. *A criança, sua doença e os outros*. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.
- MARQUES, A. N. *A infância no Brasil em transformação*. Rio de Janeiro: Vozes, 1973.
- MARTINS, J. & BICUDO, M. A. V. *A pesquisa qualitativa em psicologia: fundamentos e recursos básicos*. 2.ed. São Paulo: Moraes, 1994. 110p.

- MARX, K. (1868). *O capital: crítica da economia política*. 10.ed. Trad. do original alemão por Reginaldo Santana. São Paulo: Difel, 1985.
- MASSA, A. M. *A moradia e suas implicações na dinâmica da personalidade: uma tentativa de estudo entre moradores de cortiço e de favela na cidade de São Paulo*. São Bernardo do Campo, 1986. (Dissertação de Mestrado - Instituto Metodista de Ensino Superior).
- MAXIMINO, V. S. *A constituição de grupos de atividade com pacientes psicóticos*. Campinas, 1997 (Tese de Doutorado - Universidade Estadual de Campinas).
- MCLEOD, J. *Doing counselling research*. London: Sage Publications, 1994.
- MELLO FILHO, J. de. *O ser e o viver: uma visão da obra de Winnicott*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989. 270p.
- _____, & SILVA, A .L.M.L. *Winnicott 24 anos depois*. Rio de Janeiro: Revinter, 1995. 197p.
- MELO, A. L. N. de. *Psiquiatria: psicologia geral e psicopatologia*. 3ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1980. (v.1.).
- MERISSE, A., Org. *Lugares da infância: reflexões sobre a história da criança na fábrica, creche e orfanato*. São Paulo: Arte e Ciência, 1997. 92p.

- MEYER, F. *Família: dinâmica e terapia (uma abordagem psicanalítica)*. 2.ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- MINAYO, M. C. de S., Org. *Os muitos brasis: saúde e população na década de 80*. São Paulo: Hucitec, 1995. 356p.
- _____, Org. *O limite da exclusão social: meninos e meninas de rua no Brasil*. São Paulo: HUCITEC, 1993.
- MINAYO, M.C. de S. & SANCHES, O. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? *Cadernos de Saúde Pública*, 9(supl.3):239-48, 1993.
- _____, *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 4.ed. São Paulo: HUCITEC - ABRASCO, 1996.
- MISSENARD, A. Dépression et petit group, dépression en petit group, group déprimé? *Perspectives psychiatriques*, 33:59-68, 1971.
- MONTEIRO, J. M. C. *Ethnographic study of the kids on the streets of Fortaleza, Brasil: school, peer groups and community, self-concept*. Southern Illinois, 1994. (Tese de Doutorado - University at Carbondale).
- MORENO, J. L. *Les fondements de la sociométrie*. Paris: Presses Universitaires de France, 1954.

- MORSE, J. M. & FIELD, P. A. *Qualitative research methods for health professionals*. 2.ed. California: Sage, 1995. 254p.
- MOSCOVICI, S. *A representação social da psicanálise*. Trad. do original francês por Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- MURICY, K. *A razão cética: Machado de Assis e as questões de seu tempo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988. 140p.
- NAVES, M. B. Eros e Psique: aspectos simbólicos. *Revista Científica da Sociedade de Psicoterapia de Grupo de Campinas*, São Paulo 2(4):15-23, 1997.
- NEWCOMB, T. M. - The Prediction of Interpersonal Attraction. *Amer. Psychol.* 1(11):575-586, 1956.
- NOGUEIRA, O. *Pesquisa social: introdução às suas técnicas*. São Paulo: Nacional, 1978.
- OLIVEIRA, H. C. de. *Brincando de ser adulto: um estudo sobre os desejos num grupo de crianças*. Campinas, 1993. (Dissertação de Mestrado - Pontifícia Universidade Católica).
- _____. Alguns aspectos psicológicos da dor crônica. *Revista do Centro de Ciências da Saúde*, 9(supl.8):23-6, 1995.

- OLIVEIRA, N.M.F.M. & RAMOS, R. Experiência de onze anos de atendimento de grupos de pacientes psicóticos egressos em hospital psiquiátrico. *Revista da Federação Latino-Americana de Psicoterapia Analítica de Grupo*, São Paulo 2(3), 1986.
- OSÓRIO, L. C. *Grupoterapia hoje*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- OSTERNE, M. do S. F. *Menino trabalhador: identidade no confronto família - rua*. Fortaleza, 1991. (Dissertação de Mestrado - Universidade Federal do Ceará).
- OUTEIRAL, J. O. & GRANÃ, R.B. Donald W. Winnicott: estudos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991. 212p.
- PAGÊS, M. *A vida afetiva dos grupos: esboço de uma teoria da relação humana*. Petrópolis: Vozes, 1982.
- PEGUIN, R.C. Concepção operativa de grupos. In: OLIVEIRA JÚNIOR, J.F., Org. *Grupoterapia: teoria e prática*. Campinas: Quick Press, 1997.
- PERESTRELLO, D. *A medicina da pessoa*. 3.ed. Rio de Janeiro: Atheneu, 1982.
- PICHON - RIVIÈRE, E. *O processo grupal*. 4.ed. Trad. do original espanhol de 1980 por Marco Aurélio Fernandes Velloso. São Paulo: Martins Fontes, 1991. 181p.

- PICHON - RIVIÈRE, E. *Teoria do vínculo*. 6.ed. Trad. do original espanhol por Eliane Toscano Zamikhouwsky. São Paulo: Martins Fontes, 1998. 129p.
- PIÈRON, H. *Dicionário de psicologia*. Rio de Janeiro: Globo, 1966.
- PINCUS, L. & DARE, C. *Psicodinâmica da família*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1981.
- PONTALIS, J. B. *Le petit group comme objet. Les temps modernes*, 211:1057-69, 1963.
- PORDEUS JÚNIOR, I. *A magia do trabalho: macumba cearense e festas de possessão*. Fortaleza: Secretaria de Cultura e Desporto do Estado do Ceará, 1993. 124p.
- POSTER, M. *Teoria crítica da família*. Trad. do original por Álvaro Cabral . Rio de Janeiro: Zahar, 1979.
- PRIORE, M.D., Org. *História das Crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1999. 445p.
- PY, L. A., Org. *Grupo sobre grupo*. Rio de Janeiro: Rocco, 1987. 205p.
- PUGET, J.; BERENSTEIN, I. *Psicanálise do casal*. S.I. Trad. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.

- QUEIROZ, M. I. P. de. Infância e adolescência nas favelas brasileiras. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, (supl.117), 1990.
- QUIROGA, A. P. *Enfoques e perspectivas en psicología social*. Buenos Aires: Ediciones Cinco, 1984.
- RABINOVICH, E. P. A casa dos sem-casa. *Psicologia: ciência e profissão*, São Paulo, 12 (supl.3 e 4):16-23, 1992.
- RAGO, M. *Do cabaré ao lar: a utopia da cidade disciplinar (Brasil 1890-1930)*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- RAMOS, J. *Estudo exploratório da implantação de psicoterapia de grupo para pacientes psicóticos agudos internados em enfermaria psiquiátrica*. Campinas, 1994 (Dissertação de Mestrado- Pontifícia Universidade Católica).
- REALE, G. & ANTISERI, D. *História da filosofia: do humanismo à Kant*. 2.ed. São Paulo: Paulus, 1990. 956 p. (Coleção Filosofia, v.2).
- REES, T. P.; GLATT, M. M. A organização de um hospital mental com base na participação de grupo. *International J. Group Psychotherapy*, 4(15), 1955.
- RICHTER, H. E. *A família como paciente*. 2.ed. Trad. do original alemão de 1970 por Margarida Maria C. Oliva. São Paulo: Martins Fontes, 1990. 170p.
- REUCHLIN, M. *Os métodos em psicologia*. 1.ed. Lisboa, Moraes, 1979.

- REZENDE, A. M. *Psicanálise e filosofia das ciências: a questão da verdade*. São Paulo: IDE, 1987.
- RIVOREDO, C. R. S. F. - *Cuidar e tratar de crianças: breve história de uma prática*. Taubaté: Cabral, 1995. 129p.
- ROGERS, C. R. *Torna-se pessoa*. Trad. do original inglês por Manoel José do Carmo Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 1977.
- SARTORIUS, N. *Mental health in the early 1980: some perspectives*. Bulletin of the World Health Organization, 61(supl.1):1-6, 1983.
- SARTRE, L. P. *Critique de la raizon dialectique*. Paris: Gallimard, 1960.
- SEIDLER, E. El desarrollo de la pediatria moderna. In: ENTRALGO, P. L. *História de la medicina*. Barcelona: Salvat, 1974.
- SELLTIZ, C. Org. *Métodos de pesquisa nas relações sociais*. São Paulo: Herder, 1965.
- SHEPHERD, R.; JOHNS, J.; ROBINSON, H. T. D. W. *Winnicott: pensando sobre crianças*. Trad. do original inglês de 1996 por Maria Adriana V. Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. 292p.
- SILVA, M. E. L. Pensar em psicanálise. In: _____, coord. *Investigação e psicanálise*. Campinas: Papirus. 1993.

- SINGER, P. *Prevenir e curar: o controle social através dos serviços de saúde*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1978.
- SOIFER, R. *Psicodinamismos da família com crianças: terapia familiar com técnica de jogo*. 2.ed. Tradução do original por Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1982. 271p.
- _____. *A criança e a tv: uma visão psicanalítica*. Trad. do original por Iara Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992. 60p.
- SOS Criança - Secretaria do Trabalho e Ação Social - Governo do Estado do Ceará. *Quadro de violência física, sexual, psicológica e familiar*. Fortaleza, 2000.
- SOUZA, A. S. L. *As relações fantasiadas pais-filhos*. São Paulo: 1987.
(Dissertação de Mestrado - Pontifícia Universidade Católica).
- SOUZA, A. M. N. *A família e seu espaço: uma proposta de terapia familiar*. 2ed. Rio de Janeiro: Agir, 1997. 339p.
- SPITZ, R. A. *O primeiro ano de vida: um estudo psicanalítico do desenvolvimento normal e anômalo das relações objetais*. 4.ed. Trad. do original inglês de 1965 por Erothildes Millan Barros da Rocha. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- TACHNER, S. P. *Moradia da pobreza: habitação sem saúde*. São Paulo: 1982.
(Tese de Doutorado - Universidade de São Paulo).

- TAYLOR, J. S. & BOGDAN, R. *Introduction to qualitative research methods: the search of meanings*. 2.ed. New York: Addison - Wesley Interscience Publication, 1984.

- TERZIS, A. I. A dinâmica do grupo familiar de pacientes internados e o processo psicoterapêutico. *Revista da Sociedade e Psicoterapia Analítica de Grupo (SPAG-CAMP)*, São Paulo, 1(supl.1):77-84, 1993.

- _____. *História e fundamentos da grupanálise*. Conceitos trabalhados na disciplina "Dimensões Teóricas e Técnicas da Grupanálise." Mimeo, Campinas, 1995. 7p.

- _____. Dimensões teóricas e técnicas da grupanálise. In: OLIVEIRA JÚNIOR, J. F., Org. *Grupoterapia: teoria e prática*. Campinas: Quick Press, 1997.

- TRINCA, W. O processo diagnóstico de tipo compreensivo. In: _____, Org. *Diagnóstico psicológico: a prática clínica*. São Paulo: EPU, 1984. 14-24p.

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

- VALLANDRO, L. *Dicionário inglês-português e português-inglês*. 19.ed. São Paulo: Globo, 1996. 981p.

- VILHENA, J. de., Org. *Escutando a família: uma abordagem psicanalítica*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1991. 176p.
- VOLICH, R. A pulsão freudiana: sua insinuação e o real. *Percurso: Revista de Psicanálise*, São Paulo 3(6):39-43, 1991.
- VOLNOVICH, J. *A psicose na criança*. Trad. do original espanhol por André Campos Ramanholi, Daniela Reis e Silva, Maria Regina e José Abranches. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1993. 176p.
- _____. & HUGUET, C. R., Org. *Grupos, infância e subjetividade*. Trad. do original espanhol por Cláudio R. Huguet, Cristiane de Souza Mendes, Iara O. Lugatte e Mara Lúcia Medeiros Neves. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995. 118p.
- WIDLOCHER, D. O paralelismo impossível. In: FÉDIDA, P. *Comunicação e representação*. São Paulo: Escuta, 1989. 229-60p.
- WILSON, S. The use of ethnographie techniques in educational research. *Review of Educational Research Winter*, 47(1):56, 1977.
- WINNICOTT, D. W. *O brincar e a realidade*. Trad. do original inglês de 1971 por José Otávio de Aguiar Abreu e Vanede Nobre. Rio de Janeiro: Imago, 1975. 205 p.

- WINNICOTT, D. W. *Textos selecionados: da pediatria à psicanálise*. Trad. do original inglês por Jane Russo. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1988.
- _____. *Tudo começa em casa*. Trad. do original inglês de 1986 por Paulo Sander. São Paulo: Martins Fontes, 1989. 211p.
- _____. *O ambiente e os processos de maturação: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional*. 3.ed. Trad. do original inglês de 1979 por Irineo Constantino Schuch Ortiz. Porto Alegre: Artes Médicas, 1983. 268p.
- _____. *Natureza humana*. Trad. do original inglês de 1971 por David Litman Bogomoletz. Rio de Janeiro: Imago, 1990. 222p.
- _____. *A família e o desenvolvimento individual*. Trad. do original inglês de 1965 por Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 1993. 247p.
- _____. *A criança e o seu mundo*. 6.ed. Trad. do original inglês de 1965 por Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1985. 270p.
- WINNICOTT, C. *Privação e Delinquência*. 3.ed. Trad. do original inglês de 1984 por Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 1987. 290p.
- _____. *Os bebês e suas mães*. Trad. do original inglês de 1987 por Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1988. 98p.

- WINNICOTT, C.; SHEPHERD, R.; DAVIS, M. *Explorações psicanalíticas: D.W. Winnicott*. Trad. do original inglês de 1989 por José Octávio de Aguiar Abreu. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. 460p.
- YOUNG, P. *Métodos científicos de investigación social*. México: Instituto de Investigaciones Sociales de la Universidad del México, 1960.
- VYGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*. S.I. Trad. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- ZIMERMAN, E., Org. La trama familiar e su revelado. In: *Conferências del primer congreso argentino de psicoanálisis de familia y pareja*, 1, Buenos Aires, 1987.
- _____. *Fundamentos básicos das grupoterapias*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993. 182p.
- _____. *Fundamentos psicanalíticos: teoria, técnica e clínica - uma abordagem didática*. Porto Alegre: Artmed, 1999. 478p.
- ZIMERMAN, E. & OSÓRIO, L. C., Org. *Como trabalhamos com grupos*. Trad. dos capítulos 14,19,25 e 26 por Francisco F. Settineri. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. 424p.

ANEXOS

✓ Relatos das Sessões de Observação

• 1ª Sessão

Encontro crianças no caminho da escola, as quais me levam até lá. Quando lhes pergunto se conhecem A (coordenador do *Projeto 4 Varas*) uma delas responde: "é o dono daqui." Pergunto também por W (professor de artes das crianças que havia conhecido durante a pesquisa piloto, em fevereiro último) e ouço essa informação: "foi embora, não estuda mais aqui." Uma delas me diz que a mãe teve neném.

Após passar por um beco estreito onde se enfileiram casebres, aparecem a horta, uma palhoça e, vizinho a ela, uma pequena casa na qual está escrita, com tinta já apagada, a frase *Escola Polivalente Comunitária 4 Varas*. Saúdo R, M (diretora e professora, respectivamente) e as crianças. Apresento-me para R, explico que já falei com A sobre minha pesquisa, que deixei o projeto com ele e obtive sua autorização para realizá-la. Digo que intento, agora, esclarecer sobre meu trabalho e saber se também concordam com sua efetivação. R e M me recebem afavelmente e R apresenta-me às crianças. Falo que precisaria passar um tempo junto com elas, para poder conhecê-las melhor, e gostaria de saber se este intento é possível. As crianças também concordam com sua participação em minha pesquisa, demonstrando amabilidade. Início, então, as sessões de observação (após ter explicado que iria ver o comportamento das crianças, se brigam, e que poderiam ficar à vontade para concordar ou não com a concretização deste estudo). R me conta que as turmas do pré e da alfabetização estão misturadas com o 1º ano, que o horário da aula é de 7h30min às 11h

e que o recreio é às 9h. Avisa ainda às 16 crianças, que hoje estão presentes, que “sairemos às 9h para lavar a escola.”

As crianças desenham, uma delas vem me mostrar sua produção e outra diz que vai nadar. R anuncia que as crianças vão contar histórias sobre seus desenhos, que os lápis de cera acabaram mas que “a tia emprestará,” e que “nada da escola pode levar para casa.” Uma criança mostra seu desenho para outra Olham-me. Uma delas me pergunta se dei lápis e digo que não. Brigam pela caixa de lápis. Uma criança fica na cadeira com sua bolsa. R conversa carinhosamente com ela, diz que é linda, pergunta sobre as férias. Um menino diz para R: “tia, o lápis está desmanchando...” R pergunta sobre colônia de férias para criança, se foi para lá e ela fala que sim. Menino pergunta se vai ter capoeira e R responde: “acho que vai.” M e R pedem: “avisem para outras crianças que a aula começou.” R revela que toda terça-feira tem reunião com A. Uma criança está lendo tudo, enquanto colegas conversam entre si. Um dos alunos avisa: “tia, terminei.” Pede outra caneta para a “tia”, mas ela diz que não pode dar. Uma criança tem uma caixa de lápis de cor só para ela e outra comenta: “quebrou...” R consola: “não tem nada, é fraco, ficam 2 lápis. Quando todos acabarem me avisem.” Há crianças maiores e menores. R explica que há 2 salas e mais ou menos 45 alunos. Hoje estão pré e alfabetização juntos. A classe de 1º ano é com crianças de 6 a 10 anos, a cargo dela, o que ocorrerá amanhã. R diz ainda: “hoje não tem lousa e farei o dever no caderno; amanhã é na lousa.” Crianças falam em levar lápis para casa e R informa que hoje não. Uma delas comenta: “essa ponta é fina demais, chega fura... Quebrou...” A maioria das crianças tem as roupas velhas, um menino veste uma camisa toda furada. Seu colega manifesta-se: “vou dizer logo minha história: aqui é o carro da polícia... Aqui é os homem correndo...” Outras crianças falam: “...só não é para levar nem comer os lápis... Não é vela nem comida... Quebrou os lápis tudinho... Falta quantos lápis?:” R pergunta se já colocaram nome no papel, pede para contarem as histórias de seus

desenhos e também que prestem atenção porque pedirá que contem as histórias de outros.

RN narra que foi de ônibus para o centro trocar a corréia. Desenha o símbolo da roupa da polícia. Revela que estava doente e que esteve em outra escola (“ABC”). H conta a história de RN. R pergunta: “quem já andou de ônibus?” Muitos gritam: “eu”. Uma criança mostra as 2 mãos, dizendo: “100, muitas vezes...” R diz para um aluno (C) ficar quieto. Uma menina (C) explica o que fez em seu desenho: “tanque do Jerô que tem ali, boneco, sol.” R indaga: “pode-se brincar no tanque?” Crianças respondem: “não, porque morre.” Uma delas pergunta: “por que grande entra?” R responde: “eles sabem sair, vocês não. Tem peixinhos, não é para brincar lá porque é perigoso. M (que é uma adolescente) narra seu desenho: ela de biquíni com amiga na praia. R pergunta se vão para a praia só e alunos dizem que não porque ladrão rouba, bota dentro de um saco, praia mata, tubarão come. R diz que criança não pode ir para a praia só porque é perigoso, só com gente grande. H fala que fez uma oficina de carro, que o pai trabalha lá. Desenhou muitas cabeças e explica que trabalham com geladeira. Crianças dizem nomes dos amigos do pai de H: “...Cabeludo...” E riem. R continua indagando sobre os desenhos. Criança revela: “meu pai trabalha na oficina de pedreiro.” T informa que desenhou árvore, bandeira e menino tomando banho. R pergunta: “pode-se arrancar planta?” Crianças respondem que não. R diz que se deve tratar plantas com carinho e que é E1 logo porque ela está muito aperreada. A criança, porém, não quer mostrar seu desenho e R elogia-o, diz que está lindo. E1 revela então que fez uma casa e flores. Demonstra saber das cores, pois acerta as perguntas de R sobre o tema. E2 não quer falar e outra criança diz: “ela não sabe falar.” R, contudo, afirma: “sabe.” G fala que desenhou uma igreja e uma árvore e que vai com a avó e a mãe para a praia. Enquanto R continua questionando sobre a produção gráfica de G, uma criança comenta: “ela é negra...” R retruca então: “é morena, e o que é que tem? É

morena bonita, cada um tem a cor que Deus deu, não precisa ir para o sol... Quero que chame pelo nome e não pela cor. Aprenda a respeitar às pessoas e a não falar se têm problema na perna... Todos são colegas.” P diz que desenhou bolas e R indaga: “brincou com elas nas férias?” L explica, referindo-se a sua produção gráfica: “eu na piscina com o pai.” Revela ainda que estava dentro da casa e que também fez uma planta. Algumas crianças desenharam nos 2 lados das folhas de papel. M diz que não fez o desenho e uma das professoras (M) pede atenção para G, que informa que desenhou sua casa, que mora com pai e mãe e que fez ainda, quando questionada por R, uma praia, uma bacia cheia de bombom derretendo e caindo e sol. PH conta que desenhou “M, aleijadinho que trabalha na oficina, e um carro.” R indaga: “vai ser o que quando crescer?” PH responde: “nada, vou ficar em casa.” Crianças se metem na conversa e R diz para ficarem quietas. Pedem para ir para o recreio e ela pergunta: “quem quer me contar uma história toda para mim?” H narra: “pescador deu com remo no pato porque não pegou nenhum peixe... Botaram parafuso...” Meninos agem como se brigassem, um deles atua como se fosse dar murro, mas é brincadeira. R informa: crianças vão para casa mais cedo para limpar a escola e amanhã haverá reunião com A. “Não tem merenda essa semana, trazer de casa. Quem tem merenda, come; quem não tem vai ver livros de histórias” até ela acabar de passar o dever. “Dinheiro para comprar “cheetos” na mercearia só depois.” Cinco crianças tiram pacotes de “cheetos”, comem e não dividem com as outras, nem também com as professoras. Alguns livros são rasgados, outros são novos. R avisa que trará muitos livros amanhã, diz que um menino está muito danado, ele sai e ela fala para voltar.

A escola é muito pobre: constitui-se num casebre com telhas, chão de cimento, paredes caiadas, duas mesinhas com cadeiras pequenas e outras cadeiras grandes e velhas com lugar para escrever. Há três salas: de entrada, de aula e das professoras (M e R, já que esta última, que é a diretora, também ensina). Ao lado, num

pequeno compartimento, funciona a cozinha e, anexa a ela, há um salão coberto com palhas e de paredes feitas de gravetos, chamado pelos comunitários de “palhoça.” Na escola, há livros de exercícios sobre coordenação motora que as crianças olham. Um menino faz de conta que lê a história de um dos livros. Crianças enunciam: “nem teve recreio... Vamos só? Estou com preguiça para tentar ler o livro” (e soletra com dificuldade).” R avisa que vai mandar embora. M pergunta se vão só. R diz: “vamos sentar que a tia agora entregará os cadernos e vocês irão para casa. E, já começou a sumir coisas? E o apontador? Só vão embora quando aparecer.” Acha-o e comenta: “uma criança se enganou, pôs o apontador na bolsa.” Devolve-o e pergunta: “gostaram da aula de hoje?” Uma criança olha e sorri para mim. R questiona ainda: “estavam com saudades da professora e diretora?” Alguns alunos levantam as mãos e ela revela: “tia R estava morrendo de saudades de vocês porque gosta de vocês.” Uma criança pergunta por merenda e R diz que “hoje não tem,” que “a tia está sem dinheiro.” R e M entregam os deveres de casa, explicando-os para as crianças. Cantam uma música de despedida: “...estou muito bem e agora vou embora e você também.” As crianças, finalmente, vão saindo.

• 2ª Sessão

R escreve o alfabeto na lousa e as crianças copiam nos cadernos. Algumas olham e riem para mim. J1, que demonstra liderança, aponta a cadeira junto dela para eu me sentar. Uma criança me fala, mostrando o caderno (e iniciando com “tia...”), que sabe copiar o alfabeto e que tem borracha, mas outra me diz: “tia, ela não sabe tirar da lousa.” M manda: “senta, J1.” A menina (J1) vai mostrar sua tarefa para R, que diz: “tá, meu amor...” A criança que estava na horta (onde aprendia a cultivá-la) chega e também copia o alfabeto. Crianças põem apontador e/ou mão na boca, me

olham e riem. Algumas não copiam. J1 mostra para M seu caderno e exclama: “olha o caderno novo que eu comprei!...” M fala: “olha, a J1 está tentando tirar da lousa!...”

Hoje há dezessete alunos. Criança diz: “quero beber água.” A professora, porém, avisa: “não tem água agora, não, só mais tarde.” A parede da sala está decorada com figuras de árvore, borboletas e flores. J1 me mostra sua cópia confusa do alfabeto e comenta: “tia, estou aprendendo...” Apaga alguns garranchos e fala: “errei esse.” Algumas crianças conversam entre si. J1 diz: “o meu também é novo (mostrando o lápis e o caderno). Estou terminando esse para mostrar à tia.” Pede, então, duas vezes para mim: “me ensina aquele ali que eu não sei fazer, não...” Elogio o que fez. T vem me mostrar o caderno e também o elogio. R aponta letras, diz que quer que aprendam e não decorem e crianças dizem, errando algumas e acertando outras. M elogia-as. Quando questionadas individualmente, algumas crianças erram e outras riem. Alguns alunos são adolescentes.

Crianças que foram para a espirulina (criação de algas utilizadas na alimentação como suplemento à subnutrição) e horta contam agora o que lá fizeram: falaram com F (comunitária que atua no *Projeto 4 Varas*). H revela que “pôs coisa dentro” e T relata que limpou planta de cebola. R diz que todo dia vão para a horta, que vai merendar quem trouxe e que todos vão para a palhoça (o salão vazio que fica vizinho à escola e onde os alunos, em geral, passam o recreio). Na palhoça não há brinquedos. M diz para as crianças lavarem as mãos na hora do lanche. Algumas crianças comem “cheetos”. Comento que gostam de fazê-lo e concordam com movimentos de cabeça. Pergunto de que gostam de brincar e um menino responde: “de bola.” Crianças conversam, dois meninos brincam de luta, um apertando os braços do outro para trás como se o estivesse prendendo. Outro menino chega e diz: “é tu e ele contra eu.” J1 me pede várias vezes para desenhar na folha de papel onde escrevo. Aparece um calango, todos correm, uma menina diz: “a tia ficou com medo...”

(referindo-se a mim). Comento que o lagarto não faz mal se não mexerem com ele. Pergunto para as crianças onde brincam e respondem que é na palhoça e fora dela. Algumas crianças ficam sentadas ou em pé, isoladas. J1 me apresenta o irmão, pergunto seu nome e ela responde: “J.” Indago sobre as idades: ele tem 2 anos e ela tem 3 anos J1 mostra-me a horta. Pergunto de que é e ela explica: “cebola, coentro, malva...” Indago: “papai que cuida?” E ela responde: “é... A mãe, eu... A mãe tá na bodega.” Pergunto: “ela trabalha lá?” J1 responde: “não, na horta.” E revela: “minha tia veio ontem.” O irmão aponta para cima, digo “bonito” e ela fala: “sei fazer o céu.” Bate no irmão, que revida. Pergunto o nome de uma criança sentada junto de mim e ela responde: “E.” Pergunto sua idade, mas ela fica calada. J1 diz: “gato comeu a língua.” Falo: “não, ela me disse o nome.” J1 e irmão exclamam: “acabou...” (referindo-se aos “cheetos”). Crianças vêm me perguntar se vou ficar aqui, me pedem para guardar chinelos, mas digo que posso sair. Um menino revira as pálpebras dos olhos e chama C, dizendo de forma atemorizadora: “ah... Vou te pegar...” Encontram uma pequena bola e jogam futebol com ela. Contam para mim que brincam pela horta. T se senta ao meu lado e põe sua cabeça no meu ombro. Pergunto se jogava futebol e afirma que sim. A criança com os olhos revirados chega junto de mim e outra criança me mostra seu feito. Alunos brincam com pedaços de pau, perguntam sobre o que escrevo e explico: “escrevo sobre o que brincam, para aprender com vocês.” Um deles indaga ainda: “para que é essa prova?” Respondo então: “para meu professor, dever de casa.” Uma criança chama outra para cantar, ela não vem e a primeira canta sozinha, para mim, a música de despedida que muitas vezes entoam na saída da aula e que fala também sobre mãos. E fica calada; R diz para que fale com sua boca linda e conto então que E me revelou seu nome. Uma criança avisa que acabou o recreio. R chama para a sala de aula, diz outra vez que acabou o recreio, que descansem e que vai contar uma história. Pergunta quem quer fazer xixi, T e J1 afirmam que querem e vão, gradativamente, ao banheiro.

Há um filtro com água e alguns poucos enfeites (confeccionados de papel) sobre a parede da sala de entrada da escola. R pede para avisarem sobre a aula que começou, para que possa ter formada sua classe, caso contrário, não haverá aula só com dois, três alunos. Uma bola usada num jogo de futebol bate em mim. Pergunto o nome da adolescente que usa batom, colar e brincos, elogiando-os, e ela responde: “J2.” M mostra um livro que conta histórias referentes às letras do alfabeto. Aludindo à letra B, pergunta: “sabem o que é biritá?” Crianças respondem: “é um palhaço...” (olhando para a figura de um homem que ilustra o livro). M fala: “não... Ainda bem. É cachaça. Quando as pessoas bebem ficam chatas, brigando...” Pergunto para uma criança que veste uma roupa verde e amarela: “torceu pelo Brasil? Perdeu, né?” A criança confirma com a cabeça. Alguns alunos conversam. J1 tenta escrever em meu caderno várias vezes e digo que não precisa e que preste atenção à professora. R pergunta e responde: “é certo tomar cachaça? Não... Qual o pai que bebe?” Uma criança responde: “o meu...” R fala: “não é para criança beber.” J1 revela: “quando meu vô bebe briga com minha vó, diz nome com minha vó.” Outra criança ri e uma delas comenta: “bebi champanhe numa festa...” Seu irmão retruca: “não, eu bebi champanhe e tu bebeu...” R diz ainda: “B é gente boa mas, quando bebe, vira outra pessoa.” J1 pergunta: “ele dorme na escola?” E completa: “só pode beber refrigerante e cajuína, só pode beber quando tiver grande?” R responde: “é.” J1 continua: “quando eu crescer quero ser uma professora... Meu pai não bebe mais, só o vô.” T conta: “quando morava no barracão, o pai bebia, pegava o facão e queria matar a mãe, que não deixava...” J1 também revela: “quando meu vô bebe, dá porrada, eu e minhas primas choramos muito lá na cama da minha tia. Quando meu vô bebe ele me bate... Nunca mais bebia... Comer bolo, refrigerante...” M avisa: “M (um menino) está aniversariando hoje.” Cantam “parabéns.” M encosta a cabeça na carteira, entre os braços, por muito tempo, e parece que chora. Sua camisa está pelo avesso. M abraça-o. R distribui folhas (já usadas de

um lado). Pergunto para H o que vão fazer, se é desenhar, e ele responde: “sei lá...” R diz que é para desenhar um homem bêbado, como entenderam a estória que contou sobre um homem que bebia. Crianças conversam e desenhavam. Um menino usa uma régua com formatos de animais. H pergunta para J1 como era o nome do homem que estava bêbado e ela informa: “Bené.” Um menino mostra (referindo-se ao desenho): “ó o revólver dele, ó... Tá aqui o outro, olha o revólver dele...”

As crianças são, em geral, sujas, mal vestidas, apáticas. Vão contar as histórias dos desenhos e R anuncia: “vamos já embora.” Peço à R para ver o nome do livro, ela me mostra e o copio. Uma criança fala: “não vou contar não, tia...” R diz: “tem que contar, senão não vou adivinhar...” Elogia quando uma criança revela o que desenhou: “o Bené, borboleta, b (letra).” T explica seu desenho para a turma de costas para mim: “Bené, estrela, borboleta.” Os alunos desenharam figuras humanas e animais e falam baixo sobre os desenhos. M levanta o rosto da carteira. Quase ninguém conta as histórias dos desenhos. R informa que entregará o dever de casa (em folhas mimeografadas). Crianças avisam que vão “mijar.” R ensina: “façam xixi naquela coisa branca (aparelho sanitário) e não no chão, para não ficar fedorento. Alunos pedem: “tia, quero mijar.” R avisa ainda para M que não tem folhas e que precisam ajeitar o mimeógrafo. Abraça uma criança e pergunta por seu irmão que estava doente.

• 3ª Sessão

Encontro crianças e M indo para a escola, que ainda está fechada. Saúdo os alunos, mas não me respondem. Pergunto para J1 (que está só com blusa e calça): “esqueceu da saia?” Crianças que ainda não tinham ido para a aula aparecem e abraçam M, que as saúda. Encontro A (advogado que atua no *Projeto 4 Varas*). Chegamos na escola, uma mãe espera e conta que sua criança queria que as aulas começassem logo e

que acabassem as férias. M varre a classe e comenta que crianças estão chegando tarde. Os alunos vão entrando na sala, R também chega e os saúda. E olha o que escrevo e comenta que vê seu nome escrito em meu caderno. Chegam mais mães com crianças. Uma delas explica que a filha está doente da vista, precisa ir no INAMPS e por isso não vem para a aula. Conta ainda que vai se operar. R pergunta de que é sua cirurgia e ela revela que vai ligar as trompas para não ter mais filhos, pois tem 2 que valem por 3. Diz: “se esforce viu, meu filho?” R conversa com ela amigavelmente: “agora que liga, depois que tem, heim? Esse vale por 10...” M indaga para outra mãe: “ele fez o alfabeto todo só?” Ela responde: “é, só ajudei com algumas letras.” R orienta uma mãe: “cuidado, não faça esforço para não piorar, não vá correr atrás de menino... E pergunta: “quem vai cuidar dele?” A mãe responde: “o pai.” R dirige-se a M: “varrendo, heim? Vamos comer bolo e guaraná na casa da M...” Esta comenta sobre as dúvidas das crianças sobre o dever de casa. R estimula as crianças a cantar para dar bom dia e ensina: “tem que dar bom dia à mamãe, papai, irmão...” Os alunos concordam e comentam sobre o ato de dar bom dia. Chega uma mãe com um menino de 6 meses, irmão de um aluno, que R saúda calorosamente. A referida mãe pergunta quanto é a escola e R informa que faz abatimento, que “deixa por 10 reais os 2.” Alguns alunos vestem uma farda velha onde a frase *Farmácia Viva - Escola Comunitária Polivalente 4 Varas* está escrita nas blusas. R começa a cantar e as crianças a seguem: “bom dia, sol... irmão... você... irmão do meu coração... hoje é quarta-feira, dia de alegria...” Crianças dizem: “hoje é 5... agosto.” M avisa: “domingo é o dia dos pais.” E fala: “eu não vou dar nada a ninguém não porque eu não tenho pai!... Meu pai foi-se embora...” Continuam cantando: “sol, sol, sol, você é meu amigo... A formiguinha ensinando o preguiçoso... Deus não quer preguiçoso em sua obra... A lagartixa olhou para mim e fez assim...” M recolhe as tarefas de casa. E (ao meu lado) me pergunta: “tia, o que é isso (pegando em meu caderno)?” Respondo:

“caderno...” R convida: “vamos rezar para agradecer a Deus pelo pão com café, pela redinha...” Crianças dizem: “em nome do Pai, do Espírito Santo...” Cantam: “Peixinho lá no profundo mar...” R pede que cantem para mim e E aponta em minha direção. Os alunos então entoam conjuntamente: “alô, visitante, como vai, a sua simpatia nos atrai, faremos o possível para sermos bons amigos, olá visitante... coleguinha, como vai... Hoje há 19 crianças e uma delas comenta: Deus está em toda parte... Deus morreu dentro d’água... morreu na cruz... o Judas. Rezam com R: “Pai nosso...” E se benzem. R diz que “têm que rezar.” J1 completa: “tem que rezar na hora de acordar...” R pergunta pelo pai de J1 (J), se saiu com a mototáxi, e ela diz que sim. R avisa que não mandará crianças para a horta sem ele. J1 revela que seu tio está lá, mas R diz que não irão. Fala para P ir para a espirulina, mas ele não quer ir. Outras crianças querem ir e R diz para uma delas fazê-lo (avisa que não quer que digam que não querem ir, pois todos têm que ir). Pergunta se crianças sabem onde é e colegas dizem: “sabe, tia.” Pergunto o nome de um aluno, se é H, e ele informa que é P, que o outro é que é H, seu irmão, e que L é sua tia (ela concorda).

R avisa que não tem merenda e informo que trouxe bolachas. L quer escrever seu nome em meu caderno, digo que não precisa, ela mostra em seu dever de casa como se escreve. Uma criança chega e L comenta: “ela está magrelinha...” A criança põe a bolsa na frente do rosto, tímida. Um menino exclama: “Rainha do Milho...” L revela: “ela desfilou...” M comenta: “estava bonita, ganhou...” L fala: “ele tem medo de barata, eu nem tenho, pego com a mão...” Outras crianças falam sobre barata. Entrego para R livros que trouxe para a turma e ela agradece. Aviso que trarei mais coisas depois, quando tiver mais tempo. R diz: “vamos falar de animais. Quem tem animais, quais?” Crianças respondem: “passarinho azul, gato, cachorro de esponja, galinha, rato...” R orienta: “não é para dormir com animais porque têm doença.” L conta: “tinha um animal que morreu, comeu veneno. A mãe dele morreu... Vi o gato

morto." R indaga e ensina: "que animais podemos criar em casa? A tia já ensinou sobre animais domésticos e selvagens. Cria-se em casa o que? O doméstico, senão o selvagem vai comer a gente. Qual é o animal doméstico?" J1 responde: "os pequenos..." L canta: "piu, piu..." R, que está com um livro, explica: "tem animais que não se pode criar em casa." T põe um corretivo numa revista e R diz para não teimar. J1 está novamente vestindo só blusa e calça, e fala que os pais saíram. R indaga e orienta outra vez: "que animais se pode criar em casa?" Tartaruga. Cavalo, barata, não. Uma criança fala: "só em casa abandonada... E a barata voadora?... Rato branco..." L conta: "lá em casa tinha rato branco, matamos com pau." R ensina: "cobra não pode criar em casa..." E L completa: "porque é venenosa." R diz: "tem que tomar vacina..." E L completa: "...o cavalo, cachorrinho, têm que tomar também." R explica: "para não ficar doente. Cachorro não é para pegar raiva L conta: "tia, na marcha tinha a irmão do... Tia, minha mãe tinha uma cachorrinha que o nome dela era Priscila..." Uma criança aparece e R diz para ir para casa para estudar. Pede para H falar um nome de um animal selvagem e de um animal doméstico, enunciando ainda: "temos que aprender a esperar a vez, a ouvir... Não ponham camisa na cabeça porque o pai de vocês não tem dinheiro para comprar outra." J1 revela: "meu pai também não tem dinheiro." R explica: "macaco é animal selvagem, tem gente que o cria preso, mas não se deve criar animal preso, deve ser solto, pular nas árvores..." Pergunta às crianças, uma por uma, nomes de animais selvagens (as quais indicam onça, gato, macaco, cavalo, leoa) e domésticos (que citam coelho, pinto, cachorro) Indaga ainda: "quem já foi no zoológico?" Crianças respondem que nunca foram. R informa então: "a tia vai falar com o tio A quando chegar, porque está viajando, para arranjar um ônibus para levar vocês para o zoológico. Não é para colocar a mão nas jaulas. Vou levar uma mãe para me ajudar a tomar de conta de vocês e vocês levarem o lanche." L diz: "vai ter sanduíche de lanche." R pergunta para M: "você vai dar o lanche?" Ela responde: "eu não..." Várias crianças falam do lanche e da

“tia L” (ex-professora). R fala que “agora só tem a tia R (ela própria), M e Hilda.” L me pergunta: “você conhece a tia L?” Digo que não.

R distribui revistas e tesouras para recortar animais e muitos alunos a chamam, referindo-se a ela por tia. Olham a revista com prazer. Há uma foto de uma criança faminta e uma aluna comenta: “olha que criança feia!...” Há uma foto de um velório e criança fala: “olha o enterro do Leandro (mas é de outra pessoa), tá aqui ele... Olha a bunda da mulher, os peitos dela... Olha o papai Noel com a mulher dele... Olha a Xuxa... Olha os Banana de Pijama, L.” Outras crianças vão olhar “a mulher que caiu na piscina e o véi carregou...” Criança olha demoradamente uma página com fotos de vários e apetitosos pratos de comida. Olha o gênio. Levantam, olham as figuras umas das outras, animam-se com as revistas velhas, conversam alto, parece uma festa. Recortam animais. R fala rindo: “J1, vai pedir dinheiro para o tio A para ir com ele para o zoológico? Eu vou também...” M comenta também rindo: “menina, mas a J1 sabe de tudo da televisão... Já me mostrou o símbolo da Band, o Leandro, o pessoal da torre de babel...” Crianças dizem: “...o Tafarel... Os amigos do Leandro... Leandro e Leonardo... Oh, papai Noel... Ei, cabelo de bombri!... Papai Noel... É o vampiro... Deixa eu tirar o cachorro... Mulambo...” J1 mostra: “oh, L, a Hebe, a torre de babel, olha a menina! Olha a Xuxa, Silvio Santos mais a Angélica, a namorada do Ronaldinho... O Gugu... Oh, gente, o Leandro... Leandro e Leonardo, oh...” R avisa que é para usar pouca cola porque só tem um tubo grande agora até o final do ano e não vai pedir mais nada. L mostra para mim e as professoras várias vezes: “oh, tia o Silvio Santos (e recorta-o)... Tia, nessa revista tem um monte de pessoa que é ator e... Olha o Banana de Pijama... Oh cachorro de robô (repete)...” J1 também indica: “oh o Leonardo chorando, está chorando... Morreu... Tia, oh o mostro...” (Mostra pra mim e recorta cadela e pessoa com monstro). R diz: “é muito feio chutar coleguinhas. Vou botar cola no papel...” J1 ouve um som de moto e fala, em pé na sala: “meu pai.” Uma

criança enuncia: “não é.” Crianças me mostram suas colagens e elogio: “lindo...” Pergunto: “qual é esse animal.” Uma criança responde: “piu-piu... pinto.” Menino recorta uma figura humana. Uma criança me dá um pedaço de papel com cola, ofereço para outra que, no entanto, já colou e o devolvo para a primeira. L cola figura de Silvio Santos em seu caderno e me mostra, dizendo: “oh o Silvio Santos!...” P exclama: “eco, está cheio de mofo!...” R recolhe os trabalhos, perguntando se todos já colaram os animais. P me mostra seu nome que escreveu e elogia-o, dizendo para melhorar a escrita de uma letra. L pergunta: “quem quer Banana de Pijama?” Crianças respondem: “eu...” P, olhando para a figura de carneiro que colou no seu papel, comenta: “ele vai ser bem pretinho.”

Chega a hora do recreio e distribuo bolachas primeiramente com quem não tem e depois com quem tem (“cheetos” e biscoitos). Comem com gosto, repetem e L fala: “está boa esta bolacha!...” R pergunta: “quem varre a sala para a tia?” 2 crianças se oferecem para fazê-lo e ela as elogia. Um menino aparece na janela e olham para ele. Uma criança pergunta se pode ir para o recreio, outra me pede copo sobre o filtro de água e dou para ela. Saem para o recreio. R dirige-se às crianças que vão varrer: “quem vai varrer como quer ir para o recreio? Vão para o recreio...” Entram na palhoça. Do lado de fora, 2 meninos seguram um pau de ferro fincado do chão e rodam ao seu redor. Outros jogam futebol com uma caixa de fósforos seca. Alguns comem “cheetos” e dão cambalhotas. Um menino dobra papéis. Um deles pergunta: “tem tampa?” E outro responde: “aqui só tem mesmo é cocô...” Arranjam uma pequena bola e jogam futebol. Espalham-se pela horta, correm, vão até uma casa e sentam no muro. E fica só, junto de mim. Chegam “Z e M”, que são nomeados por E quando pergunto sobre eles. Ficam com uma caixa de fósforos com retrato de jogador, disputadas por meninos. Uma fruta, depois, também é disputada por eles, que a comem. R me explica que há uma seleção de crianças fora de faixa (até 14 anos) para entrada na escola. Explica

ainda sobre a horta, e a espirulina, revela que J1 tem problemas e indaga: “já deve ter notado, né?... Que essa não é uma escola tradicional, que há muito evasão, que pais não podem pagar a escola.” Chama os alunos para voltarem do recreio. Crianças bebem água de um filtro com apenas um copo para todos. Um menino olha para o que anota e comenta: “é muita prova, né, tia?” Concordo com ele. L guarda um papel e canta. P me oferece um papel que distribuí e o aceito. L diz que é para anotar. M fala para se acalmarem e L enuncia: “vamos fazer silêncio, viu gente?” P conversa com L (sua tia): “... quando a mãe for para o Icarai... Mas o pai não é lá...” L pega meu papel e diz que vai fazer seu nome, mas o devolve em branco. P chama “tia”, me mostra seu nome que escreveu no papel e o elogio. Informa que sempre contarão histórias após o recreio. R avisa que dará livros para olharem em silêncio e com cuidado. J1 chega e informa que o pai chama meninos para irem para a horta, mas R diz que não irão hoje porque já está tarde. Pede para J1 se aquietar, mostra e comenta trabalhos sobre animais (quem fez e não fez). T fez colagem de rato e R faz careta: “coisa feia.” Elogia, porém, sua colagem de cachorro. Criança colou telefone e R diz que “não era para colar telefone”, mas brinca enunciando que animais estão se falando no telefone. G revela que desenhou animal homem e R a elogia. Pergunta por que 2 crianças brigam e pede para não brigarem. Alunos colam animais da Disney. P me chama e me mostra seus olhos com as pálpebras reviradas. R pede para a criança guardar a mochila e fala: “aqui a gente está para aprender.” Avisa que vai dar livros, que “quem sabe ler vai ler, quem não sabe vai olhar história, tentar conhecer letras, e usar imaginação para depois contar a história. Alunos conversam, batem nas carteiras. L dá um papel dobrado para outra criança. R pede para se calarem, os alunos se calam e ela distribui livros (inclusive os que eu dei), que olham com curiosidade e prazer. L pergunta para mim: “a tia tava de férias, era?” Respondo que sim e ela diz: “eu também.” Pergunta para M e R: “a tia vai dar os livros para nós mesmos?” R responde que não e pede: “cuidado para não

rasgarem os livros da tia.” Crianças enunciam: “é 2 gigantes, é? ...Maça, pera, cadeira, geladeira...” L pede para trocar livro com colega: “...do piu-piu, daquele passarinhozinho... Bruxa...” Um aluno pede outro livro e R fala: “não tem outro não, é esse aí mesmo.” Ela troca livro com outra criança e comenta: “esse é mais bonito.” L diz: “tia caiu no chão, se rasgou...” Outra criança enuncia: “...vestido de mulher...” Livros caem no chão. P pede para trocar livro com colega e criança diz: “olha o tamanho do relógio...” R pergunta: “quem quer contar história?” Uma criança indica: “a da branca de neve...” R informa: “todo dia agora conto uma história e vocês outras... Vamos trocar histórias... Precisa ir para o oculista, você, para ver tudo de cima...” P pede para trocar livros com crianças, mas não troca. Alunos falam: “mão de paião... Cadê a mão de paião?... 2 ratinhos e 2 gatos... Era uma vez... Está contando, tia... eu já contei, tia, a história...” L me mostra um livro e diz: “eu não vou contar não, tia...” Mostra pra mim um papel dobrado e indica: “oh um sorvete!...” Alunos enunciam: “4, 5... Vou mijar... Hoje ninguém não contou nada... Já contou, já contei, tia...” R pede para contarem histórias e H o faz: “era uma vez Chapeuzinho Vermelho... Olhos para te enxergar, bocona para te comer...” R estimula a turma a contar “história de Chapeuzinho Vermelho, Branca de Neve...” T revela que quer contar a história da Branca de Neve: “... bruxa deu maçã envenenada para ela e ela morreu... Era má...” L complementa: “tinha fitinhas... aí ela pá, morreu... Príncipe abriu caixão da Branca de Neve e ela se acordou. R pergunta se ele era bonito e comenta: “se fosse de verdade e ele aqui mesmo!...” Indaga ainda sobre o por que dos nomes dos anões e explica: “Vergonhoso, porque tinha vergonha; Mestre, porque gostava de mandar...” L conta: “eu gosto é do Vergonhoso.” R avisa que passará dever na lousa e M no caderno. Crianças começam a cantar música da Xuxa: “... coragem... Tudo que quiser o cara lá de cima vai me dar... É ter muita coragem...” L fala, sorrindo e olhando para mim: “a tia morava na casa dos anões...” Faz barulho com a boca: “tô, peidando, tia...” J1

também faz barulho com a boca. L pega o meu cabelo com lápis e convida: “vamos fazer crochê.” P canta novamente música da Xuxa: “... coragem... Tudo que quiser o cara lá de cima vai me dar... É ter muita coragem...”

R copia o dever de casa na lousa e M distribui o dever de classe. L me mostra o que fez corretamente e a elogio. Crianças brigam e aparto-as. L avisa para P: “a tia (referindo-se a mim) te chama.” Crianças conversam, uma delas põe o pé em cima da cadeira. P insulta com colega (bate nele, diz que não sabe ligar), que grita e olha para mim. P canta outra vez música da Xuxa já referida e parece insultar com outra criança. Pergunta para L: “cadê aquela bolsinha sua?” T está com a cabeça entre os braços na carteira, mas M entrega-lhe o dever. Criança diz: “eu não vou tirar da lousa...” Alunos fazem atividades diferentes. Chamam muito as professoras de “tia”, pedem lápis, e para que façam suas pontas. Criança enuncia: “... quem mente é ladrão...” P, referindo-se a mim, aponta para um cartaz na parede que tem letras do alfabeto e figuras e indicam: “olha aí meu boneco!...” R explica o dever e crianças pintam a tarefa de classe. Criança bate em P, L pinta e diz: “azul é a cor mais bonita” (e me mostra o lápis azul). M fala: “E diz que sumiu um lápis dele... É muito feio tirar coisas dos outros. Não levem lápis de cor para casa. Só temos esses lápis até o final do ano... Se levarem para casa, não vão ter mais lápis para pintar aqui... Só vamos embora quando aparecer o lápis do E... Pode dar 1, 2, 3 horas da tarde...” Várias crianças afirmam: “não foi eu não, tia... Ainda bem que não fui eu... Nem eu...” M pergunta: “apareceu, E, seu lápis?” Uma menina dirige-se a uma menina: “ei, bichinha, me empresta aí teu apontador...” Crianças espirram e tosse. R fala: “espero que encontrem o lápis do E. Só vou dar massinha quando encontraram o lápis...” Um aluno que está copiando o dever pede: “sai do meio, menino” (referindo-se a E, que está na frente da lousa). Uma criança diz para outra: “toma que é teu” (com relação a um lápis). R indaga: “o lápis apareceu? Vai ser preciso olhar a bolsa de cada um?” E vai

saindo e R o chama: “deixa eu ver sua bolsa para ver se não está aí...” L fala: “vou olhar minha bolsa, tia... Quer esse lápis para tu?” R responde: “eu, não.” P bate em outro menino e R pede para a criança ler, o que faz com dificuldade. L dirige-se a mim: “eita, tia, quanto já?” E conta minhas folhas de papel escritas. Respondo: “23.” Ela exclama: “eita, 23 mesmo, oh!...” Crianças copiam dever da lousa. R recolhe as tarefas de classe e pede para que “coloquem os lápis dentro da lata.” Avisa mais uma vez que “só sairão quando o lápis aparecer.” J1 entrega o trabalho e explica: “aqui é a praia...” Criança me pede folha de papel e digo que depois dou. R pergunta para E se trouxe mesmo lápis para a escola hoje e ele responde: “truce.” R indaga ainda: “que cor é teu lápis, E? É preto?” Ele confirma. R pede para ver a bolsa de uma criança, mas diz que não vai olhar as bolsas, que eles mesmos olhem. Um aluno acusa: “ele ali pegou...” R começa a ver as bolsas. Avisa que “se o lápis não aparecer amanhã, E não virá para a aula porque não tem lápis e que o pai pediu dinheiro para poder comprar.” Indaga se o lápis é novo, se tem borracha na ponta e se redime: “pessoal, me desculpem por estar fazendo isso, mas... Agora levem os lápis para casa...” Olha as bolsas das crianças, que conversam. Uma delas não tem nada na bolsa. R informa que dará um lápis novo para E, que “acha que ele perdeu no recreio.” Ela encontra o lápis de E, avisa que as crianças vão embora e pede para contarem a música da mãozinha: “... onde está minha mãozinha... E agora eu vou embora e você também... Ciau.” Peço para L cantar, o que faz em tom baixo. Diz que minhas unhas são bonitas, pega nelas e em meus brincos R fala que podem ir embora e vai entregando e explicando os cadernos com a tarefa de casa. U’a mãe e outras pessoas vêm buscar algumas crianças. Há um forte cheiro que parece ser de fossa. L me pede: “pega aqui no meu músculo” e o faço. R fala para uma mãe acompanhar sua criança em casa senão ela “não conseguirá” e diz, então, que pode ir embora. Crianças pedem: “tia, o meu...” Ela pede para esperar. L fala para mim: “tia, precisa ir me deixar em casa porque é perigoso ir sozinha. Uma criança me abraça.

• 4ª Sessão

Crianças dizem para mim: “oh a tia!...” Correm e me abraçam, segurando minhas mãos. Pergunto sobre a espirulina e a horta e elas explicam: “é lá no A (advogado que atua no *Projeto 4 Varas*)... Cuidamos da horta, limpamos... Filmam a gente...” Elogio-as. Pergunto se vendem as ervas e dizem que não. Revelam ainda: “a gente tem um monte de tia...” J1 informa que o pai e a mãe saíram. Algumas mães e crianças esperam na porta da escola, que ainda está fechada, pois as professoras ainda não chegaram. Saúdo as mães, que me respondem. Crianças brincam, rodando e pulando ao redor de uma espécie de mastro. Cantam: “...a mulher matou o gato, com o salto do sapato...” Uma criança (irmã de uma aluna) me entrega um boneco e papel com figura, e fica mostrando suas partes. Uma mãe me pergunta se estou ensinando na escola e digo que faço um trabalho lá. J1 me mostra seus 2 cadernos e me diz com prazer: “foi papai quem comprou,” e nomeia bichos da capa. Uma mãe reclama que L não sabe atravessar a rua, que uma pessoa irá buscá-la, que não é para deixá-la ir sozinha. M chega e crianças correm para ela, dizendo alegremente: “a tia chegou!” Fazem fila, entramos na escola e saúdo M, que responde. As crianças ficam em silêncio. L me faz uma pergunta em tom tão baixo que peço para repetir porque não ouvi. Ela pergunta, então, outra vez: “a tia trouxe bolacha para a merenda?” Digo que sim. Cantam com M: “...sol... Bom dia.” Dizem dias da semana: “segunda, terça...” M indaga: “hoje?!...” R chega, crianças dizem que cortou o cabelo e ela enuncia: “agora que notaram? Cortei ontem!” Fala para crianças irem para a espirulina, mas uma delas diz que tem vergonha e R pede para outro aluno ir com o colega. Diz ainda: “não precisa chorar. Quem quer ir?” Uma criança se oferece e ela fala: “você já sabe... Não querem ir para tia F, não gostam dela? Ela não briga, brinca com vocês...” Uma criança afirma: “a tia F gosta de nós...” R pede a H para levar crianças para a espirulina e diz:

“H agora é o nosso monitor...” Saúda alegremente 2 crianças que chegaram, elogia-as (principalmente uma delas), diz que estão muito bonitas e grandes. M pergunta se as crianças avisaram para outras que as aulas começaram e fala que há 5 crianças da tia R. Diz ainda para os alunos deixarem a preguiça de lado. H volta e a criança pergunta: “levou?” M escreve alfabeto na lousa e pergunta sobre ele para crianças. Escreve sílabas e questiona sobre elas. Fala que “só alguns alunos (nomeia-os) não tiram da lousa, são pequenos,” que J1, menor, está participando mais. Diz que deu uma matéria para seus alunos e os da tia R viram outra matéria. Enquanto faz perguntas, de um por um, sobre letras e sílabas, muitos erram, outros acertam, e ela os corrige. Uma criança fala: “tia, o... está dizendo para o...!” R ensina para uma criança na sala vizinha. M pede para prestarem atenção. Crianças esfregam os pés no chão e fazem barulho. M briga com eles e diz que, se não pararem, ficarão sem recreio. Ensina a formar palavras com sílabas e chama L para a lousa. Crianças brincam com o papel, contando-os: “1, 2... 7... só 7 aqui...” L exclama: “droga, droga de novo, fazer mais não... também um monte de letra para fazer!... A tia faz a letra bem pequenininha para nós fazer?... A dança do ET...” M escreve o dever de casa e diz: “vocês vão repetir. Se não prestarem atenção não vão aprender.” L fala: “não, de novo não!...” M fala para uma criança: “guarda a merenda que ainda não é hora do recreio...” Uma criança põe um objeto na boca, espécie de carrinho que faz deslizar sobre a mesa. Está sentado de costas para a lousa e se vira algumas vezes para ela. M chama L outra vez para a lousa e diz: “vou chamar a L porque sei que a L sabe... A L acertou...” Uma criança chama L. J1 vai à lousa e M fala: “J1 errou só 2 letrinhas e começou há pouco tempo, viu, J? Quem não prestar atenção fica sem recreio!” Crianças conversam e gritam para responder à professora sobre as letras do alfabeto, a qual comenta: “G não olha para a lousa, não... O que é que eu faço com a G?” Um menino vira sua cabeça para a lousa. Chega um agente sanitário, diz “bom dia”, vai para a sala vizinha, fala com R e dirige-se ao

banheiro. Pergunta: “tem alguém no banheiro?” M repete a pergunta: “tem alguém?” Dizem que não. M orienta: “cuidado ao sair, não precisa correr, as casas não sairão do lugar. Cuidado com a rua Grito de Alerta.” L pergunta: “cadê minha borracha? Uma alma pegou?... Alma... Está morta de fome... Toma, é teu?...” R avisa: “não é para ninguém arengar com ninguém.” O agente de saúde sai e diz: “obrigado, bom dia.” L canta: “meu amor... Sol... M briga.” Crianças falam: “Mamão, cara de feijão... Meninas pegaram meu lápis... Quem tem borracha?... Tem água no filtro? Tem... Tem não... Vai peidar?” Criança tira pacote de biscoito, põe na boca e diz: “mandou eu guardar,” e põe na bolsa. Outra canta emitindo som ininteligível. Algumas riem, outras imitam e põem lápis na boca. Uma delas me mostra o caderno e digo: “oi, E...” Um menino enuncia: “... fiz aqui...” Outra criança comenta: “todo errado, o dele...” E conversam: “...não sei fazer aquele... Eu não sei aquele... Se tu não fizer tu vai ficar com zero... Eu não sei fazer...” M ensina o dever de classe que passou na lousa e muitas crianças vão até ela, enquanto outras fazem o referido dever. J1 me mostra sua tarefa e elogio. Tenta cobrir contorno da letra b, mas sai da linha e diz várias vezes: “ops...” Puxa cadeira para junto de mim e me mostra seu dever outra vez, que elogio. Vai mostrá-lo então para M. Crianças dizem: “...leite... A lua do céu... Tu sabe fazer... Tu sabe fazer isso aqui?... O que? Sabe? Sabe é porra!... Tia, já tão merendando, tia!... Quem tem borracha? Ai...” Uma criança come, disfarçadamente, “cheetos” que conserva dentro da bolsa. Outra mostra o dever para M, que elogia: “muito bem!” Há crianças com pernas cruzadas, com pé em cima da cadeira, com apontador. Uma delas bate sobre a carteira. M pede para fazerem silêncio “que a tia R está dando aula (na sala vizinha) e eles estão atrapalhando...” Há criança com dedo no nariz, outras tapam o nariz como se houvesse mau cheiro. J1 fala: “terminei, tia, mas logo, eu terminei logo.” Diz ainda para mim: “tia, eu terminei o meu mais rápido.” Elogio. Crianças enunciam: “tia... Ai, ai, ai... Eu vi... Terminei, tia...” M fala para L para fazer parte do dever de novo e ela diz: “vou

mais não... Ela está fazendo brum brum..." M afirma: "vai..." L avisa: "tia, terminei..." M comenta: "olha,... Acertou... R, é para ficar desse jeito, R (ele está sentado na cadeira junto da lousa)..." J1 vem me mostrar seu dever de novo e indica quais as partes que a "tia" fez. M ensina seu dever. B pergunta: "tia, é para fazer o que?" Uma criança indaga também: "está na hora da merenda?" Enquanto M ensina a tarefa, a criança que está no banheiro chama "tia" e ela diz: "já vou." Alunos enunciam: "te dou um murro... Xuxa..." M pergunta: "R, você vai dar murro em quem? Você é pai de quem aqui na escola? Quem não fizer o dever agora vai ficar sem recreio." Continua ensinando a tarefa e fala ainda: "deixa eu ver se terminou mesmo... Terminou não... Essa letra é familiar, a tia conhece a letra de todo mundo..." Uma criança revela então: "tia, foi eu que fiz..." M fala: "desconfiando do B, né?" Um aluno avisa: "terminei, tia..." Crianças dizem: "tá na hora da merenda, do recreio..." M fala, dirigindo-se à J1: "menina, a J1 já sabe fazer os b também, é J1?" Briga com crianças: "querem ficar sem recreio, as 2? Não mandei vocês saírem..." Pergunta para L (que mastiga algo): "o que estava fazendo lá fora?" E L indaga: "já pode ir?" M responde: "pode não. J hoje trouxe a preguiça, heim, J? Deixa a preguiça amarrada lá no pé da mesa... Quem terminou o dever e quem trouxe merenda pode merendar, viu? Pergunto, então, para ela: "trouxe bolachas, posso dar para eles?" Ela diz: "pode, só para quem terminou. Vou dizer quem terminou (e nomeia-os)..."

Hoje há, aproximadamente, 18 crianças. B me mostra seu dever: "oh, tia..." Elogio-o. M pede: "guarda o carrinho..." Distribuo bolachas, que crianças recebem e pedem mais. Vão para o recreio, mas algumas ficam fazendo o dever. Vão para a palhoça, correm, chutam um saco de "cheeto" vazio, dão cambalhotas. T senta-se junto de mim, outra criança chega e outra diz: "não tem mais, não..." Meninos exclamam, enquanto jogam futebol com uma tampa: "gol!..." E ficou na sala, mas não fazia dever. Uma criança sobe no banco e bate o pé, outra sobe nos galhos que

compõem a parede do salão. Correm. Há uma espécie de cheiro de fossa e um som de música religiosa e gritos que vêm de uma casa próxima. Um aluno avisa: “a tia disse que não é para fechar a porta.” T senta junto de mim e pergunto: “que música é essa?” Ela explica: “é na igreja.” Indago ainda: “é perto?” E ela responde: “é.” Questiono: “e o Posto de Saúde, é lá, é perto?” Ela confirma. E e outra criança também chegam perto de mim. Pergunto para E se mora perto e ela não responde, apenas sorri. Uma criança diz: “tu não deu bolacha para aquela menina que está deitada” - é J, 11 anos, que R falou que tinha problemas. Explico que não tem mais bolachas, que ela (J) não estava quando as distribuí, e que amanhã trago mais. Crianças vão brincar numa casa, sobem no muro e gritam: “quem quer 10 reais?” L me pergunta: “quer 10 reais?” Digo que não e agradeço. M (pergunto se é R ou J e ele diz que não, que é M) e E (pergunto se seu nome é mesmo E e ela confirma com a cabeça) estão junto de mim. Peço para dizerem nomes dos colegas (digo primeiro os nomes deles 2) e M enuncia: “E, G, M...” Enquanto E continua junto de mim, crianças correm pela horta. J1 (cujo pai tem uma mototáxi e mora na casa vizinha à escola) me revela: “moro aqui (e aponta para a casa vizinha). Eles 3 foram vender verdura... Ela, minha mãe e meu irmão. A senhora também quer água?” Respondo: “não, obrigada.” J1 traz uma garrafa de água e diz: “deixa aqui, tia, só enquanto eu vou buscar o copo para beber água...” Pede para que eu ponha água no copo e o faço. Oferece água para colegas e fala: “a água tá aqui, se quiser beber eu deixo beber...” Crianças entram num tanque, ficam ao redor dele e outras chegam junto de mim. Enunciam: “...jogo... Menino caiu... Quem é o... Ele não me pegou... Peguei...” Uma criança fica numa posição de vela na areia e outra canta: “olê, lê, olá, lá... Não pode ser...” J1 sobe na escada que há em sua casa. R e E estão juntos. Crianças puxam, gritando, o único banco da palhoça e sobem nele. M avisa: “o recreio acabou.” J1 chega de mãos dadas com E e diz pra mim: “tia, ela tá com vergonha de falar...” R completa ainda: “ela falou e não quer falar mais...” M tenta

colocar um quadro com os nomes de aniversariantes na parede, mas não consegue e justifica: “o prego não dá...” Crianças sugerem: “tia, bota naquele ali...” Alunos fazem fila para beber água no filtro com um só copo. Um menino segura papéis. M recolhe cadernos de casa. L me saúda: “oi, tia!” Respondo: “oi!” Crianças cantam: “lê, lê, lê, lá, lá, lá...” Conversam e cantam outra vez: “comprei uma panela de pressão...” Batem palmas e M pede: “parem de cantar! Silêncio agora, vamos repousar.” Crianças continuam fazendo barulho com a boca e mãos. R põe uma fita adesiva na cabeça de uma criança e diz: “coroa...” Uma outra pergunta: “a tia vai dar uma coroa prá gente?” R informa ainda: “quando a gente volta do recreio, baixa a cabeça prá descansar.” Um aluno fala: “vai contar uma história...” R indaga: “posso contar a história?” E acalma as crianças, dizendo que “é prá ficar quietinho, prestar atenção à história, que perguntará depois sobre ela.” Revela para mim que B (assistente social) brinca com as crianças uma vez por semana. Pergunta: “L, sua cadeira tem um preguinho que não lhe deixa quieta?” Crianças riem e L responde: “não.” R, então comenta: “ah, sim, porque senão a tia ia tirar o preguinho que não deixa L quieta na cadeira.” Pede para uma criança não arrancar sua ferida e que outras se aquietem. Um aluno pede: “tia, dá massinha...” R enuncia: “a história de hoje é muito bonita...” L e H afirmam: “já sei...” R fala: “então vão contar... Quem contou?” Crianças respondem: “tia M.” Esta explica: “não, B mostrou na palhoça mas não contou a história, estão confundindo.” R continua: “a história é A Selva e o Mar.” Um menino chega com uma espécie de copo de leite para J. Crianças prestam atenção à história. Uma segura um carrinho, outra põe uma pá na boca e segura um pequeno prato com saliva, que também põe na boca. J escreve no papel. R conta: “A Selva e o Mar ficam amigos e se tornam namorados...” J1 comenta: “como papai e mamãe...” Crianças riem. R narra: “Selva fica grávida e tem um bonito neném.” Há crianças com dedos na boca. R indaga: “o pai de vocês briga em casa com a mãe?” Crianças respondem: “não...” J1 revela: “quando meu pai era bebo brigava...”

Outro aluno completa: “o meu também.” R pergunta: “foi?” Fala de separação: a Selva queria morar num lugar e o Mar em outro. Conta que explicaram para a criança que tinham que se separar. Indaga: “gostaram da história?” Crianças respondem: “gostamos.” R pergunta ainda: “quem mora só com pai ou mãe?” Crianças dizem: “eu...” R orienta: “a gente tem que entender quando, às vezes, o pai se separa da mãe... Às vezes o pai não gosta mais da mãe.” J1 revela: “meu tio se separou da minha tia...” R questiona: “M, não gosta do teu pai só porque se separou da mãe? Não, né? L conta a história para a tia...” L conta e R complementa: “...se separaram mas, às vezes, o filho ia visitar o pai...” L diz: “e às vezes o pai ia visitar o filho...” R a elogia: “muito bem!” E informa: “agora a tia vai dar massinha.”

Crianças gritam alegres. J1 fala para mim: “tia, se quiser escrever aqui pode escrever,” e diz o mesmo para um menino. Há crianças com dedo no nariz, pé sobre a cadeira, brinquedo na boca, papel. Um aluno chama em tom interrogativo: “tia...?” R informa: “não é para levar massinha para casa, senão acaba.” Crianças pedem (referindo-se à massa): “quero azul, amarelo...” R avisa: “pessoal, não adianta pedir porque vou dar a cor que eu pegar.” Um menino segura uma luva e toca no braço de outro. R briga. Uma criança diz: “é quebra-braço.” R fala: “não quero isso aqui... Não machuque meninos pequenos.” Há uma espécie de cheiro de fossa no ar. Crianças brincam de massa e algumas têm papéis. R pede: “pessoal, não coloque na boca a massinha... Pode pegar a cor do vizinho e misturar com a cor que eu dei... Se não der não posso fazer nada...” M corrige o dever de classe das crianças e entrega-os. J1 chega junto de vários colegas que fazem pato, cobra coral, cestinhas, cachimbo. Uma criança indica: “ei, meu cachimbim que bota o fumo...” Outra também mostra o que fez para “tia M”: “olha aí, tia...” Um aluno aponta para outros que nomeia: “olha a cobra... Olha a banana, pingüim...” J1 diz: “os menino e as menina me deu, trocou mais eu” (referindo-se à massa). Crianças chamam J1 (que tem pequenas bolas de massa) e lhe

mostram suas produções. R pede: “eu quero que faça um sofá, cama; quero que faça uma panelinha para colocar minha comida dentro... Cadê o dinossauro?... Tem bolinho, comida dentro?...” Vai perguntando para as crianças o que fazem com a massa e diz que “não desmanchem, que escolherão o mais interessante, bonito, mais engraçado...” L me mostra o que fez, pergunto o que é e ela explica: “espelho... anel...” Crianças batem nas massas. J1 me mostra: “tia, tô brincando de massinha...” Uma criança indica, cantarolando (referindo-se à massa): “é a bandeira do Brasil que vai chegando...” J1 pergunta para outra criança: “tu tá fazendo o que, mulher?” Pergunto para E o que fez e ele explica: “pato.” Elogio sua produção e ele complementa: “...vou fazer coqueiro... coqueirim mas bonitim...” Um aluno cantarola: “olê, olê...” mostra para “tia M”, que pergunta o que é e ele explica: “bandeira.” Alunos se levantam, conversam uns com os outros, apontam para “tia M” suas produções de massa. J1 também mostra seu trabalho para ela, que pede: “não desmanchem tipo esse molequinho que a J1 fez.” R fala: “vamos fazer uma competição, escolher o mais engraçado... Vixe Maria, comendo massinha, não pode comer massinha não que fica cheio de verme...” Um aluno indaga: “se ganhar, ganha o que, tia?” Ela continua: “vamos escolher o mais bonito... Vou contar o tempo... 1, 2,... 7...” Uma criança pede: “não, tia, dá um tempinho aí...” Ela fala: “8 e meio... E, já fez o teu, por isso está quietinho, né?” E diz: “9...” Um aluno questiona: “tia, é o sorteio que disse que ia fazer?” R responde: “é em outro dia...” Um aluno fala: “10...” E ela completa: “10... Acabou o tempo para quem fez e não fez... Vão votar com palmas...” As crianças vão indicando o que produziram: “...cesta, cobra de crianças” (este último elemento sendo o mais votado). R pede palmas. Uma criança vaia e ela diz que não pode fazê-lo. Elogia a criatividade da aluna que perdeu e comenta: “nunca vi unhas de massa... C, deixa teu pai ficar sabendo da unha pintada...” M ri. R pede para “não falar, para bater palmas,” mas L fala e ela enuncia: “disse para tu não falar...” Crianças continuam explicando o que construíram: “...boneco...

Anéis...” Um aluno (P) não quer mostrar seu trabalho e R pede: “mostra, é só uma brincadeira...” Continuam a indicar o que fizeram: “...sofá, mesa, enfeite, cachorro, pé de coqueiro, escada...” R pede: “H, não é para fazer pelo C... H afirma: “foi ele que fez...” A citação segue em frente: “periquito (L comenta: “uma periquita...”) pato, dragão, estrela... Monstro...” R avisa que pegará a massinha em cada cadeira, que crianças podem sentar. Um aluno canta: “...o pica-pau roeu... Tá perto de cair o pau... Caiu...” E imita o que R disse: “...acabou...” Crianças pedem atenção de “tia M” e R manda-os se sentarem. Cantam, uma delas põe resto de massa na boca. R avisa: “não tem mais banheiro, não, senão a tia não vai dar massinha...”

Há um aluno com pedaço de papel. Crianças contam em tom baixo e contam colegas com mãos na boca. Há uma espécie de cheiro de fossa no ar. M pergunta se “todo mundo lhe entregou o caderno” e crianças gritam: “eu entreguei.” Um menino entra embaixo de uma mesa e J1 indaga: “tem bicho aqui? É o E... Tia, tem gente embaixo da mesa...” Riem. Uma criança joga a chinela, riem outra vez e J1 aponta: “tá ali... C...” Alunos disputam um pequeno carro para brincarem, que um deles desliza sobre a carteira dele e os meus papéis. Crianças também têm papéis, que põem na boca. L avisa que sumiu algo dela e M comenta: “todo dia está sumindo coisas, é? Só vou para casa agora quando aparecer... O que foi que sumiu, L?” A menina aponta uma cadernetinha: “outra criança revela: “a minha também...” M fala: “só L. Olha nas coisas de todo mundo, pode olhar...” L olha. M comenta: “coisa feia, ontem sumiu um lápis, hoje está sumindo outras coisas... Amanhã temos recreação; quem quiser trazer boneca, carrinho, pode trazer, bola não, porque não iremos brincar de bola não.” Crianças dizem: “vou trazer canhão... Eu não vou trazer nada...” R pede para os alunos se aquietarem porque está dando aula na outra classe. Crianças chegam perto da lousa, meninas olham um livro, crianças menores vêem revistas, outras conversam, mas E está só. Um aluno indaga (referindo-se à revista): “isso é faca?” M explica: “é de cortar

bolo...” Outra diz: “é de fazer pastel.” M pergunta: “quem está lá fora para eu botar de castigo? A sala está suja...” M e R dizem que vão entregar o dever de casa. R explica os deveres para cada um e pede para fazerem silêncio. Diz que “não quer mais ver ninguém arrancando planta que ela cega e porque o cabelo da planta dói como o seu.” Pede ainda para as crianças não faltarem muito à aula e para terem cuidado para não quebrarem cadeira. Meninas maiores (adolescentes) vêm buscar uma criança e uma pergunta: “cadê um caderno? Umbora, procura...” R pergunta para um menino (H) e para crianças se alguém tem e dizem que não. Perguntam se é um bloco, uma menina maior diz que não, que tem desenho na frente. J1 me mostra uma boneca: “oh...” R avisa que “não é para trazer nada de casa do pai, da mãe, só sexta-feira, no dia da recreação, uma boneca...” Explica ainda que “não tem tempo para ficar tomando conta, no recreio, e crianças são muito pequenas para ficarem tomando conta...” A menina maior (adolescente) insiste: “tem que procurar...” R fala: “se quiser pode olhar nas bolsas das crianças... Amanhã se alguém trouxer algo mando voltar...” M e R explicam que o bloco era pequeno e de H. A menina grande (adolescente) ameaça: “H, vou dizer para seu pai...” R desabafa: “Detesto confusão, zoadas no meu ouvido...” Manda as crianças irem saindo enquanto ela e M explicam deveres. R revela ainda: “estou morrendo de fome. E vocês? Vou andar tanto a pé hoje!...” Uma criança me pergunta: “tia, vai trazer bolacha amanhã?” Digo que sim. Crianças maiores me pedem dinheiro perto do carro e outras acenam com as mãos quando passo.

• 5ª Sessão

No caminho, uma criança atravessa a rua na frente do carro e uma mãe grita: “sai do meio da rua, menina!” Ouço crianças conversando quando caminho pelo estreito beco que dá acesso à escola: “...a Preta, minha cachorra, morreu...” 2 homens

também conversam em frente aos casebres: "...é gente rica..." Da casa próxima, onde pessoas se reúnem para um ritual religioso, ouço barulho de vozes em tom alto.

Não há cadeiras na sala de aula para eu me sentar e pego uma no compartimento vizinho. Peço para que as crianças se afastem porque a passagem da porta está sendo impedida e uma delas me pergunta: "está apertado?" Digo que "é para melhorar." Há um cartaz com nomes de aniversariantes na parede. Crianças desenham. L me pergunta se trouxe bolacha e se tenho apontador e respondo que não. Ela diz: "eu sim..." Indago sobre o que desenham e uma delas fala: "...pais..." Um aluno comenta: "escreve muito, né, tia?" J1 indica: "oh, tia, meu desenho..." Pergunto o que é e ela explica: "meu pai." Elogio sua produção enquanto um rapaz sai da casa vizinha de mototáxi (devia ser seu pai). L pergunta se sei desenhar um homem, digo que mais ou menos, que é melhor ela desenhar. Pergunto para M o que desenham e ela explica: "pedimos para desenharem os pais porque falamos que domingo é o dia dos pais, e nós não conhecemos seus pais, e também os presentes que gostariam de dar para eles." L enuncia: "eu não vou desenhar nada, não..." Outra criança diz que também não desenhará e M pede: "desenhem..." Outros alunos mostram os desenhos, M elogia-os e solicita: "eu gostaria que vocês desenhassem os presentes que gostariam de dar aos pais..." Uma criança fala: "eu gostaria de dar biscoito..." M pergunta se um aluno fez o dever e diz: "...o presente é caixa seca, não tem nada dentro... Sumiu?... Merenda..." Comenta ainda com desenhos nas mãos: "...é uma flor que... dará ao pai... Está bonito?" Uma criança fala: "não..." M replica e continua: "tá... J (que está em pé), o que você tem? Sumiu a merenda da T? H queria dar uma bicicleta para o pai, mas não pode dar agora, só quando ficar grande." Um aluno revela: "tia, eu queria dar uma televisão (que foi citada também por mais 2 alunos) de presente... Caixa de perfume (indicada por 2 alunos), *shampoo*, bicicleta..." Crianças desenham com lápis de cor e de cera, conversam e se levantam. C segura um pacote de "cheeto". M repreende:

“você quebraram os lápis tudinho nessa mesa...” Alunos comentam: “...grande, né?” (referindo-se a um *clips*). Crianças escrevem na lousa e M ameaça: “sentem-se, senão ficarão sem recreio...” Uma delas olha pela janela, outras dão tapas entre si e outra enuncia: “tamo merendando...” M diz: “não é hora de merendar ainda não...” Um aluno apanha do chão um pedaço diminuto de lápis de cera e fala para M: “tia, achei, toma...” As crianças vão revelando o que gostariam de dar para o pai. L explica: “...casa...” Um colega indica: “aí é minha família...” L completa ainda: “desenhei uma boneca...” C come “cheeto” e M enuncia: “C, a tia mandou você comer agora?” E toma o saco de “cheeto”. L comenta: “todo mundo desmaiando por causa da J...” Os alunos continuam explicitando o que gostariam de dar para o pai: “...relógio...” R briga com crianças que não estão prestando atenção à M e ensina: “tem que aprender a escutar...” Separa alunos e irmãos que freqüentam a mesma escola, justificando: “não podem ficar juntos...” A turma continua falando sobre os presentes para os pais: “sol, peixe, cavalo...” Quando R sai, crianças conversam mais. L revela: “não vou dar nada no dia das mães...” M pergunta para um aluno: “o que gostaria de dar ao pai?” Ele responde: “carro.” L indaga: “sem dinheiro, P?” M pede: “cuidado com as coisas, com lápis, com caixa seca de lápis...” L afirma: “eu não vou dar presente para o meu pai...” M diz: “quem não puder dar presente ao pai pode dar um abraço e um beijo... Podem merendar...” Aviso que trouxe bolachas e as distribuo para as crianças, que as recebem avidamente. Enquanto caem pedaços de bolacha, M pede: “não sujem o chão.” Um aluno pergunta: “de novo?” Digo que trarei outro tipo quando tiver tempo. Só M aceita quando lhe ofereço bolachas, já que R recusa-as. Saímos para o recreio. Pergunto pelos desenhos das crianças para R, que diz que posso vê-los. M me pergunta se quero ver a cozinha e digo que sim. Comento que uma criança falou que repeti a merenda e explico que o fiz porque não tive tempo de trazer outras modalidades, mas que as trarei. Vejo o cardápio (onde constam sopa de feijão, de macarrão, mingau de milho e chá, e digo

trarei esse material) e ela informa que, na próxima semana, mães farão a merenda. Avisa-me que segunda-feira será chá (da horta) e que posso trazer biscoitos. Conta-me ainda que poucas crianças vendem as ervas que são cultivadas na comunidade e que farão recreação após o recreio.

Crianças brincam com uma boneca, J afirma que é dela, outras se sentam num banco virado de cabeça para baixo, empurrando-o e girando-o como se fosse um carro ou um ônibus. Meninos jogam futebol com uma pequena tampa e um deles grita: “gol...” Crianças encostam, algumas vezes, tábuas e uma cadeira num canto do salão (“palhoça”) e deitam no chão. Pergunto de que brincam e revelam: “de casa... Ela é a mãe...” Uma delas grita “passa” com uma chinela na mão para bater nos “filhos.” Explicam-me ainda: “ele é o pai, eles são os filhos... Carro de polícia... Eu sou o tio... Tábuas caem... Morrer... O pai da J morreu... Vamos embora, J... Morreu...” Uma criança deita-se no chão, fica em pé, caindo, outra a carrega nos braços e a coloca na cadeira, quando arreia sua cabeça. Os alunos enunciam ainda: “a J morreu... Negócio de morte... Eu comprei uma cama... Cama... Caiu (as tábuas encostadas nas palhas da parede caem por ação das crianças)...” A “mãe” grita com um chinelo na mão. Um aluno anuncia: “vou comprar pipoca pra todo mundo!...” M chega e diz que ouviu gritos, pergunta o que foi, fala que não é para tirar a tábua que fecha o buraco na parede de galhos da palhoça. As crianças enunciam ainda: “...vamos brincar, mamãe... O tio vai receber o papel... Eu sou o A... Ai isso aqui é dinheiro?” Há alunos com pedaços de papel na mão e que continuam sua encenação lúdica: “... vocês querem dinheiro?... Mamãe, eu vou morrer... Morrer... Esse aqui é o A... Abraçam-se e emitem um som como se chorassem. J1 cai no chão e outra criança diz: “morreu de novo... Quem quer mais dinheiro?” Agarram um colega que cai e continuam sua verbalização: “...ir para o doutor, para o médico... Ela foi morrendo...” Gritam e correm, dizendo: “...ai, eu vou morrer, socorro, eu tô doente... Ei, eu tô morto na pista viva... Me dá o

dinheiro, por favor...” Várias crianças caem, uma delas é carregada nos braços por muitas outras, que a vão passando de mão em mão até colocá-la no chão. Pergunto: “o que aconteceu com ele?” Uma criança explica, sendo seguida pelas falas de outras: “ele morreu... Eu vou morrer... 2 reais...” O aluno fica caído no chão, depois vai para outro local e também cai no chão. Outros colegas também caem. Um deles é colocado no banco e fica como se estivesse morto. Muitos gritam: “eu vou morrer... A J morreu... P...” J põe a língua para fora e uma mão na barriga, como se estivesse passando mal, morrendo. Um deles fala: “a J morreu...” Deitam-na no chão e colocam outra tábua ao seu lado. Adolescentes, inclusive irmão de J1, entram na sala. Um deles diz: “...tubarão...” L pergunta para mim: “escreve o que?” Crianças enunciam: “tá brincando com nós, não... Afogada...” Há uma espécie de cheiro de fossa no ar. A criança caída no chão é socorrida por outras, como se estivesse morta. Alunos têm um saco de plástico com pequenos bonecos. Crianças rodam o banco da palhoça de cabeça para baixo, com colegas sentados dentro, até ficar metade dele na beira do palco (feito de cimento como o resto do chão). Uma delas avisa: “o banco vai cair...” Batem no meu joelho com o banco, me pedem desculpas 2 vezes mas digo que “não tem nada.” R chega e pede que façam uma roda, que se sentem. A turma atende ao seu pedido e C vem sentar-se junto de mim. Pedem para beber água e R diz que “brincarão e depois irão ao banheiro lavar as mãos, beber água e irão embora.” R e M perguntam de que querem brincar e as crianças respondem: “de piu-piu, guabiru...” R fala para “todo mundo pegar na mão do outro.” Adolescentes observam e um deles diz: “dá a mão, menino...” Uma criança ainda come “cheeto” e R comenta: “ainda está merendando... Senta-te para merendar senão vou pedir para parar de merendar porque a hora da merenda já passou...” Briga com E, que puxa e empurra colegas, e roda, dizendo para sentar-se. C permanece de longe e R pede para entrar na roda, mas ele não quer e ela fala: “então pronto.” Brincam de gato e rato. As crianças não acertam dizer que horas

são (1, 2,...), nem correr por fora da roda e R ensina: “isso é um relógio...” C brinca com uma pequena bola. Crianças correm uma atrás da outra, irmão de J1 quer entrar no círculo e não deixam, ele ri com a brincadeira, mas M tira-o da roda. Outra criança se senta e olha. C come “cheeto” e brinca com um pequeno avião e com o irmão de J1. Alunos se sentam e vão brincar de “raposa e pintinhos” com M. C está isolado. M e crianças dizem, cantarolando, em tom de diálogo e sucessivamente: “...meus pintinhos, venham cá... Tenho medo da raposa... A raposa está dormindo... Tenho milho p’ra lhe dar...” As crianças (“pintinhos”) correm para M, que exerce o papel de “galinha,” enquanto os alunos que atuam como “raposas” pegam algumas delas. R explica que “quem for pegue pela raposa não pode mais brincar porque a raposa engoliu, morreu...” R comenta: “as raposas já estão cansadas (porque correm parecendo fadigadas e, algumas vezes, não pegam nenhuma criança “pintinho.” Às vezes estas crianças caem no chão). R continua: “vamos ver quem vai ganhar... D... porque morreram todos os pintinhos... Os pintos morreram... Só é para correr a raposa... Senão a brincadeira não vale...” Fica apenas uma criança, a qual ganha a brincadeira porque chega até à “galinha” sem ser capturada pela “raposa.” M pergunta para o menino vencedor se quer ser “raposa” porque ganhou e ele vai ser a raposa. A brincadeira continua. R abraça L, é carinhosa com ela. O salão da palhoça está enfeitado com bandeiras de São João. M enuncia: “agora com menino e menina. Menino ganha e menina fica sentada. Uma criança fala: “sai...” M indica: “é campeão...” R pede para meninos e meninas se sentarem separados. Crianças saem para ir ao banheiro e M também o faz. Outra criança quer ir e M impede: “não, só tem um banheiro, já tem uma menina lá, para que mais uma?” R pergunta: “quem quer correr?...” Crianças dizem: “m...” Uma delas chora, R indaga por que e ela explica: “porque ele me empurrou.” R pergunta: “tem alguém tomando água ainda? Vão logo tomar água todo mundo... M, dá água prá eles...” Pergunto se a aula hoje é até às 11h e R responde que sim. J fica, R pergunta se

não vai, ela diz que não e crianças vão voltando. Há uma espécie de cheiro de fossa no ar. Alunos falam: “eu quero ir... Meus pintinhos...” R enuncia: “vão torcer...” C está isolado. R continua: “vão correr até aqui... Vamos contar... Quem ganhou? G (um menino) ganhou...” Uma criança pede: “quero ir, tia...” Outras saem, C também, mas volta. Alunos vão correr agora com um pé só. Uma espécie de cheiro de fossa continua intensa. R pergunta: “quem ganhou?” T (outro menino) venceu. Ela vai escolhendo uma criança de cada vez, estas pedem para ir, J vai saindo, R faz com que volte e diz: “não se zangue, você já foi, todos irão, cada vez irá quem não foi... Que menino danado!...” Uma criança agora segura os pés de outra, que segue apenas com as mãos apoiadas no chão, na nova brincadeira. Um menino (A) nem sai do lugar quando anunciam seu início e um colega comenta: “tia, não sabe, não, o A...” Outras crianças vão em frente e R pede para irem devagar, para terem cuidado para não se machucarem e para não quebrarem os dentes. Há poucas crianças isoladas, sendo C a principal delas. Alunos comemoram: “a gente ganhamo...” Um menino dá cambalhotas, R ri, M está em pé na porta. Uma menina (P) deita-se e chora, R pergunta o que é e comenta: “uma feridinha dessa e ainda está chorando?” Meninos vão segurando as pernas de outro e R briga com eles. Pergunta se meninas querem ir, elas vão tendo L à frente e meninos fazem coro, torcendo e gritando várias vezes: “L, L, L!...” R chama crianças para voltarem para a sala de aula, avisa que irá fechá-la, C fica e M calça seus sapatos. Uma criança se queixa de que outra a chamou de baitola e R briga com ela, diz que está muito danada, que ficará sem recreio, que contará à sua mãe.

Alunos entram e um deles chora. R pergunta se gostaram das brincadeiras, fala que não fiquem tristes se perderam porque “num dia a gente ganha e em outro a gente perde...” Pede atenção, diz que domingo é dia dos pais, que tomem banho (por causa do xixi, para quem fizer), escovem os dentes e, principalmente, o mais importante, que abracem e beijem os pais e dêem a lembrança que fizeram para

eles. Explica que não tem dinheiro para outro presente e para fazer uma festa e pede que coloquem o presente confeccionado na bolsa e que o dêem para os pais. Uma criança revela: “tia, eu não tenho pai, não... Tia, ele está rasgando...” R convida: “vamos cantar...” Alguns cantam uma música sobre pai e R indaga: “só... Sabe?” A lembrança que será dada aos pais pelas crianças é um cartão em forma de um boneco sorridente e com os braços abertos, no qual se lê:

Um abraço assim

(Nome) _____

(Data) ____/____/____.

R entrega deveres, diz para uma criança que precisa melhorar as vogais, pergunta “quem ainda não recebeu.” Um aluno põe seu nome na lembrança do pai. Outro fala para L (sua colega e tia): “tu vai dar para a vó? L responde: “eu não, vou dar para o pai, pelo telefone, a tia tem o telefone dele...” Cantam: “sou papaizinho... Olha só, papaizinho...” Uma criança quer sair e R diz que não é hora. Avisa ainda que dará tarefa agora para os seus alunos e a explica. Há alunos com dedos na boca. Um deles olha seu dever e enuncia: “sei lá como é isso... Passarinho...” R informa: “olha, pessoal, segunda-feira nós vamos ter merenda, já...” Uma criança diz: “minha vó...” R continua: “amanhã não vamos ter aula porque é sábado... Vamos cantar música da mãozinha...” Crianças entoam, então: “...e agora eu vou embora e você também...” Despedem-se de R: “ciao, tia...” Uma delas pede: “tia, me dá um lápis de cor para mim pintar.” Crianças pintam e R fala: “pede a elas... Por que ainda estão aqui?... Vai arrancar a horta todinha prá mim... Não é para arrancar a horta toda, não... J, vai deixar a bolsa p’ra mim?” Adolescentes chegam na porta. R me pede carona e digo que sim. Pergunto sobre a horta, se há crianças que vendem verduras e ervas e ela explica que “algumas, sim.”

Ajudou-a com sua garrafa d'água (em geral a tem para seu uso próprio). Comentou sobre o menino que é sobrinho de L, mais nova que ele. R confirma seu parentesco e diz que ela e J1 são muito sabidas. No carro várias crianças me pedem dinheiro, uma delas fala que “estava pastorando,” digo que estou indo lá todo dia, que não tenho dinheiro para todos, que darei para o menor. R informa que “não querem que se dê dinheiro para eles,” que é melhor dar biscoitos. Pergunto quem prepara as aulas, se têm relação com a Pastoral da Criança e me explica então que são elas mesmas, “com alguns livros.” Elogio-as. Indago também como foram trabalhar lá e ela conta que foram escolhidas “por indicação da S,” outra professora que trabalhava na escola.

• 6ª Sessão

Quase atropelo um ciclista que vem para cima do carro, o qual se desculpa e digo que não tem nada. Encontro com A (psiquiatra que coordena o Projeto 4 Varas) de carro, que avisa: “vou já para lá.” Há um veículo que recolhe doações para o Emaús indo à minha frente. Encontro também com A (advogado que atua no projeto) de carro e nos cumprimentamos. O veículo do Emaús fica parado na entrada da rua e quase não dá para eu passar, até que o tiram. G (comunitária que participa do projeto) abre o portão e entro no terreno destinado ao *Movimento Integrado de Saúde Mental Comunitária*. Um menino vem pedir para “pastorar o carro,” G queixa-se dele, pergunta o que está fazendo lá, que está “preparando p’ra ele, incomodou L...” O menino se defende, digo que vai me ajudar a levar um material para a escola. Peço para G avisar para A que estarei na escola e ela informa: “ele esteve aqui, foi buscar um pessoal e depois volta.” O menino já citado me ajuda com o material, pergunto o seu nome, se não estuda, fala que estuda na Escola São José, longe de lá. Digo que deve estudar para arranjar, depois, um bom emprego. Quase derruba as revistas que carrega a

meu pedido. Crianças da escola me avistam e vêm me abraçar. Peço para carregarem também as revistas e elas me ajudam. L comenta: “a tia deu revistas, tem a Sheila...” Outra criança pergunta: “bolacha é gostosa, você come?” Uma outra comenta ainda: “hoje trouxe merenda, um milagre...” Pergunto para uma delas se vai hoje para a horta e ela diz que sim. Pergunto ainda se a aula já começou e uma delas fala que sim. Indagam se o material que trago é para elas, digo que sim e que também trouxe bolachas.

Encontramos com R. Saúdo-a, aviso que trouxe o material e peço licença para entrar na sala (juntamente com os alunos que me acompanham). Crianças (J1 e outras) me abraçam quando saúdo M, que escreve na lousa o dever de classe e o explica, de modo diferente, para seus alunos ou, como ela mesma especifica, “para os pequenos.” Agradeço ao adolescente que me ajudou e dou dinheiro e bolachas para ele. Crianças copiam o dever de classe e uma delas (T) comenta: “a gente tem várias tias...” Cantam: “Pirambu...morte...” Uma menina (L) diz: “...meu amor...raio de sol...Eu quero só você...pum...” M comenta: “hoje vocês estão com vontade de cantar...” E indaga ainda, referindo-se ao dever: “...viu?” Um menino(P) diz: “viu, mas não ouviu...” J1 mostra uma escova de dentes. Sua mãe chega e a abraça carinhosamente, chamando-a de “filha.” J1 me mostra a escova, fala que foi a mãe que deu e a elogia. Um aluno faz a ponta de um lápis junto de mim, sujando o chão. Um outro enuncia: “eu não sei...Eu errei...Murro...” Hoje há crianças na classe que ainda não tinham vindo para a aula nesse semestre. Pergunto se R melhorou da gripe e esta explica que “não era ela”, que tem é “pedra, crise nos rins.” M orienta as crianças(que hoje totalizam 16) no que tange a seus deveres. Saúdo um menino(B), que também me comprimenta. R pergunta para M se melhorou e ela diz que está tomando mel, que lhe ensinaram a lavar o rosto com eucalipto. R informa: “aqui tem...” M pede para as crianças se aquietarem e fala: “...recreio...” R diz: “mãe que pedir para fazer merenda é para vir.” Declara que fez

merenda e deixou de dar aula para seus alunos. E pede : “se mãe não puder, manda avisar, manda dizer ...” Uma criança (T) explica : “mãe não veio porque está cuidando do menino ...” M justifica ainda: “mães de crianças não estão vindo porque vão trabalhar...” R, contudo, retruca: “mas têm avó, tia...” “Alguns pais de crianças disseram que não estão vindo porque não têm caderno e lápis ...” E afirma que podem vir porque dará cadernos e lápis que pedirá para vizinho para seus alunos . E complementa : “e dos papéis que a tia Hilda trouxe .” Enuncia : “quem não tem rato caça com gato ... Como é ?” M corrige : “é gato...” Comento : “dá no mesmo ...” Uma menina (L) revela : “hoje não estou conseguindo fazer nada, tia ...” R pergunta : “por que ?” R avisa : “amanhã teremos merenda especial...” Uma criança indaga : “o que é ?” Ela responde : “não digo, é especial...” A criança arrisca : “é bolo...” R diz : “vou falar com ... que chegou hoje, saber das férias, está tão quieta!”... Orienta também tarefas para as crianças e uma delas questiona : “que horas vai fazer ditado, tia ?” Ela informa : “a qualquer hora ...” Crianças brincam com uma espécie de jogo de memória toco e um menino avisa : “tia, tão brincando, tia ...” Uma das crianças que brinca fala : “não é seu, é meu ...” Alunos repetem esse enunciado. R pergunta por que G brinca, diz para guardar o jogo senão falará com sua mãe. Chama as crianças de lindas, mas também chama a atenção de algumas delas. Diz que “T não pode ficar sem fazer nada senão atrapalha a aula toda.” Alunos põem lápis na boca, alguns têm mochilas, um tem uma pasta e outro um saco plástico com o material escolar dentro, que segura no colo. Crianças passam uma figura de papel e chamam “tia M”. Uma delas enuncia : “lá onde seu A” (advogado que atua no *Projeto 4 Varas*) ... bota brinquedos para fora ...” Alunos soletram livro com dificuldade e um deles diz para uma colega : “não, mulher, não é para decorar, não ...” Alguns têm lápis, apontador e borracha . R avisa : “não quero ninguém com estilete aqui para fazer ponta de lápis .” E fala para P : “oh mulherzinha teimosa ! ... Não quero ninguém com estilete ... Quem

terminou pode sair, ir para a palhoça esperar o chá ... “ L me pergunta : “ trouxe bolacha para nós ? “ E eu a interrogo : “ você trouxe ? “ Ela responde : “ eu não trouxe, não ... Pega uma das revistas que eu trouxe para a turma e pede para ela , pedido feito também por outra criança . Digo então que as revistas são de todas as crianças, que as entreguei para as professoras, as quais darão para elas recortarem . M está triste porque P rasgou seu dever, conforme o primeiro explica para M, quando é questionado por ela que briga com eles, diz que agora M não poderá fazer o dever e que “ só irá para o recreio quando fizer seu dever . “ L sai, volta e avisa : “ tia, os meninos estão pegando uma barata ...” Pega uma revista outra vez e me mostra, dizendo : “ a revista da tia tem uma torre, uma menina ... “ Sai, volta e informa : “ os meninos estão jogando de bola, os meninos pequeninhos estão lá ... “ C diz : “ quero ir ... “ M, contudo, enuncia: “ não, deixa eu dar papel para limpar teu nariz ... Quando estiver sujo, tu limpa, tá bom ? “ Ela ensina dever para as crianças e fala : “ vem cá G, está tão desinteressada!” ... Avisa para alguns alunos que podem ir para o recreio . R comenta : “ M está doente, com doença dos olhos ...” Pergunto para ela sobre as idades das crianças e ela informa : “ de 4 anos e meio até 13 anos.”

Vou também para a palhoça, onde uma criança come *cheetos* . Pergunto: “gosta de *cheetos* ?” E ela responde : “ e de bolacha, pão, bolo ... “ Uma outra pede merenda para ela, que nega, dizendo : “ é minha merenda ... “ Aviso que trouxe bolachas para todos. R me diz para “ só trazer merenda na segunda e sexta - feiras . “ L me conta : “ T é namorado dela ... “ (referindo - se a uma colega) . R serve chá , mas alguns alunos não querem e ela pergunta por que . M não quer as bolachas . Entrego o resto delas para R, que as aceita . O irmão de J1 (que não é aluno da escola por se muito pequeno mas, porque mora vizinho a ela e porque os pais trabalham está freqüentemente por lá), pede bolacha, dou - lhe algumas e ele também toma chá . M está triste, R conversa com ele, pergunta se tem medo que a mãe brigue com ele porque

uma criança rasgou seu caderno. Outra criança pede as bolachas de R mas ela diz que não, que aquelas são dela, mas fala que dará para M, chama - o para tomar chá com ela (há um copo com chá junto dele, mas a criança não tomou seu conteúdo), afirma que brigará com a criança (P) que rasgou seu caderno, que falará com sua mãe e ele a segue .

Alunos jogam futebol com uma pequena tampa e, depois, com um saco de *cheetos* recheado com papel e amarrado. Crianças brincam num banco. Uma delas se deita nele, como morta, e outras duas ficam em cada uma de suas pontas, girando - o . Uma criança me pergunta : “ tem mais bolacha ? “ Respondo : “ amanhã eu dou ... “ Ela indaga outra vez : “ vai ter sempre bolacha ? “ Digo : “ sempre que puder eu trago ... “ Há uma espécie de cheiro de fossa no ar . Um aluno me questiona (referindo - se ao que escrevo) : “ isso daí é nota, é ? “ Pergunto : “ nota de quem ? “ E ele explica : “ dos meninos ... “ Uma menina que chegou hoje aproxima - se de mim, pergunto seu nome e ela diz : “ J . “ Referindo - se ao seu saco de *cheetos*, J1 me pede : “ tia, abre aqui ... “ (após rodar uma bola amarrada num cordão) e o faço . P olha para dentro da lixeira e fala para colegas, rindo : “ olha, tem bolacha, tem ... ” Crianças brincam de luta e uma delas diz : “ nem me pega ... “ Meninas rodam em volta de um mastro fincado no chão . Uma criança avisa : “ acabou o recreio “, o que R também confirma, chamando alunos .

M olha revistas que eu trouxe . R pede para crianças desencostarem cadeiras da parede e avisa para seus alunos que podem ir para a palhoça . Quando uma criança fala algo sobre brincar, ela diz : “ vamos para lá para estudar e não para brincar ... “ Briga com C porque rasgou caderno de M, fala que não gostaria se fizessem isso com o caderno dele, que se fizer de novo rasgará também o caderno dele . Coloca - o “ de castigo 5 minutos “, sentado na outra sala, “ para nunca mais fazer isso . “ Uma criança declara que M também rasgou a borracha de C e R briga com ele e coloca - o

também de castigo na outra sala junto com C, dizendo que não quer “ver ninguém rasgando coisas de ninguém”. “Crianças me chamam e L me pergunta se não vou dar revistas para elas. Digo que “as professoras é que sabem.” M pede para não perturbarem. Pergunto - lhe se R foi para a palhoça, ela confirma e aviso que vou para lá. L diz então: “oh, a tia vai para lá ... Fica aqui, tia ...”

Pergunto para R se a aula será na palhoça e ela diz que sim, que “depois melhorará a sala.” 5 alunos vão lendo e R indaga se os outros estão entendendo, se acham que têm que melhorar e eles falam que sim. Pergunta para uma criança se está lendo em casa, ela diz que não e R fala que precisa ler. Outra lê bem e R a elogia. Enuncia ainda para outra criança que também lê: “não, não adivinha ...” Questiona sobre a história que leram, a qual falava de avó e cebola, pergunta por que cospem a cebola da merenda e uma criança diz que a mãe coloca cebola na salada e que gosta dela. R indaga se gostam de verdura e alguns alunos declaram: “de tudinho: batata, ...” R pergunta para um deles: “conhece cenoura?” E ensina: “todo mundo tem que comer verdura senão vai ficar fraco ... Verdura faz bem para a gente ... Uma criança revela: “o pai não gosta de sopa de ovo ... Eu gosto de sopa de ovo ... A mãe faz ...” R continua: “você têm que comer cenoura, verdura ... Verdura não pode jogar no lixo” ... L entra (vindo da outra classe) e vai até o grupo. Uma outra criança quer sair, R pergunta para onde vai e avisa que fará ditado. L informa que M já está dando revistas. R faz ditado. Um aluno diz em tom interrogativo: “tia ...” (referindo - se ao seu pé), e ela explica: “foi que a tia calçou sandália e fez calo no dedo dela ...” Alunos perguntam sobre a escrita de letras das palavras ao fazer o ditado. Sentam-se no chão ou no muro de cimento, ao redor de R, que atua como professora. Um deles está com lápis na boca e outras estão com roupas rasgadas, descosturadas e sujas. R diz que crianças devem pedir aos pais para ensinar seus deveres.

Entra na palhoça um rapaz que participa do ateliê, que R confirma como sendo N quando pergunto, acompanhado de um casal que diz ser de franceses. Revela que “ estão conhecendo o projeto “ e apresenta - lhes R, comentando também sobre a escola e as crianças . A moça pede para que R fale mais devagar, quando ela explica o trabalho desenvolvido na escola . Vão conhecer a outra classe . R pergunta se sabem o que é a França e o que houve lá há pouco tempo . Um aluno fala : “ a copa ...” R elogia - o . Diz para outro aluno estudar em casa, pergunta se tem televisão e, se tiver, que “ assistam Angélica e os Trapalhões da vida e depois peçam os pais para ensinar os deveres , deixem a preguiça fora . R, com 3 anos, já gostava de ler, a mãe dela dava revista, com 4 anos já lia não era, R ? Você tem que ler . Ano passado a mãe de vocês não conseguiu escola, mas ano que vem vai conseguir uma escola maior e melhor que a nossa...” Um aluno pede para ir ao banheiro e R diz para voltar logo . Há crianças que estão mais bem vestidas e cuidadas . R estimula uma adolescente (ex - aluna da escola, irmã de um aluno, que costuma olhar os carros e pedir dinheiro na porta do *Projeto 4 Varas*) a vir para a aula, diz que peça ao seu pai . Grita com um menino : “ meu amor, fique calado, por isso que me irrita com você ... “ Pede para outro ficar quieto, justificando : “ para aprender ... “ Pergunta : “ o que é pessoa boa ?” Uma criança responde : “ o que dá banho, comida, almoço, carinho, que cuida ...” R questiona ainda : “ então pessoa boa é a que dá ...” E indaga : “ se mãe não deixa ir para a rua é boa ?” Alunos respondem : “ é, porque carro, pessoa pode pegar criança.” R interroga : “ se digo para não ir para o tanque sou boa ?” Um aluno declara : “ é ... porque cuida ...” Outro fala : “ não é ...” R pergunta : “se digo para estudar para ser doutor sou boa ?” Uma criança afirma : “é ...” E questiona: “boa se escreve com que?” R diz: “com b...” R a elogia e fala: “já levei vocês para a terapia, comeram bolo. Não é para brigar com Dona G, tem que respeitar as pessoas mais velhas, pedir para tirar goiabas...” Um aluno indaga: “e os maconheiros ?” R diz: “são grandes... Não é para tirar goiaba, não é dela,

é do Doutor A que, se disser não, não pode. Se dizem nome com você, o que faz?" Um aluno responde: "dou porrada..." R ensina: "tem que respeitar as coisas dos outros..." Fala palavras do ditado e as explica, conversando também com a turma: "vó... Quem tem vó?" Uma criança diz: "eu ... Tenho 3, 4... Minha mãe morreu e tenho vó..." R pergunta: "aquela tua mãe não apareceu mais não?" E a aluna fala: "não, e nem quero que vá." R indaga: "onde mora?" E a menina revela: "é lá no interior... Tenho 3 vó: do pai, da mãe e minha bisavó (mãe da mãe). Aí tem uma da Fortaleza, que é a mãe do meu pai..." R pergunta: "como é o nome?" A criança responde: "M, M, M..." Tia, não sei o nome da minha bisavó..." R questiona: "tudo M?" A criança fala: "R... Tenho umas 20 vó..." R pergunta sobre nomes que começam com certas letras. Uma criança diz: "vozinha do Pirambu... outra não sei o nome. Sei só R..." R indaga: "quem é teu avó?" A criança enuncia: "é... Tenho umas 10 vó... MN..." R pergunta para um aluno: "quer ir embora? O M não está mais gostando da nossa escola não, não é, M?" O aluno diz: "tenho outra escola..." R enuncia: "não pode mentir... Só estuda aqui. Que coisa feia inventar história para a tia!... Quem quer contar história para o M?" Uma criança fala: "o pai dele que fez ele..." R corrige os ditados, elogia crianças, chama-lhes a atenção e diz: "...é porque estou sem tempo, a minha irmã não quer ficar com os filhos à tarde!..." Uma menina (R) revela: "tia, quero ir-me embora..." R fala: "também estou louca para ir embora. Quem vai fazer merenda amanhã? Cadê os livros que eu dei? R, não tem nenhum livro, R?" M (outra menina) diz: "tia, vou embora..." R fala: "pode ir, até amanhã." Uma criança diz: "...mordeu..." R enuncia: "por que mordeu, mexeu numa coisa que não era sua? Está comendo a bolsa... Está com fome é, M?" Crianças riem. R diz para H ensinar PH (são irmãos). H fala que PH rasgou o livro, R briga, diz que nunca mais dará livro para ele. B (da outra classe, aluno de M, a professora) entra e chuta saco de *cheetos*. R diz para ele: "oh menino danado!..." Fala também para PH que ele "tem que estudar." Meninos jogam futebol com o saco de *cheetos*. Quando R avisa

que crianças podem ir embora, PH diz: "até amanhã." Ela fica com M, ensinando-lhe as letras. Uma criança da outra classe vem me dizer: "tia, a tia não deu revista para a gente..." L pergunta: "tia, não vai não?" R orienta dever de outra criança e fala: "...nariz vai crescer ... Mãe vai ensinar..."

• 7ª Sessão

Uma criança na horta me saúda e também a cumprimento. Pergunto se está aprendendo a aguar, cuidar das verduras, e ela diz que sim. Crianças dramatizam na palhoça. R fala que hoje, dia do estudante, crianças brincarão até às 9h30min. Meninas se vestem com vestidos cumpridos, L usa um lenço na cabeça e J1 segura uma tigela com folhas dentro. R fala: "...chiclete..." Cantam: "lá vem a Sinhá Marreca, com seu samburá na mão, ela diz que vem vendendo empada de camarão... toca violão." L anda com um galho como se fosse uma bengala. J1 segura a tigela e dá folhas para os colegas. Cantam, riem e batem palmas. Cantam outra vez, enquanto um menino dança: "lá vem o Seu Chiquinho, tocando seu violão, ele dança, ele pula, ele faz requebradinho... A velha saiu da igreja com seu tercinho na mão, chorando porque não tinha nem padre nem sacristão." M e R perguntam quem foi o melhor, pedem para aplaudir e R indaga ainda: "por que têm vergonha, se ninguém bate nem morde? A tia não falou que ia fazer um teatrinho? A tia vai dar um chiclete para cada um... Não, não é brinquedo, não, isso é para o meu sobrinho... Agora vamos dançar." Uma criança pede: "tia, bota a fita do Leonardo..." R enuncia: "se for comer chiclete é para pôr no balde porque a menina varreu para mim, está bem limpinha a palhoça." M diz: "...fita da Xuxa..." Crianças pedem para ir agora fazer o teatro e R fala: "uma de cada vez..." Uma criança fala: "tia, vamos dançar..." L está com a vara mas o deixa. R explica que só os meninos irão dançar mas, quando as crianças dançam e batem palmas ao som de uma fita com música americana, L, uma menina, também o faz. Em maioria os alunos

ficam sentados e batem palmas, e alguns só olham. Uma criança ri e faz um gesto de “ciao” para mim, ao qual correspondo. L sobe ao palco e dança, desce e continua dançando junto com J1 e os meninos. Uma adolescente assiste às atividades. Um irmão de J1 mexe nas tábuas que há na palhoça. C (que olha para fora do salão e depois volta para o grupo) e uma menina (que se senta e olha as comemorações) estão isolados. R distribui chicletes e pergunta se viram adesivos para pôr no caderno. L e J1 dançam e L canta: “chegou a loura do tchan, é linda e cheirosa... Chegou a Sheila do tchan, é linda e cheirosa...” Outra aluna também dança. Uma criança canta: “é a dança do ioiô...” J1 Fala: “...música da Xuxa... a da Xuxa, né?...” R pergunta: “para onde vai com essa mochila bonita?...” M diz: “elas vão cantar e dançar música da Chiquitita, né?” R enuncia e indaga: “vão concorrer ao prêmio... como é?” L começa a cantar e dançar e R diz: “perai, L, você já foi, agora são elas...” L canta: “mexe, mexe...” Uma criança queixa-se: “ai meu dedo, baitola...” As 3 meninas que iriam dançar ficam em pé e paradas. J1 chega junto de mim, pega em meus papéis e em meu braço e pergunta: “tia, a senhora chegou nesse instante, foi?” Confirmo. R entrega balões para as meninas que estão em pé para ver quem os enche mais rápido. C põe as mãos nos ouvidos. R comanda a torcida com crianças, gritando o nome J1 várias vezes. Pergunta quem ganhou e crianças dizem que foi outra menina. Uma delas pede: “tia, vamos brincar...” M e outra pessoa olham, de fora da palhoça, para as brincadeiras do grupo. R chama: “vamos dançar...” Crianças dizem “vamos, mas só poucas o fazem. PH chama C para dançar (“vambora dançar, vambora, C...”) e ele vai, quando PH roda com ele, puxando seu braço. Uma música das Chiquititas toca agora, após ser ouvida uma música da Xuxa: “chegou a loura do tchan, é linda e cheirosa...” J1 também dança. R briga com H e B e pergunta: “o que é isso?” Diz que da próxima vez vai tirá-los, que não sabem ficar em festa, só sabem estar batendo; não sabem brincar, só sabem brincar de agarrar... Uma criança diz: “...puxando meu cabelo...” R enuncia: “é, e tu é um santo...”

J1 fala: "...Xuxa... Eu assisti na televisão, eu vi a Sacha tomando banho, eu vi a Xuxa..." L chora e diz: "não vou brincar mais, não..." Um irmão de J1 brinca com o galho no palco. Uma menina põe a cabeça entre as pernas como se chorasse e colegas aproximam-se. M pergunta o que é e R fala: "como sempre brigando, né? E..." Meninos puxam uma corda. Uma criança chega junto de mim e diz: "oh, tia, eu enchi" (e mostra-me um balão cheio de ar). Elogio-a. R enuncia: "...uma moça, que a tia adora..." Fecha a porta, perto da qual está J (que é adolescente, tem 11 anos). L segura sua bolsa perto da porta de saída mas R puxa e fala: "você não vai embora agora. Pensa que sou a sua mãe, que só faz o que quer? Não pode bater na cara de ninguém, engraçadinha... Gostaria que fizessem isso com você?... M, e... não podem se ver que brigam... não pode..." Crianças pedem para ir na brincadeira seguinte, mas R diz que "vai quem não foi ainda." R e M seguram uma corda com uma folha de papel no meio. R pergunta se sabem o nome dessa brincadeira, que informa ser "cabo de guerra," dizendo para os meninos ficarem numa ponta da corda e as meninas na outra. As crianças riem. Os meninos ganham e os colegas torcem. T chega junto de mim e põe a cabeça no meu ombro. Abraço-o, digo: "oi, T," pergunto se está tudo bem e ele fala: "tudo bom..." PH chega junto de T, pergunta por que chora mas ela continua chorando. L está junto dela e come *cheetos*. Meninas ganham na brincadeira de "cabo de guerra." R fala: "pode merendar quem tiver...Eu vou dar bola a quem não tem." Aviso que trouxe bolachas, mas R enuncia que "hoje não precisa, tem sopa" e, para facilitar para mim, é para "trazer só segunda e sexta."

J1 chega junto de mim e diz: "olha, eu ganhei bola, tia (mostra-me então uma bola e tenta enchê-la)." Crianças encham bolas. E aproxima-se de mim com um balão. Abraço-a e pergunto: "tudo bom?" Ela faz que sim com a cabeça. PH também chega junto de mim com uma bola, quando indago e comento: "tudo bom, PH? Você se parece com H, seu irmão..." Ele fala: "tá peidando, bola?" E solta o ar do balão.

Outro menino chega junto de mim, abraço-o, pergunto : “ tudo bom ?” e também qual o seu nome, quando então ele me responde: “M.” E aproxima-se de mim outra vez. Um irmão de J1 também o faz e me mostra uma moeda, que põe dentro do calção. Digo para ter cuidado, não pôr na boca, que é suja, e ele me olha.

M anuncia que a merenda chegou. É sopa e crianças merendam utilizando canecos de plástico e colheres. Uma delas revela: “ tia, não quero não...” Algumas se sentam no chão. Um menino chega junto de mim com adesivo no rosto, jogando bola e olhando o que escrevo. R enuncia : “é para comer a verdura... Quem estourou a bola coloca no lixo, não quero nada sujo na palhoça, não.”M chega com outra bandeja de sopa e R fala: “ só dá sopa para quem está sentado, M ...” Diz ainda para crianças se sentarem e tomarem a sopa e : “...guarda a bola... Se alguém quiser repetir vai lá para a cozinha, na fila, que tem mais sopa, tá?” Enuncia também que “é para comer de boca fechada” e pede para uma criança se sentar. Toca música americana e H dança, mesmo estando sentado. R avisa outra vez: “ se alguém quiser repetir, vá lá para a cozinha...” Uma criança revela: “ eu quero...” T vem me oferecer: “ tia, não quer comer sopa não, a senhora?” Respondo e indago, olhando para o interior de seu copo e abraçando-o: “ não, obrigada, de que é? Ele explica: “ é de macarrão e de carne moída...” Crianças parecem comer a sopa com prazer. PH comenta : “...está quente...” Uma menina parece riscar sua bola com um lápis. M também toma sopa. Uma criança pede: “tia, quero uma colher...” L toma sopa e come "cheetos". Crianças brincam com balões. M fala: “C, vá deixar seu copo na cozinha...” H brinca com outros meninos e diz: “ é meu, é meu, é meu...” C chuta sua bola e um aluno coça a cabeça. M enuncia: “...a mãe quer lavar os copos que ela quer ir para casa...” Uma criança fala: “ não, tia, cê lava...” M replica: “eu, heim?” Crianças correm, sobem no palco, brincam de pega e H e T de luta. M briga e um deles diz: “ estamos brincando...” Ela indaga: “brincando desse jeito?!...” C chuta uma bola como se jogasse futebol e depois a fica

jogando para cima, batendo a bola em mim. Uma criança grita: “M, me ajuda...” Toca música brasileira vinda de um programa de rádio. O “som” está sobre uma cadeira quebrada, colocada no único banco móvel da palhoça. Um menino aperta o pescoço de outro. J1 deixa seu caderno e lápis junto de mim e pede: “tia, pastora aí para eu jogar...” Sai e volta logo em seguida, deixando também as chinelas e pedindo: “pastora também as sandálias...” M aproxima-se novamente de mim.

R avisa: “o recreio acabou.” Briga com M. Uma criança pede: “solta, M...” A professora M chama uma menina fora da palhoça: “acabou o recreio, T...” E diz ainda: “senta todo mundo, acabou o recreio. M chega outra vez junto de mim, quando demora enchendo uma bola, secando-a e me olhando. Abraço-o então. J1 pega suas coisas junto de mim e fala, quando se senta mais longe, segurando seu balão cheio: “eu tô vendo o E com uma bola. C vem jogar bola outra vez junto de mim. J1 conversa com J2, que se aproxima dela. J1 diz: “...é doido...” R enuncia: “J2 você está muito danada, J2, muito danadinha... Pessoal, vocês não estão mais obedecendo à tia, por que?” Uma criança fala: “não...” R continua: “isso é muito feio... Crianças mal educadas a tia não gosta...” Uma criança diz: “tia...disse que não...” R indaga e declara: “vocês sabem que dia é hoje? Dia do Estudante, por isso a tia quis que hoje fosse um dia diferente, não passou tarefa na lousa, isso também foi uma escola, aprendemos a ganhar e a perder. A tia também ensinou hoje que não se pode brincar brigando, como a E e o M. Mas a tia também não gostou porque vocês desobedeceram a tia, atrapalharam a tia. B, ninguém brinca de luta em festa, não... Quando você vai para um aniversário, para a igreja, para o pastor vocês brincam de luta, de Kung Fu?” Crianças riem. R enuncia: “T com...estava brincando de Kung Fu...” T chega até onde estou, olha o que escrevo e ri. Digo “oi” para ela. R fala que dará algo melhor do que brinquedo para eles, que são livros (usados). Diz para levar para casa e olhar. Uma criança pergunta: “e rasgarem?” J1 chega até onde estou e fala sobre sua bola amarrada

com cordão. Crianças pedem para beber água e ir ao banheiro, mas M e R dizem que farão isso em casa. Uma criança pergunta se amanhã haverá aula. C pede para T chutar uma pequena bola para ele. J1 e C sentam-se mais próximos de onde estou. Uma criança revela que está com sono J1, sentada ao meu lado, move uma bola que bate em mim. J2 anda pelo salão e R pergunta para M: “J2 está dando trabalho, né? Não pode, não...” Distribui livros e cantarola música do “Gera samba.” Uma criança pergunta outra vez se haverá aula amanhã e outra pede: “tia, vai me deixar...” R retruca: “...espera a sua mãe...” M enuncia: “podem ir embora, até amanhã...” R fala: “pode ir embora, meu amor... Quem é a mãe amanhã?” Um aluno diz: “...obrigado... Tia, ... Até amanhã.” Alunos saem e fica apenas T.

• 8ª Sessão

No caminho, crianças e adolescentes vão para a escola e adultos conversam. Uma mulher lava roupa e me saúda com “bom-dia.” Homens proseiam: “...estava há muito enganchado nas pedras... cachaça...” Uma criança da comunidade vem atrás de mim perguntar se vai haver “feirinha” e digo que não, mas que trouxe roupas para entregar às professoras para fazerem uma feirinha. Uma criança me chama de uma sala diferente da costumeira, numa casa próxima à escola, indicando: “é aqui.” Na sala está R, que explica: “voltamos para nossa sala” (que é muito pobre). E diz ainda: “vou chamar crianças que estão faltando...”

Sua turma tem hoje 8 alunos. Entrego as roupas para a feirinha, explico que não fiquei na reunião ontem com os comunitários porque já havia começado e R diz que “não tem nada, não,” que elas entraram. Limpa uma cadeira e a coloca para eu sentar. Fala que a aula está começando tarde porque estava fazendo a merenda, que é preciso que mães venham para fazê-la, “que mãe não fique dormindo.” Alunos revelam

que tiveram medo de um homem que não os havia deixado entrar na sala. R diz que não deviam ter ficado brincando na horta e que deviam ter varrido a sala e falado com ela sobre o homem. Queixa-se sobre a lousa, que crianças afirmam que está suja de sangue e enuncia: “oh, meu Deus...” Fala para alunos virem para a escola, para dizerem aos pais que não é para colocá-las para trabalhar, que não devem ficar na rua porque só tem o que não presta. Uma criança diz: “...pastorar...” R pergunta sobre deveres, mas as crianças não estudaram em casa. Declara então: “...hoje vou falar sobre o lixo, sobre o cuidado que devem ter com a casa de vocês...” Uma criança conta que mata barata quando R pergunta o que faz (com relação ao tema antes referido). Outra criança declara: “e é com a mão...” R fala para uma criança: “não ponha a mão na boca porque está suja e você fica com verme... Essas manchas brancas em você já é verme...” Pergunta se na casa dos alunos há banheiro e lixeira (indaga para uma delas e um colega explica: “tia, é um beco...” Criança briga com ele, diz que não sabe onde é), onde a mãe põe o lixo. Alguns alunos contam que não têm lixeira no banheiro, outros afirmam que têm. R orienta que “é para dizer para os pais terem lixeira com tampa para moscas e ratos não mexerem e irem para nossas comidas” e explica sobre hábitos de higiene. Pergunta para M: “o que tem na boca? Quer contar história? Chama a atenção dele e de H: “criança quer brincar...” R também chama a atenção de alunos que brincam. Um deles revela: “tia, lá em casa tinha um rato...” R indaga: “mosca faz mal ou bem para a gente?” Alunos respondem: “mal... bem...” Ela repete a indagação: “faz mal ou bem?” E orienta: “tem que andar calçado, lavar as mãos quando sai do banheiro.” Um aluno replica: “não precisa nem lavar porque eu não sou suja...” R diz: “menino pega na pinta para fazer xixi...” Crianças riem. R continua: “por que essa vergonha toda? Menino tem pinta e menina tem piu-piu... Todo mundo tem, não precisa ter vergonha disso... Só não pode andar nu porque o pessoal acha feio...” Um menino fala: “corta a pinta...” Um aluno de M vem perguntar se R tem estilete, ela declara que

não e diz para ele que “peça para ela (M, a professora) mexer a panela.” A mãe de J1 e seu irmão chegam à sala, um aluno indica-os, R pergunta o que ele quer, e afirma que lhe dará merenda, pedindo que “espere lá.” A mãe diz para ele (que está banhado e vestindo um calção – costuma perambular nu pelas redondezas) não atrapalhar a aula. Um aluno conta que a mãe põe o lixo num buraco, que não há caminhão do lixo, e outro conta que toma 3 banhos por dia. Várias crianças afirmam que tomam banho, e uma delas diz que “rato vem atrás, que inseto vem...” Um aluno pede: “tô com sono, tia, deixa eu ir p’ra casa...” R orienta que crianças devem tomar banho para não ter micróbios, para não ficar doentes. Uma delas fala: “...senão fica com raiva...” R prossegue: “se na sua casa não tem água para você tomar banho tem que, pelo menos, lavar os pés e as mãos... Mãe cozinha uma carne...” E questiona: “tem que escovar os dentes quantas vezes?” Alunos respondem: “...3 vezes.” Uma criança diz: “rato e barata podem vir roer sua boca, menino que dorme com a boca aberta pode engolir um barata...” R mostra: “olha o menino...” Um aluno indaga: “cadê ele nu?” R fala: “não tem ninguém nu, não, ele está escovando os dentes, senão pode vir rato, barata, ou ficar dente cariado, com buraco, por causa de um bichinho, e indo no dentista pode ter que arrancar e ficar sem dente... Já viram um velhinho sem dente? Perguntem ao vovô ou vovó se é bom ficar sem dente... Tinha uma amiga que tinha medo de ir no médico, no dentista... Não podia comer carne dura...” Uma criança revela: “minha mãe está sem dente e ela come...rapadura mole...” R pergunta: “e rapadura dura?” Pede para alunos desenharem um menino escovando os dentes e um menino com dor de dente. Uma criança diz: “eu não sou mulher prá ter menino...” R fala: “é o teu boneco...” E sai, falando que vai ver a panela. Meninos ficam em pé e brincam de luta. Dizem: “filho da mãe... Nem sabe lutar, o T... Me dá aí, P, a borracha... Um homem passa, crianças vão atrás dele e falam: “foi ele que bateu nele...” Batem em mim e uma delas enuncia: “...olha aí, fez a mulher errar, não foi?...” Digo que não. Um aluno faz a seguinte

indagação, repetindo-a: “quer que eu faça os 2 se beijar?...” E continua: “ Não vai soltar não, T, tu?... Arrancar caderno...Eu tenho outro...” Outros alunos fazem a tarefa. Um deles sai. Outra criança aponta lápis para colega como se fosse uma espada. Um aluno enuncia: “oh, a tia vindo vai brigar é contigo, com a gente...” Crianças se agarram, lutam como se fosse brincando e gritam. Uma criança bate em mim e diz, quando agarrada: “oh, aí, oh...” Alunos gritam: “é briga, é briga...” Um deles fala: “tá bom...ovos... Lá vem a tia...” Um menino dança, crianças se sentam, uma delas vai olhar para fora. R retorna e indaga: “quem estava brigando, batendo? Alunos apontam. R enuncia: “ quando a tia sai quero que fiquem conversando.” M diz: “...baitola...” R pergunta: “M, que palavra é essa?” Criança : “é feia...” Colegas vão olhar para fora da sala e R pergunta: “o que é isso, perderam alguma jóia?” Criança repete: “jóia...” R diz: “ quando a tia disser para ficarem sentados é para ficarem sentados, para não perderem lápis... Grita com uma criança e fala: “não pára o badalo...” E interroga: “ M, quem te ensinou esse nome?” M diz: “lá em casa brinco de arráia... Quando eu nasci era 2 M, um morreu... R enuncia: “a tia não quer que chame mais esse nome. A tia não quer mais ouvir que você chame T por esse nome... Todo mundo tem um nome, não é para chamar ninguém mais de baitola e filho duma égua na escola...” Pergunta sobre desenho. Aluno diz: “está cheio de cabelo... um menino lavando a laranja... Um menino lavando a maçã... Criança com escova de dente...” Alunos de M vêm perguntar se os meninos já merendaram e chamam : “tia... Uma criança fala: “eu vou tomar é bolacha, beber água, mijar...” Alunos comem "cheetos".

Vamos para o recreio. Saúdo crianças, pergunto para elas que sopa tomam e L explica: “é sopa de milho com verdura e carne moída.” Entrego para R roupas para a feira e digo que não fui para a reunião com comunitários e A porque não sabia se podia participar e já tinha começado. Pergunto se falaram sobre mim e R diz que não deu tempo,mas que ele(A, coordenador do "Projeto 4 Varas") já deve estar

sabendo. Uma criança fala: “a tia nem veio para nossa sala...” Outra diz: “vamos brincar de bola, seu baitola...” Uma delas chega junto de mim e me olha, tomando sopa. Outras falam: “...a polícia... Segura ele, polícia... Ladrão...ladrão...a polícia... Eu sou o bandido...” Crianças lutam, um menino cai e T exclama “arre” com cara de dor. Colega canta: “acabou...” Alunos brincam de pega-pega e um deles varre o palco, sobre o qual põe uma ponta do banco móvel, enquanto a outra fica no chão. Andam em cima e em baixo do banco e J1 abraça um menino de fora (pré-adolescente, seu irmão) que está deitado sobre ele (banco), o qual chega junto de mim, senta-se e comenta, olhando o que escrevo: “eita, escreve rápido!...” Crianças gritam, derrubam o banco, viram-no de cabeça para baixo e sentam-se sobre ele, enquanto uma delas o levanta e gira, enquanto colegas gritam. Uma criança põe chinelas junto de mim e outra grita: “ai, me ajuda...” E outra me pergunta: “vai fazer feira, é, tia?” O menino de fora põe a mão no meu ombro e também indaga: “quando é, é prá vender?” Menino que lutava no chão bate a mão na cabeça, sentado, como se sentisse dor. Saúdo M, que me responde. J1 me abraça e diz: “tia...” Uma criança pega barata com a mão e outras falam : “olha a barata...” M enuncia: “não se pega barata com a mão...” Pergunto se o recreio terminou, aluno diz que não mas R responde afirmativamente à minha indagação. Avisa-me, ainda, da reunião (com comunitários e A) amanhã e me convida para participar. Conta que o Projeto/Escola ganhou um prêmio e que A “vai discutir com a comunidade o que fará com o dinheiro, com crianças de rua, se a escola vai continuar ou depende do governo...” Uma criança varre fora da escola. T me abraça e menino de fora (F) diz: “deixa a mulher. Pensei que ensinava aqui.” T fala: “é minha tia...” E o menino de fora (F) pergunta: “ela é o que da sua mãe?...”

Na sala, alunos lutam e F (o menino de fora) vai para o outro compartimento e briga com T, que chora. M fala: “baitola, filho da puta...” Crianças se queixam de F (o menino de fora) e R briga com ele: diz que “é um menino bom, todo

mundo o adora no projeto, é filho do Jero, mas está muito danado, não é o rei, é igual a todo mundo, já saiu da escola porque bate em todo mundo, na J1, no seu irmãozinho.” Pergunta o que veio fazer e fala: “sabe que isso aqui é parte da sua casa...” F (o menino de fora) responde: “vim pegar lençol que a mãe mandou...” R prossegue: “já falei com mãe, pai, e não se dá jeito, vou falar com o A ... Você não é pai de ninguém. Bateram muito em você? Eu posso gritar, mas não bato em ninguém.” F (o menino de fora) diz: “...me disse coisas...” R ainda enuncia: “não quero que tirem calção de ninguém na palhoça, nem peguem na bunda de ninguém... Quando criança chega na palhoça tem confusão... Você já é grande, tem seus amigos, aqui as crianças são pequenas, não agüentam suas brincadeiras... Tô com 5 anos no Projeto e é a mesma história do F (o menino de fora). Só aprendeu a bater, e não a brincar... Pais vinham resolver as coisas por ele... Isso serve para todos vocês... Quando ele chegar, eu gostaria que vocês brincassem com o F (o menino de fora), né, M? O M adora brincar com o F, depois é o choro. Atrapalha a terapia, o teatro, atrapalhou apresentação para MC (mulher de um ex-prefeito de Fortaleza; queixa-se olhando para mim)...”

Avisa às crianças que “amanhã não haverá aula, que “haverá reunião com A às 8:00 horas. Explica sobre pares, conjuntos, escreve na lousa, faz perguntas para os alunos e elogia suas respostas. M arranca folhas do caderno e R indaga se vai acabar com ele. Diz que vai passar dever e pergunta com que vai escrever. M fala: “tenho 6 cadernos...” R interroga: “ah, tu tem 6 cadernos?” Explica ainda sobre conjuntos na lousa, onde desenhou um deles, e pede para um aluno: “quero que case os pares... Homem casa com mulher... Uma criança diz: “...pensei que era presente...” Alunos vão à lousa e meninos brigam: “...jumento...Cabeça de boi, de olhão...” Quando ponho remédio de tipo *spray* em minha garganta crianças dizem: “...perfume...” R pergunta: “perfume?” Explico: “é remédio...” Um menino declara: “tô doido p’ra ir embora...” e R revela: “eu também.” Uma criança fala: “eu só vou quando tiver feira...”

R indaga e explica: “que feira? Vou fazer, mas não sei quando...” Criança diz: “quero ver o chapéu” (referindo-se às coisas que trouxe para as professoras fazerem uma feira). R pergunta que dia é hoje e um aluno responde: “12 de agosto...” R ensina: “crianças devem falar baixo, esperar que outros se calem para poderem falar, senão ficarão sem fala e sem ouvir. E pede: “gostaria que todos copiassem que hoje é muito...” Um aluno indaga: “a senhora vai me dar outro caderno?” R graceja, referindo-se a um material de brinquedo: “tenho um cheque de 10 reais, do PH... Briga com uma criança e escreve dever na lousa. E diz ainda: “H, quero falar com sua mãe... Tu chama ela de mãe? Tá caindo moeda da tia... Quem quer dar dinheiro para a tia?” Um aluno fala, brincando com um pequeno cheque: “...3 real...3 real aqui, tia... Vou botar no nome da tia R ...cheque sem fundo... Olha aí,R... Já botei no nome da tia, é só a tia ir trocar, agora...” E põe o cheque embaixo do apagador sobre a cadeira. Uma criança diz (fazendo menção à lousa) : “tá muito pequeno, olha... Tia, não deu, oh...” R indaga : “o que?” E criança fala: “ o resto... Tia, vou apagar...” R vai de aluno em aluno orientando dever, pergunta se estão estudando em casa, diz que é para fazer dever agora, que amanhã trará tinta para pintar algumas crianças de palhaço, que não está vendo nenhuma brincadeira. Um menino fala: “hoje é 12 de abril, 12 de nada...” Olho o relógio e aluno me pergunta: “que horas são?” Criança pede para irmão: “me dá tua caneta...” e ele diz: “está dentro da bolsa... Segura...” E joga a borracha para o irmão. Enuncia: “agora vem apanhar...” E o outro declara: “eu peguei...” R avisa: “só vai para casa quando terminar o dever. E não adianta copiar o dever de...por ele que não vou deixar...” E fala para um aluno: “quem fez esse dever foi tu ou tua mãe?... Tu copia bem devagar, né, igual a uma formiguinha...” Criança canta: “...preguiçoso Deus não quer...” Outra informa: “ tia, terminei...”

A suja sala de aula nessa outra pequena casa é extremamente pobre: nela há cadeiras velhas, diferentes, também sujas e quebradas, e uma lousa. Pilhas de

mosaicos se amontoam no fim do compartimento, cordas pendem do teto, há objetos espalhados nesse ambiente e no contíguo (onde há redes e roupas sobre cadeiras).

Criança fala: “tia, acabei... Licença, tia...” R diz: “...dou não, agora não...” Há uma espécie de cheiro de fossa que impregna o ar. F (o menino de fora) passa junto da sala de aula em companhia de um homem. Adolescentes vão em direção à classe de M, que permaneceu na escola vizinha à palhoça. Aluno pergunta se amanhã haverá aula, R enuncia que já falou que não e declara várias vezes que amanhã não haverá aula. Crianças a chamam: “tia, acabei...” Ela canta e indaga: “era uma vez... Não era uma vez, PH?” Um aluno também canta: “...amigos de vizinhos...” Outro mostra caderno para colega e diz: “olha aí, oh, fiz tudo, tudo, tudo...” Riem. R graceja: “não é agora não, macho véi, isso é 4...” Uma criança fala que “amanhã haverá aula”, mas R avisa que não, só sexta-feira. Um aluno diz: “tá bom, tia...” R enuncia: “eu não tô com pressa de ir embora... Não começou “Os Trapalhões”, ainda...” Uma criança verbaliza: “Power Rangers...” R fala: “vou já ensinar dever da...para vocês irem embora...” Explica dever na lousa e diz: “quem terminar vou mandando sair...” Aluno aponta para fora : “tia, oh o negócio da água...” Uma criança afirma que vai pedir à mãe para ensinar-lhe o dever e colega olha para mim. Aluno comenta: “hoje foi muito dever...” Mas outro não concorda com ele, opinando “foi bem pouquinho...”, idéia que é reforçada por colega: “bem pouquinho...” Menina varre a sala outra vez (tinha feito isso antes, sentada numa cadeira, quando R, a diretora, brigou com ela) e novamente, explicando que faz poeira e que está doente da garganta, R briga com ela. Esta, na função de professora, vai orientando deveres, diz para as crianças mandarem as mães ensinarem seus deveres em casa e vai falando também para irem embora, saudando-lhes com “ciao”. Enuncia: “já são 15 para às 11...” Um aluno fala: “tia, vou pintar os quadradinhos...”, e outro canta: “prá gente ser feliz... Eu termino mais feliz... Eu já terminei...” Um colega interroga: “quem mandou tu fazer isso, heim?” T reclama

porque ainda não foi embora e R diz que quer olhar deveres com calma. Um aluno afirma: “eu já sei fazer até 100...” R pede para chamar seu primo para a aula. Crianças se despedem: “ciao, até sexta-feira...” R indaga se alunos terminaram e elogia M, falando que está ótima aluna. T me pergunta se um par de óculos escuros é meu e digo que não (está sobre a cadeira onde R, a diretora, põe seu material, já que não há mesa para ela e, por isso, deve lhe pertencer). Uma avó ou mãe parece esperar por alguma criança. R fala para um aluno: “...tem que parar de rir das coisas... Foi seu aniversário, você já está um menino de 8 anos, não é como o M, que é menor... Mães não conseguiram vaga mas depois conseguirão, para o ano vai para uma escola melhor... Castigo... Tá trabalhando, vendendo verdura?”

• 9ª Sessão

Quando chego ao "Projeto 4 Varas" (no dia anterior não houve aula por causa da reunião comunitária com A para discutir também sobre a possibilidade de as crianças participarem de cursos e/ou oficinas) um menino vem dizer que vai olhar o carro e falo que estou fazendo um trabalho lá. Saúdo I e F, comunitárias que atuam no Projeto citado, que me respondem. Uma menina vem me pedir dinheiro para comprar pão e lhe dou um dos pães que trouxe para o lanche das crianças.

Entro na sala de aula e alunos (hoje são 11 no total) me olham. Discutem sobre o que gostaram mais sobre revistas que R mostrou, a qual avisa que vai dar papel e lápis para desenharem (“o que mais gostaram na revista”, segundo M, a professora, completa; a notícia de que “o Projeto-Escola mudará para cursos” me é dada também por ela). “Olha aí, com sono... Dorme de dia, dorme de manhã?... É muito pequenininho...”, são frases que M dirige a um aluno, referindo-se ainda a outro da seguinte forma: “arengueiro...” Na sala há crianças que ainda não tinham vindo. Um

aluno fala: "...menino vei besta... Tia, eu quero um...é furado, né?...brinquedo..." M enuncia: "não é prá quebrar nenhum, ouviu, M?" Crianças dizem: "...êpa, me dá o meu... O que é, minha irmã?... M fala: "não é prá derrubar nenhum..." Alunos põem dedos na boca e desenharam. M enuncia: "não bate, senão quebra...", e uma criança repete: "ei, menino, não bate, senão quebra..." Outra pede: "tia, faz a ponta..." M replica: "fazer ponta prá que? Taí o seu..." Uma outra ainda diz: "tome o meu... Olha a minha mão... Abre a mão..." Poucas crianças conversam. M pergunta: "como está o tempo hoje? Está chovendo, né? Daqui a pouco vamos cantar aquela música..." Pergunto sobre alunos de R e ela informa que hoje não vieram, só tem um (explica que é por causa da chuva e porque ontem não houve aula). Completo: "e porque é sexta-feira..." R confirma: "é..." M indaga: "quem é que sabe aquela música?... Cai chuvinha nesse chão, p'ra molhar a plantação...uma gotinha, 2 gotinhas..." R questiona: "quem gosta de leite com espirulina?" Crianças respondem: "eu..." M pergunta: "eles já tomaram?" R retruca: "já... Vou buscar... Hoje o recreio vai ser aqui..." M fala: "M, como é? Abre a mão e fecha os ói?... Daqui a pouco vou ver o que desenharam, M..." Ela e a criança riem. E continua: "tem que desenhar e colorir... Daqui a pouco quero ver desenho...lindinha..." Um aluno mostra: "tia, oh uma barata..." M exclama e indaga: "oh barata grande!... Ela tá em pé, né, essa barata?" Uma criança revela: "vou fazer um índio..." M pergunta sobre cores para os alunos e ensina: "...da cor do mar, da plantinha, da *espirulina*..." Uma criança fala: "você pegou 2...pega ali, pega...eu quero outra..." Um aluno vem com a mão cheia de lápis e comenta: "eu já tenho um bocado..." E dá para colega, que também afirma: "eu já tenho um bocado..." Outro avisa, apanhando um lápis do chão: "tia, vou ficar com esse, pequeno..." M replica: "não pode, é da escola..." Crianças verbalizam: "olha, meu,olha, meu... Tem outro, outra cor... É dela... Ele me deu 2..." Seguram muitos lápis nas mãos. Uma delas diz: "vou passar amarelo no teu cu..." M indaga, em tom de reprovação: "como é que é, M?

Colega repete: “vou passar amarelo no teu cu...” M fala: “a tia nã sabe que cor é essa...” Um menino me olha, saúdo-o e o abraço, e ele ri. M interroga: “quem quebrou o lápis?” Um aluno também quer saber e acusa: “quem foi que quebrou ?... Esse daí foi a G...” Outro boceja. M pergunta: “M gosta de falar nome feio, não é, M?...” Diz que quem terminar fará dever de casa. Indaga ainda sobre dever (letras) para M: “tá com medo da tia, M, tá?” Criança silencia. Alunos falam: “tá podinho...” Riem. M enuncia: “se não desenhar a tia passa um dever...” Crianças verbalizam: “tia, não quero desenhar, não... Passa um desenho p’ra mim... Não quero também, não... Tá lotado?...” E uma delas repete: “vou fazer uma bolsa bem grandona...” Um aluno está com a mão cheia de lápis e coloca-os na boca. Outro diz: “morreu...” Um colega cai no chão porque foi sentar-se e outra criança tinha retirado sua cadeira. Um aluno comenta sobre desenho. M questiona o que criança fez e ela declara: “só riscar...” M pede para um aluno fazer o nome, e para crianças se sentarem. Uma delas aperta o pescoço de outra. M pergunta pela lata para um aluno e briga com crianças, falando: “olha a brincadeira, senão eu vou botar de castigo...” Um menino mexe em minhas anotações e ri. Uma criança diz, quando M indaga: “tia, foi o M que botou aí...” Alunos verbalizam: “...eu já tenho um... oh, tia... o lápis... oh... meu pai... meu pai... a tia disse que tu vai ajuntar...” M comenta: “gente, M está morrendo de frio...” Elogia crianças que tiveram cuidado com os lápis e fala que outro aluno os misturou. Diz para terem cuidado com os lápis. Um aluno cai e M enuncia: “você é tão engraçadinho...” Uma criança põe a cabeça sobre a carteira e outra sobe neste móvel para apagar a lousa, falando: “não bate na parede, M... Agora tira a cadeira...” Há um aluno com o dedo na boca e colegas conversam. M declara: “é para sentar na cadeira, não é para ficar brincando, não...”, e passa dever de classe. Mostro uma borracha no chão, uma criança apanha e M pergunta de quem é. Um aluno afirma: “é meu, tia...” Outro diz: “perdemos...” Crianças desenhavam borboletas. M indaga: “de quem é esse caderno?” M, um menino,

afirma: “é meu... Faz meu nome, tia...” Um aluno não deixa outro passar, olha e ri para mim até que seu colega consegue fazê-lo. Abalroam em meus escritos. Uma criança queixa-se para M, a professora (falando que outra quer passar), a qual diz para ela sentar-se e interroga: “...por que gosta de brigar? Briga na sua casa com seus irmãos?” M, que mudou de lugar, verbaliza: “tem 2...merda...aqui...não presta p’ra nada...baitola... Tia, já fiz...” Um aluno comenta: “tia, tá acabando...” (referindo-se aos meus escritos). Outro diz que vai ao banheiro, M informa que pode ir e que mandará papel, quando então M fala: “...mijão...” M enuncia: “menina, esse M não deixa passar nada... Não pára um segundo... Me dê o caderno... o dever... Bem feito na cara do prefeito...” R chega com a bandeja (onde há copos com leite e *espirulina*), põe sobre a mesa e avisa: “tá quente.” Traz uma faixa para colocar na parede. Uma criança põe a mão na boca. M ensina deveres para alunos, enquanto outros repetem: “...cu...” M enuncia: “tu já tá aí de novo, M, deixe de ser teimoso, volte para onde eu lhe botei (o menino senta-se junto aos copos com leite)... Menino teimoso ninguém gosta... Não obedece a tua mãe? M responde: “a minha mãe eu obedeço.” M indaga: “é só a ela?” M diz para mim que uma criança saiu. M comenta: “C voltou das férias sem saber de nada. Crianças sentam junto da bandeja com os copos de leite. Uma delas morde a alça da bolsa. M continua ensinando o dever às crianças, que chamam “tia” e empurram mesa. Uma delas sacode a mão junto de outra e riem. M interroga: “por que vocês estão rindo, heim?” Um aluno pergunta e repete: “quem tem borracha?...” E pede: “me dá aí...” Crianças merendam o leite com *espirulina* e dou pães para todos (apenas um menino, M2, não quer). Professoras também aceitam os pães, e crianças me pedem mais. R traz açúcar e diz: “ninguém pode comer açúcar demais que faz mal, dá cáries... Tem mais leite, um panelão, se alguém quiser mais pode pedir, aproveitem que só tem vocês, não veio ninguém hoje...” Uma criança pergunta: “pode comer até morrer?” R responde: “até morrer não, que eu tenho medo de quem morre... Na sua casa você come

até morrer?... A gente não deve comer até morrer, senão não vai mais poder comer merenda gostosa... Tem que comer *espirulina* prá ficar bonito, forte... Tem só esse cheirinho, mas... Cuidado para as moscas não beberem o leite... Precisa por com cheiro forte... suco de maracujá...” Muitos alunos pedem para repetir o pão, um deles está com dedo na boca e outro fala: “... fica cheio de formiga, meu irmão...” R reclama e enuncia: “... Pedi para lavarem os pratos, gastaram o detergente - tem só meio vidro - e não cobriram as coisas. Essas ajudas... Vou pedir à.. mãe uma cuscuzeira maior para...” Vai buscar mais leite e diz: “pediram, só que não vou ficar andando de um lado para outro... Foi o ... Cuidado para não derramar...” M varre o chão. Uma criança chama: “tia...”, toca em mim e aponta para colega. Alunos conversam: “é café-com-leite?... É não... É... É café com leite...” Um deles põe resto de leite no copo de um colega, outros comem *cheetos* e um outro ainda põe a mão na boca. R avisa que “não vão brincar fora” (da palhoça), mas ensinará a jogar “jogo de memória”, e enfatiza: “você vão ter que respeitar a vez do outro...” Uma criança bate palmas e outra bate o caderno no joelho. R pede que fiquem brincando quietos que irá limpar a cozinha. Um aluno fala: “... minha mãe vai comprar um...” R verbaliza: “... calma, só tem nós duas p’ra fazer um monte de coisas...” Há uma criança com dedo na boca. R briga com uma adolescente (M) que põe lixo no chão e indica a lixeira. Divide os alunos em dois grupos. Peço para ver desenhos das crianças e R concorda, informando que colocará todos numa corda na outra sala.

R e M ensinam o jogo de memória para as crianças. M avisa: “vai começar pelo M que ele é pequenininho... Alunos torcem e ficam atentos: “... aí...macho...” M diz: “...baitola...” M reclama e elogia: “olha, M, deixa de falar nome feio aqui na sala... Olha, a E acertou!... E é calada, não fala nada, mas é inteligente... errou...” Crianças não entendem muito bem. Um menino bate no outro e diz: “agora é tu, macho... errou...” (E repetem). M anuncia: “ a E tá ganhando!... Acertou !...” Um

aluno verbaliza: "... não sabe brincar... Não é a tua vez agora..." R informa quem foi o primeiro lugar, o segundo lugar etc. Pergunta se querem ir de novo e crianças dizem que sim. Uma delas avisa: "tia, vou mijar...", e outra se queixa de colega que não sabe jogar. Um aluno come *cheetos* e outro, com as pernas cheias de marcas e feridas, deita-se sobre a mesa. Um menino espera na janela. M informa que não ensinará mais porque fará o dever. Uma criança está com dedo na boca, outra mexe no "rabo de cavalo" e colegas falam sobre o jogo: "... eu já ganhei... é tu... Errou..." R ensina o dever para crianças, pergunta se M (a adolescente) está em outra escola, quem ensinou seu dever... Um aluno enuncia: "é difícil, né? (Referindo-se ao jogo)... É a E... É difícil... errou..." Outro tenta tirar a camisa e colega avisa para mim: "oh, tia, tirando a camisa..." Uma criança pega nos meus escritos e outra está com a mão na boca, enquanto colega mostra mão para outro, como se o assustasse quando chega junto da outra mesa; ri então, afasta-se e volta para junto dele, até que retorna para sua mesa. M pergunta por que menino tirou a camisa e ele justifica: "tô com calor..." M replica: "...tá é com frio..." Ele ainda fala: "... motor...", e ri. Um colega verbaliza: "... frio..." M enuncia: "o que? Esse menino..." R diz: "faz assim, não, M, que a tia fica triste, bota de castigo..." O menino que está na janela me olha e uma adolescente de fora se senta numa cadeira na sala. Uma criança segura uma chinela, vira-a e mostra: "oh, tia...", outra vira uma cadeira e colegas indicam: "tia, olha aí...", enquanto ainda estão jogando. Há alunos com dedos na boca, um deles põe a cabeça sobre a carteira e outro está embaixo da mesa. R pergunta se gostaram da brincadeira de hoje, afirma que "tudo que a gente faz tem que prestar a atenção" e que "ganhou o jogo quem prestou mais atenção", nomeando quem ganhou e quem perdeu (justificando que isso ocorreu "por que não prestou atenção"). Pede para uma criança ir no J (comunitário que atua no Projeto, pai de J1) comprar verdura e fala: "eu quero tudinho: tomate, coento..." Um aluno diz, enquanto joga: "eu assisti...", e R corrige-o: "assisti, não, acertei..." Esta ensina os

deveres, enquanto alguns alunos ainda jogam. Um deles revela: “eu ganhi...”, e M conserta: “ganhei...” Mais dois adolescentes chegam à janela e me olham. Uma criança conta: “1, 2...” Um menino sobe na carteira e olha para fora até ficar em pé sobre ela, enquanto outro fala: “... cala a boca aí, irmão... Tem 6... Eu sei, ..., não precisa dizer, não...” R carrega a lixeira. M entrega deveres e vai dizendo que alunos podem ir, deles despedindo-se. Pede jogo para guardar e um deles diz: “é meu.” R explica então que “não pode levar para casa senão não se terá mais jogo para brincar”, e procura pelo outro jogo. Criança entrega verduras para R, a qual revela que “já estava preocupada”, pergunta se M quer e esta responde: “com certeza...” R indaga: “tem saco...?...”

• 10ª Sessão

No dia anterior, aceitei o convite de A para assistir, no *Salão Terapêutico* (também construído em forma de uma espécie de palhoça indígena), à apresentação dos seminários de seus alunos da disciplina *Medicina Social II*, integrante do Curso de Medicina da Universidade Federal do Ceará (UFC), sobre pesquisas realizadas com a comunidade do Pirambu. Pensei que os tópicos abordados (1 - *Lesbianismo na Favela*; 2 - *União Conjugal: Prazer ou Sofrimento?*; 3 - *Serviço de Direitos Humanos no Pirambu*; e 4 - *Agressões Sofridas pelas Mulheres por Parte de seus Companheiros*) poderiam ser úteis para subsidiar minha tese.

A me havia dito para falar sobre minha pesquisa com jornalistas que faziam reportagem, naquela manhã, sobre o trabalho alternativo de saúde mental comunitária e, como se encontravam visitando a escola, fui até lá apenas para encontrá-los. Quando lá cheguei, contudo, já tinham ido. Uma criança me pergunta se tinha trazido merenda e respondo que não, explicando que não tinha vindo hoje para ficar na escola. Quando retorno à palhoça para continuar assistindo aos seminários dos alunos,

uma ex-aluna da escola (que havia saído há poucos dias de lá) entra na sala e me oferece uma rifa. Falo que não tenho dinheiro, ela pergunta se também sou professora e se observo as crianças, quando então digo que sim.

Quando chego, na terça-feira (18/08/98) pela manhã à comunidade, um homem com uma criança nos braços me pede dinheiro (“um real para interar comida da criança”). No caminho para a escola, uma senhora e um rapaz respondem à minha saudação de bom dia. Algumas crianças estão na horta e a mesma de ontem vem me oferecer uma rifa outra vez e digo que não tenho dinheiro. Chego à sala de aula e alunos me abraçam, gritando: “tia!...” Um deles me pergunta se trouxe merenda e explico que me disseram para trazer só na segunda-feira e sexta-feira. Dou alguns lápis de cera para R - já dei papéis, revistas, roupas para feirinha e um banco para o Movimento Emaús. Conto que ontem fui assistir aos seminários dos alunos do A, comento que parece que não tinha ninguém da comunidade, pergunto sobre os jornalistas e R diz que só fizeram algumas perguntas sobre as crianças e que queriam saber sobre todo o projeto. Explica ainda que hoje estão na sala da frente “porque a outra está muito empoeirada”, que ontem ensinou um tipo de letra e hoje ensina outro (R). Os alunos recortam, de revistas e livros, palavras com a letra R e colam-nas em folhas de tarefas, enquanto R os orienta, além de comentar sobre a ida ao banheiro por parte de alguns deles. Crianças da outra turma chegam perto de mim e me olham. R e os alunos estão sentados no chão, mais ou menos em forma de círculo, na sala de entrada da escola (vizinha ao compartimento em que M ministra aula para seus alunos). Uma adolescente vem falar da sopa que será servida como merenda para a turma e R diz para mexer a panela. Uma criança vem da outra sala, olha para mim e sorri. R ensina um aluno a falar palavras e enuncia para outro: “... se cortar a língua não tem hospital prá ir, não, fica com a língua cortada. Pergunta: “já acabaram com a cola? Cadê o papel onde eu botei a cola?” Crianças olham as figuras das revistas e uma delas

diz, apontando para uma gravura formada de biscoitos: “tia, olha as bolachas... eu queria comer essas bolachas, olha...” R fala para um aluno: “... muito bem, achou as palavras... Preguiçoso, a tia não gosta de menino preguiçoso...” Adolescente olha da porta. Hoje há oito crianças. Uma delas mostra, olhando figuras: “oh os amigos... o Leandro... Quem morreu foi esse ... o A ... E canta: “... tem mulher prá todo lado... companheiro...” E pergunta: “tia, pode ser roda? R responde: “pode”, pede para um aluno tentar ler e ele soletra com dificuldade. Criança canta, olhando as gravuras de uma revista: “tem mulher prá todo lado (e repete várias vezes)... não dá prá ficar parado... Oh o menino da novela ... Relógio ...” Alunos continuam indo ao banheiro. Ouve-se o barulho da classe vizinha, cuja porta, entre as salas, é mantida aberta. R diz para colarem rápido porque faltam só 5 minutos para o recreio. Um aluno indaga: “hoje tem recreio, tia?” R responde: “tem, é recreio... Crianças falam: “ pega essa bolacha... Oh, tem um carro... Oh, dinheiro que tá valendo (e aponta para figuras de moedas)... Tia, me dá essa prá mim... Olha aí, tem amigo, oh....” (referindo-se a cantores sertanejos com camisas escritas com as letras que formam a palavra AMIGOS). Uma delas aproxima-se de mim e pergunta (referindo-se à lata com lápis de cera que trouxe e entreguei para M e R): “é negócio que tem aí?” Explico que são lápis de cera que trouxe para eles pintarem.

Crianças, M e R saem para o recreio. Uma das crianças varre a sala, outra me abraça e me chama: “tia, vamos, tia...” Outra ainda observa o que escrevo, olha-me e responde à minha saudação. Alunos verbalizam: “... cagar... Vam’bora, vou abrir a sala... porrada nele...” Alguns entram na palhoça e outros dizem: “a tia tá mandando entrar... A tia tá mandando sentar... Aquele gordão... B... Ei, T, não vai derrubar, não...” Outros ainda se sentam junto de mim. Um deles tem um pirulito (com papel) e põe o pau que o sustenta na boca. Menino e adolescente jogam futebol com uma pequena bola, segurando suas chinelas uma em cada mão. Uma criança come

cheetos. R convida a turma para tomar sopa e fala, algumas vezes, que “quem quiser mais tem.” Uma criança revela: “eu quero a panela toda...” R pergunta se alguns alunos não querem, se não gostam, explica que está esverdeada porque colocou *espirulina*, mas afirma que “a sopa é muito boa...”, enquanto uma mulher serve a referida sopa. R prossegue: “tem arroz, macarrão... Tá verde porque a tia botou *espirulina*, mas tá uma delícia...” O salão está imundo e ela o varre. Algumas crianças sentam-se no chão, outras no banco de cimento e conversam: “... forte como meu tio... Mulher... Por que vocês não me levavam?... Bicha vea...” R enuncia: “... danada...” Um menino diz com outro: “sua bicha...” Uma menina fala: “ei, aqui só é parte de mulher, não é parte de homem, não... Fuxico...” Suas colegas verbalizam: “vamos brincar de água...”, se abraçam e dizem: “glute, glute...” Um aluno se queixa de outro e colega anuncia: “vou pedir mais à tia...” Crianças saem e R fala para que entrem e se sentem. Uma delas afirma: “eu vi o Piu-Piu... Ele tá com os oi cholando... Taí ele cholando...” M adverte uma criança: “come, senão as moscas vão comer no teu lugar...”, e comenta ainda: “ave, essa menina é só caindo...” R completa: “sabia que essa menina ia cair... Essa J1 não pára quieta... A ... Vender verdura... recheado... adora ela...” Alunos dizem: “tia... O nome dele é...” R enuncia: “vamos acabar para lavar o copo...” Crianças falam: “vamos acabar prá mulher lavar o copo que a tia tá pedindo prá lavar... Tu é pidão... Vai prá lá, oião... oião...” Um menino anda, dá cambalhota e diz: “... aqui não é capoeira... na polícia mirim... Depois eu faço, quando vocês terminarem... Ei, C, fica olhando...”, e dá cambalhota. Continua: “isso aqui eu faço, oh... bem alto...” Sobe, pulando, em cima do banco de cimento e depois dá cambalhotas. R e M conversam: “... direitos... ferver água... bota no *freezer*... suco ... gelar ... Vou por 10 ... de *espirulina* e não 15, que é muito forte prá sopa dos meninos ... suco de que prá fazer prá eles... caju ...E enunciam ainda: “Acabem prá recolher os copos ... Botem lá na cozinha prá lavar ... Hoje a aula termina 10 horas.” Pergunto sobre isso para M, que confirma a notícia

dada. Apenas uma criança fica tomando sopa. Uma pré adolescente chupa pirulito e um menino prende os braços de outro para trás. Alunos rodam em volta de uma espécie de mastro fincado no chão, outros puxam uma mangueira (tubo de borracha para a condução de água) e sobem no muro de uma casa. Outros ainda colocam gravetos na areia como lugares para gols e jogam futebol com uma pequena bola. Uma criança corre, colegas brincam com jogo de memória mas o vento leva as peças, que são de papelão. Criança aproxima-se e me olha outras vezes. Outra está só na frente de uma casa. J1 corre com plantas na mão, pergunto de que brincavam e ela explica: “era de pega ...” L me entrega flores e agradeço. J1 também entrega flores para R e para mim. R diz para não arrancar “plantinhas”. Pergunto de onde são, se são da horta, e R conta que “é do pé de dinheiro”. Indago, rindo, se quem recebe flores de lá vai ganhar muito dinheiro e ela ri afirmando que sim, que “dizem que sim” e comento: “então ótimo!...” Criança sobe numa espécie de mastro fincado no chão. Um irmão de J1 (J) chega perto de mim e balbucia algo incompreensível quando o saúdo e lhe dou as flores, dizendo para não colocá-las na boca. Aluno puxa galho que compõe a parede da palhoça, enquanto outros olham. Outros ainda lutam quando entram na sala e um deles vem para junto de mim. Gritam e lutam quando então M briga com eles, avisando que terminou o recreio.

Pergunto para M se juntaram as crianças e ela, quando vai responder, entra na sala e briga com um menino “ porque levantou a saia da J (uma adolescente). Enuncia : “coisa linda, levantando a saia da J ...” Crianças riem. Meninos se encostam de frente para a parede, enquanto um deles revista-os e outro colega pergunta: “você é polícia ou bandido?!...” Aluno diz: “... bandido é você...” Indago para R se crianças ficarão na mesma sala ou na outra e ela fala que ficarão na mesma. Pergunto para um menino se é a primeira vez no semestre que vem e ele confirma. Colegas, porém, declaram que já era daqui. Crianças e R se sentam no chão, quando então uma mãe e

adolescente chamam uma delas. R pergunta sobre o dever, diz que “deixem a preguiça em casa”, que “têm que se esforçar para aprender”, que “têm que deixar a brincadeira de lado”. Elogia ou chama a atenção das crianças, dependendo de terem acertado ou errado o dever. Briga porque mexeram em suas coisas, fala que é falta de educação e que eles são meninos educados, que para mexer nas coisas dos outros tem que pedir permissão, que não se pode deixar nada que eles mexem. Havia um cartaz enfeitando a parede da sala de aula no primeiro tempo, antes do recreio, onde estava escrita a frase “Sejam-Bem-Vindos”, a qual era acompanhada por uma figura do Mickey. R pergunta sobre palavras que começam com a letra R e sobre nomes de plantas da horta que também principiam com essa letra, e orienta sobre higiene (ensina que se deve lavar verduras). Diz que não é para comer pimenta pura e que “dêem para a tia por na sopa”. Indaga se há outras plantas que começam com a letra R e uma criança fala: “rato ...” R questiona: “e se planta rato na horta?” A criança verbaliza algo ininteligível. R pergunta quem trouxe livro e um aluno revela: “eu não trouxe...” Ela replica: “pois vai trazer ... Eu lhe dei dois livros e um outro livro ... Não é esse, que é da quarta série e você não é da quarta série, é outro... Aluno verbaliza: “... televisão ... Tia, não quer meu livro?... Amanhã a senhora olha... Colega retruca: “amanhã, não, hoje... Uma criança diz: “... homem rouba ...” R interroga: “que homem?” Outra fala: “... pai ...” J monta com uma folha do livro uma espécie de chapéu e colega tenta imitá-la. Crianças conversam:

— “trouxe a tarefa?”

— “não.”

— “quer que eu faça prá tu?”

— “não...”

R sai para buscar outros livros, comentando que aqueles não são bons. Alunos se levantam e lutam. Um deles diz para J (a adolescente): “a bunda do teu irmão é preta, eu vi ele cagando... É bem pretinha... Eu vi ele peidando... (E imita o

som com a boca). Crianças se chutam, J (a adolescente) se levanta. Aluno fala: “ei, bundão ... Outro vai dar chute e cai no chão, enquanto colegas riem. Um deles bate com chinelo na parede. Crianças indicam : “oh, tia ...” M chama P, que tinha vindo para a sala de R, a qual volta e diz que não mandou ninguém se levantar, exclamando ainda: “que coisa chata!...” Revela ainda que não tem livros e que sabe que seus pais não têm condições de comprar. Afirmo que dará livro para D tentar aprender a ler, e que depois concederá outro livro melhor para ele. Orienta sobre a forma de estudar a letra P e briga: “vai quebrar a cabeça? Então bate ...” Criança canta: “pirulito que bate, bate ... Alunos vão saindo e R fala para um deles pedir ao pai para ensinar a tarefa. Criança conta que alunos da classe de M brigam e R diz que a classe tem M. Crianças jogam futebol com uma pequena bola na sala. Uma delas fala: “olha aí, é legal ...”, e vai saindo. Outra pergunta: “cadê meu livro, cadê o copo, cadê a merendeira? Outra ainda olha para a gravura do Mickey em pé sobre algumas plantas e afirma: “é arroz”. Um aluno pergunta: “de quem é esse chapéu? E põe boné na cabeça, segurando-o depois. Uma criança me olha. Alunos indagam: “tem alguém no banheiro?” Outros bebem água. Uma mãe vem buscar uma criança e outra me saúda quando sai: “ciao, tia”... Alunos saem e se despedem de criança menor: “até amanhã, M”. Digo “ciao” e um aluno responde ao meu cumprimento, volta e puxa M para trás, rindo, e depois fala, puxando-o outra vez: “meu amigo... Amanhã nós brinca, M, não precisa chorar, não...” M resiste a ser puxado até que R o chama.

• 11ª Sessão

Ontem não fui para a reunião com A e com a comunidade, às 10 horas, porque fiquei na dúvida se posso continuar participando para subsidiar minha pesquisa.

Quando chego à sala de aula, na quarta-feira (19/08/98), uma criança vem ao meu encontro, me abraça e exclama: “tia!...” E me pergunta: “trouxe bolacha?” Respondo: “hoje não”. M explica: “a tia só vai trazer bolacha na segunda e sexta-feira. Nos outros dias não pergunte que ela não traz, não”. Alunos cantam com M: “piu-piu ... horta ...” Criança diz: “tia, eu não fui nem para o Beach Park, nem para o zoológico ...” M fala: “vou mandar avisar às mães que na sexta-feira nós vamos...” Alunos de R e M estão juntos na mesma sala e me olham. Uma menina sentada na minha frente murmura algo que não entendo após meus papéis tocarem nela. Crianças conversam e olham cadernos e revistas. Uma delas está com a mão na boca. C escreve. Outra criança indaga: “tia, vamos trocar de classe? Palhoça...” R comenta que “E (a qual veio dançar e cantar junto de M, que diz para fazer isso depois) veio com a corda toda” e ela concorda. Há alunos novos na classe, chegam outros e pergunto se faltam cadeiras. M responde que sim, mas que levará suas crianças para passearem na área do projeto. R fica com seus alunos e fala: “vão que quero dar minha aula.” Diz que “hoje a classe está completa” em tom de elogio e saúda uma criança que ainda não tinha vindo. Um aluno segura um pacote de *cheetos* e outro come bolachas. Outro ainda bate na carteira e cantarola. Colegas escrevem. R pergunta pelas mães que deveriam vir fazer a merenda. J1 verbaliza: “ela vinha...” Crianças sugerem que M dê aulas e que R cozinhe. R pergunta por outros alunos, por que não vêm mais para a escola, “porque se não vierem não irão aprender, não irão arranjar emprego...” Crianças explicam que um colega não vem porque raspou a cabeça e toma conta dos carros, que um homem (R pergunta: “que homem?”) jogou uma pedra nele, mas uma delas desmente. R diz que alunos “devem fazer o dever sem preguiça como devem tomar café.” Comenta sobre bolachas da merenda que uma criança come. Espirro: alunos riem e também o faço. Hoje há 8 crianças na escola. R lê sobre texto que fala da letra P e de um homem preso. Um aluno refere-se à prisão como “debaixo das grades” quando questionada sobre esta

situação. R pergunta se aqui fala-se assim e o menino confirma. R chama crianças para mais perto dela e do livro e elas aproximam-se. A história fala de um presidente (R a diretora, indaga se sabem quem é um presidente e explica que é quem manda no país) e alunos verbalizam: "...manda no povo... É mandador..." R pergunta se sabem o que é presépio e um deles responde: "é um sino com uma corda..." Uma criança usa óculos. R repete: "quem sabe o que é presépio?" Alunos enunciam: "é uma tauba, festa, luzinha, uma árvore..." Há outra figura (de um pinto) na parede. R explica o que é presépio na história: um quadro dado para uma igreja. Pergunta quem já foi à igreja e uma criança afirma: "eu já fui... Só prá me batizar..." R indaga o que tem no culto dos crentes, na igreja católica e criança fala: "tem mesa..." R questiona quais são suas igrejas e alunos revelam: "...para Deus é Amor... para Nova Jerusalém de Cristo... para Betesda... para tenda no quintal com santos e Jesus..." R explica que é umbanda. Alguns alunos falam que não rezam, enquanto outros afirmam que rezam. Criança diz que vai à igreja com a "vó" quando está na casa da mãe. R comenta que um aluno "só vai quando tem comida boa no terreiro..." Briga com outro (enunciando "não diga isso") que diz algo de que não gostou. Declara que também não vai à missa sempre porque mora longe, "só quando dá." Um aluno indica que "tem estauta, bolo no terreiro..." (Outro já havia falado em bolo). Pergunto se é só à noite e R e crianças contam que sim. R diz que quer conhecer suas igrejas, que está gostando de suas histórias, e pede que desenhem sobre suas igrejas para "tia Hilda" e para ela. Alunos conversam: "é pequena a igreja, né, de lá?... O terreiro é grande... O meu terreiro é deste tamanho... Aqui é o tambor (e imita o som com a boca)... A macumba vai prá o inferno..." R avisa que irá fazer a merenda e que mostrarão os desenhos para a "tia Hilda." Uma criança pede lápis de cera e R diz que ele quebra. Informa que dará lápis para serem trocados. Alunos contam: "e sou que bato o tambor mais meu pai... Lá tem o muro... Uma porta..." M vem colocar C de castigo e crianças falam para ele sair. M

briga. Uma criança diz pra mim: “tia, eles estão lutando”, diante de colegas que brigam. Alunos verbalizam: “...um pastor... uma igreja... Aquele homem não está vindo mais não, né?... quintal lá fora, banheiro, ventilador... Aqui é a escada da piscina... um real... Vou dizer p’ra tia... Tia, a... pegou a borracha do... bolacha... compro de morango porque a mãe não deixou comprar de chocolate porque...” C sai do castigo e anda pelas salas. Crianças vão para o outro compartimento e falam: “...igreja... Prédio alto, de espinho... Prá lá... Já terminei”, e vêm me mostrar os desenhos. Digo que esperem que todos terminem, pois vou querer saber sobre seus desenhos. Um aluno dá murros na parede, agarra outro, luta com um outro colega mas pega com carinho na cabeça de uma criança menor (C). Uma aluna verbaliza: “minhas pernas não cabem aqui que essa cadeira é alta... Vão dizer para a tia... Com o microfone na mão (sobre o desenho)... O que a gente diz acontece... Eu fui numa mulher... é mesmo... que Jesus Cristo (para de falar quando nota que a observo)... Na hora da merenda... A, cara de pastel...” R chega e pergunta: “já terminaram? A tia quer saber quem manda... Na minha igreja o padre manda...” Uma criança diz: “Jesus manda...” R declara: “na terra é o padre, no céu é Jesus.” Alunos vão falando quem manda em suas igrejas e vão também emitindo comentários: “...pessoal aplaudindo... Eu sou vou prá igreja quando estou na minha avó... Tia, quando a gente reza tem uma piscina bem grande, uma escada... Lá é bonito, lá é chique... Quem manda são dois: o pastor e... Quando eu passei eu fui na igreja...” R quer saber: “faz tempo que tu não passeia?” Crianças prosseguem: “...tem cabelo, usa paletó, gravata e camisa... É minha mãe que alimpa a igreja... Eu vou mais ela...” R questiona: “tem festa?” Criança responde: “foi aniversário do pastor... surpresa... dois bolos com uva e chocolate em cima...” R indaga ainda: “...só vocês?...” A menina explica: “não, todo mundo... orar, rezar, e quando sai tem que dizer: graças a Deus... Vou todo dia... picolé...” R (diretora) pergunta: “brincam no fim de semana?” Alunos revelam: “eu já aprendi... eu só rezo... orar, orar... bem baixinho, quando eu vou tomar

banho... Eu não vou todo dia... Eu não tinha nem nascido prá saber... Minha mãe já era crente quando eu morava no barracão... Deixa eu dizer o meu... Só dia de domingo... De manhã... comprar, é o pastor que dá dinheiro... É boa, tia...” R enuncia: “quero ouvir sobre igrejas porque da que eu gostar mais vou participar...” Aluno fala: “...olha e passa e cura o pastor... É oferta... às vezes as crianças dão centavos... Só sei aqueles que passam, batem o sino, é macumbeiro, quer matar pessoas... Nome do pastor é..., é casado... é que canta... crianças... pastor no quintal prá conversar com outro pastor, cooperador, que fala de Deus, pastor também, dá oferta...” R pergunta sobre desenhos e alunos revelam: “muro, órgão, e tem um homem prá não deixar as crianças saírem... macumbeiro... quer matar... não é rezar, é orar... é amarela, rósea... ventilador, luz... Eita, menina, tu já falou demais... não é igreja, é macumba... obreiro... é bombeiro... é prá expulsar o demônio, que é macumbeiro, entra... Minha mãe estava na vigília, nas dunas, de madrugada... Eu cai da rede, meu cabelo ficou todo sujo de sangue...” Quando R questiona se não foi seu irmão, ela afirma: “meu irmão estava no interior, não foi ele que derrubou a rede...” E continua: “eu já vi no vídeo o demônio... a Xuxa e a Sacha conversam com o demônio, têm um caso com o demônio... criança dela... matar... minha mãe diz... Gosto da Angélica... Assisto à Xuxa... Só o que ela diz, conversa com ela...” R pergunta sobre desenhos e crianças dizem: “igreja com cruz... Tia, terminei não...”, e R replica para esta última: “depois tu termina. Tu conversa muito.” Aluno indaga sobre merenda e R informa que será daqui a pouco. Pergunta se qualquer pessoa pode ir com qualquer roupa à “sua igreja” (dirigindo-se à menina que discorria mais enfaticamente sobre sua religião) e ela declara que sim, que “Jesus aceita.” A criança da umbanda explica: “só pode ir de saia, fala com vó, é macumbeira... quadros, fala com Dona N, que é dona do terreiro, os pessoal chama de madrinha...” Quando R indaga se precisa dar dinheiro diz que não, mas fala que ela faz o trabalho por dinheiro, “reza Santa Maria, Pai Nosso, o Deus é Jesus...”

Há ventania lá fora. Criança vem avisar que “tem gente aí.” R pergunta o que é e uma mulher solicita: “minha filha, chegue aqui por favor...” Pede uma vaga na escola e R explica o que precisa. Criança fala: “...bicho papão...” Colegas lutam e um deles chama: “ei, tia...” Outros comem *cheetos* e biscoitos. T (um menino) come *cheetos* com J (uma adolescente). Crianças verbalizam: “...paulada... Não brigam, se matam... medroso... égua...” Uma delas põe um papel (com figura do “Banana de Pijama”) na boca. Outra fala: “é eu... eu não terminei de contar minha história...” E discorre sobre seu desenho: “é uma casa, um terreiro, minha vó, meu pai batendo tambor... careca... tem estauta... tem festa prá Iemanjá, que é uma mulher que sábado foi a festa dela e ninguém pôde ir na praia... dá presentes prá ela, flores... sereia... Saci... é gorda igual à minha tia, branca... Vamos deixar ao meio-dia, num barco, no mar...” R ensina: “tem vários tipos de religiões... Temos que aprender a respeitar qualquer coisa: cor, religião, idade...” Uma criança diz: “a mãe diz que quem gosta de branco casa com negro...” R exclama: “ótimo!...” Aluno fala: “vó disse que quem come sibicu (*sobreco*, expressão popular) de galinha gosta de mulher...” R reclama: “chamaram de negra a moça, não façam isso.” Diz para C: “não faça mais isso com a plantinha.” Criança conta: “tia, na festa eu comi dois bolos, um com uva e...”

Alunos e R saem para o recreio. T me abraça, L afirma que irá embora, pergunto para outra criança se a aula já acabou e ela declara: “não, é mentila.” Crianças me olham, L pega em meus papéis e pergunta: “o que é isso?” Respondo: “estudo.” Um menino senta-se junto de mim e o abraço. L indaga, segurando uma colher que coloca em minha pasta: “tia, por que você não fica com nós e só com os meninos da classe da tia R?” Explico que já estudei crianças de seu tamanho e que agora estudarei crianças maiores. Um aluno cai, outro vai ajudá-lo e ele o derruba. Colegas riem. Um deles corre atrás de outro com um pau. M briga e pergunta por que pegou o pau e H (um menino) responde: “para pegar o B.” M fala: “vai matar, né, desse jeito...”, e toma a vara.

Crianças dizem palavrões e outra verbaliza: "...já comeu bolacha... meninos estão namorando..." Alunos (e também um menino de fora) jogam futebol com uma pequena bola. Colegas falam: "cadê o T?... 97... Ninja Americano 2... Nós três, nós quatro, nós tudinho, nós cinco... na palhoça mesmo... vai embora... vai ver, viu, T... chinelo... Ei, tu é muda, é?..." (dirigindo-se a E, menina isolada e tímida). Criança diz: "...ninguém não, B... Ei, sai daqui, sai daqui..." Outra chama: "E, E..." M chega com mingau e crianças entram para tomá-lo. Uma delas pede uma colher. Um irmão (menor) de J1 também toma. T dá cambalhotas no palco. Um menino põe a camisa na cabeça e no rosto, de forma a cobri-lo quase totalmente, deixando apenas os olhos de fora, e ajuda um colega a colocar sua camisa de forma semelhante. Pergunto seu nome e onde viu alguém com a camisa na cabeça dessa forma e ele responde, rindo: "em nenhum canto." R diz para ele sentar-se junto de mim, declara que quero lhe falar e então ele o faz. Indaga se é mingau e ele confirma, enunciando para outros meninos que se aproximam: "vai dar o cu... calção..." Crianças sentam-se no chão ou no banco de cimento para tomar o mingau. Uma delas, junto com outra, aponta para mim. Pergunto se querem me dizer algo, riem e afirmam que não. Alunos jogam futebol. Crianças verbalizam: "tia, ele tirou foi a roupa dele... Não quero, não... Eu quero, eu quero... Índio...", e outras riem do lado de fora da palhoça. Saúdo E, mas ela nem me olha e nem me responde, ficando com o dedo na boca. Alunos conversam: "...ninja... Tá com medo do ninja 2, é? Dois contra um?..." Crianças têm camisas nas cabeças de modo a cobrir os rostos (como pessoas que não querem ser reconhecidas) e correm em volta de uma espécie de mastro fincado no chão. Uma delas põe sua mão na minha cabeça. Dois meninos sem as blusas nas cabeças pegam com violência um colega que cobre o rosto com sua camisa, o qual cai, é esmurrado, agarrado e capturado, dizendo: "eu não vou p'ra o chefe de vocês..." Os outros falam: "vai." Alunos verbalizam: "sumiu o copo, a bacia... Quem foi, quem foi, B?" Um deles chega junto de mim, toca meus papéis e diz: "eu já comi todinho."

Elogio-o. Ele prossegue: “e nem deixei prá você” (referindo-se a E). O referido aluno continua: “está cheinha a minha barriga... tem que secar...” E pega então em sua barriga. Uma criança fala: “eu também...” E outros colegas verbalizam: “...aquele bandido... deixa ele fugir... Lá vem ela... Cadê ela... Cadê a mãe do Tapioca?... Nós fomos almoçar... Ele fugiu...” Meninos jogam futebol. Uma criança se queixa: “...minha ferida... me empurraram... Foram os meninos...” Colegas enunciam ainda: “vamos embora levar ele... Ele desmaiou...” Um menino com a camisa no rosto cai estirado no banco de cimento, e mesmo assim os outros dois colegas levam-no preso, segurando seus braços, até que o primeiro diz: “solta, não vou mais, não.” Crianças brincam com o banco móvel num canto do palco, e vêm pegar coisas atrás de mim (a que tinha a blusa no rosto a retira, chuta os outros colegas e fala: “você não me mataram ainda...” Encolhe-se e põe o rosto voltado para o chão, sobre o qual cai, cambaleante, mas é outra vez preso pelos outros dois colegas. A bola de futebol vem para trás das minhas pernas e um aluno diz: “olha a tia”, retirando-a com cuidado. A bola, contudo, bate depois duas vezes em mim. Crianças vêm avisar que acabou o recreio e uma delas se queixa de uns meninos para mim. Colegas, porém, permanecem ainda brincando. Um deles comenta: “esse bichinho é enxerido”, e levanta uma criança menor que anuncia o fim do recreio.

Um aluno rói as unhas e outros bebem água, olham um livro e uma folha amassada de revista e outro ainda segura novamente alguns lápis. Um deles informa: “tia, está mexendo no seu livro... Não pode, não...” Crianças chegam gritando, alteradas, e M pede silêncio. Uma delas enuncia: “...fechei a palhoça...” M indaga: “fechou?” Um aluno fala: “acenderam a luz, nem tá chovendo...” Faltam cadeiras para as crianças, que se sentam no chão. Uma delas lambe a palma da mão, pintada com tinta vermelha da cor da língua. R pede à M a lista das mães que disseram que viriam fazer a merenda. Pergunta a uma criança com quem sua mãe deixará o neném, “porque

tem muitos filhos e não tem com quem deixar.” Briga com alunos, fala para guardarem lápis “porque se sumir algum vai achar ruim...” Hoje há na turma 25 crianças. R declara que não poderá fazer merenda, que está doente e pode faltar, se piorar, que não pode ficar com mais de 25 meninos, que é preciso que mães venham fazer a merenda. Avisa ainda que vão fazer “uma reunião para falar com os pais.” Enuncia que “mães devem dizer por que não estão vindo.” Revela que está dando o dinheiro para comprar merenda e que “muitas mães só deram uma vez e não deram mais 1, 2 reais.” Fala ainda: “a escola é comunitária, todos têm obrigação de ajudar. Se mães não vierem, não terá merenda, a tia sente muito, queria que vocês todo dia tivessem a merendinha... Então, pessoalzinho, vocês vão ter que conversar com as mães de vocês... Mães têm nenéns, trabalham, uma está doente e não podem.” J1 diz: “a minha mãe...” R replica: “sua mãe não vem, não está vindo nem para as reuniões... E as outras mães, as tias?” Uma criança revela: “a minha tia tem um bebê...”, e outra informa: “minha mãe não vem...” R indaga: “tua mãe faz o que?” E ela responde: “nada...” R pergunta por que a mão de L está vermelha e colega explica: “é de k-suco.” R quer saber: “bebeu?” E ela declara: “não...” R avisa que suas crianças irão para a palhoça. T (um menino) me segura pela mão e me puxa para dentro, falando: “a tia vai também...”

Alunos se sentam no muro de cimento, alguns olham um livro, um colega segura, outra vez, um caderno e um lápis. J (uma adolescente) anda em cima do banco de cimento. Meninos correm no meio da sala, um deles diz números, de forma a emitir uma contagem, e exclama: “perdedor...” Outro declara: “ganhei!...” Uma criança dá cambalhotas e colegas verbalizam: “... baitola, rapariga... Vou mijar, vou dar uma mijada...” R pede ajuda para trazer o banco móvel e senta-se com alunos em frente aos que estão sentados no banco de cimento. Continua a discorrer sobre a história que contou, a qual falava de presidente, de capela, e quando então perguntou sobre religião, declarando: “a tia adorou...” Um aluno quer saber: “adorou?” E R enuncia: “sim, é

gostar...” Pergunta onde parou, crianças dizem que não sabem, mas colega informa: “em crente.” R indaga sobre São Pedro, se “aqui tem alguém que tem pai pescador” e uma delas revela: “eu tenho...” O vento bate na parede de palha do salão, alunos olham para fora e R briga, fala que “não é para olhar para pessoas lá fora”, que “não é para pegar coisas de outros sem pedir licença”, reclamando ainda: “...pegou minha bolsa sem pedir e não vou dar, a tia já falou tanto isso...” Uma criança enuncia: “São Predo...”, e outras falam do “Bolinha”, irmão de J1, que brinca sozinho na sala. R explica que é neném, que não incomoda, que está só brincando porque os pais trabalham vendendo verdura, que, “quando crescer, também vai para a escola como vocês.” R pergunta (referindo-se à história citada): “padre pode soltar preso?” Aluno responde: “não, só advogado.” R briga pacientemente com T, que não permanece sossegado. Pergunta-lhe por que não fica quieto, um colega quer responder e ela não deixa, falando que “é o T.” Quer saber ainda: “levanta a mão quem não está gostando da aula da tia...”, e uma criança afirma: “eu tô achando ótimo...” R replica: “não vale puxar o saco, falem como se eu não estivesse aqui...” Há homens do lado de fora e um deles verbaliza: “... filho duma rapariga...” R explica que “aula não é só fazer tarefa da lousa e orienta-os sobre educação. Informa que mudará o que está fazendo para não ficar chato e que vai passar dever para a turma. Pergunta o que querem fazer e crianças revelam: “ir embora prá casa.” R comenta: “... só quer comer e ir prá casa...”, orienta sobre tarefa para fazer e enuncia ainda: “... só pensa em brincar, heim?!... Valha-me, vai já beijar meu pé...” (referindo-se a um dos alunos que se sentaram no chão). Crianças riem e executam a tarefa. Um homem do lado de fora diz: “... filha da puta... Oi, meu amor, gatinha, oh gatinha... né, mulher?...” R ensina tarefa para a turma. Um homem do lado de fora enuncia: “... senta aí, macho, só perturbando...” Indivíduos trabalham na horta. Um homem do lado de fora da palhoça verbaliza: “... tá com preguiça, não tá?... grandão... roube... tome de conta... T vai fazer o dever deitado no banco de cimento, bem longe

dos colegas. Um deles revela: “estou com fome...”, e R indaga: “não merendou?” A criança responde: “merendei, mas foi na hora do recreio...” R comenta: “está comendo muito...”, e pergunta: “... não fez dever?” T roda sozinho no centro da sala e senta-se no chão. Uma menina passa a mão nos cabelos de outra. Colega também deita no banco para fazer o dever. O homem de fora continua falando palavrões e enuncia ainda: “tá dando a maior bola p’ra ele...” J (uma adolescente) olha-os enquanto realiza a tarefa. T roda outra vez por muito tempo no meio da sala até que se senta, tonto e rindo, no chão. Um colega fita-o e outro informa: “lá vem a mãe da J1...” Um irmão menor de J1 que não estuda na escola (“B”) sai e vai para a frente de sua casa, na vizinhança, onde os já referidos homens conversam: “...coisa linda, se quiser casar comigo, mulher veia... J1...” R pergunta: “cadê o dever que passei prá você? Rasgou? Sua mãe não viu isso, não? Faz o que de tarde? Quem ensina seu dever, é seu pai ou sua mãe? Seu pai trabalha em que?” Uma criança responde: “ele lava carro...” R interroga ainda: “tua mãe não sabe ler?” Ela confirma. R questiona: “É teu pai que te ensina quando chega de noite? Teu pai ensinou em casa direitinho? A criança confirma outra vez. Alunos avisam que terminaram e R informa que olha já. Põem mãos nas bocas e um deles rói as unhas. R verbaliza: “... na minha bolsa, não, não tem nada que ver na minha bolsa, ninguém mexe na bolsa de ninguém, deixa a bolsa da tia...” Crianças brincam de correr, chutam-se, empurram-se, agarram e imobilizam outras pelas costas e dizem: “quem morrer é eu... Ei, não vale correr, não... Ei, já morreu... Não morri, não... Agora é eu e o T...” Um deles aperta o pescoço de outro e fala: “vai ter que me pegar, os dois...” Caem no chão, empurrando-se, chutando-se e riem. Colega enuncia: “quem tá com a minha borracha me dê...” Crianças fazem a tarefa. R briga com as que lutam e pergunta: “eu mandei brincar de correr?” Uma delas pede para ir no banheiro e R diz que não, “só quando for embora.” Pede para T se sentar e declara que quem for lendo vai mandando embora. Um aluno verbaliza: “olha aí, tia, com os oi fechado...” (E cita

outra vez as palavras que leu com os olhos fechados). Um colega também menciona as palavras e R começa a mandar as crianças irem embora. Uma delas revela: “tô com sono e fome, mas já vou prá casa...” Um menino da outra turma anda em cima do banco de cimento e outro tapa com as mãos os olhos de uma menina, que diz seu nome trocado e ele repete. Fala que vai “fazer o bicho dormir” (balançando uma corrente), que vai fazer o Banana dormir (pegando uma figura de papel do Banana de Pijama). J1 chega junto de mim, encosta-se e abraça-a. R briga com alunos da outra turma que entram na sala, pede para J1 ir para sua classe ou para sua casa e eles saem. L olha pelo muro de gravetos e uma criança queixa-se de colegas que olham para ele e para sua turma. R diz que não quer saber, que têm sua professora, e que crianças “não fazem nada para a tia ficar contente, não estudam em casa...” Comenta que “PH não sabe uma palavra, só quer brincar...”, e fala para pedir “ao pai ou ao irmão, que sabe mais, prá lhe ensinar.” O menino baixa a cabeça, triste. R enuncia: “a tia não está brigando, está conversando... Vou dizer para o A, que gostava de estudar, vir para a escola e deixar de vender verdura no sol - saiu da escola para vender verdura porque não tinha dinheiro para vocês comerem, e dizer para o T ir vender verdura... Pode ir embora para correr bem muito. Amanhã vou falar com sua mãe, você tá muito danado... Deixe de brincar na hora errada, T...”

• 12ª Sessão

Quando chego ao *Projeto 4 Varas*, crianças aproximam-se, uma delas com lábio leporino. Pergunto-lhes por que não estão na escola e explicam-me que é à tarde e que está em greve. Peço a uma delas para me ajudar a levar um banco que trouxe para a escola e ela o faz, quando então lhe agradeço e lhe dou dinheiro. Aviso para M sobre o banco (que L beija) e entrego também folhas para borrão à R, cuja

turma está na palhoça, onde orienta os alunos sobre a tarefa, quando um deles se zanga. Formam palavras com pedaços de sílabas feitas de cartolina. Alguns deles fazem os deveres sentados no chão, apoiando-os sobre o banco. R pede para aluno que não se zangue (ele se isola), declara que ela não brigou, só disse para não fazerem o dever por ele. Mostra-me retratos das crianças e fala: “se você quiser passar o tempo...” Hoje há oito alunos na turma. “Arranjei babá...”, um deles anuncia, referindo-se às sílabas que forma. R briga com criança que chama outra de abestada, diz que é para chamá-la pelo nome e que abestada é quem tem problemas. Alunos brincam com as fichas de sílabas, pondo-as amontoadas nas mãos de um colega e depois jogando-as para cima. Crianças vêm ver os retratos que estou olhando, uma delas fala que “a tia deixou”, mas R a chama e digo para irem estudar. R elogia um aluno, referindo-se a sua tarefa. T segura uma folha de papel com comercial de uma loja, onde há pessoas com roupas íntimas. R pergunta se é dele e o menino declara que sim. Peço para ver o papel, T vem ver os retratos novamente e falo para ir estudar. Ele enuncia: “...já terminei”, mas digo para ir estudar outra vez. R verbaliza (junto das crianças que montam palavras com os cartões onde há sílabas feitas de cartolina): “...H, você quer merendar?” O menino responde, rindo: “tô com fome, tô com dor de barriga...” Ela informa: “daqui a pouco é o recreio...” Um colega enuncia: “tia, tem até meu nome aqui no meio...” Alunos perguntam para R se existem palavras formadas por sílabas estranhas (citam-nas) e ela responde que não. J (uma adolescente) está com batom e colar. Crianças dizem: “tia, não deu certo, não, palavra com... O meu deu... Minhas coisas estão tudo rasgada... Tia, aqui é dona, tia?... Legal, eu fico sozinha... Ela não deixa, não... Ela deixa... mas eu não vou fazer no meu caderno, não...” R indaga: “por que?” Palavras vão sendo formadas com sílabas por R e crianças, que se sentam no chão e parecem gostar do que fazem. T está sozinho, olhando um livro sentado no banco. Quando J (uma adolescente) chega perto de T, que está deitado no banco e olhando o livro, este lhe pergunta: “terminou, J,

sabe não? Eu também não sei, não...” Indago: “T, você é irmão da J? Ele responde: “é... tem cinco irmãos...” J circula pela sala e vai até à porta. R pergunta para ela se fez a tarefa e T diz: “ela não sabe, não, tia...” J senta junto de mim e olha para fora. Uma criança vem ver os retratos outra vez, digo então para R que estão ótimos, devolvo-os e pergunto se as vozes e cantoria ouvidas advêm de alguma igreja. Ela explica que vêm de uma igreja de crentes que fica na casa da esquina, indicando-a. Um aluno dá cambalhotas, segura pedaços de malha amarrados em forma de círculo e fala: “vou fazer...” Duas crianças colocam-no atrás dos tornozelos ficando uma em cada ponta dele. Um colega vai pulando com um pé só, com a espécie de corda no tornozelo sendo segura por outro aluno que segue atrás. Outras duas crianças põem agora o cordão nos quadris, enquanto uma terceira pula em cima, no meio e nos lados dele, e vão mudando de posições. R avisa que “não haverá merenda hoje porque nenhuma mãe veio fazer.” Uma criança verbaliza uma desculpa: “minha mãe não veio porque vai fazer o almoço do pai, que trabalha...” Chegam alunos da outra turma. R pergunta para crianças se a mãe está doente de catapora, se perdeu o emprego, e lhes pede para “não tirar mais coisas da tia”, informando que “se quiser lápis ou outras coisas” ela dá, se pedir. Alunos sentam-se no palco e brincam com um jogo. Um deles chega junto de mim, olha-me, saúdo-o e ele ri. R vê retratos com crianças e brinca com elas. C deita-se no chão, num canto do salão e R pergunta se é ele. Alunos passam para fora através de pequenos espaços que existem entre os gravetos que formam a parede da palhoça. Muitos deles estão em volta de R vendo os retratos, e ela identifica pessoas: “...ó o S... a nossa rainha... da faculdade... saiu do colégio... deixou de estudar, foi? ...nua, pelada, sem calça, osso...” Uma criança pega retratos e diz: “...aqui é a merenda...” R interroga: “merenda?” Alunos perguntam sobre pessoas. R pede para trazerem a vassoura. Fala que está envelhecendo e que uma criança está ficando mais bonita “porque não agüenta mais com ela no braço.” Alunos negam, contudo, que esteja envelhecendo. Correm e

um colega vem atrás arrastando no chão as chinelas, que coloca em cada mão. Riem e gritam. R briga com eles e pede para não saírem. Enunciam: "...água de côco... não dá prá sair, não..." R informa que vai ver como M está. Crianças menores se agarram e uma delas se queixa para mim, rindo: "oh, tia..." Balanço negativamente a cabeça e pergunto se são irmãos, condição que um deles confirma. A criança que reclamou vai para trás da parede de galhos e chama outra vez: "tia..." Respondo: "oi" e olho para ele. Alunos passam para fora da sala através da parede de galhos e dizem: "...estão fugindo... a polícia vem aí..." Um menino com a camisa cobrindo o rosto e deixando só os olhos à mostra, juntamente com colega, agarram T, o derrubam no chão e ele queixa-se: "olha aqui, tia, aí..." Explico que suas professoras são as outras e um deles pergunta: "o que?" Repito a explicação; agora é T que agarra o menino com a camisa na cabeça, mas depois é agarrado e derrubado novamente pelos dois colegas. O menino com a camisa no rosto verbaliza: "...festa de relâmpado... vai pegar a gente..." Entra na sala, dá cambalhotas e cai no chão com o rosto para baixo. Crianças saem e entram, gritam e repetem palavrões: "...filho de rapariga... nem me pega... te amarro... bá..." Algumas continuam lutando. Agora dois meninos prendem uma menina (agarram-na, um de cada lado, pelos braços). Uma criança enuncia: "vai soltar ela ou não vai?... Ninja americano..." Alunos vêm lutando e caem em cima de mim. Peço: "esperem..." Um deles fala: "desculpe...", e outro diz: "tia..." Ouço um choro sentido de um deles e vejo vários outros a sua volta. Contam que um menino amarrou o que chora. Um deles me chama outra vez de longe: "tia..." A criança que chora se encontra amarrada com um cordão bem apertado ao corpo, no qual vejo marcas. Pergunto se foram feitas pelo citado cordão, mas colegas declaram que não. Abraço e consolo a criança, que chora, digo que não foi nada e sugiro que vá brincar, mas ela continua chorando. Colegas avisam que "a tia está chamando" e vão até sua sala. Há muito barulho e gritos que vêm

da igreja dos crentes e pergunto para crianças o que é. Uma delas diz: “é prá o babão ouvir...” Indago: “quem?” Ela, porém, não responde.

Vou para a sala de aula, saúdo E e elogio seu dever. Pergunto se foi ela que pintou e esta, com o dedo na boca, responde timidamente. Sento-me na sala sobre o banco que trouxe, L me entrega folhas e segura um grande ramo e um baralho (com o qual brincavam no recreio). Uma criança olha para o banco e colegas perguntam se vou ficar lá, informam que R está na palhoça e um deles pede para eu ficar. M ri e diz que mudam muito. Falo que não tem nada, pergunto pelos desenhos das religiões e ela explica que está com R. Chego à palhoça e R está lá com as crianças. Peço os referidos desenhos; ela informa que estão na sua mesa e digo que depois os pego. Alunos verbalizam: “...hoje vai passar na tv...” R pergunta o que é e reclama deles por conta da brincadeira na qual brigam, explicando que é perigosa, que “amarrar uma criança pode fazê-lo morrer...” Questiona se um menino é bandido, “porque bandido é quem mata e rouba...” O menino afirma que não o é. Ela indaga ainda “onde viu” e se o pai já foi preso. Alunos contam que “é Ninja americana na tv...” R explica que “na tv é de brincadeira...”, mas eles discordam: “é verdade...” R continua: “Van Dame está preparado para lutar, tem colchão para não se machucar, aqui é no cimento... Só peguem os pequeninhos para ser polícia, nunca para ser ladrão, se não acabo o recreio. Quem anda com cabeça enrolada é quem?” Crianças respondem: “é bandido... de gangue...” R interroga: “tu é bandido?” Menino diz: “eu, não... Meu pai foi preso, deu um murro no guarda (um colega ri)... Não tenho pai, é separado...” R pede aos alunos para lerem, alguns deles riem, ela elogia uns e critica outros, como H, a quem diz para melhorar a letra. Ele retruca: “é por causa da borracha... preguiça... Hoje eu se acordei às cinco horas, de madrugada, mode vir prá o colégio... Eu custo porque a minha mãe mandou... Eu tomo banho, lavo a boca, vejo desenho...” R pergunta se já andaram de ônibus, se já passearam, “porque terça irão para o passeio. Fala: “Jl, só

anda de bicicleta com teu pai...” Uma colega justifica: “ela vomita... R quer saber: “tu enjoa?” Alunos enunciam: “não... Só fui prá Santa Quitéria, onde a vó mora... Já andei dez vezes de ônibus, de carro... já vi luzinhas com nome das lojas no centro... Nunca andei de carro, só de ônibus... Já andei de carro também...” R mostra um livro onde há a figura de uma cidade e diz que passarão por “lugares onde um monte de gente, carros, prédios, padaria...” Indaga: “sabe o que é padaria?” Crianças respondem: “é onde tem pão... É bom demais...” R fala de calçadas e orienta sobre sinais de trânsito. Fala para uma criança ter cuidado para não quebrar os óculos de outra “porque é muito caro.” Um aluno da outra classe traz um recado de M. A porta vai fechando impulsionada pelo vento, tento impedir e R pede para T abri-la. Pergunta quem já foi ao Centro e várias crianças dizem que sim. Uma delas segura um pequeno envelope feito manualmente, pintado e com um cordão, como se fosse uma bolsa. R avisa, mostrando os desenhos do livro, que pessoas que nunca foram ao Centro verão uns prédios bem altos e baixos e o comércio de lojas. Uma criança revela, apontando para uma figura do livro: “eu já vi umas casas assim...” Uma menina se queixa de H, que cutuca colegas e a acusa. R verbaliza: “deixa ele comigo, tem o passeio...” Fala de trem e para não passarem no trilho quando vierem. Alunos complementam: “senão mata... mata não...” R enuncia: “P vai andar pela primeira vez de ônibus... Alguém enjoa quando anda de ônibus?” Um deles diz: “a tia vai levar limão...” R fala ainda: “quem enjoa vai ter que levar um saco, senão suja o ônibus...” Discorre sobre viadutos, pergunta quem sabe o que é. Uma criança define: “é um morrão assim com um buraco para as coisa passar...” T fala algo ininteligível para J (a adolescente sua irmã) e baixa a cabeça sobre a pasta que está em cima de suas pernas. Um aluno verbaliza: “tia, a ponte vai cair e vai matar muita gente...” R pede: “senta, preguiça...” Criança repete: “...preguiça...” R critica: “não bota a mão no pé, PH... Coisa feia, você bota a mão no pé e cheira a mão suja... Pára, PH...” Um aluno comenta: “a tia tá ficando rouca...” Ela diz para não pôr a cabeça para fora

do ônibus, explica que está falando para as menores, que nunca andaram de ônibus.” Crianças revelam: “eu tô com fome, eu quero merendar, eu quero almoçar a minha tapioca seca.” Um colega também repete que quer ir para casa merendar, que está com fome. Alunos têm dedos nas bocas e outros contam que no ônibus há bancos para deitar. R avisa: “nesse não tem, não... Já querem dormir?” T deita no banco. R passa dever no qual devem desenhar o centro (da cidade). Uma criança enuncia: “...lojas lindas...” R pede para contarem histórias, alunos falam que não sabem mas um deles verbaliza: “a galinha choca... A Branca de Neve... Lá vem a bruxa... deu o veneno prá matar... a maçã... deu uma maçã envenenada... o príncipe deu um beijo... ela reviveceu...” R pede para falar mais devagar e colegas o ajudam a contar a história. Crianças riem quando R pergunta se pode ficar noiva de T. Uma delas responde: “não, porque ele é muito pequenininho...” Ela indaga ainda: “como é se casar?” Uma criança explica: “é... ir para a lua de mel... Onze horas vou prá casa merendar... vou comer cinco pão...” R explica o dever de casa e diz para desenharem a cidade. Alunos enunciam: “olha a casa da tia R, é assim... Vou fazer em casa... Vou fazer agora... Eu não vou fazer nada, não... Vou fazer o Chaves...” J (a adolescente) ri. R avisa que pode sair quem já recebeu o desenho (dado por ela). Crianças dizem “ciao” e uma delas ri para mim. R fala: “...esse eu não posso lhe dar, meu amor...” Um aluno diz: “eu venho cedo por causa que eu tenho que encher os pote...” R conserta: “...você vem tarde...” A criança insiste: “eu venho cedo...” R vai para a sala junto da classe de M, que ainda dá aula. Alunos verbalizam: “cabeça de esgoto... cabeça de...” Muitas crianças chegam junto do carro quando vou embora, pedem dinheiro, as canetas que vêm em seu interior, dizem que estavam pastorando meu carro (e digo: “não é meu, é emprestado”), oferecem rifa para que possam merendar e falam: “...quando eu morrer já deixo minha marca... filho de rapariga...”

• 13ª Sessão

M indaga: “você acreditam em mula sem cabeça?” Crianças dizem: “... o cabelo do Saci é preto...” R (que está sentada no banco que eu trouxe), me pergunta se não vou ver “os trabalhos dos alunos do A” (referindo-se aos seminários apresentados no Salão Terapêutico pelos alunos do Curso de Medicina de A) e respondo que não, explicando que ficarei na escola. Peço para alunos se afastarem e R me dá o banco onde estava, interrogando se não é melhor que se sente perto da porta de entrada. Hoje há vinte e quatro crianças, contando com a turma de M, que também está sentada na roda , formada de modo aglutinado por todos. R conta a história de um livro de capa dura que fala de Emília, Saci e Pedrinho no título da capa. Meninos chegam correndo e alegres trazendo pães e sacos de leite em relação aos quais crianças exclamam: “oba, leite !...” T (um menino) me olha, comenta sobre minha bolsa e avisa para J (a adolescente sua irmã) que já está chegando o recreio. M e R deixam alunos irem, gradativamente, para o banheiro. R conta a história do Saci e uma criança diz: “... ele é bem bonitinho...” R enuncia : “também acho... Saci era uma criança que o pessoal achava que era danado mas que era um menino bom... Vocês acham que existe o Saci? Alunos falam e questionam: “não... E o Pedrinho?” R responde: “o Pedrinho pode existir...” Um deles me olha e sorri. R prossegue: “não existe mula-sem-cabeça... Vocês já viram uma boneca falar?” Crianças respondem: “já, a Maria...” R diz : “ah, a das Chiquititas... Mas é só imaginação...” Uma delas revela: “eu tenho uma boneca bem lourinha que fala...” R enuncia: “... isso aqui é só na imaginação... a boneca da Emília que come, que fala... Por que a gente é quente?” Um aluno fala: “porque nós somos vivo... Quando a gente morrer a gente é gelada direto...” R verbaliza : “iche, então eu sou gelada... Vocês, crianças, às vezes vocês não são danados, às vezes é o que a mamãe diz, mas vocês não são danados... Por isso que digo que têm que aprender a

brincar com os brinquedos de vocês...” Uma delas completa: “não fazer brincadeira pesada... gente morta...” R fala: “não, mulher, não fala em gente morta, não, pelo amor de Deus... Vocês já viram jacaré falar?” Alunos respondem: “não, só no desenho, só na imaginação...” R explica: “então aquelas coisas que vocês vêem na televisão, Ninja, duas pessoas lutando, não existe, é só na imaginação... A tia M, tia R, tia Hilda, podem escrever histórias... Homem do Ninja, tem filmes que não existem, isso é lenda...” Uma criança se levanta e vem me perguntar: “tia, trouxe merenda?” Digo então, abraçando-a: “trouxe.” Outras enunciam: “... minha rede... Tia, canta aquela música (e ela mesma o faz)... e aquela... Sabia que o Piu-piu é só imaginação?...”

M verbaliza: “vou fazer adivinhações para vocês: o que é, o que é, que cai em pé e corre deitado?” Alunos arriscam respostas: “macaco, sombra, gente...” M fala: “não, é a chuva... Segunda: o que é, o que é, tem cabeça e não é gente, tem dente e não é pente?” Crianças respondem: “escova, piolho, alho...” M elogia e declara: “muito bem, a ...acertou...” Uma delas enuncia: “também...” M continua: “o que é que anda com o pé na cabeça? Aqui muita gente tem...” Alunos falam: “eu sei, mas não vou dizer... Piolho, caspa...” M revela: “é piolho, não anda com o pé na cabeça da gente?” R indaga: “o que é que tem coroa e não é rei, tem escama e não é peixe?” M responde: “abacaxi” e R exclama: “acertou!...” M prossegue: “o que é que pula para o ar, dá um estouro e vira pelo avesso?” Criança enuncia: “bomba”, mas M nega e explica: “não, é coisa de comer, vocês adoram...” E integrantes da turma tentam encontrar a resposta: “maçã, uva, pipoca...” M declara: “acertou...” R interroga: “quem sabe adivinhação?” Crianças falam algo confuso e ela indaga: “o que é verde por fora e branco por dentro?” Algumas delas aventuram: mato, ata, cocô...” R elogia: “muito bem!...” E questiona ainda: “quem sabe adivinhação para contar? Uma menina (L) declara: “eu sei, mas não quero dizer...” Outra menina (J1) enuncia: “E sabe, mas não quer dizer...”

Participantes da turma verbalizam: “... copo de leite... pinto... moça bonita não sai daqui...” R quer saber: “quem gosta de leite gelado?” A maioria grita: “eu...” Ela pergunta outra vez: “quem não gosta?” E apenas uma menina revela: “eu.” R comenta: “só uma não gosta, então faz gelado mesmo...” E informa: “pessoal, agora eu vou dar papel e lápis de cor...” Um aluno declara: “eu não quero papel, não...” Ela prossegue: “e cada um vai criar uma história...” Crianças contam junto com R para que se caíem e dizem: “silêncio...” Uma delas mostra um pedaço de massa e fala: “oh o tamanho do cocô, tia, do rato... boca...” Colega enuncia: “pinto... moça bonita que sai daqui... Tia, a borboleta fala?” Há alunos com dedos na boca. Outros cantam e R pergunta “como a música é”, dizendo que não a conhece e eles então a repetem: “pinto... leite em pó... moça bonita que sai daqui... o castelo na janela... *chopp, chopp* geladinha...” Um deles faz um chapéu de papel e pergunta: “quem quer chapéu?” M leva comida para a cozinha. Uma criança vai ao banheiro e chama “tia” (referindo-se à R, que não a ouve e a invoca, então). R pergunta: “quer papel?” E dá um pedaço de papel higiênico para a criança referida. Alunos avisam: “tem gente no banheiro, tem duas mulheres dentro do banheiro”, e um deles olha para o citado lugar (banheiro).

R informa que dará papel e lápis de cor para desenharem, diz que sabe que eles não farão igual ao do livro, que os meninos do A que hoje pintam, fazem cartões, também começaram assim, que “... faz desenhos lindos...” Uma criança fala: “eu não vou desenhar.” R enuncia: “se errarem não precisa usar borracha.” Um aluno pede: “me dá aí a borracha, me dá aí tua borracha, J” (uma adolescente), e apaga o desenho. Outro comenta: “iche, já tá fazendo é o Saci, a menina...” Colegas chegam junto e um deles diz: “todo mundo quer ver...” R avisa: “depois quero ver o dever de casa, o desenho...” Uma criança enuncia: “... tá chorando... é ladrão... casa de chocolate...” R informa ainda: “hoje quem vai contar história para a gente são vocês, que a tia tá rouca...” Fala de crianças no banheiro e explica: “qualquer coisa tu desenha:

... uma casa... borracha...” Alunos conversam, J (uma adolescente) tosse. R diz: “quem quiser fazer história de palhacinho... Cuidado com lápis de cera, vocês estão quebrando muito lápis de cera...” Crianças comentam: “olha, Saci-Pererê é preto, ele é preto...” Uma menina (L) canta: “pinto, pinto, pintinho...” Colega pega lápis, fala: “meu batom” e ri. R verbaliza: “pessoal, isso é trabalho de arte, eu não quero coisa feia, não, eu quero coisa bonita...” Alunos enunciam: “... cadê minha folha?... Peraí, menina... Moça bonita... A J1 não deixa a gente pintar...” R repreende: “ei, J1, é para todo mundo...” E juntamente com M, continua: “é para deixar os outros coleguinhas pegarem nos lápis, viu?...” Uma menina (L) se queixa que outros “não deixam”. R entrega, então, uma caixa com lápis para uma criança e avisa que outras podem vir pegá-los, se quiserem. Alunos dizem para J1: “a tia deixou foi essa daí mesmo... Ela quer só para ela, ela quer só para ela...” J1 choraminga e R lhe fala: “J1, os lápis são de todos os coleguinhas, de todo mundo, só não pode levar para casa...” Uma menina (L) comenta: “os lápis são quebrados...” E R retruca: “mas lápis quebrado pinta também, só não pode levar para casa...” Crianças verbalizam: “... podre... Ele é mulherzinha... Oh os meus tamanco... minha roupa bem limpinha...” R pede: “ponham os nomes nos desenhos.” Algumas delas enunciam: “bandeira do Brasil... foi o primeiro...” R explica: “pessoal, isso aqui é uma história... Vocês vão contar para mim...” Diz para não fazerem desenhos feios, mas bonitos. Um aluno fala: “o Saci andou pelo mato...” R verbaliza: “os desenhos estão tão interessantes que acho que vou levar para casa para fazer um quadro... Desenha o Ninja... Merenda? A tia vai já dar...” Uma criança com o dedo na boca me olha e outra fala: “de novo, J1? Dá ao menino, dá... Pega, pode pegar... Vou dizer para a tia...” Outro aluno com o dedo na boca olha para mim. Um colega enuncia: “...menino réi... a borracha dela, da menina...” E outro fala ainda: “guarda aí a borracha... da tia” (e ri). Um integrante da turma tem a bolsa pendurada na frente do corpo e vai até a porta de saída. Outro revela que quer ir embora e choraminga, mas R vai buscá-lo e diz

que “não pode agora.” L (uma menina) chega até onde estou e verbaliza: “a tia vai trazer bolacha no dia do passeio? Vou levar dois pacotes de bolacha.” Falo: “pode ser”, e a abraço. Ela acende a luz e colegas avisam para R, que a repreende. A citada menina chega até J (uma adolescente), que desenha, e indaga: “tu não sabe fazer teu nome, não, é?” E repete a pergunta, mas J não responde. Alunos acendem a luz e R briga e diz: “... frutas...” Um deles enuncia: “eu também quero comer...” Outro chega até onde estou e fala com a boca cheia de bolacha e rindo: “meu nome...”, e aponta para o que escrevo. R verbaliza algo sobre cores, avisa que crianças podem sair e pergunta para uma delas “por que não fez” (a tarefa). Um participante da turma interroga R: “tia, pode sair?” E ela também questiona: “terminou...?” J (uma adolescente) sai com uma pequena bola, seguida por colegas. J1 mostra seu desenho e fala: “oh, tia, eu fiz... aqui tem lápis, oh, tia... outro lápis...” E entrega-o para. Ela (J1) e outras crianças continuam a pintar. R elogia o desenho de uma delas: “está lindo...”, me pergunta que horas são e espanta-se quando digo.

Alunos vão para a palhoça, jogam futebol e outros olham, sentados no banco. Um deles rói as unhas e outros correm até uma casa mais distante. R diz: “... não é para bater, J (uma adolescente)...” Uma criança chora cercada por colegas, falam que caiu, vou saber o que é mas M vai acudí-la e volta segurando um menino pelo braço. Pede que parem o jogo porque “agora vão merendar...” Alunos vêm para junto de mim, falam algo incompreensível e um deles se senta ao meu lado e fica fazendo uma pequena bola de massa. Crianças enunciam: “tubarão... se bronzeando...” Duas delas chegam segurando outra e uma diz: “...preso...” Merendam leite, pão e verbalizam: “... tia, quero mais... leite... Tia, me dá... Tia, eu quero mais leite...” Uma mãe de aluno ajuda M a servir o lanche. Pergunto se distribuo as bolachas que trouxe ou se deixo para depois e M fala que “deixe para segunda”, que pensaram que eu fosse “assistir os alunos do A. Explico, então, que “lá é importante, mas minha pesquisa é

aqui.” Uma criança enuncia: “se a tia perguntar por mim diz que eu fui para o Guaxilito...” C (um menino) come o pão deitado no banco de cimento, outros meninos jogam futebol e J (uma adolescente) segura uma pequena bola. Colega verbaliza: “... brinque com a J (uma adolescente)...” M pede: “T (um menino), brinque direito...” E (uma menina) senta-se calada junto de mim e olha meus escritos. M diz para uma criança: “... é *espirulina*...”, e esta comenta: “eu acho é bom...” M replica: “eu acho é horrível...”, ri para mim e pede para J (uma adolescente) ajudá-la a carregar os copos (para a cozinha). Uma criança deita de frente no banco e outra olha para fora da palhoça, através dos galhos que formam sua parede. Colegas agarram outro como se o prendessem e M enuncia: “... não vai dar porrada, não...” Aluno se deita de bruços no banco da palhoça, outro come *cheetos*, outro segura uma chinela e fala: “... chinela...” J1 põe na boca um pedaço de cano de plástico. Um menino me pergunta: “tia, essas folhas são limpas, né?...” Digo que sim. Crianças verbalizam: “... fica aí... e diz palavrão... bate na mulher...” Uma delas olha o que escrevo e sorri, sentando-se junto de mim. Outras ainda enunciam: “vai fugir, fuge, fuge... Lá vem ele...” Gritam e correm. E (uma menina) senta-se junto de mim com o dedo na boca. Saúdo-a mas não me responde. Pergunto se gosta dessa brincadeira de correr e diz que não; indago se gosta de bonecas e confirma com um movimento de cabeça. Um aluno fala: “... me salva...” Muitas crianças correm e outra ri, olhando-as, sentada. Circundam o tanque com peixes e gritam. J1 brinca com uma bola. Uma delas pergunta para E (uma menina) sobre massa e outra senta-se junto dela. Outra ainda me olha e um colega se senta junto de mim. R indaga se a criança chorava. E (uma menina) chupa o dedo sentada junto de mim e um colega, que tinha saído, senta-se novamente perto de mim. T (um menino) também se senta ao meu lado. Saúdo-o, me olha e sai. Um menino corre em cima do pátio de cimento, outro brinca com um graveto, outro ainda cai na areia e irmão o ajuda. Quer apagar colega correndo, cai outra vez e irmãos (ele é o mais novo

deles) o ajudam. Um deles carrega-o no braço e coloca-o na área de cimento, mas ele corre novamente para a areia. Integrantes da turma chegam até onde estou, pegam em meus papéis e dizem: “ela escreveu muito, não é?” Pergunto se são irmãos, se são irmãos também do pequeno e eles confirmam. O que fica mais tempo junto de mim denuncia: “derrubaram a menina...” Indago: “o que?” E ele repete: “derrubaram a menina (J1 está caída no chão). R avisa que terminou o recreio. Uma criança aproxima-se de mim e me olha. Um menino (C) me pergunta se hoje não trouxe bolacha e digo que não, que já merendaram. L (uma menina) chora. M está com as crianças que bebem água e fala para alunos irem entrando na sala. R enuncia: “hoje já brincaram muito, acabaram com as bananas do J (comunitário que atua no *Projeto 4 Varas*)... Não tem mais água para beber. B, guarda esse estilete, isso aqui corta, é mesmo que uma navalha.” J (uma adolescente) e colegas seguram uma bola. Uma menina brinca com suas pulseiras coloridas e muitos de seus colegas têm as mãos nas bocas. Um deles verbaliza: “a palavra é... silêncio!... Outro tem um boné na cabeça, e outro ainda faz a ponta de um lápis e segura um caderno. R e M os convocam a cantar: “... eu perdi o dó da minha viola... é muito bom dormir, é bom, camarada, é bom, minha gente, é bom... eu perdi o mi da minha viola... é muito bom miar... eu perdi o sol... eu perdi o lá da minha viola... lavar é muito bom, lavar é muito bom... eu perdi o si da minha viola, silêncio é muito bom, é muito bom, é bom, minha gente...” R e M pedem para crianças se aquietarem e para C (um menino) fazer silêncio. Ele, porém, continua batendo na mesa e colocam-no, então, de castigo, sentado na outra sala. R mostra duas bananas verdes e explica que não era para tirá-las, reclama que “mataram a banana” e informa que “não é para mexer naquelas bananeiras que é do J” (que, além de ser integrante do projeto, é pai de uma aluna da escola). J1 (uma menina) ameaça: “o meu pai briga...” Crianças acusam outras e R diz que J dará “cascudo” em quem tirou e ela vai deixar. E enuncia ainda: “se arrancasse cabelo, cortasse pernas de vocês, vocês gostariam? E não

é para se pendurar no tanque porque é fundo, pode cair e morrer... Morrer é muito ruim, vai para um lugar que ninguém sabe onde é, sem o papai e a mamãe..." Uma criança fala: "... vai para o céu..." M retruca: "se for bom vai para o céu, se for ruim vai para o inferno e lá tem fogo..." J1 (uma menina) declara: "minha vó morreu e foi para o céu..." R verbaliza: "... outras tias... está cheia de moscas, deve estar suja do recreio... Estou rouca, não posso... Vão contar histórias para tia R (ela própria), tia M e tia Hilda..." L (uma menina) indaga, rindo: "tia Hilda?" E R confirma: "sim, ela (e aponta para mim). Olho para L e sorrio. M pergunta sobre desenhos, mostra-os para a turma e alunos discorrem sobre eles: "sítio, Saci-Pererê, casa, boneca loura que fala e canta (M questiona: "isso é loura?" Há outra cor na gravura e crianças afirmam: "não...), Saci Preto." M interroga: "não quer falar, não?" Uma criança cai e outra grita: "êrra..." M diz: "vamos tentar adivinhar por que a V não quer falar... Não quer falar, não?" A menina declara que não com um aceno de cabeça. M enuncia: "para de arrastar a mesa... Desenhou uma casa para a mãe dela... bonita..." Um integrante da turma canta. M verbaliza: "menina, se vocês virem o desenho do T ..." Aluno comenta (sobre seu desenho): "tá feio..." Mas M o elogia: "lindo..." T (um menino) explica: "... é o Saci e a perna do Saci..." Um outro menino está em pé sobre uma carteira. R briga com uma criança que imita outra colocando o pé sobre uma carteira e batendo num colega. Criança põe, outra vez, o pé sobre uma carteira. R declara que não falará mais porque está rouca e afirma que "se perder a voz não terão mais professoras." Uma menina faz uma bola com suas pulseiras e a joga para cima, segurando-a. T (um menino) pede: "tia, me dá uma folha?" Digo que precisarei delas, senão faltarão." J1 (uma menina) indaga: "tia, hoje trouxe bolacha?" Respondo que não. T conta que darei folha para ele, colega afirma: "ela vai me dar" e outro nega: "é não." Explico, então: "entreguei para as professoras, que darão para vocês." M e R dizem: "faz de conta que você é a tia, a professora, e vai contar sua história... Pessoal, silêncio..." R enuncia ainda: "estou

ansiosa para ouvir a estória da L” (uma menina), que revela: “desenhei uma árvore, um Saci..., um sol.” Colegas pedem: “fala alto...” M indaga: “você não ouviram? O que ela disse?” Crianças repetem, então, o que L havia dito. M informa: “o... agora vai ser o professor.” Alunos enunciam: “... quero ir para casa... tua irmã (e aponta para uma menina que surge na janela pelo lado de fora)...” Integrantes da turma olham revistas da Avon, um deles brinca com massa (que põe em cima do olho), outros conversam, L (uma menina) vai até a outra sala e R pede: “M, olha quem está pegando no estilete para mim...” M briga com L e aluno avisa: “vou mijar.” Crianças vão ao banheiro. J (uma adolescente) tosse e fica em pé, um menino tenta encher uma bola com a boca e colega põe os pés em cima de uma carteira. Aluno fala: “vou mijar... tá mijando...” M informa que “daqui a pouco” sairão. R faz os deveres dos alunos, M me pergunta que horas são e comenta que está cedo. R diz para cantar música com os alunos, pergunta-lhes qual a história (desenho) de que mais gostaram. T (um menino) pega em minhas folhas, comenta algo e pede à R uma folha para levar para casa. R indaga: “folha?” T diz: “não, folha...” R fala (quando então crianças silenciam): “não sou tia M; quem não fizer silêncio vai ficar de castigo aqui...” M e R perguntam para as crianças sobre quais os desenhos de que mais gostaram e algumas declaram que foram os delas próprias. T (um menino) põe o dedo sobre a minha bolsa e um colega chupa pirulito. Crianças olham revistas, uma delas segura um pedaço amassado desse material e outras dobram seus pedaços. R pede para M chamar L (uma menina que foi até C, um menino que está de castigo na outra sala) e ela o faz. R enuncia: “sinto o cheiro de longe...” Diz ainda “que hoje brincam, têm mais arte, pintam mais, têm mais desenhos e menos dever.” Pergunta o que querem cantar e crianças entoam: “ciao... dia santo... a formiguinha... que mistério glorioso... Deus não quer preguiçoso...” R avisa: “vão sair primeiro os mais comportados...” M informa: “podem ficar em pé...” E cantarola: “... fui ao mercado comprar carvão... e a formiguinha subiu na minha mão... e a formiguinha não

parava de subir... bumbum... cabelo...” Crianças riem e M indaga: “quem sabe aquela música que é de roda?” E canta: “... ciranda, cirandinha... Não sabem, não?... Dança, crioula, que vem da Bahia... a bacia é de ouro... não tem vovó, não... Agora vamos a da mãozinha?... e agora eu vou me embora e você também...” E questiona: “por que gostam tanto dessa música, é porque fala em ir embora? Pessoal, só podemos cantar quando estiver perto de ir embora, senão não adianta cantar e ficar na sala.” R enuncia: “pode cantar de novo e dizer para eles irem embora.” M verbaliza: “então vamos cantar de novo e ir embora”, e grita para os alunos se aquietarem. Pergunta por mães e parentes de crianças que podem vir fazer o lanche na segunda-feira, “senão não terá merenda.” Uma delas explica que “a tia tem neném”, que “a mãe trabalha” e que “a vó faz o almoço.” M entrega seus deveres e vai pedindo que saiam. Os alunos dizem “ciao” e um deles me pergunta se o passeio é amanhã. Explico então que amanhã não tem aula, que é sábado, e que o passeio é só na próxima semana. T (um menino) fala algo ininteligível para mim. Meninos brigam e um choraminga (sendo imitado por T) por causa de cinco centavos. Criança fala: “é mil reais.” R declara: “ficarei com o dinheiro para a merenda.” M avisa que tem duas moedas de cinco centavos e R entregava-as então para os meninos, explicando que o faz porque há duas moedas, mas que “não é para criança andar com dinheiro, isso é para seu pai; criança é para andar com pão, bolacha, senão meninos maiores vão lhes dar cascudo e tomar o dinheiro.” Vai dizendo para os alunos irem embora após entregar-lhes seus deveres. T (um menino) me pede uma folha mais uma vez e digo que “não posso”, que “vou precisar delas para escrever.” R comenta que “L (uma menina) está muito danada” e enuncia ainda: “... dá uma doença... câncer... foi arrancar bananinhas do J... Sei que é você que começa as brincadeiras, você é maior... A tia vai ficar muito triste com você e não vai mais gostar de você... Vou dizer para sua vó, você sabe como é ela, ela bate em você... Sua mãe não quer que batam em você... A gente tem que remar de acordo com a maré...”

- 14ª Sessão

Meninos que estão trabalhando na horta gritam quando me vêem: “tia Hilda!...” Saúdo-os dizendo: “oi!” Um homem que rega a horta de longe diz para as crianças não brincarem. Na sala de aula, R explica que mandou os meninos para a horta “para conversar só mulheres sobre nossas partes íntimas.” Pede para as cinco meninas presentes sentarem-se no chão, explicando que “está limpo, que já varreram”, e promete que depois trará tinta para pintarem a escola. Ensina que “temos o que chamam de sovaco, que são as axilas”, e que, “quando se vai ficando mocinha, cria-se pêlo; tem que tirar, senão fica com cheiro de macaco azedo.” Crianças contam: “eu tomo banho quando eu vou dormir... meu pai... rapa...” R indaga: “J (uma adolescente), quantos anos você tem, onze anos?” Ela confirma com um aceno de cabeça. R prossegue: “então J já tem pêlos... Vão também ter peitos... tem que tomar cuidado para não bater...” J completa: “tem que usar sutiã...” R elogia e orienta: “muito bem, J!... Sabe limãozinho que vai crescendo? Então são eles... Pesa, tem que botar um sutiã para segurar...” Uma menina fala: “J já usa sutiã... E outra comenta: “tem mulher que tem peitão...” Colegas riem. R enuncia: “não é para deixar ninguém pegar nos peitos, nas pernas... nem o pai, nem os colegas; só o marido, quando tiver bem velha... Nem amigo da mamãe, nem do papai... Tem homem bom e homem ruim... Alguém já alisou vocês?” Crianças negam e R continua: “quando a mãe manda na mercearia e encontra alguém no caminho...” Uma menina revela: “eu compro as compras erradas...” R pergunta suas idades e fala: “...gosto... Quem menstruou?” Uma colega ri. J (uma adolescente) revela que já menstruou e uma criança indaga: “a J já?” J verbaliza: “...sente dor de cólica...” R enuncia: “como foi? Vamos ouvir a história de J...”, e esta conta: “estava lavando roupa, fui na... e me deram remédio...” R interroga: “teve medo, sabia que era dor de cólica, quem te disse?” J responde: “minha mãe... Ela também tem

dor de cólica...” Uma criança ri. R pergunta ainda: “o que sai?” Uma menina diz: “eu sei, mas não posso dizer. Vou contar para minha mãe...” R declara: “Explique que a tia ensinou porque já tem menina que menstrua na turma. Pode dizer, é sangue. É segredo nosso, meninos não têm.” Uma aluna conta a história da mãe referente à menstruação. Enquanto J revela: “vou no banheiro de dentro”, uma criança afirma: “vou no banheiro de fora.” R instrui: “quem menstrua deixa de ser criança e passa a ser moça... Se tiver dinheiro usa *Modess*, senão usa paninho, lava e não joga fora, senão os bêbados vêem, é sujeira...” J fala: “enrola com papel higiênico...” R elogia e indaga: “muito bem! J, quantos dias você passa menstruada?” J responde: “uma semana.” R questiona ainda: “sua mãe nunca lhe levou no médico chamado ginecologista?” E comenta: “o de homem é outro...” J conta: “levou uma vez, de ouvido...” R orienta: “tem que levar porque às vezes não é nada e às vezes é alguma inflamação... O que faz quando está assim?” J declara: “nada.” Uma criança revela: “minha tia menstruou dentro de uma casa, estava com uma roupa branca e uma mulher avisou...” R avisa: “M está perto de menstruar...” Meninas se levantam, rodam e correm na sala. R chama-as e informa que “não terminou”, que “faltam só cinco minutos para brincarem.” E continua: “não precisa ficar com vergonha e com medo de ir ao médico... Isso é importante, se chama higiene da mulher, vocês, que estão ficando mocinha, têm que ficar limpa, cheirosa, senão quando for namorar o namorado acaba o namoro...” Uma menina de fora ouve a conversa da porta. R enuncia ainda: “não precisa ficar com vergonha dos homens porque eles vão casar quando ficarem grandes e terão filhos homens e mulheres...” Uma aluna conta, hesitante: “tem um homem perto da minha casa que é sem-vergonha...” R continua: “tem que rapar o braço...” Uma criança relata: “quando eu era pequena era uma bola, tomava muito mingau...” R enuncia: “entendeu, né? Podem brincar...”

Crianças rodam e caem no chão. Uma mulher chama uma delas no recreio e fala: “ei, filha... dá para levar...” Aviso que trouxe merenda para elas e pergunto se R e M juntarão as duas turmas. R pede para avisar à M que “pode soltar os meninos.” Um aluno diz: “... carrinho...” A turma de M sai e uma criança fala: “... comprar...” R indaga: “vão comprar o que?” Uma adolescente vem se informar sobre o passeio que estão programando para o jardim zoológico e R pede para vir com roupa limpa. B (irmão de J1, uma aluna), entra na sala com outro menino. Saúdo-o, ele ri e responde ao meu cumprimento. Crianças correm e dizem: “cachorro... vai pegar... tubarão... fica assim, colado...” Alunos da outra turma aproximam-se de mim e me olham, mexem na minha pasta e comentam sobre ela. Um deles pega em meu relógio e fala: “tem uma pulseira igual...” T (um menino) me abraça e beija na frente do meu ombro. R avisa que eu trouxe bolachas e as crianças vêm para perto de mim. Pede para ficarem sentadas e informa que eu as distribuirei. Começo a distribuição e elas furam a fila, escondem as bolachas que têm para pedirem mais, dizem que querem mais mesmo com as mãos ainda cheias delas. J1 (uma menina) traz o irmão e fala: “é meu irmão, não ganhou ainda, é um bebê...” Explico que darei amanhã, pois muitas crianças vêm para perto de mim pedir mais bolachas, já que me viram guardar um pouco do conteúdo do segundo saco (que não daria para todos). Repito que darei amanhã, um aluno diz: “J (uma adolescente)..., e outro indaga: “só amanhã?” J1 dá uma de suas bolachas para o irmão. Um papel cai de minha pasta, uma criança apanha-o e agradeço-lhe. R e M vão para a cozinha e conversam sobre o que preparar para a merenda. R enuncia: “uma barata, matem aqui...” Alunos comentam sobre a barata. Pergunto se levarão merenda amanhã (para o passeio ao jardim zoológico) e R informa que levarão “suco e sanduíche.” Ela e M comentam sobre o enjôo de uma das criança quando anda de ônibus e M revela que também enjôa e que levará remédio. R e M comentam ainda que uma criança tinha vindo “toda pronta, pensando que o passeio era hoje.” Falam também

sobre lêndias e piolhos de J1 (uma menina) e lhe dizem que “tem que lavar a cabeça.” M dirige-se a mim com a expressão: “você que gosta de observar meninos no recreio...” e, juntamente com R, contam-me que “J1 é cega de um olho” e que “espera para fazer transplante de córnea.” Perguntam-lhe como foi e ela revela: “eu caí em cima de um pau...” Uma criança junto de nós relata que tem “um pente para piolhos.” Há uma construção no terreno onde se instala o *Projeto 4 Varas*, pergunto sobre ela e R e M dizem que a escola vai se mudar, mas que precisarão arranjar outro emprego. Informam sobre o horário de saída do ônibus (que levará a turma amanhã para o passeio no zoológico): de 7h30min às 8h. M conta que “E (uma menina) não fala”, que já perguntou para a mãe dela, quer saber se já percebi e digo que sim, que notei que ela é muito tímida. Uma criança pede bolacha à colega, que nega e depois lhe dá. R fala com E (uma menina). Um aluno senta-se junto de mim, saúdo-o mas não me responde. Colega chama E para brincar, mas ela não o faz. Um homem que rega a horta diz com um menino: “...seu baitola...” e outro aluno, que brinca dentro da palhoça, repete: “... seu baitola...” Meninos e meninas correm; meninos agarram-nas e puxam-nas para a palhoça. Um menino saúda ao entrar na palhoça: “bom dia...” Alunos dizem: “...B... o que é isso?” Gritam. Um deles senta-se junto de mim, um colega pede que se levante e ele se senta outra vez. Crianças verbalizam: “... lá vem... nem te dou... Eu não tô brincando mais, não... ei, deixa eu ir para o lugar de vocês...” Uma colega fala para E (uma menina): “E, me diz um negócio...” Meninos agarram meninas novamente e um deles fala: “segura ela aí...” Um aluno diz para mim: “ tá calor...” R enuncia que “não tem água, mas vai ter... vai botar...” Pergunta para uma criança por que tem o rosto ferido e olheiras roxas; indago se foi uma pancada e a irmã declara que não, explicando que “foi uma queda.” Aluno verbaliza: “... ele cagou nas calça... Vou dar um murro no teu irmão, viu, J (uma adolescente)?... revólver... gaiatinho...” Crianças chutam chinela e uma menina fala: “peguei tua chinela, J...” E ri. J enuncia: “ ... vou te convidar...”, e

balança os quadris. Meninas vêem livros e uma delas diz : “... ficou lindinha, não ficou?... tá tão feia... Deixa eu ver, deixa...” Meninos caem no chão, dois agarram um terceiro. Uma criança fala: “J (uma adolescente)... é para comprar uma chinela...” Colega verbaliza: “fecha a blusa...” Outra pega no dedo do pé e mostra-o . R manda T (um menino) vestir a camisa e ele enuncia: “oh, tia, tá suja...” R replica: “falei para você não sujar com areia, não rolar no chão e você disse que tinha outra; agora tem que vestir...” Ele o faz e R pede para crianças da outra turma pararem de brincar e irem para a outra sala porque está muito quente.

Os oito alunos que hoje estão presentes se sentam no chão da palhoça e R pergunta sobre desenhos da família e comunidade e também em que seus pais trabalham. Um dos integrantes da turma revela que o pai é mecânico e que a mãe não trabalha; tem duas mães: uma delas, que chama de “Ana Banana” (colegas riem), não sabe onde está. Irmão mora com avó. R indaga para onde a mãe leva quando as crianças adoecem e elas dizem se vão para o posto de saúde ou hospital. Quer saber ainda “o que o médico faz” e uma delas responde: “corta cabeça...” T (um menino) se deita no chão e R pergunta se está com sono. Ele alisa o cabelo de uma menina que também se deita no chão, a qual então se levanta. Ele avisa que vai dormir e R fala que “pode dormir.” Ele informa ainda: “chegou água...” Colega enuncia: “suco de caju...” R questiona: “... teu pai vem te visitar?” Aluno responde: “muito pouco...” Colega diz: “o pai dela é bem magrinho... agora vou embora...” R prossegue com suas indagações: “tua mãe trabalha?” J (uma adolescente) responde: “não...” R então quer saber: “e como é que ela faz para dar comida para vocês?” Aluna enuncia: “fazendo...” R pede para crianças se sentarem e comenta que “quando estão correndo, no recreio, nem se cansam...” Uma delas fala: “cansamos...”, e R indaga: “ai cansam?!...” Interroga sobre parentes de T e informa que agora lerá uma história para eles “sobre pão... trabalho...” Avisa ainda que devem prestar atenção que depois fará perguntas sobre ela. Começa a

ler, me mudo de lugar e ela ri. Aluno pede: “com licença” e R enuncia: “diga”, mas o referido estudante nada verbaliza. Colegas conversam e R pergunta sobre a história. Um deles fala: “Rio de Janeiro...” R diz: “falei sobre comunidade... pessoas trabalham juntas ou separadas?” Crianças respondem: “juntas... separadas...” R enuncia: “separadas? Nessa comunidade as pessoas trabalhavam juntas como nessa comunidade, que se trabalha na horta...” Aluno revela: “tia, eu quero ir...” E ela indaga: “para onde?” E a criança responde: “merendar em casa...” R verbaliza: “depois você vai... As mulheres levam comida para ajudar os maridos no trabalho. As crianças também trabalham, não é como algumas de vocês, que esperam que traga comida... Quando todos ajudam o trabalho rende mais... Como hoje, que meninos foram para a horta e meninas ajudaram a limpar a palhoça.” Um aluno se queixa de uma colega, R declara que o está vendo bater nela com os pés e exclama: “santo!...” Pergunta se gostaram da história (que fala em fazer o pão, em forno e em trigo), uns dizem que sim e um aluno (T) declara que não. R quer saber por que e colegas explicam: “...está zangado...” R fala: “nem sempre se pode ficar dormindo em casa numa rede...” Diz para uma criança ir beber água, pede para ver se já chegou água e enuncia ainda que “só tem um filtro. Pergunta se sabem o que é entender e um aluno responde: “é fazer silêncio quando pedir...” Criança chega, R pergunta se chegou água e ela responde: “só um pingüinho.” R quer saber: “deu para tomar?” E ela confirma com um aceno de cabeça. R diz: “aqui não se pode estragar nada... Tem que ferver a água ou por no filtro porque fica muito tempo embaixo do chão e cria bichinhos...” Pergunta para as crianças de onde tomam água e elas falam: “na minha casa... tem geladeira... minha mãe comprou geladeira... da torneira... não tem filtro... do pote...” R orienta: “já disse para vocês... É para vocês dizerem para a mamãe ferver a água que sai da torneira porque tem bichinhos bem pequeninhos que não enxergamos, se chamam micróbios e com o tempo vai virando vermes, que vocês chamam de lombrigas. Tem que prestar atenção senão não entende,

viu?” Aluno diz: “viu...” Ela pede para um integrante da turma ir atrás de T (um menino) “ver se desceu com a água do filtro, que deve estar brincando...” T chega e comunica que não tem água. Um aluno da turma de M vem gritar na porta da palhoça. R pergunta para crianças que são irmãs se a mãe ferve água e respondem que não. R informa que contará uma história “que ficarão com nojo da água.” Relata então que “uma mulher dizia que tomava água” e indaga: “sabe de onde?” um aluno fala: “da privada.” Ela prossegue: “dizendo que era da Cagece e havia junto um consumidor onde havia fezes, cocô...” Pergunta se conhecem “Superzon” e diz para um aluno que mexia nos tamancos de uma menina que “pode calçar os tamancos de uma colega; homem também usa, mas pode cair.” O menino retruca: “não sou nem viado...” R questiona: “o que é viado, não é um animal?” Criança explica: “é quando homem beija um homem...” R pergunta: “e pai não beija filho?” Aluno diz: “é na boca, usa brinco...” Ela interroga outra vez: “e artista da televisão não usa?...” Uma menina pinta o caderno. R fala para T e PH (meninos que têm irmãos na turma) se aquietarem e pergunta se o último (PH), “quando era pequeno, caiu.” H (seu irmão) responde: “não, ele apanhava de panela...” Ela indaga novamente: “era aquela outra mãe que batia?” Criança diz: “era...” Ela pergunta: “dói?” Aluno verbaliza: “dói não, tia, batia na parede... Meu pai só batia assim, oh (e demonstra como o pai fazia dando tapas, com violência, no ar)... Agora é a minha mãe...” O irmão explode uma bola de soprar e R (diretora) briga: “o que é isso?!... É a segunda vez... Teu pai está batendo em ti? Você não era assim, não gosta mais da escola?” Crianças falam: “quero ir no banheiro... Quero ir para casa...” R indaga: “fazer o que?” E enuncia: “pode ir, diga à sua mãe que deixei ir...” Distribui massa de modelar, diz para as crianças fazerem “qualquer coisa” e avisa que quer falar com PH e H (que são irmãos). Um aluno pergunta pelo dever e ela explica que ainda vai passar, mas que ele está querendo ir embora. Meninas vão brincar de massa do outro lado da sala e verbalizam: “... tem que enrolar, é muito grande... fora...” Um

aluno da turma de M conversa com integrante da turma de R na sala, mesmo que esta o tenha mandado voltar. J (uma adolescente) brinca de massa junto de mim. R conversa com PH, pergunta sobre seu desenho no caderno e ele diz: "... velho..." M vem atrás de aluno em relação ao qual diz: "chamar é diferente de vir buscar", após um colega tê-lo avisado de que ela o tinha chamado. R, contudo, enuncia: "deixa ele aí..." Pergunta para PH o que faz em casa, se fica só na tv, se gosta de filmes como "Os Dálmatas", que trará para assistirem e H enuncia: "Van Dame..." R declara que não está falando com ele e elogia os bonecos que desenha. Uma avó chega e R informa que quer falar com ela, que há muito tempo não conversam, e pergunta sobre alguém doente. Entra na palhoça um casal de repórteres e R concede uma entrevista para a moça, discorrendo sobre a escola. A avó começa também a falar, participando da referida entrevista e R apresenta-a, então, para a jornalista, que começa a entrevistá-la. R me apresenta à repórter e diz que sou psicóloga. Chama crianças para baterem retratos na horta e elas posam para as fotografias. Uma delas aproxima-se e me pergunta se tenho bolacha. Explico:" as que tinha não davam para todos e trarei mais depois." A moça vem me fazer perguntas sobre minha pesquisa, deseja-me boa sorte e, juntamente com o fotógrafo, agradecem (o que também faço) e se retiram.

• 15ª Sessão

As crianças estão todas prontas para o passeio (de ônibus) ao zoológico. Elogio-as, dizendo que estão todas bonitas e uma delas me fala que a tia disse que era para eu ir também, e não ficar aqui. R fala para as crianças não ficarem com facas etc. Diz que dará "crachás com o nome do Projeto e o telefone" e que "se quiserem ir para o banheiro fazer xixi, fazer cocô," que "façam agora porque lá perderão tempo se ficar no banheiro e não ver os bichos" e terá que segurá-los. Uma criança diz: "quero mijar..."

Há uma avó e parentes adolescentes das crianças também na escola. R diz que não quer que as mocinhas fiquem em turma de longe, que J é para ajudar, é uma segunda tia, já está mocinha, "é para ficar junto da tia." Avisa que fará chamada "e também dentro do ônibus; se não responderem vão ficar lá." R manda chamar J (uma adolescente) para dentro e diz que não sabe o que ela quer lá fora, que a brincadeira é aqui dentro. Briga com uma menina que "só vem para a escola quando tem passeio", ressalta que já tinha dito que "não precisava ter caderno para vir para a escola que ela arranjava." Avisa ainda que "no fim do ano terá festa com bolo e presentes." Declara que quer a classe cheia todo dia e não só quando tem passeio. Pergunta "quais irmãs irão," que "deixará irem para ajudar." Uma criança me pergunta se vou para o passeio e um menino (T) diz: "tia, bota aqui também" (e aponta para meu ombro, pedindo para R pôr também a identificação - nome e endereço - em mim). Sorrio e digo: "não precisa, não..." R comenta: "num instante tomaram banho, arranjaram uma roupa para vir para a escola... Dizem que não têm roupa..." U'a mãe vem deixar uma criança (que chega pronta e com pacote de biscoitos) e R informa sobre o "local de chegada" (Farmácia 4 Varas). Um menino (T) e M perguntam se a avó presente irá e ela diz que sim, "para ajudar", e enuncia ainda: "... morreu afogado..." R fala: "quem enjoa fica com dor na barriga, leva um saco, senão tem que limpar o ônibus..."

Vamos até a Farmácia Viva e pergunto se uma criança, que está parada no caminho, não vai para o passeio. Ela fica calada e R diz para ir se arrumar. Mais adiante, contudo, encontramos sua mãe, que declara que ela não vai porque terá que fazer algo. Depois, porém, a criança chega. Um menino (M) e sua irmã também chegam para o passeio. As crianças sentam-se no chão (em frente à Farmácia Viva), esperando o passeio. L diz: "eu enjoô...", e M comenta: "danada..." Uma criança revela que quer "mijar" e M diz: "mijona..." Encontro uma conhecida que diz estar fazendo o curso de massagista, pergunta o que faço lá e explico sobre minha pesquisa. Pede-me,

então, material para trabalhar com crianças e digo que faremos um projeto para esse fim.

A turma, contudo, é informada de que o ônibus não vem porque está quebrado. As crianças, antes muito animadas, voltam então decepcionadas para a classe e uma delas pede: "me dá um lanchinho..." duas garrafas com água gelada, uma jarra com suco e sanduíches iam sendo levados para o passeio.

Os trinta e um alunos que hoje estão presentes entram na classe e R diz que "não é porque não foram para o passeio que ficarão bagunçando, não é para ficarem correndo entre as carteiras e devem se sentar." Uma criança fala: "lá vem o ônibus...", e M retruca: "tá sonhando..." R explica que o ônibus não veio porque quebrou, nem ela nem A tiveram culpa, mas haverá outras oportunidades, já passearam no ônibus. Um aluno, porém, replica: "eu não fui..." R avisa que hoje, terça-feira, a aula acabará mais cedo porque haverá reunião. Declara que gostou que vieram limpos e prontos, sabe que estão tristes e elas (as professoras) também, "a tia M também só quer saber de passear, hoje veio de bolsa e tudo..." Comenta ainda que M não veio, não quer estudar, só brincar de bila, como a mãe, mas ele chega e R indaga: "você veio?" Informa que "M lerá uma história engraçada sobre o zoológico, depois terá merenda e vão para o recreio e irão embora mais cedo, às 10 horas." Crianças pedem: "quero merendar..." Há um mau cheiro na sala, alunos tapam o nariz e dizem: "... peido..." Riem da história que M conta, a qual tem elementos trocados, e respondem sobre ela. Enunciam: "bolo (e repetem)... Tia, quero pintar..." Conversam e gritam. R e M distribuem desenhos e lápis de cor. R fala para se aquietarem e M pergunta: "será que vai dar?" R responde: "dá, tem que dar...", e briga duas vezes com um menino (T). Uma criança tem a blusa no nariz e outra diz: "... peidando..." M fala: "para de bater, T (um menino)..." Uma criança enuncia: "... bicha feia... tu, cabeça de milho..." Um menino (T) bate a cabeça na mesa de propósito e colegas, quando M distribui os lápis,

verbalizam: "quero o verde, amarelo... quero o roxo... me dá, tia... quer não? Tia, eu não quero dessa cor, não... tia, me dá, tia... O que sobrar é meu... Tia, me dá lápis... o meu, tia... vou pintar..." Várias crianças põem as mãos dentro da lata com lápis para tirá-los. Uma delas tem vários anéis coloridos nos dedos. Pintam os desenhos com prazer e conversam. Um menino bate numa colega, que se defende e diz algo incompreensível. Uma criança enuncia: "tia...", e M fala: "eu vou dar dois..." Aluno replica: "não, eu não quero dois, não, eu quero a caixa... Quem quiser lápis venha avançar aqui... J1... lápis ... Empresta aqui, J1..." Pergunto se E é irmã de uma menina e ela diz que não com um movimento de cabeça e colegas também respondem que não. J1 conta: "eu tenho dois irmão..." Várias crianças chamam: "tia...", e uma delas avisa: "tia, acabei..." R briga com elas, fala para esperarem a "tia" sentados. Alunos verbalizam: "tia, me dá um, me dá o lápis de cor, tia... Quem quer mais avança aqui" (frase que um deles repete). Várias crianças avançam para pegar os lápis e M e R brigam com elas. R me mostra o desenho e as perguntas sobre o zoológico e comenta: "... agora não tem sentido..." Um menino vai brincar com um pequeno carro na outra sala, empurrando-o sobre o banco. R elogia a roupa de uma criança (e outra fala algo) e ainda enuncia: "L, só vem de farda... Adora comer lápis... Vai ficar com a barriga bem grande, cheia de verme... preguiçoso... Quem tem merenda pode merendar..." Apenas três crianças comem biscoitos. Comenta sobre as pinturas, elogia a de R, conversa com M e faz perguntas para as crianças sobre suas produções. M e R elogiam J1 (que mostra sua pintura), comentando: "quando a criança quer aprende logo... A J1 está pintando super bem..." R fala: "um elefante bem magrinho... Será que é porque não come bem?" Diz "para explicarem para a mãe que não foram para o passeio porque o ônibus estava quebrado." Uma criança enuncia algo e R verbaliza: "você tem dinheiro para consertar o ônibus? Chega... Vamos já merendar..." M diz: "... calça... ô meninos engraçados... bicho de pé..." R fala: "chinela no pé..." M comenta: "nunca mais

ninguém criou bicho de pé..." R orienta: "não peguem no pé que tem cocô de gente, de cavalo e vou dar sanduíche..." Crianças gritam e uma delas repete: "tem cocô..." R diz: "não olhe para o M..." A professora (M) convida: "vamos cantar aquela música da chuvinha, já que está chovendo..." E cantam: "cai, chuvinha, nesse chão, cai, chuvinha, para molhar a plantação, uma gotinha, duas gotinhas, três gotinhas..." R pergunta: "todo mundo já acabou com os lápis? Eu quero acabar para a gente dar o lanche." Uma criança pede para ir ao banheiro e R diz: "vai... Quem terminou senta que vou dar o lanche..." Indaga: "quem tem lápis ainda?" Um aluno fala: "acabou", e outro canta: "acabou, ou, ou ,ou, acabou..." Entoam, ainda, fazendo gestos: "meu lanchinho, meu lanchinho, vou comer, vou comer, prá ficar fortinho, prá ficar fortinho, e crescer, e crescer..." R fala: "pessoal, vou dar o lanche; quem não quiser o pãozinho todo diz, mas não é para estragar comida porque foi com o dinheiro da tia e a tia não tem dinheiro..." Começa a distribuir os pães, explica que "é com guardanapo para não sujarem as mãos." E prossegue: "isso é patê... com leite, salsicha, maionese... Já comeram na sua casa?... Pessoal, o papel não é para comer não, viu? Quando chegar no papel tira o papel da boca, tá?" Uma criança fala: "falta suco..." E outra completa: "já comeu, quando chegar o suco... É bom!..." R diz: "pessoal, comam devagar, tá?" Um aluno enuncia: "tia, não dá mais para ele não, tá?" M distribui o suco em copos descartáveis e um integrante da turma verbaliza: "de que é? É de caju..." Um outro está no banheiro e pede papel. R fala: "oh, meu Deus... Leva, M, que estou distribuindo os pães..." Um menino (T) me oferece o lanche especial: "tia Hilda, a senhora não quer, não?" Digo: "obrigada." A criança que está no banheiro chama a "tia" outras vezes. R enuncia: "já vai... Tia, pelo amor de Deus... A tia tá levando..." M leva papel e diz: "lavar as mãos..." R verbaliza: "pessoal, isso não é almoço, é só um lanchinho, viu, não é para encher a barriga. Não quebrem o copo... repetir... quero mais um... quer mais não, tu? Tu ainda vai repetir? A tia tá repetindo... Se esperar a tia vai dar... não pode dar muito..."

todo mundo ganhou pão... senta que eu vou dar água... suco não tem mais, a tia fez três vidros de suco..." Um aluno pede: "quero mais... Tia, me dá esse copinho p'ra mim..." R fala: "o copinho pode..." Outra criança requisita: "quero mais pão, tia, quero mais suco..." R diz: "pessoal, se vocês gostaram desse pão é só pedir à mãe para fazer em casa." Um aluno, porém, retruca: "ela não sabe..." M avisa: "não tem mais pão..." Outra criança pede: "quero mais pão..." R fala: "olha, pessoal, já falei que não tem mais, senta; os copos podem levar para casa." Serve água para a turma e pergunta: "quem é que quer mais água?" Muitas crianças gritam e levantam as mãos: "eu..." Uma delas indaga algumas vezes: "e o recreio?" R diz: "oh, pessoalzinho, vocês gostaram de hoje? Não fomos para o pesseiro mas teve lanche, a tia contou história..." Crianças falam: "eu gostei... eu não gostei..." L diz algo que não entendo e pergunto para M o que foi, que explica: "se vai ganhar bolo..." Questiono: "bolo?" M fala: "não é bolo, é pão," e rimos. R informa que não terão recreio hoje e que sairão às 10 horas porque terão reunião com o A. Diz: "os que estiverem mais quietos irão saindo primeiro." M e R oferecem-me pão e suco, aceito-os e elogio-os. R fala que precisamos combinar - "eu, você, M e a Hilda" - o que faremos no dia da criança, e digo que será uma honra planejar com elas sobre isso. Pergunto se me deu a pintura que foi passada em classe e ela diz que sim. Falo que tenho alguns livros sobre como fazer brinquedos de sucata e que depois combinaremos. R diz que, se quiser, posso ir embora. Pergunto se querem alguma ajuda, declaram que não, agradeço e falo "até amanhã."

✓ Diário de Campo

Nessa sessão, destaco os seguintes movimentos do grupo que mais me mobilizaram: 1) a forma amável como me receberam; 2) os desenhos das crianças, revelando fragmentos de suas vidas e possibilitando interação e comunicação; e 3) o

constrangimento geral por conta do sumiço de um apontador, os mecanismos de reparação por parte das professoras, e de defesa por parte das crianças.

(1ª Sessão)

As crianças também lutaram pela sobrevivência, como os adultos, ao aprender a trabalhar na espirulina e horta. O alcoolismo pareceu ser freqüente na comunidade, iniciando-se em idade bem precoce, instigando à violência familiar e causando sofrimento para as crianças, que resistiram falar sobre suas produções gráficas, permeadas pelos dramas reais e cotidianos que enfrentavam.

Trazer merenda (como *cheetos*, a mais freqüente, e biscoitos recheados) parecia dar *status* diante da turma, para a qual alimentos, brinquedos e materiais de higiene eram raros.

(2ª Sessão)

A figura paterna pareceu ter sido destacada por algumas crianças: quando presente, foi idealizada; quando ausente, instigou sofrimento. A fé foi estimulada no grupo e o sustentou. O binômio saúde e doença e as condições deficitárias de existência material também foram revelados pelos discursos. A influência da televisão, em geral maléfica e invasiva, ficou evidenciada.

Todas as referidas situações foram inquietantes mas, primordialmente, o movimento grupal que mais me constrangeu (e também à turma) foi relacionado ao pretenso "roubo" do lápis de um dos alunos. O tema da traição e furto já tinha sido insinuado antes e, apesar das tentativas de reparação ambíguas das professoras, o abalo provocado nas crianças, acusadas de tê-lo cometido, também causou ansiedade na pesquisadora.

(3ª Sessão)

Gostei de saber que fui reconhecida por outros comunitários. A desconfiança (notadamente no que tange ao tema sobre roubo de materiais escolares), a falta de alimentos e brinquedos e a desagregação familiar, que se configuraram em temas emergentes do grupo, não eliminaram, contudo, as possibilidades criativas e lúdicas de seus integrantes.

(4ª Sessão)

Temas revestidos de morbidez foram freqüentes, com destaque para a cena lúdica concernente à violência do despejo policial que desconstruiu não só os casebres mas também famílias e vidas. É importante ressaltar que as crianças se apoiaram mutuamente diante do sofrimento. Revelaram, ainda, alguns matizes da miséria: fome freqüente, falta de assistência médica para os doentes e ambivalência relativa aos pais, tantas vezes omissos e ausentes.

Inventaram jogos com os poucos materiais disponíveis, que transformavam em brinquedos e com eles se divertiam. Observei algumas crianças isoladas e outras que tinham características de liderança.

Foi clara a religiosidade dos comunitários. Admirei sua capacidade para recriar alegria e força por meio do grupo.

(5ª Sessão)

Os temas concernentes à fome, doença, morte, falta de lazer, mitos, fantasias e desestruturação familiar emergiram de forma acentuada, recortando contornos de um cotidiano com múltiplas frustrações e aflições.

(6ª Sessão)

A comemoração do *Dia da Criança*, na escola, revelou a pobreza dos brinquedos inventados e seu uso pelas crianças, essencialmente no que tange à liberação de sua agressividade. Transpuseram para a dimensão lúdica seus dramas diários: "fome, trabalho precoce, ausência de identidade, lazer e perspectivas.

(7ª Sessão)

Comunitários, crianças e professoras aproximaram-se e me reconheceram cada vez mais, fazendo-me sentir aceita e integrada à sua múltipla realidade e, melhor conhecendo-a, passei também a admirá-la no que tange às suas lutas diárias. A conjugação de problemas financeiros (que se revelaram quando os alunos descreveram suas casas e nível subumano de vida, instigador de morbidez psicofísica, e usufruíram vorazmente de simples objetos materiais) e emocionais (expressos nos freqüentes atos violentos que caracterizaram a turma de alunos) instigou os movimentos grupais.

(8ª Sessão)

Houve grande preocupação da turma com a economia dos já escassos material escolar e brinquedos. A agressividade esteve presente na linguagem não só corporal, mas também verbal das crianças. A fome surgiu em cena, configurada na voracidade pela merenda simples. As professoras, que em geral agiram continente e empaticamente no âmbito do grupo, contiveram e sufocaram as possibilidades e necessidades brincantes das crianças, além de constrangê-las em algumas situações, parecendo não haver percebido as tessituras emocionais que engendraram suas condutas. Porém a comemoração pela chuva que caiu nesse dia, rara no Estado, e que sempre simboliza a esperança de colheitas mais fartas, trouxe alegria para todos.

(9ª Sessão)

Os temas de pesquisa apresentados pelos alunos de A, concernentes a relações parentais violentas e problemáticas, facilitaram minha compreensão das crianças no âmbito grupal, quando pareceram reativar, continuamente, cenas onde imperaram não só carência econômica, alimentar e jogos agressivos mas, essencialmente, outras guerras e outras fomes que ameaçavam dizimá-las, perversa e sordidamente, como seres humanos íntegros, desejantes e promissores, no contexto de suas famílias.

As crianças inventaram brincadeiras simples, com as quais pareceram deleitar-se. A presença da polícia, contudo, nas referidas práticas lúdicas, foi caracterizada por atos violentos que causaram sofrimentos e prejuízos físicos e psicológicos para os comunitários. Referiram-se, com frequência, à água, difícil na região árida, atribuindo-lhe um caráter totêmico, assim como também o fizeram com as plantas, que constituíram a horta e o jardim do projeto.

(10ª Sessão)

As crianças manifestaram suas práticas religiosas, desvelando toda sua multiplicidade e diversidade características da comunidade, que encontrou no misticismo apoio significativo para suas aflições cotidianas. Temas concernentes a fome, violência, brinquedos com teor de morte e miséria foram também preponderantes.

(11ª Sessão)

As crianças revelaram-se famintas, inventaram brinquedos com o pouco material disponível, usando-os também como forma de extravasar agressividade, e mostraram, através da novidade em que se constituiu para elas a possibilidade do

passeio de ônibus ao zoológico, quando poderão passar pela cidade, como são reduzidas suas opções de lazer.

(12ª Sessão)

Fantasias (inclusive concernentes à morte e também reveladoras de preconceito racial), fome e sede, brinquedos singelos e agressivos, miséria e violência familiar foram processos que caracterizaram os movimentos grupais.

(13ª Sessão)

Questões concernentes à sexualidade, principalmente feminina, foram discutidas de modo tímido e preconceituoso pela professora e pelos alunos. Problemas inerentes à fome (e à escassez ou ausência de água), doença, desagregação e violência familiares e falta de lazer (referiram-se aos enjôos que sentirão quando forem de ônibus ao zoológico, passeio ansiosamente esperado) surgiram no âmbito dos psicodinamismos grupais.

(14ª Sessão)

Miséria, fome e falta de lazer foram fatores que se destacaram no âmbito grupal. O passeio frustrado ao zoológico também angustiou a pesquisadora, ao perceber o desapontamento das crianças.

(15ª Sessão)