

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Marcello Koch Berg

**QUEM OS FEZ QUE OS CRIE:
um antigo ditado em desuso**

Porto Alegre
2007

Marcello Koch Berg

**QUEM OS FEZ QUE OS CRIE:
um antigo ditado em desuso**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora:

Prof. Dra. Maria Nestrovsky Folberg

Porto Alegre
2007

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

B493q Berg, Marcello Koch

Quem os fez que os crie: um antigo ditado em desuso [manuscrito] / Marcello Koch Berg; orientadora: Maria Nestrovsky Folberg. – Porto Alegre, 2007.
63 f. + Anexos.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2007, Porto Alegre, BR-RS.

1. Criança – Órfã. 2. Inclusão escolar. 3. Fracasso escolar. 4. Infância – Educação.
5. Política educacional – Políticas públicas. I. Folberg, Maria Nestrovsky. II. Título.

CDU – 376.64



“E a explicação que ele dá do estilo que ele escolheu para o seu ensino, e que foi escolhendo, de certa forma, cada vez mais, desse estilo que poderíamos chamar de aforismático, embora não seja bem disso que se trata, a explicação é que o que se espera de um ensino são *efeitos*”.

Contardo Calligaris, sobre Lacan no inconsciente.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a professora Maria Nestrovsky Folberg pelos efeitos de seu ensino e pela disposição, paciência e elegância. Ao amigo Durval pela revisão crítica e demais auxílios imprescindíveis para a conclusão desta pesquisa. Ao meu pai por dizer-me que deveria estudar. A minha mãe pelo apoio desde sempre. Ao Ulisses pelo belo desenho e a ternura indispensável. A Lísia pelo carinho. Ao Hélio e ao Atos pelo exemplo que sempre foram. Aos meus “filhos” Alexandre, Felipe, Gian Carlos, Gustavo e Zé Augusto de Minas Gerais onde concebi a estrutura dessa pesquisa, passeando em semicírculo do Palácio à praça Tiradentes. Ao pessoal da secretaria pela boa vontade e dedicação ao longo destes dois anos. A professora Jeane pela revisão gramatical. A Márcia Camará Fagundes pela poesia em minha vida. A CAPES por ter-me dado a oportunidade de realizar este trabalho. Ao Conrado e ao Gilmar pela assessoria na informática. Aos colegas do PPGEDU, em especial ao Celso e a Rose pelos bons momentos que passamos juntos, a Maria Marta Heinz e Jaqueline Tomédi pelas ricas contribuições.

RESUMO

BERG, Marcello Koch. **Quem os Fez Que os Crie**: um antigo ditado em desuso. – Porto Alegre, 2007. 63 f. + Anexos. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2007.

Este estudo tem como objeto a relação entre orfandade e educação. Mais especificamente busca explorar as conseqüências da falta de uma ou mais figuras parentais para a criança e seus efeitos na educação. Busca pensar as possibilidades de permanência das funções materna e paterna ante a ausência ou substituição das figuras da mãe e do pai.

A pesquisa desta relação vai à guisa de questionamento sobre o enquadramento deste público na educação inclusiva. Justifica-se falar em educação inclusiva para jovens órfãos.

Além disso, analisa as causas do fracasso escolar e seu embricamento com a orfandade.

Por fim, convida a pensar em alternativas que possibilitem a igualdade de possibilidades educativas e sociais para crianças que apresentam diversidade familiar.

Palavras-chave: **1. Criança – Órfã. 2. Inclusão escolar. 3. Fracasso escolar. 4. Infância – Educação. 5. Política educacional – Políticas públicas.**

RÉSUMÉ

BERG, Marcello Koch. **Quem os Fez Que os Crie**: um antigo ditado em desuso. – Porto Alegre, 2007. 63 f. + Anexos. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2007.

Cette étude a comme sujet le rapport entre les entantes orprelin et l'éducation. Plus precisement il cherche à explorer les conséquences pour l'enfant du manque des parents dans le domaine de l'éducation. Il cherche penser les possibilités de permanence de la fonetion maternelle et paternel devant l'obsence ou la substitution des figures du père et de la mère.

La recherche de ce rapport va em guise des questionnements sur l'encadrement de ce públic dans l'éducation inclusive. Est-ce justifiable parler d'éducation inclusive pour des jeunes orphelins?

Em outre, il analyse les causes des échec scolaire dans sa relation avec les enfants orphelines.

Finalment, il invite à penser des alternatives qui rendet possible l'égalité des chances éducatives et sociales pour des enfants qui présentent diversité familière.

Mots-clés: **1. Enfant – Órfã. 2. L'intégration scolaire. 3. Échec scolaire. 4. Enfants – Éducation. 5. Politique de l'éducation - Les politiques publiques.**

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	9
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	13
2.1 ORFANDADE: Conceituação.....	21
2.2 ORFANDADE E FANTASIA	21
2.3 ORFANDADE E FALTA DE OBJETO.....	25
2.4 ORFANDADE E ÉDIPO	33
2.5 ORFANDADE E LAÇO SOCIAL	36
2.6 ÓRFÃOS INSTITUCIONALIZADOS.....	37
2.7 ORFANDADE E SINTOMA	40
2.8 ORFANDADE E CRIAÇÃO	48
3. EDUCAÇÃO INCLUSIVA	51
3.1 APRENDER, EDUCAR E ENSINAR	52
3.2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ORFANDADE	58
3.3 ORFANDADE E FORMAÇÃO TÉCNICA	59
3.4 O TRABALHO EM REDE: dialogando com a antropologia	62
4. CONCLUSÃO	66
REFERÊNCIAS	69
ANEXO I	72
ANEXO II	74
ANEXO III	76
ANEXO IV	81
ANEXO V	82
ANEXO VI	84

1. INTRODUÇÃO

Este estudo tem como objeto a relação entre orfandade e educação. Mais especificamente, ele busca explorar os efeitos da falta de uma ou ambas as figuras parentais para a criança e suas conseqüências na educação, e também analisar a possibilidade de a orfandade constituir-se ou não em um critério para afirmar uma singularidade educativa.

A pesquisa tenta responder à seguinte questão: pode a educação de órfãos ser alvo de políticas de inclusão?

Algumas causas do fracasso escolar encontram-se nas condições concernentes à situação de orfandade. Do ponto de vista sociológico, sabe-se que tanto o fracasso quanto o abandono escolar é maior em crianças oriundas de classes sociais menos favorecidas. Uma das variáveis que possibilitam a inversão dessa tendência ao fracasso escolar nas classes menos favorecidas, é o interesse dos pais na educação dos filhos, condição problematizada na situação de orfandade. Esta condição é um convite para a escolha de alternativas que garantam o princípio de igualdade de oportunidades educativas e sociais para crianças que apresentam diversidade familiar.

Analisando-se também as causas psicológicas, visualiza-se um embricamento de questões do fracasso escolar e da orfandade. O sentimento de segurança da criança, a estabilidade do lar e suas histórias de fracasso são condições ligadas ao desempenho escolar e agravadas na situação de orfandade, fazendo-se pensar em estruturas alternativas para o acolhimento de crianças órfãs e na estrutura das instituições cuidadoras.

Nas causas pedagógicas do fracasso escolar, encontram-se também questões pertinentes a serem pensadas na sua afinidade com a orfandade. Por exemplo: as relações entre professores e alunos, as quais podem ser marcadas pelo traço do abandono, e as relações entre família e escola que, no caso de órfãos abrigados, passam a ser entre escola e abrigo, sendo que esta última perde o caráter íntimo existente na entrega de um filho para este outro, a escola, que historicamente foi chamado a auxiliar na educação.

Mas a relação entre orfandade e educação não se prende à idéia de fracasso, pois existem potencialidades nestas diversidades, e não há uma regra que condicione a criança órfã a um mau desempenho escolar. Importante é questionar quem pode, de fato, desempenhar funções relevantes para a criança além da alimentação, moradia e matrícula escolar e

possibilitar a ela seu pleno desenvolvimento, independentemente do déficit social que pode existir na diversidade familiar.

Estes questionamentos podem delinear estratégias de enfrentamento para órgãos, tais como o da Promotoria da Infância e Adolescência e os dos Conselhos Tutelares, que trabalham diretamente com a problemática da orfandade e que, muitas vezes, mantêm relações próximas com instituições de ensino. Alguns destes órgãos parecem, às vezes, ignorar as condutas saudáveis a serem tomadas para garantir a saúde mental das crianças atendidas e também de suas famílias, fato relevante já que é para elas que as crianças devem retornar, assim que o processo de reintegração oportunizar-lhes isso. Muitas dessas crianças que são separadas de suas famílias e abrigadas ficam impedidas pela burocracia, por “medidas protetivas”, ou pelo descaso, de frequentar uma nova escola. Isso dificulta-lhes a adaptação e a retomada de laços fundamentais. Garantir um lugar na escola é garantir um lugar no social. É ensinar a estas crianças a importância da educação. Infelizmente, a mensagem desses órgãos normalmente é contrária à valorização da educação.

Uma vez entendendo a diversidade familiar denominada orfandade como uma singularidade educativa destes sujeitos e reconhecendo neles necessidades educativas especiais, pode-se chegar a um entendimento até agora tratado apenas de forma tangencial e fragmentada. Assim como nunca existiu uma educação especial para órfãos, também nunca houve um enquadramento considerando-os portadores de necessidades educativas especiais resultantes de situação familiar atípica e, conseqüentemente, alvo de políticas de inclusão. Trazer à tona este entendimento da orfandade, como elemento potencializador de necessidades educativas especiais, é o caráter inovador deste trabalho.

Orfandade é um termo genérico, substantivo feminino que se refere a um estado de órfão, isto é, daqueles indivíduos que perderam os pais ou um deles. Órfão pode ser um adjetivo, ou substantivo masculino. Órfãos não têm faixa-etária definida. Orfanar é verbo transitivo direto que significa deixar órfão; privar; destituir (FERNANDES, 1975). As indefinições tornam as fronteiras dos conceitos absolutamente móveis. Como dito acima, pensa-se em orfandade dentro de uma perspectiva de estado. Estado este que é modelado pelo tempo. Pode ser permanente ou transitório, dependendo da intersubjetivação entre os elementos (figuras e funções) aí determinantes e o sujeito integrante na ação – o órfão. Nessa interpretação, considera-se o ser humano um ser de filiação lingüística, não biológica. O processo de intersubjetivação abarca o sentido que cada sujeito dá ao seu percurso, afastando-se de um conceito estanque de orfandade.

Ao contrário do que se possa pensar, há muitas maneiras de lançar uma criança na

orfandade, privando-a do contato com os pais. Há a possibilidade da morte, do desaparecimento, do afastamento voluntário (ou não) e do abandono.

Analisando-se este termo do ponto de vista psicanalítico, pode-se explorar melhor o alcance de quem são os pais de uma criança e perceber que esta orfandade tem sua dimensão para além do real, também no imaginário¹ e no simbólico². Essa questão é fundamental à pesquisa, pois a escolha de trabalhar-se com um público específico (órfãos), ainda que mantendo as diferentes formas de sua ampla manifestação (abrigados, ex-abrigados, tutelados em lares substitutos, adotados), tenta abarcar a orfandade na sua dimensão psíquica e não simplesmente jurídica.

Ao examinarem-se as potencialidades de autonomia, ou melhor, dos momentos estruturantes que levam às renúncias indispensáveis, responsáveis pela progressiva autonomia das pessoas, coloca-se a relação entre a ausência da figura e a presença das funções materna e paterna.

Tenta-se, em esforço contínuo, evitar uma estrutura formal abreviada de causa e efeito, ou seja, um modelo linear simplificador em que crianças órfãs apresentarão problemas na educação. Não se trata de um enfoque interacionista no qual entidades interagem, influenciando-se mutuamente. Zela-se pelo enfoque intersubjetivo em que entidades constituem-se entidades no próprio processo de interação.

Neste sentido, institui-se a necessidade de tratar, de forma mais explícita, o dueto entre significante e significado na teoria psicanalítica conforme Lacan. Embora possa haver certa delimitação no que diz respeito ao significante “órfão”, ou seja, órfão de pai, de mãe, na primeira ou segunda infância (seja lá o que for isso), com a presença de outras figuras que possam exercer as funções materna e paterna, não há delimitação possível para o significado particular da situação para cada indivíduo. Assim, não há um inconsciente coletivo de crianças órfãs. Portanto, faz-se oportuno trazer um cálculo simples de Lacan (CALLIGARIS in KNOBLOCH, 1991), que busca pensar o sujeito da enunciação. O sujeito é o primeiro número imaginário, ou seja, $\sqrt{-1}$. A definição de um número imaginário pode ser escrita,

¹ Imaginário - substantivo e adjetivo. Na concepção de J. Lacan, este termo (então usado a maior parte das vezes como substantivo) é um dos três registros essenciais (o real o simbólico, o imaginário) do campo psicanalítico. Este registro é caracterizado pela preponderância da relação com a imagem do semelhante (LAPLANCHE; PONTALIS, 2001).

² Simbólico - substantivo. Termo introduzido (na sua forma de substantivo masculino por J. Lacan, que distingue no campo psicanalítico três registros essenciais (o real o simbólico, o imaginário). O simbólico designa a ordem de fenômenos de que trata a psicanálise, na medida em que são estruturadas como uma linguagem. Este termo refere-se também a idéia de que a eficácia do tratamento tem seu elemento propulsor real no caráter fundador da palavra (LAPLANCHE; PONTALIS, 2001).

mas não pode ser calculado, como, por exemplo, a raiz quadrada de um número negativo. Este nome próprio, órfão, abre um espaço cuja significação é incalculável, ou seja, “cuja verdade não é suscetível de um saber (...)”.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O discurso amoroso, mais especificamente a sua falta, é o que pauta este estudo. Por essa razão, inicia-se este capítulo com os dizeres do livro homônimo, de Roland Barthes, denominado *Fragments de um Discurso Amoroso*, que trata da ausência.

Ás vezes, consigo suportar bem a ausência. Sou então “normal”. Me igualo à maneira pela qual “todo mundo” suporta a partida de um “ente querido”; obedeço com competência à educação pela qual me ensinaram desde cedo a me separar de minha mãe – o que não deixa, entretanto, na origem, de ser doloroso (para não dizer terrível). Ajo como um sujeito bem desmamado; sei me alimentar, enquanto espero de outras coisas além do seio materno.

Essa ausência bem suportada, não é outra coisa senão o esquecimento. Sou momentaneamente infiel. É a condição da minha sobrevivência; se eu não esquecesse, morreria. O enamorado que não esquece de vez em quando, morre por excesso, cansaço e tensão de memória (como Werther) (BARTHES, 1989, p.28).

Tomando-se, como ponto de partida, a falta em um sentido mais abrangente, sem delimitar os progenitores como objeto, pode-se penetrar nas manifestações culturais sobre a falta do objeto de amor. Se esta incursão parecer descabida, num primeiro olhar, basta que se relembre o destaque que a psicanálise oferece aos modelos da infância na constituição do laço conjugal, sem, com isso, ainda invocar garantias sobre o que um fala no outro.

Independente do estilo, a temática da perda do objeto amoroso parece movimentar boa parte das produções musicais. Selecionam-se, a seguir, alguns fragmentos de canções que possam auxiliar a aproximação aos elementos presentes no sentimento de perda. Inicia-se já com uma provocação sobre a relação entre perda e aprendizagem, presente na música intitulada “Você não me ensinou a te esquecer”:

Não vejo mais você faz tanto tempo
Que vontade que eu sinto
De olhar em seus olhos, ganhar seus abraços
É verdade, eu não minto
E nesse desespero em que me vejo
Já cheguei a tal ponto
De me trocar diversas vezes por você
Só pra ver se te encontro
Você bem que podia perdoar
E só mais uma vez me aceitar
Prometo agora vou fazer por onde nunca mais perdê-la

Agora, que faço eu da vida sem você?
Você não me ensinou a te esquecer
Você só me ensinou a te querer
E te querendo eu vou tentando te encontrar
Vou me perdendo
Buscando em outros braços seus abraços
Perdido no vazio de outros passos
Do abismo em que você se retirou
E me atirou e me deixou aqui sozinho
Agora, que faço eu da vida sem você?
Você não me ensinou a te esquecer
Você só me ensinou a te querer
e te querendo eu vou tentando me encontrar
E nesse desespero em que me vejo
já cheguei a tal ponto
de me trocar diversas vezes por você
só pra ver se te encontro
Você bem que podia perdoar
E só mais uma vez me aceitar
Prometo agora vou fazer por onde nunca mais perdê-la
Agora, que faço eu da vida sem você?
Você não me ensinou a te esquecer
Você só me ensinou a te querer
E te querendo eu vou tentando te encontrar
Vou me perdendo
Buscando em outros braços seus abraços
Perdido no vazio de outros passos
Do abismo em que você se retirou
E me atirou e me deixou aqui sozinho
Agora, que faço eu da vida sem você?
Você não me ensinou a te esquecer
Você só me ensinou a te querer
e te querendo eu vou tentando te encontrar
Vou me perdendo
Buscando em outros braços seus abraços
Perdido no vazio de outros passos
Do abismo em que você se retirou
E me atirou e me deixou aqui sozinho
Agora, que faço eu da vida sem você?
Você não me ensinou a te esquecer

Você só me ensinou a te querer
E te querendo eu vou tentando me encontrar.

A letra, que faz parte da trilha sonora de um filme chamado “Lisbela e O Prisioneiro”, traz a seguinte definição: O amor é como um precipício onde a gente se joga e fica rezando para o chão nunca chegar. Esta noção de descontrole parece merecer atenção neste estudo, sobretudo numa organização jurídico-social que prevê a existência de crimes passionais. Outros elementos aqui se fazem pertinentes à discussão: a noção de que se aprende a amar, mas não a esquecer; a existência de um ensinante nesta relação; e a tendência à substituição do objeto amoroso. Neste filme, o personagem do prisioneiro é, sobretudo, um prisioneiro do amor que se perdeu uma vez “atrás” de algo luminoso, bonito, e, desde então, prossegue nesta busca.

Em uma composição de Sérgio Bittencourt, intitulada “Naquela Mesa”, encontramos uma descrição mais direta da dor causada pela ausência paterna.

naquela mesa ele sentava sempre
e me dizia sempre o que é viver melhor
naquela mesa ele **contava histórias**
que hoje na memória eu guardo e sei de cor
naquela mesa ele juntava gente
e **contava contente o que fez de manhã**
e nos seus olhos era tanto brilho
que mais que seu filho
eu fiquei seu fã
eu não sabia que doía tanto
uma mesa num canto, uma casa e um jardim
se eu soubesse o quanto dói a vida
essa dor tão doída, não doía assim
agora resta uma mesa na sala
e hoje ninguém mais fala do seu bandolim
naquela mesa ta faltando ele
e a saudade dele ta doendo em mim
naquela mesa ta faltando ele

O relato traz a importância parental no imaginário do órfão: “contava histórias”. Também um modelo de identificação “contava contente o que fez de manhã [...] eu fiquei seu fã”.

Esta música, “Pedaço de Mim”, de Chico Buarque de Holanda, talvez aponte uma solução possível – o esquecimento como saída. Mas é importante lembrar que o esquecimento

está na esfera do consciente. A letra também trata da dimensão do trabalho do luto³.

Oh, pedaço de mim
Oh, metade afastada de mim
Leva o teu olhar
Que a saudade é o pior tormento
É pior do que o esquecimento
É pior do que se entrevar

Oh, pedaço de mim
Oh, metade exilada de mim
Leva os teus sinais
Que a saudade dói como um barco
Que aos poucos descreve um arco
E evita atracar no cais

Oh, pedaço de mim
Oh, metade arrancada de mim
Leva o vulto teu
Que a saudade é o revés de um parto
A saudade é arrumar o quarto
Do filho que já morreu

Oh, pedaço de mim
Oh, metade amputada de mim
Leva o que há de ti
Que a saudade dói latejada
É assim como uma fígada
No membro que já perdi

Oh, pedaço de mim
Oh, metade adorada de mim
Leva os olhos meus
Que a saudade é o pior castigo
E eu não quero levar comigo
A mortalha do amor
Adeus

No filme *Cidadão Kane*, de Orson Wells, a ação que inicia o drama é a busca por um significativo, última palavra proferida, no leito de morte, por Kane-Rosebud. O último

³ Trabalho do luto - Processo intrapsíquico, consecutivo à perda de um objeto de afeição, e pelo qual o sujeito consegue progressivamente desapegar-se dele (LAPLANCHÉ; PONTALIS, 2001).

significante de uma cadeia discursiva. Conforme o responsável(não nomeado) pela edição jornalística com a qual o filme começa, até ali havia apenas o óbvio do obituário. Era necessário mais, e o caminho encontrado para ressignificar o texto era descobrir qual o sentido de Rosebud. Este sentido seria capaz de nortear uma cadeia significante que cessou pelo atravessamento do real da morte. Rosebud, a palavra escrita no objeto. É este significante, queimado no último suspiro e revelado na derradeira fogueira, onde objetos de uma existência são lançados ao éter através da chaminé que as exala na cor negra do luto. Justo ele é capaz de revelar onde estaria não um início ou um núcleo, mas sim um traço que marcou a existência do personagem.

Rosebud é a palavra escrita no trenó que marca a separação entre Kane e seus pais, entre Kane e a vida no Colorado. O trenó fica jogado na frieza da neve, enquanto Kane é levado para a frieza dos colégios internos, de onde seria expulso por diversas vezes. A cena da separação é também ilustrada com a agressividade de Kane contra Teatcher, o tutor.

Rosebud, a palavra dita por Kane na separação de sua segunda esposa, sinaliza outra perda: parece ser trazida à tona, a partir de um objeto transparente com líquido viscoso, que, ao se agitar, pode reproduzir a cena da neve também presente na da separação dos pais. Kane cessa a destruição do quarto quando se encontra com a cena que o objeto supracitado lhe proporciona: a da neve.

Rosebud, como último sopro, aparece no leito de morte, onde o personagem está abandonado, isolado, doente e no frio. Dessa vez, não no da neve, mas no da morte. A frieza dos cadáveres. Esse filme é particularmente interessante, pois traz, de forma exemplar, a maneira como uma separação, sobretudo abrupta, pode marcar uma ou mais vidas que a ela se ligam. Demonstra o efeito de uma separação que poderia ser administrada (as malas de Kane estavam arrumadas há uma semana, mas ele nada sabia sobre sua partida, sobre o “negócio” feito) a fim de não marcar sua trajetória pela violência do ato separador.

A coleção de estátuas brancas como a neve, estáticas como a morte, parecem fazer um paralelo entre o que o dinheiro fez em sua vida e o que ele fazia com seu dinheiro. As pessoas pareciam ser estátuas para ele, no sentido de que tinham de abnegar-se de movimentos próprios. Kane possibilitava-os a eles apenas em último caso, como ante a possível demissão de seu ex-colega, aceita o pedido de transferência para Washington apenas quando ele pronuncia a primeira sílaba da palavra demissão, na frase “Neste caso peço minha de...”.

O objetivo deste relato não é fazer uma análise do filme e sim ressaltar os elementos fílmicos que Orson Wells usa para amarrar sua trama sobre separação. Os símbolos que o

cineasta utiliza para tanto (agressividade, dor, reação, frieza, substituição de responsáveis, morte e luto) mostram aquilo que existe de significativo nos casos de orfandade.

José Mauro de Vasconcelos expressa, na obra *Arraia de Fogo*, quatro circunstâncias encontradas nos estados de orfandade.

A falta de desejo que encerra a vida:

Uma estrela cadente percorreu a noite como um risco de giz. Mas ele não formulou nenhum desejo. A vida estava de certo modo encerrada e, ao longe, desapareciam as esperanças (VASCONCELLOS, 1955, p.17).

Em uma entrevista ao *Jornal Zero Hora*, em 7 de março de 2007, Marina Maggessi (ex-Chefe de Inteligência da Polícia Civil, atual Deputada Federal) comenta sua descrença na repressão como única estratégia contra o tráfico de drogas e a adesão de adolescentes a ele. Acredita que é necessário impedir a formação do bandido, dando às crianças outra chance de inserção que não o tráfico. Sobre o perfil desses adolescentes (inseridos no tráfico), comenta o seguinte: “[...] não articulam uma frase. Têm um vocabulário de vinte palavras. Não são nem animais, porque animais têm entidades que os defendem. Eles estão numa fronteira entre o animal e o ser humano”.

Numa analogia entre esse relato e a aproximação feita, no século passado, pelos irmãos Villas-Boas com indígenas, no Brasil, percebe-se a reação humana ante as negativas, ou seja, suas reações quando lhes é negado aquilo que aprendem a querer.

Eles passavam por Caiá e nem sequer se detinham para cumprimentar o moço. Uma surda irritação mordia-lhe o íntimo. E o problema voltou a preocupar-lhe os pensamentos. Ainda era muito cedo para ter vindo ali fazer o posto. Eles não compreendiam que as coisas estavam acabando e que nada havia para presentear. Aquela era a pior situação para quem começava a tarefa de aproximação. O índio não habituado a uma negativa, tornava-se estranho e mal-encarado. E aqueles ainda eram mais terríveis por causa dos grandes batoques pendurados nos beiços. E os lábios descaçando ou suspendendo, quase a tocar o nariz, tornavam os Txucarramães assustadores (VASCONCELLOS, 1955, p.26).

Na escassez, na dor e na brutalidade, até o pai supremo parece ausente, motivo mesmo pelo qual tantos chamam por ele.

Padre Domingos permaneceu ali, fitando o céu estrelado. Toda a selva dormia calmamente. Por vezes, apenas um grito estranho sacudia o silêncio, os Txucarramães deveriam estar dormindo. Ficou com pena da pobreza dos brutos. Tanto frio, tanta falta de agasalho, tantas vidas em busca de uma outra vida mais humana, á mercê do frio que penetrava pelas desabrigadas cabanas soprando entre as folhas secas de banana. Voltou-se lentamente. O lampião bruxuleava, querendo apagar... os homens encolhiam-se nas redes. Elas estavam paradas. Apenas a de

Quilomo dava os últimos embalos. Olhou devagar a mesa tosca, os bancos desajeitados, os homens encolhidos pelo frio e devorados de solidão. Sentiu um nó na garganta, porque ao seu pensamento voltava a frase do chefe do posto: - Não temos necessidade de Deus! E, realmente, Deus não parecia estar em parte alguma para onde olhasse (VASCONCELLOS, 1955, p.160).

Por fim, um exemplo que descreve, com significativa qualidade, o que a indiferença pode causar e os riscos que pode fazer alguém se oportunizar.

A enfermeira caminhava o dia inteiro pelos ranchos e em sua mão trazia sempre a seringa usada. Seu caminhar perdera qualquer toque de elegância feminina. Apenas, por vezes, levava a mão á testa e afastava o cabelo ou secava o suor. Quando sobrava algum tempo ou a noite não estava muito fria, ela caminhava para o rio a fim de banhar-se. Perdera o medo de tudo; Uma indiferença positiva tomara conta de sua vida. Todo o horror da selva e da noite ficara anulado pela falta de importância da vida no Alto Xingu (VASCONCELLOS, 1955).

Outro livro de José Mauro de Vasconcellos, *O Meu Pé de Laranja Lima* (autobiográfico), conta a trajetória de Zezé, um menino bastante artemista que evolui do pensamento mágico das crianças para o pensamento mais realista. Zezé, por conta de suas artes, apanhava bastante e pensava ter o “diabo no corpo”. O livro traz três pontos importantes que podem colaborar para este trabalho.

O primeiro ponto é o afinamento entre as crianças e a fantasia. O quintal da casa de Zezé é, ao mesmo tempo, a Europa, um Jardim Zoológico (onde a galinha preta é Pantera Negra) e o Rio Amazonas (nos fundos passava um valo). Além disso, no quintal da casa nova havia um pé de laranja lima que era ora um veloz cavalo, ora a companhia para uma boa conversa. Já no primeiro encontro, a árvore lhe afirmou: “Uma fada me disse que quando um menininho igualzinho a você ficasse meu amigo, que eu ia falar e ser muito feliz”.

O segundo é a relação que o autor traça entre medo, curiosidade e coragem. Percebe-se que há neste livro ter uma certa elaboração das questões vividas pelo autor na sua infância. No primeiro encontro com a árvore de laranja lima, após ela ter falado com Zezé, este relata que “quase saí aos berros pelo quintal. Mas a curiosidade me prendia ali”. Ao tentar realizar uma importante façanha, o autor assim descreve o pensamento de seu personagem: “De um salto estava grudado no pneu com todas as forças que o medo me dera. Sabia que até a Escola Pública a distância era enorme. Já começava a antegozar minha vitória diante dos olhos dos meus colegas”.

O terceiro ponto é a substituição das figuras na função paterna. Ao longo da história, o “Portuga” (Manuel Valadares) passa a exercer cada vez mais a função paterna para

Zezé. Este terceiro ponto reflete a influência que outras pessoas, além dos pais, podem exercer na educação (formação) das crianças.

Trilhando os caminhos da poesia, encontramos o poema (de Konstandinos Kavafis, trad. José Paulo Paes) que fala de uma falta, a falta daqueles que não virão. Daqueles que precisamos criar em nossa imaginação para constituir um sentido a vida. Ele pode nos colocar frente a uma pergunta que parece estar nos olhos de todos aqueles que perdem algo: E agora José?

O que esperamos na àgora reunidos?
E' que os bárbaros chegam hoje.
Por que tanta apatia no senado?
Os senadores não legislam mais?
E' que os bárbaros chegam hoje.
Que leis hão de fazer os senadores?
Os bárbaros que chegam as farão.
Por que o imperador se ergueu tão cedo
e de coroa solene se assentou
em seu trono, à porta magna da cidade?
E' que os bárbaros chegam hoje.
O nosso imperador conta saudar
o chefe deles. Tem pronto para dar-lhe
um pergaminho no qual estão escritos
muitos nomes e títulos.
Por que hoje os dois cônsules e os pretores
usam togas de púrpura, bordadas,
e pulseiras com grandes ametistas
e anéis com tais brilhantes e esmeraldas?
Por que hoje empunham bastões tão preciosos
de ouro e prata finamente cravejados?
E' que os bárbaros chegam hoje,
tais coisas os deslumbram.
Por que não vêm os dignos oradores
derramar o seu verbo como sempre?
E' que os bárbaros chegam hoje
e os aborrecem arengas, eloquências.
Por que subitamente esta inquietude?
(Que seriedade nas fisionomias!)
Por que tão rápido as ruas se esvaziam
e todos voltam para casa preocupados?
Porque é já noite, os bárbaros não vem

e gente recém-chegada das fronteiras
diz que não ha mais bárbaros.
Sem bárbaros o que será de nós?
Ah! eles eram uma solução."

1.1 Orfandade: conceituação

O termo orfandade contempla uma gama de diferentes situações em que há a perda dos pais (não necessariamente os genitores) por parte do(s) filho(s). Para fins desse trabalho, serão consideradas órfãs crianças privadas do convívio contínuo de, no mínimo, uma das figuras do conjunto parental.

O presente estudo concentrar-se-á na análise dos efeitos da ausência da(s) figura(s) do casal parental e da substituição dessas figuras no que interessar à educação. A partir desta análise, propor-se-á uma estratégia de ação tendo em vista a questão de justificar-se ou não, a necessidade de colocar estas crianças órfãs na seriação da educação inclusiva.

1.2 Orfandade e fantasia

Situações dolorosas e fantasia⁴ andam lado a lado. Portanto, não é de estranhar-se que, nas entranhas da privação, surja a fantasia.

Conforme Corso e Corso (2006), o “medo é uma das sementes privilegiadas da fantasia e da invenção”. A percepção das fragilidades do ser no confronto com situações diversas, imaginárias ou reais, faz surgir o sentimento de medo. Ele é vital, pois protege contra os perigos e faz desenvolver a curiosidade e a disposição à coragem, que são uma “expansão das pulsões de vidas”.

No trabalho com crianças que vivenciaram situações reais de separação, percebe-se o valor e a intensidade da fantasia no sustento psíquico delas.

Algumas fantasiam que os pais que partem, através da morte real, tornam-se estrelas no céu e de lá as cuidam. Lembre-se do filme “Rei Leão”. Quando a falta se dá através de um

⁴ Fantasia - Roteiro imaginário em que o sujeito está presente e que representa, de modo mais ou menos deformado pelos processos defensivos, a realização de um desejo e, em última análise, de um desejo inconsciente. A fantasia apresenta-se sob diversas modalidades; fantasias conscientes ou sonhos diurnos; fantasias inconscientes como as que a análise revela, como estruturas subjacentes a um conteúdo manifesto; fantasias originárias (LAPLANCHE; PONTALIS, 2001).

abandono do lar, não é raro ver as crianças inventando histórias de retorno, assim como justificativas psiquicamente menos dolorosas para a partida do ente querido.

Corso e Corso (2006, p.17) comenta:

Sobre alguma pessoa querida que perdemos, por morte ou separação, então pinçamos para nosso uso só as partes que nos interessam. A memória é sempre uma versão dos fatos.

Em minha prática como psicólogo, tive a oportunidade de observar situações nas quais os profissionais encontravam-se desavisados desta necessidade de fantasiar e envolviam-se nela facilmente. Tais acontecimentos geravam invariavelmente situações de manipulação prejudiciais. Alguns tomando esta necessidade erroneamente como falha de caráter, e acusavam estas crianças de mentirosas. Outros se envolvendo, às avessas, tomando tudo o que as crianças lhes dizem como histórias fantasiosas, e pior, pejorativamente como mentira, não consideravam a fala da criança. Nestes casos o que se via era um atentado a já enfraquecida auto-estima destas crianças.

Freud, em seu texto denominado “Um Estudo Autobiográfico”, diz o seguinte:

O domínio da imaginação logo foi visto como uma ‘reserva’ feita durante a penosa transição do princípio de prazer⁵ para o princípio de realidade⁶ a fim de proporcionar um substituto para as satisfações instituais que tinham de ser abandonadas na vida real (FREUD, 1989^a, p.81).

Anteriormente, o autor ressalta a supremacia da realidade psíquica ante a realidade material, o que torna clara a força da fantasia.

[...] os sintomas neuróticos não estavam diretamente relacionados com fatos reais, mas com fantasias impregnadas de desejo⁷, e que, no tocante à neurose, a realidade psíquica era de maior importância que a realidade material (FREUD, 1989^a, p.48).

Como exemplo do cuidado que os profissionais envolvidos no trabalho com crianças órfãs devem observar sobre a questão da fantasia, para bem poder intervir, temos um trecho valioso da obra Freudiana. Nele o autor reconhece que conservar em suspenso sua faculdade

⁵ Princípio do prazer - Um dos dois princípios que, segundo Freud, regem o funcionamento mental: a atividade psíquica no seu conjunto tem por objetivo evitar o desprazer e proporcionar o prazer. É um princípio econômico na medida em que o desprazer está ligado ao aumento das quantidades de excitação e o prazer a sua redução (LAPLANCHE; PONTALIS, 2001).

⁶ Princípio da realidade - Um dos dois princípios que, segundo Freud, regem o funcionamento mental. Forma par com o princípio do prazer, e modificando-o, na medida em que consegue impor-se como princípio regulador, a procura da satisfação já não se efetua pelos caminhos mais curtos, mas faz desvios e adia o seu resultado em função das condições impostas pelo mundo exterior (LAPLANCHE; PONTALIS, 2001).

⁷ Desejo - Na concepção dinâmica Freudiana, um dos pólos do conflito defensivo. O desejo inconsciente tende a realizar-se restabelecendo-se, segundo leis do processo primário, os sinais ligados as primeiras vivências de satisfação. A psicanálise mostrou, no modelo do sonho, como o desejo se encontra nos sintomas sob a forma de compromisso (LAPLANCHE; PONTALIS, 2001).

crítica “a fim de preservar uma atitude não tendenciosa e receptiva em relação às muitas novidades que despertam minha atenção diariamente”, conduz a um equívoco teórico. Neste texto, Freud fala do momento em que abandona a “hipótese da sedução” como causa da neurose histérica. Reconhece que o método utilizado influenciava seus pacientes a reproduzir cenas da infância quando eram sexualmente seduzidos. O erro do analista era acreditar nesses relatos, tomá-los como verdade e não como fantasia. O fato de alguns casos serem relatados em uma idade em que se devia confiar na lembrança fortaleceram a idéia do analista nessa hipótese, mas mesmo elas se mostraram no âmbito da fantasia (FREUD, 1989^a, p.47).

Dolto (1989) chama a atenção sobre um fantasiar perigoso que pode bloquear a dinâmica estrutural da criança. São os casos em que o fantasiar é confirmado pela realidade. Afirma que para as crianças, independentemente do sexo, a partir de cinco anos de idade, é melhor que ante uma situação de separação dos pais, tenham cada qual a sua própria vida afetiva e sexual evitando que a criança seja colocada na situação de se considerar filho e cônjuge ao mesmo tempo.

Não raras vezes, encontram-se crianças que, após terem sido separadas de um dos cônjuges, principalmente do pai, passam a ocupar o lugar deste que partiu. Seja dormindo na cama, ou passando a escolher o cardápio das refeições etc.

A etapa de subjetivação que seria abrir mão do pai ou da mãe, interessando-se por outras pessoas e livrando-se da angústia, não se realiza deste modo. Ao invés disso, efetiva-se como mais uma etapa de autonomia que acaba por constituir-se em uma conduta regressiva, na qual o lugar faltante passa a ser falsamente (e comodamente) preenchido. Esse comportamento, que tende a ser forte gerador de angústia, poderá apresentar seus efeitos no espaço da escola, com conseqüências no desenvolvimento da escolarização na criança. A depressão e a agressividade podem fazer parte desse quadro. No caso de o grupo familiar conservar sua coesão, a criança poderá até se manter, mesmo com problemas na escola. Caso contrário, a rua e o progressivo afastamento do lar podem ser a alternativa para aliviar a angústia. Na rua se dará a expressão da agressividade, como sugere o percurso de um adolescente de 17 anos e seu primo, que assassinaram um policial militar (reportagem do Jornal Zero Hora em 06 de março de 2007). Cresceram longe da escola (o adolescente não passou da primeira série do Ensino Fundamental) e próximos da violência. Pouco conviveu com o pai, preso por assalto. O irmão mais velho teve passagem pela FASE. Outro irmão, de 16 anos, permanece nessa instituição. O adolescente passava até três dias sem voltar para casa. Na rua, viciou-se em maconha e crack e aprendeu a furtar rádios de carros.

Comumente, por ocasião do falecimento do pai, o menino mais velho escuta “agora tu és o homenzinho da casa”. Quando a mãe falece, normalmente a menina assume a responsabilidade de cuidar das crianças mais novas e também do pai, alimentando-os. Esta situação agrava-se quando só há um filho que passa a ser o único objeto depositário de libido, o que lhe permite obter também nesta relação uma demanda para seu próprio investimento libidinal. Nestes casos, a vinda de uma terceira pessoa se torna mais difícil e cada vez menos tolerada. Em casos extremos, a inversão sexual nos adolescentes pode se apresentar para dar continuidade a este fantasiar.

O papel de instituições, como escola ou conselho tutelar, constitui-se em um terceiro elemento para diagnosticar e trabalhar e/ou encaminhar esta situação. O importante é que isso seja efetivamente falado, porque a partir daí já é outra conversa. Sobre a importância do diálogo, afirma-se:

Isso permite estar atento ao mal estar que pode surgir tanto com a criança quanto com o adulto, e também, cuidar que todo o projeto limitado no tempo possa de uma forma efetiva estar sendo permanentemente posto em questão, reavaliado (LÉRÈS in FOLBERG, 1994, p.15).

Conhecer a forma de brincar é fundamental para entender a função da fantasia neste processo. Muitos educadores estranham a representação no brincar de situações desagradáveis, como as de violência, por exemplo. A este respeito, Freud comenta:

“É claro que em suas brincadeiras as crianças repetem tudo que lhes causou uma grande impressão na vida real, e assim procedendo, ab-reagem a intensidade da impressão, tornando-se, por assim dizer, senhoras da situação. Por outro lado, porém, é óbvio que todas as suas brincadeiras são influenciadas por um desejo que as domina o tempo todo: desejo de crescer e poder fazer o que as pessoas crescidas fazem. Pode-se também observar que a natureza desagradável de uma experiência nem sempre a torna inapropriada para brincadeira. Se o médico examina a garganta de uma criança ou faz nela uma pequena intervenção, podemos estar inteiramente certos de que essas assustadoras experiências serão tema da próxima brincadeira. [...] Quando a criança passa da passividade da experiência para a atividade do jogo, transfere a experiência desagradável para um de seus companheiros de brincadeira e, dessa maneira, vinga-se num substituto⁸ (FREUD, 1989b, p.28).

Muitas vezes vinham até mim técnicos, tanto do abrigo e ocasionalmente da escola, apavorados com o teor das brincadeiras dos abrigados. Para eles tais atitudes não eram uma maneira infantil de passar da passividade ao domínio da situação.

⁸ Conforme item 1.7 adiante.

Não se tratava de uma reação esperada e saudável que permitia a elaboração do conflito, mas sim um comprovante de que aquela criança estava muito doente, perdida, e, sem dúvida, já se constituía em motivo para discriminação e exclusão.

1.3 Orfandade e falta de objeto

Dolto, referindo-se aos pais do narcisismo primário⁹, comenta:

São os pais internos, o pai e a mãe, que vivem em cada um de nós. Essa é a razão porque nenhum dentre nós precisa ser criado por seus pais de nascimento, a partir do momento em que outros seres humanos permitam o nosso desenvolvimento libidinal potencial e eduquem nossas capacidades em direção a seu destino de troca lingüística, criativo e procriativo. O ser humano fisicamente é um mamífero, e psiquicamente, é um ser de filiação lingüística, e, portanto, de adoção (Dolto, 1985, p.63).

Utilizam-se neste capítulo (1.3), dois neologismos que permitirão avançar na perspectiva mais ampla com que se pretende trabalhar o contexto da orfandade. Nomearemos de **orfanador** o sujeito que causa a orfandade. Orfanador é todo sujeito que, por meios legais ou supostamente legais, produz a falta de um dos elementos do conjunto parental. Isso pode se dar através de medidas judiciais de perda de pátrio poder, medidas judiciais protetivas que impedem o convívio entre o filho e alguma figura do conjunto parental, além de intervenções amadoras de conselheiros tutelares que separam arbitrariamente, ou não, crianças de seus pais antes do encaminhamento à Justiça. O segundo neologismo é **conjunto parental** que se entende pelo complexo de pessoas que exercem ou exerceram função materna ou paterna nas etapas de subjetivação de crianças.

Com a criação de mecanismos sociais, como Promotoria da Infância e Juventude, Juizado de Menores e mais recentemente os Conselhos Tutelares, vê-se que a silhueta da orfandade modificou-se. Estas instituições atuam como um terceiro fator (artificial) que se envolve na relação de afastamento entre pais e filhos.

Esta ação, legitimada, porém discutida pela lei, quase nunca é sustentada por uma fala verdadeira. Crianças são privadas do convívio com figuras de afeto de uma maneira abrupta e cruel. A esse respeito Maud Mannoni (1995) cita a obra “Mais tarde”, de Edith

⁹ Narcisismo primário - Designa um estado precoce em que a criança investe toda a sua libido em si mesma. O narcisismo secundário designa um retorno ao ego da libido retirada dos seus investimentos objetivos (LAPLANCHE; PONTALIS, 2001).

Wharton¹⁰, onde a autora “[...] retorna ao estado de desamparo em que devem tê-la mergulhado a solidão e a tapeação que lhe foram impostas durante sua moléstia”.

O tema da criação será explorado mais adiante em capítulo específico, mas fica o registro desta obra que denuncia o poder de destruição das instituições anteriormente citadas.

Neste mesmo conto, encontra-se a ligação entre esse não dito e o saber do qual o órfão é visivelmente afastado.

Defendo que a primeira entrevista realizada por profissionais em instituições que recebem a obrigação dos cuidados de uma criança que é afastada da família e levada para este novo lar, seja iniciada pela pergunta: Tu sabes por que estás aqui? Na maioria das vezes, todo o processo de recebimento e desligamento é feito à revelia do entendimento do menor e situá-lo neste processo, abrir um espaço para que isso possa ser tratado é de profunda importância para a reconstituição do sujeito.

O procedimento que deve ser adotado, caso a criança não saiba responder de maneira a se reconstruir nesta fala, é, se possível, trazer o orfanador (normalmente o conselheiro tutelar) para que isso possa ser dito, fora da situação tensa em que se processa a orfandade nestes casos. Outra maneira é, junto com a criança (e irmãos, se houver) compor, a partir de documentos e relatos, sua história.

Esta explanação oferecida à criança é um ato educativo complexo exercido pelo representante do Estado (Conselho Tutelar, Promotor ou Juiz).

Em primeiro lugar, pode ser considerado complexo, porque exige que, ao mesmo tempo em que a autoridade desautorize na prática o pátrio poder, não desqualifique os pais perante a criança. A intervenção taxativa (rotulante) tem de ser evitada. Porque isto é, dizer que os pais não podem estar com eles porque são alcoólatras, drogados, criminosos. Importa dizer a verdade, mas de maneira a permitir a continuidade dos vínculos entre pais e filhos. É pertinente explicar que os pais estão passando por esta ou aquela situação (uso de álcool, drogas, crime), mas que será trabalhado para que as coisas retomem seu lugar e que os pais, assim como eles, serão auxiliados nessa reestruturação. Não se trata de enfeitar a verdade, mas de se comprometer realmente com a questão.

Sobre as histórias de vida, Corso e Corso (2006) afirmam: “uma vida é uma história, e o que contamos dela é sempre algum tipo de ficção”.

¹⁰ Edith Wharton ficou isolada do convívio de seus pais por meses durante enfermidade na infância. Os pais raramente a visitavam. Apenas um médico, mascarado e vestido de branco, cuja aparição assemelhava-se a um fantasma, visitava todos os dias brevemente.

É educativo não só a explanação, como também o gesto do Estado que, ao intervir em uma situação dessas, demonstra estar atento nos cuidados a seus cidadãos.

Quando o Estado intervém, protegendo uma criança, está educando o seu povo a como essa sociedade exige que seus filhos sejam cuidados. E se os pais não protegem seus filhos, o Estado os protegerá. A problemática social exige que se invista também nos pais, não só nas crianças, como sugere o Anexo I.

A matéria do Jornal Zero Hora, publicada no dia 14 de março de 2007, trata das ações do Centro de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente (CEDEDICA). O trabalho com jovens infratores é estendido aos familiares. “A família é considerada fator importante para a recuperação dos jovens”. As mães participam de uma cooperativa, os irmãos participam de atividades esportivas. Todos recebem atendimento psicológico. Para o presidente da ONG, Amilcas Souza Neto: “não adianta fazer um trabalho somente com o adolescente porque depois ele vai para casa e vai ter contato com a miséria, com a necessidade”.

Em outra matéria do Jornal Zero Hora, de 26 de fevereiro de 2007, que aponta, no perfil do jovem infrator, a baixa escolaridade e uma porcentagem de 80% deles vivendo com uma renda familiar de até dois salários mínimos, encontra-se a opinião do economista do INESC, que acompanha a linha do pensamento acima referida. Para Francisco Sadeck, do Fórum Nacional da Defesa da Criança e do Adolescente, “mudar a realidade desses adolescentes implica em fortalecer ações de geração de renda e de qualificação profissional dos pais”.

Acredito que, na ausência da família, os cuidadores e os próprios órfãos devem ser tanto alvo de projetos de qualificação profissional como de geração de renda.

Voltando-se à questão da fala que deve sustentar a criança, Dolto (1985, p.122) afirma que ser verdadeiro é o caminho para que a criança retome o seu próprio desejo. É, por exemplo, apropriado dizer à criança que “apenas por sua presença” ela representa o pai e a mãe que se amaram, que foi ela que escolheu nascer um dia. Falas como essa permitem que ela se reaproprie de sua subjetividade pela transferência que estabelece com a pessoa que coloca em palavras seu desejo de estar ali. Alguns órfãos que, por não serem objetos da contaminação das interprojeções parental, são os indivíduos a quem essas palavras podem fazer sentido.

Referindo-se a trocas de ambiente, de casa mais especificamente, a autora nos permite pensar na transferência de ambiente na ocasião da orfandade, tanto em relação à mudança de casa quanto à de escola. Quando uma criança era abrigada, passava a frequentar a

escola próxima ao abrigo. Analisando-se a importância que a autora dá aos pais neste processo de mudança se faz mister pensar quem ocupará este lugar em uma situação de orfandade. Diz a autora:

Eis porque uma mudança pode provocar um trauma numa criança a quem ninguém explique o que está acontecendo. É absolutamente necessário ajudar a criança a compreender essa reviravolta no espaço que lhe era familiar, dizendo-lhe, por exemplo: “está vendo, aqui nesta outra casa é diferente. Aquele objeto que estava lá, agora a gente coloca aqui”, etc.

E, acima de tudo, é preciso dizer aos pais que coloquem tudo isso muito bem em palavras, de tal maneira que se afigurem responsáveis pela mudança. Como a criança se identifica com eles, pode identificar-se com a mudança e, mudando com os pais que mudam, permanecer ela mesma (DOLTO, 1985, p.121).

Outro ponto muito importante é manter a criança informada da etapa legal em que seu processo se encontra. Quando está prevista a saída, do que isso depende e outras questões pertinentes. A falta de comunicação é uma falha que insistentemente observei no trabalho com crianças em situação jurídica indefinida, aguardando audiências e definições do Poder Judiciário. Nestas ocasiões, sempre procurava vencer a burocracia e o esquecimento dedicado a elas e colocá-las a par da sua situação. Muitas vezes, pessoas envolvidas nessas definições julgavam desnecessário transmitir tais informações às crianças. Sobre o valor e a necessidade de esclarecer-se a verdade a estes jovens abrigados, deve-se fazer um paralelo entre este esclarecimento do porquê e as circunstâncias em que se deram o abrigo, e aquilo que fala Freud no texto denominado “O esclarecimento sexual das crianças”. Neste texto, que não se pretende ser um tratado formal e completo do assunto e sim fruto de um juízo independente de um médico que teve a oportunidade de ocupar-se com os problemas sexuais o autor afirma:

Certamente são apenas a pudicícia usual dos adultos e sua má consciência em relação a assuntos sexuais que os induzem a criar todo este mistério diante das crianças, mas é possível que também uma certa ignorância teórica desempenhe seu papel nessa atitude, ignorância que pode ser remediada dando aos adultos algum esclarecimento (FREUD, 1989c, p.138).

Com a finalidade de ampliar o entendimento sobre o valor da verdade para estas situações, apresenta-se uma outra referência feita em um conto de Edith Wharton, chamado “Todas as Almas”. Nele Mannoni aponta:

Edith Wharton faz o leitor partilhar da vivência de uma experiência de extremo desamparo. Ela oferece, leva a se experimentar o horror “sem recursos” que oprime os que vivem num mundo onde reina apenas a Lei do arbítrio, encarnada por mulheres ou fantasmas (MANNONI, 1995, p.19).

Evitar este horror opressor é dever de quem trabalha com crianças órfãs, fazendo referência a uma lei que não é da ordem do arbítrio, mas sim da de um código social.

Em *Inibições, Sintomas e Ansiedade*, Freud (1989a) esclarece que na situação traumática a angústia é fruto do medo de uma situação de impotência que está ligada a uma angústia de abandono.

Segundo Mannoni (1995), “[...] o meio ambiente desempenha para a criança o papel de uma continuidade do ser” e a agressão externa, como no caso do seqüestro em Chowchilla,¹¹ ou de outros entre nós, introduziu uma ruptura na ligação com o outro, retirando das crianças o apoio de que elas precisavam para viver. “O grau de desamparo, tão eminentemente variável de um sujeito para o outro, está estreitamente ligado ao sentimento de segurança experimentado ou não por eles antes de uma agressão”.

Em casos de separação do casal, muitas vezes a Justiça decide, inicialmente, sem estudo algum, privilegiar um dos cônjuges com a guarda. Desta forma, priva a(s) criança(s) do convívio natural com o outro cônjuge. Tem-se aí uma situação delicada que exige muita atenção pelas conseqüências que pode trazer ao grupo familiar, como fala Dolto:

“[...] muitas mães se adornam, [...] com o filho, [...] trata-se de um filho só delas e elas nada fazem para que o pai entre em contato com ele, embora devesse falar dele com o filho, pois é preciso que a mãe lhe enfatize, posteriormente a importância que tem para ela a voz do pai” (DOLTO, 1989, p.13-14).

Nestes casos, mãe e justiça constituem-se como orfanadores. A Lei se opõe ao pai desautorizando-o e enfraquecendo a função paterna, quando há um pai que deseja ocupar este lugar simbólico e está sendo desautorizado.

A importância da função paterna para a criança é ilustrada por Corso e Corso na história infantil denominada *Dumbo*. A função paterna aí é exercida pelo rato Timóteo (conselheiro oportuno e sábio) que:

[...] cria a peninha que faz com que o Dumbo perca o medo de voar. Não pode haver nada mais paterno do que esse episódio. Ele é similar ao que ocorre quando as crianças aprendem a andar de bicicleta: em determinado momento, quem as está segurando deixa-as soltas, e elas seguem pedalando sozinhas, confiantes de que estão sendo amparadas, o trabalho do pai é esse auxílio no crescimento, que passa por deixar voar, mas entregando uma peninha que represente a sua presença, ou, com as pedaladas independentes. Trata-se de um apoio que saiba se ausentar na hora

¹¹ Seqüestro de 26 crianças durante o verão de 1976, na Califórnia que trouxe a luz diversos tipos de respostas das crianças e de suas famílias a um mesmo acontecimento traumático. Estudo realizado por Lenore C. Terr - *Children of Chowchilla: a Study of Psychic Trauma*.

certa e possa ser substituído pela confiança nos passos do filho (CORSO e CORSO, 2006, p.36).

Casos como estes são mais comuns do que se pensa. Não raras vezes, a mãe utiliza-se da guarda judicial para enfraquecer o pai, que necessariamente deve ocupar um lugar forte perante os filhos, sujeitando-o a uma condição de “pedinte”. Obriga-se, mediante decisão da justiça, a pedir para estender ocasionalmente uma visita, ver o filho em um dia que não está previsto, dentre outras. Provavelmente, a mãe vê este pai apenas como alguém que deve pagar pensão.

Neste jogo de desautorização, o genitor (figura masculina) é engarrafado (não só rotulado, pois há aí um aprisionamento no qual o sujeito se encontra) sob as acusações de violência, alcoolismo, drogadição, passionalidade tão estereotipadas. A situação é tão fantasiosamente criada que relembra o clássico da literatura chamado Frankenstein, quando, em uma errônea leitura, o cérebro de um homem bom é trocado pelo cérebro de um homem mau dando origem a uma criatura violenta e incontrolável. O amante de outrora, capaz de seduzir e de ser seduzido e até de dividir um mesmo teto, transforma-se num monstro, como no conto fantástico. E, obviamente, o final é comum a ambos. Todos se unem para queimá-lo vivo. A cena de uma mulher cujo parceiro a segura pelos braços, para evitar uma agressão que deixará marcas, que serão depois ostentadas como prova de agressão, é tão comum que chegou ao mais popular da produção televisiva brasileira. Esta referência a um meio da cultura de massa, como a telenovela, tem o objetivo de ilustrar aquilo que já está em domínio público e que é tão lentamente absorvido pelo poder Judiciário.

Embora Dolto destaque a importância da presença da mãe até os quatro anos, ressalta que isso se dá se ela é a cuidadora. A este respeito afirma:

Estou pensando o exemplo de um casal que se separou e no qual era o pai que sempre havia cuidado do bebê. A mãe reivindicou o filho por ser a mãe. Ora, ocorre que “mamãe” era o pai, que vivia dentro de casa, enquanto a mãe ganhava a vida fora. Assim, ela sai de manhã e voltava à noite; não era, em absoluto a mamãe habitual do bebê. Portanto é preciso considerar cada caso em sua particularidade (DOLTO, 1989, p.45).

Isso traz a questão da importância da presença de um ou outro genitor, dependendo da etapa de desenvolvimento em que a criança se encontra, visto que existem, segundo a autora, momentos estruturantes que fundam progressivamente a autonomia da pessoa. Para isso são necessárias determinadas renúncias.

Corso e Corso chamam a atenção de uma renúncia ainda constante nos primeiros anos de vida:

Estamos acostumados a acompanhar o sofrimento com o qual as mães prescindem da condição de fonte de alimento para seus filhos. Serão lágrimas de tristeza, pela perda de um tipo de vínculo onde elas são insubstituíveis junto a seus bebês, assim como as palavras de culpa, pelo notório ganho em liberdade que o fim da tarefa lhes proporciona. Todo esse discurso habitua-nos a compreender o desmame como uma atitude basicamente materna, o que ofusca a enorme participação do bebê nessa decisão. O desmame é o primeiro movimento de independência do bebê, ele ocorre como o fim de uma relação amorosa, na qual o casal vai sentindo em diversas ocasiões que o esperado encontro não acontece, a sintonia diminuiu, há ruído na comunicação. O crescimento da criança, assim como a reestruturação da vida e do corpo da mãe após o parto vai diminuindo as condições propícias para a entrega necessária ao amoroso momento da amamentação. Cada vez mais, acontece que ambos estão um pouco mais distraídos, impacientes, os corpos não se encaixam tão bem, é uma paixão que esmorece (CORSO e CORSO, 2006, p.43).

Aos órfãos tenros é negada a chance de passar por esta etapa, possibilitando-lhes talvez a permanência em um estado primitivo, quando não se apropria de sua autonomia.

Mais tarde, virão outras etapas que serão basais para a estrutura do sujeito. Sobre uma delas, Folberg comenta:

A mãe tem um discurso que ocupa a boca e, até mesmo o corpo do bebê em um momento inaugural. A partir dele, entretanto, vai se dando uma separação inevitável e, impossível de impedir, o surgimento do pequeno eu. A transformação de um corpo partido em um inteiro que vai se reconhecer no espelho, vai acontecendo ao mesmo tempo em que um falante se atualiza e enriquece os meios de expor-se ao mundo (FOLBERG, 2002, p.15).

Ainda na temática do papel da mãe Lacan afirma:

O papel da mãe é o desejo da mãe. É capital. O desejo da mãe não é algo que se possa suportar assim, que lhe seja indiferente. Carreia sempre estragos. Um grande crocodilo em cuja boca vocês estão – a mãe é isso. Não se sabe o que pode dar na telha, de estalo fechar sua bocarra. O desejo da mãe é isso (LACAN, 1969 p.105).

Nesta direção, abordando a temática do florescimento precoce da vida sexual infantil, Freud afirma:

A perda do amor e o fracasso deixam atrás de si um dano permanente a autoconsideração, sob a forma de uma cicatriz narcisista, o que, em minha opinião, bem como na de Marcinowski (1918), contribui mais do que qualquer coisa para o ‘sentimento de inferioridade’ tão comum aos neuróticos. As explorações sexuais infantis, às quais seu desenvolvimento físico impõem limites, não conduzem a nenhuma conclusão satisfatória; daí as queixas posteriores, tais como ‘não consigo

realizar nada; não tenho sucesso em nada'. O laço da afeição que via de regra liga a criança ao genitor do sexo oposto sucumbe ao desapontamento, a uma vã expectativa de satisfação, ou ao ciúme pelo nascimento de um novo bebê, prova inequívoca da infidelidade do objeto da afeição da criança (FREUD, 1989b, p.34).

Mais adiante, ainda no texto anteriormente citado, o autor examina que a psicanálise revela os fenômenos de transferência dos neuróticos e que pode ser encontrado nas “pessoas normais”. Trata-se da impressão que essas pessoas dão de serem perseguidas por um destino maligno, e da opinião da psicanálise de que o “destino é, na maior parte, arranjado por elas próprias e determinado por influências infantis primitivas” (FREUD, 1989b).

Considerando a separação como traço nestas “influências infantis primitivas”, pode-se examinar a possibilidade da existência de uma compulsão à repetição deste traço de separação. Examinam-se os seguintes exemplos dados por Freud (1989b,). O autor, falando da compulsão à repetição nas pessoas de forma geral, afirma que ela não difere em nada da compulsão à repetição que se encontra nos neuróticos. Existem pessoas em quem “todas as relações humanas têm o mesmo resultado”. Inclusive na vida amorosa, encontram-se pessoas cujos relacionamentos atravessam “as mesmas fases e chegam a mesma conclusão”. Essa recorrência é fruto de um “traço de caráter essencial, que é compelido a expressar-se por uma repetição das mesmas experiências”.

Estes exemplos trazem à tona a experiência em lares substitutos e abrigos com a reincidência da situação de abandono. Por várias vezes, vi crianças serem reinseridas nas famílias de origem e de lá saírem ou serem expulsas. Dois momentos bem distintos: um quando existe felicidade de ambos os lados pela nova situação; outro em que há desilusão e sofrimento de ambas as partes. Em especial, lembro-me do exemplo de uma jovem de quinze anos afastada da família desde os dois anos aproximadamente. O motivo da medida protetiva era a acusação de abuso sexual do pai às irmãs. A menina já havia vivido na casa de uma das atendentes do local onde era moradora. Retornou devido ao seu comportamento sexuado que amedrontou a atendente com a idéia de uma possível gravidez. Também as críticas feitas à expressão de sua sexualidade na escola, pesaram na decisão da atendente em trazê-la de volta à instituição. Na ocasião da tentativa de reinseri-la na família, começamos um trabalho de aproximação com os irmãos. Quando tudo aparentava estar encaminhado (apesar do não cumprimento da orientação de que a reinserção fosse lenta e gradual), a jovem retornou devido ao fato de ter mantido relações sexuais com um dos cunhados (ela iria morar inicialmente na casa de uma irmã). Na entrevista posterior ao acontecido, a jovem não soube dar as razões para este comportamento. Nem mesmo dados de realidade foram trazidos.

Parecia triste consigo mesma e encabulada. Apesar de se poder argumentar que era uma jovem com uma compulsão sexual intensa, não se descarta a questão da relação entre conduta sexual e separação, desde a história do pai até a tentativa de reinserção na casa da irmã, passando pelo período vivido na casa da atendente.

Um artigo do Jornal Zero Hora, de 16 de fevereiro de 2007, revela que o índice de reincidência entre os condenados pela Justiça da Inglaterra é 67% e, no Brasil, cerca de 80%. Esses números apontam para um fracasso da ressocialização nas cadeias. Tem-se, nestes dados, uma das facetas da repetição.

Uma conhecida história infantil de Hans Christian Andersen denominada Patinho Feio conta uma situação de inadequação e rejeição familiar. Neste conto, encontra-se uma interessante passagem que se liga à questão da reinserção familiar. Trata-se do momento em que o Patinho Feio é salvo por um caçador e levado para sua casa, entrando em contato com a esposa e os filhos do caçador:

Teria morrido não fosse a bondade de um caçador que o desentranhou do gelo e o levou para sua casa. Lá devido à tanto sofrimento que teve na vida, interpretou como agressões as brincadeiras dos filhos do seu salvador. Numa tentativa de escapar deles provocou uma revoada desastrosa, derramando a manteiga, o leite e a farinha da casa. Quando a mulher do caçador gritou, por causa da confusão, ele fugiu mais uma vez, resignado a sobreviver sozinho no lago até a primavera (CORSO e CORSO, 2006, p.33.).

Incluso no tema da reinserção encontra-se o da auto-estima e o da compulsão à repetição que, neste caso, é continuar significando ações alheias conforme uma significação anterior, sem conseguir conseqüentemente ressignificar-se, reinventando-se.

1.4 Orfandade e Édipo

Um leitor desavisado poderia ver neste título uma grande contradição que ocorre na discussão sobre a questão edípica. Ou seja, que seria necessária a presença de três pessoas para formar a triangulação pai-mãe-filho. A noção de Édipo como uma estrutura na qual se dá o complexo de Édipo clarifica esta possível contradição. Segundo Lacan:

Um Édipo pode constituir-se de forma normal quando não existe um pai? [...] Percebeu-se que isto não era tão simples, que um Édipo podia muito bem constituir-se, mesmo quando o pai não estava presente [...]. Os complexos de Édipo totalmente normais, normais nos dois sentidos, enquanto normalizantes por um lado, e também normais enquanto desnormalizam, quero dizer pelos seus efeitos neurotizantes, por

exemplo, se estabelecem de uma forma exatamente homogênea aos outros casos, mesmo nos casos onde o pai não está presente (LACAN, apud. DOR, 1989, p.78).

O que fica exposto, conforme esta opinião, é que a criança vai de uma maneira ou de outra se deparar com a estrutura edípica. Nesta estrutura, o que vai realizar, digamos assim, a função deste pai ausente é exatamente aquilo a que se chama de função paterna. A este respeito, Lacan afirma:

Não há questão de Édipo, se não há um pai; inversamente, falar em Édipo é introduzir, como algo essencial, a função do pai (LACAN, apud. DOR, 1989, p.77).

Antes de se prosseguir na questão da função paterna, mas, de alguma forma, já a tangenciando, faz-se oportuno discutir o que se pode supor que Lacan tenha tentado expressar com a idéia supracitada de que o Édipo se estabelece de forma absolutamente homogênea. Isto poderia impossibilitar qualquer questionamento sobre os efeitos da presença da função na ausência da figura, situação em que parece estar inserido o público alvo deste trabalho. É preciso separar o que é de fato homogêneo daquilo que é heterogêneo. O primeiro diz respeito às questões de estrutura, aquilo que é incondicional, como a própria noção de estrutura utilizada por Lacan, onde o que a caracteriza são posições ou lugares vagos que podem ser ocupados por personagens distintos. Enquanto o segundo diz respeito ao que é condicional, ou seja, à condição na qual esta subjetividade vai se desenrolar.

Relacionados na incondicionalidade estão aspectos como o falo, a identificação, o narcisismo¹² e o complexo de Édipo. Este último, vivido por volta dos quatro anos de idade, trará, na sua dissolução, aprendizagens importantes. Segundo Folberg:

Abre-se assim a via privilegiada da marca cultural pela submissão à lei, seguida pelas marcas identificatórias que aproximam o pequeno ao progenitor que impôs a lei: a proximidade é importante já que é ele que dita as regras do jogo social (FOLBERG, 2002, p.38).

A repressão sexual, que ficará latente até a puberdade, vai oportunizar simbolizações e abstrações. Nessa época, inscreve-se no inconsciente uma “hierarquia de valores identificadas com as figuras parentais”. A instância chamada Super-ego é considerada a herdeira do complexo de Édipo. Paralelamente surge o Ideal de Ego (FOLBERG, 2002).

Paim fala de dois nascimentos:

O nascimento fisiológico não coincide com o nascimento psíquico do sujeito. Este se constituirá como sujeito psíquico nos primeiros anos de vida, a partir do desejo do Outro materno, geralmente a mãe, que organizará suas respostas exercendo a função

¹² Narcisismo - Por referência ao mito de Narciso, é o amor pela imagem de si mesmo.

materna. Conforme Winnicott: Um bebê sozinho não existe, pois o apoio do Eu materno facilita a organização do Eu do bebê (PAIM in FOLBERG, 2002, p.62).

Embora se fale de dois nascimentos, existe em comum uma idéia: sempre se nasce do outro.

Segundo a mesma autora, durante os dois primeiros anos de vida, há um aumento da formação das sinapses que atinge um índice três vezes maior do que nas demais fases da vida. Acrescenta que:

Este período de intensa organização biológica coincide com a fase de constituição subjetiva do ser humano, pois é a função materna, que realizará a sustentação, manipulação e manutenção das necessidades do bebê, para que este se constitua como sujeito psíquico. A função materna dá ao bebê as primeiras noções de imagem corporal. Esta realiza o mapeamento a libidinização corporal e a demarcação das zonas erógenas, pois o corpo vai sendo investido de desejos. Este é marcado pelo olhar, pelo toque, pelas palavras, portanto é inscrito pela função materna. Assim, do ponto de vista neurofisiológico é assegurado o máximo de conexões neuronais, que serão fundamentais para o futuro do desenvolvimento motor e subjetivo da criança (PAIM in FOLBERG, 2002, p.62).

Insistindo ainda neste jogo de posições entre a mãe e o bebê, por aquilo que ele possa importar a esta pesquisa, na ocasião de sua ausência (nas situações de orfandade), trago uma afirmação de Bergés e Balbo sobre o processo de alimentação do filho pela mãe:

Ela faz a hipótese de que o que ele lhe demanda não é somente que seja uma mãe nutridora, mas que se torne um sujeito de fala. Em suma, a partir do momento em que faz uma hipótese da demanda no filho a mãe não esta mais sozinha com ele: Há um terceiro, e a fala, que ele lhe demanda e que se inscreve como traço unário entre os dois corpos, é dada pela mãe numa forçagem angustiante, em referência à forçagem que ela sofreu quando entrou na linguagem (BERGÉS e BALBO, 2002, p.72).

Para o bebê, ser o falo da mãe é de fundamental importância para desenrolar o complexo de Édipo.

O abandono pode trazer conseqüências desastrosas à estrutura dessa criança. Sobre a relação entre mãe e bebê na natureza, Corso e Corso (1989b, p.34) afirmam que há vários momentos em que pode haver um desencontro (gestação, parto ou puerpério). Trata-se de um fracasso de um vínculo que não é natural. No caso dos animais, a rejeição obedece à alguma lógica biológica (fragilidade, deficiência) não encontrada entre humanos. Para a mãe humana a “lógica que rege o vínculo é infinitamente mais complicado”. Ela pode rejeitar o filho perfeito por não se admitir no lugar de mãe. Após o nascimento, poderá ter os cuidados com o bebê, mas poderá estar emocionalmente alienada (Supre a falta do vínculo com a “eficiência mecânica”).

Uma reportagem publicada no Jornal Zero Hora, em 30 de janeiro de 2003, conta a história de um bebê jogado pela mãe numa lagoa em Belo Horizonte. A criança, que estava em um saco plástico, foi resgatada por populares. Segundo a reportagem, o caso comoveu o país.

1.5 Orfandade e laço social

Que relação pode haver entre orfandade e laço social? Entre crianças (privadas e/ ou abandonadas e/ ou acolhidas ou não, sejam na própria família, numa família substituta ou em uma instituição), existirá uma relação com o social marcada por esses traços? Não se trata de pensar, mais uma vez, simplesmente uma relação de causa e efeito generalizante, mas de como esse traço de vivência pode influenciar, de maneira individual, a relação com o social. Também não se trata de desprivilegiar a realidade psíquica em prol de outra, pois a maneira como cada um vivencia sua experiência e é marcado por ela é da ordem do inconsciente.

Dolto, referindo-se a isso, afirma:

Nessa idade, todos os julgamentos produzem efeito, inclusive os que são expressos por pessoas que não tem nenhuma credibilidade, por exemplo, os invejosos, ou os que não vão com a cara dos pais. A criança não é uma coisa que nada compreende; quando ouvem que falam mal dela entende isso como tal, e é algo que pode comprometer sua relação com a sociedade (DOLTO, 1997, p.15).

Todo o processo ou todas as falas que antecedem um abandono voluntário de uma criança a outra pessoa deixa traços profundos, pois é de natureza quase sempre autocrítica dos pais.

Esta fala parece denunciar uma fraqueza na capacidade de criar os filhos, mesmo quando o abandonado em questão é colocado nesta condição por ser mais um para o qual não há espaço, devido aos irmãos, ao custo etc.

Reportagens sobre a criminalidade¹³ têm muitas vezes apontado um perfil do jovem infrator embricado com a questão da orfandade. Sobretudo no que diz respeito ao tráfico de drogas, orfandade e narcotráfico parecem linhas que se atraem. A primeira nos mostra um olhar que mudou do campo da execução da lei para o campo da criação da lei. A segunda nos conta a história de um menor que pouco conviveu com o pai, mas muito fez para chegar aonde ele estava – a prisão. Estes são lugares que mais facilmente se fazem possíveis no

¹³ Como as citadas nas páginas 10, 15 e 19 respectivamente.

social para estas crianças. A terceira anuncia que mais da metade dos infratores (ser infrator é um lugar no social) não freqüentavam a escola e tinham baixa escolaridade. Este também é um lugar no social (do lado de fora). Um lugar fora da escola. Também nos permite, no reflexo, pensar a relação da escola com este público. A escola não os integra, mas os entrega ao léu até que, mais tarde, retornem de arma na mão tirando à força mais do que aquilo que lhes poderiam ter oferecido antes.

Esta é a realidade trazida na história infantil João e Maria. Nela há escassez de alimento e a expulsão do lar por esta contingência (fome) real. A separação da mãe nutridora e o medo de ser abandonado pelos pais.

1.6 Órfãos institucionalizados

Algumas das crianças órfãs encontram-se em instituições, tais como abrigos e casas lares. Nos primeiros, há um maior isolamento entre as crianças e a comunidade. Existe uma tendência em trazer aquilo que é considerado útil (aulas de computação, teatro, religião entre outros) para dentro do abrigo e não possibilitar a saída e inserção das crianças na sociedade. O movimento não é centrífugo e sim centrípeto. Essencialmente centralizador, gerador de exclusão. Buscando contrariar esta lógica, durante minhas atividades na instituição de abrigamento, desenvolvi dois projetos dos quais farei um breve relato. O primeiro, denominado “Extra Muros”, foi uma mudança na forma de pensar a educação destes jovens. Havia uma tendência de trazer para o abrigo aulas de teatro, costura, religião, computação, religião etc. Embora a iniciativa fosse interessante, evitava a inclusão dos abrigados de uma maneira mais direta na sociedade. Comecei a trabalhar no sentido de que os abrigados tivessem este tipo de instrução que os demais jovens tinham, ou seja, fora dos muros da instituição.

O segundo, denominado re(união), chamava para dentro da instituição aqueles pais com os quais tínhamos contato, para fortalecer o vínculo entre eles e permitir a convivência. Oportunizar que passassem um período do dia ali com seus filhos, jogassem bola etc. Havia também a possibilidade, estudado caso a caso, de saídas nos finais de semana. Quando, apesar da insistência, não conseguíamos a presença dos pais, tentávamos os irmãos mais velhos ou outros familiares. Por ocasião do primeiro encontro, um pai que brincava, no salão, com seus dois filhos, ao me ver passar, perguntou: Que horas vai começar a reunião? Ao que lhe respondi: a reunião já começou, ela é entre vocês e seus filhos.

Depois de um tempo, voltei ao salão onde os pais se encontravam com seus filhos e tivemos uma conversa sobre a importância das visitas e as maneiras como elas podiam acontecer, observando-se todas as possibilidades que cada caso apresentava.

A respeito da exclusão institucional, Folberg afirma:

Diferentemente da situação escolar, na instituição de saúde pública, a falta maior está na exclusão a que a mesma é submetida pela comunidade mais ampla: as pessoas “esquecem” os que entram lá. A falta de trânsito entre a população de dentro e a de fora faz com que se estabeleça um verdadeiro fosso aparentemente intransponível; tanto mais intransponível quanto é a indiferença que o cria (FOLBERG, 2006, p.17).

Sobre a especificidade destes contextos de desenvolvimento, Carvalho comenta:

[...] pode-se destacar um contexto muito específico de desenvolvimento, caracterizado, entre outros aspectos, por uma estruturação não-familiar, intensa convivência entre crianças e ausência de espaço individualizado para elas: as instituições de cuidado que abrigam crianças afastadas de suas famílias em regime de tempo integral (CARVALHO in KOLLER, 2002, p.19.).

Esta estruturação diferenciada das instituições, no que diz respeito às relações sociais (a ênfase no papel das relações entre crianças), exerce um impacto sobre o desenvolvimento das crianças. A “formação de vínculos com os adultos, conquanto prejudicadas, encontra possibilidades alternativas pela vinculação entre as crianças”. Apesar do suporte dos pares as crianças institucionalizadas “manifestam-se muito carentes de carinho dos adultos [...]” (CARVALHO in KOLLER, 2002, p.39).

Ainda sobre o impacto da institucionalização, Carvalho (in KOLLER, 2002, p.40) destaca em seu público alvo um atraso para andar e falar. A dificuldade de andar ameniza a partir dos quatro anos de idade com o desenvolvimento da coordenação motora ampla, devido às características propícias do ambiente em que vivem (pátios com árvores e brinquedos). A intensa convivência entre as crianças e os “longos períodos para recreação livre e poucas atividades estruturadas oportunizam a improvisação de brincadeiras” (por exemplo, a brincadeira de **faz-de-conta**). A amplitude da faixa etária contribui para a capacidade de se relacionar e as amizades contribuem para o desenvolvimento e o sentimento de pertencer a um grupo. Essa estrutura relacional servirá de modelo às futuras relações da criança.

Carvalho comenta os resultados de uma pesquisa de Levy-Shiff e Hofmann sobre o comportamento social de crianças em Kibbutz em comparação ao de crianças criadas nas cidades em companhia de seus pais:

Os resultados apontaram o ambiente como o principal fator de influência sobre o comportamento social dos sujeitos. Verificou-se que as crianças de Kibbutz eram

mais desenvolvidas para participar de atividades coordenadas em grupo que aquelas oriundas de famílias tradicionais. Contudo, ao mesmo tempo em que tinham essa competência, eram menos calorosas e próximas no contato afetivo com seus pares e também manifestavam agressão verbal mais frequentemente. Quando não estavam interagindo com seus pares, as crianças de Kibbutz envolviam-se, com maior frequência, em um brincar solitário que as outras crianças da amostra urbana (CARVALHO in KOLLER, 2002, p.38).

Dorothy Burlingham e Anna Freud relatam observações coligadas no decorrer dos trabalhos de pedagogia aplicada que realizaram em estabelecimentos da *Nursery de Hampsteads*, na Inglaterra, durante a Segunda Grande Guerra (uma época em que o mundo exterior estava entregue a uma violência aberta ou oculta, mas sempre terrivelmente presente MANNONI, 1976b) e que se constituem em material do mais alto valor para esta pesquisa, tanto pela qualidade das observações quanto pelo contexto *suigeneris* em que elas foram realizadas. A primeira observação importante dos relatos é bastante desanimadora, mas penso que se constituem em um desafio para a educação de órfãos e em alternativas que privilegiam esta prática social que busca ajustar o sujeito aos interesses da civilização. Dizem as autoras:

No que diz respeito ao desenvolvimento do caráter, para grande desespero de alguns, e a despeito de muitos esforços, ao deixar o internato estão muito pouco acima do nível das crianças abandonadas ou negligenciadas (BURLINGHAM e FREUD, 1960, p.24).

O relato prossegue apontando vantagens e inconvenientes da vida em instituições, que variam de forma surpreendente conforme o período de desenvolvimento. Considero esta situação ambivalente rica por apontar os limites de cada modelo (ausência total dos pais, ausência parcial entre outros) de cuidados com as crianças e sua diferenciação conforme o período. Concluem as autoras:

[...] no decurso dos dois primeiros anos de vida, o pequeno internado tira proveito de tudo em que a afetividade de sua natureza não estiver em jogo; é prejudicado naquilo em que os laços afetivos com a mãe ou a família são a razão de ser do desenvolvimento. Provou o paralelo, estabelecido entre as crianças internadas e as criadas em casa, que certos resultados (como a linguagem e o aprendizado do asseio) mesmo que não sejam, necessariamente, evidentes, dependem, e muito, das emoções da criança (BURLINGHAM e FREUD, 1960, p.41).

Um fato marcante em minha experiência (Anexo III) foi a burocracia colocada acima do bem estar da criança e a falta de importância à continuidade da vida escolar dos menores retirados do seu lar e das suas rotinas.

Quando uma criança é abrigada (isto, na maioria das vezes, quer dizer retiradas de suas famílias, sendo exceções às crianças de rua, minorias no interior), não há uma estrutura

que a mantenha na escola. Automaticamente ela, ao ser retirada do seu principal grupo social - a família -, é também retirada do segundo grupo social mais importante - a escola. As transferências escolares atrasam mais ainda nos casos de abrigamento, pois é necessário aguardarem-se documentos (certidão de nascimento, transferência, autorização de responsabilidade) que demoram a ser organizados. Muitas vezes, a solução ocorre através de um entendimento direto com a escola.

A falta de entrosamento entre os órgãos envolvidos na questão da orfandade é uma constante. Por um lado, a falta de determinação de procedimentos, e por outro, a rigidez de certas situações, além da falta de comunicação entre as partes envolvidas compõem um cenário onde se insere a criança em estado de orfandade. O seu percurso, desde o início, é marcado pelo traço marcante da desorganização estatal.

Os Anexos I e IV auxiliam-nos a entender a força deste impacto inicial no percurso de crianças órfãs ou à beira da orfandade.

D. L., depois de morar dentro de uma adutora de concreto com os pais, vai receber uma casa do Departamento Municipal de Habitação. Com o auxílio da Fundação de Assistência Social e Cidadania (FASC), os pais estão trabalhando, embora a falta de verba para o transporte dificulte o projeto pessoal colocado em prática. Douglas ganhou vaga em creche municipal.

Já os pais de K. e K.B. não receberam nada disso. A solução será outra: o Conselho Tutelar procurará os parentes das crianças para que fiquem com elas; em caso contrário, irão para um abrigo do município.

Qual a lógica de intervenções tão diferentes para problemas semelhantes numa cidade acolhida pelas mesmas instituições e regida pelas mesmas leis?

A intervenção estatal, em ambos os casos, é parte integrante no percurso dessas crianças.

1.7 Orfandade e sintoma

A tarefa de atravessar a condição de orfandade com a sintomatologia do sujeito é pensada aqui sob o prisma do que é recalcado ou sofre clivagem no processo de separação, levando-se em consideração a realidade psíquica e o modo como isso vai ser mantido indolor.

Segundo Freud:

Descrevemos como 'traumáticas' quaisquer excitações provindas de fora que sejam suficientemente poderosas para atravessar o escudo protetor. Parece-me que o

conceito de trauma implica necessariamente em uma conexão desse tipo com uma ruptura numa barreira sob outros aspectos eficaz contra os estímulos. Um acontecimento como um trauma externo está destinado a provocar um distúrbio em grande escala no funcionamento da energia do organismo e a colocar em movimento todas as medidas defensivas possíveis. Ao mesmo tempo, o princípio de prazer é momentaneamente posto fora de ação. Não há mais possibilidade de impedir que o aparelho mental seja inundado com grandes quantidades de estímulos (FREUD, 1989b, p.35).

Nestas situações, a energia migra de todos os lados para os arredores da ruptura. O estabelecimento de uma anticatexia acaba empobrecendo os outros sistemas psíquicos gerando uma paralisia e redução nas funções psíquicas (FREUD, 1989b).

Será possível elencar uma sintomatologia originária de um recalçamento nestas condições? A experiência aponta algumas incidências de sintomas, desde um mais geral que se refere à depressão até outros mais específicos, como a enurese noturna. Sobre a enurese, Freud (1989c) afirma que “quando não representa um ataque epilético corresponde a uma poluição”. Depressão não é tristeza comum e saudável sentida nas separações, mas melancolia, distúrbio grave na distribuição da libido (FREUD, 1989b). Uma tristeza que impede a criança de viver suas potencialidades, ou modificá-las radicalmente.

Os estados melancólicos duradouros são mais visíveis nos casos agudos de separação por morte ou abandono. Segue o caso de uma jovem de treze anos cuja mãe saiu de casa levando-a juntamente com dois irmãos, quando ela contava com aproximadamente seis anos. Devido ao pedido incessante das crianças (pelo pai), a mãe resolveu deixá-los aos cuidados dele. Depois disso, nunca mais apareceu. Antes, a mãe, para evitar o choro da jovem, disse-lhe que não ficasse triste com a separação, pois o suposto pai não era o seu pai verdadeiro. A imagem marcante dessa jovem era a de uma profunda tristeza, alterada por momentos de elação num suposto caso maníaco-depressivo. O sintoma parecia ser a solução que a mãe lhe arranjava: um bem estar falso em meio ao desespero. A mãe retirou-se da sua vida retirando-lhe também o apoio que havia restado: o pai. A jovem constantemente sonhava com o retorno da mãe e aparentava muita tristeza nos dias posteriores às manifestações oníricas.

E quanto as somatizações? Maud Mannoni afirma que aquilo “que o sujeito introduz por intermédio da somatização é o ódio até seu esgotamento” e que “somente o domínio da angústia permite um reinvestimento da libido objetal, quando o eu não consegue fazê-lo ele só encontra solução no suicídio ou na mania, ou então nas saídas regressivas de uma ante vida” (MANNONI, 1996).

Françoise Dolto refere-se à “díade” mãe-bebê (termo também utilizado por Bergés) como a “época em que o lactante não pode ser separado da mãe”, sem que se corra o risco de uma ruptura existencial. Isso é devido ao “estado fusional do organismo da criança com o organismo da mãe, estado cuja ruptura, ou mesmo apenas uma suspensão duradoura provoca efeitos que podem não ser impressionantes em curto prazo, mas que são indelévels em longo prazo” (DOLTO 1989).

Pela afirmação de Dolto fica clara a possibilidade geradora de sintoma na privação da presença materna nesta fase que vai até “no máximo, nove meses”. Dolto ainda reforça a importância paterna neste período: “Mas de modo algum exclui a triangulação mãe-pai-bebê, da qual a criança constitui um pólo no momento de sua concepção: uma triangulação que existe desde aquele instante” o que também nos esclarece a relevância da presença paterna neste contexto. Mais adiante afirma que o pai, ao conversar com a mãe, a torna ainda mais viva para a criança, devido à sua voz mais grave” (DOLTO, 1989).

A dimensão da tríade ressalta o valor da presença paterna e coloca a questão do que pode tornar-se recalcado e voltar como sintoma no caso da privação. Sobretudo quando tríade e díade confundem-se na mãe bivocal, como afirma Dolto:

Mas a mãe é sempre, como acabo de dizer bivocal isso desde a vida fetal da criança, para esta, há uma mãe cuja voz é menos distintamente percebida por causa dos agudos, e existe a voz do homem sempre bem mais ouvida durante a vida fetal do que a mãe. Logo, o pai tem sempre um lugar marcado para o filho (DOLTO, 1989, p.13).

A escola é o lugar onde o sintoma pode se fazer ouvir. Observou um diretor de uma escola primária na França:

“A criança, no momento de rompimento do casal, torna-se tristonha; não brinca mais na classe e fica no mundo da lua absorva em seus pensamentos e reflexões”. Dolto considera esta situação relatada como “um comportamento lingüístico de um abalo profundo que a criança não dispõe de palavras para traduzir. Para falar é preciso estar inteiro e não em estado de fragmentação”. Embora o que esteja em questão seja um rompimento, uma separação de um casal, esta situação também traz uma privação da convivência comum dos genitores. Portanto, valida-se o estudo desta sintomatologia e de um adequado manejo da situação pelo educador. O Anexo III mostra como um manejo simples pode auxiliar a escola num momento em que a separação é revivida. Também aponta para o sucesso do trabalho em rede. A autora ainda ressalta que as características observadas pelo diretor não são exclusivas de uma

separação parental, mas de um comportamento que testemunha um abalo profundo (DOLTO, 1989).

Conforme BERGÈS e BALBO (2003), “[...] tanto para as psicoses infantis quanto para o que diga respeito à depressão é provável que um dos maiores traços clínicos seja a alteração da função motora. O que eu sou na depressão é o traço. Na depressão há uma queda da motricidade”.

Faz-se necessário, ao falar sobre sintoma, ressaltar a posição desta autora sobre a atividade e o saber próprios do lactante que não é considerado nem ignorante nem passivo. O seguinte trecho, onde a autora refere-se à adolescência, permite esta compreensão:

Durante esta mutação, ele reproduz a fragilidade do bebê ao nascer, extremamente sensível ao olhar de alguém e as palavras que lhe dizem respeito. Um recém-nascido, cuja família lastima que ele seja assim ou de outro modo, que diz que ele se parece com este ou aquele, que tem um nariz de alguma forma, e chega mesmo a lamentar o sexo da criança ou a cor dos seus cabelos, corre o risco de ficar para sempre marcado, quando todos imaginam que ele não está entendendo nada. Ele faz o entendimento dessa deficiência “social” com a qual ele nasceu (DOLTO, 2004, p.15).

Quanto às impressões sentidas pelo lactante, aspecto importante para esta pesquisa que deve abordar a falta e suas conseqüências, desde a tenra idade, neste sujeito de filiação lingüística, Paim afirma:

O sentido do tato é acionado muito cedo, pois os bebês estão envolvidos por tecidos e líquidos desde o início da vida fetal; portanto, estão preparados para serem abraçados e acariciados quando nascem. Estes também respondem a temperatura, textura, pressão e odor. Os lábios e as mãos têm o maior número de receptores do tato. O paladar e o olfato também são altamente desenvolvidos ao nascer. Aos seis dias de vida são capazes de reconhecer o cheiro de suas mães (PAIM in FOLBERG, 2002, p.61).

Partindo-se da premissa que os lactantes podem sentir a presença e que isto é lhes é confortante, é possível pensar que também sentem a ausência e o desconforto causado por esta falta. Consta, em meus relatos de entrevistas com conselheiros tutelares, um caso em que a mãe, suposta agressora, foi proibida de amamentar sua filha (de aproximadamente um ano) por suspeita de agressão. O caso foi julgado e a mãe inocentada, mas as conseqüências desta separação para a criança são imensuráveis e já impossíveis de recuperar, ou seja, voltar à “estaca zero”.

Mas nesta trajetória de separação, o desejo parental interviu para o não afastamento definitivo. Nem sempre a situação é assim. Há casos em que os pais estão presentes, mas são

indiferentes à criança. Os filhos não são reconhecidos como alguém válido e isto representa um perigo para a libido viril. A identificação com o pai não é possível porque ele mesmo não se vê como pai, pois não reconhece o filho como uma criança de valor. (DOLTO, 2004)

Neste caso o pai está presente e não permite ao filho construir-se tendo a si próprio como referência, com prejuízo para a elaboração das instâncias da psiquê (“Eu”, “Super Eu”, “Ideal do Eu”). Neste esquema, a criança sente-se como um grande perigo para o pai, pois este ao negá-la “agia como se sentisse medo dela”.

O que interessa aqui é extrair o potencial da indiferença que pode haver no caso do abandono de uma criança, órfã de pais vivos, que se encontra em instituições ou lares substitutos e não recebe a visita de nenhum deles.

Diz-se que “pode haver”, pois a indiferença aí está ligada às circunstâncias que precederam à orfandade e a maneira como isto é elaborado pela criança. Além disso, a função da ausência na formação das instâncias da “psique” dessa criança em questão.

O “Eu” desejado era ser um menino que tivesse um pai forte, capaz de controlar a inibição do filho no trabalho, suscitando, assim, a formação de um super “Eu” inibidor da preguiça, um pai que teria sido um “Eu” ideal. Seu sonho era ser como o colega, cujo pai o recompensava, quando este tirava boas notas.

Esta última passagem alude a uma questão escolar importante: o desejo dos pais em relação ao filho. Isso vem à tona pela preocupação parental com o desempenho escolar que está em questão. É o papel do desejo parental na educação e as conseqüências de sua ausência.

Freud (1989c) discutindo a questão da inversão, afirma que a presença de ambos os pais desempenha um papel importante e que a falta de um pai forte na infância, não raro favorece a inversão. Também o amedrontamento sexual precoce pode desviar a libido do alvo sexual normal e incitar sua substituição. Faz-se importante ressaltar que opiniões como essa valorizam a influência daquilo que se dá na existência individual da pessoa, na infância, em detrimento da supervalorização da hereditariedade. Esse ponto de vista é de fundamental importância numa discussão que busca explorar as potencialidades de uma subjetivação quando existe alternância e/ou ausência de figuras do casal parental. Trata-se de uma investigação das variáveis da pós-concepção, para além do hereditário.

Referindo-se à imagem inconsciente do corpo, a autora faz referência a exemplos de sintomas associados ao esquema corporal. Tiques, total inibição ideativa e motora com mutismo e sorriso fixo que são processos de inibição do esquema corporal. Pontapés não controláveis e encoprese são processos de não controle do esquema corporal (DOLTO, 2004).

Segundo Dolto:

A utilização adequada de seu esquema corporal via-se anulada, entravada por uma libido associada a uma imagem do corpo inapropriada, arcaica ou incestuosa. Libido barrada pela falta das castrações que os adultos deveriam ter feito às pulsões arcaicas da criança e das sublimações que os adultos responsáveis por sua humanização (educação) deveriam ter lhe permitido adquirir (DOLTO, 2004, p.10).

Este último trecho tem a propriedade de trazer para a discussão a questão libidinal. Os entraves que podem vir a causar, na utilização adequada do esquema corporal da criança, uma libido barrada pela falta das castrações que os adultos devem fazer, assim como a sublimação que devem permitir esta libido. Ao trazer esta discussão, ressalta-se o papel dos adultos neste processo e, conseqüentemente, as perguntas: “Na ausência dos pais a quem cabe essa função e que vicissitudes estão aí engendradas, ou será exatamente igual? Como se dá tal operação de substituição, ou seja, como garantir a função na ausência da figura?”. Segue-se um relato que nos traz um percurso de troca de figuras, sendo que a última figura que poderia ter exercido a função paterna não o fez, devido, provavelmente, à fala materna.

André é fruto de um relacionamento entre Ana e Paulo. Ana estava com mais ou menos dezoito anos, quando engravidou. Morava com o pai e seus irmãos. Era órfã de mãe. A concepção aconteceu em uma das visitas que fizera ao namorado no presídio. Ana sempre trabalhou e teve muita dificuldade em manter o filho, pois precisava contar com o auxílio de outros para cuidar dele, a fim de que pudesse trabalhar. Este foi o motivo do abrigamento de André, na infância (um período que a mãe não sabe precisar, mas julga ser um período de um pouco mais de um ano entre os dois e quatro anos). Segundo Ana, visitava-o regularmente nos finais de semana, ocasião em que se hospedava na casa de uma atendente do abrigo, pois, na casa do seu pai, não era bem recebida com seu filho e sua moradia era em outra cidade (na capital, onde trabalhava).

Quando André tinha cinco anos, conheceu o pai na prisão. Segundo Ana, o encontro foi marcado pela emoção. Lembra que André correu em direção ao pai e abraçou-o como se o já o conhecesse e pudesse distingui-lo entre os outros homens que o conduziam. Os três choraram muito. Depois disso, Paulo saiu da prisão e Ana recebeu notícias de que ele havia morrido em um tiroteio com a polícia em um estado distante. Ana teve outros relacionamentos e, por fim, um relacionamento com Alex que perdura até hoje e do qual resultou mais um rebento.

Em um destes relacionamentos, por ocasião da separação, André sofreu com o distanciamento da figura que já chamava de pai. André foi bem aceito por Alex e tratado como filho natural, embora a mãe, inicialmente, tentasse evitar essa filiação por não ter certeza da duração do relacionamento e por um possível sofrimento do filho. Lembra que, numa ocasião, não permitiu que o menino entregasse ao companheiro o presente de dia dos pais. Após o desabrigoamento, André teve mais duas situações em que ficou afastado da mãe. Na primeira, ficou em um colégio interno. Por ocasião de uma viagem da mãe ao exterior, para tratar de problemas de saúde do outro rebento, ficou sem receber a visita da mãe por longo período. Na segunda vez, morou com uma tia materna na capital, para frequentar um colégio de turno integral. Vinha para casa nos finais de semana. Após esse período, passou a morar com a mãe. Alex é considerado um turista em casa, pois, devido ao trabalho, está constantemente viajando pelo mundo. Ele é o provedor e, apesar da distância, mantém contato praticamente diário com a família, através do telefone ou da rede.

Hoje André tem dezessete anos e está na sétima série do primeiro grau. É usuário de drogas. É acusado de roubar dinheiro dos pais e vender objetos da casa assim como suas roupas “de marca”. Foi internado duas vezes pelo uso de drogas. É acusado também de furtar veículos e de participar em, pelo menos, um assalto.

Há, aproximadamente, dois anos, o adolescente recebeu a visita do tio paterno. Conforme a descrição, a semelhança entre o pai e o irmão fez o adolescente levar “um susto”, acreditando ser o pai. Este fato trouxe à tona uma questão até então velada. O pai era tido como morto, mas nunca foi visto um corpo, ou um atestado de óbito. Ninguém ligado à família fez qualquer tipo de reconhecimento. Tal situação desencadeava uma lenda de que Paulo ainda estivesse livre e vivesse sob outra identidade para se livrar de condenações criminais. Para a mãe era o fato de ele nunca mais tê-la procurado que atestava sua morte.

Este relato também remete diretamente ao papel dos outros adultos responsáveis pela educação. É possível entender-se a importância do preparo da comunidade escolar visando permitir a sublimação desta libido.

Faz-se necessário construir uma ligação mais direta entre a pulsão de saber e a sexualidade para analisar possíveis cruzamentos que tenham efeito na educação. Conforme Freud (1989c), na mesma época em que “a vida sexual da criança chega a sua primeira florescência, entre os três e os cinco anos, também se inicia nela a atividade que se inscreve na pulsão de saber ou de investigar”. Esta atividade corresponde “a uma forma sublimada de dominação e trabalha com a energia escopofílica”. Na criança, a “pulsão de saber é atraída [...] pelos problemas sexuais, e talvez seja até despertada por eles”. A opinião do autor deixa

clara uma relação entre saber e pulsão sexual. Deve-se diferenciar o saber do conhecimento que se constitui apenas de informação. Outra conexão possível é sobre a natureza sexual do movimento. Diz o autor:

A análise dos casos de abasia neurótica e agorafobia elimina qualquer dúvida sobre a natureza sexual sobre o prazer do movimento. A educação moderna, como é sabido, serve-se dos esportes em larga escala para desviar os jovens da atividade sexual; seria mais correto que, nesses jovens, ela substitui o gozo sexual pelo prazer do movimento e força a atividade sexual a recuar para um dos seus componentes auto-eróticos (FREUD 1989c, p.190).

Qual será o efeito dessa substituição nas crianças órfãs? Quais as possibilidades de utilização do esporte para as crianças órfãs? Aquilo que primeiro se apresenta é a possibilidade de trabalhar a auto-estima, assim como, através do jogo, internalizar o respeito às regras no convívio grupal.

Um caso clássico de separação é o de Victor de Aveyron:

Itard sustenta [...] que se ele era retardado, psicótico, é porque tinha sido abandonado. Isso concerne àquilo que é o mais profundo da relação mãe/criança, e a esse respeito vocês podem ver o que dizemos do transativismo e que será trabalhado por Itard sem que ele o saiba (BERGÈS e BALBO, 2003, p.29).

Segundo Schimitt (in FOLBERG, 2002), “quando a lei não marca, fica no ‘concreto’ e não consegue se relacionar com o contexto para desejar, conseqüentemente, montar seu projeto para o futuro”. Esta ausência da marca da Lei, que impede a saída do imaginário imediato e a chegada do simbólico, impede a abstração de estruturas matemáticas.

Um aspecto importante a ser considerado é a relação da mãe com o corpo da criança e, a partir daí, refletir sobre as conseqüências da ausência da figura materna mesmo com a presença (em certa medida) da função.

O que há entre o corpo da criança e a mãe é que o “sentimento de união experimentado pela criança, no que tange o corpo da mãe, encontra seu equivalente no sentimento que a mãe tem de possuir o corpo de seu filho” (BURLINGHAM e FREUD 1960, p.104).

Acontece que em situações de privação da figura que exerce a função materna deste corpo afagando-o, dando-lhe uma palmada impedindo que coloque o dedo ou a mão aqui e acolá, conforme a vontade da criança, acaba abrindo um caminho para uma auto-erotização, pois a “mãe tentando de um lado impedir toda excitação física, de outro a provoca, com esse desassossego” (BURLINGHAM e FREUD 1960).

O fato de que é “em parte na pessoa da mãe e em parte no seu próprio corpo, que os desejos precoces de uma criança encontram satisfação” coloca a situação em que, com a privação da figura materna “a satisfações eróticas passam para o primeiro plano e ocupam, na vida instintiva do sujeito, um lugar vago” (BURLINGHAM e FREUD 1960).

Essa situação interessa a este estudo, pois se sabe que a escola também tem seu papel no controle dos impulsos sexuais. Ela deverá estar pronta, tanto para um estranhamento e afastamento da figura da professora, que poderá ser a mais presente na vida dessa criança, quanto para uma defrontação com um pedido de satisfação “por parte da criança” para a além do que é comumente vivido no ambiente escolar. Este (a) professor (a) deverá estar pronto para mostrar a esta criança que o que traz prazer naquela relação de ensino e aprendizagem é que a criança tenha desejo de aprender e, quem sabe, posteriormente ensinar.

1.8 Orfandade e criação

Segundo Maud Mannoni, através da criatividade existe a possibilidade de superar traumas¹⁴ de infância (lutos, separações e agressões, entre outros). Salienta que esta capacidade não é um dom de todos (MANNONI, 1995).

A superação do trauma numa produção com potencialidade artística pré-supõe que se recrie a experiência inicial de desamparo. Mas, como foi dito acima, nem todos chegam a este destino. Uns conseguem se libertar daquilo que foi precocemente destrutivo graças a um desejo de reparação (transposição do terror). Outros permanecem prisioneiros do trauma sofrido, condenados a simples repetição. Mannoni, referindo-se à obra de Edith Wharton, diz “se a construção delirante pode afigura-se uma tentativa de cura, a transposição de uma angústia de viver de um trauma para uma Outra cena, através da escrita, tem um efeito libertário (MANNONI, 1995)”.

Mannoni, comentando a obra de Poe, diz que o leitor...

[...] é colocado na situação de ter que se identificar com o horror das cenas vividas pelo autor. Mas se foi uma fantasia que obsedou Edgar Alan Poe durante toda sua

¹⁴ Trauma - Acontecimento da vida do sujeito que se define pela sua intensidade, pela incapacidade em que se encontra o sujeito de reagir a ele de forma adequada, pelo transtorno e pelos efeitos patogênicos duradouros que provoca na organização psíquica. Em termos econômicos o traumatismo caracteriza-se por um afluxo de excitações que é excessivo em relação à tolerância do sujeito e à sua capacidade de dominar e de elaborar psicicamente estas excitações (LAPLANCHE; PONTALIS, 2001).

vida, a qualidade de sua produção literária inversamente libera seus devaneios instaurando nele uma disponibilidade de outra natureza (MANNONI, 1995, p.13).

A representação do sofrimento pode transformar-se em fonte de prazer? À guisa de conclusões, passa-se pela questão da compulsão a repetição e mais especificamente a compulsão a repetir situações desagradáveis. Isto é fato na neurose traumática e na brincadeira infantil (*Fort! Da!*), onde a criança repete uma situação objetivando dominá-lo. *Fort!* traz em seguida amarrada o *Da!*. Este último é o domínio da situação de desprazer. “No início, achava-se numa situação *passiva* e era dominada pela experiência; repetindo-a, porém por mais desagradável que fosse (a situação inicial) como jogo, assumia papel ativo”. Essa dramatização liga (literalmente através de um fio) psiquicamente na representação da pulsão de morte com pulsão de vida. Nessa brincadeira, o que está em jogo é a elaboração psíquica da perda do objeto (FREUD, 1989b).

Sobre isso Freud esclarece:

Descobrimos que uma das mais antigas e importantes funções do aparelho mental é sujeitar os impulsos instintuais que com eles se chocam, substituir o processo primário que neles predomina pelo processo secundário, e converte sua energia catéxica livremente móvel numa catexia principalmente quiescente (tônica). Enquanto essa transformação se está realizando, nenhuma tensão pode ser concedida ao desenvolvimento do prazer, mas isso não implica na suspensão do princípio do prazer pelo contrário a transformação ocorre em favor dele; a sujeição constitui o ato preparatório que introduz e assegura a dominância do princípio de prazer (FREUD, p.38).

Existe um dado importante para aqueles profissionais que se propõem a trabalhar, no campo artístico, com crianças, e em especial, com órfãos por tratarem-se do público alvo desta pesquisa. Percebe-se que não somente aos profissionais que trabalham com arte interessa essa questão, pois a criação pode acontecer em todos os momentos do convívio, sobretudo no escolar, fora dos espaços previamente designados para esta prática, estando sujeito, portanto, à intervenção de professores de outras áreas, agentes disciplinares, direção e até mesmo do conjunto de alunos da comunidade escolar, assim como seus familiares.

Migrando da literatura para o cinema, encontra-se uma referência feita à obra e vida do cineasta Ingmar Bergman.

Essas reminiscências, Ingmar Bergman levou-as para o palco, com isso superando uma vivência próxima da morte numa retomada que metamorfoseou o trauma inicial. Nessa evocação do horror, o espectador não é poupado; seu sofrimento, no entanto está ligado a um “bônus de prazer” no campo da fantasia e da atividade fantasmática. Assim, a violência inicial de uma vivência, tomada num trabalho

posterior de simbolização e luto, consegue colocar-se em palavras, efetivando o “desempenho cultural” que Freud atribuía ao brincar na criança (MANNONI 1995, p.22).

Enfim, pode-se ver que a arte tem a potencialidade de criar uma nova realidade para o acontecimento perturbador. Retirando-se essa possibilidade de elaboração, deixa-se apenas a via da tentativa do esquecimento. Segundo Mannoni (1996, p.24), “é através dos sonhos que se repete o trauma que, em estado de vigília, o sujeito tenta rechaçar da memória, ou cujo vestígio busca apagar”.

Dolto, citando em exemplo de inibição, fala de uma:

[...] auto frenagem da libido devido á falta de segurança do pai em relação ao filho, combinada, para a criança, com refúgio em uma vida pueril de não rivalidade e, portanto, de não criatividade, por estar toda a libido bloqueada pelo[...] (DOLTO, 1989, p.15).

Como pode um espaço de aprendizagem que favoreça a criatividade auxiliar os órfãos na escolarização?

Quais são os espaços possíveis para isso na escola? Qual a percepção dos educadores dessa perspectiva? Ações neste sentido seriam políticas de inclusão?

2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A escola, desde sua criação, a exemplo de outras instituições sociais e da própria sociedade, trabalhava preponderantemente com a lógica da exclusão: ou o sujeito se adequava às normas, ou deixava de fazer parte do grupo. Esse era um movimento excludente, praticamente não questionado, ao qual pessoas que cometiam infrações ou possuíam traço de anormalidade estavam sujeitas. Os desviantes raramente tinham direito a seu espaço. O espaço deles acabava onde começava o direito da maioria de se reger pela norma.

Na década de 60, proliferaram instituições especializadas que objetivavam proteger o diferente, capacitá-lo e reintegrá-lo na sociedade. Primeiro havia o movimento excludente que o encaminhava para um atendimento especializado que se propunha a tentar devolvê-lo capacitado à sociedade, para aí então integrá-lo. Tentava-se “tornar normais as pessoas deficientes” (SASSAKI in PRADO e MORASTEGA, 2001).

Por volta de vinte anos depois, através das “lutas pelos direitos das pessoas portadoras de deficiência [...], que a prática da integração social se torna mais presente” (PRADO e MORASTEGA, 2001). Nota-se uma mudança no que diz respeito aos direitos dos indivíduos. A diversidade passa a ser teoricamente aceita, pois é inerente ao ser humano. Por essa via naturalista, todos passam a ser cidadãos legítimos. Outra alteração significativa ocorre na concepção de quem deve se adaptar. Conforme Sasaki:

[...] conceitua-se a inclusão social como o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. As transformações, que agora focam a sociedade, se expressam na mentalidade de todos os seus membros, inclusive do portador de necessidades especiais, que aí já está incluso (SASSAKI in PRADO e MORASTEGA, 2001, p.6).

Os três momentos, acima descritos de maneira idealizada para cumprir as exigências didáticas, devem ser entendidos em sua incompletude e complexidade. Apenas figuram, e nada mais, uma mudança na tendência de abordar o tema da diferença. Uma “concepção de exclusão em que o deficiente era esquecido e escondido seguiu-se um período de despiste e de segregação” (JESUS e MARTINS, 2001) até chegarem a uma fase em que os direitos, independentemente de suas condições e potencialidades, têm o mesmo direito de realização.

A escola inclusiva insere-se numa perspectiva democrática do ensino, que busca permitir o acesso de todas as crianças e jovens à escola. Como diz o refrão ideológico: uma

escola para todos. Parte-se do princípio da igualdade de oportunidades educativas e sociais a que todas as crianças têm direito (JESUS e MARTINS, 2001, p.14).

Fundamentalmente, a escola inclusiva pretende marcar a passagem dum modelo tradicional, em que havia turmas específicas do ensino especial, centrado no professor de educação especial, para um novo modelo em que os alunos com necessidades educativas especiais são incluídos nas turmas ditas “normais” (ou no ensino regular) (JESUS e MARTINS, 2001).

Com esse movimento, a educação geral passa a ter responsabilidades e obrigações que até então eram da educação especial. Nesta mudança estratégica, acredita-se que podem aparecer responsabilidades em relação a outros tipos de diversidade, como a sexual e a familiar. Nesta última, estariam inclusos os alunos com diversidade na formação familiar e, conseqüentemente, um respeito a essa condição, assim como as possíveis diferenças aí existentes. Esta possibilidade leva até a questão desta pesquisa: pode a educação de órfãos ser alvo de políticas de inclusão?

2.1 Aprender, educar e ensinar

O bebê desde muito cedo está envolvido em aprendizagens. No início, é o investimento do outro que lhe permite o desenvolvimento, devido à frágil maturação. Porém o organismo busca a autonomia através do aprender a controlar o mundo. Sobre esta aprendizagem do bebê, Folberg comenta:

Assim o bebê se espanta com o entorno em que é jogado e no qual é esperado que veja, escute, caminhe como seus pais. Vai daí as possibilidades de aprendizagem que lhe permitam sobreviver.

Nessas aprendizagens, a ancoragem no Princípio do Prazer vai reger o enfrentamento da Pulsão de Vida e o gozo que introduz a Pulsão de Morte, “além do princípio do prazer” (FOLBERG, 2002, p.25).

Segundo Paim:

Com a evolução das pesquisas, ocorreu uma revolução no entendimento das surpreendentes capacidades do bebê recém-nascido, pois este ao nascer, já está programado com uma variedade de capacidades e respostas para ir ao encontro de seus pais (PAIM in FOLBERG, 2002, p.59).

A interação olho-a-olho, vital para o humano, é o primeiro diálogo entre os pais e seu filho. Os pais “interrogam e demandam o bebê, pois pressupõem um saber do seu filho, e lhe confere uma posição” Paim (in FOLBERG, 2002).

No caso de crianças órfãs, este diálogo tende a sofrer um empobrecimento. Isto porque os pais, que demandam o filho, assim o fazem em causa do seu desejo. São os chamados pais “corujas” que colocam seus filhos em lugar privilegiado, devido ao estado de enamoramento. Dificilmente um cuidador profissional poderá demonstrar como este bebê é desejado. Segundo Levin:

O bebê-filho no seu funcionamento desejante exprime uma demanda de amor indiscriminada, inarticulável. O outro (materno), no seu funcionamento cênico, responde acariciando, falando, cuidando, protegendo. Nesta relação da mãe com o corpo, com as sensações e dejeções de seu filho, fica estabelecido um espelho corporal-pulsional que cria superfícies e delinea enigmas interrogantes (LEVIN apud PAIM in FOLBERG, 2002, p.60).

A experiência leva a pensar em corpos desinvestidos de desejo, já que os pais ou os cuidadores não desejam a criança, e, por isso, poder-se-ia dizer que não estão enamorados por ela. Este não desejo, explícito no abandono, afetará a auto-imagem da criança e trará um provável prejuízo para o rendimento do aluno.

Na teoria psicanalítica, é necessário diferenciar os conceitos de saber e conhecimento. O saber é produzido, o conhecimento adquirido. O saber exige uma elaboração pessoal maior que o conhecimento. Para além dessa divisão, temos os conceitos de educação e escolarização. Segundo Port:

Podemos, então, entender a educação, a partir de Freud, como essa prática social que tenta ajustar o homem aos interesses da civilização, levando-o ao recalçamento de suas pulsões sexuais e agressivas em favor da lei social e das suas possibilidades de sublimação; em troca oferecendo uma filiação à cultura, que o protege da natureza e da lei do mais forte (PORT in FOLBERG, 2002, p.69-70).

Referindo-se à prática dos educadores, o autor afirma que estes “ao apresentar a cultura, suas formas de gozo aceitas e suas interdições, os objetos do conhecimento e seus funcionamentos lógicos, produzem certa ordenação”, que têm efeitos além da transmissão dos saberes, produzindo resultados de “inscrição, de subjetivação”. Estes, servem de referência ao educando na construção de seus saberes e na “busca das várias possibilidades lógicas do objeto do conhecimento”. Essas marcas não são proporcionadas por todos os educadores, pois existem “atos educativos que se restringem somente a transmissão de conhecimentos” (PORT in FOLBERG, 2002).

Port, referindo-se à **teoria dos quatro discursos** de Lacan, considera que o “discurso do Mestre é o discurso dominante para a educação, devido a essa característica de organização de saberes”. Para esse autor, a “educação tem a função de apresentação, ou transmissão da

cultura ou de suas leis, visando à filiação do educando, que tem em troca o benefício da cidadania” (in FOLBERG, 2002). Através da relação entre o discurso do Mestre, proveniente do educador e os significantes mestres, oriundos das funções parentais, Port afirma:

Sabemos também que a criança, para aceder à sua condição de sujeito, precisa de significantes mestres – oferecidos pela função paterna, que sirvam de ordenadores, de *referência* para sua organização subjetiva e sua singularidade, sendo a educação escolar formal, uma outra versão da apresentação da cultura e da lei, que já se iniciou, de forma primordial, através das funções parentais, o que nos mostra que o próprio processo de subjetivação está aí em jogo na educação (PORT, in FOLBERG, 2002, p.73).

Esta relação mostra-se extremamente rica para este estudo, pois coloca a função da escola em continuidade à função parental no processo educativo.

Freud (1989d), falando de sua experiência como escolar, afirma ser difícil saber se o mais influente e importante para eles (alunos) foi a preocupação pelas ciências ensinadas, ou a personalidade de seus mestres. Julgava-se numa posição contraditória em relação a estes mestres. A esta facilidade para atitudes contraditórias a psicanálise chama ambivalência. Ou seja, estavam (os escolares) inclinados a amá-los e odiá-los, criticá-los e respeitá-los. Esta inclinação é preciosa de aqui ser analisada, pensando-a na situação de orfandade e considerando o que destas atitudes emocionais dos indivíduos com outras pessoas já estão estabelecidas numa idade surpreendentemente precoce. Nos primeiros seis meses de vida, são firmadas a natureza e a qualidade das relações da criança com as pessoas do próprio sexo e do sexo oposto. Existe a possibilidade de, posteriormente, desenvolvê-las e transformá-las em certas direções, mas não é possível livrar-se dela. Pessoas que um sujeito venha a conhecer mais tarde podem se tornar figuras substitutas desses primeiros objetos de seus sentimentos (pais, irmãos e talvez babás e outras pessoas que cuidaram dela). Os relacionamentos posteriores serão sujeitos a estas imagos das primeiras figuras e arcarão com a herança emocional (simpatias e antipatias) que vierem desses relacionamentos anteriores. As escolhas posteriores de amizade e amor são embasadas nas lembranças desses primeiros protótipos.

Diante destes fatos, é inevitável pensar-se que a situação familiar atípica dos órfãos expressar-se á nas relações com seus professores e a não escuta disso poderá ter conseqüências desastrosas na sua escolarização. Ressalta-se, neste caso, que a relação com os colegas utilize provavelmente os sentimentos oriundos das imagos dos irmãos e irmãs e estará sujeito ao que nelas foi estabelecido. Sobretudo os casos de agressão devem ser entendidos sob essa ótica, se bem se quiser trabalhá-los. Pois, como disse o autor, não é possível livrar-se da herança, mas é possível desenvolvê-la e transformá-la.

Julgo que, nas situações de orfandade em que a função parental pode estar fragilizada, a escola encontra-se sobrecarregada na tarefa de educar. Agrava-se a situação se a escola não desejar escutar esta demanda, ou não estiver qualificada para tentar dar conta desta “carga extra”. Havendo a fragilidade da função parental e da escolar, a situação que se anuncia é de completo desamparo para a criança. Esta buscará e encontrará outros significantes mestres na comunidade, muito provavelmente nos equivalentes marginalizados.

O mundo da contravenção, com suas leis e código próprios, apresenta-se como alternativa para esses “desassessorados”. O livro “Falcão - Meninos do Tráfico” (ATHAYDE, BILL) aponta um alto índice de órfãos que trabalham para o tráfico. Neste contexto, a função social e a psíquica misturam-se e só se percebe o efeito de ambas quando, investindo esforços para eliminar a problemática social, resta prejudicada a questão psíquica e há reincidência no crime. São os “inexplicáveis” casos de crianças que recebem “auxílio” e acabam por retornar à situação anterior, à intervenção.

Um bom exemplo da importância do significativo mestre para uma criança e de sua oscilação entre valores encontra-se no conhecido romance de Charles Dickens, intitulado “Oliver Twist”¹⁵. Nesta história, percebe-se claramente a maneira como a criminalidade oferece suporte ao indivíduo, na contramão da sociedade que o expulsa. O bando oferece uma filiação.

Ainda utilizando-se da teoria dos quatro discursos de Lacan, Port, referindo-se ao educador, propõe:

Seu objetivo é o de educar – ou seja, proporcionar a filiação à cultura e a aprendizagem – que o educando se ajuste as formas de gozo socialmente aceitas (sublimes) e que a aprendizagem se dê com a transformação em algo seu, singular do conhecimento transmitido. O educador transita, assim, pelo Discurso do Psicanalista o que pode gerar efeitos subjetivantes. Trabalha, portanto, mais na montagem do fantasma (PORT in FOLBERG, 2002, p.78).

Em relação à possibilidade de trabalho interdisciplinar entre a educação e psicanálise, Port sugere que ao psicanalista caberia identificar os “significantes privilegiados para o sujeito”, e ao educador oferecer “os recursos da cultura que possam melhor fazer laço com esses significantes” (PORT, in FOLBERG, 2002).

¹⁵ Um garoto vive num orfanato, até ser entregue ao dono de uma funerária. Após lutar com um funcionário, foge para Londres (Inglaterra) e une-se a um bando de ladrões local. Envolvido por um bando de patifes e ladrões, é preso por um crime que não cometeu. Agora precisa provar a sua inocência, escapar da gangue, e encontrar a família que sempre desejou.

Pensando a questão da escolarização, faz-se necessário considerar a opinião de Schimitt:

Mesmo julgada decadente, falida na sua capacidade de sustentar um tradição de ensino, a escola ainda é uma instituição poderosa quando lhe pedem que assinem uma certidão de pertinência: quem está na escola pode receber o carimbo de “criança” e de aprendente. Isto é, na inserção social – criança ou jovem – ao estar na escola garante um lugar no social (SCHIMITT in FOLBERG, 2002, p.19).

Para Dolto (2004), a fim de se entender o fracasso escolar é preciso estudar a interação e os efeitos independentes de três tipos de causas: sociológica, psicológica e pedagógica. Quanto ao fator sociológico, destaca que “crianças oriundas de classes sociais mais baixas são mais suscetíveis de sofrer um fracasso”, mas, “por outro lado a atitude dos pais com relação à escola e o interesse que eles têm pela educação” influencia as crianças a um bom desempenho escolar.

W. e E. estavam abrigados há alguns anos. Foram encaminhados para atendimento, por causa do comportamento que desagradava às atendentes e também às professoras do colégio. Desconsiderando a queixa inicial e aproveitando o interesse dos meninos, começamos a nos encontrar semanalmente. Após algum tempo, através da interação deles com um computador que fazia parte da paisagem da sala, veio à tona o fato de os meninos não serem alfabetizados.

Tinham, na época, 8 e 9 anos, respectivamente, e freqüentavam a primeira série há alguns anos. Nessa ocasião, tive mais um exemplo do funcionamento das instituições, lembrando a queixa inicial. Se a criança não aprende, isto não é um problema grave. O pior é não se comportar.

A não alfabetização passou a destacar-se nos encontros e com ela a não importância que as crianças davam ao fato de se alfabetizarem. Simplesmente não sabiam para que “aquilo” serviria. O contorno do desejo não delimitara o espaço da alfabetização. A intervenção que propus foi a de trazer o pai para os encontros e fazê-lo falar da importância da alfabetização para ele, tanto no trabalho quanto no cotidiano. Por fim, espontaneamente, surgiu o interesse daquele pai nos meninos, através da vontade que tinha de que eles aprendessem. O resultado da intervenção foi a aprovação escolar de ambos no final do ano letivo. Esta trajetória ressalta a importância do interesse que as figuras materna e paterna colocam na educação. Traz também o valor da aproximação destas figuras para as crianças institucionalizadas. E aponta para a necessidade de solução, quando a ausência do pai e da mãe é insuperável.

Neste sentido, Dolto (2004) afirma que “o importante é ajudar os alunos que, devido a sua origem social, de seu ambiente, de seu sexo ou de sua raça, têm dificuldade em encontrar seu lugar na escola”.

A intervenção proposta tende a diminuir as coações impostas pelas condições sociais dessa família (filhos criados em instituição).

No que diz respeito às causas psicológicas, Dolto (2004) aponta que “O sentimento de segurança da criança, o grau de estabilidade de seu lar, suas deficiências físicas e mentais, seu próprio ritmo, suas motivações, os sucessos e fracassos que já teve” são fatores que devem ser levados em consideração.

Ainda acrescenta que “muitas vezes os distúrbios escolares são o sinal de um profundo mal-estar da personalidade do adolescente em dificuldade ligado aos dados de sua relação com seus pais”.

Nesta perspectiva, podemos pensar que a intervenção relatada anteriormente atuou sobre os fatores psicológicos. O desejo paterno, no qual os meninos se engatam, propiciou um reforço do vínculo, um aumento da segurança, por encontrar um lugar no desejo paterno e agiu diretamente sobre a motivação.

Segundo Lacan (2003) “é numa dependência da demanda do outro que ele tenta fundar, instituir seu desejo”.

Dolto afirma sobre as medidas psicológicas para enfrentar o fracasso escolar o seguinte:

Tendo-se verificado que o atraso escolar diminui quando o aluno recebe sólido apoio de adultos que se ocupam dele e com ele estabelecem um vínculo pessoal e afetivo, também foram desenvolvidas estruturas que podem ajudar as crianças que tenham distúrbios psicológicos. [...] Também se procura evidentemente envolver mais a família na escolaridade das crianças (DOLTO, 2004, p. 176-177).

As causas pedagógicas que analisam o funcionamento do aparelho educativo englobam fatores como o “número e a qualificação do corpo docente, a organização dos estudos e dos programas, os prédios e os materiais escolares, os procedimentos de exame, as relações entre os professores e os alunos e as relações entre família e a escola” (DOLTO 2004). Como importante medida pedagógica, a autora aponta que “o que importa é adaptar a escola às crianças” DOLTO (2004).

2.2 Educação inclusiva e orfandade

A escola inclusiva é a escola para todos. Não é uma escola especial, no sentido de trabalhar apenas com o que é desviante da norma. Sendo assim, as políticas de ensino devem abranger tanto os alunos portadores de necessidades educativas especiais como os alunos sem necessidades educativas especiais. Por este viés, já se pode pensar que há justificativa em se falar de inclusão de órfãos, mas ainda restaria esclarecer se são eles alunos com ou sem necessidades educativas especiais e por quê.

O termo necessidades especiais não deve ser tomado como sinônimo de deficiência (mental, auditiva, visuais, físicas ou múltiplas). As necessidades especiais são, na sua maioria, resultantes das condições atípicas supracitadas. Este raciocínio, apesar de demonstrar que a necessidade especial não é a deficiência, ainda permanece como uma armadilha que pode levar a um pensamento reducionista, que se tenta evitar, pelo qual a orfandade seria vista como uma deficiência. A questão parece estar para além de uma relação de causa efeito tão simplista (PRADO e MORASTEGA, 2001).

No sentido de problematizar-se a questão, é necessário delimitar que também o autismo, as dificuldades de aprendizagem, os problemas de conduta, os distúrbios de déficit de atenção com hiperatividade, os distúrbios obsessivo-compulsivo, síndrome de Tourette, distúrbios emocionais e os transtornos mentais são situações atípicas que podem resultar em necessidades educacionais especiais (impud, SASSAKI in PRADO e MAROSTEGA, 2001).

De especial interesse são os problemas de conduta, déficit de atenção e hiperatividade, e os distúrbios emocionais que se mostram significativamente presentes nos casos até agora estudados. Mesmo que não se aborde a orfandade como deficiência, mesmo que ela não seja uma condição atípica por si só, as três últimas situações atípicas parecem um elo passível de exploração do abordado nesta pesquisa. Assim, faz-se necessário levar em contraponto a fala Skliar:

Se o critério para afirmar a singularidade educativa desses sujeitos é de uma caracterização excludente a partir da deficiência que possuem, então não se está falando de educação, mas de uma intervenção terapêutica; se acredita que a deficiência, por si mesma, em si mesma, é o eixo que define e domina toda a vida pessoal e social dos sujeitos, então não se estará construindo um verdadeiro processo educativo, mas um vulgar processo clínico (SKLIAR, 1997, p. 6).

Essa “obstinação pelo déficit onde o modelo clínico-terapêutico luta contra a deficiência” (SKLIAR, 1997) não leva em consideração as potencialidades existentes nessa

diversidade. Pensar em critérios de singularidade educativa para órfãos passa necessariamente por um estudo explorador das potencialidades construídas junto com a potencialidade do déficit.

É mister compreender que a exclusão não é apenas um problema político, há também a angústia. “O encontro com a criança psicótica na sua maneira de se presentificar, de presentificar aquilo que há de mais inquietante em torno do sexo e da morte” (LÉRÈS in FOLBERG, 1994, p.11).

Sobre a experiência em Bonneuil, comenta-se que:

[...] as diferentes atividades agilizadas com as crianças muito atingidas por essa rejeição, não foram apenas por pretextos terapêuticos, mas também para permitir à criança exprimir aquilo que a incomoda em outra cena: assim é na análise, onde se encontra convocada nessa dimensão de subversão de um saber para sustentar essa interrogação e seus efeitos na prática, tanto do lado de quem cuida quanto de quem é cuidado (LÉRÈS in FOLBERG, 1994, p. 11).

Nessa direção, pode-se pensar em um espaço que permita à criança órfã expressar aquilo que a incomoda na sua rejeição. No psicótico há uma rejeição no social; no órfão, a rejeição é, antes de tudo, privada. Privada no sentido de que primeiro ela sofre uma rejeição “só dela”. Ela não tem mais com quem contar. A rejeição, no social, está na escola que não sabe como acolher uma criança sem família, mas que, em alguns casos, vem tentando maneiras. Segundo o relato de uma psicóloga que trabalha em uma escola de Porto Alegre, optou-se por trocar a denominação Dia das Mães ou Dia dos Pais por Dia da Família, para dar conta das diversidades ali presentes. Evitando-se, assim, sobrecarregar estas datas com a demarcação do déficit e oportunizou-se à diversidade demonstrar aquilo que pode ter de lucro. A construção desse espaço passa pela possibilidade de uma cena onde se pode desempenhar a orfandade e encontrar a ocasião de transpor em uma criação.

Conforme Folberg:

Há que ficar claro que o processo inclusivo nas escolas necessita também de uma nova metodologia de trabalho para o docente, destacando o enfoque interacionista, no qual o professor deve tentar descobrir a singularidade de cada aluno em geral, e daquele em especial (FOLBERG, 2006, p. 15).

2.3 Orfandade e formação técnica

Como se viu, a proposta de uma educação inclusiva traz novos afazeres para os técnicos em educação. Antes havia uma firme barreira entre os desviantes e as escolas não

especiais. Os técnicos em educação tinham a escolha de trabalhar ou não com a diversidade humana. Atualmente, essa barreira é frágil e tende a sofrer rupturas cada vez mais intensas. Os professores, em sua maioria, não receberam formação que contemple a educação inclusiva e, conseqüentemente, resistem a ela das formas mais variadas. Para muitos destes técnicos a escola é um lugar deles, não de todos. A realidade é que estes técnicos devem possuir competências que estão além da sua ciência específica para realizar esta inclusão com competência. Em algumas escolas visitadas, mostrou-se comum a administração de medicamentos para as crianças, com especial destaque para a Ritalina. Ora, esta é uma inclusão medicamentosa, mascarada (conforme os Anexos III, V e VI). Em um artigo publicado no Jornal Zero Hora, de 22 de fevereiro de 2007, tem-se a trajetória de M.R.C., de 25 anos, que nos convida a pensar nos diferentes sentidos que se pode dar a uma situação. O jovem sonhava em cursar uma faculdade. Como nascera em berço desfavorecido economicamente (pai e mãe eram carroceiros-catadores), quase todos riam do seu projeto. Abandonou os estudos na quinta série. Tinha diagnóstico de hiperatividade. Passou, então, um tempo ao lado de amigos “barra pesada”. Quando voltou a morar com o pai, percebeu que poderia utilizar a hiperatividade a seu favor. Trabalhando como catador, usou a hiperatividade a seu favor e concluiu o Ensino Médio. Prestou, em 2002, provas do Exame Nacional do Ensino Médio e, dois anos depois, foi selecionado para cursar Educação Física na ULBRA, através do Programa Universidade Para Todos (PROUNE). Pode-se dizer que M. foi “resgatado” pelo pai e soube usar sua hiperatividade para suas conquistas. Imagina-se o estrago que uma droga como a Ritalina poderia representar para sua trajetória. M., ao lado do pai, inventou um novo sentido para sua “hiperatividade”. Parece interessante pensar o quanto a figura do pai inspirou e oportunizou a ressignificação social de M. Esta inclusão medicamentosa busca colocar a diversidade dentro da norma e não trabalhar com ela. Em número significativo, foram encontrados professores medicados por Fluoxetina e drogas para a ansiedade. É possível dizer-se que o processo de inclusão escolar gera um mal estar no professor, mas, na maioria dos casos, os medicamentos já eram usados anteriormente ao programa de inclusão. Alguns técnicos chegaram a comentar que aumentaram a dosagem do medicamento, devido ao mal estar que julgavam ter em conseqüência do comportamento dos alunos. (Em muitos casos, os técnicos comentaram que também medicavam seus filhos). Todo esse despreparo ao trabalho de inclusão era disfarçado por um pedido de medicação (pela orientadora) que criasse condições para o bom desempenho do aluno. Estes acontecimentos foram visualizados, em escolas, na interação com crianças órfãs. Não é de admirar-se que esta

nova realidade da educação necessite de professores com melhor formação e disponibilidade para o movimento inclusivo. A este respeito:

Esta nova realidade escolar requer professores especialistas que saibam como atuar com alunos com necessidades educativas especiais, mas também os professores sem especialização a este nível necessitam de saber como intervir face às diferenças entre os alunos de uma mesma turma. Daí o conceito de professor generalista que, para além da formação específica no domínio dos conhecimentos da sua área de docência, deve ser capaz de adequar as estratégias de ensino à especificidade dos seus alunos (este aspecto tem a ver com a capacidade de adoção de mecanismo de diferenciação pedagógica e a tal flexibilidade que permita atender as diferenças individuais) (JESUS e MARTINS, 2001, p.14).

Urge a formação continuada de técnicos, para que eles sejam capazes de desenvolver estratégias diversificadas de ensino e vencer as resistências. Em muitos casos, escola e professores recebem a tarefa da inclusão sem possuírem os recursos necessários para isso. Conseqüentemente, o resultado é desastroso. O Anexo III nos conta uma história, na qual, em primeiro lugar, é preciso que o professor tenha o desejo de receber estes recursos.

Mannoni, referindo-se ao retardo mental, apresenta uma noção importante (para ser pensada em nível de formação técnica) por ser passível de transladar para outras diversidades, inclusive a familiar, que é de interesse desta pesquisa. A autora afirma:

Mostrava eu como uma doença, ainda mais orgânica, pode assim retirar do outro (progenitor ou assistente) uma função, e lhe conferindo um estatuto que será causa de uma alienação suplementar do “deficiente” pode criar-se assim uma situação em que pais, reeducadores, médicos, longe de procurarem ouvir a criança como sujeito desejante, a integra como o objeto de cuidados em sistemas diversos de recuperação, “raptando-lhe” toda a palavra pessoal (MANNONI, 1976, p.12).

No que diz respeito à orfandade e sua possível singularidade educativa, pode-se perceber que muitos autores, quando tratam da inclusão, não levam em consideração esta diversidade familiar. Jesus e Martins comentam:

[...] devendo prestar apoio educativo à escola no seu conjunto, ao professor, ao aluno e a família [...] no início do ano letivo devem ser organizadas sessões para informação dos pais [...] por outro lado muitos pais apresentam uma baixa motivação [...] devido ao cansaço profissional, que os pais apresentam” (JESUS e MARTINS, 2001, p.14).

Esses fragmentos ilustram certa negação ao fato de que muitas crianças com necessidades educativas especiais são institucionalizadas, ou têm formação familiar diversa. Parte-se da ingênua premissa da existência continuada dos pais biológicos. Ao se deparar com situações em que a família não está presente, os pré-conceitos fazem ruir as tentativas de

inclusão. Obviamente esta não é a realidade total, mas merece destaque devido à insistência com que se faz presente.

A psicanálise fala-nos de uma teoria infantil de que todos os seres têm pênis, isto é, a premissa universal do falo. Percebe-se que há também uma teoria de que todos os seres têm papai e mamãe. A idéia de que os seres humanos são forjados desde um espermatozóide e um óvulo parece atrapalhar o raciocínio de que para além desse momento da concepção as coisas podem se complicar. A esta teoria denomino Premissa Universal da Homogeneidade Familiar. Ela pode ser percebida em várias partes deste trabalho, em diversos fragmentos de textos acadêmicos, mas, principalmente, na prática escolar. Guardadas as proporções, seguem-se os passos do texto freudiano, de 1923, denominado “Algumas Conseqüências Psíquicas da Distinção Anatômica dos Sexos” e propõe-se que se pense em algo na direção de “Algumas Conseqüências da Distinção Anatômica do Conjunto Parental”.

Na entrevista do Jornal Zero Hora, de 26 de fevereiro de 2007 (anteriormente referida na página 19), publica-se a opinião do economista do Instituto de Estudos Socioeconômicos (INESC), que atrela a mudança de jovens infratores a ações que “fortaleçam ações de geração de renda e de qualificação profissional dos pais”. Não é feita nenhuma referência a qualquer proposta para crianças órfãs (de pai e mãe) infratoras. É como se ainda se pudesse esquecer a orfandade.

A formação técnica também deve levar em conta a situação contemporânea do professor e da escola.

Para Gómez, a perda da legitimação tradicional da tarefa docente, a incerteza, as pressões e a urgência em responder a novas exigências do mercado, além da muito escassa apreciação social por seu trabalho, está provocando nos docentes um alto grau de ansiedade e insatisfação profissional. A cultura docente nutre-se, em grande medida, de frustrações, ansiedade, desorientação e um cínico pragmatismo.

2.4 O trabalho em rede: dialogando com a antropologia

Melford Spiro investiga (no texto intitulado “Será a família universal?”) o sistema dos Kibbutzim¹⁶ a fim de questionar, nesta comunidade, a idéia da universalidade da família. Este texto, que não aborda diretamente a questão do presente trabalho, acaba por se fazer

¹⁶ Kibbutzim plural de Kibbutz - é uma coletividade agrícola de Israel, cujas características principais incluem vida em comunidade, propriedade coletiva de todos os bens [...] e o cuidado e educação comunitária das crianças.

interessante por discutir as funções dos pais e da comunidade no que diz respeito à educação e ao sustento das crianças.

Segundo Murdock (in STRAUSS, GOUCH e SPIRO,1980), “a família (nuclear) também é universal e se caracteriza por quatro funções: a sexual, a econômica, a reprodutiva e a educativa”. Diz ele que nenhuma sociedade conseguiu encontrar um substituto para a família nuclear, a fim de que se pudesse transferir-lhe estas funções. Sem a sexual e a reprodutiva, a sociedade extinguir-se-ia. Sem a econômica, a vida não pode existir. Sem a função educativa assegurada, a cultura desapareceria.

Spiro chama a atenção para as quatro funções anteriormente citadas: devido à inventiva humana, estarão, em algumas comunidades utópicas, divididas entre diversos grupos sociais. Porém afirma:

Estas, no entanto, consistiriam sempre em sub grupos dentro de uma sociedade mais extensa, e fica assim sem resposta a questão básica de se estas intenções teriam êxito ao serem aplicadas a uma sociedade mais ampla (STRAUSS, GOUCH e SPIRO, 1980, p.86).

Embora o autor, num primeiro momento, conclua que não há família no Kibbutz, em adendo posteriormente feito ao texto, em 1958, reconsidera sua posição:

Ainda que os pais e os filhos não formem uma família, tal como Murdock a define, constituem, no entanto, um grupo que é único no Kibbutz, independentemente do termo que se escolha para designar: 1) Os filhos não só são desejados pelos pais do Kibbutz, mas são mesmo, na sua maioria, fruto de lhe terem sido propostos. 2) Estes filhos (as) - e não os outros - são chamados pelos seus pais de “filhos” e “filhas”; e vice-versa, eles chamam aos pais – e não aos outros adultos – “pai” e “mãe”. 3) Os pais e os filhos (as) constituem um grupo social tanto no sentido da interação, como no emocional, ainda que não no sentido espacial. Isto significa que, apesar de os pais e os filhos não compartilharem um domicílio comum, são identificados por eles próprios e pelos demais como uma unidade singularmente coesa dentro da sociedade mais extensa do Kibbutz; esta unidade denomina-se *mishpacha* (literalmente família). 4) A índole da sua interação é diferente da que resulta entre os filhos (as) e qualquer outro grupo de adultos. 5) A proporção de interação entre os pais e seus filhos (as) é maior do que a entre os filhos (as) e qualquer outro grupo de adultos de ambos os sexos. 6) Os vínculos psicológicos que os une são mais intensos que os existentes entre os filhos (as) e qualquer outro grupo de adultos de ambos os sexos (STRAUSS, GOUCH e SPIRO, 1980, p.104).

No que concerne a esta discussão, parece importante ressaltar-se que, mesmo em sistemas diferenciados de organização, a estrutura familiar faz-se presente no suporte dado à educação infantil, mas alternativas (de outros tipos de organização que venham em

complemento à família ou ausência da mesma) são possíveis e necessárias às crianças.

A partir disso, é conclusivo que se deve primeiramente investir na família, para não produzir uma criança órfã. Não sendo possível, faz-se necessário um sistema em que, como comenta Spiro:

Apesar da importância dada as crianças, não são seus pais que lhes asseguram diretamente os cuidados físicos. Na realidade não são em nada responsáveis por este aspecto. O Kibbutz em conjunto assume esta responsabilidade para todas as suas crianças. Estas comem e dormem em “casas para crianças” especiais; obtêm a sua roupa de um armazém comunitário; quando adoecem são cuidados pelas suas enfermeiras. Isto não significa que os pais não se preocupem com o bem estar físico dos seus filhos (as). Pelo contrário, essa é uma das suas preocupações principais. Mas significa que a responsabilidade ativa do seu cuidado foi delegada na instituição da comunidade (STRAUSS, GOUCH e SPIRO, 1980, p.94).

Programas, como o de Apadrinhamento Afetivo, podem se constituir em alternativas viáveis.

Ao contrário do que se vê em nossa realidade, uma estrutura Estatal que funcionasse em rede poderia vir a se comprometer, de forma eficaz, com a criação destas crianças na ausência (parcial ou total) destes pais. Ao poder Judiciário caberia um maior comprometimento ante as atitudes de abandono (tanto no que diz respeito à exigência de que os órfãos de pais vivos tenham garantido seu direito à convivência com eles como à evitação de medidas protetivas que impedem o órfão da convivência com o seu grupo familiar). Aos Conselheiros Tutelares, mais supervisão às condições de vulnerabilidade do que o simples exercício de rompimento do vínculo e conseqüente abrigamento. Ao sistema de saúde, apoio naquilo que lhe concerne. Aos abrigos, uma maior sustentação psicológica para estas crianças no que se refere à presença de vínculos duradouros. Às escolas, o papel da não exclusão sob hipótese alguma. Não ver a criança com diversidade familiar como um transtorno que prejudica a maioria (ditadura da maioria). Aos órgãos de Assistência social e ONGs, caberia um serviço preventivo que apoiasse as famílias evitando a orfandade, pois, depois da existência dela, a tarefa torna-se cada vez mais complexa, devido à saída da família. Toda esta realidade exigiria um trabalho de rede afinado.

Assim como na organização do Kibbutz, diante de alguma diversidade da família nuclear, a sociedade delega as funções de socialização a todo o grupo. Isso só foi possível, porque toda a sociedade converteu-se numa grande família alargada. Também no sistema de rede, brevemente proposto, o essencial é manter esta grande noção de família alargada,

implicando, assim, todos na criação e educação de órfãos e fazendo cair em desuso o ditado “quem os fez que os crie”.

CONCLUSÃO

A fim de evitarem-se generalizações simplistas, propõe-se que a orfandade deva ser entendida através da perspectiva psíquica em que os sujeitos estão para além de uma sujeição. São sim sujeitos em seu percurso e não simplesmente sujeitados a estes percursos.

Entender a orfandade como um estado mutável é importante para compreender-se a dimensão das funções paterna e materna, vitais neste contexto. Respeita-se, assim, a idéia de que o percurso da orfandade constitui-se como tal no próprio processo de interação com as outras entidades descritas. Neste contexto, pensa-se na possibilidade de que as entidades envolvidas possam constituir-se em facilitadoras no percurso desta criança, possibilitando-lhe encontrar sua melhor alternativa em uma situação de separação.

Percebeu-se, no desenvolvimento do trabalho, que o traço do abandono, quanto mais perpetuado for pela ausência das funções, na falta de atenção nas grandes instituições, assim como na inexistência de figuras que possam colocar-se no lugar de exercício das funções materna e paterna, mais existe a possibilidade de prejudicar a criança órfã nos seus aprendizados ainda na fase de bebê. Tais aprendizagens influenciarão mais tarde a escolarização desta criança. Urge que se pense que uma criança órfã não seja uma criança abandonada. Se quem os fez, não os criar, que alguém o faça, valendo-se do fato de que, de alguma forma, todos nós somos adotivos, pois o biológico não é uma garantia para o laço afetivo. Se, de alguma forma, somos todos órfãos porque é preciso uma separação que possibilite a autonomia do ser, elas devem ser gradativas. Mas nem assim ratos, como Timóteo, são dispensáveis.

Para a criança órfã, a falta das figuras ou a constante troca delas tende a trazer prejuízos para o exercício da função materna e paterna, embora traga diferentes potencialidades, como a extrema habilidade para se relacionar, apesar de que tal habilidade possa se desfazer frente ao reviver do abandono, sobretudo, se ele for um traço feito tatuagem.

Tanto nas instituições de abrigo como nas casas lares e também na escola, deve-se pensar sempre em preservar os vínculos destas crianças com as figuras que estão no campo de relacionamento delas. Ampliar e diversificar este campo também aumentam as chances de mais figuras entrarem nele e virem a exercer funções materna e paterna para elas.

Os professores deverão estar preparados para ocuparem um lugar importante na vida destas crianças, assim como compreender que suas atitudes e brincadeiras vão cumprir a

tarefa de repetir o que lhes causou uma grande impressão, dando a esses órfãos o domínio da situação.

A escola deverá ter ciência da importância da criatividade e desenvolver uma pedagogia que permita este exercício.

Ela deverá praticar a tolerância à diversidade, para que se possa tratar, de maneira adequada o tema da diversidade familiar e usar sua pedagogia para permitir o aprendizado desta fala verdadeira tão necessária à criança.

A escola deverá refletir seu papel de grupo social e assumir a sua importância para a criança, na ausência da família. Deverá ter a noção de que expulsar pode ser um fator violento no percurso desta criança, que poderá não mais retornar deste mundo real da violência.

É mister que a escola não fique abandonada neste processo e as demais instituições privadas ou estatais definam o trabalho em rede, com o objetivo de sustentar o percurso desta criança naquilo que lhe é dever. O preparo para a inclusão real e não selvagem de órfãos na escola depende de um grupo que deseje incluir tais crianças. Então, através de uma formação continuada e constante reavaliação, não cesse de construir a possibilidade do percurso do órfão ser adequadamente longo na escola e não, breve, como apontam muitas trajetórias.

Cursos de capacitação geram conhecimento e informação, muito importantes. Mas a formação continuada busca o saber, colocando em movimento o desejo e desencadeando a transferência com os incluídos. Neste sentido, é importante que os órgãos gestores propiciem cursos de formação (continuada) e não somente de informação.

Questões relativas ao corpo destas crianças têm especial valor. Por vezes, podem estar desinvestidos de desejo, desacelerados ou então acelerados. Saber trabalhar com essa diversidade é fundamental para não se tomar a via da falsa inclusão medicamentosa que segue o paradigma de que inclusão é o aluno adaptar-se a escola e não o contrário.

O sentimento de abandono das escolas em relação a estas crianças, ou seja, a impossibilidade de tratar com uma família que colabore na educação é atenuado no exercício do trabalho em rede. O que não se modifica é que o sólido apoio dos adultos diminui o atraso escolar.

É preciso que a escola tenha, em mesma escala, o aprendizado e as questões comportamentais, diferentemente do que se viu no percurso das escolas estudadas.

Pelo dito, afirmo que a diversidade familiar deve ser alvo de políticas de inclusão, pois trata-se de público especial não só pela simples ausência das figuras, tão importantes à educação, mas também pelo embricamento que as liga ao fracasso escolar e pelas Necessidades Educativas Especiais constantemente ligadas à ela.

Apesar da diversidade dos percursos, e mesmo por ela, é produtivo pensar na singularidade educativa deste público, mais pela incidência de situações do que por qualquer generalidade simplista. Estas incidências levam a reconhecer necessidades educativas especiais. O estado de orfandade, por si só, já exige um replanejamento na forma de receber esse aluno e de desenvolver o seu percurso durante sua vida escolar.

BIBLIOGRAFIA

- ATHAYDE, Celso; BILL, Mv. **Falcões - Meninos do tráfico**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2006.
- BERGÈS, Jean; BALBO, Gabriel. **Há um infantil da psicose?** Porto Alegre: CMC, 2003.
- BERGÈS, Jean; BALBO, Gabriel. **Jogo de posições da mãe e da criança: ensaio sobre o transitivismo**. Porto Alegre: CMC, 2002.
- BLEICHMAR, Hugo. **Introdução ao Estudo das Perversões**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- BURLINGHAM, Dorothy; FREUD, Anna. **Meninos Sem Lar**. Rio de Janeiro, RJ: Fundo de Cultura, 2ª ed. 1960.
- CORSO, Diana Lichtenstein; CORSO, Mário. **Fadas no Divã: psicanálise nas histórias infantis**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- DOLTO, Françoise. **A Causa dos Adolescentes**. Aparecida, SP: Idéias & Letras, 2004.
- DOLTO, Françoise. **Quando os Pais se Separam**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1989.
- DOLTO, Françoise. **Seminário de Psicanálise de Crianças**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.
- DOR, Joël. **Introdução à Leitura de Lacan**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- FERNANDES, Francisco. **Dicionário Brasileiro Contemporâneo**. 4ª ed. Porto Alegre: Globo, 1975.
- FOLBERG, Maria Nestrovsky. Cadernos de Estudos Especializados. Série Educação Especial e Psicanálise. **Caderno I – Criança Psicótica e Escola Pública**. Porto Alegre: UFRGS, ago. 1994.
- FOLBERG, Maria Nestrovsky (Org.). **Desdobrando o Averso da Psicanálise: Relações com a Educação**. Porto Alegre: Evangraf, 2002.

FOLBERG, Maria Nestrovsky; RODRIGUEZ, Rita de Cássia; MARANGON, Eunice Catarina. **Desfazendo o Feitiço: a Tentativa de Reconstituição do Sujeito**. Porto Alegre: Evangraf, 2006.

FREUD, Sigmund. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud: edição *standard* brasileira**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Imago, 1989a. (Um Estudo Autobiográfico, v. 20).

FREUD, Sigmund. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud: edição *standard* brasileira**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Imago, 1989b. (Além do Princípio de Prazer, v. 18).

FREUD, Sigmund. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud: edição *standard* brasileira**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Imago, 1989c. (Um caso de Histeria e Três Ensaios Sobre Sexualidade, v. 7).

FREUD, Sigmund. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud: edição *standard* brasileira**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Imago, 1989d. (Totem e Tabu e Outros Trabalhos, v. 13).

JESUS, Saul Neves de; MARTINS, Maria Helena. Caderno de Educação Especial. nº18. **Práticas Educativas para a Construção de uma Escola Inclusiva**. Santa Maria, 2001.

KNOBLOCH, Felícia (ORG.). **O Inconsciente: Várias Leituras**. São Paulo: Escuta, 1991.

LACAN, Jacques. **O Seminário**. Livro 2: o eu na teoria de Freud e na técnica da psicanálise. 2ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1987.

LACAN, Jacques. **O Seminário**. Livro 11: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise. 3ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1988.

LACAN, Jacques. **O Seminário**. Livro 17: o avesso da psicanálise. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1992.

LAPLANCHE, Jean; PONTALIS, J. B. **Vocabulário de Psicanálise**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MANNONI, Maud. **Ódio e Separação**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1995.

MANNONI, Maud. **Educação Impossível**. Lisboa: Moraes Editora, 1976.

PRADO, Ana Maria C. C. do; MAROSTEGA, Vera Lúcia. Caderno de Educação Especial. n°18. **A Inclusão do Portador de Necessidades Especiais em Âmbito Social e Escolar.** Santa Maria, 2001.

SKLIAR, Carlos. (Org.). **Educação & exclusão:** abordagens sócio-antropológicas em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 2004.

STRAUSS, Lévi; GOUCH, Kathleen; SPIRO, Melford. **A Família: Origem e Evolução.** Coleção Rosa-dos-ventos, V.1. Porto Alegre: Editorial Villa Martha, 1980.

WIKIPEDIA a enciclopédia livre. **Oliver Twist.** Disponível em <http://pt.wikipedia.org/wiki/Oliver_Twist>. Acesso em 26 de setembro de 2006.

VACONCELOS, José Mauro de. **O Meu Pé de Laranja Lima.** 13ª ed. São Paulo: Edições Melhoramento, 1968.

VACONCELOS, José Mauro de. **A Raia de Fogo.** São Paulo: Editora Mérito SA, 1955.

ANEXO I

Matéria divulgada no Jornal Zero Hora em 26/02/2007, pág 22:

O sorriso de Douglas

O pequeno Douglas Luccas, um ano e quatro meses, estava sempre rindo, mesmo quando morava dentro de uma adutora de concreto com os pais, em Porto Alegre.

Hoje ele tem novos motivos para manter o sorriso: Há duas semanas a família saiu das ruas, o pai, Renato, e a mãe Rejane Beatriz, estão trabalhando, e o trio deve ganhar uma casa do Departamento Municipal de Habitação (DEMHAB).

Os três voltaram a morar com a mais velha dos oito filhos do casal, Daliane, 21 anos. O terreno fica no Passo das Pedras, zona norte da Capital, onde deverá ser construída uma peça de 10 metros quadrados.

A família chamou a atenção das autoridades e da população quando foi flagrada vivendo em um cano de concreto próximo ao Estádio Olímpico, em 09 de fevereiro. Depois de resistirem a abandonar a rua, Renato e Rejane aceitaram o auxílio da Fundação de Assistência Social e Cidadania (FASC) e estão trabalhando na Cooperativa dos trabalhadores das Vilas de Porto Alegre (Cootravipa). Douglas recuperou parte dos quilos que havia perdido nos mais de 10 dias morando na rua e, segundo o diretor-técnico da FASC, Mauro Vargas, ganhou vaga em creche municipal.

Casal faz plano para mobiliar casa.

Na cooperativa, o casal deverá ganhar um salário mínimo cada um. A família faz planos para mobiliar a moradia e guardar parte do dinheiro. O principal motivo que provocava brigas com a filha e levava o casal e o bebê a ir e vir das ruas de Porto Alegre ainda é preocupação para Daliane, embora tenha sido amenizado. Renato garante que está bebendo menos, o que mulher e filha confirmam.

- Antes às seis da manhã, diariamente, ele já estava com uma garrafa na mão. Nas últimas semanas, ele tem ficado alguns dias sem beber. Mas ainda acho que ele devia fazer um tratamento diz Daliane.

O diretor-técnico da FASC é a favor de internar Renato, mas ele se nega:

- Se eu for para uma clínica, vou perder tempo e, pior, perder o emprego. Meu verdadeiro remédio é o trabalho.

Daliane teme que os pais voltem a morar na rua. Sem vale-transporte e aguardando o primeiro salário, os dois tentam carona com os cobradores de ônibus. Mas o casal garante que não pretende retornar às ruas porque conseguiu o que queria: trabalho. Contando com cada centavo e dividindo uma pequena peça com a filha enquanto aguardam a nova casa, Rejane e Renato seguem o exemplo do sorridente caçula e estampam no rosto a esperança do recomeço.

ANEXO II

Este relato é fruto do trabalho realizado por mim em uma Casa Lar. A responsável pela Casa é uma professora aposentada que iniciou um trabalho informal, reunindo crianças em situação de abandono. Hoje conta com a ajuda de uma grande empresa da cidade. A Casa Lar hospedava, na época, cinco crianças com idades entre seis e oito anos.

Depois de um primeiro encontro, em que ficou bastante claro que as crianças estavam confusas em relação aos motivos de estarem ali, propus uma atividade que era a de “revisitar” a história de cada uma delas conjuntamente com o grupo. Observei que as crianças não verbalizavam com precisão seus sobrenomes e, de forma geral suas histórias.

Todas as crianças freqüentavam a escola municipal que ficava próxima e tinham um nível de aprovação regular. Os atrasos eram devidos ao fato de não terem freqüentado a escola antes do acolhimento ou de alguma reprovação. Uma das crianças se apresentava, naquele momento, notas baixas e havia perigo de reprovação. As demais estavam com suas notas dentro do esperado pela escola.

As nossas atividades aconteciam na própria casa lar. A dinâmica do trabalho era esta: em primeiro lugar, fazer com que uma a uma, as crianças contassem sua história. Depois, examinar as pastas onde eram guardados documentos variados (certidão de nascimento, exames médicos, receitas, fotos, cartas etc.) de cada criança. Conversar e debater os dados trabalhando com a realidade e a fantasia.

Em alguns momentos, a responsável pela Casa Lar era chamada para também falar sobre aquelas histórias, uma vez que ela ocupava lugar de detentora de um saber sobre aquelas vidas. Este era o último recurso utilizado, pois o importante era o resgate que cada criança fazia de sua história. Até mesmo porque havia uma tendência das crianças, quando perguntadas, de recorrerem a essa responsável, a quem chamavam de mãe (mãe do coração lhes era explicado), para que ela falasse por eles. Tentei, com relativo sucesso, que a fala da responsável tivesse um sentido de transmissão e não de impostura. Isto é, que a história fosse contada para que as crianças pudessem se apropriar do conteúdo (não simplesmente repetindo) e não que alguém falasse por eles.

O trabalho que teve o mesmo número de encontros quanto o de crianças, (cinco), pois cada encontro era dedicado ao resgate de uma história, trouxe à tona uma série de questões relativas a tempo e espaço, além de clarear a relação delas com adultos anterior à

chegada à casa lar. Como o vínculo entre as crianças e a mãe do coração era bastante forte, havia uma negação das figuras adultas (mãe, pai, avós e tios) que as acompanharam em um primeiro estágio da vida e uma conseqüente confusão quanto ao lugar dessas pessoas na vida delas. O exemplo deste emaranhado de figuras vinha na resposta dada pelas crianças à pergunta sobre qual era o seu sobrenome. Nenhuma delas sabia, e a maioria diante da insistência, respondeu à questão com uma fórmula muito interessante. Diziam seu nome, agregavam a preposição “da” e, em seguida, acrescentavam o nome da “mãe do coração”, que gráfica e sonoramente tem semelhança com um sobrenome popular entre brasileiros.

ANEXO III

Relato da experiência de um trabalho que realizei como psicólogo em um abrigo na região metropolitana de Porto Alegre e de sua interação com a escola municipal que recebia os abrigados.

A instituição de abrigamento tinha a proposta de atendimento somente a crianças, mas também atendia a adolescentes de diferentes faixas-etárias com a finalidade não separar irmãos e por ser a única instituição que abrigava menores na cidade até então.

Em determinado momento, foi pedida uma intervenção pelos técnicos do abrigo, pois a relação entre as duas instituições (escola e abrigo) se encontrava muito desgastada. A escola tinha uma queixa histórica por ter que receber todos os abrigados, qualificados para frequentar o primeiro grau, devido à proximidade do abrigo. Por vezes, recusara crianças que somente conseguiram uma vaga depois de apelar ao Judiciário. Sentia-se sobrecarregada e desejava dividir o “fardo” (termo utilizado pelos representantes da escola) com as demais escolas públicas.

Recebi a visita da orientadora e da vice-diretora da escola. O centro da queixa, por parte das funcionárias municipais, era o comportamento de um dos abrigados que, segundo elas mesmas, estava sendo violento e perturbador. O aluno aqui denominado Clemer se levantava constantemente durante as aulas, não realizava algumas tarefas e brigava com colegas dentre outras atitudes. A queixa era ilustrada e contada em detalhes, sobretudo pela orientadora, que se mostrava bastante perturbada com a situação e dizia que “tudo caía sobre ela”. Falei sobre a importância da escola acolher estas crianças e desenvolver um trabalho com elas. A orientadora era taxativa na necessidade de medicá-lo e contradizia-se. Dizia-se contra a medicação, mas sabia quando uma criança tinha de ser medicada, e este era o caso de Clemer. A orientadora reconheceu que consumia antidepressivo e ansiolíticos. Também ministrava Ritalina para seu filho (que, segundo ela, também precisava de medicação) e ele estava “bem melhor”. Insistia em que Clemer fosse encaminhado ao serviço de saúde mental público da cidade, para que o psiquiatra lhe “desse” uma receita.

Convoquei os técnicos do abrigo que trabalhavam com Clemer, para que relatassem o comportamento dele no abrigo. De acordo com eles, não havia problemas, ao menos naquelas proporções citadas pela orientadora. Observei Clemer e ele era ocasionalmente agressivo no abrigo, mas isso não ficava fora do controle. Durante a conversa, alguns

elementos importantes puderam ser pinçados: o primeiro era a maneira como se referiam aos manejos feitos na escada. Frases como estas: “Perde-se muito tempo com ele” e “Perdi meia hora com as meninas” demonstravam era avaliado como um tempo perdido e não parte de uma ação pedagógica. Naqueles momentos não se viam como mestres.

Outro elemento importante foi a idéia de que estes alunos que exigiam os manejos prejudicavam a aprendizagem dos outros. Logo ficou claro que a idéia de trabalhar com a diversidade e a adversidade era sempre da ordem do prejuízo. Nada havia ali a aprender ou ensinar.

Diante dessa situação de desacordo de opiniões ofereci-me para ir até a escola e pensar com os professores a respeito de um trabalho conjunto que garantisse a permanência de Clemer na escola. A orientadora logo aceitou, pois acreditava que alguém do abrigo devesse ir até lá explicar “essas coisas” (sobre não medicar e sim mediar a situação, para que Clemer e as demais crianças tivessem garantidos seus direitos a escola). Conjuntamente, com esse intuito, foi marcada uma reunião para dali a duas semanas, após o primeiro encontro, dentro do horário e dia que reservava para atendimento ao público externo do abrigo. Quatro dias antes da data da reunião previamente marcada, fui surpreendido, quando cheguei ao abrigo, com a notícia de que “todo mundo havia ficado esperando” para a reunião e que eu não comparecera.

Efetuei, na mesma hora em que fora comunicado do acontecido, contato telefônico com a escola e reiterei o contrato inicial, lembrando-os da data correta da reunião. No meu entendimento, o ato falho já anunciava as dificuldades que o meu trabalho viria a enfrentar.

Chegado o dia realmente acordado para a reunião, fui até a escola e reuni-me com os funcionários. Desde o início, observei demonstrativos da instabilidade e dificuldades do trabalho que se anunciava (discutir a inclusão escolar). Os responsáveis pela organização do encontro não conseguiam reunir o pessoal, não havia um planejamento, nem cadeiras para os presentes. Findos estes ilustrativos contratemplos, a reunião começou e terminou com um entra e sai de pessoas, ações típicas de uma estação de trem, por onde todos passam, mas ninguém permanece. Por mais que eu tentasse abranger a questão da educação inclusiva em seu leque de questões, o único assunto que interessava ao grupo de técnicos da escola era o caso específico de Clemer. Queriam um diagnóstico, medicação, soluções mágicas, dadas “de presente”. Percebi que não estavam envolvidos em um processo de discussão, mas sim de resistência. A ansiedade do grupo era intensa. Alguns professores defendiam a necessidade de medicação para Clemer, apoiado no fato de eles mesmos a tomarem e administrarem-na aos seus filhos e aconselharem-na aos pais de seus alunos. Evidenciava-se que a medicação havia

sido a solução encontrada por muitos profissionais da escola, para os seus problemas. Clemer tinha que ser medicado.

Em determinado momento, depois de deixar a questão desenvolver-se chamei a atenção dos presentes para o fato de que não se tratava de uma questão de levar Clemer ao psiquiatra, para que ele o medicasse ou “desse uma receita” (como diziam), mas sim de, talvez, fazer uma nova consulta ao psiquiatra para que ele decidisse sobre a necessidade de medicação. Não cabia a nós essa avaliação, ela deveria ser realizada por quem legalmente estivesse habilitado a fazê-la. Tentai tratar de outros assuntos mais amplos sobre a relação escola abrigo, mas foram prejudicadas, pois havia somente acusações das mais variadas à direção do abrigo. Por fim, o alarme do intervalo tocou, crianças começaram a correr e gritar e não mais se conseguia falar na sala. A desorganização do grupo foi total e, somente em tom exaltado, foi-me possível marcar uma outra reunião com o propósito de efetuar-se a apresentação de um texto introdutório sobre inclusão.

Determinou-se que todos trouxessem contribuições para a reunião e eu ficaria responsável pelo primeiro texto a ser estudado pelo grupo. Seria lido em conjunto e discutido juntamente com as demais contribuições trazidas pelo professores. Ficou também proposto que a reunião não se centrasse somente no caso de F, pois a discussão seria mais ampla. Nesse momento final, já no pátio da escola, veio à tona a questão central da discussão que era propícia àquela reunião: uma profissional comentou que esta questão da inclusão tinha sido colocada “boca a baixo”. Haviam recebido crianças com necessidades educativas especiais, mas sem um treinamento, estudo ou respaldo teórico, por parte da Prefeitura. Segundo informaram, simplesmente foram comunicados sobre a presença de alunos especiais nas classes regulares. Nenhum trabalho de discussão/ preparação anterior foi relatado.

Segunda reunião: quando cheguei à reunião, o grupo se encontrava visivelmente mobilizado, apesar da aparente desorganização na sala. Todos estavam unidos em torno de um sentimento de solução urgente. Inicialmente, relataram desordenadamente as atitudes de Clemer no último período.

No fim da queixa, a questão proposta por mim foi a de retornarmos à idéia de lermos um texto e, a partir dele, realizarmos a discussão. (Segundo a minha percepção, o colégio também reclamava uma orfandade, pois julgava necessária a função materna/ paterna aí colocada para contrapeso na educação). O exercício de leitura não foi possível, devido à revolta dos professores. A orientadora foi chamada para administrar um suposto problema de comportamento de Clemer, logo no começo da reunião.

Em determinado momento, fui chamado pela orientadora para “manejar” (administrar) uma atuação de Clemer, que, segundo o relato, pegara um canivete e “ameaçava” alunos e professores. Expliquei-lhes que a escola era um lugar onde os manejos deveriam ser feitos por seus próprios técnicos e não por outro profissional, pois isso os desautorizaria perante os alunos. Acrescentei ainda que eles eram capazes de, com sua experiência, resolverem a situação. Apenas lhes lembrei que uma escola deve, sobretudo as que se dizem inclusivas, tomar certos cuidados, tais como não deixar objetos pontiagudos e cortantes ao alcance das crianças. Apesar da insistência dos pedidos, permaneci firme na minha posição. As queixas sobre Clemer foram intensificadas e os professores agiram de forma hostil. Tentei-lhes indicar que a cobrança, da maneira como estava sendo feita, não era a de profissionais que se reúnem para desenvolver um trabalho, mas sim a de um único responsável pelo jovem, no caso eu, comose ele fosse meu filho.

Senti que aqueles professores necessitavam urgentemente de um pai, de uma família para o seu aluno. Em situações assim são aos pais que a escola recorre em busca de auxílio. Mas estas são crianças com diversidade familiar, que parecem em desacordo com a preparação da escola.

Este abrigo contava com o trabalho de uma pedagoga que ia até a escola acompanhar o desempenho dos alunos e os auxiliava na realização das tarefas de “casa”.

Em encontro com a pedagoga, constatei que o grande problema da educação daqueles internos era a repetência e não o comportamento. Havia poucos internos, de fato, nas séries correspondentes à sua idade. O nível de repetência era alto e poucos alunos se salientavam nas tarefas escolares.

Relatou-me a pedagoga que era justamente a chegada ao pátio de entrada da escola um momento de muita tensão, porque ali era onde se reuniam as crianças e adolescentes com seus pais. Este momento de espera para entrar, quando filhos e pais despediam-se, era potencialmente sugestivo nas suas histórias de vida, pois retornava a separação.

Segundo o que analisei ao conversar com a entrevistada, um momento rico em simbolismos e propício para a desorganização dos abrigados.

Foi-me relatado um episódio em que a mãe de uma aluna que, supostamente sofrera agressão de um abrigado, interpelou o dito agressor com ameaças e xingamentos. Este órfão não tinha ninguém para defendê-lo e teve de suportar sozinho o acerto de contas. Diante dessas situações relatadas, solicitei à pedagoga que passasse a acompanhá-los nesta ida ao colégio. Durante alguns dias, tudo andou como o esperado e produziu-se uma cena onde as crianças tiveram a possibilidade de ir de mãos dadas com aquela profissional, que, por sua

escolha pela pedagogia, representava o ensinar e o aprender que se engata no desejo, no desejo de ser objeto de desejo do outro. Infelizmente, problemas de ordem prática, foram priorizados, e os abrigados passaram a ir, novamente, desacompanhados para a escola.

ANEXO IV

Matéria divulgada no Jornal Zero Hora em 13/02/2007, pág 31:

Infância sem teto

Menina cuida de bebê.

A menina K.B, sete anos não sabe ler e muito menos escrever, mas já tem um fardo de adulto para carregar.

Ela cuida, embala e transporta no colo a irmãzinha K., de quatro meses, enquanto os pais pedem esmola.

Enquanto os pais de K.B e K. dormiam ontem, estirados numa calçada da Rua da República, em Porto Alegre, a menina de sete anos carregava o bebê com uma só mão. Por vezes atirava a criança para cima e a pegava antes que caísse, numa tentativa de animar a pequena - risco ignorado pelos pais. No intervalo entre uma brincadeira perigosa e outra, esmolava. Piolhos passeavam pela cabeça das meninas.

O casal de Biscateiros diz que mora sob marquises e que K.B. só cuida da irmã eventualmente. Ele reconhece que a menina, aos sete anos deveria estar numa escola, mas dizem que não tiveram tempo para procurar estudo para ela. Irritada a mãe diz que só levará a filha para estudar quando alguém lhes prestar ajuda.

Comerciantes da região dizem que a família sem teto está há dias deitada na calçada da Rua da República, inclusive sob a chuva. Eles acionaram o Conselho Tutelar da 8ª Região na manhã de ontem, mas os conselheiros afirmaram, nos primeiros telefonemas, que não havia gente para conferir a denúncia. No final da manhã uma equipe foi até o local, mas o casal e as filhas tinham rumado para o Parque Maurício Sirotski Sobrinho.

Os conselheiros constataram que, além de tomar banho no Guaíba famílias de mendigos usam o local para encontro de casais – inclusive com a presença de crianças por perto. Em tese, o casal cometeu crimes de negligência com relação a K. B. e K. Um dos problemas é não ter enviado a menina de sete anos à escola. O outro é deixar o bebê sem cuidados (maus-tratos).

- Localizamos a família, que é da Grande Porto Alegre, e vamos procurar outros parentes. Se ninguém ficar com as crianças elas irão para abrigo do município - informa o conselheiro tutelar Fábio Valente.

ANEXO V

Este relato foi obtido mediante uma entrevista semidirigida com a psicóloga de um abrigo municipal próximo da região metropolitana de Porto Alegre. A instituição, com proposta de atendimento a crianças e adolescentes de diferentes faixas-etárias, buscava não separar irmãos pelas diversas entidades de assistência a menores.

Já havia uma preocupação prévia da escola que atendia este público com as crianças, por estas estarem em condição de abrigamento. De acordo com sua análise, os responsáveis pelas crianças abrigadas eram mais freqüentemente que os pais dos demais alunos, chamados pela escola para tratarem problemas de comportamento. As agressões físicas constituíam-se uma prática difundida entre algumas crianças.

Relata o caso de Yarlei, 14 anos, deficiente mental. A mãe deixou-o e nunca mais manteve contato com ele. O pai não conseguia se responsabilizar pelo adolescente e optava pelo abrigamento.

Os pais dos demais colegas organizaram uma ação da qual resultou um documento que foi enviado à escola e que solicitava a desvinculação de Yarlei do grupo escolar, onde freqüentava, fazia três anos, a primeira série. Segundo alegações dos pais, o comportamento da referida criança prejudicava e ameaçava as demais crianças. Os pais condicionavam o envio de seus filhos à escola à saída de Yarlei dela. O resultado foi que o adolescente acabou por evadir e depois de encontrar uma escola aberta (organização que possibilitava a aprendizagem a crianças evadidas e em ambiente de rua, para crianças evadidas e meninos de rua em geral), lá também não permaneceu. Não freqüentou mais a rede de ensino. Na avaliação da profissional, o fato de a criança ser abrigada foi determinante para o acontecimento da ação.

Conforme conclusões da entrevistada, Yarlei mantinha essa atitude agressiva e anti-social, por causa do afastamento do lar e da figura do pai que não o levava para casa consigo. O pai recusava-se a permanecer em tempo integral com a criança, pois alegava impedimento para cuidá-lo, devido ao trabalho, e preocupava-se com a possibilidade de ocorrerem novos abusos e maus tratos (já havia em seu histórico relatos de abuso sexual), fora da situação de abrigamento.

No que diz respeito ao ciclo escolar dos abrigados, afirma a psicóloga que a maioria estava “bem atrasados”. Quando lhe perguntei se já fora chamada pela escola para tratar

dessas repetências, ela respondeu-me que quase nunca o fora e que a preocupação da escola girava em torno das questões de comportamento, tais como: postura em sala de aula, tipo de brincadeiras, agressões, respeito para com os outros entre outros.

As faltas eram freqüentes e isso era associado ao fato de o sistema de cerceamento de liberdade, no abrigo, ser intenso. Havia regime de proteção extensivo a todos os abrigados, devido a determinação judicial para alguns casos.

Apresento um segundo caso: Tinga era filho primogênito de uma prole de quatro. Os pais viviam de reciclagem informal. Tinga fora abrigado pelo Conselho Tutelar. Nunca havia sido reprovado. Vangloriava-se com isso. Teve duas tentativas de adoção. Em uma delas, uma amiga do casal quis adotá-lo. A criança boicotou a adoção porque lhe exigiam a troca de nome. Passava o final de semana em companhia dos pais. Era este o contato que mantinha com eles, pois as visitas, na instituição, para todas as crianças eram proibidas. Por ocasião de um desabrigamento, quando foi entendido pela justiça que poderia voltar para o lar, continuou a freqüentar a escola e passou a passear e postar-se em frente do abrigo para conversar, pois não podia entrar nas dependências, na qualidade de desabrigado.

Terceiro caso relatado: Daniela estava com dezesseis anos, sua mãe havia morrido e fora criada por uma tia materna. Estava abrigada desde que a tia desistira de se responsabilizar por ela, pois discordava de sua posição sexual diversa. Também a escola, através de sua secretária gestora, desaprovava a conduta sexual dela e, por isso, desvinculou-a.

Após a exclusão escolar, a adolescente fugiu do abrigo e nunca mais foi vista.

A entrevistada afirma ainda que, nas visitas à escola, a intolerância às diversidades mostrava-se visível (inclusive a familiar). Era comum a escola encaminhar alunos abrigados ao serviço público de saúde, para que fossem medicados frente a qualquer dificuldade de manejo. Segundo afirmação da psicóloga o encaminhamento não objetivava a avaliação de um profissional da saúde. A necessidade de medicação era avaliada pela escola e passada ao sistema de saúde.

Outros aspectos relevantes, referidos pela entrevista, foram estes: escola se dizia inclusiva, porque crianças com necessidades educacionais especiais freqüentavam-na; não havia flexibilidade de regras, nem de normas, e isso impedia a permanência de alguns no ambiente escolar; a sexualidade era uma questão importante, visto que muitas crianças tinham história de abuso sexual. Por volta dos dezessete anos, havia dois caminhos a serem seguidos pelas abrigadas: o casamento ou a prostituição, apontando sempre uma saída pela sexualidade.

ANEXO VI

Relato de entrevista realizada com a mãe adotiva (aqui nomeada Raquel) de Lucas, um menino adotado legalmente. O menino, hoje com dez anos, estuda em um colégio particular muito conceituado no Vale do Rio dos Sinos.

Sobre o processo de adoção, ela conta que sempre teve desejo de adotar uma criança. Não tinha filhos nem marido, morava com a mãe, que era contrária à idéia de adotar. Com o falecimento da mãe, veio a oportunidade. Segundo seu relato, a mãe biológica de Lucas tinha quatro filhos quando os abandonou, deixando-os aos cuidados do pai. Este não tinha condições de criar os filhos, devido a sua atividade de carvoeiro. Para poder trabalhar, contava com a ajuda de vizinhos que colaboravam com ele cuidando, como podiam, dos filhos dele que ficavam em casa. Lucas foi adotado com um ano e quatro meses. Ela não sabe dizer a idade de Lucas, quando a mãe deixou a casa. O menino permanecia, boa parte do dia, em uma caixa de papelão, sob o olhar dos referidos vizinhos. O pai também “deu” os outros filhos (descobriu que dois deles não eram seus filhos legítimos). O mais velho foi adotado por policiais, mas fugiu porque era “muito revoltado”. Ela encontrou o pai algumas vezes depois da adoção ocasiões em que lhe dava pequenas quantias em dinheiro para pagar algumas contas. Por fim, o pai desapareceu.

Em certa ocasião, tirou uma foto de Lucas com o pai. Nestes encontros, o pai se automeava tio do menino. Ele dizia querer dar o filho a alguém que não tivesse outros filhos, para que desse todo o amor só para Lucas. Na primeira semana, o bebê ficou com a sobrinha de sua nova mãe, para que a mesma pudesse trabalhar. Antes de freqüentar a escola atual, ficou em dois maternais. Nunca teve problemas de adaptação. A primeira “tia” (técnica do primeiro maternal) que cuidou dele é sua “melhor amiga” até hoje. Ela era prima da proprietária e dava a Lucas um tratamento especial (almoçava com a família da proprietária, tinham um “carinho especial”, um “cuidado especial”). No início, Lucas tinha receio que sua mãe adotiva não voltasse, não queria ficar no maternal, mas logo ficava bem (a mãe não considerava isso um problema de adaptação).

Encaminhado ao neurologista, foi diagnosticado déficit de atenção, e ele passou a ser medicado com Ritalina. A mãe administra o medicamento somente durante os dias da semana, quando Lucas freqüenta o colégio. Segundo Raquel, “em casa, não precisa, só brinca, não precisa de atenção”. A mãe o considera semelhante às outras crianças. Hesitou em medicá-lo,

tentando psicoterapia como alternativa. Lucas faz amizade facilmente com pessoas e gosta de brincar, porém apresenta. Tem problema de dicção. Tem acompanhamento de fonoaudióloga, psicóloga e neurologista. É impaciente e inquieto. Freqüenta a escola em dois turnos ininterruptamente. É muito carinhoso, mas, quando fica bravo, “quebra tudo” (atira coisas no chão, bate porta). Ocasionalmente, quando fica furioso, diz que Raquel não é sua mãe e “dá a entender” que tem outra mãe e que essa daria a ele o que ela está lhe negando no momento. Estas atitudes duram pouco e logo ele vem agrada-la com beijos e abraços. Sente-se rejeitado por ser gordo. Come muito, descontroladamente. Gosta de ser o melhor nas atividades, mas não consegue e tem dificuldade de aceitar seu desempenho. Nega muitas vezes que outros fazem algo melhor do que ele. Durante as apresentações na escola, diz que é adotivo e que não tem pai. Adotivo para ele é “não ter nascido da barriga da mãe”. A mãe, é mãe do coração. Na sala de aula, foge das dificuldades, saindo para ir ao banheiro ou tomar água. Na fala, percebe-se que o menino tem dificuldade em pronunciar a letra “R”. Quando fala rápido, fala tem mais dificuldade ainda. Troca a letra “T” pela letra “C”.

Segundo Raquel, dizem (amigos e comunidade escolar) que Lucas é parecido com ela, não parece adotivo.