

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS  
INSTITUTO SUPERIOR DE ESTUDOS E PESQUISAS PSICOSSOCIAIS  
CENTRO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

O CHOQUE DA INSERÇÃO SÓCIO-CULTURAL DE  
CRIANÇAS INSTITUCIONALIZADAS

BERENICE MACHADO FRÖES

FGV/ISOP/CPGP  
Praia de Botafogo, 190, sala 1108  
Rio de Janeiro - Brasil

T/ISOP  
F926c

FEV  
200  
PRETO

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS  
INSTITUTO SUPERIOR DE ESTUDOS E PESQUISAS PSICOSSOCIAIS  
CENTRO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

O CHOQUE DA INSERÇÃO SÓCIO-CULTURAL DE  
CRIANÇAS INSTITUCIONALIZADAS

por

BERENICE MACHADO FRÖES

Dissertação submetida como requisito parcial para obten-  
ção do grau de

MESTRE EM PSICOLOGIA

MESTRE EM PSICOLOGIA

Rio de Janeiro, junho de 1983

## A G R A D E C I M E N T O S

À Professora Maria Helena Novaes, por seu incentivo, dedicação, interesse no trabalho e tolerância quanto ao tempo transcorrido desde o primeiro encontro até a conclusão do estudo.

Ao Dr. Jessé Torres Pereira Junior e à Ovidia José Coutinho, pelo interesse demonstrado na realização do trabalho e pela utilização de dados pertencentes à instituição.

As amigas Sara Angela Kislanov e Monica Moreira Alves pelo estímulo e momentos em que angústias, alegrias e desânimos foram compartilhados.

As irmãs Fátima, Cristina e Vera pelas ocasiões em que se encarregaram das crianças para que eu pudesse me dedicar à redação final desse trabalho.

À equipe do CPGP pela atenção e apoio que sempre me dispensaram.

As minhas filhas Adriana e Luiza Carolina que, mesmo sem o saberem, contribuíram para esse estudo, na medida em que despertaram em mim um novo ânimo e interesse pela vida,



Ao Guilherme, pelo apoio, incentivo e afeto que sempre demonstrou em relação aos meus empreendimentos no campo profissional.



## R E S U M O

O presente estudo refere-se às dificuldades apresentadas por crianças institucionalizadas, em relação à sua adaptação às escolas da rede oficial de ensino que, a partir de um determinado momento, passaram a frequentar. Tais dificuldades convencionou-se chamar de "choque da inserção sócio-cultural". Choque porque por um certo período ocorreram conflitos entre escolas e internato, demonstrando que a situação que se evidenciava era algo inesperado para ambos. Inserção porque as crianças do internato, a partir do momento em que foram abandonadas por suas famílias de origem, iniciaram um processo de afastamento do convívio social, o qual foi retomado por ocasião da ida às escolas da comunidade. E sócio-cultural porque as queixas apresentadas, por parte dessas escolas, em relação às crianças, referiam-se, principalmente, a padrões de conduta e sistema de valores que as mesmas não haviam adquirido, a ponto de poder conviver "pacificamente" com as pessoas e o novo ambiente que se apresentava.

O objetivo desse trabalho então é detectar pontos críticos ambíguos existentes entre as posturas explicitadas no atendimento educacional e no choque da inserção sócio-cultural de tal população e as posturas assumidas com tais crianças.

Para tal, procurou-se fazer um estudo do que significa privação cultural e dos principais aspectos do desenvolvimento da criança, utilizando-se este como base para avaliação da experiência vivida num internato para crianças abandonadas.

## S U M M A R Y

This work is related to the difficulties of the institutionalized children and their adjustment to the new environment of the public schools. These difficulties are called "social and cultural insertion shock". Shock because of the conflicts and problems between regular and boarding schools.

Insertion because since the institutionalized children mostly are abandoned by their families, they start rejecting social life. But when they are engaged to the community schools they begin to be resocialized.

Social and cultural because, the main reason of the complaints of those schools was related to their social behavior their culture patterns and their life values. They could not live "peacefully" with the other people and the new educational environment.

The goal of this work is to detect critical and ambiguous points between the explained attitudes in the explained educational system and the social cultural insertion shock of these children.



This was the reason for a study of the cultural privation and the main aspects of a child development. This study is the corner stone for evaluation of an experience in a boarding school for abandoned children.

## S U M Á R I O

Agradecimentos -----	iii
Resumo -----	v
Summary -----	vii
I - INTRODUÇÃO -----	01
1. Justificativa -----	01
2. O Problema -----	04
II - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	
1. Marginalidade, Carência ou Privação Cultural -----	08
2. Aspectos Psicológicos da Criança Caracterizada co- mo Culturalmente Marginalizada -----	26
3. Aspectos Psicológicos da Criança Caracterizada co- mo Culturalmente Marginalizada: Algumas Versões Al- ternativas -----	
III - PARTE PRÁTICA - RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA DE CAMPO -	81
1. Análise da Instituição - foco -----	81
2. Choque da Inserção Sócio-Cultural e Condutas Rea- tivas da Criança -----	105
IV - DISCUSSÃO DAS OBSERVAÇÕES-----	120
V - CONCLUSÃO-----	127
BIBLIOGRAFIA -----	129

## I - INTRODUÇÃO

### 1 - JUSTIFICATIVA

Trabalhando num internato estadual para menores abandonados de um a seis anos de idade, observou-se que as dificuldades e carências que, muitas vezes, não se conseguiam distinguir, assumia uma certa caracterização quando as crianças passavam a frequentar, aos cinco anos, uma escola da comunidade da rede oficial de ensino. Enquanto as crianças permaneciam dentro do educandário, podia-se sentir que algo estranho havia no seu comportamento, mas que dificilmente, conseguir-se-ia detectar o que era, dentro dos limites da instituição. Tal instituição, caracterizava-se principalmente pela limitação de estimulações ambientais.

Ao saírem pela primeira vez para frequentar a escola da comunidade, não se sabia o que iria acontecer em termos de reação das crianças, nem tão pouco da comunidade. À medida em que foram aparecendo as queixas das professoras, começou-se a sentir mais claramente a necessidade de se avaliar o padrão educacional que as crianças recebiam. Afinal de contas, imagina-se que uma situação de abandono, acrescida de toda sorte de eventos anteriores e posteriores a esta, pelos quais passaram essas crianças, tragam consequências desfavoráveis a um desenvolvimento afetivo-intelectual sadio. Mas no que exatamente constituíam essas consequências e o que se poderia fa



zer a partir daí?

Começou-se a traçar paralelos entre o sistema familiar e o sistema internato, já que o confronto que estava ocorrendo na comunidade, era nesse sentido (crianças da comunidade vindas de um ambiente familiar x. crianças do internato abandonadas).

No primeiro, a responsabilidade pelo comportamento dos filhos é algo naturalmente aceito, sendo também passado de forma espontânea, um padrão educacional aos mesmos. As expectativas em relação à vida dos filhos, é algo bem definido e até que estes se tornem independentes emocional e/ou financeiramente, os pais (ou substitutos) são figuras constantes, como forma de assegurar a consecução das metas e objetivos traçados.

Já no internato, a responsabilidade pelas crianças parece se restringir aos cuidados básicos essenciais para a sobrevivência (saúde, alimentação e higiene) e à escolaridade mínima obrigatória. O padrão educacional restringe-se à melhor forma de organizar uma rotina diária para cem ou duzentas crianças, numa casa nem sempre de condições adequadas. Ou seja, o valor cultural básico fica sendo a organização. As expectativas são claramente definidas em termos de limites extremos, tais como: não roubar, não ser excessivamente agressivo, não praticar atos hetero ou homossexuais, entre outros. Isto não significa que os funcionários de base e a equipe di-

rigente não tenham outras expectativas. Parece muito mais que, em primeiro lugar, essas não são claras e, em segundo, que entram em choque: o grupo de base tendo as suas e a equipe as dela. Como pedir a uma funcionária que lida diretamente com a criança, que faça algo no qual ela não acredita? Afinal de contas, quando se trata de educação e cuidados infantis, todo mundo tem diploma da sua própria experiência.

Por outro lado, observa-se que o quadro pode não ser tão grave quanto parecia, dependendo da posição em que se coloca. Acredita-se que, dentro do possível, essas crianças apresentam uma competência adaptativa no seu ambiente. Ou seja, elas possuem, para certos casos, um maior grau de independência, são menos individualistas, aprendem mais precocemente a disputar algo com outras crianças; enfim, aprendem a sobreviver dentro das condições dadas. Para uma criança de classe média, tais condições poderiam talvez ser fatais, como observou Spitz.

A medida que a comunidade começou a exigir da equipe dirigente do educandário uma explicação e ajuda para o comportamento das crianças, esta equipe, inicialmente, atribuiu ao psicólogo tal responsabilidade. Parece que o fato de vários profissionais de áreas diferentes constituírem uma equipe, facilita a fragmentação da responsabilidade que se tem com o atendimento mais geral.

Dois pontos básicos levaram à formulação desse tra

balho: inicialmente, a necessidade de delimitar a responsabilidade que era atribuída ao psicólogo, como também a sua capacidade de promover modificações no comportamento das crianças, tão rápidas quanto as que estavam sendo exigidas, e, posteriormente, a preocupação em proporcionar a tal grupo de crianças um atendimento mais eficaz a nível psicológico. Pensou-se então no presente estudo como uma forma de contribuição para que o espaço dos valores culturais aparentemente pouco significante, fosse melhor evidenciado dentro da rotina do internato, e pudesse integrar-se ao atendimento global que é dado a essas crianças.

## 2 - O PROBLEMA

Esse trabalho relaciona-se às dificuldades apresentadas por crianças institucionalizadas, em relação à sua adaptação em escolas da rede oficial de ensino, que passaram a frequentar aos cinco anos de idade, para cursar o segundo período do Jardim de Infância.

Os fatos referem-se a observações feitas num internato destinado à assistência de menores na faixa de um a seis anos de idade, que por vários motivos foram privados do convívio familiar precocemente.

Tal internato, como qualquer outro, caracterizava-se pela restrição no intercâmbio com a sociedade e pela limi-



tação na variedade das estimulações ambientais, uma vez que as saídas do internato destinavam-se praticamente a idas a hospitais e postos de saúde, que eram as mais frequentes, e a parques de diversões, praias, circos e passeios pela redondeza, que ocorriam, em média, duas vezes por ano; além disso, as atividades internas de rotina eram praticamente constantes, ficando as variações a cargo de festejos tais como Natal, São João, Páscoa, Dia das Crianças e Dia de Cosme e Damião, que pareciam ser as mais significativas para eles. Essa significância, provavelmente, devia-se ao fato de receberem guloseimas ou presentes nestas datas.

As crianças que haviam sido internadas com um ano de idade, mais ou menos, vivenciaram esse tipo de ambiente até os cinco anos de idade, quando passaram então a frequentar as escolas da comunidade local, período em que as saídas do internato eram diárias e a gama de estimulações ambientais a que ficaram expostos, foi muito ampliada e diversificada.

Em termos de desenvolvimento intelectual, afetivo e social, observava-se que a grande maioria dessas crianças, aos cinco anos de idade, não demonstravam um padrão de comportamento semelhante ao de crianças, na mesma faixa etária, que haviam se desenvolvido num contexto familiar. Suas características principais eram: extrema dependência dos adultos; expressão de sentimentos a nível pré-verbal; expressão verbal limitada, servindo quase que somente para solicitar objetos ou alimentos; nível restrito de indagação, tanto em relação ao

ambiente quanto a fatos que ocorriam, demonstrando também muito pouca noção de si próprios (onde estava, características pessoais, o que gostava).

Durante o período de um ano, que foi desde a entrada dessas crianças na escola da comunidade local, até sua transferência para um outro internato que atendia à faixa etária de seis a quatorze anos, pode-se destacar alguns dos aspectos observados:

Inicialmente houve muita resistência por parte das crianças em ir à escola, uma vez que imaginavam ser esta saída definitiva como a da transferência para outro internato. Embora tivesse havido preparação prévia com explicações e visitas aos locais em que iriam estudar, a resistência ocorreu, na medida em que era a primeira vez que crianças do internato passavam por tal experiência.

As queixas mais frequentes feitas pelas professoras da comunidade, referiam-se às dificuldades que as crianças apresentavam tanto no relacionamento com elas quanto com as demais crianças, como também no entender e adaptar-se às limitações impostas. Segundo elas, as crianças não conseguiam respeitar as imposições de início e término das várias atividades (desenhos, pinturas, brincadeiras) e também não se comportavam segundo os padrões comuns que as demais crianças ou já traziam de casa incorporados, ou adaptavam-se facilmente a eles. Além disso, elas se isolavam do restante da turma, for-

mando um grupo à parte.

Um entrosamento sistemático foi mantido entre equipe de profissionais do internato e escolas da comunidade, com o intuito de entender o que estava ocorrendo e efetuar medidas que pudessem minimizar os conflitos que surgiram.

Ao final do ano letivo, segundo as professoras e observações da própria equipe dentro do internato, três situações básicas evidenciaram-se: um pequeno grupo não se adaptou definitivamente à nova situação, frequentando a escola apesar dos atritos constantes (ocorreu somente um caso de desistência); um outro grupo, a maioria, demonstrou uma adaptação relativa, na medida em que atenderam lentamente a algumas das limitações impostas, mas continuaram formando um grupo à parte, dentro da própria turma; e um terceiro grupo, também minoritário, conseguiu um tal nível de entrosamento com o novo ambiente, que não mais se diferenciava das crianças da comunidade, passando a adotar inclusive os padrões de comportamento destas.

Tanto quanto as crianças, a equipe de profissionais que atuava no internato teve que se mobilizar no sentido de se adaptar à nova situação, necessitando para tal, levantar questionamentos pertinentes ao trabalho que até então vinham desenvolvendo e propor mudanças adequadas ao contexto com que lidavam.



## II - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 1 - MARGINALIDADE, CARENCIA OU PRIVAÇÃO CULTURAL

Uma vez que o ponto de partida desse trabalho baseou-se na observação de uma experiência definida como "choque cultural" ou "choque de inserção social" das crianças institucionalizadas, sentiu-se necessidade de definir melhor o que seria esse fenômeno e a que fatores ele estaria ligado.

Na pesquisa bibliográfica feita, encontrou-se dificuldade em relação a textos específicos sobre crianças abandonadas, internadas em instituições especializadas e que se desenvolveram, portanto, fora de um padrão familiar. Desta forma a fundamentação teórica que aqui se apresenta, está baseada em textos que, na maioria das vezes, referem-se a crianças que se desenvolveram em ambientes de baixo nível sócio-econômico, porém num padrão familiar. O paralelo destes textos, com a população descrita nesse trabalho, será feito a partir de exemplos e experiências vividas e observadas no próprio contexto institucional a que se refere o mesmo.

Patto (33) diz que nos últimos vinte anos, nos Estados Unidos, e a partir da década de setenta, no Brasil, tem-se assistido ao surgimento, na Psicologia, de um novo foco de intenso interesse: a chamada marginalidade, carência ou privação cultural. Via de regra, na extensa bibliografia acumulada durante estes anos, estes termos têm sido usados para designar

uma condição dos indivíduos pertencentes às classes oprimidas, que nela aparecem impropriamente chamadas de classes baixas, classes desprivilegiadas ou camadas desfavorecidas.

Predominantemente voltados para crianças e adolescentes pobres, estes trabalhos tomam como critério para definir a condição carenciada destes indivíduos os padrões da cultura dominante, de modo geral, e as exigências da escola oficial, em particular.

A partir de uma conceituação do fenômeno, na qual os membros das classes exploradas são considerados carentes ou deficientes quando comparados com os padrões da cultura dominante, cientistas humanos e educadores partiram para a busca de uma caracterização psicossocial destes grupos, que fundamentaria propostas de medidas educacionais que pudessem retirá-los da condição de carência e os integrassem cultural e socialmente, entendendo-se por integração a aquisição dos valores, normas, padrões de conduta e habilidades que lhes permitissem a inserção no mercado de trabalho de forma estável e duradoura.

A autora acima referida assevera, que tem havido um renascimento da polêmica hereditariedade-meio, com uma ênfase explícita na importância do ambiente no desenvolvimento humano e infra-humano. Além disso, a literatura disponível sobre a Psicologia da pobreza revela que uma das maiores preocupações dos pesquisadores tem sido caracterizá-la psicologicamente. As características do ambiente familiar, o desenvolvimento e o esti

lo linguístico, a cognição e a inteligência, a percepção e os estilos perceptivos, as características motivacionais e aspiracionais e o rendimento escolar, encontram-se entre os tópicos mais pesquisados.

Segundo ela, uma das características desses estudos é que eles são, em sua maioria, valorativos e comparativos; o nível de rendimento, os padrões de interação, os valores, as atitudes e as expectativas de um grupo ou classe social - a dominante - são tomados como norma, contra a qual são comparados os resultados obtidos com indivíduos pertencentes aos grupos ou classes sociais dominados. "As conclusões a que chegam, em todas as áreas mencionadas, praticamente convergem para uma única afirmação: o pobre e sua cultura apresentam características mais negativas do que os integrantes da cultura dominante, daí para a conclusão de que são deficientes ou privados de cultura, resta apenas um passo, dado por muitos". (33, p. 211).

Patto (33) diz ainda que, em termos escolares, são frequentes as menções a uma aprendizagem lenta e pobre, à apatia e ao desinteresse em sala de aula, às dificuldades de abstração e de verbalização, ao desajustamento diante das regras e exigências disciplinares da escola, aos altos índices de reprovção e de evasão escolar, além das já tradicionais referências aos problemas de nutrição e saúde e de suas repercussões sobre a aprendizagem e o rendimento escolar. Tais aspectos mencionados, resumem com exatidão as queixas que as professoras das escolas da comunidade fizeram sobre as crianças do inter-



nato em estudo, embora estas não chegassem a verbalizar reclamações específicas sobre a escola. Ao contrário do que se observa em crianças com família, em que estas se desesperam com a saída da mãe (ficar sozinha na sala de aula), as do internato, com raras exceções, parecem não se preocupar com a saída da funcionária que as acompanha. Observou-se, nesse período em que frequentaram escolas da comunidade, que o problema era primordialmente estabelecer relações com o grupo (professoras e crianças) e entender as solicitações feitas. A queixa principal das professoras é a não adaptação das crianças do internato às regras impostas, ou seja, elas não respeitam os limites de cada atividade (início e término de pinturas, desenhos, brincadeiras). Não respeitam também pedidos tais como: comer, usar e se comportar, em geral, segundo os padrões comuns que as outras crianças, ou já os trazem de casa incorporados, ou adaptam-se facilmente a eles. Além disso, elas se isolam do restante das crianças, formando um grupo a parte. Parecem, em geral, muito assustadas, desconfiadas e, algumas, reagem agressivamente quando se insiste em sua participação.

Todos nós sabemos da existência de contradições presentes no ensino de primeiro grau, de seu anacronismo metodológico e curricular, de sua inadequação enquanto ambiente propiciador de real aprendizagem e crescimento intelectual, de sua negação ostensiva dos hábitos, crenças e habilidades das crianças provenientes das classes subalternas. "... estamos cientes do caráter seletivo deste ensino, impedindo, por sua própria natureza, que a chamada criança 'marginalizada' seja incentivada

a aprender e realmente o faça". (33, p. 217).

Patto (33) questiona a validade dos conceitos usados como o de populações "carenciadas" dos programas de educação compensatória, bem como dos pressupostos filosóficos e políticos em que se baseiam. Quanto aos termos "carência", "deficiência" e "privação" cultural, considera que quase todos os estudos feitos nesse sentido levam à consideração de que a cultura da classe dominante e a da classe dominada são estanques, como se ambas pertencessem a classes sociais incomunicáveis ou, no máximo, passíveis de um processo de imitação da primeira pela segunda.

Para a referida autora, é no contexto da filosofia da praxis que vamos encontrar o referenciamento teórico-metodológico que nos revela que, em última instância, não existem populações marginais numa sociedade de classes, a menos que coloquemos aspas nesta marginalidade; na verdade, estas populações consideradas como "excluídas", "não integradas a", mantêm com a sociedade a que pertencem uma relação de participação - exclusão, ou seja: participam do mercado de trabalho como ofertantes de mão-de-obra, mas não estão "necessária e definitivamente incorporadas no processo global de produção, dada a debilidade crônica da demanda em sua etapa contemporânea". (33, p. 221).

Um outro ponto importante abordado pela autora, é a maneira e os instrumentos de avaliação da "carência" e "marginalização cultural", entre os quais sobressaem os testes psicológicos.

cológicos. A inadequação destes procedimentos de medida, diz ela, sobretudo das provas de avaliação da inteligência, vem sendo há muito apontada por vários pesquisadores, o que não impede que continuem a ser utilizados, não só para fins de pesquisa mas, o que é ainda mais grave, para determinar o destino educacional dos filhos dos oprimidos. Dentre vários aspectos, a falta de familiaridade com os materiais, as situações e o vocabulário presentes nos testes, parecem ser os maiores determinantes do fracasso das crianças das classes subalternas nos testes de nível mental e de prontidão para a leitura.

Uma outra consideração feita pela autora é a de que não conhecemos a criança brasileira e suas características psicossociais e pedagógicas. Para ela, colecionamos afirmações, muitas vezes preconceituosas, sobre o que ela não sabe fazer e não conhece, ignoramos o que ela sabe e conhece, suas capacidades e habilidades, que devem ser muitas, pois, afinal, a mantém viva num contexto social que lhe é extremamente adverso. Exigimos, além disso, que ela deixe na porta da escola suas vivências, sob pena de ser considerada inapta.

Em relação às crianças institucionalizadas, era comum às professoras das escolas da rede oficial pedirem avaliação mental das mesmas, imaginando sempre que suas atitudes tão "estranhas" decorriam de alguma deficiência intelectual. Por diversas vezes tentou-se explicar a essas professoras o ambiente em que tais crianças viviam, pedindo-se-lhes também que fossem visitar a instituição para que tivessem alguma idéia de



sua rotina diária (refeitório e dormitório coletivo, ausência de material individualizado). De dez contatos mantidos, somente uma professora interessou-se por tal visita, comparecendo por duas ocasiões à instituição. Algumas professoras chegaram a expressar verbalmente que uma compreensão do comportamento de tais crianças não fazia parte de suas atribuições, cobrando, por sua vez, que a instituição se amoldasse a seus padrões de exigência.

Poppovic (37) afirma que os impactos dos meios físico, social e econômico são fatores importantíssimos na perpetuação da cultura e do status de pobreza. Mas há também padrões ambientais e educacionais que se encarregam de prejudicar ainda mais as poucas oportunidades e perspectivas das crianças pobres nascidas de famílias que produzem alta incidência de fracassos escolares e que tendem a perpetuar a própria condição nos filhos devido, em parte, a hábitos educacionais decorrentes de sua formação cultural.

Para ela, a cultura é entendida como a maneira de um grupo social encarar a vida, o que inclui tradições, valores e costumes que, na maioria das vezes, possuem longa história. Portanto, as pessoas das camadas mais desfavorecidas possuem cultura própria e bem rica, mas esta não é igual à da classe dominante, com a qual terá que competir.

Segundo a autora, no momento em que uma dessas crianças sai do ambiente familiar e passa a frequentar a escola,

depara-se com uma instituição organizada, mantida e regida pela classe média, que possui padrões culturais bem diversos dos que lhe foram dados e dos que continuará a assinalar no seu ambiente. Considera então que a expressão mais adequada para indicar a condição que decorre da privação das mesmas oportunidades de desenvolvimento que a camada dominante da população considera ideais, é "marginalização cultural", indicadora de um processo que está sendo sofrido e não de uma condição negativa degradante e estática. . . .

No início desse trabalho chegou-se a pensar que o choque observado a partir da inserção das crianças institucionalizadas nas escolas da rede oficial, provinha da falta de padrões culturais e de um sistema de valores. Porém, a medida em que se estudava e aprofundava o assunto, observou-se que tais crianças demonstravam, através de seu comportamento, padrões culturais e valores diferentes daqueles que se estava exigindo delas.

Tal fato pode ser melhor compreendido caso se considere que nos limites do internato seus comportamentos não provocam admiração, uma vez que são adequados ao meio em que vivem e têm como medida de comparação eles próprios.

Poppovic (37) cita alguns padrões educacionais e fatores ambientais relativos à formação de atitudes dos "marginalizados culturais"; "pensamento mágico", dificuldade de relacionamento com pessoas estranhas e a imagem negativa que a cri

ança tem de si mesma.

"Pensamento mágico" seria uma atitude passiva diante da situação externa, que teria suas raízes nos sofrimentos, frustrações e desapontamentos constantes a que esta população está submetida enquanto adulta, mas também é influenciada pelos padrões educacionais do mesmo tipo a que foi submetida na infância. Um exemplo é o da mãe que só leva o filho ao posto de saúde quando ele já se encontra num estado crítico, muitas vezes fatal, ou o da gravidez indesejada e ignorada - "comigo não vai ocorrer isso" - prescindindo a atenção pré-natal, mesmo quando esta é possível. Acrescenta que o uso de tal pensamento não é privilégio de grupos culturalmente marginalizados, mas que estes o utilizam de maneira sistemática.

Quanto à maior dificuldade de relacionamento com pessoas estranhas, a autora diz que isso traz dificuldade de adaptação social diante de meios culturais novos. As raízes dessa característica também podem ser explicadas por hábitos educacionais na primeira infância, tais como: pouca disponibilidade de tempo da mãe pobre para estabelecer o tipo íntimo e constante de relacionamento mãe-filho, considerado comum pelas mães de classe média. Ausência de casa por parte da mãe para trabalhar, ficando as crianças pequenas com pessoas variadas. Dessa forma as crianças têm que fazer ajustamentos frequentes a pessoas diferentes e, o que é mais importante, às maneiras como tais pessoas as tratam. Segundo Poppovic, "ritmos diferentes, diferentes maneiras de carregá-las, alimentá-las, trocá-las ou



lavá-las, diversos graus de gentileza, de rudeza ou mesmo de indiferença, criam cada vez maiores dificuldades à capacidade de adaptação". (ob. cit. (37), p. 248).

Quanto à imagem negativa que a criança possui de si mesma, Poppovic coloca como fator importante a pobreza de estimulação nos primeiros meses de vida. Os bebês ficam nos berços durante longos períodos, sem nada para olhar além dos tetos e paredes. A alimentação é, muitas vezes, dada por meio de mamadeira acomodada no próprio berço; sem pegar a criança no colo, a mãe priva-a de estimulações e outras satisfações preciosas nessa idade. Segundo a autora, tais privações, além de interferir nos processos cognitivos, dificultam a formação da autopercepção da criança, isto é, a progressiva diferenciação de sua individualidade, a constatação e consciência de si mesmo. Com o passar do tempo, a autopercepção surge; porém, devido às condições desfavoráveis - falta de estímulos e ajuda, falta de elogios, fracassos marcados com castigos - a criança vai formando uma imagem de si mesma carregada de características negativas.

Relata também alguns padrões culturais que influenciam os padrões cognitivos. Além da pobreza da estimulação perceptiva, que é restrita tanto à variedade quanto à sistematização da sequência indispensável para o crescimento e ativamento do potencial cognitivo. Cita como outro aspecto fundamental para a cognição, o desenvolvimento da discriminação auditiva.

"O meio ambiente da criança culturalmente marginalizada, vivendo em condições de superpovoação, parece à primeira vista não pecar em estimulação

auditiva. A atmosfera é barulhenta, há muita gente, gritos e vozes altas são comuns, o rádio em geral permanece ligado em alto volume o dia inteiro: mas nada disso constitui a estimulação auditiva ideal para o bebê e para a criança pequena". (ob. cit. (37), p. 250).

Segundo ela, nesse tipo de ambiente, a criança tende a isolar-se auditivamente, como medida de proteção contra uma superestimulação incoerente. Passa a adotar um padrão de não ouvir sons ininteligíveis ou incompreensíveis, padrão que provavelmente se mantém, posteriormente, para a aprendizagem de palavras novas e aumento de vocabulário. Isso cria as condições ideais para o estabelecimento da falta de atenção - a chamada "distração".

Tal fato foi bastante observado no internato. Qualquer pessoa já deve ter percebido a balbúrdia, que fica um colégio normal (particular) em horário de recreio; sendo que no internato, a não ser nos momentos em que as crianças estão dormindo, essa balbúrdia é constante o dia todo. Certa ocasião uma criança, que havia passado pela primeira vez um fim de semana na casa de uma funcionária, pediu-lhe, no primeiro dia de internato após a saída, que vóltassem para sua casa pois ali eles não podiam conversar que havia muito barulho.

Além disso, essa "distração" a que Poppovic se refere, constitui-se numa das mais frequentes queixas das professoras das escolas da rede oficial.

Segundo ela, essas crianças apresentam uma motilidade excessiva, não ouvem o que elas dizem e conseqüentemente,

não atendem seus pedidos. Poderiam, ser descritas como crianças que não "param para ouvir", agindo sempre conforme suas próprias vontades.

A referida autora cita outro fator de alta importância para a aprendizagem: a memória. Diz que os adultos é que fazem a ligação do presente com o passado, através da comunicação verbal, recordando experiências acontecidas, o que fica bastante prejudicado nos grupos culturalmente marginalizados, devido à fraca qualidade e quantidade de relacionamento verbal.

As crianças do internato parecem não ter memória e, conseqüentemente, não demonstram ter também noção de tempo. Toda a sua história de vida restringe-se ao que está escrito num prontuário, limitando-se, muitas vezes, às escolas pelas quais passou e à forma e motivo da internação. Embora, no momento em que esse trabalho estava sendo elaborado, existisse uma orientação institucional no sentido de todos os técnicos registrarem no prontuário os dados e características individuais das crianças que fosse possível e necessário para a compreensão de cada caso, era comum, por uma série de fatores que fogem ao contexto, encontrar-se prontuários contendo somente dados sociais (motivo de internação, visitas e pesquisas para tentativa de encontrar familiares), níveis de escolaridade atingidos e exames médicos e/ou internações em hospitais.

Além disso, não fazia parte da rotina de trabalho, conversar com as crianças sobre sua vida, características indi



viduais e acontecimentos diários. Na programação das escolas oficiais havia um momento, toda segunda-feira, reservado para que as crianças contassem o que haviam feito no fim-de-semana e, segundo as professoras, as crianças do internato raramente participavam não conseguindo sequer prestar atenção ao que as outras crianças relatavam. Comportavam-se de forma agitada não ficando sentados, distraíndo-se por qualquer motivo, chegando inclusive a desviar a atenção do grupo para o que estavam fazendo.

Ainda com respeito à capacidade de aprendizagem, cita também como fator significativo a expectativa de recompensa de qualquer tipo para uma realização, principalmente se esta for bem sucedida. Não havendo tal expectativa, a motivação para o início de qualquer tarefa fica reduzida, assim como o esforço para a continuação da atividade. Relata que, atinente ao processo cognitivo, está toda a área do desenvolvimento da linguagem como processo simbólico, que ocupa papel preponderante em todos os níveis de aprendizagem. E a linguagem parece ser a área mais sensível ao impacto da multiplicidade de problemas associados com a privação de estimulação encontrada na criança culturalmente marginalizada.

Certa ocasião uma Assistente Social trabalhando num internato para meninos adolescentes (14 a 18 anos), relatou que ao chegar a época de alistamento para o serviço militar obrigatório, (algo desejado pela maioria), menores que não sabiam ler nem escrever e que sempre haviam se recusado a frequentar a es

cola, aprendiam a assinar e ler o próprio nome em uma semana, uma vez que lhes era dito que este era o requisito mínimo para serem chamados a prestar tal serviço.

No que tange à motivação para o processo de aprendizagem escolar formal, imaginava-se que a maioria das crianças institucionalizadas, vivenciando um sistema de valores diferente daquele das crianças que se desenvolveram num padrão familiar estável, não perceba a recompensa que será obtida a partir de tal aprendizagem.

Segundo Patto (32), um dos grandes responsáveis pelas proporções que assume a pirâmide escolar, é o fato de as atividades desenvolvidas nas escolas primárias públicas, quer do ponto de vista do conteúdo, quer do ponto de vista metodológico, estarem muito distantes do nível de capacidade da criança média brasileira. Para ela, diante da exigência de exibirem certos tipos de comportamento necessários ao início da educação formal, as crianças provenientes das camadas sócio-econômicas mais baixas da sociedade - designadas na literatura especializada como "deficientes culturais" - por não possuírem o mesmo repertório de comportamentos característico das crianças das camadas economicamente mais favorecidas, sobre o qual as rotinas escolares estão baseadas, fracassam e transformam-se, em sua grande maioria, em reprovados, em candidatos às classes especiais ou em evasores escolares.

Bee (3) relata que há muitos psicólogos consideran-

do que a criança pobre não é deficiente em habilidades cognitivas básicas, mas que ele é diferente em padrões culturais, em estilo de aprendizagem e em motivação, e que estas diferenças explicam o nível mais baixo do desempenho nos testes e na escola.

Como um dos paladinos mais eloqüentes dessa posição a autora cita Herbert Ginsburg, o qual aceita que as crianças oriundas de ambientes pobres obtenham resultados mais baixos em testes padronizados e que não apresentem um bom rendimento escolar, mas não aceita isso como evidência de que sejam fundamentalmente menos habilidosas e competentes. Ao invés disso, aceita tais fatores como evidência de que os testes não mediram a competência da criança pobre. A essência da sua posição é que há uma diferença fundamental entre competência e desempenho.

Para ele, os testes e as escolas medem desempenho; não alcançam necessariamente a capacidade fundamental da criança. Admite que todas as crianças são basicamente iguais em competência, que todas começam a vida com a mesma capacidade de lidar com o seu mundo e que passam a fazê-lo desenvolvendo no processo uma sequência fixa de aptidões lógicas. Seguindo Piaget, ele enfatiza que a criança ativa e exploradora utiliza o seu ambiente particular para fazer um progresso cognitivo e que as características específicas do ambiente não importam muito, desde que haja uma variedade de experiências suficiente para providenciar o insumo necessário. Dada essa pressuposição geral acerca da natureza do desenvolvimento cognitivo, segue -



se obviamente, que quaisquer diferenças que se observe entre a criança pobre e a de classe média, são apenas diferenças superficiais: não refletem o que Ginsburg , admite ser a igualdade fundamental da competência subjacente. A partir daí, poder-se-ia supor que as crianças pobres têm um desempenho inferior, por duas razões básicas. Em primeiro lugar, os testes foram elaborados para testar crianças de classe média e podem demandar uma informação específica que é mais prontamente acessível a elas. Em segundo lugar, e mais importante, com a maioria das medidas do desempenho admite-se que a criança está motivada para fazer o melhor que pode e compreender que o teste é, de fato, alguma coisa a ser levada a sério. Se as crianças pobres estão menos motivadas para um desempenho em condições padronizadas de avaliação, ou se elas não compreendem as exigências da situação, podem não ter um desempenho tão bom, quanto as outras crianças. Desta forma, diz a autora, podemos ter um baixo desempenho sem ter uma baixa competência.

Cole (11) argumenta em prol de uma posição similar, e sugere que a criança pobre vem ao contexto escolar (e presumivelmente a qualquer situação de teste) com um conjunto diferente (mas não inferior) de habilidades, atitudes e estratégias. Como a escola e o contexto de testagem são, em grande parte, dirigidos por professores e psicólogos de classe média, as expectativas dos contextos não se "equiparam" ao comportamento e às atitudes da criança que entra na escola. Segundo Cole, é esta "falta de equiparação" entre o que a criança traz e o que a situação exige que produz o desempenho diminuído, observado

nas crianças pobres.

Bee (3) mostra que existe um grande número de pesquisas em apoio a esta posição. Em primeiro lugar, diz que está claro que a motivação e a atitude a respeito da situação de teste afetam os escores dos testes da criança. Relata que Zigler e seus associados, em vários estudos (Zigler e Butterfield, 1968. Zigler, Abelson e Seitz, 1973; Seitz, Abelson, Lebine e Zigler, 1975), mostraram que o desempenho de crianças pobres em testes padronizados (o Stanford-Binet ou o Peabody Picture Vocabulary Test) pode ser significativamente aumentado se as condições de testagem são alteradas. Por exemplo, se a testagem é feita sob condições de "otimização", em que os itens fáceis e difíceis são misturados e se dá à criança mais tempo e encorajamento, as crianças pré-escolares apresentam aumentos de cerca de dez pontos em comparação com os seus escores nas condições padronizadas de aplicação do teste. E, se a criança teve uma oportunidade de brincar com o examinador antes do teste, as crianças pré-escolares desfavorecidas apresentam ganhos similares de cerca de dez pontos em relação aos testes aplicados em condições padronizadas. Desta forma, quando as condições de testagem são alteradas para reduzir a tensão e a ansiedade, as crianças pobres apresentam um desempenho significativamente maior.

Bee (3) aponta ainda a evidência apresentada por Ginsburg a respeito do desempenho de crianças de diferentes origens nos testes piagetianos. Diz ela que Ginsburg e outros

argumentam que os testes baseados na teoria de Piaget se assemelham mais a uma medida das competências cognitivas subjacentes do que os testes de Q.I. padronizados ou os testes de rendimento. A evidência que Ginsburg cita mostra claramente, segundo a autora, que, nas medidas piagetianas a sequência do desenvolvimento cognitivo é bastante similar entre culturas e entre grupos de classe social diferentes na nossa própria cultura. O que poderia ocorrer, conforme alguns estudos demonstram, é uma lentidão de determinados grupos pobres para alcançar alguns conceitos e estágios de desenvolvimento, quando comparados com grupos de classe social média.

Para a referida autora, algumas pesquisas assinalam o fato de que o hiato em habilidades cognitivas entre as classes pobre e média é muito menor do que as concepções do "déficit" sugeriam, embora ainda possa haver um hiato, com as crianças pobres evoluindo pelas várias etapas e habilidades, numa razão um pouco mais lenta.

Parece que os conceitos de marginalização, carência, privação ou deficiência cultural, utilizados como indicadores de um processo de segregação social, em nada auxiliam a quem lida com crianças institucionalizadas que apresentam dificuldades em seu contato com o ambiente extra-internato. Muito pelo contrário, a partir do momento em que enfatizam os aspectos negativos de tais crianças sem evidenciarem o que de positivo elas têm para fazer frente às dificuldades que enfrentam, indicam uma certa impotência para quem enfrenta tais problemas em



seu campo profissional.

Observa-se, contudo, que o conceito de competência indicado por Ginsburg, como sendo a capacidade que todas as crianças possuem de lidar com o seu mundo, parece estar em consonância com o que foi visto nas crianças institucionalizadas, alvo do presente estudo, uma vez que estas aprendem a sobreviver dentro das condições dadas.

## 2 - ASPECTOS PSICOLÓGICOS DA CRIANÇA, CARACTERIZADA COMO CULTURAMENTE MARGINALIZADA.

### - ASPECTO INTELECTUAL

Patto (32) argumenta que dentro da porcentagem substancial de alunos que, nos sistemas educacionais de vários países, não consegue progredir normalmente através das várias etapas da escolarização, aquelas crianças cujas experiências sensoriais, motoras e de comunicação no lar, cuja motivação para a aprendizagem escolar é deficiente e cujo nível de aspiração é baixo, constituem a maioria. Diz que Bloom, Davis e Hess, (1965) referem-se a este grupo como desprivilegiados ou deficientes culturais porque acreditam que as origens dos problemas que apresentam na idade escolar encontram-se, em grande parte, nas experiências vividas em lares que não transmitem os padrões culturais necessários a um desempenho adequado das tarefas propostas pela escola e pela sociedade em geral.

Quanto à especificação daqueles aspectos do ambiente familiar que parecem ter uma influência mais direta e decisiva sobre o desenvolvimento cognitivo da criança e seu consequente grau de sucesso escolar, a autora diz que inúmeras pesquisas têm mostrado que nos lares de classe baixa existe uma deficiência de materiais instrutivos (jogos, brinquedos, livros, revistas e objetos que possam ser olhados e manipulados), uma falta de modelos adequados de comportamento fornecidos pelos adultos que cercam a criança em seus primeiros anos de vida e uma ausência de ajuda efetiva dos pais no sentido de levar a criança a um desenvolvimento perceptivo, verbal e cognitivo adequado. (Hunt, 1961; Milner, 1951; Riessman, 1962; Bloom, 1965).

Quanto ao desenvolvimento intelectual a autora diz que os estudos que correlacionam classe social com resultados objetivos em testes de inteligência, datam de muitos anos e revelam unanimemente uma desvantagem dos deficientes culturais quando comparados como grupo com indivíduos pertencentes a níveis sociais mais altos (Neff, 1938. Sirkin, 1929; Loevinger, 1940; Seashore, 1950; Heuyer, 1950, cf. Anastasi, 1965). Em nosso país, apesar de serem poucos os estudos que investigam a natureza desta correlação, seus resultados revelam, como seria de se esperar, a mesma tendência geral encontrada em outros países, isto é, resultados mais baixos associados a níveis sócio-econômicos mais baixos (Ginsberg, 1951; Cunha Pereira, 1956; Weil, 1959; Almeida, 1959. Lindgren e Guedes, 1965).

Citando Almeida (1959), diz que este submeteu um

grupo de crianças nordestinas, recém-chegadas a São Paulo ao Teste de Desenho de um Homem, de F. Goodnough. De acordo com os resultados obtidos, apenas 7% do grupo (149 crianças de 6 a 13 anos de idade) obteve um QI dentro das faixas consideradas normais e acima da média. Mais de dois terços dos sujeitos localizaram-se abaixo de 69 pontos, classificação que os coloca dentro da categoria de deficientes mentais, segundo as normas de classificação tradicionalmente usadas. Segundo o autor (ob. cit., p. 49-50), que adota uma posição ambientalista na interpretação de seus dados, essas crianças não são intrinsecamente retardadas mas vítimas de ambiente pobre, que tem um efeito crescente sobre sua performance intelectual à medida que crescem.

Na área do desenvolvimento perceptivo, a autora assevera que vários estudos têm mostrado que o ambiente em que a criança deficiente cultural se desenvolve, produz deficiências em suas habilidades de percepção (Deutsch, 1963. Hunt, 1964). Embora haja um número menor de pesquisas nessa área do que em outras áreas do desenvolvimento, estas mostram que as crianças de classe baixa executam um treinamento de discriminação visual e auditiva menor do que aquele realizado pelas crianças das classes sociais mais altas; estas diferenças nas oportunidades de treinamento fazem com que, por volta dos seis anos de idade, crianças de status sociais diferentes apresentem níveis de prontidão para a aprendizagem da leitura e de escrita bastante diversos.



Uma vez que quase todos os estudos e pesquisas baseiam-se em medidas padronizadas, como o quociente de inteligência (QI) e em testes elaborados a partir do universo cultural de crianças de classe média, entende-se o porquê dos resultados que indicam a criança oprimida sempre como deficiente.

Como esse fato do desenvolvimento não pode ser considerado isolado dos demais, reservar-se-á o espaço para discussão do mesmo ao final da apreciação dos demais aspectos do desenvolvimento.

#### - ASPECTO VERBAL

Patto (32) considera que se os adultos que atuam no ambiente da criança durante seus primeiros anos de vida são os principais responsáveis pelo seu desenvolvimento intelectual geral, através do fornecimento da estimulação necessária, sua participação ativa é ainda mais decisiva para que o desenvolvimento da linguagem se processe normalmente na criança com potencialidade para tal. Cita como exemplo Luria (Luria, 1980 apud. Bloom e col., 1965) o qual afirma que a linguagem tem não só funções semânticas e sintáticas, mas também uma função pragmática ou diretiva. As palavras, continua, adquirem um poder de controlar a atividade das crianças e permite que estas controlem o comportamento de outras pessoas. Em fases posteriores do desenvolvimento, o aspecto semântico torna-se impor

tante, à medida em que o indivíduo começa a internalizar o controle de seu próprio comportamento. Embora a atividade verbal não seja a única atividade simbólica de que o ser humano é capaz, ele desempenha um papel importante sobre reações desde as mais simples até as mais complexas, como, por exemplo, o controle da atenção, a identificação de estímulos, a memória e a solução de problemas.

Quanto à relação entre desenvolvimento da linguagem e classe social, Patto afirma que as pesquisas têm mostrado maiores deficiências associadas às crianças de baixo nível sócio-econômico. Segundo Riessman (1962), a preferência que o deficiente cultural dá às atividades físicas, até mesmo como forma de comunicação, é ao mesmo tempo causa e consequência de seu subdesenvolvimento verbal.

Brofenbrenner (1958) também se refere à pobreza verbal dos lares de classe baixa; porém, sua maior contribuição encontra-se na área da motivação. Segundo ele, uma participação bem sucedida numa sociedade tecnológica requer a capacidade de adiar satisfações, ambição de sucesso e iniciativa. Os pais que vivem numa subcultura caracterizada pela pobreza, não aprenderam esses hábitos motivacionais e transmitem aos filhos uma ética de sobrevivência, com a consequente valorização do presente, de satisfação imediata e do compromisso concreto. Tal padrão motivacional dificulta o ajustamento social geral e o ajustamento escolar, pois na escola prevalecem atitudes e valores de natureza oposta.

## Segundo Patto (32),

"assim tem-se concluído que intimamente associada à privação cultural está uma falta de significado no sistema de comunicação mãe-criança. O desenvolvimento de processos cognitivos é facilitado naqueles sistemas de controle familiar que oferecem e permitem uma grande variedade de alternativas à ação e ao pensamento e é prejudicado pelos sistemas de controle que oferecem soluções predeterminadas e poucas alternativas para consideração e escolha". (32,p.123)

A autora aponta que a partir do segundo ano de vida, quando a criança começa a formular perguntas sobre o mundo que a cerca, o tipo de "feedback" que ela recebe, geralmente varia de acordo com o nível social a que ela pertence; aquilo que a criança aprende nessa fase e a maneira pela qual aprende, estabelecerão os limites dentro dos quais sua aprendizagem futura terá lugar.

Citando Baldwin, Kalhorn e Breese (1945) diz que os mesmos mostraram a influência decisiva que os padrões de comportamento dos pais tem sobre o desenvolvimento cognitivo dos filhos. Esses pesquisadores constataram que o QI de crianças entre quatro e sete anos de idade, tende a aumentar com o tempo se a disciplina paterna consistir em dar explicações ligadas aos interesses da criança e, tende a diminuir quando a disciplina se caracteriza pela displicência ou pelo autoritarismo, pela exigência de obediência como um fim, onde o castigo é apresentado como única alternativa. Continuando, a autora diz que de maneira geral, as perguntas formuladas pela criança num ambiente pobre, ou serão punidas ou serão respon-



didadas inadequadamente, através de monossílabos ou de gestos, ou não serão respondidas, o que impede que ela desenvolva conceitos, abstrações e utilize a linguagem como um instrumento de pensamento.

Segundo Bernstein (4), os problemas gerais presentes no ensino de crianças provenientes da classe baixa, quando comparados com os problemas referente ao ensino de crianças de classe média, não se referem necessariamente a problemas de ensino de crianças que difiram quanto à capacidade inata para aprender, tal como evidenciada pelos testes de inteligência. O que importa é saber que existe uma relação particular entre os escores obtidos em testes verbais e não verbais, em diferentes grupos sociais. Nos grupos de classe baixa, os escores verbais encontram-se bastante rebaixados em relação aos escores mais altos obtidos nos testes não-verbais.

Para o autor, os escores mais baixos no teste verbal obtidos pelos meninos de classe baixa que obtiveram escores não-verbais altos, poderiam ser previstos a partir da privação lingüística que experimentam em seu ambiente social. Este fato põe em relêvo a questão da relação entre inteligência potencial e inteligência atual, de um lado, e educação, de outro.

Estas crianças, diz Bernstein, apresentarão dificuldades na aprendizagem de leitura, na ampliação do vocabulário e na aprendizagem da utilização de um maior número de pos

sibilidades formais de organização do significado verbal; a leitura e a escrita serão lentas e geralmente se associarão a um conteúdo concreto, dominado pela atividade; a capacidade de compreensão verbal será limitada; a gramática e a sintaxe lhes serão indiferentes, as proposições que enunciarem apresentarão uma quantidade considerável de desarticulações; a função de planejamento verbal será restrita; o pensamento tenderá a ser rígido - o número de relações novas de que dispõem será muito limitado.

Continuando a descrição, o autor diz que a duração da atenção diminuirá, o que trará problemas de manutenção da atenção e de concentração. Seu interesse por processos, mesmo por aqueles que dizem respeito às suas experiências diárias, é limitado. Assim que o processo alcança uma dimensão formal, começam a se inquietar. O intervalo entre sentir e fazer é curto, o que facilita a atuação de comportamentos impulsivos. A curiosidade é limitada, o que elimina da aprendizagem um importante elemento dinâmico. A curto prazo, os apelos democráticos são menos bem sucedidos do que as ordens ditatoriais.

Bernstein considera que embora o aluno possa vencer o primeiro estágio sem grandes dificuldades, a discrepância entre o que se exige que ele faça e o que ele é capaz de fazer, aumenta consideravelmente no segundo grau. A natureza do processo de ensino torna-se cada vez mais analítico e baseia-se na exploração progressiva do que Piaget chama de operações formais, enquanto os alunos de classe baixa, muito pro

vavelmente, se restringem às operações concretas.

Numa tentativa de entender como a criança vem a ser o que é e qual o principal fator, através do qual este processo é facilitado, Bernstein sugere que as formas de linguagem falada induzem a uma tendência para certas maneiras de aprender e condicionam dimensões diferentes de relevância.

Dentre as várias pesquisas referidas pelo autor, uma é de particular importância para o nosso trabalho. Pesquisas relatadas por McCarthy relativas a crianças que viviam nos ambientes especiais dos internatos, indicam que elas sofrem de uma acentuada deficiência de linguagem e que sua capacidade de abstração quase sempre se encontra prejudicada.

Bernstein considera que as pesquisas feitas demonstram o papel crítico que a linguagem falada desempenha no processo através do qual a criança, que se encontra em processo de desenvolvimento, atinge a auto-regulação. E a relação entre formas de linguagem falada e o estilo de auto-regulação é, para ele, de especial interesse. É exatamente sobre a natureza dessa inter-relação e suas implicações educacionais que o autor faz algumas considerações.

Considera que é quase certo que a forma que uma relação social assume, atua seletivamente sobre o estilo e o conteúdo da comunicação. Propõe que a sociedade na qual muitas das crianças da classe trabalhadora se desenvolvem, limi-



ta-se a uma forma de linguagem falada na qual procedimentos verbais complexos tornam-se irrelevantes diante de um sistema de identificações não-verbais, intimamente compartilhadas, que funcionam como cenário para a linguagem.

Explica ainda que

"a forma das relações sociais age seletivamente sobre o potencial de linguagem. A verbalização é limitada e organizada por meio de uma amplitude restrita de possibilidades formais. Estas estratégias formais restritas são capazes de resolver um número relativamente pequeno de problemas lingüísticos, embora para este grupo social sejam o único meio de resolução de todos os problemas verbais que requeiram a manutenção de uma resposta. Não se trata de uma questão de vocabulário: é um caso de meios para a organização do significado e estes meios são uma função de um tipo especial de relação social". (4, p. 135)

O autor considera também que na relação lingüística entre a mãe de classe social baixa e o filho, há pouca presença no sentido de que a criança verbalize de uma maneira que sinalize e simbolize sua experiência que é única. O "eu" da mãe, a maneira como ela organiza e qualifica sua experiência não é transmitido ao filho através de uma linguagem especialmente talhada, para este fim. A linguagem falada não é percebida como um veículo fundamental de apresentação aos outros, dos estados interiores de quem se comunica. É uma combinação de sinais não-verbais com uma estrutura particular de sinais verbais, que inicialmente elicia e posteriormente reforça uma preferência pela criança por um tipo especial de relação social, limitada em termos de explicação verbal e que se baseia

num padrão de sinais não-verbais. O "eu" da mãe de classe baixa, dessa forma, não é um "eu" diferenciado verbalmente.

Para ele então poder-se-ia afirmar que a criança de classe média passa por um desenvolvimento progressivo em direção à verbalização e à explicação das intenções subjetivas, o que não ocorre com a criança de classe baixa. Esse fato não resulta necessariamente de uma deficiência intelectual, mas surge como consequência da relação social que se efetiva através da linguagem. É através desse meio ou recurso em desenvolvimento que a criança aprende a internalizar a estrutura social a que pertence. Seu ambiente, e o que é significativo nele, é internalizado através do processamento linguístico e se transforma no substrato de suas consciências.

"Desta forma, o que é externo se torna interligado desde o início da linguagem. A adequação do comportamento da criança é, portanto, condicionada a uma ampla variedade de contextos, através do veículo de comunicação. A forma de comunicação reforça o padrão de relações sociais, mas não cria na criança uma necessidade de gerar uma linguagem que se adapte à sua experiência em particular". (4, p. 136)

"... as formas de linguagem falada ressaltam o que é afetiva, cognitiva e socialmente relevante e a experiência é transformada por aquilo que se torna relevante". (4, p. 136)

Bernstein (4) define, a partir desses esclarecimentos, duas formas linguísticas que, para ele, constituem os principais instrumentos que iniciam e mantêm o processo de socialização. As formas associadas à classe trabalhadora ele denomina inicialmente linguagem pública, e mais tarde, substi-

tui por código restrito. Esta, diz ele, é uma forma de uso da linguagem que se distingue das demais pela rigidez da sintaxe e pelo uso restrito das possibilidades formais de organização verbal. É uma forma de linguagem oral relativamente condensada na qual determinados significados são restritos e a possibilidade de elaboração é reduzida.

A outra forma lingüística é a linguagem formal, mais tarde denominada código elaborado. Esta é definida pela pouca previsibilidade das possibilidades formais e da sinta-xe, e pelo uso das possibilidades formais de organização da sentença para esclarecer o significado e torná-lo explícito. Neste caso, o indivíduo que fala é capaz de fazer escolhas e permutas bastante individualizadas.

Esclarece o referido autor que as características dessas formas lingüísticas devem ser consideradas como algo que imprime uma direção à organização do pensamento e dos sentimentos, e não como algo que determina estilos complexos de relações.

Considera também que um correlato psicológico importante de uma linguagem pública, é que ele tende a desencorajar a experiência de culpa. No entanto, está presente um forte sentimento de lealdade e de responsabilidade frente ao grupo. Refere-se a Koln, que chamou atenção para o fato de os pais de classe média serem mais propensos a responder em função da intenção do filho ao agir como age, ao passo que os pais de classe baixa estão mais inclinados a responder em fun



ção da consequência imediata. Portanto, os pais de classe baixa são mais propensos a responder a fins que visam a inibir ações desobedientes ou desonrosas, enquanto os pais de classe média respondem à intenção e às ações baseadas em padrões individuais. Segundo o autor, nos lares da classe trabalhadora não há muita conversa a respeito das ações que requeiram medidas disciplinares e há pouca investigação verbal dos motivos.

Continuando no mesmo aspecto, Bernstein (4) diz que o controle racional e a manipulação da culpa induzida são os principais meios de que se vale a mãe de classe média para disciplinar o filho. Esses meios reforçam o processo de individualização na criança e transferem a atenção da consequência ou resultado para a intenção, da ação para os processos que subjazem às ações. Isto não acontece no caso de uma criança cuja mãe fale uma linguagem pública. Neste caso, é mais provável que o comportamento seja subordinado à vergonha. A vergonha indica uma diminuição do respeito que um grupo confere a uma conduta. É psicologicamente diferente da culpa. Evidentemente criança de classe média é sensível a sentimentos de vergonha, porém ela também é sensível à culpa.

A uma primeira observação, é possível verificar-se, nas crianças institucionalizadas os aspectos até aqui levantados por Bernstein. Especificamente no que tange ao correlato psicológico da linguagem pública, a culpa, que aparece, segundo o autor, como um sentimento que tende a ser desencorajado, considera-se que no internato este fato ocorra, devido

à não participação da criança em todo o processo que se desenvolve para que ela viva ali sendo alimentada, tendo recreação, cuidados higiênicos e médicos tenha roupa limpa, entre outras coisas. Tudo na rotina do intervalo contribui para que a criança imagine que esses fatos corriqueiros ocorram de forma mágica, o que pode ser inferido através dos seguintes fatos: ao sair de manhã do dormitório, a criança o deixa todo desarrumado e sujo, encontrando-o, para o repouso da tarde já limpo e arrumado. Quando chega ao refeitório, sua refeição já vem pronta no prato. A roupa que ela tira suja ao tomar banho, aparece limpa e passada a ferro; os objetos com que ela brinca aparecem nas salas e são substituídos automaticamente quando quebrados, quando está doente, o médico a atende no próprio internato e os remédios necessários lhe são ministrados pela atendente. Enfim, para que os fatos acima citados ocorram, numa série de etapas devem ser vencidas: os alimentos são adquiridos e preparados para que cada refeição possa ser consumida, as dependências usadas têm que ser varridas, lavadas e enceradas para que fiquem limpas, o médico é pago para que possa estar disponível, os remédios e objetos de recreação são adquiridos e estocados para que possam ser utilizados.

Imagina-se que uma criança da comunidade, vivendo num contexto familiar, mesmo que não participe ativamente de todas essas etapas necessárias para que ela viva, tenha maior possibilidade de observar que as mesmas ocorrem, a partir do momento em que: acompanha a mãe ao supermercado para compras,

fica aborrecida quando a mãe lhe diz que ela não pode brincar na sala pois ela a está encerando; se fica doente tem que sair de casa para ir ao médico; se quer um brinquedo e a mãe lhe diz que não tem dinheiro para comprá-lo; observa a mãe preparando as refeições, lavando e passando roupa ou, ainda, pedindo para a criança não se sujar pois ela está cansada.

Dessa forma então, à medida em que a criança do internato não tenha possibilidade de acompanhar todo o processo necessário à sua sobrevivência e à sua vida em geral, apresenta dificuldade de entender a extensão de suas ações, em termos de haver prejudicado algo que vinha sendo feito em seu favor. Tal como descreve Bernstein, parece que o sentimento de vergonha é provavelmente mais estimulado, tendo em vista que determinados comportamentos (atos hetero e homossexuais, pequenos furtos, agressividade, rebeldia à rotina, e enurese diurna e noturna) são mais recriminados do que quebrar brinquedos, sujar dormitórios, desperdiçar comida e rasgar a roupa. É possível também que as idéias do pertencer, participação, valorização do que se possui e se disfruta, propriedade e outras que envolvem toda a rotina de um internato, não sejam repassadas às crianças pelas Auxiliares de Educação, uma vez que elas próprias não as têm bem discriminadas para si. Observou-se, na ocasião, que as Auxiliares de Educação não possuíam numa noção clara da importância e extensão do seu trabalho, bem como do que representava a instituição para a qual elas trabalhavam e como elas se inseriam nesse contexto mais amplo.



Segundo Bernstein (4) a linguagem pública promove uma forma de relacionamento social que maximiza as identificações com os fins e os princípios de um determinado grupo, ao invés de facilitar a identificação com os objetivos diferenciados e complexos da sociedade mais ampla. A função restrita de planejamento e a preocupação com o imediato geralmente dificulta o desenvolvimento de uma experiência reflexiva, existindo também uma tendência a transferir a responsabilidade de si para o ambiente, o que reforça ainda mais a rigidez do comportamento.

O autor aponta ainda que as tentativas de mudanças do sistema de linguagem oral de crianças provenientes de determinados ambientes, geralmente se defrontam com grande resistência, passiva e ativa. Isto porque trata-se de uma tentativa de modificação de um padrão de aprendizagem, de um sistema de orientação, que a linguagem inicialmente elicia e progressivamente reforça. Solícitar à criança que use a linguagem de forma diferente, que qualifique verbalmente suas experiências, que aumente seu vocabulário, o âmbito da função de planejamento verbal, que generalize, que seja sensível ao significado do número, assume um caráter muito diferente, se estas solicitações são feitas a um usuário de uma linguagem pública ou formal. Para este último, trata-se de uma situação de desenvolvimento linguístico, ao passo que para o primeiro a situação se configura como uma situação de mudança linguística. Essas situações pressupõem dois estados psico

lógicos diversos. O falante da linguagem pública é solicitado a emitir respostas para as quais não está orientado nem sensibilizado. Suas respostas naturais são inaceitáveis.

Considera também que embora pareçam muito semelhantes o retardamento apresentado pelo aluno que fala uma linguagem pública difere dinamicamente do retardamento que resulta de fatores psicológicos. Trata-se de um retardamento transmitido culturalmente e mantido por meio dos efeitos do processamento lingüístico.

Para Bernstein (4), um falante de uma linguagem pública dispõe de uma ampla variedade de respostas possíveis. Seu comportamento não é, em absoluto, padronizado. O empobrecimento cognitivo geral é apenas sob o ponto de vista dos educadores e evidentemente, priva a sociedade de possíveis talentos.

#### - ASPECTOS SOCIAIS

Elkin (13) considera que a criança aprende os modos do grupo não através de um encontro abstrato com a cultura, mas através de outras pessoas; são eles os que conhecem e lhe transmitem suas posições particulares ou, por sua aparição em certos períodos de sua vida, que se tornam objetos de uma relação emocional e são especialmente significativos em seu desenvolvimento. Estes são os que o autor denomina de "outros sig-

nificativos", que definem o mundo para a criança, servindo como modelos para suas atividades e condutas. Os "outros significativos" ensinam à criança através de sua conduta, mediante a expressão de seus sentimentos e atitudes, outorgando significado aos objetos através do uso que dão aos mesmos e através de recompensas ou castigos, refletindo com isso valores em sua conduta. Mediante a leitura de livros, podem sugerir que os mesmos são importantes, mediante as tarefas domésticas, que o lar deve ser cuidado e arrumado e, possivelmente, através do modo com que se leva a termo uma tarefa, se ela é considerada pelo sujeito como leviana ou não.

A conduta dos "outros significativos" está também intimamente relacionada com o desenvolvimento da estrutura da personalidade da criança, segundo o autor. Para ele, uma criança é um agente interpretativo, nunca um mero recipiente passivo das influências que se exercem sobre ele e a influência específica de qualquer interação particular é sempre uma função do que a criança chegou a ser e das expectativas e relações que formou.

Quanto à aprendizagem da conduta socializada, o referido autor cita alguns processos dos quais ela depende:

#### 1) Ligações Emocionais na Socialização

A ligação emocional é base para a motivação da aprendizagem, uma vez que a criança busca aprovação



e amor nos "outros significativos", tem motivos para pensar e se comportar como estes desejam e a modelar sua conduta de acordo com a deles. Em consequência, pode reprimir seus impulsos imediatos e aprender a comportar-se à mesa, se assim o deseje sua mãe, ou pode buscar um desempenho escolar correto, se com isso ganha a aceitação dos pais e professores. Maistarde, algumas das pautas de conduta se convertem em hábitos e outras, tais como a luta pelo êxito, chegam a ser parte de um sistema de valor internalizado. Os "outros significativos", se socializados, voluntária ou involuntariamente, ensinam as pautas da sociedade, pelo que então se convertem em agentes de socialização.

## 2) Conduta de papel e "si mesmo"

Diz ele que uma criança chega a familiarizar-se com numerosos status e papéis, alguns dos quais estão além de sua imediata ou futura rede de conexões pessoais, vendo e ouvindo o que ocorre à sua volta e mediante a leitura. Quando tais observações se estabelecem como bases para a imitação, a interação e especialmente para referir-se a si mesmo, sua importância cresce.

Entende que "si mesmo" significa que uma pessoa é o objeto de sua própria atividade, podendo dirigir seus atos até si mesmo do mesmo modo que as dirige até os outros. Nesse sentido, o "si mesmo" é básico para a teoria do papel. Para

funcionar na sociedade a criança deve saber qual é a conduta que se espera dele em status tais como passageiro, convidado, espectador de cinema, noivo, primo e membro de um credo religioso.

O "si mesmo" se estabelece a partir da aprendizagem, iniciando-se pelas brincadeiras e observação de aceitação ou não, pelos outros, das atitudes que assume. Ou seja, a partir do ensaio de determinadas situações e do significado que isto vai adquirindo na interação com o meio em que vive, a criança vai aprendendo e internalizando papéis e condutas socializadas.

Considera a família o mais importante agente de socialização que, como tal, transmite necessariamente segmentos da cultura mais ampla à criança, os quais dependem principalmente de sua posição social na comunidade. A família como uma unidade possui muitas posições, cada uma das quais encontra-se acompanhada por um conteúdo cultural e uma identificação especial. O ter um certo status religioso significa que a criança aprende rezas e rituais particulares; também significa que se identifica com um grupo particular, distinto dos outros. O ter um pai que é um agricultor ou um médico, significa que um conteúdo cultural dado se transmite à criança e também significa uma certa identidade ocupacional.

Entende que os pais, através de suas decisões, são parcialmente responsáveis pela maneira com que se exercem as

pressões comunitárias e institucionais sobre a criança. Eles decidem onde viver, onde passar as férias, quem a criança pode convidar e que programas de televisão são permitidos à noite. Mais ainda, a família inevitavelmente é intérprete desta comunidade mais ampla para a criança, transmitindo-lhe juízos sobre as instituições, programas e atividades de grupos locais.

Para Osterrieth (31), desde o momento em que a criança nasce, recebe influências do mundo exterior, a vida para ele começa a partir daí, do primeiro dia e, tal como para o adulto, ela se relaciona com o meio ambiente segundo maneiras diferentes, a cada idade, mas com uma seriedade, uma realidade, uma urgência, que não são menores porque a criança também é pequena. A família surge como um tipo de dispositivo regulador, permitindo à criança viver, apesar de sua fragilidade. Parece, diz o autor, que, por um lado, a família amortecce de certa forma as pressões imperiosas que o meio ambiente exerce sobre a criança e que, por outro lado, ela amplia os dispositivos da criança e lhes confere uma eficácia que eles não têm por si próprios. Desta forma, ela modera a flagrante desproporção existente entre a criança, vulnerável e desprotegida, e o mundo inexorável e complexo que a rodeia, colocando assim, o primeiro, em condições de enfrentar os confrontos com o segundo, sem ser aniquilado.

Considera que a mãe que pega a mão de seu filho para atravessar uma rua movimentada, não suprime as ameaças ex-



teriores, mas ela as atenua consideravelmente: ela permite à criança viver na realidade sem que para isso sofra todos os impactos da mesma; é o que ela faz também com seus conselhos, suas recomendações; ela lhe mostra "como se faz" para neutralizar as ameaças e os perigos. Os choros e gritos do bebê são bastante ineficazes, no entanto, no meio familiar, eles suscitam reações adequadas, apesar de insuficiência e inadequação objetiva dos meios de que dispõe.

A família, então, é vista por Osterrieth(31) como o meio por excelência onde, apesar das insuficiências em relação ao mundo físico e social que a rodeia, a criança pode viver e se iniciar na vida. Parece, de fato, continua o autor que nenhuma outra instituição pode substituir esta função de maneira também adequada, a menos que seja uma imitação mais ou menos rigorosa da família e a experiência mostra que, apesar de tudo, tais tentativas têm sido sempre incompletas ou aleatórias.

Para ele, nenhuma outra instituição está atenta a todas as necessidades da criança e a todas as suas possibilidades nem tão pouco está integralmente preocupado com sua proteção e desenvolvimento, porque nenhuma outra instituição compreende pessoas tão estreitamente ligadas a ela, como o são seus pais.

Os pais, segundo o autor, são verdadeiramente disponíveis para a criança e mais do que qualquer outro educador,

pelo fato de sentimentos de amor e responsabilidade, de ternura e afeição, felicidade e de valorização, serem resultantes de sua presença e pelo fato de contribuir para a definição de sua própria personalidade.

Continuando, diz que a estreita dependência afetiva existente entre os membros da família, baseada notadamente sobre um jogo de interrelações afetivas muito intensas, coloca o meio familiar particularmente apto a responder às necessidades primitivas da criança e a favorecer a primeira elaboração de si mesmo e do mundo, segundo um modelo essencialmente afetivo. As primeiras experiências infantis, segundo o autor, tem um caráter intuitivo e emocional intenso e pouco diferenciado e que um "conhecimento emotivo" precede, na criança, qualquer outra forma de conhecimento. É dentro desse quadro que a criança poderá investir todos os seus recursos emocionais e aprender, gradualmente, a controlá-los, fazendo, pouco a pouco, a experiência de todas as gamas de sentimentos.

Esta formação e esta informação sentimental se elaboram em função das relações vividas pela criança e das interações às quais ela assiste sempre como espectador mais ou menos envolvido. Essas interações englobam grandes e pequenos, poderosos e fracos, jovens e velhos, pais e filhos, homens e mulheres, todos ligados uns aos outros pelos laços da vida comum e da afeição. A criança encontra-se assim mergulhada num modelo bastante representativo da sociedade, com sua diversidade de pessoas, sua interpenetração de gerações, sua coabita

ção do passado e do futuro e a profunda solidariedade que une todos os seus membros sob suas desavenças e seus vínculos.

Osterrieth (31) ressalta que diante dessa riqueza e variedade, não se pode deixar de reconhecer a função profundamente socializadora da família, a partir da qual a criança vive uma larga gama de relações interindividuais e as que ela não vive diretamente, ao menos participa, através do jogo de identificações, vendo-as funcionar sob seus olhos. Ressalta ainda a posição proeminente dos pais neste contexto, já que é sobre a base da relação que existe entre eles e da que eles estabelecem com a criança, que esta elabora seu esquema fundamental de casal, de família e de criação dos filhos. Vivendo diante da criança e associando-a a suas vidas, o que está em volta dela, mostram-lhe simplesmente como se vive: eles lhe revelam o comportamento humano. Não o comportamento humano em geral, mas seu comportamento, isto é, aquele das pessoas pertencentes a um grupo social bem determinado, a uma época determinada. Ora, esse comportamento é naturalmente impregnado de influências culturais múltiplas, de opiniões, de crenças, de pressuposições, de costumes, ele é carregado de uma experiência secular implícita e influenciado pelas preocupações e idéias do momento.

Escola dos sentimentos, escola das relações individuais, lugar de individualização, cada um desses termos implica naturalmente a presença de um quadro de referência, de um sistema de valores que a família apresenta à criança e que é



inevitavelmente expressão de uma cultura. A família introduz a criança no mundo material, dos objetos e seu manejo, das atividades humanas correntes. Associando continuamente a criança à vida diária, bem mais do que o faria qualquer outra instituição, a família ensina-lhe a vida, inicia-a em inúmeras atividades e rotinas fundamentais, fá-la descobrir incontáveis noções, realizando isto da maneira mais concreta e direta. Diz o autor que se fôssemos pensar tudo que uma criança sabe e conhece antes de entrar na escola, veríamos que o ensinamento escolar não poderia ser levado adiante sem isto.

Continuando, diz que enquanto dispositivo regular, por um lado, a família libera a criança de sua inferioridade e de sua inadequação integrais: desta forma, permite-lhe viver, estabelecer trocas com o meio ambiente. E de outro lado, ela lhe oferece o quadro de referência afetivo, social, material, profundamente impregnado de uma cultura, segundo a qual ela vai organizar suas trocas. Assim, a família conduz a criança a adotar um modo de vida em conformidade com sua espécie e com uma cultura determinada. Ela lhe propõe os modelos humanos que vai imitar e dos quais vai se diferenciar, tornando-se assim, gradualmente, não somente humana, mas ela mesma.

Para Osterrieth ( 31 ), essa tríplice função reguladora, socializadora e individualizadora, parece ser própria da família, mais do que qualquer outro meio, porque ela repousa sobre estreita dependência afetiva e material que une en -

tre si todos os membros de célula familiar.

O referido autor não vê como se pode fazer a aculturação se a criança está totalmente impedida de participar da vida ambiental, sendo-lhe impedida também toda atividade eficaz, devido à fragilidade e inadequação dos meios de que dispõe; nesse caso, ela não "apreenderá" a vida. Enfim, como ocorre com sua socialização, ele não vê como sua humanização poderá se produzir se a criança se encontrar em um quadro que muda sempre, onde as situações e as pessoas não têm nenhuma constância e no qual ela não poderá estabelecer relações duradouras. Diz ainda que é precisamente por uma aculturação e uma socialização insuficientes que se caracterizam as crianças vítimas de abandono familiar.

#### - ASPECTOS AFETIVOS

Sabe-se, após vários estudos sobre o assunto, que a afetividade desempenha um papel extremamente importante e mesmo vital para o desenvolvimento da criança.

Pode-se afirmar que o amor parental tem para a criança um valor vital, tanto mais importante quanto menor ele é. Para desenvolver-se física, psíquica e socialmente, ela deverá crescer num ambiente onde haja a possibilidade de se ligar, de maneira duradoura a alguém.

A família proporciona à criança esse ambiente adequado ao seu desenvolvimento, no qual pode se estabelecer o sentimento de segurança que lhe é fundamental. Bowlby defende mesmo a idéia de que vale mais ter uma família ruim do que não ter nenhuma.

Na ocasião em que esse trabalho foi iniciado, o internato em questão acolhia, em sua maioria, crianças consideradas abandonadas, ou seja, sem nenhuma assistência familiar. Entre essas, através de estudos nos prontuários das mesmas, constatou-se que um grande número de crianças havia sido abandonada por volta de um ano de idade. Tal evidência faz-se importante, na medida em que várias teorias sobre o assunto ressaltam a maior ou menor necessidade de ligações afetivas intensas, segundo a fase do desenvolvimento em que a criança se encontra.

Winnicott ( 50 ) diz que devemos saber que tipo de coisas ocorrem com a criança quando um bom lar se desmancha e também quando esse marco adequado jamais existiu, e isto implica estudar todo o tema do desenvolvimento emocional do indivíduo. Alguns dos fenômenos são bem conhecidos: o ódio se reprime ou bem se perde a capacidade de amar. Outras organizações defensivas se estabelecem na personalidade infantil. Pode haver uma regressão a algumas fases precoces do desenvolvimento emocional que foram mais satisfatórias que outras, ou um estado de introversão patológica. Com muito mais freqüência do que geralmente se crê, produz-se uma dissociação da personalidade. Em



sua forma mais simples, isto faz com que a criança apresente uma fachada exterior, sobre uma base de submissão, enquanto a principal parte do self que contém toda a espontaneidade se oculta e está permanentemente bloqueada em relações misteriosas com objetos idealizados da fantasia.

Considera ainda que é importante haver uma compreensão destes fenômenos para que se possa distinguir os sinais favoráveis, no caso de crianças privadas.

"Uma simples depressão indica que a criança conservou a unidade de sua personalidade e tem um sentimento de preocupação e que sem dúvida está assumindo a responsabilidade de tudo que saiu mal." (50, p.175) Da mesma forma, Winnicott (50) considera que os atos anti-sociais, como molhar a cama e roubar, indicam que, ao menos no momento existe todavia alguma esperança, de redescobrir uma mãe suficientemente boa, um lar suficientemente bom, uma relação entre os pais suficientemente boa. Includive a raiva, diz ele, pode indicar que há esperanças e que, no momento, a criança é uma unidade capaz de sentir o choque entre o que talvez imagine e o que concretamente encontrará no que denomina "realidade compartilhada".

Segundo Winnicott (50), a criança anti-social necessita um meio especializado que possua uma meta terapêutica, capaz de oferecer uma resposta real à esperança, que se expressa através dos sintomas.

"Contudo, para que isto produza um resultado terapêutico eficaz, é necessário que se o desenvolva durante um período prolongado, posto que, como já foi dito, grande parte dos sentimentos e as lembranças da criança permanecem em um nível inconsciente. Além disso, a criança deve também adquirir um considerável grau de confiança no novo meio, em sua estabilidade e em sua capacidade para mostrar-se objetivo, antes de decidir renunciar a suas defesas contra a intolerável ansiedade que cada nova privação pode voltar a desencadear" ( Winnicott, 50, p.176)

Considera então que a criança "privada" é uma pessoa "enferma", com uma história de experiências traumáticas e uma maneira pessoal de fazer frente às conseqüentes ansiedades; e também uma pessoa com uma capacidade de recuperação maior ou menor conforme o grau em que tenha perdido toda consciência do ódio pertinente e de sua capacidade primária para amar.

Para compreender a reação de uma criança à separação de sua figura principal de vínculo ou à perda dele, é necessário compreender igualmente, a ligação que a prende a essa figura.

Segundo Bowlby ( 9 ) a instauração de uma ligação forte que todos os bebês podem estabelecer com uma figura de ligação (frequentemente a figura materna ) é produzida pela colocação em atividade de sistemas comportamentais donde o resultado evidente é a aproximação espontânea da criança com esta figura.

O "comportamento de apego" é precisamente o que se

produz quando estes sistemas são ativados.

Bowlby ( 9 ) estabeleceu quatro etapas para a evolução do comportamento de apego, a saber:

1 - Após o nascimento, até mais ou menos oito semanas, a criança pode manifestar uma atitude (extremamente limitada, se todavia ela não é nula) de discriminação entre duas pessoas, discriminação que se opera por meio dos estímulos auditivos. Quanto à maneira de se comportar do bebê, em face de uma pessoa de seu meio, ela é diversa: orientar-se até ela, segui-la com os olhos, sorrir, balbuciar.

2 - Até os seis meses a criança se comporta da mesma maneira amigável, mas frente a figura principal esta maneira amigável é mais particular e claramente marcada.

3 - Durante uma terceira etapa, a criança manifesta mais e mais a discriminação que ela faz na maneira de tratar as pessoas. Esta fase começa habitualmente entre seis e sete meses, mas ela pode retardar até o primeiro ano sobretudo com os bebês que tiveram pouco contato com a figura principal. Ela prossegue geralmente durante todo o segundo ano e uma parte do terceiro. As respostas amigáveis e bastante pouco discriminantes em relação a outras pessoas vão declinando.

A esta idade, em quase todas as crianças, a integra



ção de sistemas comportamentais em jogo está já ativada, principalmente pela saída da figura principal de ligação, secundariamente por tudo aquilo que pode colocar a criança em estado de medo ou de terror, e os estímulos que dão fim o mais eficazmente aos sistemas são então: entender a mãe, vê-la, tocá-la. Os sistemas mediadores do comportamento da criança à vista de sua mãe, acham-se organizados sobre uma base retificada quanto ao objetivo. Sua ligação à figura maternal é agora evidente e todos podem constatarla.

4 - Para Bowlby, a quarta fase não se apresenta nos limites de uma idade precisa.

Agora a criança utiliza uma representação mental topográfica mais ou menos primitiva. Neste "mapa mental" a figura materna virá cedo ou tarde a ser concebida como um objeto independente que persiste no tempo e no espaço e se desloca, de maneira mais ou menos previsível, no mesmo continuum de espaço e tempo.

"Observando, escreve Bowlby, o comportamento da mãe e o que o influencia, uma criança infere algo sobre os objetivos indicados por sua mãe e as estratégias adotadas para os atender. A partir de então, a imagem que ela faz do mundo torna-se bem mais sofisticada e ela tem, em virtude disso, uma maior flexibilidade de comportamento". (Bowlby, 9, p. 296)

Em outras palavras, pode-se dizer que a criança está prestes a adquirir uma compreensão intuitiva dos sentimen -

tos e motivações de sua mãe. Quando ela chega lá, pode-se dizer que estão edificadas as fundações necessárias para que a dupla desenvolva uma relação recíproca mais complexa, relação que Bowlby chama uma associação.

.... A principal mudança é que a criança torna-se ca da vez mais capaz de se sentir em segurança num lugar estranho com as figuras de apego auxiliares.

Mesmo assim, um sentimento de segurança é condi cional. Primeiramente as figuras auxiliares devem ser pessoas familiares, de preferência aquelas que a criança aprendeu a co nhecer enquanto ela estava em companhia de sua mãe. Em segundo lugar, a criança deverá gozar de boa saúde e não ser assustada. Em terceiro lugar, é necessário que ela saiba onde está sua mãe e que ela se sinta segura de poder retomar contato com ela rapidamente. Se estas condições não são respeitadas, ela vai re- clamar sua mãe ou manifestar de outras maneiras transtornos em seu comportamento.

"Enquanto a presença de uma figura de apego prin- cipal não é ameaçada, ou ao menos que a criança não esteja muito longe dessa figura, ela se sen te em segurança. Uma ameaça de perda cria a an- gústia, e uma perda real, o desgosto; de qual - quer forma, ambos são susceptíveis de suscitar a cólera". (Bowlby, 9, p. 283).

Importante assinalar que ser dependente de uma figu ra materna e ser ligado a ela são duas coisas muito diferentes. Pode-se dizer que, nas primeiras semanas de vida, uma criança

é dependente dos cuidados de sua mãe e entretanto ela não está ligada (apegada) a ela. Mas uma criança de dois ou três anos manifesta claramente que está fortemente apegada à sua mãe, ao mesmo tempo que ela não é mais dependente dela. Assim, "enquanto que a dependência nas relações pessoais é uma condição a evitar ou a abandonar, o apego é uma condição a preservar" (Bowlby, 9, p. 328).

Ao longo da infância, a responsabilidade para manter a proximidade entre a mãe e a criança desloca-se progressivamente da primeira à segunda.

No início, o comportamento de apego da criança é ausente ou muito ineficaz; ou bem a criança não é forte o suficiente para se agarrar, ou bem ela não é suficientemente livre em seus movimentos e mesmo, logo que ela dispõe desta mobilidade, ela pode se aproximar ou se afastar de maneira imprudente. Há então, durante todo o primeiro mês da criança, uma fase ao longo da qual a manutenção da proximidade com a mãe depende principalmente do comportamento desta.

Após os doze meses (às vezes depois), observa-se que a criança não "depende" mais do comportamento de sua mãe e que ela mesma, suscitada por seu comportamento de apego, tenta sempre segui-la, tendo por objetivo diminuir a distância entre as duas.



Neste período crítico, o comportamento de apego da criança, quando a mãe a deixa, é o de reagir, com protestos na maioria dos casos.

O protesto pode ir dos gemidos ao grito violento. A reação vai depender do caráter da circunstância: se a criança é deixada num ambiente familiar ou estranho, se seu sentimento de segurança está ou não ameaçado, se ela tem ou não a presença de figuras auxiliares de apego.

A separação pode ser breve, de algumas semanas ou mesmo alguns meses, ... ou para sempre. Após uma longa separação, o comportamento de apego de uma criança tomará formas inabituais, seja por sua força e sua intensidade excessiva, seja por sua ausência aparente.

Pode-se constatar entretanto que a angústia e o medo provocados pela separação da figura principal podem ser minimizadas pelos cuidados de uma figura auxiliar de apego e pela importância dessa relação na criança.

"Quase que desde o início, muitas crianças têm mais de uma figura para as quais elas dirigem seu comportamento de apego estas figuras não são tratadas da mesma maneira; o papel da figura de apego principal da criança pode ser deslocada para outras que não a mãe natural". (Bowlby, 9, p. 334).

A figura de apego principal, durante todo o primeiro ano de vida, pode não ser somente a mãe natural, mas o pai

a avó, a babá. Mas para as figuras auxiliares que não são a figura principal, constatou-se que quanto mais o apego de uma criança com sua figura principal está inseguro, mais é provável, que esta criança venha a inibir o desenvolvimento de vínculos com outras figuras.

"É um erro supor que uma criança estenda seu apego a muitas figuras de tal forma que não haja nenhum apego forte com ninguém e, em consequência, sem que ninguém particular lhe falte.

Ao contrário, ao que se sabe atualmente a hipótese de um artigo anterior (Bowlby, 1958) parece confirmada, a saber:

"o comportamento de apego tenderia a se dirigir sobretudo para uma pessoa particular, a criança se mostrando muito possessiva com essa pessoa ..." (Bowlby, 9, p. 337).

No que concerne à seleção de figuras auxiliares, constata-se que essas figuras são aquelas que respondem com solicitude aos apelos da criança, mas que não lhe dispensam talvez cuidados físicos, enquanto que aqueles que lhe dispensam esses cuidados mas não estão prontos a lhes responder socialmente, têm pouca chance de serem escolhidos como figuras auxiliares.

Esse tipo de seleção marca a importância e o papel da interação social no desenvolvimento dos vínculos.

As crianças que tiveram, por uma razão ou por outra, menos estimulação social proveniente de uma figura de apego (sobretudo da figura materna) têm dificuldade em se apegar. É justamente o caso das crianças que são objeto de nosso estudo, as crianças que, criadas num meio impessoal, acham-se notadamente prejudicadas quanto ao apego.

Ainda em relação ao comportamento de apego, deve-se assinalar a importância do papel dos objetos inanimados, para os quais esse tipo de comportamento pode ser dirigido. Por exemplo: o polegar, a chupeta, um pedaço de pano.

Várias observações mostraram que tal apego pode ser associado a relações satisfatórias com as pessoas. Como a figura principal de apego, a figura inanimada substituta é procurada sobretudo quando a criança está cansada, doente ou angustiada.

O significado teórico do apego de uma criança a objetos inanimados foi discutido principalmente por Winnicott (1953) que os designou de "objetos transicionais". Para esse autor, nos três primeiros meses de vida do bebê a imagem materna forma todo o universo. Ele vive em simbiose com a mãe. É um período de fusão e de dependência absoluta que faz com que o bebê sozinho não sobreviva.

A força dessa ligação mãe-criança é acentuada pela



ausência, na criança, da noção de tempo, ausência que permanece até os quinze ou dezesseis meses. Até lá, a criança vive somente o presente, e durante esse período ela não sabe nem prever, nem esperar, nem tolerar, e as exigências de suas pulsões (energia dirigida para um objeto e que tem por fim suprimir um estado interior de tensão) são imediatas.

É nessa etapa primeira que se torna oportuno introduzir o conceito de Winnicott de "mãe suficientemente boa", segundo o qual o papel da mãe nos primeiros meses do bebê consiste em estimular a ilusão, isto é, apresentar um objeto à criança no momento em que esta o deseja. A mãe sente que a criança está necessitando e oferece, nesse exato momento, o objeto que vai suprimir sua tensão. Em consequência, a criança terá a ilusão que ela mesmo criou o objeto. E é graças a essa ilusão que ela poderá aceitar, após esse período inicial de fusão, a idéia de não ser mais satisfeita.

A presença contínua de uma figura materna constitui então o estímulo e o elemento organizador indispensável, de tal forma que em faltando, a evolução normal não chega a se realizar na criança.

A "mãe suficientemente boa" será, em seguida aquela que, num segundo momento, irá progressivamente desiludir sua criança, após haver estimulado sua ilusão.

Mas entre esses dois momentos (ilusão e desilusão), Winnicott ( 51) situa uma etapa intermediária, a dos "fenômenos transicionais, os quais ajudarão a criança a alcançar a capacidade de ficar só.

Esta etapa transicional desempenha um papel extremamente importante na passagem do subjetivo ao objetivo. Ela é caracterizada pela relação que a criança estabelece com o objeto, chamado por Winnicott de "objeto transicional", e que seria utilizado pela criança com o objetivo de suprimir a tensão criada pela confrontação entre a realidade interna e a realidade externa.

Durante a infância, este período intermediário é necessário para atenuar a relação da criança com o mundo, o que já é facilitado através de uma "maternidade suficiente boa" na fase primitiva. O essencial é a continuidade de um ambiente externo afetivamente caloroso e de elementos específicos no meio, tais como o objeto ou os objetos transicionais.

Winnicott considera que "a criança privada" é notoriamente inquieta e incapaz de brincar, apresentando um empobrecimento da capacidade de experiência no campo cultural". Utilizando a palavra "cultura", o autor diz que pensa na tradição herdada, em algo que pertence ao fundo comum da humanidade, para o qual os indivíduos e grupos podem contribuir, e do qual todos nós podemos fruir, se tivermos um lugar para

guardar o que encontramos.

"Dependemos aqui de algum tipo de método de registro. Sem dúvida, muito se perdeu das primeiras civilizações mas, nos mitos, que foram produto da tradição oral, é possível perceber a existência de um fundo cultural, estendendo-se por seis mil anos, e fazendo a história da cultura humana" (Winnicott, 51, p.138)

Para Winnicott (51), essa observação da criança privada, conduz a um estudo do efeito da privação na época da perda do que se tornou aceito como objeto de confiança. O estudo dos efeitos da perda em qualquer estágio primitivo envolve-nos no exame dessa área intermediária, ou espaço potencial entre sujeito e objeto. O fracasso da confiança ou perda do objeto significa, para a criança, perda da área da brincadeira e perda de um símbolo significativo. Em circunstâncias favoráveis, o espaço potencial se preenche com os produtos da própria imaginação criativa do bebê. Nas desfavoráveis, há ausência do uso criativo do objeto, ou esse uso é relativamente incerto. Em casos de fracasso prematuro da confiança ambiental, ocorre um perigo alternativo, o de que esse espaço potencial possa ser preenchido com o que nele é injetado a partir de outrem que não o bebê. Parece que tudo o que provenha de outrem, nesse espaço, constitui material persecutório, sem que o bebê disponha de meios para rejeitá-lo.

Em seu texto Winnicott chama atenção para a importância, tanto na teoria quanto na prática, de uma terceira área, a da brincadeira, que se expande no viver criativo e em



toda a vida cultural do homem. Essa terceira área contrasta com a realidade psíquica interna, ou pessoal, e com o mundo real em que o indivíduo vive, que pode ser objetivamente percebido. Localiza essa importante área da experiência no espaço potencial existente entre o indivíduo e o meio ambiente, aquilo que, de início, tanto une quanto separa o bebê e a mãe quando o amor desta, demonstrado ou tornando-se manifesto como fidedignidade humana, na verdade fornece ao bebê sentimento de confiança no fator ambiental.

Winnicott (51) ressalta também o fato de que esse espaço potencial é fator altamente variável (de indivíduo para indivíduo), ao passo que as outras duas localizações - a realidade pessoal ou psíquica e o mundo real - são relativamente constantes, uma delas sendo determinada biologicamente e a outra, propriedade comum.

O espaço potencial entre o bebê e a mãe, entre a criança e a família, entre o indivíduo e a sociedade ou o mundo, depende da experiência que conduz à confiança. Pode ser visto como sagrado para o indivíduo, porque é aí que este experimenta o viver criativo.

As postulações de Winnicott a respeito da área da brincadeira e dos objetos e fenômenos transicionais; constituem-se em colocações de particular relevo para esse trabalho, na medida em que dois fatores eram gritantes dentro do

internato: a ausência de objetos aos quais as crianças pudessem se apegar por tempo prolongado e a observação de que, principalmente as crianças de um a quatro anos utilizavam os brinquedos mecanicamente realizando, de forma compulsiva movimentos ritmados com os mesmos, sem utilizá-los para reproduzir vivências pessoais ou explorá-los em forma de descoberta (desmontar, formar figuras, utilizar para algum fim). Observou-se também que nos grupos em que as Auxiliares de Educação conversavam com as crianças e as estimulavam a brincar, mostrando como poderiam ser utilizados os brinquedos, as crianças, embora muitas vezes não chegassem a desenvolver a brincadeira iniciada, prestavam muita atenção ao que estava sendo feito.

Parece então que, apesar de toda a privação afetiva de um convívio familiar, um grande número de crianças no internato, preservou a capacidade de se "ligar" nos acontecimentos ambientais e tirar proveito destes para seu desenvolvimento. Além disso, percebe-se que, muitas vezes, pode-se chegar a conclusões errôneas a respeito de crianças institucionalizadas, caso não se questione o ambiente em que vivem e a maneira como as pessoas lidam com elas, atendo-se somente a observações do comportamento das mesmas. Em todo o período em que se esteve trabalhando no referido internato, raras foram as crianças que não reagiram positivamente às mudanças realizadas em sua rotina de vida, o que pode indicar que alguma capacidade para se desenvolver fica preservada, apesar das pri-

vações experimentadas.

Um outro autor que consagrou suas pesquisas à infância carente foi René Spitz. Segundo ele, o desenvolvimento mental da criança tem por base as relações que ela estabelece com seu objeto amado ("relações objetais").

O conceito de "relações objetais" implica um sujeito e um objeto. O sujeito, no presente caso, é o recém-nascido que, segundo Spitz (46), vem ao mundo em estado de indife-renciação, incapaz de uma ação psíquica. Não há relações objetais nem objeto. Os dois vão aparecer progressivamente, durante o primeiro ano de vida.

Spitz (46) definiu três estágios na evolução do estabelecimento de uma relação objetal:

1. O estágio pré-objetal: no nascimento;
2. O estágio do objeto precursor: de três a seis meses;
3. O estágio do objeto libidinal: de oito a dez meses.

O estágio pré-objetal corresponde a uma fase de indife-renciação. O bebê não se diferencia ele próprio do que o rodeia e percebe o seio que lhe dá seu alimento como parte integrante dele mesmo. Observa-se somente fenômenos de descar



ga em relação ao desprazer ou à satisfação.

Somente no fim do segundo mês o bebê percebe visualmente a proximidade de um ser humano. O bebê responde a um estímulo externo, mas somente em função de uma "percepção interoceptiva". O rosto da mãe é aqui o estímulo visual que a criança verá mais freqüentemente durante os primeiros meses de sua vida.

No estágio do objeto precursor, a criança reage com um sorriso a um rosto que se movimenta frente a ela. Este rosto percebido não importa a quem pertence, mas a percepção deriva da percepção do rosto da mãe. Esta fase constitui a premissa das relações sociais externas.

No terceiro estágio, o do objeto libidinal, a criança diferencia o rosto da mãe em relação aos rostos das pessoas estranhas; ela reconhece sua mãe como sendo seu objeto; e é aí que aparece a angústia do oitavo mês, a reação de angústia em relação ao que é estranho. A criança reclama a presença de sua mãe e reage decontentemente assim que a mãe a deixa. O objeto libidinal - a mãe - está estabelecido e identificado.

No quadro dessa evolução, Spitz (46) situa três outros momentos específicos que fazem parte de uma mudança de direção de uma reorganização completa da estrutura psíquica. São períodos particularmente delicados que ele chama de "orga

nizadores".

O primeiro organizador, o sorriso, foi assinalado no fim do estágio do objeto precursor como resposta social, do fim do segundo mês.

O segundo organizador corresponde à angústia do oitavo mês, quando a criança mostra seu descontentamento diante de uma figura estranha e desconhecida, que provoca nela tensão e medo. Spitz situa aqui o início da angústia propriamente dita.

O terceiro organizador está ligado ao poder do "não", primeiro poder de julgamento e de negação na criança. As palavras, em geral, representam o que a criança deseja, já o sinal negativo e a palavra não representam, ao contrário, um conceito: o da negação no verdadeiro sentido da palavra. Ela exprime a formação do primeiro conceito abstrato na vida mental da criança.

Spitz (46) em seus estudos relativos às crianças privadas, nesse mesmo período do oitavo mês, dos cuidados maternos, define seu estado clínico nos seguintes quadros: "depressão anaclítica", "marasmo" e "hospitalismo".

Parece, sem dúvida nenhuma, que em relação às crianças que desfrutam de uma convivência familiar adequada, as

crianças institucionalizadas ficam bastante prejudicadas em seu desenvolvimento afetivo. Conforme pode-se constatar, através do relato contido a seguir na parte prática desse trabalho, as constantes mudanças de funcionários que cuidam das crianças, as trocas de internato, o tratamento coletivo que recebem, dificultam muito o estabelecimento de ligações afetivas duradouras e de bases de confiança no meio ambiente. Dentre os aspectos anteriormente descritos, talvez este, o afetivo, seja o mais prejudicado, para a criança que passa por uma experiência institucional. Parece também que um desenvolvimento afetivo adequado é a base para que os demais aspectos se estruturem de forma satisfatória, já que este se edifica a partir das experiências mais primitivas.



### 3 - ASPECTOS PSICOLÓGICOS DA CRIANÇA CARACTERIZADA COMO CULTURAMENTE MARGINALIZADA: ALGUMAS VER - SÕES ALTERNATIVAS.

Segundo Patto (34), no início dos anos setenta, a lingüista norte-americana Susan Houston (1970), lançou uma série de dúvidas a respeito das afirmações sobre a deficiência da linguagem verbal do chamado deficiente cultural. A revisão dessas noções, à luz dos conhecimentos adquiridos pela Lin-guística e pela Psicolingüística, permitiu-lhe invalidá-las uma a uma. A mais disseminada entre elas - a de que a lingua-gem da criança desprivilegiada é deficiente - responde nos seguintes termos: a impressão de que a linguagem verbal dessa criança é mais primitiva, mais simples e, portanto, mais atra-sada do que a de crianças pertencentes a outras classes soci-ais resulta da influência, nas amostras de comportamento verbal geralmente estudadas por psicólogos e educadores, de um fenômeno lingüístico chamado registro. Um registro consiste, segundo Houston, de uma variedade de estilos verbais que têm em comum sua adequação a uma determinada situação ou ambiente. Numa ampla pesquisa realizada com crianças negras viventes numa zona rural ao norte da Flórida, Houston pôde constatar que elas possuíam pelo menos dois registros distintos: um regis-tro escolar e um registro não-escolar. O primeiro sendo usado não só no ambiente escolar, na comunicação com o professor, mas em situações formais e no contato com qualquer pessoa in-vestida de autoridade. O registro escolar apresenta caracte-rísticas que coincidem com a maioria dos atributos da lingua-

gem da criança "desprivilegiada" tal como é descrita na literatura da psicologia da pobreza, com enunciados curtos e simplificação sintática. A percepção desta coincidência, aliada à descoberta do registro não-escolar, de características significativamente diversas, levou Houston, a uma importante conclusão: "a maioria dos postulados sobre deficiência linguística dos falantes do inglês vulgar, brancos ou negros, decorre da observação apenas do registro escolar" (1970, p. 239). Levando em conta ainda que o registro escolar tende a esconder as atitudes, sentimentos e idéias do emissor, conclui que a linguagem apresentada pela criança carenciada em situações de pesquisa em ambiente escolar, laboratorial ou até mesmo em seu contexto familiar (quando o pesquisador é um estranho, uma autoridade que a está estudando) não pode ser considerada como representativa de todo o seu desempenho linguístico nem indicativo de sua competência linguística. O registro não-escolar ou informal, por sua vez, é descrito por Houston como mais fluente, criativo e rico de possibilidades expressivas; as crianças por ela observadas em situações de descontração, engajavam-se frequentemente em "jogos verbais, discussões e improvisações narrativas muito distante de uma incapacidade linguística" (p. 240).

Segundo Patto (34), a afirmação corrente de que a linguagem da criança desprivilegiada não a provê de uma base adequada para o pensamento (abstrato ou não) é também contestada por Houston, em termos que não podem ser ignorados pelos psicólogos que compartilham desta crença. De maneira geral,

diz ela, os autores que partem desta suposição e promovem programas para incentivar o uso da língua-padrão e, como consequência do raciocínio, baseiam-se numa concepção sobre a relação entre pensamento e linguagem, qual seja, a de que a aquisição de um determinado código linguístico (o oficial, considerado como o único correto) é condição necessária para a aquisição da capacidade de pensar. Mais do que isto, a linguagem verbal é considerada a variável independente e o raciocínio a variável dependente, ao contrário, por exemplo, de Piaget, que considera a linguagem como um sintoma, entre outros, do nível atingido pelo desenvolvimento do raciocínio. Houston (in Patto, 34, p.238) lembra que a direção da dependência entre linguagem e cognição ainda não foi esclarecida, mas o que se sabe já permite afirmar que não é possível inferir quais os padrões cognitivos presentes num indivíduo a partir da análise de seus padrões linguísticos: por exemplo, a ausência de um termo para designar um fenômeno numa língua ou forma linguística não nos autoriza a afirmar que a pessoa que a utiliza desconhece o fenômeno ou não pode lidar com ele quando ocorre. Esta ausência não indica nada além da falta da palavra em sua linguagem. Como prova, menciona um experimento conduzido por Lenneberg, em 1961, e conclui:

"portanto, a falta de determinadas palavras na fala da criança carenciada não significa que esteja ausente uma capacidade cognitiva elaborada, assim como o fato de não usar termos abstratos não implica necessariamente uma incapacidade de conceituar de forma abstrata" (p.244)

Houston chega a inverter a relação entre as capacidades abstratas de generalizar e categorizar e a linguagem; enquanto pa



ra a maioria dos que pesquisam a criança carenciada a aquisição desta, em sua forma erudita, é que permite aquelas, para ela, o próprio desenvolvimento da linguagem requer a presença das capacidades de abstrair, generalizar e conceptualizar.

Analisando algumas das publicações mais difundidas a respeito de linguagem e do raciocínio na criança carente, Houston faz uma advertência importantíssima a todos os que lidam com esta questão - é preciso tomar todo o cuidado para não confundir a dimensão psicológica das situações de investigação com sua dimensão estritamente linguística. Patto (34) cita um exemplo que pode tornar clara essa afirmação; "uma passagem de Blank e Solomon (1968, p. 382) é bastante conhecida por aqueles que se dedicam à pesquisa e ao ensino das crianças do povo; nela, é reproduzido um diálogo entre uma professora e uma criança num final de sessão reeducativa. A professora veste o casaco e a criança pergunta: 'Por que você está indo embora?', ao que a professora retruca: 'Como você sabe que eu estou indo embora?' (numa tentativa de incentivá-la a raciocinar e expressar verbalmente seu raciocínio); diante desta interferência da professora, a criança diz: 'Você não está indo embora?' Segundo os autores da pesquisa, este diálogo seria claramente ilustrativo da falta, na criança 'desprivilegiadas', de um referencial linguístico que lhe possibilitasse extrair informações do ambiente. Para Houston, o problema envolvido nesta relação interpessoal é psicológico e não essencialmente linguístico, pois 'no momento em que a professora perguntou à criança como ela sabia que ela ia embora, a

criança não podia inferir nada além de que sua colocação inicial estava errada, já que esta é uma das maneiras como geralmente o professor mostra à criança que ela está errada. Em outras palavras, a criança estava fazendo uma generalização complexa e sutil de sua experiência passada com professores (p. 245) e não desistindo de qualquer tentativa de raciocínio, como querem Blank e Solomon. Assim, um comportamento que para uns é demonstrativo de deficiência do pensamento abstrato, para Houston revela uma reação adaptativa inteligente".

Entre os autores que ressaltam os aspectos distintivos da linguagem das classes subalternas, Patto cita Ecléa Bosi que reinterpreta o conceito de código restrito de comunicação, formulado por Bernstein, e já anteriormente descrito nesse trabalho. Para ela, a fala popular difere da chamada fala culta; se se detém nas elocuções propriamente ditas, constata-se a presença de indeterminações sintáticas e semânticas, a falta de adjetivação precisa, frases curtas. Porém, diz Ecléa: "os recursos expressivos dessa fala não podem se atualizar no abstrato e sim no concreto", "numa consição, que se acompanha do gesto e do olhar", "num encolhimento que repousa na compreensão do outro", compreensão esta tecida no dia-a-dia de condições de vida profundamente compartilhadas (p. 26). Assim, desacompanhada da inflexão e da entonação da voz, a emissão verbal em si realmente carece de sentido, em especial para o pesquisador que, não participando das vivências do oprimido, nem se posicionando de forma que lhe permita ser uma testemunha respeitável da cultura da pobreza, não acompanham os as-

pectos mais espontâneos da comunicação e não pode, por isso, apreender-lhe o sentido. Baseada nesta perspectiva que, longe de constituir uma versão romanceada das classes pobres, lhes restitui a humanidade, Ecléa sugere que em vez de restrito, seria mais próprio chamar conciso seu código de comunicação, mistura inextricável de palavra e gesto. Qualquer proposta de compensar a privação ou a carência cultural através da inculcação de cultura erudita, tão ao gosto dos que se baseiam numa concepção ideológica de cultura,

"leva a atitudes que reificam, ou melhor, condenam à morte os objetos e as significações da cultura do povo, porque impedem ao sujeito a expressão de sua própria classe" (p. 28).

Citando Bourdieu e Passeron, Patto (34) diz que estes defendem a tese de que a maneira pela qual as diferentes classes sociais relacionam-se com a linguagem difere marcadamente; esta diferença resulta de hábitos produtores diversos, o que significa que não é a língua que determina as atitudes, mas que estas é que determinam aquela. Por detrás da estruturação da língua encontram-se condições sociais de produção do sistema de atitudes e este é que vai comandar a estruturação da linguagem. Assim, por exemplo, a língua burguesa, que se caracteriza pela tendência à abstração, ao formalismo e ao intelectualismo, é expressão de uma disposição socialmente constituída em relação à linguagem verbal, ou seja, em relação ao interlocutor e ao objeto da conversação. A hipercorreção e os sinais de controle gramatical, a distância elegante e a afetação presentes na língua da classe média, por exemplo, indicam



uma relação com a linguagem marcada pela referência ansiosa à norma, tida como legítima, da correção acadêmica; na verdade, o afã de adquirir boas maneiras (no comer e no vestir, no interagir e no falar) denuncia a vontade de adquirir as técnicas sociais da classe dominante, cujo status os representantes das classes médias tanto aspiram. Portanto, concluem esses pesquisadores franceses,

"vê-se que essa relação com a linguagem é parte integrante de um sistema de atitudes relativas à cultura que repousa sobre a pura vontade de respeitar uma regra cultural mais reconhecida do que conhecida e sobre o rigorismo da atenção à regra, essa boa vontade cultural que exprime, em última análise, as características objetivas da condição e da posição das camadas médias na estrutura das relações de classe" (1975, p. 145).

Segundo Patto (34) esta perspectiva de análise também fornece elementos para questionar as propostas de modificação do estilo de linguagem verbal das classes populares, através da imposição da língua erudita, cuja base de sustentação social difere da sua. Nesse sentido, ainda, as colocações defendidas por Bourdieu e Passéron esclarecem o fato de se ter um mesmo tipo de linguagem em todos os intervalos observados, indo desde o de faixa etária mais baixa até os de adolescentes de quatorze e dezoito anos. Guardando-se as devidas diferenças, que a própria idade, impõe, pode-se observar semelhanças na linguagem das crianças institucionalizadas, tais como: o mesmo "canto" na maneira de falar, expressões semelhantes para referir-se a grupos diferentes como técnicos que trabalham nos internatos, Auxiliares de Educação, pessoas estranhas que visitam as Obras e erros gramaticais iguais.

Entende Patto (34) que estas considerações remetem a uma outra questão, qual seja, a da relação entre formas de linguagem e formas de pensamento. Conforme foi visto, a suposição que permeia o discurso dos teóricos e a prática dos profissionais voltados para a "privação cultural", é que a linguagem popular não permite certas formas de raciocínio e de conhecimento necessárias à compreensão do mundo em termos lógicos e abstratos. Em primeiro lugar, poder-se-ia questionar a suposição de que a única forma válida que o conhecimento pode assumir é aquela proporcionada pelas operações lógicas abstratas; sem obedecer a estes critérios, determinadas manifestações artísticas, por exemplo, não deixam de ser uma forma de conhecimento que pode revelar aspectos encobertos da realidade.

A partir de algumas colocações que se contrapõem às várias teorias sobre a "privação cultural" até hoje desenvolvidas, Patto (34) considera que: "talvez estejamos diante de uma questão que ainda requer esclarecimentos; se de um lado tudo indica que é irreal afirmar a existência de uma total diversidade cultural entre os componentes de classes sociais incluídas numa mesma sociedade, afirmar sua identidade parece igualmente inverossímil. A procura da diversidade, uma vez de finidas as semelhanças, talvez seja o caminho complementar que é preciso percorrer".

Considera também que uma das tarefas mais importantes que a Psicologia tem diante de si é a de definir, a nível

da psicodinâmica, as mediações psicológicas entre as variáveis socioeconômicas e biológicas, de um lado, e o comportamento, de outro, pontos extremos de um percurso interceptado pelo indivíduo, que apreende simbolicamente as condições objetivas (as internaliza) e atua socialmente a partir dessa representação do real.

E diante dos diversos questionamentos levantados, Patto (34) conclui que:

"Longe de negar que a pobreza tenha efeitos lesivos sobre os indivíduos a ela submetidos, olhamos com suspeição as afirmações vigentes sobre as deficiências dos integrantes das classes pobres, porque demasiado psicologizantes. Na maioria das vezes, os resultados obtidos através dos instrumentos de medida oficiais da Psicologia confirmam que as deficiências são muitas e o contato e a observação direta, sem os obstáculos e as fontes de desentendimentos que esses instrumentos carregam, o negam.

Postas em dúvida as afirmações que nortearam até agora a atuação do psicólogo junto ao oprimido, sobretudo no âmbito escolar, resta o trabalho de conhecer as reais repercussões psicológicas da pobreza e construir um conhecimento que venha a substituir o discurso ideológico predominante e funcione como ponto de partida na busca dos caminhos de uma Psicologia libertadora. Para isto, há que rever os conceitos, objetivos e métodos da Psicologia e repensá-la, não mais nu-



ma perspectiva empirista, mas no marco de uma ciência históri  
ca e concreta, comprometida com a verdade". (Patto, 34, p.341).

### III - PARTE PRÁTICA - RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA DE CAMPO

#### 1 - ANÁLISE DA INSTITUIÇÃO - FOCO

A partir do surgimento do conflito escola da comunidade x internato, coloca-se a seguinte indagação: em que se constitui esse ambiente tão diferente dos outros, a ponto de "gerar" crianças com tais características de comportamento ? Com base nessa indagação é que observou-se os pontos que mais chamavam a atenção e que possivelmente estariam relacionados à problemática a ser estudada. Em linhas gerais a descrição da dinâmica institucional do internato alvo, que é destinado a crianças com características de abandono, na faixa etária de um a seis anos, corresponderá basicamente às condições encontradas quando iniciou-se o trabalho no Setor de Psicologia, uma vez que as crianças observadas na situação - foco desse estudo, vivenciaram essa dinâmica. Sempre que se considerar importante, mencionar-se-ã as modificações ocorridas após o início do contrato de trabalho. Essa ressalva tem como objetivo situar e delimitar o estudo e observações apresentadas, uma vez que ter-se-ã crianças que chegaram a vivenciar algumas mudanças, mesmo que por pouco tempo.

Quando chegam ao internato, as crianças podem vir de três situações diferentes:

- 1 - CENTROS DE TRIAGEM - é um local para onde são levadas crianças vindas de delegacias policiais, do Juizado de Menor

res, Divisão de Segurança e Proteção a Menores, RFF ou Plantões de Serviço Social da própria FEEM, encontradas em situação de abandono ou deixadas pelos próprios pais ou familiares. Essas situações variam desde aquelas em que as crianças são deixadas ainda bebês numa sacola de supermercado na porta de alguém, até aquelas em que os pais, por não se encontrarem em condições de criar os filhos, entregam-nos ao Juizado para que sejam internados. Neste local as crianças permanecem até que se esgotem as investigações feitas com o objetivo de se encontrar os pais ou familiares dos menores ou até que se investigue e constate a impossibilidade da criança permanecer sob a guarda dos mesmos. A partir daí, as crianças são encaminhadas ou para um dos internatos estaduais para menores com características de abandono, no caso de nenhum familiar ter sido encontrado, ou para um dos internatos particulares que mantêm convênio com o órgão estadual (FEEM), no caso de um familiar poder manter um mínimo de vínculo com a criança, seja através de visitas ou retiradas periódicas.

- 2 - INTERNATOS CONVENIENTES - quando o familiar deixa de prestar qualquer assistência ao menor este passa a ser categorizado como "menor com características de abandono", sendo então encaminhado a um internato próprio de órgão estadual, destinado exclusivamente a tais crianças.
- 3 - Um outro internato estadual onde as crianças permanecem somente até quatro anos.



Desta forma, o internato aqui descrito se constitui de crianças que passaram pelas mais diversas experiências, antes e depois que fôsem abandonadas. Na maioria dos casos não se sabe nem idade real dessas crianças, uma vez que muitas são abandonadas ainda bebês, sem qualquer referencial de identificação. Já no Centro de Triagem, dá-se nome fictício e ano de nascimento aproximado.

No internato em questão, as crianças eram divididas em grupos, por faixa etária, tendo cada grupo uma média de doze crianças, pelas quais era responsável uma Auxiliar de Educação que era tratada por "tia". Esta, em geral, possuía escolaridade de primeiro grau incompleto, não tinha nenhum tipo de formação pedagógica e não haviam passado por nenhum treinamento especializado. As "tias" trabalhavam em regime de plantão, de doze por trinta e seis horas. Havia dois grupos diurnos e dois noturnos. Desta forma, cada grupo de crianças era cuidado por quatro pessoas diferentes, sendo que, à noite, a média era de uma Auxiliar de Educação para cinquenta crianças. O espaço físico do internato constituía-se de cinco dormitórios, com capacidade média de quarenta crianças cada um; quatro banheiros coletivos, sendo que destes, um tinha somente chuveiros; um refeitório com capacidade para cinquenta crianças; seis pátios externos sendo cinco com piso de cimento e um de terra e somente um dos pátios era coberto; três salas de atividades pedagógicas e uma enfermaria, além das dependências técnico-administrativas que se constituíam de: se-

cretaria, almoxarifado e despensa; rouparia, lavanderia, cozinha e as salas dos setores de Psicologia, Serviço Social e Pedagogia. O terreno localiza-se num plano elevado em relação ao nível da rua e a construção foi feita em três níveis crescentes de altura. No primeiro, localiza-se a lavanderia, rouparia, o pátio coberto e um descoberto com piso de terra, havendo neste último alguns brinquedos e árvores; entre o primeiro e o segundo, na extrema direita de quem entra, tem uma casa onde ficam os setores de Psicologia e Serviço Social, além de um depósito; no segundo pavimento, fica a cozinha, duas salas de recreação, dois pátios descobertos, as dependências administrativas (secretarias e sala da diretora e uma sala do setor de Pedagogia; entre o segundo e o terceiro ficam dois dormitórios e a enfermaria; e no terceiro plano ficam mais dois dormitórios e um pátio.

Os únicos objetos de uso individual das crianças eram: escova de dentes, de cabelo e os sapatos, que nem sempre eram respeitados, sendo todo o resto de uso coletivo.

Até 1979 as Auxiliares de Educação mudavam de grupo de crianças a cada ano; e, algumas vezes, era feito um rodízio no próprio espaço de um ano. Isto porque, quando se chegou para trabalhar na instituição em setembro de 1978, já havia uma organização feita pelo setor de pedagogia que classificava os grupos segundo sua faixa etária em creche, maternal e jardim de infância 1º e 2º períodos, sendo a rotina diária determinada segundo essa especificação. A partir daí, con

forme as crianças iam completando a idade de cada classificação, elas mudavam de quarto, de "tia" e de sala de atividade. Ou seja, algumas vezes as "tias" permaneciam fixas e as crianças é que mudavam. Na maioria das vezes havia também uma modificação no próprio grupo de crianças, de tal forma que raramente tinha-se o mesmo grupo organizado por mais de um ano. Um dos motivos alegados para tantas mudanças é que, por um lado, as "tias" tinham sido divididas conforme suas habilidades para lidar com crianças maiores ou menores e, por outro, que algumas crianças necessitavam ser mudadas fosse porque havia-se descoberto uma modificação no seu ano de nascimento ou porque a "tia" não estava aguentando tantas crianças "bagunceiras" em seu grupo. O principal critério, então, para a organização dos grupos de crianças era a faixa etária.

A partir de 1979, foi proposto pelo setor de Psicologia que as "tias" permanecessem com o mesmo grupo durante toda a permanência deste no educandário, respeitando-se naturalmente os casos em que se impunha uma outra alternativa. Isto foi feito com o objetivo de se proporcionar uma figura mais estável para a criança, além de possibilitar à funcionária um melhor conhecimento de cada uma, já que a acompanharia por um período evolutivo maior.

A função da Auxiliar de Educação à Infância era de desempenhar todos os cuidados básicos com o seu grupo: banho, alimentação, brincadeiras, ficar no dormitório durante o horário de repouso, atividades de higiene (escovar dentes, lavar as mãos), orientar quanto ao uso do banheiro, levar na



enfermaria para curativos, alertar os demais profissionais para qualquer eventualidade, pentear cabelos, e vestir.

Os profissionais restantes dividiam-se em três grupos:

- 1 - Administrativo: diretora (1), assistentes de direção (2), supervisora de turno (1), auxiliar administrativo (1), chefe de serviços gerais (1), e almoxarife (1);
- 2 - Técnico: médico (1), pedagoga (1), psicóloga (1), assistente social (1), nutríconista (1), e visitadora social (1), sendo este último um cargo não técnico, mas que trabalhava diretamente com a assistente social.
- 3 - Pessoal de apoio: serventes, auxiliares de enfermagem, atendentes, lavadeiras, passadeiras, costureiras, cozinheiras e auxiliares de cozinha, motorista e porteiro.

Quando se iniciou o trabalho, a estrutura de funcionamento era a seguinte: (mencionar-se-ã as atividades de ação direta sobre a criança, já que as de apoio são de menor interesse para o objetivo desse estudo).

- a direção do educandário, além dos serviços administrativos de rotina, tomava conhecimento de todo o trabalho técnico que vinha sendo desenvolvido e orientava as auxiliares de educação quanto a atitudes a serem tomadas em rela

ção às crianças, seja diretamente, com a própria "tia" ou indiretamente, através das assistentes ou supervisora de turno.

- as assistentes de direção, além da supervisão dos setores de apoio, ficavam encarregadas de ver se a rotina diária das crianças estava sendo cumprida e da orientação às funcionárias.
- a supervisora de turno ficava encarregada principalmente da rotina das crianças e de observar o desempenho das auxiliares (como tratavam as crianças, se estavam tendo alguma dificuldade, se estava muito tumulto), orientando-as, nessas ocasiões.
- o médico-pediatra tinha a sua rotina de trabalho desempenhada principalmente na enfermaria; além de periodicamente pesar e medir as crianças, era responsável pela higiene geral do educandário, a nível de orientação, atendendo também os casos de doença diariamente.
- a nutríconista cuidava de toda a parte de alimentação e supervisionava o almoxarifado (entrada e saída de alimentos), além de orientar o setor de cozinha; orientava também as auxiliares de educação e crianças quanto a hábitos alimentares.
- a pedagoga, além das atividades pedagógicas, montava prati

camente todo o horário de rotina das crianças e também orientava as Auxiliares de Educação em várias situações.

- a assistente social não tinha uma atuação tão direta com as crianças, a não ser nos casos de adoção ou quando, porventura, aparecia algum parente de algum menor; fora isso, seu trabalho constituía-se basicamente em dar andamento nos prontuários dos menores com o objetivo de continuar na busca de pais e/ou parentes, além de manter permanente contato com o Juizado de Menores para mantê-lo informado sobre as crianças.
- a psicóloga, nessa ocasião, não tinha um trabalho muito bem delimitado, sendo geralmente solicitada para as mais diversas situações, principalmente para aquelas em que ninguém mais havia encontrado solução, indo estas desde casos de masturbação até casos de pirraça e recusa para comer.

Cabe ressaltar que a não delimitação do trabalho ocorria principalmente por dificuldade da própria profissional, uma vez que ela foi a primeira psicóloga a trabalhar no local, levando algum tempo até que conseguisse estruturar um plano de trabalho objetivo e adequado à situação encontrada na ocasião.

A partir da descrição das atividades de cada profissional, observa-se que pelo menos três pessoas estavam envolvidas diretamente na orientação às Auxiliares de Educação,



a saber: direção, assistentes de direção e supervisora de turno. Ocorre, entretanto, que tais orientações não eram pautadas num único modelo de ação, nem em normas ou diretrizes previamente discutidas ou elaboradas, levando muitas vezes a que tais funcionárias recebessem orientações contraditórias a respeito de como lidar com as crianças ou sobre a rotina de trabalho. Era comum, nessa ocasião, ver-se as funcionárias deixarem de fazer determinadas coisas somente quando esta ou aquela pessoa estava presente. Além disso, verificou-se também que elas faziam a mesma indagação para várias pessoas e escolhiam, dentre as várias respostas, a que mais lhes convinha.

Nesse momento, a maior preocupação era com a rotina diária das crianças. Como o refeitório e o número de banheiros era insuficiente, os horários estabelecidos para cada grupo tinham que ser cumpridos mais ou menos à risca para que não se criasse muito tumulto. Nessa época, por exemplo, caso houvesse um atraso no preparo do almoço, juntava-se dois ou três grupos na escada do refeitório, o que acabava proporcionando brigas e grande agitação.

A rotina diária de cada grupo constituía-se basicamente no seguinte: às seis horas escovavam os dentes e mudavam de roupa, às sete horas desciam para o café; entre oito e dez horas os grupos se alternavam entre banho e atividades dirigidas e ao ar livre; nesse intervalo tomavam um suco ou comiam uma fruta; às 10:30 hs começava o almoço dos meno-

res; daí até 12:30 hs os grupos almoçavam e iam ao banheiro para necessidades e higiene; entre 12:30 e 14:00 hs era o repouso de todos os grupos; entre 14:00 e 15:00 hs tomavam o lanche; após o lanche havia novo período de banho e atividades; às 16:30 hs começava a janta dos menores, havendo logo em seguida novo período de higiene e troca de roupas para domir; quando todas as crianças já estavam na cama, tomavam um copo de leite engrossado com algum tipo de farinha e permaneciam deitados até dormirem. Havia necessidade de estarem todos preparados para dormir às 19:00 hs, já que nesse horário começava a troca de plantão das funcionárias e, à noite, a média era de cinquenta crianças para cada uma. Estando todas as crianças já deitadas quando o plantão noturno assumia, ficava mais fácil o controle das mesmas.

As saídas para a escola da comunidade começaram em março de 1979 para o grupo de crianças que havia completado cinco anos. A partir de então esse grupo passou a ter um horário diferente dos demais, uma vez que algumas refeições passaram a ser feitas na própria escola. Tinham, além disso, prioridade nos horários de banho e almoço ou café da manhã, caso necessitassem.

Dentro dessa rotina, o único período em que se observava as "tias" menos preocupadas em relação ao horário, era o das atividades livres. Apesar disso, isto não se constituía numa ocasião de maior comunicabilidade entre elas e as crianças pois, caso se juntasse mais de um grupo num mesmo pã-

tio, o que era comum, as "tias" conversavam entre si e raramente com as crianças. Nas outras ocasiões então, em que o tempo era curto para cada atividade (banho, refeições) era mais raro ainda elas conversarem com as mesmas, observando-se que a maior comunicação feita, era no sentido de repreendê-las por algum motivo.

A participação da criança, mesmo como observadora, nos serviços domésticos de rotina, era praticamente nenhuma. Ou seja, enquanto as serventes arrumavam o dormitório ou banheiros, as crianças estavam nos pátios brincando; quando entravam no refeitório, a comida já estava pronta; não tinham acesso sistemático, a não ser por iniciativa própria, aos setores de costura e lavanderia. Enfim, elas não participavam e, na maioria dos casos, nem tomavam conhecimento de toda a engrenagem que funcionava para que elas estivessem vivendo ali e, muito menos, como as pessoas vivem fora daquele meio. Para se ter uma idéia do grau de desconhecimento das crianças, de coisas que para nós são comuns e passam despercebidas, citar-se-ão alguns exemplos ocorridos. Numa determinada época, a equipe dirigente (técnicos e pessoal administrativo) resolveu permitir e incentivar os funcionários a levarem crianças para passarem o fim de semana em suas casas, com o propósito de colocá-los em contato com o ambiente extra-internato, principalmente no que tange à moradia e família. No retorno, era pedido às funcionárias que relatassem o que mais lhes havia chamado a atenção no comportamento das crianças. Uma menina, por exemplo, perguntou, ao ver um travesseiro, se



aquilo era um colchão pequeno (no internato não se usa travesseiro); um outro, ficou admirado de ver como se fazia gelo; ao chegarem às casas, eles perguntavam sobre cada comodo; para que servia cada objeto; um outro menino, quando retornou ao internatô, pediu à funcionária que o levasse de volta para sua casa, pois ali havia muito barulho e ele não podia conversar com ela. Enfim, a situação não era mais uma casa a ser descoberta e comparada com a sua própria, mas, na verdade, a criança do internato, com estas saídas, estava descobrindo o que era uma casa, uma família e como se vive num ambiente totalmente diferente do seu.

As crianças que por acaso haviam sido abandonadas por volta de três ou quatro anos de idade, faziam nessas saídas alusões a seu ambiente de origem. Isto foi um outro fato que chamou a atenção de todos, já que, dentro do internato é raro uma criança se referir a acontecimentos passados em sua vida.

Numa ocasião, a psicóloga levou dois meninos de cinco anos para passarem o fim de semana em sua casa, uma vez que os mesmos vinham há tempos insistindo em tal pedido. Logo de início as crianças se assustaram com a presença e a voz de seu marido (no internato, entre 60 funcionários, somente seis são homens). A cada barulho que vinha do apartamento vizinho, se assustavam se demonstravam pânico. Visitaram todo o apartamento, perguntando por cada coisa que viam. Duas horas depois que haviam chegado, quiseram ir embora. Pa

rece que uma vez satisfeita sua curiosidade mais imediata , eles não suportavam o nível de ansiedade provocado pelas coisas novas e assustadoras.

Desse período de saída para fins de semana, constatou-se que as crianças tinham mais dificuldade de adaptar-se a casas de técnicos do que a casas de Auxiliares de Educação. Não só as crianças demonstravam essa dificuldade, mas também as pessoas que os levaram, relataram a sensação de estranheza que sentiram. Tanto a psicóloga quanto a pedagoga , que passaram por essa experiência, não conseguiram explicar seu próprio sentimento em relação às crianças, fora do internato. Parece que quanto mais acentuada a diferença sócio-cultural entre o ambiente do internato e o extra-internato, maior era a dificuldade de adaptação de ambas as partes, o que comprova a circularidade do processo adaptativo, conforme explica H. Helson ( 25 ), no seu modelo explicativo do processo de adaptação, ou seja, tanto tais crianças como tais adultos estão envolvidos numa mesma problemática.

Há nisso uma lógica inerente do próprio mecanismo psicológico de adaptação, ambas as partes têm seus parâmetros, suas expectativas, suas vivências e controles, que num determinado momento convergem para uma situação de confronto que deve ser resolvida na própria problemática do conflito , e não numa falsa postura de acomodação ou de permissivismo.

Tal aspecto é fundamental para a melhor compreen-

são dos choques de inserção sócio-cultural, que são positivos na medida em que convenientemente assumidos.

As distâncias culturais produzidas tanto por introjeção de valores, de código linguístico, de vínculos diferentes estabelecidos, de cobranças sociais, enfim, condicionadas por esses aspectos, levam a relação entre adultos e tais crianças a ter características específicas e próprias a tais situações.

Dizer-se que é preciso favorecer tal contato ou relação é fácil, cômodo, usual, mas conseguir vivenciar juntos os conflitos, as tensões e as frustrações, que são inerentes a essa relação, é que se torna a meta mais significativa a ser alcançada e, por isso mesmo, difícil.

Sentimentos de culpa, de vergonha, de insegurança, estão sempre implícitos nessa adaptação, tanto da parte das crianças, como dos adultos. Há como se fosse um pacto implícito, mas não explicitado, entre os dois componentes da situação problemática - eu dou, eu concedo, eu sou bom, eu tolero, eu ajudo, mas você deve me corresponder, me aceitar, me conceder. É como se o adulto fizesse para si mesmo uma proposta de relação de pai ou mãe para filho, mas não pudessem significá-la na sua autenticidade, percebendo a criança, desde logo, a ambigüidade da postura do adulto, que ao ser testado pela criança, pode realmente decepcioná-la. E novamente se dá a circularidade da adaptação - adulto decepciona



do reforça criança frustrada e a rejeita; essa, mais frustrada, sedimenta as atitudes de rejeição que irão mobilizar no adulto mais decepção e culpa.

Tal situação se configura mais nitidamente quando a criança passa da situação de institucionalização (a qual ela se "adapta" dentro das suas possibilidades, mas que de certa forma, lhe dá segurança de referencial, seja até pela própria rotina estabelecida) para uma situação social aberta, num contexto pouco vivenciado, no qual tem que se organizar na sua real individualidade. É como se descobrisse a si mesma numa realidade diferente, daí as suas reações de curiosidade, de regressão, de questionamento, de ansiedade, mas também de medo que aquilo se prolongue. A preparação para tal estado, além de ser progressiva, deve também ser bem dosada e trabalhada.

Organizar-se em sua individualidade, para a criança institucionalizada, parece constituir-se em uma tarefa bastante difícil. Desde que entra para o internato, a criança, passa a ser vista mais predominantemente como um grupo, do que como "João ou Maria"; o que se pode indentificar através de aspectos tais como: divisões por faixa etária, não satisfação de necessidades individuais, a não ser em casos de doença, de problemática pessoal, haver uma rotina baseada nos grupos e quase todos os objetos serem de uso coletivo, assim como as dependências do internato. Até mesmo a própria cama em que a criança dormia, podia não ser sempre a mesma.

Conforme o plantão, as "tias" mudavam as crianças de lugar, sob o pretexto de separar crianças "bagunceiras".

Observou-se por diversas vezes, no internato, que algumas crianças "adoravam" ficar doentes para poderem ir para a enfermária. Esta, constituía-se de três salas e dois banheiros; sendo uma sala para o médico, onde eram feitos os exames, uma para curativo e uma que servia de dormitório para as crianças que necessitavam permanecer lá para cuidados mais intensos.

Houve o caso de uma menina que periodicamente tinha que ir para a enfermária devido à apatia e recusa para comer. Após três ou quatro dias de cuidados médicos, ela transformava-se "milagrosamente", passando então a se encarregar da arrumação do local como se fosse sua casa: varria o chão, arrumava as camas, ajudava a tomar conta das crianças menores, procurava se inteirar de tudo que acontecia diariamente e conversava o dia todo. Ao que parecia, na época, essa menina não conseguia suportar as restrições inerentes ao sistema do internato, precisando, periodicamente, se "reabastecer" de experiências que envolvessem cuidados individualizados. Tal comportamento fugia inteiramente à expectativa vigente em relação às solicitações possíveis.

Embora não fosse explícito nem levado em consideração como uma das variáveis a ser incluída no plano de trabalho de cada profissional, havia um nível de exigência em re-

lação ao comportamento das crianças, nas mais diversas situações. Este poderia ser definido através dos seguintes limites; não se masturbar ou provocar brincadeiras sexuais, não chorar demais, não ser muito agressivo, não ficar doente, enfim, não ter padrões de conduta que exigissem dos funcionários um maior envolvimento e atenção.

Provavelmente em virtude do acúmulo de trabalho que envolve os cuidados básicos para a sobrevivência de mais ou menos duzentas crianças (alimentação, higiene, saúde) e da idéia tacitamente aceita de que esta seria basicamente a função de instituições que destinam-se ao acolhimento de crianças que são abandonadas pelas famílias de origem, ou seja, a de sobrevivência ao nível praticamente biológico, é que a operacionalização, dentro do internato, das demais funções de uma família, não era alvo de discussão sistemática dos membros da equipe.

Outro fator importante nesse contexto e não objetivamente considerado pela equipe era a dimensão afetiva que está presente no trabalho com crianças abandonadas. Em geral, o sentimento mais comumente expresso era o de pena pela situação das crianças e um relacionamento mais estreito com estas tendia a ser evitado, uma vez que tal envolvimento poderia culminar em um pedido da criança para que fosse levada para casa, como filha. E nesse momento, o que dizer ou fazer? Como explicar a uma criança de até seis anos de idade que ela foi abandonada pela família e que deve se conformar com



o internato, já que nós não podemos acolhê-la em nossa casa e que a função da pessoa que trabalha ali é outra?

Quando foi introduzido o sistema de fixação das Auxiliares de Educação no grupo, ou seja, a funcionária acompanharia um mesmo grupo de crianças desde sua entrada no internato até a transferência para outro internato, ao completarem a idade limite daquela obra (seis anos), a preocupação delas era como iriam se preservar do sofrimento que tal ligação prolongada iria, obrigatoriamente, acarretar.

Na medida em que diversos autores consideram que nenhuma outra instituição, que não a família, está atenta a todas as necessidades da criança, nem tão pouco está integralmente disponível para dispensar os cuidados exigidos com sua proteção e desenvolvimento, porque nenhuma outra instituição compreende pessoas tão estreitamente ligadas a ela como o são seus pais; e ainda que é essa estreita dependência afetiva existente entre os membros da família, baseada notadamente sobre um jogo de interrelações afetivas muito intensa, que coloca o meio familiar particularmente apto a responder às necessidades primitivas da criança e a favorecer a primeira elaboração de si mesmo e do mundo objetivamente percebido, segundo um modelo essencialmente afetivo, resta saber como lidar com as emoções inerentes ao trabalho com crianças institucionalizadas de tal forma que isto se torne um fator positivo na medida em que bem aproveitado, não só para o profissional, como também para a criança, sem se ficar culpando o tempo todo

por não levar aquelas crianças para casa.

Ligado à dimensão afetiva viu-se a necessidade da discriminação objetiva sobre a quem atribuir a responsabilidade sobre essas crianças e estabelecer os limites de cada um. Legalmente, sabe-se que o Juiz de Menores é, em caso de impossibilidades várias definidas no Código de Menores ou em caso de abandono, o substituto dos pais. Ocorre, no entanto, que o Juiz de Menores não pôde, diretamente, se incumbir da educação dos milhares de crianças que ficam sob sua responsabilidade. Tal atribuição fica, então a cargo das instituições oficiais e particulares destinadas ao acolhimento dessas crianças.

Parece, entretanto, que nessa tramitação da criança, desde a saída da família até o internato, a responsabilidade pela sua educação se perde e não é retomada objetivamente por ninguém, já que observou-se ser esse um dos fatores que incomodavam as professoras das escolas da rede oficial; a saber, o de não haver um responsável familiar a quem se pudessem queixar e culpabilizar pelo "mal" comportamento da criança.

Uma vez que se considere que os aspectos ora evidenciados (dimensão afetiva, definição do nível de exigência em relação ao comportamento das crianças e esclarecimento do tipo de responsabilidade que cabe a cada pessoa envolvida na assistência dessas crianças) seriam, dentre outros, facilitadores de uma ação mais individualizada em relação às crianças, entende-se porque a percepção que se tinha destas, na ocasião

por não levar aquelas crianças para casa.

Ligado à dimensão afetiva viu-se a necessidade da discriminação objetiva sobre a quem atribuir a responsabilidade sobre essas crianças e estabelecer os limites de cada um. Legalmente, sabe-se que o Juiz de Menores é, em caso de impossibilidades várias definidas no Código de Menores ou em caso de abandono, o substituto dos pais. Ocorre, no entanto, que o Juiz de Menores não pode, diretamente, se incumbir da educação dos milhares de crianças que ficam sob sua responsabilidade. Tal atribuição fica, então a cargo das instituições oficiais e particulares destinadas ao acolhimento dessas crianças.

Parece, entretanto, que nessa tramitação da criança, desde a saída da família até o internato, a responsabilidade pela sua educação se perde e não é retomada objetivamente por ninguém, já que observou-se ser esse um dos fatores que incomodavam as professoras das escolas da rede oficial; a saber, o de não haver um responsável familiar a quem se pudesse queixar e culpabilizar pelo "mal" comportamento da criança.

Uma vez que se considere que os aspectos ora evidenciados (dimensão afetiva, definição do nível de exigência em relação ao comportamento das crianças e esclarecimento do tipo de responsabilidade que cabe a cada pessoa envolvida na assistência dessas crianças) seriam, dentre outros, facilitadores de uma ação mais individualizada em relação às crianças, entende-se porque a percepção que se tinha destas, na ocasião



desse trabalho, era a de indiferenciação quase total em relação ao seu padrão de comportamento. Parece que, em geral, depois de alguns anos dentro do internato, a maioria das crianças consegue se manter dentro dos limites colocados pela instituição, que tende a reprimir as atitudes que mais comumente aparecem nas crianças e que exprimem, na maioria das vezes, alguma dificuldade no curso de seu desenvolvimento. Com exceção das atitudes que eram explicitamente reprimidas (masturbação, agressividade) e que, portanto eram percebidas pelas crianças como indesejáveis, o restante de suas atitudes parecia destituído de significado.

Talvez o que ocorra por detrás disso seja um jogo de forças: por um lado, crianças como aquela que necessitava periodicamente ficar na enfermaria, lutando para "aparecer" e de outro, as pessoas que lidam com elas, tentando evitar um tipo de atendimento mais individualizado, o que requereria uma maior flexibilidade pessoal dos profissionais para poder trabalhar com a diversidade e novidade das situações surgidas.

Embora a expectativa de que a criança do internato se comportasse de forma semelhante à de uma que tivesse experienciado um contexto familiar, se fizesse presente o tempo todo, ela só se tornou evidente na medida em que houve o confronto desses comportamentos no contexto social mais amplo, a partir do convívio entre ambas nas escolas da comunidade e à medida em que alguém teve que assumir a responsabilidade por uma situação de impasse que havia surgido.

Considerando-se que a família proporciona à criança sua primeira imagem da sociedade, no contexto de sua subcultura específica; e que a escola a introduz na sociedade mais vasta, onde existem novos padrões de autoridade e novas possibilidades para a formação de relações, poder-se-ia questionar até que ponto a instituição assume a função da família e o que representa para a criança, em termos de suporte para sua entrada na escola. O que se tem observado é que a instituição, por sua estrutura limitada, não consegue reproduzir a gama de conhecimentos comuns que uma criança adquire no contexto familiar. Tais conhecimentos variam desde a constituição de uma casa (para que serve cada cômodo, móveis, utensílios) até o que é uma família e o papel de cada um de seus membros. Inclui-se também os acontecimentos extra-familiares que a criança desde cedo acompanha: briga de vizinhos, batidas de carro, fazer compras, para que serve o dinheiro, vários tipos de trabalho e profissão, como se faz uma comida, visitar as pessoas. O número de estímulos que ocorre na vida cotidiana e também os seus significados, parece ser algo impossível de ser reproduzido. É exatamente com essa bagagem de conhecimentos que a criança da comunidade chega à escola e da qual vai se utilizar para manter seu relacionamento com professoras, crianças, e poder adquirir novos padrões que lhe serão apresentados. Em relação à criança do internato, esta parece sentir um impacto bastante significativo não só porque os recursos experienciais de que dispõe são em relação ao que necessita para enfrentar novas situações diferentes, mas porque, principalmente, são muito limitados. Em termos afetivos, a insti-

tuição parecia se constituir, para a acriança, muito mais num continente de refúgio das coisas novas e assustadoras, do que num continente de apoio e esclarecimento das novas experiências. A grande maioria das crianças, parece procurar conforto e refúgio em si próprias, através de masturbações isoladas, balanceios, chupar dedo, encaracolar os cabelos ficando horas a fio com atitude apática e olhar distante. Houve um caso observado, em que uma menina já estava com a metade da cabeça careca, pois passava quase o dia todo chupando o dedo e puxando os cabelos. Isso parece ocorrer em função não só da problemática individual, mas também em função do grau mínimo de mudanças a que a instituição está sujeita, conforme descrição anterior, caracterizando-se esta pela monotonia e repetição dos estímulos ambientais.

Certa ocasião, um fato curioso ocorreu na internato. Todas as vezes que as crianças vestiam um pijama verde, rasgavam suas blusas aos gritos "tipo Hulk". Isto porque semanas antes as crianças haviam começado a assistir televisão nas tardes de domingo, objetivando entrosá-las com os acontecimentos mais atuais, e era exatamente o seriado do Hulk que podia ser visto no horário disponível.

A organização da rotina diária e planejamento das atividades de lazer, ficavam basicamente, a cargo da direção e Setor de Pedagogia, não havendo discussão sistemática nem um plano de ação geral, a nível de equipe atuante, a respeito de um objetivo único do trabalho, de tal forma que, cada passo na rotina de vida das crianças pudesse ter um significado.



coerente com as suas necessidades. Tal programa desconectado de um sentido mais amplo, era repassado às Auxiliares de Educação, que passavam então a cumprir tarefas para as quais não viam muito sentido. Decorrente disso, naturalmente, surgiam as "falhas", "esquecimentos", "pequenos ajustes pessoais", até que as programações caíssem no esquecimento e fossem substituídas por outras que teriam o mesmo fim. Aliás, durante muito tempo a equipe não entendeu essa queixa das Auxiliares de Educação, segundo as quais "nada era levado adiante, chegando as coisas a seu fim sem que se soubesse o porquê".

A equipe atuante na ocasião, constituída por médico, psicólogo, assistente social, pedagogo, nutricionista, direção e assistentes de direção, reunia-se semanalmente para discussão, principalmente, de assuntos pertinentes a cada setor e de casos de crianças que necessitassem dos pareceres técnicos. A tônica dessas reuniões, entretanto, restringia-se à comunicação de fatos que estivessem ocorrendo e à divisão da responsabilidade sobre decisões a serem tomadas a respeito de algum assunto que envolvesse, direta ou indiretamente, a participação dos vários segmentos profissionais. Embora, a partir de meados de 1979, a instituição-sede à qual pertencia o internato, postulasse que todo o trabalho deveria ser pautado numa ação interprofissional, uma postura sistemática de questionamento a respeito do que ocorria, não se verificava na ocasião.

O que se podia observar então, em termos de equipe,

eram setores atuando isoladamente, embora houvesse um grande empenho pessoal de cada um para que a criança se beneficiasse do que era feito. Apesar dos membros da equipe manterem um ótimo relacionamento pessoal e profissional e demonstrarem interesse na eficácia de suas atuações, as ambigüidades e contradições ao nível da ação, não podiam ser evitadas na medida em que toda uma ideologia de trabalho permanecia subjacente à própria ação, sem ser verbalizada e colocada como alvo de discussões.

Tanto quanto as ideologias pessoais, as diretrizes e normas vigentes, na época na instituição, à qual o internato é vinculado, e que portanto deveriam nortear todo e qualquer trabalho que se pretendesse desenvolver, também não era fator de questionamento nem servia de base aos planos de atuação dos vários setores.

Não havendo então um referencial ideológico que servisse de fonte alimentadora do trabalho que se queria realizar, o que surgia em nível operacional era um estrangulamento dos resultados pretendidos e uma certa estagnação do próprio trabalho, estabelecendo-se assim um círculo vicioso: planejamentos setorizados - ineficácia nos resultados - novos planejamentos setorizados.

Pode-se dizer então que a descontinuidade ora apresentada é o que a criança do internato em questão encontrava como ambiente-base no qual iria se desenvolver.

## 2 - CHOQUE DA INSERÇÃO SÓCIO-CULTURAL E CONDUTAS REATIVAS DA CRIANÇA.

Quando se iniciou o trabalho no Setor de Psicologia do internato, já havia a idéia de se colocar as crianças de cinco anos para frequentar o segundo período de Jardim de Infância, nas escolas da rede oficial da comunidade local, e os primeiros contatos para viabilizar tal objetivo já haviam sido mantidos.

Uma vez que se considerasse a idéia inicialmente válida, a primeira preocupação foi como preparar as crianças para esse momento; como explicar-lhe o que era uma escola, que elas iriam ir e voltar todos os dias, o que isto significava; enfim, era mais ou menos como explicar a um caipira que ele iria para um grande centro urbano.

Até então, o que as crianças conheciam como ida para uma escola, era a transferência de internato que ocorria quando completavam seis anos de idade sendo esse momento, no entanto, sentido como terrorífico. Ao tentar explicar, certa ocasião, para um grupo de crianças que elas iriam embora porque tinham completado seis anos, um menino passou um mês tentando convencer as pessoas de que ele só tinha dois anos.

Decidiu-se então esperar que a transferência das crianças, que tinham seis anos, para outro internato fosse e-



fetivada, o que ocorria, geralmente, até final de janeiro ou princípio de fevereiro, para se iniciar um trabalho de preparação dos que iriam frequentar as escolas da comunidade.

Essa preparação constou, basicamente, de pelo menos duas visitas de cada grupo, acompanhado da respectiva Auxiliar de Educação, à escola que iria frequentar. Durante essa visita, a funcionária foi orientada a explicar às crianças que a partir de um determinado momento elas viriam sempre àquele local para aprender coisas, encontrar outras crianças, usariam uniforme e voltariam para o internato. Na ocasião, teve-se a impressão, através dos relatos das funcionárias e do aparente desconhecimento das crianças sobre a nova situação que iriam experimentar, de que a idéia e informação que se estava transmitindo, não estava sendo entendida. Tal suposição se verificou na medida em que um grande número de crianças entrou em pânico quando da saída para o primeiro dia de aula. Através de seu comportamento na ocasião e de algumas verbalizações, entendeu-se que elas estavam pensando que iriam ser transferidas de internato tal como as outras, que saíram e não voltaram mais. Outras, talvez mais confiantes ou "desligadas" da situação, não se sabe, empolgaram-se com o uniforme escolar, como se fosse uma roupa de festa (normalmente as crianças usavam roupas novas em festejos importantes).

Como nos primeiros quinze dias o horário escolar era reduzido à metade para que houvesse uma adaptação gradativa da criança e, à medida que elas puderam confirmar a infor-

mação de que voltariam para o internato, o período transcorreu dentro das expectativas.

As reuniões nas escolas que antecedem o início das aulas comparecia sempre um dos membros da equipe, sendo estes geralmente, a psicóloga, pedagoga ou assistente de direção, que era identificado, nessa ocasião, como um representante do internato do qual provinham as crianças que integrariam as turmas.

Nesse ano, 1979, foram matriculadas sessenta crianças do internato, que foram distribuídas da seguinte forma : três escolas com vinte crianças cada, sendo dez crianças em cada turno.

Uma vez que se temia o pavor que essa nova situação poderia provocar nas crianças, pediu-se que as dez crianças permanecessem numa só turma para que elas se sentissem mais seguras.

Os eventos ocorridos em relação às crianças que passaram a frequentar as escolas da comunidade, compreenderam o período de um ano, indo desde o início do ano escolar até a transferência dessas crianças para outro internato que atende à faixa etária de seis a quatorze anos.

No período inicial de adaptação, mais ou menos um mês, a maioria das crianças foi alvo de queixa das professo-

ras. Parece que passada a euforia em relação às novidades , principalmente as que eram vistas no trajeto de ida e volta ao internato, as crianças reagiam a uma situação que não entendiam, principalmente porque cheia de imposições: ficar sentado na sala de aula, obedecer ordens, atender ao tempo estabelecido para cada atividade, responder às perguntas feitas e se comportar segundo os padrões comuns estabelecidos. Tudo isso acrescido da intensidade emocional e do esforço para se adaptar ao novo ambiente.

À primeira vista parece um paradoxo dizer-se que uma criança institucionalizada reaja a um ambiente onde ocorram imposições, sabendo-se que no internato há horário rígidos para comer, dormir, brincar, tomar banho. Acontece, entre tanto, que excluindo-se a rigidez dos horários e algumas poucas exigências em relação ao comportamento (não se masturbar, não praticar atos hetero ou homossexuais, não ser excessivamente agressivo, não roubar), o restante das atitudes das crianças não sofre as pequenas interferências às quais uma criança, normalmente, num meio familiar, está sujeita. Por exemplo, a todo instante, solicita-se dessa que não mexa aqui, não suba acolá, mantenha-se quieta em casa de estranhos, agradeça o que recebe, não fale alto, enfim, a criança vai recebendo, sistematicamente, no contexto familiar, pequenas imposições ao seu comportamento. Além disso pode perceber, através dos contatos com os demais representantes da sociedade em que vive , que essas regras não existem somente na sua casa, mas são regras estabelecidas de forma muito semelhante a todo um contex



to em que está inserida. Dessa forma ela pode atender mais facilmente às solicitações e imposições de outras pessoas na medida em que percebe nelas representantes das figuras paternas e uma certa coerência nas regras impostas.

Já no internato, além de não haver essa sistematicidade na cobrança de pequenas regras educacionais, as imposições diferem das que as crianças encontram na comunidade em que vivem. O resultado disso é o que ocorreu, conforme citado anteriormente: não só reação de forma não adaptativa às restrições impostas, como também não obedecem nem respeitam quem as impõe.

Parece então que uma vez iniciado o esboço de uma situação que podia ser percebida como amedrontadora enquanto estranha e mensageira da rejeição do seu sistema de valores, as crianças se isolavam das demais, numa tentativa de preservar-se a si próprias enquanto grupo coeso. Dessa forma, a rejeição se configurava de ambas as partes.

Inicialmente a equipe aceitou a situação tal como se apresentava, não percebendo a relação de poder que se estabelecia, na medida em que se delineava mais claramente uma certa imposição de modificação do comportamento daquelas crianças. Conforme iam se intensificando as solicitações de comparecimento às escolas para comunicação de queixas e reclamações, a equipe se sentia cada vez mais envergonhada de ter sob sua responsabilidade crianças tão "monstruosas".

A aceitação da culpa e vergonha em relação ao comportamento das crianças dificultou o estabelecimento de diálogo com as professoras e diretoras das escolas e a realização de uma análise objetiva do conflito que surgia.

Nos primeiros encontros realizados entre escola e internato, explicava-se como era a vida das crianças lá dentro, que o objetivo delas freqüentarem escolas da comunidade era o de integrá-las à sociedade a qual pertenciam e se convidava as professoras a visitar a Obra, numa tentativa de facilitar a estas o entendimento do contexto em que as crianças viviam. A descrição desse ambiente, no entanto, ao invés de facilitar, de certa forma dificultava, uma vez que provocava sentimentos de compaixão. E parece que tal sentimento, contrariamente ao que se pensava, afastava as professoras, ocorrendo, durante o período de um ano, somente uma visita de uma delas.

As escolas não entendiam porque um internato tão bem provido de técnicos das mais variadas especialidades era impotente para realizar as mudanças que se impunham. Aliás, para elas, o fato de um internato ter tantos técnicos era motivo de admiração, de vez que tal lugar lhes trazia sempre idéia de pobreza e carências múltiplas. Chegaram mesmo a dizer, algumas vezes, que se surpreenderam com a aparência das crianças, pois as imaginavam subnutridas, sujas, com mal cheiro e roupas em desalinho. E sobre esse ponto, deve-se ressaltar que realmente elas se apresentavam de forma irrepreensível, já que sempre se constituiu numa das preocupações da di-

reção da Obra, que elas tivessem um tratamento pessoal como o de qualquer outra criança.

As queixas permaneceram por todo o primeiro semestre, e ao final deste, começou a chamar atenção da equipe o fato de que elas eram sempre as mesmas e se resumiam, basicamente, no seguinte: não entendiam nem eram capazes de apreender os padrões sócio-culturais vigentes; não conseguiam concentrar sua atenção nas atividades desenvolvidas, sendo extremamente inquietos; não acatavam nem respeitavam os pedidos feitos; não se entrosavam com as demais crianças; comportavam-se em geral, como se tivessem dois anos de idade; comiam exageradamente, repetindo até três vezes a merenda; não se intimidavam com a figura da professora, agindo muitas vezes como se ela não existisse e não tivesse a menor importância o que ele estava falando; não conseguiam aprender nada do que lhes era ensinado e não conheciam nada das situações mencionadas em histórias e brincadeiras; comportamento hiperativo, agindo sempre como se estivesse vendo tudo pela primeira vez ou o extremo oposto, apatia total; demonstrando, quase sempre, serem os donos da situação, sendo as pessoas obrigadas a fazerem tudo o que queriam, pois uma vez contrariados, reagiam como criança mimada.

Alguns exemplos de queixas podem melhor evidenciar os aspectos referidos:

- 1) - quando iam ao banheiro, algumas crianças ficavam horas a fio lavando as mãos, dando descarga no vaso sanitário, de-

senrolando todo o papel higiênico e mexendo em tudo o que encontrasse, como vassouras e baldes.

- 2) - numa determinada turma as sacolas de objetos pessoais e merenda eram guardadas fora da sala em um painel com ganchos que ficava na parede, à altura das crianças. Um menino do internato saía diariamente para remexer todas as sacolas e comer o que elas contivessem. Mesmo sendo repreendido, agia como se não fosse ele o autor da façanha;
- 3) - todas as crianças recusavam-se a se separar de suas sacolas com medo de que alguém "roubasse" suas coisas, o que não era entendido pelas professoras.
- 4) - toda segunda feira, logo no início da aula, as professoras faziam uma roda, com as crianças sentadas no chão, momento em que se dedicavam a contar as novidades ocorridas no fim de semana e as crianças do internato não participavam nunca. Para quem não sabe sequer, muitas vezes o que comeu de manhã e não está acostumada a falar sobre si próprio e o que aconteceu, torna-se realmente difícil participar de situações como essa.
- 5) - a tudo que as professoras falavam ou solicitavam, as crianças ficavam olhando com expressão apática e rindo, como se aquela falasse grego e continuavam fazendo que queriam.



6) - tudo o que viam em todos os setores da escola as crianças queriam pegar, mexer, cheirar, experimentar a sua finalidade, tal qual uma criança de um/dois anos que começa a andar e descobrir vários objetos.

Isto porque se imaginava que o "mal" comportamento das crianças seria somente uma reação inicial a uma nova situação e, na medida em que esse persistia, não se conseguia encontrar uma explicação coerente para o mesmo. Nesse período também teve-se que desistir da matrícula de uma menina por motivo de inadaptação total, apesar de todos os esforços investidos no sentido de modificar suas atitudes. Esta, à medida em que o grupo do internato se isolou dentro da turma, surgiu como líder do mesmo e passou então a promover situações que perturbavam muito a professora e o andamento das atividades. Ela passava o tempo todo rindo, debochando do que a professora pedia, não obedecia a nenhum pedido, não ficava um só instante sentada e quando a professora a repreendia, chorava e gritava como se a estivessem espancando. Em todas essas atitudes ela era seguida e/ou apoiada pelo seu grupo. Tal fato causava estranheza porque no internato não se verificava essas atitudes. A partir do momento em que parou de frequentar a escola, seu comportamento então mudou para melhor, segundo as Auxiliares de Educação, pois parece que se sentiu aliviada e passou a agir de forma mais tranquila.

Em relação às mães das crianças da comunidade, duas atitudes de rejeição foram observadas: ou se compadeciam da si

tuação das crianças do internato, não mostrando assim surpresa pelo que elas pudessem fazer de diferente, ou ficavam revoltadas de verem seus filhos "se misturarem com aquelas crianças ma lucas", conforme uma mãe relatou à professora. Algumas chegaram mesmo a ameaçar as professoras com a transferência de seus filhos para outra escola.

Quando se soube dessas ameaças, a equipe se prontificou a, numa das reuniões que houvesse para os pais, falar sobre o que era o internato e como eram "tais" crianças. Só uma escola se interessou, porém a reunião só pode ser feita no início do ano letivo seguinte.

Apesar de todos os impasses surgidos, as crianças não expressaram verbalmente nenhuma queixa das escolas, ocorrendo, no entanto em algumas ocasiões, recusa em comparecer às aulas.

Durante o segundo semestre as mesmas queixas permaneceram, porém com menos frequência, apesar de que, segundo relato das professoras, as crianças não tivessem apresentado modificação em seu comportamento. A saída que algumas escolas encontraram para contornar os problemas surgidos, era a suspensão da criança às aulas por alguns dias. E havia um pedido de que esse período em que permaneceriam no internato fosse aproveitado para que a psicóloga fizesse alguns trabalhos com as crianças, no sentido de modificar-lhes as atitudes.

Durante esse período a equipe deu continuidade às suas tentativas de entender o problema, concluindo, quase ao final do ano, que algumas escolas tinham fundamento em suas queixas, aceitando-se com isso que realmente as crianças eram "mal educadas"; e que outras exageravam em suas reclamações, apresentando também intolerância extrema em relação às crianças. Nesse último caso incluía-se o de uma professora que à mínima lesão que a criança apresentasse na pele mandava que ela retornasse para o internato e só voltasse às aulas quando estivesse com a pele íntegra. Alegava para isso que seu marido era pediatra e que a havia aconselhado a se precaver contra essas feridas que eram muito comuns em crianças institucionalizadas e que "pegavam" facilmente, ao menor contato. Entretanto era significativo o fato de que a filha dessa professora fazia parte da turma. Quando o pediatra do internato insistiu no fato de que isso não era motivo para suspensão da criança, a professora exigiu que esta só comparecesse então com um atestado do pediatra do Posto de Saúde Municipal da localidade, do qual constasse que a criança poderiam frequentar a escola apesar das feridas.

A partir do relato das professoras, dos encontros que transcorreram durante o ano entre equipes do internato e da escola, das observações feitas em relação às crianças e do comentário das Auxiliares de Educação e equipe, evidenciaram-se os seguintes aspectos:

- das sessenta crianças que frequentaram as escolas de rede oficial de ensino, durante um ano le

tivo, no segundo período de Jardim de Infância , três grupos distintos podem ser assim caracterizados:

- um pequeno grupo não se adaptou definitivamente, verificando-se para tal, duas situações: desistência absoluta (somente um caso) ou permanência na escola apesar das frequentes suspensões e reclamações;
- num segundo grupo, a maioria, observou-se uma adaptação relativa, levando-se em consideração que adquiriram muito lentamente alguns dos padrões de comportamento exigidos pela escola, que os atritos com crianças da comunidade e professoras tornaram-se cada vez menos frequentes e que persistiram num isolamento de seu grupo minoritário , dentro da turma.
- num terceiro grupo, também pequeno, verificou-se um tal nível de adaptação que, segundo as professoras, não se conseguiria diferenciá-los das demais crianças da comunidade. Em contrapartida , observou-se, ao final do ano, que o comportamento dessas crianças diferenciava-se das demais do internato.



. a expressão verbal das crianças, modificou-se não só em termos de aumento de vocabulário, como também, e primordialmente, em termos do uso da linguagem como expressão de sentimentos;

. Significativo aumento na bagagem de informações a cerca do que ocorre na sociedade;

. melhor aproveitamento, por parte das crianças, de seus recursos pessoais, considerando-se que mais frequentemente tomavam iniciativa para promover brincadeiras de grupo (inventar histórias de bandido e mocinho, pique, esconder) e se mantinham absor<sup>to</sup>tos nas mesmas por tempo prolongado; ofereciam-se para ajudar nos serviços da Auxiliar de Educação (levar roupas para lavanderias, dar recados, fazer pedido de material); enfim, passaram a ter atitudes mais independentes do que pudesse ser solicitado ou não;

. aumento significativo no questionamento de várias situações (por que eu tenho que mudar de internato com seis anos?); no interesse a respeito dos adultos que trabalhavam no internato (onde morava, se tinha mãe) e no respeito e aceitação de regras impostas.

em relação às escolas da comunidade, algumas comunicaram a necessidade de fazer alterações em sua rotina. Uma delas, por exemplo, pediu que as crianças da comunidade comprassem doces e balas antes do horário do recreio, uma vez que as crianças do internato não levavam dinheiro para a escola e ficavam pedindo à funcionária que vendia as guloseimas que lhe desse alguma coisa; estas, sem entender o sistema de uso do dinheiro, queriam pegar as coisas simplesmente e sair. Por mais que se possa colocar em questionamento a validade de tal modificação, não se pode negar a disponibilidade, por menor que seja, por parte dessa escola, para mudanças em sua rotina.

por outro lado, uma escola onde os conflitos foram mais intensos devido também à intolerância das professoras e direção, conseguiu não ter vagas disponíveis para as crianças, no ano seguinte.

no que diz respeito ao internato, concluiu-se que algumas modificações deveriam ser feitas em sua rotina com o fim de proporcionar às crianças uma preparação adequada às situações que obrigatoriamente teriam de enfrentar na sociedade; e também que se deveria planejar um trabalho de entrosamento com as escolas, no sentido de discriminar e entender os conflitos que surgiram.

a idéia de se colocar dez crianças do internato em cada turma, que continha em média vinte e cinco crianças, objetivando a minimização de sentimentos de insegurança que pudessem surgir, demonstrou-se inadequada; verificou-se que quanto maior era o número de crianças institucionalizadas numa mesma turma, mais difícil se fazia seu entrosamento com as demais crianças, na medida em que havia muitas opções de relacionamento com crianças em situação igual à sua, favorecendo assim o isolamento do grupo internato.

## - DISCUSSÃO DAS OBSERVAÇÕES

Atualmente evidencia-se cada vez mais, como ponto fundamental de qualquer atividade em que figure o ser humano como eixo principal, o considerá-lo de forma tal que os vários aspectos que o constituem sejam sempre mantidos integridos, mesmo que, para fins didáticos, sua fragmentação seja inevitável.

É comum, hoje em dia, ouvir-se críticas contundentes à ruptura que se estabelece com o objeto inicial de estudo na medida em que se desenvolve o refinamento progressivo das especializações nos mais diversos campos profissionais. Diz-se inclusive que o especialista é aquele que possui um conhecimento cada vez mais extenso, relativo a um domínio cada vez mais restrito; consistindo o triunfo da especialização em saber tudo sobre nada.

A medicina contemporânea tornou-se, por excelência, o reduto privilegiado dos "especialistas" cuja competência se exerce sobre um território cada vez mais reduzido. O homem do ente é um homem cortado em pedaços: um clínico se encarrega de seu coração, outro de seus pulmões, outro ainda de seus órgãos sexuais ou de seu sistema nervoso. Cada um aplica sua terapêutica própria sem pensar nas possíveis repercussões sobre órgãos vizinhos, nem nas reações do moral sobre o físico. Segundo Georges Gusdorf, o inconveniente dessa medicina fragmentária surge com toda evidência nos países ditos "avançados",



que chegam a reclamar a instituição de uma nova categoria de especialistas, os "clínicos gerais", que seriam os especialistas da não-especialidade, atentos às regulações de conjunto da vida humana, não somente na ordem fisiológica, mas também no domínio da psicologia e da psicossomática, da psiquiatria, e da psicanálise.

Embora não se exclua outras colocações pertinentes ao problema, é sob a ótica da fragmentação de um objeto de trabalho que se considerou melhor evidenciado o conflito ocorrido, num determinado momento, entre as crianças do internato e escolas da rede oficial de ensino, conflito esse que foi o ponto de partida desse estudo.

Como objeto-efeito da fragmentação tinha-se por um lado, as crianças do internato e por outro, como representantes do processo fragmentário desencadeado, a escola da comunidade, com suas expectativas e exigências, e o trabalho educativo desenvolvido pela equipe atuante no internato.

Em relação à equipe, observou-se como ponto facilitador primordial de uma visão parcializada da realidade que se impunha a ausência de uma postura questionadora do próprio trabalho. Tal como ocorria com as crianças, a equipe mantinha seu trabalho visando somente os limites do internato, considerando que as dificuldades surgidas na época, nos escassos momentos de confronto das crianças com a sociedade extra-internato, decorriam de toda a bagagem de carências múltiplas que es

tas adquirem com o abandono familiar. Aliás não só a equipe, mas diversos pesquisadores e pessoas que lidam com esse tipo de instituição, costumam explicar o comportamento dessas crianças a partir do que elas não vivenciam, ou seja, um contexto familiar, esquecendo-se de considerar que o seu ambiente é diferente e, enquanto tal, profundamente significativa na compreensão de suas atitudes. Embora não se negue a importância da família para o desenvolvimento adequado de uma criança, considera-se que ficar melancolicamente lamentando sua perda e as consequências que isso pode trazer, não fornecerá à criança que não a tem, os meios de que necessita para se adaptar a um novo ambiente.

Além disso, a insuficiência de um plano e objetivo únicos de trabalho que possibilitassem um significado coerente das atividades e rotina planejada para as crianças; a setorização dos profissionais e sua atuação isolada, desconectada de um mesmo referencial ideológico; a não verbalização e discussão das expectativas e ideologias individuais, contribuiu para que a equipe encontrasse dificuldade em perceber o quanto ela e as crianças estavam envolvidas numa mesma problemática.

Reconhece-se que é extremamente doloroso conviver-se e ter como objeto de trabalho, algo que é percebido como já danificado - crianças abandonadas - , mas se os próprios profissionais que atuam nesse tipo de instituição não conseguirem vivenciar e reconstruir dentro de si a fragmentação que

está fora, como realizar um trabalho que repasse à criança a idéia de que ela tem possibilidade de se reconstituir e se integrar ao ambiente em que vive?

É nesse sentido que a dimensão afetiva aparece significativamente presente no contexto do internato. Acredita-se que a dedicação e envolvimento que o profissional possa se permitir ter em relação ao trabalho com essas crianças, é uma forma de demonstração de afeto, sem que para isso tenha que adotá-las e levá-las para casa. Na medida em que o profissional se coloca disponível para entender a situação que está vivendo, a relação que é possível se estabelecer entre profissional - trabalho - criança, tende a ser gratificante e produtiva para todos.

Outro fator ainda concorrente para a fragmentação do trabalho, era o não reconhecimento, por parte de toda equipe, de sua parcela de responsabilidade na educação das crianças. Em geral, atribuía-se, passiva e não explicitamente, tal responsabilidade, à direção do internato. No entanto, à medida em que surgiu o impasse e a necessidade de solucioná-lo, tal fator, passou a ser considerado como uma área crítica que ninguém queria ter para si: os técnicos culpando a direção, esta culpando as Auxiliares de Educação, estas, as famílias que abandonaram as crianças, as escolas da comunidade culpando a equipe do internato.

Parece que o grau mínimo de mudanças a que toda

instituição está sujeita, determinou em parte, o grau de acomodação verificado não só naquelas crianças mas também na equipe. Enquanto se mantinham nos limites do internato, os padrões de conduta de ambos estavam em consonância com as condições ambientais. À medida, entretanto, que as crianças passaram a frequentar sistematicamente um ambiente diferente, e a equipe começou a ser requisitada para efetuar mudanças nos comportamentos das crianças e, conseqüentemente, no seu trabalho, desencadeou-se um período de conflitos que exigiu certa intensificação no processo adaptativo de ambos.

Tal realidade passou a ser vivida também pelas escolas da comunidade, pois à medida que esta exigia, também começou a ser exigida não só pela equipe, mas pelas crianças que, através de seu comportamento "diferente", provocaram situações às quais se impunham mudanças na rotina já estabelecida. Certa escola, por exemplo, pediu que as demais crianças comprassem doces e balas antes do horário do recreio, uma vez que as crianças do internato não levavam dinheiro para a escola e muitas não sabiam sequer para que ele servia. Não entendendo então o sistema, as crianças achavam que era só pedir para a encarregada que ela daria o que escolhessem, o que a deixava extremamente constrangida. Para comemoração dos festejos de "Dia dos Pais" e "Dias das Mães", a equipe do internato foi consultada pelas professoras para saber como deveriam agir.

Por outro lado, ficou evidenciado que o sistema educacional vigente dirige-se quase que somente à típica situa



ção da criança classe média com família constituída dentro dos padrões "normais", ou seja, pai, mãe e irmãos. E nesse sentido, há uma determinação implícita dos limites do comportamento da criança que deve se adaptar a eles, sob pena de fracasso escolar.

Não se pode negar as diferenças existentes entre as crianças do internato e crianças que desfrutam de um convívio familiar e também que as instituições destinadas ao acolhimento de crianças, cujo núcleo familiar em determinado momento foi desfeito, necessitam efetuar mudanças em seu sistema com o objetivo de diminuir a distância que se verifica entre internato e sociedade; porém, também as escolas da rede oficial de ensino precisam estar preparadas para receber crianças de contextos diversos e poder tirar proveito do potencial que cada uma traz consigo. Pois se por um lado não se pode negar as diferenças, constatando-se inclusive que as crianças, cujo núcleo familiar se desfez precocemente, apresentam, em sua maioria, dificuldades significativas na área afetiva, por outro lado, não se pode deixar de reconhecer que elas demonstram certa competência adaptativa que lhes permite se inserir em contextos ambientais diversos.

Toda criança, principalmente na faixa etária em que atende o internato, ou seja, de um a seis anos, necessita de atenção individualizada, quase que, poder-se-ia dizer, na proporção de um adulto para uma criança. Os comportamentos típicos da criança institucionalizada, tais como, balanceio ,

masturbação exacerbada, compulsão a comer, aparência alienada, ausência de identidade própria, parecem decorrer da defasagem existente entre a necessidade desta e a atenção que pode ser dispensada dentro dos limites inerentes ao sistema institucional, podendo-se mesmo dizer, nesse sentido, que a situação de "abandono" pode permanecer dentro do internato.

Tal como observou Bowlby, o suprir as necessidades básicas da criança quanto à higiene, sono e alimentação, não é suficiente para que ela estabeleça com quem a trata, um comportamento de apego. Tal ligação com uma figura adulta, é imprescindível para que a criança possa estabelecer ligações com outras pessoas, ao longo de seu crescimento. E essa era exatamente uma das queixas das professoras da comunidade, ou seja, de que as crianças do internato não conseguiam estabelecer relações adequadas nem com elas nem com as demais crianças. Em que pesem aqui as diferenças sócio-culturais, a dificuldade de relacionamento era evidente, na medida em que podia ser observada mesmo com as funcionárias do internato que lidavam diretamente com as crianças.

As demais dificuldades observadas tanto a nível verbal, quanto intelectual e social, também necessitam ser entendidas dentro do contexto em que ocorrem e caracterizadas em quanto tal, para que as modificações empreendidas possam surtir efeitos dos quais as crianças tirem proveito para seu desenvolvimento.

## CONCLUSÃO

Da mesma forma que para esse estudo o ponto de partida foi o choque da inserção sócio-cultural observado nas crianças do internato que passaram a frequentar escolas da rede oficial de ensino, considera-se que os "choques" pelos quais passam qualquer criança que num determinado momento vê-se privada do convívio familiar e do contato sistemático com os diversos segmentos da sociedade mais ampla, deva ser o ponto de partida para questionamentos das consequências acarreta das por essa situação, e nunca o ponto de chegada. Discorrer sobre as diferenças existentes entre a criança abandonada e a criança que se desenvolve num núcleo familiar suficientemente bom, segundo a concepção de Winnicott, é relativamente fá-cil, porque evidente. Reconhecer-se entretanto a parcela de responsabilidade que se tem em relação à educação dessas cri-anças e criar condições para que as suas potencialidades vi-tais sejam evidenciadas num contexto diverso do seu próprio, é difícil, na medida em que exige envolvimento pessoal. Acredita-se que permanecer numa postura de atribuição de culpa a um contexto sócio-político-econômico pela situação dessas cri-anças, lidando-se com a responsabilidade pela sua educação como área crítica, é possibilitar a perpetuação do abandono que um dia estas crianças sofreram.

Dentro dos limites do internato as crianças pare -  
cem camufladas, obscurecidas por uma ótica que lhes impõe pa-

drões de comportamento para os quais não foram precocemente preparadas. E as exigências decorrentes dessa ótica, também são "camufladas" pelas boas intenções e desejos de se querer que estas crianças sejam iguais às outras, sem se levar em consideração que a sua realidade é diferente e que, enquanto tal, necessita de condições para poder se evidenciar e ser reconhecida.

O impasse ocorrido entre crianças do internato e escolas da comunidade, nada mais é do que o início de um caminho de conflitos e choques entre uma criança institucionalizada e a tentativa de reinserção desta à sociedade da qual um dia se afastou. Pois por mais que se queira promover modificações, a instituição impõe limites inerentes ao seu próprio sistema. E tais situações, à medida que ocorrem, envolvem não só as crianças, mas toda a equipe que a elas está ligada.

Importante também é a preparação da equipe para que possa porpor modificações na rotina do internato e operacionalizá-las ao nível da mudança de comportamento das crianças de tal forma que estas, ao longo de sua passagem pela instituição consigam, gradativamente, adquirir suportes para enfrentar e superar os próprios choques.



## BIBLIOGRAFIA

1. ABERASTURY, A. A criança e seus jogos. Petrópolis, Vozes , 1972.
2. ARIÉS, P. História social da criança e da família. Rio de Janeiro, Zahar, Ed., 1978.
3. BEE, H. Psicologia do desenvolvimento - questões sociais . Rio de Janeiro, Ed. Interamericana, 1979.
4. BERNSTEIN, B. Estrutura social, linguagem e aprendizagem . Em M.H.S. Patto, Introdução à Psicologia Escolar, T. A. Queiroz, Ed. Ltda, 1981.
5. BLEGER, J. Psicohigiene y psicologia institucional. Buenos Aires, Ed. Paidos, 1976.
6. ——— Temas de psicologia. Buenos Aires, Nueva Vision, 1977.
7. BOOTH, T. Psicologia do crescimento em sociedade. Rio de Janeiro, Zahar Ed., 1976.
8. BOWLBY, J. Los cuidados maternos y la salud mental. Organización Panamericana de la Salud, Publicación Científica nº 164, 1968.
9. ——— El vínculo afectivo. Buenos Aires, Ed. Paidos , 1976.
10. ——— La separación afectiva. Buenos Aires, Ed, Paidos , 1976.

11. COLE, M., e BRUNER, J.S. Cultural differences and inferences about psychological processes. American Psychologist. 1971, 26, 867-876.
12. CUNHA, L.A. Educação e desenvolvimento social no Brasil. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1975.
13. ELKIN, F. El niño y la sociedade. Nueva Enciclopedia Pedagógica del Educador, série I, Tomo I, Buenos Aires, Ed. Paidós, 1964.
14. FRAIBERG, S.H. Os anos mágicos. Rio de Janeiro, Ed. Bloch, 1972.
15. FREUD, A. Infant sans famille. Paris, PUF, 1949.
16. FUNDAÇÃO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO MENOR. A Ação Interprofissional no atendimento a menores em situação irregular. Rio de Janeiro, ABJM/FEEM-RJ, 1982.
17. FUNDAÇÃO NACIONAL DO BEM-ESTAR DO MENOR. Da equipe interprofissional em unidades de atendimento a menores. Rio de Janeiro, FUNABEM/CEDEP, 1971.
18. GOFFMAN, E. Manicômios, prisões e conventos. Rio de Janeiro, Ed. Perspectiva, 1974.
19. HAHN, G. Trabalho Social e Trabalho em equipe. Debates Sociais - CBCISS. Rio de Janeiro, (26): 13-22, maio, 1978.
20. JAPIASSU, M. Interdisciplinaridade e patologia do saber. Rio de Janeiro, Imago Ed., 1976.
21. KLEIN, M. A educação de crianças à luz da investigação psicanalítica. Rio de Janeiro, Imago Ed., 1973.

22. KLEIN, M. A psicanálise de hoje. Rio de Janeiro, Imago Ed. 1970.
23. LAPASSADE, G. Grupos, organizações e instituições. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1977.
24. LEBOVICI, S. e MICHEL, S. A propos de psychotérapie chez les enfants placés en internats de rééducation. Paris Enfance, 1979.
25. LOURAU, R. Análise institucional. Petrópolis, Vozes, 1975.
26. MAHLER, M.S. El nacimiento psicológico del infante humano. Buenos Aires, Marymar, 1977.
27. MAUCO, G. A educação afectiva e caracterial da criança. Lisboa, Livros Horigoute, 1968.
28. NASH, P. Autoridade e liberdade em educação. Rio de Janeiro, Bloch, 1968.
29. NOVAES, M.H. Adaptação escolar. Petrópolis, Vozes, 1975.
30. ———— Psicologia pedagógica. Rio de Janeiro, Achiamê/Angra, 1982.
31. OSTERRIETH, P. L'enfant et la famille. Paris, Ed. du Scarabée, 1957.
32. PATTO, M.H.S. Privação cultural e educação pré-primária. Rio de Janeiro, Livraria José Olympio Ed., 1973.
33. ———— Introdução à psicologia escolar. São Paulo, T.A. Queiroz, Ed. Ltda, 1981.
34. ———— Psicologia das classes subalternas. Tese de Doutorado, São Paulo, 1982.



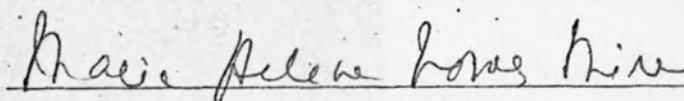
35. PEREIRA JUNIOR, J.T. A Assistência ao Menor em Unidades Terapêuticas e no Meio Aberto: tendências mais recentes. Rio de Janeiro, FUNABEM/CEDEP, 1978.
36. \_\_\_\_\_ A FUNABEM e a implantação da Política Nacional do Bem-Estar do Menor. Brasil Jovem. Rio de Janeiro, (40): 65-71, 1978.
37. POPPOVIC, A.M. Atitudes e cognição do marginalizado cultural. Rio de Janeiro, Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, INEP, MEC, vol. 57, Abr/junho, nº 126, 1972.
38. \_\_\_\_\_ Marginalização cultural: uma metodologia para seu estudo, Cadernos de Pesquisa, 7:5 - 60, junho, 1973.
39. RECA, T. Personalidad y conducta del niño. Buenos Aires, Ed. "El Ateneo", 1969.
40. \_\_\_\_\_ Problemas psicopatológicos em pediatria. Buenos Aires, Ed. Universitaria, 1977.
41. RIBBLE, M.A. Os direitos da criança - as necessidades psicológicas iniciais e sua satisfação. Rio de Janeiro, Imago Ed., 1970.
42. ROGER, M. La cure en institution - l'enfant, l'équipe et la famille. Paris, Ed. ESF, 1980.
43. ROLLA, E.H. Familia y personalidad. Buenos Aires, Ed. Pai dós, 1976.
44. ROSENBLUTH, D. e outros. Série mini - Imago, Rio de Janeiro, Imago Ed., 1976.



45. SEGAL, J. e YAHRAES, H. A Child's Journey. N.Y., Mc Graw-Hill, 1979.
46. SPITZ, R.A. El Primer Año de vida del niño. Madrid, Ed. Aguillar, 1973.
47. TOSQUELLES, F., OURY, J., DOLTO, F. L'enfant la psychose et l' Institution, in: "Enfance Alienée". Paris, UGE, 1972.
48. WALLON, H. Psicologia e educação da infância. Lisboa, Ed. Estampa, 1975.
49. WINNICOTT, D.W. A criança e o seu mundo. Rio de Janeiro , Zahar Ed., 1971.
50. \_\_\_\_\_ La familia y el desarrollo del individuo. Buenos Aires, Ed. Hormé, S.A.E., 1967.
51. WINNICOTT, D.W. O brincar e a realidade. Rio de Janeiro , Imago Ed., 1975.
52. \_\_\_\_\_ De la pédiatrie à la psycanalyse. Paris , Payot, 1976.
53. WOLFF, S. Traumatismos infantis. Viseu, Ed. Ulissea, 1976 .

A dissertação "O CHOQUE DA INSERÇÃO SÓCIO-CULTURAL  
DE CRIANÇAS INSTITUCIONALIZADAS" foi considerada **APROVADA**

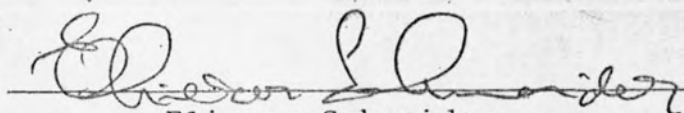
Rio de Janeiro, 13 de junho de 1983



Maria Helena Novaes Mira  
Professora Orientadora



Franco Lo Presti Seminário  
Membro da Comissão Examinadora



Eliezer Schneider  
Membro da Comissão Examinadora