

Universidade Federal de Minas Gerais
Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas
Departamento de Psicologia

**O Brincar e a Realidade de Rua:
Um estudo sobre o brincar em adolescentes que vivem nas ruas**

Michele de Castro Caldeira

Belo Horizonte
2010

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

Universidade Federal de Minas Gerais
Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas
Departamento de Psicologia

**O Brincar e a Realidade de Rua:
Um estudo sobre o brincar em adolescentes que vivem nas ruas**

Michele de Castro Caldeira

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Psicologia da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Minas Gerais para obtenção do grau de mestre.

Área de concentração: Estudos psicanalíticos.
Orientadora: Prof.^a Ângela Maria Resende Vorcaro

Belo Horizonte
2010

FICHA CARTOGRÁFICA

150 Caldeira, Michele de Castro
C146b O brincar e a realidade de rua [manuscrito]: um estudo sobre o brincar
2010 em adolescentes que vivem nas ruas / Michele de Castro Caldeira. - 2010.

168 f.

Orientadora: Ângela Maria Resende Vorcaro

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais,
Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas.

1. Psicologia - Teses 3. Brincadeiras - Teses. 4. Menores abandonados -
Teses. 5. Família – Teses 6. Psicanálise – Teses. I. Vorcaro, Ângela Maria
Resende de. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Filosofia e
Ciências Humanas. III. Título

Aos meus pais, pela vida, pelo o que Sou.

As crianças e adolescentes em situação de rua, com o sincero desejo que esse trabalho seja um instrumento na construção da cidadania e garantia de direitos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pelas pessoas maravilhosas que colocou em meu caminho durante essa trajetória:

À professora Dra. Ângela Vorcaro, minha orientadora, pela cooperação, pela acolhida e pelas discussões suficientemente boas que, com carinho e conhecimento, apontou novas possibilidades durante a realização desse trabalho.

À professora e amiga Paula de Paula, pela aposta desde o início, pelos momentos de supervisão cedidos voluntariamente durante minha pesquisa de campo, com sua escuta sempre atenta e carinhosa.

A Patrícia Delfraro, minha professora winnicottiana: só tenho a agradecer por ter sido um bom encontro, por seu apoio e respeito, que passaram segurança, além de sua exigência ao “rigor teórico”, ao me ensinar os primeiros passos da teoria do Amadurecimento Humano.

Agradeço aos meus pais, Nilma e Edson, pelo amor e por sempre me incentivarem em meus estudos. Aos meus irmãos – Kerly, Francielle e Marcos – e aos meus familiares por terem sido **Presentes** em todos os momentos.

Às professoras Roseana Moraes Garcia e Nádia Laguárdia Lima que prontamente aceitaram o convite de participar da minha banca examinadora.

À professora Mara Júlia e ao professor e amigo Cláudio Cardoso Leite, que colaboraram na fase inicial da construção deste projeto.

O meu mais sincero e carinhoso obrigado a Mestiça da Secretaria de Desenvolvimento Social da Prefeitura de Contagem, por acreditar nesse sonho e pela cooperação em realizá-lo. Agradeço aos amigos e colegas de trabalho, em especial a Elaine Figueiredo pelo incentivo.

À minha equipe do CRAS – Centro de Referência da Assistência Social – Industrial de Contagem pela cumplicidade, apoio e o estímulo em todos os momentos.

Aos meus amigos que compreenderam minha ausência e me incentivaram a continuar. Com carinho, agradeço à minha amiga Mireny, minha companheira de estudos.

Aos colegas do mestrado, em especial a Ariana, que com sua leitura atenciosa e pontual contribuiu para concretização deste trabalho.

À equipe do Programa Miguilim da Prefeitura de Belo Horizonte por abrir as portas para essa pesquisa.

Quando se brinca percebe-se a vida de maneira criativa, em que o viver torna-se menos penoso, possibilitando o ser humano o fantasiar, interpretar, imitar, sorrir. Transformando o que causa dor e infelicidade em um cenário que propicia um espaço para o belo e em uma fonte de prazer, pois é com base no brincar, que se constrói a totalidade da existência experimental do homem (Winnicott, 1971).

RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo analisar o que o brincar dos adolescentes em situação de vida nas ruas expressa sobre eles e as consequências dessa experiência na constituição psíquica desses meninos e meninas.

Nesse sentido, primeiramente, busca-se localizar o contexto histórico e socioeconômico das crianças e dos adolescentes que vivem nas ruas, para, assim, compreender como essa problemática vem se desenvolvendo ao longo das últimas décadas. Observa-se que quem vive nas ruas está exposto à própria sorte, e é tratado com indiferença e violência em relação aos seus direitos, por parte da sociedade.

A seguir, aborda-se a concepção do brincar dentro das perspectivas psicanalíticas freudiana, kleiniana, lacaniana e winnicottiana, dando ênfase à última, a fim de entender qual o lugar e a função do brincar no desenvolvimento psíquico e emocional do adolescente. Isso nos permite analisar os sentidos que os adolescentes atribuem ao brincar, bem como a possibilidade de brincar nas ruas.

Partindo da constatação de que, para que o brincar aconteça, torna-se necessário, antes, um espaço potencial que permita ao indivíduo fruir sua liberdade de criação e se encontrar num estado de relaxamento garantido pela confiabilidade do ambiente, percebe-se que a rua não é lugar de brincar, pois, como espaço público, expõe o adolescente a riscos sociais e pessoais.

Por fim, ressalta-se a importância de oferecer aos adolescentes que vivem nas ruas um ambiente favorável, que possibilite a vivência de experiências no espaço potencial e o relacionamento criativo com a realidade externa.

Palavras-chaves: brincar; adolescentes em situação de rua; família; espaço potencial.

ABSTRACT

This dissertation aims to analyze what does the playing of adolescents that live on the streets expresses about them and the consequences of that experience in the constitution of the psychism of these boys and girls.

Firstly, we try to delimit the historical context and the socioeconomic status of children and adolescents living on the streets, in order to comprehend how this problem evolved over recent decades. We note that people who live on the streets are exposed to their own luck and that they are treated by society with indifference and violence in relation to their rights.

Afterwards, we discuss the conception of playing in the psychoanalytic perspectives of Freud, Klein, Lacan and Winnicott, emphasizing this last one, with the purpose to understand what are the place and the role of playing in the psychic and emotional developments of the adolescent. This will allow us to investigate the senses that adolescents attach to playing, as well as the possibility of playing in the streets.

From the observation that playing requires a potential space that allows the individual to enjoy its freedom of creation and find itself in a state of relaxation guaranteed by the reliability of the environment, we realize that the street is not an adequate place for playing, because, as a public space, it exposes the adolescent to social and personal risks.

Finally, we emphasize the importance of providing adolescents living on the streets a good environment, enabling real experiences in the potential space and creative liaisons with external reality.

Keywords: playing; adolescents on the streets; family; potential space.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	09
CAPÍTULO I: A realidade do adolescente em situação de vida nas ruas	15
1 – Contextualização histórica e socioeconômica das crianças e adolescentes expostos no Brasil.....	17
2 – A história atual dos expostos.....	37
3 – A realidade da rua.....	46
CAPÍTULO II: O brincar na psicanálise	53
1 – O Brincar: função, significado e conceito.....	54
2 – O Brincar e o princípio de prazer-desprazer em Sigmund Freud.....	59
3 – O Brincar e a representação simbólica em Melanie Klein.....	70
4 – O Brincar como concatenação significante em Jacques Lacan.....	76
CAPÍTULO III: O Brincar e a constituição do si-mesmo em Winnicott	83
1 - D. W. Winnicott: uma breve apresentação.....	83
1.2 - A Natureza humana.....	86
2. – Os Pré-requisitos para o brincar	
2.1 – O que ocorre com o bebê nos primórdios dos estágios do amadurecimento humano.....	91
2.2 – O ambiente facilitador por excelência: a função materna.....	93
2.3 - A ilusão de onipotência e a constituição do si-mesmo primário.....	96
2.4 - A capacidade de criatividade e a continuidade do ser.....	99
2.5 - A transicionalidade.....	102
2.6 – A etapa do uso do Objeto.....	105
3 – A conquista do EU Sou.....	106
4 – O processo de integração e o concernimento.....	107
5 – Complexo de Édipo.....	110
6 – A adolescência.....	111
7 - O Brincar como a busca do si mesmo.....	113
8 - A área da experiência cultural.....	117
CAPÍTULO IV: Os sentidos que os adolescentes atribuem ao brincar	121
1 – A rua não é lugar para brincar!.....	121
2 – Brinco de cair no poço! – o brincar e o sexo.....	131
3 – Brinco de pegar traseira e de surfar no ônibus! – o brincar e o corpo.....	133
4 – Brinco de usar drogas! – o brincar e as drogas.....	137
5 – Brinco de roubar!.....	140
CONSIDERAÇÕES FINAIS	149
BIBLIOGRAFIA	162

INTRODUÇÃO

Atualmente é comum nos depararmos com meninos e meninas nas ruas: nos sinais de trânsito, distraindo motoristas com seus malabarismos por algum trocado; vendendo balas; pedindo esmolas; dormindo; fazendo uso de drogas e vigiando carros – cenas cada vez mais frequentes, que não causam nenhum espanto ao observador, e que refletem a face mais cruel da disparidade econômica e da desigualdade social.

Essas ações revelam tentativas de sobrevivência de crianças e adolescentes que abandonaram a escola, foram para as ruas e nelas permaneceram, devido à vulnerabilidade de suas famílias, marcadas pelos reflexos da crise econômica. A trajetória da criança e do adolescente expostos nas ruas é resultado das sucessivas transformações socioeconômicas e históricas ocorridas ao longo de décadas, que se desdobram em problemas intrafamiliares, relacionados às condições de pauperização.

A rua é, para muitos, apenas um local de passagem; no entanto, para algumas crianças e adolescentes é um meio de vida, um lugar de subsistência. Viver nas ruas nem sempre é uma escolha consciente, mas, muitas vezes, pode se tornar uma saída sem retorno. De espaço público, a rua tornar-se espaço privado, que funciona como formador de subjetividades, uma vez que seus moradores distanciam-se cada vez mais de suas famílias e se integram a grupos que lhes apresentam as facilidades e os encantos da rua, tais como: ausência de limites e rotina, liberdade e os prazeres imediatos.

É nas ruas que esses adolescentes atravessados pelo desamparo vivenciam mais cedo o sexo exacerbado – de maneira liberada e até forçada – e o uso abusivo de substâncias psicoativas. Tudo é feito nas ruas: alimentação, higiene pessoal, dormitório e lazer. E, mesmo diante das circunstâncias adversas, em que tudo aponta para a morte, crianças e adolescentes irão construir na crueldade das ruas um local de moradia e sobrevivência.

O interesse dessa pesquisa em tentar compreender quais os motivos que levam uma criança ou adolescente a morar nas ruas, bem como o contexto que os impulsionam a viver longe de suas famílias, teve início no curso de graduação em psicologia. A participação em trabalhos voluntários no Centro de Passagem Emaús, projeto desenvolvido pelo Programa Ministério Criança Feliz, ONG fundada e mantida por voluntários da Inglaterra, em parceria com a Prefeitura da cidade de Belo Horizonte, e a consequente contratação em 2000, permitiram o contato e o atendimento de meninos e meninas em situação de rua. O fato de muitas dessas crianças e adolescentes não serem atraídas pelos serviços da assistência era intrigante, pois várias instituições e programas destinados a elas não atingiam seus objetivos. As crianças e adolescentes retornavam para as ruas, fazendo desse local, pela força da sobrevivência, um espaço privado de constituição psíquica e social e, também, aumentando ainda mais o alto índice de violência e criminalidade no país.

É preciso ressaltar que viver nas ruas está longe de ser uma situação agradável, mas sim uma condição degradante de sobrevivência, uma vez que a rua é caracterizada pelo medo, insegurança e violência (Gracini, 2005).

Nesse contexto, fazia-se necessário entender um pouco da realidade de vida nas ruas, os motivos para não sair dela e as consequências dessa experiência na constituição subjetiva dos meninos e meninas que traçaram essa trajetória em suas vidas. A partir dessas indagações, as primeiras pesquisas no âmbito acadêmico da graduação em psicologia tentaram conhecer quem são esses meninos e meninas e quais atividades desenvolvem no cotidiano das ruas. Durante todo o curso, vários orientadores proporcionaram o desenvolvimento de algumas pesquisas em Betim e em instituições de Belo Horizonte que têm uma política específica para este público. Neste período, buscávamos compreender, através do brincar, como se sente, age e pensa o adolescente em situação de rua.

Dessa maneira, o objetivo desse trabalho é o de investigar, por meio do brincar, os processos de significação e os mecanismos de organização psíquica das crianças e adolescentes em situação de rua. Temos a intenção de descobrir o que essa atividade expressa sobre os adolescentes e o sentido que eles atribuem ao brincar. Além disso, buscamos delimitar as consequências da experiência de viver nas ruas.

Para isso, os procedimentos metodológicos que orientaram essa pesquisa, bem como os pressupostos teóricos a eles subjacentes, baseiam-se na metodologia qualitativa e na concepção das ciências humanas proposta por Turato (2005). Ou seja, trata-se de uma pesquisa que busca entender o significado individual ou coletivo de determinado fenômeno na vida das pessoas, por este ter uma função estruturante, pois é em torno do significado das coisas que as pessoas organizam, de certo modo, suas vidas.

Outra característica importante da pesquisa qualitativa é que o pesquisador estuda seu objeto no *setting* natural, sendo ele próprio parte da pesquisa, pois o sentido ou a interpretação dos fenômenos e fatos dependem das significações que as pessoas trazem para estes, sendo seu alvo, o significado que cada pessoa traz de tal vivência.

Baseando-se nessa concepção, a pesquisa que foi desenvolvida no Programa Miguilim da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte possui uma proposta de intervenção por meio de atividades lúdicas e pedagógicas para criança e adolescentes em situação de rua¹. Esse espaço possibilitou abordar os adolescentes, e ser abordada por eles, para conversar quando chegavam das ruas e, assim, investigar quais os tipos de jogos e brincadeiras que realizavam nas ruas. Deve-se esclarecer que foi explicado para cada adolescente o motivo e a finalidade da presença da pesquisadora naquele espaço.

Nesse sentido, as informações foram obtidas por entrevistas individuais e semi-estruturadas que seguiam o ritmo dos entrevistados – tanto que muitas das entrevistas se

¹ Além disso, possui serviços de atendimento, encaminhamento a rede de serviços e equipamento da assistência social, e acompanhamento do processo de integração ao contexto escolar, familiar e comunitário.

desdobravam em vários dias – e pelas observações de situações reais e concretas nas quais a pesquisadora era percebida. Desse modo, foram entrevistados 24 adolescentes com idade entre 14 e 17 anos, sendo que essas entrevistas foram complementadas com comentários de outros adolescentes que estavam por perto.

A desconfiança, enquanto traço marcante no comportamento desses adolescentes, descartou a possibilidade de que fossem utilizadas gravações para tais entrevistas, pois privilegiamos o estabelecimento de uma relação de confiança. Ainda nessa perspectiva, a presença da pesquisadora no Programa se dava por um certo período de tempo e sempre no mesmo horário, a fim de estabelecer vínculos com os entrevistados e não ser invasivo através de mais uma pesquisa. Este procedimento propiciou o levantamento de fragmentos da história de vida de muitos dos participantes, o que foi registrado num diário de campo.

Destaca-se que as observações foram feitas sem uma distinção teórica *a priori*, com o objetivo de não assimilar a experiência a algum conceito previamente estabelecido, mas, sim, apreender os dados da forma como eram apresentados. Apenas após a reflexão e análise das respostas dos adolescentes, sendo consideradas as especificidades que o brincar adquire nesta etapa da vida adolescência, buscou-se uma perspectiva teórica que viabilizasse a sistematização da pesquisa de campo.

Dessa forma, o foco desse estudo não foi todo o material em si, mas alguns dos aspectos e indícios que foram revelados através da fala desses adolescentes, tais como, a ausência da possibilidade de brincar nas ruas e os sentidos atribuídos por eles ao conceito de brincar. Esses elementos podem ser tomados como fatos que revelam características significativas de meninos e meninas que romperam com os laços familiares, optando pelas ruas como um espaço de sobrevivência e constituição subjetiva.

Por conseguinte, este trabalho está organizado em quatro capítulos:

No primeiro capítulo, abordamos o panorama histórico e socioeconômico da situação da criança e do adolescente que vive nas ruas, localizando teoricamente nosso objeto de pesquisa, a partir dos estudos produzidos por psicanalistas, sociólogos e antropólogos, que mais se aproximaram do ponto de vista pelo qual discutimos e analisamos essa questão. Destaca-se que, na discussão de nosso objeto de estudo², quando nos referirmos a “crianças e adolescentes em situação de rua”, estamos falando de meninos e meninas para os quais a rua se apresenta como território de vida (espaço de moradia e sobrevivência), resultante de um processo de exposição e pobreza, vivendo nela sem a companhia de um adulto ou responsável.

O segundo capítulo refere-se ao estudo da concepção do brincar, elaborada com base nos pressupostos psicanalíticos de Freud, Klein e Lacan. A leitura de autores que abordam o tema mencionado, tais como, Rudolfo (1990), Santa-Rosa (1993) e Vorcaro (2004/2007) visaram compreender os aspectos teóricos do brincar e demarcar como algumas de suas características ressaltadas pela tradição psicanalítica dialogam, principalmente, com o referencial teórico winnicottiano.

No terceiro capítulo, apresentamos a concepção do brincar dentro da perspectiva winnicottiana. Winnicott foi um autor que viveu durante um período importante para toda humanidade (2ª Guerra Mundial), preocupando-se com as questões sociais de seu tempo. Adquiriu uma vasta experiência no trabalho clínico e social ao atender crianças e adolescentes que foram separados de suas famílias. Assim, observou que fatores externos, sociais, podem afetar o ambiente familiar e, com isso, o desenvolvimento físico e emocional do indivíduo. Winnicott não foi um teórico determinista, mas ressaltou a

² Sabemos que delimitar a classificação para as crianças e adolescentes que vivem nas ruas tem sido a tarefa de muitos estudiosos, principalmente os que desenvolveram pesquisas na década de 80, dessa categoria social. Porém, essa questão não será tratada em nosso estudo. Recomendamos para uma discussão mais aprofundada o texto: RIZZINI, Irene e BUTLER, Udi Mandel. **Crianças e adolescentes que vivem e trabalham nas ruas: revistando a literatura**. In: RIZZINI, Irene (org.). **Vidas nas Ruas: Crianças e adolescentes nas ruas: trajetórias inevitáveis**. Rio de Janeiro: Ed. PUC - Rio, 2003.

importância do cuidado e atenção que uma pessoa precisa receber de outra para poder existir. O psicanalista estava “interessado no desenvolvimento do ser humano, dentro do contexto familiar e social [e foi] intensamente preocupado com os problemas humanos de crescimento, vida e plenitude” (WINNICOTT, 2005 [1968], p. 137). Esses aspectos da vida e da obra desse autor levaram a buscar em sua teoria aparatos para compreender a problemática social, que abrange todo o significado da questão da criança e adolescente em situação de rua, e não apenas sua contribuição sobre o conceito do brincar.

No quarto capítulo, descrevemos a análise dos dados colhidos durante a pesquisa, valorizando a fala dos adolescentes entrevistados e levando em conta os aspectos de sua subjetividade e do seu cotidiano, a partir do que foi expresso por eles.

CAPÍTULO I

A REALIDADE DO ADOLESCENTE EM SITUAÇÃO DE VIDA NAS RUAS

Este capítulo tem como objetivo abordar a questão do adolescente em situação de rua, buscando entender o lugar que ocupa o brincar no contexto de vida dos meninos e meninas que fizeram das ruas um espaço de moradia e sobrevivência. Dessa maneira, apresentamos os aspectos históricos dessa problemática, analisando quais as possíveis causas do processo de rompimento com as famílias, para compreender os mecanismos psíquicos que regem a constituição subjetiva desses adolescentes na rua.

O contexto contemporâneo é cenário de grandes mudanças históricas e sociais; observamos de perto a desagregação da sociedade e dos costumes, o individualismo, o consumismo e a perda de valores e pactos sociais. As pessoas voltam-se cada vez mais para si mesmas, perdendo o sentido de continuidade sócio-histórica e mesmo o sentido do laço social, fato este que tem se refletido em mudanças subjetivas, sociais, culturais e políticas.

Desse modo, torna-se muitas vezes natural a convivência com a grande marginalização urbana – fenômeno produzido pelo modelo de desenvolvimento econômico – que afasta grande parte da população do acesso ao mínimo para viverem de forma digna. O grande número de excluídos nas ruas dos grandes e médios centros urbanos tem se agravado nestas últimas décadas, sendo que boa parte deste contingente é constituído por crianças e adolescentes. Na cidade de Belo Horizonte existem adolescentes que fizeram das ruas um espaço de sobrevivência e moradia. As ruas passaram a ser a casa deles, mas com a diferença de não oferecerem segurança, privacidade e nem o status aceitos pela sociedade.

Diversos fatores podem levar uma pessoa a viver nas ruas, o que não quer dizer que a rua ofereça uma solução para tais condições. Sabemos que existem meninos e meninas que

vivem nas ruas as mesmas situações de carência que os fizeram sair de suas casas. Por isso, é preciso compreender as motivações internas que levam uma criança ou adolescentes a viver nas ruas e a romper com os laços familiares, sem desconsiderar, é claro, o seu contexto de vida. Nesse sentido, não é somente psicologizar a permanência de crianças e adolescentes nas ruas, pois tal perspectiva levaria ao erro de mascarar algo que demonstra a falência social.

Tânia Ferreira (2001) afirma que se abordarmos esse fenômeno pelo viés do discurso psicológico, incorremos no risco de deixarmos de fora as questões político-sociais que envolvem essa questão. Esse, de fato, não é o objetivo deste trabalho, uma vez que a permanência da criança e do adolescente na rua vem denunciar o abandono da família pobre pelo Estado.

De acordo com Graciani (2005), a “rualização” é consequência de um sistema econômico fundado na injustiça, que produz a pobreza e o povo da rua nas cidades. O sistema capitalista selvagem, que cria os lixões nas periferias das grandes cidades, arrasta as pessoas e as obrigam a viverem com o que restou da desigualdade social. Consequentemente, as crianças e adolescentes em situação de rua referem-se a uma categoria social, posto que “os fenômenos sociais são produtos da própria sociedade, sociedade esta vislumbrada em concretude, derivadas das relações sociais de produção de homens sócio-historicamente determinados” (GRACIANI, 2005, p. 97).

Segundo Politti e Rizzini (1993, p. 60), o uso do espaço da rua como moradia, trabalho ou qualquer outra função como forma de garantir a sobrevivência é reflexo do estado de miséria e subumanidade que caracteriza a vida de muitos indivíduos em diversas partes do mundo, sendo as crianças e adolescentes as maiores vítimas dessa situação, dada a sua fragilidade e necessidade de proteção.

Portanto, para crianças e adolescentes tornarem-se habitantes da cidade é preciso que se apropriem dela, pois estes estão em pleno processo de desenvolvimento. No entanto, as

idades e suas ruas não foram preparadas e pensadas para estes e por estes, uma vez que é um espaço de trânsito, transitório e para o trabalho adulto. As cidades produzem culturas diferentes umas das outras, dependendo do seu tamanho e sua natureza – industrial, urbana, rural, etc. Considerando o fato das cidades grandes provocarem e conviverem com a prevalência de uma cultura de violência, marginalização, desrespeito e violação de direitos essenciais à vida humana, busca-se verificar o efeito da vivência nas ruas na vida dos adolescentes que fizeram dela sua moradia.

Além disso, para explicar o porquê de crianças e adolescentes estarem nas ruas hoje, de serem excluídos do convívio familiar, é necessário conhecer como a relação entre a criança e a sua família têm se desenvolvido ao longo dos anos e como tem sido este processo no decorrer da história do Brasil, já que, segundo Graciani (2005), para compreender os aspectos que envolvem os problemas sociais, devemos procurar dentro da própria sociedade o seu radical.

1 – Contextualização Histórica e Socioeconômica das Crianças e Adolescentes Expostos no Brasil

A importância de estudarmos o caráter histórico, socioeconômico e mesmo político da condição da criança e do adolescente em situação de rua refere-se à necessidade de reconhecê-los como uma categoria social e como sujeitos de direitos. Além disso, compreender como esse fenômeno vem sendo tratado ao longo da história contribui para uma reflexão atual do tratamento que esta parcela da sociedade tem recebido, pois, apesar de serem nomeados como “meninos de rua”, esses não podem ser considerados como se tivessem nascido da rua. São, sobretudo, filhos de famílias marcadas pelas relações sociais e

econômicas construídas ao longo da história. Dessa forma, pretende-se, no desenvolver dessa questão, articular a evolução e o contexto da família como pano de fundo desse cenário.

A história da criança e do adolescente no Brasil guarda em si uma prática de abandono e sofrimento, que deixou marcas visíveis até a presente data. Séculos de exposições a toda sorte de riscos pessoais e sociais resultaram no afastamento de grande parcela da população do acesso aos direitos que garantem minimamente a sobrevivência. A esse respeito, Alcides Cabral do Nascimento (2008, p. 251) diz que “é preciso voltar às práticas de abandono de crianças no passado para entender por que o Estado e a sociedade fizeram e fazem da maior parte de suas crianças e jovens párias sociais, vidas à deriva do efêmero, com inescrutáveis perspectivas de futuro”.

Em seu livro *História Social da Criança Abandonada* (1998), Maria Luiza Marcílio nos mostra que a prática de abandonar as crianças nas ruas, praças ou em determinados locais, enfeitando-as do convívio familiar, “é um fenômeno de todos os tempos, pelo menos no ocidente. Variam apenas, no tempo, as motivações, as circunstâncias, as causas, as intensidades, as atitudes em face do fato amplamente praticado e aceito” (p. 21). Esse costume somente modificou-se em 1959, devido a Declaração Universal dos Direitos da Criança, proclamada pela ONU. Ou seja, durante séculos, o abandono e o infanticídio de crianças não sofreram repreensão da sociedade, do Estado e nem mesmo da Igreja.

Ainda de acordo com Marcílio (1998), ao longo das grandes civilizações encontram-se registros de abandono de bebês. Na tradição judaica, precisamente, dois casos destacam-se na história bíblica. O primeiro é o de Ismael, filho de Abraão, que foi abandonado debaixo de uma árvore por sua mãe, que não queria vê-lo morrer após ambos terem sido expulsos da casa de seu pai. O segundo exemplo é o de Moisés, abandonado dentro de um cesto na beira do rio Nilo. Contudo, ambos foram resgatados e tiveram suas condições revertidas: Ismael, ao ser salvo por Deus, recebe a promessa de ser pai de uma grande nação, e, Moisés, após ser

adotado pela filha do Faraó e cuidado por sua própria mãe, torna-se herói do antigo povo hebreu.

Na mitologia e filosofia da Grécia clássica, inúmeros personagens foram abandonados ao nascer por seus pais. Um dos mais conhecidos, até mesmo por meio da psicanálise, é Édipo. Na mitologia Romana, os fundadores da cidade de Roma, Rômulo e Remo, “filhos do deus Marte, foram abandonados por seu tio à beira do rio Tibre, e salvos e amamentados por uma loba, até serem encontrados e criados por um pastor” (MARCILIO, 1998, p.24).

É interessante ressaltar que muitas dessas histórias e mitos foram repassados por gerações que não se espantavam com o abandono, já que, como observa Marcílio, na maioria dos casos, o abandonado sobe de categoria social, recebendo um destino brilhante, tornando-se rei ou herói. Infelizmente, essa não é a realidade de grande parte da história das crianças enjeitadas no Brasil.

Outro estudioso que também sistematizou a história social da criança e da família foi Philippe Áries (1981), observando que, até meados do século XII, as pessoas não concebiam a idéia de que as crianças possuíam alma, não existindo um lugar determinado na sociedade para a infância. Isso explica a falta de apego dos adultos com as crianças, que nem mesmo davam importância à morte na infância. Nessa época, foi registrado um alto índice de mortalidade infantil, devido ao descaso e a falta de cuidados básicos para o desenvolvimento da criança.

Áries relata que, na Idade Média, as crianças viviam misturadas com os adultos, não havia privacidade no convívio familiar, as casas eram sempre freqüentadas pelos negociantes, escravos e outros senhores de engenho. As crianças, durante séculos, foram vistas como pequenos adultos, compartilhando com eles o mesmo espaço da rua, estabelecendo ali diversas relações sociais, independentes das familiares. A responsabilidade pela socialização

das crianças era dividida entre os parentes consangüíneos e os outros adultos presentes neste contexto.

A partir do século XV, a infância passa a ser considerada uma fase de desenvolvimento especial, que possui necessidades de cuidados específicos, protegida por inúmeros aparatos, tais como a privacidade no convívio familiar e educação escolar. Nesse período, a família fecha a porta de casa, que passa a abrigar somente a família nuclear, privilegiando a convivência entre pais e filhos. As mães cuidam das tarefas da casa e da educação dos filhos, enquanto o pai é responsável por prover o sustento da família: sua autoridade é percebida, sobrepondo-se a mulher e aos filhos. Esse modelo prevalece em toda a sociedade moderna européia.

No entanto, no Brasil do período colonial, o modelo de família importado de acordo com o padrão europeu não foi plenamente adotado, pois o modo de vida dos índios, negros e portugueses, não permitia somente esse modelo de estrutura familiar. As pessoas não permaneciam em suas casas por muito tempo devido a diversos fatores, tais como: o período de guerras, a busca das riquezas, o fato de muitos imigrantes manterem o desejo de retornarem para sua terra de origem. Diante disso: “o modelo europeu de família – monogênica sacramentada, indissolúvel – foi de difícil estabelecimento entre as populações pobres, mestiças, marginalizadas. Mesmo não sendo o ideal, o concubinato era a alternativa mais simples para o não proprietário, para a imensa maioria silenciosa de pobres excluídos” (MARCILIO, 1998, p. 128).

Cabe aqui ressaltar que, no Brasil, essa característica desenvolveu-se por causa da maneira como ocorreu sua colonização. Em *Casa-Grande e Senzala* (1997), Gilberto Freyre afirma que a verdadeira formação social do Brasil se processa de 1532 em diante, tendo a família rural ou semi-rural por base. O casamento, neste período, tinha como finalidade a ordem social e era como uma política de manutenção do patrimônio, preservação da herança e

do poder econômico. Todavia, como era escasso o número de européias, os portugueses tendiam para o contato libertino com as mulheres negras ou indígenas que, com o tempo, passaram a ser batizadas para poderem se unir aos estrangeiros e procriarem, aumentando a população brasileira. Como exemplo desta união sexual e miscigenação temos o Estado de Minas Gerais, em que havia poucas famílias de puro sangue europeu. Com o interesse de povoar a colônia, os padres casamenteiros permitiam a união dos colonos com mulheres caboclas ou moças órfãs, assim como mandavam vir de Portugal moças para o casamento, não se preocupando com sua procedência.

Dessa forma, houve uma diversidade de organizações familiares estabelecidas em um espaço social; fato que decorreu da multiplicidade étnico-cultural e social da população brasileira, advinda da junção dos diversos tipos de famílias oriundas de classes sociais, espaço e localidades distintas. Ainda assim, a família patriarcal foi a base da formação social no Brasil, por muito tempo estabelecida como um modelo tradicional sobre as famílias brasileiras, permanecendo no imaginário das pessoas como o único na época. Essa era constituída pelo senhor de engenho e sua esposa, filhos legítimos, parentes e escravos; várias pessoas e hierarquias diferentes habitando na casa grande. A estrutura das famílias de origem européia era considerada “reprodutora das normas e disciplinamento e controle social (e sexual) ditadas pela igreja” (NEDER, 2002, p. 29).

É por isso que em muitas colônias do século XVIII, os filhos tidos fora do casamento eram rejeitados, por caracterizarem uma desonra para as famílias, principalmente as da elite, que não permitiam a violação dos seus padrões de comportamento. Desse modo, muitas vezes não era a pobreza da mãe que explicava o abandono de seu filho na rua, mas sim a honra, fator responsável pela exposição de muitas crianças. Daí o maior número de crianças brancas abandonadas, já que as mães negras eram obrigadas a ficar com seus filhos que seriam escravos:

Em síntese, trata-se aqui de crianças nascidas de relações amorosas diversas – oriundas de uma extensa multiplicidade de contatos fortuitos, por vezes perigosos, proibidos, clandestinos ou tidos como imorais, ou de relações permanentes abençoadas pela igreja e amparadas pela lei –, que resultam ser legítimas, bastardas ou ilegítimas, inscritas na condição fundamental de livres ou escravos, brancos ou mestiços, ricos ou pobres, todas elas, entretanto, assemelhadas entre si por terem sido enjeitados ou expostos (NASCIMENTO, 2008, p. 41).

Segundo Marcilio (1998), os brancos europeus introduziram nas Américas a prática do abandono dos filhos, pois, até a colonização, os índios não possuíam tal comportamento. Porém, posteriormente, o exemplo foi seguido pelos indígenas, depois africanos e os mestiços, devido à situação de miséria, exploração e marginalização a que eram submetidos nesse período.

Resumindo, diversos motivos levaram tal prática a ser aceita durante décadas, tais como: a honra da mulher que foi iludida por paixões infames; a incerteza da fidelidade da esposa; a limitação do número de membros de uma família, principalmente as ricas, na divisão da herança; a impossibilidade física – morte ou doença – das mães de criarem seus filhos; a má formação da criança; a falta de recursos materiais para criar o filho. Vale destacar que, desde a sua origem até a idade média, a pobreza extrema foi aceita como a principal justificativa para o abandono dos filhos, de tal forma que a Igreja valorizava a caridade e o assistencialismo como meio de obter a salvação. Essas circunstâncias repercutiram na necessidade de existir uma política de assistência à criança desamparada.

No Brasil, a proteção à criança abandonada teve início na época da colonização, com a fundação das Santas Casas de Misericórdia. Ao adotarem da Europa Ocidental a prática de abandono de crianças, os portugueses buscaram também de lá (Itália e França) os modelos aperfeiçoados, desde os tempos medievais, para a assistência e proteção à infância desvalida. Com isso, foi previsto nas três ordenações do Reino a obrigação da câmara municipal – única oficialmente responsável – de garantir a sobrevivência e encontrar meios de prover a assistência às crianças abandonadas pelos seus pais ou parentes.

Marcilio (1998) explicita que, nesse período, a assistência dava-se de três maneiras. A primeira ocorreu por meio de convênios estabelecidos entre as Câmaras Municipais e as confrarias das Santas Casas de Misericórdias, de tal forma que estas passassem a responsabilizar-se pelo cuidado das crianças com auxílio financeiro da Câmara. O outro sistema de proteção formal foi a Roda dos Expostos e o Recolhimento para as Meninas Pobres. O terceiro sistema, mais amplo e abrangente de todos, consistia na criação dos expostos em casas de família; modelo informal, mas que recebeu o apoio da Igreja por ser uma prática caritativa, que garantia a salvação das almas dos benevolentes. Além de ser um bom negócio dentro de uma sociedade escravista, um exposto poderia significar mão-de-obra barata. Aceitar crianças expostas nas portas de casa ou buscá-las nas casas de rodas, ainda significava receber auxílio financeiro da câmara local ou da roda dos expostos: “O criador ou a ama-de-leite teriam mão-de-obra suplementar, e gratuita, mais eficiente do que a do escravo, porque livre e ligada a laços de fidelidade, de afeição e de reconhecimento” (MARCILIO, 1998, p. 137).

Por outro lado, esses expostos tinham mais chance de sobrevivência e de ter um casamento do que os criados em instituições. Isso não quer dizer que eram mais bem tratados, pois houve registros de casos de maus-tratos e violência na educação dos órfãos e expostos nas casas de família. Aqui cabe uma ressalva: no final do século XVIII, muitas das crianças que foram recolhidas para serem criadas em casas de famílias voltaram a ser abandonadas nas ruas, passando a perambular de porta em porta até que uma alma mais cristã as acolhessem novamente (cf. NASCIMENTO, 2008, p. 59).

Destarte, a assistência social aos enjeitados e expostos não foi priorizada, posto que o Estado organizava-se para atender aos interesses das classes privilegiadas. As câmaras municipais eram, muitas vezes, omissas e não exerciam seu papel, levando os expostos a contar com a caridade daqueles que temiam ao divino e buscavam a salvação. No entanto, tais

peessoas não possuíam a pretensão de mudanças sociais; com atitudes imediatistas, procuravam “minorar o sofrimento dos mais desvalidos, por meio de esmolas ou das boas ações – coletivas ou individuais. (...) Ideologicamente, procura-se manter a situação e preservar a ordem, propagando-se comportamentos conformistas” (MARCILIO, 1998, p. 134).

De um modo geral, em grande parte das províncias, a responsabilidade dos expostos ficou a cargo das Misericórdias locais, de tal forma que as câmaras foram liberadas dessa obrigação. Em decorrência disso, o Estado criou as chamadas Casas das Rodas dos Expostos, onde os bebês eram abandonados por suas mães. Logo que enjeitados, as amas-de-leite os recolhiam e, depois de submetidos a alguns exames, eram batizados e permaneciam sendo cuidados e recebendo alimentação. Esses locais eram basicamente urbanos, administrados pelas Misericórdias e destinavam-se ao recolhimento dos bebês abandonados, no intuito de impedir o “infanticídio e o aborto”. Porém, na maioria das vezes, essas casas eram insalubres e muitos bebês morriam no primeiro ano de vida.

As Rodas foram estabelecidas com o objetivo de evitar o abandono desumano dos recém-nascidos que, ao anoitecer, eram expostos nas ruas e em monturos de lixos, devorados por cães e outros animais:

Para além da imagem ‘selvagem’, eliminava-se da paisagem urbana o corpo devorado e a “prática de expor o infanticídio”, dava-se visibilidade à criança na roda preservada em sua integridade física e não mais nas portas e calçadas lançados à própria sorte, garantia-se o anonimato dos genitores em troca do fim do enjeitamento “desumano”, não se questionava a prática de expor, mas investia-se no abandono civilizado e desestimulava-se o infanticídio. Menos do que garantir a vida dos pequenos preserva-se a cidade da imagem da “barbárie” dos corpos humanos devorados como alimentos de animais, que eram, como os porcos, posteriormente devorados pelos próprios homens, numa cadeia alimentar mórbida e degradante (NASCIMENTO, 2008, p. 126).

É de realçar ainda que o problema identificado pela Igreja nesses casos não era a morte dos recém-nascidos, mas o morrer sem batismo, pois existia a crença de que esses bebês se tornariam “anjinhos” após a sua morte (*Ibid.*, p. 123).

Nesse contexto, as rodas funcionavam, de fato, como mantenedora da ordem social, tal como sustentavam alguns defensores de sua existência. Além de salvar a alma dos pequeninos inocentes condenados à morte sem o batismo, ainda preservava os bons costumes ao evitar o escândalo dos amores pecaminosos e ao manter a salvo o segredo de muitas famílias, preservando-lhes a dignidade.

A esse respeito, Jacques Donzelot (1986, p. 30) comenta que as Rodas dos Expostos foram um dispositivo técnico engenhoso, estabelecido diante da preocupação de unir o respeito à vida e o respeito à honra, com o objetivo de “romper, sem alarde e sem escândalo, o vínculo de origem desses produtos de alianças não desejáveis, depurar as relações sociais das progenitoras não conforme à lei familiar, às suas ambições, à sua reputação”.

Conforme dito anteriormente, vários expostos eram entregues às amas-de-leite, que recebiam do município uma determinada quantia para cuidar dos mesmos até completarem três anos de vida. Após essa idade, voltavam para a Casa dos Expostos e permaneciam até os sete anos, quando se iniciava o processo de escolarização. Depois deste período, o município procurava meios de recolocá-los em casas de famílias: alguns ficavam com as próprias amas-de-leite que, eventualmente, eram pagas pelo Estado para cuidar dessas crianças, que, depois, eram entregues ao Juiz de Órfãos.

Com efeito, a vida reservava-lhes poucas oportunidades de sobrevivência ou ascensão social. Para muitas crianças restavam somente a rua, o abandono ou a morte. Os relatos indicam uma grande quantidade de expostos encontrados posteriormente nas ruas pedindo esmolas ou na vadiagem na praça principal. Os negros e os mulatos, muitas vezes, eram transformados em escravos ou aprendiam algum ofício para servirem ao país, como marinheiros ou soldados. Nesses casos, ironicamente, perdiam a identidade de expostos e enjeitados, ao tornarem-se “filhos da pátria”: a essas crianças pobres, expostas e órfãs, o país

oferecia a alternativa de morrer pela pátria. Fazendo referência a Venâncio³ (1999), Nascimento (2008) enfatiza que “os garotos mantidos pelo poder público teriam a pátria como pai e mãe, os demais combatentes como irmão; eles formariam os então denominados ‘batalhão da esperança’, e supostamente dedicaria à nação todo amor, fidelidade e lealdade que os demais costumavam consagrar aos familiares” (VÊNANCIO, 1999 *apud* NASCIMENTO, 2008, p. 250).

Já as meninas, recebiam uma educação voltada para as prendas domésticas e, mais tarde, eram entregues aos seus parentes ou encaminhadas às casas de famílias, às Casas de Recolhimento ou internatos, dos quais só poderiam sair para casar-se, prestar serviços gratuitos nas residências, fábricas e oficinas ou trabalhar em escolas públicas como professoras.

A situação social da criança começa a modificar-se em meados do século XVIII, quando o governo passa a preocupar-se com a educação infantil. Deve-se lembrar que em 1871 foi assinada a Lei do Ventre Livre. Com a Proclamação da República em 1889, surge a necessidade de uma nova ordem burguesa no Brasil. O projeto republicano, inspirado no positivismo, ficou responsável pelo planejamento de uma organização social, em que a nova família baseava-se no modelo burguês moderno – família nuclear. Com as mudanças sócio-econômicas, com as revoluções políticas, culturais e industriais, o homem ganha um lugar central e a família passa a ser vista como fundamental (cf. NEDER, 2002).

O século XIX é marcado pelos saberes das ciências jurídicas institucionais e da medicina higienista, se caracterizando pela preocupação com a urbanização e modernização dos costumes sociais, o cuidado da educação dos filhos, a ordem e a saúde da família. Isso acarretou mudanças na estrutura geral da sociedade brasileira, repercutindo em novas transformações no núcleo familiar.

³ VENÂNCIO, Renato Pinto. “Aprendizes de Guerra”. In: DEL PRIORE, Mary (org.) **História das Crianças no Brasil**. São Paulo: Context, 1999.

Nesse período, o Brasil foi influenciado pelas idéias vindas de outros países da Europa, em especial da França, em que o Estado passou a intervir, por meio do conhecimento da medicina, nos relacionamentos familiares, como um modelador de suas condutas e diretrizes. De acordo com Donzelot (1986), se as relações entre Estado e família visam à felicidade e tranqüilidade da nação, a solução encontrada foi a criação de instituições que definissem modelos racionais de condutas e de controle social. Como a preocupação do governo era o desperdício das forças vivas, as pessoas que se encontravam na vadiagem, prostituição, as moças que não se casavam e não serviam como mão-de-obra nas fábricas e, principalmente, as crianças abandonadas que morriam antes de serem úteis ao país, representavam o desperdício de uma “economia social”.

Por meio de uma ordem idealizada e da domesticação dos corpos, as pessoas deveriam se enquadrar nessa nova ordem social, sendo necessário todas as estratégias e esforços a favor da Pátria, que precisava ser protegida dos maus costumes e da depravação dos “bárbaros”, que tomavam as ruas das cidades, ameaçando sua sobrevivência.

Em meados do século XIX, ocorreram grandes mudanças no contexto histórico do Brasil, que influenciaram no cuidado das crianças abandonadas, dando início a uma nova fase da assistência a infância, pois, até então, as crianças não recebiam nenhuma instrução sistemática. Mais uma vez, coube às instituições não governamentais, como confrarias, irmandades e Santas Casas de Misericórdia, o cuidado dessas crianças. (cf. MARCILIO, 1998).

Desse modo, no final do século XIX, as Rodas dos Expostos também sofreram grandes transformações, pois:

foram atacados dois setores que eram os sustentáculos do sistema de rodas. Em primeiro lugar, o sistema de amas mercenárias – acusado de ser a principal causa da alta mortalidade infantil dos expostos – foi sendo abolido. Em segundo lugar – e vencendo sérias resistências – adotou-se nas Casas dos expostos o sistema de escritórios de admissão aberta (que permitia conhecer os pais, ou pelo menos a mãe, da criança). A medicina filantrópica travou, incansavelmente, essas duas batalhas – e saiu vitoriosa em ambas, no início do século XX. A partir dessas mudanças, embora

continuassem existindo, as Rodas dos Expostos perderam sua razão de ser, o que acabou determinando a queda do número de exposições (MARCILIO, 1998, p. 162).

Outras mudanças a destacar-se são: a abolição da escravatura, a queda da Monarquia Portuguesa, a ruptura entre a Igreja e o Estado e a Legislação da Criança. A sociedade brasileira rompe com a lógica oligárquica, assumindo a ordem social burguesa com uma economia industrial capitalista. Isso provoca um aumento populacional nos centros urbanos, com a emergência da industrialização e a formação do exército de mão-de-obra.

Este cenário provoca a formação de aglomerados próximos às indústrias, em sua maioria, constituídos por operários e desempregados vivendo em condições precárias. Com o processo de especialização da mão-de-obra, da tecnologia e do progresso, ocorreu o desencadeamento e o acirramento da questão social e os desdobramentos de suas mazelas, dentre elas: o aumento da pobreza e do número de desempregados, a violência urbana, crescente número de menores abandonados e delinquentes.

Nos anos 1920, o Estado configura-se como responsável legal pela tutela da criança órfã e abandonada até os 18 anos, visando protegê-la, com a tônica de oferecer à criança uma oportunidade para trabalhar. Passa a utilizar o termo “menor” para a infância pobre, época da formação de quadrilhas nos grandes centros. De acordo com Rizzini (1993), em 1923 foi criado o Juizado de Menor, como resultado de novos ideais de proteção e assistência a infância, estabelecendo um novo modelo de relação das práticas jurídicas dirigida ao “menor”. O saber científico adentra o cenário, já que a concepção moral não era mais suficiente para a compreensão da criança abandonada e da crescente delinquência.

Muitos desses delinquentes eram os expostos, de tal forma que, no começo do século XX, se inicia no Brasil um debate a respeito da moralidade das Rodas e a defesa de sua extinção. Tal debate ainda justificava-se devido ao grande número de mortalidade infantil, além da comprovação de diversas formas de abusos sofridos pelas crianças nesses locais. Nos

anos 20, as manifestações ganham força por meio de campanhas médicas e juristas. Em 1927, com a criação do primeiro Código de Menores no Brasil, tem início a extinção das Rodas dos Expostos, que já se tornara uma questão humanitária e científica.

Pela primeira vez no Brasil punha-se em discussão o ato de abandonar uma criança. Segundo Marcilio (1998, p. 200), muitos médicos demonstraram que a roda não trazia benefício algum para ninguém: nem para as crianças, nem para suas mães, famílias ou sociedade. Nesse período, avança a concepção de que a família, ou pelo menos a mãe, é fundamental para o desenvolvimento físico, psicológico, social e afetivo da criança. Com isso, debate-se a importância de se criar serviços de proteção à mãe, para que ela não abandone o filho ao nascer.

Destaca-se que o Código de Menores no Brasil foi uma legislação direcionada somente para crianças e adolescentes abandonados e delinquentes, ou seja, os menores em “situação irregular”. Considerado como o primeiro sistema público de assistência às crianças e adolescentes, com a perspectiva de controle social da pobreza, visava à proteção e vigilância, pois o “menor” era considerado um perigo para a sociedade. Diante desse contexto, surge uma dicotomia na concepção de situação irregular em relação à infância, que influenciava diretamente o tratamento destinado a criança e ao “menor” (cf. RIZZINI, 1993).

Para Rizzini (1993), a distinção entre os termos “criança” e “menor” estava relacionada diretamente a sua origem social e determinava o tipo de atendimento e diagnóstico proferido pela equipe técnica do Juizado de Menor. Os filhos de famílias consideradas estruturadas eram nomeados como crianças “normais”. Se esses cometessem algum tipo de irregularidade, eram vistos como crianças e adolescentes em desenvolvimento que, devido a essa fase, apresentavam algum distúrbio. Já as crianças provenientes de famílias “desorganizadas” eram classificadas como “menor” e categorizadas como carentes econômicos, abandonadas, delinquentes e inadaptadas, sendo o Juiz o detentor de seu destino.

Com a finalidade de subsidiar as decisões do judiciário no destino dos menores, na década de 30, foi criado o Laboratório de Biologia Infantil pelo Juiz de Menores. Nesse sistema, o “menor” era estudado e submetido a exames pedagógicos, médico e psicológico, enquadrado por características morais, físicas, sociais, afetivas e intelectuais e situado em relação às categorias: abandonados, delinquentes, vadios ou pobres. Dessa forma, após diagnosticada uma personalidade normal ou patológica, os menores passavam pelo Juizado, que reiterava a cientificidade do caráter atribuído aos mesmos, e decidia o tratamento, realizando os encaminhamentos para as devidas instituições, de acordo com a sentença judicial. Somente no final da década de 30, as crianças começaram a receber ensino profissional

De acordo com Sabóia Lima⁴ (1939), citado por Rizzini (1993), os laboratórios aplicavam os exames físicos, mental e social com o objetivo de investigar “as causas que levam crianças ao vício e ao crime, apurando a influência do meio e das taras da hereditariedade” (LIMA, 1939 *apud* RIZZINI, 1993, p. 86).

Observa-se que a utilização de técnicas psiquiátricas e psicológicas respaldadas no saber médico foram fontes de discriminação e exclusão. Investigar as causas da delinquência e do abandono, explicando a conduta e o comportamento desviante do “menor” por meio desses aspectos, foi um mecanismo de retirar do convívio com a sociedade aqueles que foram considerados mentalmente perturbados, uma vez que, na maioria dos casos, as classificações do “menor” por tipo de problemática, sempre tiveram como resultados algum tipo de anomalia mental ou afetiva.

Nesse sentido, segundo Rizzini, essas ciências exerceram um papel importante na tentativa de classificar e interpretar o comportamento delincente. Ao citar o Comissário de

⁴ LIMA, Sabóia. **A Infância Desamparada.** (Relatório) Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1939.

Menores, Louzada⁵ (1940) relata que, para ele, a crise de puberdade é o fator que determina o maior número de delinqüente e que “as características da adolescência, como a ‘efervescência emotiva’ e a ‘instabilidade psicofisiológica’ seriam causas determinantes da criminalidade” (LOUZADA, 1940 *apud* RIZZINI 1993, p.90).

Para esses adolescentes “antissociais” foi proposto um tratamento reformador, isto é, para os curáveis, como forma de readaptação, de reeducação, respeitando a sua personalidade em formação, com a justificativa de que a solução do problema seria o perfeito conhecimento do menor, visto como “produto de pais irresponsáveis ou da orfandade”. Com isso, ele deveria sair do meio prejudicial, sendo a internação em escolas educacionais a solução encontrada: locais onde os internos receberiam a correção de seus defeitos de sociabilidade, prescritos pelo Código do Menor (FERREIRA, 2001, p. 96).

Em 1941, foi criado o SAM – Serviço de Assistência ao Menor – de concepção correcional e repressiva, que faria o estudo e o tratamento dos menores nas chamadas “escolas modelares” que, além da perspectiva corretiva, intencionava a Assistência do Menor como uma forma de controle social. Essa experiência também fracassou, já que o aumento crescente e significativo da delinqüência foi motivo de questionamento a respeito do tratamento que essas crianças e adolescentes recebiam, ao serem confinadas e excluídas do contexto marginalizador.

A preocupação com a criança ganha dimensão internacional quando, em 1948, é constituída a UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância. Assim como na questão da abolição da escravatura, fomos a última nação do mundo a extinguir a Roda dos Expostos, na década de 50.

Em 1964, cria-se a FUNABEM – Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor – para possibilitar uma coordenação central e uma fiscalização sobre as entidades responsáveis pelo

⁵ LOUZADA, Affonso. **O Problema da Criança – A Ação Social do Juízo de Menores**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1940.

cuidado dessas crianças e adolescentes, além de “formular e implementar a Política Nacional do Bem-Estar do Menor – PNBEM” (FERREIRA, 2001, p. 96).

Por isso, apenas nesse momento o Estado brasileiro tornou-se o grande interventor e responsável pela infância pobre e desvalida. Devido às pressões vindas da presença ativa das organizações não-governamentais nacionais e internacionais e da Declaração Universal dos Direitos das Crianças, a proteção e o bem estar da criança são concebidos como direito e dever do Estado.

Nesse período, surgem as FEBEM's – Fundações Estaduais do Bem-Estar do Menor –, instituições totais de internato, para abrigo da infância desamparada e para aqueles com desvios de conduta, de responsabilidade dos governos estaduais, mas supervisionadas pela FUNABEM. O regime de atendimento não se diferenciava muito do anterior: possuíam muros altos e todas as relações sociais dos “menores” se davam no interior das mesmas. As FEBEM's eram caracterizadas por pavilhões divididos em duas alas, uma para menores delinquentes, e a outra para os abandonados e carentes. Em muitos casos, os dirigentes separavam os "menores" por faixa etária. Na maioria das vezes, afastavam irmãos, o que significava a perda de vínculo social/familiar com pais e/ou responsáveis. Segundo Ferreira (2001), a estrutura dessas unidades escolares era quase sempre em meio rural, possuía uma escola formal e profissionalizante, pequenos hospitais ou ambulatórios, esporte, lazer e cultura.

A partir dos anos 80, tornou-se visível o problema da quantidade de adolescentes nas ruas, ganhando a atenção dos políticos, pedagogos, assistentes sociais e psicólogos. De acordo com Rizzini (2003, p. 19), foi “nos primeiros anos da década de 80, que pesquisadores começaram a focar a real situação em que se encontravam as crianças e adolescentes das classes populares. Neste contexto que os meninos de rua ganharam visibilidade, sendo então retratados como ‘geração de rua’”.

Muitas foram as pesquisas acerca dessa questão, apontando que os possíveis motivos desse fenômeno não poderiam ser explicados isoladamente do contexto mundial. Conseqüentemente, a ida de crianças e jovens para as ruas, nos pontos mais movimentados das cidades, justificava-se pelo fato de ali conseguirem dinheiro para suas famílias, sendo esta uma estratégia de sobrevivência dos grupos mais vulneráveis: “Participação que se tornou indispensável para o sustento de muitas famílias que se viram relegadas ao patamar de miserabilidade e indigência” (PILOTTI e RIZZINI, 1993, p. 53). Além das pressões econômicas nas famílias pobres, os conflitos familiares e a violência são indicados como um condutor da saída das crianças para as ruas.

Foi, portanto, devido ao aumento da desigualdade social e da pobreza no país, que se agravou a quantidade de crianças e adolescentes nos grandes centros urbanos, o que se tornou uma ameaça para a sociedade. Como forma de combater as mazelas sociais e auxiliar as crianças e adolescentes que habitam as ruas, surgem novas instituições e ONGs (Organizações Não Governamentais) de auxílio a esses meninos e meninas e que visam a tirá-los das ruas.

Segundo Costa (1994), no decorrer dos anos 80, o Brasil foi submetido a um conjunto de transformações referentes ao atendimento, à promoção e à defesa dos direitos da infância e da juventude, já que, cada vez mais, tornavam-se freqüentes as críticas contra o Código de Menores que mantinha o termo “menor” para a criança e adolescente em “situação irregular”. Essa irregularidade era justificada pela pobreza de suas famílias e pela ausência de políticas públicas.

Havia também críticas contra as práticas institucionais coordenadas e operadas pela PNBEM, pois os meios de comunicação denunciavam as rebeliões e as diferentes formas de violência intrínsecas ao sistema menorista:

evoluindo no sentido de uma Instituição completa, a FEBEM reproduziu ao longo de quase duas décadas toda uma estrutura de controle social das crianças e adolescentes em detrimento de sua assistência. Tornar-se mais “completa” pode ser traduzida como cada vez mais fechada e segregativa, perdendo seu objetivo básico de

socialização das crianças e adolescentes que se encontravam sob sua responsabilidade (FERREIRA, 2001, p. 97).

Nesse contexto, a FEBEM de Minas Gerais inicia a discussão a respeito da condução e do tratamento recebido por seus internos, dentro de uma vertente de controle e discriminação social, cujo conjunto de modalidades de atendimento poderia ser resumido, como descreve Costa⁶ (1985), apresentado por Ferreira (2001), pelas seguintes operações básicas: apreensão, triagem, rotulação e confinamento de crianças e jovens das regiões metropolitanas no interior do Estado.

Essa discussão resultou no movimento de transição entre o “desintermanento” e uma nova proposta de intervenção de “programas em meio aberto”, como condição de garantir ao “menor em situação irregular” acesso aos bens e serviços. Ferreira (2001, p. 98) explica que, dentro do plano de estratégia de transição, os técnicos sustentaram a proposta de uma “articulação política junto às autoridades e forças comunitárias na perspectiva de que, contando com o apoio técnico e financeiro da FEBEM, criassem e reforçassem as tendências de municipalização e comunitarização da Assistência do Menor”.

Dentro dessa proposta, a FEBEM/MG estabeleceu convênios com entidades filantrópicas e privadas, com o intuito de diagnosticar qual era a realidade dos meninos e meninas que moravam nas ruas e não aderiam ao programas, os então chamados “irresidentes”, chamados hoje de “meninos de rua” (cf. FERREIRA, 2001).

De acordo com Pilotti e Rizzini (1993), essa situação coloca o Brasil no cenário internacional como um caso paradigmático: por um lado, é palco de grandes atrocidades e violência contra a infância, atingindo os limites de extermínios de suas crianças; por outro, tornou-se um expressivo exemplo de mobilização e articulação da sociedade civil a favor da criança pobre e desprotegida.

⁶ COSTA, Antônio Carlos Gomes. **Plano de Transição Política da FEBEM**. Belo Horizonte: Inédito, 1985.

Essa conjuntura culminou na falência da Política Nacional do Bem Estar do Menor – PNBEM. Conseqüentemente, a eliminação do Código de Menores trouxe para o Brasil um novo cenário para as crianças e adolescentes: independente da situação econômica e classe social em que vivem, passaram a ser concebidos como sujeitos de direitos. Com a promulgação da nova Constituição Federal em 1988 e do Estatuto da Criança e do Adolescente, formalmente inaugurou-se no país o Estado de direito que introduziu o paradigma da “proteção integral” para a infância e adolescência, fruto do movimento de redemocratização do país, marcando o período da desinstitucionalização.

Com a implantação do ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente – em 1990, tem-se a primeira lei brasileira a estabelecer mudanças jurídicas descontínuas, por meio de uma proposta de trabalho sócio-educativo baseada na noção de cidadania. Dentro de uma nova concepção de proteção integral da criança e do adolescente, o ECA tem como objetivo modificar a política do menor, de tal forma que os direitos da criança e do adolescente possam ser observados, sendo de responsabilidade do Estado, da sociedade e da família, a prioridade do atendimento às necessidades básicas da criança e do adolescente e a garantia de seus direitos.

Para reforçar os preceitos do ECA e garantir políticas públicas sob o paradigma dos direitos, em 1993 foram instituídas a Lei Orgânica da Assistência Social – LOAS – e o Sistema Único de Assistência Social – SUAS/2004 –, que propõem a descentralização das ações, focando a matricialidade familiar.

No entanto, a assistência sempre se estruturou por uma vertente adaptativa repressiva. Nos dizeres de Ferreira (2001), para essas crianças e adolescentes, a ordem sempre era institucionalização, segregação, exclusão, veladas pelo nome “ressocialização”, “reinserção social”, o que corresponde a normatizar, adestrar. Atualmente, a maioria dos Programas de Assistência destinados a crianças e adolescentes são “Programas em meio aberto”, seguindo o

que prescreve o ECA. Temos como exemplo: Casas Abertas, Casas de apoio, Casas de passagens, Albergues, Casas lares e Repúblicas.

De acordo com Ferreira, a presença desses equipamentos de atendimento permitiu que muitas questões envolvendo crianças e adolescentes em situação de rua fossem tratadas e superadas, atingindo sucessos em muitos casos. Todavia, ainda existem muitos que não aderem aos programas propostos e continuam nas ruas. Um dos motivos encontrados para a dificuldade que os adolescentes encontram para sair das ruas é o retorno para suas famílias. Com isso, enfatiza-se a importância de considerarmos a família e as implicações políticas em seu contexto e desenvolvimento, como pano de fundo da realidade desse fenômeno que se agrava, de maneira que esse ponto ainda será trabalhado com mais detalhes no próximo item.

Muitas foram as conquistas garantidas nas últimas décadas, mas são grandes os desafios, já que, após o Estatuto da Criança e do Adolescente ter atingido sua maioridade, ainda encontramos, hoje, crianças e adolescentes em situações de abandono e carência, negligenciados, trabalhando, explorados sexualmente, negociados no mercado de prostituição infantil, enfim, na rua.

Desse modo, observamos que as questões que dizem respeito aos meninos e meninas pobres nem sempre tiveram a atenção e o cuidado necessários. Assim sendo, pode-se dizer que, mesmo diante dos avanços das leis sobre as crianças e os adolescentes, assegurados por meio das legislações nacionais e internacionais, ao permanecerem discursos e ações conservadoras que contradizem com os princípios democráticos legais, percebe-se que a defesa e garantia dos direitos, como preconiza o ECA, não atinge boa parte de seu público.

2 – A História Atual dos Expostos

No Brasil de hoje, as crianças e adolescentes continuam a ser ejetados do meio familiar em decorrência da exposição à situação de risco social, quando violência física e emocional conjuga-se à situação de pobreza e miséria.

A pobreza é caracterizada por Maria Lucia Côrrea (1998) como a falta do necessário para viver e como um gerador de violência física e emocional, motivos pelos quais muitos casais se separam, tornam-se alcoólatras e usuários de drogas. Não conseguindo enfrentar a dificuldade financeira, muitas famílias propagam a violência, sem conseguirem demonstrar amor aos filhos, que vão procurar o que falta em casa nas ruas.

Com efeito, problemas sociais, como a má distribuição de renda, têm afetado o ambiente familiar, na medida em que mulheres e crianças passam a trabalhar fora de casa a fim garantir o sustento da família. Isso resulta em famílias cada vez mais sujeitas às vulnerabilidades, bem como crianças e adolescentes cada vez mais expostos à violência, pobreza e situações complexas de risco pessoal e social.

Durante a pesquisa, a aproximação com os adolescentes em situação de rua permitiu vislumbrar que eles possuem família e uma rede de parentesco. Descobriu-se que, em sua maioria, são provenientes de famílias pobres, que se encontram nas áreas periféricas do centro urbano das cidades que fazem parte da grande região metropolitana, vivendo sem condições de garantir o sustento de seus membros e mantê-los unidos.

Partimos do pressuposto de que a família é fundamental para o desenvolvimento físico-motor e psíquico da criança e do adolescente: é na família que se deveria receber proteção, afeto, alimentação e os cuidados básicos necessários para a sobrevivência e proteção integral de seus membros. Ela é importante para estabelecer a interação do indivíduo com seu meio e, normalmente, funciona como guia social para o homem, garantindo, assim, a

reprodução e a transmissão da ideologia da sociedade, pois, na família, se proliferam os valores e crenças de seus pertencentes, determinando princípios gerais, como as regras, a autoridade e os limites.

Através da família a criança aprende e é inserida no mundo da cultura, introjetando a maneira de viver de sua comunidade. Kaloustian (2002, p.12), diz que “é no espaço familiar que são absorvidos os valores éticos e humanitários, (...) onde se aprofundam os laços de solidariedade”. É também em seu interior que se constroem as marcas entre as gerações e são observados os valores culturais.

Mesmo considerando que o modelo de família vem se modificando na sua forma de estruturação nas últimas décadas, por apresentar uma maneira de vida própria, que é transformada pelos valores e práticas sociais e políticas do seu meio, torna-se fundamental observar que, por mais que mudem as pessoas, os complexos familiares permanecem, e a família é, antes de tudo, estrutura, onde cada membro ocupa um lugar determinado.

Como já exposto, a família, como fenômeno universal, vem modificando-se na sua forma de estruturação por meio de uma produção histórica, que alterna seu lugar social em três grandes períodos: o patriarcal, com uma política de manutenção e transmissão do patrimônio e do poder econômico; o modelo moderno, do final do século XVIII e do decorrer do século XIX, caracterizado por vínculos afetivos e controle social; a família pós-moderna do século XX, que passa para uma nova ordem econômica e social, na qual a ideologia individualista se prolifera.

Vale destacar que, em sua evolução, a função da família decorre das necessidades, concepções e exigências de cada sociedade. Por isso, “a família, ocultar-se em detrimento de um outro, o social, do qual ela é ao mesmo tempo rainha e prisioneira”. (DONZELOT, 1986, p. 13). É nessa perspectiva que a família é a instância que abriga e protege seus membros do

perigo de fora, preservando os bons costumes, a saúde e a felicidade para o progresso do país – sua Pátria.

Durante décadas vem sendo produzidos teorias e saberes em torno da família. Na psicanálise, as contribuições impactantes de Freud acerca do Complexo de Édipo tomam a família como responsável pelo “sintoma neurótico” e pela repressão dos instintos, ou seja, responsável pelos conflitos psíquicos do sujeito. Já Lacan, concebe a família como o local no qual se transmitem os valores e costumes; através dela se produz a identidade social da criança e a transmissão da cultura. Além disso, “a família surge-nos como um grupo natural de indivíduos por uma dupla relação biológica: por um lado a geração, que se dá os componentes do grupo; por outro, as condições do meio que postula o desenvolvimento dos jovens e que mantém o grupo, enquanto os adultos geradores asseguram essa função”. (LACAN, 1981, p. 10).

Em *Nota sobre a Criança* (2003), Lacan critica o fracasso das utopias comunitárias ocorridos na década de 70, que supunham ser possível dispensar a família de seu papel na constituição psíquica do sujeito. Assim, trabalha a função de resíduo que é exercida e mantida pela família conjugal na evolução das sociedades: a existência de algo irreduzível nas posições de pai e de mãe. Podemos dizer, a partir das formulações de Lacan, que a criança precisa ser acolhida no desejo de alguém.

Outra contribuição da psicanálise vem de Winnicott (2005 [1966]), que considera o valor da família no amadurecimento do indivíduo, ressaltando que ela é o primeiro agrupamento da sociedade na qual a criança é inserida, estando mais próximo da unidade da personalidade. Por isso, a família, em condições de força, é o vínculo mais forte com o qual cada pessoa começa sua vida, dentro de espaço e tempo determinados. Dessa maneira, a criança precisa, por parte dos pais, de um ambiente acolhedor e protetor, que garanta o

processo de integração de seu eu unitário, base de uma relação de confiança operativa entre ela e o mundo (WINNICOTT 2005 [1966] p. 118).

Desse modo, portanto, podemos dizer que a família possui especificidades que a difere de qualquer outra instituição, podendo ser este, provavelmente, o ponto de maior convergência entre os psicanalistas: os primeiros vínculos simbólicos e sociais da criança se fazem na família, primeiro lócus em que ela é acolhida. Ocupando um papel imprescindível na constituição do indivíduo, na adolescência continua a ser importante como apoio desse processo.

A adolescência é uma passagem do estado de criança para o estado adulto, na qual o jovem separa-se do corpo e da posição infantis em busca de uma identidade. É um momento em que ocorrem várias transformações físicas, psicológicas, sexuais e sociais, além de conflitos na vida do adolescente. Em contrapartida, também é uma época de originalidade e da exigência de uma norma justa e flexível.

É considerado adolescente pelo Estatuto o indivíduo entre 12 e 18 anos incompletos, sendo concebido como um sujeito de direitos, cabendo ao Estado, a Sociedade e a Família garantirem o seu desenvolvimento integral e “velar pela sua dignidade, pondo-o a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor” (Art. 18 do ECA, p. 12).

A adolescência é uma fase marcada por diversos estereótipos, dentre os quais se destacam as rebeldias, a instabilidade afetiva, a crise de identidade, a tendência à formação de grupos e as contradições. Os jovens são mais vulneráveis ao uso de drogas, principalmente aqueles que vivem em ambientes nos quais os pais estão ausentes e/ou fazem uso de substâncias psicoativas.

Winnicott foi um teórico psicanalítico que apresentou uma interessante leitura do estágio da adolescência. Por meio de seu estudo sobre a natureza humana esclarece que, na

adolescência, os estágios primitivos são revividos. Isto é, se o começo foi bom, ainda com os problemas inerentes a esta etapa, o indivíduo tende a continuar seu processo de amadurecimento, momento em que o ambiente facilitador continua a desempenhar um papel importante. Ademais, é muito arriscado e difícil delimitar o que vem a ser um comportamento normal e um patológico na adolescência, uma vez que o conceito de adolescência também é construído historicamente, influenciado por mudanças socioculturais, econômicas e políticas (cf. WINNICOTT, 2005 [1968]).

Outras importantes contribuições a esse respeito vêm de Arminda Aberastury e Mauricio Knobel (1981) ao assegurarem que o adolescente em seu pensamento atravessa três lutos: 1) o luto pelo corpo infantil; 2) o luto pela intensidade e o papel infantil; 3) o luto pelos pais da infância. Essas experiências, agregadas à confusão sexual e a noção de tempo, caracterizam o pensamento do adolescente. Desse modo, o período de adolescência é contraditório em relação ao que vem a ser estabelecido como uma síndrome, pois, para os autores, o que poderia ser considerado patológico em outros estágios, na adolescência é normal.

Nesse sentido, o ambiente familiar deve ser firme e regido por uma atmosfera de confiança e compreensão para proporcionar o contínuo desenvolvimento da personalidade do adolescente que, nesse processo, busca ser ele mesmo e se preparar para a vida adulta. No entanto, quando o referencial familiar encontra-se vulnerável, esta crise de identidade apresenta-se ainda mais fragilizada. Somados aos conflitos de ordem psicossociais, tudo isso se torna mais adverso sem o apoio necessário da família.

Mas, afinal, como as famílias pobres, desprovidas de condições, podem garantir o “mínimo” para os seus filhos e membros? Nesse ponto, faz-se necessário esclarecer que, quando nos referimos às questões familiares, não é com o objetivo de responsabilizar a família pela situação na qual a criança e o adolescente se encontram. Temos, todavia, o intuito

de demonstrar que tanto a família quanto a criança e o adolescente em situação de rua são vítimas de um sistema político de desigualdade social, sendo-lhes negado o direito de viverem como cidadãos. Ao serem desprovidos de oportunidades e condições dignas, os pais repetem o ciclo com os próprios filhos, não lhes garantindo o acesso aos direitos humanos: saúde, educação, dentre outros. Conseqüentemente, a família vivencia momentos de tensão quanto à impossibilidade de responder adequadamente aos seus filhos. Ela encontra-se numa situação delicada, pois essas circunstâncias favorecem aos adolescentes o deslocamento da dependência dos pais para as ruas.

É nesse contexto de pobreza ou de extrema pobreza que a rua passa a ser vista como alternativa de sobrevivência para esses adolescentes, que são impulsionados a acreditar e a buscar soluções financeiras nas ruas, isto é, saem de casa como tentativa de prover condições de sustento próprio e para suas famílias, como também o escape de uma situação insuportável.

Quando vão para as ruas, os adolescentes rompem parcial ou totalmente com os laços familiares, visto que esse processo de separação ocorre gradualmente até a perda completa. Fato é que, durante a pesquisa, identificamos tanto adolescentes que possuem contato, mesmo que pouco, com suas famílias – como aqueles que aparecem às vezes para visitar a mãe –, quanto àqueles que perderam completamente o vínculo familiar.

A permanência na rua acontece devido ao fato dos vínculos familiares encontrarem-se fragilizados e, por conseguinte, o contato entre seus membros tornar-se cada vez menos freqüente. Nesses casos, os elos familiares não são suficientes para manter os adolescentes em casa, visto que grande parte dos pais, principalmente as mães, não possuem recursos financeiros e nem estrutura psicológica para assegurarem a permanência de seus filhos em casa.

Desse modo, procura-se nas ruas uma saída para poderem existir: um pedido agonizante de ajuda. Esse processo os leva a evadirem das escolas e do convívio do lar e a

entrarem no mundo adulto, sendo inseridos no sistema de geração de renda, aceito ou não socialmente, como, por exemplo, o tráfico de drogas, os pequenos furtos, além da mendicância.

Nesse cenário, o direito⁷ de viver a infância e adolescência de forma saudável e protegida pelo Estado, Sociedade e Família não é assegurado, pois os jovens sofrem um processo de degradação pessoal e social, sendo expostos às exigências do mundo adulto de forma precoce, porém, sem terem como fazer frente a essas exigências pela sua imaturidade. Em decorrência dessa situação, crianças e adolescentes continuam a ser expostos e abandonados nas ruas das grandes cidades.

Com efeito, localizamos no “jogo” da produção social muitas crianças e adolescentes morando nas ruas, proliferando como “resíduos sociais” do sistema capitalista. De acordo com o sociólogo José de Souza Martins (2003), a sociedade moderna estaria criando uma grande massa de população sobrando, residual, que tem pouca chance de ser, de fato, reincluída nos padrões atuais do desenvolvimento econômico, uma vez que se encontra à margem, separada por categorias sociais rígidas, que oferecem poucas alternativas de saída.

Esses adolescentes, violentados em seus direitos pela segregação, são condenados a viverem nas beiradas dos centros urbanos e nas vias públicas: marquises, praças, beira de bares, lugares de trânsito, pontos de ônibus. Nesse contexto, as ruas passam a se constituir como um depósito dos expostos e dos ejetados. Depósito este antes feito na Roda dos Expostos, agora substituído pela borda da rua: na Rua dos Expostos, onde seus personagens estão, novamente, expostos à sua sorte, às diversas formas de violência – sexual e psicológica

⁷ O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA – garante a proteção integral da criança e do adolescente no artigo 4º, que diz: - É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. É interessante notar que como garantia de prioridade o ECA assegura: a) a primazia de receber proteção e socorro em quaisquer circunstâncias; b) precedência do atendimento nos serviços públicos ou de relevância pública; c) preferência na formulação e na execução das políticas sociais públicas e d) destinação privilegiada de recursos públicos nas áreas relacionadas com a proteção à infância e à juventude.

–, a riscos sociais e pessoais que fazem parte desse espaço, a situações que repercutem em seu desenvolvimento físico, afetivo e emocional.

Deve-se enfatizar que, quando surgem rupturas bruscas no convívio familiar que detêm os processos de constituição e simbolizações, o desenvolvimento psíquico se vê afetado. Por essa razão, consideramos interessante, antes de prosseguirmos, aprofundar mais um pouco a respeito do processo de separação vivenciado na adolescência.

Freud (2006 [1908]) diz que “ultrapassar a autoridade dos pais”, ou seja, se separar dos pais da infância na adolescência, é um dos mais necessários e dolorosos processos do desenvolvimento humano, de modo que faz-se necessário, então, o investimento e amor dos pais durante essa travessia.

Para Winnicott (2005 [1961]), na longa jornada de separar-se dos pais para estabelecer-se como indivíduo, é comum verificar no comportamento do adolescente necessidades que incluem a dependência em direção a independência, isto é, movimentos de aproximação e afastamento. Nesse movimento, o adolescente rompe com o círculo de segurança (a família), mas, ao sair desse círculo, torna-se necessário que exista um outro mais amplo para acolhê-lo (a sociedade). Além disso, é preciso que a família se mantenha presente e estável para que o adolescente possa voltar em sua necessidade de dependência.

Tudo isso se refere à necessidade que a criança e o adolescente têm de ampliar seu círculo e contato social. Porém, a diferença baseia-se na possibilidade de, após aventurar-se, poder voltar para casa; apesar da rebeldia inerente de ir embora, essa necessidade de retorno apóia-se na confiabilidade no ambiente, que se conserva durante toda a vida. É por meio dessa experiência que o adolescente tem possibilidade de crescer e de existir, pois é muito difícil para ele elaborar seus conflitos internos, sem a ajuda dos pais: “É fundamental para o ser humano pensar que, por piores que tenha sido as condições, os momentos, as crises, sua família nunca o abandonou” (WINNICOTT, 2005 [1960], p. 130).

Nota-se que a família, nesse processo de idas e vindas, configura a área transicional na vida do adolescente, em que ele pode sair para experimentar sua ilusão de onipotência no mundo descoberto e ainda realizar sua viagem de volta, novamente para o ambiente subjetivo. Se eles não puderem contar com a família, é preciso viabilizar pequenas unidades sociais, responsáveis por conter o processo de crescimento do adolescente.

Ao serem desprovidos da família no desempenho de sua função primária, o que resta para muitos adolescentes é a exposição nas ruas, sendo aí, na borda dos lugares de trabalho, de escolas, de lazer e de residência, o espaço onde estes encontram elementos para construir seus jogos, e até brincar⁸.

É imprescindível que o processo de separação seja elaborado simbolicamente, experiência que exige tempo e um contexto facilitador. Todavia, as crianças e os adolescentes que foram para as ruas, afastando-se de suas famílias, principalmente de suas mães, encontram-se desamparados, como o carretel utilizado pelo neto de Freud na tentativa de elaborar a separação de sua mãe, só que no caso dos “expostos”, sem poder contar com o cordão que os puxe de volta. Dessa maneira, continuam nas ruas expostos, mas não como excluídos sociais, pois essa situação não acontece fora do sistema capitalista, mas dentro de uma realidade problemática que os produziu.

Argumenta Martins (2003) que o conceito de exclusão traz um discurso perigoso, pois rotular os indivíduos de excluídos é aceitar um movimento que os empurra para fora da sociedade, ou seja, para fora de suas melhores, mais justas e corretas relações sociais, privando-os dos direitos que dão sentido as relações sociais. Desse modo, existem vítimas de processos sociais, políticos e econômicos excludentes. Além disso, outra faceta perigosa do conceito de exclusão é o de inclusão, pois leva a uma prática perversa e desumana: “A

⁸ Aspecto que trataremos no quarto capítulo, que se refere à questão do brincar.

sociedade capitalista desenraiza, exclui, para incluir, incluir de outro modo, segundo suas próprias regras, segundo sua própria lógica” (MARTINS, 2003, p. 14).

Portanto, o que se observa são crianças e adolescentes nas ruas, expostos numa situação de abandono, violação e desrespeito, no que tange ao cumprimento dos direitos humanos básicos garantidos. Deve-se fazer cumprir as leis, pois esses são sujeitos de direitos, e não objetos de intervenções de práticas repressivas e assistencialistas, o que implica em tratá-los com base nas Políticas Públicas, como alvo de ações potencializadoras que garantam a cidadania e a dignidade.

3 – A Realidade da Rua

Apesar de não ter sido nossa intenção fazer um levantamento do perfil dos adolescentes em situação de rua, foi possível, por meio dos relatos dos mesmos e da observação de seus comportamentos, elaborar uma síntese das características apresentadas. Síntese esta que contribui para que tenhamos alguma idéia de quem são esses meninos e meninas e para entender questões relativas ao brincar e à relação com a instituição, além de obter informações do dia-a-dia nas ruas.

Nas ruas, os adolescentes reproduzem o cotidiano de suas casas, passando a substituir o espaço doméstico e as relações familiares pelas relações estabelecidas nesse novo cenário. Um exemplo de reprodução das relações familiares é visível em expressões como: “mãe de rua” e “meu irmão” ou “minha irmã”. Nas ruas se mantém o ideal simbólico em torno da família, que passa a ser agora constituída por pessoas que desenvolvem laços afetivos e de solidariedade.

Na passagem da casa para as ruas, crianças e adolescentes têm que encontrar na rua tudo que serve para sobreviver no dia-a-dia. Para isso, utilizam várias estratégias: vigiam e

lavam carros, vendem balas e fazem malabarismo nos semáforos, pedem esmolas, encontram pessoas e comerciantes que, de alguma forma, passam a auxiliá-los e que acabam dificultando a saída das ruas. Outro meio de obter recursos financeiros e acesso aos bens de consumo são as atividades ilícitas: envolvimento com o tráfico de drogas e criminalidade. Reconhece-se que, nas ruas, os ganhos secundários são mais elevados, imediatos e difíceis de serem substituídos.

Graciani (2005) nota que a criança e o adolescente na rua são criações da sociedade, pois a problemática não está no menor que tem de atuar por fora das normas, mas reside na estrutura social, no ordenamento e na dinâmica da sociedade, que o obriga compulsoriamente a esses tipos de conduta, ao negar-lhe as possibilidades normais da vida.

Os jovens vão às instituições buscar roupas e alimentos, pois conhecem seus horários de programações e refeições. Mesmo possuindo contato e conhecimento das instituições e dos programas de assistência, poucos são os que permanecem nesses locais como um meio de ter uma vida melhor. Muitos somente procuram a assistência quando temem serem encaminhados pelo juiz para cumprirem medidas sócio-educativas num sistema de abrigamento ou quando estão jurados de morte.

Os resultados da pesquisa mostraram que o uso de drogas é uma prática constante no cotidiano desses meninos e meninas, atividade que os mata com uma intensidade violenta. Dentre os solventes ou inalantes, utilizados como droga de abuso, a que é largamente usada é a cola de sapateiro, sendo o vício pelo *tinner* e a maconha, adquiridos a partir de um tempo maior nas ruas.

Para a falta de alimentação, de afeto, de assistência médica, de agasalho, de educação e de casa, o abuso de drogas vem a ser a solução, pois enquanto estão sob o efeito das drogas, conseguem fugir da realidade em que vivem e ter um pouco de prazer (UNFDAC, 1990). Neste aspecto, a droga funciona como um tipo de “amortecedor” para o corpo que cai, padece

das brigas, torturas, frio e fome. É o que dá “coragem” para o enfrentamento dos riscos que a rua impõe, e o que também possibilita algumas “viagens”, sonho com um prazer que o corpo desconhece ou já esqueceu (FERREIRA, 2001, p. 47).

O corpo é marcado por tatuagens, sujeiras, sequelas dos tombos da traseira de ônibus e agressões sofridas em casa e nas ruas. É no corpo que se inscreve a história da vida nas ruas. Ferreira (2001) ainda ressalta que o corpo do “menino de rua” é lançado às experiências de sofrimentos, coberto por roupas de marcas, adquiridas através do furto. Ao mesmo tempo, as marcas e cicatrizes indicam um maior tempo de adaptação e conhecimento da rua.

Quando não estão sob o efeito⁹ das drogas, que os deixa agressivos, agitados e ainda sonolentos, os adolescentes na rua estão em constante movimento, andando de um lado para o outro, o que os possibilita a interação com diversas pessoas e lugares, como também o contato com outros adolescentes de outras instituições. Com isso, vão estabelecendo conexões, ganhando aptidões para sobreviver, construindo com astúcia e inteligência um saber e conhecimento de como é viver na rua.

Frequentemente, alteram o lugar de dormir, devido às circunstâncias na rua, tais como: o fator climático, a presença de transeuntes, o constante desentendimento com a vizinhança do local, a vigilância policial e a necessidade de não serem identificados. Com isso, procuram as marquises, viadutos, casarões ou prédios abandonado, praças, portas de hotéis, dentro de caixas de papelão.

Pode-se dizer que os adolescentes possuem uma rede social, já que na rua estabelecem relações sociais com os outros moradores e também com outras pessoas – conhecidas em instituições, viagens, ou locais próximos de permanência – que passam a desempenhar certa relação afetiva.

⁹ Segundo a Secretaria Nacional Antidrogas (2008), a ação dessas drogas diminui a atividade motora, a reatividade à dor e a ansiedade, tendo em comum um efeito eufórico inicial e, posteriormente, um aumento de sonolência, alucinações e confusão mental.

Na rua não se vive só. Elizabeth de Melo Bonfim (1990) diz que a criança ou o adolescente que sai de casa precisa e deseja se agregar a uma turma e, imediatamente, filia-se a um grupo, em que ocorre amizade, proteção e auto-organização. Quanto maior for o tempo na rua, maior o número de amizades. Esses grupos são verdadeiros “ajuntamentos”, chamados por eles de “malocas”, em que o líder mantém o poder e o controle intenso desse grupo. Neste roubam, correm da polícia, divertem-se, namoram e, muitas vezes, criam inimizades, enfim, se socializam.

A esse respeito, Ferreira (2001) afirma que as alianças e parcerias das crianças na rua são mecanismos de relação que estruturam o seu mundo vivido e funcionam como elementos de identificação e organização das representações. No grupo, busca-se um ponto de fuga de algo insuportável vivido em casa e esta relação substitutiva tem como função a proteção e o controle. De acordo com Côrrea (1998), no grupo criam-se vínculos com alguns componentes, sendo fieis, prometendo nunca se separarem, razão pela qual muitos que conseguem emprego não permanecem.

Nesse ponto, sobre a razão de muitos não conseguirem desvincular-se do grupo, Freud (2006 [1921]) assevera que aquilo que mantém o grupo unido são os laços de identificação e de amor. O indivíduo deixa-se sugerir e guiar por um líder, sendo influenciado por suas idéias e, para estar em harmonia com o grupo e pelo amor do líder, busca a anulação de sua diferença para não se opor ao que é posto como regra. Ou seja, o grupo muda o comportamento de seus membros, por existir uma semelhança, algo que une as pessoas, em que as características particulares desaparecem e as funções inconscientes semelhantes aparecem, sendo os seus produtos manifestos em atos conscientes.

Os grupos têm uma linguagem própria para se comunicarem. Conforme Ferreira (2001), as expressões de linguagem utilizadas pelos “meninos de rua” são indicadores de que na rua cria-se uma cultura particular, configurada num dialeto próprio que corresponde à

natureza da organização e identidade grupal, na qual as palavras marcam certo território que o outro pode ou não ter acesso. Essas crianças e adolescentes criam um código secreto com o propósito de evitar desvendar-se, fazendo desaparecer, sem que se note, a verdade sobre si mesmos, e defendendo-se da hostilidade característica do espaço da rua.

O cotidiano das ruas é marcado por violência e perigo. Durante entrevistas com adolescentes de rua, Bonfim (1990) descobriu um tipo de abuso nomeado como “ronda”. De acordo com relatos, a ronda é uma forma de violência sexual que tem o caráter de um castigo corporal, em que os meninos fazem o que querem com as meninas. Os motivos para que a “ronda” aconteça são de ordem sexual e econômica, como por exemplo, a rejeição de uma relação sexual com os meninos, a suspeita de infidelidade no namoro, ser melhor no furto do que os meninos e, também, suspeita de usufruir do furto realizado por um menino sem permissão. Violência que não deixa de ser uma violência de gênero, que ainda continua a fazer parte do cotidiano desses adolescentes.

Os adolescentes evidentemente enfrentam todo tipo de risco: violência física e psicológica, situações de abusos e explorações sexuais, gravidez, drogas, doenças de toda natureza e crimes, já que o uso de drogas e o elevado número de parceiros sexuais aumentam particularmente a probabilidade de contrair uma doença sexualmente transmissível, como a AIDS. Com o aumento do número de meninas nas ruas vemos aumentar também a prostituição infantil e as condições de vida em níveis indignos, muitas vezes, levando-as a morte.

A respeito da vida sexual precoce, Ferreira (2001) diz que essa experiência leva os adolescentes a se transformarem em pais e mães de forma abrupta, sem estrutura psíquica para exercer essas funções, o que os leva a arrastar pelas ruas e pelos programas de atendimentos os bebês fadados ao mesmo destino.

Observa-se, assim, que essas crianças e adolescentes são expostos a uma situação de perigo eminente e são discriminados pela própria sociedade como “marginais”, começando muito cedo a conhecer a perversidade do mundo fora de seus lares, ou seja, os “desencantos” da rua: “O contato com o mundo da rua é empobrecedor pela violência da luta pela vida em um ambiente de altíssimo grau de concorrência, conflito e agressividade e com uma ‘pseudoliberalidade’” (GRACIANNI, 2005, p. 114).

Apesar de estarem num lugar onde não existe controle familiar, em que acreditam ter liberdade e dinheiro com facilidade, o preconceito e as perseguições que sofrem da sociedade tornam a rua um espaço de ‘liberdade’ fictício, transitório e inconstante. Não obstante, se fogem da violência doméstica, não escapam da urbana.

Informa-nos Ferreira que embora não exista estatísticas para usarmos como argumento, muitas dessas crianças e adolescentes em situação de rua não chegam à idade adulta, morrendo precocemente, vítimas de violência ou de acidentes provocados pelas situações que vivem nas ruas. Muitos passam a vida adulta confinados em cadeias públicas, uma vez que cometem graves delitos. Tudo isso não deixa de ser uma lástima, pois nas ruas são privados do direito de viverem a infância e a adolescência nos moldes burgueses, já que nesse lugar necessitam defender-se o tempo todo da violência e discriminação. Nas ruas, é preciso “ser seguros em suas decisões, onipotentes diante do enfrentamento dos perigos da rua, donos de seus destinos, feitos ‘adultos precocemente’, deixam assim os rastros de uma infância denegada” (FERREIRA, 2001, p. 50).

Quando Ferreira (2001, p. 11) aborda a questão do lazer e das brincadeiras presentes no cotidiano das crianças e adolescentes em situação de rua, assinala, precisamente, as brincadeiras nos fliperamas ou no tobogã dos parques. Nos dias de sol, estes meninos e meninas tomam banho nos chafarizes da praça ou em lagoas distantes e participam assiduamente dos eventos em lugares públicos – comícios, shows, passeatas. Eles também

praticam o turismo, pois visitam sempre outros Estados, levados por carona ou nos vagões de trens. Assim frequentam as praias como banhistas, tornam-se os “ratos de praia” – aqueles que roubam a população.

Prosseguindo sua análise, a autora acima revela que as cambalhotas nas ruas do centro, os malabarismos nas traseiras dos ônibus, o movimento de vai-vem entre os carros, capoeira em meio aos transeuntes não deixam de ser uma tentativa de realizar uma exposição dos contornos desse semblante de criança, velado pelo modo de sobrevivência e pelas suas ações.

Por fim, pode-se dizer que muitas das atitudes e comportamentos destes meninos e meninas que fazem da rua “sua casa” não deixam de ser tentativas de mostrar os contornos da infância e adolescência roubadas e disfarçadas pelas várias facetas impostas pela vida nas ruas. Isso porque, apesar de toda precocidade, enrijecimento e brutalidade, ainda mostram traços infantis na relação com as pessoas, pela maneira com que se aproximam, conquistando sua confiança, o que revela a necessidade de afeto e atenção, bem como de um ambiente que os proteja.

CAPÍTULO II

O BRINCAR NA PSICANÁLISE

Neste capítulo descreverei alguns dos principais aspectos da concepção do brincar elaborada dentro da psicanálise. Antes disso, para abordar o brincar de modo mais sistemático, recorreremos ao percurso de Eliza Santa Roza (1993) nos discursos da filosofia, da lingüística e da semiótica, articulando a relação entre as concepções sobre o brincar presentes nestas disciplinas. Retomaremos aqui alguns pontos apresentados pela autora, antes de estabelecer nosso próprio percurso sobre o brincar na perspectiva psicanalítica. Na psicanálise, consideraremos, primeiramente, as elaborações freudianas, kleinianas e lacanianas, até atingir nosso propósito: a leitura winnicottiana do brincar. Isso se faz necessário porque Klein, Lacan e Winnicott partiram das elaborações freudianas e, a despeito de suas diferenças, iluminam pontos distintos da compreensão sobre o brincar.

Diante disso, ao expor como os psicanalistas abordam o tema em questão, pretende-se, de maneira sucinta, apresentar alguns pontos em que as perspectivas freudiana, kleiniana e lacanianas divergem da teoria winnicottiana. Cabe ressaltar que a proposta não é apresentar um estudo comparativo, uma vez que existem autores que consideram a obra winnicottiana um novo paradigma na psicanálise. Zeljko Loparic (2006) é um desses autores que baseia-se na obra de Thomas S. Kuhn¹⁰ para definir o paradigma como um dispositivo capaz de resolver problemas e de responder sobre eles, possuindo uma comunidade científica ou uma

¹⁰ De acordo com Loparic (2006, pp. 2-3), Thomas S. Kuhn é um dos mais influentes epistemólogos da segunda metade do século XX. Ainda em relação à noção de paradigma, Loparic afirma que “uma ciência factual madura é o quadro no qual se desenvolve uma atividade de resoluções de problemas semelhantes a quebra-cabeças. A estrutura interna desse quadro é caracterizada por uma maneira de ver o mundo e de falar sobre ele, compartilhada por um grupo institucionalizado, estruturada como um paradigma ou uma matriz disciplinar”. Prosseguindo, o autor resalta que as mudanças de um paradigma ocorrem através de revoluções científicas que substituem os modelos antigos pelos novos, “considerados mais promissores por resolverem tanto os problemas principais já solucionados como as anomalias e por aumentarem o poder de resolução de problemas da ciência em questão”.

determinada sociedade que valide suas soluções (exemplos, compromissos teóricos, modelo ontológico e metodológico e alguns valores e crenças). Descreve Loparic (2006) que a psicanálise freudiana foi construída fundamentada sob o paradigma do Complexo de Édipo, cuja generalização-guia é a teoria da sexualidade: sendo o aparelho psíquico movido por pulsões libidinais, nas resoluções dos conflitos sexuais em relações triangulares, aparecem as neuroses.

Ao se deparar com os problemas referentes ao tratamento da tendência antissocial e da psicose infantil, Winnicott encontrou dificuldade na aplicação do paradigma do complexo de Édipo, pois percebeu que, nesses casos, os problemas surgiram num período muito primitivo da infância, ainda quando bebês. Assim, o novo modelo de paradigma proposto por Winnicott é “o bebê no colo da mãe”, que necessita crescer, isto é, constituir uma base para continuar existindo e integrar-se numa unidade. Esse é o ponto central da teoria do amadurecimento pessoal¹¹, da qual a teoria da sexualidade é apenas uma parte (LOPARIC, 2006, p. 8).

Por fim, dada a prevalência ao estudo do brincar na obra winnicottiana como um modo de ser e relacionar-se com o mundo, isso nos exigiu estabelecer um capítulo à parte¹².

1 – O Brincar: Função, Significado e Conceito

Já faz parte do senso comum dizer que há, no brincar, um trabalho psíquico em jogo, um trabalho de estruturação subjetiva. Joga-se por prazer, para exprimir a agressividade, para dominar a angústia, para aumentar a experiência, para operar o saber e para estabelecer contatos sociais. Sabe-se que o ato de brincar contribui e exerce um papel fundamental no

¹¹ Dias (2003, p. 94) descreve que a existência humana consiste essencialmente numa tendência inata à integração numa unidade ao longo do processo de amadurecimento. Assim, a generalização-guia da teoria winnicottiana é o amadurecimento, desse modo Loparic (*opus. cit.* p. 09) argumenta na possibilidade desse conceito ser nomeado de maturacional. Deve-se ter o cuidado de não ser tomado em termos exclusivamente biológico, pois além do lado anatômico-fisiológico, o desenvolvimento humano tem, ainda, o lado pessoal.

¹² Ver capítulo III.

desenvolvimento humano. Através do brincar aprende-se, ainda, a usar o próprio corpo e a descobrir o obscuro e o novo. Os jogos e as brincadeiras permitem elaborar vocabulários, organizar o corpo no espaço, desenvolver equilíbrio, ritmo, lateridade e sentido de direção, sensopercepção, motricidade, orientação no tempo, conhecimento do meio e aceitação social.

O brincar é um fator importante na atividade intelectual, pois favorece o aprendizado e a exploração do concreto, utilizando os órgãos dos sentidos e a função emocional, sendo um excelente mecanismo de socialização, visto que a criança pode elaborar e vivenciar situações de conflitos percebidos no dia-a-dia.

Outra função fundamental do brincar diz respeito à entrada no mundo da cultura, pois essa atividade possibilita desenvolver modos de conviver com o grupo, aprendendo sobre o modo de vida e os costumes da sociedade em que se encontra inserido. O brincar fantasiosamente ou de “faz-de-conta” é uma forma das crianças imitarem os adultos e, assim, incorporarem os papéis sociais, como fazem, por exemplo, nas brincadeiras em que testam suas habilidades sociais como arquiteto, médico, professora, etc.

Enfim, o comportamento lúdico reflete a maneira pela qual determinada sociedade se constitui, revelando sua organização e também suas representações sociais (ARIÉS, 1981). Os jogos são produtos e produtores de cultura (HUINZINGA, 1980); o jogo é o modo de se entrar no mundo da cultura, pois apresenta o sujeito em seu ato (SANTA ROZA, 1993).

Diversos autores são instigados a discutir e problematizar a função do brincar. Efetivamente, o brincar tem um papel fundamental na constituição do sujeito, na medida em que influencia as operações que constroem a realidade psíquica e a capacidade de reordenar os fantasmas, pela possibilidade que ele oferece em termos das trocas entre os sistemas inconsciente/pré-consciente – consciente. O brincar é a realização do sujeito do inconsciente, pois as crianças repetem nos jogos as impossibilidades humanas e expõem nas brincadeiras os enigmas da existência ligados ao corpo, ao sexo e à morte (SANTA ROZA, 1993, p. 135).

Pode-se dizer, também, que os jogos das crianças são leituras que cifram o texto de sua vivência no registro da figurabilidade: “a criança constitui no jogo sua realidade psíquica, e é dirigida por desejos que se organizam na mesma série permutativa: jogo – devaneio – sonho – poesia” (VORCARO, 2004, p. 48).

Mais ainda, na esteira de Freud, Klein e Lacan, Ferreira (2000, p. 93) lembra que o brincar é uma atividade interpretável, pois, tal como no sonho, é sobre o relato do jogo, dos significantes que gravitam em torno dele, que a interpretação pode incidir.

Conforme Santa-Roza (1993), o brincar é utilizado em nossa língua para significar o ato de divertir-se de um modo geral. O termo *jogar* é extensivo à definição do brincar, mas é frequentemente empregado para definir os passatempos e divertimentos que possuem regras. Contudo, é o termo “*Ludus*” do latim que possui maior abrangência, pois se refere tanto às brincadeiras, aos jogos de regras, à competição e à recreação, quanto às representações teatrais e litúrgicas. É desse termo que deriva a palavra lúdico, para significar aquilo que se refere tanto ao brincar quanto ao jogar:

A noção de jogo implica uma certa diversidade, onde cada grupo possui uma originalidade intrínseca. Para nós essa originalidade se estende também ao termo brincar, já que este não possui equivalente nas principais línguas européias: os verbos *Spielen* (alemão), *to play* (inglês), *jouer* (francês) e *jugar* (espanhol) significam tanto brincar quanto jogar e são utilizados também para definir outras atividades, como a interpretação teatral ou musical. O termo brincar, do português – oriundo do latim *Vinculum*, que significa laço, união –, possui uma especificidade que as palavras de outras línguas que o recobrem não apresentam (SANTA ROZA, 1993, p. 23).

Fazendo referência à obra de Johan Huizinga¹³ (1980), Santa Roza ressalta que o brincar é uma atividade universal, uma vez que o jogo é um elemento cultural, que está presente em todas as formas de organização social, pois, baseando-se na manipulação de imagens, o jogo tem como função representar a realidade.

A obra de Huizinga é utilizada por Santa-Roza (1993) para descrever as características formais do jogo, de maneira a encontrarmos as características estruturais de toda atividade

¹³ HUIZINGA, J. **Homo Ludens**. São Paulo: Perspectiva, 1980.

lúdica. A primeira característica é o caráter de liberdade, já que é inerente a qualquer jogo que seja livre e voluntário. A segunda é a evasão temporária da realidade; o jogo parece ter uma finalidade autônoma e só se realiza em função de uma satisfação, um prazer, que é capaz de absorver inteiramente o jogador. A terceira se refere à temporalidade e espacialidade do jogo, uma vez que ele sempre está circunscrito a limites próprios de tempo e espaço, com início, duração e fim. O jogo acontece num campo definido, que nos remete à quarta característica das atividades lúdicas: a delimitação do campo e das regras que o constituem, pois o jogo é ordem e cria ordem. A quinta e última característica do jogo está ligada ao seu valor ético, pondo à prova as qualidades do jogador referentes à sua força, tenacidade, habilidade, coragem e lealdade às regras.

Desse modo, Huizinga defende a tese de que o jogo puro e simples constitui as bases da civilização. Entretanto, este autor, de acordo com Norbet Elias¹⁴ (1990), citado por Santa-Roza (1993, p. 30), não difere o conceito de cultura do de civilização, embora, na língua alemã – língua em que a obra de Huizinga foi escrita – tal distinção seja significativa:

Zivilisation é uma palavra para significar algo útil, mas de segunda categoria, relativo apenas à aparência externa da realidade humana. Já a palavra Kultur é empregada pelos alemães para expressar o orgulho de suas realizações intelectuais, artísticas e religiosas (ELIAS, 1990 *apud* SANTA ROZA, 1993, p. 31).

Importa considerar a posição de Huizinga, pois, ao identificar as características do jogo, o autor demonstra que elas são as mesmas da cultura que, desde a antiguidade se manifesta como um jogo. Evidentemente, Huizinga descreve que o jogo é processado num universo próprio e, por outro lado, afirma que é um fenômeno que englobaria praticamente todas as formas de conduta.

Contrapondo-se à perspectiva globalizante do conceito de jogo, encontrado na obra de Huizinga, Henriot¹⁵ (1976), também mencionado no estudo de Santa Roza (1993, p. 34),

¹⁴ ELIAS, N. **O Processo Civilizador**. Rio de Janeiro: Zahar, 1990.

¹⁵ HENRIOT, J. **Le Jeu**. Paris: Presses Universitaires, 1976.

destaca que a noção de jogo possui uma especificidade, de modo que não deve ser estendida a toda e qualquer conduta humana. Ele ressalta que a perspectiva da presença do sujeito consciente em seu ato de jogar é o que deveria caracterizar essa atividade. Henriot não ignora que, no momento do engajamento passional, haveria certa perda da consciência, mas, no comportamento final, a pessoa deve saber que está jogando:

Henriot concebe uma dialética da paixão e do jogo sob a forma de uma consciência no ato de jogar constituiria um movimento pendular, uma dialética do jogo e do não-jogo que seria a essência mesma da atividade lúdica (SANTA ROZA, 1993, p. 34).

Dessa forma, ao identificar a dialética da paixão e do jogo, Henriot destaca duas vertentes do comportamento humano: a do ato de jogar e a do estado mental do jogador. Santa Roza (1993) afirma que Henriot estrutura a ação lúdica em três elementos: o primeiro diz respeito à dimensão lúdica e baseia-se na indeterminação dos resultados e dos efeitos; o segundo refere-se à dialética real/irreal, que diz de um afastamento da realidade sem desconsiderá-la; e, por último, há uma abertura intencional à ilusão, através de um faz-de-conta, em que a pessoa se dispõe ao espírito do jogo.

Segundo Henriot:

O jogo não é sempre transparente ou diretamente perceptível para o observador, pois a interpretação da conduta de outrem está sempre sujeita aos equívocos. A realidade do jogo não está expressa nos seus traços materiais ou nos seus elementos objetivos, sendo somente o jogador capaz de garantir a intenção de jogo (HENRIOT, 1976 *apud* SANTA ROZA, 1993, p. 35).

Em relação à atitude mental do jogador, Henriot sustenta que a essência do jogo é determinada por ela; por exemplo, a criança só é capaz de mudar a funcionalidade do brinquedo e criar uma brincadeira que lhe é própria, por causa de sua atitude mental. O objeto em si serve apenas como mediador entre a realidade e a imaginação, sendo o momento e a atitude os fatores que possibilitam à criança a liberdade de criação. É por esta característica que Santa Roza extrai da proposta de Huizinga a definição do jogo como combinação de liberdade, limites e invenção.

A autora acima prossegue sua reflexão acerca da liberdade criativa como necessidade inerente do ser humano apoiando-se nos estudos de Eugen Fink¹⁶ (1966), para quem o jogo humano está determinado pela duplicidade real/irreal, pois é a esfera da irrealidade que o diferencia de outras atividades humanas. No entanto, o jogo é tão real quanto qualquer atividade humana que proporciona auto-realização, na medida em que oferece ao homem a possibilidade de criar uma vida mais leve, permitindo-lhe ser tudo o que desejar:

O jogo se relaciona com o estatuto ontológico do sujeito. O jogo representa um intervalo que separa o sujeito de si mesmo e, distanciando-se do que é, o jogador se projeta e se inventa na produção de seu ato, autor e ator do drama (SANTA ROZA, 1993, p. 41).

A partir desse percurso teórico, Santa Roza constata que “o fenômeno lúdico é o signo da incompletude humana, mas ao mesmo tempo reflete o poder do desejo” (1993, p. 41). Nessa concepção, sustenta que não há diferença em termos de significado entre os jogos infantis e os dos adultos, pois a atividade lúdica faz parte do ser humano: “É sobre o vazio existencial do homem que o jogo se funda e é no processo dialetizante que nasce o jogo que, de certa maneira, o sujeito reajusta suas estruturas internas” (*Ibid.*, p. 42). Portanto, segundo ela, é na dimensão ontológica da atividade lúdica que o jogo equivale à linguagem, pois ambos pertencem ao domínio do espírito, ultrapassam as necessidades da vida e apresentam uma mesma função: a de recriar metaforicamente a realidade.

2 – O brincar e o princípio de prazer-desprazer em Sigmund Freud

Como adulto pode refletir sobre a intensa seriedade com que realizava seus jogos na infância, equiparando suas ocupações do presente, aparentemente tão sérias, aos jogos de criança, pode livrar-se da pesada carga imposta pela vida e conquistar o intenso prazer proporcionado pelo humor (Freud, 1908).

¹⁶ FINK, E. **Le Jeu Comme Symbole du monde**. Paris: Editions de Minuit, 1966.

Desde suas primeiras elaborações sobre a relação entre a economia psíquica da busca de prazer presente nos chistes e o inconsciente, Freud (1996 [1905]) remete-se à função do jogo na criança. Ao jogar com as palavras, sem se ater ao sentido destas, a criança as trata como se fossem coisas, para experimentar o efeito de prazer pela via do ritmo ou da rima. Consta assim que, nestes jogos, a criança buscaria, na similaridade fônica, uma equivalência de sentidos. Para Freud, a comprovação da expectativa infantil reaparece no adulto por meio do chiste, que ocorre quando a semelhança das palavras indica também uma semelhança essencial no sentido. Na mesma via da experiência infantil de jogo com as palavras, Freud atribui à criança o prazer do “*non-sense*”, rarefeito no adulto às custas da repressão.

Novamente, quando investiga as fontes das quais o escritor criativo retira seu material, Freud afirma, no texto *Escritores Criativos e Devaneios* (1996 [1908]), que os primeiros traços de atividade imaginativa surgem na infância, quando a ocupação favorita e mais intensa da criança é o brincar, ocasião em que ela, tal como um escritor criativo, cria um mundo próprio, que leva muito a sério. A brincadeira da criança é determinada pelo desejo que ela possui de ser grande, pela ilusão de que o mundo do adulto permite a realização da fantasia e, por isso, em suas brincadeiras, a criança sempre imita o que conhece da vida dos mais velhos.

Em sua brincadeira, na qual investe muita emoção, de acordo com Freud, a criança gosta de ligar seus objetos e situações imaginadas às coisas visíveis e tangíveis do mundo real. Mesmo assim, em momento algum a criança confunde as fantasias e brincadeiras com a realidade, sendo essa conexão o que distingue o brincar infantil do fantasiar. Nesse sentido, o brincar não é uma atividade alucinatória, assim como não são as fantasias dos neuróticos: “O brincar, por sua vez, é uma atividade consciente, inscrita numa realidade perceptivo-motora, mediatizada por objetos reais, onde os rumos de ação são determinados pela criança. Ela sabe que se trata de algo imaginado, de pura ficção. Ela não alucina” (SANTA ROZA, 1993, p. 82).

Desse modo, o prazer advindo do brincar não é abandonado mesmo nos adultos que, ao deixarem de brincar, utilizam-se de substitutos, tais como o fantasiar e o devanear que, diferentemente do brincar, permanecerão ocultos, pois o adulto envergonha-se de suas fantasias por julgar serem infantis e proibidas. No entanto, todo adulto sabe o quanto a realidade é insuportável e, por isso, não há como dispensar o fantasiar, uma vez que ele torna a tarefa de viver mais leve.

Existe uma oposição entre a realidade e o brincar, pois, através do brincar, é possível livrar-se da pesada carga imposta pela vida e conquistar o intenso prazer proporcionado pela atividade. Assim, para lidar com tais estímulos, o Princípio de Prazer força o aparelho psíquico a criar novas adaptações, como mecanismos de satisfação, surgindo o fantasiar. Portanto, o fantasiar é um tipo de atividade do pensamento que, para Freud (1996 [1920]), permaneceu subordinado apenas ao Princípio de Prazer, atividade que começa já nas brincadeiras infantis e é conservada como devaneio.

A esse respeito, Santa Roza (1993, p. 76) apresenta duas características do fantasiar descritas por Freud: 1) a integração temporal, representando simultaneamente passado, presente e futuro, em que a fantasia oscila nesses três tempos, “adequando-se às condições vitais e se alterando segundo novas impressões, mantendo, todavia, um elo com o passado é projetando-se para o futuro”; 2) o desejo inconsciente implicado no fantasiar, vinculado à sexualidade infantil.

Observa-se ainda que, para Freud, é da realidade externa que a criança retira material para brincar e criar uma realidade própria, de modo que o brincar se sustenta em objetos reais, já que a criança cria um mundo próprio por meio das situações e coisas da realidade compartilhada.

Para Winnicott (1985), o bebê, no início, ainda não possui conhecimento acerca do mundo; por isso, é a mãe (ainda não separada dele) quem lhe apresenta pequenos fragmentos

da realidade externa, ou seja, apresenta o mundo em pequenas doses para que a criança não se confunda, “mas ampliando-se gradualmente, de maneira que a crescente capacidade da criança de desfrutar o mundo seja alimentada” (p. 80). A mãe dedicada oferece algo no momento em que o filho está pronto para criar, de maneira que ele, por meio de seu gesto espontâneo, encontra o que já estava lá de uma forma pessoal, que passa a ter um significado para ele. Dessa forma:

... o mundo começa a conduzir-se de maneira tal que se conjuga com a imaginação e, assim, o mundo é entretecido na própria textura da imaginação, enriquecendo-se a vida íntima do bebê com o que é percebido no mundo externo (WINNICOTT, 1985, p. 81).

Encontramos em Freud e em Winnicott o aspecto criativo para estabelecer as relações com a realidade externa. Contudo, se a extensão do brincar em Freud é conservada no devaneio, em Winnicott, ela se estende para a experiência cultural, por meio do alcance do viver espontâneo, conceito complexo na teoria winnicottiana e que não pretendo abordar nesse momento.

Freud (1996 [1908]) relata que as forças que motivam as fantasias são os desejos insatisfeitos, de tal forma que toda fantasia é a realização de um desejo, como uma correção da realidade insatisfatória. Isso se estenderia aos devaneios, sonhos e escrita das obras literárias. No entanto, Elsa Dias (2003, p. 108) nos mostra que, para Winnicott, no início da vida psíquica não há fantasia. A fantasia é uma operação mental que se desenvolve no mundo interno já constituído e pertence a um momento posterior do amadurecimento. Ao contrário da imaginação – elaboração direta do real –, ela é uma criação a partir da memória que requer, portanto, uma certa temporalização já estabelecida, o que ainda não ocorreu no início da vida.

Em sua obra, Freud descreve duas áreas da realidade humana: a realidade psíquica e a realidade externa, sendo que ambas se distinguem e até mesmo se opõem. É interessante ressaltar esse aspecto aqui, visto que Winnicott nos apresenta uma terceira área, dentro de uma nova compreensão, pois, como exposto, ambos partem de pressupostos diferentes. Dessa

forma, o mundo subjetivo de Winnicott não se confunde com a realidade psíquica de Freud, posto que, em Freud, a realidade externa existe desde o início, e, em Winnicott, o alcance do sentido da realidade externa, bem como o habitar nela, é fruto da integração. Nesse sentido, a terceira área winnicottiana é uma área intermediária que faz a transição e o encontro da realidade subjetiva com a realidade externa. Ela foi nomeada de espaço potencial e possibilita à criança, ou ao adulto, transitar entre os três mundos criados no decorrer do amadurecimento humano. Ressalta-se que, para Winnicott, a realidade externa precisa ser criada por cada indivíduo, pois o contato com esta realidade não é dado, mas constituído ao logo do amadurecimento humano. Além disso, a realidade criada deve coincidir com a realidade compartilhada.

Conseqüentemente, Winnicott aborda o brincar dentro de outra perspectiva: o brincar está ligado a fenômenos e objetos transicionais, tendo como referência as experiências de ilusão constitutiva que acompanham os primeiros contatos do bebê com sua mãe e promovem o alcance da realidade subjetiva por ele. Com isso, a ilusão é um elemento indispensável para que o brincar se efetive como conquista no processo de desilusão, quando há a perda do sentimento de onipotência e a criança pode abrir-se criativamente para o mundo.

Reafirmando a regência do princípio de prazer no psiquismo, no texto *Formulações Sobre os Dois Princípios do Funcionamento Mental* (1996 [1911]), Freud diz que o curso dos processos mentais está automaticamente regido pelo Princípio de Prazer, sendo colocado em movimento por uma tensão desagradável e se direcionando a obter a redução dessa tensão. Assim, toda neurose tem como resultado arrancar o paciente da vida real, pois a realidade lhe é penosa, seja no todo ou em parte, fazendo com que se torne necessário afastar da atividade psíquica qualquer evento que provoque desprazer.

Entretanto, quando constata que a compulsão à repetição do traumático se sobrepõe insistentemente ao princípio de prazer, Freud demonstra, em *Além do Princípio de Prazer*

(1996 [1920]), por meio do jogo do *Fort-Da*, que o funcionamento inconsciente ultrapassa o princípio de prazer. Dessa maneira, descreve a função do brincar por meio da observação de seu neto brincando com um carretel. Lançando-o, fazendo-o desaparecer, puxava-o de volta, fazendo-o reaparecer, ao mesmo tempo em que exclamava a expressão *Fort-Da*.

Este jogo, que desde então se tornou paradigmático do brincar, despertou o interesse de Freud e o fez buscar entender a enigmática brincadeira de seu neto. Segundo o psicanalista, seu neto era uma criança obediente, considerada por seus pais como um “bom menino”, uma vez que não os incomodava à noite e também nunca chorava quando sua mãe o deixava por algumas horas, mesmo sendo muito ligado a ela, que o destinava todo o seu cuidado. O que chamou a atenção de Freud foi o fato desse “bom menino” ter um hábito ocasional e perturbador de pegar objetos e atirá-los para longe de seu campo de visão, exclamando um arrastado “oooo”, que era seguido por uma expressão de satisfação, ato que se repetia após a saída de sua mãe. De acordo com Freud e a mãe do menino, essa expressão significava a palavra alemã “fort” que é traduzida como “ir” ou “partir”, de tal forma que o psicanalista conclui que o que estava em jogo na brincadeira de seu neto era que, com seus brinquedos, esse menino brincava de ir embora. Esse jogo também possuía um segundo momento, o retorno do objeto, no qual o menino, ao atirar seu carretel amarrado por um cordão, em seguida puxava-o e “saudava o seu reaparecimento com um alegre ‘da’ – ali. Essa, então, era a brincadeira completa: desaparecimento e retorno (FREUD, 1996 [1920], p. 26).

Freud interpreta esse ato de brincar a partir de duas funções. A primeira, que segundo ele é óbvia, refere-se à grande realização cultural da criança que, a partir da renúncia à satisfação pulsional, ao deixar a mãe ir embora, é compensada ao encenar como protagonista a saída e retorno da mãe. Assim, o jogo infantil é uma tentativa de conciliação entre os dois princípios do aparelho psíquico – princípio de prazer e princípio de realidade – e um movimento do desprazer ao que é prazeroso, na medida em que a criança passa da passividade

da experiência para a atividade do jogo, momento que é necessário acontecer para que a ela deixe sua mãe ir embora sem protestar.

A segunda função do brincar interpretada por Freud se dá através da repetição incansável de algo que foi desprazeroso. Dessa forma, ele nos mostra que há meios suficientes para tornar o que em si mesmo foi desagradável em um tema a ser rememorado e elaborado na mente. Com efeito, as crianças repetem as experiências desagradáveis com o intuito de dominarem uma grande impressão que sofreram; por exemplo, diante de uma situação de abandono, a criança tenta vingar-se de sua mãe através de uma encenação em que ela manda a mãe ir embora. Essa tentativa de elaboração psíquica, ou seja, essa função do brincar simbólico, possibilita à criança alcançar uma nova elaboração e um outro grau de representação psíquica, independente de a lembrança em si mesma ser agradável ou não:

Jogar longe o objeto, de maneira a que fosse 'embora', poderia satisfazer um impulso da criança, suprimido na vida real, de vingar-se da mãe por afastar-se dela. Nesse caso, possuiria significado desafiador: 'Pois bem, então: vá embora! Não preciso de você. Sou eu que estou mandando você embora' (FREUD, 1996 [1920], p. 27).

Essa citação demonstra uma das características fundamentais do brincar: a realização de um desejo, ressaltando que, quando a criança repete no brincar um momento que lhe foi desagradável, vinga-se num objeto substituto: “é claro que em suas brincadeiras as crianças repetem tudo que lhes causou uma grande impressão na vida real e assim procedendo abrem à intensidade da impressão, tornando por assim dizer, senhoras da situação” (*ibid.*).

De acordo com Santa Roza (1993, p. 91), Freud revela que a ausência da mãe é a pré-condição para o estabelecimento do teste de realidade: “o objeto que outrora trouxe satisfação real é perdido. A ausência se presentifica pelo jogo do carretel e, ao mesmo tempo em que resgata o controle onipotente da criança sobre o objeto, promove seu distanciamento, uma vez que agora é substituído por uma representação”. Com efeito, o objeto implanta o princípio da realidade, já que a satisfação deixa de ser alucinatória. Além disso, a dialética da

presença e ausência, estabelecida com a inscrição de um jogo em coordenadas espaço-temporais, constitui o sujeito e a realidade.

Para localizar a origem psicológica do juízo, em *A negativa* (2006 [1925]), Freud remete-se ao momento em que o eu originário da criança limita-se ao eu-prazer. Para o autor, a função do juízo deve tomar duas decisões. A primeira decisão da função do juízo é a de atribuir ou negar uma qualidade a uma coisa. Ao asseverar que a qualidade de uma coisa pode ser boa ou má, proveitosa ou nociva, ou seja, o juízo de atribuição, Freud remete-se à língua das mais antigas moções pulsionais:

“(Eu) quero comer isso ou quero cuspi-lo” e numa mais ampla transferência: “(Eu) quero introduzir isso em mim e quero expulsar isso de mim”. Assim, “isso deve estar em mim ou fora de mim”. O eu-prazer originário quer – como desenvolvi em outro lugar – introjetar-se todo o bom, lançar fora de si todo o mau. O mau, estranho ao eu, o que se encontra fora, lhe é em princípio idêntico (FREUD, 2006 [1925], p. 11).

Desse modo, Freud localiza aí um primeiro jogo de criança: seu primeiro jogo seria brincar de comer e cuspir. A segunda atribuição da função do juízo é, para Freud, a de conceder ou impugnar a existência de uma representação na realidade. Esta prova de realidade é do interesse do eu-real definitivo que se desenvolve a partir do eu-prazer inicial. Trata-se agora de decidir se algo existente no eu como representação pode ser reencontrado na realidade. Para Freud, trata-se, aí também, de uma questão de fora e dentro: se na primeira função do juízo o dentro era o bom que devia ser engolido, na segunda função o que está dentro é o que está apenas representado, “não-real”; se na primeira função do juízo o fora era o mau que devia ser cuspido, agora o que está fora é o outro, “real”. A experiência ensinou o que importa ao eu: importa se uma coisa “boa” existe no mundo de fora, de modo que possa apoderar-se dela. Afinal, como não existe originalmente a oposição entre objetivo e subjetivo, a existência da representação é por si mesma a fiadora da realidade do representado. Como o pensar tem a característica de tornar de novo presente o representado pela reprodução de algo percebido uma vez, mas que não precisa mais estar presente,

o primeiro e mais imediato objetivo da prova de realidade não é encontrar na percepção real um objeto correspondente ao representado, mas reencontrá-lo, certificar-se de que ainda existe. [...] A reprodução da percepção na representação não é sempre sua fiel repetição; pode ser modificada por omissões, alterada por fusões de elementos diferentes. A prova da realidade tem pois que controlar até onde se estendem estas deformações. Mas se reconhece como condição para a instalação da prova de realidade que tenham sido perdidos os objetos que haviam trazido antigamente satisfação real (FREUD, 2006 [1925], p. 13).

A percepção para Freud não é um processo passivo. O eu aprende a tatear enviando, periodicamente, pequenas quantidades de investimento no sistema perceptivo, no extremo do aparelho anímico, no nível das percepções dos sentidos. É assim que o eu experimenta os estímulos externos, em avanços tateantes depois dos quais se retira. Ao julgar, o eu realiza a ação intelectual que finaliza a postergação do pensamento, decidindo a escolha da ação motora que conduz ao agir.

Recorrendo à brincadeira estruturada pela mãe para fazer face à angústia da perda do objeto, Freud (1996 [1926]) parte da análise do que ocorre quando a criança exhibe angústia ao encontrar, em vez de sua mãe, um estranho. E acrescenta: que ela tenha “angústia”, disso não resta dúvida, mas a “expressão” em seu rosto e a sua “reação” de chorar indicam que ela *está* “também sentindo dor”. Por não distinguir ausência temporária de perda permanente, nela estariam reunidas coisas que serão posteriormente separadas. Ao perder a mãe de vista, comporta-se como se a tivesse perdido e vive a ameaça de perder-se; “repetidas experiências consoladoras são necessárias” para que ela aprenda que o desaparecimento da mãe pode ser seguido de seu reaparecimento:

A mãe encoraja esse conhecimento tão importante para a criança, jogando com ela a brincadeira conhecida de recobrir diante dela o seu rosto e de descobri-lo de novo, para seu grande gozo. A criança pode então sentir, por assim dizer, o anseio desacompanhado de desespero (FREUD, 1996 (1925 [1926]), p. 284, grifos meus).

Vorcaro e Veras (2008) observam que Freud parece insistir na importância do jogo do *Fort-Da*, quando localiza sua presença ainda mais precoce. Neste, a função do carretel e de sua corda são exercidas pela própria mãe: seu rosto e suas mãos simulam “em presença” o

aqui e o *lá*, que logo será novamente repetido pela criança na brincadeira de esconder-se sob um lençol e aparecer sobre o mesmo.

Santa-Roza (1993, p. 70), diz que o brincar não se reduz a uma atividade imaginativa pura e simplesmente, mas é uma realização do sujeito do inconsciente pela via da figuração. O jogo do carretel representa o momento do estabelecimento da clivagem psíquica da constituição do sujeito, sendo este uma tentativa de elaboração simbólica da própria falta e o brincar um dispositivo onde o inconsciente se apresenta.

As fontes desse jogo baseiam-se nas experiências vividas pelas crianças, como a sensação de reter e soltar, de prender ou deixar cair, experiências que vão adquirir sentido de desprendimento e separação, importantes para que as etapas fundamentais do desenvolvimento, como o desmame, por exemplo, possam acontecer.

Enfim, podemos considerar, com Freud, que o brincar dá lugar a um modelo de manipulação pulsional, pois na compulsão a manipular, ele evoca a dinâmica pulsional em que a criança tenta sair da passividade em que é colocada diante da aparição e desaparecimento de sua mãe. Quando a criança consegue fazer isso, está num grau de representação psíquica em que é capaz de representar uma ausência, pois não desaparece junto com o outro. Aliás, para que esse processo aconteça, de acordo com que é apresentado no trabalho de Rudolfo (1990, p. 92), torna-se necessário que, antes, o bebê tenha passado por outros tipos de jogos. O autor propõe que existem funções mais arcaicas, mais decisivas, mais primordiais do que as do *fort-da*, que podem se desenvolver ao longo dos primeiros anos de vida, fase relativa à constituição libidinal do corpo.

Nesse sentido, explica que a primeira atividade em que devemos pensar como brincar é uma combinação de dois momentos: esburacar e fazer superfície, nos quais o bebê está numa tentativa de estruturação primordial do seu corpo, marcando sua superfície, untando-se com

suas papinhas, caramelos, baba, enfim, tudo que sirva de matéria-prima para ir delimitando seu corpo.

É possível, dessa forma, entender que esses jogos se sustentam na relação mãe e bebê, em que a mãe vai erogeneizando o corpo do bebê, através de seus cuidados corporais e também de sua atenção voltada para as produções que o filho lhe oferece. Nesse percurso, Rudolfo enfatiza a importância de se ter uma rotina nos cuidados oferecidos ao bebê, uma vez que ele necessita de certa regulação e de certas previsões. Aqui, as rotinas têm o caráter de fazer superfície e cabe a mãe oferecer, por meio delas, o sentido de continuidade que permanece até a estruturação do *fort-da*, pois esse processo auxiliará a criança a simbolizar a ausência de sua mãe.

Prosseguindo sua análise, Rudolfo diz que o corpo da mãe, doado ao bebê, permite que ele se instale nos buracos que são ali encontrados. Pois, “para fazer superfície o bebê também precisa encontrar buracos no corpo materno e, para isso, belisca-a, puxa-lhe os cabelos, enfia-lhes o dedo no nariz, na boca e tira-lhe os óculos e etc. o bebê precisa perfurar o corpo materno para meter-se nele” (GUELLER, 2008, p. 156).

Dessa forma, Rudolfo ressalta que as falhas nas funções primordiais do bebê, no sentido de promover a integração do seu corpo, podem acarretar uma problemática muito grave, pois o bebê tem que armar apressadamente dispositivos de defesa frente ao potencial desintegrador, devido às funções fracassadas para unificá-lo. Ele conclui que ninguém está livre de que a intensidade regressiva de uma situação faça voltar ao primeiro plano a problemática de fazer superfície, e que “quando não restou uma superfície organizada, deve-se construí-la (restitutivamente) dia após dia, e com que se possa” (RUDOLFO, 1990, p. 103).

Por isso mesmo, encontramos crianças com uma marcada dificuldade de brincar, ou até mesmo adolescentes com a ausência de lembranças de brincadeiras na infância. De acordo com Souza (2008), a capacidade de brincar é essencial para ancorar o contato com a realidade

interna e externa, de modo que sua incapacidade é um imenso prejuízo para as pessoas de qualquer idade.

3 – O brincar e a representação simbólica em Melanie Klein

Em nossa pesquisa acerca do brincar é importante fazermos referência a Melanie Klein, pois ela introduziu o brincar como veículo da técnica na clínica psicanalítica infantil, ao dar-lhe estatuto correspondente ao da associação livre, permitindo o acesso ao inconsciente da criança. Este fato abriu possibilidades de tratamento de crianças, mesmo as de pouca idade. A partir da ênfase dada à ansiedade vivenciada pela criança, ela aprofundou cada vez mais o estudo a respeito do inconsciente, a vida de fantasia da criança e os princípios de seu aparelho psíquico.

Ao escrever o artigo *Personificação no Brincar das Crianças* (1929), Melanie Klein retoma alguns conteúdos fundamentais específicos do brincar e dos jogos, já apresentados em outro artigo. Para ela, o que se repete diversas vezes sob as formas mais variadas nos jogos é idêntico ao núcleo das fantasias masturbatórias, o que faz com que uma das funções principais da brincadeira da criança seja oferecer descarga para tais fantasias. Portanto, ela enfatiza que o brincar, assim como o sonho, está a serviço da realização de desejo:

[...] por trás de qualquer atividade lúdica existe um processo de descarga de fantasias masturbatórias operando em forma de um contínuo impulso de brincar. Nessas experiências a cena primária tem um papel muito importante e ocupa geralmente o primeiro plano no quadro da análise da criança pequena (KLEIN, 1987, p. 33).

Nesse sentido, para Klein, os símbolos presentes nos jogos infantis encontram-se permeados de significado sexual. Por isso, as crianças brincam para elaborar os fantasmas da cena primária.

Uma característica importante assinalada por essa autora é que a criança, em suas brincadeiras, inventa personagens diferentes e cria mecanismos de projeção e deslocamento, em que são atuadas fantasias e realizações de desejo, que aliviam as ansiedades e angústias vividas no cotidiano. Nesse processo, os personagens criados são extremamente fantásticos e representam imagos, com características boas e más.

A esse respeito, Dias (2003, p. 243) considera que a concepção winnicottiana se distancia da kleiniana, pois, para Klein, no brincar, os fantasmas inconscientes e recalcados aparecem e sua importância encontra-se no fato de que o brincar tem uma função de descarga masturbatória, como controle de angústia ou cumprimento de desejo. Já para Winnicott, o brincar não possui a função de descarga ou sublimação do conflito pulsional. A importância do brincar está nele mesmo, isto é, sua importância não está no conteúdo, mas no tipo de concentração que o caracteriza, na possibilidade da criança ser capaz de “perder-se”, num estado de alheamento. Dessa forma, a criança se encontra e encontra a realidade com um sentido pessoal.

Tal afirmação encontra-se embasada nos dizeres de Winnicott (1975 [1971], p. 60), quando destaca a importância de estudarmos o brincar como um tema em si mesmo, suplementar ao conceito da sublimação do instinto, “pois o elemento masturbatório está essencialmente ausente no momento em que uma criança brinca, se a excitação física do envolvimento instintual se torna evidente, então o brincar se interrompe ou, pelo menos, se estraga”. Por isso, comenta Dias (2003) que há uma excitação no brincar, mas que não é de caráter instintual. Ele refere-se à constituição do eu, sendo o brincar excitante em si mesmo, pela precariedade que lhe é inerente.

Em 1955, no texto *Técnica Psicanalítica Através do Brinquedo*, Klein afirma que foi a partir de seu trabalho com crianças de tenra idade, que obteve compreensão a respeito do início do desenvolvimento, dos processos inconscientes e da natureza das interpretações pelas

quais se podem abordar o inconsciente. Estas descobertas influenciaram o trabalho que realizou com crianças maiores e com adultos.

Klein relata que iniciou seu trabalho com a técnica psicanalítica através do brinquedo com um menino de cinco anos de idade, chamado Fritz, num período em que muitos psicanalistas sustentavam que a análise deveria iniciar apenas em crianças a partir do período de latência. No processo de análise dessa criança, o foco de Klein concentrava-se nas ansiedades da criança e nas defesas contra as mesmas; seu interesse se baseava em ajudar o paciente a reduzir suas ansiedades e fantasias, oriundos de sua relação com os primeiros objetos. O tratamento da criança foi realizado com seus próprios brinquedos e Klein interpretava o significado do brincar para a criança. Para a autora, é preciso compreender o significado que cada criança exterioriza em cada jogo e em cada brinquedo separadamente. Por isso, preocupou-se em catalogar os tipos de brinquedos, a disposição da sala e a conduta do analista durante cada sessão.

Seu método tornou-se característico de sua técnica e fez do brincar um importante instrumento da prática de análise com crianças. Desse modo, Klein fundou a clínica infantil, ao demonstrar que um dos princípios fundamentais da Psicanálise, a associação livre, podia ser também aplicada ao tratamento da criança, pois o brincar era um meio de expressar o que o adulto manifestaria com palavras.

Em contrapartida, Winnicott (1975 [1971]), ao modificar a noção do brincar, difere não somente de Klein, mas dos demais psicanalistas que mantinham seu interesse centrado quase que inteiramente no uso do brincar, dito de outro modo, no conteúdo da brincadeira, ao invés da criança que brinca. Daí o interesse do autor em reconhecer o brincar em si mesmo como objeto de estudo e análise. Essa postura leva à modificação do método até então empregado: ao descrever o brincar como uma forma de comunicação na psicoterapia (*ibid.*, p. 80), o espaço terapêutico é visto como espaço do viver criativo, ou seja, do brincar.

Outra importante observação de Klein é que, durante seu processo de análise, a criança pode utilizar não só o brinquedo, mas criar também jogos. Em tais jogos, ela muitas vezes atribui papéis ao analista ou assume o papel do adulto, revelando o seu desejo de inverter os papéis e demonstrar como se sente em relação ao comportamento direcionado a ela pelas pessoas revestidas de autoridade. Seguindo esse percurso, a autora diz que “o princípio de interpretação não se altera, quer as fantasias se apresentem através de brinquedos ou da dramatização. Pois, seja qual for o material que se usa, é essencial que se aplique os princípios analíticos da técnica” (KLEIN, 1955, p. 32). Para ela, a criança expressa no brincar as mais variadas emoções e fantasias:

A variedade de situações emocionais que podem ser expressas pelas atividades lúdicas é ilimitada: por exemplo, sentimentos de frustração e de ser rejeitado; o ciúme do pai e da mãe, ou de irmãos e irmãs; agressividade acompanhando esse ciúme; prazer em ter um companheiro de jogo e aliado contra os pais; sentimentos de amor e ódio em relação a um bebê recém-nascido ou um que é esperado, bem como a ansiedade conseqüente, a culpa, e a urgência de fazer a reparação. Encontramos, também, no jogo da criança a repetição de experiências reais e pormenores da vida cotidiana, frequentemente entretecidos com suas fantasias. É revelador que, às vezes, eventos reais muito importantes de sua vida não consigam entrar em sua brincadeira ou em suas associações, e que toda a ênfase repouse, por vezes, em acontecimentos aparentemente secundários. Mas esses acontecimentos secundários são de grande importância para ela porque despertam suas emoções e fantasias (KLEIN, 1955, p. 34).

Há de enfatizar que, como mostra a psicanalista, o brincar se torna uma projeção da agressividade inconsciente, expressa de várias maneiras, direta ou indireta. Por isso, a autora descreve que “é essencial permitir à criança dar expressão à sua agressividade; mas o que importa mais é compreender por que motivo, nesse momento particular, na situação de transferência, aparecem os impulsos destrutivos, e observar as conseqüências na mente da criança” (*ibid.*, p. 32). Assim, a criança, ao brincar, pode vir a destruir um brinquedo e sentir-se culpada, ou até mesmo ter um sentimento de ansiedade de perseguição, como seqüelas de seus impulsos destrutivos, já que teme a retaliação. Esses sentimentos surgem não por causa do brinquedo em si que foi destruído, mas pela representação inconsciente de uma pessoa que nesse momento foi atacada (por exemplo, os pais ou irmãos).

Uma das grandes contribuições de Klein que influenciou a teoria winnicottina vem de sua observação da atitude da criança em relação ao brinquedo que foi destruído, pois, depois de um tempo, a criança busca o objeto danificado com a intenção de reparar o que foi quebrado. Experiência que, além de modificar a atitude com a pessoa representada no brinquedo, é expressão do sentimento amoroso, que gera mudanças na formação do caráter e das relações objetais da criança.

Nesse aspecto, em *A Criatividade e Suas Origens* (1975 [1971]), Winnicott destaca a grande contribuição de Klein ao tema da criatividade, quando a autora atribuir à agressividade o caráter criativo de reparação, como ainda apresenta a idéia da fusão dos impulsos eróticos e destrutivos como sinal de saúde. Não obstante, Klein, assim com Freud, não se ocupou em pesquisar a origem da agressividade e limitou-se em explicá-la com base na raiva e na hereditariedade, desconsiderando o fator ambiental (cf. WINNICOTT, 1975 [1971], p. 102).

Winnicott (1994) concorda que, através do brincar, é possível exprimir os sentimentos agressivos. Porém, tal sentimento não pode ser encarado como uma coisa totalmente má dentro da criança, mesmo que ela também assim o perceba. A agressividade tem uma positividade na obra winnicottiana, ou seja, ela está na base da criação da realidade (é preciso destruir o objeto subjetivo para alcançar o sentido de realidade externa) e da reparação dos estragos feitos. Assim, o brincar possui uma dimensão fundamental diante da destrutividade e da agressão, que é, de alguma forma, o que possibilita, com o apoio do ambiente, o desenvolvimento das capacidades de reparação e criação¹⁷. Nesse sentido, quando a criança pode expressar os sentimentos agressivos, sem que sofra retaliação por parte do meio em que se encontra, ela controla relativamente sua agressividade em sua fantasia, através da manipulação de símbolos. Esse é um dos aspectos da contribuição social do brincar, já que a

¹⁷ Aspecto que será explicado no capítulo 3, ao abordamos a questão que se refere ao estágio do concernimento.

criança exprime seus sentimentos agressivos, ao invés de realizá-lo em seus momentos de raiva.

Ressalta-se das considerações de Klein outro dado importante para nosso estudo: as crianças de pouca idade possuem uma capacidade de percepção interior muitas vezes maior do que a dos adultos, devido ao fato das repressões infantis serem menos poderosas e da conexão entre o consciente e o inconsciente serem mais estreitas. Da análise de crianças, Klein ousou afirmar que o superego surge num estágio mais primitivo do que Freud supunha, sendo algo sentido pela criança a operar internamente de modo muito concreto. De acordo com Klein, as perseguições internas vividas pela criança são resultantes da projeção de sua ansiedade persecutória nos objetos externos.

Essa característica do brincar como um modelo de funcionamento reativo no mecanismo de defesa contra forças externas e invasivas se contrapõe à teoria winnicottiana, que o concebe como um estado de relaxamento, uma experiência criativa e espontânea, sem um fim definido ou direcionado. Por isso, no caso do indivíduo se encontrar em dificuldade de viver tal experiência, o brincar pode estar sendo somente uma brincadeira destituída de qualquer sentido.

Klein constatou ainda que, para diminuir a ansiedade da criança, a linguagem simbólica do brinquedo é essencial, da mesma forma que a linguagem dos sonhos. O brincar é uma maneira de acessar o inconsciente, sendo o uso do simbólico uma conexão de cada criança com suas emoções e ansiedades. A dimensão simbólica do brinquedo possibilita à criança transferir suas fantasias, interesses, ansiedades e culpa para outros objetos, além das pessoas que a cercam.

Segundo a autora, as relações de objeto começam quase no nascimento e surgem com a primeira experiência de amamentação. Por isso, a experiência da criança relativa ao mundo externo é determinada pelo sentimento de ambivalência para com seus pais e parentes, sob

influência de seu mundo interno, já em construção. Considerando a interdependência entre introjeção e projeção, que operam lado a lado desde o início da vida, Klein constata que os aspectos da vida mental estão ligados à relação de objeto.

Em suas observações acerca da mente do bebê conclui que, para ele, a mãe aparece primeiramente como seio bom e seio mau, separados um do outro. Todavia, com a crescente integração do ego, esses começam a se sintetizar. Este processo é fundamental para que a criança tenha em mente e conserve a divisão entre figuras boas e más, que serão formuladas pelo ego, pelos aspectos referentes a serem amadas e odiadas.

4 – O brincar como concatenação significativa em Jacques Lacan

A ausência é dura preciso suportá-la. Vou, portanto manipulá-la: transformar a distorção do tempo em vai-e-vem, produzir ritmo, abrir a cena da linguagem (a linguagem nasce da ausência da ausência: a criança fabricou um carretel, joga-o e apanha-o, mimando a partida e a volta da mãe: um paradigma foi criado). A ausência torna-se uma prática ativa, um atarefamento (que impede de fazer qualquer outra coisa); cria-se uma ficção com múltiplos papéis (dívidas, recriminações, desejos, melancolias). Essa encenação linguageira afasta a morte do outro; um momento brevíssimo, dizem, separa o tempo em que a criança ainda crê que a mãe está ausente e o tempo em que já a crê morta. Manipular a ausência é alongar esse momento, retardar tanto quanto possível o instante em que o outro poderia resvalar secamente da ausência para a morte (Barthes, 2003, p. 39).

Um aporte fundamental para a apreensão do trabalho de Lacan sobre a função do brincar e do jogo é a crítica que ele faz ao uso problemático da palavra *outro* (Seminário XXIII, RSI, 10/12/74, inédito). Isso porque, em geral, o outro é considerado a partir do que nos é exterior. Uma superfície com um interior conteria o psiquismo enquanto um exterior (o outro) seria o mundo. Nesta perspectiva, o subjetivo do objeto pode ser situado no ser humano como uma unidade com uma membrana limitadora entre um exterior e um interior. Essa unidade, mesmo que suposta e necessária, é sempre precária, pois é restrita à instância do eu imaginário, que desconhece a estrutura que o faz existir (LACAN (1998 [1949])).

Essa idéia do psiquismo situado num dentro limitado por uma superfície se apóia na concepção idealista de representação, que se equivoca ao estabelecer a separação entre real (o fora) e representação (o dentro). Para Lacan (1974), na medida em que consideramos o campo do inconsciente, que não é um campo de fatos elementares, orgânicos, carnais, de impulsos biológicos, mas um campo que só se articula pela linguagem, é necessário interrogar o lugar do fora e do dentro. Há outro que não tem a mínima relação com o interior/exterior e que exige uma interrogação rigorosa do modo como usamos os termos dentro e fora (LACAN, 2008 [1968-69], p.271). A esta alteridade, o psicanalista nomeará grande outro, ou *A* maiúsculo. Lembra Lacan (*Ibid.*, p. 276) que é necessário ultrapassar a concepção da representação unicamente no interior do corpo para analisar o que acontece no dentro e no fora.

O pensamento, ou seja, a concatenação de significantes, só tem valor na medida em que circula. Ele só é concebível ao ser articulado, ao se inscrever na linguagem, ao poder ser sustentado nas condições de um funcionamento dotado de regras. A essência do pensamento está do lado de fora (*Ibid.*, p.277). Da mesma forma, Lacan considera necessário distinguir ordens diferentes do que julgamos estar fora de nós, ou seja, do real. Por um lado, qualquer construção humana, por mais fora do corpo que esteja, é uma fabricação que dominamos, que humanizamos (*Ibid.*, p.278). Entretanto, há coisas indizíveis que, mesmo podendo ser situadas dentro de nós, são muito mais exterior do que qualquer construção nossa: sua exterioridade é dada porque, a despeito de estar em nós, nos é estranha e desconhecida.

Lacan recorre aos organismos para ressaltar sua subsistência instintiva (*Ibid.*, p.287). O instinto indica imediatamente ao organismo os elementos propícios à sua preservação, de modo que o meio é um “duplo” do organismo (*Ibid.*, p. 287). Por sua vez, o neonato depende de uma intermediação para sobreviver. Freud (1996 [1895]) a nomeou como “ação específica”, ou seja, aquele ato exercido por alguém quando percebe a falha do funcionamento

do organismo, fornecendo o suprimento. O bebê só sobrevive quando sofre a ação específica do outro que traz nos seus gestos, seus objetos e sua fala, toda a ordem simbólica:

É a partir da fala endereçada por alguém a criança que o funcionamento simbólico será imprimido. A repetição diferencial de falas endereçadas à criança permite que outros traços e seus vestígios sejam reconhecidos por ela, estabelecendo uma rede em que estes se suportam, ou seja, na medida em que o primeiro traço discernível for modalizado por seu apagamento por outros traços que rasurem essa primeira marca. É o apagamento desse primeiro traço que significará o sujeito para outros traços que precisariam continuar a se inscrever. O sujeito é essas diversas maneiras pelas quais o traço, estranheza primeira da linguagem, é rasurado e, assim, apagado. O sujeito apaga o traço de estranheza, transformando-o em olhar, fresta, entrevisto, e, ainda, transformando-o em voz, num vagido, num esboço de fala. Assim ele pode abordar o que se passa com o outro que deixou o traço, outro que passou por ali e que está mais adiante (VORCARO – inédito).

Trata-se, para Lacan, do jogo simbólico, do neonato reagir à incidência do agente materno e, ainda, que este partilhe com o bebê ter havido aí uma resposta, ou seja, que seja reconhecida, relida pelo agente, como reafirmação ou interrogação desta reação do bebê aos seus gestos, objetos e fala. É neste deslocamento e nesta articulação com outros traços de linguagem que uma marca torna-se um elemento da linguagem, pondo “em fôrma” a alteridade simbólica. O alcance pleno da linguagem depende do fato de o significante nascer dos vestígios apagados, cuja consequência é a de esses traços apagados só terem valor pelos outros significantes instituídos como sistema, sejam eles parecidos ou iguais.

Vorcaro considera que o espaço ilusório em que se sobrepõem o que o bebê pode criar e o que lhe é proporcionado, chamado “área intermediária da experiência” por Winnicott (1978 [1951], p. 390), fornece o modelo e a função da transmissão promovida pela linguagem, muito antes de se configurar como um primeiro objeto material de posseção, chamado transicional, como “a ponta do cobertor”:

Paradoxalmente, portanto, a primeira alteridade vige no laço simbólico e, nesse momento, prescinde da diferenciação das posições objetivadas agente/neonato, mas não da articulação entre termos distintos. A água da linguagem (Lacan, 1998 [1975]: 11), ou o zumbido do enxame significante (Lacan, 1982 [1972-3]: 196) se estabelece como campo simbólico em demasiada antecedência à localização do “dentro” e do “fora” pelo bebê, ou das posições correlativas diferenciadas bebê-cuidador, mesmo que esse campo seja agenciado pelo cuidador. O bebê entra funcionando nesse campo [...] muito antes de localizar um objeto em relação a um “teste da realidade”

(Freud,2004 [1911]: 69). Apenas depois de articular o que se engendra do funcionamento concatenado dos significantes, o sentido/significado será configurado pelo efeito de resíduo desse funcionamento. Trata-se, nesse resíduo, da falta, nomeada objeto causa, tal como formalizado por Lacan (VORCARO – inédito).

A concatenação desse funcionamento que engaja o bebê na constituição subjetiva é distinguível a partir da temporalidade localizada por Lacan (1998 [1945], p. 211), como “pressa”. Pode-se considerar, ainda com Vorcaro (2004), o usufruto do balizamento simbólico demarcado pelos estados alternados de tensão e apaziguamento. Ao sofrer os efeitos do rompimento do ritmo dessa alternância, o sujeito se precipita, por meio do recrutamento de uma expressão fonatória (um grito, por exemplo), que não manifesta somente a função que teve até então de descarga de tensão, mas assume, agora, posição significativa que representa uma perda da satisfação para outro significante (a resposta oferecida pelo agente materno). A discrepância entre a perda sofrida e a resposta oferecida pelo agente materno produz um resto, nomeado por Lacan, objeto pequeno *a*, ou *a* minúsculo:

Nessa dialética de engajamento do vivente no significante mantém-se, no corpo, algo de separado (Lacan [1962-3] 2005: 242). Resíduo de gozo sobrevivente do encontro com o significante, sua função será a de sustentar e mobilizar o desejo, mesmo que este seja ilusório, porque não se dirige a seu alvo suposto, mas sim ao resto constituído pela relação do sujeito com o Outro (Lacan, [1962-3] 2005: 262). É o que permite distinguir “objeto do desejo” de “objeto causa de desejo” (VORCARO – inédito).

Não é sem razão que o objeto *a* de Lacan resulta das importantes ressonâncias ao objeto transicional de Winnicott, com a ressalva de que, para Lacan, o objeto transicional ganha a dimensão do desejo no campo do Outro, ao contrário de Winnicott. É o que ele expressa ao dirigir-lhe uma carta:

[...] como me sinto sustentado e de acordo com suas investigações em seu conteúdo e em seu estilo. Esse “objeto transicional” do qual mostrei aos meus todos seus méritos, não indicaria o lugar onde se marca precocemente esta distinção do desejo em relação à necessidade? (LACAN, 5 de agosto de 1960).

A figuração primeira do Outro forclui o gozo puro da vida transmitindo a linguagem; também transmite que a linguagem é furada, é desejanter. O Outro é, neste momento, representado pelo agente materno, por isso, também, chamado Outro primordial.

Re-sublinhando sistematicamente a importância do jogo freudiano do *Fort-Da*, Lacan (1985 [1964], p. 63) desdobra a sua análise, a partir da sua concepção relativa ao campo da linguagem e da função da fala. Ele considera que a repetição do jogo, em que a criança obstrui o efeito do desaparecimento da mãe fazendo-se o agente dele, é fenômeno secundário. Remetendo-se a Wallon, Lacan afirma que a criança só posteriormente vigia a porta por onde sua mãe saiu, indicando que espera revê-la ali. Anteriormente, o bebê vigia o ponto em que a mãe o deixou, ponto que ela abandonou perto dele:

A hiância introduzida pela ausência desenhada é sempre aberta, permanece a causa de um traçado centrífugo no qual o que falha não é o outro enquanto figura em que o sujeito se projeta, mas aquele carretel ligado a ele próprio por um fio que ele segura – onde se exprime o que, dele, se destaca nessa prova, a automutilação a partir da qual a ordem da significância vai se por em perspectiva. Pois o jogo do carretel é a resposta do sujeito àquilo que a ausência da mãe veio criar na fronteira de seu domínio – a borda do seu berço – isto é, um fosso, em torno do qual ele nada tem a fazer senão o jogo do salto (LACAN, 1985 [1964], p. 63).

Para Lacan, o carretel não é a mãe, mas “alguma coisinha do sujeito que se destaca, embora, ainda sendo bem dele, que ele ainda segura”. Com seu objeto, a criança salta as fronteiras de seu domínio transformado em poço. O carretel, objeto em que a criança se aplica em ato, é onde devemos designar o sujeito, “objeto a minúsculo”. É a repetição da saída da mãe que causa a *Spaltung* no sujeito, superada pelo jogo do aqui ou lá e que só visa, em sua alternância, ser o *fort* de um *da* e um *da* de um *fort*, em que, por meio dos significantes, a criança faz presente o que não está lá representado (*Ibid*, p. 63).

Há de ressaltar que Lacan considera esse jogo aquele no qual a criança elabora suas primeiras simbolizações e, por meio dele, nasce para linguagem e, portanto, marca sua entrada no mundo da cultura. Interessante Winnicott considerar que o brincar, apoiado no cuidado

ambiental, possibilita à criança alcançar o sentido de realidade compartilhada e habitar na mesma, se inserindo no campo do simbólico e da cultura, sem se sentir invadido.

A “conversão da vivência em jogo” enunciada por Freud permite, com Lacan, considerar o brincar como operação de escrita, ou seja, um ciframento do traço que lhe foi impresso na vivência por meio da atividade do jogo. Neste, a criança reordena sua vivência. Como aponta Vorcaro (2004), a criança repete, num outro registro, a experiência, ou seja, ela cifra o traço do que nela se imprimiu por meio da experiência do brincar, modo pelo qual ela o lê. Assim, no brincar, a criança estrutura o texto em que se desloca, constituindo desaparecimento e retorno em outro tempo, de outro lugar, numa outra linguagem.

Conforme Vorcaro e Veras (2008), o brincar tem a função decisiva de repetir, cifrando em outro registro, a condição de sujeito entre significantes. O brincar permite um saber sobre si e sobre o Outro, que abre as vias para um saber da própria falta: ao perder sua mãe de vista, a criança experimenta tanto a perda da mãe como a ameaça de perder-se:

Reconhecer estruturas discursivas matriciais do brincar em seus pontos e na suas modalidades de articulação é localizar o brincar da criança como prática de linguagem pela qual a dimensão simbólica é incorporada, produzindo o efeito sujeito. O brincar é operação da constituição de um discurso corporal que, ao assumir sentido e lugares nos quais a criança é prefigurada, antecipa o sujeito antes de este dominar a língua e falar em seu próprio nome. O brincar é a função que opera a transposição da condição de termo operado pelo Outro para a de jogador, na qual a criança se destaca sujeito (VORCARO e VERAS, 2008, p. 9).

A vivência traumática transposta à cena lúdica é a articulação entre a ausência e a presença da mãe. O mecanismo que o jogo põe em funcionamento é a substituição de posições, sustentadas e sobrepostas pela concatenação do circuito de ir e vir. Ao permitir a transformação no contrário, que tem a função de operar a passagem do passivo ao ativo, o sujeito aparece circulando entre várias posições: ele parte, ele recusa, ele recupera, ele retorna.

Portanto, o brincar possibilita o trabalho de separação e é a resposta ao real da castração, possibilitando ao sujeito criança organizar seus recursos simbólicos para suportar a angústia dessa separação. O brincar a impulsiona a assumir uma posição diferente no mundo,

em que pode existir além do seu objeto de satisfação (sua mãe) e além da sua condição de objeto de satisfação da mãe. A desapareção inesperada e o retorno aleatório do outro pode, com o jogo que os concatena e reverte posições, revelar à criança sua capacidade de pôr o mundo em movimento e sua condição de sujeito, representado entre significantes.

Enfim, a partir do que foi descrito dentro da perspectiva lacaniana, a respeito do brincar como resposta a castração que possibilita a criança suportar a angústia de separação, observamos que, em Winnicott, na saúde, essa separação não é sinal de perda, mas de união (WINNICOTT, 1975 [1971], p. 136). Assim, do ponto de vista do bebê, essa separação não se dá no sentido de uma frustração, mas como uma introdução de elementos da realidade externa em seu mundo subjetivo. Isso acontece por causa de sua tendência ao amadurecimento, que o leva a se separar da mãe, e coincide com o movimento da mãe de permitir e facilitar essa separação. A separação não está relacionada com perda do objeto de satisfação, já que a mãe continua mantendo seu cuidado no tempo e no espaço, mesmo que a qualidade desse cuidado tenha mudado. Se a mãe sai de casa, não é abruptamente, pois continua cuidando do seu bebê e, sem isso, essa separação se tornaria traumática.

Nesse sentido, segundo Winnicott, não é o objeto de satisfação que o bebê perde, uma vez que, no início, ainda não há como ele saber dele mesmo, quanto mais de sua mãe. Aqui, o objeto transicional “constitui símbolo da união do bebê e sua mãe (ou parte dela). Esse símbolo pode ser localizado. Encontra-se no lugar, no espaço e no tempo, onde e quando a mãe se acha em transição de (na mente do bebê) ser fundida com ao bebê e, alternativamente, ser experimentada como um objeto a ser percebido, de preferência a concebido” (*Ibid.*, p. 135). Desse modo, o bebê consegue emergir da mistura com a mãe e, assim, começa a se diferenciar dela. Contudo, ainda não há relação de objeto nesse momento de separação, já que, para Winnicott, os objetos transicionais não estão estritamente apoiados em experiências instintuais, nem mesmo como uma reação à frustração.

CAPÍTULO III

O BRINCAR E A CONSTITUIÇÃO DO SI-MESMO EM WINNICOTT

Este capítulo aborda alguns aspectos da teoria do amadurecimento humano elaborada por D. W. Winnicott, com o objetivo de demarcar as modalidades pelas quais a criança estabelece relações por meio do brincar. Alguns pontos relevantes da obra do autor serão tratados através do percurso pelos estágios do desenvolvimento humano, que vão da dependência absoluta à relativa, rumo à independência. Busca-se, aqui, uma perspectiva teórica que viabilize a compreensão mais precisa a respeito do lugar e da possibilidade do brincar no desenvolvimento emocional do indivíduo.

1 – D. W. Winnicott: uma breve apresentação

Donald Woods Winnicott nasceu no dia 7 de abril de 1896 em Plymouth, na Inglaterra. Caçula, tinha duas irmãs. Sua vida pessoal foi rica e plena: gostava de pintura, música e tocava piano na infância. Já adulto, apreciou desde os Quartetos de Cordas de Ludwig Van Beethoven até The Beatles. Foi um grande admirador de Darwin e de sua teoria da origem das espécies, que influenciou sua obra na busca das origens da vida psíquica. Foi um teórico espontâneo e criativo, que gostava de brincar e possuía a crença de que a vida vale a pena ser vivida (DAVID & WALLBRIGE, 1982, p. 19).

O estudioso teve um objeto transicional: uma boneca chamada "Lily", que havia pertencido a Kathleen, sua irmã mais nova. Aos três anos de idade, ele quebrou o nariz de Lily com um malho de croquet, mas seu pai, usando palitos de fósforos, aqueceu o nariz de cera da boneca e conseguiu remodelar o seu rosto (WINNICOTT, 1982, p. 11). Esta passagem

na vida de Winnicott veio a contribuir, anos mais tarde, para pensar a possibilidade de expressar a agressividade em relação a um objeto, assim como a capacidade de repará-lo.

Formado em medicina no ano de 1920, em Cambridge, obteve, em 1923, o cargo de médico no Hospital Paddington Green Children, em Londres. Neste mesmo ano, começou sua análise pessoal com o Dr. James Strachey. Dedicou-se a pediatria durante sua carreira, pois, para ele, a psiquiatria essencialmente fazia parte da pediatria. Nas palavras de Winnicott (1988, p. 21): “devido a problemas de natureza pessoal, entrei em contato com a psicanálise num estágio inicial de minhas atividades como médico de crianças”.

A partir do comportamento que as crianças apresentavam em sua clínica, logo compreendeu que existia um campo de intervenção terapêutica e de pesquisa para a psicanálise infantil. Seu interesse de estudo foi a questão da maternidade e a relação entre a criança e a mãe, focando a maior parte do seu trabalho na influência do ambiente no desenvolvimento físico e emocional do indivíduo.

Para Elsa Dias (2003), Winnicott tornou-se psicanalista por ter constatado que “a maior parte dos problemas que levavam mães e bebês ao seu consultório era devida a dificuldades emocionais extremamente primitivas”

Em 1927, conheceu Melanie Klein e entrou em contato com a aplicação que a autora fez do método freudiano em sua prática como terapeuta de criança. Mais tarde, descobriu que “Aichhorn, Anna Freud, Alice Balint e outros haviam, de várias maneiras, começado a aplicar a psicanálise aos problemas da infância” (WINNICOTT, 1988, p. 22).

Formou-se em psicanálise e em psicanálise infantil no Instituto de Psicanálise, experiência esta que o capacitou a atender todos os tipos de casos de crianças e de adultos. Todavia, foi sua prática em cuidados e atendimentos de pacientes em ambulatórios e suas inúmeras psicoterapias breves com pessoas que apresentavam problemas de ajustamento que o instrumentalizaram a compreender a natureza humana.

Na introdução de seu livro, *Natureza Humana*, afirma que durante muito tempo evitou tratar pacientes com tendência antissocial. Contudo, durante a Segunda Guerra Mundial, foi nomeado Psiquiatra Consultor do Plano de Evacuação Governamental, responsável pela remoção de crianças e adolescentes da região de Londres – alvo de ataques durante a guerra – e pela transferência delas para Oxfordshire, onde teve que lidar com as consequências do afastamento das crianças de seus lares.

Forçado a tratar deste tipo de perturbação, o pediatra constrói sua teoria sobre a delinquência e a tendência antissocial. Nessa mesma época, interessou-se pelo tratamento de pacientes adultos do tipo psicótico: “era possível aprender muito sobre a psicologia da primeira infância com adultos profundamente regredidos no decorrer do tratamento analítico, o que não teria sido possível pela observação direta de crianças” (WINNICOTT, 1988, p. 22).

A partir dessas duas experiências, Winnicott construiu sua teoria do amadurecimento humano, ponto nuclear de seu pensamento e produção. Para Dias (2003, p. 15), o autor constatou que “o amadurecimento emocional nos estágios iniciais da vida relaciona-se exatamente aos mesmos fenômenos que aparecem no estudo das várias formas de esquizofrenia adulta”. Assim, as mesmas dificuldades que equiparam bebês e pacientes psicóticos referem-se a constituição do si-mesmo (*self*) como identidade unitária e ao contato com a realidade.

A teoria de Winnicott é conhecida como “teoria da saúde” e apresenta uma nova forma de classificação dos distúrbios psíquicos, pois propõe um retorno à etiologia (GARCIA, 2004, p. 47). Por isso, na classificação winnicottiana, é necessário especificar o estágio do amadurecimento em que o distúrbio teve origem – o grau de maturidade ou imaturidade do indivíduo no momento da falha –, o tipo de falha ambiental e o tipo de tarefa na qual a pessoa estava envolvida no momento.

De acordo com Dias (2003, p. 147), Winnicott não foi um teórico determinista, para ele, as únicas características humanas inerentes são a tendência a integração e a criatividade originária. Assim, não há determinismo somático ou psíquico, nem mesmo as determinações genéticas podem presumir o que o indivíduo será diante das inúmeras possibilidades e acontecimentos.

1.2 – A Natureza Humana

Ao escrever o livro *Natureza Humana*, Winnicott (1988, p. 21) revela que a natureza humana é quase tudo que possuímos, mesmo reconhecendo a limitação que cerca qualquer tentativa de descrever um tema que, em si mesmo, não possui limites. Descreveremos alguns aspectos relevantes de sua obra para compreendermos o que, para ele, é a natureza humana, a fim de oferecer alguns conceitos de sua produção teórica para o estudo deste capítulo.

Segundo Winnicott (*Ibid.*, p.29), o ser humano é uma amostra-no-tempo da natureza humana, que nasce com uma tendência inata ao desenvolvimento, num estado de não-integração, acompanhado por uma não-consciência, sendo a partir da constância do cuidado materno e da facilitação do meio ambiente que ele alcança a integração.

O bebê, ao nascer, não é uma unidade em termos de desenvolvimento emocional, mas um complexo anatômico não-integrado, como “um conjunto de impulsos e sensações”, pois ainda não existe uma totalidade, e, sim, “uma ausência de globalidade, tanto no espaço quanto no tempo” (*Ibid.*, p.136). Nas palavras de Dias (2003, p. 128): “Isso significa falta de integração psicossomática ou falta de inteireza (*wholeness*)”.

Assim, a tendência à integração não é algo determinado, mas uma conquista do amadurecimento humano, posto que o desenvolvimento humano é “extremamente complexo, e ocorre de contínuo desde o nascimento, ou desde antes, até a velhice, passando pela idade

adulta” (WINNICOTT, 2005 [1950], p.30). Desse modo, esclarece Dias (2003), a única temporalidade que, no início, o bebê dispõe, além do tempo biológico, é a sensação difusa de poder continuar a ser.

Nesse contexto, a tarefa dos pais é permitir que a criança simplesmente seja, ao proporcionar um lar que garanta o desenvolvimento natural e gradual de seu novo membro, de modo que o que ele virá a ser encontre-se fora do controle de qualquer pessoa.

Para continuar a existir como pessoa, o ser humano necessita do cuidado de outro ser humano. Este é um dos paradoxos winnicottianos, pois, ao mesmo tempo em que o bebê é dependente de cuidados, ele é independente, porque possui uma tendência inata ao processo maturacional, devido a fatores genéticos que não podem ser alterados, como, por exemplo, as tendências patológicas.

Todavia, todos os paradoxos propostos a exame pelo autor não devem ser resolvidos, mas, sim, aceitos e observados. Daí “podemos dizer que o ambiente favorável torna possível o progresso continuado do processo de maturação. Mas o ambiente não faz a criança. Na melhor das hipóteses possibilita à criança concretizar seu potencial” (WINNICOTT, 1982 [1963], p. 81).

A existência de um ambiente seguro, com condições suficientemente boas, sendo esse ambiente a mãe, é de extrema importância. Através de cuidados e atenção por empatia, ao tomar o bebê em seu colo, a mãe segura em conjunto as várias partes do corpo dele, e o conserva como uma unidade:

A integração está intimamente ligada à função ambiental de segurança. A conquista da integração se baseia na unidade. Primeiro vem o “eu” que inclui “todo resto é não-eu”. Então vem “eu sou, eu existo, adquiro experiência, enriqueço-me e tenho uma interação introjetiva e projetiva com o não-eu, o mundo real da realidade compartilhada”. Acrescente-se a isso: “meu existir é visto e compreendido por alguém”; e ainda mais: “é me devolvida (como uma fase refletida em um espelho) a evidência de que necessito de ter sido percebido como existente” (WINNICOTT, 1982 [1962], p. 60).

Desse modo, o bebê em seu processo de amadurecimento precisa realizar as três tarefas do desenvolvimento emocional: 1) integração do eu; 2) integração da psique que habita no corpo (personalização) e 3) relação com objetos (realização); todas elas resultantes da tendência a integração, que se concretiza a partir do cuidado materno.

Nas palavras de Winnicott (1988, p. 137), “à medida que o *self* se constrói e o indivíduo tornar-se capaz de incorporar e reter lembranças do cuidado ambiental, e, portanto, de cuidar de si mesmo, a integração se transforma num estado cada vez mais confiável”, e o bebê passa a depender menos do ambiente:

A integração e a manutenção do estado de unidade trazem consigo outros desenvolvimentos de grande importância. A integração significa responsabilidade, ao mesmo tempo em que consciência, um conjunto de memórias, e a junção de passado, presente e futuro dentro de um relacionamento. Assim, ela praticamente significa o começo de uma psicologia humana (*Ibid.*, p. 140).

Nesse sentido, as tarefas básicas do desenvolvimento da personalidade são, e continuam a ser, importantes por toda a vida do ser humano, pois “as tarefas permanecem as mesmas, mas à medida que o ser [humano] cresce e se desenvolve, torna-se cada vez mais individual, engajado na luta que é a vida” (*Ibid.*, p.103).

Evidentemente, o desenvolvimento acontece de maneira gradual. Em seu texto, *Da dependência à independência do desenvolvimento do indivíduo*, Winnicott (1982 [1963]) descreve o amadurecimento humano a partir do crescimento emocional em termos de jornada da dependência à independência, progresso que possibilita o alcance da maturidade, delimitando os estágios em três categorias: 1) dependência absoluta, 2) dependência relativa e 3) rumo à independência. Vale esclarecer que essa não é uma definição rígida na teoria winnicottiana, mas, neste trabalho, seguiremos esse percurso, para fins didáticos.

O estágio da dependência absoluta, período que corresponde ao primeiro dia de vida até os quatro primeiros meses do bebê, é marcado pela dependência extrema que este possui dos cuidados maternos, como ambiente facilitador. Outra característica desse estágio é que o

bebê não possui recursos para perceber o cuidado materno e a mãe o preserva de perceber o ambiente, quando é estabelecido um vínculo emocional entre os dois, formando uma unidade. Logo, a mãe protege o bebê de perceber o cuidado materno numa fase em que ele não dispõe de meios para lidar com isso, a não ser de uma forma defensiva – ele se defende das agonias primitivas através da cisão da personalidade. Com isso, Winnicott empenhou-se em descrever como ocorrem os processos de experiências do bebê, como a primeira mamada teórica e o desenvolvimento das tarefas do amadurecimento emocional primitivo.

Após o alcance desse estágio, o bebê terá novas tarefas a sua frente. No período da dependência relativa (dos 4 meses a um ano e meio de idade), o bebê já é capaz de perceber sua dependência dos cuidados maternos. Ele precisa ainda vivenciar as etapas que se referem ao estágio da desilusão. Nessa etapa, iniciam-se os processos mentais que acontecem a partir da separação da unidade mãe-bebê, da transicionalidade e uso do objeto e da fase do Eu Sou – período em que o bebê saudável passa a se “reconhecer” como um, porque já alcançou, na saúde, uma delimitação do mundo pessoal que coincide com uma coesão psicossomática, portanto, já tem as bases para a relação com o mundo externo.

Quando o bebê passa a constituir-se em sua própria unidade como o EU SOU, ele vai em direção ao estágio da independência, momento em que se desenvolvem as próximas etapas, que são: concernimento (de um ano e meio a dois anos e meio de idade); Édipo (três a seis anos); latência (sete a oito anos); adolescência (12 a 18 anos), vida adulta, velhice e morte.

Winnicott enfatiza, na passagem de uma etapa para a outra, a noção de continuidade e a importância da mãe-ambiente como facilitadora do indivíduo na realização de cada tarefa que aparece em cada etapa do desenvolvimento. Nos diferentes estágios, a qualidade do cuidado ambiental irá mudar, pois, no início, o papel da mãe é fundamental, mas, aos poucos, esse ambiente precisa se adequar ao crescimento e à capacidade do indivíduo. Dessa forma,

“quanto mais se avança o amadurecimento, menor é a importância do ambiente em termos de estruturação da personalidade” (DIAS, 2003, p. 276).

Outra questão é que, mesmo que todos os estágios do desenvolvimento emocional possam ser mais ou menos datados, cada criança possui uma data específica para que o seu desenvolvimento ocorra de forma satisfatória (WINNICOTT, 1982 [1960], p. 43). Ou seja, “à medida que o amadurecimento avança as tarefas se complexificam, sendo que, se o indivíduo está saudável, ele pode envolver-se e lidar, naturalmente, com as específicas de sua faixa etária” (DIAS, 2003, p. 98).

É interessante notar que o conceito de maturidade está relacionado à integração pessoal e é um sinônimo de saúde, uma vez que um indivíduo saudável é aquele capaz de viver sua própria vida, assumindo as consequências do fracasso e do sucesso que o viver traz consigo, experiência que costuma levar a socialização. Assim, assume sua “responsabilidade pela manutenção ou pela modificação da sociedade em que se encontra”. Não é possível avaliar um homem ou uma mulher sem levar em conta seu lugar na sociedade, pois a saúde social depende da saúde do indivíduo, já que a sociedade não passa da duplicação de indivíduos (WINNICOTT, 1982 [1963], p. 80).

Enfim, o indivíduo saudável é aquele que experimenta a possibilidade de sentir-se vivo. Para que isso aconteça, todos os estados do ser precisam ser experimentados no decorrer do amadurecimento humano. Caso contrário, esse estado permanece não-integrado na personalidade.

Deve-se enfatizar que as tarefas no início da vida são fundamentais e “jamais podem ser deixadas para trás, completadas ou resolvidas”, nunca se estabelecendo como conquistas definidas (DIAS, 2003, p. 101). Dessa forma, existe algo no amadurecimento humano que permanece como base ao longo da existência, de tal maneira que constitui um traço saudável o fato de o adulto não parar de se desenvolver emocionalmente:

Além disso, na concepção winnicottiana, amadurecimento não é sinônimo de progresso: amadurecer inclui a possibilidade de regredir a cada vez que a vida exige descanso, em momento de sobrecarga e tensão, ou para retornar pontos perdidos. Isto se deve ao fato de nenhuma conquista fornecer título de garantia: tendo alcançado, pode ser perdida, outra vez alcançada e perdida de novo. Por isso uma pessoa de qualquer idade, pode-se encontrar todos os tipos de necessidade, das mais primitivas às mais tardias (DIAS, 2003, p. 101).

Nesse aspecto, mesmo que o processo de amadurecimento não possa ser considerado linear, existem tarefas e conquistas de dados estágios, principalmente os primitivos, que só podem ser alcançados depois de outras conquistas, que são pré-requisitos para a resolução de outras tarefas. Além do mais, mesmo que a integração possa, aos poucos, tornar-se estável e consistente, corre o risco de se perder devido a alguma situação de extrema carga psicossomática.

2 – Os Pré-requisitos para o brincar

2.1 – O que ocorre com o bebê nos primórdios dos estágios do amadurecimento humano

Ao nascer numa condição de extrema fragilidade e desamparo, o bebê é totalmente dependente de cuidados, possuindo uma necessidade vital de que alguém facilite os estágios iniciais do seu processo de amadurecimento, respondendo às suas necessidades e assegurando sua sobrevivência psicossomática. Para isso, ele precisa do suprimento de um ambiente facilitador, que o possibilite experiências de segurança e confiabilidade, que são as bases para a constituição do ser e do sentido da existência.

Frequentemente, quem desempenha essa função é a própria mãe, embora haja a possibilidade da mãe substituta, uma vez que o êxito do cuidado materno depende da devoção e sensibilidade da pessoa que se ocupa dessa tarefa. Por isso, o ambiente de facilitação precisa ser humano e pessoal, e não perfeito, já que existe um tipo de necessidade que vai além da satisfação de instintos, que somente é suprida através do contato com um ser humano que

revele continuamente ser ele mesmo, e se adapte de maneira adequada às necessidades básicas do bebê, que muito depressa se tornam complexas (WINNICOTT, 1982 [1963], p. 83).

Partindo da constatação de que o ambiente é de grande importância no período nomeado por Winnicott de “dependência absoluta”, deve-se ressaltar a necessidade de um ambiente que proteja o bebê e não permita que o mundo o assuste ou o invada antes que ele o crie e adquira a capacidade de relacionar-se com os objetos e com a realidade externa.

O primeiro mundo em que o bebê habita é um mundo subjetivo (DIAS, 2003). Na mente rudimentar dele¹⁸ ainda não existe uma distinção entre ele e a mãe, pois, do ponto de vista do bebê, a mãe, como seu primeiro objeto subjetivo é parte dele, característica esta denominada Identificação Primária. Conseqüentemente, os dois, mãe e bebê, formam uma unidade, sendo a vida psicossomática do bebê norteadada pela relação com sua mãe.

Como já exposto, para Winnicott (1988, p. 137), o bebê ao nascer “se desmancha em pedaço a não ser que alguém o mantenha inteiro”, uma vez que as “partículas e fragmentos de atividades e emoções” que o constituem só começam a congregar-se como uma unidade através da participação ativa de um ser humano.

Cabe destacar que a existência humana é essencialmente psicossomática, embora esta se estabeleça gradualmente: não existe, no início, uma identidade inerente entre corpo e psique (WINNICOTT, 1988, p. 144). É por meio de um ambiente satisfatório e dos cuidados corporais garantidos pela mãe que a psique e o soma se integram como unidade, isto é, o vínculo psique e soma se estabelece na saúde como uma conquista alcançada, em que ambos ocupam o mesmo lugar no espaço, à medida que o corpo vai sendo personalizado por meio da elaboração imaginativa das funções corporais (DIAS, 2003, p. 104).

¹⁸ Há de enfatizar que, ao nos referirmos à mente rudimentar do bebê, de acordo com Dias (2003, p. 114), esse estado não se relaciona à capacidade mental do bebê, mas significa que a mente não está completamente madura para percepção, ou seja, que é ainda pré-representacional. Assim, ao ser permitido que esta se desenvolva no seu tempo, como um processo natural, pode chegar a ser até excepcional.

Patrícia Delfraro (2006) nos mostra que o conceito de elaboração imaginativa das funções corporais é um dos mais originais e importantes para compreensão da obra winnicottiana. Deve-se ressaltar que os termos “elaboração” e “imaginativa” não implicam o uso de representação, imaginação, muito menos de elaboração no sentido freudiano. Essa elaboração imaginativa caracteriza-se pela tarefa constante dos bebês darem sentido às experiências que, a princípio, são de ordem física, de forma pré-representacional e sem imagens. O bebê precisa, através do cuidado materno, se temporalizar a partir do próprio corpo. Assim, “a experiência direta que o bebê faz do funcionamento, das sensações e dos movimentos do corpo tem para ele um sentido, pelo fato de estar sendo imaginativamente elaborada” (DIAS, 2003, p. 106).

Enfim, é essencial acompanhar a lógica proposta por Winnicott no que se refere à ação que o meio ambiente exerce sobre a constituição psíquica do bebê, buscando delinear o papel e a função desempenhada pela mãe nesse processo como um ambiente facilitador.

2.2 – O ambiente facilitador por excelência: a função materna

O bebê e sua mãe constituem um tema abrangente e fascinante. É isso que Winnicott mostra no decorrer de seus textos, ao enfatizar que a base de qualquer relacionamento humano se inicia a partir da relação mãe-bebê.

A saúde mental do bebê é garantida por sua mãe. Ao oferecer o seu ego para que o bebê possa existir, a mãe atua como ego auxiliar e “possibilita ao lactente viver e se desenvolver” (WINNICOTT, 1982 [1960], p. 39). Dessa maneira, o ego do bebê é forte ou fraco, dependendo da capacidade da mãe de responder às suas necessidades. Quando o ego auxiliar da mãe desempenha sua função, possibilita ao bebê relacionar-se com objetos subjetivos, vivendo a vida de forma espontânea e criativa.

Evidentemente, para que isso aconteça, é necessário que a mãe coloque-se disponível ao bebê. A mãe que se encontra saudável alcança um estado muito especial, que Winnicott descreveu como sendo a “preocupação materna primária”, que a faz voltar-se totalmente para seu bebê, por não ter outras coisas ocupando sua mente, passando a dar menos atenção a seus afazeres no mundo a sua volta. Numa adaptação ativa e quase completa, a mãe, por empatia, sabe muito bem do quê o bebê precisa e vai de encontro a atender suas necessidades, dando significado aos seus gestos (WINNICOTT, 2006, p. 4).

Esse estado se inicia durante a gravidez, momento em que ocorrem mudanças fisiológicas que induzem a mudanças psicológicas, alteradas de acordo com a saúde mental da mulher. O período de preparação para a chegada do bebê é marcado por modificações psíquicas que a mãe passa ao voltar-se para si mesma, “onde ela é o bebê, e o bebê é ela” (WINNICOTT, 2006 [1988], p. 4). Todavia, a mãe continua sendo ela mesma, tem consciência de uma necessidade de proteção e, após um período de tempo, na fase da dependência relativa, irá recuperar-se desse estado à medida que a criança se desenvolve.

A mulher é capaz de passar por esse processo porque já foi bebê um dia e traz consigo as lembranças dessa fase, que podem ajudar ou dificultar, dependendo da carga emocional envolvida e da experiência psicossomática de ter sido cuidada por alguém. Além disso, a mulher já “brincou de ser bebê”, “brincou de pai e mãe” e já regrediu a um comportamento de bebê nas ocasiões em que ficou doente (WINNICOTT, 2006, p. 84).

Normalmente, se for bem amparada, a mãe que não é afetada por má saúde e por um ambiente desfavorável estará pronta para responder às demandas de seu filho e criar um ambiente facilitador para o bebê que acaba de chegar. Para Winnicott (2005 [1957], p. 121), essa experiência não é mística e passa pela intimidade entre a mãe e o bebê. Com isso, a mãe não precisa de conselhos, mas sim de um ambiente que seja sensível às suas necessidades e

que possa oferecer-lhe proteção e informação, para ela transmitir cuidado e confiança ao seu filho.

Nesse contexto, uma maternagem suficientemente boa pressupõe os cuidados que o bebê recebe, nomeados por Winnicott de *holding*, isto é, o próprio ambiente facilitador. Esse cuidado vai além do cuidado físico e viabiliza a passagem do estado não-integrado para os processos de integração. Estes, segundo Winnicott (2006, p. 32), envolvem o segurar, o manejar e a apresentação do objeto, garantindo ao bebê realizar, simultaneamente, as três tarefas principais do desenvolvimento emocional primitivo: a integração do eu e da psique que habita o corpo e a relação objetal.

O bebê é muito sensível à maneira como é segurado. O *holding* abrange todo ambiente de sustentação que o protege da agressão fisiológica, pois leva em conta sua sensibilidade cutânea – tato e temperatura – auditiva, visual e a queda. Além disso, considera o fato do bebê desconhecer a existência de qualquer coisa que não seja ele mesmo (WINNICOTT, 1982 [1960], p. 48). Isso inclui toda rotina de cuidados corporais e afetivos que o bebê recebe durante o dia e à noite: a maneira como a mãe o toca, como troca suas fraldas, é sensível ao movimento, à temperatura da água na hora do banho. Ao preocupar-se com o manuseio do corpo do bebê, a mãe está possibilitando que, gradualmente, a psique e o corpo cheguem a um acordo (WINNICOTT, 1988, p. 142).

As bases da personalidade estarão bem assentadas se o bebê for segurado de uma forma satisfatória. Porém, se for mal segurado terá reações graves, que poderão acarretar numa desintegração psicossomática: desconexão da psique e soma por meio da “sensação de despedaçamento”, resultando na perda da “capacidade da criança de gozar a experiência de funcionamento corporal e do ser” (WINNICOTT, 2005 [1960], p. 27). Falhas constantes nesse processo geram no bebê extrema aflição e, até mesmo, ansiedades do tipo psicóticas.

Cabe ressaltar que essas experiências de falhas estão presentes no desenvolvimento emocional do bebê mesmo quando há uma maternagem suficientemente boa. Porém, para Winnicott (1982 [1962] p. 56), o que impede consequências devastadoras ao ego do bebê, como a psicose e a esquizofrenia, é a capacidade da mãe em reconhecer as falhas dela e corrigi-las a tempo de comunicar confiabilidade ao bebê.

Por fim, de acordo com Dias, as três tarefas básicas (*holding*, manejo e apresentação de objeto) são os fundamentos da existência e se concretizam devido ao potencial herdado que o bebê possui e ao meio ambiente facilitador, que o impulsiona em direção ao seu processo de amadurecimento: “à medida que essas tarefas estão sendo realizadas e as conquistas estão sendo organizadas entre si pelo funcionamento do ego, uma outra está se processando: a constituição do si-mesmo como identidade” (DIAS, 2003, p. 167).

Nesse sentido, a autora classifica a conquista da constituição do si-mesmo como a quarta tarefa básica do amadurecimento, que se dá nos estágios primitivos, na dependência absoluta. No entanto, tal tarefa só veio a ser mencionada no momento em que Winnicott concretizou sua teoria do objeto subjetivo, ao introduzir o conceito de identificação primária: processo que acontece por meio da experiência de amamentação, quando a mãe possibilita ao bebê ter a ilusão de onipotência.

2.3 - A ilusão de onipotência e a constituição do si-mesmo primário

Na dependência absoluta, ao adaptar-se completamente às necessidades do bebê, a mãe o apresenta seu primeiro objeto – o seio –, proporcionando ao bebê a possibilidade de criar o objeto, ou seja, permitindo que ele vivencie a ilusão de onipotência, ao habitar no seu mundo subjetivo. Essa experiência se dá durante o estágio da primeira mamada teórica, em que são lançadas as bases da constituição do si-mesmo primário.

O estágio da primeira mamada teórica refere-se, na prática, a um período que corresponde às constantes experiências reais de amamentação do bebê. Deve-se ressaltar que a alimentação em si não é a questão principal, mas, sim, o vínculo que acontece nesse momento entre a mãe e o bebê (WINNICOTT, 1985, p. 32). É esse vínculo que possibilitará ao bebê vivenciar a ilusão de onipotência, criar o mundo, relacionar-se com objetos, ter sentido da realidade e, dessa forma, gradualmente, integrar-se como unidade.

No estado de tensão instintiva, em que o bebê está preparado para encontrar algo em algum lugar, mas ainda não sabe o quê, ele encontra-se, doravante, pronto para criar. A mãe identifica o momento em que ele procura algo e oferece-lhe o seio real, mais ou menos no tempo certo, esperando pelo gesto do bebê em direção ao mamilo. Ao encontrar o seio, o bebê pode ficar um tempo, tocando e sentindo-o com a gengiva e as mãos, antes mesmo de começar a sugar o leite. Com isso, a mãe suficientemente boa “torna possível para o bebê a ilusão¹⁹ de que o seio e aquilo que o seio significa foram criados pelo impulso originado na necessidade” (WINNICOTT 1988, p.125).

O início das relações objetais é complexo. Não pode ocorrer se o meio não propiciar a apresentação de um objeto, feito de um modo que seja o bebê quem crie em uma necessidade não-formulada. A mãe, se adaptando, apresenta um objeto ou uma manipulação que satisfaz as necessidades do bebê, de modo que o bebê começa a necessitar exatamente o que a mãe apresenta. Deste modo o bebê começa a se sentir confiante em ser capaz de criar objetos e criar o mundo real. A mãe proporciona ao bebê breve período em que a onipotência é um fato da experiência (WINNICOTT, 1982 [1962], p. 60).

Paradoxalmente, portanto, a mãe deve inicialmente fornecer ao bebê a ilusão de que aquilo que ele cria está lá para ser encontrado, e todos sabemos que nunca desafiaremos o bebê a dar resposta à pergunta: você o criou ou o encontrou? (WINNICOTT, 1975 [1971], p. 124). Para Winnicott, desde o nascimento, o ser humano encontra-se envolvido com a questão

¹⁹ Nesse contexto, Winnicott assegura que não há alucinação, posto que ainda não existe material mnemônico para ser usado nesse processo de criação. Dessa forma, é através da amamentação que as alucinações podem surgir e tornar-se reais, porque “as memórias são construídas a partir de inúmeras impressões sensoriais, associadas à atividade da amamentação e ao encontro do objeto” (WINNICOTT, 1988, pp. 122-126).

daquilo que é percebido e o que é subjetivamente concebido. Na solução desse dilema, não existe saúde que não tenha sido iniciada pela mãe, que permite ao bebê a experiência de controle mágico sobre o objeto e a sensação de onipotência diante dos seus processos internos.

Ao possibilitar ao bebê encontrar realmente aquilo que ele cria e, ao criar e vincular isso com o que é real, o resultado prático é que cada bebê começa com uma nova criação do mundo e da sua mãe como objeto subjetivo. “E no sétimo dia, esperamos que ele descanse” (WINNICOTT, 2005 [1970], p. 34).

A experiência da amamentação contém uma imensa riqueza. Além de ser um modo físico de demonstração de amor, é por meio dela que são lançadas as bases para um desenvolvimento humano saudável, sendo garantido o início da integração do si-mesmo e o estabelecimento do contato com a realidade. É por meio da amamentação que a mãe desempenha o papel de espelho no desenvolvimento emocional do bebê. Winnicott (1975 [1971], p. 154) pressupõe que, ao mamar, o bebê talvez não olhe para o seio, mas para o rosto de sua mãe e, ao olhá-lo, o que vê seja ele mesmo: “em outros termos, a mãe está olhando para o bebê e aquilo com o que ela se parece se acha relacionado com o que ela vê ali”.

Nesse lugar é que ocorrerão as “trocas” significativas entre o bebê e o ambiente, através de uma comunicação silenciosa entre ele e a mãe, comunicação (não verbal) que o possibilitará a conhecer o mundo e apreender o significado das coisas que são vistas. O bebê que vislumbra o seu eu no rosto da mãe será capaz de sentir-se real, descobrindo um modo de existir como si-mesmo.

Para alguns bebês, tal experiência não se dá dessa maneira: ao olhar para sua mãe, não recebe de volta o seu olhar, ou seja, o rosto da mãe não é um espelho para esse bebê, pois não vê ele mesmo. Isso tem como consequência dificultar a capacidade criativa, que pode, nesse período, começar a atrofiar-se ou nem mesmo desenvolver-se. O bebê pode começar a usar a

mente para substituir o contato com a mãe, processo que vai em direção à patologia, por estabelecer nele um protótipo de insegurança em seus relacionamentos, como ainda a ameaça de perder a capacidade de contato com a realidade externa. Esse processo é precário e força o bebê aos limites de sua capacidade de criar e permitir acontecimentos, o que pode acarretar um sentimento de defesa, onde ele retira seu olhar do objeto (WINNICOTT, 1975 [1971], p. 155).

Ao desenvolver o próprio eu do bebê, a mãe permite a ele desenvolver seus processos de amadurecimento. Segundo Dias (2003, p. 217), o si-mesmo é resultado da tendência integrativa do indivíduo, mas que só alcançará um estado consistente e estável no estágio do Eu Sou. Além disso, a integração não se dá de uma só vez, são necessários, antes, vários períodos de idas e vindas no estado não-integrado para o estabelecimento do eu integral.

2.4 – A capacidade de criatividade e a continuidade do ser

A adaptação suficientemente boa comunica ao bebê que ele pode vir ao mundo de forma criativa. É isso que Winnicott ressaltou ao dizer que o cuidado materno viabiliza possibilidades para o bebê sentir-se seguro e confiante para criar o mundo. É por causa do potencial criativo do bebê que aquilo que a mãe lhe apresenta faz sentido, já que somente o que o indivíduo cria tem significado para ele e, com o tempo, o possibilita a usar o que foi por ele descoberto e relacionar-se com a realidade externa, que é construída por cada indivíduo (WINNICOTT, 2006, p. 90).

A criatividade é parte inerente do existir, que se realiza tão somente através da relação mãe-bebê, já nos estágios iniciais do amadurecimento, pois: “o mundo é criado de novo por cada ser humano, que começa o seu trabalho no mínimo tão cedo quanto do momento de seu nascimento e da primeira mamada teórica” (*Ibid.*, p.130):

A criatividade é, portanto, a manutenção através da vida de algo que pertence à experiência infantil: a capacidade de criar o mundo. Para o bebê, isso não é fácil; se a mãe for capaz de se adaptar às necessidades do bebê, ele não vai perceber o fato de que o mundo estava lá antes que ele tivesse sido concebido ou concebesse o mundo. O princípio da realidade é o fato da existência do mundo, independentemente de o bebê tê-lo criado ou não (WINNICOTT, 2005 [1970], p. 24).

Dias afirma que, ao assegurar a criatividade como uma característica inerente da natureza humana, Winnicott elaborou o conceito da “criatividade originária”, conceito inédito no âmbito da psicanálise, fato que alterou “por completo a ideia de que o psiquismo é constituído, já de início, na base de mecanismos mentais de projeção e introjeção e, ainda, de que a criatividade humana é tributária das pulsões sublimadas” (DIAS, 2003, p. 169).

Quando a mãe apresenta o objeto ao bebê e permite que ele estabeleça uma relação com esse objeto ao habitar no seu mundo subjetivo por meio da ilusão de onipotência, ela o permite desenvolver sua criatividade originária, que se revela no gesto espontâneo, uma vez que parte de uma necessidade pessoal, derivada do estar-vivo do bebê, sendo oposta a reatividade.

Todavia, se “o bebê fizer o gesto e a mãe estiver ausente, distraída ou concentrada em si mesma, o gesto ficará parado no vazio, à espera de algo que não vem” (*Ibid.*, p. 172). O resultado dessa experiência, se permanecer constante, será uma quebra de continuidade do ser, e, nesse caso, pode ocorrer aniquilamento do eu.

Quando a mãe é invasiva e impõe o seu fazer ao bebê substitui a manifestação dele pela sua própria e não permite que ele descubra o mundo criativamente. Isso significa que o bebê terá que reagir – fato que interrompe a continuidade do ser –; como defesa, organiza um falso *self*, não sendo ele mesmo, pois o bebê não pode “emergir verdadeiramente do seu estado original”. Assim, ocorre que “o *self* verdadeiro da criança não consegue formar-se, ou permanece oculto por trás do falso *self* que a um só tempo quer evitar e compactuar com as bofetadas do mundo” (WINNICOTT, 1982 [1960], p. 24). O *self* verdadeiro ou central é espontâneo e criativo: potencial herdado que está experimentando a continuidade da

existência, adquirindo à sua maneira e em seu passo uma realidade psíquica pessoal e um esquema corporal pessoal.

Winnicott assegura que a criatividade é parte da natureza humana universal e deve ser considerada como uma coisa em si, sendo por meio dela possível conceber a vida como digna de ser vivida (*Ibid.*, p. 95). A criatividade envolve o relacionamento do indivíduo com a realidade externa como pessoa ativa que faz parte de uma comunidade. O potencial criativo não pode ser reduzido à criação artística, pois, mesmo sendo necessária a um artista, “a criatividade é o fazer que, gerado a partir do ser, indica que aquele que é está vivo” (WINNICOTT, 2005 [1970], p. 23).

O contrário do viver criativo é o viver submisso, isto é, quando o indivíduo perde o sentido da vida, ele estabelece um relacionamento submisso com a realidade externa. Ou seja, “as atividades que indicam que uma pessoa está viva não passam de reações a estímulos. Retire os estímulos e o indivíduo não tem vida” (WINNICOTT, 2005 [1970], p. 23), uma vez que “o mundo e todos os seus pormenores é reconhecido apenas como algo a que ajustar-se ou a exigir adaptação” (WINNICOTT, 1975 [1971], p. 95). Um viver submisso acarreta um sentido de inutilidade, pois resulta na ideia de que nada na vida importa, já que as três áreas da experiência humana ficam empobrecidas.

Ressalta-se que toda questão que envolve a criatividade está diretamente relacionada à qualidade das provisões ambientais recebidas no início da vida. Ao pensarmos na causa da perda do viver criativo, tornar-se impossível pensar no indivíduo como um ser isolado, ou seja, sem levar em conta o contexto social em que está inserido e, principalmente, o modo com que ele se relaciona com a realidade externa.

De acordo com Winnicott, cometeríamos um erro se admitíssemos que a criatividade pudesse ser completamente destruída, pois, mesmo em casos externos, o viver criativo encontra-se oculto em alguma parte, “pela sua qualidade criativa ou original a esse ser

humano. Por outro lado, permanece a insatisfação em virtude daquilo que está oculto, carente do enriquecimento propiciado pela experiência do viver” (WINNICOTT, 1975 [1971], p. 99). O autor esclarece ainda que, devido a alguns fatores ambientais, os processos criativos podem vir a ser sufocados, fato constatado a partir de suas experiências no atendimento no período de guerra. Experiências que o possibilitaram a perceber que pessoas que sofreram muito, como, por exemplo, “indivíduos dominados no lar, prisioneiros, vítimas de perseguição de um regime político”, perderam sua capacidade de conceber o mundo de forma criativa:

Parece, a princípio que todos aqueles que existem (não vivem) nessas comunidades patológicas abandonaram a esperança, deixaram de sofrer e perderam a característica que os torna humanos, de modo a não mais perceberem o mundo de maneira criativa. Estas circunstâncias representam o lado negativo da civilização. Referirmos à destruição da criatividade em indivíduos pela ação de fatores ambientais, numa data tardia no crescimento pessoal (WINNICOTT, 1975 [1971], p. 99).

Por fim, podemos dizer que, mesmo adquirindo a capacidade de conceber o mundo de forma criativa no início dos relacionamentos humanos, fatores ambientais e, até mesmo, sociais, podem vir a sufocar a criatividade humana, devido à probabilidade de desaparecer o sentimento que o indivíduo tem de que a vida é real ou significativa.

2.5 - A transicionalidade²⁰

O estágio da transicionalidade é marcado pela presença de objetos e fenômenos transicionais. Em sua prática como pediatra, Winnicott percebeu a importância dos “fenômenos e objetos transicionais” na vida dos bebês e crianças, pois viu que qualquer bebê possui algum objeto transicional, algo que foi encontrado e usado por ele como tranquilizador diante da ansiedade de separação, demarcando o início da perda do sentimento de onipotência. Essa descoberta foi uma das maiores contribuições de sua teoria. Interessado em entender o uso do objeto e a importância dessa experiência na vida emocional do bebê, percebeu que os

²⁰ Esse item baseia-se no livro **O Brincar e a Realidade** de D.W. Winnicott, escrito em 1971, que constitui um desenvolvimento do artigo “Objetos Transicionais e Fenômenos Transicionais” de 1951.

objetos transicionais são fundamentais para o amadurecimento humano, porque inauguram uma nova etapa na vida do indivíduo, caracterizando um novo sentido da realidade.

Depois de permitir ao bebê a capacidade de ilusão constitutiva, a principal tarefa da mãe é a desilusão que, nesse contexto, significa possibilitar que o bebê comece a separar-se dela, abandonando o sentimento de onipotência, pelo seu processo de amadurecimento. Assim, no decorrer do tempo, a adaptação, que no início era extrema, começa a diminuir gradativamente: a mãe que emerge da “preocupação materna primária” vai desiludindo e frustrando seu bebê, na medida em que ele adquire a capacidade de sustentar essa situação, isto é, nesse momento a mãe leva em consideração a vulnerabilidade deste último, portanto, ela se afasta, mas mantém uma qualidade de cuidados suficientemente bons, sempre de acordo com as possibilidades de compreensão de seu bebê.

Gradualmente, os objetos transicionais surgem, no momento de separação da unidade mãe-bebê, dentro de uma área intermediária entre a realidade subjetiva e a externa, nomeada por Winnicott de espaço potencial: área afiançada por uma maternagem suficientemente boa, embasada na continuidade de cuidados, que se modifica, mas permanece confiável através da transicionalidade. Por isso, para o alcance da transicionalidade entre a realidade subjetiva e a externa, que é uma capacidade adquirida, é necessária uma boa experiência na dependência absoluta, visto que as experiências que se dão na área transicional quando há saúde e o seu novo sentido são resultados das experiências do mundo subjetivo do bebê (cf. DIAS, 2003).

Desse modo, o espaço potencial, um *playground* intermediário entre a experiência subjetiva e objetiva, entre o indivíduo e o ambiente, une mãe e bebê ao mesmo tempo em que os separa. Esse espaço potencial permite à criança vivenciar sua liberdade de criação, podendo usá-la de maneira integral: espaço que hospeda o brincar e origina a criatividade. É nesse espaço que o bebê pode ter sua primeira possessão que seja não-eu, nomeada de “objeto transicional”, dando a ele um sentido pessoal, apesar de percebê-lo como externo. É um

objeto que foi paradoxalmente achado e criado por ele na área de ilusão e ao qual se liga diante da ansiedade da separação da mãe. Por fim, esses objetos, símbolos da união de duas coisas separadas (mãe e bebê), farão às vezes da mãe em sua ausência, permitindo que o bebê rompa sua unidade primária com a figura materna.

Todavia, se a mãe se afastar durante um tempo além do tolerável para o bebê, o objeto perde seu significado, o que pode vir a acarretar a perda da criatividade e, com isso, o sentir-se vivo. Pode ocorrer uma ruptura da continuidade do ser do bebê, o que levará a uma série de defesas contra as angústias de aniquilamento.

Dias (2003) comenta que esses objetos, que inicialmente surgiram da experiência de onipotência, nessa etapa do desenvolvimento, passam, gradativamente, a quebrar a onipotência. Por serem objetos reais ao alcance do bebê, o controle sobre eles é feito via manipulação e não magicamente, como era feito com o objeto subjetivo. O bebê que, no início, é o objeto, agora, passa a possuir o objeto criado por ele. E, ao mesmo tempo em que este objeto é amado e acariciado, também é odiado e mutilado. Os pais percebem a importância do objeto para o bebê, que desempenha a função de tranquilizador na hora de dormir e na ausência da mãe. Por isso, lavá-lo ou trocá-lo por outro pode destruir o significado e o valor do objeto, pois introduzirá uma ruptura na continuidade da experiência do bebê (cf. WINNICOTT, 1975 [1971], p. 25).

Nesse momento, ao possuir algum objeto, o bebê prolonga sua ilusão de onipotência e, por meio dessa experiência, declara seu controle mágico sobre o mundo. Tal onipotência é originalmente satisfeita pela adaptação realizada pela mãe. O objeto transicional é um objeto que o bebê criou, mas sabemos que, na realidade, trata-se da ponta do cobertor ou de um brinquedo (WINNICOTT, 1988, p. 126).

Com o passar do tempo, o bebê consegue tolerar a ausência do objeto, reconhecendo que não possui um controle mágico sobre a realidade e, assim, “surge um estado no qual o

bebê sente confiança de que o objeto do desejo pode ser encontrado” (*Ibid.*). É a partir dessa experiência de acreditar que o objeto pode aparecer e desaparecer que se inicia a concepção da realidade externa pelo bebê.

Por fim, se tudo der certo, aos poucos, os fenômenos transicionais perdem o significado para o bebê, no sentido de se espalharem por todo o território intermediário entre a “realidade psíquica pessoal” e o “mundo externo”, tal como percebido por duas pessoas em comum, isto é, por todo campo cultural. O uso dos objetos e fenômenos transicionais é de extrema importância, pois é a partir desse processo que tende a se desenvolver a capacidade criativa, a apreciação artística, o sonhar e o brincar.

2.6 – A etapa do uso do Objeto

De acordo com Winnicott (1975 [1971], p. 125), entre o momento da relação com o objeto e o uso do objeto é que “temos a coisa mais difícil, talvez, do desenvolvimento humano; ou um dos mais cansativos de todos os primitivos fracassos que nos chegam para posterior reparo”, que se refere a colocar o objeto fora da área de onipotência, pois a percepção do objeto expressa-se como fenômeno externo: “no início o bebê é o objeto, depois passa a ter o objeto e posteriormente a usar o objeto” (GARCIA, 2004, p. 44).

Nesse aspecto, o autor diz que, após relacionar-se com o objeto, a criança precisa destruir o objeto subjetivo para colocá-lo fora de seu controle de onipotência. Isso se dá de uma forma incompadecida, ela não se preocupa, na saúde, com os estragos causados no objeto. Se o objeto real sobrevive, alcança na mente da criança o estatuto de externo, e pode ser amado. Assim, Winnicott (1975 [1971], p. 127) esclarece que sua “tese é a de que a destruição desempenha um papel na criação da realidade, colocando o objeto fora do eu (*self*)”. Para isso, é necessário que o objeto sobreviva a destruição, em termos de não retaliar,

permanecendo previsível para que o bebê possa dar curso a sua agressividade pessoal e estar livre para destruir o objeto em fantasia (inconsciente) (cf. GRACIA, 2004).

Dessa maneira, no momento em que a criança está criando o objeto, no sentido de descobrir a própria externalidade, ela começa a viver sua vida no mundo dos objetos. Portanto, diante a sobrevivência do objeto, a criança sente alegria, e o objeto pode ser utilizado na fantasia. É isso que torna, na realidade, o objeto sobrevivente e sentido como tal; experiência que fortalece o sentimento e contribui para a constância do objeto que, agora, pode ser usado, sendo por meio desse processo que é possível o amor.

3 – A conquista do EU Sou

Nessa etapa, o bebê já se separou da mãe, ao ser capaz de, depois de idas e vindas, expulsá-la como não-eu, fora do seu campo de onipotência. Aqui aconteceu um grande progresso no desenvolvimento emocional do bebê, como a conquista da integração, que resultou na formação de um *self* unitário (si-mesmo): “O aspecto central do desenvolvimento humano é a chegada e a manutenção do EU SOU” (WINNICOTT, 2005 [1968], p. 42).

Agora, a criança possui o sentimento de ser real e de existir como diferente das outras pessoas. Essa conquista é resultado de um longo processo de integração no tempo, no espaço e na realidade. A criança que atinge a categoria unitária foi capaz de realizar as tarefas dos estágios iniciais, integrando cada uma à sua personalidade. Nas palavras de Winnicott (1975 [1971], p. 98): “o estatuto unitário do eu, não é todo coeso, sem fraturas ou isento de conflitos, mas um estado de integração espaço-temporal, onde existe um eu (si-mesmo) que contém tudo, ao invés de elementos dissociados em compartimentos, ou dispersos e abandonados”.

Conseqüentemente, como explicado por Garcia (2004, p. 79), nessa etapa, o “bebê já tem um mundo interno e um mundo externo, ele já é uma pessoa completa, habitando mais firmemente no corpo e tendo a pele como uma membrana limitadora entre o eu e o não-eu”. Todavia, a conquista de uma identidade unitária não é sólida, nem definitiva, de modo que a criança precisa de muitas idas e vindas nos estágios do amadurecimento até conquistar o estatuto de uma pessoa inteira (*whole person*). Deve-se destacar que a integração não tem fim, pois pressupõe a continuidade do ser, que só acaba com a morte.

Segundo Dias, a conquista do estatuto do Eu Sou é a base a partir da qual a vida pode ser vivida. Essa etapa é fundamental para o alcance da próxima tarefa a ser desempenhada, que é o concernimento, “em que o bebê começa a sentir-se preocupado pela sua impulsividade instintual e preocupado com os resultados do impulso amoroso primitivo em si mesmo e no outro” (DIAS, 2003, p. 258).

4 – O processo de integração e o concernimento

Aqui, o bebê inicia o processo de integração da sua instintualidade e, se tudo der certo, poderá integrar-se como pessoal total.

Gradualmente, há uma integração e um reconhecimento dos estados tranquilos e excitados do bebê, que tem como consequência uma relação total com a mãe, período denominado por Winnicott de “posição depressiva no Desenvolvimento Emocional,” que ocorre na etapa do concernimento. É necessário um ambiente pessoal contínuo para que o bebê alcance essa posição, por ser uma tarefa que exige tempo.

Na prática, a criança alcança esse período por possuir um interior que a diferencia de tudo que é não-eu. Com isso, ela passa a relacionar-se com o objeto de modo objetivo, não mais apenas como fenômeno subjetivo. A partir daí, é possível surgir o intercâmbio entre

aquilo que é dentro e aquilo que é fora, experiência que envolve mecanismos de “projeção” e “introjeção”. A fonte desse progresso é o processo maturacional inato, facilitado pelo ambiente. Quando este atua de forma satisfatória, a força e estrutura do ego se transformam, adquirindo sentido e autonomia, na medida em que a criança amadurece como unidade psicologicamente integrada, contida na pele de seu corpo (WINNICOTT, 2005 [1963], p. 61).

Nesse contexto, o bebê integrado experimenta o sentimento de ambivalência, isto é, vivencia experiências eróticas e agressivas em relação a um mesmo objeto. Na sua mente, há a existência simultânea de duas mães: a mãe-objeto e a mãe-ambiente. Isto significa “a mãe como objeto, ou a detentora do objeto parcial que pode satisfazer as necessidades urgentes do bebê, e a mãe como a pessoa que afasta o imprevisível e cuida ativamente da criança” (WINNICOTT, 2005 [1962], p. 114). Assim, a mãe provê os cuidados e manejos necessários para o bebê, sem deixar de capacitá-lo a desenvolver sua independência. Ele passa a reconhecer que a mãe que ele agride em seu estado excitado é a mesma que cuida dele nos seus estados tranqüilos e a ambivalência consiste no fato do bebê, ao mesmo tempo em que ataca sua mãe, buscar compensá-la enquanto mãe-ambiente.

É por meio da contínua provisão ambiental que o bebê pode lidar com a tarefa de conciliar em sua mente a existência da mãe-objeto e da mãe-ambiente. Ele começa a fazer uso do objeto, sem perceber as consequências causadas e a mãe, por sua vez, tem que continuar viva e disponível, recebendo os gestos de reparação do filho para que eles não caiam no vazio.

Esse processo é importante, pois o bebê experimenta angústias suscitadas pela confiabilidade do ambiente, que resultam no sentimento de culpa e na preocupação com as consequências de seus atos. Nesse sentido, a depressão vinculada ao sentimento de culpa é um sinal de desenvolvimento saudável, como uma característica da criatividade, já que a “depressão traz dentro de si mesma um germe da recuperação” (WINNICOTT, 2005 [1963], p. 60).

Se a mãe sustenta a situação dia após dia, bebê tem tempo para organizar as numerosas consequências imaginativas da experiência instintiva e resgatar algo que seja sentido como “bom”, que apóia, que é aceitável, que não machuca, e com isto reparar imaginativamente o dano causado à mãe. Na relação comum entre mãe e bebê esta sequência de machucar-curar se repete muitas vezes. Gradualmente, o bebê passa a acreditar no esforço construtivo e a suportar a culpa, e assim tornar-se livre para o amor instintivo (WINNICOTT, 1988, p. 90).

A confiança de ser capaz de oferecer uma contribuição à mãe-ambiente e de poder reparar seus danos, sem sofrer retaliação, capacita o bebê a dominar sua ansiedade. Essa experiência lhe dá os fundamentos da moralidade, da capacidade de brincar e do trabalho. Portanto, ao assumir a responsabilidade por seus atos, a criança torna-se capaz de lidar com seus próprios impulsos destrutivos e construtivos. Note-se a importância da mãe nesse processo, pois ela precisa sustentar e sobreviver aos ataques da criança no tempo e no espaço, sem retaliação ou vingança, pois, se “ela sobreviver, o bebê encontrará um novo significado para a palavra amor, e uma nova coisa surgirá em sua vida: a fantasia” (WINNICOTT, 2006, p. 26).

Outro aspecto desse estágio é a importância da presença do pai, pois ele protege a mãe ao colocar limites aos impulsos instintivos da criança:

Nesse caminho (por causa da segurança ambiental, da mãe sendo apoiada pelo pai, etc.), a criança torna-se capaz de fazer uma coisa muito complexa, ou seja, integrar seus impulsos destrutivos com os amorosos, e o resultado, quando tudo ocorre bem, é que a criança reconhece a realidade das idéias destrutivas que são inerentes a vida, ao viver e ao amor, e encontra modos e maneiras de proteger a si mesma, pessoas e objetos valorizados. Na verdade a criança organiza sua vida de modo construtivo, a fim de não se sentir muito mal em relação à destrutividade real que passa por sua mente (WINNICOTT, 2005 [1967], p. 85).

Por fim, assegura Winnicott (2005 [1967], p. 86) que, sem a presença desse pai, em seus impulsos agressivos, a criança torna-se insegura, perde sua própria espontaneidade, o que acarreta a perda da capacidade de brincar construtivamente. Portanto, sem esse limite paterno, a criança não suporta sua destrutividade, é impossibilitada de experimentar o ódio e o amor por uma mesma pessoa, não repara seus danos nem integra sua instintualidade, processos necessários ao seu amadurecimento.

5 – Complexo de Édipo

Para vivenciar o Édipo é imprescindível que a criança tenha passado de forma saudável por todas as etapas posteriores do amadurecimento. Só assim é capaz de, como pessoa inteira, rivalizar com pessoas inteiras.

O Complexo de Édipo descrito por Winnicott é, em certo sentido, o mesmo daquele descoberto por Freud. Todavia, para o pediatra inglês, o processo que se dá para que esse ocorra é diferente. Para chegar a esse estágio é necessário alcançar o eu integrado, pois, assim, o filho poderá sentir o amor libidinal em relação à mãe, e, conseqüentemente, rivalizar com o pai e sentir o temor de ser castrado. No entanto, para Winnicott, a questão central, na situação edípica não é apenas a ameaça de castração, mas a instauração da rivalidade, uma legitimação da potência da criança. Ou seja, na saúde, o menino precisa da experiência de rivalizar com o pai em condições favoráveis, mas não quer necessariamente matá-lo, de modo que o desejo de parricídio aparece apenas na patologia (cf. DIAS, 2003, p. 289) ²¹.

Dessa maneira, o Complexo de Édipo é universal e representa saúde, pois é necessário que a criança possa contar com o apoio e a continuidade de um lar, que a possibilite viver a conflituosa e ambivalente atração sexual pelo genitor do sexo oposto. Concomitantemente ao sentimento de amor e ódio intercalados. Nota-se a importância da família permanecer intacta e não temer diante das tensões de lealdade apresentadas pela criança.

Com isso, mesmo sendo normal o surgimento de sintomas neuróticos, pois esses são característicos de uma organização saudável contra a ansiedade de castração, a criança cresce capaz de suportar seus sentimentos humanos mais intensos, sem produzir defesas

²¹ Dias (2003, p. 289) esclarece que, para tal afirmação, baseou-se na palestra de Ricardo Rudolfo, proferida no IV Colóquio Winnicott (1999), em São Paulo.

exageradas contra essas ansiedades, visto que a sexualidade infantil é real e não pode ser ignorada.

6 – A adolescência

A adolescência é um processo natural e saudável para chegar à maturidade por meio de um crescimento emocional. É o momento em que se inclui a socialização, em que identifica-se com a sociedade sem perder a espontaneidade e sem ser antissocial.

De acordo com Winnicott (2005 [1968], p. 153), quando chegam à adolescência, meninos e meninas apresentam um modo irregular e desajeitado da infância, tendo que lidar com a ansiedade proveniente do desenvolvimento de sua capacidade sexual. É o período em que os estágios primitivos são revividos, mas, agora, acrescidos de uma força que não existia antes, a física e a sexual.

É essencial que esse período seja vivido efetivamente, por caracterizar uma fase de descoberta pessoal, visto que o adolescente é um vir-a-ser, na busca do si-mesmo, para sentir-se real (WINNICOTT, 2005 [1961], p. 123). É necessário permitir que o adolescente seja capaz de amadurecer no seu tempo, impulsionado por suas tendências de crescimento. Isso certamente demandará tolerância e cuidado por parte dos pais e da sociedade, para resultar em adultos fortes, maduros e confiantes.

A adolescência consiste em uma área intermediária entre a vida adulta e a infância. Ela é marcada pela tentativa de elaboração interna, na qual o adolescente brinca de ser adulto. Em seu texto, *Notas Sobre o Brinquedo*, Winnicott descreve os “objetos do brinquedo” com os quais o adolescente brinca:

“Brincam” com a polícia mundial, sentem-na intensamente, e envergonham os adultos por realmente se preocuparem, ou “brincam” de pais e mães no sentido de terem casos amorosos e talvez casar e ter filhos, ou “brincam” com a construção imaginativa, tornando-se ou aprendendo a se tornarem artistas, músicos filósofos, arquitetos, entusiastas religiosos, etc., ou “brincam” em jogos, tornando-se

profissionais ou competindo por campeonatos mundiais, ou “brincam” de guerra, por irem a ela e lutarem, ou por fazerem coisas que os envolvem em risco real. Se delinqüentes, “brincam” de ladrões sendo ladrões, ou não conseguem brincar, havendo perdido essa capacidade, de maneira que são lançados de volta à: paralisia (introversão ou um não-viver esquizóide), a inclui a cama, as drogas, surtos de mania ou impulsos suicidas; exploração do instinto e atividade da fantasia livre (na melhor as hipóteses, uma vida extrovertida) (WINNICOTT, 1994. p. 52).

Nesse sentido, o brincar do adolescente envolve sentimentos, ideias e angústias, além de ser um caminho de encontro consigo mesmo. É através do brincar que o adolescente experimenta sua liberdade de criação, num impulso de tornar-se real e relacionar com a realidade externa.

Apesar disso, o adolescente é essencialmente um ser isolado, aspecto que o assemelha ao bebê, como se revivesse uma fase essencial da infância, que é a solidão essencial, pelo menos até constituir-se como indivíduo. O adolescente vivencia essa experiência em grupos, mas, toda tentativa de socialização e contato com as pessoas tem por trás uma tentativa de isolamento. Os grupos de adolescentes são agrupamentos de indivíduos isolados, que se reúnem devido a características semelhantes, porém, depois, retornam ao isolamento (WINNICOTT, 2005 [1961], p. 118).

Outro aspecto da adolescência é a imaturidade, considerada como elemento essencial da saúde e uma parte preciosa do viver humano, pois ela contém características diversas e encantadoras do pensamento criativo: sentimentos novos e desconhecidos, novas ideias para um modo de vida diferente.

Segundo Winnicott (2005 [1968], p. 158), a sociedade adulta precisa entender esse processo: “um conselho à sociedade para o bem dos adolescentes e de sua imaturidade: não permitir que eles queimem etapas e adquiram uma falsa maturidade através da transferência de responsabilidades que não são deles, ainda que eles lutem por elas”. A adolescência é uma fase que passa e, somente com o passar do tempo, o adolescente pode vir a aceitar a responsabilidade de seus atos e de tudo que acontece no mundo da fantasia. Ou seja, a

imaturidade é curada pela passagem do tempo, em um processo que acarreta crescimento rumo à maturidade.

Na fantasia inconsciente do adolescente a agressividade é inerente ao crescer e a integração do eu. Enquanto no crescimento primitivo a fantasia é a de morte, na adolescência a fantasia inconsciente consiste no assassinato, ou seja, a morte de alguém. Sendo assim, a criança torna-se adulta às custas de um corpo morto de um adulto, isto porque, crescer significa simbolicamente ocupar o lugar do genitor: a morte e o triunfo pessoal são inerentes ao amadurecimento humano e a aquisição da fase adulta (WINNICOTT, 1975 [1971], p. 196).

Elsa Dias ressalta que, somadas as alterações físicas e o desenvolvimento sexual, a capacidade física para a experiência sexual e a capacidade para matar, “surge uma potência nova e assustadora, uma vez que aquilo que pertence ao domínio da fantasia pode agora tornar-se realidade concreta: o poder de destruir, e até de matar, a possibilidade de prostituir-se, engravidar, enlouquecer com drogas, suicidar-se” (DIAS, 2003, p. 293).

Nesse período, em que os problemas e conflitos são inevitáveis, a confiabilidade e interesse dos pais pelo filho garantem o alcance do estágio de independência relativa, característico da idade adulta. O ambiente nesse estágio do desenvolvimento tem papel fundamental na continuidade da existência, uma vez que esse processo pode ser interrompido e sofrer intrusões diante da falta de provisão ambiental.

7 - O brincar como a busca do si mesmo

O brincar é uma atividade constitutiva do ser humano, pois possibilita o desenvolvimento emocional na integração da personalidade. Ele é uma parte importante da vida, por conter em si a riqueza das experiências internas e externas do indivíduo. O brincar é a prova evidente e constante da capacidade criadora de cada indivíduo, ou seja, é uma

experiência sempre criativa que possui tudo em si mesmo (WINNICOTT, 1985, p. 163). É um fenômeno universal que indica crescimento e saúde, como um movimento pessoal em direção à realidade externa, pela necessidade vital de continuar sendo. Por isso, a capacidade de brincar é uma conquista do amadurecimento humano, que se desdobra nas diversas formas de arte, na prática religiosa e em toda experiência cultural, que não se restringe somente às crianças, mas se estende aos adultos.

Para Winnicott, o que quer que se diga sobre o brincar de crianças aplica-se também aos adultos, e devemos encontrar o brincar tão em evidência nas análises de adultos quanto no trabalho com crianças, pois esse “manifesta-se na escolha das palavras, nas inflexões de voz e, na verdade, no senso de humor”. Afirma ainda que o natural é brincar e o fenômeno altamente aperfeiçoado do século XX é a psicanálise (WINNICOTT, 1975 [1971], p. 63). Segundo o autor, o brincar não tinha, até então, encontrado o devido lugar na literatura e prática psicanalíticas, uma vez que os psicanalistas estiveram mais ocupados com a utilização do conteúdo da brincadeira do que com a atividade em si, com sua potencialidade própria.

O conceito de brincar (*play*) distingue-se do de jogo (*game*). Essa distinção é significativa, pois o brincar é um jogo sem regras e totalmente criativo, caracterizado pela espontaneidade, liberdade e atravessado pela imaginação e pela fantasia, diferente do jogo que restringe a modalidade criativa do brincar. De acordo com Winnicott (1975 [1971]), o brincar é sempre excitante, porque se encontra na fronteira precária entre o que é subjetivo e aquilo que pode ser objetivamente percebido, e não se relaciona com o domínio dos instintos. Daí a existência do jogo, das regras e do previsível, pois o jogo e sua organização tornam-se um dispositivo para conter o caráter passível do brincar que pode se apresentar assustador.

O brincar possui um lugar e um tempo, não é uma questão de realidade psíquica interna, nem tampouco de realidade externa. Está localizado numa região privilegiada do viver humano: no espaço potencial – área intermediária entre o bebê e a mãe, entre a realidade

subjetiva e a objetiva, que implica num ambiente estável e confiável, lugar também da criatividade e da experiência cultural:

A confiança na mãe cria aqui um *playground* intermediário, onde a idéia da magia se origina, visto que o bebê, até certo ponto, experimenta onipotência. [...] Chamo isso de *playground* porque a brincadeira começa aqui. O *playground* é um espaço potencial entre a mãe e o bebê, ou que une mãe e bebê [...] A importância do brincar é sempre a precariedade do interjogo, entre a realidade psíquica pessoal e a experiência de controle de objetos reais. E a precariedade da própria magia, magia que se origina na intimidade, num relacionamento que está sendo descoberto como digno de confiança, o relacionamento é necessariamente motivado pelo amor da mãe, ou pelo seu amor-ódio ou pela sua relação de objeto, não por formação reativas (WINNICOTT, 1975 [1971], p. 71).

Assim, é no espaço potencial que o indivíduo descobre o seu eu e pode se libertar para criar e demonstrar sua personalidade, sendo o brincar um encontro de surpresa, que implica em encontrar a si mesmo onde não se esperava: “é no brincar, e somente no brincar, que o indivíduo, criança ou adulto, pode ser criativo e utilizar sua personalidade integral: e é somente sendo criativo que o indivíduo descobre o eu (*self*)” (*Ibid.*, p. 80).

Note-se que o mais importante para Winnicott (1988) é o ser antes de fazer. Por isso, a continuidade de ser como pessoa, além de ser uma necessidade vital do amadurecimento humano (tendência a integração), é a condição que dá significado ao fazer e ao deixar que façam, já que no brincar a criatividade é exercida, pois o brincar é fazer alguma coisa dentro de um espaço e tempo, constituídos num sentido pessoal. Para o autor, o contato com a realidade não é um dado, mas precisa ser constituído ao logo do amadurecimento humano.

Por isso, não é possível conceber o brincar apenas como descarga de fantasias masturbatórias e satisfação pulsional. Além do mais, não é a satisfação de um instinto que faz o indivíduo começar a ser e sentir a vida real, mas as experiências reais, nas quais as gratificações instintuais estão baseadas, na área dos objetos transicionais. O eu tem que preceder o uso dos instintos, uma vez que “tudo que é físico, é imaginativamente elaborado, investido pela qualidade de primeira vez” (WINNICOTT, 1975 [1971], p. 140).

Quando a criança habita dentro do espaço potencial, no brincar, ela “perde-se” (*ibid.*, p.29) num estado de relaxamento e alheamento dentro do espaço protegido por uma mãe suficientemente boa, uma vez que o brincar criativo origina-se naturalmente de um estado relaxado.

Quando a mãe permite que o bebê tenha a ilusão de onipotência, que ele crie o objeto e o mundo a partir do que ela dispõe, possibilita o brincar criativo, que exige um certo faz-de-conta a partir da capacidade de encontrar alguma coisa. É por meio dessa experiência que o bebê pode vir a controlar o real e relacionar-se com o mundo criativamente, sentindo que a vida é digna de ser vivida: “Para controlar o que está fora, há de fazer coisas, não simplesmente pensar ou desejar, e fazer toma tempo. Brincar é fazer” (*Ibid.*, p. 63).

Uma característica fundamental do brincar é que há nele um desejo de comunicação, que o torna uma experiência criativa na continuidade espaço-tempo. Quando a criança brinca, se socializa, pois o brincar fornece uma organização emocional que conduz aos contatos sociais.

A evolução da capacidade de brincar se dá também por etapas. Primeiramente, a criança brinca sozinha na presença de alguém, por ter a crença de que a pessoa a quem ama está disponível. Cabe aqui destacar que, para chegar neste estágio, a criança deve adquirir a capacidade de estar só: “essa capacidade é um dos sinais mais importantes do amadurecimento do desenvolvimento emocional” (WINNICOTT, 1982 [1958], p. 31). Dessa forma, a criança brinca sozinha, pois consegue dispensar a presença constante da mãe, pois já a possui internamente. Assim, habita no seu interior por certo tempo e descobre o seu próprio eu e o mundo externo, podendo comunicar-se com o mundo através de símbolos.

O estágio seguinte permite desfrutar uma superposição de duas áreas de brincadeira: em primeiro lugar, naturalmente, é a mãe quem brinca com o bebê, mas com cuidado suficiente para ajustar-se às suas atividades lúdicas. Em seguida, ela introduz seu próprio

brincar e descobre como é variável a capacidade dos bebês em aceitar ou não a introdução de ideias que não são próprias. Dessa maneira, está preparando o caminho para um brincar conjunto num relacionamento (WINNICOTT, 1975 [1971], p. 72).

Com isso, a criança tornar-se capaz de brincar com outras crianças, com regras compartilhadas e definidas entre elas e, até mesmo, de brincar com jogos que possuem regras e regulamentos previamente acordados, aceitando, desse modo, a complexidade dos jogos em que existem um líder e os liderados, característica dos relacionamentos humanos (WINNICOTT, 1994, p. 51).

No brincar, mesmo que expresse a agressividade, é possível controlar os impulsos agressivos, como uma espécie de autodisciplina, quando a criança pode fruir a manipulação de símbolos, ou seja, ao destruir algum objeto, percebe que pode repará-lo, sendo essa uma das características construtiva do brincar.

Enfim, o brincar proporciona colorido e humor a vida, sendo a matriz do processo de simbolização. Com o brincar, garante-se a possibilidade de lidar criativamente com a realidade externa, além da capacidade de sentir-se real e sentir que a vida pode ser usada e enriquecida. Portanto, o brincar que tangencia tanto a realidade interna quanto a experiência de controle dos objetos reais inscreve a criança no campo da criatividade, da linguagem e da cultura.

8 - A área da experiência cultural

O brincar e a experiência cultural são coisas que vinculam passado, presente e futuro, ocupam tempo e espaço, e, para serem desenvolvidos, é preciso encontrar-se num estado relaxado. Nos dizeres de Winnicott (1975 [1971], p. 138), para que um indivíduo possa experimentar e fruir a cultura, é preciso que ele tenha um lugar para guardar o que encontrou:

o espaço transicional; espaço “sagrado para o indivíduo, porque é aí que este experimenta o viver criativo” (*Ibid.*, p. 142).

Vale lembrar que o espaço potencial não é dentro nem fora, é uma zona intermediária entre a realidade interna e a externa, em que aparecem os objetos transicionais. Esse espaço é mencionado por Winnicott como local de repouso, local da experiência cultural, lugar em que vivemos, pois “se examinarmos nossas vidas, provavelmente descobriremos que passamos a maior parte do tempo não em comportamento nem em contemplação, mas em outro lugar” (*Ibid.*, p. 142).

Nesse percurso, Winnicott (2007 [1959], p. 47), a fim de explicar onde se localiza esse lugar, nos apresenta três áreas que fazem parte do existir humano: 1) área psíquica pessoal, em que o fundamental é a realidade interna, a partir da qual o indivíduo cria, imagina ou concebe, sendo dela que derivam os sonhos; 2) área da realidade externa, que possibilita gradualmente a distinção do “eu” e do “não-eu”, em que se estabelece um *self* com uma membrana limitadora; 3) área dos fenômenos transicionais, na qual a experiência entre a realidade interna e a externa do ser humano permite a aceitação de símbolos, que servirão de base para a simbolização que concretiza a riqueza de uma vida cultural.

A terceira área se estabelece num lugar de repouso para o indivíduo empenhado na perpétua tarefa humana de manter as realidades interna e externa separadas, ainda que inter-relacionadas (WINNICOTT, 1975 [1971], p.15). Por isso, é um estado intermediário, em que o ser humano que reconhece e aceita a realidade externa se permite, por um momento, não ter que separar tal realidade da fantasia:

Entre o subjetivo e aquilo que é objetivamente percebido existe uma terra de ninguém, que na infância é natural, e que é por nós esperada e aceita. O bebê não é desafiado no início, não é obrigado a decidir, tem o direito de proclamar que algo que se encontra na fronteira é ao mesmo tempo criado por ele e percebido ou aceito no mundo, o mundo que existia antes da concepção do bebê. Alguém que exija tamanha tolerância numa idade posterior é chamado de louco. Na religião e nas artes vemos essa reivindicação socializada, de modo que o indivíduo não é chamado de louco e pode usufruir, no exercício da religião ou na prática e apreciação das artes, do descanso necessário aos seres humanos em sua eterna tarefa de discriminar entre os fatos e a fantasia (WINNICOTT, 1988, p. 127).

Note-se que a área intermediária é fundamental, porque é onde surge o relacionamento criativo entre a criança e o mundo. Ela instala-se somente se uma maternagem suficientemente boa, nos primórdios do desenvolvimento humano, permitir e facilitar o processo de ilusão e desilusão de onipotência.

Nesse sentido, a mãe que se adapta ao filho transmite-lhe o sentimento de fidedignidade, o que origina no bebê e na criança que cresce o sentimento de confiança. Tal sentimento possibilita que a criança confie na mãe e em outras pessoas. Assim, o espaço de separação do eu e do não-eu é preenchido pelo brincar e pela experiência cultural na criança, no adolescente e no adulto.

Observa-se que Winnicott empregou o termo experiência cultural como uma ampliação da ideia dos fenômenos transicionais e do brincar, sem estar certo de poder definir a palavra cultura. Sua ênfase recai na experiência, pois, ao utilizar a palavra ‘cultura’, estava pensando na tradição herdada, na qual indivíduo e grupos podem contribuir e da qual todos nós podemos fruir, se tivermos um lugar para guardar o que encontramos (cf. WINNICOTT, 1975 [1971], p. 138). Desse modo, para desfrutar da cultura é preciso habitar na terceira área de experiência cultural.

De acordo com Winnicott (*Ibid.*, p. 140), para estudar o brincar e a vida cultural do indivíduo, torna-se necessário estudar o destino do espaço potencial existente entre qualquer bebê e a figura materna humana. Desse modo, essa área pode ou não entrar em evidência como área vital na vida psíquica da pessoa em desenvolvimento, pois dependerá da adaptação realizada pela figura materna, e, ainda, da possibilidade de manter essa adaptação.

Ressalta-se que o lugar da experiência cultural varia de indivíduo para indivíduo, pois sua existência depende de experiências do viver (WINNICOTT, 1975 [1971], p. 15), visto que constitui uma área de experimentação, para a qual tanto a realidade externa como interna

contribuem, que se estende para toda forma de viver, de relacionar-se com a realidade compartilhada e o viver em grupo.

CAPÍTULO IV

OS SENTIDOS QUE OS ADOLESCENTES ATRIBUEM AO BRINCAR

Diante do que já foi exposto nos capítulos anteriores, é possível analisarmos alguns elementos que caracterizam os jogos e brincadeiras dos adolescentes em situação de rua. Desse modo, buscamos apresentar, neste capítulo, uma análise das respostas que os adolescentes davam ao serem questionados: “do que se brinca nas ruas?”. Aborda-se, aqui, os aspectos mais relevantes do que foi relatado durante a pesquisa. Assim, os subtítulos que seguem consistem em uma compilação da primeira frase das respostas dos adolescentes, que consideramos de extrema relevância, uma vez que suas falas evidenciam um saber sobre sua própria condição na rua. A partir disso, delimitamos alguns pontos importantes a serem tratados acerca de ser um adolescente em situação de rua.

Sabemos que o brincar na adolescência adquire outras especificidades, porém, na perspectiva winnicottiana, “o que quer que se diga sobre o brincar de crianças, aplica-se também aos adultos” (WINNICOTT, 1975 [1971], p. 61).

1 – A rua não é lugar para brincar!

Ao serem questionados sobre o brincar nas ruas, uma das respostas mais frequentes dos adolescentes, dada com certa ironia, porém, que representa a realidade do viver nas ruas, afirma que esse espaço não é apropriado para brincar, por ser violento e perigoso. Além disso, descrevem o brincar como uma atividade de criança que, para ser desempenhada, necessita de instrumentos, tais como: brinquedos, bolas, patins e etc. Também dizem que na rua não dá tempo de brincar, uma vez que “não se brinca em trabalho” e, ainda, “não se ganha nada

brincando”. Um aspecto importante foi apresentado na resposta de um garoto: “na rua, perde-se a infância, pois, nesse espaço, adquire-se maldade muito cedo”, o que foi explicado, por ele, como tornar-se maduro. Vários relatos dessa natureza nos levaram a pensar na problemática que envolve tal afirmativa.

A rua costumava ser um espaço destinado ao brincar e ao lazer, onde meninos e meninas se encontravam para brincar sem medo e, de forma saudável, vivenciavam sua infância, com brincadeiras de repertórios infinitos. Todavia, para as crianças e adolescentes que fazem das ruas dos grandes centros sua moradia, a rua ganha outro sentido.

Grande parte dos autores que escrevem acerca das crianças e adolescentes em situação de rua demonstram que viver nas ruas é uma experiência empobrecedora. Ferreira, por exemplo, refere-se à rua como o coração da pulsão de morte, afirmando que: “para quem tem nela lugar de moradia, é palco de perseguições, violência e morte” (FERREIRA, 2001, p. 44).

Prosseguindo sua análise, ressalta que viver nas ruas é sempre uma experiência traumática, por esse ser um lugar de perdas, onde tudo aponta para a morte: “perde-se a casa das lembranças, deixando, quando não há um vazio da história, uma pobreza de vida; perde-se o espaço da intimidade, o espaço de solidão, a vivência do silêncio. (...) O ser protetor, a maternidade da casa, é perdido. Perdem-se hábitos só possíveis no movimento de habitar... a casa, lugar dos valores de intimidade” (*Ibid.*, p. 35).

O sociólogo Roberto DaMatta, em seu livro, *A Rua e a Casa* (1985), diz que os espaços da casa e da rua demarcam fortemente mudanças de atitudes, gestos, roupas, assuntos, papéis sociais, pois são espaços que correspondem a atividades e categorias sociais distintas. A partir dessa perspectiva, qualquer evento pode ser sempre interpretado por meio do código da casa e da rua. Nesse aspecto, a gramática brasileira transborda em expressões relacionais que exprimem a ligação dramática da casa com a rua, como por exemplo: “vá para a rua!” ou

“vá para o olho da rua!”. Estas expressões denotam um rompimento violento com um grupo social, a pessoa é considerada como um indivíduo isolado, situado diante do mundo, “do olho da rua”, isto é, de um ponto de vista totalmente impessoal e desumano.

Conseqüentemente, tais referências permanecem no imaginário da sociedade, que toma a casa como um espaço onde vivem pessoas unidas por laços de várias espécies: consanguinidade, vínculos de hospitalidade e simpatia. Já a rua pode ter seus locais ocupados permanentemente por categorias sociais que ali “viverem” como se “estiverem em casa”. Porém, é preciso acentuar que é na rua que devem viver os malandros, os meliantes, os pilantras e os marginais em geral, de tal forma que a rua é local de individualização, de luta e de malandragem (DAMATTA, 1985, p. 47):

Até hoje a sociedade parece fiel a sua visão interna do espaço da rua como algo movimentado, propício à desgraça e roubos, local onde as pessoas podem ser confundidas com indigentes e tomadas pelo que não são. Tudo isso revela gritantemente que o espaço público é perigoso e como tudo que o representa é, em princípio, negativo porque tem um ponto de vista autoritário, impositivo, falho, fundado no descaso e na linguagem da lei que, igualando, subordina e explora (DAMATTA, 1985, p.50).

Neste contexto, Graciani (2005) diz que viver na rua significa viver em um espaço público, um espaço livre e aberto a toda população que, por isso, é um espaço anônimo. Ao contrário da casa, na rua as pessoas não têm nome, nem identidade pessoal, apenas funcional. A rua é para todos e para ninguém ao mesmo tempo. Nela os indivíduos não têm importância e seus traços desaparecem; eles podem facilmente ser vítimas de ações gerais de violência e agressão.

É preciso ressaltar que viver nas ruas está longe de ser uma situação agradável, mas, sim, uma condição degradante de sobrevivência, uma vez que a rua é caracterizada pelo medo, insegurança e violência, onde crianças e adolescentes encontram-se expostos, como já apresentado no primeiro capítulo. Diante disso, retomamos a afirmação feita pelos adolescentes de que a rua não é um lugar para brincar. Por consideramos a importância desse

fato, faz-se necessário decorreremos mais um pouco sobre as contribuições de Winnicott a respeito do brincar e do espaço potencial.

Afinal, sabemos que é por meio do brincar criativo que se descobre e se constitui o eu, sendo possível viver e relacionar-se com a realidade subjetiva e a objetivamente percebida. Mas, apenas se sustentado por um ambiente favorável, o brincar é uma experiência significativa e criativa.

Destaca-se, ainda, que o brincar, assim como a criatividade, é uma conquista do amadurecimento humano, experiência que traz um sentido para a vida de cada indivíduo que se encontra diante da precariedade do que é o existir: “É no brincar, e somente no brincar, que o indivíduo, criança ou adulto, pode ser criativo e utilizar sua personalidade integral: e é somente sendo criativo que o indivíduo descobre o eu (*self*)” (WINNICOTT, 1975 [1971], p. 80).

Desse modo, é na terceira área da experiência que o brincar e a criatividade têm sua morada, ou seja, se originam e se estabelecem, sendo desse lugar que se estende a experiência cultural. O brincar e a experiência cultural são meios que vinculam passado, presente e futuro, ocupando um espaço e um tempo. Por isso, para que um indivíduo possa experimentar e fruir a cultura, é preciso que ele tenha um lugar para guardar o que encontrou criativamente: o espaço transicional (*Ibid.*, p. 138).

Segundo Winnicott, o uso do espaço transicional é determinado pelas experiências de vida, principalmente, as que se dão nos estádios primitivos, e pela confiabilidade que foi proporcionada através da previsibilidade do cuidado humano: “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 a confiança. Pode ser visto como o sagrado para o indivíduo, porque é aí que este experimenta o viver criativo” (*Ibid.*, p. 142).

No entanto, o destino desse espaço pode ou não entrar em evidência como área vital na vida psíquica. Tudo isso tem conexão com a adaptação realizada pela figura materna – quando a mãe transmite o sentimento de fidedignidade, origina no bebê e na criança que cresce o sentimento de confiança: na mãe, nele mesmo e em outras pessoas –, tornando-se mais complexo com a necessidade de manter essa adaptação, por meio de um ambiente facilitador, ao longo dos anos. Enfatiza-se, portanto, a importância da manutenção da continuidade do espaço potencial, que consiste na possibilidade do indivíduo transitar de forma flexível nas três áreas da realidade: a subjetiva, a transicional e a externa.

Cabe lembrar que o espaço de separação do eu e do não-eu é preenchido pelo brincar e pela experiência cultural na criança, no adolescente e no adulto:

Onde há confiança e fidedignidade há também um espaço potencial, espaço que pode tornar-se uma área infinita de separação, e o bebê, a criança, o adolescente e o adulto podem preenchê-la criativamente com o brincar, que, com o tempo, se transforma na fruição da herança cultural (WINNICOTT, 1975[1971], p. 150).

De acordo com Dias (2003), a terceira área da experiência deve continuar a existir em qualquer etapa do amadurecimento humano e em qualquer setor da vida para que, assim, o indivíduo encontre sentido pessoal diante da realidade externa. Por isso, a experiência da terceira área depende das experiências de cada ser humano, como ainda do meio ambiente em que a pessoa (bebê, criança, adolescente e adulto) se encontra.

Note-se que há a possibilidade da perda de habitar no espaço potencial, diante da ação dos fatores ambientais. Fato que dificulta o brincar e sufoca a criatividade, pois não há área para recolher-se e usufruir da experiência cultural e, por conseguinte, os objetos e a realidade perdem o sentido. Nesse contexto, a criança que foi privada de permanecer com essa experiência, ou seja, teve um bom começo, porém não foi mantido, torna-se inquieta e agitada, porque é no espaço potencial que é possível o descanso para que a capacidade criativa emerge e aconteça o brincar.

Como vimos, a capacidade criativa pode ser sufocada por fatores externos; no caso dos adolescentes em situação de rua, essa situação pode vir a se concretizar diante da violência que os cerca constantemente. Para eles, ter um momento de tranquilidade, relaxamento e habitar no espaço potencial é mais difícil, pois estão num lugar onde não há proteção, nem em relação aos fatores externos, nem em relação às suas próprias questões subjetivas.

Sabemos que a adolescência é um período marcado por vários conflitos de ordem psicossocial e biológica, sendo essa uma segunda chance de reviver os estágios primitivos. O adolescente é imaturo, rebelde e encontra-se em busca de sentir-se real, processo que o leva a precisar de um ambiente que proporcione segurança e confiabilidade, visto que as condições ambientais interferem diretamente no crescimento pessoal do adolescente (WINNICOTT, 2005 [1961], p. 123). Nesse período em que os problemas e conflitos são inevitáveis, eles precisam contar com o confronto e o amor dos pais (ou substitutos), no sentido de oferecer moldura e limite.

Desse modo, muitas das dificuldades vividas pelos adolescentes derivam das más condições ambientais ou de problemas vivenciados na infância, fatores que podem ser apontados como possíveis origens para o comportamento antissocial. Se houve falhas no início, como, por exemplo, falta de confiança e de um ambiente facilitador, os problemas gerados devido à essas dificuldades reaparecem na adolescência.

Dessa maneira, o limite e o amor dos pais (ou substitutos) são fundamentais nesse período: “a criatividade na adolescência articula-se necessariamente com a noção de limite... criação de um espaço protegido dentro do qual o adolescente poderá exercer sua espontaneidade e criatividade sem receio e risco. Precisamos nos lembrar que não existe conteúdo organizado sem um continente que lhe dê forma” (OUTEIRAL, 1994, p. 34).

Destarte, podemos pensar nas consequências que viver nas ruas podem ocasionar na vida de adolescentes que foram privados e empurrados para o espaço da rua, pelo lar

desfeito e pela família desagregada. Nas ruas é preciso estar alerta, pois nelas necessita-se garantir meios de sobrevivência e proteger-se contra as invasões externas e do perigo que ronda, situação que se impõe o tempo todo para esses meninos e meninas.

Exemplo disso é o fato do adolescente que acorda assustado, com um colega que “brinca” de colocar fogo em seus pés. Um acordar, como um chamado ao real, que impede o sono e intercepta o sonho e a possibilidade de habitar num espaço transicional. Cabe apresentar essa brincadeira, nomeada pelos adolescentes de “pedalim”, que consiste no seguinte roteiro: quando algum deles está dormindo, os outros adolescentes colocam estopo entre os seus dedos e acendem fogo; com isso, o garoto acorda agitado e assustado por sentir a queimação e, conseqüentemente, realiza o movimento de debater pernas e pés para se livrar do incômodo gerado; isso é lido pelos demais como se fosse a atividade lúdica de pedalar uma bicicleta. No entanto, ao invés do brincar, eles só podem acionar defesas às sensações adversas, como “debater-se contra”. Desse modo, mesmo o pedalar, que poderia ser uma experiência de brincadeira, é vivido na rua como aflição, a partir de um ato antissocial, ou seja, o que poderia ter sido o prazer de brincar, só pode ser vivido como dor.

Nesse contexto, podemos refletir que as intrusões sofridas na rua podem reativar defesas de ordem primitiva nesses adolescentes, como o falso si-mesmo, como um recurso para se protegerem das agressões. Eles acabam por guardar o si-mesmo verdadeiro, ocultando ainda mais o que seria de sua criatividade; além disso, encontram dificuldade em viver as experiências da vida.

Essas características podem ser observadas nos adolescentes que chegavam ao programa *Miguilim*, da Prefeitura de Belo Horizonte, instituição que pretende ser um espaço protegido para os adolescentes que estão nas ruas. Lá, encontram educadores, brinquedos, atividades lúdicas e culturais sendo ofertadas. O espaço físico é constituído de algumas salas separadas com atividades específicas: filmes, pintura e desenho, miçanga e jogos; uma quadra

de futebol e a área externa. Em frente às salas, outro espaço com uma tenda de circo, com mesas e bancos. Destaca-se que as salas ficavam abertas, à disposição do público, repletas de materiais: folhas, cartolinas, lápis, pinceis, tintas, giz de cera, bolas, patins, instrumentos musicais, etc.

Era debaixo da tenda que a maioria dos adolescentes permanecia parte do tempo: dormindo ou muito agitados. Quando iam às salas a convite dos educadores para desenvolverem alguma atividade, tinham muita dificuldade de se concentrarem e realizarem a atividade até sua conclusão. Ao encontrarem os materiais, não sabiam como operar e, às vezes, não apresentavam disposição para isso, pois essas experiências se distanciavam da atual realidade deles, posto que o laço cultural encontrava-se fragilizado. Com isso, jogavam muitas folhas e desenhos não acabados no lixo, pois diziam que estavam ruins e não gostavam do que faziam. No dia a dia era interessante observar o trabalho constante desempenhado pelo educador social: levar para a tenda vários instrumentos musicais para os adolescentes, já que eram poucos e raros os momentos em que os mesmos se envolviam com a atividade proposta.

Em seu texto, *Notas sobre o Brinquedo* (sem data, p. 51)²², Winnicott apresenta alguns dos possíveis fatores que acarretam na psicopatologia do brincar, tais como:

- A **perda da capacidade** associada com a falta de confiança, ansiedade associada com insegurança;
- **Estereotipia** nos padrões do brincar (ansiedade com referência à fantasia livre);
- **Fuga para o devaneio** (um estado manipulado, situado a meio caminho entre o sonho verdadeiro e o brinquedo);

²² “Estas notas manuscritas foram encontradas no arquivo ‘Idéias’ de D. W. W. É provável que datem de antes do final da década de 60, quando ele tornou costumeiro utilizar o substantivo verbal “brincar” (*playing*), em vez de (como na maioria das vezes aqui) “brinquedo” (*play*)” [Nota dos organizadores] (in: *Explorações Psicanalíticas D. W. Winnicott*. Porto Alegre: Artmed, 1994)

- **Sensualização** – o instinto a aparecer de forma grosseira, juntamente com o fracasso de simbolização;
- **Dominação** – uma criança que só é capaz de brincar o seu próprio jogo, mas que envolve outras crianças que têm de se submeter a ela;
- **Fracasso em jogar um jogo** (crianças inquietas, privadas), a menos que este seja dominado por regras estritas e um encarregado de jogos;
- **Fuga ao exercício físico**, desde a ginástica calistênica até uma necessidade de ser exercido, se quer evitar a inércia.

Por conseguinte, podemos identificar, por meio de alguns aspectos relevantes do comportamento apresentado por esses adolescentes, características de um “brincar” esvaziado de sentido, porque a capacidade de fruir utilizando símbolos pode encontrar-se limitada.

Destaca-se que, de acordo com Winnicott (1994, pp. 50-52), o brincar possui uma função vital que é a de lidar criativamente com a realidade externa. Isto produz um viver criativo e conduz à capacidade de sentir-se real e sentir que a vida pode ser usada e enriquecida. Porém, quando os cuidados recebidos são insuficientes, esta falha produz no indivíduo falta de confiança e, em consequência disso, ocorre a diminuição da capacidade de brincar. Dessa maneira, sem o brincar, a criança torna-se incapaz de ver o mundo de forma criativa, sendo “arrojada de volta à submissão e a um senso de futilidade, ou à exploração de satisfações instintuais diretas” (*idem*).

Além disso, no brincar, há a administração da agressão e da destrutividade, já que através dele a criança tem a capacidade de manipular os símbolos – o objeto pode ser destruído e restaurado, ferido e reparado, sujo e limpo, morto e trazido de volta à vida – com a conquista da ambivalência, em lugar da cisão do objeto (bom e mau) (WINNICOTT, 1994, p. 50).

Cabe esclarecer que a criança e o adolescente em situação de rua são capazes de desenvolver seus aspectos cognitivos, tais como atenção e percepção, além de habilidades matemáticas e habilidade natural de solucionar problemas: certa “esperteza”. Em relação às habilidades motoras, são exímios corredores: fogem da polícia, das pessoas que os ameaçam e daquelas que furtam algum objeto, correm atrás dos ônibus e pulam obstáculos. Ainda nas ruas, às vezes, são disponibilizadas oportunidades de participarem de atividades esportivas, como o futebol.

Na rua também possuem liberdade e se divertem, como apresentado no estudo de Ferreira (2001, p. 11): o lazer e as brincadeiras estão presentes no cotidiano das crianças e adolescentes com trajetória de rua. Todavia, essas atividades não se desdobram em outras atividades, pois tem um sentido congelado, ao encontrarem-se, muitas vezes, restritas somente à função de sobrevivência. Assim, essas atividades circulam nelas mesmas, já que as trocas simbólicas são limitadas e não se complexificam: não se conectam a outros significados.

Esses aspectos não tornam a rua um ambiente propício para que crianças e adolescentes alcancem um desenvolvimento emocional saudável, uma vez que a questão envolvida não passa pela possibilidade de recursos lúdicos, como brinquedos. Não se trata de adquirirem ou não habilidades para desempenhar jogos por meio do aprendizado, pois alcançar criativamente a realidade é diferente de diversão.

Enfim, a rua pode não se constituir com um espaço para o brincar, quando a violência e o perigo prevalecem em seu cotidiano. Mesmo que adquirida a capacidade de brincar, esta pode ser perdida devido às limitações na continuidade do espaço potencial, pois este depende da continuidade de cuidados. A capacidade de brincar e a experiência cultura se restringem ainda mais pela não confiabilidade necessária à expressão criativa, o que empobrece o simbólico e o fantasiar.

2 – Brinco de cair no poço! – o brincar e o sexo

Muitos dos adolescentes descreveram atividades sexuais como um tipo de brincadeira realizada nas ruas. Eles apreciavam contar suas aventuras sexuais, além das perguntas que faziam a esse respeito. Diante disso, precisamos considerar quais são as características ditas saudáveis relacionadas a essa fase, para compreendermos a função do brincar na adolescência e sua relação com o sexo.

Uma das brincadeiras relatada pelos adolescentes se refere ao “cair no poço”. É uma brincadeira bem antiga, bastante conhecida e praticada entre os adolescentes de ambos os sexos, sendo realizada da seguinte maneira: o grupo (meninos e meninas) fica sentado ou em pé em círculo e tiram dois participantes. Um fica com os olhos vendados, o que caiu no poço, e o outro fica ao seu lado, apontando para os demais integrantes, com as seguintes etapas e falas: 1) adolescente com olhos vendados: – cair no poço!; 2) os demais: – quem te tira?; 3) adolescente com olhos vendados: – meu bem!; 4) outro adolescente segue apontando em direção aos demais e pergunta: seu bem é esse?. Quando o adolescente de olhos vendados diz “é”, o outro pergunta: – o que você quer? Ele fala o que quer receber da pessoa escolhida, que até então ele desconhece, e as opções vão desde um beijo, um abraço até uma relação sexual.

Cabe destacar que essa brincadeira era praticada por muitos adolescentes como uma maneira de paquerar a pessoa por quem estavam interessados, mas a escolha da atividade a ser realizada era desde um aperto de mão até um selinho na boca. Porém, os adolescentes entrevistados relataram que a maior parte dos pedidos envolve o ato sexual.

É importante destacar que alguns adolescentes afirmaram que suas experiências sexuais se iniciaram ainda quando crianças e, nesses casos, a iniciativa partiu de pessoas próximas, como pais e padrastos, como uma agressão. Esse é um dos motivos da ida para as

ruas, como tentativa de se afastar do agressor, pois não podiam ser defendidos pelas mães, que também sofriam violências.

Conforme dito anteriormente, nas ruas também sofrem violências de ordem sexual por parte de adultos e pelos próprios adolescentes. Observa-se, então, que o “brincar de cair no poço” pode ser lido com uma maneira dos adolescentes se colocarem como brinquedo para os demais, repetindo entre eles a própria vivência a que continuam submetidos nas ruas. Cair no poço, nesse caso, é decair da posição de sujeito e colocar-se à disposição do desejo de outra pessoa, ou seja, colocar-se na posição de objeto novamente.

Winnicott (2005 [1961], p. 160) explicita que, na sexualidade do adolescente, “a pressão mais difícil de todas é a que se refere à fantasia sexual inconsciente e à rivalidade associada à escolha objetal”, pois ele, por ser imaturo, ainda não tem condições de assumir todas as responsabilidades por suas fantasias inconscientes. Além disso, há um conflito no exercício precoce da atividade sexual, porque eles estão confusos quanto ao seu papel sexual: não possuem certeza se são homossexuais, heterossexuais ou se terão uma vivência narcísica.

As atividades homossexuais ou heterossexuais compulsivas, assim com as atividades compulsivas masturbatórias podem ser utilizadas como tentativas de livrar-se do sexo. Elas podem ser uma descarga de tensões, mais do que uma forma de união entre pessoas humanas integrais. Por isso, “nessa fase etária, pode haver uma linha muito fina entre a masturbação física com a fantasia inconsciente e a atuação compulsiva da fantasia masturbatória como parte de uma tentativa (em grande parte inconsciente) de enfrentar o conflito e a culpa a respeito da masturbação real” (WINNICOTT, 1994, p. 51). Nesse sentido, o brincar, na saúde, auxilia nessa fase de sexo indeterminado, pois a representação e o fantasiar possibilitam as identificações cruzadas e as escolhas objetais. Assim, a brincadeira citada acima não contém os aspectos do brincar no sentido winnicottiano.

O brincar envolve o corpo, mas, mesmo que existam certos aspectos de excitação corporal que dão prazer, esta atividade não está ligada ao predomínio da descarga fisiológica. Dessa maneira, a excitação corporal das zonas erógenas, bem como o excesso de ansiedade, ameaçam constantemente o brincar, que possui em si um ponto de saturação. Com isso, a masturbação, nesse momento, encontra-se suspensa ou enquadrada no conteúdo da brincadeira.

Desse modo, para esses adolescentes que descreveram o brincar através de experiências sexuais, os jogos sexuais podem estar tendo apenas uma função compulsiva, que nesse caso é sem sentido e inútil. Afinal, o brincar deve permanecer na área da fantasia e da representação: problemática que tem conexão com a maneira pela qual esses adolescentes se relacionam com o próprio corpo.

3 – Brinco de pegar traseira e de surfar no ônibus! – o brincar e o corpo

Essa foi a brincadeira mais frequente na fala tanto dos meninos quanto das meninas. Ao relatarem que apreciam pegar traseira e surfar na parte de cima dos ônibus e trens, exibiam, com orgulho, as marcas dos tombos e as feridas ainda não cicatrizadas. Como já descrito, o corpo dos adolescentes entrevistados é marcado por tatuagens, sujeiras, sequelas dos tombos e pelas agressões sofridas em casa e nas ruas. Nesse item, busco compreender qual é a função desses jogos para esses adolescentes.

Cumpramos lembrar que o brincar está diretamente relacionado com a conquista da transicionalidade, resultado da capacidade criadora por meio da ilusão de onipotência. Dessa forma, surgem os objetos e fenômenos transicionais no momento em que a desilusão se inicia, quando a mãe deixa de ser tão devotada e o bebê torna-se capaz de depender menos do ambiente e suportar as frustrações.

Observa-se que, quando o bebê costumava chupar os dedos e os punhos, ou adotava alguma técnica de mexer o rosto ou murmurar algum som, essas atividades, consideradas auto-eróticas, já eram, portanto, em parte, transicionais e, assim, mais tarde, estendiam-se como uma ligação direta para os objetos externos: ursinho, ponta de uma fralda ou cobertor, até mesmo um brinquedo. O bebê permite que objetos “não-eu” entrem em seu mundo subjetivo logo que se inicia a separação dele com sua mãe, dando a eles um sentido específico, uma vez que os objetos transicionais que, paradoxalmente, fazem parte da realidade externa e da interna, fazem às vezes de mãe, quando esta, mesmo ausente, encontra-se viva, sustentando a continuidade desse processo (DIAS, 2003, p. 239).

Há de se ressaltar que os objetos e fenômenos transicionais partem do próprio corpo. A transicionalidade é o início da capacidade de simbolização, por meio de uma área intermediária, na qual surge o brincar. Ela tem relação com os objetos e com a sensibilidade corpórea, facilitada por intermédio da elaboração imaginativa das experiências sensoriais.

A esse respeito, Dias (2003, p. 236) descreve que no tempo em que o bebê utiliza os objetos transicionais estão acontecendo outras aquisições e “algumas delas mostram íntima conexão do funcionamento corporal com o amadurecimento pessoal”. A autora nos mostra que, aliado ao desenvolvimento da coordenação motora, paralelamente, “ocorre um gradual enriquecimento da sensibilidade corpórea, com o aguçamento dos sentidos e correspondente elaboração imaginativa das experiências sensoriais” (*Idem*).

Nesse sentido, os objetos transicionais possibilitam ao bebê manipular e ter experiências em seu corpo, numa conquista psicossomática que conduz ao alcance do eu. No momento de transicionalidade, o brincar emerge, sendo uma continuidade dessa área entre a realidade pessoal e a realidade compartilhada, permitindo que a criança descubra o seu próprio corpo e sinta-se real.

Nesse contexto, demarcamos que não alcançar a capacidade de brincar pode acarretar uma dificuldade da elaboração imaginativa das funções corporais, fato que pode vir a impossibilitar a continuidade da integração psicossoma, postergando para um período ainda maior a conquista do eu, ou ocasionando uma conquista muito frágil deste, por meio de uma elaboração empobrecida.

Enfatiza-se que, para que a personalização (alojamento da psique no corpo) aconteça, precisa-se da tendência hereditária de desenvolvimento e de um ambiente facilitador (os cuidados maternos, principalmente, em relação ao corpo).

Na adolescência, as transformações que ocorrem no corpo intensificam a tarefa de alojamento da psique no corpo pelas exigências que o crescimento fisiológico impõe, de modo que a sustentação do ambiente continua a ser necessária. Questões relativas à integração²³ são retomadas nesse estágio. Assim, a adolescência é o momento de fazer uma nova adaptação à realidade, que acarreta uma nova dependência dos cuidados e sustentação do ambiente. Pode ser também uma segunda chance de alcançar tarefas de alguns estágios do amadurecimento, até então não conquistados.

Desse modo, essa possibilidade nos permite refletir se muitos desses jogos corporais e marcas no corpo são tentativas de experimentar o corpo pelo próprio corpo, isto é, uma maneira arcaica de busca a elaboração imaginativa das funções corporais, garantidas pela tendência inata a integração? Ou seja, se todas as experiências vivenciadas na rua, que levam a uma potencialização ao extremo, sem proteção no corpo, seriam uma tentativa de amarrar essas partes ainda não integradas?

Outro aspecto relacionado com a questão psicossomática que nos interessa destacar diz respeito à importância do olhar da mãe no alcance de um corpo integrado. Como vimos no terceiro capítulo, Winnicott (1975 [1971]) concebe que, no desenvolvimento emocional do

²³ Questões já trabalhadas no capítulo 3.

indivíduo, o rosto da mãe desempenha o papel de espelho na constituição psicossomática do bebê, com a ressalva de que, aqui, o bebê não se identifica com uma imagem especular, e, sim, com uma mãe encarnada, que tem corpo, cheiro, sons, ritmo, batida cardíaca, tensões, que o toca, pega no colo, nina, fala ou não com seu bebê. Ela o envolve tridimensionalmente e não apenas pelo olhar. O autor comenta que o artigo de Lacan o influenciou a escrever o dele sobre a noção do rosto materno como espelho, embora ressalte que pensa essa questão a partir de outra perspectiva, em direção inteiramente oposta, pois, como descrito acima, para Winnicott, esse aspecto vai muito além do papel da mãe como espelho.

Lacan (1949) descreve o estágio do espelho como formador do Eu e sua função estruturante, na medida em que organiza um corpo. Essa é a primeira experiência de localização do corpo, a partir da identificação do bebê com a imagem especular. Trata-se, portanto, da unificação de um corpo fragmentado, por meio de uma sensação de estar sendo visto, que permite ao bebê reconhecer sua própria imagem. Para isso, é preciso que uma pessoa mediatize sua relação com o espelho, ao reconhecê-lo como sujeito, ou seja, através do olhar materno é que o bebê se vê, pois a mãe sustenta o olhar para a imagem desse pequeno ser. O que está em jogo não é o olhar numa dimensão de visão, mas o desejo materno que é transmitido através do olhar de reconhecimento do bebê enquanto sujeito.

Embora os autores teorizem de forma diferente a respeito do tema, por partirem de pressupostos diferentes, ambos concordam com a importância de existir alguém para desempenhar a função de espelho no desenvolvimento emocional infantil. Nos casos em que não é possível uma adaptação por parte da figura materna, reações acontecem por parte do bebê, o que resulta no prejuízo do alcance do eu integrado, podendo dar origem aos transtornos psicossomáticos. Desse modo, reiteramos que a existência psicossomática é uma conquista, que depende da condição de ser visto por alguém, uma vez que o bebê é um vir a ser; ela vai se reunindo aos poucos pela sua tendência integração e pela facilitação materna.

O que a criança e o adolescente que vivem nas ruas encontram no olhar das pessoas? Um olhar de desprezo, que expressa o não reconhecimento de um indivíduo, ou, ainda, um olhar que o atravessa, demonstrando sua “inexistência”. Vale destacar que os adolescentes também relataram que “brincam de assustar” as pessoas nas ruas. Seria essa brincadeira, dentre outras, uma maneira de provocar um reconhecimento social, como uma medida de buscar sair da “invisibilidade” em que são colocados, mesmo estando “expostos” nas ruas?

Vorcaro (2008) aponta que o menino jogado na rua durante o período de latência sofre uma violação em termos de inscrição na ordem simbólica, experiência considerada como um desastre no momento de estruturação psíquica. No momento de transição da posição infantil para a adulta, a criança exposta na rua fica obrigada a funcionar no registro do adulto: ao invés de reorganizar suas fantasias infantis, vai direto ao ato.

Como consequência disso, a autora mostra que a violação da latência convoca a criança a responder antes que detenha um saber sobre si. O lugar de poder que lhe é conferido, a despeito do real de sua condição psicossomática, permite a seu corpo realizar qualquer ato. Dessa maneira, a criança vai responder, não com a palavra ou com o brincar, mas com seu corpo (VORCARO, 2008, p. 21).

Desse modo, o adolescente que “brincar de assustar” as pessoas pode estar reproduzindo o que vem recebendo ao longo de sua vida: o mesmo medo, horror e submissão já vividos por ele. No entanto, tal comportamento só tem reconhecimento social devido ao perigo de desamparo a que submete as pessoas.

4 – Brinco de usar drogas! – o brincar e as drogas

No contexto das ruas o uso abusivo de substâncias psicoativas é constante. Muitos adolescentes diziam ser impossível não experimentar tais substâncias, pois a encontram com

facilidade; alguns também afirmaram que em suas casas consumiam drogas, embora o excesso viesse da vivência nas ruas. Durante a pesquisa, constantemente os adolescentes chegavam à instituição com *tinner* escondido em suas roupas. A ênfase no uso de drogas, descrito como um tipo de diversão, é marcante nesse grupo.

Afinal, se considerarmos que esses adolescentes tiveram um ambiente, pelo menos razoável, no início, é possível questionar se o recurso à droga seria uma tentativa de constituir um espaço transicional, no qual é possível um trânsito entre a realidade subjetiva e a externa? Criar um espaço de ilusão, mesmo que artificialmente, na tentativa de simulação, pode ser lido como um dispositivo para quem não vivenciou tal experiência, ou que necessita retomar essa vivência?

Sabemos que o brincar está ligado a fenômenos e objetos transicionais, conquista garantida através de um processo de ilusão e desilusão suficientemente bons, no qual foi possível ao brincar ter início no espaço potencial. Na saúde, o objeto transicional não vai para dentro, tampouco o sentimento a seu respeito necessariamente sofre repressão, pois, ao ser descateixizado, se espalha para o espaço potencial e se estende para: o brincar, a criatividade, a apreciação artística, o sentimento religioso e o sonhar (WINNICOTT, 1975 [1971], p. 19).

Outro aspecto importante dos objetos transicionais consiste em sua finalidade de controlar a ansiedade, funcionando como um tranquilizador nos momentos de solidão e/ou quando o humor depressivo ameaça manifestar-se. O objeto transicional viabiliza o processo de separação do bebê com sua mãe e, por conseguinte, o modo como a separação se deu pode influenciar os fenômenos transicionais, que auxiliam o bebê a iniciar seu relacionamento com a realidade externa.

Cabe aqui destacar que Winnicott (*Ibid.*) aponta como falhas do processo de transicionalidade: o fetichismo, o mentir, o furtar, a origem e a perda do sentimento afetivo, o vício de drogas, o talismã dos rituais obsessivos, etc. Nessa perspectiva, a dependência de

drogas é considerada como uma patologia da transicionalidade. Como, ainda, a perda da capacidade de brincar pode vir a ocasionar o uso de drogas, em que a criança é lançada de volta a um tipo de paralisia (um tipo de não-viver), tais como os surtos de mania e o impulso suicida (WINNICOTT, 1994, p. 50).

Winnicott observou em sua prática clínica o uso que algumas crianças fizeram de certos objetos: alguns eram descatexizados, bem antes da separação, tornando-se sem sentido; ou havia um uso exagerado do objeto, aqui não como um objeto transicional, mas como um “confortador” que nega a separação e caracteriza um sentimento de insegurança. Ao descrever os aspectos que revelam falhas na transicionalidade, apresenta o caso clínico de um garoto que, diante do estado de depressão da mãe e do nascimento de sua irmã, vivencia momentos de separação de sua mãe. Diante disso, ele passa a ter o hábito de brincar com um cordão, dentre outros sintomas desenvolvidos durante sua infância. Na adolescência, desenvolveu novos vícios, especialmente, em drogas (cf. WINNICOTT, 1975 [1971] p. 31-37).

Desse modo, quando a criança não encontra um ambiente que a possibilite separar-se de sua mãe e continuar em direção a seu processo de desenvolvimento emocional, na tentativa de esconder essa falha, busca outros substitutos, por exemplo, o uso de substâncias psicoativas, como uma possibilidade de interagir o mundo subjetivo e o externo.

Os adolescentes em situação de rua vivenciam a ausência de um ambiente facilitador: a ausência do cuidado da família – falta de proteção e rejeição – e do sentido que esta atenção permite experimentar no desenvolvimento emocional. Consequentemente, estas perdas podem resultar no uso abusivo de substâncias psicoativas. Assim, o objeto droga se apresenta como uma resposta às falhas de provisão ambiental e social.

Nesse contexto, partimos do pressuposto de que os adolescentes com trajetória de rua necessitam drogar-se numa tentativa de elaboração psíquica. Mesmo que muitos deles tenham experimentado no início da vida a vivência de um ambiente bom, sabemos que, ao longo do

seu desenvolvimento, passaram por sérias dificuldades, devido a um ambiente desfavorável. Dessa maneira, na tentativa de retomar e até mesmo escapar de uma situação de sofrimento e desamparo, o uso de drogas vem a ser a melhor solução, que ainda os possibilita, por certo tempo, num momento de solidão, afastar-se de um espaço perturbador e ir em direção ao encontro consigo mesmo, na tentativa de sentir-se vivo, mesmo que a droga também leve a morte.

5 – Brinco de roubar!

“Brinco de roubar”! Essa foi uma das primeiras respostas que grande parte dos adolescentes descreveram como brincar nas ruas e ela nos suscitou o seguinte questionamento: o fato do adolescente atribuir ao roubo a função de uma brincadeira é uma suposição, por sua parte, de que só ilusoriamente ele pode ter algo? Isso revela que esses adolescentes, de certa forma, estão sob a incidência da Lei, pois sabem da ilegalidade de seu ato. Porém, o roubar não passa somente pela consciência de ter algum objeto, mas pela possibilidade de ter.

Esse aspecto requer que busquemos a compreensão do ato de roubar dentro da perspectiva winnicottiana²⁴ a respeito do comportamento antissocial²⁵, pela originalidade com que o psicanalista compreende o jovem que comete um ato antissocial: um indivíduo

²⁴ Cabe ressaltar que a importância da teoria winnicottiana no que se refere à tendência antissocial vem da vasta experiência do psicanalista como psiquiatra Consultor do Plano de Evacuação Governamental na Inglaterra, lidando de perto com as consequências do período de guerra: perda, destruição, morte e lares desfeitos, resultando na separação de crianças e adolescentes de suas famílias. Garcia (2004, p. 10) nos mostra que, nessa época, as crianças evacuadas por ocasião da guerra eram basicamente de dois tipos: as saudáveis, que se adaptavam aos lares comuns adotivos, e as difíceis, que por precisarem de cuidados especiais não conseguiam se adaptar aos lares comuns. Como psiquiatra consultor, Winnicott teve sob seus cuidados 285 dessas crianças difíceis que foram transferidas de Londres e que ficaram alojadas em cinco “lares”, na região de Oxfordshire, além de supervisionar os profissionais que trabalhavam diretamente com as crianças (WINNICOTT, 2005 [1946]).

²⁵ Para um estudo mais aprofundado, recomenda-se as seguintes leituras:

- WINNICOTT, Donald Woods. **Privação e Delinqüência**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

- GARCIA, Roseana Moraes. **Tendência Anti-social em D. W. Winnicott**. Dissertação de Mestrado pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2004.

deprivado, ou seja, que em determinado momento de seu amadurecimento teve retirado de seu ambiente suficientemente bom cuidados essenciais na vida familiar, que ainda eram importantes e necessários. O comportamento antissocial seria uma forma de reivindicar o retorno da confiabilidade experimentada em algum momento de seu amadurecimento, não como uma atitude moralista ou sentimentalista.

Cabe destacar que, apesar da tendência antissocial possuir uma etiologia própria, ela não constitui uma categoria diagnóstica em si mesma, podendo ser encontrada em qualquer etapa do amadurecimento humano e classe social, num indivíduo normal, neurótico ou psicótico. Por isso, torna-se necessário conhecer a história de vida de cada indivíduo, o que requer um estudo sobre o seu desenvolvimento emocional e familiar, para compreender em que momento ocorreu a privação.

No entanto, Winnicott comenta que nem sempre isso é possível; mesmo assim, algumas características da privação tornam-se manifestas, como sinais que nos permitem identificar que o indivíduo sofreu uma privação. Desse modo, observamos alguns desses sinais no comportamento dos adolescentes durante a pesquisa, quando foi possível também escutar fragmentos da história de vida desses meninos e meninas. Algumas características da privação já foram apresentadas nos itens acima, como uma regressão às fases iniciais do desenvolvimento emocional²⁶ (WINNICOTT, 2005 [1950], p. 198).

Além do mais, também é possível identificar aspectos da tendência antissocial, que, de acordo com Roseana Garcia (2004), manifestam-se, sempre, através de comportamentos que atingem e incomodam o ambiente, que vão desde as manifestações mais primitivas, como a avidez, a enurese, a encoprese, etc., até as mais tardias como o roubo, a mentira e a

²⁶ Além do que já foi apresentado, é de interesse descrever que muitos dos adolescentes que chegavam das ruas à instituição tinham hábito de usar chupetas e falavam de forma infantilizada, demonstrando necessidades muito primitivas. Em alguns momentos, apresentavam-se regredidos, buscavam a presença de algum adulto, como alguém para os acolherem nas horas de angústia e desespero. Nesses dias, alguns adolescentes permaneciam o dia todo no espaço e demandavam ser encaminhados para instituições e casas de passagens, ocasião em que era possível obter mais informações de suas vidas e de suas famílias.

destrutividade. A autora ainda considera que o *acting-out* é intrínseco à tendência antissocial e é a maneira que o indivíduo tem de mostrar ao ambiente que sofreu deprivação.

Embora Winnicott enfatize que essa tendência não tem relação com questões econômicas e que qualquer pessoa pode apresentar um comportamento antissocial, busco aqui uma reflexão a partir do contexto social em que se encontram as criança e adolescentes que vivem nas ruas para, assim, não recorrer no risco de reproduzir conceitos baseados em determinadas conjunturas, sem considerar o contexto sócio-histórico em que são produzidos. Além disso, sabemos que, muitas vezes, problemas de ordem econômica interferem diretamente no contexto e relacionamento familiar. Como, ainda, muitas vezes, o tratamento destinado ao adolescente que comete um ato antissocial difere de acordo com sua classe social: uma compreensão psicologizante como alternativa de tratamento para o jovem de nível financeiro elevado e um tratamento criminalizante e repreensivo para o que vive nas periferias das cidades. Observamos que grande parte dos adolescentes que se encontram em instituições de assistência e de cumprimento de medidas repressivas ou socioeducativas, bem como nas ruas, é proveniente de famílias pobres, que são lançados a borda da cidadania e destituídos de direitos.

Feitas as devidas observações, voltemos para a origem da tendência antissocial. A hipótese central da teoria winnicottiana é a de que esta se estabelece diante de uma deprivação em termos de mãe e pai, metáforas do “segurar”, o que significa a perda do envolvimento afetivo que transmite confiança, limite e borda. Como já mencionamos, para que a criança se desenvolva em seu processo de amadurecimento, é necessário um ambiente favorável, onde possa experimentar seus sentimentos de amor e agressividade. É na segurança ambiental da mãe, sendo apoiada pelo pai, que a criança tornar-se capaz de vivenciar e integrar seus impulsos destrutivos e amorosos. Na proteção de um ambiente que lhe seja indestrutível

poderá reconhecer que suas idéias são, na realidade, inerentes à vida, ao viver e ao amor e, assim, organiza sua vida de modo construtivo (WINNICOTT, 2005 [1967], p. 85).

Winnicott, em 1939, já considerava que a criança demanda muito tempo para dominar suas idéias e excitações agressivas, sem perder a capacidade de ser agressivo em momentos apropriados, seja ao odiar, seja ao amar. A questão é encontrar uma forma de aproveitar essas forças agressivas para a tarefa de viver, amar, brincar e, finalmente, trabalhar (WINNICOTT, 2005 [1939], p. 108).

Para o autor, em uma família comum, os pais assumem responsabilidades e apóiam os filhos no seu desenvolvimento, mas, mesmo assim:

uma criança normal, se tem confiança do pai e da mãe, usa de todos os meios possíveis para se impor. Com o passar do tempo, põe à prova o seu poder de desintegrar, de destruir, assustar, cansar, manobrar, consumir e apropriar-se. Tudo o que leva as pessoas aos tribunais (ou aos manicômios, pouco importa no caso) tem seu equivalente normal na infância, na relação da criança com o seu próprio lar. Se o lar consegue suportar tudo o que a criança pode fazer para desorganizá-lo, ela sossega e vai brincar; mas primeiro os negócios, os testes têm que ser feitos e, especialmente, se a criança tiver alguma dúvida quanto à estabilidade da instituição parental e do lar (que para mim é muito mais do que a casa). Antes de mais nada, a criança precisa estar consciente de um quadro de referência se quiser sentir-se livre e se quiser ser capaz de brincar, de fazer seus próprios desenhos, ser uma criança irresponsável (WINNICOTT, 2005 [1946], p. 129).

Nesse contexto, os estágios iniciais do desenvolvimento estão repletos de conflitos de desintegração potenciais, a realidade externa não está firmemente enraizada e a personalidade ainda não está bem integrada. A criança, no começo da vida, tem a necessidade de viver num círculo de amor e força, para não sentir um medo excessivo de seus próprios pensamentos e dos produtos de sua imaginação, a fim de progredir em seu desenvolvimento emocional (*ibid.*, p. 130). Por conseguinte, as instâncias sociais são responsáveis por garantir cuidado e limite para as crianças, experiência que se inicia no relacionamento mãe e bebê, que se estende para círculos cada vez mais amplos: do núcleo familiar para os parentes, a escola e a sociedade.

Contudo, a criança desprovida de um ambiente que se mantém indestrutível se sente insegura em relação aos seus impulsos agressivos, fato que instaura o sentimento de

desconfiança. Ela imediatamente assume o controle que acabou de ser perdido e identifica-se com o novo quadro de referências familiares. Resultado: “a criança perde o contato com os objetos, perde a capacidade de encontrar qualquer coisa criativamente” (WINNICOTT, 2005 [1967], p. 84).

Portanto, a experiência da privação é vivida de forma traumática. Destaca Garcia que o trauma é aqui entendido como a intromissão no psiquismo do indivíduo de uma carga vinda do mundo externo, muito maior do que o psiquismo é capaz de suportar em seu momento maturacional específico, que provoca a quebra da confiabilidade no ambiente, que havia sido estabelecida anteriormente.

Desse modo, a autora citada, ressalta alguns pontos importantes que devem ser considerados ao se falar em privação: 1) reconhece-se que a criança recebeu na vida familiar, no início de seu desenvolvimento, os cuidados adequados que necessitava, porém, posteriormente, lhes foram retirados; 2) os cuidados retirados não foram rerepresentados a tempo da esperança ser mantida, o que provocou a vivência de uma aflição intolerável para a criança; 3) a privação ocorreu num período em que a criança já havia alcançado um nível de amadurecimento, no qual já não se reconhecia como fundida com o ambiente, o que lhe permitiu constatar, de forma consciente ou inconscientemente, que foi o ambiente que falhou e, por isso, experimenta um sentimento de desapontamento.

No momento de esperança de poder confiar no ambiente, a criança ou adolescente começam a testá-lo, ou seja, sempre que sentem a oportunidade de retorno ao momento em que possuíam segurança, cometem algum comportamento que será percebido pela sociedade como transgressor: a criança lança mão, muitas vezes, do roubo, ao perceber que pode ter encontrado o objeto (WINNICOTT, 2005 [1967], p. 83).

Para Winnicott, quando uma criança rouba, mesmo que fora de casa, está simbolicamente procurando a boa mãe, de quem ela tem o direito, pois essa foi criada e

inventada por ela, a partir tanto da sua própria capacidade para amar, quanto da sua criatividade primária, seja ela qual for. Também busca o pai rigoroso, severo e amoroso, que protegerá a mãe de seus ataques no exercício do amor primitivo. Assim, somente quando a figura paterna rigorosa e forte está em evidência, a criança pode recuperar “seus impulsos primitivos de amor, seu sentimento de culpa e seu desejo de corrigir-se” (*ibid.*, p. 131).

Nesse contexto, a criança pode ter a sorte de encontrar um ambiente favorável, que reconheça essa falha e reconstitua a confiança quebrada (GARCIA, 2004, p. 56). Todavia, para aquelas que não têm essa sorte, restam dois caminhos: ou vivem a aflição intolerável como uma realidade inescapável e acabam se tornando submissas, inofensivas e sem esperança, ou exigem, através do comportamento antissocial, os cuidados que lhe foram retirados.

Nesse momento, o ambiente precisa sobreviver aos ataques de destrutividade do indivíduo deprivado, o que não quer dizer ser permissivo, mas sem retaliação. Winnicott (2005 [1968], p. 143) adverte que é preciso estar preparado, pois quando o indivíduo que não foi amado, em termos de confiabilidade humana e do cuidado, sente a esperança de receber amor e atenção, pode ser que a pessoa que se proponha a amá-lo se encontre em apuros: “De repente, você é roubado, as janelas são quebradas, o gato é torturado, entre outras coisas terríveis. E você sobrevive a tudo isso, você vai ser amado por ter sobrevivido”.

Dessa maneira, o que marca essencialmente a tendência antissocial é a esperança que lança a criança ou o jovem a alcançar o ambiente suficientemente bom, ao qual ele tinha acesso antes do momento da deprivação. Então, percebe-se que um número significativo de adolescente em situação de rua busca que o ambiente reconheça sua dívida. Estando à espera de que alguém o possibilite, através de sua atenção e escuta, retornar ao estado anterior à deprivação e, assim, recuperar os objetos e a segurança perdida: “O comportamento

antissocial nada mais é do que um SOS, pedindo o controle de pessoas fortes, amorosas e confiantes” (WINNICOTT, 2005 [1946], p. 131).

O adolescente testa o ambiente repetidamente em sua capacidade para suportar a agressão, para impedir ou reparar a destruição, para tolerar o incômodo, “para fornecer e preservar o objeto que é procurado e encontrado” (WINNICOTT, 2005 [1956], p. 145). Dessa forma, o ato antissocial é compulsivo, isto é, o indivíduo encontra-se preso, de alguma maneira, à compulsão de buscar no ambiente a cura para sua deprivação. Por isso, comenta Garcia (2004), o indivíduo apresenta um empobrecimento da capacidade de experiência no campo cultural, porque não há liberdade de viver criativamente.

Nesse âmbito, não há espaço para brincar, uma vez que o ato compulsivo impede que a experiência seja vivida no campo simbólico ou lúdico. Quando não é possível brincar, o adolescente pode viver com a sensação de tédio e de inutilidade, apresentando um comportamento destrutivo e violento. De fato, ao invés de brincar, o ato de roubar, o sexo compulsivo e o uso abusivo de drogas. Os atos desses jovens são um apelo, como um chamamento, ao cumprimento das funções dos pais. Como já considerado antes, as crianças e adolescentes nas ruas, com o passar do tempo, vão tendo reduzidas a extensão do espaço potencial, à medida que perdem a possibilidade de criar o mundo, pois esse lhe foi dado como uma invasão da realidade externa, em seu aspecto mais cruel, em termos de riscos sociais e pessoais.

Cabe destacar que, para Winnicott, a criança antissocial, que não recebe o apoio da família, recorre à sociedade em busca da estabilidade de que necessita para transpor os primeiros e essenciais estágios de seu desenvolvimento emocional. Assim, como tentativa de sentir-se livre, paradoxalmente, almeja limite e moldura, pois encontra-se:

angustiada e se tem alguma esperança, trata de procurar um outro quadro de referência fora do lar. A criança cujo lar não lhe ofereceu um sentimento de segurança busca fora de casa as quatro paredes; ainda tem esperança de recorrer aos avós, tios e tias, amigos da família, escola. Procura uma estabilidade externa sem a qual poderá enlouquecer (WINNICOTT, 2005 [1946], p. 130).

Esse é o caso de muitas crianças e adolescentes que vivem nas ruas e que buscam, devido à tendência a integração, o apoio e moldura necessários. Porém, quando não encontram, por parte da sociedade e do Estado, a possibilidade de viverem num ambiente favorável, reencontram, simplesmente, a reprodução das falhas ocorridas em seu contexto familiar pela sociedade que falha em acolhê-los, ao negar-lhes os direitos necessários.

Enfatiza Garcia (2004) que, para que haja possibilidade de amadurecimento desses indivíduos e superação do comportamento antissocial, é necessário que o ambiente reconheça seus movimentos. Se os sinais de surgimento da tendência antissocial forem desperdiçados por intolerância ou incompreensão do ambiente, o adolescente não terá condições de reconquistar a confiabilidade no ambiente, permanecendo numa postura reivindicativa através do comportamento antissocial ou da delinquência. Nesse sentido, quando os ganhos secundários já estão cristalizados, o quadro torna-se mais complexo e, talvez, com poucas alternativas, mas, ainda assim, é necessário o ressarcimento da dívida para com o indivíduo.

A contribuição de Winnicott se faz presente por perceber nessas crianças e adolescentes um indivíduo incapaz de, em sua história de vida, apreender a lei. Desse modo, a importância de compreender a atitude antissocial como um pedido de socorro é uma expressão vital de esperança de tratamento²⁷. Para a superação da tendência antissocial e para a prevenção do comportamento delinquente, é necessário que o jovem encontre um ambiente capaz de compreender seu ato como esperança e possibilidade de amadurecimento.

A crença de que, como resultado de uma privação na infância, o jovem cobrará da sociedade sua “dívida”, nos ajuda a compreender a falta experimentada por ele num momento

²⁷ Winnicott considera que “o tratamento da tendência antissocial não é a psicanálise”, mas aquele que administre uma conduta no sentido de ir ao encontro do momento de esperança e corresponder a ele; e que torne a criança capaz de completar seu desenvolvimento emocional. É necessário oferecer um ambiente que suporte os impulsos do indivíduo, pois é “a estabilidade do novo suprimento ambiental que dá a terapêutica”, uma vez que a criança percebe que foi o ambiente que falhou. Quanto à psicanálise, ele afirma que: “se uma criança está em análise, o analista deve permitir que o peso da transferência se desenvolva fora da análise ou então deve esperar que a tendência antissocial se desenvolva com total vigor na situação analítica, e deve estar preparado para suportar seu impacto” (WINNICOTT, 2005 [1956], p. 147).

ainda muito precoce e as consequências disso na juventude. É importante oferecer condições para que esta “dívida” seja superada e este jovem reconquiste a confiança num ambiente suficientemente bom, que lhe fora retirado.

Essa perspectiva abre horizontes, pois podemos pensar em uma prevenção. Ao garantirmos um ambiente suficientemente bom para nossas crianças e adolescentes em situação de rua, os possibilitamos que amadureçam sem os traumas que poderão eclodir na delinqüência. Esta é uma tendência antissocial não tratada adequadamente, que se tornou uma defesa antissocial organizada, podendo ter diferentes graus e, no seu externo mais grave, tornar-se uma psicopatia (cf. GARCIA, 2004).

A originalidade winnicottiana está em localizar a delinqüência dentro de uma teoria da saúde e do amadurecimento, reconhecendo no adolescente antissocial, não um indivíduo criminoso preso em sua própria estrutura limitadora, mas, ao contrário, um indivíduo que comunica, através de seu ato, um pedido de ajuda e que, se ouvido a tempo, será capaz de caminhar rumo ao amadurecimento humano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta desse trabalho foi investigar o que o brincar expressa sobre o adolescente em situação de rua e as consequências dessa vivência em sua constituição psíquica. O que justifica a abordagem desse objeto de estudo é o desejo de compreender quem são esses adolescentes e o que acontece em seu processo de desenvolvimento emocional e social quando vão para ruas, rompendo, parcial ou totalmente, com os laços familiares.

Deve-se destacar que a denominação “adolescentes em situação de ruas” refere-se a meninos e meninas que fazem das ruas um território de vida (sobrevivência e moradia), como resultado da desigualdade social e pobreza, vivendo nas ruas sem a presença de um adulto ou responsável.

Compreender o processo que envolve as possíveis causas que levam meninos e meninas para as ruas e o rompimento com suas famílias foi um dos objetivos deste trabalho. Diante disso, buscamos conhecer o contexto social e histórico que envolve essa problemática, fazendo um resgate histórico do abandono de crianças e adolescentes, no intuito de entender os possíveis fundamentos que viessem a explicar a existência de crianças e adolescentes vivendo pelas ruas das cidades, “expostos” à própria sorte, dentro de um sistema econômico que os produziu.

A questão da criança e do adolescente que vive nas ruas tem sua gênese na estrutura social e histórica produzida ao longo de décadas. Vimos que a história da criança e do adolescente no Brasil é marcada por uma prática de abandono e exposição a sofrimento e risco pessoal e social. Ao observamos a situação de descaso em que se encontram os meninos e meninas nas ruas, constatamos traços dessa lamentável herança cultural.

No entanto, foram nos últimos anos que essa problemática se agravou, devido às transformações sociais e crises econômicas suscitadas por um modelo de desenvolvimento

econômico de desigualdade social e pobreza no país, resultando no crescente número de crianças e adolescentes em situação de rua. Nesse contexto, percebemos nitidamente que os resultados de políticas concentradas no capital, renda e poder têm sido o agravamento dessa questão social, afetando o contexto familiar. Com efeito, os reflexos da desigualdade econômica a que está sujeita a família pobre precipitam a ida da criança e do adolescente para a rua.

Esse fato gerou, na década de 80, uma grande produção literária a esse respeito, refletindo a preocupação de profissionais, intelectuais e parte da população com a questão da enorme quantidade de crianças e adolescentes vivendo nas ruas. Tal movimento culminou em transformações no que se refere à promoção e à defesa dos direitos da infância e da juventude, resultando em mudanças jurídicas baseadas na noção de cidadania. Dentro de uma nova concepção de proteção integral da criança e do adolescente, é implantado o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, sendo criadas também outras leis, com vista a garantir o cumprimento de seus preceitos.

Todavia, observa-se que a defesa e garantia dos direitos como preconiza o ECA não atinge boa parte de seu público, uma vez que encontramos crianças e adolescentes desfilados pelo Estado, sociedade e, até mesmo, por suas famílias, em situação de abandono, exposição a riscos sociais e pessoais, violação e desrespeito, vivendo nas ruas.

Diante do que foi estudado, é possível afirmar que a ida para as ruas acontece devido à necessidade que interpela as crianças e adolescentes a buscarem condições de sobrevivência, por causa da pobreza material e afetiva que encontravam em seus lares. Esses aspectos foram apresentados no primeiro capítulo. Além disso, este estudo possibilitou traçar uma síntese das informações colhidas acerca do cotidiano nas ruas, o que foi de extrema relevância para apreender questões relativas ao brincar.

Seguindo essa perspectiva, no segundo capítulo, procurou-se realizar um estudo acerca da importância e função do brincar dentro das teorias freudianas, kleinianas e lacanianas, a fim de analisar as respostas que os adolescentes apresentaram durante a pesquisa de campo, a respeito do que se brinca nas ruas. Considerava-se o fato do brincar apresentar o sujeito em seu ato e ser um importante instrumento para a análise do processo de constituição subjetiva dos adolescentes em situação de rua.

A leitura desses autores (Freud, Klein e Lacan) permite afirmar que, no brincar, há uma urgência relativa à elaboração das situações traumáticas e uma premência em realizar desejos, para além das balizas da realidade. Contudo, no brincar, cada objeto terá uma especificidade momentânea que obedece, apenas, aos ditames da fantasia. A criança, ao brincar, transita entre os tempos presente, passado e futuro, numa tentativa de estabelecer concatenação e atribuir sentido às experiências vividas, ao mesmo tempo em que pode, de certo modo, destacar-se delas como sujeito do inconsciente.

Conforme Vorcaro (2007), o brincar tem a função decisiva de repetir e elaborar a vivência, apontando aí a importância do brincar na estruturação do psiquismo humano. Em Freud (1976 [1920]), percebe-se que, no brincar, a vivência traumática que é posta em cena é a ausência da mãe, e o mecanismo em funcionamento é a transformação no contrário, que tem a função de permitir a passagem do passivo ao ativo.

Baseando-se nessas perspectivas teóricas entende-se que o brincar possibilita à criança e ao adolescente organizar seus recursos simbólicos para suportar a angústia de separar-se de sua mãe, sendo uma resposta pulsional ao real da castração. O brincar possui um papel decisivo na constituição psíquica, pois se refere ao modo como as respostas do indivíduo são acolhidas pelo outro.

Cabe aqui esclarecer que a proposta inicial de utilizar o brincar como instrumento de pesquisa foi por concebê-lo como um comportamento que revela o sujeito do inconsciente,

analisável, que apresenta em si mesmo os mecanismos de constituição subjetiva, ou seja, um instrumento que permite verificar quais são os recursos simbólicos que esses adolescentes utilizam nas ruas.

Diante disso, podemos nos perguntar se as atuais brincadeiras desses adolescentes guardam as mesmas capacidades de simbolização do que o brincar descrito nas teorias psicanalíticas de Freud, Klein e Lacan, ou se é necessário recorrermos a outro referencial teórico. Além disso, como poderíamos qualificar as atividades e jogos que eles relataram nas entrevistas?

O que se observa é que o brincar apresentado por esses adolescentes tem, por si só, especificidades que demonstram sua limitação:

- Restrito quase que a estereotípias (a lei do mais forte é imperativa);
- Limitado quanto a produzir o fantasiar (já que as experiências são reduzidas a dominar/ser dominado, sem todas as sutilezas e requintes que estas posições adquirem na vivência acolhedora);
- Lacunar quanto à exigência de engajamento do corpo no tempo e no espaço, evidenciado pelo limite da coordenação motora, restrita aos aspectos que a dureza da vida lhe exige: correr da polícia ou dos que os ameaçam (com a ilusão de esperteza), equilibrar-se numa traseira de ônibus (com a ilusão de estar surfando).

Esse brincar, jogado a sua própria sorte, prende-se a reproduções de imagens capturadas (como exemplifica magistralmente o “pedalim”, limitado a um debater-se contra a adversidade que só longinquamente lembra o pedalar do passeio de bicicleta ou o do controle de uma bola com os pés; e o “surfando”, pondo em risco a própria vida para poder transitar), e está voltado para a imediaticidade da ilusão de domínio do semelhante (o brincar de roubar ou o brincar de submeter o colega aí se equivalem). Reduzido a poucos elementos, mantém características circunscritas a poucas articulações entre estes elementos, que não se

desdobram. Sem grande extensão, quase não se complexificam, aproximando-se de dois únicos pólos: luta pelo domínio e fuga da submissão. Restrito a uma rede rígida, não transita na área potencial: espaço fundamental para continuar a integração, garantir a saúde e a sanidade.

Dessa forma, vê-se, aí, os efeitos da ausência da educação. Não apenas a educação escolar, mas aquela que a precede. Trata-se da educação como transmissão do patrimônio da cultura, propiciada pela convivência entre gerações distintas. Afinal, as referências da cultura compartilhadas pelo encontro com o adulto são precárias e o laço que fissa os adolescentes ao campo social é frágil. Só um pacto de confiança entre gerações é capaz de fomentar a aposta de que os adolescentes podem transbordar o que manejam espontaneamente e a aposta de que estejam protegidos em seus ensaios. Sem pacto e sem aposta, esses adolescentes ficam numa espécie de limbo, sem referências que permitam ultrapassar seus próprios limites. Exemplo disso foi demonstrado na experiência dos educadores do Programa Miguilim, quando tentavam acolher os adolescentes para participarem das atividades proposta. A defasagem entre a proposta educativa e a capacidade operatória é tão grande que quase nenhum bom encontro é possível: mesmo fascinados, logo desistem.

Um aspecto fundamental dos comportamentos e atividades desempenhados nas ruas refere-se ao fato de estarem amiúde relacionadas ao uso e abuso de substâncias psicoativas, ao sexo exacerbado, ao ato de roubar etc. Ademais, se dizia com frequência que nas ruas não se brinca, como se eles dissessem: “na rua, brinca e não se brinca”, apontando aí para o impasse de nosso trabalho, demonstrando as especificidades em que o brincar aparece, por estar amputado do desdobramento franqueado pela cultura através de seus agentes.

Nesse contexto, em certo sentido, eles estão certos, pois o brincar a que têm acesso apenas reproduz o que vivem: sobreviver em campo inóspito. Nisso, o brincar apenas repete, como todo brincar dentro da perspectiva clássica (Freud, Klein e Lacan), o que vivem, com

outros elementos. Só que, o que esses adolescentes vivem nas ruas é muito restrito, por serem violentados e privados de experimentarem a infância e adolescência, na medida em que tem que sobreviver no desamparo, sem qualquer preparo para isso, ou seja, desarmadas das armas da cultura.

Desse modo, a partir da própria fala dos adolescentes que diziam que “na rua não se brinca”, fez-se necessário buscar aportes teóricos que viabilizassem a compreensão de tal afirmativa e que permitisse, então, entender o que os comportamentos e jogos descritos pelos adolescentes revelavam sobre seus aspectos subjetivos e sobre seu desenvolvimento emocional nas ruas.

Por isso, a leitura winnicottiana apresentou-se propícia nesse momento, devido ao fato de Winnicott ter se detido no estudo dos motivos que levam a perda da capacidade de brincar e as consequências disso na vida do indivíduo. Vimos neste trabalho que o psicanalista inglês, em sua experiência com adolescentes afastados de seus lares no período de guerra, cunhou o conceito de *deprivação*, que consiste na perda de um ambiente favorável para o desenvolvimento emocional. O autor observou que as crianças que desenvolveram uma tendência antissocial foram aquelas afastadas de um ambiente bom; já aquelas que tinham problemas em seus lares, ao serem levadas para os abrigos, encontravam a esperança de serem acolhidas em seu grito de socorro. Nota-se que a ênfase de Winnicott recaí sobre a provisão ambiental, em termos de previsibilidade e confiabilidade.

Essa idéia pode ser aplicada aos adolescentes em situação de rua, na medida em que estes passaram por uma mudança brusca de ambiente. No entanto, ao contrário das crianças e adolescentes que foram obrigados a sair de suas casas, esses “optaram” ir para as ruas, por causa de uma situação de vulnerabilidade dos vínculos familiares e sociais, demonstrando que, mesmo os que tiveram, no início, um ambiente suficientemente bom, o perderam ainda quando se encontravam em seus lares. Isso nos leva a questionar o que poderia ter acontecido

no desenvolvimento emocional desses adolescentes que os levaram a tomar tal decisão. Seria essa atitude um sinal de saúde?

Não está aqui em questão discutir a estrutura clínica – neurose e psicose – desses adolescentes, pois se trata de dois referenciais teóricos distintos²⁸. Nesse sentido, não vamos abordar a psicose, mesmo percebendo que muitos adolescentes não alcançaram a ilusão constitutiva de onipotência na etapa da dependência absoluta e, portanto, nem chegaram à questão da transicionalidade, ou seja, não experimentaram a separação do ambiente de forma saudável.

Entretanto, alguns aspectos de seus comportamentos nos permitem afirmar, pelo menos em grande parte deles, a existência de uma tendência antissocial, tal como definida por Winnicott. Ora, sabemos que o conceito de *deprivação* nos permite conceber um primeiro tempo, em que há um ambiente favorável ao desenvolvimento emocional, que, porém, foi retirado sem que a criança fosse capaz de manter internamente viva essa experiência (WINNICOTT, 2005 [1960], p. 82). Dessa maneira, podemos pensar que muitos adolescentes que vivem nas ruas tiveram a fase da ilusão constitutiva de onipotência em seu processo de amadurecimento, mas a perderam pela falta do ambiente em sustentá-la.

Sabemos que Winnicott, dentro da psicanálise, foi o teórico que mais se dedicou ao estudo do brincar, seja em si mesmo, seja como uma conquista primordial da condição humana, não tendo o tratado apenas como ferramenta clínica ou relativamente à prioridade do pulsional. Assim, o brincar criativo é uma maneira de se relacionar com a realidade subjetiva e externa, como uma capacidade de conceber o mundo criativamente, sendo um modo de colocar um tom pessoal e sentido na experiência do viver. Winnicott (1975 [1971]) concebe o brincar como uma capacidade que se desenvolve na terceira área da experiência humana; para se constituir é preciso haver confiabilidade e a possibilidade de habitar no espaço potencial:

²⁸ Como esclarecido no segundo capítulo, trata-se de autores que partem de pressupostos diferentes. Uma vez que, as questões que Lacan, Freud e Klein trazem são de ordem edípica e de castração, já Winnicott enfatiza os estágios iniciais do desenvolvimento emocional antes mesmo do estágio do Complexo de Édipo.

que é a continuidade da ilusão constitutiva, fundamental para o alcance do mundo de forma criativa e, não submissa. Por isso, esse autor enfatizou a importância do ambiente confiável como provedor de cuidado e limite para a criança poder brincar.

Nesse contexto, na teoria winnicottiana, será que poderíamos dizer que os adolescentes em situação de rua brincam? A princípio, parece evidente que não, pois percebemos que esse brincar não é criativo, mas sim reativo. Como ainda falta sentido para brincar e existir pela precariedade da manutenção da continuidade do espaço potencial, que consiste na possibilidade do indivíduo transitar de forma flexível nas três áreas da realidade: a subjetiva, a transicional e a externa.

Percebemos também que, dentro da perspectiva clássica, nosso estudo nos levou a confirmar que, na rua, o brincar encontra-se comprometido pela limitação simbólica que esse espaço impõe. Nesse contexto, segundo Winnicott, é possível pensar na causa do viver criativo, ao ser considerado o contexto social em que esses adolescentes estão inseridos e, sobretudo, o modo com que eles se relacionam com a realidade externa. Com isso, nas duas concepções teóricas, a questão que está em jogo é o ambiente a que esses adolescentes estão submetidos: a rua.

Um ponto importante, que constantemente apareceu na revisão bibliográfica e, principalmente, na fala dos adolescentes, diz respeito à rua como um espaço perigoso e violento. Assim, viver nas ruas é uma experiência empobrecedora, que pode vir a sufocar a criatividade e impossibilitar a capacidade de brincar, que ficam prejudicadas por causa de fatores externos. Os adolescentes que vivem nas ruas passam a maior parte do tempo em posição defensiva, em estado de alerta, sob risco, ou seja, precavidos contra as invasões, e não em condições de estabelecer pactos e laços sociais, experiência que agrava o seu estado de privação.

Nas palavras de Winnicott (1975 [1971], p.76): “há uma evolução direta dos fenômenos transicionais para o brincar, do brincar para o brincar compartilhado, e deste para as experiências culturais”. Observa-se que o autor concebe a experiência cultural como algo que transcende o brincar. Como descrito no terceiro capítulo, ao utilizar a palavra “cultura”, o psicanalista inglês estava pensando na tradição herdada, na qual indivíduo e grupos podem contribuir e desfrutar do “fundo cultural”, isto é, uma transmissão de gerações que vincula passado, presente e futuro, da qual todos podem fruir (cf. WINNICOTT, 1975 [1971], p. 138).

Nas ruas, os adolescentes encontram-se impossibilitados de habitar no espaço potencial, já que, para isso, precisam sentir-se cuidados e seguros no tempo e no espaço e, especialmente, receberem moldura para integrar sua agressividade e sexualidade para, assim, brincar e fruir da experiência cultural. Todavia, essa não é a realidade dos que vivem nas ruas, pois estão privados de usufruir tal experiência, fato que consiste num enorme prejuízo para esses adolescentes, pois é no brincar que eles podem utilizar o seu si-mesmo verdadeiro e expandir a experiência do viver.

Sabemos que, nas ruas faltam limites garantido pela figura paterna para esses adolescentes, o que os dificulta a controlar seus impulsos agressivos, acarretando na perda de sua própria espontaneidade e da capacidade de brincar construtivamente. Aliás, quando não se vivencia o estágio do concernimento, não é possível brincar de forma tranqüila. Isto é, se esses adolescentes não tiverem ninguém a quem possam machucar e reparar – a não ser neles mesmos –, essa experiência acaba por cair no vazio, pois não se responsabilizam por seus atos e, não lidam com seus próprios impulsos destrutivos e construtivos.

Trata-se, enfim, de um “brincar” que só os articula a uma exclusão: “ou... ou” e jamais o “e”, ou seja, “ou eu ou ele” e não o “eu e ele”, posto que o estado de defesa em que se encontram os impossibilita de encontrar a si mesmos e encontrar outras pessoas no interjogo da vida, do brincar e da terceira área da experiência humana (espaço potencial), que exige

confiança em si mesmo e nas outras pessoas. Afinal, esses adolescentes estão em guerra civil, guerra contra a civilização que os esqueceu, ignorando sua origem histórica, social e cultural. Por isso, “brincam de assustar”, retornam como o real da civilização, o seu resíduo, como forma de exprimir a percepção da realidade.

Percebe-se que essa pesquisa chega ao limite de entender o que o comportamento da criança e do adolescente de rua expressa sobre essa realidade através do brincar. Os autores pesquisados e, principalmente, Winnicott, nos mostram que a experiência de viver nas ruas dificulta o brincar, de tal forma que o comportamento desses adolescentes não guarda as possibilidades que o brincar criativo descrito por Winnicott comporta, mas, ainda assim, expressa algo do amadurecimento humano, como por exemplo, a tendência antissocial, pois o adolescente antissocial encontra-se impossibilitado de brincar por haver uma falha na transicionalidade. Com isso, as perguntas que foram surgindo no decorrer de nosso estudo lançam perspectivas de continuação e bases para outras pesquisas.

Além disso, as conclusões desse estudo apresentam possibilidades de intervenções e, o mais importante, de prevenção. Uma questão fundamental para o tratamento destinado aos meninos e meninas que vivem nas ruas diz respeito à importância de percebermos neles crianças e adolescentes – mesmo que tenham tornado-se embrutecidos pela experiência nas ruas –, que precisam de cuidados, como quaisquer outros. Nesse sentido, Winnicott (2005 [1950], p. 212) nos mostra que, ao possuímos o conhecimento do que as crianças normais apreciam, podemos reconhecer o que uma criança carente necessita.

Nota-se que, nesse estudo, foi necessário apresentar, em vários momentos, um contraponto entre o bebê e o adolescente, pois, segundo Winnicott, a adolescência pode ser uma segunda chance de reviver os estágios primitivos do amadurecimento humano. Sendo assim, o adolescente ainda precisa de um ambiente que garanta a continuidade de sua existência. Não obstante, o que se observa na situação do adolescente que vive nas ruas é que,

ao ser exposto às exigências do mundo adulto de forma precoce, mesmo não tendo como fazer frente a essas exigências pela sua imaturidade, sua condição de adolescente é apagada, pois teve uma ruptura na continuidade de ser, fato que o torna sem infância e sem adolescência.

Como vimos, o indivíduo que perde um ambiente que, no início, foi bom, pode vir a desenvolver uma tendência antissocial; isso nos casos em que ainda aparece a esperança de retomar o estado que causou a privação. A criança e o adolescente antissocial, até mesmo o delinquente, vêm denunciar a falência do pacto social, pois acabam por se tornar vítimas e sobreviventes de um sistema injusto e perverso, fundado no jogo do sistema socioeconômico contemporâneo, que lhes priva do direito de ser cidadão.

Nesse sentido, o adolescente antissocial, através de seu comportamento, ainda apresenta um grito de esperança que causa muito transtorno, pois é de forma interrompida, mas que não deixa de ser um grito de alerta, para que a sociedade possa reaver sua dívida (histórica) e os possibilite viver de forma digna, para que alcancem a possibilidade de brincar espontaneamente. Além de seu aspecto primordial na condição humana, é por meio do brincar que o indivíduo pode se encontrar. O brincar é assegurado pelo ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente (art. 16 – IV) – como um direito fundamental de liberdade, que se encontra respaldado nos princípios de respeito e dignidade, isto é, o direito de viver a infância e a adolescência “como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis” (ECA, 2004, p. 11).

Desse modo, de acordo com Winnicott (2005 [1950]), para que isso aconteça, temos que proporcionar ao adolescente um ambiente em que possa alcançar a confiabilidade que foi perdida. Devemos fornecer condições que garantam o crescimento dos indivíduos, ou seja, um suprimento ambiental do tipo “segurar”, que lhes transmitam segurança para poder ser, adquirindo uma identidade pessoal e uma vida saudável, para, assim, percorrer um caminho significativo em sua existência humana.

Isso significa disponibilizar um ambiente que envolva respeito e previsibilidade no cuidado, que deve ser integral (WINNICOTT, 2005 [1968], p. 143):

O tema do ambiente facilitado capacitando o crescimento pessoal e o processo maturacional tem que ser uma descrição dos cuidados que o pai e a mãe dispensam, e da função da família. Isso leva à construção da democracia como uma extensão da facilitação familiar, como os indivíduos maduros eventualmente tomando parte de acordo com sua idade e capacidade na política e na manutenção e reconstrução da estrutura política (WINNICOTT, 2005 [1970], p. 113).

Em síntese, mesmo estando nas ruas como uma saída de sobrevivência, essas crianças e adolescentes, ainda assim, precisam de um ambiente bom, que garanta alimentação na hora certa, lugar para dormir e tomar banho, no qual sintam confiança e que sobreviva quando sua confiabilidade for testada. Como efeito desse cuidado, esses adolescentes podem vir a relacionar-se criativamente com a realidade externa com um sentido pessoal, resultando no sentimento de que a vida vale a pena ser vivida.

Por isso, é necessário aprofundar o debate acerca dos programas e instituições que se propõem a atender esse público. A problemática das crianças e dos adolescentes em situação de rua requer o compromisso de toda sociedade, pois é preciso força política para fazer valer os direitos, já adquiridos, das crianças e adolescentes. Tal debate deve envolver a sociedade como um todo, posto que, para que a sociedade se desenvolva de maneira saudável, é preciso propiciar a dignidade e proteção de todos os seus membros.

Por meio desse trabalho foi possível identificar quais são as condições, limitações e qualidade de vida das crianças e adolescentes que utilizam o espaço das ruas para sobrevivência. Assim, acreditamos que, dentro dos limites a que este estudo se propõe, os dados apresentados são relevantes e servem para auxiliar em programas de prevenção e intervenção que visam a garantir a melhor qualidade de vida das crianças e adolescentes em situação de rua. Intervenções que percebam esses meninos e meninas como sujeitos de

direitos, e não como objetos de práticas repressivas ou assistencialistas, que são controladas pelo interesse do mercado capitalista, em detrimento do social.

Dessa maneira, é interessante que os profissionais que atendem esse público, assim como os gestores das políticas públicas, conheçam a teoria do amadurecimento humano de D. W. Winnicott, como forma de saber o que ocorre na saúde em cada estágio, bem como no caso da tendência antissocial. Também podem saber como agir de forma adequada no encaminhamento e na condução dos casos em que crianças e adolescentes foram privados de um ambiente suficientemente bom.

Mesmo não sendo a intenção deste estudo discutir política pública, faz-se necessário ressaltar a urgência de, não só elaborar, mas efetivar políticas que fortaleçam os vínculos familiares e comunitários, que resgatem a proteção social como direito de cidadania da família pobre, uma vez que constatamos que as principais causas da saída das crianças e adolescentes de casa para as ruas é a miséria econômica e afetiva em relação às suas famílias.

Assim, resgatar a proteção social como direito de cidadania, elevando a família pobre a uma condição de cidadã, para que essa seja capaz de garantir o desenvolvimento de seus filhos, precisa ser prioridade das políticas públicas. Nesse contexto, Winnicott (2005 [1950], p. 193) diz que “nossa atenção deve estar, sobretudo voltada à provisão para o comum dos lares, de condições básicas de habitação, alimento, vestuário, educação, recreação e de algo que se poderia chamar de alimento cultural”. Ou seja, garantir à criança, ao adolescente acesso aos direitos humanos fundamentais à vida.

BIBLIOGRAFIA

ABERASTURY, Arminda e KNOBEL. **Adolescência normal: um enfoque psicanalítico**. Porto Alegre: Artes Medicas, 1981.

ARIÉS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

BARTHES, Roland. **Fragmentos de um discurso amoroso**. São Paulo, Martins Fontes: 2003.

BONFIM, Elizabeth de Melo (organizadora). **Meninas de Rua: Cenas de Um Cotidiano**. Pró-retória de Extensão e Ação Comunitária da PUC-MG. Belo Horizonte: Abraspo, 1990.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília: Senado, 2004. 3ª ed. 160 p.

COSTA, Antônio Carlos Gomes. “**De Menor a Cidadão**”. In: MENDES, Emílio Garcia Mendes e Antônio Carlos Gomes da Costa. *Das Necessidades aos Direitos*. São Paulo: Malheiros. 1994, pp. 119-145.

CORRÊA, Maria Lucia. **Meninos de rua**. Dissertação de mestrado em educação, pela Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 1998.

DAVIS, Madaleine & WALLBRIDGE, David. **Limite e Espaço: uma introdução à obra de D.W.Winnicott**. Tradução de Eva Nick. Rio de Janeiro: Imago, 1982.

DAMATTA, Roberto. **A casa e a Rua: Espaço, Cidadania, Mulher e Morte no Brasil**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1997.

DELFRARO, Patrícia. **Os Estágios Iniciais na Teoria do Amadurecimento Humano de D. W. Winnicott**. Monografia de conclusão do curso de especialização de Especialização em Teoria Psicanalítica do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Minas Gerais, 2006.

DIAS, Elsa Oliveira. **A Teoria do Amadurecimento de D. W. Winnicott**. Rio de Janeiro: Imago, 2003, pp.55-75.

DONZELOT, Jacques. **A Polícia das Famílias**. São Paulo: Graal, 1986.

FRETRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime de economia patriarcal.** Rio de Janeiro: J. Olympio, 1997.

FERREIRA, Tânia. **A Escrita da Clínica: Psicanálise com Criança.** Belo Horizonte, Autêntica: 2000.

_____. **Os Meninos e a Rua: Uma Interpelação Psicanalítica.** Belo Horizonte: Autêntica/FUMEC, 2001.

FERRARI, Márcio e KALOUSTIAN, Sílvio Manoug. **Introdução.** In: KALOUSTIAN, Sílvio Manoug (org.). **A Família Brasileira a Base de Tudo.** São Paulo: Cortez: Brasília: UNICEF, 2002.

FREUD, S. (1895). **Projeto para uma psicologia científica.** Trad. sob a direção de Jayme Salomão. **Obras Completas. Vol. I.** Edição Standard Brasileira. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____. (1905). **Os chistes e sua relação com o inconsciente.** Trad. sob a direção de Jayme Salomão. **Obras Completas. Vol. VIII.** Edição Standard Brasileira. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____. (1908 [1907]). **Escritores Criativos e Devaneios.** In: FREUD, Sigmund. Trad. sob a direção de Jayme Salomão. **Obras Completas. Vol. IX.** Edição Standard Brasileira. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____. (1909 [1908]). **Romances familiares.** In: FREUD, Sigmund. Trad. sob a direção de Jayme Salomão. **Obras Completas. Vol. IX.** Edição Standard Brasileira. Rio de Janeiro: Imago, 2006.

_____. (1920). **Além do Princípio do Prazer.** Sigmund Freud. Tradução de Cristiano Monteiro Oiticica. Rio de Janeiro: Imago, 2003.

_____. (1921). **Psicologia de grupo.** In: FREUD, Sigmund. Trad. sob a direção de Jayme Salomão. **Obras Completas. Vol. XVIII.** Edição Standard Brasileira. Rio de Janeiro: Imago, 2006.

_____. (1925). **A Negativa.** In: FREUD, Sigmund. Trad. sob a direção de Jayme Salomão. **Obras Completas. Vol. XIX.** Edição Standard Brasileira. Rio de Janeiro: Imago, 2006.

_____. (1925 [1926]). **Inibições, Sintomas e Angústia.** In: FREUD, Sigmund. **Obras Completas. Vol. XX.** Edição Standard Brasileira. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

GARCIA, Roseana Moraes. **Tendência Anti-social em D. W. Winnicott**. Dissertação de Mestrado pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2004.

GRACIANI, Maria Stela Santos. **Pedagogia Social de Rua: Análise e Sistematização de uma Experiência Vivida**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2005.

GUELLER, Adelar Stoppel. **O Jogo do Jogo**. In: SETTON, Audrey (org.). *Psicanálise com Crianças: Perspectivas teórico-clínicas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludus**. São Paulo: Perspectiva, 1980.

KLEIN, Melanie. (1929). **Personificação no Brincar das Crianças (1929)**. In: *Amor, Culpa e Reparação e Outros Trabalhos*. Rio de Janeiro: Imago, 1945.

_____ (1955) **A Técnica Psicanalítica Através do Brinquedo: Sua História e Significado**. In: *Novas Tendências Na Psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

LACAN, Jaques. (1945) O tempo lógico e a asserção da certeza antecipada, *Escritos*, Jorge Zahar, Rio de Janeiro, 1998.

_____ (1949) **O estágio do espelho como formador da função do eu, tal como nos revela a experiência psicanalítica**. *Escritos*, Jorge Zahar, Rio de Janeiro, 1998.

_____ (1964) Seminário, Livro XI. **Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.

_____ (1962-3) **O Seminário, livro X, A angústia**. JZE, Rio de Janeiro, 2005.

_____ (1968-9) **O Seminário, livro XVI, De um Outro ao outro**. JZE, Rio de Janeiro, 2008.

_____ (1972-3) **O Seminário, Livro XX, Mais, ainda**. JZE, Rio de Janeiro, 1982.

_____ (1974-5) **O Seminário, XXII, RSI**. Inédito.

_____ (1975), **Conferência em genebra sobre o sintoma**. *Opção lacaniana*, 23, EBP, São Paulo, 1998.

_____ **Nota sobre a criança.** In: Outros escritos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar editor, 2003.

LACAN, Jacques. **Carta de Jacques Lacan a Donald W. Winnicott, 05 de agosto de 1960.** In: Natureza Humana. Vol. 7, n 2, 2007.

LACAN, Jacques. **A Família.** Lisboa: Assírio & Alvim. Tradução de Brigitte Cardoso e Cunha, Ana Paula dos Santos, Graça Lamas e Graça Lapa. 1981.

LOPARIC, Z. **De Freud a Winnicott: aspectos de uma mudança paradigmática.** In: Natureza Humana Vol. 5, n. 1, 2006.

MARCILIO, Maria Luiza. **A história social da criança abandonada.** São Paulo: Hucitec, 1998.

MARTINS, José Souza. **O falso problema da exclusão e o problema da inclusão marginal.** In: MARTINS, José Souza. Exclusão Social e a Nova Desigualdade. São Paulo: Paulus, 2003.

NASCIMENTO, Alcileide Cabral do. **A Sorte dos Enjeitados: o combate ao infanticídio e a institucionalização da assistência às crianças abandonadas no Recife.** São Paulo: Annablume: FINEP, 2008.

NEDER, Gizlene. **Ajustando o foco das lentes um novo olhar sobre a organização das famílias no Brasil.** In: KALOUSTIAN, Silvio Manoug (org.). A Família Brasileira a Base de Tudo. São Paulo: Cortez: Brasília: UNICEF, 2002.

OUTEIRAL, José. **Adolescer: estudos sobre a adolescência.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

RIZZINI, Irma. **O Elogio do Científico – A construção do “Menor” na prática Jurídica.** In: RIZZINI, Irene (org.). A Criança no Brasil Hoje – Desafio para o Terceiro Milênio. Rio de Janeiro: Editora Universitária Santa Úrsula. 1993. P. 81-99.

RIZZINI, Irene e POLOTTI, Francisco. **A (Des) Integração na America Latina e seus Reflexos sobre a infância.** P.41-65. In: RIZZINI, Irene (org.). A Criança no Brasil Hoje – Desafio para o Terceiro Milênio. Rio de Janeiro: Editora Universitária Santa Úrsula. 1993. P.41-65.

RIZZINI, Irene e BUTLER, Udi Manoel. **Crianças e Adolescentes que vivem e trabalham nas ruas: revisitando a literatura.** In: RIZZINI, Irene (org.) Vidas nas ruas: crianças e adolescentes nas ruas: trajetórias inevitáveis? Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2003. P. 17-44.

RUDOLFO, Ricardo. **O Brincar e o Significante**: um estudo psicanalítico sobre a constituição precoce. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

SANTA ROZA, Eliza. **Quando o Brincar é dizer**. Rio de Janeiro, Relume Dumará: 1993.

TURATO, Ribeiro Egberto. **Métodos Qualitativos e Quantitativos na Área de Saúde**. Campinas: Revista Saúde Pública, 2005; p. 507-514.

VORCARO, Ângela Maria Resende. **A Criança na Clínica Psicanalítica**. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2004.

_____. **Brincar como operador da Escrita**. São Paulo: Estilos da Clínica, IPUSP, ano XIII, número 24, 2008, p.24-39.

_____. **Desastre e acontecimento na estrutura**. (Inédito)

_____. **Urgência subjetiva na clínica com bebês em UTIs**. (Inédito)

WINNICOTT, Donald Woods. (1939). **Agressão e Suas Raízes**. In: *Privação e Delinquência*. Trad. Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. (1946). **Alguns Aspectos Psicológicos da Delinquência Juvenil**. In: *Privação e Delinquência*. Trad. Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. (1950). **Crescimento e Desenvolvimento Emocional na Fase Imatura**. In: *A Família e o Desenvolvimento Individual*. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. (1950). **Sobre a Criança Carente e de Como ela pode ser compensada pela perda da vida familiar**. In: *A Família e o Desenvolvimento Individual*. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. (1951). **Objetos transicionais e fenômenos transicionais**. In: *Textos selecionados, da Pediatria a psicanálise*. Trad. Francisco Alves. Rio de Janeiro, 1978, 2ª Edição.

_____. (1956). **A Tendência Anti-Social**. *Privação e Delinquência*. Trad. Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____ (1957). **Fatores de Integração e Desintegração na Vida Familiar.** In: A Família e o Desenvolvimento Individual. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____ (1958). **A Capacidade de Estar Só.** In: O Ambiente e os Processos de Maturação: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional. Trad. Irineo Constantino Schut Ortiz. Porto Alegre: Sulina, 1982.

_____ (1958). **O Primeiro Ano de Vida: concepções modernas do desenvolvimento emocional.** In: A Família e o Desenvolvimento Individual. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____ (1959). **O Destino de Objeto Transicional.** In: Explorações Psicanalíticas: D. W. WINNICOTT. Trad. José Octavio de Aguiar Abreu. Porto Alegre: Artmed, 2007.

_____ (1960). **O Relacionamento Inicial Entre Uma Mãe e Seu Bebê.** In: A Família e o Desenvolvimento Individual. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____ (1960). **Família e Maturidade Emocional.** In: A Família e o Desenvolvimento Individual. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____ (1960). **Agressão, Culpa e Reparação.** In: Tudo Começa em Casa. Trad. Paulo Sandler. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____ (1960). **Teoria do Relacionamento Paterno-Infantil.** In: O Ambiente e os Processos de Maturação: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional. Trad. Irineo Constantino Schut Ortiz. Porto Alegre: Sulina, 1982.

_____ (1961). **Adolescência: transpondo a zona das calmarias.** In: A Família e o Desenvolvimento Individual. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____ (1962). **A Integração do Ego no Desenvolvimento da Criança.** In: O Ambiente e os Processos de Maturação: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional. Trad. Irineo Constantino Schut Ortiz. Porto Alegre: Sulina, 1982.

_____ (1963). **O Valor da Depressão.** In: Tudo Começa em Casa. Trad. Paulo Sandler. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____ (1963). **O Desenvolvimento da Capacidade de Se Preocupar.** In: O Ambiente e os Processos de Maturação: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional. Trad. Irineo Constantino Schut Ortiz. Porto Alegre: Sulina, 1982.

_____ (1963). **Da Dependência à Independência no Desenvolvimento do Indivíduo.** In: O Ambiente e os Processos de Maturação: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional. Trad. Irineo Constantino Schut Ortiz. Porto Alegre: Sulina, 1982.

_____ (1964). **O Conceito de Falso Self.** In: Tudo Começa em Casa. Trad. Paulo Sandler. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____ (1966). **A Criança No Grupo Familiar.** In: Tudo Começa em Casa. Trad. Paulo Sandler. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____ (1967). **O Conceito de Indivíduo Saudável.** In: Tudo Começa em Casa. Trad. Paulo Sandler. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____ (1967). **A Delinquência Como Sinal de Esperança.** In: Tudo Começa em Casa. Trad. Paulo Sandler. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____ (1968). **Sum: Eu Sou.** In: Tudo Começa em Casa. Trad. Paulo Sandler. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____ (1968). **O Aprendizado Infantil.** In: Tudo Começa em Casa. Trad. Paulo Sandler. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____ (1968). **A Imaturidade do Adolescente.** In: Tudo Começa em Casa. Trad. Paulo Sandler. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____ (1970). **Vivendo de Modo Criativo.** In: Tudo Começa em Casa. Trad. Paulo Sandler. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____ (1970). **A Cura.** In: Tudo Começa em Casa. Trad. Paulo Sandler. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

WINNICOTT, Donald Woods. (1971). **O Brincar e a Realidade.** Trad. José Otavio de Abreu e Aguiar e Vanede Nobre. Rio de Janeiro: Imago Editora LTDA, 1975.

_____ (1985). **Alimentação do Bebê**. In: A Criança e o Seu Mundo. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

_____ (1985). **Por que as Crianças Brincam**. In: A Criança e o Seu Mundo. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

_____ (1985). **O Mundo em Pequenas Doses**. In: A Criança e o Seu Mundo. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

WINNICOTT, Donald Woods. **Natureza Humana**. Trad. Davi de Litman Bogomoletz. Rio de Janeiro: Imago, 1988.

_____ (1994). **Notas Sobre o Brinquedo**. In: Explorações Psicanalíticas: D. W. WINNICOTT. Trad. José Octavio de Aguiar Abreu. Porto Alegre: Artmed, 2007.

WINNICOTT, D. Woods. **Os Bebês e suas Mães**. Trad. Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)