
BRINCAR E REALIDADE: VERBALIZAÇÕES DE CRIANÇAS EM SITUAÇÃO DE ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL¹

Janari da Silva Pedroso²
Caroline Pinheiro Lobato
Celina Maria Colino Magalhães
Universidade Federal do Pará, Brasil.

RESUMO. Este estudo objetivou analisar as verbalizações de crianças em situação de acolhimento institucional acerca de suas formas relacionais no ambiente. Foram utilizados uma maquete e bonecos para representar a instituição e as pessoas, respectivamente. Participaram da pesquisa seis crianças entre cinco e sete anos, com tempo de acolhimento institucional variando entre três e dezessete meses. Os dados coletados foram filmados, transcritos e sistematizados com base na análise de conteúdo fundamentado na teoria de Winnicott, em duas categorias temáticas: relações das crianças com a maquete, os bonecos e os objetos; e percepções das crianças no brincar. As análises nos permitem concluir que as produções verbais das crianças durante as brincadeiras reproduzem suas relações com o ambiente de abrigo e fornecem dados importantes da vivência infantil do processo de acolhimento. O brincar na maquete possibilitou deslocar para o brinquedo sentimentos e conflitos internos que permitiram a repetição de situações reais, a simbolização das experiências e a atribuição de sentido e significado ao seu viver.

Palavras-chave: Crianças abrigadas; brincar (Winnicott); 'Winnicott, Donald Woods, 1896-1971'.

PLAYING AND REALITY: VERBALIZATIONS OF CHILDREN IN SITUATION OF INSTITUTIONAL SHELTERING

ABSTRACT. This study aimed to analyze the verbalizations of institutionalized children about their relation with the environment. A model and dolls were used to represent the institution and people, respectively. Six children between five and seven years old, who have remained in the institution for periods between three and seventeen months, participated in the research. The interviews were filmed, transcribed and systematized by means of content analysis based on Winnicott's theory, using two thematic categories: the relation of the children with the model, dolls and objects; and the perceptions of children while playing. The analysis leads us to conclude that the verbalizations of children during playtime reproduce their relations with the shelter environment and provide important data about children living in shelter conditions. Playing with the model enabled the children to project their feelings and internal conflicts in the toys, which allowed the analysis of the repetition of real situations, symbolizing the experiences and assigning sense and meaning to their lives.

Keywords: Sheltered children; playing (Winnicott) ; 'Winnicott, Donald Woods, 1896-1971'.

JUEGO Y REALIDAD: VERBALIZACIONES DE NIÑOS EN SITUACIÓN DE CUIDADO INSTITUCIONAL

RESUMEN. El objetivo de este estudio consistió en analizar las verbalizaciones de niños en cuidado institucional y sus relaciones con el ambiente. Se utilizó para el estudio una maqueta y muñecos para representar a la institución y a las personas respectivamente. Participaron seis niños de entre cinco y siete años, con tiempos de internamiento de entre tres y diez y siete meses. Los datos fueron guardados, transcritos y sistematizados conforme al análisis de contenido y a la teoría psicoanalítica de Winnicott, en las categorías temáticas: relaciones de los niños con la maqueta, los muñecos y los objetos; y las percepciones de los niños durante el juego. Los análisis nos permiten concluir que las verbalizaciones de los niños durante el juego reproducen sus relaciones con el ambiente de protección y proveen informaciones sobre el proceso de acogida. Jugando en una maqueta movimiento al juguete sentimientos y los conflictos internos que dio lugar a la repetición de situaciones reales, que simboliza las experiencias y la asignación de sentido y significado a su vida.

¹ *Apoio e financiamento:* Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq): Processo: 420559/2013-2.

² *E-mail:* pedrosoufpa@gmail.com

Palabras-clave: Niños abrigados; saltar (Winnicott); 'Winnicott, Donald Woods, 1896-1971'.

Introdução

Podemos observar que práticas sociais como o encaminhamento, o acolhimento e o cuidado de crianças em ambiente institucional são cada vez mais presentes, especialmente no denominado “Terceiro Mundo”, onde alternativas de cuidado infantil como a colocação em instituições residenciais por vezes estão em dissonância com a realidade econômica, política e cultural de alguns países. Dentro desse contexto, o ambiente de um abrigo pode ser configurado como um contexto de falha ambiental, isto é, um local que pode dificultar a possibilidade de a criança se desenvolver saudavelmente (Winnicott, 1987/2006). Contudo não pode ser desconsiderada a potencialidade que as instituições de acolhimento infantil podem promover para um bom desenvolvimento destas crianças. Dessa forma, a significativa recorrência que o papel da institucionalização assumiu com o passar dos anos reforça a necessidade de essa temática ser colocada em debate constantemente, a fim de se construir um pensamento reflexivo e crítico acerca da amplitude de suas influências no desenvolvimento infantil (Oriente & Souza, 2005; Lima, Pedroso, Cruz, & Aguiar, 2016).

Toda criança é dotada de um potencial inato para se desenvolver em níveis físicos, cognitivos e psicológicos. Entretanto, para possibilitar a ocorrência de tal processo, é necessária a presença de fatores específicos no ambiente em que a mesma se encontra. As considerações de Winnicott (1987/2006) apontam que uma das condições indispensáveis é a de um ambiente constituído por cuidados suficientemente bons, que advém de uma pessoa totalmente identificada, tanto consciente quanto inconscientemente, com a criança. Nesse sentido, o ambiente seria capaz de se adaptar às suas necessidades, capacitando-o para fruir em sua existência, à medida que elabora imaginativamente suas experiências corporais e que descobre e se relaciona com os objetos externos (Winnicott, 1987/2006). Esses processos possibilitam a continuidade do desenvolvimento infantil em termos físico e cognitivo, bem como o seu amadurecimento pessoal (Winnicott, 1965/1993).

Diante de tais considerações, o contexto de abrigo pode, sim, vir a exercer a função de ambiente facilitador para o desenvolvimento infantil (Siqueira, 2012). Uma vez que, na afirmação de Martins e Szymanski (2004), a família não é a única referência estruturante para uma criança e o fato de ser cuidada fora de seu núcleo familiar de origem não significa necessariamente que haverá prejuízos ao seu desenvolvimento. Sendo assim, podemos compreender também que esse contexto substituto ao cuidado familiar pode, de inúmeras maneiras, vir a perceber e a considerar as necessidades da criança e, conseqüentemente, adaptar-se às mesmas, a fim de proporcionar os cuidados que lhes são indispensáveis bem como mantê-las constantes e seguras em termos afetivos no decorrer do acolhimento (Winnicott, 1965/1993; Rossetti-Ferreira, Serrano, & Almeida, 2011).

Tal sensibilidade do ambiente de abrigo repousa na existência de uma pessoa de significativa referência para a criança, isto é, que esteja disponível espacial e temporalmente para atender às suas necessidades e facilitar o processo identificatório entre ambas, a fim de amenizar possíveis traumas durante o processo do desenvolvimento e proporcionar, à criança, o sentimento de continuidade da existência (Winnicott, 1987/2006). Dessa maneira, pelas referidas particularidades, a instituição pode se tornar, assim, um ambiente acolhedor, que se identifica com as necessidades da criança e lhe fornece continência, de modo a proporcionar condições para afirmar seu potencial e facilitar o seu processo de desenvolvimento.

O cuidado e sua qualidade, proporcionadores da sensação de acolhimento pela instituição, possibilitarão à criança o contato com o outro, com as suas sensações e com o ambiente facilitador em termos de *holding* e *handling* (Winnicott, 1972/2001). Por meio dessa experiência, a criança começa a sentir interesse pelo outro, não por uma necessidade de dependência ao mesmo, mas na capacidade do cuidador em se identificar com ela, a partir do sentimento de “se eu estivesse em seu lugar”. Esse cuidado não significa apenas a supressão da dependência, mas sim a concepção da oportunidade à criança em ser autônoma para a satisfação de suas necessidades. Desse modo, os cuidadores demonstram estar identificados e adaptados a elas, o que nos leva a reforçar a ideia de que o ambiente de abrigo pode fornecer mecanismos que facilitam o desenvolvimento infantil.

Vale ressaltar que as instituições de acolhimento podem fornecer às crianças possibilidades de se desenvolverem social e emocionalmente. Assim, os momentos de brincadeira, nos quais ocorrem essencialmente as interações sociais, proporcionam trocas variadas entre elas, para que possam estabelecer padrões de interação que dão conta de representar aquilo que para elas têm significado no mundo em que vivem. Desse modo, o brincar é um processo que produz subjetividades e significa libertação, pois as crianças criam para si por meio da brincadeira um pequeno mundo próprio (Benjamim, 2009). Ao brincar, a criança é capaz de deslocar para o brinquedo seus sentimentos, fantasias e conflitos internos, o que permite a consequente repetição de situações satisfatórias, a simbolização das experiências, sejam elas traumáticas ou prazerosas, e a atribuição de sentido e significado ao seu viver (Aberastury, 1992; Sperb & Conti, 1998; Dias 1992).

Para Winnicott (1953/1975), o brincar é universal e próprio do indivíduo e permite à criança ou adulto ser criativa e autônoma. É importante salientar que compreendemos criatividade no sentido winnicottiano do termo. Desse modo, por meio do brincar, a criança consegue assimilar, elaborar e recriar os objetos de acordo com suas experiências e com o curso de seu desenvolvimento maturacional. A brincadeira, inicialmente como uma experiência solitária, leva aos relacionamentos grupais, assim como representa uma forma de comunicação. Além disso, no brincar o indivíduo preenche seu espaço potencial e conquista a oportunidade de ser criativo para utilizar sua personalidade integral, pois é essa criatividade que possibilita o descobrimento do eu (self) pelo indivíduo e a utilização de símbolos que se somam à sua vida cultural.

O referido autor acrescenta que, além das significações e sentidos, os brinquedos são também objetos transicionais, isto é, eles se encontram no espaço potencial: área intermediária à denominada realidade concreta e à realidade psíquica da criança (Winnicott, 1953/1975; Affonso, 2012). Nesse sentido, o brinquedo representa para a criança um meio para inserir-se na realidade concreta, pois possibilita que a criança deixe de ser um simples espectador e assuma o papel de agente transformador em seu contexto social. Tal mudança expressa a singular maneira pela qual ela é capaz de refletir, ordenar e desordenar, construir e destruir um mundo que lhe seja significativo e que corresponda às suas necessidades intrínsecas, a qual permite que sejam trabalhadas suas relações com o mundo.

A identificação consciente e inconsciente da criança com um brinquedo ou brincadeira em específico contribui para a escolha que ela realizará frente a uma variedade de opções nas quais o brincar será exercido (Winnicott, 1953/1975). Para Brougère (2001), o brinquedo é, acima de tudo, um dos meios para desencadear a brincadeira, entretanto esta escapa, em parte, ao brinquedo. A atividade de criar um brinquedo implica na proposta de uma imagem à criança, de um potencial de sedução, que permite manipulações, em harmonia com as representações sugeridas. Nesse sentido, à medida que a criança avança em seus processos maturacionais em relação à experiência a que está atrelada ao brincar, as identificações com os objetos escolhidos sofrem mudanças, o que possibilita observar como alguns brinquedos e brincadeiras são inseridos ou retirados do cotidiano da criança em determinada idade.

Esse processo de inclusão e substituição objetual permanece durante toda a vida de um indivíduo. De acordo com a teoria de Winnicott (1953/1975), a primeira escolha identificatória do bebê é o seio materno, em que a mãe é capaz de tornar concreto aquilo que o bebê está pronto para encontrar. Em seguida, vem a fase de *playground* na qual, durante o movimento de rejeição e aceitação do objeto inicial, cria-se o espaço potencial, em que o brincar começa a unir sujeito e objeto, realidade pessoal e realidade concreta. Como consequência, a criança aprende a estar sozinha, isto é, de sentir-se à vontade em sua própria companhia, desde que exista o outro capaz de lhe proporcionar segurança e disponibilidade, quando necessárias, por perto. E, por fim, como fruto de seu amadurecimento emocional, o indivíduo troca a identificação com os brinquedos infantis pelas experiências culturais e o convívio em sociedade. Desse modo, podemos observar que a tendência inata do brincar é se manter presente na vida do sujeito por meio de uma ampla variação de objetos e experiências.

Quando as crianças tornam manifesto aquilo que lhes foi fundamental enquanto sujeito da experiência, as verbalizações na brincadeira são modos de expressar a vivência de uma realidade marcada por rupturas e continuidades. Nesse sentido, este estudo propõe-se a investigar as percepções de crianças em acolhimento institucional, por meio de suas verbalizações durante brincadeiras com uma maquete, o ambiente na qual estão inseridas e as especificidades de suas formas relacionais no mesmo. Sua principal característica consiste em conhecer fragmentos de uma realidade psíquica, marcada por

várias experiências. Consideramos que essas informações serão relevantes para a compreensão do processo de institucionalização que elas vivenciam e suas possíveis implicações, dada a carência de estudos que salientem as ideias e conhecimentos das crianças sobre a instituição, seus educadores e parceiros de referência.

É importante salientar que foi aplicada a teoria psicanalítica winnicottiana às análises das verbalizações das crianças. Nesse sentido, tais dados receberam o refinamento do processo transferencial entre pesquisador e objeto a ser pesquisado, isto é, valorizou-se a dimensão criativa dos processos de descoberta e invenção mútuas, nos quais o primeiro permite ser afetado pelo segundo, que, por sua vez, é construído à medida que o pesquisador avança em suas elaborações e descobertas sobre o curso da pesquisa (Freud, 1912/1996; Laplanche, 1987/1993).

Método

Participantes

Foram selecionadas seis crianças pelo critério de conveniência, sendo cinco meninas e um menino, ambos na faixa etária entre cinco e sete anos, vinculadas ao dormitório VII de uma instituição de acolhimento infantil. São utilizados nomes fictícios para preservar a identidade das crianças. A Tabela 1 ilustra informações sociodemográficas dos participantes.

Tabela 1. Informações dos participantes e caracterização do acolhimento

Nome	Idade	Motivos	Tempo	Irmãos	Situação
Annie	6 anos	VS	17 meses	Sim	RFM
Fernanda	7 anos	VS	7 meses	Não	RFE
Joana	5 anos	NE, MA	8 meses	Sim	IN
Mariana	6 anos	NE, MT	3 meses	Não	IN
Valquíria	6 anos	NE, MD	4 meses	Não	RFE
Vinícius	7 anos	AB, MD	17 meses	Sim	RFM

Legendas: VS = violência sexual; NE = negligência; MA = mãe alcohólatra; MD = mãe usuária de drogas; MT = maus tratos; AB = abandono, RFE = reintegração familiar extensa; IN = indefinido; RFM = reintegração à família materna.

Instrumentos

A criação espontânea de brincadeiras durante a interação com uma maquete e com outros objetos (bonecos de pano e brinquedos) foi capaz de reproduzir as atividades nas principais áreas da instituição, usufruídas pelos participantes, tais como dormitório, barracão e parte externa, e as pessoas existentes assim como possuidores da capacidade de estimular a ludicidade característica das crianças, que se configurou como o instrumento para empreendimento desta pesquisa. A mesma foi realizada numa instituição de acolhimento infantil, cuja localização está na periferia de uma cidade do Estado do Pará, em uma das salas disponibilizadas pela referida instituição.

Para a caracterização das crianças foi utilizado um instrumento adaptado com base em um estudo anterior, realizado por Cavalcante, Magalhães e Pontes (2007). O formulário continha perguntas abertas, fechadas e de múltiplas escolhas, relacionadas à identificação pessoal, estrutura familiar, histórico de institucionalização, situação sociojurídico atual e saúde das crianças, e seu preenchimento adveio de um levantamento das informações sociodemográficas das crianças.

Foram realizadas quatro sessões gravadas individualmente com cada criança, cuja duração era de 30 min., sendo este o critério utilizado para seu encerramento. No início da primeira sessão, buscamos verificar o conhecimento dos participantes acerca do que a maquete representava, e, em seguida, eram

lhes foram apresentados os brinquedos, os quais foram escolhidos de maneira livre e espontânea. As sessões foram planejadas de modo a não interferirem nas atividades cotidianas do abrigo. Foi utilizada máquina filmadora para a captura das imagens das crianças nas atividades de brincadeira e para as transcrições de suas respectivas verbalizações. Tais transcrições foram colocadas em itálico para se diferenciar das falas dos pesquisadores, as quais permaneceram em fonte normal.

Procedimento

Coleta de dados. A coleta de dados ocorreu por meio da realização de um experimento com uma maquete, a qual visava, por meio da ludicidade, estimular nas crianças a repetição e a simbolização de suas experiências, para, assim, serem possíveis as verbalizações de suas percepções acerca do abrigo e da vida. As sessões realizadas foram posteriormente transcritas pelos pesquisadores responsáveis pela condução das brincadeiras.

Análise dos dados. A apreciação dos dados foi sistematizado a partir da análise de conteúdo de Bardin (1977/2010). Desse modo, foram criadas duas categorias temáticas de análise: as relações das crianças com a maquete, os bonecos e os objetos; e as percepções das crianças no brincar. A construção das categorias foi empreendida por meio da consulta às filmagens, às suas respectivas transcrições e pela articulação com a literatura, predominantemente psicanalítica, sobre o tema. Esta, por sua vez, pautou-se em autores que discutem o universo lúdico da infância, as variações que o contexto de abrigo pode exercer para as crianças e a função do brincar no mesmo. Neste estudo não há a preocupação em buscar evidências que comprovem hipóteses definidas, mas permitir a expressão de falas, para análise dos aspectos emocionais dos participantes e das implicações inerentes ao processo de acolhimento institucional. As falas foram transcritas exatamente da maneira como pronunciadas pelas crianças, a fim de que as especificidades de seus vocabulários fossem preservadas e respeitadas. Para facilitar a compreensão dos diálogos pelos leitores, foram inseridas correções e ou comentários que estão entre colchetes.

Considerações éticas

Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos CEP-ICS/UFPA, parecer nº 146/11, CAEE 0135.0.073.000-11. É importante salientar que esta investigação insere-se dentro de um projeto maior, referente à temática de “Percepção de crianças de abrigo: os ambientes e as formas relacionais”. Todas as recomendações do Comitê de Ética foram atendidas no desenvolvimento do estudo e nos cuidados para a publicação, dentre elas, a manutenção das identidades dos participantes em sigilo.

Resultados e discussão

Relações das crianças com a maquete, os bonecos e os objetos

Nesta primeira categoria, propomo-nos a investigar as percepções das crianças, isto é, a forma de elaboração psíquica em relação à maquete, que, por sua vez, simboliza o abrigo; aos bonecos, os quais podem representar suas famílias, os cuidadores e as demais crianças que ali vivem; e aos principais objetos identificatórios, eleitos durante as brincadeiras.

A maneira como as crianças se relacionaram com a maquete revelou uma semelhança presente em todas elas: a partir de algo familiar presente em suas experiências de vida, a maquete pôde ser percebida como um “lar”, isto é, como um lugar em que podiam expressar suas criatividade livremente. Tal aspecto em comum aponta que, apesar das rotinas que devem ser seguidas no abrigo, este emergiu em alguns momentos das brincadeiras como um lugar de liberdade, no qual podiam imprimir uma parte de suas subjetividades e, assim, moldar o ambiente, cada qual a seu modo e dentro de suas possibilidades. Tal elaboração condiz com modelo de abrigo preocupado com o desenvolvimento emocional e social

defendido por Siqueira (2012), cujo ambiente com regras e limites é comprometido com o cuidar, de maneira que a criança confie e veja nele um lugar bom para poder viver.

Esse significado de liberdade pode ser observado quando Mariana (6 anos) reconhece na maquete o espaço “barracão” como um lugar para brincar: “... *O barracão. Ah, esse espaço aí é o barracão? É*” (Sessão 1). “*Que, que tu faz lá no barracão? Brinco. Esse barracão é muito pequeno pra mim brincar dentro ... Tem a escada do barracão, a outra escada do barracão Só isso aqui que não parece... só isso aqui que não é*” (Sessão 2). Tal percepção condiz também com o ambiente facilitador, proposto por Winnicott (1987/2006; 1965/1983), o qual, dotado de pessoas identificadas, em algum nível, com as crianças, e que se propõem a exercer uma postura de cuidado para com as mesmas, consegue proporcionar o contexto favorável para a expressão criativa, a elaboração imaginativa das experiências, tanto as dolorosas como as prazerosas, e a facilitação da continuidade do desenvolvimento físico e emocional. Nesse sentido, podemos concluir que apenas a existência de um ambiente facilitador poderia reverberar na percepção de uma criança como um lugar proporcionador de liberdade.

A maioria das crianças, isto é, quatro delas, associaram livremente a maquete com o abrigo e, conseqüentemente, com suas casas, o que nos possibilita observar um frequente reconhecimento do local onde elas vivem e a conseqüente qualificação do mesmo como o seu atual lar. Tal associação ocorreu mediante a identificação em que as mesmas se encontravam, no momento da brincadeira, com o local “abrigo” (Winnicott, 1953/1975). Por outro lado, o estado de identificação se dá pelo abrigo exercer, à criança, esse papel acolhedor de suas necessidades e facilitador dos seus desenvolvimentos (Winnicott, 1987/2006). Tal identificação possibilita o desenvolvimento da autonomia da criança e a criação de um mundo de realidade não mais onipotente ou transicional, mas sim compartilhada (Winnicott, 1953/1975).

Durante algumas brincadeiras, o abrigo por vezes aparece como um lugar a ser “atacado e destruído”. Segundo Dias (2000), quando uma criança externaliza a agressão em uma brincadeira, ou seja, direciona seu sentimento de ódio para o objeto que também é alvo do seu amor, significa que ela se sente à vontade para se expressar livremente, isto é, para exercer seu potencial criativo sem receio que a mesma agressão, outrora externalizada, retorne a si, pois o ambiente suficientemente bom possui a característica de sobreviver às agressões infantis (Oliveira & Fulgencio, 2010). Tal discussão pode ser demonstrada no relato de Vinícius (7 anos), a seguir: “*Onde, onde você está? Eu tô [estou] atrás do abrigo. Atrás do abrigo? A gente pode ir aí com você? Não, tem muita cobra por aqui. ... E por que você está aí? Porque eu sou corajoso*” (Sessão 2). Essa dinâmica proporciona à criança o auxílio necessário para significar seus distintos sentimentos e sentir-se parte importante do mundo em que vive. Este, por sua vez, possibilita a capacidade para o maior domínio dos seus medos e para o desenvolvimento da autonomia, isto é, da gradual progressão do estado de dependência relativa para o de independência (Winnicott, 1965/1983).

Com os diálogos de Annie (6 anos) e Joana (5 anos), respectivamente, podemos observar o trabalho psíquico da elaboração do medo: “*Aí ela saiu correndo por que ela viu um fantasma? Onde mãe? Onde um fantasma? Aqui dentro. Quem disse que tinha um fantasma? Lá dentro. Mas será que o fantasma existe? Vamos tirar o bebê*” (Annie- Sessão 2). “*Eu vou matar toda a sua família. Oi? Eu vou matar toda a sua família. Você vai matar minha família porquê? Porque eu sou mal* (nessa fala, ela dá vida a um carro). *Porque você quer matar a gente, porque? Se eu lhe der esse espelho, você ainda vai querer me matar? Espelho mágico? Espelho Mágico ... Não. E agora a gente vai fazer o que? A gente pega o espelho mágico. Pronto, pronto ... Acabou o carro. O carro morreu*” (Joana- Sessão 2). Tais elaborações, realizadas por ambas, tendem a possibilitarem a emersão de uma postura criativa, frente as suas angústias, e autônoma, capaz de auxiliá-las à maneira como lidaram com as mesmas.

A expressão da agressividade, e conseqüentemente, da criatividade nas brincadeiras oportuniza as experiências de domínio dos medos e de proteção, após um momento de iminente perigo. Desse modo, a autonomia da criança é intensamente trabalhada por meio da elaboração fantasística dos atos necessários que deve empregar para escapar das ameaças e reconquistar segurança. Nos diálogos acima, tal processo consiste na necessidade de Annie (6 anos) em proteger os bebês e no potencial que o espelho mágico de Joana possui para causar a morte do carro, isto é, do perigo (Dias, 2000; Oliveira & Fulgencio, 2010). É importante salientar que ambas ingressaram no abrigo pela situação de violência sexual e negligência, respectivamente, informações estas que não ficam dissociadas da frequência de

suas demonstrações de medo durante o brincar. Perante tais realidades, a instituição atua como facilitadora para os processos de elaboração e subversão das experiências por elas vividas e que podem ser percebidas durante suas expressões de confiança na fidedignidade das relações de cuidado recebido, no abrigo e pelos cuidadores.

Em contrapartida, para algumas crianças, o dormitório incluído na maquete é identificado como um lugar perdido no qual elas não se incluem, e não necessariamente os seus lares. Podemos observar tal situação no discurso de Mariana (6 anos): “A casa?! Hum... E o que seria então essas portinhas aqui dessa casa? Hein? *A casa do homem*” (Sessão 1). Vinícius (7 anos) também se refere à maquete como casa: “... A gente vai pra onde? *Pra casa descansar*. Vamos descansar? Onde é a nossa casa? *A gente vai ter que ir de carro*. Vamos de carro? Está bom... Quem é que tá lá em casa esperando a gente? *Ninguém*” (Sessão 4). Tais afirmações sugerem que, embora o contexto institucional de abrigo possua plenas possibilidades de exercer a função de ambiente suficientemente bom e, assim, facilitar o desenvolvimento infantil, o mesmo pode vir a representar variados significados para cada criança, a depender de como estas simbolizam suas experiências no mesmo (Fulgencio, 2011). Vinícius (7 anos), ao falar que ninguém o espera, e Mariana (6 anos), ao não se sentir incluída no abrigo, corroboram a análise de Magalhães, Costa e Cavalcante (2011) sobre a ausência de atenção individualizada e de privacidade, em alguns momentos, na instituição.

Os sentimentos de solidão e desamparo, expressos por Mariana (6 anos) e Vinícius (7 anos) durante o brincar, apontam para a falta de uma relação vincular contínua e satisfatória, em que estes poderiam se sentir únicos e especiais. Tal falta, por sua vez, configura-se como uma possível falha ambiental durante a tentativa de transformar o abrigo em um lugar cada vez mais acolhedor (Winnicott, 1965/1983). Isso se relaciona com as numerosas demandas a que os cuidadores precisam atender diariamente, o que, por vezes, tende a dificultar a atenção individualizada às singularidades de cada criança, bem como com a quantidade dos mesmos no presente local, o que pode vir a dificultar o processo de vinculação das crianças e o suprimento de suas necessidades emocionais, para que, assim, sintam-se desejadas na instituição. Nesse sentido, podemos perceber que, apesar da tentativa dos cuidadores em exercerem as funções de *holding* e *handling*, por situações inerentes à rotina institucional, nem sempre esse gesto é genuinamente facilitador de modo a contemplar, com qualidades suficientes, o cuidado proferido a todas as crianças (Winnicott, 1965/1983).

Dessa forma, quando o ambiente não atua de maneira facilitadora, pode contribuir para que as crianças não o identifiquem como local supressor de suas necessidades, como pode ser observado na fala de Valquíria (6 anos): “Está vendo esse lugar aqui? O que que ele lembra pra ti? O que que tu achas que é? *Esse?* Ah tá, mais o que o que o lugar lembra pra ti? Dá uma olhada pra ele assim. *Olha... aí ... Não sei*” (Sessão 1); E também na de Fernanda (7 anos): “Boa tarde Fernanda. *Boa tarde*. Você sabe o que é isso? *Não*. Não? Isso te lembra alguma coisa? *Não*. Não? Senta aqui comigo vamos ver. Você sabe o que é isso aqui? Não te lembra algum espaço alguma coisa? *Não sei*” (Sessão 1). Além de as crianças apresentarem dificuldade para associar o contexto de abrigo com o brinquedo, há também a possibilidade de comprometimento da constituição de seu verdadeiro self e da construção de seu mundo na realidade compartilhada (Winnicott, 1965/1983; 1953/1975). É importante salientar que os motivos para acolhimento foram negligência familiar e violência sexual, e, diante de uma situação na qual o ego tende a se defender, um movimento ambiental diferenciado, o qual possibilitasse a expressão dos seus sentimentos e potenciais criativos, seria fundamental para a mudança, o processo de defesa (Winnicott, 1965/1983).

A criança Mariana (6 anos), durante as sessões 1 e 4, dá a uma das bonecas o nome da irmã mais velha que não se encontra no abrigo: “E essas aqui? As meninas e as mulheres adultas? Quais seriam o nome delas? *[A criança diz o nome da irmã]*” (Sessão 1). “Eu não estou lembrada o seu nome hoje. Acordei esquecida hoje. *[Mariana diz o nome da irmã mais velha]*” (Sessão 4). Vale ressaltar que a criança vem de uma família constituída predominantemente por mulheres e a atual localização do pai é desconhecida, o que nos remete a que, além de ter sido uma escolha pautada na identificação feminina, também é uma tentativa de reviver, por meio da brincadeira, o antigo convívio familiar, bem como a elaboração das frustrações atuais, decorrentes da referida ausência paterna (Winnicott, 1953/1975).

Em outro momento, Mariana (6 anos) diz que vai brincar de ser ela mesma: “Está bom, você é quem? *[A criança diz seu próprio nome]*... E aqui *[na brincadeira]*? Você vai ser quem? Você vai ser a ...? *[A*

criança diz seu próprio nome]" (Sessão 1). "Com quem tu queres brincar daqui? *Essa*. Com essa? Quem é essa? Qual o nome dela? [*A criança diz o seu próprio nome]*" (Sessão 2). Tal gesto aponta para o fato de que o ambiente de abrigo também é capaz de propiciar à criança a elaboração da imagem de si mesma e o desenvolvimento do potencial criativo que possui. Tais consequências colaboram para que consiga se sentir existindo como um ser dotado de continuidade no tempo e no espaço, plenamente capaz de conduzir sua vida com independência e com a crença de que tudo pode ser realizado satisfatoriamente (Winnicott, 1987/2006).

Mariana (6 anos) recorre aos contos de fada e atribui à "garota da neve" o fato de sua família ter sido ajudada: Mas quem é a garota da neve que ajudou a gente? *Essa menina que está aqui no espelho. É? Qual é a história da menina do espelho? Ela é boa, ela é boa, bem boa.* (Sessão 2). Ao adentrar no abrigo, a criança não entende bem o porquê de estar ali e tende a atribuir a causa a uma decisão arbitrária de alguém. A recorrência da "garota da neve" é o meio pelo qual ela projeta suas fantasias durante o brincar, facilita a elaboração das situações traumáticas além de conceber a oportunidade de reelaborar as angústias das experiências vividas durante o acolhimento, representando o significado desse processo para a criança (Aberastury, 1992; Winnicott, 1953/1975).

As crianças demonstraram capacidade em identificar adequadamente os objetos conforme a finalidade de cada um. No discurso de Vinícius (7 anos), o que mais chama atenção é sua relação com a cama e o ato de dormir: "... *Essa cama aqui é pra mim dormir aqui em cima [do telhado]. Ah você vai dormir em cima do telhado filho hoje? Não. Vou*" (Sessão 2). "*Aí o ladrão foi escondido e roubou as camas. O fogão... E ele levou pra onde essas coisas já? Pra casa dele. Foi? Não, ele foi construir uma casa... Ai tu foi ver o quarto não tinha nenhuma das camas*" (Sessão 4). Vale ressaltar que nessas verbalizações o menino revela facetas compatíveis com os fatos ocorridos na sua vida. Ao externalizar o roubo da casa, relaciona-se com a mãe que vendeu todos os pertences de onde morava, em decorrência do envolvimento com drogas.

Desse modo, ao deslocar para o brinquedo seus sentimentos em relação às vivências familiares, revela a presença de um misto das experiências vividas com aquilo que ele pensa e cria interiormente, o que atribui margem para a resignificação das mesmas (Aberastury, 1992; Benjamim, 2009; Dias 1992).

Percepções das crianças no brincar

Esta categoria compreende os tipos de brincadeiras que emergiram com maior frequência durante as sessões das crianças, além de outras que, embora menos frequentes, trouxeram conteúdos considerados mais significativos em relação ao que propusemos analisar neste estudo.

A brincadeira de fazer comida e/ou comer foi escolhida com maior frequência pelas crianças. Como mostram os trechos a seguir, Joana (5 anos) demonstra grande preocupação em satisfazer as necessidades primárias (alimentação e higiene), especialmente dos bebês, o que aponta para um possível desejo de exercer um cuidado para com o outro ou de elaborar a carência de um cuidado mais fraternal e diferenciado (Winnicott, 1987/2006; Bomtempo, 2012): "Eu vou fazer a comida? ... O que que eu faço pra gente comer? ... *Faça uma comida gostosa*" (Sessão 1). "*O bebê vai comer sozinho... Toma uma colher pra você... Depois dá... Passa pra eles. Os bebês tão tomando gagau [mingau]*" (Sessão 2). Durante esta brincadeira, podemos visualizar partes da dinâmica institucional do abrigo e sua rotina, pois esse é o horário no qual as crianças maiores têm contato com as crianças menores, e estas acabam por ajudar os cuidadores com a sua alimentação e manutenção. Essa repetição caracteriza o aspecto afetivo da brincadeira, o qual reside na possibilidade de oferecer para a criança a oportunidade de se conhecer melhor, bem como de encontrar, nos outros, atitudes e habilidades que lhe causem admiração (Siqueira, 2012).

A partir dessa interação, podemos observar a evolução do brincar enquanto atividade solitária para o brincar compartilhado, da qual emergirão os primeiros laços de amizade (Winnicott, 1953/1975). Desse modo, as crianças tendem a representar um ambiente suficientemente bom e facilitador, umas às outras, uma vez que, de certa forma, acabam por exercer as funções de *holding e handling*, entre si. Assim, a atividade de comer se transforma, aqui, em uma forma de ato criador e mantenedor dos vínculos afetivos (Winnicott, 1987/2006; 1972/2001).

A brincadeira de cuidados com a casa e com os objetos foi muito frequente entre as preferências das crianças: “E você quer fazer o quê? *Só arrumar a mesa...* E agora o que que a gente vai fazer? *Arrumar a nossa casinha*” (Joana, Sessão 1). Nos discursos de Joana (5 anos) é constante a preocupação com a arrumação da casa e cuidados com os objetos. Destacamos aqui os conteúdos relacionados a utensílios e afazeres domésticos, no discurso dela, ao contrário de Vinícius (7 anos) que demonstra maior preocupação em cuidar do carrinho: “Cê quer brincar com a gente? *Tenho que guardar meu carrinho*” (Sessão 2). Tais aspectos nos permitem refletir acerca da presença dos estereótipos de gênero, construídos socialmente no cotidiano das crianças por meio dessas representações nas brincadeiras. Nesse sentido, as brincadeiras permitem que as crianças assimilem tais construções sociais, paralelo à reflexão, ordenação e desordenação de tais conteúdos (Fulgencio, 2011). Dessa forma, elas constroem um mundo próprio que lhes seja significativo e que corresponda às suas necessidades intrínsecas (Aberastury, 1982; Winnicott, 1953/1975).

Na brincadeira de cuidados com as crianças e bebês aparece uma preocupação em suprir suas necessidades básicas, bem como em proporcionar-lhes proteção: “*Onde eu coloco essas duas criancinhas?... Não tem mais cama... Podemos levar os bebês... Lá pro médico. Eles vão pro médico agora? É*” (Annie- Sessão 1). Tais aspectos, percebidos no discurso de Annie (6 anos), corroboram a explanação de Aberastury (1992) sobre o brincar como via de repetição de situações prazerosas e de elaborações das angústias infantis. Nesse mesmo sentido, Vinícius (7 anos) se mostra sempre preocupado com a importância do descanso deles: “*Vou deixar o bebê lá no dormitório. Por que você vai deixar ele lá? ... Porque o bebê vai pro dormitório? Você já deixou ele lá? Deixe. Ele chorou? Não... Vou botar ele pra dormir*” (Sessão 1). Por meio do brincar de faz de conta (Dias, 1992), a criança consegue trabalhar com situações de sua vida cotidiana a fim de compreendê-las melhor, assim como foi feito por Vinícius (7 anos) ao expressar seu desejo de proteger o bebê e de elaborar uma situação de cuidado, capaz de *fazer de conta* que o imunizará às adversidades da vida, situação essa que condiz com o motivo de seu acolhimento no abrigo: o abandono materno, pela mãe ser usuária de drogas.

Ressaltamos aqui aspectos apontados por Bomtempo (1999) e Dias (1992) de como a realidade social das crianças é revelada por meio do brincar de faz de conta que refletem suas relações sociais e familiares e suas preocupações em suprir as necessidades básicas dos bebês. As duas possuem irmãos mais novos e demonstram uma experiência cultural comum em famílias de baixa renda, em que os irmãos mais velhos têm como tarefa cuidar dos mais novos para auxiliar os pais. Da mesma forma como que, ao deslocarem para a brincadeira fragmentos de sua realidade social (Aberastury, 1992), conseguem preencher seu espaço potencial, sendo criativas, e utilizar sua personalidade de forma integral (Winnicott, 1953/1975).

Em diversos momentos, as crianças realizam o resgate de seus familiares durante o desenrolar das brincadeiras. Conforme o diálogo a seguir, podemos observar como Joana (5 anos) reúne a família para que ore como forma de pedir proteção, sentimento de união este que advém da sobrevivência ambiental frente à expressão agressiva e criativa (Winnicott, 1953/1975), manifestada por ela no momento em que afirma que um carro matará sua família: “eles [família] tão conversando aqui o que eles vão fazer pra se livrar do carro. *Só orar. Oi? Só orar. Só orar? É pra orar, pra orar, mais é alto!*” (Sessão 3). O brincar valoriza o imaginário em detrimento ao realismo. O mundo representado por Joana (5 anos), durante a brincadeira, aparece como um meio para tentar fugir da sua atual realidade e, então, se projetar à direção de um novo universo, com o objetivo de descobrir outros mundos, dos quais pessoas altamente significativas a ela também fazem parte (Brougère, 2001).

Já em relação a Vinícius (7 anos), uma figura importante em sua fala é a mãe: “... Meu filho, onde você tá? Meu filho, querido, que bom que eu lhe encontrei. Olha a mãe do [nome da criança] está abraçando ele. *Por que você tá me abraçando?* Porque eu fiquei preocupada. A cobra ia te pegar. *Por quê?* Hum? *Aí eu vou de novo. Você vai de novo, meu filho? Por quê? Socorro! Socorro!*” (Sessão 2). Podemos observar o impacto de sua presença quando, durante a brincadeira, ela o abraça e ele a questiona sobre o motivador do gesto.

A forma com que Vinícius (7 anos) reage ao abraço da mãe durante a brincadeira reflete as relações de cuidado familiares do menino. Segundo Winnicott (1953/1975), a qualidade do cuidado recebido é que possibilitará à criança o contato com o outro, com as suas sensações, com o mundo e com a vida. Nesse sentido, podemos observar que essa reação de Vinícius (7 anos) demonstra a falta de contato

afetivo no seu âmbito familiar. Dessa maneira, se o abrigo se torna o ambiente acolhedor, que se identifica com as necessidades da criança e lhe fornece continência, pode proporcionar condições para reelaborar esses vínculos de cuidado e facilitar o seu processo de desenvolvimento (Siqueira, 2012).

Considerações finais

O estudo das percepções das crianças em acolhimento institucional por meio da análise de suas verbalizações durante a brincadeira com um brinquedo estruturado responde a algumas questões e fornece indícios que o apontam como uma fonte importante para entendermos as construções simbólicas, realizadas pelas crianças sobre o seu processo de acolhimento.

A experiência do “brincar” de uma criança em contexto de abrigo possui a função de possibilitar que ela seja capaz de deslocar para o brinquedo seus sentimentos e conflitos internos e permite a consequente repetição de situações satisfatórias, a simbolização das experiências e a atribuição de sentido e significado ao seu viver. Do mesmo modo como representa para a criança uma maneira para inserir-se na realidade concreta, pois, por meio dele, ela deixa de ser uma simples espectadora e assume o papel de agente transformadora no seu meio.

Sendo assim, o estudo aponta que o contexto de abrigo pode, perfeitamente, desempenhar o papel de ambiente facilitador do desenvolvimento emocional e social das crianças que nele vivem. Isso se dá por meio da existência de pessoas identificadas com as necessidades das crianças e propostas a exercerem uma postura de cuidado para com as mesmas. Dessa forma, suas atuações tenderão a serem proporcionadoras de um *holding* afetuoso e significativo, o qual facilitará a expressão da criatividade, da elaboração imaginativa das vivências, da criação de uma realidade compartilhada e da interação e participação num mundo cultural, repleto de ideias, sentidos, valores e significados.

O presente estudo também permite salientar que, diante da presença de uma significativa falha ambiental, o contexto de abrigo pode exercer o papel substitutivo a esse ambiente faltoso, isto é, pode vir a ser suficientemente bom e facilitar a espontaneidade intrínseca à infância, o desenvolvimento emocional e maturacional e a criatividade inerente à condição de se estar vivo. Um meio pelo qual ele possibilita tal facilitação para a expressão das potencialidades ocorre ao oportunizar o contexto necessário para o livre exercício das brincadeiras e da consequente elaboração dessas experiências dolorosas pelas crianças.

As brincadeiras com maior significação e importância para as crianças, independente de sua frequência durante o estudo, foram fazer comida e/ou comer; cuidados com a casa e com os objetos; cuidados com outras crianças e com os bebês; e brincadeiras em que a presença da família foi evocada. Elas permitem observar, principalmente, a presença do exercício de cuidado para com o outro; o deslocamento de fragmentos de suas fantasias e realidade social, para uma possível elaboração das mesmas; a repetição de situações prazerosas; a socialização com outras pessoas, a fim de encontrar nelas atitudes passíveis de identificação; a capacidade de assimilação de construções sociais; e a gradual transição do brincar solitário para o brincar compartilhado, que permite a criação e manutenção de vínculos afetivos.

Concluimos que o abrigo pode exercer uma função acolhedora e facilitadora para o desenvolvimento das crianças e, por meio da identificação com suas necessidades, proporciona-lhes condições para reelaborar antigas experiências e explorarem seus potenciais. Do mesmo modo, caso as características essenciais para um *holding* estejam demasiadamente ausentes, tais quais a disponibilidade e os cuidados significativos por parte dos cuidadores, tal função proferida pelo abrigo pode vir a carecer. Entretanto ainda assim é possível ser proporcionadas condições para a resignificação dessas experiências dolorosas. Essas informações são relevantes para a compreensão do processo de institucionalização que as crianças vivenciam, vista a carência de estudos que salientem as percepções das crianças sobre a instituição, seus educadores e parceiros de referência por meio da análise de seus discursos.

Referências

- Aberastury, A. (1982). *Psicanálise da criança: teoria e técnica*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas.
- Aberastury, A. (1992). *A criança e seus jogos*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Affonso, R. M. L. (2012). *Ludodiagnóstico: investigação clínica através do brinquedo*. Porto Alegre, RS: Artmed.
- Bardin, L. (2010). *Análise de conteúdo* (L. A. Reto & A. Pinheiro, Trad.). Lisboa, Portugal: Edições 70. (Original publicado em 1977).
- Benjamim, W. (2009). *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo, SP: Duas cidades/Editora 34.
- Bomtempo, E. (1999). Brinquedo e educação: na escola e no lar. *Psicologia Escolar e Educacional*, 3(1), 61-69.
- Bomtempo, E. (2012). Brincadeira simbólica: imaginação e criatividade. In E. Bomtempo & L. C. Going (Orgs.), *Felizes e brincalhões: uma reflexão sobre o lúdico na educação* (pp. 21-36). São Paulo, SP: Wak Editora.
- Brougère, G. (2001). *Brinquedo e cultura*. São Paulo, SP: Cortez.
- Cavalcante, L. I. C., Magalhães, C. M. C., & Pontes, F. A. R. (2007). Institucionalização precoce e prolongada de crianças: discutindo aspectos decisivos para o desenvolvimento. *Alethéia*, 25(1), 20-34.
- Dias, E. O. (2000). Winnicott: agressividade e teoria do amadurecimento. *Natureza humana*, 2(1), 9-48.
- Dias, M. G. (1992). A brincadeira de faz-de-conta como capacidade para diferenciar entre o real e o imaginário. *Psicologia Teoria e Pesquisa*, 8(3), 363-371.
- Freud, S. (1996). A dinâmica da transferência. In J. Salomão (Org.), *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud* (J. O. A. Abreu, Trad., Vol. 12, pp. 107-119). Rio de Janeiro, RJ: Imago. (Original publicado em 1912).
- Fulgencio, L. (2011). A constituição do símbolo e o processo analítico para Winnicott. *Paidéia*, 21(50), 393-401.
- Laplanche, J. (1993). *A tina. A transcendência da transferência*. (Paulo Neves, Trad.). São Paulo, SP: Martins Fontes. (Original publicado em 1987).
- Lima, F. T. I., Pedroso, J. S., Cruz, E. J. S., & Aguiar, L. F. (2016). Mothers and grandmothers in social vulnerability: conceptions about care and institutional shelter. *Interpersona: an International Journal on Personal Relationships*, 10(supp1), 10-21.
- Magalhães, C. M. C., Costa, L. N., & Cavalcante, L. I. C. (2011). Percepção de educadores de abrigo: o seu trabalho e a criança institucionalizada. *Revista brasileira de crescimento e desenvolvimento humano*, 21(3), 818-831.
- Martins, E. & Szymanski, H. (2004). Brincando de casinha: significado de família para crianças institucionalizadas. *Estudos de Psicologia*, 9(1), 177-187.
- Oliveira, D. M. & Fulgencio, L. P. (2010). Contribuições para o estudo da adolescência sob a ótica de Winnicott para a educação. *Psicologia em Revista*, 16(1), 67-80.
- Oriente, I. & Souza, S. M. G. (2005). O significado do abandono para crianças institucionalizadas. *Psicologia em Revista*, 11(17), 29-46.
- Rossetti-Ferreira, M. C., Serrano, A. S., & Almeida, I. G. (2011). *O acolhimento institucional na perspectiva da criança*. São Paulo, SP: Hucitec Editora.
- Siqueira, A. C. (2012). A garantia ao direito à convivência familiar e comunitária em foco. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 29(3), 437-444.
- Sperb, T. M. & Conti, L. (1998). A dimensão metarepresentativa da brincadeira de faz-de-conta. *Paidéia*, 8(14-15), 75-89.
- Winnicott, D. W. (1975). *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro, RJ: Imago. (Original publicado em 1953).
- Winnicott, D. W. (1983). *O ambiente e os processos de maturação* (I. C. S. Ortiz, Trad.). Porto Alegre: Artes Médicas. (Original publicado em 1965).
- Winnicott, D. W. (1993). *A família e o desenvolvimento individual* (M. B. Cipolla, Trad.). São Paulo, SP: Martins Fontes. (Original publicado em 1965).
- Winnicott, D. W. (2001). *Holding e interpretação* (S. M. T. M. Barros, Trad.) 2 ed.. São Paulo, SP: Martins Fontes. (Originalmente publicado em 1972).
- Winnicott, D. W. (2006). *Os bebês e suas mães* (J. L. Camargo, Trad.). São Paulo, SP: Martins Fontes. (Original publicado em 1987).

Recebido em 02/05/2016

Aceito em 21/11/2016

Janari da Silva Pedroso: psicólogo. Doutor em ciências: Desenvolvimento Socioambiental (Universidade Federal do Pará-UFPA/Naea). Pós-doutorado em psicologia (Universidade Católica de Brasília). Professor associado 1 da Faculdade de Psicologia e do Programa de Pós-graduação em Psicologia – PPGP/FAPSI/UFPA. Coordena o Laboratório de Desenvolvimento e Saúde – LADS/UFPA. Membro do GT da Anpepp: “Família, Processos de Desenvolvimento e Promoção da Saúde”. Pesquisador CNPq.

Caroline Pinheiro Lobato: formação em psicologia/Bolsista de extensão no projeto Clínica de Psicologia: um olhar em atenção à saúde do estudante da UFPA. Colaboradora no projeto de extensão A clínica de crianças e adolescentes no contexto da instituição de saúde, a ser realizado no Hospital Universitário Bettina Ferro de Sousa.

Celina Maria Colino Magalhães: doutorado em psicologia pela Universidade de São Paulo, professora associada IV na Universidade Federal do Pará no Programa de Pós-graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq. Coordena projeto de pesquisa sobre crianças em vulnerabilidade social.