

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO- MESTRADO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Karini Wilke Pens

**O SIMBOLISMO DA CRIANÇA E A CRIANÇA COMO SÍMBOLO: ABANDONOS E
SOPROS DE VIDA NA EMERGÊNCIA DE EDUCAR-SE NA COPAME**

Santa Cruz do Sul
2015

Karini Wilke Pens

**O SIMBOLISMO DA CRIANÇA E A CRIANÇA COMO SÍMBOLO: ABANDONOS E
SOPROS DE VIDA NA EMERGÊNCIA DE EDUCAR-SE NA COPAME**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Educação- Mestrado, Área de Concentração em Educação, Linha de Pesquisa em Aprendizagem, Tecnologias e Linguagens na Educação, Universidade de Santa Cruz do Sul-UNISC, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Ana Luisa Teixeira de Menezes

Santa Cruz do Sul

2015

Karini Wilke Pens

**O SIMBOLISMO DA CRIANÇA E A CRIANÇA COMO SÍMBOLO: ABANDONOS E
SOPROS DE VIDA NA EMERGÊNCIA DE EDUCAR-SE NA COPAME**

Esta dissertação foi submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação- Mestrado; Área de Concentração em Educação; Linha de Pesquisa Aprendizagens, Tecnologias e Linguagens na Educação, Universidade de Santa Cruz do Sul- UNISC, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Dra. Ana Luisa Teixeira de Menezes

Professora Orientadora- UNISC

Dra. Nara Vieira Ramos

Professora examinadora- UFSM

Dra. Sandra Regina Simonis Richter

Professora examinadora- UNISC

Dr. Walter Fonseca Boechat

Professor examinador- UERJ

Santa Cruz do Sul

2015

AGRADECIMENTOS

À Deus pela oportunidade da vida.

Às crianças, cuidadoras e funcionários da Associação Comunitária Pró- Amparo do Menor- COPAME, meu eterno agradecimento por mais uma acolhida que me fez realizar a fecundação dos encontros comigo mesma.

À minha orientadora, Ana Luisa Teixeira de Menezes, por dedicar o seu tempo e me intuir com palavras motivadoras, por acreditar na minha capacidade de renovação íntima, pela competência de me conduzir rumo à ampliação da consciência e, principalmente, pela paciência durante todos os momentos dedicados para a realização desta caminhada.

Ao autor Carl Gustav Jung, por ter tido a coragem de ir em busca do caminho que leva ao Si-mesmo, deixando as pegadas através de suas obras para que possamos fazer o mesmo, cada um em sua individualidade.

Aos professores da banca, desde a qualificação, Gelson Luiz Roberto, Nara Vieira Ramos, Sandra Regina Simonis Richter e Walter Fonseca Boechat, os quais se disponibilizaram em contribuir, através de suas leituras, para um melhor desenrolar desta dissertação.

À minha mãe, pela compreensão dos momentos de silêncio, pela paciência de aguardar o retorno, pela motivação e a capacidade de se fazer compreender todo o processo e, antes de tudo, por estar presente desde sempre, com os pensamentos voltados para a confiança de que tudo se fazia necessário.

À todas colegas que se tornaram amigas confidentes, as quais pude contar com o apoio nos momentos difíceis e me fazer lembrar do quão é importante a relação afetiva, em especial à Ana Lúcia Schüler Chedid, que me acolheu com seus abraços de “urso” e horas e mais horas de conversas reflexivas e esclarecedoras.

À todos aqueles que cruzaram no andar do caminho percorrido, professores, amigas, familiares, bebês, crianças, pacientes e que, de alguma forma, me inspiraram com gestos de carinho e votos de motivação.

Muito obrigada!

RESUMO

Com esta pesquisa, tive por objetivo compreender como os bebês e as crianças bem pequenas simbolizam a dinâmica do abandono na relação com suas cuidadoras. Através da Etnografia e da Fenomenologia, realizei uma descrição densa dos acontecimentos e do contexto, com base no pensamento de Carl Gustav Jung e autores pós-junguianos. A complexa relação entre a Educação e a Psicologia, ajudou-me a pensar no educador como aquele que necessita lidar primeiro consigo mesmo, antes de compreender as crianças. Inspirei-me na ideia de que estamos sempre em busca de realizar algo, através do diálogo entre consciente e inconsciente e do desenvolvimento do eixo Ego-Self. Nesse diálogo surge o símbolo, que é considerado algo carregado de sentido e a antecipação de um estado nascente de consciência. Porém, a compreensão deste ocorre quando o indivíduo se encontra com seu Ego estruturado. Dessa forma, apesar da criança ainda se encontrar em processo de estruturação do Ego, é possível observar os impulsos criadores ou sopros de vida, que estão presentes, desde cedo, e se manifestam através das emergências simbólicas, que a criança vivencia no aqui e no agora.. A pesquisa ocorreu na Associação Comunitária Pró-Amparo do Menor – COPAME, que é uma Instituição que funciona em regime de abrigo, na cidade de Santa Cruz do Sul – RS, e teve como participantes cinco cuidadoras e três crianças, que se encontravam entre 17 e 35 meses. A escrita foi dividida em dois momentos: um deles aborda a interação da pesquisadora com as cuidadoras, em que ambas relatam sobre suas vidas, fazendo relação com a criança arquetípica e a COPAME. O outro momento é resultado da interação da pesquisadora com as crianças, no qual foi possível evidenciar algumas emergências simbólicas que elas demonstraram através de eventos repetitivos, como: a borboleta, o avião, a bicicleta, o castelo, a casa, o livro, etc. Assim, foi possível indicar, simultaneamente, os processos de abandonos e sopros de vida vivenciados pelas crianças, que, mais tarde, poderão entender seu significado com mais profundidade. Além disso, a pesquisadora fez uma reflexão de sua autobiografia, comparando-a com as simbolizações das crianças, e observou que existem semelhanças entre ambas. Isso a levou a concluir que é necessário uma percepção simbólica do educador na COPAME, a fim de facilitar o processo auto-organizador das crianças, a partir de uma conduta responsável do educador para com ele mesmo.

Palavras-chave: Criança, Sopros de vida, Abandono, Símbolo, Simbolismo

ABSTRACT

With this research, I had the goal to understand how babies and little children symbolize the dynamics of abandonment in the relationship with their caregivers. Through Ethnography and Phenomenology, I realized a thick description of the events and the context, based on the thought of Carl Gustav Jung and post-Jungian authors. The complex relationship between Education and Psychology helped me to think on the teacher as the one who has to deal with itself first, before understanding children. I inspired me in the idea that we are always looking to do something, through a dialogue between consciousness and unconsciousness and of the Ego-Self axis' development. In this dialog arises the symbol, which is considered something full of meaning and the anticipation of a nascent state of consciousness. However, the understanding of this occurs when the individual meets its structured Ego, that is, understands it depends on the will. Thus, although the child is still in the Ego structuring process, it is possible to observe the creator impulses or life blows, which are early present and manifest themselves through the symbolic emergencies that child experiences here and now. The research took place in the Pro-Support Community Association of Minor (COPAME), which is an institution that works under shelter's regime in the city of Santa Cruz do Sul (RS), and was attended by five caregivers and three children, who were between 17 and 35 months. The writing was divided in two stages: one deals with the interaction of the researcher with the caregivers, where both report about their lives, making relation with the archetypal child and COPAME. The other one is a result of the researcher's interaction with the children, in which was possible to make clear some symbolical emergencies that they showed through repetitive events, such as: butterfly, airplane, bicycle, castle, the house, the book, etc. Thus, it was possible to indicate, simultaneously, processes of abandonment and life blows experienced by the children, which later may understand in depth its meaning. Furthermore, the researcher made a reflection of his autobiography, comparing it with the symbolization of children, noting that there are similarities in both. This let her to conclude that is necessary a symbolic perception of the educator in COPAME, in order to facilitate children' self-organizing process a responsible conduct of the educator towards himself.

Keywords: Children, Life blows, Abandonmen, Symbol, Simbolism.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	9
2	CONHECENDO A ASSOCIAÇÃO COMUNITÁRIA PRÓ- AMPARO DO MENOR- COPAME.....	13
2.1	UM COMEÇO DA INSTITUCIONALIZAÇÃO NO BRASIL	17
3	TRILHANDO UM CAMINHO COM CARL GUSTAV JUNG: EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA.....	23
3.1	Individuação.....	28
3.2	Consciência.....	30
3.3	Inconsciente.....	31
3.4	Arquétipos.....	32
3.5	Imagens e Símbolos.....	34
4	O CAMINHO PERCORRIDO: ETNOGRAFIA E FENOMENOLOGIA.....	38
4.1	Primeiras observações: Pré- concepção.....	39
4.2	A fecundação das ideias.....	43
5	A CRIANÇA COMO SÍMBOLO.....	58
5.1	Gestando a criança com o mito da Deusa Perséfone.....	71
6	A SIMBOLIZAÇÃO DA CRIANÇA.....	80
6.1	Hércules: vermelho, borboleta, olho, boca e circulo.....	84
6.2	Centauro: quadrado, avião, jacaré, bicicleta, castelo e cavalo.....	89
6.3	Hermes: casa e livro.....	97
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	100
	REFERÊNCIAS.....	104
	ANEXOS.....	109
	ANEXO 1- Folha de aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade de Santa Cruz do Sul- UNISC.....	110
	ANEXO 2- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	112
	ANEXO 3- Certificado do Curso de Capacitação sobre Proteção à Crianças e Adolescentes com foco em Procedimentos e Práticas de Cuidado no Acolhimento Institucional.....	113
	ANEXO 4-Teste das Deusas.....	114

“Quando alguma coisa escapa da nossa consciência, essa coisa não deixou de existir, do mesmo modo que um automóvel que desaparece na esquina não se desfez no ar. Apenas o perdemos de vista. Assim como podemos, mais tarde, ver novamente o carro, também reencontramos pensamentos temporariamente perdidos. Parte do inconsciente consiste, portanto, de uma profusão de pensamentos, imagens e impressões provisoriamente ocultos e que continua a influenciar nossas mentes conscientes. Um homem desatento ou “distráido” pode atravessar uma sala para buscar alguma coisa. Ele esquece o que buscava. Suas mãos tateiam pelos objetos de uma mesa; não se lembra do seu objeto inicial, mas ainda se deixa, inconscientemente, guiar por ele. Percebe então o que queria. Foi o seu inconsciente que o ajudou a lembrar”.

Carl Gustav Jung

1 INTRODUÇÃO

Pensar a respeito da COPAME e do meu envolvimento com a pesquisa é refletir ao lado de uma história que perpassa 26 anos. É voltar no tempo para recriar possibilidades e, no caminhar, obter a clareza que se fecha um ciclo. Ciclo este que foi iniciado há quase cinco anos, através de uma oportunidade para desempenhar atividades em um Projeto de Extensão na graduação de Odontologia. Por isso, correspondendo à não linearidade que envolve a pesquisa em questão, me aliei à Carl Gustav Jung e aos autores pós-junguianos, para compreender como as crianças simbolizam a dinâmica do abandono na sua busca de integração através da interação com os adultos. A intenção, desde a banca de qualificação, foi compreender de que forma os bebês e as crianças bem pequenas vão se desenvolvendo e vão em busca de sua autonomia a partir dos símbolos. Dessa forma, o problema de pesquisa foi baseado na seguinte pergunta: será que podemos dizer que o vínculo com as crianças e adultos da COPAME pode possibilitar aos bebês e crianças bem pequenas a emergência de símbolos que favoreçam o processo de superação do abandono e a individuação dos mesmos?

De uma forma geral, os autores compartilham a ideia de que sempre estamos à procura de realizar algo, em uma constante busca de encontrar o Si-mesmo, à medida em que nos autoconhecemos. Enfatizam que o Si-mesmo (Self) é o arquétipo da totalidade e o centro regulador da psique, o qual propicia o desenvolvimento do indivíduo de forma única e singular. Ou seja, o indivíduo está sempre em busca dessa totalidade. A essa busca Jung chama de *processo de individuação*, uma vez que é um devir, no sentido que o indivíduo vai se desenvolvendo através de uma sequência de transformações, de modo que é um processo contínuo, cuja finalidade é o desenvolvimento da própria pessoa como um ser único.

Contudo, esse movimento exige um diálogo entre o Ego e o Self, consciente e inconsciente, no sentido que um necessita do outro. De acordo com Jung (1988, p. 55) é na criança que ocorre o desenvolvimento da consciência (Ego), pois esta “se desenvolve a partir de certos começos, e não surge logo como algo de completo e acabado”, é algo que se desenvolve por toda a vida, pois o Ego precisa se movimentar de modo que desempenhe a sua principal função, que é servir para o Self. Por isso, Saiani (2002) afirma que o Ego necessita ser estruturado de forma que ele vai se alargando e conquistando novos caminhos. É o Self, porém, que vai

lhe guiando e lhe mostrando outros desafios. E é, justamente nesse caminho que aparecem os símbolos, os quais Penna (2013) considera serem a ponte entre o conhecido (consciente) e o desconhecido (inconsciente), o qual “é o meio através do qual a transformação do material inconsciente em material conhecido se torna viável”. Para Jung (2007, p.169), o símbolo é “a antecipação de um estado nascente de consciência”, por isso ele é considerado algo que se torna carregado de sentido, “trata-se de uma experiência mobilizadora de energia que atrai a atenção da consciência” (PENNA, 2013, p. 197). Isso ocorre porque o movimento de autorregulação da psique tende a equilibrar um conflito não elaborado, pois esse causa tensão entre os opostos repetidamente, a fim de buscar integração.

Portanto, a pesquisa foi dividida em dois caminhos, um deles fala do meu processo enquanto pesquisadora em interação com as cuidadoras, no sentido de ressaltar o meu processo de individuação, ou seja, o meu processo de simbolização com as cuidadoras e com as crianças. E outro corresponde à simbolização da criança, visto que esta ainda não se encontra com o Ego estruturado para falarmos do processo de individuação propriamente dito, pois esse processo necessita que o Ego esteja estruturado, ou melhor, necessita da vontade do indivíduo. Então, pelo andamento da pesquisa, sugerimos que a simbolização da criança ocorre como “sopros de vida” (JUNG, 1963, p. 34) ,correspondendo aos impulsos criadores que, desde cedo a criança já vivencia. Tanto em um como em outro, é necessário prestar atenção aos eventos repetitivos, os quais para o adulto, podem ser sinais da presença de um símbolo que necessita ser compreendido, no sentido de ser integrado à consciência.

Já na criança, esses eventos repetitivos podem ser indicados através das emergências simbólicas que, desde cedo, estão presentes nas atitudes do indivíduo, evocando um estado anterior ao símbolo, e que podem impulsionar a criança para o seu desenvolvimento de forma única e integrada.

Esses eventos foram observados e descritos através da Etnografia (GEERTZ,1978), que prevê uma descrição densa dos acontecimentos e do contexto, com viés fenomenológico, baseado na perspectiva junguiana, na qual a “relação entre sujeito e objeto- pesquisador e fenômeno- vai se dar numa relação dialética e simbólica em que o eu e o outro participam ativamente do conhecimento” (PENNA, 2013, p. 181). Essa apreensão foi possível através da minha implicação como pesquisadora no campo investigado, pois o conhecimento e autoconhecimento são

indissociáveis, de modo que o conhecimento do inconsciente só é possível por via indireta através de suas manifestações na consciência, ou seja, pela captação e compreensão do símbolo. Portanto, a busca durante a dissertação é de observar e compreender os símbolos que foram indicados através dos eventos repetitivos, nos quais tanto eu como as cuidadoras e as crianças nos fixamos, e que se revelam através de inquietações demonstradas nas falas, gestos, brincadeiras, sintomas, e até mesmo nos acontecimentos do cotidiano.

Para tanto, com a intenção de situar o leitor no campo a ser investigado, no primeiro capítulo, optei em apresentar a COPAME e toda a sua estrutura física, de acordo com o Projeto Político Pedagógico fornecido pela própria Instituição, perpassando por uma reprodução histórica de “*Um começo da Institucionalização no Brasil*”. Para realizar essa reflexão, contei com a ajuda de autores como Rizzini e Rizzini (2004), Rossetti- Ferreira; Serrano; Almeida (2011), do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e das leis que Orientam os Serviços de Acolhimento (2009 b), além de informações tratadas no “Curso de Capacitação sobre Proteção à Crianças e Adolescentes com foco em procedimentos e Práticas de cuidado no Acolhimento Institucional”, do qual tive a oportunidade de participar com a autorização da Instituição, totalizando 40 horas/aula (ANEXO 3).

No segundo capítulo, trago o referencial teórico escolhido como ponto de partida, no qual realizo uma pequena biografia de Carl G. Jung e o desenvolvimento dos pensamentos norteadores que baseiam esta dissertação, entre eles: Individuação, Consciência, Inconsciente, Arquétipos, Imagens e Símbolos. Nesse capítulo também realizo introduções dos laços complexos entre a Educação com a Psicologia, sobre os quais Edgar Morin e Humberto Maturana me ajudam a costurar relações com o processo de individuação baseado em Jung, que fundamenta-se no autoconhecimento e, antes de tudo, em manter uma abertura para pensar no educador como aquele que necessita lidar primeiro consigo mesmo, antes de compreender as crianças ou quem quer que seja.

O “*Caminho percorrido: Etnografia e Fenomenologia*” é o terceiro capítulo, nele descrevo a metodologia utilizada na pesquisa. Neste faço a referência de uma gestação, desde as observações iniciais como a pré-concepção e a fecundação das ideias, a fim de situar o leitor ao surgimento do tema proposto, além de continuar com as conexões entre a Psicologia e a Educação. Descrevo como a Instituição se

organiza em relação à educação das crianças, citando a educação pelo exemplo, coletiva consciente e individual, baseadas em Jung.

No quarto intitulado “*A Criança como Símbolo*”, abordo o andamento da pesquisa em si, na qual foi possível relacionar aspectos do arquétipo da criança com cenas apreendidas com as cuidadoras e após com a minha autobiografia. Faço uma relação do mito de Perséfone com o arquétipo da criança, pois o contato com este mito me possibilitou penetrar no campo simbólico e, conseqüentemente, compreender o motivo de pesquisar em uma Instituição de abrigo.

Finalmente, no quinto capítulo, aparece a “*A Simbolização da Criança*”, em que foi possível evidenciar alguns “sopros de vida” (JUNG, 1963), correspondendo aos impulsos criadores que as crianças demonstram através das emergências simbólicas, em buscas autoorganizadoras que somente mais tarde poderão compreender com mais profundidade.

2 CONHECENDO A ASSOCIAÇÃO COMUNITÁRIA PRÓ-AMPARO DO MENOR- COPAME

A Associação Comunitária Pró- Amparo do Menor- COPAME foi fundada em 30 de outubro de 1984 é uma entidade filantrópica, sociedade civil de direito privado, sem fins lucrativos. Atualmente, é localizada na Rua Amazonas, nº 850, no bairro Bom Jesus, em Santa Cruz do Sul- RS. No início sua sede era em outro endereço, com estrutura física precária, e se chamava Comissão Comunitária Pró-Amparo do Menor. Sua fundação se constituiu a partir da liderança de um Comissário de Menores, juntamente com os Clubes de Serviços e alguns segmentos da comunidade. Com o passar dos anos, o abrigo passou por inúmeras modificações, inclusive em relação à estrutura física. No final do ano de 1989, houve a alteração da razão social para a atual nomenclatura, permanecendo o nome fantasia COPAME.

O fato de ainda permanecer o termo *menor* na sua razão social é algo a ser refletido, pois de acordo com a Cartilha dos Direitos da Criança e do Adolescente (2013), o termo menor é designado a um sentido vago, pois refere-se ao antigo Código de Menores (Lei 6.697/67) revogado em 1990, revestindo-se de um sentido pejorativo para exprimir menor infrator, menor carente, menor abandonado. Por isso, o termo é inapropriado, ao passo que remete à antiga doutrina da situação irregular, a qual lembra que a expressão vem acrescida de outros termos também ofensivos, como carente, abandonado, delinquente e pivete. Por isso, a Cartilha (2013) sugere a utilização de outros termos como criança, adolescente, menino, menina e jovem.

Continuando, a COPAME funciona em regime de abrigo, mantida financeiramente por associados, doações da comunidade, de outros países e de convênios com cinco prefeituras da região (Santa Cruz do Sul, Vera Cruz, Vale do Sol, Candelária e Gramado Xavier), os quais ajudam a manter a entidade com 23% de suas despesas, além dos lucros obtidos na padaria da própria COPAME, que também dá um suporte de 20% nas despesas mensais. Cada criança tem em média uma despesa mensal de R\$ 1.980,00, incluindo os pagamentos com o pessoal que presta atenção às mesmas.

Dessa forma, a Instituição busca alcançar sua sustentabilidade econômica mediante investimentos financeiros que, giram em torno de 27% dos recursos captados pelo exterior e 73% por recursos nacionais através do encaminhamento de

projetos ao Fundo Municipal dos Direitos das Crianças e dos Adolescentes ou às empresas, e/ou concessões diretas por pessoas jurídicas e físicas em geral.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico da Instituição (PPP), o abrigo atende crianças entre 0 e 12 anos e elas podem permanecer alguns dias, semanas e, em alguns casos especiais, permanecer até 12 anos, quando são encaminhados para o abrigo de adolescentes. É importante ressaltar essas informações contidas no PPP, uma vez que a Lei 12. 010, referente à Adoção (BRASIL, 2009 a), inclui uma alteração no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), dizendo que:

a permanência da criança e do adolescente em programa de acolhimento institucional não deve se prolongar por mais de dois anos, salvo comprovada necessidade que atenda ao seu superior interesse, devidamente fundamentada pela autoridade judiciária (BRASIL, 2009 a, Art. 19, § 2º).

Da mesma forma, o documento de Orientações Técnicas: Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescente (BRASIL, 2009 b, p.19) também prevê isso, ressaltando que quando o afastamento do convívio familiar for a medida mais adequada para garantir a proteção da criança e do adolescente, todos os esforços devem ser tentados para que, em “um período inferior a dois anos”, seja viabilizada a reintegração familiar, para família nuclear ou extensa ou na sua impossibilidade, o encaminhamento deve ser para família substituta. Caso a permanência de crianças e adolescentes for maior que o período de dois anos, deverá ter caráter extremamente excepcional, e estar fundamentada em uma avaliação criteriosa acerca de sua necessidade pelos diversos órgãos que acompanham o caso. Sendo assim, ressalto essas questões, uma vez que a Instituição tomou conhecimento destas no “Curso de Capacitação sobre Proteção à Crianças e Adolescentes com foco em procedimentos e Práticas de cuidado no Acolhimento Institucional”, do qual tive a oportunidade de participar juntamente com as cuidadoras e equipe técnica da mesma, mediante autorização (ANEXO 3).

Os encaminhamentos são feitos pelo Conselho Tutelar e Juizado da Infância e da Juventude, mediante a guia de acolhimento, certidão de nascimento e/ou ordem judicial, como medida de proteção conforme o ECA. Os critérios de ingresso do abrigo são: crianças vítimas de maus tratos ou abandono ou negligência ou violência sexual ou que estão em situação de risco.

Tive contato a primeira vez com a Instituição em 2010, quando me tornei bolsista de um Projeto de Extensão no curso de Odontologia, o qual conta ainda

hoje com uma equipe multidisciplinar, envolvendo os cursos de Psicologia, Odontologia, Educação Física e Ciências Contábeis. Naquela ocasião, fomos conhecer a estrutura física e também as crianças, com as quais iríamos manter contato ao longo dos dois anos previstos para o Projeto. A minha atividade nesse Projeto era realizar palestras de prevenção de doenças e promoção de saúde, além de manter a escovação em cada criança abrigada e levá-las para atendimento na Clínica de Odontologia da Universidade de Santa Cruz do Sul- UNISC.

Logo de entrada, já se percebe que a COPAME consta de um prédio de dois pisos. No primeiro piso, ficam distribuídas as salas da parte administrativa, recepção e equipe técnica (Psicóloga, Assistente Social, Técnica de Enfermagem, Nutricionista); na parte superior, fica a padaria. Entrando para o pátio, logo se vê uma quadra de aproximadamente 2200m², onde está a praça, quadra de esportes coberta e uma cabana fechada para o recebimento de visitas. Existem quatro casas de acolhimento, divididas de acordo com a idade das crianças, entre elas: Casa do Berçário, na qual ficam as crianças de zero a três anos, contendo: sala de brinquedos com televisão, trocador, banheiro com um privada de tamanho infantil, banheira; além de pia, cozinha, lavanderia, sala de visitas, três quartos e dois pátios exclusivos; Casa dos Pequenos, onde ficam as crianças entre três a sete anos de ambos os sexos, contendo: sala de televisão, de brinquedos, cozinha, dispensa de alimentos, refeitório, seis banheiros, seis boxes de chuveiro, duas lavanderias e quatro quartos que abrigam até 12 crianças; e duas casas, nas quais residem os meninos e as meninas de oito à 12 anos, separados, contendo: sala de televisão, de brinquedos, cozinha, dispensa de alimentos, refeitório, seis banheiros, seis boxes de chuveiro, duas lavanderias e quatro quartos que abrigam até 12 crianças. A Instituição também conta com uma sala, na qual são realizadas atividades dirigidas à educação, ocorrendo o Programa de Atendimento Pedagógico (PAP), incluindo o Projeto de Informática, sala de estudos e, nesse espaço também se encontram livros de histórias infantis e brinquedos. Por fim, existe também uma sala de reuniões, na qual são realizados os encontros com a equipe de colaboradores, as capacitações e as reuniões permanentes.

Quando as crianças chegam à Instituição, é feita a adaptação ao grupo, sendo imprescindível o acompanhamento da equipe técnica (psicóloga, técnica de enfermagem e assistente social) e são encaminhados para avaliação médica, assim como para o atendimento às necessidades básicas, entre elas:

I- Alimentação: são fornecidas pelo menos cinco refeições diárias com acompanhamento e supervisão de uma nutricionista. Os alimentos são preparados por uma cozinheira da instituição ou fornecidos pela padaria da mesma. Além dessas refeições, as crianças recebem frutas, ao menos duas vezes ao dia;

II- Vestuário: são fornecidas todas as roupas necessárias, pois quando as crianças são abrigadas, não trazem nada consigo e providencia-se desde as peças íntimas até as básicas de cada estação; todas as roupas são de uso individual;

III- Educação: as crianças que se encontram a partir dos quatro anos, são encaminhadas para a creche, na qual permanecem por meio turno. No restante do tempo são feitas as matrículas e o acompanhamento diário para frequência nas escolas da rede pública municipal e estadual, sendo que Instituição fornece todo o material escolar;

IV- APAE: as crianças que têm necessidades especiais são encaminhadas à escola da Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), para avaliação e inclusão em processos psicopedagógicos adequados;

V- Saúde: além dos atendimentos diários e integrais da enfermeira, todas as crianças são encaminhadas para atendimentos médicos de rotina, quando apresentam algum problema de saúde ou quando necessitam acompanhamento especializado. Isso contempla a importância de se manter a política de Atendimento em Rede, previsto no Artigo 86 do ECA (1990), o qual diz que “a política de atendimento dos direitos da criança e do adolescente far-se-á através de um conjunto articulado de ações governamentais e não-governamentais, da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios”.

Dessa forma, quando o atendimento necessário é básico, ou de manutenção das vacinas, esse geralmente é realizado pela Estratégia da Saúde da Família (ESF) do bairro. Quando há necessidade de atendimentos especializados são procurados médicos voluntários, particulares ou é buscado auxílio junto à Secretaria de Saúde do município. Quanto aos atendimentos junto a médicos particulares, existe um convênio com a UNIMED VTRP, que oferece à instituição nove consultas gratuitas com os médicos cooperados a cada trimestre. Portanto, ressaltamos a importância de se manter presente essa articulação entre Instituição e Rede de Atendimento, o que propicia o cuidado da saúde das crianças e adolescentes de forma mais integrada.

De acordo com a coordenadora da Instituição, a qual se desligou em novembro de 2014, nos anos de 2013/2014, a COPAME permaneceu em parceria com a universidade local (Universidade de Santa Cruz do Sul- UNISC), através do Projeto COPAME. Segundo ela, a universidade presta um valioso trabalho desde 2010, através dos cursos da Psicologia, com atividades entre equipe técnica e cuidadores, bem como atendimentos de psicoterapia para cuidadores e atividades voltadas às crianças; Odontologia, com orientações sobre escovação e acompanhamento da saúde bucal com encaminhamentos para atendimentos junto à universidade quando necessário; e Educação Física, com atividades para as crianças todos os sábados.

VI- Atendimento psicossocial: é realizado pelas profissionais de Psicologia e Serviço Social, com carga horária de 30 horas semanais para cada profissional, que desempenha todas as atividades pertinentes às crianças abrigadas, desde o acompanhamento dos casos junto aos órgãos responsáveis pelo abrigo (Conselho Tutelar, Juizado da Infância e Juventude), até as visitas domiciliares e construções dos pareceres referentes às mesmas.

Enquanto permanecem acolhidas na Instituição, as crianças são encaminhadas para os mais diversos serviços especializados, entre eles estão o CAPSIA (Centro de Atendimento Psicossocial da Infância e Adolescente) e o CREAS (Centro de Referência Especializada da Assistência Social), além dos encaminhamentos para consulta e todos os procedimentos da área da saúde, reforço escolar, momentos livres, lúdicos e pedagógicos. Por fim, também são realizados passeios coletivos, idas ao cinema, almoço fora da instituição e passeios pela cidade, buscando a socialização dos mesmos, garantido, assim, a preservação dos vínculos com a comunidade em geral.

2. 1 Um começo da institucionalização no Brasil

O ato de retirar as crianças de suas famílias para enviá-las para instituições, sendo privadas do convívio com os familiares e com a sociedade, deixa-nos uma herança que se enraiza na história e na cultura do país, o que permanece exercendo alguma influência até hoje. Portanto, para compreender as mudanças que ocorrem na história da nossa sociedade, necessitamos nos aproximar dos processos na raiz dos acontecimentos.

A história do abandono no Brasil surge com o processo de colonização. A intenção dos portugueses era apoderar-se e apropriar-se das riquezas aqui

existentes e, para isso, precisavam explorar o trabalho, chegando ao ponto de utilizar crianças com idades entre nove e dez anos para limpar os navios e, até, servir aos desejos sexuais dos senhores da época. Tal situação gerava muitas crianças e a maioria delas ficava exposta ao abandono.

FREITAS (2012), em sua dissertação intitulada: “*Infâncias em situação de acolhimento*”, diz que os filhos de portugueses com as índias em geral eram abandonadas, além das crianças que perdiam seus pais e se tornavam órfãs sem ninguém para cuidá-los. Com o crescimento dessas situações, foi criada a Roda de Expostos¹ na Europa, em países como França e Portugal. Esse dispositivo foi criado para evitar que as crianças recém-nascidas fossem abandonadas nas ruas, igrejas ou a própria sorte por mães que não pretendiam revelar a geração de um filho ilegítimo, ou que não tinham condições de criá-lo (RIZZINI; RIZZINI, 2004).

Segundo Marcílio (1999) citado por Cruz, Hillesheim e Guaresch (2005) as Rodas de Expostos surgiram na Idade Média, no século XII, com a aparição das confrarias de caridade que prestavam assistência aos pobres, aos doentes e aos expostos. No Brasil, as Rodas de Expostos foram se instalando nos séculos XVIII nas cidades de Salvador, Rio de Janeiro e Recife, persistindo até o século XX com a chegada das novas Leis. Nesse momento a infância foi designada de forma que a *criança* era o filho das famílias que tinham muito dinheiro ou poder e o *menor* era o termo utilizado para designar a infância dita carente, desfavorecida e abandonada (ROSSETI-FERREIRA; SERRANO; ALMEIDA, 2011). Essas Rodas abrigavam meninas e meninos até os sete ou oito anos e após essa idade, as crianças eram direcionadas para outras casas até completarem os doze anos. Aos doze anos, os meninos se tornavam aprendizes para a guerra na Marinha e as meninas trabalhavam como empregadas domésticas ou se casavam.

Somente em 1927, com o surgimento do Código de Menores (Lei 6.697/67) as Rodas deixaram de existir, apesar dessa lei somente ser efetivada em 1941, com o surgimento do Serviço de Assistência ao Menor (SAM), que veio com o objetivo de organizar os serviços de assistência aos menores. O fato das Rodas deixarem de

¹ As rodas eram cilindros rotatórios de madeira usados em mosteiros como meio de se enviar objetos, alimentos e mensagens aos seus residentes. Rodava-se o cilindro e as mercadorias iam para o interior da casa, sem que os internos vissem quem as deixara...Como os mosteiros medievais recebiam crianças doadas por seus pais, para o serviço de Deus, muitos pais que “abandonavam” seus filhos utilizavam a roda dos mosteiros para nela depositarem o bebê. Desse uso indevido das rodas dos mosteiros, surgiu o uso da roda para receber os expostos, fixada nos muros dos hospitais para cuidar das crianças abandonadas. Assim, o nome da roda provém deste dispositivo (MARCÍLIO, 1999 citado por CRUZ, HILLESHEIM; GUARESCH, 2005, p. 42).

existir foi por denúncias e críticas julgando atingir objetivos contrários aos que se propunha, pois as crianças eram retiradas das ruas para não morrerem e acabavam morrendo após o acolhimento pelos descasos, maus tratos e precariedade dos atendimentos. Rizzini e Rizzini (2004) dizem que foi através dos transviados que o SAM foi promovido, pois o mesmo foi transformado pela imprensa com a imagem de prisão ou escola para o crime. Dessa maneira, se tornou um escândalo público e as autoridades o condenaram, exigindo a criação de um novo instituto.

Foi então que no decorrer da ditadura militar, em 1964, foi criada a Fundação Nacional do Bem- Estar do Menor (FUNABEM) que, além de querer controlar melhor o problema do menor nas ruas, se propunha ser o Anti- SAM, mas, ao herdar os mesmos locais, os mesmos profissionais e também os mesmos internos do SAM, em quase nada se modificou (ROSSETTI- FERREIRA; SERRANO; ALMEIDA 2011). Com isso, o problema do menor ficou reconhecido nacionalmente e deu margem para que o governo reforçasse o internamento, de modo que as famílias vissem suas incapacidades de educar seus filhos e surprissem suas dificuldades com a internação. Isso fez com que implantassem a conhecida Lei da Vadiagem, na qual todos aqueles que fossem encontrados nas ruas “vadiando”, eram presos e levados para as Fundações do Bem Estar do Menor (FEBEMs), também chamada de internato de pobres. Os menores eram levados para esses locais, ambientes fechados e de isolamento, sem distinções entre aqueles que eram carentes e aqueles que praticavam infrações. Dessa forma, a mídia promovia a internação com propagandas divulgando que a Instituição reservava uma vaga para cada família pobre do país. Com isso, as famílias foram aos poucos sendo desautorizadas de seus papéis parentais e induzidas a deixarem seus filhos internados, caso não tivessem condições de cuidá-los e sustentá-los.

Até esse momento, de acordo com o Assessor Técnico Docente José Moraes, o qual ministrou o Curso de Capacitação (ANEXO 3) para os funcionários da Instituição, “estar na FEBEM era sinônimo de estar bem”, mas a partir dos anos 70 começaram a surgir movimentos que pretendiam modificar a política de atenção à criança e ao adolescente e, somente com o surgimento da nova Constituição de 1988, com o artigo 227, que é estabelecido de fato os direitos da criança e do adolescente, através do qual as coisas começam a mudar. O artigo referido define como “dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à

educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-la a salvo de toda forma de negligência, descriminalização, exploração, violência, crueldade e opressão”.

Portanto, com a implantação do ECA em 1990, esse estar na FEBEM não é mais sinônimo de estar bem. Essa lei trouxe mudanças no que diz respeito à institucionalização, na qual, variando do caráter da medida aplicada, o abrigo é visto como medida de proteção e de caráter provisório e excepcional para crianças e adolescentes considerados em situação de vulnerabilidade. E a internação de adolescentes em instituições, é vista como uma medida socioeducativa de privação de liberdade. De acordo com Rizzini e Rizzini (2004), o ECA denomina o abrigo com o objetivo de criar novas posturas no atendimento das crianças e dos adolescentes, ou seja, tem a intenção de recriar novas práticas de internação antigamente instauradas e que foram enraizadas. Atualmente, as autoras preferem utilizar a expressão acolhimento institucional para se referirem aos cuidados prestados a crianças e adolescentes fora de sua casa, em caráter temporário e excepcional. No documento de Orientações Técnicas para Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes (BRASIL, 2009 b) e na Lei 12.010 (BRASIL, 2009 a), que dispõe sobre adoção e que altera a Lei 8.069 (BRASIL, 1990), esse termo também é utilizado. Portanto, o ECA traz a “corresponsabilidade de toda a sociedade civil e do poder público em garantir o direito a uma vida saudável às crianças e adolescentes de todo país”, garantindo, assim, espaços de convivência que possibilitem que as crianças vivam suas infâncias de maneira plena (ROSSETTI- FERREIRA; SERRANO; ALMEIDA, 2011, p. 53).

Por isso o Artigo 92, Capítulo II, Seção I, do ECA, diz que as entidades que desenvolvam programas de acolhimento familiar ou institucional deverão adotar os seguintes princípios:

- I - preservação dos vínculos familiares e promoção da reintegração familiar;
- II - integração em família substituta, quando esgotados os recursos de manutenção na família natural ou extensa;
- III - atendimento personalizado e em pequenos grupos;
- IV - desenvolvimento de atividades em regime de co-educação;
- V - não desmembramento de grupos de irmãos;

VI - evitar, sempre que possível, a transferência para outras entidades de crianças e adolescentes abrigados;

VII - participação na vida da comunidade local;

VIII - preparação gradativa para o desligamento;

IX - participação de pessoas da comunidade no processo educativo.

Da mesma forma, o documento de Orientações Técnicas para os Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes (BRASIL, 2009 b, p. 21) diz que o direito à escuta das crianças deve ser respeitado nas diversas decisões que surgirem, devendo facilitar essa escuta por métodos coerentes de acordo com o desenvolvimento de cada criança, “envolvendo desde a identificação de seu interesse pela participação em atividades na comunidade, até mudanças relativas à sua situação familiar ou desligamento do serviço de acolhimento”. Dessa maneira, é importante destacar que os sinais de mudanças se fazem presentes quando as medidas de proteção ampliam as possibilidades das crianças serem respeitadas como pessoas de direitos. Como visto, após a instalação do ECA, muito já se tem observado em termos de mudanças do passado para os dias atuais, mas de acordo com Cruz, Hillesheim e Guaresch (2005), apesar da Lei ser estabelecida para todas as crianças, o que existe é uma dificuldade de que ela seja garantida, pois o mais comum são apenas as crianças pobres chegarem ao conselho tutelar, como uma reprodução histórica.

Isso nos faz pensar que muitos são os motivos de abrigamentos nas instituições. Mas ressalto que não pretendo analisar o que ocorre na Instituição investigada, só concordo com Rizzini (2004) ao dizer que estamos passando por uma transição e é provável que se encontre resistências no que se propõe e no que verdadeiramente ocorre no cotidiano propriamente dito das instituições. Por esse motivo, a organização dos serviços de acolhimento deverá garantir proteção e preservação dos vínculos familiares e comunitários da criança, a fim de favorecer um ambiente que favoreça seu processo de desenvolvimento e condições coerentes com os direitos e necessidades físicas, psicológicas e sociais da criança e do adolescente. Portanto, como já foi dito, a intenção aqui não é de analisar o funcionamento da Instituição, mas sim possibilitar à mesma artifícios pelos quais se pode facilitar o convívio e a interação existentes entre adultos e crianças, por meio de um olhar sensível e individual, o que é previsto no documento de Orientações Técnicas dos Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes (BRASIL, 2009

b, p. 45), pois “durante o período de acolhimento deve-se favorecer a construção da vinculação de afeto e confiança com a equipe técnica, educador/cuidador ou família acolhedora e colegas”, e isso a própria Instituição está preocupada em garantir, de modo que manteve suas portas abertas para a pesquisa em questão, pois a “organização de condições que favoreçam a formação da identidade da criança e do adolescente implica respeito à sua individualidade e história de vida” (BRASIL, 2009 b, p. 21).

3 TRILHANDO UM CAMINHO COM CARL GUSTAV JUNG: EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA

Após a banca de qualificação, muitas reflexões se ampliaram e também inquietações surgiram em relação ao “como” realizar a pesquisa, baseada em compreender como as crianças simbolizam a dinâmica do abandono na sua busca de integração em uma Instituição de abrigo. Por conta disso, percebi a importância de estar realizando a conexão entre a Educação e a Psicologia, no sentido de unir o que é indispensável. Portanto, a pesquisa foi baseada nos pensamentos fenomenológicos de Carl Gustav Jung, o qual foi médico psiquiatra que desenvolveu a psicologia analítica.

Carl Gustav Jung nasceu em 26 de janeiro de 1875 em Kesswil, na aldeia pertencente ao cantão de Turgau, na Suíça. Seu pai era um pastor da igreja Reformada, que, segundo o próprio Jung, era afável, tolerante e liberal, pois se contentava em aceitar o sistema das crenças religiosas em que foi criado e não mostrava interesse em responder às dúvidas do filho. Por esse motivo, Jung chegou a dizer que a palavra pai significava “integridade de caráter e...fraqueza” (JUNG, 1963, p. 22). Sua mãe era uma dona de casa desequilibrada, problemática e incoerente. Quando Jung tinha três anos de idade, sua mãe foi hospitalizada por motivos que mais tarde ele atribuiu a problemas e dificuldades no casamento. Por conta disso, ele contraiu uma doença cutânea generalizada que muito possível tinha origem emocional, o que o levou a desenvolver mais tarde, uma profunda desconfiança em relação às mulheres e uma atitude ambivalente, em especial, para com a mãe (STORR, 1974, p.10).

Por ter tido uma infância difícil, desde cedo Jung voltou para o seu inconsciente, para o mundo dos sonhos e fantasias, porque se sentia mais seguro. Feldman (2006, p.129) diz que Jung, quando criança, “teve que voltar para o mundo interno para encontrar suas próprias fontes de cura, pois o meio interpessoal não podia dar-lhe uma sensação de segurança que pudesse engendrar confiança”. Nesse sentido, o mesmo autor levanta a hipótese de que as experiências da infância de Jung tiveram uma grande influência para o desenvolvimento de suas teorias, as quais surgiram no decorrer de toda sua vida criativa.

O desejo inicial de Jung era ser um arqueólogo, mas como seus pais não tinham condições financeiras de enviá-lo para mais distante que Basileia e que, na Universidade dessa mesma cidade não existia o ensino de Arqueologia, ele decidiu

pela Medicina. (STORR, 1974). Portanto, em 1900 ele se formou em Medicina com ajuda de uma bolsa fornecida pela Universidade, especializando-se em Psiquiatria e tornando-se professor da Faculdade de Medicina de Zurique. Foi nesse lugar onde se dedicou a fazer pesquisas sobre as associações verbais para o esclarecimento da esquizofrenia. Os testes de associação verbal contam com uma lista de palavras que servem como estímulo ao sujeito que é solicitado a responder. Essa palavra-estímulo gera uma palavra- reação, observando-se se há algum significado emocional. Caso exista conteúdo emocional, o sujeito deixa de responder, comete enganos ou faz outros movimentos que podem provar perturbações. Assim, o teste mantém uma prova de existência de mecanismos úteis para captar algumas preocupações emocionais (STORR,1974).

Em 1907, Jung teve seu primeiro encontro com Freud, nascendo ali uma amizade de constante troca, passado algum tempo, porém, foram surgindo divergências de pensamentos e essa relação foi gradualmente rompida, levando de fato à separação de ambos, após a publicação do livro *Metamorfoses e Símbolos da Libido* em 1912. Esse distanciamento baseou-se na discordância de Jung em relação às origens dos processos patológicos. Freud entre outros foram os que desvendaram a natureza do inconsciente e elaboraram um método prático para a exploração do mesmo. Desenvolveu a psicanálise que inicialmente surgiu de experiências do hipnotismo. A psicanálise é um método especialmente médico que é destinado a explorar as causas psíquicas das perturbações nervosas funcionais, em especial, as causas sexuais dessas perturbações. Assim, tornou-se um método de tratamento, no qual se acredita que a conscientização das causas sexuais tenha um efeito curativo e decisivo, o que foi de grande validade para a ciência, pois Freud demonstrou que as neuroses têm suas causas em conteúdos inconscientes e que esses nos levam a compreender a origem de determinadas doenças. Mas, não tardou para que Jung notasse que nenhum observador pode evitar de partir dos seus pressupostos pessoais, reconhecendo que havia uma incompatibilidade entre as ideias entre ele e Freud. Nas palavras de Jung (1988, p.53):

De início me baseei nesse método e nessa teoria, mas com o passar dos anos comecei a desenvolver o conceito de psicologia analítica, com a finalidade de exprimir o fato de que a pesquisa psicológica já tenha abandonado a moldura acanhada de uma técnica de tratamento médico, com toda a sua limitação provinha de certos pressupostos teóricos, transferindo-se para o campo mais geral na psicologia do homem normal (JUNG, 1988, p.53).

É importante ressaltar que na época do seu primeiro encontro com Freud, Jung já se encontrava na faixa etária dos trinta anos e já tinha alguns anos de experiência psiquiátrica, assim como trabalhos produzidos em relação à discordância das ideias de Freud. Storr (1974, p. 20) diz que se fosse para resumir as diferenças dos dois, ele diria que “Freud, indubitavelmente, atribuía um valor supremo à carga orgástica do sexo, ao passo que Jung encontrava o valor supremo na experiência unificadora da religião.

Após o rompimento com Freud, Jung renunciou o cargo que assumia no Hospital de Zurique e a carreira universitária. O período que se sucedeu em sua vida permitiu que vivências interiores ativassem seu inconsciente, o que fez com que se dedicasse a esse assunto através da interpretação dos seus próprios sonhos. Barcellos (1991, p.45) diz que, com o rompimento com Freud, apareceu a reformulação, entre outras coisas, da noção de libido que Jung atribuía, deixando de “ser encarada como energia sexual pura, para ser redefinida simplesmente como energia vital”. A partir disso, a psicologia passou a ter uma nova direção, de modo que Jung (1988, p. 74) desenvolveu a psicologia analítica, a qual procura “analisar e distinguir no comportamento do indivíduo normal funções e atitudes típicas”. Dessa forma, o resto de toda sua vida foi dedicado à sua autoanálise e o aperfeiçoamento de sua teoria, para que mais tarde ampliasse e afirmasse o sentido de que, partindo da solução dos próprios problemas podia auxiliar na solução dos problemas dos outros. Por isso, em *Memórias, Sonhos e Reflexões* (1963, p. 19) o autor diz que a sua vida foi “a história de um inconsciente que se realizou”.

Nesse sentido, após o período em que Jung teve que se diferenciar das ideias de Freud e expor as suas, ele viveu a metanoia, cujo termo na psicologia analítica não é possível de ser separado das concepções de compensação e totalidade. A metanoia é o conceito utilizado para explicar que “tudo o que não podemos ou nos recusamos a viver conscientemente, passa a ser vivido compensatoriamente no inconsciente”. Assim, quando vivemos uma metanoia, o mundo até então vivido de forma compensatória é mobilizado e parte dele sofre um processo de diferenciação e se torna consciente (MARONI, 1998, p.44). Portanto, através dos estudos e observações, Jung chegou à conclusão de que o homem busca a realização de algo, a realização de uma personalidade total ou a realização do Si- mesmo, o que ele passou a chamar de *processo de individuação*.

Isso envolve uma conexão aprofundada do que vem a ser esse processo e nos aproxima de discussões entre o enlaçamento dos saberes. E é nesse contexto que Jung não dispensa a conexão da psicologia com os problemas emergentes da educação, uma vez que a educação de si mesmo é fundamental na época presente. Deixando claro que o método eficaz da psicologia analítica é mostrar ao adulto a possibilidade da educação interior de si mesmo, ou seja, o autoconhecimento. Esse pensamento vem ao encontro das ideias de Edgar Morin (2003) o qual ressalta o esforço que há em deixar-se contaminar pelas incertezas, no sentido de descobrir que a razão e a desrazão integram-se e que é preciso reaprender a rejuntar o todo, assim como o contexto e o texto, como formas de assumir uma postura mais ética, mesmo que, isso, muitas vezes possa ser desanimador.

Talvez isso seja o que há de mais necessário e ao mesmo tempo o mais difícil de conseguir êxito em toda a nossa vida, pois para que seja possível a educação de si mesmo, a autoanálise é fundamental e indispensável, de modo que “esse autoconhecimento é conseguido tanto pela observação crítica e pelo julgamento dos nossos próprios atos”, o que obviamente existe um grande esforço para ser realizado (JUNG, 1988, p. 62). Nas Instituições, isso requer um cuidado ainda maior, pois na condição de adultos educadores, precisamos estar atentos às informações, já que as crianças que passaram por violências, sejam elas de maus tratos, abuso sexual, abandono, negligência etc, estão imersas a situações que podem marcar ainda mais o seu estado psíquico ou até mesmo físico, caso não seja identificado nas relações interpessoais algo que favoreça a restauração das suas infâncias adulteradas (SOUSA, 2006).

Por isso, Jung prioriza a educação do adulto, pois não teria sentido olhar diretamente para a criança antes mesmo de olhar para a criança existente dentro de nós mesmos. Isso é justificado pelo fato de ser incoerente aplicar esse método diretamente às crianças, ao passo que “este conhecimento está destinado às pessoas adultas e não às crianças, que por enquanto necessitam apenas de coisas elementares” (JUNG, 1988, p. 54). Talvez por isso o autor não se detivesse em deixar escritos exclusivos a respeito da criança, pois, ao observar o processo educacional que emerge de suas obras, observa-se que a educação da criança é baseada por meio de um espelho da educação dos adultos, o que nos faz refletir a grande necessidade de conhecer a nós mesmos antes de querer compreender o universo infantil. Portanto, levando-se em consideração os meios pelos quais Jung

ressaltou a importância da educação individual, assim também como a do exemplo e da educação coletiva consciente, as quais iremos abordar mais tarde, Morin (2003, p. 100) também chama atenção para a educação individual através da prática do autoexame, pois “a compreensão de nossas fraquezas ou faltas é a via para a compreensão do outro”.

Portanto, reconhecer a palavra *complexus* como “o que foi tecido junto”, isto é, a ampliação da consciência para pensar que somos o todo e único ao mesmo tempo, ou melhor, que pertencemos a uma rede interligada e dependemos uns dos outros, nos faz unir a Educação com a Psicologia (MORIN, 2003, p. 38). Isso vem ao encontro do que Maturana (2002) também considera a respeito do pensamento complexo, ressaltando que não há existência de um aprendizado sem a troca recíproca com o outro. Ao encontrar-me com o outro, estou me constituindo nesse ambiente de interação. Por isso, Morin (2003) diz que o conhecimento pertinente deve enfrentar a complexidade, pois a simplicidade por si só reduz-se a um só princípio, o qual “põe ordem no Universo e expulsa a desordem” (MORIN, 2001, 86).

Assim como Jung (1988, p. 55) afirma que o “inconsciente é como a terra do jardim, da qual brota a consciência”, Morin (2003) diz que através do autoexame crítico, somos capazes de descobrir que somos frágeis e insuficientes, a fim de precisarmos de mútua compreensão. Esse movimento é o que caracteriza o processo de individuação, uma vez que esse é o despojamento de todas as máscaras que o indivíduo vai assumindo perante a sociedade, representado aqui com o descolamento da educação coletiva, a fim de possuir capacidades de escolher caminhos mais singulares e correspondentes à própria vontade.

Portanto, Menezes e Pinho (2014, p. 45) ressaltam que a busca do processo de libertação “não se dá de forma linear, mas por caminhos tortuosos, muitas vezes, jamais pensados, por um esforço constante e diário de superação da realidade e de si mesmo, de vitórias, derrotas e recaídas”, pois exige, além de olhar para si mesmo, o olhar para o outro, enfim para a vida como um todo.

Justamente por isso, Morin (2003, p. 134) ressalta a importância de nos sentirmos ligados uns aos outros através da “ética da compreensão”, pois o desafio está em compreender o outro de forma desinteressada. Ao desenvolvermos a capacidade de compreender o outro, não esperamos algo em troca, de forma recíproca, pois o desafio está em compreender a própria incompreensão:

O planeta necessita, em todos os sentidos, de compreensões mútuas. Dada a importância da educação para a compreensão, em todos os níveis educativos e em todas as idades, o desenvolvimento da compreensão necessita da reforma planetária das mentalidades; esta deve ser a tarefa da educação do futuro (MORIN, 2003, p. 104).

Essa reflexão justifica o casamento indissolúvel da Psicologia com a Educação, assim como a Educação e a Odontologia, a fim de abrir possibilidades para que o pensamento complexo seja alcançado, pois o ser humano busca a totalidade em todos os sentidos, e o “caos, sendo o próprio mundo, impõe uma relação dinâmica na configuração cosmológica que está constantemente se refazendo” (MENEZES; BERGAMASCHI, 2009, p. 44).

Portanto, ao tomarmos consciência que uma visão ampliada nos leva muitas vezes ao caos e à desordem, nos damos conta que esses são necessários para contribuir com uma ordem futura. Não necessitamos fragmentar os saberes e ficar dependentes de informações segmentadas, pois, permanecendo nesse estado, demonstramos que muitos de nós ainda vivemos na era planetária, em que a forma mais simples é devanear nas margens do coletivo e nos enclausurar nas gavetas fechadas que nós mesmos produzimos, na qual não realizamos conexões ou entrelaçamentos com as pessoas de forma mais intensa e profunda. Necessitamos, então, ampliar a consciência de forma que sejamos capazes de reconhecer um educador pelo que ele realizou consigo mesmo, seja ele um professor, pai, mãe, médico, dentista ou mecânico. Isso ocorre porque, segundo Jung (1988), uma criança se contagia psiquicamente pelo que o adulto é, e não pelo que ele diz ser.

3.1 Individuação

Foi como resultado de seu trabalho que Jung observou que a individuação é o processo em que “o indivíduo tornando-se ele mesmo, uma pessoa única, emancipada de influências impróprias e, de fato, quase exclusivamente preocupado com o seu próprio desenvolvimento interior”, tende manter com frequência um diálogo entre os conteúdos conscientes e inconscientes, a fim de realizar o movimento que é só de sua responsabilidade (STORR, 1974, p. 28).

Essa conclusão ocorreu no decorrer de sua carreira como analista e observando, além de sua própria vida, àqueles que se dirigiam a ele na primeira metade da vida. Estes estavam relativamente desligados do processo interior de individuação e seus primeiros interesses estavam centrados em realizações

externas e execução dos objetivos do Ego. Analisando os mais velhos, os quais haviam alcançado seus objetivos de forma razoável, tendiam a desenvolver propósitos diferentes, procurando um maior interesse pela integração do que pelas realizações.

De acordo com Masqueler (1994) citado por Giglio e Giglio (2006), a palavra processo vem de *procedere*, que aponta uma marcha para frente, portanto, o processo de individuação acontece por meio de uma “sequência de transformações” que vão se desenvolvendo no interior do indivíduo na medida em que seu Ego, já estruturado e desenvolvido, é capaz de confrontar-se com outra dimensão interna de natureza mais integrada, que é o Si- mesmo (Self). Nas palavras de Giglio e Giglio (2006, p. 151):

A individuação é um devir, um processo contínuo, cuja finalidade é o próprio desenvolvimento da pessoa. Tal processo, embora de natureza circular, se assemelha mais a um espiral ascendente que se dirige a uma finalidade, embora, como já dissemos, seja, do ponto de vista fenomenológico, um devir (GIGLIO; GIGLIO, 2006, p.151).

Como já mencionado, a individuação é um processo de desenvolvimento da personalidade rumo à totalidade e, portanto, de movimento em direção a uma maior liberdade. Isso inclui o desenvolvimento do eixo Ego-Self, além da integração de várias partes da psique: o Ego, Persona, Sombra, Anima ou Animus e outros arquétipos inconscientes. De modo geral, é o que Giglio e Giglio (2006, p. 151) afirmam ser “uma confrontação consciente e assumida com a persona, com os aspectos da sombra, com os principais arquétipos, em especial a anima e o animus”. É importante mencionar que não tenho a intenção de abordar todos os conceitos que envolvem o processo de individuação, pois nem seria coerente tentar abordá-los em um só capítulo, nem tão pouco em uma dissertação, mas seguirei com aqueles que são indispensáveis no contexto da pesquisa em questão.

Dessa maneira, o processo de individuação é considerado um processo educativo, de modo que o indivíduo vai em busca de encontrar o ser único que de fato é. A meta da individuação é o desenvolvimento da personalidade para o Si-mesmo e, portanto, rumo à totalidade. É um processo que conduz o indivíduo a uma construção da individualidade integral através da emersão dos conteúdos do inconsciente à consciência, sendo que o primeiro contém todos os elementos necessários para a autorregulação da psique como um todo, nas palavras do autor:

Individuação significa tornar-se um ser único, na medida em que por "individualidade" entendermos nossa singularidade mais íntima, última e incomparável, significando também que nos tomamos o nosso próprio si-mesmo (JUNG, 2008 a, p.60).

Por fim, Penna (2013, p. 164) ressalta que o processo de individuação, ao promover a integração de conteúdos inconscientes à consciência, “torna o mundo compartilhado por todos os membros da espécie humana”. Isso porque a psique abrange estruturas conscientes e inconscientes, as quais funcionam de modo característico. Portanto, logo a seguir relataremos os três níveis distintos que Jung diz ter a psique: consciência, inconsciente pessoal e inconsciente coletivo (PENNA, 2013).

3.2 Consciência

A consciência parte da psique conhecida pelo indivíduo, por isso tem relação com o Ego, o qual fornece um sentido de consistência e direção em nossas vidas conscientes. Portanto, tudo que precisa tornar consciente passa pelo Ego, pois este é reconhecido como uma espécie de intercâmbio entre inconsciente e consciência. “É o ego que atrai os conteúdos do inconsciente e chama a si impressões do exterior que se tornam conscientes ao seu contacto” (JUNG, 2008 b, p. 5- 7):

Hoje em dia aceitamos que a consciência consta apenas daquele conjunto de imagens que estão associadas diretamente ao “eu”. Acham-se ligados ao eu os conteúdos psíquicos dotados de certa intensidade. Os demais conteúdos, porém, que não conseguem adquirir certa intensidade necessária, ou que já se perderam, são subliminares e pertencem à esfera do inconsciente (JUNG, 1988, p. 55).

Em se tratando da criança, o Ego ainda se encontra inconsciente e ela deseja a fusão com a mãe, “é como um estado em que o indivíduo se acha como inteiramente fundido com as condições do meio ambiente” (JUNG, 1988, p. 57). Do mesmo modo que a criança vive como parte dependente do corpo materno na gestação, assim também como na infância, até certo momento, faz parte da psique da mãe e após do pai, em consequência das atuações em comum dos dois. Daí provém o fato de que as perturbações dos pais refletem na vida psíquica da criança, podendo se estender até mais que a vida escolar.

Assim, o Ego sendo o centro da consciência, precisa se desenvolver e ser estruturado. Porém, na medida em que vamos nos desenvolvendo, somos levados a crer que o Ego é o elemento central de toda a psique e chegamos a ignorar a outra

metade, o inconsciente. Ao nos desenvolvermos, o Ego entra em estado de inflação e, se permanecer, tende a contrapor-se a qualquer coisa que possa ameaçar esta frágil consistência da consciência e tenta convencer-nos de que sempre devemos planejar e analisar conscientemente nossa experiência. Dando a entender que tudo tem uma continuidade ou controle, diferentemente do inconsciente, no qual existe algo de muito sábio e está sempre em latência, porém, esses conteúdos são inacessíveis à consciência. Enfim, irei relatar mais detalhes do desenvolvimento do Ego no capítulo “*A criança como símbolo*”; portanto, passemos para a compreensão do inconsciente.

3.3 Inconsciente

Apesar de concordar plenamente que não podemos conhecer muito a respeito do inconsciente, sabemos que nunca está em repouso e sua atividade é sempre contínua. De acordo com Jung, ele é dividido em coletivo (objetivo) e pessoal (subjetivo), além de possuir características as quais não se pode controlar. Penna (2013, p. 164) ressalta que “do ponto de vista individual, o conhecimento se dá através de suas manifestações subjetivas”, seja por meio dos sonhos, fantasias, sintomas ou comportamentos. E do ponto de vista coletivo, o conhecimento deriva da “observação e compreensão das manifestações humanas coletivas (culturais), tais como mitologia, arte, ciência, eventos históricos e sociais” (PENNA, 2013, p,164).

Sendo o inconsciente pessoal localizado um pouco abaixo da consciência, local onde são armazenadas as lembranças, os impulsos, os desejos e outras experiências da vida do indivíduo que foram esquecidas. Os conteúdos ali armazenados podem facilmente ser traduzidos para o nível consciente, pois não são muito profundos. Portanto, o inconsciente pessoal é resultado daquilo que o Ego rejeita. O Ego sempre acha que está no controle, mas não reconhece a existência de forças maiores que orienta ele, o chamado Self. Enquanto o Ego é o centro da consciência, o Self é o centro e ao mesmo tempo a totalidade da psique. Assim, o indivíduo está sempre se desenvolvendo através do eixo Ego-Self, no qual este último necessita do primeiro para que o mesmo caminhe rumo à totalidade do que realmente é. Nas palavras de Neumann (1980), essa relação entre o Ego e o Self tem uma fundamental importância para o desenvolvimento e o funcionamento sadios da psique:

Quando afirmamos que o ego se baseia no Self ou que o ego é derivado do Self, novamente estamos nos referindo à função de centroversão. Em outras palavras, estamos formulando uma condensação do fenômeno pelo qual a personalidade como um todo (que tem o Self como um centro necessariamente hipostasiado) dirige, controla e equilibra todos os processos que conduzem à emergência do ego da criança e ao seu desenvolvimento até o estado de ego adulto (NEUMANN, 1980, p.18).

Já o inconsciente coletivo, se localiza na camada mais profunda da psique e é constituído pelos materiais que foram herdados, pois é nele que residem os traços que são comuns a todos os seres humanos. Boechat (2009) diz que Jung, ao trabalhar com os esquizofrênicos no início de sua carreira, se deparou com os núcleos de mitos que são direcionados a uma origem comum e coletiva dos conteúdos delirantes dos seus pacientes, os quais ele chamou de mitologemas. Ao notar esses mitologemas, ele desenvolveu a percepção de inconsciente coletivo, além de perceber os conteúdos simbólicos existentes nos delírios de seus pacientes, pois, com a aceitação de que os conteúdos delirantes não eram impenetráveis, estes começaram a ser vistos desde que tenha um sentido simbólico para tal. Dessa forma, essas imagens são universais e pertencem ao inconsciente coletivo, o que nos possibilita acessar os mitos e arquétipos de forma natural. Portanto, Penna (2013, p. 150) chama a atenção ao aspecto criativo do inconsciente coletivo, cujas características são distinguidas em relação ao inconsciente pessoal, que é um fator secundário, “sendo mais reativo do que criativo em relação à consciência”.

3.4 Arquétipos

De acordo com Penna (2013, p. 150), Jung diz que os conteúdos do inconsciente coletivo são os arquétipos, os quais podem ser definidos como “potencialidades inatas a serem realizadas”. Por isso Boechat (2009, p.13) diz que “a psique tem a capacidade natural e espontânea de produzir imagens mitológicas, que são imagens arquetípicas, nas mais variadas situações do cotidiano”.

Jung introduziu o conceito de arquétipo em 1919 que, segundo Werres (2010), está baseado em ideias como estrutura psíquica. São espécies de imagens enraizadas profundamente no inconsciente coletivo da humanidade, isto é, imagens universais que vão sendo projetadas ao longo de toda a existência do indivíduo, desde os tempos mais remotos. Portanto, os arquétipos são tendências a formar tais representações que podem variar em detalhes, de povo a povo, de pessoa a pessoa, sem perder sua configuração original. Vão se modificando de tempos em

tempos porque o indivíduo está sempre se modificando em relação às mudanças ambientais e históricas. Porém, os arquétipos só podem ser apreendidos através de suas expressões, chamadas imagens arquetípicas, que, segundo Barcellos (2012, p. 50), “não é o arquétipo que, em si, é irrepresentável”. Portanto, é importante realizar a distinção entre o arquétipo em si e as imagens arquetípicas. O primeiro “fica fora da experiência observável e, portanto, fora dos limites do conhecimento (consciência)”, e a segunda é acessível à consciência e por isso, é passível de observação e conhecimento (PENNA, 2013, p. 152).

Sendo assim, os arquétipos são estruturas universais que estão enraizadas no inconsciente coletivo, atuando de certa forma na personalidade de cada indivíduo. Por esse motivo, sabemos que não possuem formas específicas e que essas formas vão sendo preenchidas de acordo com a experiência individual de cada indivíduo.

Contudo, todos os arquétipos possuem polaridades que representam sempre um aspecto sadio e outro patológico, a cura e a loucura, o positivo e o negativo (JUNG, 2007). O arquétipo materno é um dos exemplos claros, pois compreende não somente a mãe real de cada indivíduo, mas também todas as figuras de mães, figuras nutridoras e protetoras. Isso inclui mulheres em geral, imagens míticas de mulheres, tais como Vênus, Virgem Maria, mãe Natureza etc; assim, também como símbolos de apoio e nutrição, tais como a Igreja, útero e Paraíso. Portanto, lembramos que, como todos os arquétipos, o materno também possui aspectos positivos e negativos, como a mãe ameaçadora, dominadora ou sufocadora, e também positivos, como a mãe protetora, afetiva e cuidadosa. Isso também é notado no arquétipo da criança, que iremos retratar mais adiante, no sentido de que a criança enquanto arquétipo representa a possibilidade de tornar-se, de se desenvolver rumo à autonomia. Pensar a criança nesse aspecto é compreendê-la de forma simbólica, porque de um lado a criança está sujeita a riscos e aspectos que demonstra um início insignificante e por outro, o nascimento. O abandono representando o perigo e a exposição, e o divino representando a totalidade e a possibilidade de vir a ser. Isso foi evidenciado nas falas das cuidadoras e, por esse motivo, a criança se tornou um símbolo, pois esta foi transformada além do seu significado habitual.

3.5 Imagens e Símbolos

Jung diz que, apesar de o inconsciente não ser acessível à observação direta, ele pode ser observado por via indireta, ou seja, através de suas manifestações na consciência individual ou coletiva. Essas manifestações ocorrem através dos símbolos, os quais realizam a conexão entre os conteúdos inconscientes e conscientes. O conceito de símbolo está associado à ideia de imagem como representação de algo inconsciente. Vale mencionar que a imagem não é entendida como figura visual, mas “a representação de um estado psíquico que pode ser formulada em sensações, ideias, sentimentos, movimentos ou figuras pictóricas” (PENNA, 2013, p. 167). De acordo com Barcellos (2012, p. 89) ao mesmo tempo em que a imagem torna algo visível, “e visível não apenas no sentido ótico”, torna algo invisível. Aqui, cabe ressaltar que Jung refere-se à imaginação como atividade autônoma da psique, a qual tem a capacidade de criar imagens ou fantasias de forma espontânea. Portanto, a compreensão de imagem baseada somente na ideia da ótica não corresponderia à complexidade da imagem psíquica, pois “uma imagem é sempre mais abrangente, mais complexa” (BARCELLOS, 2012, p. 91). Sendo assim, podemos dizer que a realidade é apreendida por meio de imagens, pois psique é imagem. De acordo com Jung, a imagem é coletiva e universal, no sentido em que todos possuem condições de acessar. Já o símbolo é uma imagem que, de forma pessoal, é aquela que nos apreende e nos coloca no processo de individuação. Jacob (2013, p. 155) diz que “a palavra alemã para exprimir símbolo (*Symbol*) chama-se imagem de sentido (*Sinnbild*), e com essa junção vocabular expressa magistralmente que seu conteúdo provém de ambas as esferas”. Já Penna (2013, p. 166) traz o significado grego (*symbolon*) e latim (*symbolum*) da palavra símbolo, os quais representam a ideia de lançar com, o que também nos revela a ideia de “união, ponte e ligação”. Essa mesma autora diz que o símbolo é “um produto psíquico que surge da cooperação entre consciente e inconsciente”, o que ela relaciona com a característica autorreguladora da psique, que sempre busca compensar os opostos (PENNA, 2013, p.168).

Jung (2007) diz que o símbolo surge de maneira especial em alguns momentos do processo da vida do indivíduo e esses símbolos são as vias de relação com arquétipo, podendo ser destacados como um estado nascente de consciência. Como já foi dito, os símbolos atuam como autorreguladores e equilibram a psique através da aproximação do inconsciente com o consciente, por meio dos quais o

indivíduo vai em busca de sua totalidade. Johnson e Ruhl (2010) dizem que o símbolo não contém um, mas vários sentidos:

O que chamamos de símbolo é uma expressão, um nome ou uma imagem que, em si, pode ser familiar para nós, mas que, por meio de sua conotação e aplicação, também aponta para significados escondidos, vagos ou desconhecidos. Por exemplo, a imagem da cruz. Para os cristãos, a cruz significa muito mais do que a intersecção de duas linhas. Ela tem aspectos inconscientes mais amplos, características que nunca podem ser definidas de maneira exata ou explicadas totalmente (JOHNSON; RUHL, 2010, p. 95).

Sendo o símbolo algo pessoal e desconhecido, podemos atribuí-lo a tudo aquilo que nos coloca no processo de transformação e contato maior com o Self. Dessa forma, qualquer coisa que o indivíduo atribua um significado, seja de forma consciente ou não, pode ser considerado um símbolo, o qual necessita ser compreendido e integrado à consciência. Ou seja, aquilo que ocorre repetidamente e que provoca alguma inquietação, ansiedade ou apenas curiosidade pode estar indicando alto poder simbólico. Então é necessário prestar atenção a esses eventos repetitivos, a fim de captar o que pode emergir, sendo expressado através de uma palavra, gesto, olhar ou até mesmo um acontecimento na vida diária de cada indivíduo, desde que ele possua informações específicas além de seu significado óbvio.

Uma palavra ou uma imagem se torna um símbolo quando implica alguma coisa além de seu significado manifesto e imediato, caso contrário será um signo. “Um signo traz uma mensagem singular, enquanto o símbolo transmite muitos significados possíveis” (JOHNSON; RUHL, 2010, p. 98). Essa palavra ou essa imagem tem um aspecto inconsciente mais amplo que não é nunca precisamente definido ou plenamente explicado. Sendo assim, Boechat (2009, p. 21) diz que a “imagem é a linguagem fundamental da alma e os símbolos são as chave para a compreensão das imagens”. Por isso Jung afirma que o inconsciente se expressa primariamente através de símbolos, já que o inconsciente jamais pode ser acessado por via direta, mas sim por meio da consciência. Então, em uma situação de conflito e aparentemente sem saída para a consciência, surge um conteúdo novo e ainda desconhecido. O confronto entre os opostos surge e é no encontro destes que o inconsciente sempre cria uma terceira possibilidade. “A consciência nada sabe além dos opostos e por isso também não reconhece aquilo que os une” (JUNG, 2007, p.168). Entretanto, como a solução do conflito ocorre pela união dos contrários e a

consciência também deseja isso, através do movimento de compensação da psique, o que surge é a criação de um novo caminho.

Esse novo caminho é gerado pelo surgimento dos símbolos em que o indivíduo vai se apoderando para se desligar do conflito. Somente quando os símbolos tomam uma proporção considerável no inconsciente é que o seu efeito redentor passa para a consciência e ocorre a saída da situação do conflito:

O conflito não é superado portanto pelo fato de a consciência ficar presa aos opostos; por este motivo, necessita um símbolo que lhe mostre a exigência do desligamento da origem [...] Ela não pode tornar-se sem desligar-se da origem: o abandono é pois uma condição necessária, não apenas um fenômeno secundário (JUNG, 2007,p.169).

Podemos perceber que o símbolo é uma consciência em busca de outras possibilidades de significados. Para Jung (2007, p.169) o símbolo é “a antecipação de um estado nascente de consciência”. Dessa forma, o autor vê no símbolo a possibilidade de uma ação mediadora, uma tentativa de encontro entre os opostos movido pela tendência inconsciente à totalização. Isso porque o símbolo é algo vivo, que surge no aqui e no agora, por isso ele está no corpo, enfim, no contexto em que o indivíduo vive:

Os símbolos do si-mesmo surgem na profundidade do corpo e expressam a sua materialidade tanto quanto a estrutura da consciência discriminadora. O símbolo é o corpo vivo [...]; por isso a “criança” é uma fórmula tão adequada para o símbolo. A singularidade da psique é uma grandeza em vias de realização, nunca de um modo total, mas aproximativo, a qual é ao mesmo tempo o fundamento imprescindível de toda consciência (JUNG, 2007, p. 173).

Portanto, a compreensão dos símbolos exerce um papel prático de vital importância no processo de individuação, o que pode ser notado mais tarde quando relatarei a minha autobiografia, pois os símbolos representam tentativas naturais para a reconciliação e união dos elementos antagônicos da psique e a “nova criação é o vir a ser de uma totalidade, isto é, está a caminho da totalidade, pelo menos na medida em que ela excede em “inteireza” a consciência dilacerada pelos opostos” (JUNG, 2007, p. 169). Enfim, procuramos encontrar na Instituição aquilo que é misterioso e, ao mesmo tempo original, no sentido de considerar o cuidado como aquele que promove as “condições indispensáveis para curar as dores das violências” (SOUSA, 2006, p. 46). Ou seja, observando aquilo que cada criança traz como sendo dela própria, de forma única e singular, é o que me provocou pensar nessa simbolização que ocorre no aqui e no agora, independente da reflexão. Abrir possibilidades para esse pensar simbólico requer o entrelaçamento entre os

saberes, o que possibilita ampliar a consciência de forma que a entrega nos faça sentir, pensar, emocionar e realizar, o que talvez não seria possível de ser realizado se fosse refletido de forma linear.

4 O CAMINHO PERCORRIDO: ETNOGRAFIA E FENOMENOLOGIA

Tendo como base os pensamentos fenomenológicos de Jung, Penna (2013) diz que conhecimento e autoconhecimento são indissociáveis, pois a psique na psicologia analítica é considerada tanto sujeito como objeto do conhecimento. A pesquisa também foi desenvolvida através da Etnografia (GEERTZ, 1978) que prevê uma “descrição densa” dos acontecimentos e do contexto.

A etnografia é um método de pesquisa oriundo da antropologia social, cujo significado tem origem na “descrição cultural” (GEERTZ, 1978). Dessa maneira, ela é caracterizada pela tentativa de estudar a sociedade e a cultura, seus valores e práticas, a partir de sua “descrição densa”, compreendida como mais do que a mera relação de fatos externos ao pesquisador. Na visão de Geertz (1978, p. 15) a cultura é dinâmica e interligada como “teias de significados”, por isso Mattos e Castro (2011) compartilham a ideia do autor, dizendo que:

praticar etnografia é estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos, manter um diário, e assim por diante. Mas não são essas coisas, as técnicas e os procedimentos determinados, que definem o empreendimento. O que o define é o tipo de esforço intelectual que ele representa: um risco elaborado para uma “descrição densa” (MATTOS; CASTRO, 2011, p. 54).

Portanto, a pesquisa foi realizada através da observação e de minha interação com os participantes envolvidos, pois ao mesmo tempo em que eu observava, era observada. De acordo com Penna (2013), essa relação entre sujeito e objeto ocorre de forma simbólica e dialeticamente, uma vez que ambos participam ativamente do conhecimento. E aos poucos essa interação foi capaz de produzir conhecimento e autoconhecimento, pela experiência vivida.

É importante mencionar que, apesar de ter um objetivo inicial, que era compreender como as crianças simbolizavam a dinâmica do abandono na sua busca de integração, durante a observação, aquilo que foi apreendido e descrito no diário de campo perpassou pelos valores que tocaram a minha experiência. Quando Jung ressalta a necessidade da experiência, esclarece um aspecto epistemológico de sua abordagem, do mesmo modo que o ato de conhecer depende da experiência, sem a qual não há construção de conhecimento pessoal. Portanto, “a experiência interior é essencial, pois sem ela não há aprendizagem. E, sem aprendizagem, não há conhecimento maior de si mesmo” (VERGUEIRO, 2008, p. 134):

Não se pode esclarecer a verdadeira situação apenas com conceitos, mas com experiência interior correspondente. Com os conceitos, entra-se num beco sem saída porque eles não são ideias filosóficas, mas simples nomes das experiências. Por isso, quando se fala a partir do lado experimental, as coisas que antes pareciam confusas se tomam de repente claras (JUNG, 2003, p. 178 citado por VERGUEIRO, 2008, p. 134).

Por conta disso, deixo claro que não seria possível realizar a pesquisa sem me implicar com os participantes envolvidos, no sentido de me transformar após a realização da mesma. Dessa forma, descrevo nessa dissertação os temas referentes à uma gestação simbólica, de seu início ao fim, como forma de demonstrar o caminho percorrido e vivenciado.

4.1 Primeiras observações: Pré concepção

Em agosto de 2013, encorajei-me e decidi finalmente ir até a COPAME na viagem de vinda da Aldeia do Salto do Jacuí. Chegando lá, as lembranças e os sentimentos da época de quando ia como bolsista voltaram, mas agora com outra visão e outro objetivo de estar ali, um pouco encabulada, mas tranquila. Correspondendo às características da metodologia proposta, resolvi ir à Instituição sem intenções fechadas, mas sim para sentir aquilo que me tocava pela experiência do estar junto. Nesse sentido, compartilho a ideia de Larrosa (2002, p. 21) que considera a experiência como aquilo que “nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”. Levando em consideração esses aspectos da experiência, Barcellos (1991) diz que Jung considera o sentimento aquilo que nos diz ser agradável ou não, ou seja, aquilo que aceitamos ou rejeitamos como se fosse dar valor a alguma coisa. Por isso, penso que o meu olhar durante a observação inicial se manteve também ao longo de todos os encontros de forma valorativa, atribuindo um valor para aquilo que me tocava e rejeitando aquilo que não me apreendia. Portanto, é o que Mattos e Castro (2011, p.37) afirmam ao retratar aspectos da Etnografia, que deve ser compreendida de forma que “a própria escolha do objeto de estudo pressupõe estudos anteriores que levem o pesquisador a entender o campo a partir de um olhar que foi construído ao longo de sua experiência de vida”.

Naquele dia olhei as crianças no portão de entrada e somente algumas reconheci, pois eram muitas crianças novas. Um menino veio me dar um beijo e me abaixei colocando as duas mãos no seu rosto para beijá-lo. Esse menino estava tão radiante e sorridente, que fiquei com a imagem de seu sorriso na cabeça. Logo outros vieram me abraçar e então veio o T, um menino com uma deficiência física ao

caminhar e também na fala, pegou minha mão e fomos até a sala que iríamos realizar a atividade de “Contaçãõ dos sonhos”. Essa atividade faz parte do Projeto de Extensãõ COPAME da Universidade de Santa Cruz do Sul- UNISC, que iniciou em 2010, com uma equipe multidisciplinar, visando proporcionar bem- estar e auxílio técnico para todos os membros da Instituiçãõ. Como já mencionado anteriormente, eu fiz parte desse projeto, como bolsista do curso de Odontologia durante três anos, e realizava atividades de promoçãõ de saúde e prevençãõ de doençãs, além de levar as criançãs para atendimentos na clínica de Odontologia da UNISC.

Já na sala de reuniões, localizada ao lado da Casa dos Pequenos (casa em que residem as criançãs de ambos os sexos de três a sete anos), sentamos em roda e o bolsista iniciou a atividade perguntando o que eles tinham sonhado e se queriam falar. Foi ai que a E, uma menina de cinco anos disse:

- Sonhei com o W, que ele estava de saia fazendo xixi e o Papai Noel não deu presente para ele porque ele tinha feito cocô em cima do telhado.

Escutei aquilo e tudo fez sentido com a outra vez que ela falou de seu sonho, pois algumas coisas se repetiam. Como não tenho a intençãõ de entrar na discussãõ desses fatos, continuo apenas descrevendo, para que mais tarde as coisas possam fazer sentido com a escolha do tema da pesquisa. Nesse caso, refiro aqui apenas a inicial dos nomes das criançãs, para que não possam ser identificadas. O W não gostou de escutar e ficou irritado, então os dois começaram a discutir. O T ainda não tinha falado e começou a ficar disperso, ele ficou brincando com a mesinha de vidro e o W falou que ele tinha sonhado com a E, mas parecia que estava inventando. Então o bolsista disse que ele estava devolvendo o que ela tinha falado dele e ele chorou um pouco, dizendo que não tinha amigos. O bolsista ficou comovido com aquilo e disse para ele falar os amigos que ele tinha, e este foi citando o nome dos meninos da outra casa e o nome das cuidadoras. Foi interessante a forma como o bolsista valorizou a quantidade de amigos que ele tinha, mas o menino insistiu em dizer:

- É... menos a E!

Nisso, a E continuou dizendo que não era amiga dele, e deixou escapar que não era porque ela não era amiga de “nego”. Aquilo me bateu profundamente. Senti o preconceito, a rejeiçãõ, o sentimento de angústia que eles viviam ali. Coloquei-me no lugar do W, eu sabia que ele tinha sido adotado em 2012 e tinha sido devolvido pelos pais adotivos, então aquilo veio à tona no meu pensamento. Quanta rejeiçãõ!

Que sentimentos esse menino estaria desenvolvendo estando ali? Como faria para trabalhar isso? O que ele seria quando saísse dali? Isso é complexo! Calma, respira e volta. Nesse momento, percebi que eu já estava entrelaçada com a Instituição como um todo e só teria que achar o foco certo. Vi que o T já estava no outro sofá distante e como ele não foi ouvido, começou a se irritar e ficou infantilizado. Nisso, chegou o V de banho tomado e sentou na roda, ele ia falar do sonho dele e a E já gritou:

- A mãe dele foi presa!

O W disse que era mentira e ele bem seguro falou:

- Sim, minha mãe foi presa e por isso que a gente voltou para cá!

Quanta lucidez para um menino de seis anos. Quando ele disse isso, me lembrei da imagem de quando eu tinha chegado naquele dia e o vi chorando, fragilizado. Era outro menino. Isso me motivou a ir em frente e compreender o que se passava dentro da Instituição, pois ao mesmo tempo em que as crianças mostravam fragilidades e aspectos de abandono, mantinham uma força independente, que revelava a sua capacidade de ir em busca de algo. Talvez aí já estaria um impulso criador representado como um “sopro de vida” (JUNG, 1963), pois o menino sabia que não ficaria ali para sempre e que aceitava as condições vividas até então, como pertencentes de seu processo de integração.

Mais tarde eles resolveram desenhar, todos sentaram em volta da mesa e o bolsista, com apenas alguns lápis de cores e uma folha de ofício para cada um, disse para eles desenharem o que quisessem. Fiquei olhando aquilo e muitas inquietações foram surgindo, pois era muito difícil me manter em silêncio mental. Alguns lápis não tinham pontas, pois algumas crianças as comiam. Além disso, senti o clima que se formou pela incompreensão dos adultos em relação às crianças. Mas tudo bem, por mais que aquilo me incomodasse um pouco, deixei fluir e olhei o desenho do V, que me chamou atenção. Logo que ele se sentou, desenhou uma casa e uma escada dentro da casa. Como eu estava perto dele, perguntei de quem era a casa, quem morava ali e ele foi respondendo. Desenhou sua mãe e seu pai dormindo na cama, tapados com uma coberta; seu irmão e sua irmã na cama, ambos também com cobertas; e ele na parte de cima da casa deitado na cama com uma coberta, sozinho e isolado dos outros. A coberta me chamou atenção, seria proteção? Aconchego? E a escada? Seria uma emergência simbólica? Desenhou um carro e perguntei quem dirigia esse carro, e ele disse que era seu pai. O T ficou

irritado, só rabiscava e começou a rasgar o desenho e jogar bolinhas para cima. Então, os bolsistas chamaram a atenção dele, mas ele fazia mais. Aquilo começou a me irritar, pois o menino não estava sendo valorizado no que ele tinha a mostrar.

Essa primeira observação me tocou profundamente pela quantidade de conteúdos simbólicos trazidos pelas crianças em interações com os adultos e as outras crianças. Entretanto, somente na outra semana consegui encontrar o foco que eu tanto esperava para realizar a pesquisa. Mas, o que me tocou dessa primeira observação, foi a imagem arquetípica do órfão que, embora seja ingênuo, consegue ultrapassar a consciência ou sabedoria dominante. De acordo com Martin (2012, p. 484), a imagem do órfão ou até mesmo a palavra que vem do grego *orphanos*, traz a nossa “compaixão devido à ligação com os jovens e com os pequenos- deixado à mercê das dificuldades do mundo”. Transportando consigo a imagem de rejeição e o sagrado, o órfão enraíza temas de ausência, abandono, rejeição e exposição. No entanto, essa “vulnerabilidade inerente do órfão existe a par do potencial para a autocontenção e auto-suficiência” (MARTIN, 2012, p. 484). Por esse motivo, justifico o título da pesquisa, o qual demonstra a dualidade contida na própria capacidade que a criança contém em si, pois ao mesmo tempo em que vive os abandonos, tanto por parte dos pais ou por ser afastado da sua origem, é que algo interior evolui para alcançar a independência ou a totalidade, no sentido de abandonar uma condição para iniciar outra, através dos sopros de vida que impulsionam rumo à integração de si mesmo.

Portanto, voltei sem muitas expectativas e logo de início observei todas as crianças de todas as idades no pátio brincando. Fiquei observando uma menina de três anos conversando com outra de um ano e meio, ela caminhava nas britas e perdera um dos tênis. A menina de três anos era uns centímetros maior que a de um e meio; e a primeira dizia para esta última se sentar por que ela iria colocar o sapato nela. A menina mais nova, entendendo, fez o que a outra pedia, deu a mão para ela e chamou a minha atenção:

- Olha aqui tia!

Ali percebi, assim como em outras ocasiões, o cuidado que os maiores têm com os menores. Percebi nesse encontro que o vínculo se formava simplesmente porque eram crianças, independente de serem amigos, irmãos ou outra coisa. Essa necessidade de chamar os adultos para olhar o que estavam fazendo, perturbou-me um pouco de início. Aliás, ainda era muito difícil me manter ali, mas algo era maior e

me chamava a continuar observando os bebês. Talvez por me fazer lembrar das idas à Aldeia Guarani, na qual observei as crianças indígenas e identifiquei uma independência sem tamanho, uma potência que transbordava de dentro delas mesmas. O que fazia com que elas adquirissem a confiança dos adultos porque “simplesmente sabiam”, como o cacique mesmo falava. Essas diferenças me soaram como um desencontro dentro de mim mesma, um caos, mas ao mesmo tempo o encontro que eu tanto esperava (MENEZES; PENS, 2014).

A partir desse dia senti que o meu olhar estava voltado mais para os bebês do que para as crianças pequenas, as quais eu pretendia pesquisar inicialmente. E foi o que resolvi fazer, após conversar com minha orientadora, trocar o foco, ou melhor, acertar o foco. Percebi que algo nos bebês me chamava atenção e que era com eles que eu iria conviver ao longo da pesquisa. Portanto, desde o primeiro momento, aquilo que me apreendia estava ligado ao sentimento, ou seja, àquilo que eu valorizava como parte de mim mesma. Algo precisaria ser gestado e aos poucos percebi que a proximidade com os bebês me possibilitaria vir a ser de outra forma. A ideia já estava pronta para ser concebida e ela precisaria se desenvolver, ou melhor, fecundar. Eis um caminho, de maio a janeiro, nove meses, para que algo pudesse surgir e fazer sentido.

4.2 A fecundação das ideias

Após a banca de qualificação, em abril de 2014, e a aprovação do projeto de pesquisa no Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade de Santa Cruz do Sul-UNISC (ANEXO 1), a pesquisa propriamente dita iniciou em maio de 2014. Apesar de já se ter tido uma conversa inicial com a coordenadora da Instituição em 2013, preferi conversar novamente com ela, a fim de deixá-la a par dos objetivos propostos. De acordo com Graue e Walsh (2003, p.121), essa conversa inicial pode ser configurada como a entrada de campo, mas de acordo com as autoras, a entrada de campo “uma vez iniciada pode ser fácil, entrar no local é que pode ser difícil”. Fato que reconheço nessa primeira conversa informal com a responsável pela Instituição. Isso ocorreu não pelo motivo de entrar no campo propriamente dito, pois eu já havia estabelecido, de certa forma, uma espécie de confiança com a Instituição durante os três anos como bolsista da graduação, mas sim, pela troca, em curto espaço de tempo, da Coordenadora responsável pelas crianças judicialmente. Concordo com as autoras quando dizem que “iniciar a investigação

com crianças é que pode ser mesmo muito difícil” (GRAUE; WALSH, 2003, p. 121). Ainda mais quando se trata de uma Instituição de abrigo, na qual as crianças estão sob medida de proteção, requerendo muita ética e sigilo:

Os responsáveis, todas as pessoas, em geral, que têm a seu cargo grupos de crianças, têm atitudes compreensivelmente protetoras em relação a elas e nem sempre se sentem à vontade quando está alguém de fora a observar as crianças e as suas interações com elas (GRAUE; WALSH, 2003, p.121).

Confesso que me senti angustiada após essa conversa, mas isso não foi motivo de desencorajamento. Aos poucos eu não precisava mais me identificar no portão de entrada para a segurança da Instituição, pois ela sabia que eu tinha livre acesso. Os participantes da pesquisa foram cinco cuidadoras e três bebês e crianças bem pequenas² que se encontravam na faixa etária dos 17 aos 35 meses. Para não correr o risco de identificá-los, optei em chamá-los, carinhosamente, pelos nomes de deusas e deuses. Sendo assim, após concordar em participar da pesquisa e ter assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ANEXO 2), as cuidadoras receberam os nomes de Demeter, Héstia, Ártemis, Hera e Atenas. Já as crianças, foram chamadas de Hércules, Centauro e Hermes. As demais crianças que eventualmente aparecem, são chamadas pelas letras iniciais de seus nomes.

Os encontros eram semanais, realizados por turnos, para obter contato com todas as cuidadoras do Berçário dos turnos da manhã e da tarde. Por se tratar de uma Instituição em que as crianças se encontravam sob medida de proteção, não foi possível utilizar fotos, filmagens e gravações em vídeo. Somente foram utilizadas a observação e as conversas informais com os adultos e estas ocorreram no ambiente em que as crianças e os adultos se encontravam, ou seja, no interior do espaço físico do Berçário, pátio da Instituição e também no espaço onde foi realizado o “Curso de Capacitação sobre Proteção à Crianças e Adolescentes com foco em procedimentos e Práticas de cuidado no Acolhimento Institucional”.

Inicialmente observei todas as 14 crianças presentes no Berçário da Instituição e aos poucos, como já mencionado, tentei me focar especialmente em três delas. Durante a observação, tive uma conversa com a Assistente Social e a mesma me

² Tendo em vista que o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA considera as pessoas de até 12 anos de idade incompletos como crianças, o documento MEC- Práticas Cotidianas na Educação Infantil- bases para a reflexão sobre as orientações curriculares, o qual é voltado para a educação de crianças de 0 a 6 anos, utiliza uma nomenclatura diferenciada para destacar as especificidades requeridas pela faixa etária dos 0 a 3 anos. Assim, compreende-se bebês como crianças de 0 a 18 meses; crianças bem pequenas como crianças entre 19 meses e 3 anos e 11 meses; crianças pequenas como crianças entre 4 anos e 6 anos e 11 meses. Reservamos a denominação de crianças maiores para as crianças entre 7 e 12 anos incompletos (BRASIL,2009 c, p. 5).

deixou alerta da possibilidade de desabrigamento de duas dessas crianças, mas não foi possível deixar de focar nelas, até mesmo porque elas começaram a sair depois de um período em que eu já tinha muitas anotações.

As informações foram descritas no diário de campo, a fim de facilitar as compreensões, no final de cada observação, pois, de acordo com Graue e Walsh (2003, p. 118), “o essencial da investigação é alcançar o invisível através do visível”. Felizmente nenhuma das cuidadoras se desligou da Instituição no período em que eu realizava as observações, mas o mesmo não ocorreu com as crianças observadas, pois, como previsto pela Assistente Social, duas crianças foram desabrigadas, por motivo de adoção, fato que não comprometeu o andamento do trabalho.

Na pesquisa, refiro-me à fecundação em um sentido simbólico, ao passo que, aos poucos, assim como o espermatozoide penetra no óvulo para dar origem a uma nova vida, foi possível compreender como a Instituição se organizava em relação à educação das crianças em geral. Após certa convivência, senti-me completamente aceita como parte integrante do Berçário, considerando-me, de fato, uma cuidadora. Mas, para isso, assim como o óvulo atrai aquele espermatozoide que contém as características específicas para o surgimento de um novo ser, que, por sinal já é único, considero importante mencionar a necessidade de se ter clareza das mudanças que precisam ocorrer quando escolhemos trabalhar em uma Instituição como essa.

Para nos aproximar de algo que pretendemos conhecer, necessitamos nos despir do olhar armado e viciado de ver a criança em situação de acolhimento como uma vítima. Em vez disso, tendo em vista as reflexões de Edgar Morin (2001), Humberto Maturana (2002), Carl Jung (1988) entre outros, procuramos alcançar a compreensão de que cada pessoa é uma pessoa única e singular, a qual está em constante desenvolvimento e, no momento em que nos dispomos olhá-la como uma extensão de nós mesmos, no sentido de colocarmo-nos no lugar do outro, entendendo, aceitando e respeitando seus direitos, aproximamo-nos da concepção de cuidado como cura, utilizado por Heidegger (1993) citado por Sousa (2006). Cura, no sentido que o ser humano é o único que se inquieta com os acontecimentos e tem condições de recriar os seus próprios caminhos, diante das mais diversas possibilidades. Por isso compartilho a ideia de Sousa (2006) de que as Instituições, bem como as pessoas que dispensam os cuidados para com as

crianças, são princípios de cura, pois “acolher o outro, às suas necessidades fundamentais, como organismo vivo indissociável de sua condição de sujeito social tem sentido de cuidado” (SOUSA, 2006, p. 33). E é nesse sentido que justifico a utilização do termo *cuidadora*, ao me referir às pessoas que desempenham a atividade de cuidar das crianças na COPAME, pois “a criança institucionalizada evoca ao adulto que é designado para cuidar da sua dor atitudes de empatia e procedimentos eficazes para dar início ao processo de cura” (SOUSA, 2006, p. 41).

A palavra cuidar tem origem do latim *cogitare* (cogitar), que remete ao significado de imaginar, pensar, meditar. Por isso, ao refletir o “*Sentido institucional de acolher: por uma gestão do cuidado com as crianças violentadas*”, Sousa (2006) ressalta que, se o humano pega para si o cuidado como princípio- base de sua existência, esse modo de ser e estar será a sua expressão em relação com a vida e com o mundo. Sendo assim, “cada ato deste ser humano cuidadoso é de atenção para consigo, para com o outro, o meio e as subjetividades que vão mediar este encontro” (SOUSA, 2006, p. 38). Isso quer dizer que, ao levarmos em consideração o cuidado como atitudes que proporcionem, no espaço de convivência, um estar junto, de forma solidária, a dor de uma criança violentada, que é encontrada nas Instituições, acaba por transformar-se na dor daqueles que dispensam os cuidados por elas. Por isso, o cuidado remete muito mais ao “cuidado de si mesmo”, no sentido de refletir sobre o seu modo de viver, do que pura e exclusivamente ao cuidado do outro. Isso não significa “uma ausência de cuidado com o outro, porque cada um de nós só pode se reconhecer como ser humano na presença de um outro ser humano” (SOUSA, 2006, p. 39). Isso vem ao encontro do que Maturana (2002) ressalta em relação ao educar na convivência com o outro:

O educar se constitui no processo em que a criança ou o adulto convive com o outro e, ao conviver com o outro, se transforma espontaneamente, de maneira que seu modo de viver se faz progressivamente mais congruente com o do outro no espaço de convivência. O educar ocorre, portanto, todo o tempo e de maneira recíproca. Ocorre como uma transformação estrutural contingente com uma história no conviver, e o resultado disso é que as pessoas aprendem a viver de uma maneira que se configura de acordo com o conviver da comunidade em que vivem (MATURANA, 2002, p. 29).

Portanto, é nas Instituições que o sentido prático e o significado educativo do cuidado podem ganhar vitalidade, no sentido de permitir a articulação entre criança e adulto e proporcionar a este último a concepção de que, no momento em que olharmos para nós mesmos de forma única, nos daremos conta de que somos seres racionais e irracionais, no sentido de englobar um todo indivisível. Então, abriremos

possibilidades de enxergar a criança também como ser único e que está ali para interagir como sujeito de sua própria vida, reconhecendo-a como pessoa de direitos.

Sendo assim, referencio a importância dos pensamentos de Jung na Educação, pois o autor ressalta a necessidade de tomarmos conhecimento de três vias de educação consideradas no desenvolvimento do indivíduo. A primeira delas é a educação baseada no exemplo, considerando-se que as atitudes são observadas e de forma espontânea, são desempenhadas no movimento do próprio agir. De acordo com Jung (1988, p. 60) “o bom exemplo é o melhor método de ensino, por mais perfeito que seja o método, de nada adiantará, se a pessoa que o executa não se encontrar acima dele em virtude do valor de sua personalidade”. Por outro lado, Saiani (2002, p. 14) diz que um mau exemplo “pode anular o melhor método educacional consciente”, pois trata-se de uma espécie de contágio psíquico. E também, nas palavras de Sousa (2006):

As crianças são educadas por meio de laços afetivos cultivados na relação com os adultos e aprendem com eles, pela convivência, modos de ser em comunidade. A singularidade de cada processo educativo promove a sua transformação e na coexistência com seus educadores poderá conservar ou perder a auto-aceitação e o auto-respeito, condições sociais imprescindíveis para que saiba e pratique a aceitação do outro, respeitando-o como seu semelhante, mas diferente (SOUSA, 2006, p. 38).

A segunda educação é a coletiva consciente, a qual é voltada para o estabelecimento de princípios, regras e métodos, os quais são de origem coletiva. Essa educação é aquela em que o indivíduo corre o risco da uniformização, de modo que ele seja capaz de responder perfeitamente às normas do ambiente o qual foi educado. Jung não desconsidera esse tipo de educação, mesmo que essa ressalte a insegurança do indivíduo perante uma decisão que exija atitude individual, pois para muitos, ela não é só imprescindível, como suficiente (SAIANI, 2002). Nesse sentido, Sousa (2006) ressalta que os processos educativos vão se moldando culturalmente de modo que cada traço é gravado na trajetória do humano. Mas isso se torna um perigo se as instituições não adotarem a gestão do cuidado para com as crianças que sofrem violências, as quais estão sob seus cuidados legalmente, pois elas não receberão a proteção integral prevista e declarada no Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), o que levará a uma atrofia de seu papel enquanto cura, pois alcança o “status de figuras de desordens, por vezes, irrefreáveis” (SOUSA, 2006, p.42).

Esse tipo de educação foi claramente percebido na Instituição pesquisada, pois a maioria das crianças que chegam na mesma, “entram no ritmo”, no sentido de realizar as mesmas atividades e ao mesmo tempo, como dormir, acordar, brincar e lanchar. De uma forma geral, a Instituição é composta por 25 cuidadores e nove delas trabalham no Berçário. O período de trabalho é dividido em três turnos, sendo que em cada turno trabalham duas a três cuidadoras. Quando uma criança chega na COPAME, as cuidadoras são orientadas a dar banho e observar se há algum hematoma ou machucado no corpo. Todas as informações referentes ao turno são descritas em um caderno que deve ser preenchido no fim de cada período, pelas respectivas cuidadoras. Esse caderno contém informações importantíssimas e sigilosas referentes às crianças e ao andamento da Instituição, desde a busca do leite no depósito, até o número de visitas, comportamentos, sono, alimentação, “castigo”, chegada das crianças, como chegaram, quem recebeu, hora dos medicamentos, mamadas dos bebês, xixi, cocô, etc. Lembro exatamente do dia em que me foi permitido olhá-lo, pois fiquei extremamente feliz por ter adquirido a confiança para ter acesso ao “tal caderno”, que eu escutava falar desde 2010. Existe um roteiro a ser seguido e respondido e este é verificado pela equipe técnica, que dá as devidas recomendações e fornece as informações gerais às cuidadoras de cada casa. Esse é um aspecto a ser refletido, pois a maioria das cuidadoras demonstram questionamentos em relação à comunicação estabelecida entre elas e a equipe técnica. Em vários momentos, presenciei conversas que serviram como “desabafos” para as cuidadoras que, mesmo escrevendo situações as quais mereciam maior atenção por parte da equipe técnica, principalmente em relação à saúde das crianças, não eram atendidas, o que gerava certos conflitos nas tomadas de decisões, entre o que fazer e o que não fazer quando notado algum problema. Mas, quando as questioneei a respeito de elas assumirem uma posição, no sentido de discutirem esses aspectos em interação com a equipe técnica, elas disseram que “preferem não falar, porque correm o risco de irem para a rua”, preferindo continuar compactuando com a situação indiferenciada da Instituição.

Na parte da manhã, depois de ajeitar os bebês (fraldas e mamadeiras) e colocá-los no berço para dormir novamente, as cuidadoras do Berçário vão pegando as crianças pequenas para trocar e arrumá-las para comer algo. Toda a semana em que eu me encontrava no Berçário, eu presenciava as mesmas cenas, o que me fez pensar na educação coletiva baseada em Jung, como um dia em que, depois que a

V terminou de tomar a mamadeira, a cuidadora Ártemis conversou um pouquinho com ela e colocou-a no bebê conforto, que balança com o próprio peso do corpo da criança, deixando-o no chão do refeitório, de onde ela podia ver todo o movimento que ocorria na casa. Ela ficou quietinha e dava gargalhadas só de ouvir alguém falando com ela. As crianças pequenas iam acordando aos poucos, mas não saíam do quarto enquanto uma das cuidadoras não fosse lá para conversar com elas:

- A tia já vai lá, fiquem aí!

Elas esperavam quietas, pois já conheciam a rotina. Então uma a uma era levada para trocar de roupa e ficar pronta para tomar o café da manhã. Logo depois de elas comerem, iam para a sala que tem uma televisão com dvd e dois sofás. Dependendo da cuidadora, era permitido às crianças brincarem com os brinquedos de uma caixa até a hora do almoço. Quando indagadas do porquê não oferecer os brinquedos em determinados momentos, as cuidadoras falaram que algumas crianças jogavam os brinquedos nas outras e acabavam se machucando. Isso fez com que eu compreendesse atitudes isoladas de algumas cuidadoras. No meio da manhã, era oferecido um lanche, que geralmente era uma fruta; às 11 horas, todos almoçavam, e logo após as cuidadoras encaminham as crianças para dormir novamente, todos ao mesmo tempo, pois era naquele momento que elas arrumavam toda a casa e almoçavam, para deixar tudo pronto para o próximo turno.

Por volta das 13 horas, iniciava outro turno ocorrendo a troca das cuidadoras. Então, elas se reuniam e preenchiam o caderno enquanto as crianças dormiam. Geralmente, no período da tarde, eu procurava chegar nessa troca para participar das conversas entre elas e quase sempre a maioria das informações relacionadas aos casos das crianças; e, nas conversas pessoais com as cuidadoras, andamento da Instituição, eu conseguia apreender nesses momentos. Portanto, pude perceber que, no meio de tanto automatismo durante as tarefas domésticas e cuidados com as crianças, existiam momentos de presença no ali e no agora. Isso foi evidenciado no dia em que Deméter estava ansiosa e pensativa no momento de preencher o caderno no final do dia. Ela chegou perto de mim e comentou:

- Estou curiosa para amanhã, eu pedi para levar o Hércules na psicóloga, porque eu e ele temos uma ligação que eu não sei explicar... já estou me preparando para quando ele for para a Casa dos Pequenos, não vai ser fácil.

Outro dia, essa mesma cuidadora me surpreendeu ao me comentar do comportamento de outra criança. Nós estávamos no pátio e uma menina de 10

meses estava no colo dela, quando uma voluntária se aproximou para pegar uma bola, então ela comentou que fazia um tempo que a menina estava estranhando a presença daquela voluntária, pois sempre que ela se aproximava, a menina chorava:

- Ela é muito sensível, não é qualquer pessoa que ela aceita.

Naquele momento, percebi que a cuidadora estava atenta aos movimentos das crianças, mesmo com toda a carga de atividades que lhes eram destinadas. Além de me questionar em relação a isso, comecei a indagar mais as cuidadoras a respeito de suas vidas, e foi aí que senti a abertura para a terceira educação, que, segundo Jung, é a mais importante, e também aquela que nos leva a pensar no sentido de cuidado enquanto cura (SOUSA, 2006).

A terceira é a educação individual, que não necessita de regras, padrões e normas como ocorre com a educação coletiva, mas sim da responsabilidade com o autoconhecimento, de modo que o “autoconhecimento de cada indivíduo, a volta do ser humano às suas origens, ao seu próprio ser à sua verdade individual e social, eis o começo da cura da cegueira que domina o mundo de hoje” (JUNG, 1990, IX prefácio). Configurando-se assim, o cuidado de si mesmo como papel ativo do educador em relação ao outro, pois “o cuidado requer um ocupar-se previamente da própria existência” (SOUSA, 2006, p. 38). Essa referência de educação individual foi despertada nas cuidadoras da Instituição no momento em que eu comecei a fazer perguntas que provocaram um olhar para elas mesmas, no sentido de realizar conexões do trabalho com suas próprias vidas. Aos poucos e, ao mesmo tempo em que eu indagava as cuidadoras em relação às suas vidas, eu mesma me indagava a respeito da questão levantada ao longo de toda a pesquisa: O que a Odontologia tem a ver com isso? O que eu estou fazendo aqui? Ressalto essa indagação feita até o presente momento em relação à conexão da Odontologia com a Educação, porque talvez agora a pergunta necessitasse ser reformulada da seguinte forma: O que uma cirurgiã-dentista não tem a ver com a educação de crianças institucionalizadas? Aliás, quem estaria apto a cuidar e educar? Após adotar a concepção de cuidado como cura e, portanto, o “cuidado de si” (SOUSA, 2006), refiro-me, novamente a Jung (1988, p. 62), quando diz que “o educador não pode contentar-se em ser o portador da cultura apenas de modo passivo, mas deve, também desenvolver ativamente a cultura, e isso por meio da educação de si próprio”. Essa reflexão provocou a compreensão de que o educador necessita conhecer a si mesmo, antes de cogitar conhecer as crianças, caso contrário, poderá

cometer o erro de julgar o outro pelas suas próprias fraquezas, o que facilitaria a ilusão de si mesmo. Portanto, coloquei-me como educadora ativa, no sentido de me desafiar a sair da linearidade que envolve as técnicas propriamente ditas da Odontologia e aprofundar-me na relação complexa que envolve a vida como um todo (MATURANA, 2002).

Notei que a conversa que tínhamos durante alguns minutos começou a repercutir na prática do dia a dia, pois elas começaram a ficar menos tensas em relação aos trabalhos domésticos, o que dava para perceber claramente nas atitudes das crianças. Assim também como o espaço que elas tiveram durante o curso de aperfeiçoamento, pois todas demonstraram algum tipo de insatisfação e ao mesmo tempo gratidão pelas informações compartilhadas. Esse curso teve início em agosto de 2014, com uma carga horária de 40 horas/aula, semanalmente, nas segundas-feiras. O que pude perceber foi que a maioria das cuidadoras conseguiram compreender o seu papel dentro da Instituição e, por isso, começaram a sair da passividade, no sentido de entender mais o funcionamento da parte administrativa da Instituição, bem como os direitos e deveres de cada funcionário, incluindo elas mesmas. Deram a entender que a consciência de alguns fatos estavam emergindo a partir da interação que estava ocorrendo.

Essa interação entre pesquisador e pesquisado, vem ao encontro da observação participante (ERICKSON, 1986 citado por MATTOS; CASTRO, 2011, p. 38), que corresponde “a participação ativa com aqueles que são observados”. Participei ativamente das atividades do Berçário, ao passo que, na continuidade das observações, via-me como parte integrante da equipe de cuidadoras, sendo que elas mesmas chegaram a me chamar de “colega”. Mas ressalto que procurei não influenciar o andamento normal das atividades, previstas por Mattos e Castro (2011):

A participação do pesquisador pode variar ao longo de uma continuidade, com a participação mínima envolvendo, em primeiro lugar, a sua presença durante os eventos que são descritos e a máxima participação envolvendo as ações do pesquisador quase como qualquer outro participante da pesquisa o faz nos eventos que ocorrem enquanto o pesquisador está presente. Na extremidade desta continuidade, a única diferença entre a participação do observador participante e de qualquer outro membro é que o observador participante atenta fortemente para não influenciar o curso que os eventos podem tomar (MATTOS; CASTRO, 2011, p. 38).

No momento em que observei essa interação, pude perceber que a ampliação da consciência foi recíproca, ao passo que algumas atitudes, como ocorreu numa tarde em que, já eram 16 h e as cuidadoras começam a ficar ansiosas porque o

lanche da tarde, que vinha todos os dias nesse horário da padaria da COPAME, não havia chegado. As crianças começaram a demonstrar impaciência e a resmungar. Notei que isso aconteceu a partir das atitudes das cuidadoras, pois o clima ficou tenso, quando elas perceberam que havia se passado 10 minutos do horário normal do lanche. Então uma das cuidadoras entrou na casa para preparar o suco deles e a outra ficou lá fora. Nisso chegou um voluntário que atua como reforço de todas as casas, sem ser um cuidador propriamente dito, e conseguiu distrair as crianças, inventando atividades para fazerem em conjunto, como pegar os pedacinhos dos tijolos quebrados e levar para o lixo. Essa cena foi repetida diversas vezes em ocasiões diferentes, até que durante o curso de capacitação, uma das cuidadoras lembrou desse ocorrido e resolveu falar:

- Dá para notar certinho nas atitudes das crianças quando o turno anterior foi agitado ou quando as colegas não estão muito bem!

Da mesma forma que essa cena pode ser uma característica da educação pelo exemplo (JUNG, 1988), pois as crianças repetem o que o adulto faz e não o que ele fala, mesmo que de forma inconsciente, também vem ao encontro ao que Morin (2003, p. 101) ressalta diante da necessidade de entender o outro, no sentido que essa compreensão “requer a consciência da complexidade humana”. Para tanto, é necessário compreender a complexidade como um conjunto de acontecimentos e interações, de modo que a dificuldade do pensamento complexo está em querer confrontar com a confusão, com o caos, com a incerteza e com o diferente. Não se trata de evitar os obstáculos, os desafios e a desordem, mas de tentar superá-los, enfrentá-los, desmistificá-los, ou até mesmo, de ultrapassá-los como forma de superação. Mas o fato de querer sair da simplificação para pensar na complexidade requer muito caos para que ocorra o início de uma ordem interior, pois generalizar é muito mais fácil do que singularizar. Segundo Morin (2001), sair do pensamento simplificador não quer dizer que precisamos eliminá-lo, mas compreender que a complexidade está justamente na falha deste, pois ela integra o que ele desintegra.

Outra recordação dessa característica foi no momento em que todas as crianças estavam lanchando no refeitório e uma delas não queria mais comer, após um grito inesperado de Héstia. Fiquei observando e notei que, ao mesmo tempo em que aquela cuidadora brincava e ria com todos, ela começava a gritar. Então uma criança começou a chorar e não quis mais comer. Naquele momento, refleti sobre o inconsciente da cuidadora, que podia estar sendo refletido nas atitudes das crianças

que conviviam com ela. Talvez ela não estivesse se dando conta dos seus processos internos, pois saía de um estado de humor e entrava em outro, num curtíssimo espaço de tempo. Então as crianças reproduziam o comportamento dela, pelo fato de estarem próximas e enclausuradas na educação coletiva e indiferenciada da Instituição.

Para tanto, após observar, indagar e ser indagada, compreendi que era necessário me afastar para realizar as reflexões necessárias. Então compreendi que esta dissertação estava andando por dois caminhos. Um deles dizia respeito à apreensão do símbolo e sua compreensão, identificável através da minha visão como pesquisadora, em interação com as cuidadoras. Durante essa interação, foi possível captar a emergência de símbolos que aos poucos foram sendo integrados à consciência, a fim de me proporcionar sua ampliação. Isso será ressaltado no capítulo *A criança como símbolo*, assim como na minha autobiografia, sendo possível compreender como ocorreu o processo sugerido por Penna (2013).

A autora diz que a apreensão do símbolo se dá basicamente pela observação. De acordo com Penna (2013, p. 189), esta pode ser compreendida como “o meio através do qual é possível de captar o material inconsciente que se apresenta à consciência para ela ser integrado”. Por isso a observação é o fruto de interesse pelo qual o observador- pesquisador apresenta como uma questão ou um problema. Nesse caso, a pergunta que ficou no ar após a banca de qualificação, referente ao objetivo de compreender como as crianças simbolizam a dinâmica do abandono na sua busca de integração através da interação com o adulto, foi como detectar a presença de um símbolo para que seja possível observá-lo e apreendê-lo.

De acordo com Penna (2013), a formulação de um símbolo depende da cooperação entre consciente e inconsciente, contudo, mesmo que a consciência não tenha condições de compreender a mensagem contida no símbolo, deve-se atentar para o sinal indicativo de algum valor simbólico. Esse sinal aparece para a consciência através de inquietação, curiosidade e estranheza; “trata-se de uma experiência mobilizadora de energia que atrai a atenção da consciência” (PENNA, 2013, p.197). Entretanto, a apreensão e a compreensão dos símbolos não ocorrem da mesma forma com as crianças, tendo em vista que elas ainda se encontram em desenvolvimento da consciência. Por isso, sugerimos que essa energia que atrai a atenção das mesmas, ocorre através das emergências simbólicas, as quais acreditamos ser a antecipação da presença de um símbolo, pois, para que ocorra a

apreensão deste, é necessário a vontade através do Ego, o que mais tarde poderá ocorrer pelo movimento auto-organizador que essas emergências simbólicas evocam desde de cedo, através das manifestações demonstradas nas brincadeiras, atitudes, gestos etc.

De início, procurei compreender como a Instituição funcionava em relação à educação das crianças do Berçário e, após, percebi que as crianças estavam simplesmente vivendo no ali e no agora. Então, me foquei em compreender a visão das cuidadoras em relação às crianças, e o que pude perceber foi que elas tinham a oportunidade de entrar em contato com as suas crianças interiores, no sentido de serem curadas, assim como eu estava procurando ser. Via de regra, algo considerado de alto valor simbólico nunca passa despercebido para o sistema ego-consciência. Isso porque o movimento de autorregulação da psique tende a equilibrar um conflito não elaborado, pois esse tende a causar tensão entre os opostos repetidamente, a fim de buscar integração. Por isso os eventos repetitivos são sinais da presença de um símbolo que necessita ser compreendido, no sentido de ser integrado à consciência. Mas o fato de saber que o Ego necessita da mensagem apresentada no símbolo, não é uma garantia da disponibilidade de compreender a mensagem, pois, na maioria das vezes, o indivíduo necessita de ajuda para compreendê-la.

Então, na fase de apreensão dos símbolos, muitos eventos repetitivos foram anotados com a intenção de realizar uma descrição densa (GEERTZ,1978) dos acontecimentos e do contexto, o que correspondeu na minha implicação como pesquisadora no campo investigado. No decorrer desse caminho, compreendi que era necessário observar, captar para, só após, compreender os símbolos que foram indicados através dos eventos repetitivos, que tanto eu como as cuidadoras nos fixávamos e revelávamos através de inquietações demonstradas nas falas, gestos, brincadeiras, sintomas, e, até mesmo, nos acontecimentos do cotidiano.

E após ter captado alguns indicativos de símbolos, passo para a segunda fase, que corresponde à compreensão destes, a qual exige a concepção da dinâmica entre sistema observado e o sistema observador, que é a observação do tipo participante, quando os sistemas (observado e observador) se alteram entre si, através da abertura da realização das trocas que se efetivam pelo vínculo que é estabelecido entre os dois, pois o conhecimento se produz pela troca entre os indivíduos e, principalmente, “pela troca entre consciente e inconsciente de ambos”

(PENNA, 2013, p. 194). Nesse momento, através das falas repetitivas e focadas das cuidadoras, percebi que as crianças da COPAME se tornaram um símbolo tanto para mim como para elas, no sentido de atribuir um significado maior e simbólico do que simplesmente lhe dispensar cuidados.

Ao compreender o fenômeno / símbolo, ao qual se refere ao pensamento simbólico, que é considerado o “modo de compreensão e entendimento dos símbolos” (PENNA, 2013, p. 173), não pude deixar de escrever a minha autobiografia, a fim de deixar registrado o processo realizado por mim no andamento da pesquisa, uma vez que ocorreu concomitantemente. Mas quero deixar claro que não tenho a intenção de determinar etapas, nem tão pouco definir padrões de compreender os símbolos, até porque não seria possível manter a ideia de que isso ocorre sempre da mesma forma e em todos os indivíduos, quis apenas, indicar uma reflexão que mais se aproximasse da realidade vivida durante a realização da pesquisa e apontar algumas emergências simbólicas dos bebês e crianças bem pequenas, que podem servir de orientação para uma melhor compreensão dos educadores acerca do movimento auto- organizador das crianças.

De uma forma geral, a compreensão dos símbolos consiste em quatro etapas conectadas entre si: tradução, interpretação, elaboração do material simbólico e sua integração na consciência. Penso que passei por essas etapas, até mesmo sem perceber:

O método proposto por Jung para a compreensão do material inconsciente envolve a decodificação da linguagem simbólica mediante tradução e compreensão de seu significado para a personalidade como um todo. A meta da interpretação é propiciar a integração de conteúdos inconscientes na consciência, ampliando-a, ou seja, produzindo autoconhecimento e favorecendo o processo de individuação (PENNA, 2013, p. 202).

A primeira etapa consiste em traduzir o material simbólico como se fosse “um texto em idioma desconhecido que deve ter uma tradução”, de forma que a associação e comparação do material simbólico possam estabelecer conexões com o contexto, a fim de preparar o material traduzido como um “texto legível” e compreensível (PENNA, 2013, p. 208). Isso ocorreu durante a transcrição das minhas anotações e, à medida que eu ia transcrevendo-as, ia lembrando os fatos e colocando-os dentro do contexto vivido. Após, veio a interpretação do material obtido pela tradução, que consiste em conduzi-la por meio de uma atitude simbólica. Nessa fase, notei a gestação de conteúdos simbólicos, pois, ao assimilar a visão das cuidadoras e observar as atitudes das crianças, tive que dar conta de observar que a

função compensatória da psique, que favorece a interpretação, no sentido de considerar o material simbólico como resultante da autorregulação, necessitava que os conteúdos fossem alcançados e equilibrados, para que fossem integrados. Isso quer dizer que a interpretação só faz sentido se ocorrer uma elaboração dos conteúdos inconscientes, o que exige dedicação e reflexão. Nesse sentido, os conteúdos que eram antes desconhecidos, tornaram-se conscientes e se encaminharam para uma transformação e ampliação da consciência. Essa percepção se deu quando percebi que a criança era um símbolo tanto para mim como para as cuidadoras, pois, através do contato com a criança arquetípica, fui provocada a compreender o motivo de estar pesquisando na Instituição. Penna (2013, p.214) diz que “na amplificação, os motivos do símbolo são enriquecidos por imagens análogas de lendas, mitos ou qualquer material cultural disponível”, a fim de produzir um efeito esclarecedor para a consciência.

Isso vem ao encontro do que Lüdke e André (1988, p. 15) ressaltam em relação à perspectiva qualitativo-fenomenológica de uma pesquisa etnográfica, a qual o “pesquisador deve tentar encontrar meios de compreender o significado manifesto e latente dos comportamentos dos indivíduos, ao mesmo tempo em que procura manter sua visão objetiva do fenômeno”. O que quer dizer que o pesquisador deve manter o papel subjetivo de participante, ao mesmo tempo em que mantém papel objetivo de observador, o que lhe proporciona uma posição ímpar para compreender o comportamento humano. Isso requer um tempo para que o pesquisador possa ligar aquilo que emergiu com algo que necessita ser transformado, então o símbolo é realmente apreendido e causa uma transformação na vida do indivíduo, desde que este queira obter contato com as conexões que podem estar presentes nessas imagens que surgem. Por isso, resolvi realizar minha autobiografia, relacionando-a com o mito de Perséfone, pois este surgiu como um símbolo capaz de ampliar minha consciência.

Então, foi possível compreender o andamento do segundo caminho, pelo qual descrevo e reflito a simbolização da criança como um “sopro de vida” (JUNG, 1963, 34). Jung cita esse termo em seu livro *Memórias, Sonhos e Reflexões* para referir ao impulso criador que ele mesmo teve na infância e que somente mais tarde é que ele conseguiu compreender os fatos vividos, como ele mesmo diz:

Essas relações, entretanto, apenas se tornaram claras para mim muito mais tarde. Na minha infância as coisas ocorreram tal como pude observar mais tarde entre os indígenas da África: eles agem primeiro e não sabem absolutamente o que fazem (JUNG, 1963, p.35).

Nesse sentido, Merleau- Ponty (1999, p. 1) aponta para à ambição de vivermos no mundo vivido, pois isso faz parte de uma filosofia para a qual “o mundo já está sempre ‘ali’, antes da reflexão, como uma presença inalienável, e cujo esforço todo consiste em reencontrar este contato ingênuo com o mundo”. Por isso, trago a perspectiva de entender a simbolização da criança como um “sopro de vida” (JUNG, 1963), os quais são manifestados através das emergências simbólicas, que nos evocam ao olhar sensível do adulto para com ela, produzindo a mudança de pensamento primeiro consigo mesmo, enquanto educador.

5 A CRIANÇA COMO SÍMBOLO

A história de uma vida começa num dado lugar, num ponto qualquer de que se guardou a lembrança e já, então, tudo era extremamente complicado. O que se tornará essa vida, ninguém sabe. Por isso a história é sem começo e o fim é apenas aproximadamente indicado.

C. G. Jung

Tendo em vista que a dissertação tomou o rumo de compreender como a criança simboliza a dinâmica do abandono na sua busca de integração, cabe aqui a compreensão acerca do que entendo ser a criança. Uma coisa é compreender a criança sob a perspectiva da infância literal, pela qual se observa o desenvolvimento humano de forma física e emocional. E outra é compreender a criança de forma simbólica, que perpassa entre a compreensão da criança como símbolo e a simbolização da criança.

Em ambas, exige compreender o que Jung (2007, p.169) considera ser a criança, ou seja, “algo que se desenvolve rumo à autonomia”, caracterizando a possibilidade de tornar-se ou vir a ser. Portanto, deixo claro que, neste capítulo, não tenho a intenção de trazer aspectos do desenvolvimento da criança literal, ou seja, a criança biológica que nasce, cresce e morre, mas sim trazer a criança como símbolo, que é o mesmo que entendê-la como arquétipo. Sendo que o arquétipo da criança representa essa possibilidade de tornar-se, de se desenvolver rumo a essa autonomia. Levando-se em consideração que os arquétipos são padrões de comportamento instintivo que estão no inconsciente coletivo e que a presença desses padrões arquetípicos são preexistentes e influenciam o modo como nós nos comportamos e reagimos com os outros. Pensar a criança enquanto arquétipo é compreendê-la de forma simbólica, pois no momento em que esse arquétipo está ativo em nossa personalidade, por um lado estamos sujeitos a riscos e aspectos que demonstram um início insignificante e, por outro, o nascimento de algo novo. O abandono representa o perigo e a exposição, e o divino representa a totalidade e a possibilidade de vir a ser (JUNG, 2007).

De um modo geral, as crianças que estão em uma Instituição de abrigo, se deparam constantemente com sua realidade de "abandonadas". Essa condição pode provocar nos cuidadores, voluntários e equipe técnica, o mesmo abandono; em sentido oposto, a ideia de um salvador. De acordo com Shogor (2003), no primeiro caso a pessoa não se relaciona com o outro, mas sim com a sua própria criança

abandonada, enraizada em seu íntimo. Então, muitas das projeções dos sentimentos de abandono levam a atitudes de acolhimento ou de um suposto “cuidado”. Assim como Schogor (2003, p.61) ressalta em sua pesquisa, muitas cuidadoras afirmaram que não “conseguem trabalhar com a criança porque são tomados pelo sentimento de pena” e outras acabam abandonando o trabalho porque dizem não suportarem o convívio com uma criança “abandonada”. Isso foi evidenciado em várias falas das cuidadoras, ao passo que, ao serem indagadas a respeito de como elas começaram a trabalhar na COPAME, Deméter respondeu:

- Há quatro anos vim trabalhar aqui, mas fiquei uma noite apenas e pedi para ir embora. Lembro que foi muito forte e como não precisava trabalhar na época deixei passar. Mas, há um ano atrás, eu necessitei de trabalho e procurei novamente. É impressionante, porque quem está fora não quer entrar, mas quem entra não quer mais sair!

Segundo Schogor (2003, p.61), quando o arquétipo do salvador está ativo, as pessoas levam para a Instituição a “energia e disposição para oferecer a criança tudo que ela não teve”. Então o lugar dado à criança nessas condições é o daquela que não tem ou daquela que precisa ser salva. Isso também foi evidenciado na fala de Héstia quando ressalta que:

- Prefiro trabalhar no Berçário porque as crianças são dependentes para tudo, eu gosto do que eu faço, é gratificante!

Apesar de ela se orgulhar de desempenhar o papel de cuidadora literal, no sentido de proporcionar às crianças os cuidados básicos, talvez não tenha se dado conta de que ela mesma estaria precisando de cuidados. Como se fosse uma das crianças que necessitaria de auxílios para se diferenciar do ambiente em que se encontra.

No início da vida, apesar de o bebê ser ativo, ele está numa relação de identificação com a mãe e, portanto, indiferenciado. Essa fase Jung (1988) chamou de participação mística, e o que se pode notar é que a criança reage inteiramente a qualquer atividade importante que ocorre na psique dos pais ou cuidadores. Isso se estende aproximadamente até os cinco anos de idade ou até que o Ego da criança se diferencie e ela tenha condições de perceber que não faz parte de sua mãe, e que ela mesma é um indivíduo separado de todas as outras que o cercam. Por isso, até que a criança se diferencie, ela vive como o centro de tudo e como parte dependente da vida dos cuidadores. Somente mais tarde e, através das atividades

de interação com o meio, a criança sofre uma alteração e é nesse momento que ela começa a falar de si mesma na primeira pessoa, surgindo o “eu” (JUNG, 1988).

EDINGER (1972) ressalta esses aspectos de forma mais detalhada, dizendo que, quando uma criança nasce, esta não possui Ego nem consciência, não que o Ego seja inexistente, mas os seus conteúdos latentes estão fusionados ao Self. Sendo o Self o centro e, ao mesmo tempo, a totalidade, no momento em que o Ego está totalmente identificado com o Self, ele se identifica como divindade. Somente mais tarde é que o Ego começa a dar sinais de desenvolvimento e o mesmo começa a se perceber como algo diferente. Geralmente na adolescência essa fase é notada pelas atitudes dos jovens, os quais podem comportar-se como “rebeldes”, ou seja, contrariando os conteúdos que vêm dos pais.

E, finalmente, com o Ego estruturado, nos colocamos em condições favoráveis para que esses conteúdos possam ser acessados, pois no momento em que permanecemos indiferenciados, como ocorre com a criança nos primeiros anos de vida, estamos suscetíveis a receber influências do meio, o que dificulta o processo rumo à autonomia. Na medida em que o Ego se fortifica, ele pode entrar em contato com o eixo novamente, então estamos na fase adulta e temos condições de penetrar nos conteúdos obscuros da nossa personalidade, a fim de nos desmascarar das diversas *personas*³ que vamos assumindo, o que nos possibilita a abertura para caminhos mais claros, possibilitando-nos perceber quem realmente somos (EDINGER, 1972). Entretanto, mesmo na fase adulta, podemos nos encontrar nessa fase de indiferenciação, a qual dificulta que o indivíduo entre em contato com o que realmente ele é, ficando vulnerável às atitudes das outras pessoas. Então, o movimento autorregular da psique entra em ação, mandando-nos conteúdos, que se apreendidos, conseguiremos sair do conflito, a fim de compensar o desequilíbrio até então vivenciado.

Assim como o arquétipo da criança representa a possibilidade de se desenvolver rumo à autonomia e de se tornar um herói ou salvador, a criança também necessita vivenciar o abandono, no sentido de deixar a primeira infância para caminhar rumo à independência. Segundo Schogor (2003, p.60), na medida em

³ Jung cunhou o termo *persona* a partir da máscara utilizada pelos atores no antigo teatro grego. Esta máscara constituía de um disfarce por trás do qual o indivíduo se anulava em nome do coletivo. Entretanto, na medida em que fazemos parte de vários grupos sociais, a *persona* é uma necessidade. De um modo geral, é um tipo de máscara que desenvolvemos para nos relacionarmos com a sociedade, ou seja, o modo como nos apresentamos ao mundo exterior (SAIANI, 2002, p. 65-67).

“que caminha vai deixando sua infância para trás até chegar em um ponto onde a criança precisa ser abandonada para dar lugar ao jovem. Portanto, a cada nova etapa da vida humana, um personagem vive o abandono e outro vive o abandonar”.

Sendo assim, a criança para Jung (2007):

Representa o mais forte e inelutável impulso do ser, isto é, o impulso de realizar-se a si mesmo. É uma impossibilidade de ser-de-outra-forma, equipada com todas as forças instintivas naturais, ao passo que a consciência sempre se emaranha em uma suposta possibilidade de ser-de-outra-forma. O impulso e compulsão da auto-realização é uma lei da natureza e, por isso, tem uma força invencível, mesmo que o seu efeito seja no início insignificante e improvável (JUNG, 2007, p. 171).

Trazendo a reflexão para as falas das cuidadoras, com o tempo, comecei a notar que a criança se tornou um símbolo, de modo que ela foi se tornando algo capaz de unir aquilo que estava dilacerado, no sentido de integrar alguns conteúdos inconscientes à consciência, atribuindo um significado maior tanto para mim como para as cuidadoras da Instituição.

Certo dia em que eu me encontrava no Berçário da COPAME, vi que as cuidadoras estavam descontraídas, conversando na cozinha enquanto Hera segurava um bebê de um mês no colo. Elas já estavam acostumadas com a minha presença e naturalmente iniciaram uma conversa de coisas cotidianas, como as visitas dos familiares das crianças, mães que vão visitar e outras que não aparecem etc. Com o andamento daquela conversa, Hera se indignou com algumas mães que têm a coragem de abandonar as crianças, e tocou no assunto de sua irmã adotiva. Ela contou que tem uma irmã mais nova, hoje com 14 anos, que na realidade é uma prima dela que a mãe negligenciava os cuidados. Como a menina ficava direto na casa da família, sendo esta a referência para ela, a mãe dela (da cuidadora) resolveu entrar na justiça para ficar com a guarda e ganhou. Notei uma incompreensão reprimida da cuidadora em relação às atitudes da irmã:

- Como é que pode! Ela sempre teve de tudo lá na mãe e ainda é revoltada. Não valoriza nada. Ela tem coisas que nós que somos filhas mesmo, não tivemos. Eu tenho pena da minha mãe porque ela ainda se culpa achando que fez alguma coisa de errado para ela ser assim. E depois de tudo o que a mãe dela fez para ela quando criança, ela ainda diz que ama a mãe dela. Mas quando eu digo para ela ir lá morar com a mãe dela, ela não quer. Às vezes eu acho que ela está lá na mãe por interesse!

Essa cuidadora tem um filho de três anos e disse que foi trabalhar na COPAME através de um anúncio no jornal local. Contou também da dificuldade que foi para ela, quando o filho nasceu, pois pensou que poderia perder o filho para a mãe:

- Depois que meu filho nasceu, eu me separei por um tempo e fiquei lá com minha mãe, porque ela me ajudava muito. Até hoje eu não tenho do que reclamar, porque ela e meu pai o consideram como filho. Só que no início, ele não queria vir mais comigo e só queria a avó dele... Quando voltamos para nossa casa, ele chorava desesperadamente. Então eu pensei que iria perder meu filho para minha mãe!

Entrei na conversa, pensando no que diz Schogor (2003, p.62) em relação à consciência das cuidadoras, “se quem cuida da criança está consciente de suas próprias motivações internas torna-se possível que a relação com a criança que ali está seja mais consciente”. Então, notando a incompreensão da cuidadora em relação à mãe, voltei ao assunto da irmã adotiva, dizendo da importância da mãe na vida de uma criança desde o nascimento, da profundidade dos laços familiares, na interação com o meio e continuei falando um pouco da absorção dos conteúdos inconscientes dos pais para a criança, que são aqueles que os pais não têm consciência, mas sim aquilo que está latente e que a criança capta muito fácil até os 5 anos de idade. Tudo isso, dando o exemplo da criança que ela estava segurando no colo, pois senti a dificuldade dela, quando perguntei da relação que ela fazia ao ver os fatos de sua vida com o porquê de trabalhar na COPAME.

Nesse mesmo dia, tive a oportunidade de conversar com mais cuidadoras, pelo fato de eu ter chegado na troca de turno. Então, perguntei para Atenas o porquê de ela ter se apegado tanto ao menino M. Na hora, ela disse que ele era como se fosse filho dela, mas depois indaguei sobre alguma relação com sua vida. Então, ela comentou:

- É que na época eu queria muito ter um menino!

Nesse momento, lembrei que ela tinha dito que tem uma filha de 16 anos, e continuei perguntando:

- E você não quer ter mais filhos?

- Não, agora não quero mais.

É claro que provoquei uma reflexão a respeito de sua vida, mas como tinham mais cuidadoras na cozinha, notei que ela não queria falar a respeito, então perguntei para Héstia com qual criança que ela se identificava mais:

- Quando eu entrei aqui, a primeira criança que eu me deparei foi a S, me apeguei bastante nela. Eu até dizia que, quando ela fosse embora, eu iria junto ou quando eu fosse embora, ela também iria, mas quando eu vi a criança com a mãe, comecei a mudar o pensamento. Eu achava que a mãe não queria ela, mas eu não sabia que ela só podia ver a menina com a ordem do juiz, e enquanto ela esperava a ordem, ela estava buscando ver a filha. Então aceitei que ela fosse, porque eu vi o jeito que a mãe dela cuidava, não foi uma saída brusca.

Mais uma vez, a falta de comunicação entre a equipe técnica e as cuidadoras foi ressaltada na fala dessa cuidadora, mas como esse aspecto foi discutido no Curso de Capacitação e que, a equipe técnica tomou conhecimento da importância de manter as informações dos casos das crianças de forma atualizada para as cuidadoras, cabe aqui, apenas evidenciá-la.

Essa cuidadora estava receptiva à reflexão e então continuamos conversando:

- Você faz alguma relação do porquê você está na COPAME?

- Eu estava pensando nisso esses dias, porque não é por acaso que estou aqui. Eu penso que como eu tenho três meninos, me apeguei na S porque eu sempre quis ter uma menina, desde a primeira gravidez. E quando estava grávida do terceiro filho, o médico achou que fosse uma menina porque não dava para ver muito bem, e veio um menino. Então, a S foi uma filha que eu nunca tive.

Ela comenta da chegada de outra criança naquela semana que tinha feito ela “chorar só de olhar nos olhos” dela:

- A T chegou e, quando eu olhei para ela, eu senti algo inexplicável, não sei explicar!

Nesse momento chegaram outras pessoas, e ela teve que auxiliar no cuidado de uma criança, então fui conversar com as outras cuidadoras; e, depois de um tempo, a Héstita aproximou-se novamente e disse:

- Agora eu sei o que eu senti, era como se ela fosse minha filha, o sentimento é o mesmo. Acho que a vontade de ter uma menina faz isso!

Ela mesma estava fazendo as conexões, e vi que o arquétipo da criança não poderia ativar sem o arquétipo da grande mãe. Notei que na maioria das cuidadoras, a sensação de “estar cuidando dos seus próprios filhos” era evidente, pois a maioria delas fizeram relações com as suas vidas quando indagadas a respeito de uma criança da COPAME. Por isso, Jung (2002, p.102) reconhece a “mãe como o primeiro mundo da criança e o último mundo do adulto”. A possibilidade da criança

tornar-se ou vir a ser são movidos pelo conflito do consciente com o inconsciente, que possui a tendência à totalização. Então, o arquétipo da grande mãe representa um símbolo importante no desenvolvimento da criança, pois o autor reconhece esta última como “algo que se desenvolve rumo à autonomia” (JUNG, 2007, p.169). Sendo que o arquétipo da criança representa essa possibilidade de tornar-se, de se desenvolver rumo a essa autonomia e a mãe não é reconhecida “apenas como condição prévia física, mas também psíquica da criança” (JUNG, 2002, p. 109). Penso que a primeira cuidadora, Hera, que falou da sua experiência com a mãe em relação ao filho, estava com o arquétipo da criança ativado e em conflito com o arquétipo materno, pois, ao mesmo tempo em que ela já era mãe, continuava sendo filha aos 23 anos de idade. Aquela filha que requer cuidados e se sentiu abandonada pelo marido, tendo que retornar para a casa da mãe e tendo agora uma irmã que não era “digna de cuidados” como ela, então atribui as responsabilidades de seu próprio filho para sua mãe, pois se viu incapaz de criá-lo. Aquela indignação em relação às mães das crianças da COPAME, era uma forma de ela dizer, mesmo que, inconscientemente, a maneira como ela mesma se sentia em ter negado o papel de mãe do seu próprio filho. Talvez estivesse indiferenciada, tendo que lidar com questões em relação ao abandono e imaturidade a respeito de sua mãe e irmã adotiva.

Uma semana mais tarde, essa cuidadora estava bem feliz, com o recebimento de algumas flores que o marido havia mandado para a Instituição, e, no meio de tanta alegria, ela me mostrou fotos do seu filho e do seu marido. Então, ela retornou àquela conversa que tínhamos tido outro dia, e para minha surpresa ela me indagou:

- O que tu me diz sobre meu filho com minha mãe?

Fiquei surpresa por ela ter pensado e refletido no que tínhamos conversado há uma semana atrás, então respondi para ela:

- O importante é você identificar como você se sente em relação a isso. Talvez você pudesse pensar como é para você essa relação que sua mãe tem com seu filho.

Então ela disse:

- No início, eu tinha raiva porque eu achei que ela estava disputando a atenção do meu filho comigo. Isso porque ele não queria vir comigo e chamava por ela de noite. Mas hoje eu sei que isso é bom por um lado e consigo entender, porque eu sei

que posso deixar ele com ela para eu trabalhar e que vai ser tranquilo. Imagina se eu não tivesse minha mãe? As coisas seriam mais difíceis para mim.

Através dessa fala, consegui relacionar a dualidade do arquétipo. Havia uma menina com conflitos não identificados em relação à mãe e, também, em relação a si própria como mãe. O que a impedia de se diferenciar e enxergar as possibilidades de ser de outra forma. Ao mesmo tempo, existia uma menina disposta em refletir a respeito, pois no momento em que ela se inquietou, a partir da conversa, relacionando as crianças com suas mães, ela começou a ver outras possibilidades, era o arquétipo da criança sendo ativado no seu aspecto positivo. Portanto, no momento em que o indivíduo começa a se diferenciar do meio, ele pode notar os seus impulsos criadores surgindo. O que facilita o caminho rumo à particularidade. De acordo com Jung (2002):

Com o despertar da consciência do eu, a participação é progressivamente desfeita, e a consciência começa a tornar-se sua própria condição prévia, entrando em oposição ao inconsciente. A partir disto o eu começa a diferenciar-se da mãe e sua particularidade pessoal vai-se tomando cada vez mais distinta (JUNG, 2002, p. 109).

Outro dia, Deméter me contou aspectos de sua vida, que me fez lembrar do arquétipo da criança e do órfão. Ela começou falando que é adotada e disse:

- Eu não gosto do meu pai e nunca vou perdoar ele! Minha mãe morreu quando eu tinha uns três anos e eu fiquei com meu pai. Daí um dia eu estava doente e ele me levou em uma família que mal conhecia e me disse que ia comprar um remédio e logo voltava. Estou esperando até hoje ele voltar com o remédio. Isso não tem perdão, está certo que ele sempre bebeu e bebe até hoje pelas ruas, mas isso não justifica!

Então, ela entrou no assunto do filho dela:

- Meu filho mais velho tem 19 anos e não é filho do meu marido, ele é rebelde, e quando ele tinha 9 meses, eu me casei e tive outros filhos. Criei os três todos juntos, mas às vezes meus outros filhos dizem que eu protejo muito ele. Mesmo eu dizendo que não, sei que, por um lado, eles estão certos, porque eu acho que ele é rebelde assim pelo que ele passou quando era bebê, então me culpo por isso... Mas como é que pode, isso eu não entendo, eu conversei com ele e já disse que se ele quisesse conhecer o pai a gente ia atrás, mas ele não quer... às vezes penso que ele não superou esse trauma, mas às vezes eu fico pensando... se eu superei, ele também supera.

Essa fala demonstra o lado negativo do arquétipo da criança, uma vez que o sentimento de abandono que ela sente do pai, estava sendo projetado no filho, ao dizer que “ele não superou esse trauma”.

Continuando a conversa, perguntei:

- Você tem certeza que você superou?

Ela sorri e noto os olhos de um inconsciente vindo à tona. Continuamos conversando e notei a curiosidade e atenção cuidadosa de ambas as cuidadoras à conversa. Não sei se seria o momento, mas elas me deram abertura, então, continuei dialogando abertamente:

- Vamos pensar juntas, se esse assunto do seu filho te perturba mais do que outros assuntos, de repente é porque esse sentimento de abandono que você pensa que seu filho está revivendo, não é dele, mas seu. A gente sempre pensa que é o outro que está sofrendo, quando, na verdade, somos nós mesmos que estamos sentindo.

Mas qual seria o sentimento que estaria ali? Não falei, mas talvez fosse rejeição. Com esse sentimento enraizado no seu íntimo, ela criou os filhos e, principalmente, o mais velho, com medo de que eles passassem pelo mesmo que ela. Então, protegeu o filho mais velho de forma inconsciente e não se diferenciou dele, nem lhe proporcionou ações autônomas, no sentido de lhe proporcionar, em seu cotidiano, “a necessidade de tocar, sentir, ouvir, cheirar, olhar tudo que o rodeia”, pois tudo que cerca o bebê, torna-se “alvo para sua exploração, para a busca pela compreensão de sentidos já postos neste mundo que o recebe” (RICHTER; MURILLO; BERLE, 2012, p. 9). Agiu com insegurança, com medo de que o filho “fosse para o mundo” e a deixasse, como o pai a deixou. Atitudes que também estão sendo projetadas para a filha de 15 anos, pois ela comentou que não gosta do genro. Por que será que ela não gosta dele? Aliás, o que a figura de um homem representa para ela? Será que ela estaria “protegendo” a filha, com medo de ela ir parar nas garras dos homens que ela internalizou com a imagem de pai, para não sofrer como ela? Jung (1988) diz que os pais acham que podem evitar que o mal aconteça com seus filhos. Sendo que o mal que eles viveram, no passado, poderá não ser considerado um mal para os filhos. Ressalta ainda que, se os pais tivessem consciência do mal que cometem em projetar ou impor atitudes, o que muitas vezes leva a verdadeiros desastres, talvez pudessem reformular os próprios

atos para reeducarem-se e não imporem uma educação sem referências; mas baseada no exemplo.

Se fôssemos mais adiante na conversa, talvez chegássemos à imagem do pai dela, um arquétipo do pai pessoal, que ela criou com aspectos negativos, e que talvez estaria no momento de ativar o aspecto positivo e criativo do arquétipo da criança, a fim de entrar em contato com a possibilidade de vir a ser e se desenvolver rumo à autonomia, de forma segura. Mas deixo claro que não tenho a intenção de realizar análises acerca do que as cuidadoras falaram, mas apenas descrever o ocorrido e refletir aquilo que me tocou ao vivenciar a experiência.

Então, essa cuidadora se sentiu à vontade para me dizer qual a criança que mais lhe inquietou na Instituição. Ela disse que tinha se apegado a um menino que fazia pouco que tinha sido desligado da Instituição. Perguntei-lhe o porquê e ela disse:

- Ah, porque ele eu pegava no colo e amassava bastante, cuidava dele porque ele tinha aquele problema no olho! A mesma coisa com a E agora, ontem mesmo eu estava pensando como eu estava apegada nela, porque as três bebês estavam chorando, e eu fui direto pegar a E.

Ela não fez nenhuma conexão desses fatos com a vida dela, mas refletindo a história de vida dessas crianças, penso que a cuidadora estava compensando, inconscientemente nas suas atitudes, o que de fato gostaria de viver, ou seja, ser protegida e cuidada ao ponto de se sentir sufocada de tantos “amassos” que não ganhou de seus pais, mas que certamente deu aos seus filhos, tanto biológicos como os da COPAME, como forma de compensar o não vivido.

Esse aspecto sufocante em relação às crianças, também nos remete ao lado negativo do arquétipo da Grande Mãe, pois é representado pela mãe pessoal, com características de mãe ameaçadora, dominadora e sufocadora. Lembro-me de Deméter com Hércules, um menino com o qual ela também era muito apegada.

Era uma quarta-feira à tarde, quando cheguei à Instituição, as cuidadoras já estavam acordando as crianças e arrumando-as para lanchar. Esse menino foi um dos primeiro a ficar pronto e logo veio falar comigo. A cuidadora então se aproximou e me contou que no dia anterior tinha sido o aniversário dele, então dei um abraço bem forte nele e ele saiu correndo em direção ao carrinho que havia ganhado para vir me mostrar. Enquanto isso, as cuidadoras arrumavam as outras crianças e eu e

Hércules ficamos conversando. Nisso, Deméter passa pelo corredor onde estávamos, e diz para ele:

- Deixa a tia, Hércules!

Não entendi muito bem aquilo, mas logo compreendi, quando ela disse em seguida:

- A tia tem ciúmes!

Parecia que ela queria que ele ficasse andando para lá e para cá, com ela, achando que ele pudesse estar me “incomodando”, ou algo parecido. A impressão que eu tive era de que, ao mesmo tempo em que ela queria lhe proporcionar ações autônomas, deixando-o conversar comigo, ela se sentia ameaçada no papel de “mãe”, não querendo se diferenciar da criança, ou achando que eu estaria assumindo esse papel e tomando o lugar dela. Refiro-me à ação autônoma como “aquela escolhida e realizada pela criança, enquanto capacidade de movimentar-se, disposição para iniciativas nas suas relações com outros” (RICHTER; MURILLO; BERLE, 2012, p. 8). Ou talvez aquilo a fizesse se sentir, mais uma vez, “abandonada”, caso ele preferisse ficar conversando comigo e não a acompanhasse. Talvez fosse mera impressão minha, mas o que pude perceber foi um sentimento de posse, ou, até mesmo, um certo controle em relação às crianças, que poderia ser consciente da parte dela, pois, quando ela me disse que “é ciumenta”, estaria, de certo modo, admitindo isso, mesmo não sabendo como lidar com suas questões internas, fazendo transparecer os impulsos latentes. Entretanto, mais tarde, em janeiro de 2015, Deméter me surpreendeu mais uma vez pela capacidade de criação que a própria imagem do órfão contém em si. Muito alegre, ela veio me contar da sua “nova fase”:

- Você sabe que eu estou bem melhor do que o ano passado?

- Como assim? Em relação a que você diz isso?, perguntei.

- Em relação a tudo, principalmente com meus filhos. Agora meu filho mais velho está mais tranquilo e minha filha está com outro namorado. Aliás, ele vai pedir ela em namoro esse final de semana, e eu estou gostando dele. Sinto que estou em uma fase boa!

Penso que ela, após ter contado sua experiência enquanto órfão, se auto-organizou, mostrando que, apesar de ser portadora das sombras que a perseguiram desde a infância, também possui luz dotadas de capacidades especiais. De acordo com Martin (2012, p. 484), “muitos mitos de criação envolvem um órfão que

representa a emergência inicial da consciência da inconsciência, e que é confrontado com os horrores que ameaçam engolir e dissolver a sua frágil infância”. Através dessa última fala de Deméter, reconheci a emergência de sua consciência em relação a ela mesma, o que fez com que se sentisse realizada pelo que é, através daquilo que ela mesma produziu interiormente.

Certo dia, conversando com Ártemis no Curso de Capacitação, ela perguntou-me da possibilidade de falar comigo em outro ambiente, pois gostaria de conversar mais à vontade sobre a sua vida. Convidei a para ir à minha casa em um domingo ensolarado e, no desenrolar da conversa, ela se sentiu à vontade para falar. Mas, em meio a outros assuntos e, curiosa a respeito do motivo que a fez ir trabalhar na COPAME, insisti em perguntar sobre os seus filhos, então ela disse o seguinte:

- Tenho 52 anos, sou separada e tenho três filhos. Minha filha mais nova tem 16 anos e ela é filha do meu ex- marido.

- E ela mora com você?, perguntei.

- Não, ela mora com a avó paterna.

- Como assim? Conta-me a respeito disso. Indaguei, mesmo percebendo uma certa agitação da parte dela.

- Quando ela tinha seis anos, não quis mais morar comigo e foi morar com a avó dela.

- Mas você deixou? Não consegui esconder minha aflição em pensar naquilo.

- Naquela época, eu achava que era normal, pois ela gostava muito de sua avó. Mais tarde, notei que ela estava direto lá, então comecei a me preocupar, mas no momento que vi, já era tarde!

- Você tem contato com ela?, continuei perguntando.

- Sim, ela mora perto da minha casa, nos falamos todos os dias.

- Como você se sente em relação a isso? Você faz alguma relação disso com essa vontade que você tem de estar cuidando e protegendo as crianças da COPAME o tempo todo?

Perguntei isso, porque eu havia notado nas suas falas que o prazer dela era cuidar de todas as crianças, pois em muitos aspectos, ela deixava transparecer a angústia por querer fazer tudo para todos, o que causava algumas discordâncias entre ela e as outras cuidadoras.

- Nunca pensei nisso, mas que eu tenho essa vontade de querer todos para mim e que todos fiquem comigo o tempo todo, eu tenho!

Nessa fala, percebi os conteúdos não vividos, sendo compensados no ato de trabalhar com as crianças na COPAME. A cuidadora estava deixando claro que, a criança era um símbolo que precisaria ser compreendido, pois, talvez estaria se sentindo culpada em ter deixado de lado os cuidados de sua filha e, agora, precisaria tornar consciente alguns aspectos para seguir em frente, sem culpas. Percebi que, o fato dela ter falado, algo podia estar aparecendo na superfície, era a consciência sendo despertada. Mais tarde, no final de janeiro de 2015, recebi a notícia de que essa cuidadora foi desligada da Instituição.

Outro fato ocorrido que me dirigiu ao símbolo da criança, foi uma conversa com uma das voluntárias da Instituição. Essa era uma senhora que designava todas as quintas-feiras para ir à COPAME, e um dia em que eu e as cuidadoras nos encontrávamos no pátio, observando as crianças, ela sentou-se a meu lado e começou a falar que estava realizando um sonho em estar com as crianças. Esta fala foi se repetindo várias vezes, durante algumas semanas, então resolvi perguntar o porquê e ela contou a sua história:

- Eu sempre tive dificuldades de engravidar porque eu tenho endometriose. Então, há 12 anos atrás, eu entrei na fila de adoção. Como meu marido já tinha dois filhos e viu que eu queria muito ser mãe, ele resolveu me dar uma fertilização *in vitro*. Eu engravidei de trigêmeos, mas dois meses depois eu tive um aborto espontâneo e entrei em depressão profunda. Logo depois, a assistente social me ligou dizendo que tinha entrado um menino para adoção e que eu era a próxima da fila, e eu não quis. Era muito difícil para mim aceitar o fato de não conseguir ter os meus filhos. Mas decidi que não iria mais ter e que queria adotar. Então adotei três crianças daqui da COPAME e, quando eu venho aqui, é uma realização de um sonho.

Nesse momento, percebi que as falas das cuidadoras se dirigiram às suas gestações, e que a criança era, sim, um símbolo a ser considerado e compreendido, a fim de ressaltar que essa necessitaria ser vista de forma arquetípica, ao passo que significava algo muito além do que simplesmente um ser literal. Então, no decorrer das conversas com as cuidadoras, notei isso, nessas e tantas outras ocasiões que vivenciei na Instituição. Por conta disso, decidi, eu mesma, refletir a respeito da minha vida, desde a infância e, para minha surpresa, entrei em contato com a minha criança interior, o que me possibilitou unir aquilo que estava dilacerado, para ir ao encontro da minha autonomia. Então descreverei agora a minha autobiografia,

relacionando-a com o mito de Perséfone, que também representa o arquétipo da criança.

5.1 Gestando a criança com o mito da Deusa Perséfone

De acordo com Boechat (2009, p.13), “a psique tem a capacidade natural e espontânea de produzir imagens mitológicas, que são imagens arquetípicas, nas mais variadas situações do cotidiano”. Portanto, essas imagens são universais e pertencem ao inconsciente coletivo, o que nos possibilita acessar os mitos e arquétipos de forma natural. Mas, além da psique possuir a tendência natural de gerar imagens e produzir mitos, ela também é caracterizada como auto-reguladora, pois procura compensar as imagens geradas entre consciente e inconsciente, como forma de manter o equilíbrio. Compensar significa equilibrar, ajustar, suplementar e isso vem ao encontro do que Jung chama de processo de individuação, o qual necessita um diálogo entre as duas esferas. Nas palavras de Jung (2008 a):

na medida do alcance de nossa experiência atual, podemos dizer que os processos inconscientes se acham numa relação compensatória em relação à consciência [...] consciente e inconsciente não se acham necessariamente em oposição, mas se complementam mutuamente, para formar uma totalidade: o Si-mesmo” (JUNG, 2008 a, p. 64).

Contudo, os mitos evocam sentimento e imaginação, lembrando-nos temas que são parte da herança coletiva humana. Bolen (1990) diz que, quando uma mulher sente que há uma dimensão mítica para alguma coisa, o conhecimento toca e inspira profundos centros criativos nela. Portanto, este mesmo autor traz uma relação do arquétipo das deusas, dizendo que na medida em que uma mulher faz uma retrospectiva da sua existência, ela pode reconhecer quando uma ou diversas deusas foram mais importantes ou mais influentes que outras.

Por isso, no momento em que eu me encontrava na finalização dos encontros da pesquisa, em novembro de 2014, estava também realizando a disciplina extracurricular ministrada por minha orientadora, intitulada “Arquétipos, Símbolos e Educação Intercultural”, e decidi realizar o teste para definir por qual deusa somos regidas (WOOLGER; WOOLGER, 2007, ANEXO 4). Então me dei conta do que Bolen (1900, p. 25) diz em relação às mulheres, pois “uma vez que a mulher se torne consciente das forças que a influenciam, ela obtém o poder que o conhecimento proporciona”. Dessa forma, o autor diz que “as “deusas” são forças poderosas e invisíveis que modelam o comportamento e influenciam as emoções e

quando a mulher sabe quais “deusas” são as forças dominantes no seu íntimo, ela adquire autoconhecimento” (BOLEN, 1990, p. 25). Portanto, decidi realizar a minha autobiografia, pois de acordo com Souza (2008), as biografias são muito utilizadas em pesquisas na área educacional, servindo como fontes históricas e devendo ser utilizado como contexto de sua produção, levando-se em consideração o conteúdo em relação ao projeto de pesquisa que esteja vinculado. Por isso que, através da abordagem biográfica, “o sujeito produz um conhecimento sobre si, sobre os outros e o cotidiano, revelando-se através da subjetividade, da singularidade, das experiências e dos saberes” (SOUZA, 2008, p. 45).

E é, nesse sentido, que faço uma referência ao que Walter Boechat (2009) diz em relação aos mitos, pois os mesmos são manifestações dinâmicas mais profundas da psique, lembrando que a mesma possui características autorreguladoras, fornecendo-nos símbolos, o que nos coloca automaticamente no processo de individuação:

A perspectiva junguiana é uma constante desliteralização dos fatos do cotidiano, uma elaboração de eventos concretos através de uma atitude simbólica. A mitologia é muito útil nesta abordagem, visto que ela é constituída de imagens simbólicas. Como enfatiza J. Hillman, procuramos não uma psicologização da mitologia, mas uma mitologização da psicologia. Isto porque a atitude lógica e conceitual não é a mais importante e definitiva, mas sim a atitude simbólica, para a qual as imagens mitológicas muito podem contribuir. (BOECHAT, 2009, p. 45).

Foi, a partir desse contato com o mito, que me dei conta do sentido de estar pesquisando na COPAME. Enfim, relatarei o mito de Perséfone para que, após, através da autobiografia, possa conduzir costuras que me foram necessárias na compreensão de todo o processo vivido durante a pesquisa.

Perséfone foi a única filha de Zeus e Deméter, seu nome significa “portadora da destruição”. É considerada a rainha do inferno e, por esse motivo, reina sobre os mortos e guia os vivos que visitam o mundo das trevas. Conta o mito que certa feita, Coré (que significa garota jovem) andava distraída, na Sicília, brincando e colhendo flores com suas amigas, quando se deparou com um lindo narciso. Ignorando tratar-se de um ardiloso truque elaborado por Zeus, para atraí-la para os braços de seu irmão, a inocente jovem se aproximou, inclinando-se para apanhar a flor tão singela. Subitamente a terra abriu-se a seus pés e de suas entranhas surgiu Hades, dentro de um carro. Sem tempo para a fuga, Coré foi arrebatada para as profundezas dos Infernos e, mesmo gritando por socorro para Zeus, não recebeu ajuda. Com seu rapto e subsequente violação, Coré passou a se chamar Perséfone. Desesperada,

Deméter partiu à procura de sua querida filha e, retirando-se do Olimpo, estabeleceu-se na cidade de Elêusis. Amaldiçoou a terra que imediatamente foi assolada por impiedosa esterilidade, e jurou somente retornar para junto dos imortais, quando reencontrasse Perséfone. A pedido de Zeus, o deus mensageiro Hermes foi ao encontro de Perséfone, para trazê-la de volta, a fim de terminar com a raiva de Deméter. Chegando ao mundo das trevas, Hermes encontrou Hades sentado do lado da deprimida Perséfone, e ao ouvir que estava livre para partir, Perséfone pulou de alegria para acompanhar Hermes. Antes, porém, Hades a fez comer um bago de romã, pois quem nos Infernos se alimentasse, para lá sempre haveria de retornar. Hades e Perséfone ficaram assim irremediavelmente unidos, porque quatro meses do ano a deusa devia passar em companhia do marido nas profundezas subterrâneas. É durante esse período, o outono, que a terra passa por um momento de dormência, simbolizando a tristeza e a saudade da grande deusa Mãe, que se vê forçada a se separar da filha. Nos demais meses do ano, Deméter e Perséfone estão juntas, vivendo lá no alto do Olimpo (BOLEN, 1990).

Nasci, no dia 22 de setembro de 1988, em Sobradinho RS, e sou a segunda filha de pais separados há aproximadamente 16 anos. Minha mãe é uma mulher do tipo Ártemis, Fisioterapeuta, voltada para técnicas oriundas da Acupuntura. De acordo com Bolen (1990), enquanto deusa da caça e da lua, Ártemis representa o arquétipo de uma mulher independente e que procura seus próprios objetivos num terreno de sua própria escolha. De acordo com as poucas informações que minha mãe me forneceu sobre o momento em que ela soube que estava grávida de mim, compreendi que ela e meu pai já viviam em conflitos, antes mesmo da concepção e, após o meu nascimento, ela relata que foi como se meu pai tomasse conta da minha irmã, que tinha dois anos, e ela de mim. Então fui compreendendo as raízes dessa indiferenciação que mantive por anos. Por conta da profissão de meu pai, que é Oficial de Justiça, mudamo-nos muito de cidade, porque o mesmo era transferido. Assim, quando eu completei dois anos de idade, fomos morar em Taquari RS, e lá permanecemos por quatro anos (1990-1994). As lembranças dessa época são de valores sentimentais profundos e de vertentes opostas. Lembro que minha mãe trabalhava em outra cidade, meu pai saía muito cedo e eu e minha irmã ficávamos com a empregada.

Tenho lembranças de momentos felizes, brincando no grande gramado verde, e de brincadeiras com meu pai, que nomeamos de “aviãozinho” e “cadeirinha”. Mas também guardo imagens e momentos de angústias extremas, como no dia em que nos encontrávamos na sala dos fundos, e iria iniciar o “Jornal Nacional”, a impressão que eu tinha era de que algo estava acontecendo no ar e que talvez pudesse ser anunciado através de uma notícia, mas que nunca de fato foi falado.

Mais tarde, mudamo-nos para Porto Alegre, e lá ficamos por um ano somente, onde frequentei a 1ª e 2ª séries do ensino fundamental. Conversando com minha mãe, ela me relatou que esse período em que nos mudamos de um meio mais rural para outro totalmente urbano, na capital, não lhe fez muito bem, o que comprova as características de Ártemis presentes em sua personalidade, pois sempre gostou de ter contato com a natureza e com o ar livre. Pensando a respeito disso, talvez essa desconexão de minha mãe com sua deusa interior, além de seus conflitos internos, mal resolvidos com meu pai, colaboram para uma maior absorção dos conteúdos inconscientes, vindo tanto de meus pais como do ambiente, o que pode ter possibilitado que as angústias e conflitos que meus pais viviam, fossem refletidos na minha psique.

Depois fomos morar em Guaíba e lá permanecemos por mais 4 anos (1995-1999). Minha infância foi marcada pelos momentos vividos nessa casa, com a qual até hoje tenho sonhos, principalmente por viver intensamente o processo de separação dos meus pais. Ártemis é a deusa da liberdade e não gosta de se sentir diminuída em relação aos homens. Quando fomos morar em Guaíba, meu pai assumiu predominância no relacionamento e queria que minha mãe ficasse em casa e não trabalhasse mais, o que de fato ela fez, talvez por ter influências de Perséfone e Hera em sua personalidade. Mas isso não durou muito tempo e em algum dado momento os conflitos vieram à tona, levando de fato a separação de ambos.

Refletindo a respeito de Perséfone, percebi que a maioria das minhas lembranças eram baseadas em rupturas e processos dolorosos, os quais me proporcionaram sentimentos de vitimização. Por ter uma capacidade mediúnica, que sempre me possibilitou sentir o que “está no ar” ou captar o inconsciente das pessoas, pude viver de uma forma intensa o inconsciente do ambiente ou, mais especificamente, da minha mãe.

Antes de meus pais se separarem, lembro que meu prazer era fingir que estava grávida com uma barriga crescida, de faz de conta. Após alguns meses, comecei a

sentir a presença e uma vontade muito forte de querer um irmão, o que fez com que eu depositasse muita energia nos cuidados da empregada que estava grávida. Até que o menino nasceu, e eu me senti, de fato, sua irmã. Adorava segurá-lo, alimentá-lo, trocar e lavar suas fraldas, parecia que, ao mesmo tempo em que eu era irmã, estava sendo a mãe.

Mais tarde, minha mãe ficou grávida e quando meu irmão nasceu, fomos morar em Sobradinho RS novamente, isso para mim foi um alívio mental, de modo que eu não aguentava mais viver naquela cidade e estudar naquele colégio (ULBRA). Penso que as influências dos conteúdos psíquicos da minha mãe, sempre estiveram muito presentes no meu psiquismo e, por razão disso, faço essa referência ao “alívio mental”. Após entrar em contato com as características de Deméter e Hera, penso que, desde muito cedo, essas deusas me influenciaram, mas acabaram passando para níveis inferiores na minha personalidade, por algum tempo. De acordo com Bolen (1990), Deméter é o arquétipo materno, representando o instinto maternal desemprenhado na gravidez ou através da nutrição física, psicológica ou espiritual dos outros. O autor diz que, desde muito cedo, algumas crianças são claramente umas “mãezinhas” que embalam bonecas em seus braços, pois “a jovem Deméter também gosta de segurar bebês reais e aos nove ou dez anos de idade ela é ávida de cuidar das crianças dos vizinhos” (BOLEN, 1990, p. 249). Já a Hera, como deusa do casamento, tem características marcantes, positivas e negativas, como todos os arquétipos, mas as suas características normalmente, se evidenciam após os vinte anos, ou mais.

Quando eu me encontrava no 5º semestre do curso de Odontologia, surgiu, então, uma oportunidade de realizar um Projeto de Extensão na Associação Comunitária Pró Amparo do Menor- COPAME. Aceitei, sem sombra de dúvidas. Envolvi-me com a Instituição, mesmo sem saber muito bem o motivo para tanta empolgação. Essa experiência com as crianças me desarmou completamente, no sentido de compreender melhor o sentido do contato afetivo.

Realizei o Trabalho de Conclusão do Curso, fundamentada numa pesquisa de aspectos qualitativos e quantitativos, para compreender se a prática da extensão universitária, realizada pelo Projeto de Extensão intitulado COPAME, levava os bolsistas, os professores orientadores e os profissionais técnicos da COPAME ou não, a um aprimoramento pessoal e profissional. Ao final deste estudo, foi possível evidenciar a importância da extensão universitária na formação acadêmica, apesar

de ainda prevalecer alguns aspectos que deveriam ser discutidos. Um deles foi fragmentação das diferentes áreas profissionais em relação à qualificação da comunicação entre os membros da equipe. Assim, ficou evidente o desafio do processo comunicativo para estabelecer a interação dos envolvidos em trabalhos multidisciplinares, pois foram reveladas as dificuldades que compõem o cotidiano do trabalho em uma equipe dentro de uma perspectiva multidisciplinar. (PENS, 2012).

Ingressei no Mestrado, em 2013, e penso que muitas provocações para um olhar mais singular de mim mesma foram ativados, agora de forma mais intensa. O objetivo do projeto de pesquisa era compreender os processos educativos das crianças de 3 a 7 anos da COPAME. Mudei o foco do projeto, em dezembro de 2013, e resolvi pesquisar como os bebês simbolizam a dinâmica do abandono na sua busca de integração, na sua relação com os adultos, no contexto educacional da Instituição.

Penso que o contato com as deusas me ajudou a restabelecer o equilíbrio, de modo que o contato com o campo simbólico da pesquisa, juntamente com as leituras, permitiram-me aprofundar o arquétipo da criança por meio do mito de Perséfone. Com isso, o sacrifício necessário de Perséfone ajudou-me a pensar que, primeiramente, era necessário realizar a morte da vítima e, conseqüentemente, parar de me lamentar pelo rapto, para então conseguir me diferenciar da minha mãe, mesmo que de uma forma dolorosa, indo ao encontro da minha criança interior, de modo que pude olhar para mim mesma de forma segura. Só após isso, estaria em condições de realizar a iniciação da vida adulta.

Perséfone foi forçada a viver no mundo das trevas, e isso representa o contato com os conteúdos inconscientes, além de também lembrar a ruptura forçada dos estágios da vida, pois, como se viu impedida de viver como antes, virou a rainha dos mortos, no sentido de aprender pela experiência e aceitar a viver como uma adulta, não mais como a Coré, que é indiferenciada.

Heloisa MÓDOLO (2014) faz uma reflexão sobre o filme *La teta assustada* e fala sobre o mito que foi criado, após muitas mulheres terem sofrido abusos sexuais ocorridos durante o terrorismo. Esse mito retrata que os filhos das mães que haviam sofrido abusos, eram fadados a levar consigo os medos e as inseguranças da mãe através da amamentação. A autora conta a história de Fausta, a qual teve que realizar essa diferenciação dos conteúdos perturbadores da mãe para construir sua vida, com dignidade, e seguir em frente, sem medos e angústias que assaltavam

sua psique por conta de conteúdos fusionados com sua mãe já falecida. Essas influências não eram dela, e o fato de ela produzir uma proteção psíquica ao seu redor, depositou de forma simbólica uma batata em seu útero, como forma de impedir que fosse violentada e maltratada. Mas, após uma longa caminhada e de ter realizado a “descida”, que aqui relaciono com o mito de Perséfone, ela adquiriu segurança em si mesma e permitiu que um jardineiro a tocasse e a levasse ao hospital para retirar aquela batata que obstruía o seu caminho. No momento em que ela pede para que um homem a ajudasse, ela estava modificando o seu olhar e se permitindo a viver novamente, de forma digna; em outras palavras, ela retorna para a mãe-terra, que está sempre pronta para fertilizar, fazendo brotar a semente que sempre esteve ali, viva.

Trago essa reflexão porque também ajudou a pensar na minha história de vida. Perséfone era aquela filha despreocupada, até que se viu raptada por Hades. Apesar de se ver livre das influências de sua mãe, comeu algumas sementes e necessitaria passar seis meses com a mãe Deméter, e seis meses com o marido Hades, e “só mais tarde poderia receber os elogios merecidos como rainha do Inferno”, como aquela que sabe o sacrifício necessário de conhecer a si mesma e viver de forma madura (BOLEN, 1990, p. 298).

Isso quer dizer que, no momento em que eu aceitei o fato ocorrido, no sentido de aceitar a descida até o mundo avernal e de saber que viveria para sempre nesse trânsito entre o mundo dos vivos e o mundo dos mortos, passei a compreender o compromisso de lutar contra a Coré que existia dentro de mim, no sentido de assumir os conflitos e ao invés de fugir, enfrentá-los. E aos poucos fui recebendo respostas do crescimento psíquico, ou seja, a ampliação da consciência. No momento em que aceito a semente de romã, desperto da fantasia de minha imaginação, dando-me conta da realidade, ou melhor, aceito essa descida, no sentido de olhar para os fatos ocorridos. Mudo minha visão em relação às coisas e deixo de ser vítima para me tornar uma mulher com maturidade. Consigo estruturar e fortificar o meu Ego para que, aos poucos, seja colocada no movimento do eixo, novamente.

No mito, quando Perséfone realiza a descida, ela se torna aquela que é admirada por ter conseguido vencer a si mesma e, justamente por isso, auxilia na medida em que fala de sua experiência vivida. O sentido de ela ter que viver alguns meses do ano com o marido e outros com a mãe, representa esse movimento de

equilíbrio entre consciente e inconsciente, luz e sombra, os quais nos aproximam do desafio da individuação. Esse contraste lembra-nos a primavera, estação em que a deusa é reconhecida, justamente por transitar entre o verão e o inverno; no corte que há de existir entre sua mãe Deméter e, conseqüentemente, o retorno a ela, de forma madura e diferenciada, capaz de ser o que ela é.

Quando me dei conta disso, percebi que, através do contato com a ferida, me permiti abrir as portas para a minha cura, e o que é melhor, desobstruir o meu próprio caminho, a fim de contribuir para o meu processo. Portanto, através do mito, também fiz a conexão de que a COPAME surgiu como um símbolo, de forma que uniu os lados dilacerados das minhas feridas mais profundas, para então acompanhar o florir das flores, a transição das estações da vida e as perspectivas futuras. Então, conseqüentemente, ocorre a iniciação da vida adulta, da mesma forma que Perséfone retorna para a mãe, com a chegada da primavera, agora mais segura e confiante.

Penso que tudo foi necessário, nada foi em vão. Foi preciso matar aquela Karini-menina, para então nascer a Karini- mulher que estava à espera. De modo que a COPAME foi uma imagem lançada pelo meu inconsciente, desde 2010, e que, somente agora, consegui apreendê-la como legítimo símbolo. Aos poucos, me foram sendo lançados muitos outros que foram me ajudando a compreender essa dimensão simbólica e mais íntima de mim mesma.

Enfim, minha intenção na escrita desta dissertação é provocar esse universo simbólico que está presente no interior de quem irá ler. Não com a intenção de que algo seja necessariamente compreendido e explicado, mas que a minha experiência possa despertar os símbolos que fazem com que as pessoas se coloquem no seu processo de individuação, que é próprio de cada um. Escrevo com a convicção de que uma mulher do tipo Perséfone, que desceu às profundezas das trevas e que não teme em voltar e reexaminar a experiência, conseguindo transmitir o que aprendeu, pode se tornar guia para aqueles que visitam o Inferno. “A mulher tipo Perséfone que esteve no Inferno e de lá voltou pode ser também terapeuta guia, que pode ligar os outros com as próprias profundezas deles, guiando-os para encontrar o significado simbólico e a compreensão daquilo que eles encontraram lá” (BOLEN, 1990, p. 308). Portanto, desenvolvi essa possibilidade de acreditar na minha própria vivência, dando significado ao que eu mesma estou criando e me dando conta, de forma única e exclusiva, daquilo que é meu e produzido por mim. E espero o

contato com os próximos mitos que irão se tornar símbolos no decorrer do movimento espiral, que é a vida.

6 A SIMBOLIZAÇÃO DA CRIANÇA

Eu não sabia porque, mas era assim
C. G. Jung

Há décadas atrás, acreditava-se que o útero era um lugar protegido, no qual o feto estava seguro e resguardado de influências externas. Isso nos levava a pensar, enquanto sociedade, que não podíamos cogitar a presença de psiquismo na gestação e, portanto, o fato de haver um processo de desenvolvimento emocional enraizado, não seria possível de ser aceito. Entretanto, muitas pesquisas vieram contribuir nesse sentido, desmistificando essas ideias e anunciando que o bebê, ainda antes do nascimento, é um ser que possui inteligência e sensibilidade, a ponto de revelar uma vida afetiva e emocional completamente ligada à sua experiência relacional com a mãe ou com o cuidador. Nesse sentido, Reichert (2009) afirma que o processo nocivo de uma gestação estressada faz com que descarregue na corrente sanguínea da mãe, hormônios que atravessam a placenta, produzindo efeitos no feto. Isso pode ocorrer durante toda a gestação, mas, especialmente até os dois meses, a defesa e as ameaças de estresse causam alterações celulares e, por consequência disso, o organismo passa a produzir grande quantidade de adrenalina, fazendo surgir contrações no organismo, produzindo os primeiros registros de medo e tensão no bebê que está em formação. Isso não é o suficiente para dizer que a formação da personalidade do bebê será completamente influenciada por essa descarga, pois a criança possui forças internas criativas que podem superar isso, mas a relação entre mãe-filho é um fator a ser considerado antes mesmo do nascimento, pois os registros ocorrem de forma significativa.

Compreendendo esses fatores, é de fundamental importância valorizar os vínculos afetivos nos primeiros meses de vida, nos quais o bebê incorpora o olhar e o corpo da mãe, os cheiros, os calores e, principalmente, o modo de acolhimento. Reichert (2009, p. 152) diz que “a criança necessita de um útero psicológico, de bons vínculos e de contato corporal com o cuidador, além de cuidados relacionados com uma boa alimentação e com aspectos que garantam sua saúde física”. Nesse sentido, a autora relata que, no primeiro mês de vida, o bebê passa a maior parte do tempo em estado de semivigília, no qual os processos fisiológicos predominam. Então ele se incomodará quando se sentir tensionado por algo biológico, seja pela fome, frio ou alguma dor. René Spitz (1993) diz que a percepção, nos primeiros meses de vida, está ligada não só com o alimento, mas também com a relação do

equilíbrio, no modo de como o bebê é retirado do berço, por exemplo. Se ele for retirado de maneira horizontal e colocado nos braços de alguém, seja homem ou mulher, o bebê virará a cabeça para o seio da pessoa que esteja segurando-o. E, se o bebê for retirado de forma vertical e colocado nos braços deitado, esse comportamento não acontece. Essas alterações ocorrem, quer queira o adulto quer não. Dia após dia, a criança vai criando o seu modo de se constituir. Isso requer uma escuta sensível para perceber o que pode ser facilitado nessa troca de interação com o outro.

A partir do segundo mês, o bebê começa perceber a aproximação de outras pessoas. Em um estudo detalhado, Spitz (1993) ressalta que, até o segundo mês, o bebê reconhece o alimento só quando está faminto. Se a fome não for saciada imediatamente, a percepção do seio ou da mamadeira em sua boca não ocorre e ele continuará chorando. Assim, a percepção só acontecerá se ocorrer um estímulo prolongado para que ele foque novamente no que ele queria anteriormente, ou seja, no alimento. Reichert (2009) ressalta que antes da fase oral, a primeira percepção de mundo do bebê ocorre pelo segmento ocular (olhar, audição, olfação, pele e sistema nervoso) e, somente após alguns meses, a fase oral vai tomando seu lugar. Esse desenvolvimento paralelo da fase ocular com a fase oral possibilita a integração funcional dos órgãos que estão em associação (olhos/boca) e, conseqüentemente, a sua representação de contato e segurança emocional.

Até o quinto mês, o bebê se encontra em estado de indiferenciação com a mãe, ou seja, não há diferença entre o corpo dele e de sua mãe ou cuidador, entre o interior e o exterior. Quando o bebê inicia o processo de diferenciação (JUNG, 1998) ou separação-indivuação (REICHERT, 2009), é que ele começa a se voltar mais para fora e passa a ter uma direção mais objetiva dos seus desejos. Mesmo a mãe ainda sendo a figura central, o bebê inicia um processo no qual ele consegue distinguir certos objetos de outros objetos. Aos seis meses, a diferenciação da mãe é nítida, pois o bebê começa a puxar os seus cabelos, seu nariz e suas orelhas. Nesse momento, se a relação entre mãe/cuidador e filho for satisfatória, o bebê absorve confiança e começa a ter relações tranquilas e sem estranhamentos com outras pessoas.

Dos nove aos doze meses, a criança se sente mais segura e começa a explorar o ambiente, dando início à sua autonomia, que é fundamental para a formação das fronteiras do eu. Nesse período, a criança conhece o ambiente

engatinhando, mas a mãe ou cuidador ainda é a figura mais importante. Entretanto, se ela lhe fornecer segurança afetiva, a criança começará a se afastar com mais frequência, de modo que vai vivendo sua autonomia física e emocional (REICHERT, 2009).

A partir dos doze meses, a criança começa a dar os primeiros passos, apoiando-se em cadeiras e aos poucos vai avançando para afirmar a sua individualidade. Segundo Reichert, (2009, p.183), quando o bebê chega aos dezoito meses, é claro o salto de desenvolvimento, pois ocorre um “forte impulso de autonomia”. Nas palavras de Richter (2012):

Trata-se de aprender a reconhecer o fato de que os bebês não têm autonomia, mas têm ação autônoma. Por serem considerados, por grande parte das pessoas, sujeitos que ainda devem aprender tudo, falta o reconhecimento aos seus movimentos autônomos. Tal reconhecimento contribui para perceber a criança como um ser competente, possuidor de iniciativas e interesses próprios e, além disso, é exigido do adulto dar-se conta da importância de oferecer a ela um ambiente que possibilite a realização de suas experiências (RICHTER, 2012, p. 20).

Nesse contexto, Reichert (2009) diz que a autonomia traz a vontade própria e é através dela que ocorrem os motivos de liberdade e diferenciação. Contudo, é nesse momento que o desafio se torna maior para o adulto e há de se ter paciência, pois a criança demonstra atos de rebeldia, gritando, chorando e confrontando as atitudes dos pais ou cuidadores. Por isso, é importante ressaltar o que Spitz (1993, p. 86) diz: “o bebê não é comparável ao adulto, sua fisiologia é diferente, bem como suas sensações, suas reações físico-químicas, sua maneira de vivenciar o ambiente que o cerca”. Mas o importante é ter a clareza de que a “diferença entre as crianças e os adultos não é quantitativa, mas qualitativa, a criança não sabe menos, sabe outra coisa” (COHN, 2005, p. 33). Não se baseia em transformar o mundo em dois mundos diferentes, partindo os espaços, mas sim em considerar que ele pode ser interpretado de modos diferentes, tendo cada um as suas singularidades e peculiaridades, mesmo estando em um espaço comum.

Após salientar a criança como algo que se desenvolve rumo à autonomia (JUNG, 2007), é importante considerar a questão da singularidade, uma vez que Hillman (2001, p.21) enfatiza que “cada criança é uma criança dotada, que contém dados de todos os tipos, dons que lhe são peculiares e que se revelam de formas peculiares”. Por isso o autor traz a teoria da semente do carvalho, quando diz que cada vida é formada por uma vocação que se torna a sua essência, o que leva para um determinado destino. Entenda-se destino não como algo estático, que não

possa mudar, mas como algo pré- concebido, antes mesmo de a criança vir ao mundo, como o autor mesmo menciona. Isso seria como uma pequena semente de um imenso carvalho, a qual já traz escrito o que ele será. No entanto, não se poderá afirmar se será um carvalho igual ao outro ou tão grande como o outro, porque dependerá de outros fatores, como o tempo, chuva e calor, mas que traz consigo o que poderá ser. A visão de Hillman (2001, p. 21) também nos oferece aberturas para reflexões de uma forma diferente de olhar para as crianças, segundo ele, de “entrar em sua imaginação e descobrir em sua patologia o que o daimon pode estar indicando e o que o seu destino pode querer”; em outras palavras: o daimon seria o Self que representa a totalidade da psique e aquilo que nos impulsiona para realizar algo.

Essa perspectiva casa com o impulso criador que Jung (1963, p.34) considerou serem os “sopros de vida” que a criança vivencia durante a infância. O autor diz que viveu esse processo e se deu conta de que, desde muito cedo, já era impulsionado a realizar algo que só mais tarde conseguira compreender. Conta ele, em sua autobiografia, que, aos trinta e cinco anos de idade, ao se preparar para escrever o livro *Metamorfose e Símbolos da Líbido*, leu algo que o fez lembrar de um fato vivido na sua infância, atribuindo-lhe um sentido maior para o vivido, que até então não sabia que existia. Martin (2012, p. 16) diz que o sopro é compreendido, simbolicamente como a respiração, o “sopro anima o barro do nosso ser”, desde o choro forte do recém- nascido aos soluços, impulsionando-nos ir a diante. Na antiga Grécia, o sopro era algo interno e diáfano, como um orvalho, o qual às vezes se tornava visível e outras misturava-se no ar. Dessa forma, o sopro era considerado algo misturado, que interagia entre os órgãos vitais, como pulmões e coração, os quais carregavam pensamentos e sentimentos, por meio da pulsação contínua:

Ouvir, ver, cheirar e falar era soprar, às vezes na forma de raio ou de fogo; o sopro misturado com a inteligência no sopro dos outros, e recuperado para dentro de si, aumentava o conhecimento. O sopro era identificado com a consciência, localizando-se o pensamento e os sentimentos nos pulmões, que interagiam com o coração, o sangue e a pulsação (MARTIN, 2012, p. 16).

Portanto, o sopro refere-se à ignição e à força da vida que impulsiona as energias vibratórias para uma manifestação pulsante, reveladora de algo que é único em cada indivíduo, como a própria respiração. Dessa maneira, assim como o símbolo contém a energia necessária para nos colocar no processo de individuação, sendo necessário captá-lo e compreendê-lo, através da vontade e de uma estrutura

de Ego forte, nos fez pensar no termo “emergências simbólicas”, como algo que antecipa a presença de um símbolo e que, também contém em si os impulsos criadores e os sopros de vida. Porém, antes de a criança despertar para a consciência de si, esses conteúdos permanecem latentes, assim como o Self está para o Ego, aguardando sua estruturação, para se manifestar através do símbolo propriamente dito. Talvez, pensar nessas manifestações como os sopros do Self, os quais conduzem o indivíduo a ser aquilo que ele é, como algo instintivo. Por isso, ao observar durante nove meses as três crianças de 17 a 35 meses do Berçário da COPAME, pude compreender que elas estavam vivenciando esses impulsos criadores, os quais sugerimos ser o processo de simbolização delas. Como já mencionado, para não identificar as crianças observadas, preferi chamá-las pelos nomes dos deuses. Assim, segue-se a descrição das simbolizações apreendidas com as crianças, nas quais é importante destacar que foi levada em consideração a história de vida de cada um, o contexto, a relação simbólica estabelecida entre pesquisadora e criança e os eventos repetitivos.

6.1 Hércules: vermelho, borboleta, olho, boca e círculo

Logo de início, notei que Hércules, um menino de dois anos e dez meses, era bastante presente. Certo dia, depois que as crianças acordaram e foram conduzidas para a sala que contém um cercado para não saírem, Hércules olhou para mim e falou as cores de todas as coisas que estavam ao redor dele; mas, quando uma das cuidadoras chegou perto, ele parou de falar. Vi que ele se fixou no vermelho e, em todos os objetos que pegava, ressaltava essa cor. Isso se tornou um evento repetitivo, que, durante algumas semanas, ele ainda ressaltava em tudo o que fazia. De acordo com Martin (2012, p. 638), o vermelho simbolicamente representa a vida, pois tem relação com o sangue, e o sangue mostra a energia da vida, a libido. Por outro lado, o vermelho também demonstra o perigo. Na era romana, essa cor significava guerra. Em várias culturas, o vermelho está associado “à ardente intensidade, ardor, coragem, bravura, que se pode transformar em fúria e crueldade”. Hércules chegou na Instituição há aproximadamente dois anos com histórico de maus tratos, e segundo Deméter:

- Ele chegou sem um dos dentes, com um braço quebrado e ninguém podia tocá-lo; a presença masculina lhe causava agitação. Era um menino bastante

agressivo, não demonstrava afeto, mas aos poucos observamos que ele mudou bastante.

Outro dia, observei que, depois dele ressaltar a cor vermelha em quase todos os objetos que ele pegava, começou a brincar com as outras crianças e arremessou um objeto para fora do cercado. Ele me olhou e, mesmo vendo que as portas estavam abertas, não saiu, pois sabia do limite imposto. Na semana seguinte, cheguei bem cedo e notei que ele havia achado uma borboleta no canto da porta do refeitório, local onde estavam lanchando. Eu me sentei com eles; percebi que ele se encantara com o bichinho. Nisso, chegou Atenas, e notei que ela estava com pressa para realizar as tarefas domésticas, esperando eles terminarem de comer. Vi que Centauro, amigo de Hércules, pediu para ela se sentar com a gente, mas Atenas disse que “não podia sentar porque tinha coisas para fazer”. Nesse momento, senti a necessidade da criança de “estar junto”, demonstrando a vontade de aproximação com a cuidadora, mas, como ela estava preocupada com outras coisas, deixou passar a oportunidade e agiu sem valorizar o momento. Refletindo a respeito da borboleta, esta inicia a vida como uma lagarta, a qual precisa sobreviver alimentando-se e, à medida que vai aumentando de tamanho, vai se livrando das várias peles, que vão lhe possibilitando a transformação. Sendo assim, de acordo com Martin (2012, p. 234), desde tempos antigos, a borboleta, que também é considerada a psique, “tem significado não apenas os mistérios da metamorfose física, como as mais enternecedoras mutações da alma”. Portanto, o menino estava mostrando claramente as suas mudanças internas, significadas por Deméter antes em sua fala; mas, por outro lado, não foram percebidas por outras cuidadoras. Ao passo que, depois de alguns minutos, notando que não foi compreendido, o menino se levantou e disse:

- Eu mato a borboleta!

Isso causou um estresse na cuidadora, porque não era para eles se levantarem antes dela mandar. De acordo com Martin (2012, p. 234):

A sombra da borboleta e da traça está no seu movimento oscilante que tem sugerido não apenas o cintilar do fogo e das estrelas, como o errático, a ansiedade ou a inconstância do desejo...A agitação de uma massa de traças ao crepúsculo tem sido associada de forma obscura a energias de voracidade compulsiva (MARTIN, 2012, p. 234).

Em outro sentido, no momento que a criança começa a afirmar a sua identidade, ocorrem os embates entre as crianças e os adultos, pois os pequenos

“radicalizam a vontade de serem imediatamente atendidos” (REICHERT, 2009, p.193). No momento em que a autonomia cresce, diminui a tolerância da criança em relação às suas frustrações, e o adulto necessita preservar as conquistas realizadas pela criança, no sentido de permitir que sua autonomia seja ingressada rumo à independência.

Apesar do ocorrido, Hércules pareceu não se importar com o que a cuidadora falou e foi em direção ao bebê conforto, onde estava uma menina de seis meses tomando mamadeira. Ele colocou o bico na boca dela e tirou a mamadeira de suas mãos, porque tinha observado que ela já tinha terminado de tomar todo o leite, então acariciou o rosto da menina e me disse:

- Olha a boca dela, olha o olho dela!

Percebi, nessa cena, uma emergência simbólica em que o olho, além de receber e transmitir a luz, olha para dentro e para fora, sendo um transporte, no sentido de perceber tudo o que está ao seu redor (MARTIN, 2012). E a boca, além de demonstrar que a sua atividade maior está baseada na alimentação, também mostra os limites da consciência, sendo estruturada através do Ego e representada pelos limites das bochechas flexíveis, os lábios, os palatos duro e mole, assim como a língua e os dentes. No entanto, levando-se em consideração o contexto observado, penso que o fato de ele ter prestado atenção na boca da menina e de ter falado, também poderia estar demonstrando a questão da respiração que sai pela boca, no sentido de se sentir vivo. Ele realmente estava demonstrando afeto e logo percebi que apesar do automatismo das tarefas do dia a dia, a maioria das cuidadoras estava lhe proporcionando segurança e confiança, o que ajudava no seu desenvolvimento auto-organizador.

Outro dia, no pátio da Instituição, vi que Hera a começou jogar bola com os meninos maiores de outra casa, e Hércules ficou observando-a por um período de tempo. Então, ele pegou uma bola que estava no pátio e foi em direção a ela, ficou em silêncio, mas como quem diz: “Tia eu estou aqui, joga comigo também”. Ficou ali tentando chamar a atenção dela. Essa cuidadora, mesmo percebendo que o menino queria jogar bola com ela, pediu-lhe para sair do meio da quadra para não levar uma bolada, demonstrando preocupação. Mas ele insistiu e continuou em volta, com intuito de também conquistar a atenção dela. Werres (2010) ressalta que Jung considera que a personalidade se desenvolve a partir da necessidade, seja pela ocorrência de acontecimentos internos ou externos. É sabido que, pela necessidade

de aceitação que a criança tem, sua principal tarefa durante a infância é a adaptação às exigências familiares. Fato que foi facilmente percebido na Instituição, uma vez que essa adaptação acontece pela transferência das figuras familiares biológicas para a família composta de cuidadoras que participam do dia a dia delas. Nesse sentido, Neumann (1980) ressalta que a mãe verdadeira pode ser substituível por outra figura que desempenhe um papel afetivo ou confiável. Nas palavras do autor:

Não é o indivíduo enquanto pessoa e sim o maternal em termos genéricos que se constitui no fundamento indispensável da vida da criança. A mãe da relação primal é a "Grande Mãe boa". É o ser que contém, alimenta, protege e aquece a criança, e que se liga afetivamente a ela. É a base de sua existência não só física mas também psíquica. É quem dá segurança e torna possível a vida no mundo. Neste sentido, é anônima e transpessoal, ou seja, arquetípica, enquanto componente de uma constelação especificamente humana, que opera entre ela e a criança. Seu comportamento dirigido inconscientemente, que a capacita a coincidir com o arquétipo da mãe, é vitalmente necessário para o desenvolvimento normal do filho (NEUMANN, 1980, p 19).

Notei que ele olhou para mim e viu que eu estava livre, mesmo assim preferiu disputar a atenção de Hera, como uma meta, afinal, ela era a cuidadora dele (do Berçário), e não dos outros meninos. Justamente por isso, e talvez por estar em identificação de forma arquetípica com ela, ele agia como se essa precisasse se dar conta de desempenhar bem o papel de mãe ou protetora, parecendo estar lhe testando. Depois de várias tentativas frustradas e de não ser atendido de acordo com sua vontade, ele compensou a falta de atenção jogando a bola no meio do jogo dos outros meninos. Isso fez com que Hera tivesse de tocar na bola para alcançar a ele. O que fez com que ele se sentisse satisfeito, pois sabia que aquilo que estava fazendo era uma maneira de conseguir o que queria, dando entender que ele também estava sendo visto, e que também merecia jogar com ela, pois era "seu filho".

Essa procura da aceitação da criança com a subjetividades que envolve os conteúdos arquetípicos em relação às cuidadoras, mostra a mistura dos momentos vividos pela criança. Os próprios cuidados e os descuidos, assim como as vivências em geral ficam impressas na criança e emaranham-se às emoções, que são produzidas para moldarem a personalidade, contribuindo assim para o desenvolvimento do eixo Ego-Self. Esse desenvolvimento faz parte do processo de individuação do qual o indivíduo vai em busca de sua totalidade e que exige a manifestação dos símbolos, que, no caso das crianças, preferimos chamar de emergências simbólicas que revelam os sopros de vida como impulsos criadores.

De acordo com Fordham (2001) é por volta dos dois anos que se pode dizer que o desenvolvimento do Ego atinge um ponto de estabilização dos processos integrativos. Como Hércules se encontrava com dois anos e dez meses, ele estava sendo adaptado para ir para a Casa dos Pequenos, então ele estava sendo estimulado através de algumas cuidadoras para se sentir seguro e confiante.

Refletindo a respeito da atitude da criança em relação ao ocorrido com a cuidadora no pátio, penso que, apesar de ele saber que ela não era a sua mãe, demonstrava saber de algo que ninguém cogitaria, ou seja, talvez estaria se preparando para algo que só ele sabia que iria viver, mesmo sem saber. Através de seus movimentos circulares e de seu apego com a bola, demonstrou que o “círculo retrocede para si mesmo” (LEXIKON, 1978, p. 58). No momento em que ele tentou chamar a atenção da cuidadora com a bola, realizando movimentos repetitivos em forma de círculos, mostrou que tendo um centro, o círculo representa o símbolo do Self, no sentido de ir em busca do que ele realmente é, independente de qualquer coisa. Nas palavras de Von Franz (2008, p.270) “toda realidade psíquica interior de cada indivíduo é orientada, em última instância, em direção a este símbolo arquetípico do Self”, o qual é a totalidade da psique, incluindo tanto a consciência como o inconsciente.

Passado algumas semanas, Hércules foi para a Casa dos Pequenos. Depois de um mês, ele apareceu no Berçário alegre e sorridente, para se despedir das cuidadoras, pois iria para uma família substituta. Enquanto ele se despedia delas, essas cenas me vieram à cabeça, fazendo-me perceber que, desde antes, suas atitudes estavam apontando para algo que ele necessitaria mais tarde, ou seja, afirmação e confiança para a nova etapa que se iniciaria. Era como se o Self lhe mostrasse que o vermelho gritante lhe proporcionaria a vida e os impulsos necessários, mas ao mesmo tempo lhe alertasse para o perigo da impulsividade. Como se a borboleta fosse o nascimento desses impulsos, o surgimento da consciência, que certamente o Ego apontaria os seus limites, mostrando que deveria servir sempre. A boca e os olhos deveriam agir em conjunto, a fim de prestar atenção à totalidade que o cerca. E por fim, o círculo, como símbolo do próprio Self, lhe guiará rumo à autonomia, para ser o que ele quiser ser, independente da condição que se encontrar, pois, como totalidade, o Self sabe por onde deve andar.

6.2 Centauro: quadrado, avião, jacaré, bicicleta, castelo e cavalo

Após a transferência de Hércules para a Casa dos Pequenos, eu já havia observado Centauro, um menino que acabava de completar dois anos de idade. Certo dia eu observava as crianças na sala e, após já ter me dado conta de que ele apresentava interesse por alguns brinquedos em forma de quadrado, ele me chamou a atenção e me mostrou que tinha guardado os “quadrinhos” em um espaço bem alto, onde nenhuma das outras crianças podia alcançar. Então reparei que este menino poderia estar demonstrando um impulso criador. Assim como o círculo, o símbolo do quadrado representa o caminho ao Self, totalidade que ele estava almejando alcançar, principalmente naquele momento em que o desenvolvimento do seu Ego estava ativado. De acordo com informações prestadas pela Psicóloga da Instituição, que, em janeiro de 2015, assumiu o cargo de Coordenadora e responsável judicialmente pelas crianças, Centauro é filho de uma menina que já foi abrigada na COPAME e nunca recebeu visitas de nenhum familiar. Após a transferência de Hércules para a Casa dos Pequenos, apesar de já ter notado que Centauro era mais independente do que outras crianças, percebi que ele começou a se diferenciar dos demais e, por isso, tinha algo que era só dele. Então reparei que ele agrupou os quadrinhos e em questão de minutos, chamou-me para mostrar o que tinha criado, era um avião. Perguntei o que aquele avião fazia e ele me respondeu:

- Ele voa!
- Mas voa para onde?, perguntei.
- Lá fora no pátio!

Quando o menino falou, ficou pensativo. Era como se estivesse processando alguma lembrança ou algo do inconsciente poderia estar emergindo. De acordo com Martin (2012, p. 448):

Voando pelo céu e formando uma quaternidade, o avião de Middendorf reflecte a sua memória recorrente da ponte aérea de Berlim que levava alimentos e medicamentos para as cidades alemãs arrasadas pelos bombardeios aliados. Esta imagem neo- expressionista, pintada muito além depois do bombardeamento aéreo para uma fantasia orgânica do Self criativo que consegue sobreviver não obstante a adversidade, integrar a devastação e ultrapassar o trauma conferindo-lhe significado estético (MARTIN, 2012, p. 448).

A própria condição de estar na Instituição e de não ter recebido nenhuma visita até então, me fez refletir a respeito desse impulso criador que o Self lhe enviou, a fim de impulsioná-lo através do símbolo do avião, feito e criado a partir de

quadrinhos, como forma de transpor a condição vivida, não apenas de sobrevivência, mas de resistir e ir em direção ao que ele realmente é. Fordham (2001, p. 25) diz que é comum observar que as crianças se fixam em alguns objetos como essenciais ao seu bem-estar, esses objetos passam a ser dotados de significado, e não devem ser retirados sem a concordância da criança, pois o que necessita ser observado é a sua "objetividade". "A criança pode referir-se a eventos de seu mundo exterior ou interior, às vezes de modo muito claro, mas mesmo assim a brincadeira é em si considerada como resultante da difusão, uma atividade 'objetiva' " (FORDHAM, 2001, p. 25).

Nesse sentido, procurei prestar atenção aos próximos movimentos que ele manifestaria. Centauro passou a ser a criança mais velha do Berçário, depois da saída de Hércules, então ele estaria na condição de "ser o próximo", desde o processo da retirada das fraldas, que havia iniciado há poucos dias, até a condição de ser o único que já falava palavras nítidas e estar imerso no processo de diferenciação do meio. A mudança era visível e a própria atenção das cuidadoras para com ele havia mudado. Talvez, o fato de ele dizer que o "avião voava no pátio", além de manifestar a relação de abandono vivido por seus familiares, demonstrando a rejeição da imagem arquetípica do órfão, também mostrava, simultaneamente, a relação com o sagrado. Ele manifestava, através do seu olhar e sorriso alegres, como alguém que sabia das suas capacidades de poder voar, com liberdade sem limites, apenas com a força do seu estado criativo de ser livre, sem resistências e, principalmente, com a possibilidade de transcender além dos portões da Instituição.

Nas semanas seguintes, observei que Centauro, ora demonstrava atitudes de muita afetividade, ora atos instintivos. Certo dia, cheguei ao Berçário e fui direto para a sala cercada e ele me convidou para sentar. De repente, ele me olhou bem sério, e me disse com um ar de autoridade:

- Tia, eu quero colo!
- O quê?, perguntei um tanto indignada, e ele repetiu:
- Eu quero colo agora!

Eu esquecera que havia sentado já com outra menina no colo, e só depois percebera que ele estava me observando, fato esse que ele deve ter elaborado que também tinha o direito de receber um colo. Nesse dia, havia uma criança nova de oito meses, era um menino sorridente e tranquilo. As outras crianças ficavam em

volta dele, procurando integrá-lo ao novo ambiente, e ele aparentava estar gostando daquele movimento todo, sempre sorrindo.

Passado um pouco, eles começaram a brincar de “pega-pega”, correndo pela sala, de um lado para o outro. Notei que havia um “jacaré” de pelúcia novo, e, de tempos em tempos, Centauro parava de correr e colocava algumas bolas na boca do bicho. Ele repetiu isso várias vezes, demonstrando estar simbolizando a entrada de algo, uma integração que deveria engolir. O fato de terem recebido um novo integrante, um novo morador, um novo amiguinho ou irmão, poderia estar gerando algum conflito que propusesse um desenvolvimento do Ego, para integrar algo que estaria pronto para emergir. A própria condição de estarem chorosos, de modo geral, demonstrava algo de interno acontecendo. Como se estivessem falando: “E agora? Mais uma criança para disputar a atenção, como nós ficamos?” No entanto, percebo a atitude doce que as crianças têm de se aproximar da outra e se dar conta que o menino novo era igual a todos que estavam ali e que estava na mesma situação, precisando integrar-se. Então, observando aquela junção de todas as crianças, Centauro agiu como se fosse o irmão mais velho, organizou-as em volta do menino novo, não deixando ninguém tocá-lo, para não machucá-lo e, ao mesmo tempo, conversou com o menino, acariciando-o no rosto.

Como já mencionado, Fordham (2001) ressalta que é por volta dos dois anos que se pode dizer que o desenvolvimento do Ego atinge um ponto de estabilização dos processos integrativos, no qual a simbolização em que o menino coloca as bolas dentro da boca do jacaré e fica ali fazendo isso, por algum tempo, juntamente com o movimento de correr, demonstra essa vontade de integrar e, ao mesmo tempo, de ser integrado. De acordo com Lexikon (1978, p. 70), o símbolo do jacaré tem várias representações, mas levando em consideração o contexto descrito, penso que o aspecto considerado em relação ao bicho e à criança, corresponde a “um animal que carrega o mundo nas costas”. Em *O livro dos símbolos* (MARTIN, 2012, p. 200), o crocodilo é o senhor das águas férteis e evoca presença de proteção, além de perigo, mas em um mito australiano, imagina-se o crocodilo como um “antepassado que sobreviveu às chamas de um incêndio numa cabana mergulhando nas águas profundas e que agora carrega os escombros queimados na sua poderosa cauda”. Contudo, o fato de esse animal também evocar a questão do cuidado minucioso com seus ovos, os quais são protegidos pela mãe delicadamente, através das mandíbulas que amassam ou despedaçam, sobressaem-se em relação à

possibilidade de ele agir como se estivesse “carregando nas costas” os motivos pelos quais sua mãe o abandonou, pois ela mesma foi abandonada em sua infância na COPAME. Por conta disso, penso que as duas possibilidades podem ganhar sentido.

Ressaltando a história de Centauro e a simbolização de talvez mostrar a iniciação de confrontar-se com a história de sua mãe, notei que o colo era algo que mostrava essa vontade de diferenciação e que o pedido para ir para a rua partia dele. Então, em uma quinta-feira pela manhã, em setembro de 2014, Centauro me pediu novamente em tom de voz alta:

- Vamos para a rua!

Vi que a rua satisfazia todas as crianças, inclusive ele que saía correndo, sem saber o que fazer. O fato de ele sair para a rua podia estar simbolizando a integração com o sol, com a areia, com os brinquedos, com o Bidú (cachorro que há tempos mora na Instituição), com as cuidadoras, com as outras crianças, enfim, uma integração com ele mesmo. O próprio caminhar, correr, cair e levantar pelo pátio, passa pelo movimento do corpo em ação, que lhe proporciona a apreensão do vivido, que, mais tarde, poderá, quem sabe, significar. Nesse sentido, Merleau-Ponty (1999, p. 211) diz que a “apreensão de uma significação se faz pelo corpo”. Por isso, Richter, Murilo e Berle (2012, p. 3) afirmam as palavras do filósofo⁴, o qual diz que “a criança compreende muito além do que sabe dizer, responde muito além do que poderia definir”. Para Fordham (2001, p. 24), o corpo e as brincadeiras correspondem à integração de si mesmo, no sentido de desenvolvimento do Ego:

Relacionado com o corpo, o brincar constitui uma das atividades iniciais do ego que acontece pela primeira vez quando o bebê está num estado próximo à integração. Supondo que no ato de brincar o ego do bebê esteja perto do self, pode-se esperar que o brincar forme representações do self. Dito de outra maneira, no brincar precoce o bebê está dando um primeiro passo no sentido de deixar de ser um self para encontrar a si mesmo (FORDHAM, 2001, p. 24).

Através disso, recordo-me das atitudes que Centauro teve antes de ir para o pátio. Eu estava na sala com todas as crianças e resolvi sentar no chão ao seu lado, então ele veio para o meu colo com um bonequinho de um monstro na mão, que não soltava por nada. Ele achou uma linhazinha no tapete e queria amarrá-la no pescoço

⁴ MERLEAU-PONTY, Maurice. *O visível e o invisível*. Prefácio e posfácio de Claude Lefort. Tradução José Artur Gianotti e Armando Mora d'Oliveira. São Paulo: Perspectiva, 1999 apud RICHTER; MURILLO; BERLE, 2012, p. 3.

do boneco. Então me pediu ajuda e, quando ele viu o boneco amarrado pela cabeça, disse:

- Ele está preso!

Era como se o lado monstro dele estivesse preso. Então ele saiu atrás de outros brinquedos e tomou os que estavam nas mãos dos outros para colocar dentro de um baldinho, dizendo que “era tudo dele”. Depois ele voltou atrás e distribuiu um brinquedo para cada criança. Mas deixou o boneco dele separado em cima do sofá, para ninguém pegar. Depois ele jogou alguns brinquedos para o alto e tentou virar cambalhotas, atirando-se no chão. Com essas manifestações, ele estava mostrando, claramente, a dualidade; ao mesmo tempo em que mostrava o Centauro dócil, preocupado e solidário com os outros; mostrava o lado instintivo que precisava deixar aparecer os seus impulsos, pois se sentia preso como o monstro que ele prendera.

Aqui, recordo-me de uma passagem na autobiografia de Jung, na qual ele diz que durante a sua infância, se deu conta que havia duas pessoas diferentes nele. “Uma era o menino de colégio que não compreendia matemática e que se caracterizava pela insegurança; outro, era um homem importante, de grande autoridade, com que não se podia brincar” (JUNG, 1963, p. 43).

Passado alguns minutos, fomos para o pátio. Ele pegou uma bicicleta e tentou arrumar a correia dela. Mesmo sendo grande e pesada, saiu pelo pátio inteiro empurrando aquela bicicleta, parando de vez em quando para tentar arrumar a correia. Ele ficou uma boa parte do tempo fazendo isso, até que observou que havia uma bicicleta menor perto dele, que estava ali desde antes. Então ele pegou essa outra bicicleta menor e percebeu que essa era melhor de ele conduzir. Simbolicamente, a bicicleta evoca um veículo de energia psíquica e progressão, pois ela não anda para trás, além do que é “pessoal e não coletiva, e que está sob o comando do ego individual” (MARTIN, 2012, p. 440). Quando ele viu a possibilidade de se sentir andando com a outra menor, era como se ele estivesse andando, mesmo não estando. Portanto, de acordo com Martin (2012, p. 440), “a bicicleta sempre significou independência e liberdade na orientação do curso diário de uma pessoa e o desvio das suas aventuras ocasionais”.

Alguns minutos mais tarde, ele parou de empurrar a bicicleta e escondeu alguns brinquedos na areia, perto dos balanços, de onde eu estava embalando outras crianças; fez um burquinho e após um morrinho. Observei que ele manteve

a bicicleta perto dele na areia, e perguntei o que era aquilo que ele estava fazendo, então respondeu:

- É um castelo!

Essa foi a segunda vez que o menino trouxe o símbolo do castelo. A primeira ele o representou com os quadradinhos de montar e me mostrou como era grande. De acordo com Lexikon (1978, p.48), o castelo representa a “soma e a satisfação dos desejos positivos”. Para Von Franz citada por Martin (2012, p. 612), “as crianças constroem castelos de areia e castelos de fantasia onde o Self mais interior pode viver, especialmente se as circunstâncias exteriores são muito desfavoráveis”. Então percebi que, através desse impulso criador, o Self estava lhe guiando para a construção de seu castelo interior, no sentido de transcender as muralhas e os portões sombrios de sua psique. Isso para lhe possibilitar a compensação vivida, pois o caminho podia se tornar menos denso, a fim de ultrapassar os portões do pátio e conseguir explorar os espaços interiores de seu castelo, no sentido de facilitar o encontro com quem habita no centro, ou seja, ele mesmo.

Em nove de outubro de 2014, Centauro sentou do meu lado e ficamos vendo um filme que estava passando na televisão. O filme contava a história de um cavalo de corrida, que havia caído e machucado uma das patas. Uma menina se importou com ele, cuidou dele até ficar bem e sair correndo rumo afora. Percebi que ele procurou narrar a história e me perguntou:

- O cavalo vai embora, tia?

Parecia que ele estava falando da própria vida dele, ou tocando em suas feridas, pois senti sua angústia e a sua necessidade de falar. Então cada vez que dava a propaganda, ele dizia:

- O cavalo vai embora, ele vai cair?

Percebendo o cavalo como a morte e a salvação, tanto simbólica como literalmente, Martin (2012, p. 314) afirma que “o cavaleiro medieval em busca de algo é uma imagem arquetípica da mais elevada sintonia ao longo do caminho perigoso em direção à verdade interior”. Portanto, levando-se em consideração que o cavalo representa uma força à qual aspiramos para o melhor e o pior, tentei narrar a história vendo o lado bom:

- Não, ele não vai embora! Você viu que a menina cuidou dele e como ele ficou bom?

- É, respondeu ele.

- Pois então, agora ele só quer correr um pouco, pois já fazia tempo que ele não corria mais.

Talvez ele tivesse se sustentado com essas informações positivas, ou talvez não. Isso o acalmou por um tempo, mas, quando acabou o filme, ele pegou os quadradinhos de montar e disse que ia montar um castelo:

- Um castelo grande, grande!

Na semana seguinte, ele foi atrás da bicicleta, novamente. Depois de empurrá-la por um tempo, veio sentar a meu lado na porta de entrada do Berçário, onde eu costumava observar as crianças, junto com as cuidadoras. Então resolvi dar um papel para ele desenhar e logo depois ele me disse:

- Fiz um cocó, tia.

O “cocó” era um pássaro. Relacionei o pássaro com o avião, mas, logo após, ele pediu para eu desenhar a mãe do “cocó” e o ninho deles. Então, concordando com Martin (2012, p. 238), “os pássaros formam um elo entre céu e terra, entre consciente e inconsciente”, além do que os pássaros “regressam ao mesmo ninho, ano após ano, por vezes vindos do lado oposto do globo, evocando um sentido de lar”. Dessa forma, Centauro estava vivendo o seu “sopro de vida”, pois estava sendo impulsionado pelas oportunidades que aqueles momentos lhe proporcionaram.

Nas semanas seguintes, recebi a informação de que Centauro iria ser desabrigado porque seria adotado. Mesmo assim, resolvi levar alguns objetos, a fim de ressaltar a sua fixação por tais símbolos, os quais consideramos aqui como emergências simbólicas que impulsionam, de forma criativa, a criança através dos sopros de vida. Limitei o chão com uma fita em forma de um quadrado, e coloquei vários objetos dentro, incluído vários animais (inclusive o cavalo), um carro e vários quadradinhos de montar. Primeiro, ele viu o carro e disse:

- Olha o carro, tia, ele anda aqui! Apontando para a linha que eu tinha colocado de limite.

Depois ele pegou os quadradinhos de montar e disse que iria fazer um avião.

- Que tamanho é esse avião?, perguntei.

- É grande, grande!

- E onde ele voa?

- Aqui.

Logo após, ele viu o cavalo e disse que era dele. Olhou o boi no papel dos brinquedos e disse:

- Eu tenho medo desse.

E repetiu várias vezes isso. Notei que aquilo tocou em parte no seu processo íntimo, então desviou sua atenção para um bichinho do seu lado:

- Olha aqui, tia, um bicho, vou matar ele!

E ficou em função daquele bicho, pisando em cima dele várias vezes, até que achou outro e também pisou. Começou a caçar os bichinhos no chão, até que o chamei para os brinquedos; ele colocou os quadradinhos um em cima do outro, dizendo que era um castelo, novamente.

Perguntei quem morava no castelo e ele não respondeu, então toquei no assunto do papai e da mamãe que ele iria receber:

- Então o Centauro vai ganhar um papai e uma mamãe igual o Hércules?

- É.

- E você já conheceu eles?

- É.

- E gostou deles?

- Não.

- Mas porque não? Você não quer ir embora igual o Hércules foi?

- Não, eu quero ficar aqui, não quero ir embora.

Esse foi o último dia que tive contato com Centauro, mas aos poucos pude compreender que, assim como Hércules, ele também estaria se preparando para algo. Mas de forma diferente, pois a imagem de sua mãe ainda estava presente em seu inconsciente. Mais recentemente, em janeiro de 2015, perguntei para as cuidadoras como ele tinha reagido ao sair da COPAME, e Deméter me respondeu:

- Ele foi feliz da vida. Antes não queria ir, mas depois que os pais adotivos começaram a levar ele para conhecer a casa e o quarto onde ele ia ficar, começou a chamar lhes de papai e mamãe, e foi uma festa.

Compreendi que os impulsos criadores dele estavam falando por si, em cada uma das cenas descritas, principalmente nessa última, na qual percebi que o carro que andava na linha apontada por ele, também representava a bicicleta que ele empurrava com autonomia, de ir para onde quisesse. O Ego estava se desenvolvendo e, de acordo com Luiz Sequeira (<http://ahau.org/psicanalise-dicionario-de-simbolos-sonhos/>), o carro pode estar representando um símbolo da consciência, assim como a bicicleta. Da mesma forma, o cavalo simboliza a nossa energia instintiva e animal, sendo que também demonstra “o sentimento de se estar

vivo posto que é o fluxo da vida que não criamos, mas que nos carrega no exercício de nossa vida”. Já o castelo, reúne tudo isso, quando ele mostra a sua fixação por esse símbolo, representando a vontade de transcender, de estar construindo sua personalidade, que, desde cedo já demonstra a capacidade de ser aquilo que ele quiser ser, de forma independente, firme e autônoma.

6.3 Hermes: casa e livro

Quando iniciou a pesquisa, em maio de 2014, comecei a observar Hermes, um menino de um ano e cinco meses que chegara à Instituição, logo que nascera. As cuidadoras contaram que aquele fora o seu segundo acolhimento, pois quando ele tinha três meses de vida, voltou para a mãe, que também fora adotada, mas voltou novamente para a COPAME por motivação de sua avó materna. Desde muito cedo, percebi a presença desse menino, como numa quarta-feira do mês de junho em que, depois de me levantar do sofá, fui em direção ao aparelho de dvd perto da televisão, para inserir um filme, e ele começou a bater palmas e a pular de alegria. Eu não havia falado nada, mas ele observou a capa do dvd que eu tinha nas mãos, era a imagem de alguns personagens dentro de uma casa. Num outro dia, estávamos eu, ele e mais algumas crianças no pátio e, sem perceber, não havia nenhuma das cuidadoras do Berçário lá fora. Então notei que eu era a única representante do Berçário, que estava “reparando” as crianças no pátio. Enquanto isso, uma das cuidadoras da outra casa chamou a atenção de Hermes, que estava arrastando uma caixa de papelão enorme pelas mãos.

Passada uma semana, ainda no mês de junho, observei Hermes sentado dentro da caixa de brinquedos, bem quietinho. Ele sempre entrava nessa caixa, quando estava disponível na sala. Percebi que, através desse movimento, ele estava manifestando a presença de uma emergência simbólica. De acordo com o *Dicionário de símbolos*, desenvolvido por Luiz Sequeira (<http://ahau.org/psicanalise-dicionario-de-simbolos-sonhos/>), a caixa remete a uma imagem do inconsciente, da mãe, da matriz, então fiz uma relação com o útero, que me levou ao símbolo da casa. Relacionei a caixa com a casa, uma vez que representa um abrigo, no qual o indivíduo retorna para integrar as lembranças, é como se fosse uma integração psíquica. Para Martin (2012, p. 556), a casa é uma personificação do lar, e o lar “é onde se encontra o coração, um estado emocional de pertencer, de segurança e de satisfação”. Em outra cena, Hermes vem correndo para o meu colo porque estava

sendo perseguido por duas meninas. Depois volta para o chão e essas duas meninas batem nele, até que ele mesmo as empurra, paralisando o processo. O motivo da perseguição fora um pote que Hermes sempre escolhia para colocar objetos dentro. Essa fixação por caixas, potes e colocar ou colocar-se dentro de algo, chamou-me a atenção, pois ele estaria procurando segurança, como em seu primeiro lar, que fora o útero.

Esse impulso de “procurar a sua própria casa”, no sentido de se sentir a própria, pois fornece abrigo, aconchego e estabilidade psíquica, vem ao encontro da imagem arquetípica de órfão abandonado, aquele rejeitado e exposto, que fora afastado de sua origem. Mas como a psique tende a compensar os desequilíbrios de forma espontânea, Hermes procurou a casa como impulso do Self, o qual lhe guia para mostrar o seu potencial, rumo à autorrealização, que representa o potencial sagrado do órfão. De acordo com Martin (2012), a falta de casa está associada ao abandono, instabilidade, desenraizamento e vazio, além de outros aspectos. A preocupação de colocar algo dentro ou até mesmo de colocar-se dentro, fora uma forma do Self compensar o vazio, que, até então, não tinha sido preenchido, uma vez que o “lar pode representar a criação do Self, mas também a sua violação”, pois nós crescemos no lar, fugimos do lar, regressamos ao lar e procuramos o lar, no sentido de construir a nós mesmos psicologicamente (MARTIN, 2012, p. 556).

Numa outra ocasião, percebi a presença de outro impulso criador, ao observar que Hermes veio em minha direção com um livro nas mãos. Notei que ele havia parado de “procurar a caixa ou o pote” por um tempo; e passou a andar pela sala e depois no pátio com um livro. Aproximei-me dele e notei que a história era do *Pinóquio*. Naquele dia, veio-me à lembrança outro momento no qual eu havia achado esse livro na caixa dos brinquedos e o contei para as crianças, inclusive para ele, que se fez bem atento. Passado isso, ele se sentou ao meu lado e apontou para os personagens da história, fazendo-me perceber a presença de uma emergência simbólica. Portanto, após esse episódio, em vários momentos, observei-o saindo da porta do Berçário em direção a algum livro que ele achara no chão do pátio ou que já segurara antes de sair, dando a entender que estava “falando algo”. Mas, somente outro dia, pude relacionar esses eventos repetitivos com algo que podia fazer sentido. Em meio a algumas dessas observações em relação ao livro, Deméter chegou perto de mim e comentou o que havia acontecido com Hermes, na ida para a Psicóloga:

- Nem sabe o susto que o Hermes me deu quando estávamos indo para a Psicóloga no carro! Estávamos indo só eu e ele e, quando parei na sinaleira, ele começou a chorar desesperadamente, e não parou mais. Tive que descer do carro para ver o que tinha acontecido.

- E o que ocorreu?, perguntei.

- Não sei, conversei com ele e tentei passar segurança, mas quando chegamos à Psicóloga, ele ainda estava chorando um pouco, então contei para ela o ocorrido e ela disse que ele poderia ter associado a “parada” com algo que viveu anteriormente. Talvez o momento em que o trouxeram para a COPAME novamente, ou, quando o levaram para a mãe, pela segunda vez.

Com essa fala, relacionei as cenas da história do *Pinóquio*, nas quais mostra um menino que, ao contar mentiras, seu nariz cresce. Essas “mentiras” poderiam indicar, simbolicamente, uma traição da parte daquela que lhe fornece o abrigo, o lar, a casa ou o acolhimento, no caso de Hermes, sua mãe. Então, Hermes revivera as lembranças, mas naquele momento, com a cuidadora, que estaria ali para ampará-lo, mostrando-lhe o lado seguro, afetivo e carinhoso da “mãe boa” (NEUMANN, 1980).

Outro aspecto que me levou a pensar em um sopro de vida, manifestado pela emergência simbólica do livro, foi o mito do deus Hermes, o qual é considerado um deus fiel e mensageiro de seu pai Zeus. Foi ele quem inventou as letras e os algarismos, sendo considerado um deus ágil e vigoroso, devido à sua característica da comunicação. Penso que Hermes estivera vivendo um impulso criador, pois a sua fixação pelos livros clamara pela necessidade de ser compreendido na sua inteireza, através da qual, o livro estaria impulsionando o para superar algo que, somente mais tarde, ele poderá significar, talvez pela comunicação.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegando ao fim desse ciclo, dou-me conta de que inicio outro, o qual se entrelaça com os fios condutores que me fizeram chegar até aqui. O caminho percorrido, desde o início, me evocou algo que eu necessitaria realizar em prol de mim mesma. Mas só ao iniciar a caminhada, percebi o quão difícil seria. De repente, senti que a ignição tinha ocorrido e não poderia mais voltar atrás, pois o primeiro passo já tivera dado. Então, a entrega era necessária e a fluidez se fez presente. E hoje, ao refletir a respeito de todo o processo, volto ao título da dissertação '*O simbolismo da criança e a criança como símbolo: abandonos e sopros de vida na emergência de educar-se na COPAME*', o qual me possibilitou condensar de forma resumida todo o caminho percorrido.

A conexão realizada entre a Psicologia e a Educação, deixa clara a importância de pensarmos nas três vias educação baseadas em Jung (1988), entre as quais destaco a educação individual, também trazida por Morin (2003), através da qual nos possibilita refletir a respeito da responsabilidade que o educador necessita ter em conhecer melhor a si mesmo, antes de compreender o universo infantil. Dessa forma, destacamos a relevância da Instituição promover, periodicamente, Cursos de Capacitações aos funcionários, a fim de facilitar a interação que há de haver entre as crianças e os adultos que dispensam os cuidados com elas.

Sendo assim, talvez a Instituição estará realizando o seu papel enquanto cura, no sentido de cuidar, cuidando-se, ao mesmo tempo em que educa, educando-se. Como Jung (1998) já dizia, a necessidade está em reconhecer o educador pelo aquilo que realizou consigo mesmo, pois a criança se contagia psiquicamente pelo que o adulto é, e não pelo que ele diz ser.

A intenção de pesquisar com as crianças provocou-me, inconscientemente, o despertar para o simbólico, de modo que somente em interação com elas, é que pude compreender mais eu mesma, pois voltei para a minha infância, simbolicamente, resgatando os processos vividos de forma negativa, transformando-os positivamente.

Ao escrever os parágrafos do capítulo "*O simbolismo da criança*", dei-me conta de impulsos criadores que eu mesma havia vivido e escrito na minha autobiografia. Por isso, decidi deixar para esclarecer aqui, algumas semelhanças observadas entre as emergências simbólicas das crianças com as minhas.

A primeira delas é a identificação com a imagem arquetípica do órfão, a qual, desde a primeira observação, referenciada no tópico: *“Primeiras observações: Pré-concepção”*, evocou-me algo marcante. De acordo com Martin (2012, p. 484), “a tenra idade do órfão mítico fala, por um lado, da pequenez e abandono, mas por outro fala da precocidade”. De certa forma, trouxe comigo durante muitos anos aspectos de abandono e, justamente por isso, talvez pelo fato desses conteúdos estarem ainda no inconsciente, a vida me levou ao contexto de vulnerabilidade e também de “abandonos” nos interiores das Casas da COPAME, já em 2010, para que algo pudesse vir a ser de outra forma. Ou seja, fazer surgir na superfície da consciência, as capacidades inerentes aos acontecimentos vividos. Nesse sentido, concordo com Jung citado por Martin (2012, p. 484), quando diz que “é apenas a separação, o afastamento, o agonizante confronto através da oposição que traz a consciência e o conhecimento”. Por isso, reconheço que foi um processo doloroso, mas recompensador, pois assim como o órfão vive o abandono e rejeição, também aspira para o sagrado, como algo que necessita desenvolver do mais profundo de seu interior, rumo à independência que não vê limites para alcançar a totalidade. E, conseqüentemente, traz o abandono de um ciclo para entrar em outro.

A segunda emergência vem ao encontro das brincadeiras que eu realizava com meu pai, entre as quais eu destaquei o “aviãozinho”. Apesar de viver momentos de angústia, penso que minha psique tendia compensar os desequilíbrios vividos. Assim como Centauro, o qual demonstrou a fixação por essa emergência simbólica em seus dois polos opostos, reflito agora a significação do vivido, pois dou-me conta que a brincadeira com meu pai me possibilitava compensar os aspectos negativos vividos na minha infância. Ao mesmo tempo em que o abandono estava presente em alguns momentos, algo do íntimo me inspirava e me fazia sentir-me livre e segura, representado pela brincadeira.

Outra simbolização comum entre as crianças e eu, foi a emergência simbólica da casa. Desde os meus relatos da infância, faço referência a esse símbolo, dizendo que até hoje, tinha muitos sonhos relacionados com a casa na qual vivi por alguns anos. Penso que, assim como Hermes, eu também procurava encontrar um abrigo psíquico, no qual pudesse me sentir segura, como a própria casa oferece. Mas o que eu não sabia era que eu mesma necessitaria construí-la, pois ninguém poderia construir o meu próprio lar psíquico. Era um “sopro de vida” que eu já vivera como

impulso criador do Self, no qual somente hoje compreendo, talvez por ser instintivo e vivido de forma intensa, pois jamais esqueceremos aquilo que nos foi soprado.

Da mesma forma que a interação com as crianças me proporcionou a compreensão das minhas simbolizações vividas na infância, o contato com as cuidadoras me provocou a gestação inesperada de mim mesma. “*A criança como símbolo*” surgiu como criação de algo que necessitaria nascer, tanto para mim como para elas. A cada encontro era possível observar a interação que nos proporcionou um novo conhecimento, pois ao mesmo tempo em que eu observava, indagava e provocava, também era observada, indagada e provocada por elas, em suas particularidades.

Talvez, a pesquisa levou-me a pensar que: refletir a criança enquanto arquétipo e a simbolização da criança é pensar que assim como o arquétipo inspira para algo universal e coletivo, isto é, toda a criança pode brincar de casa ou de avião, mas, apesar das brincadeiras serem iguais, existe um potencial criativo que é de cada uma, como os sopros de vida, que se manifestam pelas emergências simbólicas. Pensando a respeito do problema de pesquisa levantado no início do projeto, o que fica como reflexão é essa valorização que os educadores necessitam ter em relação a esse olhar singular e único para com as crianças, que pode ajudar-lhes no seu desenvolvimento de forma integrada, através da interação com o outro.

Dessa forma, compreendi que os símbolos estão imersos em todos os lugares, como a imagem que é universal e é apreendida por todos. Mas a diferença entre os dois é que aquilo que o Self necessariamente precisa evocar para o Ego, como algo pessoal, surge na infância como uma emergência simbólica, a qual fica latente até que se possa ter condições de apreender como um legítimo símbolo, na fase adulta. Por isso, Jung e os autores pós-junguianos afirmam que o símbolo é um mediador, uma ponte que transforma algo desconhecido para o conhecido, algo carregado de sentido.

O fato de o símbolo ser algo carregado de sentido, automaticamente nos evoca a uma transformação e ampliação da consciência, o que caracteriza o processo de individuação, que nunca cessa. Contudo, como um passo importante em relação à ampliação da consciência que me foi concedido, através dessa oportunidade de conviver de forma afetuosa com as crianças e com as cuidadoras, ressalto que este trabalho não teve o objetivo de provar uma determinada interpretação simbólica, tendo em vista que são crianças, mas de evidenciar a importância de valorizar os

sopros de vida como linguagem interativa e compreensiva do contexto e da expressão de cada criança. Por isso, é importante ressaltar essa interação que existe entre o símbolo propriamente dito e as emergências simbólicas, ao passo que um antecede o outro, assim como a criança e o adulto, mas que prontamente, os dois evocam os impulsos criadores, os quais são necessários para que o indivíduo “sobre” rumo à totalidade.

Portanto, chegando ao final desse ciclo, posso afirmar que os “abandonos” estão por toda a parte, assim como os “sopros de vida”, pois um caminha ao lado do outro, e um só fará sentido se o outro estiver presente. Dessa forma, não ocorrem somente na COPAME ou em qualquer Instituição de abrigo, mas sim, em qualquer espaço em que houver um ser humano.

Enfim, com a intenção de realizar um retorno à Instituição pesquisada, bem como deixar as vistas aos trabalhadores a importância da convivência de uma pesquisadora, neste campo, realizarei uma exposição do trabalho desenvolvido, a fim de proporcionar reflexões que podem servir de orientação para uma melhor compreensão dos educadores, acerca do movimento auto-organizador das crianças e do ato de estar junto com os adultos, os quais são contínuos, assim como os ciclos que se encerram, para que outros iniciem, novamente.

REFERÊNCIAS

- AGNES, C; HELFER, I. *Normas para apresentação de trabalhos acadêmicos*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2013.
- BRASIL. Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em 01 ago. 2013.
- BRASIL. Lei nº 12.010 de 3 de agosto de 2009 a. *Adoção*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l12010.htm. Acesso em 21. nov. 2014.
- BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à fome. *Orientações técnicas para os serviços de acolhimento para crianças e adolescentes*. Brasília, 2009 b. Disponível em: <http://www.mds.gov.br/cnas/noticias/cnas-e-conanda-orientacoes-tecnicas-servicos-de-acolhimento-para-criancas-e-adolescentes>. Acesso em: 01 ago. 2013
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. *Práticas cotidianas na Educação Infantil – bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Projeto de cooperação técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a Educação Infantil*. Brasília, 2009 c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf Acesso em: 03 jan. 2014.
- BARCELLOS, Gustavo. *JUNG*. Curitiba: Àtica, 1991.
- _____. *Psique e Imagem: Estudos de Psicologia Arquetípica*. Rio de Janeiro: VOZES, 2012.
- BOECHAT, Walter. *A mitopoese da psique: Mito e individuação*. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- BOLEN, Jean Shinoda. *As Deusas e a mulher: Nova psicologia das mulheres*. 5 ed. São Paulo: Paulus, 1990.
- CAMARGO, Daisy. *Jung e Morin: Crítica do sujeito moderno e educação*. São Paulo: Xamã, 2007.
- CARTILHA dos Direitos da Criança e do Adolescente: Subsídios para o debate. 3 ed. Gravataí, 2013.
- CASTELLI, C. M; MOTA, M.R.A. A complexidade de ser bebê: reflexões acerca de sua visibilidade nas creches e nas pesquisas. *Revista Eletrônica editada pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas de Educação na pequena Infância*. Florianópolis, n. 28, v.15, jul/dez, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1980-4512.2013n28p46>. Acesso em: 28 nov. 2013.

COHN, Clarice. *Antropologia da Criança*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2005.

CRUZ, L., HILLESHEIM, B; GUARESCHI, N. Infância e Políticas Públicas: Um Olhar sobre as Práticas Psi. *Revista Psicologia & Sociedade*, n 3, v. 17, p. 42-49, set/ dez, 2005

EDINGER, Edward. F. *Ego e Arquétipo*. São Paulo: Cultrix, 1972.

FELDMAN, Brian. A Infância de Jung e sua Influência no Desenvolvimento da psicologia Analítica. *Revista Cadernos Junguianos*, São Paulo, n 2.v 2, p. 127- 148, nov, 2006.

FORDHAM, Michael. *A criança como indivíduo*. São Paulo: CULTRIX, 2001.

FREITAS, Débora Duarte. *Infâncias em situação de acolhimento*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação Física. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2012.

GEERTZ, Clifford James. *A Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: Zahar Ed, 1978.

_____. *Nova luz sobre a antropologia*. Rio de Janeiro: Zahar Ed, 2001.

GIGLIO, J. S; GIGLIO, Z. G. Os Caminhos da Espiritualidade no Processo de Individuação. *Revista Cadernos Junguianos*, São Paulo, n. 2, v.2, nov, 2006.

GRAUE, M. E; WALSH, D.J. *Investigação etnográfica com crianças: Teorias, Métodos e ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian , 2003.

HILLMAN, James. *O Código do Ser. Uma busca do caráter e da vocação pessoal*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

JACOB, Jolande. *A psicologia de C. G. Jung: uma introdução às obras completas*. Petrópolis: Vozes, 2013.

JOHNSON, R.A; RUHL, J.M. *Viver a vida não vivida: A arte de lidar com os sonhos não realizados e cumprir o seu proposto na segunda metade da vida*. Petrópolis: Vozes, 2010.

JUNG, Carl Gustav. *O Eu e o Inconsciente*. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2008 a.

_____. *Fundamentos de Psicologia Analítica*. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2008 b.

_____. *Os arquétipos e o inconsciente coletivo*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

_____. *Os arquétipos e o inconsciente coletivo*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. *Psicologia do Inconsciente*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1990.

_____. *A natureza da psique*. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

_____. *O desenvolvimento da personalidade*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1988

_____. *Memórias, Sonhos, Reflexões*: Nova Fronteira, 1963.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr, 2002.

LEXIKON, Herder. *Dicionário dos símbolos*. São Paulo: Círculo do Livro, 1978.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1988.

MAGALHÃES, C. M. C; COSTA, L. N; CAVALCANTE, L. I. C. Percepção de educadores de abrigo: O seu trabalho e a criança institucionalizada. *Revista Brasileira de Crescimento Desenvolvimento Humano*, n. 3, v. 21, p. 818-831, 2011.

MARONI, Amnérís. *Jung: Individuação e coletividade*. São Paulo: Moderna, 1998.

MARTIN, Kathleen. *O livro dos Símbolos: Reflexões sobre imagens arquetípicas*: Taschen, 2012.

MATTOS, C.L.G. de. CASTRO, P.A. de. *Etnografia e Educação: conceitos e usos*. Campina Grande: Eduepb, 2011.

MATURANA; R. Humberto. *Emoções e linguagem na educação e na política*. 3 ed. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

MENEZES, A,L,T de; BERGAMASCHI, M, A. *Educação Ameríndia: A dança e a escola Guarani*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2009.

MENEZES, A.L.T de; PENS, K.W. Pensando as infâncias abrigadas e guaranis no campo da Educação e da Psicologia. *Revista de Psicologia, Educação e Cultura*, v XVIII, n 2, p. 55-68, dez, 2014,. Disponível em: <http://pec.ispgaya.pt/edicoes/2014/PEC2014N2/index.html>. Acesso em: 20 dez 2014.

MENEZES, A.L.T de; PINHO, A.M.M de. *A arte e a vivência na Psicologia Comunitária e na Educação Popular*. Curitiba: CRV, 2014.

MERLEAU- PONTY, Maurice. *Fenomenologia da Percepção*. 2 ed. Rio de Janeiro: Martins Flores, 1999.

MÓDULO, Heloisa Maria Luchesi . Uma reflexão sobre o filme La teta assustada (Uma jornada do medo para a vida). *Revista Cadernos Junguianos*, n .10, v. 10, p. 83-100, set, 2014,

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. 3. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

NEUMANN, Erich. *A criança: Estrutura e Dinâmica da Personalidade em Desenvolvimento desde o início de sua Formação*. São Paulo: Cultrix, 1980.

PENNA, E.M.D. *Epistemologia e Método na Obra de C. G. Jung*. São Paulo: EDUC, 2013.

PENNA, E.M.D. *Um estudo sobre o método de investigação da psique na obra de C. G. Jung*. Dissertação de Mestrado em Psicologia Clínica – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

PENS, Karini Wilke. *Percepção dos colaboradores inseridos no Projeto de Extensão Universitária COPAME*. Monografia- Graduação -Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2012.

REICHERT, Evânia. *Infância, a idade sagrada: anos sensíveis em que nascem as virtudes e os vícios humanos*. 2 ed. Porto Alegre: Vale do Ser, 2009.

RICHTER, Aline, Cardoso. *Lições e desafios da educação de bebês no município de Lageado/RS*. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação- Mestrado em Educação. Universidade de Santa Cruz do Sul- UNSC. Santa Cruz do Sul, 2012.

RICHTER, S. R. S; MURILLO, M. V. BERLE, S. *Aprendendo com o mundo: Ação Autônoma e jogo heurístico na educação de bebês*. In. IX SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO- REGIÃO SUL- ANPED SUL, 2012.

RIZZINI, I; RIZZINI, I. *A institucionalização de crianças no Brasil: percurso histórico e desafios do presente*. Rio de Janeiro: PUC, 2004.

ROSSETI- FERREIRA, M. C; SERRANO, S. A; ALMEIDA, I. G. de. *O acolhimento Institucional na perspectiva da criança*. São Paulo: Hucitec, 2011.

SAIANI, Cláudio. *Jung e a Educação: Uma análise da relação professor/aluno*. 2. ed. São Paulo: Escrituras, 2002.

SCHOGOR, Walkiria L. C. *Um olhar simbólico sobre a Casa Lar: Veneno e Remédio*. Pós Graduação de Psicologia Analítica- especialização- Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 2013.

SOUSA, Ana Maria Borges de. O sentido institucional de acolher: por uma Gestão do Cuidado com as crianças violentadas. In: _____. *Ética e gestão do Cuidado: A Infância em contextos de violências*. Florianópolis: CED/UFSC/ Núcleo Vida e Cuidado, 2006.

SOUZA, Elizeu. Clementino. de. (Auto) Biografia, Identidades e Alteridade: Modos de Narração, Escritas de Si e Práticas de Formação na Pós- Graduação. *Revista Fórum Identidades*, n. 2, v. 4, p. 37-50, jul/ dez, 2008.

SPITZ, René, A. *O primeiro ano de vida*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

STOR, Anthony. *As ideias de Jung*. São Paulo: Cultrix, 1974.

VERGUEIRO, Paola Vieitas. Jung, entrelinhas: reflexões sobre os fundamentos da teoria junguiana com base no estudo do tema individuação em Cartas. *Revista Psicologia: Teoria e Prática*, v 10, n 1, p. 125-143, 2008,.

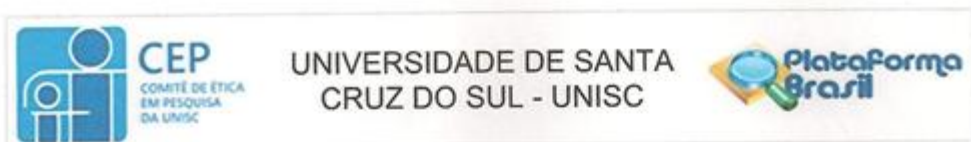
VON FRANZ, Marie Louise. O Processo de Individuação. In: JUNG, Carl Gustav (Org). *O homem e seus símbolos*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008. p. 211-307.

WERRES, Joice Lessa. *O complexo materno e a personalidade Puer*. Monografia-Trabalho de Conclusão- Especialização do Instituto Junguiano do Rio Grande do Sul. Associação Junguiana do Brasil, Porto Alegre, 2010.

WOOLGER, B W; WOOLGER, R,J. *A deusa interior: um guia sobre eternos mitos femininos que moldam nossas vidas*. São Paulo: Cultrix, 2007.

ANEXOS

ANEXO 1 Folha de Aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade de Santa Cruz do Sul- UNISC



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Os vínculos e os símbolos no processo de individuação e educativo dos bebês e crianças bem pequenas da COPAME

Pesquisador: Karini Wilke Pens

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 30922814.2.0000.5343

Instituição Proponente: Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 684.601

Data da Relatoria: 28/05/2014

Apresentação do Projeto:

O projeto de pesquisa pretende verificar a superação do abandono e os aspectos da individuação dos bebês e crianças bem pequenas através dos símbolos emergentes pelo vínculo com os adultos e as crianças da Associação Comunitária Pró- Amparo do Menor- COPAME, RS.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Geral:

- Investigar como os bebês e crianças bem pequenas simbolizam a dinâmica do abandono na sua busca de integração através do vínculo com os adultos e as crianças dentro do contexto educacional da Instituição.

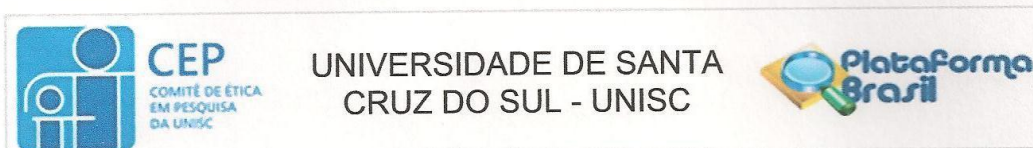
3.2 Objetivos específicos:

- Compreender os aspectos da individuação do bebê e crianças bem pequenas no contexto educacional da Copame;
- Relacionar os símbolos que emergem pelo vínculo com a história de vida deles;
- Investigar como as figuras dos adultos e das crianças da Copame podem tornar-se símbolos para os bebês e crianças bem pequenas na superação do abandono.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

O presente estudo não apresenta risco de exposição pública, custo ou constrangimento aos

Endereço: Av. Independência, nº 2293 -Bloco 6, sala 603
Bairro: Universitário **CEP:** 96.815-900
UF: RS **Município:** SANTA CRUZ DO SUL
Telefone: (51)3717-7680 **E-mail:** cep@unisc.br



Continuação do Parecer: 684.601

participantes, sendo que o mesmo será realizado nas dependências da COPAME.

A participação dos bebês e crianças bem pequenas, assim como os adultos e as crianças da Copame é de fundamental importância para os mesmos, pois com a permanência da pesquisadora na instituição, a instituição como um todo poderá compreender como a criança vai em busca de sua autonomia pelo desligamento dos conflitos através dos símbolos emergentes no vínculo entre criança/adulto e criança/criança. Facilitando assim, o modo de compreender o desenvolvimento educacional das crianças dentro da instituição.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Adequada. As solicitações feitas pelo Cep foram atendidas.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Adequados

Recomendações:

Nada a recomendar

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

Aprovado em conformidade com a resolução 466/12

SANTA CRUZ DO SUL, 11 de Junho de 2014

Assinado por:
Leandro Luis Assmann
 (Coordenador)

Endereço: Av. Independência, nº 2293 -Bloco 6, sala 603
Bairro: Universitario **CEP:** 96.815-900
UF: RS **Município:** SANTA CRUZ DO SUL
Telefone: (51)3717-7680 **E-mail:** cep@unisc.br

ANEXO 2 Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

OS VÍNCULOS E OS SÍMBOLOS NO PROCESSO DE INDIVIDUAÇÃO E EDUCATIVO DOS BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS DA COPAME

Estamos convidando vocês, trabalhadores/cuidadores da Associação Comunitária Pró-Amparo do Menor- COPAME, a participarem da pesquisa "Os vínculos e os símbolos no processo de individuação e educativo dos bebês e crianças bem pequenas da COPAME", que tem como objetivo investigar como os bebês e crianças bem pequenas simbolizam os abandonos através do vínculo com o adulto e crianças dentro do contexto educacional da Instituição. Sua participação é de fundamental importância, pois com a permanência da pesquisadora na instituição e a divulgação dos resultados, os quais serão fornecidos à Instituição após a pesquisa ser concluída e apresentada, você poderá compreender como a criança vai em busca de sua autonomia pelo desligamento dos conflitos através dos símbolos emergentes no vínculo entre criança/adulto e criança/criança. Facilitando assim, o modo de compreender o desenvolvimento educacional das crianças dentro da instituição. A pesquisa é realizada pela acadêmica do mestrado em Educação Karini Wilke Pens. O presente estudo não apresenta risco de exposição pública, custo ou constrangimento aos participantes, sendo que o mesmo será realizado nas dependências da COPAME. A acadêmica estará à disposição para qualquer dúvida que você possa ter durante o período.

Eu,.....fui,

igualmente, informado:

- dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara, detalhada e esclarecida minhas dúvidas;
- da garantia de receber resposta a qualquer pergunta ou esclarecimento a qualquer dúvida a cerca dos riscos, benefícios e outros assuntos relacionados com a pesquisa;
- da liberdade de retirar meu consentimento, a qualquer momento, e deixar de participar do estudo, sem que isto traga prejuízo à continuação de minha participação no projeto;
- da garantia de que não serei identificado quando da divulgação da pesquisa, as informações obtidas serão utilizadas apenas para fins científicos vinculados ao presente projeto de pesquisa;
- da importância de proporcionar material teórico rico e atualizado para melhoria do projeto a partir de dados obtidos durante o estudo.

Para fins de esclarecimento, pode ser consultada, a pesquisadora responsável Karini Wilke Pens (051 98283131) e a Prof^a Orientadora Dra. Ana Luisa Teixeira de Menezes (051 95043031)

O presente documento deverá ser assinado em duas vias de igual teor, ficando uma com o participante e a outra com as responsáveis pelo projeto de pesquisa.

O Comitê de Ética em Pesquisa da Unisc, responsável pela apreciação do projeto, tem o telefone: 051 3717 7680.

Ass: Participante

Prof. Dra Luisa Teixeira de Menezes
Orientadora

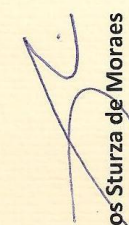
Karini Wilke Pens
Pesquisadora- Mestranda

ANEXO 3 Certificado do Curso de Capacitação sobre Proteção à Crianças e Adolescentes com foco em Procedimentos e Práticas de Cuidado no Acolhimento Institucional


CERTIFICADO

Certificamos que *Karini Wiske Pens* participou do Curso de Capacitação sobre **Proteção à Crianças e Adolescentes com foco em Procedimentos e Práticas de Cuidado no Acolhimento Institucional**. O curso desenvolvido - em serviço - a partir de demanda da ASSOCIAÇÃO COMUNITÁRIA PRÓ-AMPARO DO MENOR - COPAME de Santa Cruz do Sul, foi realizado entre agosto e novembro de 2014 com duração total de 40 horas.


São Leopoldo, 13 de novembro de 2014.



José Carlos Sturza de Moraes
Assessor Técnico Docente



AMENCAR



Juscelino Santos de Lima
Coordenador Institucional da AMENCAR

AMENCAR - Rua Marquês do Herval, 1.415 - Centro - 93010-200 - São Leopoldo - RS | CNPJ 89814198/0001-50 | Tel.: (51) 3588-2222 | E-mail: amencarsul@amencar.org.br
www.amencar.org.br

ANEXO 4 Teste das Deusas

Oito

Por qual deusa você é regida?

Como usar o questionário da Roda das Deusas

Incluimos nesta seção um questionário para você mesma descobrir quais deusas mais influenciam a sua vida no presente.

Mesmo que já as tenha identificado (ou, homens, identificado-as em sua companheira) pela Roda das Deusas, este questionário irá ajudá-la a identificar com maior precisão os diversos aspectos da psicologia das deusas na sua personalidade.

Não pretendemos que seja um teste objetivo, uma vez que se trata de uma simples escala de autoclassificação que só será precisa se você for honesta consigo mesma. Mas será útil para você avaliar quais deusas têm uma presença forte na sua personalidade (ou, homens, na personalidade da sua parceira) e quais estão reprimidas, contidas ou feridas.

Instruções para se auto-avaliar

Mulheres: leia as seis afirmações de cada seção. Em seguida, atribua um valor a cada uma conforme se aplicam mais ou menos a você, e faça um círculo em torno do número apropriado. (Veja o significado desses números no quadro abaixo.)

Homens: simplesmente avalie o quanto cada uma das seis afirmações se aplica à mulher ou ao tipo de mulher que mais o atrai. Faça então um círculo em torno do número apropriado.

SIGNIFICADO DA ESCALA DE AUTO-AVALIAÇÃO

- 3 = a afirmação aplica-se totalmente a mim
- 2 = a afirmação aplica-se apenas em parte a mim
- 1 = a afirmação só se aplica ligeiramente a mim
- 1 = a afirmação absolutamente não se aplica

Quando houver completado o questionário, veja a Tabela de Contagem final para ajudar a determinar o seu "Perfil das Deusas".

QUESTIONÁRIO

	<i>Valor atribuído</i>
<i>UM: Aparência (a minha aparência / a aparência dela)</i>	
A Como não saio muito, roupas e maquiagem não são tão importantes para mim.	3 2 1 -1
B Prefiro usar jeans e uma camisa confortável.	3 2 1 -1
C Minha aparência não é nada convencional.	3 2 1 -1
D Gosto de me vestir bem, mas de maneira conservadora, e de usar pouca maquiagem.	3 2 1 -1
E Gosto de me arrumar e de me mostrar atraente.	3 2 1 -1
F Estar bem vestida e maquiada me dá segurança para enfrentar o mundo.	3 2 1 -1
 <i>DOIS: Meu corpo (como eu me dou com o corpo / como ela se dá com o corpo)</i>	
A Eu me inclino a não pensar sobre meu corpo.	3 2 1 -1
B Meu corpo se sente muito melhor quando estou ativa e fazendo exercícios.	3 2 1 -1
C Gosto que meu corpo seja tocado bastante por quem eu amo.	3 2 1 -1
D Muitas vezes eu absolutamente não me sinto no meu corpo.	3 2 1 -1
E Acho embaraçoso falar sobre o meu corpo.	3 2 1 -1
F Adoro estar grávida/Quero muito engravidar.	3 2 1 -1
 <i>TRÊS: Casa e lar (o que tem importância para mim / para ela)</i>	
A Gosto que minha casa seja elegante e impressione as pessoas.	3 2 1 -1
B Prefiro a cidade; para mim um apartamento está ótimo.	3 2 1 -1
C Minha casa precisa ser aconchegante e ter lugar para todos.	3 2 1 -1
D Preciso de privacidade e espaço para as coisas que gosto de fazer.	3 2 1 -1
E O lugar onde eu moro tem de ser confortável e bonito.	3 2 1 -1
F Prefiro viver no campo ou onde eu possa estar perto de parques e espaços abertos.	3 2 1 -1
 <i>QUATRO: Alimentação e comida (a importância para mim / para ela)</i>	
A Tomo cuidado com a alimentação a fim de manter o meu corpo saudável.	3 2 1 -1
B Gosto de jantar fora em algum lugar romântico.	3 2 1 -1
C Gosto muito de comer fora onde se possa conversar.	3 2 1 -1

- D Eu realmente gosto de cozinhar para os outros. 3 2 1 -1
 E As refeições são momentos familiares importantes. 3 2 1 -1
 F Comer não é uma coisa muito importante para mim. 3 2 1 -1

CINCO: Infância (como eu costumava ser / ela costumava ser)

- A Eu tinha muitas brincadeiras secretas e muitos mundos imaginários. 3 2 1 -1
 B Eu sempre dirigia as brincadeiras com minhas amigas. 3 2 1 -1
 C Eu gostava de brincar basicamente com bonecas. 3 2 1 -1
 D Eu tinha sempre o nariz enfiado num livro depois de uma certa idade. 3 2 1 -1
 E Eu adorava estar ao ar livre e entre os animais. 3 2 1 -1
 F Eu adorava me vestir e me arrumar como gente grande. 3 2 1 -1

SEIS: Os homens (o que eu preciso em um / o que ela precisa em um)

- A Quero um homem que me excite sexualmente sempre. 3 2 1 -1
 B Quero um homem que me proteja e me faça mimos. 3 2 1 -1
 C Gosto de um homem que seja independente e me proporcione bastante espaço. 3 2 1 -1
 D Preciso de um homem que me desafie intelectualmente. 3 2 1 -1
 E Preciso de um homem que compreenda o meu mundo interior. 3 2 1 -1
 F Quero um homem de cuja posição no mundo eu possa me orgulhar. 3 2 1 -1

SETE: Amor e casamento (o que significam para mim / para ela)

- A O casamento só dá certo quando houver uma ligação espiritual maior. 3 2 1 -1
 B O casamento é o alicerce da sociedade. 3 2 1 -1
 C O amor é mais importante que tudo; sem ele meu casamento seria vazio. 3 2 1 -1
 D Tudo bem com o amor e o casamento, desde que eu tenha bastante liberdade. 3 2 1 -1
 E O casamento protege os filhos; amor apenas não é suficiente. 3 2 1 -1
 F Meu casamento às vezes tem que ser sacrificado em função do meu trabalho. 3 2 1 -1

OITO: Sexualidade (como eu sou na cama / como ela é na cama)

- A Às vezes é difícil eu me soltar completamente quando faço sexo. 3 2 1 -1
 B Eu me excito facilmente com o homem certo. 3 2 1 -1
 C Às vezes leva um certo tempo até eu de fato entrar no meu corpo. 3 2 1 -1
 D No sexo, adoro tanto dar quanto receber. 3 2 1 -1
 E Eu sou meio tímida sexualmente, mas posso me tornar quase selvagem. 3 2 1 -1
 F O sexo pode ser extático e quase místico para mim. 3 2 1 -1

NOVE: Os filhos (o papel deles na minha vida / na vida dela)

- | | | | | | |
|---|--|---|---|---|----|
| A | Sinto-me mais feliz quando estou fazendo alguma coisa ao ar livre com meus filhos. | 3 | 2 | 1 | -1 |
| B | Meus filhos são a maior realização da minha vida. | 3 | 2 | 1 | -1 |
| C | Eu espero que meus filhos venham a ser um grande crédito a meu favor. | 3 | 2 | 1 | -1 |
| D | Prefiro não ter filhos para me dedicar à minha carreira. | 3 | 2 | 1 | -1 |
| E | Eu amo os meus filhos, mas a minha vida amorosa é igualmente importante. | 3 | 2 | 1 | -1 |
| F | Eu amo os meus filhos, e quero sempre saber o que estão sentindo ou pensando. | 3 | 2 | 1 | -1 |

DEZ: Passatempos (coisas que eu gosto de fazer / que ela gosta de fazer)

- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|----|
| A | Metafísica, leitura de tarô, astrologia, diário de sonhos, seminários da Nova Era, arte e rituais pessoais. | 3 | 2 | 1 | -1 |
| B | Colecionar jóias, objetos de arte e roupas bonitas; moda, música, teatro. | 3 | 2 | 1 | -1 |
| C | Esportes, atletismo, correr, acampar, pescar, velejar, montar a cavalo. | 3 | 2 | 1 | -1 |
| D | Serviços comunitários, clubes sociais, grupos de voluntárias, igrejas paroquiais. | 3 | 2 | 1 | -1 |
| E | Campanhas políticas, apoio a minorias, museus, séries de conferências, leituras. | 3 | 2 | 1 | -1 |
| F | Cozinhar, jardinar, bordar, tecer, costurar. | 3 | 2 | 1 | -1 |

ONZE: Festas (como eu me comporto / como ela se comporta nelas)

- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|----|
| A | Eu geralmente me envolvo em discussões políticas ou intelectuais. | 3 | 2 | 1 | -1 |
| B | Costumo ser atraída por pessoas com problemas. | 3 | 2 | 1 | -1 |
| C | Prefiro ser a anfitriã de minhas próprias festas. | 3 | 2 | 1 | -1 |
| D | Não consigo deixar de querer localizar o homem mais sensual do lugar. | 3 | 2 | 1 | -1 |
| E | Gosto de ter a certeza de que todos estão se divertindo. | 3 | 2 | 1 | -1 |
| F | Festas me deixam tensa; não vou muito a elas. | 3 | 2 | 1 | -1 |

DOZE: Amizades (o lugar que ocupam em minha vida / na vida dela)

- | | | | | | |
|---|--|---|---|---|----|
| A | A maioria das minhas amigas tem filhos da mesma idade que os meus. | 3 | 2 | 1 | -1 |
| B | Escolho as minhas amizades com muito cuidado, e elas são muito importantes para mim. | 3 | 2 | 1 | -1 |
| C | Gosto de partilhar minhas últimas idéias e projetos com minhas amigas e meus amigos. | 3 | 2 | 1 | -1 |
| D | Minhas amizades tendem a ser amizades mágicas. | 3 | 2 | 1 | -1 |
| E | Minhas amigas são basicamente as esposas dos amigos de meu marido. | 3 | 2 | 1 | -1 |
| F | Meus amigos são geralmente mais importantes para mim do que minhas amigas. | 3 | 2 | 1 | -1 |

TREZE: Livros (que tipo de livros eu trago por perto / ela traz por perto)

A	Livros de receitas, de artesanato, de como cuidar de crianças.	3	2	1	-1
B	Literatura séria, biografias, livros de viagem, história ilustrada.	3	2	1	-1
C	Livros da Nova Era, psicologia, metafísica, livros de “canalização” [mediunidade contemporânea], I Ching.	3	2	1	-1
D	Livros de esportes e saúde, manuais de ioga, livros de animais, de vida selvagem, de como fazer coisas.	3	2	1	-1
E	Livros de arte, biografias populares, romances, poesia.	3	2	1	-1
F	Política, sociologia, livros intelectuais recentes, literatura <i>avant-garde</i> , livros feministas.	3	2	1	-1

QUATORZE: O mundo aí fora (minha atitude / a atitude dela perante ele)

A	Eu sempre procuro me manter informada sobre o que acontece no mundo.	3	2	1	-1
B	A política só me interessa pelas intrigas de bastidores.	3	2	1	-1
C	Eu conheço mais do mundo através dos meus sonhos do que pela TV ou pelos jornais.	3	2	1	-1
D	Eu raramente sei – ou quero saber! – o que está acontecendo no mundo.	3	2	1	-1
E	O mundo é basicamente dos homens; eles que se virem.	3	2	1	-1
F	É importante para mim ter um papel ativo na comunidade.	3	2	1	-1

Marcação dos pontos: como determinar o ‘Perfil das Deusas’ em você

1. Recorte ou tire uma cópia da Tabela de Pontos na página 252.

2. Preencha a tabela, redistribuindo as seis notas de cada seção nas colunas das respectivas deusas. Você encontrará as seis letras, A a F, dispostas sob o nome da deusa correspondente.

Basta copiar no espaço ao lado de cada letra o número que você atribuiu a cada afirmação. Veja o exemplo abaixo:

Atena	Deméter	Etc.
1 = D: 2	1 = C: -1	
2 = F: 1	2 = A: -1	
3 = B: 3	3 = C: 1	
etc.	etc.	

3. Agora some os valores de cada coluna, obtendo assim um coeficiente para cada deusa. As deusas que tiverem uma presença forte em sua vida (ou na vida da sua companheira) terão naturalmente coeficientes mais elevados, ao passo que as deusas repudiadas ou rejeitadas terão coeficientes baixos ou negativos.

4. Finalmente, copie os coeficientes de cada uma das deusas na Roda das Deusas, obtendo uma representação gráfica das deusas que existem dentro de você (ou da sua companheira). Este é o “Perfil das Deusas” em você.

Tabela de Pontos das Deusas

Atena	Afrodite	Perséfone	Ártemis	Deméter	Hera
1=F ³	1=E ³	1=C ²	1=B ¹	1=A ¹	1=D ³
2=A ¹	2=C ³	2=D ¹	2=B ²	2=F ³	2=E ¹
3=B ³	3=E ²	3=D ²	3=F ¹	3=C ²	3=A ¹
4=C ³	4=B ³	4=F ¹	4=A ¹	4=D ¹	4=E ²
5=D ¹	5=F ¹	5=A ¹	5=E ¹	5=C ²	5=B ³
6=D ³	6=A ¹	6=E ³	6=C ¹	6=B ³	6=F ¹
7=F ¹	7=C ²	7=A ²	7=D ¹	7=E ¹	7=B ²
8=C ¹	8=B ³	8=F ¹	8=E ²	8=D ²	8=A ¹
9=D ¹	9=E ¹	9=F ³	9=A ¹	9=B ³	9=C ¹
10=E ²	10=B ¹	10=A ²	10=C ¹	10=F ¹	10=D ³
11=A ¹	11=D ¹	11=B ³	11=F ¹	11=E ¹	11=C ¹
12=C ²	12=F ¹	12=D ¹	12=B ¹	12=A ¹	12=E ¹
13=F ¹	13=E ¹	13=C ³	13=D ¹	13=A ²	13=B ¹
14=A ¹	14=B ¹	14=C ³	14=D ¹	14=E ¹	14=F ³
Totais 18	14	22	12	17	19

Quando tiver somado os totais de cada coluna, copie-os na Roda das Deusas abaixo.



Como interpretar o seu perfil da Roda das Deusas

Agora que você completou o questionário e tem o seu Perfil das Deusas diante de você, o que isso significa? O que ele revela a seu respeito?