

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA
MESTRADO**

**CORPO A CORPO: REPRESENTAÇÕES IDENTITÁRIAS, SINGULARIDADES E
ABRIGOS INSTITUCIONAIS PARA CRIANÇAS**

**FLORIANÓPOLIS
2010**

ANA LÚCIA CINTRA

**CORPO A CORPO: REPRESENTAÇÕES IDENTITÁRIAS, SINGULARIDADES E
ABRIGOS INSTITUCIONAIS PARA CRIANÇAS**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Curso de Mestrado, Centro de Filosofia e Ciências Humanas.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Mériti de Souza.

**FLORIANÓPOLIS
2010**

TERMO DE APROVAÇÃO

ANA LÚCIA CINTRA

CORPO A CORPO: REPRESENTAÇÕES IDENTITÁRIAS, SINGULARIDADES E ABRIGOS INSTITUCIONAIS PARA CRIANÇAS

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Curso de Mestrado, Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina, pela seguinte banca examinadora:

Prof.^a Dr.^a Kátia Maheirie
(Coordenadora - PPGP/UFSC)

Prof.^a Dr.^a Mériti de Souza
(PPGP/UFSC - Orientadora)

Prof. Dr. Francisco Moacir M. C. Martins
(UNB - Examinador)

Prof.^a Dr.^a Diana Carvalho de Carvalho
(CED/UFSC - Examinadora)

Florianópolis, 5 de março de 2010.

Para Olivia, Clara, Regina e Thaís

AGRADECIMENTOS

À Prof.^a Dr.^a Mériti de Souza agradeço pelo aprendizado e, em especial, pela postura ética e pela disponibilidade que marcaram sua maneira de me orientar no percurso de minha pesquisa.

Aos professores Dr. Francisco Martins, Dr.^a Diana Carvalho de Carvalho e Dr. Fernando Aguiar Brito de Sousa sou grata por terem aceitado o convite para compor a banca de defesa desta dissertação.

À direção e à coordenação da Instituição de Abrigo pesquisada agradeço pela confiança em meu trabalho. Às educadoras, pela participação nas entrevistas, por partilharem comigo suas palavras para que, a partir delas, eu pudesse escrever.

Ao Grupo de Estudos e Apoio à Adoção de Florianópolis agradeço por todas as oportunidades que me aproximaram deste tema de pesquisa.

À Inês Loureiro, pelo apoio nos primeiros passos deste percurso.

À parceira de trabalho Úrsula Lehmkuhl Carreirão agradeço pelo estímulo inicial e pela disponibilidade em me atender nos muitos momentos em que a procurei.

À Olivia, pela ajuda nas revisões de texto e pelos gostosos (e indispensáveis) cafezinhos com bolo.

À Clara agradeço por seu sorriso sempre presente.

Ao Alvaro, por ser meu companheiro de vida em todos os momentos.

Um corpo é um corpo e os outros corpos que o sustentam, acariciam, recusam, barram, outros corpos contra os quais ele se bate ou com os quais, temporariamente, se confunde. Um corpo é o corpo e o vazio dos corpos faltantes ao seu redor. Um corpo inclui o sentido e o sem sentido da vida e a dura noção da morte, que o acompanha desde a origem até o final certo.

(Maria Rita Kehl)

RESUMO

Os cuidados institucionais cotidianos que implicam o corpo encontram-se associados ao processo de constituição subjetiva da criança, sendo o educador-cuidador uma figura de referência. Os princípios legais que consideram a criança como *sujeito de direitos* e o abrigo institucional como *espaço de proteção* consistem em avanços na área de atenção à infância. Entretanto, por estarem fortemente ancorados em pressupostos universais, esses mesmos princípios possibilitam o ocultamento do singular. A proposta deste estudo é compreender as relações entre a prática profissional de educadoras-cuidadoras que trabalham em serviço de abrigo institucional para crianças e as representações que elas elaboram sobre o corpo e sobre a infância. O referencial teórico sustenta-se na psicanálise de Freud na condição de uma pesquisa psicanalítica *extra-muros* e parte da premissa de que o humano se constitui no processo que articula a história coletiva e suas experiências singulares. Trabalha com o conceito de *identificação* para problematizar a crença na existência de um eu como unidade subjetiva estável e subsumida à razão, afastando-se assim das lógicas identitárias e, utiliza a *atenção flutuante* e a *transferência* como instrumentos de investigação e análise. Pela noção freudiana de um eu corporal, este estudo aponta a importância da sexualidade e do infantil para se trabalhar a singularidade da criança e do educador no contexto dos cuidados em instituições de abrigo. Reconhece, ainda, uma condição de desamparo das equipes de trabalho dessas instituições e a necessidade de lhes oferecer dispositivos mediante os quais possam falar e ser escutadas para repensar sua prática profissional.

Palavras-chave: Abrigo Institucional. Criança. Educador-cuidador. Psicanálise. Singularidade.

ABSTRACT

The everyday institutional care that involves the body is associated to the child's subjectivity constitution process, where the educator-caretaker is a character of reference. The legal principles which consider the child as a *subject of rights* and the shelter institution as a *protective space* consist of improvements in the field of childhood care. However, since these principles are strongly attached to universal presuppositions, they also allow that the singular is hidden. The purpose of this study is to understand the relationship between the professional practices of the educator-caretaker working in shelter institutions for children and the representations they make concerning the body and childhood. The theoretical referential is supported by Freud's psychoanalysis in the condition of a psychoanalytical research *beyond walls* and considers as premise that the human is constituted through the process which articulates the collective history and his singular experiences. The research deals with the concept of *identification* to bring to discussion the belief in the existence of a self as a stable subjective unit and submitted to reason, thus putting aside the identity logics and makes use of the *floating attention* and *transference* as instruments of investigation and analysis. Through the Freudian notion of a corporal self, this study shows the importance of sexuality and *childish* when dealing with both the child and the educator singularity within the context of care in shelter institutions. This work further recognizes that the team work of these shelter institutions are in a helpless condition therefore needing means through which they can speak and be heard in order to reconsider their professional practice.

Keywords: Shelter institution. Child. Educator-caretaker. Psychoanalysis. Singularity.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 A INFÂNCIA, A EDUCAÇÃO E O CORPO: RECORTES A PARTIR DE UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA SOBRE A INSTITUCIONALIZAÇÃO DE CRIANÇAS	17
3 SOBRE AS ESTRATÉGIAS DE PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO	33
4 CORPO, INFÂNCIA, SEXUALIDADE E CUIDADOS INSTITUCIONAIS	41
4.1 A educadora e o corpo	41
4.2 O corpo do bebê	62
4.3 O corpo da criança	68
4.4 A infância da criança, do adulto e o infantil	79
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	94
REFERÊNCIAS	98
APÊNDICES	108
ANEXOS	117

1 INTRODUÇÃO

O interesse pela infância¹ esteve presente no decorrer do meu percurso profissional. Em 2003, iniciei um trabalho de assessoria ao Grupo de Estudos e Apoio à Adoção de Florianópolis (GEAAF)² que teve como desdobramento o atendimento clínico de crianças que se encontravam em instituições de abrigo, bem como minha inserção em atividades de formação junto a profissionais dessas instituições. O abrigo é uma modalidade de acolhimento institucional definida como espaço de proteção em caráter provisório e excepcional, destinado a crianças (e adolescentes) privadas da convivência familiar e que se encontram em situação de vulnerabilidade ou risco pessoal e social. Os profissionais que ali trabalham são denominados educadores sociais, educadores ou cuidadores e são os responsáveis pela sustentação do cotidiano dessas crianças.

Os termos *vulnerabilidade* e *risco* caracterizam situações em que a criança está com seus direitos ameaçados ou violados³ e serão aqui mantidos por sua presença frequente em documentos jurídicos e na literatura sobre atenção à infância. Entretanto, considero que as denominadas situações de risco ou vulnerabilidade – não raro – são associadas apenas às camadas empobrecidas da sociedade, marcando sua população infantil como “perigosa” e seus pais como “incapazes” para cuidar dos filhos. Essas são leituras associadas às lógicas de exclusão desde cedo presentes no Brasil e, portanto, necessitam ser problematizadas.

No decorrer da história brasileira, é possível constatar que as crianças permaneciam em regime de internato basicamente em três situações: a família tinha recursos econômicos e entendia ser esse o caminho mais adequado à boa educação; a família não dispunha de recursos e via no internato a única possibilidade para a criança receber educação e aprender um ofício; a criança, em condição de abandono, era recolhida por instituições assistenciais. Com os nomes de asilo, seminário, colégio interno, escola de aprendizes artífices,

¹ Os conceitos de *infância* e *criança* ganharam hegemonia na linguagem cotidiana e em algumas teorias psicológicas, porém, na leitura psicanalítica eles não se sobrepõem. No decorrer do texto esta diferenciação será marcada e problematizada a partir do conceito de *infantil* em psicanálise.

² Sociedade civil sem fins lucrativos, reconhecida como de Utilidade Pública Municipal Lei 5.133/97 e de Utilidade Pública Estadual (Lei 10.755/98) que tem como objetivos orientar pretendentes à adoção, bem como aqueles que já adotaram, através de encontros, palestras e debates, visando à troca de experiências, apoio e reflexão; funcionar como órgão voluntário auxiliar da Vara da Infância e Juventude ou órgão competente, no que diz respeito à adoção, guarda e tutela; e outras atuações que efetivem o Estatuto da Criança e do Adolescente.

³ A base para a construção desses conceitos está na Lei 8.069 de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Em seu Art. 98 define que “As medidas de proteção à criança e ao adolescente são aplicáveis sempre que os direitos reconhecidos nesta Lei forem ameaçados ou violados: I – por ação ou omissão da sociedade ou do Estado; II – por falta, omissão ou abuso dos pais ou responsável; III – em razão de sua conduta”. (MOROSO, 2006, p. 58).

educandário, reformatório e orfanato, essas instituições objetivam manter as crianças reclusas para serem educadas e assistidas, bem como consistem em uma marca nas ações de atenção à infância brasileira. Entretanto, o modelo de internato para os ricos cai em desuso em meados do século XX, mas permanece até hoje como modalidade dirigida aos pobres (RIZZINI; RIZZINI, 2004). O abrigo institucional como proposta de reformulação do antigo orfanato insere-se nessa modalidade.

A Igreja, no sentido de instituição religiosa, foi a responsável pela assistência à infância abandonada até o ano de 1900 e somente em 1922 surge no Rio de Janeiro o primeiro estabelecimento público para atender crianças e adolescentes. No ano de 1941 foi criado o Serviço de Assistência ao Menor (SAM), que uma década depois contava com aproximadamente 300 educandários. Além de seu enfoque correccional repressivo, como um similar ao sistema penitenciário para a população de menor idade, o SAM caracterizou-se pela exploração de menores e pela corrupção (RIZZINI; RIZZINI, 2004). Em oposição a esse serviço, em 1964 foi criada a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (Funabem) e, por consequência, a Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor (Febem). No ano de 1979 foi aprovado o Código de Menores, operando na perspectiva de vigilância e controle da criança e do adolescente. Em paralelo, nas décadas de 1970 e 1980, houve um movimento crítico frente a essa doutrina, relevando seu caráter autoritário e as lógicas de exclusão a ele inerentes. A nova constituição de 1988 incluiu o princípio da proteção integral à criança e adolescente, e em 1990 tínhamos o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), levando à extinção da Funabem. (SILVA; MELO, 2009).

O ECA configura um marco histórico ao preconizar a condição de crianças e adolescentes como sujeitos de direitos, e a partir dele o antigo modelo das instituições de internação precisa ser revisto. A nova lei prevê a medida de *abrigamento* para crianças apenas em caráter provisório e excepcional; e a *internação* na qualidade de medida socioeducativa para adolescentes que tenham cometido alguma infração apenas em instituições devidamente preparadas para este fim. Para o caso específico das crianças, foco de interesse neste estudo, as duras críticas à forma indiscriminada como eram *recolhidas* e *depositadas* em espaços físicos precários, bem como o amparo jurídico da nova lei levarão ao afastamento do formato das tradicionais instituições de acolhimento e cuidado de crianças abandonadas ou retiradas do contexto familiar. Além do caráter provisório e excepcional, o abrigo – como modalidade de acolhimento institucional⁴ – deve se caracterizar pelo número reduzido de crianças por

⁴ Outras medidas de acolhimento institucional não discutidas no presente estudo podem ser vistas no Apêndice D.

instituição e por iniciativas de promoção à convivência familiar e comunitária. Quando esgotadas as possibilidades de retorno à família de origem, cabe ao Poder Judiciário o encaminhamento de um processo para destituição do poder familiar, o que abrirá espaço a uma possível adoção.

No ano de 2003, o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) iniciou um levantamento sobre a situação de 590 abrigos para infância e adolescência em todas as regiões brasileiras. O estudo não incluiu todas as instituições do Brasil, mas apenas os abrigos que na época recebiam recursos federais por meio do Serviço de Ação Continuada (SAC) do Ministério da Previdência e Assistência Social. A cobertura dessa rede engloba 5,9% do total de municípios brasileiros. Dentre outros dados de interesse, o estudo evidencia que 20 mil crianças estão nessas instituições; 87% delas têm família; mais de um terço das crianças já estão abrigadas por período que varia de 2 a 5 anos; e 61,3% têm entre 7 e 15 anos. Os motivos mais citados para o abrigo foram a pobreza (24,2%), o abandono (18,9%) e a dependência química dos pais (11,4%), segundo dados do IPEA. (SILVA, 2004). Resultados dessa natureza evidenciaram a existência de um território no qual os problemas são muitos e demandam intervenções complexas, concomitantes a um processo contínuo de reflexão sobre o tema, dentro e fora do Brasil. Nesse processo têm estado presentes o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS), o Comitê dos Direitos da Criança da Organização das Nações Unidas (ONU), o Serviço Social Internacional (ISS), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), bem como entidades governamentais, organizações não-governamentais e especialistas no tema.

Embora o levantamento realizado pelo IPEA tenha sido fundamental para subsidiar o trabalho de profissionais que atuam na atenção à infância e à adolescência, na época de sua realização inexistia um cadastro sistematizado de todas as instituições brasileiras de abrigo, o que torna os resultados apenas indicativos. Por essa razão, o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS), em parceria com a Fundação Osvaldo Cruz (Fiocruz), deu início, no primeiro semestre de 2009, ao “Levantamento Nacional de Crianças e Adolescentes em Serviços de Acolhimento”, que tem como objetivo identificar e caracterizar todos os serviços de acolhimento existentes no país, assim como as crianças e adolescentes neles atendidos⁵. Na primeira etapa deste levantamento, foram identificados 2.800 abrigos governamentais e não-governamentais, levando à estimativa de que hoje existam mais de

⁵ Além dos abrigos, objeto de minha pesquisa, o novo levantamento inclui as modalidades casa-lar e os programas de famílias acolhedoras (ou similares). Este projeto tem o apoio do Conselho Nacional de Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA) e do Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS). O levantamento envolverá a pesquisa documental e entrevistas realizadas com dirigentes das instituições.

50.000 crianças e adolescentes acolhidos nestes serviços (MDS, 2009a). Com relação ao estado de Santa Catarina, estima-se que 1650 crianças estejam abrigadas, das quais 150 apenas em Florianópolis⁶. Considerando a Grande Florianópolis, o número provável de crianças abrigadas ficaria próximo a 450⁷.

Os problemas associados às práticas da institucionalização de crianças, principalmente por períodos prolongados, não são poucos: ruptura de laços afetivos; privação do convívio familiar; entraves no desenvolvimento global; impessoalidade nos cuidados; disciplina, controle e punição como premissas educativas; discriminação social. (DAVID, 1972; GUIRADO, 2004; RIZZINI; RIZZINI, 2004). A literatura indica que a institucionalização é algo a ser evitado. Entretanto, essa ainda não é nossa realidade, o que torna relevante a busca por alternativas de acolhimento que se norteiem pela premissa de que crianças e adolescentes nessas condições recebam atenção e cuidados de qualidade, sendo respeitados em sua singularidade. (FRANÇA, 2007; RIZZINI, 2006).

Inserida nesse universo de trabalho, que implica a escuta clínica e a institucionalização de crianças, passei a pesquisar referências teóricas e práticas que pudessem contribuir com minhas atividades. Dentre elas encontrei o trabalho desenvolvido pelo Instituto Emmi Pikler, instituição localizada em Budapeste que abriga crianças de 0 a 6 anos⁸. Ancorada no respeito à singularidade, na socialização e na qualidade das relações entre cuidador e criança, a proposta dessa instituição instigou-me a conhecer mais de perto nossos abrigos. Interessava-me compreender o cotidiano das crianças abrigadas, em especial, suas relações de referência e como se entrelaçavam em seu processo de constituição subjetiva. Entretanto, em decorrência da amplitude desse universo e da limitação temporal estabelecida pelas normas institucionais para a realização de uma pesquisa de mestrado, foi necessário demarcar um aspecto a ser investigado. Dessa forma, por considerar a importância da relação com o outro na constituição subjetiva, bem como o lugar fundamental de figuras de referência na vida da criança, optei

⁶ Dados obtidos em 20/11/2009 com a assistente social Cristine Sposito, da Central de Adoção do Juizado da Infância e Juventude de Florianópolis.

⁷ Integram a Grande Florianópolis os municípios de Águas Mornas, Alfredo Wagner, Angelina, Anitápolis, Antônio Carlos, Biguaçu, Canelinha, Florianópolis, Garopaba, Governador Celso Ramos, Leoberto Leal, Major Gercino, Nova Trento, Palhoça, Paulo Lopes, Rancho Queimado, Santo Amaro da Imperatriz, São Bonifácio, São João Batista, São José, São Pedro de Alcântara e Tijucas. As instituições de acolhimento institucional que atendem esta região estão localizadas em Biguaçu, Florianópolis, Palhoça e São José, instaladas em três comarcas diferentes.

⁸ A pediatra Emmi Pikler fundou o Instituto Lóczy em 1946 com intuito de acolher crianças órfãs em Budapeste. O nome *Lóczy* provém da rua em que se localiza a instituição, mas desde 1986 o Instituto recebe formalmente o nome de sua fundadora. Hoje, o Instituto Emmi Pikler também desenvolve pesquisas sobre a infância e oferece cursos de formação para cuidadores e profissionais de áreas afins (psicologia, psicanálise, medicina, educação, dentre outras); contando com instituições associadas em vários países.

por realizar uma pesquisa junto aos educadores sociais que trabalham em abrigo, mais especificamente com aqueles que se relacionam direta e cotidianamente com as crianças.

Nas instituições de abrigo os educadores assumem tarefas como alimentação, organização de roupas e calçados, acompanhamento da criança à escola, ao dentista, dentre outras. De maneira especial, são os responsáveis pelas mediações de conflitos entre as crianças, por atendê-las em momentos de dificuldades específicas, pelo banho e cuidados de higiene e saúde em geral, troca de roupas, mantendo com elas uma relação de grande proximidade afetiva e corporal. Tais características situam o educador-cuidador em um lugar de referência no processo de constituição subjetiva dessas crianças, o que necessariamente inclui a dimensão corporal. Assim, considere relevante ouvir suas concepções sobre o corpo, no caso, o próprio corpo e o das crianças atendidas. As representações sobre o corpo – e sobre o corpo da criança – ocupam um espaço importante no contexto dos abrigos, em especial naqueles que trabalham com crianças pequenas (de 0 a 6 anos). Nessa faixa etária o corpo está implicado em grande parte das demandas de cuidados. Por sua vez, a dimensão corporal envolve toda a trama da constituição psíquica e recobre todo um imaginário social e histórico.

A ideia de corporeidade e suas relações com as condições da existência humana há muito estão presentes na história. Mas é no início do século XX que se configura o corpo como um tema de estudo e, desde então, ele se encontra presente em diversas áreas do conhecimento. Salienta-se que o interesse pelo corpo não é irrelevante, pelo contrário, diz respeito a diversas questões que envolvem aspectos singulares e coletivos. Como afirma Jurandir Freire Costa (2009), “a ideia de corporeidade, de corpo, é a ponta do iceberg, o mais evidente em nosso embate com a vida”. Falar do corpo é falar da vida. E, neste caso, da vida de crianças e de educadores que se ocupam do corpo e da vida destas crianças.

As ideias sobre o corpo em suas relações com a infância e a educação procuram demarcar territórios específicos sobre o adulto e a criança, sendo a sexualidade um dos fundamentos dessa separação. As instituições de abrigo não escapam dessa realidade que entrelaça infância, educação e corpo. É importante salientar, ainda, que as concepções sobre infância estão atreladas a condições históricas e discursos políticos que se modificam no tempo, assumindo na Modernidade⁹ a configuração da criança como figura central na família e na instituição escolar. Assim, busco compreender as relações entre a prática profissional dos

⁹ O conceito de Modernidade aqui utilizado considera não apenas o aspecto cronológico – de difícil precisão –, mas as ampliações de territórios, consolidação de referências políticas e epistêmicas e quebra de fronteiras próximas ao século XV, além das expressivas modificações sociais e epistêmicas e políticas decorrentes desse amplo contexto. (CHAUÍ, 1996).

educadores e as representações que eles elaboram sobre o corpo e sobre a infância. Para tanto, tomei algumas questões como ponto de partida: Como os educadores representam o próprio corpo e o corpo da criança? Como representam a infância? Como essas elaborações se relacionam com sua prática profissional?

Para trabalhar essas questões faço opção pela psicanálise de Freud como referencial teórico. Com a premissa de um eu cindido e habitado pelo conflito, a teoria psicanalítica problematiza a crença na existência de uma unidade subjetiva racional e estável, afastando-se, assim, da concepção de um eu subsumido à razão. Com esse afastamento, *identificação* é um dos conceitos que contribui para compreender os processos constitutivos e de transformação desse eu, que implicam as concepções de pulsão, representação e do infantil. Por seu conceito ampliado sobre o sexual, que afirma a existência de uma sexualidade infantil, a psicanálise reconhece ser no corpo e pelo corpo que iniciamos a trama de nossa constituição subjetiva. Este percurso implica investimentos narcísicos de um adulto e processos de identificação sempre em curso. No caso das instituições de abrigo – onde as crianças estão temporária ou definitivamente afastadas do convívio familiar –, o lugar desse adulto, comumente representado pelas figuras parentais, é ocupado pelo educador-cuidador. Assim, são os educadores que investem, acolhem, reprimem, cuidam e recobrem de sentidos os corpos das crianças. E esses sentidos articulam o repertório simbólico presente na cultura e o recorte singular elaborado por cada pessoa, de forma que todo corpo carrega uma história da cultura (político) e do inconsciente (pulsional).

Dadas as especificidades do tema e do referencial teórico, utilizo neste estudo a concepção de *sujeito de direitos* que se sustenta sobre valores universais e direitos humanos, bases do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Igualmente, trago à cena o eu da psicanálise de Freud, que, por suas características de cisão, incompletude e assujeitamento, não prioriza o universal, porém, situa-se no que é singularizado a partir desse coletivo. Esta configuração indica que, no percurso desta pesquisa, o olhar se volta à singularidade em sua articulação com a cultura.

Por ocasião das reflexões do Grupo de Trabalho Nacional Pró-Convivência Familiar e Comunitária-GT Nacional (SILVA; CABRAL, 2009) sobre a importância do profissionalismo das funções exercidas em instituições de abrigo, foi reforçada a ideia de se utilizar a denominação *educador* em detrimento de outra – *mãe social*¹⁰ – que havia sido

¹⁰ Em *Mãe social: o mito da reprodução do amor materno nas instituições de abrigo* (FRANÇA, 2005), podem ser encontradas as principais ideias que problematizam o tema. Esta função nasce relacionada à modalidade de acolhimento casa-lar, cujo surgimento é anterior ao ECA. Na casa-lar busca-se uma aproximação ao

regulamentada como profissão em 1987 (Lei 7.644/87). Destacou-se, ainda, a importância do cuidado como elemento que deve pautar o funcionamento dos serviços de acolhimento institucional. Com isso, a denominação *cuidadora* ganhou expressão e também vem sendo utilizada para designar aqueles que trabalham diretamente com as crianças nessas instituições. De acordo com o Grupo, pretende-se enfatizar a importância dos cuidados numa perspectiva diferenciada daquela utilizada em serviços de saúde (cuidados frente a doenças), associando a ela a dimensão educativa. Considerando que no início desta pesquisa trabalhou-se com o termo *educador* e no trabalho de campo as entrevistadas se denominaram *cuidadoras*, esse aspecto será oportunamente problematizado. De forma geral, assim como no mais recente documento do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, *Orientações Técnicas: serviços de acolhimento para crianças e adolescentes* (MDS, 2009b), darei preferência ao uso dos termos *educador* e *educador-cuidador*, sempre que possível.

Na presente pesquisa, estabelece-se como problema geral a descrição e análise das representações sobre corpo e infância elaboradas por educadores sociais e suas incidências nas práticas de cuidados cotidianos com crianças institucionalizadas. Com o objetivo de explicitar esse problema são propostas questões específicas: analisar as concepções sobre corpo e infância presentes na tradição histórica e coletiva brasileira; analisar as representações sobre corpo e infância elaboradas por educadores que atendem crianças institucionalizadas; analisar as relações entre as representações elaboradas por esses educadores e o cuidado dispensado às crianças por eles atendidas.

A pesquisa foi realizada em uma instituição da Grande Florianópolis que atende a aproximadamente 25 crianças e conta com uma equipe de 11 educadoras. Considerando o referencial teórico deste estudo, bem como as limitações de tempo inerentes a uma pesquisa de mestrado, foram entrevistadas 4 destas educadoras, selecionadas a partir de sua disponibilidade para participação. Os critérios utilizados para a escolha dessa instituição foram sua caracterização como referência no acolhimento de crianças de 0 a 6 anos e a anuência dos responsáveis para com a realização da pesquisa. Houve a opção por não identificar a instituição, bem como o comprometimento com a devolutiva do estudo aos sujeitos envolvidos.

O percurso deste trabalho é apresentado da seguinte forma: no segundo capítulo, *A infância, a educação e o corpo: recortes a partir de uma perspectiva histórica sobre a*

funcionamento de um ambiente doméstico, de rotina familiar, realizando o acolhimento em unidades com estrutura de residências privadas, onde pelo menos uma pessoa ou casal reside na Casa. As semelhanças e diferenças entre as várias modalidades de acolhimento institucional constam no Apêndice C.

institucionalização de crianças, o leitor é inserido no universo histórico da infância brasileira em suas relações com a educação, o corpo e as instituições para crianças. No terceiro capítulo, *Sobre as estratégias de produção do conhecimento*, são relatados os caminhos percorridos nesta pesquisa, bem como, são expostos os principais conceitos que delinearão o trabalho. No quarto capítulo, *Corpo, infância, sexualidade e cuidados institucionais*, o corpo e a infância são apresentados conforme singularizados pelas educadoras-cuidadoras, estabelecendo relações com a sexualidade nas especificidades do contexto de acolhimento institucional.

O tema das instituições de abrigo e da criança institucionalizada gera grande atenção por parte do poder público, dos profissionais envolvidos com o trabalho nessa área e da sociedade em geral. É neste sentido que o presente estudo se justifica e pretende trazer contribuições às crianças, às famílias, aos educadores e a todos que se inserem nesse universo de cuidados à infância.

2 A INFÂNCIA, A EDUCAÇÃO E O CORPO: RECORTES A PARTIR DE UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA SOBRE A INSTITUCIONALIZAÇÃO DE CRIANÇAS

As concepções sobre educação e infância provenientes da Europa são aqui apresentadas como pano de fundo para dialogar com as concepções de infância que ocupavam o imaginário do indígena e do africano, habitantes presentes nas raízes de nossa história, cujas mestiçagens com o colonizador português oferecem o tom da cultura brasileira. As primeiras crianças chegam ao Brasil a partir de 1530 em embarcações povoadas por muitos homens e raríssimas mulheres. Vinham em três condições: como servente (grumete ou pajem); órfãs do Rei para se casarem com algum súdito da Coroa; passageiras na companhia de pais ou parentes. As crianças órfãs – meninas pobres de até 17 anos que estavam nos orfanatos europeus – eram vigiadas para que chegassem virgens à Colônia, pois seriam entregues aos súditos da Coroa para contraírem matrimônio. Grumetes, pajens e mesmo crianças acompanhadas de seus familiares eram utilizadas nas embarcações como mão de obra e como objeto para satisfação sexual dos adultos (marujos e piratas). Diante de um naufrágio, era comum que, no afã de salvar a própria vida, os pais esquecessem seus filhos nos navios, que, em muitos casos, acabavam morrendo. Esse era o panorama da história trágico-marítima das crianças.

[...] Em meio ao mundo adulto, o universo infantil não tinha espaço: as crianças eram obrigadas a se adaptar ou perecer. Se por um lado foram poucas as crianças embarcadas nas naus quinhentistas rumo ao Brasil, por outro lado, a mão de obra infantil, em substituição à adulta, tornou-se indispensável na epopéia marítima. Neste sentido, seriam os grumetes e pajens considerados crianças, ou eram vistos como adultos em corpos infantis? Ao que parece, embarcavam em Lisboa crianças que no decorrer de sua primeira viagem, antes de chegar ao Brasil, tornavam-se adultos, calejados pela dor e pelo sofrimento. (RAMOS, 2007, p. 48-49).

A essas poucas crianças vindas de Portugal que conseguiam sobreviver e chegar ao Brasil, acrescentam-se as crianças indígenas (e depois as negras e mestiças) para compor o quadro da infância brasileira da qual irão se ocupar os Jesuítas (e congregações de menor destaque) que desembarcam no Brasil em 1549. Assim, como consequência de um processo histórico que já se iniciava na Europa – que envolve a “descoberta da infância” relatada por Ariès (1981) – criança e escola integrarão um binômio indissociável que remonta aos tempos atuais. Mais do que ensinar a ler e escrever, os jesuítas viam na educação de crianças e jovens a possibilidade de propagação da doutrina religiosa cristã já no início da vida. Esta educação, que implicava valores e disciplinas próprios da sociedade religiosa europeia, buscava

evangelizar e implantar os “bons costumes” especialmente no índio brasileiro, com vistas a uma transformação radical de sua cultura.

Ainda que esse projeto educativo apresentasse resultados satisfatórios frente às expectativas dos jesuítas, eles temiam que o caráter nômade dos índios, que os levava a habitar regiões distantes daquelas em que se instalaram os educadores, promovesse o esquecimento do que se havia aprendido. Esta e outras questões a ela relacionadas desencadearam um processo de busca de métodos disciplinares para deixar o índio submetido ao poder da doutrina cristã, o que envolvia um sistema de vigilância e de castigos corporais. As representações sobre infância e educação provenientes da Europa levavam as pessoas a enxergarem no corpo a possibilidade de controlar aquilo que corria o risco de ficar fora de controle.

A Companhia de Jesus viu-se mobilizada no sentido de constituir um sacerdócio brasileiro composto por nativos, mestiços ou portugueses nascidos no Brasil, que enfrentaria menores obstáculos para a educação dos índios (em especial pela questão da língua), mas que exigiria o envio de brasileiros para aperfeiçoamento dos estudos em Portugal. O Padre Manuel da Nóbrega, principal propagador e defensor dessa ideia, propôs uma seleção dos melhores para envio a Portugal. Mas em 1566, o Padre Francisco Borja já alertava para os especiais cuidados necessários à admissão de brasileiros nas escolas de Portugal e, em 1579, o Padre Everardo Mercuriano proibiu o ingresso na Companhia de pessoas nascidas ou criadas no Brasil há muito tempo por considerá-las inaptas. Diante dessas restrições, fez-se necessária a criação de escolas no Brasil para atender aqueles que estariam impedidos de realizar os estudos avançados em Portugal, bem como para quem iria iniciar os estudos elementares.

Nesse processo de implantação das escolas, os órfãos ocuparam um lugar diferenciado, visto que passavam a integrar a mão de obra ainda incipiente no projeto de evangelização. A proposta sustentava-se no fato de que “os padres entenderam que era sobre as crianças, essa ‘cera branda’, que deviam imprimir-se os caracteres da fé e virtudes cristãs”. (CHAMBOULEYRON, 2007, p. 79). Entretanto, razões de ordem político-econômica excluiriam os órfãos do projeto e o *Colégio dos Meninos de Jesus* foi alterado para *Colégio de Jesus*.

A presença de pelo menos três culturas diversas – portuguesa, indígena e africana – compõe um mosaico complexo sobre a infância do Brasil Colônia e Império. Ainda que as práticas de educação e evangelização buscassem homogeneizar este quadro, conflitos, diferenças e transformações não deixaram de existir. Como exemplo, podemos observar que o prazer das crianças indígenas em se banhar no rio se contrapõe às noções de resguardo da

criança europeia, que imprimia certo horror a tais banhos; já os castigos físicos introduzidos na educação pelos jesuítas, como forma de educar com amor, causava estranhamento nos indígenas, que jamais batiam em suas crianças; o canto proveniente de Portugal, com letras onomatopaicas e monotonia apropriadas ao adormecimento da criança, misturava-se às doces cantigas indígenas, às histórias de negros velhos e boitatás típicas da cultura africana e às duplicações de sílabas utilizadas pelas amas de leite (como *dodói, bumbum*), estando até hoje presentes nas formas de cuidar e de falar com as crianças. (DEL PRIORE, 2007).

Del Priore (2007) afirma que um dos aspectos desta época que chamava atenção de viajantes que passavam pelo Brasil, consistia no relacionamento afetivo entre pais e filhos, havendo uma diferenciação dos tipos de atenção cabíveis ao pai e à mãe. Além das relações de afeto, a formação de uma criança envolvia aspectos pedagógicos (muitas vezes pelo uso de uma disciplina violenta), a doutrina cristã, a preparação para assumirem responsabilidades, mas também a possibilidade de brincar:

Nas escolas jesuíticas, o lazer ficava por conta do banho de rio e no “ver correr as argolinhas”. [...] Brincava-se, também com miniaturas de arcos e flechas ou com instrumentos para pesca. Outras brincadeiras: o jogo do beliscão, o de virar bundacanastra, o jogo do peia-queimado, além de ritmos, cantos, mímicas feitos de trechos declamados e de movimentação aparentemente livre mas repetidora de um desenho invisível e de uma lógica misteriosa e mecânica. Piões, papagaios de papel e animais, gente e mobiliário reduzidos, confeccionados em pano, madeira ou barro, eram os brinquedos preferidos. [...] A participação em festas com música atraía crianças de todos os grupos sociais. (DEL PRIORE, 2007, p. 98).

Mais do que em documentos com registros específicos sobre a infância, representações sobre a criança foram encontradas nas entrelinhas dos relatos sobre o cotidiano do mundo adulto. Isso, entretanto, não significa que não tivessem importância, mas sim que uma divisão mais radical desses dois mundos – do adulto e da criança – ainda estava por se estabelecer. Com relação à criança negra, é interessante notar que até os sete primeiros anos de vida ela recebia algum tipo de tratamento diferenciado:

[...] contam que estas [as proprietárias dos escravos] acarinavam e aceitavam as crianças negras que não tivessem ainda atingido os sete anos, sobretudo as menores e, a partir daí, segundo Debret, eram entregues à tirania de outros escravos. As pequenas crianças negras eram consideradas graciosas e serviam de distração para as mulheres brancas que viviam reclusas, em uma vida monótona. Eram como que brinquedos, elas as agradavam, riam de suas cambalhotas e brincadeiras, lhes davam doces e biscoitos, deixavam que, enquanto pequenos, participassem da vida de seus filhos. (SCARANO, 2007, p. 111).

Por fim, se as crianças pobres – indígenas, negras e mestiças – são consideradas difíceis para incorporar a educação trazida pelos jesuítas, as crianças da elite também não

escapam de semelhante qualificação. Uma professora alemã recém-chegada ao Brasil para trabalhar em uma escola para meninas da corte imperial concluiu ser perda de tempo educar as crianças brasileiras pelos métodos alemães; os ingleses afirmavam que, tomando como referências suas próprias crianças, as brasileiras nem se incluíam nesta definição; os estrangeiros em geral apresentavam queixas constantes e comparavam as crianças brasileiras a um mosquito hostil. O Brasil seria concebido como um país cujas crianças não podiam ser educadas. Entretanto, possuidoras de recursos econômicos e percebidas por seus pais como um bem que deve dar continuidade ao projeto civilizatório iniciado no século XVI, os investimentos na criança de elite permaneceram até os dias atuais. Quanto às crianças das camadas empobrecidas, seriam mantidas em uma condição de inferioridade na qual os investimentos em educação – quando existentes – seriam os mínimos.

As mudanças socioeconômicas, dentre elas a urbanização, o crescimento populacional e a concentração da renda nas mãos de poucos são alguns dos aspectos que contribuíram para o aumento das desigualdades sociais, certamente com consequências para o universo da infância. Crianças provenientes de relações extraconjugais (normalmente com escravas) ou de famílias sem recursos para cuidar de seus filhos, passaram a integrar o contingente de “crianças abandonadas” ou de uma infância excluída. Até o final do século XVII, os bebês que, por alguma razão, não ficavam com seus genitores eram deixados em lugares públicos, como, por exemplo, à porta de uma residência familiar ou de uma igreja. No início do século XVIII, foi solicitada permissão de Portugal para o estabelecimento de uma roda dos expostos na Bahia. Assim, a primeira roda brasileira nascia em Salvador, em 1726. Posteriormente, surgiram outras, dentre as quais destacamos as de maior porte, no Rio de Janeiro (1738), em Recife (1789) e em São Paulo (1825). Santa Catarina teve sua roda instalada na capital Desterro (atual Florianópolis) em 1828, que funcionou por aproximados 50 anos, segundo Marcilio (2006).

A roda dos expostos consistia em um dispositivo cilíndrico com uma divisória ao meio fixado em janela ou muro de uma instituição. Uma das divisórias ficava voltada para o lado de fora, onde o expositor deixava o bebê. Posteriormente, girava a roda de modo que a criança ficasse do lado de dentro da instituição, acionava uma sineta para avisar sobre sua chegada e rapidamente se afastava para não ser identificado. Se as rodas evitavam que crianças ficassem expostas nas ruas, muitas vezes como alvo de animais famintos, a manutenção do sistema da roda dos expostos implicava custos expressivos. Por essa razão, várias foram as tentativas de sustentar o sistema, que por fim ficou a cargo das Santas Casas de Misericórdia, que contavam com donativos para sua manutenção:

Com o século XIX chega a influência da filosofia das luzes, do utilitarismo, da medicina higienista, das novas formas de se exercer a filantropia e do liberalismo, diminuindo drasticamente as formas antigas de caridade e solidariedade para com os mais pobres e desvalidos. As Misericórdias ressentiam-se desses novos comportamentos, exatamente no momento em que as províncias obrigavam que prestassem o serviço de assistência aos expostos. [...] Com apoio dos governos provinciais, foram trazidas da França as irmãs de caridade de São José de Chamberry e mais tarde as irmãs de caridade de São Vicente de Paula para assumirem a administração das casas e das rodas de expostos de Salvador, do Rio e de outras mais. (MARCILIO, 2006, p. 67).

Em meados do século XIX a roda dos expostos passou a ser considerada na Europa algo imoral e contra os interesses do Estado (cabe lembrar que as taxas de mortalidade dentro das casas dos expostos eram elevadas). Com isso, iniciou-se uma campanha para extinção de todas as rodas. No Brasil, essa campanha teve a participação dos eugenistas, que visavam à melhoria da raça humana, e dos juristas preocupados em proteger a criança abandonada com vistas a evitar o crescimento de outro fenômeno: a adolescência infratora. Com um movimento de protesto mais fraco do que na Europa, as últimas rodas brasileiras só foram extintas em 1950 (São Paulo e Salvador)¹¹.

Na maioria dos casos, as crianças acolhidas nas rodas permaneciam com as amas de leite (normalmente mulheres pobres, algumas escravas) até os três anos de idade e excepcionalmente até os 7 ou 12 anos, quando então já poderiam trabalhar de forma remunerada (raramente) ou em troca de casa e comida. As impossibilidades de prestar cuidados às crianças maiores por um período prolongado levou-as a perambular pelas ruas e algumas a cometer pequenos furtos ou morrer. Diante deste quadro, foram intensificadas as iniciativas de atenção à infância com objetivos bastante específicos:

Em Salvador foi criada em fins do século XVIII (1799) a Casa Pia e Seminário de São Joaquim, para “cuidar na sustentação e ensino de meninos orphãos e desvalidos, afim de que, convenientemente educados, e com profissões honestas venham depois a ser úteis a si e à nação, que muito lucra com seus bons costumes e trabalho”¹². Seus fins estavam mesclados da moral cristã da caridade e da filantropia utilitarista, do bom aproveitamento do indivíduo para aumentar a riqueza da nação. (MARCILIO, 2006, p. 77).

As associações filantrópicas sofreram transformações no decorrer dos tempos, mas tais finalidades não deixaram de ser uma marca registrada das ações de proteção à infância e adolescência no Brasil. No período de aproximados três séculos, observa-se um processo

¹¹ Maria Luiza Marcilio (2006) relata que as crianças que não recebiam a proteção da Câmara (antes das rodas) ou das rodas dos expostos eram caridosamente acolhidas por famílias: “A prática de criar filhos alheios sempre, e em todos os tempos, foi amplamente difundida e aceita no Brasil. São inclusive raras as famílias brasileiras que, mesmo antes de existir o estatuto da adoção, não possuíam um filho de criação em seu seio”. (MARCILIO, 2006, p. 70).

¹² Trecho extraído da Coleção das Leis do Império 1831. Actos do Poder Executivo, p. 61.

marcado por uma “cultura da institucionalização”, segundo Pilotti e Rizzini (1995), visto que a iniciativa mais frequente para tentar resolver os problemas da criança abandonada foi mantê-la em instituições fechadas, à parte da sociedade, sendo preparada para atender aos ideais hegemônicos. Não raro, os filhos de escravas ou ingênuos (crianças nascidas livres) sequer ingressavam nessas instituições, visto que ficavam submetidos ao poder dos senhores ou podiam ser entregues por eles ao governo imperial em troca de uma indenização¹³. Os poucos registros dessas crianças em instituições são relativos apenas ao ingresso de meninos, segundo Rizzini e Rizzini (2004). Diante disso, pode-se supor que as mulheres eram automaticamente absorvidas como serviçais domésticas.

A educação das crianças pobres e daquelas que viviam em instituições sempre relacionou o “bom comportamento” e a “capacidade produtiva” à chance de poder ter um “futuro melhor”. A religião, através de suas escolas e instituições de abrigo, via na educação a possibilidade de salvação das crianças “enjeitadas”. Educadas em seus modos poderiam ser adotadas por outras famílias e, com alguma instrução (ou ofício), poderiam ser aproveitadas como mão de obra. A ideia de bons modos relacionada à possível adoção permanece até nossos dias.

A assistência à infância desvalida que já trazia como marcas a educação e a instrução populares, teria na República uma nova missão incrementada pela interferência do Estado: identificar e estudar “as categorias necessitadas de proteção e reforma, visando o melhor aparelhamento institucional capaz de ‘salvar’ a infância brasileira do século XX”. (RIZZINI; RIZZINI, 2004, p. 28). A partir desse momento, podemos pensar em uma integração dos saberes da época envolvendo a assistência social, o direito, a polícia, a pedagogia, a medicina higienista¹⁴ e a psicologia. A categoria de *menores* seria ainda mais reforçada, bem como as noções de *famílias desestruturadas*, *menor delinquente*, as classificações de inteligência (que situavam a criança institucionalizada como “subnormal”, dotada de Q. I. inferior) e as ideias de que tanto as famílias como as crianças pobres eram agressivas, incapazes e insensíveis.

Nesse contexto histórico, nascem algumas instituições para atender essas crianças, como o Serviço de Assistência ao Menor (SAM), instalado pelo governo de Getúlio Vargas em 1941, como parte integrante do Ministério da Justiça. Além de um enfoque correccional repressivo, o SAM foi palco de irregularidades administrativas e de corrupção. Na declaração

¹³ A Lei do Ventre Livre (1871) dava aos senhores o direito de permanecer com os filhos de escravas sob seus cuidados – que incluía a educação – até que completassem 21 anos de idade.

¹⁴ A medicina higienista tem entrada no Brasil com a proposta de trazer benefícios à população no âmbito da saúde e acaba sendo uma ferramenta valiosa para a construção de dispositivos de controle baseados nos interesses do Estado.

de seu ex-diretor, em 1956, “internam menores, extraem faturas e recebem as importâncias devidas”. (RIZZINI; RIZZINI, 2004, p. 34). Como consequência, propôs-se um novo instituto cuja missão seria uma oposição radical ao funcionamento do SAM. Assim, a Funabem e a Febem foram criadas em 1964, passando por um processo de reestruturação física e humana em relação ao modelo anterior. Entretanto, as notícias de que as Febems não deram certo são de conhecimento público. Além dos maus-tratos vividos por crianças e adolescentes nessas unidades, foi reforçada a ideia preexistente de que suas famílias eram abandonadas e incapazes.

Elaborado a partir de uma doutrina da situação irregular e operando na perspectiva de vigilância e controle da criança e do adolescente, o Código de Menores foi aprovado em 1979. Em paralelo, nas décadas de 1970 e 1980, houve um movimento crítico frente à doutrina, relevando seu caráter autoritário e as lógicas de exclusão a ela inerentes; destacava-se, ainda, a necessidade de projetos alternativos à internação, como os programas de “atendimento em meio aberto” que surgiram alguns anos depois. Os Direitos Internacionais da Criança, que desde 1950 haviam sido proclamados pela ONU, passaram a integrar a constituição somente a partir de 1988, incluindo o princípio da proteção integral à criança e adolescente e promulgando, em 13 de julho de 1990, a Lei 8.069, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Com ele, houve a extinção da Funabem e a construção de novos parâmetros para o trabalho de atenção à infância e adolescência. (SILVA; MELO, 2009). Nessa virada, as organizações não-governamentais ganharam destaque, caracterizando uma nova filantropia que trazia benefícios inquestionáveis na área da atenção à infância, mas também garantiam ao Estado a ocupação de um lugar de redução de investimentos e benemerência. (PASSETTI, 2007).

Apesar das várias mudanças operadas nos últimos 20 anos, as instituições de abrigo carregam, ainda, as marcas pejorativas presentes no início de sua história, com um consequente descrédito acerca de sua atual função no sistema de atendimento. Tal descrédito nem sempre é sem fundamento, visto que, dentre outros aspectos, muitas instituições ainda não dispõem de um planejamento político-pedagógico adequado e investem pouco na reintegração familiar e comunitária da criança, reforçando assim a imagem do abrigo como um depósito para casos diante dos quais não se sabe o que fazer. (SILVA; CABRAL, 2009). Entretanto, cabe ainda destacar que, mesmo quando observamos um distanciamento – no tempo e no discurso – entre a realidade dos atuais abrigos para a infância e os antigos orfanatos, o abandono e a pobreza não deixam de ser as principais razões para o abrigamento.

Essa reincidência histórica aponta para a relação política estabelecida entre a institucionalização de crianças e as famílias por elas responsáveis. Problematizar esta relação implica considerar a produção da pobreza e da exclusão social que constrange muitas famílias e responsáveis a abandonarem seus filhos e, de outro lado, a produção de discursos que destacam o cuidado familiar como premissa para um desenvolvimento saudável. No desencontro dessas questões as famílias e, em especial as mães, são tomadas como negligentes e abandonicas, fundamentando assim a existência de instituições direcionadas ao acolhimento desses filhos abandonados. Nesse processo, é mais uma vez reforçada a condição de exclusão das famílias e forjado o mito de que elas, assim como as crianças delas oriundas, são desajustadas. (RIZZINI; RIZZINI, 2004).

Seja qual for a origem destas crianças, todas apresentam traços comuns relatados em entrevistas: histórias marcadas pela descontinuidade de vínculos e trajetórias, por muitas mudanças e constantes rompimentos de seus elos afetivos, além de uma grande demanda por atenção e cuidados que poucas vezes é correspondida. Com frequência, a urgência de serem ouvidas e terem suas necessidades atendidas são os mais fortes elementos que surgem em suas falas. (RIZZINI; RIZZINI, 2004, p. 52).

A repetição dessas histórias levou à busca de dispositivos capazes de promover mudanças neste quadro. De acordo com o MDS (2006), o Brasil tem participado de um amplo processo internacional que envolve a construção das Diretrizes das Nações Unidas sobre o Uso e Condições Apropriadas para Cuidados Alternativos com Crianças, que tem como objetivo orientar os estados membros da ONU em relação ao atendimento a crianças que se encontram sem o cuidado dos pais, considerando os seguintes aspectos: a) apoio e fortalecimento da família e preservação dos vínculos familiares; b) medidas adequadas para a prestação de cuidados; c) prestação de cuidados alternativos a crianças sem cuidados parentais; d) prestação de cuidados a crianças fora de seu país de residência habitual e/ou em situações de emergência (catástrofes naturais, guerras, dentre outras).

Nesse cenário, o Brasil apresentou ao Comitê dos Direitos da Criança da ONU o Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária. Como fundamentação à necessidade de uma mudança de postura nessa área de atendimento – no caso, a desconstrução de uma prática assistencialista –, são centrais as concepções apresentadas neste documento sobre a condição de crianças (e adolescentes) como sujeitos de direitos e seres em desenvolvimento:

[...] o Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária incorpora, na sua plenitude, a “doutrina da proteção integral”, que constitui a base da Convenção sobre os Direitos da Criança e do Estatuto da Criança e do Adolescente. De acordo com essa

doutrina jurídica, a criança e o adolescente são considerados “sujeitos de direitos”. A palavra “sujeito” traduz a concepção da criança e do adolescente como indivíduos autônomos e íntegros, dotados de personalidade e vontade próprias que, na sua relação com o adulto, não podem ser tratados como seres passivos, subalternos ou meros “objetos”, devendo participar das decisões que lhes dizem respeito, sendo ouvidos e considerados em conformidade com suas capacidades e grau de desenvolvimento. [...] Proteger a criança e o adolescente, propiciar-lhes as condições para o seu pleno desenvolvimento, no seio de uma família e de uma comunidade, ou prestar-lhes cuidados alternativos temporários, quando afastados do convívio com a família de origem, são, antes de tudo e na sua essência, para além de meros atos de generosidade, beneficência, caridade ou piedade, o cumprimento de deveres para com a criança e o adolescente e o exercício da responsabilidade da família, da sociedade e do Estado. [...] O desenvolvimento da criança e, mais tarde, do adolescente, caracteriza-se por intrincados processos biológicos, psicoafetivos, cognitivos e sociais que exigem do ambiente que os cerca, do ponto de vista material e humano, uma série de condições, respostas e contrapartidas para realizar-se a contento. (MDS, 2007, p. 26).

O documento sustenta-se em uma proposta ampla, que implica investimentos em políticas públicas e especial atenção à família como unidade ideal ao crescimento e desenvolvimento da criança e do adolescente. Contempla, ainda, aqueles que estão afastados de seus familiares, apontando para a importância do reordenamento dos programas de acolhimento institucional, que prevê a qualificação dos profissionais neles inseridos, alterações no sistema de financiamento, um maior investimento no trabalho com as famílias, intervenções de prevenção ao abandono, atendimento mais personalizado a crianças e adolescentes, adequação dos espaços físicos e uma eficiente articulação das entidades de programas de abrigo que considere toda a rede de serviços do Sistema de Garantias de Direitos (SGD).

O Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária é tão bem-vindo quanto necessário, visto que se configura como solo para o percurso rumo a uma mudança de paradigma. Porém, sua implementação pelos operadores sociais deve incluir a reflexão e apropriação de seus sentidos mais complexos, não se limitando a seu uso como um manual cuja literalidade normativa precisa ser aplicada. Ainda, a condição de sujeito de direitos – base da cidadania – é uma conquista importante, mas não suficiente para representar a singularidade de cada pessoa. No fundamento do sujeito de direitos há uma concepção de constituição psíquica restrita à ordem da razão e da consciência e, por sua vez, a possibilidade de uma representação identitária apoiada na generalização. É a partir dessas concepções específicas que a lei e a moral se engendram no direito como um *a priori* que caracterizaria a demanda de um sujeito universal. Entretanto, para além da razão, da consciência e da representação identitária associada a características generalizáveis, a constituição do psiquismo inclui tanto a rede simbólica,

coletiva e histórica, quanto a apropriação singular que cada um realiza dessa rede. Por um lado, ao trabalhar apenas com o sujeito de direitos privilegiamos o universal em detrimento do singular. Por outro lado, a singularidade envolve e é envolvida pelo universal e, é no desejo que se atualiza sua especificidade. Nesse sentido, o sujeito deve ser considerado para além das características universais que fundamentam o sujeito de direitos:

Penso o sujeito como constituído pela sua história e pelas suas experiências, o que significa considerar o coletivo e o singular nessa constituição. Assim, o entorno social, representado pelos valores, conhecimentos e ideais sociais predominantes em determinado período histórico, articula-se à elaboração de pressupostos coletivos, no sentido da sua predominância em relação às pessoas que vivem nesse período. Nessa perspectiva, configura-se a construção de uma rede cultural e social que se agrega à constituição subjetiva, mas não restringe ou define essa constituição, já que o aspecto singular se configura via as experiências idiossincráticas das pessoas, ou seja, pela apropriação que elas realizam da dimensão coletiva. (SOUZA, 2004, p. 4).

Em outras palavras, no âmbito das práticas profissionais junto a crianças em situação de direitos ameaçados e violados, as leis e as representações identitárias não recobrem as histórias singulares que fazem de cada criança um humano único. Se de um lado tem-se mostrado necessária no âmbito da legislação brasileira, de outro não podemos esquecer que a construção de identidades nos funcionamentos sociais implica delimitações de características, territórios e, conseqüentemente, de poder. Ao consideramos apenas o universal e o identitário, corremos o risco de reiterar processos que produzem as lógicas de exclusão. Paradoxalmente, o universal se sustenta sobre princípios hegemônicos que não contemplam a maior parte da população de uma sociedade, mas que tomado como referência destina-se à produção de identidades totalizantes que desconsideram as especificidades daquele que nelas é encapsulado.

É importante, ainda, considerar que ao tomar determinada condição como referência, essa condição é positivada, ficando seu oposto, necessariamente, em uma condição negativa. No tema específico deste estudo, as denominações “criança abandonada”, “criança de rua”, “família desestruturada ou negligente”, bem como “adolescente infrator” – fortemente presentes na cultura brasileira –, carregam o sentido de ameaça que cada uma dessas “categorias” pode representar à sociedade hegemônica. As adjetivações funcionam como delimitadores para marcar uma condição de inferioridade em relação ao que, supostamente, seria ideal. Laclau (1990) evidencia a estreita relação existente entre identidade, poder e exclusão:

pois se uma identidade consegue se afirmar é apenas por meio da repressão daquilo que a ameaça. Derrida mostrou como a constituição de uma identidade está sempre baseada no ato de excluir algo e de estabelecer uma violenta hierarquia entre os dois pólos resultantes – homem/mulher, etc. Aquilo que é peculiar ao segundo termo é assim reduzido – em oposição à essencialidade do primeiro – à função de um acidente. Ocorre a mesma coisa com a relação negro/branco, na qual branco é, obviamente, “ser humano”. “Mulher” e “negro” são, assim, “marcas” (isto é, termos marcados) em contraste com os termos não-marcados “homem” e “branco”. (LACLAU, 1990, p. 33).

A garantia de direitos e proteção à vida configura aspirações legítimas e necessárias, porém, cabe lembrar o engodo de uma concepção do humano que desconsidera sua dimensão inconsciente e afetiva. Assim, as representações identitárias, com seus aspectos fixos e conscientes da subjetividade têm importância na conquista de direitos, mas elas não devem assumir um espaço de neutralização do singular. Considera-se aqui, conforme a concepção defendida por Jurandir Freire Costa (1986), que a representação identitária configura o psiquismo no plano de uma síntese fictícia e necessária do eu no tempo e no espaço, que responde à demanda posta pelo modo de subjetivar predominante na Modernidade e possibilita a cada pessoa sua ação no mundo. Uma vez que o eu só se constitui a partir de sua relação com o outro (FREUD, 1981j [1914b]¹⁵), para a psicanálise de Freud o tema das identificações é relevante e pode ser pensado sob vários aspectos. Dentre eles pretendo enfocar aqui a importância do corpo.

Inicialmente por seu caráter fundante da sexualidade e depois pelo atravessamento dos discursos em circulação no social, o corpo é um território privilegiado nos processos de identificação. (COSTA, 1986; LAQUEUR, 2001; SANT’ANNA, 2001; 2005). A histeria como expressão do psíquico pelo corpo é apresentada por Birman (2001) através de um minucioso percurso pela psicanálise freudiana, com destaque à articulação entre a feminilidade, o feminino e as condições históricas do início do século XX. Para Birman, Freud pôde escutar um corpo que vinha sendo silenciado por denunciar aquilo que se pretendia ocultar nas relações sociais. Com o modelo da histeria, Freud mostrou que corpo e psiquismo são indissociáveis e que essa relação descoberta a partir de quadros patológicos não se restringe a eles, é inerente à condição humana. Ao escutar suas pacientes que padeciam de sintomas físicos (paralisia, dificuldades com a visão ou alimentação, tosse, dentre outros) cuja etiologia não era encontrada através dos exames de natureza orgânica, Freud investigou as possíveis causas psíquicas aí presentes e suas relações com a sexualidade:

¹⁵ A data entre colchetes refere-se à primeira edição da obra.

Dizia-se que a psicanálise estava perdendo tempo ao querer estabelecer uma teoria puramente psicológica dos fenômenos neuróticos, o que seria uma tarefa estéril, visto que as teorias psicológicas não são capazes de explicar uma doença. Ao produzir este argumento, entretanto, esquecia-se que a função sexual não é nem puramente psíquica nem puramente somática. Ela exerce sua influência sobre a vida psíquica e sobre a vida corporal. Se reconhecemos nos sintomas das psiconeuroses manifestações psíquicas dos distúrbios sexuais, não iremos nos surpreender ao encontrar nas neuroses atuais os efeitos somáticos destas perturbações. (FREUD, 1981n [1916-1917], p. 2364).

O corpo em questão não se confunde com um corpo-matéria, corpo-orgânico, mas o toma como base de integração entre o psíquico e o somático. Os conceitos de apoio e pulsão deixam clara a importância do corpo na constituição subjetiva. *Apoio* é um termo introduzido por Freud em 1905, através dos *Três Ensaios sobre a Teoria da Sexualidade*, para evidenciar que a pulsão sexual surge apoiada nas funções vitais, orgânicas. *Pulsão* aparece também pela primeira vez neste mesmo texto, mas sua definição faz parte de um acréscimo efetuado em 1910. Trata-se de um dos conceitos-chave da psicanálise, que consiste na representação psíquica de uma fonte endossomática, a qual diferentemente das excitações externas, flui constantemente. A pulsão é o demarcador entre o que denominamos psíquico e somático. (FREUD, 1981y [1905]).

Na psicanálise, a organização do corpo como uma totalidade não é dada *a priori*, mas construída através de um complexo processo desde a infância, que implica o outro – que dá suporte às necessidades vitais e pulsionais – como figura inexorável. Nesta perspectiva, é possível afirmar que para o humano o corpo é *vivido* (pelo que experimenta) e *erótico* (pela busca de prazer e evitação da dor), além de consistir no alicerce à *existência do eu*. Supomos, assim, um *momento mítico* como origem desse eu, no qual o entrelaçamento das experiências do corpo e da linguagem possibilita a cada um dizer *Eu sou*. Se o corpo oferece “materialidade” ao psíquico, a nomeação desse corpo (e desse eu) dá contorno à sua singularidade. O nome – João ou Maria – que recebemos de um outro ao nascer aos poucos se transforma em elemento constituinte e indissociável do eu. O *nome próprio* surge, então, como marca essencial e diferenciadora em relação aos outros. Ele é ao mesmo tempo o signo mais próximo e mais socializado do corpo próprio e, como mediador, permite ao indivíduo não se diluir em outros corpos. A expressão “Eu, João” ou “Eu, Maria” consiste em síntese simbólica que inclui uma condição sexuada e uma história singular essenciais à constituição subjetiva. (MARTINS, 1991).

Com o conceito-limite de pulsão já mencionado, torna-se compreensível a clássica afirmação de Freud sobre o eu em relação ao corpo: “O eu é antes de tudo um eu corporal; ele não é apenas um ser de superfície, mas é, ele próprio, a projeção de uma superfície”.

(FREUD, 1981g [1923], p. 2709). Esse corpo não isolado em si mesmo é um corpo-linguagem, um corpo que é sempre em relação a um outro. A importância desse outro na produção da trama psíquica – que inclui as identificações e as políticas do corpo – faz pensar no lugar do educador-cuidador de crianças em situações de acolhimento institucional. Dentro do campo específico da psicanálise, é pertinente o que propõe Costa (1986, p. 85) ao dizer que a identidade “aparece ao sujeito como um ‘pré-dado’, como um irredutível, porque é uma ficção necessária à ação”. Essa ficção não é sinônimo de falseamento, mas sim de uma representação que se mostre eficiente ao psiquismo do sujeito, a partir da qual ele se perceba uno e livre de conflitos. Entretanto, essa é uma condição possível apenas ao consciente, problematizada ao se considerar o conceito freudiano de identificação, que abala a solidez comumente associada ao conceito de identidade:

Para Freud, a identidade é um amálgama de afetos e representações que o sujeito experimenta e formula como sendo a natureza de seu Eu e do outro, do corpo próprio e do mundo de coisas e objetos. Estas representações e afetos são transitivos, móveis e múltiplos. Mudam conforme a posição constantemente cambiante e permutável. Só a força das identificações culturalmente normativas, impostas pelo princípio de realidade e pelos processos secundários, impede o sujeito de derivar para o terreno do imaginário, onde o sentido de identidade é absolutamente subalterno ao princípio do prazer e aos processos primários. (COSTA, 1986, p. 85-86).

Embora não seja um conceito propriamente psicanalítico, com frequência as expressões “problemas de identidade”, “sentimento de identidade” e “perda de identidade” são encontradas em textos que tomam esta teoria como referência. Para Ceccarelli (1997), algumas observações são imprescindíveis nesse sentido, pois abordar o tema da identidade em psicanálise é se deparar com contradições e impasses que levam, inexoravelmente, ao conceito de identificação:

[...] Para a psicanálise, a noção de identidade é um tanto marginal pois ela só pode ser pensada de forma dinâmica por ser dependente dos processos identificatórios: por falta de identidade, o ser humano é “condenado” à identificação. A identidade é o “resultado consciente” dos processos inconscientes de identificação e se traduz pelo fantasma de uma síntese pontual que o sujeito é obrigado a fazer quando ele diz “eu” [...]. (CECCARELLI, 1997, p. 39-40).

Esse corpo que parece materializar aquilo que denominamos um eu não é sinônimo de uma subjetividade-identidade. A concepção da identidade atrelada à noção de um sujeito autossustentável e predominantemente racionalista, assim como a crença em uma unidade estável do eu, está sob questionamento em diversas áreas do conhecimento. O trabalho de afastamento das lógicas identitárias e das concepções de um indivíduo intrapsíquico deságua

na adesão aos conceitos de identificação e de modos de subjetivação como recursos teóricos que consideram a subjetividade como processo social, econômico e político. Também o inconsciente e a noção de eu corporal constituem contribuições da psicanálise acionadas na crítica às formas de saber que legitimam totalidades e excluem diferenças. Buscando explicitar o que foi exposto acima, menciono Hall (2000) em sua afirmação de que ainda não podemos abandonar o conceito de identidade, mas sim usá-lo sob rasura¹⁶. Graficamente expressa por um “X”, essa condição de uso simbolizaria tanto o cancelamento do conceito como sua continuidade: “A identidade é um desses conceitos que operam ‘sob rasura’, no intervalo entre a inversão e a emergência: uma ideia que não pode ser pensada da forma antiga, mas sem a qual certas questões-chave não podem ser pensadas”. (HALL, 2000, p. 104).

Por fim, se o conceito de identidade precisa ser usado “sob rasura”, o de sujeito também merece algumas considerações no âmbito deste estudo. Faz-se aqui referência à concepção do sujeito da Modernidade, que emerge como corolário do modo de subjetivar dominante, em que subjetividade não é identidade, e sim a conformação psíquica que articula o singular e o coletivo. Este sujeito, esta subjetividade ou este eu da psicanálise freudiana implicam necessariamente:

[...] aspectos históricos, econômicos e culturais hegemônicos em determinado espaço-tempo como relacionados aos ideais coletivos e singulares. Assim, os ideais coletivos e singulares se retroalimentam, já que o humano se configura como singularidade a partir do coletivo. (SOUZA, 2007, p. 140).

A rede simbólica hegemônica na tradição brasileira mantém relações com as situações cotidianas presentes nas instituições de abrigo para crianças e, dessa forma, o corpo não foge à inserção nas dimensões coletiva e singular. Problematizo o corpo entendendo-o como associado tanto à dimensão histórica e coletiva quanto à dimensão singular resultante da apropriação realizada por cada um de nós. Assim, entendo as representações dos educadores-cuidadores sobre o corpo e sobre o corpo da criança em termos da “materialidade” que elas ganham nas relações de cuidados nessas instituições. A instituição como local de trabalho (para educadores) e de moradia (para crianças) comporta uma diversidade de outros, de linguagens e de corpos-linguagens que configuram um contexto particular. (KAËS, 1991).

Conforme mencionado, foquei as práticas e os discursos que atravessam o universo institucional e inscrevem, na cena psíquica de crianças, representações específicas sobre o

¹⁶ A ideia de que alguns conceitos precisam ser utilizados “sob rasura”, mencionada por Stuart Hall, é apresentada por Jacques Derrida (1981).

corpo. Para tanto, formulei como problema geral: descrever e analisar as representações sobre corpo e infância elaboradas por educadores e suas incidências nas práticas de cuidados cotidianos com crianças institucionalizadas. Concomitante a este problema propus as seguintes questões específicas: a) analisar as concepções sobre corpo e infância presentes na tradição histórica e coletiva brasileira; b) analisar as representações sobre corpo e infância elaboradas por educadores que atendem crianças institucionalizadas; c) analisar as relações entre as representações elaboradas por esses educadores e o cuidado dispensado às crianças por eles atendidas.

Na maioria das situações, crianças que vivem em instituições são identificadas através de estereótipos relativos à sua condição de exclusão: vítimas de violência, abandonadas e originárias de famílias desestruturadas. As intervenções direcionadas às crianças institucionalizadas podem utilizar essas referências sem problematizá-las, ao efetivar programas de reeducação e reestruturação subjetiva e cognoscente com objetivo de reintegrá-las na vida social. Consiste em pano de fundo dessas intervenções a ideia de que essas crianças configuram *a criança excluída e abandonada*, a partir da representação universal que também a concebe como semente do futuro que necessita ser readaptada e ressocializada. Dessa forma, com um olho no passado e outro no futuro, perde-se a visão do sujeito singular, de suas marcas históricas e pulsionais. No lugar do trabalho singular com as identificações, busca-se o interesse hegemônico social sustentado pelas identidades. O processo se mantém sobre o seguinte paradoxo: em nome da primazia do sujeito de direito ficam neutralizados a escuta e o olhar para o eu como sujeito de desejo, bem como ficam restritos os efeitos de subjetivação postos pelo atendimento oferecido a essas crianças.

Nesta pesquisa, utiliza-se a psicanálise no sentido de pensar o singular e a singularidade em articulação com a cultura, embora se mantenha um diálogo com outras áreas do conhecimento, como história, ciências sociais, educação, dentre outras. Com isso, o trabalho é realizado na perspectiva da caixa de ferramentas apontada por Gilles Deleuze em conversa com Michel Foucault:

[...] Uma teoria é como uma caixa de ferramentas. Nada tem a ver com o significante... É preciso que sirva, é preciso que funcione. E não para si mesma. Se não há pessoas para utilizá-la, a começar pelo próprio teórico que deixa então de ser teórico, é que ela não vale nada ou que o momento ainda não chegou. Não se refaz uma teoria, fazem-se outras; há outras a serem feitas. E curioso que seja um autor que é considerado um puro intelectual, Proust, que o tenha dito tão claramente: tratem meus livros como óculos dirigidos para fora e se eles não lhes servem, consigam outros, encontrem vocês mesmos seu instrumento, que é forçosamente um instrumento de combate. A teoria não totaliza; a teoria se multiplica e multiplica. É o poder que por natureza opera totalizações e você diz exatamente que a teoria por natureza é contra o poder. Desde que uma teoria penetra em

determinado ponto, ela se choca com a impossibilidade de ter a menor consequência prática sem que se produza uma explosão, se necessário em um ponto totalmente diferente. (FOUCAULT, 2006, p. 71-72).

Assim, procuro incluir mais uma peça nessa “caixa de ferramentas” para pensar a institucionalização de crianças, além de tentar ampliar territórios na própria psicanálise, cujos recursos teóricos não precisam se limitar aos consultórios.

3 SOBRE AS ESTRATÉGIAS DE PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

A pesquisa foi realizada em uma instituição da Grande Florianópolis que, na condição de entidade filantrópica não-governamental, atua nas áreas da educação, assistência social, saúde e geração de trabalho e renda. O projeto específico dirigido ao acolhimento de crianças de 0 a 6 anos conta com quinze funcionárias, sendo uma responsável pela limpeza, três por serviços técnicos (assistente social, psicóloga e pedagoga) e onze caracterizadas como educadoras-cuidadoras, que atendem direta e cotidianamente as crianças.

Inicialmente foram realizadas observações com o objetivo de melhor conhecer o funcionamento institucional e um encontro com a coordenação para esclarecimentos sobre constituição da equipe, bem como definições operacionais do campo. Após esclarecimento da proposta, foi apresentado às educadoras interessadas o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A). As entrevistas, realizadas com quatro educadoras-cuidadoras foram norteadas por um roteiro temático (Apêndice B). Dessa forma, um mesmo assunto poderia ser abordado de maneira diversa, privilegiando o caráter transferencial de cada encontro. As entrevistas foram gravadas e transcritas para análise. Na análise, norteadas pela atenção flutuante¹⁷, considerei a experiência das observações e os diferentes momentos da escuta: o da entrevista propriamente dita, o das transcrições e o de leituras das entrevistas já transcritas. Em todos eles, além do discurso falado e suas especificidades (entonação da voz, fala truncada ou mesmo o silêncio), levei em conta as expressões e atitudes das entrevistadas, tais como o olhar, riso e postura corporal. Na análise deste conjunto, foi possível encontrar elementos que se destacavam por sua repetição ou excentricidade, aos quais foram articulados aspectos teóricos para trabalhar o problema geral e as questões específicas da pesquisa.

A rotina das educadoras apresenta variações relativas ao período que ficam na instituição e a funções específicas que possam exercer¹⁸. As educadoras do turno do dia podem trabalhar em regime de 8 horas diárias ou em escala de 12 por 36 (doze horas de trabalho e 36 de folga). O trabalho envolve o auxílio mútuo e em sistema de rodízio em todas as atividades da instituição relacionadas às crianças: preparo e acompanhamento de refeições; presença no pátio; levar e buscar crianças na escola; levar e buscar roupas na lavanderia;

¹⁷ Atenção flutuante ou atenção uniformemente flutuante consiste no modo como, segundo Freud (1912), o analista deve escutar seu paciente, pela suspensão de preconceitos pessoais ou qualquer outra concepção *a priori*.

¹⁸ A coordenação do abrigo informou que esses horários e rotinas estão em processo de modificação. Assim, o que se relata aqui, bem como as reflexões daí decorrentes, refere-se ao funcionamento vigente no primeiro semestre de 2009, ocasião em que a pesquisa foi realizada.

arrumação de camas; alimentar e trocar os bebês; dar banho em bebês e crianças; arrumação da cozinha. Há alteração dessas atividades no caso da educadora que é técnica de enfermagem, cuja atribuição principal é o cuidado relativo ao estado geral de saúde de bebês e crianças (febre, dores, etc.), sendo também responsável por administrar as medicações prescritas.

Por fim, há duas educadoras que trabalham no período da noite, chegam às 19 horas e vão embora às 7 horas. Nesse horário, recebem as crianças no retorno da escola, dão banho, preparam o quarto e as crianças para dormir. Durante a noite precisam ficar acordadas, sendo permitida apenas uma hora de sono a cada uma, em momentos alternados. Enquanto as crianças dormem, são realizadas várias atividades, como cuidar das roupas, limpar a cozinha, fazer sobremesa, verificar as mochilas das crianças (roupas sujas, recados), dentre outras.

Foram entrevistadas três educadoras-cuidadoras que trabalham preferencialmente no turno do dia e uma que na época estava trabalhando apenas no turno da noite. A opção por um roteiro de entrevistas flexível possibilitou a mim e às entrevistadas excluir ou incluir novos temas, alterar sua ordem, bem como demorar-se mais num e noutra aspecto, considerando a configuração transferencial de cada encontro. A escolha sustenta-se na compreensão de um sujeito epistêmico que busca se desfazer de um *a priori*, fazendo uso de uma escuta que se abre aos sentidos possíveis construídos a cada encontro humano, considerando as dimensões conscientes, inconscientes e históricas. Nessa perspectiva, sabemos que tanto a tranquilidade como o desconforto frente aos temas da entrevista remetem a situações subjetivas na maioria das vezes inconscientes. Entretanto, uma vez que não se tratava de intervenção clínica, no sentido de uma análise psicanalítica das entrevistadas, as representações singularizadas sobre corpo e infância são consideradas apenas no âmbito de suas relações com o trabalho.

Foi assegurado às entrevistadas que seus nomes (ou outros mencionados na entrevista) não seriam expostos. Assim, optei por atribuir nomes fictícios a cada uma delas – Gladys, Joana, Michelle e Mirela – que não guardam relação com seus verdadeiros nomes, tampouco com a sequência de realização das entrevistas. Esses são cuidados éticos que visam respeitar a intimidade daqueles que, generosamente, compartilharam histórias e crenças pessoais, contribuindo assim para com a ciência. Para outros nomes mencionados nas entrevistas, utilizei termos genéricos (como, por exemplo, *criança*) ou letras (X, Y, Z), quando considerei que esses recursos poderiam contribuir para a compreensão do relato.

No universo da psicanálise, o estudo em questão pode ser definido, segundo Mezan (2002), como uma *pesquisa extra-muros*. Nessa condição, a teoria psicanalítica é utilizada para fundamentar e delinear os procedimentos de pesquisa considerando alguns de seus

conceitos principais, como sexualidade, pulsão, inconsciente, recalque, desejo, transferência. Tanto na coleta como na análise dos dados, recorre-se à atenção flutuante como escuta e às relações transferenciais e contratransferenciais, que incluem especificidades daquilo que se fala/escuta, como se fala/escuta e a quem se fala/escuta:

Na realidade, esta técnica é muito simples. Recusa todo o meio auxiliar, inclusive a mera anotação, consiste em não tentar reter especialmente nada e acolher tudo com igual *atenção flutuante*. Desse modo, nos desvencilhamos de um esforço de atenção impossível de sustentar durante muitas horas por dia e evitamos um perigo inseparável da retenção voluntária, pois quando forçamos voluntariamente a atenção com certa intensidade começamos também, sem querer, a selecionar o material que nos é oferecido: nos fixamos em um elemento determinado e eliminamos, em troca, outro, seguindo nessa seleção nossas esperanças ou nossas tendências. E isto é precisamente o que mais devemos evitar. Se, ao realizar tal seleção, nos deixamos guiar por nossas esperanças, corremos o risco de não descobrir jamais senão aquilo que já sabemos, e se nos guiamos por nossas tendências certamente deturparemos a possível percepção. Não devemos esquecer que na maioria das análises ouvimos coisas de nossos pacientes cuja significação somente *a posteriori* descobrimos. (FREUD, 1981d [1912a])¹⁹.

O contexto de pesquisa não visa a uma interpretação terapêutica, mas a mesma atitude pode ser utilizada na pesquisa acadêmica. Textos ou entrevistas são tomados como um discurso, submetidos a uma hermenêutica não metafísica para produção de conhecimento. Em outras palavras, não se trata de buscar o sentido oculto no discurso dos entrevistados, já que essa leitura pressupõe uma específica concepção de conhecimento e uma específica concepção de constituição subjetiva como pré-dados, como já existentes, estando apenas a espera de serem desveladas.

Quando Freud faz referência a uma psicopatologia cotidiana, provoca um afastamento entre a psicopatologia geral e a psicanálise. A psicopatologia geral estaria apoiada em um trabalho de observação para identificar um desvio – caracterizado como patológico – e na intervenção que visa corrigi-lo. Com isto, a psicopatologia geral trabalharia com uma lógica funcionalista e normatizadora, que pressupõe a razão e a consciência como elementos predominantes para a adequada estruturação do psiquismo. Normal e patológico ficam bem delimitados e são descritos em uma nosografia que norteia o exame clínico. Dessa forma, a psicopatologia geral se manteria numa perspectiva metafísica, pressupondo que no encontro humano – entre paciente e médico – há um sentido *a priori* a ser recolhido por aquele que

¹⁹ As citações de Sigmund Freud aqui utilizadas foram traduzidas livremente por mim a partir da edição das *Obras Completas*, Espanha: Biblioteca Nueva, 1981. Quando necessário, fiz uso da comparação de textos com a edição brasileira (Imago Editora), bem como recorri ao *Vocabulário de Psicanálise* de Laplanche e Pontalis (1988) e ao Dicionário de Psicanálise de Roudinesco e Plon (1998). Na tradução, dei preferência ao uso da terminologia *eu, isso e supereu*. Quando os equivalentes desses termos (ego, id e superego) aparecem em outras citações indiretas, mantive a forma utilizada pelos respectivos autores.

ocupa o lugar de saber. A psicanálise, por sua vez, não deixa de considerar a razão e a consciência, mas, ao trabalhar com a noção de um inconsciente não submetido a elas, concebe o humano como constantemente afetado por suas experiências, sejam da ordem do real como da fantasia, considerando, assim, uma realidade psíquica. É nessa direção que Freud dirá que para adentrar o universo psíquico é necessário teorizar, fantasiar, o que justifica a existência de uma metapsicologia.

O olhar metapsicológico instaura a importância de se pensar a partir do detalhe, daquilo que aparentemente é insignificante, mas que funciona como sinal do sofrimento psíquico. Como tal, não deve ser eliminado, mas antes escutado a fim de garantir a singularidade de cada humano. Para Fédida e Lacoste (1998), essa era uma posição de Freud que não podemos perder de vista, correndo o risco de descaracterizar aquilo que é a especificidade da psicanálise:

Com Freud, é, na verdade, a *medida dos sinais* que muda na história da psicopatologia, assim como é a partir da *redução da importância dada aos sintomas* que a metapsicologia se desenvolve. [...] Freud desloca a concepção da psicopatologia, acrescentando-lhe a consideração não mais apenas dos sintomas de doenças repertoriadas, mas sinais de expressão do *psíquico* inseridos no funcionamento “normal” habitual e do qual a “doença” apenas reproduziria caricaturas ou aumentos. (FÉDIDA; LACOSTE, 1998, p. 3, grifos dos autores).

A psicanálise não se orienta pela norma, mas sim pelo conceito de *pathos*, que “traz consigo possibilidades e problemas mais amplos que o sentido de doença. [...] O *pathos* seria compreendido como uma disposição (*Stimmung*) originária do sujeito que está na base do que é próprio do humano”. (MARTINS, 1999, p. 66). No lugar da razão consciente, é o *pathos* que ganha centralidade em nosso processo de constituição psíquica. A doença (e o adoecimento) é apenas um dos aspectos de *pathos* e não seu sinônimo. Daí se pensar em uma psicopatologia constituinte do humano, que atravessa suas experiências ordinária e cotidianamente. Isto traz consequências clínicas importantes, visto que não é possível ao psicanalista, como o é na psicopatologia geral, perceber que ele e seu paciente habitam mundos antagônicos, a saber, e respectivamente, o da sanidade (saúde) e o da loucura (doença).

Embora ocupe um lugar de referência, o analista sabe que se constitui da mesma matéria que seu analisando. A separação sujeito-objeto perde importância e a produção teórica é feita e refeita a cada sessão vivida, como se a sintomatologia de cada humano fosse “singularmente uma teoria enigmática e literalmente infantil”. (FÉDIDA, 1998, p. 119). Assim, é na relação – sustentada sobre a transferência – que a psicanálise apreende o encontro

humano, cujos sentidos serão únicos a depender da palavra do analisando e da escuta do analista, ambos atravessados pelo inconsciente:

Será, então, possível colocar a idéia de que para cada paciente em análise, o sintoma desempenha o papel de um aparelho psíquico inédito que realiza, às vezes, sua própria função pelo uso que faz de uma função de um órgão. Desta forma, cada paciente reúne, aqui, a utilização ficcional feita por Freud de todos os modelos – principalmente biológico ou óptico – para *imaginar* (ou seja, pensar teoricamente) o *psíquico* (inconsciente) entre o cérebro e os atos de consciência. Se a alma é aparelho (*Seelenapparat*) é porque o sonho forma teoria metapsicológica de um dispositivo óptico da memória do infantil e, ao mesmo tempo, da linguagem e do pensamento. Não é, pois, surpreendente que, sem desconhecer os procedimentos clínicos da *generalidade* psicopatológica (há uma nosografia psicanalítica), a psicanálise concede fundamentalidade a objetos conceituais (recalcamento, clivagem, recusa, forclusão, projeção... mas também luto, desamparo, perda, separação etc.) que dispõem de uma pré-discursividade teórica e se fundamentam no processo que os ignora. (FÉDIDA, 1998, p. 119-120).

Igualmente importantes são as consequências ao desdobrarmos esta posição epistemológica para o campo da pesquisa acadêmica. O pesquisador em psicanálise pressupõe que o próprio objeto de pesquisa se constrói na e pela transferência. É em *Interpretação dos Sonhos* que Freud (1981 I [1900]) utiliza pela primeira vez a expressão “transferência”, referindo-se a um processo de deslocamento de ideias (materiais pré-conscientes relativos ao dia anterior ao sonho) utilizado como forma de expressão disfarçada de conteúdos inconscientes.

Em casos relatados por Freud (1981a [1909]; 1981b [1905a]), podemos identificar que essa noção é mantida e ampliada: a transferência é considerada como processo constituinte da análise propriamente dita, em que o analisando revive em sua atual relação com o analista experiências passadas. A precariedade de uma lógica racional e a intensidade dessa revivência – que insere o analista em uma das séries psíquicas preexistentes no analisando – indicam que seu estabelecimento depende não apenas de representações conscientes, mas, em especial, das representações inconscientes que ficam “à espera” de oportunidades em que possam ganhar voz (FREUD, 1981k [1912b]). A noção de transferência é o principal fator que leva Freud a abandonar o uso da hipnose, da sugestão e da catarse, sendo assim tão importante quanto os conceitos de inconsciente e sexualidade nos primórdios da psicanálise. No decorrer de sua obra, Freud trabalha o conceito de transferência caracterizando-o como o processo que possibilita a análise, bem como o que indica as resistências em relação a ele, incluindo posteriormente a ideia de uma contratransferência por parte do analista. Na concepção de Fédida (1979), a transferência seria uma espécie de obstáculo epistemológico que levou Freud ao descobrimento da psicanálise. Igualmente, será a partir dela que o pesquisador em

psicanálise estará atento (e exposto) ao material de seu campo, visando à produção de um conhecimento.

O conceito de transferência é retomado por Freud para fundamentar o caráter único da produção de conhecimento em psicanálise, quando em 1938 afirma que “qualquer ciência repousa sobre observações que nosso aparelho psíquico transmite, mas como é justamente este aparelho que estudamos, a analogia pára por aqui”. (FREUD *apud* FÉDIDA; LACOSTE, 1998, p. 4). Com essa afirmação, Freud declara a impossibilidade de uma “ciência objetiva”, em se tratando de estudos acerca do psiquismo humano, visto que o próprio pesquisador está necessariamente implicado. Na pesquisa em psicanálise, o observador constrói seu objeto a partir de uma perspectiva sobre ele, de maneira que o objeto assume formas e tonalidades específicas, a depender do lugar em que se posiciona o próprio observador (tal como nas artes plásticas e na arquitetura). Na psicanálise de Freud, a essa metáfora de uma imagem que é construída pelo olhar, é preciso acrescentar a imagem da palavra que é construída pela fala e pela escuta, implicando limitações e possibilidades diversas,

Pois trata-se justamente de uma perspectiva, até então desconhecida, de uma perspectiva que define seu objeto indicando a posição do sujeito que observa: perspectiva do aparelho psíquico há muito anunciada, depois definida em termos de ponto de vista. [...] as analogias espaciais também têm um limite, a espacialidade do aparelho psíquico não se condensa com a mesma facilidade, projetivamente, sobre o aparelho de linguagem como o espaço real se lança, com o auxílio de algumas leis de representação, sobre o plano arquitetônico. Ora, as palavras que pretendem dizer sempre mais do que a figura obrigam, às vezes, os usuários mais aplicados a deixar transparecer suas fraquezas, ceder, inclusive à tentação de “fazer um desenho”. Além disso, as palavras mais comuns da teoria, ao se tornarem “senhas”, têm, elas próprias, as mesmas tendências a se compactarem, a mascararem alguma falta de simetria durante o uso, justamente o tipo de falta que ainda permitiria tomar conhecimento da condensação operada pela linguagem. (FÉDIDA; LACOSTE, 1998, p. 6).

Nesse sentido, qualquer hermenêutica utilizada no trabalho de análise implica construção, e não revelação. Ao invés de uma *metafísica* que contém os sentidos em sua essência, temos a *metapsicologia* como cartografia para delinear percursos singulares. Da metafísica à metapsicologia, da psicopatologia geral ao *pathos*, é nesses deslizamentos que se sustenta a proposta de uma hermenêutica não metafísica. Nesta pesquisa, faz-se a escolha por uma concepção de escuta e de produção de conhecimento na qual se critica a escuta posta como hermenêutica calcada na interpretação de uma identidade e de um saber estabelecidos *a priori*, defendendo-se a ideia de uma escuta voltada ao processo de constituição do saber no próprio trabalho de confrontar-se com o outro e com o indecível sobre a identidade. (SILVA JUNIOR, 2007). Ancorado na transferência, o lugar do analista, do pesquisador, do

observador, enfim, não visa à objetividade conforme postulada pelo referencial que dissocia universal e singular, sujeito e objeto e estabelece verdades *a priori*.

Definida como processo presente nas relações pela repetição de protótipos infantis que habitam a realidade psíquica, mas possibilitando ao sujeito a sensação de uma vivência atual, a transferência não é exclusiva da situação analítica e pode ser direcionada ao médico, ao professor ou a qualquer outra pessoa. (KUPFER, 2006). Ela é endereçada a um outro que ocupa lugar específico na cena psíquica daquele que produz a transferência. Cabe ressaltar, ainda, que a análise do fenômeno transferencial, bem como seu manejo, assumem condições particulares, a depender do contexto em questão. Dentre outros aspectos, Miriam Debieux Rosa (2004) destaca que a inserção da psicanálise na universidade tem problematizado a apropriação da teoria e do método psicanalíticos em pesquisas acadêmicas e lembra que Freud (1981w [1919]) já afirmava que o uso da psicanálise não se restringe à investigação clínica.

O sujeito do inconsciente está presente em todo enunciado, recortando qualquer discurso pela enunciação que o transcende. A escuta busca, na linguagem, a articulação da libido e do simbólico. Freud já diz isso desde o início de sua obra, quando, para distanciar-se do estritamente patológico, vai do estudo do sintoma e do sonho, e escreve uma *Psicopatologia da vida cotidiana*, mostrando o inconsciente presente nos acontecimentos da vida diária, nos esquecimentos e chistes, presente, portanto, no diálogo comum. [...] Isto significa que se pode trabalhar a partir da escuta psicanalítica de depoimentos e entrevistas, colhidos em função do tema do pesquisador que, por sua vez, reconstrói sua questão nessa relação. (ROSA, 2004, p. 341-342).

A evidência disto na obra freudiana está em seus trabalhos de análise que ultrapassavam os limites de um consultório. Dentre outros, pode-se mencionar *Uma recordação infantil de Leonardo da Vinci* (1981z [1910b]), *Totem e Tabu* (1981x [1912-1913]), *Psicologia das Massas e Análise do Eu* (1981t [1921]) e *Mal-estar na cultura* (1981f [1930]). Nas obras de Freud, é implícita a relação entre eventos sociais e constituição psíquica, uma vez que o autor considera ser a psicologia individual sempre social e os fenômenos sociais se articulam aos fenômenos psíquicos.

A oposição entre psicologia individual e social, que a primeira vista pode parecer profunda, perde grande parte de sua significação quando a submetemos a um exame mais detalhado. A psicologia individual privilegia o estudo do homem isolado e investiga os caminhos pelos quais ele tenta alcançar suas satisfações, mas apenas poucas vezes, e sob condições excepcionais, lhe é dado prescindir das relações com seus semelhantes. Na vida psíquica individual aparece integrado sempre, e de maneira efetiva, “o outro”, como modelo, objeto, auxiliar ou adversário e, deste modo, a psicologia individual é ao mesmo tempo e desde sempre psicologia social, em um sentido amplo, mas plenamente justificado. (FREUD, 1981t [1921], p. 2563).

A importância do conceito de transferência em psicanálise e sua extensão a situações não exclusivas ao *setting* analítico permitem sua transposição à pesquisa acadêmica como fenômeno inerente às relações interpessoais e como ferramenta de análise. No referencial psicanalítico, considera-se que entrevistador e entrevistado – de maneiras diversas – têm seus discursos atravessados pelo inconsciente. Como consequência, a relação que aí se estabelece comporta uma condição transferencial e implica um processo que, norteado pela metapsicologia freudiana, leva à construção de perspectivas singulares a cada encontro.

Por fim, pretende-se que a partir dessas perspectivas singulares – que incluem a dimensão do inconsciente em articulação com a cultura –, seja possível contribuir para uma reflexão interdisciplinar sobre o trabalho de educadores-cuidadores em instituições de acolhimento.

4 CORPO, INFÂNCIA, SEXUALIDADE E CUIDADOS INSTITUCIONAIS

Neste capítulo apresento e analiso as representações sobre corpo e infância singularizadas pelas educadoras-cuidadoras. No decorrer das entrevistas, apenas em alguns momentos os temas foram abordados separadamente. Na maioria das vezes, ao falar sobre o *corpo* também se falava sobre a *infância* e vice-versa. Assim, a divisão temática aqui utilizada visa tão somente a uma organização textual, sem que para isso tenham sido desconsideradas essas relações.

4.1 A educadora e o corpo

Todas as entrevistas foram realizadas com mulheres, uma vez que na instituição pesquisada somente elas trabalham como educadoras-cuidadoras juntamente às crianças. Dentre as entrevistadas, algumas exercem a função há muito tempo, por período contínuo ou com interrupções; outras há apenas alguns meses.

Embora os critérios para a profissão (Anexo A) não incluam questões de gênero, a presença feminina continua a ser uma tradição predominante nesses espaços institucionais. De acordo com França (2009), esta é uma característica presente no Brasil e em quase todo o mundo, mas cabe pensar que ela não é aleatória. Em boa parte relaciona-se ao mito que naturaliza a passividade e a capacidade de cuidar como inerentes à mulher, enquanto ao homem atribui-se o prover e uma condição agressiva e sexual, esta última percebida como ameaça especialmente em espaços institucionais que, por definição, se caracterizam pela proteção e pelo cuidado. Insere-se aqui uma compreensão da sexualidade como natural aos homens, perigosa e, portanto, que deve ser mantida fora da instituição. Esta lógica parece levar à manutenção do índice de mulheres como cuidadoras, fazendo repetir um funcionamento já conhecido para não pensar naquilo que se configura como fantasma: a sexualidade humana.

Igualmente, suponho que as mudanças de nome da função – de mãe social para educadora e para educadora-cuidadora – não ocorreram descoladas de um processo histórico que insiste em creditar à mulher a capacidade de cuidar de crianças. A mulher, nesse contexto, não é qualquer mulher e sim uma mulher-mãe, a quem comumente atribuem-se

representações de uma condição assexuada. Além do mito do amor materno, há a crença de que mulheres-mães podem cuidar e proteger. Pode-se questionar em que medida a preferência pelo termo “cuidar” não reforça ainda mais essa condição. Se a instituição de abrigo não é caracterizada como espaço de educação formal (tal como é a escola), aspectos que pautam as discussões educacionais no século XX e nos dias atuais, como a relação entre desenvolvimento e aprendizagem, a importância da educação no processo de constituição do psiquismo e o papel do educador nas relações de ensino-aprendizagem também estão presentes nesse contexto específico. (CARVALHO, 2002). É oportuno considerar, ainda, que a educação não se restringe ao ensino formal e tem existência “sempre que surgem formas sociais de condução e controle da aventura de ensinar-e-aprender”. (BRANDÃO, 2007, p. 26). É nessa perspectiva que parece coerente o uso da denominação *educadores* para os profissionais dos serviços de acolhimento institucional, implicando a educação como tema transversal quando são abordadas as temáticas sobre corpo (do adulto e da criança), infância e sobre o contexto de trabalho propriamente dito.

Entretanto, por ocasião do trabalho de campo da presente pesquisa, quando as entrevistadas se apresentaram como *cuidadoras*, senti necessidade de pesquisar o tema “educação” no documento *Orientações Técnicas: serviços de acolhimento para crianças e adolescentes*:

Na história do nosso país, os serviços de acolhimentos foram geridos e tinham o quadro de pessoal composto principalmente por pessoas voluntárias, religiosos ou leigos. Aos poucos essa realidade tem se modificado, mas ainda hoje há a prevalência da concepção de que ‘basta o bom coração’ para se trabalhar nesses serviços. O reconhecimento de que todos os profissionais que atuam em serviços de acolhimento desempenham o papel de **educador**, impõe a necessidade de seleção, capacitação e acompanhamento de todos aqueles responsáveis pelo cuidado direto e cotidiano das crianças e adolescentes acolhidos. (MDS, 2009b, p. 55, grifo meu).

Nessa oportunidade, dentre outros aspectos, observei que os abrigos devem elaborar um projeto político pedagógico e oferecer uma formação permanente a seus funcionários, os quais, em primeira instância, são considerados educadores. Diante disso, julguei pertinente uma breve reflexão sobre os sentidos primeiros do *cuidar* e do *educar*.

Cuidar é “ter cuidado (atenção), tratar”. (FERREIRA, 1975, p. 408). Educar é “promover a educação”, compreendida como “processo de desenvolvimento da capacidade física, intelectual e moral da criança e do ser humano em geral, visando à sua melhor integração individual e social”. (FERREIRA, 1975, p. 499). A educação implica,

necessariamente, o cuidado, mas vai além, uma vez que faz intervenções da ordem da lei, da castração. O cuidado pode ou não ser educativo. O cuidado que não educa pode se converter em perversão; a educação que não cuida pode ser sinônimo de violência. Como se sabe, nos antigos orfanatos (e Febems) o limite esteve atrelado à violência de todo tipo²⁰. Suponho que, na tentativa de afastamento desse modelo, o cuidar como condição de acolhimento propõe ao adulto a ocupação de um lugar de passividade, comumente atribuído à condição feminina. Os discursos político, médico e filosófico, desde o século XVIII, ainda presentes na cultura atual, contribuem para uma concepção da mulher como naturalmente dotada de recursos para cuidar de crianças, de sexualidade inexistente ou facilmente negada (ARIÈS, 1981; BADINTER, 1985; CHODOROW, 1990; DONZELOT, 1980). Dessa forma, considera-se nesta pesquisa que a mulher – e especificamente a mulher-mãe – permanece como figura predominante nas instituições de abrigo para garantir que os serviços de acolhimento cumpram suas finalidades primeiras de *cuidado* e *proteção*. Para escapar a essa lógica identitária aqui suposta – que aglutina o cuidado e uma condição dessexualizada e passiva à mulher e à maternidade –, assumem-se preferencialmente as denominações *educadora* e *educadora-cuidadora*, conforme uso comum em documentos técnicos mais recentes. Entretanto, no intuito de assegurar a autoria do discurso das entrevistadas, incluo o termo *cuidadora*, tal como se apresentaram, sempre que conveniente.

A partir das reflexões do Grupo de Trabalho Nacional Pró-Convivência Familiar e Comunitária (SILVA; CABRAL, 2009), foram estabelecidos critérios norteadores para a contratação e treinamento de educadores-cuidadores²¹. Tais critérios, entretanto, ainda não estão plenamente implantados na instituição pesquisada, pois, ao relatarem como começaram a trabalhar na função que desempenham, as entrevistadas indicam a inexistência de uma formação profissional prévia e relatam situações casuais que se entrelaçam às suas condições subjetivas. A presença anterior de familiares na instituição, ou mesmo o exercício de outras funções exercidas pela própria educadora dentro dela são os elos para que cada uma dessas pessoas se encontre atualmente em suas respectivas atividades.

Esse quadro ganha sentido próprio quando contextualizada sua existência. A instituição está localizada há vários anos em um bairro pouco urbanizado, habitado por descendentes dos colonizadores da região e famílias de nativos, dentre as quais algumas de

²⁰ Conforme exposto no segundo capítulo desta dissertação.

²¹ Sugere-se que o processo de seleção, preparação e acompanhamento de educador para a modalidade *abrigo* envolva as seguintes etapas: divulgação; análise e seleção de currículos; acolhida em grupo; dinâmica de grupo; entrevista individual; preparação (básica, de aprofundamento e específica); acompanhamento. (SILVA; CABRAL, 2009, p. 174-176). Um resumo com a caracterização dessas etapas pode ser encontrado no Apêndice C.

pescadores. Hoje, com os impactos da exploração imobiliária, o cenário está bastante mudado, mas, ainda assim, mantém algumas características de “cidade pequena”, em que todos se conhecem. Com forte representação local, muitos funcionários da instituição pertencem à comunidade. Assim, conhecem-se ou trabalham juntos há bastante tempo, constituindo um quadro funcional cujas contratações estavam sustentadas nas relações sociais e não nos atuais critérios que incluem nível de escolaridade, experiência prévia e capacitação específica para a função. (ver Anexo A).

Sobre a escolaridade das entrevistadas, há variação do ensino fundamental ao curso técnico. Observou-se que a pergunta relacionada à escolaridade causava desconforto nas educadoras. Podem-se considerar algumas razões para isso. Primeiro, por se tratar de uma pesquisa acadêmica em que o entrevistador fala a partir do lugar de um “curso superior completo”, o que pode reforçar um sentimento de inferioridade possivelmente instalado na história subjetiva das entrevistadas. Segundo, pelo fato de acharem que deveriam ter estudado mais e, assim, terem mais valor ou reconhecimento pelos outros e por si próprias. Depreende-se essa hipótese por relatarem episódios de sua vida pessoal que apontam condições adversas para estudar e destacam a importância do estudo para a vida dos filhos. Terceiro, por serem, em sua maioria, educadoras contratadas em período anterior às atuais exigências de escolaridade, o que juntamente com a segunda razão pode fazê-las experimentar uma condição de defasagem. Diante do desconforto percebido, optei pela alteração na ordem das perguntas, retirando o tema da escolaridade do início da entrevista e incluindo-o de maneira menos direta na pesquisa, o que poderia contribuir para uma relação transferencial menos persecutória, mas que manteve, ainda assim, o sentimento de insuficiência, como pode ser representado pela fala das entrevistadas:

Desculpa, assim, se eu não respondi... É porque... tem algumas coisas que talvez você queria ouvir e... eu... eu... Eu não sei. (Joana).

Claro, teu objetivo de... é... O objetivo da tua entrevista é orfanato e criança... [e corpo] criança e corpo... mas eu acho assim, parece que tu insiste nas perguntas, criança e corpo, como se tu quisesse que eu desse a mesma resposta sempre. Eu te peço desculpas se eu não repeti a mesma coisa sempre, você entendeu? Se a entrevista não... Se eu não soube responder. (Michelle).

A hipótese de uma autodesqualificação frente ao conhecimento formal (estudo) não se estende ao conhecimento sobre o exercício da função de cuidadora. As entrevistadas atribuem sentidos bastante positivos a seu trabalho, com desdobramentos tanto em sua vida pessoal como na vida das crianças com as quais convivem. Consideram, ainda, que aquilo que trazem

de aprendizado como mães contribui para o bom exercício da atividade profissional, aspecto que será posteriormente comentado com mais detalhes.

O relaxamento e a tranquilidade presente na maior parte do tempo das entrevistas foram afetados quando a temática sobre o corpo foi especificamente mencionada. As diferentes maneiras de abordar o tema não modificaram, entretanto, o impacto que ele causava. Com variações que oscilaram entre afirmar que não entendiam o que estava sendo perguntado e respostas que não correspondiam à pergunta ou mesmo a um prolongado silêncio, as entrevistadas se viram em dificuldades para falar sobre o assunto:

Corpo? (silêncio) Como assim? Corpo o quê? É porque é uma pergunta meio assim... Não sei como responder. (Joana).

Corpo? (longo silêncio) Agora você me pegou, Ana. (Gladys).

Mas agora do corpo? Do corpo assim... Não entendo assim muito... como eu possa responder isso, do corpo, que eu ainda não... Não tô... não entendi. (Mirela).

Não sei o que te dizer. (Michelle).

Starobinski (1980) recorre aos escritos bíblicos para lembrar que há muito é impossível desconhecer ou ignorar o corpo, citando o versículo 7 do capítulo 3 de Gênese: “Eles perceberam que estavam nus.” Depois desse momento o corpo não pode mais ser ignorado”. (STAROBINSKI, 1980, p. 261). A consciência do corpo – e do corpo nu – implica questões de origem da humanidade. Igualmente, a consciência de cada um sobre seu corpo remete às próprias origens, o que inclui a sexualidade como ponto de partida e como solo da constituição subjetiva. É pelo corpo, na e pela sexualidade, que nos constituímos como um eu que é antes de tudo corporal; um eu que é consciente e inconsciente (FREUD, 1981g [1923]). Assim, indagar sobre o corpo é indagar sobre questões aparentemente de superfície, mas que implicam profundamente a intimidade. Essa mescla de familiar e de estrangeiro, de exposição e de ocultação, provoca desconforto naquele que é demandado a falar sobre o corpo, como se dele não pudesse falar. Igualmente, Fédida (1977) nos adverte para o fato de que a representação do próprio corpo em uma única imagem seria algo improvável, sem que nela incluíssemos a dor.

A consciência do próprio corpo é para o ego a ideologia de seu poder e a justificação de sua produtividade. A diferenciação do ego e a instituição de seus limites são de natureza a indicar sob quais condições relativas nós chegamos, nos disse Freud, a nos construir uma representação do corpo em geral. A ‘superfície’ do corpo deixa aflorar sensações de diversas origens, mas o acesso a uma ‘representação de nosso corpo’ em sua totalidade está longe de poder ser adquirida

sob a forma de uma imagem. Na verdade é a dor que nos dá acesso ao 'conhecimento de nossos órgãos' e é ela que permite uma 'representação de nosso corpo em geral'. (FÉDIDA, 1977, p. 32-33).

Para evitar a exposição – de experiências subjetivas ou coletivas – reprimimos o que não pode ser revelado, as palavras podem faltar e instala-se um vazio. Este vazio corresponderia exatamente ao excesso que não pode ser incluído; uma ausência pelo excesso de presença, pelo temor do transbordamento; um silêncio por se ter demais a falar. Na clínica psicanalítica, observa-se que o analisando pode preparar previamente uma lista de assuntos para a sessão quando quer evitar falar de algo que poderia lhe causar desconforto e dor. Pelo mesmo motivo, a sessão pode ser invadida por momentos de silêncio e o analisando, mergulhado em um vazio de associações, costuma dizer: “Não sei porque vim aqui hoje, não tenho nada para falar”. Se no decorrer da sessão a “fala proibida” emerge em seu discurso e ganha sentido, o analisando se insere na cadeia associativa até então bloqueada. (FREUD, 1981m [1915]). Conteúdos inconscientes que precisam permanecer recalçados, bem como fatos concretos que não podem ser revelados, levam ao vazio das palavras.

Uma vez que nesta pesquisa não se pretendia interpretar as entrevistadas no sentido adotado no trabalho clínico tradicional, o incômodo não foi apontado, tampouco foram atribuídos sentidos a ele no decorrer da entrevista. Para falar do corpo próprio as dificuldades são ainda maiores. Assim, suas representações ficaram especialmente delimitadas ao universo de trabalho, como percebiam o próprio corpo no trabalho, quais as relações que viam entre o corpo e as atividades que desenvolvem na instituição.

Representação é um dos conceitos centrais para pensar o corpo na perspectiva da psicanálise de Freud. O termo *representação* é recorrente em filosofia e psicologia para indicar o conteúdo de um pensamento e a reprodução de uma percepção prévia. (LAPLANCHE; PONTALIS, 1988). Essas indicações carregam a ideia de que uma representação (pensamento) recobre a totalidade de um fato (experiência, percepção ou memória). Assim, ao representar haveria uma correspondência entre aquilo que se pensa e aquilo que foi objeto desse pensamento. Compreender a representação por esta perspectiva implica a ocupação de um lugar epistemológico em que o sujeito cognoscente é o sujeito da consciência e da razão, separado e neutro em relação ao objeto de conhecimento. Partindo da compreensão de um eu cindido – consciente e inconsciente –, a psicanálise situa-se em outro referencial epistemológico: sujeito e objeto são indissociáveis e estão atravessados pela história singular e coletiva. Isto traz implicações para o conceito de representação de tal forma que Freud chega a utilizar a expressão “representação inconsciente”.

No original alemão, Freud refere-se às palavras *Vorstellung* (substantivo) e *Vorstellen* (verbo). *Vorstellung* é um termo de uso coloquial, embora com inserção na filosofia e na psicologia. Pode ser compreendido como “ideia”, “concepção”, “imagem”, mas uma tradução fiel para o português não tem sido possível, pois as palavras que mais se aproximam – ideia, concepção, conceber, imaginar, apresentar e representar –, além de polissêmicas, fazem fronteira com outras áreas do conhecimento e não correspondem integralmente a *Vorstellung* referida por Freud (HANNS, 1996). Uma vez que *representação* é a tradução mais usual para o português, será a opção utilizada no presente trabalho, considerando seu uso específico na psicanálise. Uma análise da presença do termo na totalidade da obra freudiana aponta para variações que não permitem uma conceituação única, e sim uma referência ampla, a saber:

De maneira geral, o texto freudiano indica que a *Vorstellung* é o suporte que representa (*repräsentiert*) a pulsão na esfera consciente. As *Vorstellungen* estão associadas (*verknüpft*, interligadas, relacionadas) entre si numa extensa malha de idéias e imagens inter-relacionadas. Embora se trate de uma malha, não se deve imaginar um conjunto de relações estáticas. As *Vorstellungen* podem estar ligadas (*gebunden*, atadas, fixadas) ou não a pulsões, bem como podem estar associadas (*verknüpft*, vinculadas) ou desvinculadas de outras *Vorstellungen*. Também podem ser investidas (*besetzt*, carregadas, tomadas) de afetos e energia ou deles esvaziadas. Os afetos se deslocam (*verschieben*) ao longo da malha de *Vorstellungen*. Ao ligar-se (*binden*, atar, fixar) a uma *Vorstellung* é que a pulsão se faz representar. Neste sentido, as *Vorstellungen* são “suportes” que carregam e representam as pulsões no circuito de circulação intrapsíquica; isto é, são *repräsentanten*. As *Vorstellungen* tanto podem aflorar à consciência por estarem esvaziadas de afetos e se tornarem “inofensivas” como podem estar tão carregadas que irrompem apesar das defesas.

Pode-se identificar freqüentemente em Freud a seguinte articulação: 1) a “pulsão” (*Trieb*) se manifesta para o consciente como “idéia/pensamento/representação interna” (*Vorstellung*); 2) a “idéia/pensamento/representação interna” (*Vorstellung*) é a “representação/correspondência” (*Repräsentanz*) da pulsão (*Trieb*) na esfera consciente; isto é, a *Vorstellung* cumpre a função de ser o “representante” (*Repräsentant*) da pulsão no consciente. (HANNS, 1996, p. 399).

Essa síntese apresentada por Luiz Hanns abre caminhos para outros conceitos relacionados ao de representação, tais como: representação de coisa e representação de palavra; representação-meta; representante ideativo; representante psíquico, representante pulsional ou da pulsão. Não é oportuno nem necessário discorrer sobre todas essas concepções, mas cabem algumas considerações sobre o conceito de pulsão, uma vez que não há como falar sobre representação sem falar sobre pulsão, tampouco sobre o corpo, objeto privilegiado deste estudo.

O termo *pulsão*, erroneamente traduzido como “instinto”²², guarda com esse termo poucas relações. Através do corpo o instinto nos é dado filogeneticamente, e como tal cumpre seu destino único. A pulsão “nasce” no corpo, mas na relação com um outro inaugura uma condição de plasticidade e representabilidade. A expressão é anterior a Freud, mas aparece em sua obra pela primeira vez nos *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade* (1905), como um conceito-limite entre o somático e o psíquico, um impulso cuja energia consiste na libido. Pulsão e libido são como “pedras fundamentais” na teoria da sexualidade de Freud. As reflexões e revisões teóricas sobre uma implicam consequências sobre a outra, como se observa em seus trabalhos posteriores: *A concepção psicanalítica da perturbação psicogênica da visão* (1981e [1910a]); *Formulações sobre os dois princípios do funcionamento psíquico* (1981p [1911]); *As pulsões e seus destinos* (1981q [1915c]); *Mais além do princípio do prazer* (1981r [1920]); *Psicanálise e teoria da libido: dois verbetes de enciclopédia* (1981s); *O mal-estar na cultura* (1981f [1930]); *Análise terminável e interminável* (1981c [1937]).

O conceito de representação em psicanálise – *Vorstellung* – não se confunde com a ideia de reapresentação de uma realidade *a priori*. Na psicanálise freudiana, as pulsões se ligam a representações, constituindo, assim, uma realidade psíquica em que coletivo e singular compõem uma trama para se pensar a subjetividade²³. As representações não pertencem a um mundo “interno” ou “externo”, mas sustentam sua indissociabilidade. É somente através de uma ideia que a pulsão pode ser representada e, assim, ter acesso à consciência e ao inconsciente. (FREUD, 1981o [1915b]). Nesta perspectiva, o corpo é construído e investido no entrelace das dimensões pulsional e representacional e, portanto, pode ser pensado como superfície de inscrição do social. Para indicar as relações entre o eu, o corpo e a alteridade, Fernandes (2003) comenta a noção de um corpo como superfície:

Se ele [o eu] é um ser de superfície, é porque está encarregado da relação com a percepção e a realidade: Freud coloca o ego na periferia de sua tópica psíquica, mas o fato de ele o enxergar como sendo a projeção de uma superfície nos leva a perguntar que superfície é essa. A do corpo, certamente, pois a possibilidade de uma projeção só aponta aqui para a distância entre o corpo biológico e o corpo psicanalítico, habitado pela pulsão e pela linguagem. [...] Está claro que

²² Não é mais novidade mencionar os problemas das traduções do termo em alemão *Trieb* para outras línguas, em especial o português. Por essa razão, este assunto não será detalhado aqui, mas um aprofundamento no tema pode ser encontrado no *Vocabulário de Psicanálise* de Laplanche e Pontalis, no *Dicionário de Psicanálise* de Elisabeth Roudinesco e Michel Plon e – de maneira especial – no *Dicionário comentado do alemão de Freud*, de Luiz Hanns, conforme referências.

²³ A obra de Sigmund Freud é ampla e envolve revisões teóricas no decorrer de sua construção. Dentre essas revisões, as tópicas para compreensão do psiquismo ocupam lugar de importância. Os pressupostos de representação e pulsão que norteiam esta pesquisa se localizam na denominada Primeira Tópica (Inconsciente, Pré-consciente, Consciente), de 1900. A segunda Tópica (Isso, Eu e Supereu) - dentre outros aspectos - leva ao conceito de “pulsão de morte”, com o qual não se pretende trabalhar neste estudo. Entretanto, assim como Freud não fez a substituição de uma tópica pela outra, também aqui o diálogo entre elas será preservado.

encontramos nas manifestações do corpo biológico as ressonâncias desse outro corpo, portador de múltiplos sentidos e significações em função desse cenário fantasmático. É isso que faz do corpo biológico um corpo-linguagem, aberto à abordagem psicanalítica. (FERNANDES, 2003, p. 85).

Essas leituras nos permitem pensar as falas – hesitantes – das educadoras, conforme representações do corpo em articulação com suas experiências de cuidado, de si e do outro.

Corpo pra mim é tudo! Braço, perna, cabeça, coração. Tudo! Olho, boca, tudo! Eu acredito que seja [...] porque corpo, eu acho assim, isso. Não sei se tem... em relação assim... a abraçar. (Joana).

Então, agora eu vou falar: corpo pra mim [...] seria beleza, estatura, magreza... ah... como é que eu vou... Ah..., cuidados, ah... muita malhação... Acho que seria mais ou menos isso: cuidados, beleza... (silêncio) ah, cuidados, beleza... E eu me cuido muito, né? Corporalmente falando, depois que se tem filho custa pra voltar os quilos normal. [...] Faço esteira. Eu... meu... eu quando vejo assim corpo, assim, vejo roupa, gosto muito de comprar roupa... Então seria mais ou menos isso... Eu, cuidados com o corpo, com a beleza do corpo, com... com as vestes do corpo [...] porque se fosse ver na criança seria a mesma coisa! Porque afinal de contas eles têm toda uma higiene corporal deles, higiene bucal, eles passam creme, passam perfume, fazem coisinha no cabelo, porque as meninas adoram se produzir. (Gladys).

Corpo é pra ser... pra mim... A gente pensa um monte de coisa, né, Ana? [...] É... corpo... Corpo é pra ser cuidado, ser trabalhado, a mente principalmente... [...] a mente é trabalhada a cada segundo[...]. Sobre o corpo das crianças? Muito carinho! [...] Nosso corpo é uma planta que tem que ser regada, tem que ser regada pra ela ficar bonita... e nós também. [...] Eu trabalho muito meu corpo assim com rezas, sabe. (Michelle).

As entrevistadas fazem referência ao corpo do educador como um todo, que inclui a matéria (corpo físico, estética) e alma (corpo espiritual/mente e afetivo). Afirmam, ainda, que este corpo é ferramenta indispensável no trabalho para realizar as várias atividades (preparar comida, separar roupas, levar à escola, dar banho, dentre outras); para transmitir carinho (pelo beijo e pelo abraço); para trabalhar a mente (ter condições, controle emocional, para trabalhar com crianças difíceis como as com as quais trabalham). Embora mencionem o corpo como uma totalidade óbvia que se movimenta e se cansa fisicamente pelas tarefas do cotidiano institucional, sabemos que esse corpo é também palco de investimentos transferenciais, que implicam disponibilidade e preparo emocional. Pude experimentar isso em meu próprio corpo em uma das observações, quando permaneci na instituição durante três horas. As crianças solicitavam ininterruptamente a mim e a meu corpo: pelo contato físico, pelo olhar, pela fala. Estar disponível a essas demandas provocou um “cansaço emocional”, uma sensação de esvaziamento ao sair de lá.

As educadoras percebem que as crianças maiores (acima de 4 a 6 anos)²⁴ dão mais trabalho nos cuidados em geral: desafiam limites de todo tipo e cobram respostas quando fazem perguntas; exigem maior atenção no terreno da sexualidade; precisam ficar em quartos separados, ainda que algumas cuidadoras afirmem desconhecer a razão para tal procedimento. Afirmam, ainda, que as meninas são mais provocadoras e sensuais que os meninos, observação interessante, se considerarmos a hipótese de que o espaço institucional parece sustentar imagens idealizadas da criança e da mulher desprovidas de erotismo.

No caso de crianças maiores portadoras de alguma deficiência, indicam que o corpo físico é o mais exigido (carregar no colo para dar banho, mudar de posição com maior frequência, evitar que batam a cabeça, etc.), mas não inclui o desafio de limites, os perigos da sexualidade e a possibilidade de educar, pois percebem nessas crianças uma vida praticamente vegetativa.

Meninos e meninas dormem em quartos separados. É, os que dormem juntos são o menino “X”, a menina “Y” e a menina “Z”, mas é porque são pequeninhos e dormem em camas separadas. [...] Dormem no mesmo quarto, mas em caminhas separadas e altas [...] E tem o quarto de “A” e outro de “B”, mas eles a gente não leva muito em consideração porque são doentes, então pra eles tá tudo bem, como também não tá [...] não falam, a gente não entende, não tem noção do que se passa com eles, porque a gente... eles não reclamam, só quanto estão com fome... A gente não entende. (Gladys).

As observações feitas na instituição tiveram por objetivo primeiro compreender o funcionamento institucional e, de maneira específica, estabelecer relações entre esse funcionamento e possíveis representações sobre corpo e infância. Como mencionado anteriormente, o pesquisador em psicanálise constrói seu objeto na transferência (e na contratransferência), sendo esta construção uma perspectiva. Embora não tenha permanecido calada durante as observações, manteve a abstinência necessária à condição de pesquisador, com critérios semelhantes àqueles atribuídos ao analista. Brinquei com as crianças, conversei com as educadoras, mas em momento algum interfeirei com opiniões ou orientações relativas às situações presenciadas. Diferente da situação das entrevistas, em que o entrevistado funciona como um outro presente e ativo, na condição de observadora experimenta-se certo solipsismo: o que se vê ou escuta, bem como os sentidos atribuídos a esses conteúdos, dependem quase

²⁴ Embora o abrigo acolha crianças de 0 a 6 anos, há outras acima dessa faixa etária. Isto se deve ao tempo prolongado de abrigo e/ou à presença de irmãos. Cabe informar que, com base nas novas recomendações técnicas relativas ao acolhimento institucional, a separação de grupos de irmãos deve ser evitada. Para que isto seja cumprido, as instituições não poderiam trabalhar com uma faixa etária específica. Entretanto, tal mudança exige um reordenamento desses serviços, ainda em fase incipiente de implantação em toda a rede de atendimento. Assim, a faixa etária é ampliada em alguns anos para dar conta, ao menos parcialmente, dessa questão. Para uma discussão mais aprofundada sobre o tema, ver o estudo de Carreirão (2005).

exclusivamente do observador, com todos os riscos transferenciais que aí se impõem. Não há como ser diferente. Assim, escolho dizer que em minhas idas à instituição algumas cenas “me capturaram” ou que eu “as capturei”, e foi a partir delas que pude estabelecer relações com o corpo e com a infância em uma perspectiva especialmente singular.

Em uma das observações, ouvi choro e fui em direção ao som, que vinha de um quarto. Ali vi uma grande cama-berço e nela havia uma criança visivelmente deformada. Não entrei. Disse a mim mesma que não ia adiante para me manter na condição de pesquisadora. Mas logo me perguntei o que faria se entrasse e descobri que não entrei pelo impacto que a imagem daquele corpo me causara. Para meu conforto, chegou uma cuidadora. Ela mudou a criança de posição, me explicou porque chorava, ligou uma música para acalmar a criança, saiu do quarto e fechou a porta. Pensei nos sentimentos que experimentei e nas dificuldades que se faziam presentes nos cuidados de crianças com necessidades especiais; pensei no desejo de mantê-las afastadas, torná-las invisíveis frente ao incômodo narcísico que a diferença, e nela a deformação, provoca. É possivelmente essa uma das razões que leva ao desinvestimento nessas crianças por parte das cuidadoras, mantendo-as limpas, alimentadas e bem acomodadas em seus quartos ou em espaços isolados. Muito além do corpo físico, é o corpo pulsional da cuidadora que é superexigido nessas situações, sendo necessário, assim, perceber essas crianças como incompreensíveis, para as quais muito pouco se pode fazer; uma vida meramente vegetativa.

Considero que aquela cena, bem como a já mencionada experiência de permanecer três horas na instituição, é o que compõe o cotidiano das educadoras, com a diferença de que não precisei efetuar as tarefas por elas realizadas e, por sua vez, tampouco elas ficam disponíveis ou expostas às crianças como fiquei, visto que têm uma rotina a cumprir. Mas ainda que não sejam atendidas, estas demandas não se encontram separadas e são simultaneamente dirigidas às cuidadoras, no seu dia a dia. O mesmo corpo que usa sua energia para realizar tarefas (limpar, trocar, carregar, cozinhar, carregar crianças com necessidades especiais, dentre outras) é o corpo que deveria dar suporte aos aspectos emocionais/pulsionais (ouvir, falar, mediar brigas, acolher, conter, etc.). E é o corpo que retorna à vida pessoal, onde também estão presentes as tarefas e as demandas afetivas dirigidas a um corpo que se percebe exausto:

Olha, vou falar, o meu corpo, quando eu trabalho eu chego em casa murcha!
Cansada! O corpo fica cansado assim, de não ter vontade nem de tomar banho!
Porque, é bem cansativo [...] É isso... O corpo... Só cansaço nisso! (Mirela).

Aquilo que do corpo é vivido no trabalho é levado para casa e não parece indevido supor que o caminho inverso seria também verdadeiro. Entretanto, praticamente todas as entrevistadas estabelecem um corte bem definido entre o mundo externo (sua vida particular) e o interno (sua vida profissional). Afirmam que para desenvolver um bom trabalho, para poder atender àquilo que tomam como característica principal de uma instituição de abrigo – um lugar de proteção –, precisam deixar suas preocupações, problemas e ideias sobre educação “do lado de lá da porta”.

Se eu tenho problema, eu deixo lá, fica lá, porque eu tenho que resolver lá e não aqui nessa casa. (Joana).

Que nem, eu saio da minha casa com pensamentos; chego aqui, da porta pra cá tem que ser com outro pensamento, eu venho pra cuidar, pra dar carinho; saio daqui já vou pra minha casa com outro pensamento. (Michelle).

Por um lado, é fato que precisam se profissionalizar, afastando-se dos modelos assistencialistas e de extensão do doméstico nos cuidados institucionais; por outro lado, a afirmação como medida extrema é problemática. Sabemos que para manter essa dissociação o aparelho psíquico exige um montante de energia cujas consequências podem ser estresse, adoecimentos (sofrimentos psíquicos e corporais) e perda de controle (explosões). Diante das afirmações das entrevistadas sobre manter separados estes dois mundos – de dentro e de fora da instituição –, ocorreu-me a hipótese de essa dissociação estar relacionada às temáticas do corpo e da sexualidade, tal como seriam apresentadas nos discursos técnicos que subsidiam o funcionamento das instituições de abrigo.

Assim, partindo das palavras-chave *corpo e sexualidade*, percorri os principais documentos que norteiam os cuidados para a infância nas últimas duas décadas²⁵. Observei que *corpo* é predominantemente mencionado quando se faz referência às violências e às proibições do uso de castigos corporais. Quanto a *sexualidade*, a menção é mais comum no contexto dos abusos sexuais. Em um dos documentos, há referência à sexualidade como aspecto integrante da formação de identidade do adolescente; em outro, há menção sobre a existência de sexualidade na infância. Exceto pelo documento de 2009, que inclui o termo “desenvolvimento da sexualidade”, é apenas no contexto que trata dos adolescentes que a sexualidade é percebida, levando a pensar que na infância não há sexualidade. É interessante observar que a predominância das representações sobre o corpo atreladas à não-violência

²⁵ Os documentos são o Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990; as Diretrizes das Nações Unidas sobre o Uso e Condições Apropriadas para Cuidados Alternativos com Crianças, de 2006; o Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária, de 2007; e Orientações Técnicas: serviços de acolhimento para crianças e adolescentes, de 2009.

(física ou sexual), bem como as que garantem uma invisibilidade à sexualidade infantil, parecem integrar de forma hegemônica a rede simbólica brasileira e, por sua vez, reaparecem na fala das cuidadoras.

Porque, desculpe mas... como que... sei lá, com 4 ou 5 anos fazer isso, eles... eu vou chamar a atenção deles, né? Porque não é idade para isso, é idade deles brincar, a idade deles é de fantasiar e não de estar se tocando. Não é? Pra tudo tem sua hora. (Gladys).

A ver com o corpo? Uma amizade! Uma amizade entre as crianças que estão brincando... E nós ali cuidando pra não bater um no outro, pra não se machucar... Não sei se tô te respondendo direito [...] Gosto de ver eles brincando ali todos juntos, não batendo um no outro como a maioria das vezes [...] Se batem a gente sai correndo e diz “não faz isso e vão brincar, tem que ser amigos”, aí quando você vê assim todos brincando é porque tu vê que tem uma paz entre eles... É muito bom isso. É bem difícil às vezes acontecer isso aqui. (Michelle).

Nos estudos de Philippe Ariès (1981), encontramos relatos sobre o final do século XVI e início do século XVII europeu que causariam espanto nos dias atuais. A criança ainda pequena, com um ou dois anos, exibia com prazer seus órgãos genitais aos adultos, que os manuseavam; a exibição e o manuseio provocavam grande prazer à criança, que comumente repetia o jogo sempre que pudesse. Aos quatro anos, possivelmente ela já havia visualizado e conhecido as funções de um pênis, uma ereção, uma vagina e até mesmo um ato sexual. Próximo aos seis anos ocorria uma inversão: ao invés de o adulto se divertir com as partes sexuais da criança era ela que agora iria se divertir com as dos outros. Esses costumes mudaram especialmente em razão das questões religiosas e morais do século XVII, que, com ênfase na educação escolar (e não mais na educação informal na família e na comunidade), exercem a vigilância e o controle da sexualidade a um ponto tal que as crianças são depois representadas como ingênuas e angelicais. (ARIÈS, 1981). Cabe citar, ainda, como já mencionado, que muitas das crianças que chegaram ao Brasil no século XVI eram tomadas já nos navios como objeto sexual dos adultos, segundo Ramos (2007), não havendo um distanciamento entre adultos e crianças.

É pela construção do significado de infância na Modernidade como etapa mítica e de proteção, que, de um lado, se procede uma separação entre o que hoje se denomina o mundo adulto e o mundo da criança, sendo a vida sexual um dos demarcadores dessa separação. De outro, tem-se a afirmação freudiana no início do século XX de que a sexualidade é constituinte do humano e, portanto, está presente já na infância. Atentos à história, percebemos que, especialmente com relação à sexualidade infantil, Freud trouxe à tona aquilo

que há muito já se sabia existir e que durante séculos havia sido alocado em uma condição marginal ou inexistente.

No início de seus estudos, as pacientes de Freud relatavam experiências de sedução vividas com seus pais, levando-o a acreditar que elas haviam sido incitadas por eles a participar de jogos sexuais. Entretanto, diante do elevado número de casos relatados por pacientes diversas, Freud passou a considerar essa possibilidade pouco provável, evidenciando que a própria criança tem desejos sexuais em relação a seus pais e que os relatos de suas pacientes remetiam a experiências que, de fato, não haviam ocorrido. Elas consistiam em fantasias que integravam uma realidade psíquica, o que levaria Freud a estabelecer com maior clareza uma relação entre conteúdos inconscientes que teriam sido recalçados e a construção dessas fantasias. Esta importante constatação contribuiu para a elaboração do complexo de Édipo e suas relações com os processos de identificação. Em 1905, escreveu os *Três ensaios para uma teoria sexual* – um dos textos que mais sofreu acréscimos no decorrer de sua vida – em que um dos capítulos é exclusivamente dedicado à sexualidade infantil. O conceito de sexualidade na psicanálise freudiana não se sobrepõe às representações sobre o sexual e o genital. A sexualidade implica uma série de excitações e atividades prazerosas já presentes no bebê. Embora surja apoiada nas necessidades fisiológicas básicas, como a fome e as funções de excreção, a sexualidade se constitui na relação com o outro, quando, por exemplo, a fome se transforma em desejo e a busca pela saciedade em prazer. O fato de o bebê se satisfazer com a sucção de uma chupeta ou do próprio dedo é aspecto relevante para a evidência de uma sexualidade infantil:

No ato de sucção, produtor de prazer, podemos observar as três características essenciais da manifestação de uma sexualidade infantil. Esta origina-se apoiada em alguma das funções fisiológicas de maior importância vital, não conhece nenhum objeto sexual, é *autoerótica*, e seu fim sexual se encontra sob o domínio de uma *zona erógena*. Antecipamos que estes caracteres são igualmente aplicáveis à maioria das atividades sexuais da pulsão sexual infantil. (FREUD, 1981y [1905], p. 1200).

Pelo afastamento do que seria da ordem do instinto, há a pulsão e o erótico. O processo de constituição do humano seria, em última instância, o processo que caracteriza a condição de um ser sexuado, o que implica a conhecida sexualidade genital, mas não se resume a ela. Neste percurso, estão presentes vários investimentos pulsionais que se agregam a determinadas áreas do corpo denominadas “zonas erógenas”. Pela noção de *apoio*, há um incremento libidinal em zonas específicas como a boca, o ânus e os genitais. Entretanto, não há cronologia e linearidade nesse processo. Vale lembrar que, na vida adulta, a boca, por

exemplo, permanece como uma região intensamente erotizada. Ainda as zonas erógenas não se limitam às citadas, visto que todo o corpo precisa ser investido libidinalmente no processo de constituição do eu.

Com a noção de uma sexualidade infantil, Freud não pretende que crianças partilhem a vida sexual-genital dos adultos ou que eles estejam autorizados a utilizá-las como objeto de prazer. Ao contrário, o autor afirma a separação entre esses dois mundos, mas mantendo a sexualidade como elemento constituinte em ambos. Nesse sentido, é importante esclarecer acerca da ideia do inconsciente na psicanálise freudiana e, a partir dela, sobre o *infantil*. Para Freud o inconsciente se formaria pela operação de um recalçamento originário associado a uma excitação excessiva e que, por esta característica, é considerada traumática. O trauma, proveniente desse momento mítico do recalçamento originário, seria constitutivo do eu como forma de ingresso na sexualidade humana e em uma condição civilizatória. Posteriormente, todo conteúdo recalçado (recalcamentos *a posteriori* ou propriamente dito) deverá permanecer no inconsciente na condição de representante da pulsão, sem que corresponda à totalidade do inconsciente, tão somente parte dele. (FREUD, 1981m [1915]; 1981o [1915b]).

O inconsciente é definido como um dos três sistemas psíquicos da primeira tópica freudiana – inconsciente, pré-consciente e consciente – e comportaria os desejos da infância cujo acesso ao pré-consciente/consciente foi negado pela censura. É nesta perspectiva que a psicanálise afirma o *infantil* como um conjunto de inscrições ocorridas na infância que somente *a posteriori* podem ganhar sentidos através de associações livres. Freud (1981o [1915b]) descreve as principais características de funcionamento do inconsciente as quais são aplicáveis à natureza do infantil.

Os processos do sistema *Inc.* se encontram fora do tempo; isto é, não aparecem ordenados cronologicamente, não sofrem modificação nenhuma com o passar do tempo e prescindem de qualquer relação com ele. [...] Os processos do sistema *Inc.* também não guardam relação com a *realidade*. Estão submetidos ao princípio do prazer e seu destino depende exclusivamente de sua força e da medida em que satisfazem as aspirações de prazer e desprazer [...] os aspectos que encontramos nos processos pertencentes ao sistema *Inc.* são a *ausência de contradição*, o *processo primário* (mobilidade energética), a *independência em relação ao tempo* e a *substituição da realidade exterior pela realidade psíquica*. (FREUD, 1981y [1905], p. 2073, grifos do autor).

Em reflexão sobre as faces da infância na contemporaneidade Calligaris (1994) aponta a hipocrisia da atualidade: produzimos um discurso em nome da proteção da criança, negamos a existência de sua sexualidade e, ao mesmo tempo, transformamos nossas crianças em pequenos adultos, dos quais exigimos a realização de nossos desejos.

As coisas mudaram aos poucos; nosso olhar procurava a sossegada imagem de uma felicidade infantil em um mundo encantado, feito de vestidinhos de renda e blusas de marinheiro. Depois, desejosos de garantir à criança um acesso à vida adulta, mesmo ao custo de comprometer o mundo de Oz, passamos a vesti-las de terno e gravata ou de saia plissée. Hoje – síntese hegeliana – elas seguem a imagem da felicidade dos adultos: roupa esporte e fantasias de Xuxa. Ao instantâneo desbotado do nenê sem sexo, à foto amarelada do homenzinho e da mulherzinha de blazer, se substituiu um cartão postal que se parece com o folheto publicitário de um pacote de férias, vôlei na praia e promessas eróticas. [...] O "adulto em miniatura" que amamos, agora deveria nos oferecer a imagem de uma felicidade também sexual, mas preferimos que a farsa se jogue entre anões. Assim não hesitamos em incentivar patéticas reuniões dançantes e shows no escuro entre estupefatas e angustiadas crianças de sete, oito, nove anos. Mas ainda resistimos a conceber que as mesmas crianças possam ser objeto sexual de um adulto. A coisa sujaria o encanto da festa. Como é possível, então, que neuróticos como a gente possam reconhecer em um corpo infantil um corpo sexual? (CALLIGARIS, 1994, p. 4).

Ferenczi (1992), por sua vez, afirma que a sexualidade da criança é da ordem da ternura, enquanto a do adulto é da ordem da paixão. Logo, é inegável a diferença entre a sexualidade infantil e adulta. Entretanto, por insistir em compreender a sexualidade como sinônimo de genitalidade, negamos a sexualidade infantil, fazendo crer que é somente na adolescência que esse processo tem início. A presença da sexualidade na infância tende a ser rejeitada e, quando reconhecida, aparece como comportamento inadequado ou “fora do tempo”, como pode ser visto nas afirmações das educadoras que veem nas ações das crianças (de exploração do corpo) os indícios de uma sexualidade precoce²⁶ e a necessidade de ensinar “bons modos”.

[Sobre meninos e meninas não poderem ficar no mesmo quarto] Não sei por que... Por que aqui não são todos irmãos? Não sei, não sei nem por que motivo [...] Eu acho que em todos os abrigos... não sei se é assim... tem o quarto das meninas e dos meninos, como tem o dos bebês... [...] Porque os bebês são pequeninhos e os maiores já são mais... vão pro quarto, já bagunçam e os pequenos tem que ter mais sossego... [...] É pelo sossego (risos). (Joana).

[Sobre a necessidade de separar meninos e meninas] Justamente pra ter essa grande diferença de homem para mulher, que menina é...tem que ficar com a menina e o menino com o menino, para que não aconteça perigos maiores. Porque afinal de contas, como a gente tem aqui “X” que tá se descobrindo bastante e “Y” que também não é muito diferente e que veio pra cá através de abuso sexual, que teve algumas percepções... [...] tem sensualidade. (Gladys).

Às vezes quando tem uma criança que tá usando um vestido, uma coisa mais curtinha, a gente fala “tá aparecendo a calcinha, põe o vestidinho assim, ou, fecha a perninha, vamos ficar assim e tal” [...] Não é uma orientação, é coisa nossa mesmo. (Joana).

²⁶ Cabe registrar que nas instituições existem crianças que, de fato, passaram por situações de abuso sexual. Nesses casos, não estamos mais no território da sexualidade como processo de construção subjetiva, mas sim de algo que é da ordem da invasão e, muitas vezes, do irrepresentável. Como diz Ferenczi (1933), vivências desse tipo (ou similares) incitam uma “confusão de linguagens” que faz borrar os limites da ternura e da paixão, deixando a criança em uma condição de desamparo que a leva a fazer uso do mimetismo para dar conta de sua angústia. Este aspecto será comentado adiante.

Para uma reflexão sobre a possibilidade da presença da sexualidade na infância, cabe retomar a noção de recalque (ou recalçamento) já mencionada. Concebida anteriormente de maneira similar na filosofia, é com Freud que a elaboração desse conceito ganha originalidade como fato clínico, fazendo da teoria do recalque a base sobre a qual se assenta o edifício da psicanálise. (FREUD, 1981h [1914a]). Na totalidade da obra freudiana, podemos encontrar o conceito em um sentido estrito, como operação de recalçamento propriamente dita, que mantém no inconsciente representações que produziriam desprazer pelo acesso à consciência; e em sentido mais vago, quando referido a um processo de defesa. (LAPLANCHE; PONTALIS, 1988). Em artigo específico dedicado ao tema, Freud (1981m [1915a]) define os três momentos de constituição do recalque: o originário; o recalque propriamente dito ou *a posteriori*; e o retorno do recalcado.

Podemos, assim, conceber o momento *originário* como processo hipotético do recalçamento da sexualidade na ordem civilizatória, que irá operar como polo de atração para ocorrência dos recalques *a posteriori*, sempre que novos conteúdos se assemelharem aos primeiros. Por fim, todo material custosamente mantido no inconsciente buscará maneiras “disfarçadas” – formações de compromisso – para sua expressão pelo *retorno do recalcado*. Tal processo envolve mecanismos como condensação, deslocamento e conversão, dentre outros presentes nos sonhos, atos falhos e produção de sintomas. Diante disto, a sexualidade e seu recalque constitui premissa freudiana que diz respeito a todos nós, sem inscrição específica na patologia. Igualmente, observamos na ordem social a presença de estratégias para garantir a manutenção desse recalque. No caso específico relativo a este estudo, a recusa da existência da sexualidade na infância, a presença dela como decorrência de alguma forma de abuso ou mesmo sua atribuição somente a partir de determinada faixa etária podem ser compreendidas como estratégias desta natureza.

Interessante destacar que a sexualidade parece ser reconhecida ou rejeitada a depender da criança à qual nos referimos. Mais do que reforçar a ideia de que existem *crianças* e não *criança*, é a condição social e o repertório simbólico a ela relacionado que aponta para esta diferença. Para Calligaris (1994) a presença marcante da prostituição de crianças na cultura brasileira permite pensar que, em algumas regiões do país, a sexualidade na infância é plenamente reconhecida, pois o corpo da criança de classe média a baixa pode ser tomado como objeto de desejo sexual. Esse reconhecimento desapareceria nas camadas sociais superiores, quando então é instalada a concepção de infância construída na Modernidade. O autor acrescenta, ainda, que essa dissonância é a matriz para a construção de leis e sistemas de vigilância que visam proteger as crianças, uma vez que “a suspeita paranóica e o medo

aliviam e permitem afastar uma violência que é provavelmente a nossa própria contra as crianças que se aventurassem a não ser as de nossos sonhos”. (CALLIGARIS, 1994, p. 4).

Ao recusar a presença da sexualidade na infância como elemento constitutivo do humano, ela não deixa de existir. Mas como não pode ter lugar na concepção de infância moderna, ela é erroneamente equacionada à genitalidade elevada a uma condição de horror. Obtemos, assim, uma analogia à operação de recalçamento anteriormente exposta, em que os esforços de manutenção de conteúdos no inconsciente são concomitantes às tentativas de seu reaparecimento. Logo, proteger é preciso.

A criança que nos relatos de Ariès (1981) participava de jogos eróticos no final do século XVI ainda não era assim considerada, ou seja, tratava-se ali de jogos entre um adulto e um outro adulto em miniatura. É pelo advento do conceito de infância – e de criança – que a sexualidade é expurgada do mundo infantil, passa a ser utilizada como sinônimo de sexual-genital e deve pertencer apenas ao mundo adulto. Esta separação está presente hoje na concepção da criança como sujeito de direitos, o que impede – legalmente – que um adulto possa usá-la como seu objeto sexual. Tal separação coloca o adulto no lugar daquele que deve proteger a criança, uma vez que está sob sua tutela. Entretanto, a condição de proteção não apaga a sexualidade, nem do adulto nem da criança. Tampouco a presença da sexualidade é sinônimo de violência quando compreendida na perspectiva da psicanálise já apontada nesta pesquisa.

Parece pertinente mencionar um conjunto de aspectos que dão corpo a este período histórico – a Modernidade – em que se engendram uma forma específica de ciência, o conceito de infância, a subjetividade e a psicanálise. Compreender a Modernidade a partir de um demarcador cronológico consiste em engodo que inviabiliza a visualização aprofundada sobre esta época. No intuito de não caminhar nesta direção, Chauí (1996) recupera as ideias, os conflitos intelectuais e políticos, bem como os valores daí decorrentes, percorrendo a Idade Média e o Renascimento para chegar à compreensão do que se denomina filosofia moderna e, conseqüentemente, Modernidade. Neste extenso panorama, cujo detalhamento foge aos propósitos deste estudo, cabe destacar apenas os principais aspectos apontados pela autora em relação às características gerais do saber que culminam no século XVII, ao identificar a existência de um *campo de pensamento* e um *campo discursivo* comuns aos pensadores modernos, dentre as quais dá destaque ao significado da nova ciência da natureza (com afastamento do determinismo divino); aos conceitos de causalidade e substância; à ideia de método (como procedimento para eliminar o erro); e à ideia de razão (como único caminho possível para o verdadeiro conhecimento).

Interessa-nos registrar que a perda da concepção do Cosmos como ordenador do mundo, que garantia limitações espaço-temporais, leva o homem à necessidade de buscar um novo critério de ordem para conhecer a realidade ao seu redor, reforçando, assim, a importância do método e da quantificação como parâmetros de objetividade. Na mesma direção, a neutralidade é apontada como necessária e a razão como recurso único para garanti-la. De maneira sintética:

Conhecer é *relacionar*. Relacionar é estabelecer um *nexo causal*. Estabelecer um nexo causal é determinar quais as diferenças entre os seres (coisas, idéia, corpos, afetos, etc.). A medida oferece o critério para essa identidade e essa diferença. [...] A *ordem* é o conhecimento do encadeamento interno e necessário entre os termos que foram medidos. [...] O método, **ciência universal da ordem e da medida**, pode ser analítico ou sintético. (CHAUÍ, 1996, p.77-79, grifo meu).

As concepções de ordem e medida estão nas origens da palavra *razão*. Proveniente da palavra latina *ratio* e da grega *logos*, está respectivamente relacionada aos verbos *reor* (contar, reunir, medir, separar, calcular) e *logein* (contar, reunir, juntar, calcular). Compreendida desta forma, a razão se opõe a outras quatro atitudes mentais: o conhecimento ilusório (aparência, opinião); emoções, sentimentos e paixões (cegos, desordenados, incoerentes, passivos); a crença religiosa (que implica revelação, luz sobrenatural); e o êxtase místico (inconsciência que se mescla ao divino). O homem moderno é o homem da razão, que se norteia por princípios que garantem que a realidade é racional. Tais princípios são: da identidade (definição das coisas para conhecê-las); da não-contradição (a negação mútua de duas ideias implica a inexistência de ambas); do terceiro-excluído (o certo ou o errado, ou isso ou aquilo); da razão suficiente (ou princípio da causalidade).

Desde o início do século XX, esses princípios foram abalados ao serem concebidas a indeterminação da natureza, a pluralidade de enunciados para um mesmo objeto, a pluralidade e a diferenciação entre culturas. Ainda, a noção de ideologia concebida por Marx, que coloca a razão como possibilidade de falseamento da realidade, e o conceito de inconsciente introduzido por Freud, que destitui a razão de seu poder supremo, são fatos que contribuem para que a filosofia traga a ideia de uma *razão alargada*. (CHAUÍ, 2003). Esses abalos, entretanto, não provocam substituições, e sim, compõem um *continuum* de referenciais diferentes para compreender o humano e o contexto em que se encontra inserido. Grosso modo, pode-se afirmar que de um lado há predominância dos modelos que se pautam na ideia de uma racionalidade soberana, tendo como desdobramento princípios de caráter universal. De outro, situam-se aqueles que consideram o caráter relativo da razão, acrescentando a ela outros aspectos, valorizando a dimensão da singularidade.

Como exemplos desses modelos nos dias atuais, que encontram interesse específico nesta pesquisa, destacam-se o Direito e o Serviço Social como áreas do conhecimento que se pautam em princípios universais e operam na ótica do sujeito de direito; e a Psicanálise, que visa à singularidade a partir de uma escuta específica do eu como sujeito de desejo. Sob outra perspectiva, Figueiredo (1992) considera que o sujeito psicológico moderno no século XIX é o resultado do encontro de três polos de ideias e práticas que organizavam a vida em sociedade: o liberalismo (valores e práticas do individualismo, delimitação de identidades, reinado do eu), o romantismo (espontaneidade, atravessamento do coletivo, recusa de imposições) e o regime disciplinar (tecnologias de poder exercidas sobre as identidades).

O espaço do psicológico será exatamente o que abriga as forças alienadas do *eu*, os elementos dos três vértices do espaço triangular expulsos da identidade-estilo, as relações entre eles e os processos de subjetivação/‘des-subjetivação’ que promovem incessantemente. Há diversas maneiras de pensar e fazer psicologia, porque há diversas possibilidades de lidar com estes elementos, sua estrutura e dinâmica. É possível, por exemplo, privilegiar um, dois ou os três vértices. Se a psicanálise freudiana é ainda hoje um modelo de teorização – independente de aceitarmos as teorias propriamente ditas – é, creio, pela sua disposição em acolher e lidar com um complexo sistema de forças em conflito, embora isso lhe traga dificuldades extremas para a sua própria articulação e consistência. (FIGUEIREDO, 1992, p. 167).

A psicanálise faz parte desse momento histórico em que é gestada a subjetividade moderna e nela a produção do conceito de infância. Desde seu início, deparou-se com as dificuldades apontadas por Figueiredo (1992). Ao lado da concepção de inconsciente, a ideia de uma sexualidade infantil afirmada por Freud no início do século XX foi igualmente desestabilizadora. Para ele, a profusão de relatos presentes na literatura apontavam a evidência dessa sexualidade. Entretanto, ela sempre recebia a conotação de fenômeno excepcional, de caráter degenerativo e, como consequência, sua presença era admitida apenas em fases posteriores da vida. Ao observar a frequência desses relatos, bem como a condição de “amnésia” de suas pacientes adultas em relação à infância, Freud afirma não apenas a existência da sexualidade na infância como define sua importância no processo de constituição subjetiva e na produção de sintomas. A sexualidade infantil é, antes de tudo, autoerótica e polimorfa, e se caracteriza pela incipiente presença do pudor, da repugnância e da moral. No processo de constituição do humano – sem determinação linear e cronológica – a sexualidade assume formas parciais de organização (pré-genitais) rumo à genitalidade, e o corpo é o “suporte” desse percurso. (FREUD, 1981y [1905b]).

Diante do exposto, retomo o contexto de pesquisa para que nele se faça possível observar a “materialização” desses aspectos. Em minhas idas à instituição fui abordada pelas

crianças de diversas formas e observei que mesmo as abordagens verbais quase sempre implicam o corpo. Relato duas delas para que se possa compreender o universo em que se insere a educadora-cuidadora e as demandas que lhe são dirigidas cotidianamente, considerando corpo e constituição subjetiva entrelaçados pela sexualidade:

Relato 1: “X” vem pelo corredor e me pede colo para olhar pelo vidro do berçário. Me beija, me abraça e pergunta: Você tem namorado? Devolvo a ela a pergunta e neste instante chega outra criança (“Y”) com uma boneca bebê nos braços. “X” me responde que tem namorado. Pergunto o nome e ela me diz, mas em seguida pergunta sobre o meu namorado. Sem responder, pergunto a ela onde conheceu o tal namorado. “X” diz que foi no jardim, que pegou ele pra ela e depois vai arrumar um outro. “Y”, que até aquele momento apenas ouvia a conversa, me conta que também ela tem namorado. Então “X” sai do meu colo e as duas crianças vão embora.

Relato 2: “A” vem brincar de subir em minha perna, mas logo senta no meu colo. Olha minha blusa (uma camiseta de alça) e diz “tem um biquíni aí, pode mostrar”. Digo que não e ele rapidamente leva a mão até meu decote e pega a alça do sutiã. Explico que é um sutiã e não um biquíni. Então leva a mão para um pequeno laço de minha blusa próximo ao decote, tentando arrancá-lo e o impeço. A educadora que estava próxima chama a atenção de “A”, afasta-se com a criança e lhe diz ser muito feio o que estava fazendo.

Também por pensar a sexualidade apenas como genital, o adulto crê que sua sexualidade pode ser deixada à parte em determinadas situações de sua vida, e o espaço de trabalho é uma delas. Diante dessas cenas fica evidente a implicação de uma sexualidade no contexto institucional, sexualidade da criança e do adulto. Ao ouvir a afirmação das educadoras de que é preciso “deixar nossa vida do lado de fora”, podemos entender que os problemas pessoais não devem ser despejados no espaço de trabalho, pois ali estão para cuidar e não para serem cuidadas. Mas a este pode ser acrescentado um outro sentido: deixar do lado de fora a sexualidade. Na continuidade do que já foi aventado sobre a predominância de mulheres em instituições de acolhimento e tomando a sexualidade na perspectiva da psicanálise, esse é um mandato impossível de se cumprir.

A sexualidade não tem como ser deixada do lado de fora. Está presente no olhar, no toque, nas palavras, nos afetos, em todas as relações humanas. E por assim ser, recorreremos aos artifícios da racionalização como processo para negá-la e permanecemos na ilusão de mantê-la sob controle. Tal recurso justifica-se pelo modelo de um sujeito que se percebe uno, autônomo e fundado na razão, que por assim ser é capaz de controlar a si próprio e ao mundo ao seu redor. É exatamente neste ponto, entretanto, que a psicanálise provocou certa “desilusão” ao destacar o inconsciente e sua importância no psiquismo humano, afirmando a impossibilidade de o homem ser dono de si mesmo. Cabe destacar, ainda, que pela condição disruptiva do inconsciente, tudo aquilo que é deixado de fora, negado ou reprimido não deixa

de existir. Ao contrário, insiste em retornar de alguma forma, quando menos se espera. (SOUZA, 2004). Na tentativa de evitar esse retorno, o eu precisa estar sob constante tensão e vigilância.

Considerando a situação das educadoras-cuidadoras, podemos supor que os corpos que vivem sob tensão podem ficar doloridos e exaustos, o ato pode vencer o pensar e a palavra, o contato corporal precisa ser cauteloso. Assim, a ideia de um “espaço de proteção” precisa ser tão reforçada na atualidade, seja em documentos voltados à infância, seja no discurso das entrevistadas. Se por um lado queremos garantir a defesa da criança em sua condição de sujeito de direitos, por outro precisamos negar a presença da sexualidade, do adulto e da criança, no espaço institucional. Em última instância, é necessário negar o inconsciente e sua presença na constituição subjetiva e na rede cultural, com o intuito de “preservar” a ilusão identitária do sujeito moderno constituído de forma exclusiva pela razão e pelo controle sobre a natureza, sobre si e o outro.

4.2 O corpo do bebê

Embora o interesse de pesquisa não incluísse os bebês como foco específico, esperava-se que fosse um aspecto relevante. Por não terem autonomia para comer, andar e falar, demandam muitos cuidados que envolvem o corpo: o banho, as trocas de fralda, o colo para amamentar ou para se locomover, o engatinhar, as agitações, os incômodos fisiológicos (cólicas, frio, calor, etc.). Entretanto, durante as entrevistas ocorreram poucas referências espontâneas nessa direção. É possível que esse fato se deva à distribuição das atividades: no geral, as educadoras têm seu trabalho mais direcionado às crianças maiores e apenas uma delas se ocupa dos bebês de maneira específica. Sua principal função é o cuidado e a qualidade de vida para eles (e também para as crianças) em relação ao conforto, às medicações, ao manuseio para verificar se estão com febre. Mas cabe pensar por que a essa faixa etária é dirigido um cuidado cujo foco principal é a saúde. Desconheço alguma regulamentação que indique tal exigência²⁷ para se cuidar de bebês. Mas ainda que exista, a reflexão continua pertinente, visto que a partir dela seria possível supor que a saúde física

²⁷ É provável que haja a exigência da presença de um técnico de enfermagem na instituição, assim como de um pediatra responsável que deve ser chamado quando necessário.

(alimentação, higiene, ausência de febre, etc.) é sinônimo de saúde e que atendidos nesse setor o fundamental estaria suprido.

Nas observações, aventei a hipótese de que os bebês ocupam um lugar indefinido no abrigo. Chamou atenção o fato de que os menores (até 1 ano) raramente estavam fora do quarto e dos berços. Apenas um deles, à época com 11 meses, era retirado do berço e colocado em cercado num ambiente coletivo. Os demais saíam para mamar, tomar banho, receber medicação e voltavam ao berço, o que aponta para uma insuficiente compreensão (e investimento pessoal) sobre as relações entre o corpo e a constituição subjetiva, que são de extrema importância :

Na gênese do eu, e em sua diferenciação com o isso, parece ter agido ainda um outro fator distinto da influência do sistema *P* [*percepção*]. O próprio corpo, e sobretudo sua superfície, é um lugar de onde podem partir simultaneamente percepções externas e internas. É objeto da visão, como outro corpo qualquer; mas produz ao tato duas sensações, uma das quais pode equiparar-se a uma percepção interna. A Psicofisiologia tem esclarecido suficientemente a forma como o corpo se destaca do mundo das percepções. Também a dor parece desempenhar nesta questão um importante papel, e a forma em que adquirimos um novo conhecimento de nossos órgãos quando padecemos de uma dolorosa doença constitui, talvez, o protótipo daquela como chegamos à representação de nosso próprio corpo. [...] O eu é, antes de tudo, um ser corpóreo, e não somente um ser superficial, mas a projeção de uma superfície. (FREUD, 1981g [1923], p. 2709).

Seguindo a afirmação de Freud, Assoun (1993) dirá que o corpo é o próprio, é a primeira pessoa. Por sua vez, Costa (2005) recupera algumas das principais referências ao corpo na obra freudiana – como fonte de ações específicas, sítio das pulsões sexuais e de autoconservação, objeto de disputa entre as pulsões de vida e de morte – e privilegia as relações entre o corpo físico e a formação do eu:

[...] Ego ou eu significam o conjunto de expressões físicas e mentais, conscientes ou inconscientes, que se articulam de forma a constituir nosso sentimento de identidade. [...] Freud nos estudos sobre o narcisismo, as identificações e as relações entre as instâncias psíquicas – eu, isso, supereu, ideal de eu, eu ideal – diz que o eu é uma projeção da superfície corporal. Isto quer dizer que **o eu se constitui como correlato mental da forma corpórea**. (COSTA, 2005, p. 72, grifo meu).

Em nossa história subjetiva, percorremos um caminho que vai do corporal ao psíquico, compondo uma trama cuja dissociação será impossível. Nesse percurso, a presença do outro é imprescindível. Diferente de outros animais, o bebê humano não dispõe de recursos para sobreviver sozinho, o que o coloca, primeiramente, em uma condição de dependência necessária. Sem um outro que possa acolher e atender suas necessidades, o bebê humano

morre. Entretanto, esta condição primeira tem seu desdobramento em um nível simbólico, colocando a alteridade como um inexorável da condição humana:

O fator biológico é o estado de vulnerabilidade e de dependência prolongado por um longo tempo, no caso da criança humana. A existência intra-uterina do homem aparece, diante da maioria dos animais, relativamente abreviada; a criança humana é trazida ao mundo mais inacabada que a maioria dos outros animais. Com isso a influência do mundo exterior real é reforçada e a diferenciação entre o eu e o mundo é precocemente favorecida. Ainda, os perigos do mundo exterior são realçados em sua significatividade, e o valor do único objeto capaz de proteger contra os perigos e substituir a vida intra-uterina perdida aumenta enormemente. Esse fator biológico instaura, portanto, as primeiras situações de perigo e cria a necessidade de ser amado, que não mais abandonará o ser humano. (FREUD, 1981i [1926], p. 2872).

Pelo corpo o bebê experimenta suas primeiras sensações – de frio, de dor, de fome, de satisfação, de perigo –, que deverão ser assim nomeadas pelo adulto que dele se ocupe, introduzindo-o, pouco a pouco, na cultura através da linguagem. Pelo corpo, na relação com esse outro, o bebê é libidinalmente investido, adquire contorno pulsional e pode desenvolver sentimentos como a confiabilidade. No contexto das instituições de abrigo, as tarefas roubam parte do tempo que se deveria destinar a esse contato próximo e necessário de maneira mais frequente. Na fala da educadora-cuidadora, observa-se que ela sabe ser melhor fazer diferente. Já as palavras de uma pessoa que visitava a instituição em um dos dias em que estive lá, faz pensar se a falta de tempo não levou ao estabelecimento de um critério de cuidados:

Antes [...] dava pra ficar um pouquinho mais com o bebê no colo [...] é tão corrido que às vezes não dá tempo de dar. (Joana).

Ela quer colo, mas a gente não pode dar senão ela não volta para o cercado (frase de um visitante ao ver o bebê chorando).

Discursos como esses estão presentes dentro e fora das instituições. Muitos pais acreditam que se pegarem seus filhos no colo com frequência poderão transformá-los em crianças mimadas e com pouca autonomia. Nas instituições a justificativa se apoia na impossibilidade de tempo para dedicar às tarefas e a tantas crianças. Se esses discursos guardam alguma verdade é apenas naquilo que de extremo podem conter. Nenhuma criança deve ficar colada ao adulto, sendo o afastamento necessário para sua individuação e crescimento. Isso não significa, entretanto, lhes dar pouco de algo tão essencial como é a proximidade física no processo de construção de vínculos. Logo, podemos supor que tais justificativas sejam racionalizações para dar conta de uma situação concreta em que a falha é reconhecida, mas inexistem ações específicas frente a ela. Ou, ainda, para evitar exatamente a construção de vínculos mais fortes – como são aqueles demandados pelo bebê – que exigem

do adulto investimento, implicação e, conseqüentemente, o risco de ficar exposto em sua sexualidade.

Nessa recusa configura-se uma possível dificuldade subjetiva para sustentar esses vínculos sem ultrapassar alguns limites. E no caso específico das instituições de acolhimento, outro aspecto pode ainda ser acrescentado: bebês e crianças que ali estão não “pertencem” às cuidadoras, “eles não são nossos”, como dizem algumas, e podem partir a qualquer momento. Diante desse possível investimento sem retornos narcísicos e que pode ainda provocar dor pela perda, faz-se a opção preferencial pelo cumprimento da tarefa (higiene e alimentação). Opção que não é feita exclusivamente pela educadora-cuidadora, mas que parece historicamente instaurada nas lógicas das instituições de abrigo em geral como o único funcionamento viável.

Independente do fator “colo”, a importância dos cuidados na infância, em especial com o bebê, vai muito além da garantia de higiene e alimentação, mas mesmo nesse território são infinitas as possibilidades para trabalhar a constituição subjetiva. Para tanto, é necessário que o adulto que cuida suponha que diante dele há um sujeito singular, um eu. Se, ao mesmo tempo, esse eu está ainda em constituição, é a suposição antecipada de sua existência que sustenta o engendramento desse processo. Para a psicanálise, esta suposição implica um investimento libidinal cujo ponto de partida é o narcisismo das figuras parentais. Nas obras de Freud, encontramos a porta de entrada para esse tema. Ao desenvolver seus estudos sobre o narcisismo²⁸, afirma que através do outro começamos a ser aquilo que ele deseja; o investimento do outro consiste na base de nossa possibilidade de existência. Essa relação é sustentada pelo olhar e pela palavra, materializada pelo toque que opera como contorno ao corpo. O conjunto “palavra, olhar e toque”, acompanhado de um narcisismo amoroso permite inscrições psíquicas que tanto operam como referências quanto organizam a vida pulsional do bebê. Sem este investimento por parte do adulto, a constituição subjetiva pode se instalar em torno do isolamento – que tem no autismo seu grau extremo – e da inquietação, expressa como desorganização pulsional através da ansiedade, irritação e agressividade.

O corpo, por sua vez, é um corpo que nada pede ou tudo exige, pois desconhece que deseja. É pela presença e pelo investimento que se faz possível a construção de uma imagem de si através do outro. (LACAN, 1998). Nesta construção, o bebê e a criança fazem

²⁸ O termo *narcisismo* é anterior a Freud e definido como um quadro de perversão em que uma pessoa toma o próprio corpo como objeto sexual. Freud (1914) parte desta referência, mas afasta-se do sentido estrito de perversão, visto que em sua clínica observa que o narcisismo é um funcionamento presente em todo ser humano. O eu investe em si mesmo com finalidades de autopreservação e autoerótica e investe nos objetos com finalidades eróticas. A compreensão do narcisismo em dois tempos (primário e secundário) implica a presença do outro nos processos de constituição subjetiva e a economia dos investimentos de libido.

gradativamente uma apropriação de seu corpo como suporte pulsional e ferramenta para estar no mundo. Diante do exposto, podemos indagar sobre o corpo do bebê que passa horas dentro de um berço; que ouve palavras soltas no ar, recebe toques difusos e que pelo olhar encontra o vazio ou um outro cuja permanência é incerta. As interações são ligeiras: uma criança que passa e dá um beijo; um adulto que olha, sorri e faz comentários, como o da visitante já mencionada; aquele que se aproxima, faz uma troca de fralda ou dá a mamadeira, fala alguma coisa com o bebê e se afasta. Não há sustentação na continuidade das experiências espaço-temporais.

Uma das formas pelas quais se procura prover à criança a “função maternante²⁹” é por meio da qualidade da interação com o bebê nos momentos das trocas de fralda, banho e alimentação. Nesses momentos a profissional envolve o bebê com sua voz, seu olhar, suas mãos. Ela descreve para a criança tudo o que lhe é feito. Da mesma forma, tudo o que a própria criança faz, qualquer gesto, sorriso ou olhar, é significado pela cuidadora. Ao tocar a criança, a cuidadora o faz de modo delicado e suave. Agindo assim ela cria em volta da criança um ambiente estável, tranqüilo, pacificador. Nestes momentos, o que importa não é o ritmo do adulto, mas sim o ritmo da criança. (FRANÇA, 2007, p. 7).

O bebê que chora é atendido e devolvido ao berço ou ao cercado; o que não chora não incomoda. Mas sabemos que a ausência de incômodo pode indicar dificuldades no processo de constituição subjetiva. Uma das educadoras, referindo-se a um bebê nessas condições, explicita:

[...] quase não chora, não incomoda [...] É uma criança que dá pra dizer que não está aqui [...] Então isso me preocupa um pouco. (Gladys).

Esses são dados relevantes e a preocupação levantada pela educadora pode ser fundamentada por uma literatura já clássica que aponta a importância da relação entre os cuidados e a constituição subjetiva. (BOWLBY 2002; 2004; SPITZ, 2002; WINNICOTT, 1975; 1990). A obra *Pesquisa Multicêntrica de Indicadores Clínicos de Risco para o Desenvolvimento Infantil*, de Lerner e Kupfer (2008), a qual articula psicanálise e pediatria, é um dos mais recentes estudos que destacam essa importância.

Também o brincar é escasso e eventual. Exceto por um móvel ou chocalho, não se observam brinquedos ou intervenções específicas nesse sentido. Observei ainda que os bebês não estabelecem relações entre eles, uma vez que os berços são individuais e relativamente afastados. Se com o adulto se constrói uma imagem de si, o contato com outro bebê é uma

²⁹ A expressão é utilizada pela autora para pensar na transposição dos cuidados maternos para a educadora-cuidadora. Por cuidados maternos não faz menção apenas à pessoa da mãe, mas sim à figura de referência necessária à criança em seu processo de constituição subjetiva.

oportunidade de brincar, de usar o corpo e brincar, reconhecendo a igualdade (dois bebês) e a diferença (dois desejos singulares). Ver o rosto de outro bebê e poder tocá-lo, imitar o que ele está fazendo, desejar um brinquedo que está na mão alheia e construir uma “estratégia” para obtê-lo são situações aparentemente banais aos adultos, mas que exigem grande investimento por parte da criança e muito contribuem em seu processo de constituição subjetiva e no uso de seu corpo como ferramenta:

[...] Em outra cena vemos 3 crianças e 2 chocalhos. Essa situação cria um complexo interesse e demanda engenhosidade de idéias. Uma delas parece perceber que ter o que está na mão do outro não é fácil. Em lugar de usar a força ela espera, observa e oferece vários outros brinquedos para trocar pelo chocalho que a outra está segurando, mas não consegue [...]. Após um espaço de tempo ela se volta para o chocalho de Alex, mas também não consegue tê-lo. Nada parece estar funcionando e então tenta compartilhar o chocalho com ele. Um pouco adiante ele larga o chocalho e quando fica de costas ela aproveita a oportunidade para tomá-lo rapidamente. (TARDOS; APPEL, 1996).

Pelas características do bebê humano em sua insuficiência psíquica e pelo processo ainda incipiente de uma constituição subjetiva na criança pequena, é pelo corpo que tanto um como outro mais expressam suas demandas. Tais demandas podem estar claramente presentes no corpo que adoece, no choro, no olhar que pede colo, mas comumente costumam aparecer “escondidas” no movimento sutil do bebê que quer alcançar um objeto ou numa corriqueira cena de pátio em que as crianças ficam “soltas”. Tal como na brincadeira de esconde-esconde, em que (secretamente) as crianças sempre querem ser achadas, para ir ao encontro dessas demandas sutis a escuta e o olhar precisam estar atentos, em condição similar a uma *atenção flutuante*. Podemos perceber isso em uma cena corriqueira que envolve crianças pequenas (2 anos), observada no decorrer da pesquisa:

Relato 3: “X” pisa no pé de “Y”, que vai reclamar com uma educadora; “Y” morde o braço de “X”. A educadora diz aos dois: “não pode fazer isso!”. Por perto está “Z”, usando uma roupa de super-herói. Interaço com ele, dizendo: “Estou vendo o Batman!” Ele reage sorridente e orgulhoso. Então “Z” prende o dedo na roda de uma bicicleta; não resisto e ajudo a tirar. Em uma segunda cena, ele **finje** que prendeu o pé no brinquedo. Proponho que ele mesmo tire, mas diz que não consegue. Sugiro que peça ajuda ao super-herói. Então ele tira o dedo e sorri para mim. Repete propositadamente a cena de prender o pé no brinquedo pela terceira vez. Afirimo que agora ele mesmo poderá tirar (nem eu, nem o super-herói). Ele tira, sorri e me conta: “Viu, agora eu consegui!” Reafirimo sua conquista.

Nessa cena, o corpo aparece como veículo de expressão de afeto (raiva) e como pedido de reconhecimento. A presença do adulto possibilita a “costura” desses aspectos no sentido de apropriação de qualidades subjetivas e conquista de autonomia.

4.3 O corpo da criança

As representações sobre o corpo da criança foram especialmente relacionadas às manifestações da sexualidade, à expressão da agressividade e à percepção do corpo da criança como um rígido limite que o educador deve respeitar. No roteiro de entrevista não foi incluída nenhuma pergunta direta sobre a sexualidade, mas esta foi a primeira associação feita pelas entrevistadas quando pedi que falassem sobre o que observavam no cotidiano que pudesse estar relacionado ao corpo das crianças. Mencionam, assim, o contato da criança com o próprio corpo e entre as crianças, e usam com frequência a expressão de que “elas se tocam”. Tocam a si mesmas e tocam seus companheiros.

Acontece, sim, de eles se tocarem aqui. (Gladys).

A criança “X” e a criança “Y” costumam ficar assim meio retiradas... abaixam a roupa. (Joana).

As educadoras relatam que essas situações são compreendidas como normais, inerentes a um processo de conhecimento, sobre si e sobre o outro, que passa pela sexualidade. Chegam a mencionar terem aprendido que, como dizem os psicólogos, as crianças estão *se descobrindo*. Mas observei que há bastante constrangimento para abordar o tema, evidenciado pela linguagem truncada, pelo desvio do assunto, pela redução do tom da voz ou pela associação dessas experiências a uma sexualidade precoce possivelmente “aprendida” no contexto familiar. Diante disso, suponho que a naturalidade atribuída a este descobrimento de si e do outro na infância compõe um discurso racionalizado e técnico, ainda sem apropriação por todas as entrevistadas. Um discurso que não é próprio pode ser pouco eficiente para dar suporte às ações no cotidiano de maneira segura.

É assim, ó [abaixa o tom de voz], as crianças aqui, elas... Não sei em outras instituições... Aqui elas... elas se tocam muito, as crianças, né... [silêncio] [...] descobrem assim, na palavra assim dos psicólogos, elas se descobrem, né? [a criança que não é de instituição] diz que namorar é gostar daquele menininho e deu! E aqui namorar é outra coisa, namorar é sexo que eles já falam. (Mirela).

Os pais faziam... transavam na frente das crianças, então, quer dizer, elas já sabem até como é que se faz! Porque já viram! [...] Eles não entendem o que tá acontecendo, mas sabem que tá acontecendo. (Gladys).

Acho que eles tão se descobrindo mesmo, isso é normal [...] Mas aí a gente explica: quando tu crescer tu vai namorar. Porque às vezes eles perguntam pra gente se tem namorado, se beija, se beija na boca. [...] Como dizer que é feio se um dia eles vão crescer e vão fazer? (Joana).

Os usos do corpo pelas crianças para expressar a agressividade estão associados às denominadas crianças difíceis, que assim são caracterizadas pelas educadoras em decorrência das experiências vividas antes de chegarem à instituição. Nessa linha, relacionam a agressão com a rebeldia ou com a expressão de sofrimento, ambas atualizadas no “piti”. O “piti” é quando a criança se manifesta por ações agressivas (bater, cuspir, beliscar, chutar, xingar, dentre outras), pelo choro e pelo grito, indicando, assim, que não está bem emocionalmente.

No “piti” estão as dores emocionais, tais como a separação da família, a saudade de pessoas conhecidas e queridas. As crianças que dão muito “piti” recebem de seus iguais a categorização de “pitizeiras”. Embora as educadoras tenham esta compreensão do fenômeno, não se sentem tecnicamente preparadas para lidar com ele. Assim, relatam sua forma própria de manejar situações deste tipo no intuito de trabalhar para que a criança fique temporariamente mais tranquila.

Segurar até ela se acalmar, porque nós não temos embasamento teórico em psicologia para lidar com um “piti” desse, né, porque a gente não tá aqui pra... é... há... pegar situações assim. A gente tá aqui pra cuidar, pra amar, pra não deixar passar fome, sede, nem frio, é toda uma medida de proteção, e isso [o “piti”] pra gente quando acontece é novo. (Gladys).

O “piti” foi o nome que eu nem sei quem deu, que é essas birra assim que fica brava, que sai xingando, que derruba cadeira... [...] Porque ela não tá bem com ela mesmo, pra mim é isso, ela não tá bem. A forma de ela expressar o que ela tá sentindo de ruim é fazendo isso! Porque talvez até no começo a gente não soubesse como lidar e já saía também “Ah, por que tu é assim? Pra que fazer isso?”, sabe aquele jeito? E, às vezes, falando de outro jeito, ela vai começando a aprender [...] “Ah, não faz assim, pra que fazer isso, olha só, vai quebrar a cadeira, vai se machucar” E isso aí vai indo, vai indo assim, “Ó, vem cá, vai lá comigo fazer isso e aquilo, vem me ajudar e tal”. (Joana).

É segurar a criança que quer bater nos menores, né? Daí pronto, daí começa a xingar de tudo que é nome, te bate, te morde, te belisca... É assim. Por isso que eu digo, a gente tem que ter paciência, se não tem né... Se um filho³⁰... Se lá em casa, se na minha casa um filho viesse a fazer isso comigo, ia levar umas boas palmadas! Seria mesmo! Porque eu acho que... Pra educar! Pra ver que não pode fazer isso, que não é assim! Só que aqui a gente não pode, é... fazer. Então o máximo que a gente pode fazer é conter, né? Segurar pra não bater nas outras criança... (Mirela).

Além das crianças difíceis que expressam suas dores pela agressividade, algumas educadoras-cuidadoras entendem que o corpo da criança fala sobre condições gerais de saúde física e emocional: o abatimento físico, a inquietação motora, o choro e algumas características do olhar são formas dela comunicar que algo não vai bem. Para decodificar essa mensagem e agir em sua direção, o educador precisa estar em sintonia com a criança e conhecer sua história. Diferente do que parece acontecer em relação aos bebês, as educadoras

³⁰ Sempre que a entrevistada fizer referência à sua vida pessoal, utilizarei a palavra *filho* de maneira genérica. Esta opção tem finalidades éticas que visam à não exposição da educadora.

percebem a importância dessa linguagem no processo de constituição subjetiva da criança quando falam do “piti” e seus possíveis sentidos singulares, mas também em outras situações:

Quando eu vejo que tem um tristonho, sentado, tão todos brincando e tem um mais caidinho e mais triste, eu vou e procuro saber o porquê [...] Então é assim, eu gosto de estar..., saber o porquê daquela tristeza, sabe? Eu trato eles aqui, como eu cuido do meu filho em casa, nos momentos de alegria, de tristeza. (Michelle).

O corpo da criança como um rígido limite que o educador deve respeitar é mencionado como regra que em hipótese alguma pode ser transgredida. Algumas educadoras afirmam que as crianças que ali estão já sofreram demais e isso não pode se repetir. Nesse sentido, o corpo é representado como evidência de sua história pregressa, pois nele estariam as marcas das mais variadas formas de violência praticadas pela família, dentre elas os maus-tratos e os abusos sexuais:

A casa aqui é uma medida de proteção. Então, aqui, por mais que não tenha registro, por mais que não tenha nada escrito... [...] Eu na minha consciência maior tenho absoluta certeza de que em momento algum eu posso agredir uma criança em relação ao corpo dela. Não só verbalmente como fisicamente [...] Mas agredir o corpo, qualquer tipo de momento, se tá agredindo com a beleza ou com a não beleza, fisicamente né? Eu no meu ponto de vista eu jamais faria isso, porque eles já vêm agredidos de casa. (Gladys).

Eles foram tirados, foram tomados pra colocar aqui, por maus-tratos ou por abandono [...] A mãe de “x” simplesmente pegou e jogou “x” no lixo. (Michelle).

Antes de tudo é interessante destacar que uma das entrevistadas opera um deslizamento do sentido de agressão ao corpo, quando além daquele comumente associado à violência física propriamente dita (bater), inclui a agressão ao corpo através da palavra. Podemos supor que na frase “se tá agredindo com a beleza ou com a não beleza”, a educadora se refira tanto às palavras que gratificam (elogio) como às adjetivações pejorativas, que pelo processo de comparação a elas inerente, implicam, de alguma forma, a possível desqualificação (violência subjetiva). Os apelidos podem ser pensados neste contexto; são muito comuns entre as crianças e nem sempre bem-vindos. Mas quando provenientes da fala do adulto ganham outros sentidos. Em um dos dias em que estive na instituição, uma criança apresentou dificuldade para subir em um banquinho. Uma educadora-cuidadora olhou para mim e disse: “esta é nossa baleia”. O peso do corpo é deslocado para a palavra e esta, por sua vez, entrará na circulação simbólica da constituição subjetiva da criança. A palavra – fundamento que nos diferencia de outras espécies – é também moeda corrente do cotidiano, e nesta condição tende a receber pouca importância. Entretanto, as palavras carregam

sentimentos íntimos, quando faladas e quando escutadas; veiculam emoções e paixões de todo tipo, podendo provocar tanto o bem como situações dolorosas. (FREUD, 1981i [1926]; GARCIA; MARTINS, 2002).

No relato das entrevistadas, observamos ainda que o corpo surge como um objeto coisificado no passado, que hoje deve ser cuidado e protegido. Atentos a esta e a outras falas, pode-se perceber que as representações sobre as famílias de origem não raro são de cunho pejorativo e diante desse fato supomos que a medida de proteção visa também proteger as crianças dessas famílias tidas como desqualificadas. Constatamos, então, a inexistência de um afastamento em relação aos discursos construídos nos primórdios das políticas de assistência à infância:

A culpabilização da família pelo “estado de abandono do menor” não foi uma criação da Política Nacional de Bem-Estar do Menor [PNBEM], engendrada nos primeiros anos na FUNABEM. As representações negativas sobre as famílias cujos filhos formavam a clientela da assistência social nasceram junto com a construção da assistência à infância no Brasil. Foi, sobretudo, a partir da constituição de um aparato oficial de proteção e assistência à infância no Brasil, na década de 1920, que as famílias das classes populares se tornaram alvo de estudos e formulações de teorias a respeito da incapacidade de seus membros em educar e disciplinar filhos [...] O reconhecimento de que “a falta de recursos é um dos determinantes das internações” não impediu a disseminação da concepção de que os pais queriam se livrar dos filhos. (RIZZINI; RIZZINI, 2004, p. 39, 41).

Sobrecarregados em sua condição de responsáveis por essas crianças e com a missão de entregá-las intactas à sociedade, os riscos como subir em árvores, se cortar com algum objeto, machucar e ser machucado, devem ser afastados dos abrigos. O corpo da criança só pode ser tocado com finalidades de afeto (abraçar, beijar), cuidados (vestir, cuidar da saúde e da higiene) e proteção em relação à agressividade de outras crianças. Nesta lógica, que busca evitar o perigo – aspecto inerente à vida, e portanto, inevitável –, pode-se engendrar uma educação em que se observa um deslocamento do sentido de proteção para um estado de harmonia, sem riscos e sem conflitos:

[...] mas eu mando descer... mando descer porque fico com medo que possa cair e se machucar. Porque a gente assim, ó... né... eles não são filho da gente e é uma responsabilidade muito grande, e se acontece alguma coisa grave assim, de machucar sério, a gente como não vai se sentir? (Joana).

Eles gostam de brincar com tudo, desde que seja uma brincadeira saudável [...]. Uma brincadeira saudável é que eles possa brincar e não se machucar, não ser chamado a atenção pelas tias de que não pode fazer isso, não pode fazer aquilo. (Michelle).

A ideia de um espaço de proteção, cuja base está na doutrina da proteção integral da criança e do adolescente, permeia todo o ambiente institucional, mas é mais evidente quando

as violações implicam o corpo, pela agressão ou abuso físico. Cabe registrar que a percepção do abrigo como espaço de proteção é uma mudança importante na área dos cuidados à infância. Há alguns anos, bater, torturar ou mesmo abusar sexualmente de uma criança ou um adolescente eram atos corriqueiros dentro das instituições. (RIZZINI; RIZZINI, 2004; GUIRADO, 2004). Podiam causar espanto quando chegavam às mídias, mas eram tidos como naturais, “recursos pedagógicos” necessários e socialmente aceitos. Com o Estatuto da Criança e do Adolescente, o que era naturalizado é agora transgressão. Sabemos, entretanto, que a Lei normatiza e prevê sanções, mas não garante a inexistência do evento. Isso parece justificar o fato de que as educadoras, em momentos diversos das entrevistas, reforçam o pressuposto da proteção, seja para marcar uma diferença em relação ao passado, seja para se assegurarem sobre essa condição há apenas duas décadas presente em nossa cultura.

Como visto anteriormente, a prática de castigos corporais como premissa educativa remonta aos tempos da colonização, quando os jesuítas aplicavam punições físicas às crianças que não obedecessem às suas prescrições. Para conseguir algum controle sobre as crianças “indisciplinadas” foi necessária uma série de medidas que incluem os castigos corporais. É possível verificar entrelaçadas representações sobre a infância, como condição menor, plena de inquietude e indisciplina; sobre educação, com o foco principal na obediência; sobre o corpo da criança, como propriedade do adulto e território eficaz para controlar o que parece fora de controle. Essas práticas, que no passado causaram espanto na população indígena habitante de nossas terras, estão arraigadas na cultura brasileira até nossos dias. A palmada educativa é, ainda hoje, vista como recurso pedagógico pelas figuras parentais ou substitutos. Igualmente o é por algumas entrevistadas, mas que deve ficar restrita à vida pessoal, não podendo ser aplicada no contexto institucional.

A educação que põe limites pelo contato corporal – a palmada – está, nesse contexto, fadada a se transformar em uma educação pela linguagem, na qual a palavra substitui o toque. Para se impor limite há que se respeitar um limite: o corpo. No lugar da “palmada educativa”, deve-se conversar com a criança. Nas visitas de observação que antecederam as entrevistas, não presenciei situações em que as educadoras deixassem de cumprir essas normas. Observei apenas o uso da palavra. Entretanto, suponho a presença de um sentimento de ambivalência configurado pela dissonância entre o que o educador acredita e o que deve fazer. Levanto a hipótese de que há para a cuidadora, especialmente para aquelas que relatam acreditar que uma palmada às vezes é necessária, um custo pessoal para a não concretização desse ato.

[Com o filho] passou do meu limite, eu dou umas palmadas na bunda sim [...]. Pra mim é minha educação com ele e eu sou a mãe e tenho o direito de fazer isso. Agora aqui a gente não tem, a gente não é mãe deles, entende? [...] A gente tem que reprimir, só que a gente não pode reprimir de uma forma agressiva, né? É sempre uma forma de chegar, assim... Pelo menos é o que eu tenho aprendido aqui, chegar de uma forma amigável, procurar conversar com eles. (Gladys).

As diversas formas de abuso praticadas em instituições de acolhimento à infância em período anterior ao ECA mostram que as violências sobre o corpo eram naturalizadas. Atualmente dispõe-se de uma legislação que barra as instituições (e o cidadão em geral) nessa direção, a crença de que bater é algo inerente ao ato de educar não se dissipou no tempo. A “palmada na bunda” é tolerada pela grande maioria das pessoas e, em muitos casos, é mencionada apenas como medida extrema, quando, na verdade, é moeda corrente e vai muito além daquilo que se diz. Importa destacar que o desejo de bater está presente no humano quando se vê desafiado, ameaçado ou invadido pelo outro. Experimentamos isso na infância e é necessário um longo trabalho subjetivo, em que a alteridade está implicada, para transformar o ato em linguagem verbal. E, como exposto, esta transformação não implica garantia de controle das emoções de todo tipo.

Todas as cuidadoras relatam experiências em que o corpo da criança é representado como meio para manifestação de afeto, através do abraço e do beijo. As menções sobre o beijo e o beijar estão presentes nas falas de todas as entrevistadas. Se ora é relacionado à curiosidade sexual da criança, através de perguntas sobre a vida afetiva da educadora, na maioria das vezes, aparece como uma das formas mais importantes de oferecer e receber afeto. A entrega de desenhos feitos pelas crianças, nos quais expressam afeto às educadoras, tem como desfecho um abraço e um beijo parte a parte:

Sempre que eles me entrega alguma coisa eu vou lá, abraço, dou um beijo e digo “Obrigada! Ai, que lindo, adorei!” [...] Porque é uma forma de eu agradecer e que eu me sinto feliz com aquilo que eles fazem para mim, que é um gesto assim de amor da parte deles comigo, e eu faço isso porque eu retribuo da mesma forma. (Joana).

Quando a gente chega, abraça, beija! “Ai, que lindo” Eles mostram uma coisa, outra, que eles vêm tudo pra cima, né? Nós fala “ai que lindo, que lindo!”. Quando a gente vai embora também, que eles... A gente beija todos... Eu acho, não sei... Quando chega do jardim, vai levar no jardim a gente beija! Quando vai buscar, que eles chegam a gente vai beijando um por um... “eu te amo, tia” Pra todas as tias, né, elas dizem. “Eu te amo” Aí a gente diz “A tia também te ama, a tia também te ama”, né? Tudo assim a gente é... com eles. (Mirela).

O abraço e o beijo funcionam como um selo de gratidão pelo afeto que ali circula. Nesse sentido, é interessante apontar que uma das cuidadoras da instituição húngara Lóczy³¹ relata que em seu contexto de trabalho o beijo entre o adulto e a criança é vedado. Os beijos ocorrem somente de criança para criança. O beijo do adulto é considerado um ato banal, corriqueiro, que pode vir de qualquer pessoa e não necessariamente transmite amor. Já o respeito pela criança é o grande valor que a ajuda a construir o respeito por si mesma. Em Lóczy, considera-se que o contato sem o beijo, que procura transmitir afeto e respeito pelo olhar, pela palavra e pelo toque que acolhe, é possível de ser feito por poucos, o que implica um treinamento meticuloso sobre os cuidados na instituição. Essas ideias podem estar relacionadas a características da cultura húngara, que desconheço. Já na cultura brasileira, o beijo aproxima-se mais do afeto (ternura ou paixão) do que da banalização. Seu uso não impede a construção do respeito em relação ao outro. Assim, embora Lóczy seja referência na área de atenção à infância, é prudente não importar na íntegra modelos prontos por haver o risco de desconsiderar-se a cultura local.

O corpo da criança precisa estar bonito. As educadoras relatam que gostam de manter as crianças bonitas e bem arrumadas. No caso das meninas, as maiores já se preocupam com a própria aparência, demandando perguntas nessa direção; outras insistem na recusa de alimentos. De um lado, a preocupação com a aparência é tomada pelas educadoras como uma forma de cuidado. De outro, as questões relativas à alimentação levam algumas entrevistadas à hipótese de que as crianças já estejam sendo afetadas pelos padrões de magreza veiculados na cultura. A preocupação com a aparência inclui os meninos, mas está fortemente relacionada às meninas: é possível enfeitar os cabelos, usar acessórios ou variar mais as roupas. Já as questões sobre a alimentação estão exclusivamente relacionadas a elas.

Penso ser inquestionável que manter as crianças bonitas e arrumadas seja um ato de cuidar que envolve investimentos narcísicos essenciais à constituição subjetiva. A maneira como as educadoras expressam esse cuidado revela esta importância:

E... a gente vai na hora, vai preparar, vai dar banho, que vai arrumar, que vai pentear o cabelo, diz “olha aqui, vamos botar uma maria-chiquinha pra ficar...”, com as meninas a gente põe a maria-chiquinha. Às vezes os meninos, eu digo “ah, mas tá muito lindo hoje!” (Mirela).

³¹ Refiro-me aqui à instituição de abrigo Lóczy, de Budapeste, que acolhe crianças de 0 a 6 anos, conforme descrito em nota de rodapé (8) no início deste trabalho. O relato da cuidadora é parte integrante de vídeo que chegou às minhas mãos através de uma amiga que o recebeu em simpósio sobre instituições de acolhimento. Infelizmente não consegui obter as referências completas sobre o material. Trata-se de um documentário de divulgação do Instituto feito por Bernard Martino, de título *Une maison pour grandir*. Agradeço à colega Dirce França por essas incompletas, mas importantes informações.

[é importante] muito carinho, ser trabalhada com muito carinho, a mente das crianças com muito carinho, muito amor, muito afeto... E trazer elas sempre bem arrumadinhas, bem bonitinhas, perfeitas, não deixar brincar com coisas que... objetos cortantes pra não se machucar e todos os cuidados que se pode ter com uma criança. (Michelle).

Entretanto, considerando o histórico sobre a institucionalização de crianças, bem como as observações e entrevistas como um todo, é possível supor que a ideia de uma criança “bonitinha e cheirosa” pode carregar também outros sentidos. A sujeira e a bagunça nos põem em contato com nossos restos, com aquilo que recusamos em nós e no outro. O “bonito” deve ser reiterado e o “feio” deve ser eliminado ou escondido. Faz lembrar as expressões, tão comuns em nossa cultura, que utilizam o feio e o bonito como padrões de avaliação para modular reconhecimento e afeto: “que feio, só você está chorando”; “que bonita, arrumou todo o quarto”; “que coisa feia bater no irmão”; “que menino bonito, comeu toda a comida”. Por fim, cabe pensar na construção de que a criança bonita e cheirosa terá mais chances de ser escolhida para adoção.

O corpo e suas relações com o brincar foi um tema pouco mencionado. Se os bebês ficam no berço, as crianças ficam relativamente soltas nos espaços da instituição. Embora algumas educadoras lembrem da brincadeira de esconde-esconde, do escorregador e da subida em árvores para colher frutas, depreende-se desses relatos que não há propostas específicas direcionadas ao brincar, levando, assim, à hipótese de um conhecimento incipiente sobre a importância desta atividade no processo de constituição subjetiva da criança. Uma das educadoras aponta um aspecto interessante para pensar sobre o espaço do brincar no contexto institucional:

Eles brigam muito entre eles, em vez de brincar entre eles! São tantas crianças e, em vez de eles brincar, eles brigam, eles se batem, eles se agridem! Então pra meu ver, isso já é uma forma de eles botar pra fora alguma coisa que tá lá dentro e eles não consegue falar [...] Porque a gente também não tem muito tempo pra tá brincando com eles. Por quê? Se um adulto tá pra brincar... tá junto, eles brincam, eu já fiz o teste, eles brincam. (Gladys).

A partir dessa fala, caberia pensar se as crianças se agridem porque não estão bem – o que as responsabiliza por sua agressividade – ou porque não encontram possibilidades simbólicas para a circulação pulsional. Na linha dessa relação que a educadora estabelece sobre o brincar sustentado por um adulto, recordo uma cena vivida por mim em uma das observações que fiz na instituição.

Relato 4: Uma das crianças (chamarei de X) havia me solicitado para empurrá-la no balanço. Durante o tempo em que eu a balançava, ela ria muito e expressava grande prazer. Outra criança (chamarei de Y) sentou no balanço ao lado e fez a mesma solicitação. Fiquei então a balançar as duas, pressionando minha mão nas costas de

cada uma delas para dar o impulso. As duas deram boas risadas! Por estarem meus braços muito estendidos, retirei a mão das costas de Y e a empurrava através da corrente do balanço. Nesse momento seu sorriso se alterou, mais parecendo um “sorriso emprestado” da outra criança (X), que eu permanecia empurrando pelo toque. Então toquei novamente as costas de “Y” e ela voltou a sorrir. Intrigada, retirei as mãos das costas de “X”, mas mantive o impulso, balançando-a através da corrente. Rapidamente “X” parou de sorrir, olhou para trás e disse: “Me balança, tia!”. Disse que estava balançando. Então, ela respondeu: “Empurra aqui assim, ó!” e me mostrou suas costas. As duas crianças, através do brincar, exigiam a atenção pelo toque para se assegurar da presença e obter prazer.

Considero essa cena de grande importância para evidenciar a demanda da criança pelo contato corporal associado ao afeto, bem como sua inserção no processo de constituição subjetiva. O encontro dos corpos é literalmente necessário na construção de vínculos. Ao abrir mão desse encontro é o adulto – e não a criança – que é colocado em uma condição de proteção. Podemos, ainda, apontar outro aspecto que implica a relação entre o corpo da criança, o corpo do educador e o brincar, que raramente aparece sustentado na cena institucional. Para brincar, além de fazer uso de seu corpo físico, o educador precisaria ocupar um lugar transferencial, como depositário daquilo que pertence à criança. (KUPFER, 2006). Para exigir das educadoras algo semelhante, é necessário oferecer-lhes espaços para que “descansem” (lembramos do sentimento de exaustão mencionado por uma das educadoras), se realmente, estabeleçam trocas de outra natureza. Além disso, pode ser adequada a permanência diária de uma equipe com maior número de educadoras-cuidadoras, que possam se alternar na oferta de seus corpos-mentes enquanto permanecem na instituição.

Como consequência desse e de outros aspectos analisados no contexto desta pesquisa, considera-se relevante que as cuidadoras disponham de um *espaço de escuta* em que possam, ao mesmo tempo, “descansar” e se “realimentar”, encontrando, ainda, possibilidades para pensar sobre suas experiências de trabalho. Para os “corpos institucionalizados”, possibilidades importantes ficam reduzidas. O brincar sustentado pelo adulto inclui sutilezas nem sempre consideradas. É a base da criança para compreender o mundo, e o brincar com o corpo envolve uma trama de aspectos da ordem pulsional e relacional. (WINNICOTT, 1975). Embora não se refira exclusivamente à questão do brincar, e quando o faça pense que as crianças deveriam sair mais e ter um maior número de passeios programados, a fala de uma educadora nos ajuda a entender que a criança que vive em instituições habita um mundo limitado:

Mas aqui não, é aquele mundinho: é educandário, é creche, é colégio pra cá. Janta, vai dormir, entendeu? Em casa meu filho não precisa dormir depois do almoço se não quiser, mas aqui eles têm que dormir, entendeu, assim? Então, é diferente, a vida deles é diferente. Eles têm um regulamento e aquilo ali é aquilo ali, entendeu? [...] É por isso que eu falo pra ti que eles têm que ser mais felizes [depois], porque

aqui eles têm o regulamento, são normas da casa; o regulamento que eles têm aqui são normas da casa, entendesse? E lá fora não vai precisar isso [...]. Então eu acho assim, que eles poderiam passear, as crianças da creche nos finais de semana também poderiam passear, dar um passeio no shopping, ir numa praia diferente assim, que não seja aqui, fazer um piquenique fora, como a gente faz com os filhos da gente. (Michelle).

A rotina para um bom funcionamento do abrigo contribui muito pouco para a autonomia das crianças: o banho é dado pela educadora simultaneamente a cada duas crianças, as quais, mesmo quando maiores tomam banho em uma banheira alta, que mais se parece com um tanque; o pentear e o vestir também são feitos pela educadora na maioria das vezes. O corpo, nessas cenas, é despersonalizado, propriedade do outro. A suposição de um eu é esmaecida, quase inexistente. Os cuidados institucionais que envolvem saúde, disciplina e higiene situam o corpo como algo que pode ser controlado e que guarda poucas relações com a subjetividade.

[Quando chega uma criança nova] Daí a gente leva, dá banho... Que assim que chega a gente vai dar banho [...] A primeira coisa que se faz, se é de dia, é a técnica de examinar a criança pra ver como ela chegou [...] Examina a criança, dá o banho e dá alguma coisa pra comer, e pergunta se ela tá com fome e corta a unha, essas coisas, assim que chega. (Mirela).

As características desses procedimentos nas instituições muito provavelmente encontram suas raízes históricas do movimento higienista. Na condição de médicos, os higienistas chegam ao Brasil com a proposta de trazer melhorias à qualidade de vida da população em geral, através da instauração de práticas de higiene e cuidados de saúde para evitar ou conter o desenvolvimento de doenças, garantindo em troca um bem-estar à comunidade. Essa proposta se afinaria com os objetivos políticos de saneamento dos “maus-hábitos” da população brasileira local, visando ao enxerto de valores e costumes hegemônicos europeus, bem como de um rastreamento e controle da população com base nos interesses de uma elite agrária. A família (e a mulher) é inserida nesse processo como principal aliada, valorizada em seu papel de *locus* ideal para a “boa” educação. Assim, são instaurados vários procedimentos de controle – em espaços públicos e privados – que, com base em estudos científicos da época (produzidos para e pelo movimento higienista), afirmavam as premissas de ordem e limpeza, nas quais se incluem aspectos relativos à sexualidade. (COSTA, 1979).

Pelas razões até aqui apresentadas, que em especial consideram a importância do singular no coletivo e que, especificamente, chamam a atenção para os sentidos do corpo no processo de constituição subjetiva, cabe ressaltar o que aponta França (2007) sobre o papel do educador nesse processo:

Os momentos de cuidados, tal como o banho, as trocas de fralda, a alimentação, são momentos em que não apenas a dimensão corporal encontra-se assistida. É importante que vocês [educadores] tenham em mente que **os cuidados corporais são também cuidados psíquicos**. Isso em qualquer idade, mas muito especialmente nessa fase da vida. **Um corpo tratado de maneira desqualificada e degradada desumaniza o ser.** (FRANÇA, 2007, p. 7, grifos meus).

Como mencionado, as primeiras medidas tomadas quando uma criança chega à instituição consistem em um exame físico, um banho e a alimentação. Se na ótica da higiene e saúde isso é razoável e compreensível, a experiência não deve se dar sem dificuldades para a criança que, ao chegar em um espaço desconhecido, tem que se desnudar perante um outro igualmente desconhecido. Quem é esse que toca? No caso de crianças que foram abusadas sexualmente, a cena é ainda mais complexa. É emblemática a fala de uma das educadoras ao relatar que, em uma situação dessas, a criança usava roupas sobrepostas, peças em duplicidade, estratégia para se proteger. O relato da educadora – sua sensibilidade e paciência – para mostrar à criança que ali não se repetiria o que vivera até então, é comovente. Ao perceber as peças em duplicidade e ouvir da criança uma explicação nada plausível para o fato, sugere que a própria criança tire sua roupa. Na sequência, oferece a ela o sabonete e propõe que ela mesma se lave, se assim preferir. Em sua delicadeza, a educadora pôde supor que diante dela havia um eu e não apenas um corpo a ser higienizado. Pôde cumprir a norma sem desconsiderar a singularidade. Interessante refletir que, sem essa suposição, apenas seguindo a norma, ainda que sem qualquer toque da ordem do abuso, a educadora em nada ajudaria a criança. O corpo representado na noção de sujeito de direitos estaria integralmente protegido, enquanto o corpo, sujeito de desejo expresso na história singular da criança, estaria sendo desconsiderado. E ao desconsiderar essa dimensão, perdemos a chance de oferecer à criança oportunidades para ressignificar suas experiências anteriores.

O abuso sexual na infância é mencionado por todas as educadoras, visto que algumas das crianças do abrigo passaram por tal experiência. As educadoras são orientadas para respeitar os limites e as dificuldades da criança em relação a isso. Assim, podemos supor que um apego literal e extremo ao cumprimento da norma sem problematizá-la visa proteger mais os adultos e suas instituições do que a própria criança. A transgressão da norma acarreta punições ao adulto e à instituição, daí o controle para que ela não ocorra. Igualmente, apenas o cumprimento da norma permite que o trabalho aconteça de forma rotineira, facilitando assim o funcionamento institucional. Para considerar a singularidade, o tempo dedicado a uma tarefa não pode se limitar à agenda cotidiana da instituição. Deve ser o tempo necessário à criança, de forma que as cenas cotidianas sejam também um suporte para seu desenvolvimento.

4.4 A infância da criança, do adulto e o infantil

As expressões *infância* e *ser criança* foram utilizadas de maneira aleatória pelas entrevistadas, o que levou a igual procedimento em minhas perguntas, com objetivo de falar a “mesma” linguagem. Diferente do corpo, as representações sobre infância foram mencionadas de maneira tranquila, com alusões à infância pessoal do educador. Observei que na maioria das vezes a educadora gostava de falar sobre sua história e que, para todas, a infância representava um período de experiências marcantes. Este é outro dos aspectos que levam a considerar a importância de ouvir o educador. Ele tem muito a falar, mas poucas oportunidades para isso.

As representações sobre a infância foram consideradas a partir de sentidos culturais singularizados pelas educadoras, que incluíram aspectos sobre o que é a infância em geral; como foi por elas vivida; como foi/é experimentada por seus filhos; e a infância da criança que está na instituição. Como na história, as representações sobre infância e educação (mas também sobre corpo) aparecem entrelaçadas. Juntas abarcaram questões relativas à temporalidade (um período que acaba ou não; que representa o futuro), à memória (esquecemos ou não o vivido quando crianças), à ingenuidade (não fazer por maldade, não ter malícia), aos efeitos da cultura (funcionamentos sociais no passado e no presente), às funções parentais (responsabilidades do adulto, autoridade). As educadoras-cuidadoras expressam representações gerais sobre a infância como período mítico do desenvolvimento no qual só há beleza. Falam dessa concepção, que é fruto da Modernidade, caracterizada como um período especial da vida em que não cabe o sofrimento nem a “maldade”. As possibilidades de brincar ou fantasiar são contrapostas às exigências de bom comportamento e bom desempenho na educação formal.

A infância é brincar, descobrir, estudar, fantasiar, amar, beijar [...]. (Gladys).

É bom, é brincar, é passear, [...] é não ter responsabilidade de adulto. (Joana).

Uma criança normal, gostar de brincar, ter amigos, não dá trabalho na escola. (Mirela).

Criança não tem malícia, pra eles é tudo de bom [...] É educação, é amor. (Michelle).

Estabelecem de maneira marcante um paralelo entre infância e velhice. A criança é percebida como o início, possibilidade de futuro, e o idoso como o fim, proximidade da

morte. No trabalho com crianças há possibilidade de ensinar, contribuir para o futuro, enquanto o trabalho com idosos implica um acompanhamento constante da dor de existir na solidão, da rejeição por parte dos familiares e da conscientização da finitude. Se podem aprender com as histórias de vida dos idosos, nada têm a ensinar para eles, pois ali é o fim.

Por que é o início? Eles [as crianças] vieram de uma família que não deu valor a eles, veio pra cá, as tias cuidou, vão ser adotados, vão ter vidas melhores. Mas lá [na velhice]? O final deles é ali [...] Aqui é triste, porque são crianças assim abandonadas, rejeitadas pelos pais. Mas lá eu acho que é muito pior. (Michelle).

Aqui eu preparo eles [as crianças] pra vida; e lá eu preparo eles [os idosos] pra morte. E isso é muito drástico. Porque aqui eu tenho a felicidade de transferir o meu conhecimento pra eles, pra transferir assim, um... eles pra vida, pra trabalhar eles pro mundo lá fora. (Gladys).

Como mencionado, a concepção da infância como período mítico, que implica proteção e promessas de futuro, é uma construção da Modernidade. A partir daí, ganha destaque o aspecto narcísico presente na relação do adulto com a criança, de forma que ela – a criança, a infância – representa hoje a realização de nossos sonhos de felicidade e o suporte de nossas ilusões frente às angústias relativas à morte. O não cumprimento dessas funções, ao contrário, colocaria a criança como representante de nossas irrealizações, podendo assim ser descartável. (CALLIGARIS, 1994).

A infância, como mostrou Philippe Ariès (História Social da Criança e da Família), é uma invenção moderna. Este tempo separado da vida adulta, protegido pelo amor parental, miticamente feliz, surgiu em nossa cultura há apenas dois séculos, quando o individualismo triunfou no Ocidente. É neste momento – também lembra Ariès – que a morte cessou de ser vivida como um acidente ao qual sobreviveriam a cadeia das gerações e a ordem social, para se tornar a irremediável e trágica desaparecimento dos indivíduos. Para quem a morte é o fim de tudo, só as crianças trazem consolo, representando alguma promessa de imortalidade. Do mesmo jeito, naquele momento-chave de nossa cultura, a idéia de felicidade mudou de rumo: aos poucos parou de se alimentar na calma de uma ordem estabelecida ou na visão futura de novas relações sociais, para ser um direito do indivíduo. Direito cujo exercício não é nunca perfeito, e que se torna um dever para os herdeiros: nossas crianças. (CALLIGARIS, 1994, p. 4).

Para o autor, esta concepção de infância originada há aproximados duzentos anos teve o início de sua morte nos últimos cinquenta. Entretanto, os dois tempos se misturam na atualidade. Conservamos a ideia da criança que é para nós como um espelho no qual nos projetamos, mas o movimento de sobreposição das imagens ganhou a condição de um imperativo de forma tal que a criança de hoje se aproxima daquela do Antigo Regime, quando era representada como um adulto em miniatura.

O amor pelas crianças em uma sociedade tradicional é incondicional, embora menos espalhafatoso: elas são amadas como garantias e apostas na reprodução

social, como descendentes. Nosso amor narcísico, ao contrário, impõe condições. Pois a criança que, por razões reais, não pudesse corresponder aos nossos devaneios, não é mais nada. (CALLIGARIS, 1994, p. 4).

Neste sentido, alguns aspectos da cultura atual, como o consumo e a violência, são destacados pelas educadoras como fatores que ameaçam toda e qualquer infância. Inserem-se aí, também, menções sobre a falência de certas famílias – em especial ao lugar da mãe e, de forma secundária, o pai – em sua função de cuidar, proteger e educar a criança.

[a infância] há anos atrás eu diria que é uma coisa muito boa [...] hoje há violências e desprezos dos pais com os filhos [...] o amor das mães era todo para os filhos. (Michelle).

[na minha infância] era tudo tão simples e tudo tão bom [...] ninguém era melhor do que ninguém [...] Hoje a criança diz “eu não vou usar este tênis porque não está na moda”. [...] Antigamente não existia essa diferença. (Mirela).

Ao escutar sobre a infância inserida em uma dimensão mais concreta, portanto menos idealizada, observei um afastamento das representações que mantém apenas o lado bom das coisas. As entrevistadas trazem recortes singulares de sua infância articulados à época e ao local em que viveram, bem como às condições de sua própria história pessoal e familiar. Dessa articulação surgem imagens interessantes sobre a forma como experimentaram a infância no passado e como ela está hoje integrada em sua história subjetiva. Nessa trama de memórias há prazer e dor. Há o pai que pelo olhar impunha temor e distância; as árvores boas de subir, sem medo de se machucar; há a convivência excessiva com adultos que fez crescer rápido; o adoecimento que roubou parte da infância; há a simplicidade da vida que garante respeito mútuo; as palmadas devidamente merecidas; há a cumplicidade e a rivalidade entre irmãos; histórias de feiticeira e lobisomem, que provocavam medo e alimentavam a imaginação; o pai sempre longe; a mãe sozinha cuidando da casa e dos filhos. Seguem alguns recortes dessas lembranças, intencionalmente não identificados por mim para não exposição das entrevistadas:

E daí assim, ó, eu lembro que eu e a minha irmã, cada uma tinha um pé de pitanga e daí a gente subia muito, quando tava bem vermelhinha. Hã... a gente subia muito, era muito adiantada, subia em árvore, bem levada assim, tinha a bunda machucada assim, do pé da pitanga que eu subi, enfiei assim, sabe? Me machucava toda... E daí eu e a minha irmã, a gente era muito amiga, todo tempo a gente sempre tava junto, porque quase não tinha... Quando era bem pequena quase não tinha ninguém pra brincar por ali, né? E dias de chuva, eu... os sapos, assim, que tavam lá, sempre cutucando nos sapos, brincando lá. Um dia um sapo fez xixi no meu olho e eu fiquei uma tarde cega assim... Essas coisas que marcam bastante, né?

Minha infância... não tenho boas lembranças, não.

Meu Deus do céu, a gente... ele só olhava assim... A gente tava almoçando, tava conversando, família grande, daí ele parava de almoçar e olhava pra todo mundo...

olhava pra ele e já abaixava a cabeça, então, parava de falar. Meu pai era assim. [...] E a minha vó contava assim umas histórias de lobisomem, que tinha lobisomem, que existia feiticeira, bruxa, tudo existia na época, ela dizia... E, pra ela assim, é, não era história! Ela contava mesmo que acontecia e que via!

Eu tenho lembranças boas, mas também tenho lembranças ruins. Eu fui pra creche com dois anos de idade... eu ODIAVA ficar sem minha mãe e isso me dói até hoje. [...] Eu já tenho uma visão assim de que... pô, minha mãe me deixou na creche! Mas ela vai voltar. E essas crianças? Isso tudo eu sempre tô me comparando com eles, quando eu era pequena, como eles são pequenos, porque criança fantasia muito, né? Então eu tô sempre me comparando com eles pra poder... pra gente poder lidar com isso também [...] brincava de roda, brincava muito de comidinha, barrinho, comidinha...

Embora tais memórias pudessem operar como elemento de comparação frente à infância mítica e perfeita, em outros momentos da entrevista as educadoras persistiam nas representações sobre a infância que não incluem sofrimento e imperfeição. A infância deve ser bela, perfeita e protegida. Mesmo com a certeza de que não foi essa a infância que experimentaram em suas vidas, a utopia era mantida e atuava em sua condição de adultos que se ocupam da infância de seus filhos. Igualmente, o modelo idealizado em conjunto com as experiências das educadoras quando crianças operam como referência nos processos de identificação que transitam no contexto institucional. Esse aspecto fica bastante evidente na fala da última entrevistada, quando a partir de uma dor de separação vivida em sua infância supõe a dor das crianças afastadas de suas famílias.

Como tentativa de contemplar uma definição abrangente sobre infância podemos pensá-la como período da vida delimitado por uma faixa etária em que se dão processos específicos de natureza orgânica, psíquica e social que implicam variações relativas ao contexto histórico e cultural em que se insere. Criança é a designação dada àquele que ocupa o lugar de protagonista desse momento. Ultrapassado esse período, o adulto pode lembrar e falar de sua infância, mas não é mais a criança do passado. Nesta perspectiva, mas sem precisão, podemos estabelecer uma cronologia para falar do que se passou, do que acontece hoje e do que, imaginamos, poderá ainda acontecer. Uma organização temporal desta natureza é de extrema importância, mas não suficiente para compreendermos a constituição psíquica do humano e suas manifestações cotidianas.

Sem desconsiderar a noção de infância, a psicanálise de Freud a ela acrescenta o conceito de *infantil*. No período denominado *infância*, ocorreriam as primeiras e mais importantes inscrições psíquicas de nossa constituição subjetiva. Tais inscrições implicam um conjunto de experiências – de representações e de afetos – que a partir da relação com o outro constituem o infantil. Este infantil, que é diferente da infância, mas que nela se engendra, nunca deixa de existir. Matéria prima da realidade psíquica, imbricado com o inconsciente e,

como ele, de natureza atemporal, o infantil se entrelaça às experiências que se inserem na realidade (externa), configurando sentidos singulares. Assim, o infantil pode funcionar na repetição e nos processos de ressignificação. Igualmente, pode nunca ser recordado naquilo que dele está sob recalque, mas pode se entremear com as operações da memória, possibilitando uma historicidade de nossa existência através de “lembranças encobridoras”. Essas lembranças se caracterizam pela nitidez e fixação de aspectos aparentemente irrelevantes, mas que guardam relação com desejos inconscientes da infância:

As recordações infantis insignificantes devem sua existência a um processo de deslocamento e constituem em um substituto de outras impressões verdadeiramente importantes, cujo acesso pode ser obtido por intermédio da análise psíquica, mas cuja reprodução direta está bloqueada por uma resistência. Visto que estas recordações infantis insignificantes se conservam não pelo seu próprio conteúdo, mas sim por uma relação associativa com outro conteúdo reprimido, acreditamos ser justificado o nome de *recordações encobridoras* (*Deckrinnerungen*) como foram designadas. (FREUD, 1981u [1901], p. 782).

Logo, o infantil não é reprodução do que vivemos na infância e não deve se confundir com a ideia do adulto infantilizado, pueril. Através do infantil podemos “retornar” à infância. Neste processo supostamente regressivo, que no psiquismo é atemporal, o passado é presente através da transferência. A transferência instalada na relação analítica, em que o analista ocupa lugares singulares no psiquismo do analisando, é o que possibilita o processo de análise. Nele o trabalho de arqueologia busca desconstruir lembranças encobridoras para que o analisando tenha acesso aos conteúdos que levaram à constituição de seus sintomas. Porém, a transferência não está presente apenas na cena analítica, visto que o inconsciente – e, por sua vez, o infantil – se manifesta em todas as relações humanas. Conforme mencionado anteriormente, este estudo não visa analisar o inconsciente das entrevistadas, mas considera que, em suas representações singularizadas, e, no caso específico, em suas lembranças sobre a infância, o infantil se faz presente.

O distanciamento entre a infância idealizada e a vivida fica ainda maior quando as cuidadoras-educadoras falam sobre a criança institucionalizada. Mesmo quando afirmam que toda criança deve ser respeitada, receber proteção e carinho, esteja ela em uma família ou instituição, a criança que está diante de seus olhos no cotidiano de trabalho carrega a marca da diferença, uma diferença significada como prejuízo. Não raro esta infância é percebida como triste, marcada pelo abandono, pela rejeição e pela privação de oportunidades, especialmente se comparada à sua própria infância ou a de seus filhos. Todas as educadoras consideram que o que viveram e o que procuram proporcionar a seus filhos é melhor do que a infância vivida pela criança institucionalizada. Mas é exatamente aí que percebem a grandiosidade de seu

trabalho. De forma geral, as educadoras-cuidadoras acreditam que os sentimentos decorrentes das experiências passadas dessas crianças, comumente junto às famílias, podem ser parcial ou totalmente transformados e o trabalho realizado no abrigo conta muito para isto. O espaço institucional e, posteriormente, a vida em uma nova família adotiva podem oferecer a essas crianças oportunidades reparadoras dos danos sofridos.

Com o tempo ela não teve mais medo [...] ela foi se abrindo [...] A gente fala que ela é bonita, então ela gosta do corpo dela e se acha bonita. (Joana).

[...] eles necessitam apenas de amor, carinho e afeto [...] A gente dá, a gente faz o que pode dar [...] E assim a gente vai impondo e vai preparando eles pro futuro. (Gladys).

[...] quando ela chegou aqui, ela chegou assim tão triste, tu via no olhar dela uma tristeza [...] e quando foi embora [porque foi adotada] tinha outro olhar, outro aspecto, uma criança alegre. (Mirela).

Porque quem sofre uma violência acho que é difícil esquecer. Mas assim, eu acho que ameniza, porque não é mais tocado naquilo. Porque não ficam... A criança vivia com aquilo dentro de casa e aqui é diferente, é um ambiente diferente. [...] Eles vão ter lembranças boas também daqui, de quem cuidou deles, do que eles fizeram, né? Tudo [...] porque agora eles tão vivendo o que é bom, entende? [...] Pelo carinho, a atenção, o amor que é dado a eles, eu acredito que seja isso, o modo da gente tratar. (Joana).

Estas falas levam a pensar na importância das identificações que, quando conhecidas e devidamente elaboradas, podem contribuir no trabalho das educadoras e no processo de constituição subjetiva da criança. Neste movimento, em que se percebem implicadas na vida das crianças do abrigo, são muitas as situações em que os processos de identificação ficam evidentes. Com a concepção de um eu cindido, a psicanálise problematiza a crença na existência de uma unidade subjetiva racional e estável, e o conceito de *identificação* é fundamental para compreender os processos constitutivos e de transformação do eu.

Os termos identificação e identificar estão presentes na linguagem comum. De acordo com o dicionário da língua portuguesa de Aurélio Buarque de Holanda Ferreira (1975), identificação é o “Ato ou efeito de identificar(-se); reconhecimento de uma coisa ou dum indivíduo como os próprios”; identificar é “Tornar idêntico, igual; determinar a identidade; fazer de (várias coisas) uma só; tomar o caráter de; confundir o que é seu com o alheio; conformar-se, afazer-se, ajustar-se”. (FERREIRA, 1975, p. 738). Ao assistirem a um filme ou ouvirem uma história, as crianças rapidamente *se identificam* com um personagem em especial e dizem “eu sou ela”. E por determinado tempo *são* aquele personagem: a sereia, a moça loira, o fantasma, a bruxa, o super-homem, a mulher elástica, um leão ou uma formiga. Vale até ser gente grande. Menino pode ser menina e menina pode ser menino. Vale tudo! E

tudo é faz de conta. Depois cada criança volta a *ser aquilo que é*, até a chegada de outro personagem. Neste vaivém, neste estica e puxa, a criança toma para si momentânea, mas profundamente, qualidades as mais variadas, pois sabe que *é e não é* cada uma delas.

No cruzamento de significados presentes na linguagem comum e neste fragmento do cotidiano, podemos encontrar aproximações ao conceito de identificação em psicanálise, uma vez que nos remetem à experiência de ser alguém *como se* fosse uma outra pessoa. Mas cabe adiantar que, apesar da semelhança, o *como se* utilizado pelas crianças situa-se no território de uma imitação, enquanto o conceito de identificação – ou o processo que implica várias identificações – refere-se a uma condição de apropriação. As concepções de “como se” e sua ampliação à pluralidade psíquica estão no cerne do conceito de identificação, ganhando maior complexidade a partir de 1900 com a publicação de *A Interpretação dos Sonhos*. Nesta obra, Freud usa de maneira exemplar o sonho da “bela açougueira” para indicar que o processo de identificação não se resume a uma imitação, envolvendo aspectos inconscientes que, pelo trabalho de elaboração onírica, aparecem disfarçados no sonho para escapar à censura. O sonho (manifesto) consistia em:

Quero servir uma comida, mas disponho apenas de um pouco de salmão defumado. Penso em sair para comprar o que é necessário, mas lembro que é domingo e que as mercearias estão fechadas. Tento então telefonar para alguns fornecedores, mas o telefone não funciona. Assim, tenho que renunciar ao desejo de servir a comida. (FREUD, 1981 [1900], p. 436).

A partir deste relato, Freud aponta à paciente a realização de um desejo sustentada por um processo de identificação histórica. Essas primeiras construções sobre o conceito de identificação apontam para um processo dinâmico e complexo em que estão presentes elementos das realidades objetiva e subjetiva e, de forma especial, conteúdos inconscientes. Tais características são mantidas nas revisões posteriores, sendo atreladas aos processos de elaboração psicosssexual do eu e, posteriormente, aos funcionamentos sociais. Em *Psicologia das Massas e Análise do eu* (1981t [1921]), Freud reserva um capítulo específico ao tema das identificações, quando então o conceito recebe uma definição mais precisa, contemplando-as e indo além das construções até então operadas:

A identificação é conhecida em psicanálise como a manifestação mais antiga de uma ligação afetiva a outra pessoa. E desempenha um importante papel na pré-história do complexo de Édipo [...] A identificação é, ainda, desde sempre ambivalente e pode se expressar tanto por uma manifestação carinhosa como no desejo de eliminação. (FREUD, 1981t [1921], p. 2585).

Os processos de identificação aparecem entrelaçados de maneira estreita a todo o desenvolvimento psicosssexual, ocupando lugar de destaque na constituição do eu, no complexo de Édipo³², nas escolhas de objeto e nas relações sociais. A partir dessa elaboração, Freud distingue três tipos de identificação:

- a) Como *incorporação* (com base no modelo canibalesco), também conhecida como *identificação primária*, referida a uma fase pré-edípica, mais especificamente no estágio oral;
- b) Como *regressão*, facilmente observável na histeria, em que se “imita” o sintoma da pessoa amada e não a própria pessoa amada. São casos em que, pelo processo regressivo, a identificação assume parcialidades do objeto-outro, um único traço mesmo que sintomático (uma tosse, um cacoete ou uma forma de andar);
- c) Como condição de se colocar no lugar do outro, que ao contrário das anteriores é *desprovida de investimento sexual*. Pode ser observada em comunidades (ou massas) ligadas afetivamente e conduzidas por um líder. Este líder ocupa o lugar de *ideal de eu* para cada integrante da comunidade. A idealização comum fornece as bases para uma identificação entre os integrantes, mantendo-os unidos. Esta identificação-elo garante a coesão da comunidade e assegura o lugar de liderança.

De forma específica, a identificação implica o processo de assimilação ou apropriação de características, atributos ou traços de seres humanos com os quais se estabelecem relações de proximidade. (LAPLANCHE; PONTALIS, 1988; ROUDINESCO; PLON, 1998). As identificações são frequentes em nossa vida, mas de fundamental importância na infância. (FREUD, 1981j [1914b]). É a partir delas que selecionamos referências, fragmentos relacionados a pessoas, experiências e histórias que, mesclados e elaborados de forma singular, nos permitem dizer o que somos. Entretanto, este dizer o que se é não consiste em um todo completo nem definitivo, pois está atravessado pelo inconsciente. O eu descentrado de uma lógica racional e totalizante comporta mecanismos inconscientes e processos de identificação tanto nas relações em geral como em situações sociais. (COSTA, 1986; FREUD, 1981t [1921]).

³² De maneira sintética: “[...] O complexo de Édipo é a representação inconsciente pela qual se exprime o desejo sexual ou amoroso da criança pelo genitor do sexo oposto e sua hostilidade para com o genitor do mesmo sexo. Esta representação pode inverter-se e exprimir o amor pelo genitor do mesmo sexo e o ódio pelo do sexo oposto. Chama-se Édipo à primeira representação, Édipo invertido à segunda, e Édipo completo à mescla das duas”. (ROUDINESCO; PLON, 1998, p. 166).

Nessa perspectiva, a educação se insere no que é comumente denominado como socialização e constitui um território privilegiado para os processos de identificação. (BRANDÃO, 2007). No relato das educadoras, observei que a educação que receberam, a educação que acreditam e a educação que “devem” dar às crianças institucionalizadas não necessariamente se sobrepõem. A educação que receberam é vista com olhar crítico, mas, ao mesmo tempo, é uma referência de valores quando comentam que os pais educaram para serem corretos e unidos; que a mãe batia, mas de um jeito normal; que não podiam reclamar de nada e ficavam satisfeitas com o que tinham; que o olhar do adulto excluía a necessidade da palavra; que a luta da mãe serviu de exemplo para os filhos; que os pais deixavam as crianças conviverem demais com adultos.

A educação na qual acreditam e que utilizam com seus filhos carrega muito da que receberam, mas há um esforço em fazer diferente aquilo de que não gostaram, como por exemplo, a rigidez dos pais quanto a valores morais, sexuais e a pouca afetividade em alguns casos. Assim, procuram relativizar esses aspectos na educação dos filhos e buscam uma atitude que entendem como de respeito à criança e ao adolescente, recorrendo ao diálogo e procurando ouvi-los antes de dar ordens. A construção desse modelo não se dá sem dificuldades, pois põe em conflito a lembrança do que receberam quando eram filhas e os discursos que escutam hoje em lugares variados (como, por exemplo, no trabalho na condição de educadores, de médicos, psicólogos e profissionais afins, e em programas de televisão como *Supernanny*³³). No modelo que constroem, convivem, lado a lado, ideias e condutas antagônicas.

No âmbito da educação que “devem” dar às crianças institucionalizadas esse conflito é ampliado, pois aos elementos anteriores acrescenta-se outro: no espaço de trabalho estão como profissionais e, portanto, aquelas crianças “não lhes pertencem”, o que constitui fator impeditivo para utilizarem a educação que acreditam. Boa parte dessa interdição, já comentada neste estudo, é que não podem bater em uma criança. Mas o lugar profissional também faz interdições que envolvem mais especificamente as relações de afeto. Neste sentido, as educadoras relatam a dor que experimentam por ocasião da saída das crianças da instituição.

Lá na minha casa é foto, foto, foto dela [...] Meu Deus, que amor eu tenho por aquela criança. Eu, se eu pudesse, se eu pudesse tinha adotado ela, né?! Mas não é assim. A gente tem que estar na fila, tem que ter condições, não é, não é qualquer pessoa que pode. (Mirela).

³³ *Supernanny* é um *reality show* de origem inglesa que tem por objetivo ensinar sobre educação de crianças. Atualmente é exibido no Brasil na emissora SBT.

Eu tenho a foto com ela e tudo... Me marcou muito, muito! (Joana).

“X” chega pra gente e fala, “ai tia, eu não queria ir embora assim pra longe porque eu não vou ver mais vocês” [...] Olha só a ligação que “X” tem com nós! Pra chegar a esse ponto de expressar pra gente que ela quer ficar por aqui pra ver a gente, porque ela diz que vai sentir saudade de nós. Imagina, né?! (Joana).

O vínculo cotidiano e a maneira como são vividas as separações levam a pensar que na relação entre educadoras e crianças circulam afetos de grande intensidade. Em alguns casos, algo “como se” fossem as figuras parentais. Nas entrevistas chegam a dizer que *ocupam o lugar* dos pais; ao mesmo tempo afirmam que, *de fato*, não são os pais. As entrevistadas sabem que estão ali para cuidar das crianças com o objetivo de que futuramente integrem uma família, não raro por adoção. Com isso, apontam que a adoção é a única boa saída para a maioria das crianças pois costumam ter uma visão pejorativa das famílias de origem, especialmente quando falam das crianças que foram violentadas. Com o trecho que segue, podemos observar a distância entre o discurso preconizado nos documentos normativos e as falas das entrevistadas.

Nesse sentido, é importante atentar para a forma como as famílias das crianças e adolescentes são significadas pelos profissionais dos serviços de acolhimento e pelas famílias acolhedoras. Se são consideradas “capazes” ou “incapazes”, “estruturadas” ou “desestruturadas”, “parte do problema” ou “agente transformador”. [...] Os profissionais do serviço de acolhimento, famílias acolhedoras e pessoas com as quais a criança ou o adolescente venham a ter contato em razão do acolhimento não devem se referir de modo pejorativo à família de origem. Ainda que o afastamento tenha ocorrido por motivos graves, a criança e o adolescente devem ter sua origem – família, comunidade, cultura – tratada com respeito. (MDS, 2009b, p. 55).

As principais razões para retirada da criança da família, entendida como medida de proteção necessária, consistem na caracterização da falta, omissão ou do abuso dos pais ou responsáveis, conforme Moroso (2006), o que inclui as formas de violência mencionadas pelas educadoras. Nesses casos, o ECA preconiza que a criança deva ser afastada do núcleo familiar em caráter excepcional e provisório, mas, na prática, o retorno a ele implicaria ações abrangentes por parte do poder público. Para Carreirão (2005), a insuficiência dessas ações é prejudicial tanto às crianças e suas famílias como às instituições de abrigo:

Conhecidas as condições familiares de pobreza material e de insuficiência no cuidado dos seus filhos, associada à ausência de programas públicos que lhes dêem suporte nas situações de vulnerabilidade, a aplicação de medida de proteção em abrigo acaba por ser, contraditoriamente, a alternativa municipal disponível. Assim, o investimento público necessário a ser aplicado nas famílias passa a ser minimamente direcionado às instituições que abrigam e, no esforço destas, são depositadas as esperanças de que as crianças e adolescentes possam voltar às suas casas. As instituições que executam programas de abrigo ficam assim,

equivocadamente sós, com a responsabilidade primeira de preservar os vínculos familiares e de informar ao Judiciário as condições para o retorno à família de origem ou, na falência desta possibilidade, a necessidade de se colocar a criança ou adolescente em família substituta. (CARREIRÃO, 2005, p. 26).

Diante desse quadro, o afastamento em relação à família de origem pode ter como desfecho a destituição do poder familiar, fazendo da entrada no abrigo um caminho sem volta. Assim como a autora citada, mas a partir de outra perspectiva, uma das educadoras nos oferece a oportunidade de refletir sobre o sentido dessas “medidas de proteção”. Em sua fala aparecem, lado a lado, a ideia de que as instituições de acolhimento salvam crianças e a consciência de que essa salvação é relativa e de certa forma incoerente:

Separada dos pais, separada de pai, de mãe, e... Eu sei que aqui... eu sei que aqui eles tão, credo, nem se compare, melhores que se tivessem com os pais e com a mãe, porque se eles foram retirados é porque eles não eram bem tratados, né? Da família... Eles tão aqui, aqui eles tão no paraíso, eles têm cama, têm médico, tem roupa, tem comida no horário certinho... Só que [...] por mais sofrido que seja, eles querem estar com a família, não adianta. (Mirela).

O que a população em geral vê na mídia, as educadoras-cuidadoras convivem de perto em seu dia a dia. Recebem crianças machucadas física e emocionalmente, que passaram por vivências de abandono, espancamento, abuso sexual, etc. Desenvolvem, assim, uma aversão aos familiares das crianças, em especial às mães – seja pelo mito do amor materno, seja pelo lugar com o qual se identificam – em razão do que fizeram e por cortarem subitamente o contato com a criança. Um bom projeto de futuro, assim, só pode estar na família substituta. A dicotomia aqui instalada implica questões complexas que exigem, de um lado, um investimento em políticas públicas integradas para interromper a reincidência das lógicas de exclusão em que essas famílias se inserem; de outro, intervenções junto aos educadores que visem a novas formas de elaboração sobre essas famílias, as quais têm lugar importante na história subjetiva de cada criança. Representações dessa natureza (que desqualificam a família de origem) não só têm interferência nos processos de identificação presentes entre educadora e crianças, reduzindo assim as possibilidades de ressignificação de suas experiências pregressas, como desconsideram o contexto complexo em que se inserem essas famílias (e suas crianças).

Enquanto a adoção não vem, são elas – as educadoras-cuidadoras – que ocupam de maneira parcial e provisória o lugar destinado às figuras parentais. Veem seu trabalho como uma missão de preparar essas crianças para um futuro melhor. O lugar não é ocupado sem conflitos, pois são e não são as mães; o conflito mescla o discurso técnico racionalizado e o desejo de encarnar esse lugar materno. Se de um lado a criança escolhe chamar de mãe apenas

as educadoras com as quais estabelece maior vínculo de afinidade, de outro, elas sentem prazer por serem assim chamadas. Ou seja, a criança coloca a educadora nesse lugar, e esta, por sua vez, já estava ali disponível e desejosa de ocupá-lo.

Quando “X” veio pra cá... “X” me tem uma figura materna, o porquê eu não sei, né? Isso foi acontecendo. Então, muitas vezes eu não dou atenção para “X”, porque eu não posso, não que eu não queira, eu não posso, eu tenho que cuidar de outras crianças [...]. Então “X” bota pra fora como? Pra chamar minha atenção faz um “piti”. Daí o que acontece? Eu sou obrigada a dar atenção, entendeu? (Gladys).

Ocorre que na atualidade a cuidadora é orientada para não permitir ser chamada de mãe pela criança, visto que não o é, visto que o vínculo dessa natureza pertenceu a alguém do passado (a mãe biológica) e poderá pertencer a alguém do futuro (a mãe por adoção). Entretanto, permite-se que a criança chame a cuidadora de “tia”, termo comumente utilizado nas escolas para designar à professora um lugar supostamente afetuoso e familiar:

De tia pode, de mãe não pode [...] Então, eu não sou mãe deles, entendeu? É isso que eles passam pra gente. Uma orientação, entendeu? (Joana).

Ora, a professora não é tia e tampouco o é a educadora-cuidadora. Por que poderiam as crianças chamá-las de tia e não de mãe? Que sentido se transmite à criança ao dizer que a educadora pode ser tia, mas não pode ser mãe? O que fazem de seus afetos (criança e cuidadora) quando as identificações tomam conta e funcionam como imperativo para lançar mão deste lugar materno – representado na palavra mãe – para ser falada e escutada?

Não se defende aqui a ideia de que as crianças chamem as cuidadoras de mães, tampouco que as cuidadoras permitam ser assim chamadas. Ao contrário, considero pertinentes as discussões no sentido de desfazer a figura de “mãe social”, mas é necessário ir além da simples recomendação. As identificações presentes na relação entre educadora e criança em muito se aproximam das relações que são estabelecidas com as figuras parentais. Nesse sentido, o trabalho da educadora-cuidadora é atravessado por suas experiências passadas como filha (criança) e atuais como mãe (adulto). Assim, é necessário que possa conhecer e trabalhar sua história subjetiva de forma a poder elaborar a importância em não ocupar na instituição um lugar incompatível com sua condição profissional.

Então, o amor que eu tenho por “X” é de mãe. Então, quando tu passa esse amor pra essa criança, de certa forma ela também passa pra ti, entende? Então, tu entende, vocês se entendem. (Gladys).

Como às vezes eu falo com um filho eu falo com eles, porque... A gente tá como... não é a mãe deles, mas tá fazendo um papel como se fosse mãe, eu sei que não é. Porque tem aqueles que chamam a gente de mãe. (Joana).

Não se pode chamar a educadora de mãe, porque de fato não o é. Igualmente, ela não pode ser chamada de tia. Considero ser suficiente que cada educadora-cuidadora seja reconhecida por seu nome. Será este nome – e tudo o que a ele se relacionar – que dará suporte a processos identificatórios de características parentais. O nome próprio assume importância nas identificações não só da pessoa que o porta, mas também daqueles que com ela dialogam. Não raro temos atração ou repulsa por determinados nomes, fato facilmente evidenciado na escolha deles para um filho (mas não só). Com alguma atenção descobrimos que esses movimentos se reportam à qualidade das relações estabelecidas com pessoas que tinham esses nomes (MARTINS, 1991). Neste sentido, tê-los na bagagem subjetiva não constitui fator de pouca importância. Cada criança, no emaranhado de experiências que a constitui, levará para a vida a Gladys, a Michelle, a Mirela e a Joana. Nem tias nem mães, tão somente figuras imprescindíveis que fizeram marcas e nas quais cada criança também deixou marcas.

[...] Pelas razões expostas, dentre outras, é necessário reconhecer esta relação como profissional e não como uma relação maternal. Isso não significa manter com a criança uma relação fria, distante, destituída de calor humano. Muito ao contrário. Significa apenas reconhecer uma realidade para, diante dela, propiciar o melhor cuidado possível para a criança. Significa admitir que se a relação única entre a mãe [ou substituto] e seu filho é impossível de ser reproduzida no abrigo, ainda assim devem-se criar as condições necessárias à instalação de uma “função materna”. (FRANÇA, 2009, p. 178).

Outro aspecto a se considerar no uso das denominações “mãe” ou “tia” é o desejo de minimizar a dor do abandono. Negamos ou afastamos as dores quando nos identificamos com elas, fato inexorável neste caso, uma vez que a dor do desamparo é constitutiva de todos nós. (FREUD, 1981i [1926]). Para as entrevistadas, esta é a dor que marca a chegada de cada criança na instituição; dor que a educadora recolhe nas histórias que ouve sobre o passado da criança, cujas marcas muitas vezes estão no próprio corpo, mas também no choro, no olhar ou no isolamento. Aqui a infância perde sua dimensão idealizada e ganha consistência ao se entrelaçar com aspectos da infância da educadora-cuidadora: se foi triste, ali se vê; se feliz, lamenta pela criança que não pôde conhecer a fruta boa que ela saboreou em seu passado. Para dar conta dessa dor, que é da criança e também sua, a educadora faz uso de seu corpo para escutar, olhar e acolher em seus braços. Relembro que pelo fio que estabeleceram entre infância e velhice, no trabalho com crianças, essa dor é suportável à educadora por se ver no lugar de quem pode oferecer novas experiências à criança (e de certa forma, a si mesma), e por imaginar que um dia – ao ser adotada – ela será curada; com os idosos a dor só se encerra com a morte.

Por fim, as representações sobre infância e corpo ficam entrelaçadas quando as educadoras manifestam especial preocupação com as crianças que sofreram violências, como o afastamento da mãe, o espancamento, o abuso sexual ou qualquer outra forma em que foram desconsideradas em sua condição de sujeito. Questionam o tipo de memória que essas crianças podem ter sobre o que foi vivido, quanto poderão lembrar ou esquecer; questionam como podem ajudá-las neste sentido.

Eles são pequenos pra ser separados da mãe, né? E eles chega aqui, é tudo estranho! Ninguém é ninguém... Aqui eles não me conhece, não conhece a outra tia, aqui todo mundo é estranho. Então, eles quer tá junto do pai ou da mãe, ou do avô, por mais... Sei lá, por mais difícil que a vida seja lá na casa deles, mas eles quer tá lá, não aqui. Até acostumar leva um tempo. Leva um tempo! É difícil a criança que chega aqui e não chora pelo pai e pela mãe. É difícil! [...] Porque eles chegam aqui... às vezes chega um e dizem “esse aqui apanhava da mãe”, mas na hora que escurece, fica num canto “eu quero a minha mãe”. Quer estar do lado da mãe! Apesar de ter sido... Apanhado, de ter sido maltratado, de não tinha alimentação, eles quer estar do lado da mãe. (Mirela).

Ah, eu acho que elas tão vivendo em outra... outro ambiente que não tão mais passando aquilo que elas passavam lá e com o tempo elas vão... né... E aí tu conversa também, tem psicólogo, com tudo... Vai, eu acho que, não sei nem se esquecer, porque não... quando já é maior eu não sei se esquece, porque quem sofre uma violência acho que é difícil esquecer. Mas assim, eu acho que ameniza assim, porque não é mais tocado naquilo. Porque não ficam... Ela vivia com aquilo dentro da casa e aqui é diferente, é um ambiente diferente, não tá vivendo mais aquilo que ela vivia na casa. Porque no começo até eles falam [...] Aí a gente diz “Ah, vamos esquecer aquilo, aqui tem isso, tem aquilo” sabe? Aí com o tempo a criança já não toca mais naquilo, entendeu? No começo é bem assim de falar bastante, depois com o tempo vai esquecerem... não vai falando mais. Não que não lembre da mãe, porque lembram da mãe, mas só que assim, ó, não falam mais aquilo que falavam. Talvez até têm na mente, mas não falam. (Joana).

Mas o que será que se passa na cabeça de uma criança dessa? Eu não sei! E aí? Eu te confesso que eu não sei, Ana, mas eu gostaria de saber. (Gladys).

As inquietações das cuidadoras têm todo o fundamento e levam a pensar que tais experiências podem se inserir no contexto do traumático. Márcia Porto Ferreira (2006) desenvolve este tema de maneira sensível e profunda. A partir do relato e da reflexão sobre o atendimento clínico de crianças abrigadas que sofreram formas variadas de violência, a autora aponta caminhos específicos para essa clínica, além de destacar a importância do papel do educador-cuidador na instituição de abrigo neste processo. Para a psicanalista, essas crianças vivem um presente constante, no qual repetem as experiências traumáticas. Assim, seu atendimento clínico deve incluir estratégias que lhes permitam reconstituir suas experiências, para então poder esquecê-las:

Quando a criança exposta a vivências demasiadamente excitantes para seu psiquismo é institucionalizada, dificilmente se encontra numa situação em que pode contar com um adulto em condições de possibilidade de exercer uma função de

para-excitação, de fazer ordenamentos simbólicos promotores de elaborações, de traduzir para ela o indigerível. Partindo da premissa de que qualquer acontecimento não tem em si capacidade suficiente de produzir o trauma, o que de essencial esse estudo visa salientar é que [dentre outras formas de violência] a perda da mãe de uma criança em tempos de constituição do ego é traumática quando é demasiadamente vivida como risco de perda do sentimento de si, grandemente potencializada pela ausência de outro adulto que a livre do montante de excitações decorrentes e pelas anteriores e ulteriores experiências traumáticas que a essa se somam. [...] Tenho buscado promover a possibilidade de que elas possam vir a esquecer ou “inquecer”, como diz Mezan (1993): “(...) ao invés de ‘cair para fora’, ‘cair para dentro’. (...) A imagem mais adequada seria a inversa disso: o sujeito é que ‘cai para dentro’ de sua lembrança, molha-se nela, abre-se para ela...” (FERREIRA, 2006, p. 57).

As violências de todo tipo e, de maneira específica, as violências sexuais consistem em tema de difícil abordagem que tende a ser projetado para longe, como estranho à condição humana, algo que deve ser esquecido. A complexidade do assunto é inquestionável e abordá-lo de maneira minimamente correta foge aos objetivos desta pesquisa. Por ora, é interessante observar as perspectivas diversas presentes nas palavras da entrevistada Joana e da psicanalista Márcia Porto Ferreira. Se a primeira acredita que é ao deixar de falar que a criança pode começar a esquecer, a segunda alerta que é justamente pela fala que se pode lembrar (“inquecer”) para esquecer (ou ressignificar). Longe de recomendar que se deva converter a educadora em analista – o que seria indevido e absurdo –, destaco este aspecto pela importância de oferecer recursos aos profissionais de instituições de abrigo para que ocupem um lugar transferencial em que possam *acolher*, ao invés de *recusar* aquilo que parece estranho.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quaisquer que sejam seus aspectos, o cotidiano tem esse traço essencial: ele não se deixa apreender. Ele pertence à insignificância, e o insignificante é sem verdade, sem realidade, sem segredo, mas é talvez também o lugar de toda significação possível³⁴.
(Maurice Blanchot).

Esta pesquisa se ocupou do cotidiano de educadoras e de crianças em uma instituição de abrigo. Insignificante e ordinário, o cotidiano oferece solo à nossa existência. O trabalho realizado por educadoras em instituições de abrigo encerra um universo em que o corriqueiro – educar e cuidar de crianças – configura um território específico. E nesta especificidade o cotidiano se faz presente como aspecto principal do trabalho por elas realizado. Através da história, constatamos que o momento atual aponta avanços expressivos na área de atenção à infância e, conseqüentemente, nas condições de vida da criança institucionalizada. Tais avanços situam-se principalmente na legislação (ECA) e nas pesquisas geradas nos últimos vinte anos. A produção de documentos oficiais, que operam como solo comum àqueles que atuam em instituições de abrigo (e similares) consiste em conquista recente e de extrema importância.

A maneira de conceber o espaço físico, a composição e profissionalização das equipes, a redefinição do papel do educador-cuidador, as expectativas e exigências depositadas nos serviços de acolhimento institucional, são alguns dos pilares para um necessário afastamento do modelo das antigas instituições de abrigo, comumente conhecidas como orfanatos. Vivemos um momento de transição em que o discurso oficial contempla propostas inovadoras, mas a prática ainda repete o passado em muitos aspectos. São alguns séculos contra poucos anos; o início de uma possível desconstrução. Uma vez que nossa realidade social – e nela a impossibilidade de alguns de permanecer com suas crianças, bem como as lógicas de exclusão não raro atreladas a essas impossibilidades – tem apontado a necessidade da existência de instituições de abrigo, cabe trabalhar na direção em que possam oferecer serviços de qualidade, o que implica não apenas a elaboração de leis e documentos produzidos

³⁴ Tradução de Maria Helena Fernandes (2003). Original em francês: “Quels que soient ses aspects, le quotidien a ce trait essentiel: il ne se laisse pas saisir. Il appartient à l’insignifiance, et l’insignifiant est sans vérité, sans réalité, sans secret, mais est peut-être aussi le lieu de toute signification possible”, em Maurice Blanchot, *L’entretien infini*. Paris: Gallimard, 1980.

sob a ótica de princípios universais, como também a inclusão de um olhar minucioso e de práticas que insistam em buscar a singularidade.

Nesta pesquisa foquei as representações sobre corpo e infância elaboradas pelas educadoras – figuras de referência do cotidiano de crianças institucionalizadas – por considerar que esses são aspectos importantes na constituição subjetiva das crianças. Através dessas representações foi possível aventar a hipótese de que a educadora habita um espaço híbrido em seu ambiente de trabalho, caracterizado pela presença de pelo menos dois agrupamentos de discursos: o primeiro que podemos denominar antigo e o segundo que podemos denominar atual sobre as lógicas de institucionalização de crianças.

Com relação ao discurso antigo, podemos destacar a permanência de representações sobre a pobreza e o abandono como motivos principais para o abrigamento de crianças, acompanhados de uma leitura desqualificada em relação à família de origem e de possibilidades ainda precárias para que as instituições de acolhimento possam trabalhar junto a essas famílias. Como consequência, é reiterada a concepção do abrigo como espaço intermediário rumo à adoção. Também nos remetem ao discurso denominado antigo a predominância de mulheres na função de educadoras, que ainda podem ser chamadas de tias; os dormitórios separados por sexo; aspectos das instalações físicas como a grande banheira-tanque; protocolos de conduta, como a higienização da criança logo ao chegar na instituição; a condição dos bebês que ficam nos berços; a atitude de fazer pela criança tarefas que lhe proporcionariam ganho de autonomia, caso pudesse realizá-las sozinha e sem pressa (como tomar banho e se pentear). Por fim, a institucionalização como medida que limita o mundo subjetivo da criança através da oferta de um brincar empobrecido, de poucos passeios externos, de uma rotina monótona e igual para todos.

O discurso atual aparece ancorado fortemente nos princípios do ECA de que a criança deve ser considerada como sujeito de direitos e a instituição de abrigo como espaço de proteção. A partir dessas premissas (e como parte integrante de um amplo processo que implica a atenção à infância), decorre a formação do Grupo de Trabalho Nacional Pró-Convivência Familiar e Comunitária para discutir e sistematizar parâmetros que, dentre outros aspectos, visam à melhoria da qualidade dos cuidados institucionais e à profissionalização (e formação continuada) daqueles que trabalham nessa área. Como já mencionado neste estudo, tais parâmetros foram recentemente construídos e ainda se encontram em processo de implantação na instituição pesquisada. Mas, ainda que de forma sutil, a repercussão de sua existência já se faz presente na prática cotidiana das entrevistadas.

As educadoras nos contam sobre as novas orientações que recebem, como, por exemplo: não poder ser chamada de mãe; compreender que a sexualidade na infância é uma forma de conhecimento; ter ciência de que não se pode bater em uma criança do abrigo. De maneira geral, as educadoras veem sentido e valor em seu trabalho, e, assim, percebem-se responsáveis por cada uma das crianças das quais se ocupam. Ainda que as banheiras-tanques continuem a ser utilizadas, temos hoje a educadora que, por sua sensibilidade e delicadeza, consegue supor um eu na criança que está nua à sua frente. O número de crianças por instituição foi reduzido e isso parece contribuir para que o “piti” possa começar a ser entendido pelas entrevistadas como expressão de uma dor emocional. Ainda, as crianças institucionalizadas deixam de ser percebidas como incapazes (portadoras do denominado QI inferior) para serem representadas pelas educadoras como crianças tristes, abrindo, assim, espaço a possíveis processos de ressignificação.

Especificamente sobre o corpo e sobre a infância, a sexualidade é ainda um tema tabu. É deixada à parte, *do lado de fora* do contexto institucional. Ao pensar em “lado de dentro” e “lado de fora”, trabalhamos com oposições, princípios binários que reduzem aspectos da condição humana a sínteses que funcionam como armadilhas. Infância boa ou ruim; proteção ou violência; criança ou adulto; amor ou abandono; norma ou transgressão; felicidade ou tristeza; eu ou o outro. Sustentar essas oposições exige um investimento cego: gasta-se muita energia, mas não se veem as sutilezas, perde-se o detalhe. As operações sintéticas dão margem à construção de representações identitárias as quais, por sua vez, podem excluir as singularidades.

Um dos papéis do pesquisador consiste em abordar e problematizar as questões a que se propôs, mas não há como esgotá-las. Isto é ainda mais forte ao se trabalhar com um referencial teórico como a psicanálise, que supõe a construção do conhecimento no próprio percurso de realização da pesquisa, no qual se entrelaça o pesquisador e o pesquisado. Se por instantes pude cristalizar o denominado objeto de estudo para análise sob determinadas perspectivas, em outros ele ganhou plasticidade e se abriu a aspectos novos, não imaginados. Ao optar por um tema de pesquisa tão presente em meu percurso profissional, pude delimitar um problema e questões dele decorrentes a serem investigadas. Mas, de alguma forma, experimentava um sentimento de familiaridade. Hoje, há um estranhamento possivelmente aumentado em relação a dois anos atrás, quando iniciei o percurso acadêmico da pesquisa. Além das leituras, das entrevistas, do processo de escrita da dissertação e do que pude aprender nas orientações, os momentos em que estive na instituição lado a lado das

educadoras tiveram especial importância neste sentido. Sempre ia embora com novas interrogações. Era um jeito de ser de fora, estando dentro, ou vice-versa.

Considero que algo semelhante possa se processar nas instituições de abrigo neste momento de transição. Observei a necessidade de oferecer aos profissionais dessas instituições possibilidades em que o *fora* e o *dentro* possam ser integrados; espaços e tempos que se constituam como dispositivos através dos quais possam falar e ser escutados para repensar sua prática profissional. Uma prática cotidiana que, como tal “não se deixa apreender”, ao menos por completo, mas que, simbolizada através da palavra e valorizada em seus detalhes – elementos essenciais na teoria psicanalítica –, pode ser “o lugar de toda significação possível”.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**. Tradução Dora Flaksman. 2. ed. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981. [1978 1.^a ed.].

ASSOUN, P. L. *Le corps: L'autre métapsychologique*. In: _____. (Ed.) *Introduction à la métapsychologie freudienne*, Paris: P.U.F. Quadrige, 1993, p. 161-162.

BADINTER, E. **Um amor conquistado: o mito do amor materno**. 5. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

BIRMAN, J. **Gramáticas do erotismo: a feminilidade e suas formas de subjetivação em psicanálise**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

BOWLBY, J. **Apego e perda: A natureza do vínculo**. Tradução Alvaro Cabral. 3. ed. São Paulo: Martins, 2002. v. 1.

_____. **Apego e perda: Separação, angústia e raiva**. Tradução Leonidas Hegenberg. 4. ed. São Paulo: Martins, 2004. v. 2.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação?** 9. ed. São Paulo: Brasiliense, 2007. (Primeiros passos, 20). [1981, 1.^a ed.].

CALLIGARIS, C. O reino encantado chega ao fim: a criança vira paródia dos devaneios adultos na era pós-industrial. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 24 jul. 1994. Caderno Mais, p. 4.

CARREIRÃO, U. L. **Irmãos em Abrigos: possibilidades e limites para o resgate do direito à convivência familiar e comunitária**, 2005. 176 f. (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

CARVALHO, D. C. de. A psicologia frente a educação e o trabalho docente. **Psicol. estud.**, Maringá, v. 7, n. 1, jun. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722002000100008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 23/12/2009. doi: 10.1590/S1413-73722002000100008.

CECCARELLI, P. R. Mal-estar na identificação. **Boletim de Novidades**, São Paulo, Pulsional Centro de Psicanálise, ano X, n. 93, 1997, p. 37- 46.

CHAMBOULEYRON, R. Jesuítas e as crianças no Brasil quinhentista. *In*: DEL PRIORE, M. (Org.). **História das crianças no Brasil**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2007, p. 55-83.

CHAUI, M. Filosofia Moderna. *In*: OLIVEIRA, A. M. de *et al.* (Org.) **Primeira Filosofia: tópicos de filosofia geral**. São Paulo: Brasiliense, 1996. p. 60-108.

_____. **Convite à filosofia**. 13. ed. São Paulo: Ática, 2003.

CHODOROW, N. **Psicanálise da Maternidade**: uma crítica a Freud a partir da mulher. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1990.

COSTA, J. F. **O vestígio e a aura**: corpo e consumismo na moral do espetáculo. Rio de Janeiro: Garamond, 2005. (A lei do desejo).

_____. **Ordem médica e norma familiar**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

_____. **Uma história da subjetividade no Ocidente - Da vida política à vida higiênico-romântica**: percurso da subjetividade na cultura do Ocidente, [s.l: s.n.], 28 fev. 2009. Disponível em: <<http://www.cpfcultura.com.br/video/historia-da-subjetividade-no-ocidente-da-vida-politica-vida-higienico-romantica-percurso-da>>. Acesso em: 19 maio 2009.

_____. **Violência e Psicanálise**. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

DAVID, M. *Les besoins psycho-affectifs des enfants privés de famille*. **L'information Psychologique**, 45, p. 43-50, Mars. 1972.

DEL PRIORE, M. O cotidiano da criança livre no Brasil entre a Colônia e o Império. *In*: _____. (Org.) **História das crianças no Brasil**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2007, p. 84-106.

DERRIDA, J. **Positions**. Chicago: University of Chicago Press, 1981.

DONZELOT, J. **A polícia das famílias**. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1980.

FÉDIDA, P. *Corps du vide et espace de séance*. Paris: Jean-Pierre Delarge, 1977.

_____. *Spécificité de la preuve dans l'approche clinique*. *Psychologie Française*, v. 24, n. 1, p. 51-66, 1979.

_____. De uma psicopatologia geral a uma psicopatologia fundamental. Nota sobre a noção de paradigma. **Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental**. São Paulo, v. I, n. 3, p. 107-121, set. 1998. Disponível em: <<http://www.fundamentalpsychopathology.org/art/set8/5.pdf>> Acesso em: 21 nov. 2009.

FÉDIDA, P.; LACOSTE, P. Psicopatologia/metapsicologia: a função dos pontos de vista. **Revista Latinoamericana de psicopatologia fundamental**. v. I, n. 2, p. 23-58, jun. 1998. Disponível em: <<http://www.fundamentalpsychopathology.org/art/jun8/2.pdf>>. Acesso em: 21 nov. 2009.

FERENCZI, S. Confusão de línguas entre os adultos e a criança: a linguagem da ternura e da paixão. *In*: FERENCZI, S. **Obras Completas IV**. São Paulo: Martins Fontes, 1992. [1933, 1.^a edição].

FERNANDES, M. H. **Corpo**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. (Clínica Psicanalítica).

FERREIRA, A. B. H. **Novo dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.

FERREIRA, M. R. P. **Crianças que não conseguem esquecer**: sobre o traumático na infância, 2006. 101 f. (Mestrado) – Psicologia Clínica, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

FIGUEIREDO, L. C. M. **A invenção do psicológico**: quatro séculos de subjetivação (1500-1900). São Paulo: Escuta, 1992.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 22. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006. [1979, 1.^a ed.].

FRANÇA, D. B. Abrigo: espaço de proteção? *In*: ENAPA, XII, 2007, Belém, **Palestra...** Belém: ENAPA, 2007. Disponível em: <http://www.bercodacidadania.org/upd_blob/0000/46.pdf>. Acesso em: 26 nov. 2009.

_____. **Mãe social:** o mito da reprodução do amor materno nas instituições de abrigo, [s.l.: s.n.], 2005. Disponível em: <www.bercodacidadania.org/upd_blob/0000/36.pdf>. Acesso em: 08 dez. 2009.

_____. O abrigo como verdadeiro espaço de proteção: o que Lóczy pode nos ensinar? *In:* SILVA, A. P.; CABRAL, C. (Org.) **Grupo de Trabalho Nacional Pró-Convivência Familiar e Comunitária (Brasil): Fazendo Valer um Direito**, 2009. Rio de Janeiro: Terra dos Homens, p.177-181.

FREUD, S. *Análisis de um caso de neurosis obsesiva (Caso “El hombre de las ratas”)*. *In:* _____. **Obras Completas**. Tradução Luis Lopez-Ballesteros y Torres. 4. ed. Madrid: Biblioteca Nueva, 1981a, p. 1441-1486. Tomo II. [1909, 1.ª edição].

_____. *Análisis fragmentário de una histeria (“Caso Dora”)*. *In:* _____. **Obras Completas**. Tradução Luis Lopez-Ballesteros y Torres. 4. ed. Madrid: Biblioteca Nueva, 1981b, p. 933-1002. Tomo I. [1905a, 1.ª edição].

_____. *Análisis terminable e interminable*. *In:* _____. **Obras Completas**. Tradução Luis Lopez-Ballesteros y Torres. 4. ed. Madrid: Biblioteca Nueva, 1981c, p. 3339-3364. Tomo III. [1937, 1.ª edição].

_____. *Consejos al médico en el tratamiento psicoanalítico*. *In:* _____. **Obras Completas**. Tradução Luis Lopez-Ballesteros y Torres. 4. ed. Madrid: Biblioteca Nueva, 1981d, p. 1654-1660. Tomo II. [1912a, 1.ª edição].

_____. *Concepto psicoanalítico de las perturbaciones psicógenas de la visión*. *In:* _____. **Obras Completas**. Tradução Luis Lopez-Ballesteros y Torres. 4. ed. Madrid: Biblioteca Nueva, 1981e, p. 1631-1635. Tomo II. [1910a, 1.ª edição].

_____. *El malestar en la cultura*. *In:* _____. **Obras Completas**. Tradução Luis Lopez-Ballesteros y Torres. 4. ed. Madrid: Biblioteca Nueva, 1981f, p. 3017-3067. Tomo III. [1930, 1.ª edição].

_____. *El “yo” y el “ello”*. *In:* _____. **Obras Completas**. Tradução Luis Lopez-Ballesteros y Torres. 4. ed. Madrid: Biblioteca Nueva, 1981g, p. 2701-2728. Tomo III. [1923, 1.ª edição].

_____. *Historia del movimiento psicoanalítico*. *In:* _____. **Obras Completas**. Tradução Luis Lopez-Ballesteros y Torres. 4. ed. Madrid: Biblioteca Nueva, 1981h, p. 1895-1930. Tomo II. [1914a, 1.ª edição].

_____. *Inhibición, síntoma y angustia*. In: _____. **Obras Completas**. Tradução Luis Lopez-Ballesteros y Torres. 4. ed. Madrid: Biblioteca Nueva, 1981i, p. 2833-2883. Tomo III. [1926, 1.ª edição].

_____. *Introducción al narcisismo*. In: _____. **Obras Completas**. Tradução Luis Lopez-Ballesteros y Torres. 4. ed. Madrid: Biblioteca Nueva, 1981j, p. 2017-2033. Tomo II. [1914b, 1.ª edição].

_____. *La dinámica de la transferencia*. In: _____. **Obras Completas**. Tradução Luis Lopez-Ballesteros y Torres. 4. ed. Madrid: Biblioteca Nueva, 1981k, p. 1648-1653. Tomo II. [1912b, 1.ª edição].

_____. *La interpretación de los sueños*. In: _____. **Obras Completas**. Tradução Luis Lopez-Ballesteros y Torres. 4. ed. Madrid: Biblioteca Nueva, 1981l, p. 343-752. Tomo I. [1900, 1.ª edição].

_____. *La represión*. In: _____. **Obras Completas**. Tradução Luis Lopez-Ballesteros y Torres. 4. ed. Madrid: Biblioteca Nueva, 1981m, p. 2053-2060. Tomo II. [1915a, 1.ª edição].

_____. *Lecciones introductorias al psicoanálisis: el estado neurótico corriente*. In: _____. **Obras Completas**. Tradução Luis Lopez-Ballesteros y Torres. 4. ed. Madrid: Biblioteca Nueva, 1981n, p. 2358-2366. Tomo II. [1916-1917, 1.ª edição].

_____. *Lo inconsciente*. In: _____. **Obras Completas**. Tradução Luis Lopez-Ballesteros y Torres. 4. ed. Madrid: Biblioteca Nueva, 1981o, p.2061-2082. Tomo II. [1915b, 1.ª edição].

_____. *Los dos principios del funcionamiento mental*. In: _____. **Obras Completas**. Tradução Luis Lopez-Ballesteros y Torres. 4. ed. Madrid: Biblioteca Nueva, 1981p, p. 1638-1642. Tomo II. [1911, 1.ª edição].

_____. *Los instintos y sus destinos*. In: _____. **Obras Completas**. Tradução Luis Lopez-Ballesteros y Torres. 4. ed. Madrid: Biblioteca Nueva, 1981q, p. 2039-2052. Tomo II. [1915c, 1.ª edição].

_____. *Más allá del principio del placer*. In: _____. **Obras Completas**. Tradução Luis Lopez-Ballesteros y Torres. 4. ed. Madrid: Biblioteca Nueva, 1981r, p.2507-2541. Tomo III. [1920, 1.ª edição].

_____. *Psicoanálisis y teoria de la libido (Dos articulos de enciclopedia)*. In: _____. **Obras Completas**. Tradução Luis Lopez-Ballesteros y Torres. 4. ed. Madrid: Biblioteca Nueva, 1981s, p. 2662-2676. Tomo II. [1923a, 1.^a edição].

_____. *Psicología de las masas y análisis del yo*. In: _____. **Obras Completas**. Tradução Luis Lopez-Ballesteros y Torres. 4. ed. Madrid: Biblioteca Nueva, 1981t, p. 2563-2610. Tomo III. [1921, 1.^a edição].

_____. *Psicopatología de la vida cotidiana*. In: _____. **Obras Completas**. Tradução Luis Lopez-Ballesteros y Torres. 4. ed. Madrid: Biblioteca Nueva, 1981u, p. 755-931. Tomo I. [1901, 1.^a edição].

_____. *Sobre la enseñanza del psicoanálisis en la universidad*. In: _____. **Obras Completas**. Tradução Luis Lopez-Ballesteros y Torres. 4. ed. Madrid: Biblioteca Nueva, 1981w, p. 2454-2456. Tomo III. [1919, 1.^a edição].

_____. *Totem y tabu*. In: _____. **Obras Completas**. Tradução Luis Lopez-Ballesteros y Torres. 4. ed. Madrid: Biblioteca Nueva, 1981x, p. 1745-1850. Tomo II. [1912-1913, 1.^a edição].

_____. *Tres ensayos para una teoria sexual*. In: _____. **Obras Completas**. Tradução Luis Lopez-Ballesteros y Torres. 4. ed. Madrid: Biblioteca Nueva, 1981y, p.1169-1237. Tomo II. [1905b, 1.^a edição].

_____. *Un recuerdo infantil de Leonardo de Vinci*. In: _____. **Obras Completas**. Tradução Luis Lopez-Ballesteros y Torres. 4. ed. Madrid: Biblioteca Nueva, 1981z, p. 1577-1619. Tomo II. [1910b, 1.^a edição].

GARCIA, S. R.; MARTINS, F. Lógica conversacional e técnica psicanalítica. Ágora. Rio de Janeiro, v. 5, n. 2, dez. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-149820022000200004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 22 dez. 2009. doi: 10.1590/S1516-149820022000200004.

GUIRADO, M. **Instituição e relações afetivas**: o vínculo com o abandono. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

HALL, S. Quem precisa de identidade? In: SILVA, T. (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva de estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

HANNS, L. A. **Dicionário comentado do alemão de Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

KAËS, R. Realidade psíquica e sofrimento nas instituições. *In: KAËS, R. et al. (Org.) A instituição e as instituições: estudos psicanalíticos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1991. p. 19-58.

KUPFER, M. C. **Freud e a educação: o mestre do impossível**. 3. ed. São Paulo: Scipione, 2006.

LACAN, J. O estádio do espelho como formador da função do eu (*je*) tal como nos é revelado na experiência psicanalítica. *In: _____*. **Escritos**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1998. [1949, 1.^a edição].

LACLAU, E. *New reflections on the Revolution of Our Time*. Londres: Verso, 1990.

LAPLANCHE, J.; PONTALIS, J. B. **Vocabulário de Psicanálise**. 10. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

LAQUEUR, T. W. **Inventando o sexo: corpo e gênero dos gregos a Freud**. Tradução Vera Whately. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

LERNER, R.; KUPFER, M. C. (Org.) **Psicanálise com crianças: clínica e pesquisa**. São Paulo: Escuta, 2008. (Coleção Infância e Psicanálise).

MARCILIO, M. L. A roda dos expostos e a criança abandonada na história do Brasil: 1726-1950. *In: FREITAS, M. C. (Org.) História social da infância no Brasil*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006, p. 53-79.

MARTINS, F. O que é *pathos*? *Latinoam. Psicop. Fund.*, v. II, n. 4, p. 62-80, 1999. Disponível em: <<http://www.fundamentalpsychopathology.org/art/dez9/4.pdf>>. Acesso: 21 nov. 2009.

_____. **O nome próprio: da gênese do Eu ao reconhecimento do outro**. Brasília: UNB, 1991.

MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO SOCIAL E COMBATE À FOME - MDS. **Diretrizes das Nações Unidas sobre uso e condições apropriadas para cuidados alternativos com crianças**. Brasília, 2006. Disponível em: <www.mds.gov.br>. Acesso em: 06 fev. 2008.

_____. **Levantamento Nacional de Crianças e Adolescentes em Serviços de Acolhimento**. Brasília, 2009a. Disponível em: <www.mds.gov.br/suas/levantamento-nacional-das-criancas-e-adolescentes-em-servicos-de-acolhimento>. Acesso em: 03 nov. 2009

_____. **Orientações Técnicas: serviços de acolhimento para crianças e adolescentes**. Brasília: junho, 2009b. Disponível em: <<http://www.mds.gov.br/cnas/noticias/cnas-e-conanda-orientacoes-tecnicas-servicos-de-acolhimento-para-criancas-e-adolescentes-1>>. Acesso em: 24 jul. 2009.

_____. **Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária**. Brasília, 2007. Disponível em: <www.mds.gov.br>. Acesso em: 06 fev. 2008.

MEZAN, R. **Interfaces da Psicanálise**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

MOROSO, S. M. M. (Org.) **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei n. 8.069 de 13 de julho de 1990. Estado de Santa Catarina: Poder Judiciário, 2006.

PASSETTI, E. Crianças carentes e políticas públicas. *In*: DEL PRIORE, M. (Org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2007, p. 346-375.

PILOTTI, F.; RIZZINI, I. (Org.) **A arte de governar crianças: história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil**. Rio de Janeiro: II; EDUSU; Amais, 1995.

RAMOS, F. P. A história trágico-marítima das crianças nas embarcações portuguesas do século XVI. *In*: DEL PRIORE, M. (Org.). **História das crianças no Brasil**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2007, p. 19-54.

RIZZINI, I. **Acolhendo crianças e adolescentes: experiências de promoção de direito à convivência familiar e comunitária no Brasil**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNICEF; CIESP; Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2006.

RIZZINI, I.; RIZZINI, I. **A institucionalização de crianças no Brasil: percurso histórico e desafios do presente**. 2. ed. Rio de Janeiro: PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2004.

ROSA, M. D. A pesquisa psicanalítica dos fenômenos sociais e políticos: metodologia e fundamentação teórica. **Mal-Estar e Subjetividade**, Fortaleza, v. IV, n. 2, p. 329-348, 2004.

ROUDINESCO, E.; PLON, M. **Dicionário de Psicanálise**. Tradução Vera Ribeiro e Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1998.

SANT'ANNA, D. B. **Corpos de passagem**: ensaios sobre a subjetividade contemporânea. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

_____. (Org.) **Políticas do corpo**: elementos para uma história das práticas corporais. Tradução Mariluce Moura. 2. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2005.

SCARANO, J. Crianças esquecidas das Minas Gerais. In: DEL PRIORE, M. (Org.). **História das crianças no Brasil**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2007, p. 107-136.

SILVA, A. P.; CABRAL, C. (Org.) **Grupo de Trabalho Nacional Pró-Convivência Familiar e Comunitária (Brasil)**: Fazendo Valer um Direito. Rio de Janeiro: Terra dos Homens, 2009.

SILVA, E. R. A. da (Coord.). **O direito à convivência familiar e comunitária**: os abrigos para crianças e adolescentes no Brasil. Brasília: IPEA; CONANDA, 2004.

SILVA, E. R. A.; MELO, S. G. **Contextualizando o Levantamento Nacional dos Abrigos para Crianças e Adolescentes da Rede de Serviços de Ação Continuada**, 2009. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/sites/000/2/livros/direitoconvivenciafamiliar_/capit1.pdf>. Acesso em: 07 dez. 2009.

SILVA JUNIOR, N. da. "Who's there?": A desconstrução do intérprete segundo a situação psicanalítica. **Ide**, São Paulo, v. 30, n. 44, p. 25-31, jun. 2007.

SOUZA, M. de. Fios e furos: a trama da subjetividade e a educação. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 26, ago. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782004000200010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 28 nov. 2009. doi: 10.1590/S1413-24782004000200010.

_____. Narrativas, conhecimento e homem simbólico: entrelaçamentos entre saberes e fazeres. **Rev. Mal-Estar Subj.** v. 7, n. 1, p. 137-161, mar. 2007.

SPITZ, R. A. **O primeiro ano de vida**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

STAROBINSKI, J. *Brève histoire de la conscience du corps*. *Revue Française de Psychanalyse*, v. 45, n. 2, p. 261-279, 1980.

TARDOS, A.; APPEL, G. **Das pesquisas de Anna Tardos com Atividades de Crianças do Instituto Emmi Pikler de Budapeste de 1988 a 1990**, 1996. Material obtido pela transcrição e tradução livre de vídeo apresentado em Simpósio Europeu de Budapeste de 29 de fevereiro a 02 de março de 1996.

WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade**. Tradução José Octávio de Aguiar Abreu e Vanede Nobre. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

_____ **Natureza Humana**. Tradução Davi Litman Bogomoletz. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

APÊNDICES

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Psicologia
Área de Concentração:
Práticas Sociais e Constituição do Sujeito

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, RG _____, declaro, por meio deste termo, que concordei em participar na pesquisa referente ao projeto intitulado “Corpo a corpo: representações sobre corpo e infância em espaços institucionais”, desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Fui informado(a) de que a pesquisa é realizada pela pesquisadora principal Ana Lúcia Cintra, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Mériti de Souza, da Universidade Federal de Santa Catarina. Afirmando que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro e com a finalidade exclusiva de colaborar para a realização da pesquisa.

A pesquisa tem por objetivo geral “descrever e analisar representações sobre corpo e infância elaboradas por educadores sociais e suas relações com as práticas de cuidados cotidianos institucionais destinados a crianças de 0 a 6 anos”. De forma específica, pretende-se: a) analisar as representações sobre o corpo e infância presentes na rede simbólica nacional; b) analisar as representações sobre o corpo e infância elaboradas por educadores sociais que atendem crianças institucionalizadas; c) analisar as relações entre as representações elaboradas por esses educadores e o cuidado dispensado às crianças por eles atendidas. Em outras palavras, pretende-se conhecer e analisar as ideias dos educadores sociais sobre corpo e infância e como essas ideias se relacionam com a prática profissional no cuidado com crianças em situação de acolhimento institucional.

A pesquisa será realizada por meio de entrevistas com educadores sociais que atendem à faixa etária indicada e de observação da instituição para conhecimento da sua realidade. A entrevista será agendada em momento e local de preferência dos participantes e as

observações serão realizadas em períodos previamente definidos, respeitando-se as especificidades da rotina de trabalho e normas institucionais. As entrevistas serão gravadas em áudio, sendo que nomes ou quaisquer dados que possam identificar os participantes não serão usados. A pesquisa não trará riscos ou desconfortos, mas é esperado que traga benefícios para a organização do sistema de acolhimento institucional.

Fui esclarecido(a) de que os usos das informações por mim oferecidas estão submetidos às normas éticas destinadas à pesquisa envolvendo seres humanos, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde. Estou ciente de que, caso eu tenha dúvida ou me sinta prejudicado(a), poderei contatar a pesquisadora principal pessoalmente ou por meio do telefone (48)3024.3416 e 9989.3416. Também foi garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade. Os dados fornecidos serão confidenciais, os nomes dos participantes não serão identificados em nenhum momento e o acesso aos dados coletados será realizado pela pesquisadora principal – Ana Lúcia Cintra – e/ou pela pesquisadora responsável – Prof.^a Dr.^a Mériti de Souza. As informações serão utilizadas para elaboração de dissertação de mestrado e na publicação em livros, periódicos ou divulgação em eventos científicos.

Conforme recomendações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa o pesquisador principal da pesquisa me ofertou uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Cidade, _____, (data)_____

Participante _____

Ana Lúcia Cintra

Dr.^a Mériti de Souza

Endereço: Rua Lauro Linhares, 2123, torre A, sala 706.

Trindade – Florianópolis – SC - CEP 88036-002

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA

Dados de identificação:

Nome (codificado): _____ Idade: _____

Escolaridade: _____ Profissão: _____

Há quanto tempo trabalha? _____

Em que atividades já trabalhou? _____

Há quanto tempo trabalha nesta instituição? _____

Quais funções já exerceu na instituição? _____

Quais exerce atualmente? _____

Roteiro proposto:

1. Você é natural daqui? Onde morava na sua infância? O que lembra dessa época? (Explorar aspectos familiares, brincadeiras, amizades)
2. Como se tornou um educador social?
3. Com que grupo de crianças trabalha? Foi uma escolha pessoal? Teria outra preferência?
4. Seria possível você me contar sobre sua rotina cotidiana na instituição? (Explorar o quê e como faz; aspectos que chamem atenção)
5. Como se dá a comunicação entre os educadores no dia a dia? (Explorar sistema e conteúdo de informações)
6. Ao ouvir a palavra “corpo”, que ideias lhe ocorrem?
7. Você acredita que o corpo é algo importante em seu cotidiano? (Explorar: pessoal e profissional) Como?

8. Como observa que as crianças se relacionam com o próprio corpo? (Observar associação de ideias, imagens, preocupações, cuidados, brincadeiras, diferenças relacionadas a gênero, faixa etária, características físicas, classe social, semelhanças e diferenças em relação ao adulto)

9. Você tem filhos? Como foi essa experiência de ser mãe/pai ? O que você lembra dos primeiros anos dessa experiência? (explorar de 0 a 6 anos) O que entende por “ser criança”?

Obs.: Caso não tenha filhos, explorar relações com sobrinhos ou outras crianças próximas fora do ambiente de trabalho.

10. Conhece aspectos normativos legais (ECA ou outros) e institucionais (regimento interno, termos de conduta) que façam referências ao corpo? Quais? O que pensa sobre eles? (Explorar a separação das crianças por faixa etária e sexo; separação de irmãos).

**APÊNDICE C – CRITÉRIOS PARA SELEÇÃO, PREPARAÇÃO E
ACOMPANHAMENTO PARA A FUNÇÃO DE EDUCADOR-CUIDADOR PARA A
MODALIDADE ABRIGO³⁵**

- Seleção – Divulgação dentro da própria equipe e de forma pública (edital), na comunidade e mídia local, com indicação dos critérios mínimos (idade, experiência, escolaridade, etc.); análise e seleção de currículos; acolhida em grupo para apresentar a instituição e atribuições da função, bem como para iniciar a avaliação de aspectos subjetivos do candidato; dinâmica de grupo com intuito de verificar em que medida o candidato atende ao perfil necessário à função; entrevista individual para aprofundamento sobre a motivação pela busca do emprego, aspectos subjetivos (como lida com perdas, frustração, vínculos, quais seus projetos de vida e futuro, qual sua história familiar, como percebe a função pretendida) e documentação pessoal.
- Preparação – A *preparação básica* envolve a apresentação do projeto político pedagógico da instituição, a integração à equipe, o acompanhamento como observador da rotina institucional e a supervisão sobre as observações. Incluem-se ainda nessa preparação básica o fornecimento de informações sobre a legislação específica e sobre características das fases do desenvolvimento (bebê, criança e adolescente). Os *temas de aprofundamento posterior* deverão abordar os mais variados aspectos presentes no cotidiano institucional, envolvendo tanto conteúdos teóricos (sobre família, vínculos afetivos, limites, mediação de conflitos, importância do brincar, dentre outros) como práticos, tais como o manejo de informações confidenciais e o conhecimento sobre a articulação com outros serviços e atores da rede comunitária. A *preparação específica* consiste em observações de campo (nos três turnos de funcionamento da instituição) e regramento institucional (padronização dos cuidados).
- Acompanhamento – considerando-se que a realidade cotidiana do profissional que trabalha em abrigos é complexa e de grande envolvimento emocional, é de extrema importância oferecer espaços de reflexão para acolher o educador e para que o exercício de sua função não caia em procedimentos automáticos ou norteados apenas pelas urgências. Assim, sugere-se que o acompanhamento do educador envolva: reuniões periódicas de equipe; formação continuada sobre os temas do cotidiano;

³⁵ Síntese elaborada por mim a partir da obra de Silva e Cabral (2009).

estudos de caso (equipe técnica); supervisão institucional com profissional externo; intervisão (trocas no formato de grupo horizontal); encontros rotineiros entre os profissionais de turnos diferentes; grupo de escuta mútua; espaço de escuta individual; avaliações periódicas (com todos os envolvidos); favorecimento das relações pessoais e de pertencimento à equipe de trabalho.

APÊNDICE D – SEMELHANÇAS E DIFERENÇAS DAS MODALIDADES DE ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL PARA CRIANÇAS E ADOLESCENTES³⁶

- Casa de passagem – Consiste no primeiro espaço para a criança ou o adolescente quando é identificada uma situação de emergência que exija a medida de acolhimento institucional. A permanência na casa de passagem limita-se ao período de realização de um diagnóstico situacional que oriente os encaminhamentos necessários.
- Família acolhedora – É um serviço de acolhimento provisório, até que se chegue a uma solução para o caso da criança ou adolescente envolvido, tais como reintegração familiar ou, excepcionalmente, adoção. Sua definição não se enquadra no conceito de abrigo institucional, nem no de colocação em família substituta. É uma modalidade diferenciada que pode ser especialmente útil: no atendimento de crianças e adolescentes com mais possibilidades de retorno à família de origem, ampliada ou extensa; em casos emergenciais, quando inexistam alternativas de acolhimento e proteção; para crianças pequenas em situações de violação de direitos. Cada família acolhedora deverá acolher uma criança/adolescente por vez, mas quando se tratar de grupo de irmãos esse número poderá ser ampliado.
- Casa lar – como indica o nome, esta modalidade visa aproximar-se ao funcionamento de um ambiente doméstico, de rotina familiar, realizando o acolhimento em unidades com estrutura de residências privadas, onde pelo menos uma pessoa ou casal resida na casa lar. Em função dessas características, sugere-se que o número máximo de crianças e adolescentes seja de dez para cada casal ou dupla de educadores/cuidadores residentes. Esta modalidade, cuja existência no Brasil é anterior ao ECA, apresenta aspectos positivos na comparação com os antigos orfanatos, mas seu funcionamento exige manejos bastante complexos.
- Abrigo Institucional – Na definição atual das características de um abrigo, existem muitas semelhanças quando comparado com a Casa Lar. A grande diferença é que nos abrigos não existe a figura do educador residente, e sim, do educador plantonista. A

³⁶ Síntese elaborada por mim a partir da obra de Silva e Cabral (2009) e das orientações técnicas do MDS (2009b). Todas as modalidades devem pautar seu atendimento no cuidado, cuja premissa – além da doutrina da proteção integral – está na qualidade das trocas afetivas. Não são aqui mencionadas de forma completa as exigências para cada uma das modalidades. Cabe lembrar ainda que existem medidas de proteção que não se incluem especificamente no acolhimento institucional, como, por exemplo, o Programa de Famílias Acolhedoras, que foi aqui incluído a título de conhecimento, uma vez que é pouco conhecido no Brasil e existe apenas em algumas localidades. Para detalhamento dessas informações, consultar o GT Nacional (SILVA; CABRAL, 2009).

equipe de um abrigo envolve profissionais em regime de trabalho diurno e plantonistas noturnos que exercem uma série de atividades. Embora mencione que os abrigos (diferente dos antigos orfanatos) devam trabalhar com um pequeno número de crianças, o ECA não define esse número. O GT Nacional sugere uma capacidade instalada³⁷ de até quinze crianças e adolescentes. As Orientações Técnicas (MDS, 2009b) definem esse número em 20 e definem esta modalidade como:

Serviço que oferece acolhimento provisório para crianças e adolescentes afastados do convívio familiar por meio de medida protetiva de abrigo (ECA, Art. 101), em função de abandono ou cujas famílias ou responsáveis encontrem-se temporariamente impossibilitados de cumprir sua função de cuidado e proteção, até que seja viabilizado o retorno ao convívio com a família de origem ou, na sua impossibilidade, encaminhamento para família substituta.

O serviço deve ter aspecto semelhante ao de uma residência e estar inserido na comunidade, em áreas residenciais, oferecendo ambiente acolhedor e condições institucionais para o atendimento com padrões de dignidade. Deve ofertar atendimento personalizado e em pequenos grupos e favorecer o convívio familiar e comunitário das crianças e adolescentes atendidos, bem como a utilização dos equipamentos e serviços disponíveis na comunidade local. (MDS, 2009b, p. 63).

³⁷ A capacidade instalada refere-se ao número de pessoas atendidas mantendo-se a qualidade do serviço, o que implica o cumprimento das determinações legais, portarias e resoluções de conselhos municipais e estaduais de atenção à infância e adolescência.

ANEXOS

ANEXO A – QUADRO DE REFERÊNCIA: EDUCADOR-CUIDADOR E AUXILIAR DE EDUCADOR-CUIDADOR³⁸

Educador/cuidador

Perfil	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Formação Mínima: Nível médio e capacitação específica ▪ Desejável experiência em atendimento a crianças e adolescentes
Quantidade	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 1 profissional para até 10 usuários, por turno⁸⁷ ▪ A quantidade⁸⁸ de profissionais deverá ser aumentada quando houver usuários que demandem atenção específica (com deficiência, com necessidades específicas de saúde ou idade inferior a um ano. Para tanto, deverá ser adotada a seguinte relação: <ul style="list-style-type: none"> a) 1 cuidador para cada 8 usuários, quando houver 1 usuário com demandas específicas b) 1 cuidador para cada 6 usuários, quando houver 2 ou mais usuários com demandas específicas
Principais Atividades Desenvolvidas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cuidados básicos com alimentação, higiene e proteção; ▪ Organização do ambiente (espaço físico e atividades adequadas ao grau de desenvolvimento de cada criança ou adolescente); ▪ Auxílio à criança e ao adolescente para lidar com sua história de vida, fortalecimento da auto-estima e construção da identidade; ▪ Organização de fotografias e registros individuais sobre o desenvolvimento de cada criança e/ou adolescente, de modo a preservar sua história de vida; ▪ Acompanhamento nos serviços de saúde, escola e outros serviços requeridos no cotidiano. Quando se mostrar necessário e pertinente, um profissional de nível superior deverá também participar deste acompanhamento; ▪ Apoio na preparação da criança ou adolescente para o desligamento, sendo para tanto orientado e supervisionado por um profissional de nível superior.

Auxiliar de educador/cuidador

Perfil	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Auxiliar de Educador/cuidador ▪ Formação mínima: Nível fundamental e capacitação específica ▪ Desejável experiência em atendimento a crianças e adolescentes
Quantidade	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 1 profissional para até 10 usuários, por turno ▪ Para preservar seu caráter de proteção e tendo em vista o fato de acolher em um mesmo ambiente crianças e adolescentes com os mais diferentes

³⁸ Fonte: (MDS, 2009b, p. 66-67).

	<p>históricos, faixa etária e gênero, faz-se necessário que o abrigo mantenha uma equipe noturna acordada e atenta à movimentação</p> <ul style="list-style-type: none">▪ A quantidade de profissionais deverá ser aumentada quando houver usuários que demandem atenção específica, adotando-se a mesma relação do educador/cuidador
Principais Atividades Desenvolvidas	<ul style="list-style-type: none">▪ apoio às funções do cuidador▪ cuidados com a moradia (organização e limpeza do ambiente e preparação dos alimentos, dentre outros)