

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
INSTITUTO DE PSICOLOGIA

SANDRA UNGARETTI

**Fernando:
uma analítica da subjetividade desenhada nos discursos de si e de outros
num contexto de abrigo**

São Paulo
2013

SANDRA UNGARETTI

**Fernando:
uma analítica da subjetividade desenhada nos discursos de si e de outros
num contexto de abrigo**

(versão original)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Área de concentração: Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano

Orientadora: Profa. Dra. Marlene Guirado.

São Paulo
2013

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTES TRABALHOS, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na publicação
Biblioteca Dante Moreira Leite
Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo

Ungaretti, Sandra.

Fernando: uma análise da subjetividade desenhada nos discursos de si e de outros num contexto de abrigo / Sandra Silva Grama Ungaretti; orientadora Marlene Guirado. -- São Paulo, 2013.

145 f.

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Área de Concentração: Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

1. Instituição 2. Subjetividade 3. Abrigo I. Título.

HF5500

Nome: Ungaretti, Sandra

Título: Fernando: uma analítica da subjetividade desenhada nos discursos de si e de outros num contexto de abrigo

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Aprovada em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Para
Marcelo, Helena e Débora, sempre.

AGRADECIMENTOS

À Marlene Guirado, orientadora querida, que, sobretudo, marcou este período de minha vida como um tempo de alargamentos, do fazer profissional e do pensamento.

Às professoras Maria Cristina Vicentin e Maria Luisa Schmidt, pelo interesse, pela leitura atenta e pela contribuição em meu exame de qualificação, que, certamente, se estenderão na discussão deste trabalho.

À Juliana Davini, incansável interlocutora, cuja ajuda foi preciosa na organização do material, quando eu ainda estava longe de dar forma e sentido ao trabalho que vinha fazendo.

Ao Felipe Afonso, com quem sempre pude contar para leituras rigorosas que me possibilitaram avançar na compreensão deste estudo.

Aos colegas do grupo de orientação, pelas análises do material e pelas sugestões que enriqueceram o trabalho.

À Org, instituição-abrigo deste estudo, pela confiança de que esta pesquisa pudesse contribuir para o debate sobre as práticas de acolhimento institucional.

Ao Fernando, a seu pai e a todos aqueles que generosa e concretamente possibilitaram esta pesquisa.

Ao Marcelo, pela presença em todas as horas.

Às filhas, Helena e Débora, pela alegria em minha vida.

Às amigas Cibele, Gláucia e Maria, pela inspiração.

RESUMO

UNGARETTI, Sandra. **Fernando**: uma analítica da subjetividade desenhada nos discursos de si e de outros num contexto de abrigo. 2013. 145 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

Esta pesquisa está voltada para o abrigo, modalidade de acolhimento institucional para crianças e adolescentes privados temporariamente do convívio familiar. Desenhada como estudo institucional de um caso, visa ao traçado da subjetividade de um garoto, Fernando, 14 anos, em sua fala sobre si e nas falas a seu respeito. Analisa os discursos, em entrevistas, de: Fernando, seu pai e agentes institucionais do abrigo (duas educadoras, um psicólogo e duas voluntárias), da escola (três professoras) e da Vara da Infância e da Juventude (a psicóloga responsável pelo caso). O método é o de Análise Institucional do Discurso, proposto por Guirado (2010), como analítica da subjetividade; organiza-se em torno dos conceitos de instituição, discurso, sujeito e análise, e operacionaliza a articulação entre o singular e as relações institucionais. As análises das entrevistas foram conduzidas considerando o modo de organização das falas, para configurar os lugares assumidos e atribuídos nas relações que se fazem em seus discursos. Na análise da entrevista de Fernando se configuraram suas necessidades de atendimento, tratadas no interjogo com os discursos de seu pai e dos agentes institucionais. Fernando põe-se como herói solitário e o pai é alçado a principal artífice do impasse que se cria com relação ao “tornar-se homem”. Ao mesmo tempo, identifica o psicólogo e o gestor do abrigo como sua referência. Em seu discurso, o pai, como um viajante solitário, reconhece no abrigo o melhor para o filho. O psicólogo não identifica em seu fazer uma referência para Fernando. Ressalta-se uma remessa constante de uns a outros no posto de referência em que Fernando, em princípio, os coloca: uma busca em que Fernando mira um, que mira outro, que mira novamente para fora da relação com ele, no atendimento às demandas de ser (homem) na vida. Destaca-se, ainda, que no discurso institucional o pai é falado em sua negatividade: suas carências e seus desvios. Isso se imprime com tal força que acaba por decalcar o pai em Fernando. Na entrevista de Fernando configura-se uma espécie de negligência em que os contornos do saber-fazer não se desenham. No contexto da instituição-abrigo, ora Fernando é cerceado em ações que estariam dentro de seu alcance, ora é legitimado em um exercício de poder que exerce só, por critérios pessoais. No contexto escolar, as características de Fernando, identificadas pelas professoras, entram em estratégias diferentes, e se produz ora um aluno de destaque, por apresentar mais conhecimento, participação e contribuição em aula do que os demais alunos, ora um aluno-disfarce, burro e esperto. A relação de Fernando com a transgressão/agressão surge em referência à imagem ridicularizada do pai, às normas institucionais e à morte, e o contexto escolar é posicionado como ocasião privilegiada para tal aprendizagem. Nesse contexto, essas ações são tratadas com sua expulsão de sala e/ou com mediações de outras instâncias, fora da relação em que a transgressão/agressão acontece. Fernando coloca sua proteção em sua dependência. Nas práticas institucionais não se estabelecem relações que sustentem, com ele, sua proteção.

Palavras-chave: Instituição. Subjetividade. Abrigo.

ABSTRACT

UNGARETTI, Sandra. Fernando: an analytic of subjectivity drawn upon discourses of self and of others in a shelter context. 2013. 145 p. Dissertation (Masters in Psychology) – Institute of Psychology, University of São Paulo, São Paulo, 2013.

This research focuses on the shelter, modality of institutional reception for children and teenagers temporarily deprived of familiar conviviality. Drawn as institutional study of a case, it aims to the tracing of a boys subjectivity, Fernando, 14 years old, on his speech about himself and on others speech about him. It analyses the discourses, on interviews, of: Fernando, his father and institutional agents of the shelter (two educators, a psychologist e two volunteers), of the school (three teachers) and of the Children and Juvenile Court (the psychologist in charge of the case). The method is that of Institutional Discourse Analysis, proposed by Guirado (2010) as analytic of subjectivity; it organizes around the concepts of institution, discourse, subject and analysis, and operationalizes the articulation between the singular and the institutional relationships. The analyses of the interviews were conducted considering the mode of organization of speeches, to set the places assumed and attributed on relations that are made on their discourses. On the analyses of the interview with Fernando his needs of treatment are configured, treated in the interplay with the discourses of his father and of the institutional agents. Fernando puts himself as a solitary hero and the father is elevated as the main architect of the impasse created in respect to “becoming a man”. At the same time, he identifies the psychologist and the shelter’s manager as his reference. In his discourse, the father, as a solitary traveler, recognizes in the shelter the best for his son. The psychologist doesn’t identify in his doing a reference for Fernando. It is noteworthy a constant referral from one to another on the reference post where Fernando, at first, places them: a search in which Fernando targets one, who targets another, who targets again outside the relationship with him, at the meeting of the demands of being (man) in life. It is also noteworthy that in the institutional discourse the father is referred of for his negativity: his shortages and deviations. That imprints itself with such strength that it ends up bringing up the father in Fernando. On Fernando’s interview a sort of negligence configures itself in which the contours of knowing-doing are not drawn. In the context of the institution-shelter, sometimes Fernando is curtailed in actions that would be on his reach, sometimes he his legitimated in a power exercise that he exercises by himself using personal criteria. In the school context, Fernando’s characteristics, identified by the teachers, enter different strategies, and produce sometimes an outstanding student, for presenting more knowledge, participation and contribution in class than the other students, and other times a student-disguise, dumb and smart. Fernando’s relationship with transgression/aggression arises in reference to the ridiculed image of the father, to the institutional norms and to death, and the school context is positioned as a privileged occasion for such learning. In this context, those actions are treated with his expulsion from class and/or with mediations of other instances, outside the relation in which the transgression/aggression occurs. Fernando places his protection on his dependency. On institutional practices relationships are not established which sustain with him his protection.

Keywords: Institution. Subjectivity. Shelter.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	8
1.1	Psicologia e instituição.....	9
1.2	Cenas da assistência à infância no Brasil.....	12
1.3	O abrigo nos documentos oficiais.....	17
1.4	Justificativa.....	20
1.5	Objetivos.....	21
1.6	Nas seções seguintes.....	22
2	SUBJETIVIDADE: UM CONCEITO.....	23
2.1	O singular e as relações institucionais.....	23
2.2	Subjetividade e discurso.....	25
3	SUBJETIVIDADES NAS PRÁTICAS DE ASSISTÊNCIA.....	27
3.1	Febem.....	28
3.2	Instituição-abrigo.....	37
3.3	Em outras pesquisas.....	43
4	ANÁLISE: CONCEITOS E PROCEDIMENTOS.....	47
4.1	Conceitos.....	47
4.2	Desenho desta pesquisa.....	49
4.3	Procedimentos de análise.....	51
5	FERNANDO EM SEU DISCURSO.....	52
6	NO DISCURSO DOS AGENTES INSTITUCIONAIS.....	67
6.1	Abrigo.....	67
6.2	Escola.....	94
6.3	Vara da Infância e da Juventude.....	104
7	O PAI EM SEU DISCURSO.....	112
8	DISCUSSÃO.....	121
8.1	Tornar-se homem.....	121
8.2	Os contornos da ação.....	127
9	PARA CONCLUIR.....	135
	REFERÊNCIAS.....	139
	APÊNDICE A – ROTEIROS DAS ENTREVISTAS.....	143

1 INTRODUÇÃO

Desde 2002, meu trabalho como psicóloga esteve também direcionado aos profissionais que atuam em abrigos, uma modalidade de atendimento às crianças e aos adolescentes que, por diferentes razões, não podem morar com suas famílias de origem. Esse trabalho, de supervisão e também de formação, estimula esses profissionais a, em grupo, falar do que fazem, do dia a dia, de suas preocupações. Nisso, falam de si, da criança, do colega, da família, da instituição, enfim, das relações que tecem o cotidiano institucional. Minhas observações, meus entendimentos e desentendimentos nesse e desse trabalho levaram à propositura deste estudo.

Quase sempre em tom acalorado, os debates que se instauram nesses grupos colocam em cena os diversos atores que, de uma maneira ou de outra, se relacionam com esses profissionais, como representantes do Conselho Tutelar, da Vara da Infância e da Juventude, da Secretaria Municipal da Assistência Social, da escola, da comunidade e do próprio abrigo — educadores, crianças e famílias. Nessas relações, os profissionais veem-se impelidos a responder a demandas tão diversas e em tantos âmbitos que dizem se sentir, de acordo com suas próprias palavras, impotentes ou perdidos. É comum ouvir daqueles que antes trabalhavam em instituições totais¹ que o número de crianças diminuiu muito e o trabalho aumentou infinitamente. Recorrente, ainda, é o emprego dos adjetivos “desvalorizados”, “desrespeitados”, “desmoralizados” e “submetidos” ao falarem de si nas relações com os profissionais dessas outras instituições. Associadas ao abrigo aparecem expressões como “problema”, “pobre”, “alvo de preconceito, cobrança e olhares duvidosos” e “espaço de solidão e tensão”. A regularidade da fala “o abrigo é um mal necessário” atesta a força dessas imagens, uma vez que põe o abrigo como lugar do dano, do prejuízo e, ao mesmo tempo, legitima essa condição.

Essas atividades profissionais levaram-me a participar de grupos de trabalho, seminários etc., organizados em geral em torno do tema amplo “crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade”. Nesses espaços, com acentuada frequência, o abrigo e seus profissionais sofrem pesadas críticas — falta de profissionalismo, lugar de improvisação, resistência à mudança. Há, ao mesmo tempo, uma ênfase em se discutir formas de garantia e

¹ De acordo com Goffman (1961/2008, p. 11), “[...] pode-se definir uma instituição total como um lugar de residência e de trabalho onde um grande número de indivíduos, colocados numa mesma situação, cortados do mundo exterior por um período relativamente longo, levam em conjunto uma vida reclusa segundo modalidades explícita e minuciosamente regulamentadas.”

promoção do direito da criança à convivência familiar e comunitária como previsto no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), cabendo ao abrigo uma parte importante na reintegração da criança em acolhimento à família de origem, substituta ou adotiva. Em geral, o abrigo é foco dos debates apenas da perspectiva de seu papel na reintegração da criança à família, deixando de fora as outras relações do cotidiano dele, como se não valesse a pena pensar sobre elas, discuti-las e nelas investir. No movimento dessas discussões, abrigo e família acabam em dois polos antagônicos e excludentes. Parece que se o abrigo for admitido como uma possibilidade para essas crianças, os esforços em reintegrá-las ao convívio familiar serão minados, como se com isso a importância da convivência familiar fosse negada. Uma lógica de exclusão, do isto ou aquilo.

Essas situações acabam por provocar muitas inquietações, por exemplo, quando eu penso na criança. Se assim os profissionais dos abrigos se veem, se o abrigo é visto por todos como algo que não deveria existir, como são vistas as crianças? Que lugar cabe a elas nas práticas de acolhimento hoje? Como elas se veem nessas relações? Diante de mudanças² desse serviço, em confronto com os grandes internatos, da perspectiva da criança e do adolescente, o que teria mudado?

Em meio a essas inquietações, surgiu a proposta deste projeto. A formulação de questões, justificativas e objetivos produziu-se no movimento de compreensão, ao mesmo tempo, do método desta pesquisa, a Análise Institucional do Discurso (AID), e da história da assistência à infância e à juventude no Brasil. Passemos a eles.

1.1 PSICOLOGIA E INSTITUIÇÃO

A organização deste trabalho não segue, rigorosamente, a formatação prevista para os trabalhos acadêmicos de dissertação de mestrado. Procurei apresentar ao leitor o meu processo de construção da pesquisa e da escritura. Isso me levou a incluir este primeiro item, que introduz conceitos importantes do método. Por que trazer esses conceitos? Porque eles são organizadores da proposta deste estudo e farei referência a eles ao longo de todo o texto.

A partir de agora, deixo de empregar o pronome pessoal “eu” e passo a utilizar o “nós”, uma vez que esta dissertação tece-se com o pensamento organizado pela AID, além de que muitos dos caminhos seguidos surgiram em reuniões de orientação.

² As mudanças na organização atual desses serviços serão tratadas ainda nesta introdução, no item 1.3.

O método conduz desde o início a formulação desta pesquisa. Compreendido como uma estratégia de pensamento, a Análise Institucional do Discurso configura-se em torno dos conceitos de instituição, discurso, sujeito e análise.

Proposta por Guirado (2010), a AID faz-se na fronteira com outras áreas de conhecimento: a psicanálise de Freud, a filosofia de Foucault, a sociologia de Guilhon Albuquerque e a análise de discurso de Maingueneau. Uma vez que os dois últimos autores produzem sob a ascendência foucaultiana, evidenciam-se as matrizes da AID: os pensamentos de Freud e o de Foucault. Do conjunto da obra de cada autor, Guirado (2010) toma alguns conceitos que, na tensão de suas articulações, tece o método que propõe. A especificidade da produção desse método coloca seus conceitos em relação constitutiva, o que torna complexa a abordagem de qualquer um deles. Na medida em que se refere a um, os demais são implicados.

Neste item, será destacado, como uma das entradas nesta pesquisa, o conceito de instituição, por operar uma mudança importante na maneira de se compreender a psicologia e, conseqüentemente, este trabalho, proposto como um estudo institucional.

É raro encontrar nas produções acadêmicas em psicologia o termo “instituição” figurando como um conceito central. Assim como observou Guirado (1987/2004) na década de 1980, verifica-se ainda hoje com certa regularidade o adjetivo “institucional” associado à psicologia para se referir a uma área de atuação profissional — às vezes, à atuação profissional do psicólogo que se faz no espaço físico de uma organização, independentemente do objeto da intervenção dele, mas também para nomear uma área em que a intervenção do psicólogo toma como objeto a instituição como um todo.

Esse segundo modo de se referir à área de atuação começou a se configurar na década de 1970, quando a profissão começava a se fazer presente em instituições de saúde, educação e promoção social. Naquele contexto, Guirado (1987/2004), como docente do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IPUSP), propôs a disciplina Psicologia Institucional, que organizava o campo teórico das práticas psicológicas voltadas para a instituição como um todo, por meio de marcação das distinções entre as teorias, que, segundo a autora, se multiplicavam. Nesse movimento, introduziu uma forma diferente de compreender a atuação do psicólogo ao tomar a definição de instituição proposta por Guilhon Albuquerque para com ela pensar na psicologia como instituição do conhecimento e da prática profissional. Com isso, estabeleceu uma diferença com o pensamento de o que seja o psicológico.

Com Guilhon Albuquerque, Guirado (1986/2004) compreende instituição como um conjunto de práticas ou de relações sociais que se fazem e tendem a se repetir na ação cotidiana de seus atores. Nessa repetição legitimam-se, configurando um campo próprio. Para Guirado (1986/2004), a legitimação dá-se em ato, como uma cena que se reconstrói a cada situação concreta, pelos efeitos de reconhecimento e desconhecimento no e pelo discurso de seus atores. Reconhecimento de que essas relações sempre foram assim, são naturalizadas, e desconhecimento de seu caráter instituído, de sua relatividade, assim como da sua possibilidade de instituir novas relações.

Guirado tece alguns desdobramentos, dos quais dois serão destacados. O primeiro decorre da consideração de que a repetição e a legitimação das práticas institucionais se dão pelos efeitos de reconhecimento e desconhecimento no e pelo discurso de seus atores, o que na AID é o que se denomina plano imaginário. Esse plano permite pensar na subjetividade como constitutiva das e constituída nas relações institucionais. O segundo decorre da consideração 1) do discurso como sede não necessariamente consciente dos efeitos de reconhecimento e desconhecimento — o que permite tomá-lo como a condição de possibilidade das práticas institucionais e de sua perpetuação — e, inversamente, 2) das práticas institucionais como as condições de produção do discurso. Temos, dessa maneira, a implicação mútua entre discurso, subjetividade e práticas institucionais.

Dessa definição de instituição, a autora ressalta o fato de que é a ação dos atores em cena que a faz e refaz. Esse fazer institui-se em nome do objeto institucional, de acordo com Guilhon Albuquerque (1978 apud GUIRADO, 1986/2004, p. 47): “[...] aquilo sobre cuja propriedade a instituição reivindica o monopólio de legitimidade.”³ A posse de um objeto institucional define uma instituição, o campo que lhe é próprio, e essa posse não se dá de uma vez por todas, é continuamente refeita, reivindicada em um movimento que busca ampliar seus limites de ação. A ideia que surge é de luta permanente entre os atores de uma mesma instituição e deles com os de outra para garantir a legitimidade da posse do objeto e ampliar o âmbito de suas ações para além da própria instituição. Dentre os atores institucionais definidos por Guilhon Albuquerque, Guirado (1986/2004) distingue dois, os agentes institucionais — profissionais que concretizam a ação institucional por meio de sua ação — e a clientela — atores visados pela ação da instituição —, por serem as relações entre eles, agentes e clientela, instituídas em nome do objeto institucional. O objeto institucional institui essas relações e estas o sustentam e o definem.

³ ALBUQUERQUE, J. G.. **Metáforas da desordem**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

Nesse sentido, afirmar a psicologia como instituição do conhecimento e da prática profissional exige que se configure seu objeto institucional. Por uma aproximação da psicologia à psicanálise, Guirado (2010, p. 134) o define na articulação entre o universo singular e o das relações institucionais que o extrapolam, o que resulta: “[...] as relações, tal como imaginadas, reconhecidas e desconhecidas pelos que as fazem, no e pelo discurso.”. Essa definição de objeto delimita o fazer do psicólogo onde quer que ele venha a exercer sua prática. E sempre que o fizer estará (re)produzindo uma prática que reconhece como psicologia.

Qualificar o presente estudo com o termo “institucional” é remetê-lo à AID; ao recorte que este faz da psicologia como instituição ao definir seu objeto e, assim, um modo de fazer psicologia: conhecimento e intervenção. É, ainda, dizer do recorte que define alcances e limites para as afirmações que viermos a fazer. O método constitui as condições de possibilidade deste estudo, voltado para a instituição de acolhimento de crianças e adolescentes. Nossos questionamentos, pensados no conjunto dessas práticas, visam às relações (objeto da psicologia como definido anteriormente) que se organizaram para responder à necessidade de criação de crianças e adolescentes que não podem permanecer sob os cuidados de suas famílias. A criação de crianças e adolescentes constitui o objeto dessa instituição, e, no movimento constante de legitimação e ampliação do âmbito de ação institucional, dá-se o confronto com a instituição família, com a qual os agentes se comparam e competem.

Passemos, a seguir, à breve consideração da história da assistência à infância e à juventude.

1.2 CENAS DA ASSISTÊNCIA À INFÂNCIA NO BRASIL

A história da assistência à infância e à juventude no Brasil forneceu a perspectiva deste estudo. O propósito deste subitem é destacar algumas cenas dessa história que justificam o ângulo de nossa atenção para a instituição-abrigo.

Essa história é indissociável da noção de infância e juventude como problema — com base na qual discursos diversos traçam práticas, legislações, lutas pelas atribuições de responsabilidades pela administração do problema —, assim como suas causas e o modo de enfrentamento. Nesses dispositivos, desenham-se as figuras da infância que, datadas, trazem em comum a marca da exclusão.

O discurso da caridade, dominante no período Colonial (1500 a 1822), coloca em cena a luta entre a Igreja, as câmaras municipais, a irmandade da Santa Casa de Misericórdia e a Corte de Portugal pela responsabilidade financeira dos recém-nascidos expostos ou enjeitados, como eram chamados aqueles que, ao nascer, eram deixados em lugares públicos. Segundo Marcílio (2009), apenas uma pequena parcela desses expostos necessitavam de amparo oficial, uma vez que a maioria deles morriam ou eram recolhidos por famílias que os criavam por espírito de caridade ou como futura mão de obra familiar. Tal amparo consistia na prática de colocação dos recém-nascidos em casas particulares, onde deveriam ser cuidados e amamentados por amas de leite até 3 anos de idade, mediante pagamento.

De acordo com Faleiros (1995/2009) e Marcílio (2009), o aumento de recém-nascidos abandonados no período Colonial levou à instalação de três rodas de expostos junto às Santas Casas de Misericórdia. Faleiros (1995/2009) ressalta que a roda era um sistema legal e assistencial dos expostos até a sua maioridade, 7 anos. Esse sistema seguia a prática de colocação em casas particulares até os 3 anos de idade. Observamos que, nesse período, a prática assistencial não era a internação.

De enjeitada, a criança exposta começou a ser vista, no período da Monarquia (1822 a 1889), como problema. As relações entre pobreza, abandono e prejuízo para o Estado começaram a ser estabelecidas e conduziram à multiplicação e à diversificação das instituições voltadas para a infância abandonada com propostas de educação para o trabalho. As instituições, antes de atenção individual, passaram a assumir o caráter asilar, de recolhimento e internação.

Irene Rizzini (1995/2009) destaca desse período as alianças, na legislação, entre a Igreja e o governo para a administração das instituições de caráter asilar. As medidas legisladas nesse período eram de cunho assistencial.

A criança passou de abandonada a criminosa nas primeiras três décadas da República — como detalha Irene Rizzini (1997/2008), um período de intensa transformação no cenário político que provocou reconfigurações na vida social brasileira. Entre os intelectuais, havia propostas de projetos para o progresso do Brasil em que se defendia uma reforma moral, na qual a infância abandonada veio ocupar um lugar importante. Os fenômenos decorrentes do crescimento e da concentração da população urbana eram temidos, uma vez que a ideia dominante era de que a deterioração material levaria à degradação moral em escala comparável a uma epidemia. Além disso, a ociosidade era colocada na origem dos demais vícios, desde a vagabundagem até a delinquência e a criminalidade. A aproximação da

ociosidade à criminalidade levou à criminalização da primeira, que foi, por isso, combatida na esfera judicial.

Segundo Irene Rizzini (1997/2008, p. 125), a infância pobre nesse período foi “judicializada” por meio da criação de dispositivos jurídico-assistenciais em que o modelo filantrópico presidia as ações que visavam ao saneamento moral da sociedade — tendo, como alvo, o pobre.

Essa aliança entre a Justiça e a assistência deu origem à ação tutelar do Estado, legitimada pela criação de uma instância regulatória da infância, o Juízo de Menores, e por uma legislação especial, o Código de Menores, instituída pelo Decreto de 1926 e consolidada no ano seguinte, 1927. As ideias básicas dessa legislação eram: a tutela oficial exercida pelo Estado; o papel proeminente do juiz e do tribunal especializado nos assuntos concernentes aos menores; a fixação da idade penal em 14 anos; o esquadramento da vida do menor e dos seus antepassados; o controle sobre a família dele, por meio do poder de suspender, destituir e restituir o pátrio poder; a criação de estabelecimentos que cuidassem da educação ou da reforma dos menores, de acordo com cada caso.

Produziu-se nesses dispositivos jurídicos-assistenciais a categoria jurídica *menor*, que separou em duas categorias a criança e o menor, ficando com a última a representação da infância perigosa. Essa separação levou a formulações de políticas diferenciadas, quer se tratasse do menor, quer da criança. As questões do menor ficaram subordinadas ao Ministério da Justiça; as referentes à criança, aos Ministérios da Educação e da Saúde. Instituiu-se também nesses dispositivos a prática de observação, investigação, avaliação e classificação do menor e de sua família para posterior encaminhamento, prevenção ou recuperação.

Conforme Irma Rizzini (1995/2009), a assistência à infância nesse período foi fortemente combatida nos discursos dos intelectuais. Os combates relacionavam-se: ao enclausuramento de crianças recolhidas nas ruas juntamente com os adultos; às práticas da roda dos expostos; às finalidades das instituições que não levavam em conta a regeneração, a recuperação e a reeducação dos internos, não os tornando úteis à sociedade; ao cunho religioso, caritativo e não científico dessas instituições; à falta de diretrizes governamentais centralizadas para tal assistência. Parecia não haver dúvidas de que o tratamento destinado a essa categoria *menor* era a internação; a questão debatida era: como regulamentá-la?

Essa autora observa, ainda, a mudança na denominação das instituições públicas criadas entre 1890 e 1920. Antes designadas pelo termo “asilo”, passam a ser empregados os termos “reformatórios” e “escolas premonitórias e correcionais”, indicando uma mudança na concepção de assistência, a partir de então destinada a prevenir, a recuperar e a recorrer os

desviantes. Para os menores moralmente considerados *abandonados*, as escolas premonitórias ou de prevenção; para os enquadrados na categoria *delinquentes*, as escolas de reforma e as colônias correccionais.

Durante o governo Vargas (1930 a 1945), houve um nova guinada na forma de considerar o universo da infância abandonada e delincente. Vimos anteriormente que a compreensão das causas do abandono e da delinquência tinha viés moral e se mostrou restritiva e insuficiente para apreender esse fenômeno, que se revelava cada vez mais complexo.

De acordo com Irma Rizzini (1995/2009), a tarefa de esquadrihar a vida do menor e de sua família passou a ser feita com base científica e, para tal, foram criados o Laboratório de Biologia Infantil, no Rio de Janeiro, e o Instituto de Pesquisas Juvenis, em São Paulo, ambos destinados à pesquisa e à investigação das causas que levariam a criança ao vício e ao crime. O diagnóstico assim produzido com o respaldo da ciência médica e psicológica “[...] legitimava, cientificamente, uma prática de exclusão e discriminação.” (RIZZINI, Irma, 1995/2009, p. 251).

Para responder diretamente à questão do menor, foi criado em 1941 o Serviço de Assistência a Menores (SAM), no intuito de centralizar a assistência a esse público.

Essa medida, segundo Irma Rizzini (1995/2009), retirou do âmbito jurídico a organização dos serviços de assistência, os estudos das causas da delinquência e a direção do tratamento aos menores. Ficou a cargo dos juízes a fiscalização do atendimento de acordo com a legislação vigente. De acordo com essa autora, o SAM, mesmo que regido por princípios e diretrizes considerados os mais modernos, como a educação, a formação profissional e o estudo e os métodos científicos, com o passar dos anos foi acusado de abusos contra os internos, corrupção e clientelismo. A prática de internação continuou não sendo questionada, a não ser pelas críticas quanto às condições oferecidas aos internos.

Durante o governo militar (1964 a 1985), o Estado deteve plenamente o papel de interventor e principal responsável pelas medidas referentes à criança e ao adolescente pobre ou infrator e outras concepções surgiram para explicar a questão do menor.

De menor vicioso e pervertido, delincente ou não, passou a menor marginalizado ou carente, porque desassistido, sem ter acesso aos programas desenvolvidos pelo governo. A família, de moralmente degradada passou a desagregada ou desestruturada, devido ao processo de marginalização, entendido como “[...] uma situação de baixa renda, de pouca participação no consumo de bens materiais e culturais, de incapacidade de trazer a si os

serviços de habitação, saúde, educação e lazer.” (FUNABEM, 1976, apud VOGEL, 1995/2009, p. 291).

A ênfase da compreensão da questão do menor deslocou-se do âmbito judicial para o político. De acordo com Vogel (1995/2009), foi criada a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (Funabem), em 1964, com o objetivo de formular e implantar uma política nacional nessa área. A Política Nacional do Menor assegurava prioridade aos programas de integração do menor na comunidade, por meio da assistência à família e da colocação de menores em lares substitutos. Além disso, incentivava a criação de instituições ou a adaptação daquelas já existentes, de modo que os menores nelas abrigados tivessem vida bastante aproximada da familiar, devendo o internamento restringir-se aos casos em que não existissem instituições desse tipo perto do local de residência da família ou por determinação judicial.

Contrariamente a essas diretrizes, as crianças e os adolescentes eram abrigados em complexos de atendimento, cujas estruturas encerraram definitivamente as portas para o mundo externo.

Em 1979, foi aprovado um novo Código de Menores, que, da mesma maneira que o Código Mello Mattos (BRASIL, 1927), não era universal no trato das crianças e dos adolescentes brasileiros; era voltado apenas para aqueles em “situação irregular”.

Nos primeiros anos da década de 1980, segundo Vogel (1995/2009), constatou-se a falência do modelo da Funabem assim como a insistente situação de milhares de crianças e adolescentes que faziam da rua seu espaço de luta pela sobrevivência.

De acordo com Baptista (2006), três iniciativas importantes nesses anos investiram novamente em uma mudança de pensamento: o surgimento da Pastoral do Menor; a realização, em 1979, do Ano Internacional da Criança, em comemoração aos 20 anos da Declaração Universal dos Direitos da Criança, de 1959, e a fundação do Movimento de Meninas e Meninos de Rua. Essas iniciativas, o fim da ditadura militar e o fortalecimento da cultura democrática impulsionaram a formulação do ECA e sua aprovação, em 1990.

O ECA tem sido considerado o marco legal para a formulação das políticas públicas para a infância e a juventude e um referencial de novos paradigmas no atendimento e na atenção a crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social e pessoal. O diferencial do ECA com relação aos antigos Códigos de Menores (BRASIL, 1927, 1979) é o reconhecimento da condição peculiar da criança e do adolescente como pessoa em desenvolvimento, considerando-as sujeitos de direitos e incluindo todo o conjunto da população de crianças e jovens do Brasil. O Código de Menores buscava controlar crianças e jovens, o ECA pretende garantir seus direitos.

No entanto, a atribuição simultânea às crianças e aos adolescentes dos direitos fundamentais e da proteção integral produz uma tensão que, como discute Fajardo (1999), pode levar à proteção ou ao controle, sobretudo na verificação de situações de risco ou de ameaça aos seus direitos que implicam medida de proteção. Para essa autora, quando a proteção se apoia na concepção da incapacidade da criança, pode levar à violação de direitos como à liberdade, ao respeito e à dignidade. Quando, no extremo oposto, a proteção se apoia na noção de autonomia, pode levar à responsabilização da criança além de sua capacidade de suportar situações difíceis. Essa distorção da noção de autonomia pressiona a redução da idade para a imputabilidade penal.

O discurso da caridade, o da denúncia dos militantes, desde as primeiras décadas da República, o da competência, o jurídico, técnico e científico, mantiveram a prática da internação, da reclusão e do isolamento das crianças e dos jovens durante um século. A ruptura com essa prática é anunciada no discurso de lei (o ECA), segundo o qual a declaração dos direitos de crianças e adolescentes e dos princípios e das diretrizes que devem reger as entidades que desenvolvem programas de acolhimento institucional levam a outra organização do atendimento.

Com Foucault (1982/2010), admitimos, esses discursos integram estratégias de poder-saber e produzem subjetividades. Os discursos que durante mais de um século criaram dispositivos e subjetividades permanecem como possibilidade de vir a constituir novas estratégias de poder-saber. Como esse discurso da lei, o ECA, integra as estratégias poder-saber nas práticas de acolhimento às crianças e aos adolescentes hoje? As crianças enjeitada, abandonada, viciosa, perigosa, carente e marginal ainda figurariam nos discursos dos agentes institucionais? Ou teria o ECA facilitado mudanças no plano das relações entre agentes e clientela?

Passaremos à consideração dos princípios e das diretrizes que devem reger os programas de acolhimento institucional.

1.3 O ABRIGO NOS DOCUMENTOS OFICIAIS

Este item trará o abrigo tal como surge em alguns documentos oficiais, como o ECA (BRASIL, 1990), a Resolução de 2010 do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA) (SÃO PAULO, 2010) e a pesquisa realizada na cidade de São Paulo por iniciativa da Secretaria Municipal de Assistência Social de São Paulo, em 2003 (SÃO PAULO, 2003). As pesquisas acadêmicas serão consideradas na seção 3.

No ECA, em 1990, o termo “abrigo” designa uma medida de proteção — a sétima dentre oito — definida como “provisória e excepcional” (BRASIL, 1990, art. 101, para. 1º), a ser aplicada sempre que os direitos da criança ou do adolescente forem ameaçados ou violados: “I – por ação ou omissão da sociedade ou do Estado; II – por falta, omissão ou abuso dos pais ou responsáveis; III – em razão de sua conduta.” (BRASIL, 1990, art. 98).

Com a Lei Federal nº 12.010, de 2009, conhecida como a Lei da Adoção (BRASIL, 2009), o texto do ECA sofreu alterações, dentre as quais a mudança do nome da medida de proteção “abrigo” para “acolhimento institucional”.

De acordo com a Resolução de 2010 do CMDCA (SÃO PAULO, 2010), abrigo é uma modalidade de acolhimento institucional organizada segundo os parâmetros de funcionamento previstos nessa mesma resolução.

O caráter excepcional e provisório da medida de acolhimento institucional está de acordo com a legislação brasileira vigente, que reconhece e preconiza a família como locus privilegiado de cuidados para com crianças e adolescentes, e com a declaração do direito da criança e do adolescente à convivência familiar e comunitária (BRASIL, 1988, art. 227; BRASIL, 1990, art. 4).

A aplicação dessa medida, que visa à proteção, colocaria em risco esse direito, daí que o acolhimento da criança e do adolescente tem como objetivo último o retorno destes para a sua família de origem no prazo mais curto possível.

Para garantir o caráter excepcional e provisório da medida, o ECA, no artigo em que a define (BRASIL, 1990, art. 101), dá as diretrizes que devem reger sua aplicação. O afastamento da criança ou do adolescente do convívio familiar é de competência exclusiva do Poder Judiciário. Sua aplicação implica suspensão do poder familiar; durante o período em que está em acolhimento, a criança ou o adolescente fica sob a guarda legal do dirigente do abrigo para onde foi encaminhado. Tão logo ocorra esse acolhimento, a equipe técnica do abrigo deverá elaborar um plano individual de atendimento visando à reintegração familiar. Ainda, para assegurar o caráter provisório da medida e o direito da criança à convivência familiar, os técnicos do abrigo devem trabalhar para, enquanto durar a aplicação da medida de acolhimento, manter os vínculos familiares da criança ou do adolescente e apoiar e orientar a família para que o(a) receba de volta.

O ECA também dispõe sobre as responsabilidades e os princípios que devem adotar as entidades que mantenham programa de acolhimento institucional (BRASIL, 1990, art. 90, 91, 92). As entidades, governamentais e não governamentais, devem inscrever seus programas no CMDCA, que os avaliará em intervalos de no máximo dois anos. Entre os critérios para a

renovação da autorização de funcionamento, além do efetivo respeito às regras e aos princípios do ECA, são considerados “[...] os índices de sucesso na reintegração familiar ou de adaptação à família substituta, conforme o caso.” (BRASIL, 1990, art. 90, para. 3º).

Os princípios são definidos no artigo 92 e encontram sua efetividade quando o conjunto deles rege as ações cotidianas dos agentes institucionais. Observa-se que esses princípios levam em conta, principalmente, o convívio familiar, a participação na vida comunitária e a condição peculiar da criança e do adolescente como pessoas em desenvolvimento. Quanto ao convívio familiar, encontramos: preservação dos vínculos familiares e promoção da reintegração familiar; integração em família substituta, quando esgotados os recursos de manutenção na família natural ou extensa; não desmembramento de grupos de irmãos. Os princípios que contemplam a participação comunitária são: participação na vida da comunidade local; participação de pessoas da comunidade no processo educativo. Os princípios pautados na condição da criança e do adolescente como pessoa em desenvolvimento são: atendimento personalizado e em pequenos grupos; não transferência para outras entidades de acolhimento; desenvolvimento de atividades em regime de coeducação.

Com o objetivo de adequar os programas de acolhimento institucional da cidade de São Paulo aos princípios, às diretrizes e aos procedimentos estabelecidos pelo ECA, alterado pela Lei da Adoção (BRASIL, 2009), o CMDCA, em conjunto com o Conselho Municipal de Assistência Social (COMAS), elaborou a Resolução de 2010 (SÃO PAULO, 2010).

De acordo com esse documento, os abrigos devem oferecer acolhimento para até 20 crianças e adolescentes de até 17 anos e 11 meses. Também devem manter um quadro mínimo de funcionários, a saber: um dirigente de abrigo e dois técnicos — assistente social, psicólogo ou pedagogo —, todos com ensino superior completo e com carga horária de 40 horas semanais; cinco “orientadores socioeducativos” para o período diurno e cinco para o noturno, com ensino médio completo; dois cozinheiros com ensino fundamental completo e três “agentes operacionais” alfabetizados. É facultado à organização social definir o regime de horas de trabalho de orientadores socioeducativos, cozinheiros e agentes operacionais, que pode ser de 40 horas semanais ou turnos de 12 horas de trabalho por 36 de descanso.

Uma pesquisa realizada em 2003 na cidade de São Paulo contribuiu para compreender a organização dos abrigos nessa cidade e teve como objetivo o reordenamento deles pela Prefeitura Municipal de São Paulo.

Essa pesquisa constatou a existência de 190 abrigos, onde viviam 4.847 crianças e adolescentes, sendo que 55% dos abrigos iniciaram suas atividades a partir de 1990, ou seja, após a promulgação do ECA.

Do universo pesquisado, 61% dos abrigos estavam dentro do parâmetro estabelecido pelo CMDCA: atendiam até 20 crianças e adolescentes em residências na comunidade e privilegiavam a personalização do atendimento. A quase totalidade dos abrigos, 94%, incentivavam os contatos fora do contexto institucional, as saídas: em companhia de familiares, voluntários, funcionários da instituição, padrinhos e, ainda, pessoas do conhecimento da criança ou do adolescente antes do acolhimento.

Na faixa de escolaridade obrigatória, educação infantil e ensino fundamental, entre 4 e 14 anos, estavam 67,6% dos atendidos. Destes, 77% estavam inseridos na rede escolar.

A maioria das crianças e dos adolescentes dos abrigos pesquisados, 67%, possui família conhecida, e, desse universo, 66% deles recebem visitas de familiares. Do total dos atendidos, 55,6% são formados por grupos de irmãos.

Dez anos, aproximadamente, se passaram desde esse levantamento, portanto há expectativas de que esse quadro tenha se alterado.

1.4 JUSTIFICATIVA

No percurso que fizemos, evidencia-se que em todos os tempos houve quem falasse em nome da causa da criança em abandono. Ela foi objeto de interesse político, social, científico e técnico. Motivou legislações e organizou práticas de assistência que buscavam o enfrentamento da pobreza e da criminalidade. No entanto, independentemente do contexto histórico, das concepções que a apreendiam e produziam tais legislações e modalidades de assistência, a prática de internação seguiu vigorosa ao longo da história, assim como o abandono e a criminalidade que buscava debelar. Essa prática foi alvo de críticas, mas a naturalização que se fez dela parece não ter deixado que se vislumbrassem outras saídas.

O ECA, considerado o marco legal das instituições de atendimento à criança e ao adolescente com seus direitos ameaçados ou violados, leva a romper com a prática de internação e a conduzir a mudanças dos serviços dessas instituições.

Hoje, em São Paulo, o atendimento à infância em condições de vulnerabilidade ocorre em casas localizadas, muitas vezes, em bairros de classe média, com poucos atendidos. A rua, os vizinhos e a escola fazem-se presentes, concretamente.

Há outras alterações não tão visíveis, como o modo de encaminhamento da criança para o abrigo, a não separação de irmãos, a determinação do tempo de permanência no abrigo.

Essas alterações teriam facilitado o movimento no plano das imagens de crianças e adolescentes em situação de acolhimento com respeito a si? As concepções dos agentes com relação aos atendidos e a suas famílias teriam sofrido alterações? Como articular as imagens de crianças e jovens com as dos agentes nessas práticas?

1.5 OBJETIVOS

Esta pesquisa visa ao traçado das subjetividades nas práticas de acolhimento. As novas regulamentações de acolhimento, bem como o ECA, preveem a vida dos atendidos tecida nas relações que fazem em outros contextos, além do abrigo. Considerando esse aspecto fundamental na proposta desse serviço hoje, incluímos na pesquisa os agentes institucionais dos demais contextos e, para que ela não transbordasse o escopo de um trabalho de mestrado, optamos pelo estudo institucional de um caso, que se organizou em torno de um menino em acolhimento: Fernando⁴, de 14 anos de idade.

Os objetivos específicos deste estudo apoiam-se em algumas questões que orientam as análises⁵, a saber:

- Como esse jovem se vê, desde o abrigo até a escola, nessas relações que estabelece? O que e como fala sobre sua vida? A que dá destaque? Que nuances podem existir nos lugares que estabelece para si em sua fala?

- Como falam desse jovem todos os que sabem dele, que com ele lidam cotidianamente? Como o seu lugar se constitui nesses discursos? E, no rebote, que lugar esses agentes institucionais atribuem a si?

- Enfim, o objetivo geral deste estudo: que subjetividades se decalam⁶ nessas e por essas relações e práticas institucionais?

⁴ Nome fictício.

⁵ Ver Apêndice A – Roteiros das entrevistas.

⁶ Termo utilizado por Marlene Guirado (1995/2006, p. 94).

1.6 NAS SEÇÕES SEGUINTE

Na perspectiva das questões apresentadas anteriormente, situaremos na próxima seção, os embasamentos teóricos do conceito de subjetividade na AID, por consideramos que sua explicitação pode favorecer a compreensão do rastreamento das subjetividades em acolhimento institucional, que será apresentado na seção 3. Nesta, o serviço de assistência de instituições totais, como a Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor (Febem), será também comentado, para que se possam estabelecer, posteriormente, comparações entre as práticas e avanços possíveis facilitados pelas políticas públicas nessa área.

Na seção 4, daremos ênfase ao conceito de análise na AID e aos procedimentos de análise que se desdobram dessa estratégia de pensamento. As análises das entrevistas dos participantes serão apresentadas em três seções. Na seção 5, trataremos Fernando tal como ele se faz em seu discurso. Na seção 6, serão apresentadas as análises das entrevistas com os agentes institucionais, destacando o lugar do agente na relação com o próprio trabalho, as práticas institucionais e o Fernando como desenhado pelos agentes. Na seção 7, apresentaremos o texto analítico da entrevista com o pai de Fernando.

Na seção 8, promoveremos uma interlocução entre essas análises. E, para finalizar, confrontaremos a presente pesquisa com a de Guirado (1986/2004), realizada na Febem-SP, e com a de Pineda (2012), com jovens em acolhimento institucional, além de discutir, de maneira geral, as questões levantadas a respeito dos efeitos concretos, no âmbito das práticas de acolhimento, que se puderam verificar com as mudanças das exigências das políticas públicas e das regulamentações por lei nos últimos 20 anos.

2 SUBJETIVIDADE: UM CONCEITO

Há um reconhecimento de que o terreno da subjetividade é de domínio da psicologia. Nesse campo de conhecimento, essa noção tão corrente quanto pulverizada pode fazer com que, muitas vezes, a subjetividade não seja levada em consideração na especificidade dos discursos teóricos e das práticas profissionais que a produzem. Na AID é cara a ideia de demarcações conceituais, de explicitação do recorte conceitual e suas especificidades. Desse modo, daremos destaque ao conceito de subjetividade tal como compreendido nessa abordagem teórico-metodológica.

2.1 O SINGULAR E AS RELAÇÕES INSTITUCIONAIS

Na AID, tomamos, ao mesmo tempo, subjetividades constituídas nas e constitutivas das relações institucionais. Como anunciado, não há separação em dois polos, subjetividade de um lado e instituição de outro, mas a colocação desses conceitos em uma relação em que as práticas institucionais são as condições de possibilidade da subjetividade. Ao mesmo tempo, a primeira faz-se e refaz-se no modo singular em que cada ator exerce seu lugar em determinada prática institucional. Assim compreendida, a subjetividade faz-se desde as relações primeiras, na família, instituição matriz que se estende a todas as relações que estabelecemos vida afora.

Guirado (2010) alça a metáfora de inconsciente como “bloco mágico”, proposta por Freud em seu artigo “Uma nota sobre o ‘bloco mágico’”, de 1925, e o conceito de transferência, por ela revisitado, para dizer da condição de possibilidade da singularidade numa prática institucional.

Nesse artigo de Freud (1925/1976), o inconsciente é tratado como um complexo de memória em que os registros das experiências vêm se inscrever, como aconteceria nas inscrições de traços grafados num invento chamado “bloco mágico”. Freud o descreve da seguinte maneira: uma prancha de cera e, sobre ela, duas folhas finas e transparentes presas em uma de sua extremidade. A primeira folha, em contato com a prancha de cera, é de papel encerado. A segunda, sobre o papel encerado, é uma folha de celuloide, mais resistente do que a primeira. Grafa-se, com um instrumento pontiagudo, um traço sobre a superfície do celuloide. A pressão da grafia passa da folha de celuloide para a folha de papel encerado e pressiona a prancha de cera, que oferece resistência a essa pressão, deixando visível o traço na superfície tanto do papel encerado quanto do celuloide. Os traços grafados nas folhas podem

ser apagados quando estas são levantadas pela extremidade livre. No entanto, o traço permanece na prancha de cera e, sob certa incidência de luz, pode ser visto.

Guirado (2010, p. 127) desdobra esta imagem:

As novas grafias deverão constituir um desenho de rede, em que os pontos de superposição (nós da rede) produzem alteração “de relevo nos sentidos”, isso é, onde há superposição, alteram-se as primeiras marcas, assim como as seguintes.

[...] Quanto à ação modificadora nas superposições, é a resultante das pressões indistintas que a camada de cera faz, por seu volume bem como das características dos registros anteriores por sua qualidade e distinção de marca, portanto, representável; a alteração se dá já nas novas percepções à consciência. Assim, a vida é a história desses decalques em tramas, cenas e enredos cada vez mais complexos, onde a cada nova experiência temos a retroação das anteriores, bem como a modificação delas. A vida é um bloco mágico...

[...] o bloco mágico é o modo de produção da superfície inconsciente da vida psíquica.

Desse modo, na Análise Institucional do Discurso não se considera um inconsciente com conteúdos a serem interpretados, mas um inconsciente decalque, em rede, das relações que se fazem ao longo da vida, constitutivo da singularidade matriciada na superfície discursiva de uma instituição concreta.

Nesse modo de compreender a singularidade, o conceito psicanalítico de transferência está implicado. Conceito criado por Freud com base em seus atendimentos clínicos, passou a ocupar o lugar de um importante definidor da clínica psicanalítica, como destaca Guirado em *A clínica psicanalítica na sombra do discurso: diálogos com aulas de Dominique Maingueneau*, de 2000.

Nesse livro, a autora argumenta a possibilidade de operar com o conceito freudiano de transferência, repensado pelos termos de outro discurso, o da análise pragmática⁷ do discurso (conforme proposta por Dominique Maingueneau).

Guirado (2000), no tratamento que dá a ele, considera que a reedição daquilo que se inscreve (um modo de se posicionar e de se relacionar, a história de vínculos de alguém) se faz singularmente e no movimento de mudança exigido, uma vez que as reedições acontecem enquanto se ocupam lugares diferentes em outras instituições.

Um dos desdobramentos importantes desse modo de compreender é que o discurso em análise supõe as transferências de um e de outro em relação. Por exemplo, na clínica psicanalítica sob a condução da AID, supõe-se a transferência do analisando e do analista, e não, como proposto por Freud, a transferência como o fazer do paciente.

⁷ De modo sucinto, pode-se dizer que uma análise pragmática somente atribui sentidos aos enunciados depois de se identificar o contexto da comunicação (GUIRADO, 2010).

2.2 SUBJETIVIDADE E DISCURSO

Na AID, as práticas institucionais e, por conseguinte, os sujeitos/subjetividades nessas e dessas práticas não se fazem fora do discurso.

Com Foucault, Guirado (2010) concebe o discurso como ato, dispositivo, instituição, acontecimento. Contrariamente à concepção de que o discurso revelaria o mundo das coisas, Foucault (1969/2009, p. 133) o toma em suas condições de aparecimento histórico e nas regras de sua formação: “[...] um conjunto de normas anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram em uma época dada, e para uma área social, geográfica ou linguística dada, as condições de exercício da função enunciativa.”.

Essas regras têm lugar no próprio discurso, daí Foucault (1969/2009) o entender como prática discursiva que forma seus objetos, incluindo o sujeito, tipos de enunciação, conceitos e estratégias, constituindo um saber. Nesse sentido, não há saber sem uma prática discursiva definida e toda prática discursiva pode definir-se pelo saber que ela forma. Assim, o saber e o sujeito são da ordem da produção.

Para Foucault (1971/2006), a produção do discurso numa ordem determinada está controlada, selecionada e redistribuída por procedimentos, por coerções de diferentes tipos que têm por função controlar a dimensão de acontecimento desse discurso. Esse modo de compreender implica uma dimensão dessas produções: a relação de poder.

De acordo com Foucault (1982/2010), as relações de poder são constitutivas de toda e qualquer relação humana e se exercem como a ação de um sobre a ação do outro, produzindo, ao mesmo tempo, uma ação do outro sobre a do um. Por isso relações de poder, e não apenas poder. Guirado (2010) ressalta que é um conceito relacional, é ação, é exercício. As relações de poder são móveis, reversíveis e instáveis, porque podem, a qualquer momento, se modificar; pressupõem, inclusive, a condição de liberdade dos parceiros implicados e, desse modo, só podem ser pensadas com relação a seu outro termo, as resistências. Assim, se apreende o caráter produtivo da relação poder-resistência.

Foucault (1982/2010, p. 278) esclarece que a questão central de seus trabalhos é o sujeito, produzido em relações que se dão na vida cotidiana. Nelas, a dimensão do poder:

[...] categoriza o indivíduo, marca-o com sua própria individualidade, liga-o à sua própria identidade, impõe-lhe uma lei de verdade, que devemos reconhecer e que os outros têm de reconhecer nele. É uma forma de poder que faz dos indivíduos sujeitos. Há dois significados para a palavra sujeito: sujeito ao outro através do controle e da dependência, e ligado à sua própria identidade através de uma

consciência ou do autoconhecimento. Ambos sugerem uma forma de poder que subjuga e sujeita.

É desse modo, por essas trilhas conceituais, que, com Foucault e Freud, Guirado (2010) articula a produção de sujeito/subjetividade às relações de poder; relações essas que, ao mesmo tempo, constituem a prática institucional e matriciam a singularidade da história desse sujeito.

Na seção seguinte, procuraremos demonstrar como essa articulação conceitual sustenta a análise no estudo feito pela própria autora na Febem de São Paulo (GUIRADO, 1986/2004), bem como em outro estudo mais próximo do contexto que ora apresentamos — instituição de acolhimento —, de autoria de Daílza Pineda (2012).

A ideia de matriciamento, como mais extensamente se verá nas seções que se seguem, implicará, portanto, instituição e singularidade, paradoxo que nem as análises nas pesquisas, nem o campo conceitual do método se cansam de repor, confirmar e instigar.

3 SUBJETIVIDADES NAS PRÁTICAS DE ASSISTÊNCIA

De nosso interesse mais amplo, subjetividades em instituições de acolhimento, esta pesquisa definiu-se na particularidade de um caso, organizado em torno de um menino em acolhimento, ao considerarmos que sua vida também se faz em outros contextos.

Ao tomarmos a pesquisa dessa perspectiva, acabamos por traçar uma linha histórica imaginária que separaria esse atendimento em dois momentos. No primeiro, essas práticas foram marcadas principalmente com a internação e a reclusão de crianças e jovens que para esses serviços foram encaminhados. Seguiram imbatíveis desde o período colonial até culminarem nas Fundações Estaduais do Bem-Estar Social, na década de 1970, durante a ditadura militar. No segundo, após o ECA, a instituição caracteriza-se por sua abertura para outros serviços da comunidade, como os de saúde, educação e lazer.

Por esse motivo, nosso interesse em estudos realizados com instituições como a Febem cresceu. A ideia é que eles poderiam fornecer parâmetros para uma espécie de confronto entre essas duas instituições.

Resolvemos então, comentar, nesta seção, estudos acadêmicos voltados tanto para as grandes internações quanto para o acolhimento institucional para crianças e jovens tal como se organiza hoje.

Por uma questão de método e também de interesse (o confronto entre as duas instituições), concentramos, dentre as referências clássicas de pesquisa em instituições totais⁸, nossa atenção no livro de Guirado (1986/2004) *Instituições e relações afetivas: o vínculo com o abandono* para destacar as subjetividades traçadas nas práticas da Febem. Originalmente a tese de doutorado da autora, foi um trabalho pioneiro, em que Guirado traçou as balizas da estratégia de pensamento proposta por ela, a AID.

Dos estudos voltados para o acolhimento institucional, daremos destaque especial à pesquisa de Daílza Pineda (2012), realizada sob a orientação de Guirado e dirigida pelo mesmo método, a AID.

Com esse recorte, mantém-se uma coerência de método que permitirá, mais livremente, o trânsito de pensamento por esses dois estudos e o estabelecimento de algumas pautas de confronto para os resultados da presente pesquisa.

⁸ ALTOÉ, Sônia. **Infâncias perdidas**: o cotidiano nos internatos-prisão. Rio de Janeiro: Biblioteca Virtual de Ciências Humanas do Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008.
MARIN, Isabel da Silva Kahn. **Febem, família e identidade**: o lugar do Outro. 2. ed. São Paulo: Escuta, 1999.

Por último, serão apresentados alguns resultados de pesquisas que se dispuseram a trabalhar com a questão da subjetividade nas instituições de acolhimento, mesmo que produzidas num terreno conceitual e metodológico diferente do que constrói o presente estudo.

3.1 FEBEM

A pesquisa de Guirado (1986/2004) centra-se no tema da afetividade da perspectiva da criança e do adolescente que passam a viver em instituições como a Febem. O contexto institucional é considerado como o conjunto das relações dos funcionários e das crianças, os atores institucionais e a afetividade “[...] como relações afetivas imaginadas, ou representadas, no conjunto das relações instituídas.”. Supõe, ainda, “[...] que os internos e os funcionários, quando falam de si, dos outros e da instituição, falam tais representações.” (GUIRADO, 1986/2004, p. 31).

Foram analisados os discursos em entrevistas com funcionários — administradores, técnicos, voluntários, atendentes, professores, inspetores — e com dez jovens de 16 a 18 anos, de acordo com critérios institucionais (abandonados e infratores), de três unidades da Febem de São Paulo.

O texto analítico apresentado por Guirado (1986/2004) é uma organização de aspectos variados e densos de sua análise. Destacaremos dele algumas imagens que serão apresentadas em dois subitens. O primeiro refere-se às entrevistas dos agentes, e o segundo, às dos internos, meninos e meninas abandonados, uma vez que estes correspondem mais diretamente ao perfil dos atendidos em abrigos; estão sob medida de proteção, e não em conflito com a lei.

3.1.1 Na fala dos agentes

O primeiro aspecto destacado das análises das entrevistas com os agentes é a imagem da Febem: do certo, do acerto e do suprimento da carência.

Nas entrevistas com os agentes que compõem a direção, é ressaltada a recorrência das expressões “a gente” e “nós”, indicando a sobreposição do lugar deles à instituição, principalmente quando se referem à família e aos problemas de relacionamento verificados entre os funcionários — quase exclusivamente os inspetores, suas maiores dificuldades. A família é vista como um impedimento para o sucesso da instituição, também porque resiste a receber a ajuda que esta oferece àquela. Os inspetores são vistos por seus defeitos, seus

desvios, por sua marginalidade social, psicológica e ainda institucional. Desse modo, essas referências separam, de um lado, o agente-diretor e a instituição e, de outro, os problemas (com o inspetor, com a família). Guirado (1986/2004, p. 71) afirma:

Assim, é a FEBEM-BOA a que existe na fantasia, no imaginário do administrador. É modelo, é matriz de identificação no trabalho. E isso parece vital para que o trabalho continue se dando de forma a ratificar um instituído que, em outros momentos de sua fala e na fala de outros agentes, aparece “praticamente inalterado”.
Desta feita, se a FEBEM, concretamente, não consegue resolver o problema da infância em abandono, imaginariamente ela o consegue, ou porque é reconhecida como boa em si, ou porque a clientela é percebida como inevitavelmente irrecuperável.

Nas entrevistas com os assistentes sociais, ressalta-se a mesma sobreposição do lugar do agente com a instituição indicada no grupo anterior. Para os assistentes sociais, o âmbito de ação é a família, que fica identificada com a falta, a ignorância, a inconsciência, a desorientação, enquanto o agente é identificado com a instituição, com a positividade. Guirado (1986/2004, p. 77) desdobra sua análise:

A impressão que se tem, com base neste discurso, é de que há a necessidade desta falta, deste buraco a ser preenchido, para que se justifique a existência da função técnica, ou seja, o técnico se define no interjogo das categorias de ausência da clientela e de onipresença da instituição.

Duas ideias presentes nessa análise chamam a atenção. Uma delas é que o agente, em sua entrevista, fala repetidamente de um projeto de trabalho com as famílias que tem foco preventivo e parece funcionar para alimentar a positividade da instituição, como se a existência de tal intenção, em si, bastasse. Como se as reuniões de planejamento desse projeto já fossem consideradas uma ação concreta de prevenção. A outra é que o agente com a instituição se apresenta como administrador da falta, da pobreza, da ausência, e também do afeto e da educação. Guirado (1986/2004, p. 80), então, finaliza:

A relação com o próprio trabalho define-se, portanto, no âmbito das representações de complementação assistente social/instituição/ clientela, como a quem se deixa penetrar pelo trabalho (suposto) da instituição e, nisso, estabelece a (i)limitude de sua ação supridora.

Outro aspecto evidenciado pela análise das entrevistas dos agentes é o primado da rotina institucional.

A ordem de tarefas e horários instituídos submetem funcionários e crianças, regem e pautam a relação entre eles, tornam-se justificativas para a qualidade tanto do trabalho que os funcionários prestam quanto da relação destes com as crianças.

A falta de tempo e o movimento da casa estão na fala do assistente social para justificar o não aprofundamento do atendimento ao interno, assim como o psicólogo os menciona para justificar o fato de o atendimento — quando, então, a criança é examinada, diagnosticada, relatada, discutida — ser realizado quando a criança é liberada para sair.

É, no entanto, sobretudo, no fazer daqueles que mantêm contato direto com a criança — professoras e atendentes — que a rotina se faz soberana. Na fala da professora, a rotina imposta ao agente e à criança disciplina seus corpos, desconsidera o que seria uma necessidade da criança, por exemplo, de descanso, para responder à necessidade institucional do cumprimento dos horários. A atendente, por sua vez, se coloca na posição de submetida, assim como a criança, à rotina que define seu fazer na materialidade do limpar, do arrumar, do preparar seja a criança, seja o espaço físico, pois, nesse contexto, ambos se apresentam confundidos. Nessa rotina, a criança surge como “**peça pegável, ajustável, passável, limpável**” (GUIRADO, 1986/2004, p. 86, grifo da autora), que a atendente “[...] leva, traz, limpa e alimenta [...]” (p. 101).

A imagem da criança como objeto ou sujeito em trânsito também surge nas entrevistas dos agentes e salta aos olhos, primeiro, por ser destacada em práticas de internação que acolhiam a criança por anos, e, segundo, por já estar presente no discurso dos agentes naquela época, a despeito da ideia de que o princípio de transitoriedade da medida de acolhimento apresentado no ECA teria sido um fator gerador da imagem da criança em trânsito nas práticas de acolhimento como hoje estão organizadas.

Essa imagem aparece nas falas dos dirigentes. Nestas, a criança é objeto de encaminhamento e recâmbio e o objetivo primordial é vê-la encaminhada; fora da instituição. Assim, a criança é vista “como objeto transitório na instituição” (GUIRADO, 1986/2004, p. 89).

O psicólogo refere-se à criança como objeto de sua ação — examinada, diagnosticada, relatada, discutida — quando ela está de saída. Seu trabalho é visto como um processo de saída da criança. Em outras falas a criança aparece como sujeito, mas estas também trazem a ideia de *passagem*, como: “[...] ela passa pela triagem [...] no período em que elas passam aqui.” (GUIRADO, 1986/2004, p. 91).

A criança como ausência é mais uma figura que se desenha nessas práticas.

A criança está ausente dos discursos dos dirigentes e só aparece quando provocados a falar dela. Também no discurso do assistente social a criança está praticamente ausente e é explicitamente excluída do campo de relação e visão do técnico, como na fala: “Algumas crianças a gente [...] dá uma olhadinha para ver qual é. Mas, contato direto, não.” (GUIRADO, 1986/2004, p. 89). Também pelo *olhar* do técnico, a carência da criança é afirmada: “A olho a gente vê que são crianças realmente carentes.” (p. 90). Sem fala, a criança é percebida “[...] pela falta, pela ausência, pela negatividade, portanto.” (p. 90).

Na entrevista com o psicólogo, seu trabalho de diagnóstico, que tem sua forma final num relatório psicológico, é conduzido, principalmente, com base em informações prestadas por monitores, professores e atendentes. A criança objeto da ação do psicólogo é “[...] uma criança a respeito de quem outros falam, mas que não fala (de si); uma criança relatada, que não relata.” (GUIRADO, 1986/2004, p. 81). “A criança mesma não tem fala. Seu discurso, a história que possa contar sobre si, parece não contar (não importar). Esta história parece não ter, a julgar pelo conjunto de representações desses agentes, um lugar na casa; para ela (para sua história) parece não haver qualquer referência.” (GUIRADO, 1986/2004, p. 90).

Se para dirigentes e técnicos a imagem da criança é de uma ausência, para professoras e atendentes é de um amontoado que força o anonimato, iguala as crianças, uniformiza os procedimentos. A criança referida sob o crivo da quantidade e da indeterminação (“todas”, “muitas”, “tem delas”...) está na relação com a atendente “[...] como objeto de um cuidado físico que desgasta quem o faz.” (GUIRADO, 1986/2004, p. 103). Nessa prática, percebida como desgastante e repetitiva, as crianças, numerosas, “[...] acabam sendo pensadas como os artifícios desta repetição” (p. 103).

Além disso, a quantidade de crianças justifica e legitima a falta de atenção dos funcionários: “São muitas crianças, não dá para dar muita atenção.” (GUIRADO, 1986/2004, p. 103); “Elas são quase anônimas aqui. Porque são muitas crianças.” (p. 98).

3.1.2 Na fala dos internos abandonados

Guirado identifica as relações com o espaço e com o tempo nas entrevistas dos meninos e das meninas abandonados, o que esses discursos organizam da relação menino(a)-instituição. Os aspectos dessas relações que destacaremos são desenhados em falas tanto dos meninos quanto das meninas; para não tornar esta apresentação muito extensa, sempre que acharmos necessário trazer a fala de um entrevistado, traremos a do menino.

A relação com o espaço começa a ser delineada desde a pergunta inicial apresentada aos meninos como uma sugestão para que eles falassem sobre a sua vida. Invariavelmente, a resposta não aparecia. Quando então a entrevistadora a reformulou — “o que você faz de sua vida?” —, o menino, por exemplo, respondeu: “O que eu faço aqui, aqui na... Unidade”. Quando na reformulação a entrevistadora fez referência à Febem — “você está na FEBEM faz tempo?” — o menino também respondeu: “Aqui eu tô pouco tempo” (GUIRADO, 1986/2004, p. 143). Por falas como essas, Guirado constrói o sentido de vida nesses discursos tecendo relações entre vida, espaço físico e aquela unidade da Febem:

Parece que a vida, tomada como uma história que se encontra no registro da memória, ou a vida como um conceito, não existe. Só existe a vida concreta, identificada com o fazer ou estar na Unidade. [...]
A vida fica, portanto, ligada ao espaço, ao lugar físico [...] (GUIRADO, 1986/2004, p. 143-144).

A autora evidencia que esse modo de se relacionar com o espaço permanece em outras ocasiões — por exemplo, quando a pergunta é sobre pessoas e a resposta é o *onde*. Em uma entrevista em que o menino falou dos pais de criação, a entrevistadora perguntou quem eles eram e a resposta foi “Tão aí no Ipiranga.” (GUIRADO, 1986/2004, p. 143). Em outra, o menino falava de um amigo e o identificou pela ala da unidade: “Sabe a ala [...]. Ele é de lá...”, ou ainda quando ele falou do que fazia, “Eu ajudo o Seu lá da ala.” (p. 144). Como analisa a autora, o espaço é identificado e identifica, enquanto as pessoas são indiferenciadas.

O espaço também dá e contém. Por exemplo, quando se perguntou quem dava ao menino a roupa que ele usava, sua resposta foi: “É a rouparia.” (GUIRADO, 1986/2004, p.144).

Está também no espaço, e não nas pessoas, o apoio para as lembranças. Um dos meninos falava que tinha ido para a Febem porque fugiu de casa e que fugira porque “Não gostava de ficar lá... lá dentro” (GUIRADO, 1986/2004, p. 145).

Com análises como essas, Guirado afirma que o espaço identifica, é identificado, contém, dá certeza e segurança. “A relação com o espaço define, em grande parte, a *vida*. Este espaço é referido, quase sempre, como o da instituição. É ele que dá segurança para afirmar a pertença a grupos (‘ele é lá da ala’) e para definir o fazer cotidiano (‘lá na florzinha’)” (GUIRADO, 1986/2004, p. 215). O espaço define a atividade, e esta, em última instância, traça os contornos do “de si” (“quando eu era do artesanato”, “agora eu sou do...”).

A referência ao tempo é embaralhada nessas entrevistas, e nisso a instituição surge como o parâmetro: há quanto tempo estão na instituição, quanto tempo lhes resta para permanecer nela, o ano de escolaridade.

A instituição delimita o tempo passado do presente. A entrada nela separa o menino de um passado em que está a família, a qual não conheceu ou da qual a lembrança é quase nada, mas a ela ficam associados pobreza, abandono, maternidade impedida e paternidade negligente.

No presente, o menino se vê preenchido pela instituição. O presente é tomado pela rotina da casa, que, com todos os horários conhecidos, se torna fonte de certeza e segurança: “Minha família agora é a FEBEM [...] Aqui eu estudo [...] ajudo na limpeza [...] trabalho lá nas atividades [...]” (GUIRADO, 1986/2004, p. 153), “[...] à tarde, eu vou para aula, quando volto tomo banho [...]” (p. 146). Guirado afirma que o presente é um fazer submetido, uma vez que seus determinantes são os horários e os lugares prescritos pela instituição. No presente é a instituição, o presente é a instituição, esta não diferencia nem os dias, nem os que vivem ali: “Pra mim é normal, igual a todo dia [...]. Aqui é todo mundo igual.” (p. 153).

A autora também frisa que o presente é ocasião para o intercâmbio entre o *eu* e o *nós*: “[...] vou jantar [...] depois falam prá nós deitar [...]” (GUIRADO, 1986/2004, p. 154). A expressão “a gente” como sujeito da maioria das ações em suas falas, com o intercâmbio entre o *eu* e o *nós*, leva à construção do sentido desse pronome: “É como se pertencer fosse também sinônimo de ser o mesmo” (p. 154). Na fala do menino destaca-se ainda que a não diferenciação eu/nós estende-se aos que trabalham em relação direta com ele.

Com relação ao futuro, surge a incerteza: “[...] quando tiver dezoito anos a gente vai embora, agora eu não sei se eu vou embora com dezoito.” (GUIRADO, 1986/2004, p. 156). Mas ela é, em seguida, preenchida com uma projeção que acaba sendo o discurso da instituição: o do trabalho, do casamento e do estudo. Essas falas obturam a lacuna deixada pela incerteza “[...] de quando não tiver mais aquele continente institucional.” (p. 149). Em uma das entrevistas, por exemplo, o menino falou que gostava de trabalhar, ao que a entrevistadora perguntou por que, e ele respondeu: “Aprendi... Todo homem tem que trabalhar [...] para casar, arrumar a vida e sustentar a mulher” (p. 140). Guirado diz que é como se o que o menino planeja fosse o casamento de sua expectativa com os caminhos que a instituição traça para ele.

Invariavelmente também, nessa projeção os meninos, em seus discursos, percebem a possível não consecução de seus planos como um fracasso pessoal. Por exemplo, em uma das entrevistas o menino faz uma referência a arrumar emprego, ao que entrevistadora perguntou

se ele teria chance de obter emprego estando na Febem. O menino respondeu: “[...] ter eu tenho, mas o que a gente tem que ter é esforço [...] [eu] não tenho muito não” (GUIRADO, 1986/2004, p. 142). “O discurso percorre, nos três, portanto, um curso semelhante: percebe aquilo que nega o “direito” como demérito do sujeito. E faz sobreviver, ao mesmo tempo, como verdadeiros, o sujeito do fracasso e o da identificação com a instituição” (p. 142).

Guirado pergunta-se onde estaria aquilo que lhes é próprio, a marcação de uma posição deles sem que a ela tenham sido conduzidos, os sinais de agressividade, discordância ou frustração. Pergunta-se pela resistência desses entrevistados.

A autora destaca o *nome* como o “[...] precário limite entre o próprio e o instituído [...]” (GUIRADO, 1986/2004, p. 136). Em duas entrevistas, os meninos se apresentam por seus nomes e sobrenomes e, imediatamente depois, falam de suas expectativas como as da instituição: a do trabalho, a do estudo, a da família.

Outro entrevistado se apresenta e se reconhece na loucura, e se vê reconhecido nela. “[...] sou louco.” (GUIRADO, 1986/2004, p. 137). O amigo é um louco que não o ignora: “Somos colegas. A brincadeira [...] ele não ignora. Por exemplo, se eu pego, tô aqui, acerto um pedaço de pão na cabeça dele, sem querer, aí ele não ignora. Fica bufando. Aí nós começa a discutir, começa a corre-corre, aí começa a bagunça.” (p. 137-138). Essa fala aproxima loucura, brincadeira, agressão e reconhecimento. “Aproxima, em última instância, loucura e reconhecimento.” (p. 138). Guirado mostra como esse reconhecer-se na loucura, que parece se configurar na contraposição com o que se espera dele, não se sustenta. Os pais de criação o colocaram no orfanato “[...] porque não tinha cabimento eles me aguentarem” (p. 138). O orfanato, “[...] eu andava bagunçando, então... então eles mandaram eu pra FEBEM” (p. 137). Essa contraposição não se sustenta, uma vez que *ser louco* “[...] entre os da turma é tão reconhecido quanto a expectativa de boa conduta dos que estão fora dela” (p. 138). Além disso, o reconhecimento na loucura deve ter sido dado pela instituição.

Nem sempre a instituição é percebida como boa. Por exemplo, à pergunta “o que você mais gosta de fazer aqui?”, o menino respondeu: “Aqui? Eu gosto de trabalhar fora. [...] Fora da FEBEM” (GUIRADO, 1986/2004, p. 139). No entanto, logo em seguida, ele mostra que aquilo que busca fora é o que ele aprendeu dentro, é o discurso da instituição que determina.

Para todos eles, o sentimento de frustração e de raiva parece não poder ser dito ou sentido. Em um, a raiva é percebida como brincadeira, em outro, ela é negada. Em um deles, em determinados momentos, apareceu uma ruptura nessa relação de continuidade, de unidade menino/instituição, quando ele descreveu, por exemplo, a hora mais chata do dia, a hora do almoço, porque “[...] eles chamam tudo a gente [...] eles ficam demorando [...] eles não têm

pressa [...] eles mandam por uma fila [...] e os outros lá atrás [...] xingando, falando palavrão.” (GUIRADO, 1986/2004, p. 158). Essa descontinuidade também se fez, nessa mesma entrevista, quando o menino disse ter raiva das psicólogas, quando disse não ter preferência por qualquer inspetor (ou cuidador) ou, ainda, quando se viu fugindo de casa.

Nos discursos dos meninos (e das meninas) abandonados traça-se uma sobreposição entre o próprio e o instituído. A vida se define pelo espaço e pelo tempo da instituição, que, no fazer que determinam, limitam as aspirações, a projeção e a proteção. “Trata-se, então, de uma relação que não traz sujeitos marcados pela ordem, mas sim, um *ser* essa *ordem* e só assim se reconhecer sujeito” (p. 230). Guirado (1986/2004, p. 219) situa a questão do abandono:

Se, crianças, viam-se abandonadas pela família, pelo pai, pela mãe, porque não puderam ser por eles cuidadas, contidas, amadas, reconhecidas, a um outro abandono se veem agora expostas – e mais que isto, compelidas – o abandono ao ser da instituição, à ordem, à prática, da Unidade.

Nessa perspectiva, da relação com a imagem da Febem ou daquela unidade, agentes e abandonados se aproximam, embora se constituam em lugares diferentes nas relações instituídas. Guardam, entretanto, uma diferença. Para os meninos, a instituição é o “[...] substituto do projeto de vida, da singularidade e da vida e, para o agente a instituição é o substituto do projeto de ação institucional.” (GUIRADO, 1986/2004, p. 230). Para os primeiros, a instituição é o único contexto de relações concretas; para os segundos, é um entre outros.

Importante ainda trazer mais um aspecto discutido por Guirado nesse livro: família e instituição ocupam, nos discursos analisados, o lugar do prejuízo.

No discurso dos meninos, a família fica associada à pobreza, ao abandono, à maternidade impedida e à paternidade negligente.

Há um traço, nesse discurso, em que uma perda irreparável deixa sem destino a criança. Até que a instituição se faz o destino. Aí, modelos e posições transferem-se para uma relação de cuidado substituto, que não cuida e não substitui completamente, a não ser pelo movimento do imaginário. Na ambiguidade deste movimento, a relação institucional, por sua vez, aparece [...] como invasão do instituído e a submissão do próprio (GUIRADO, 1986/2004, p. 239).

Nessas falas, configura-se um processo contínuo de abandono. Os meninos se veem chegando prejudicados à Febem, e lá, sobre os códigos desta instituição, seu prejuízo reproduz-se.

No confronto entre família e instituição, Guirado faz (re)considerações que colocam para as vidas de crianças que não podem ser cuidadas por suas famílias saídas que não se podem afirmar favoráveis.

A autora identifica, na afirmação por vezes feita de que se a criança está mal nas instituições de cuidados alternativos é porque elas são de má qualidade material e psicológica, o pressuposto de que “[...] ‘filhos saudáveis’ podem ser também criados em instituição, mesmo essas totais, desde que existam condições de adaptação à realidade.” (GUIRADO, 1986/2004, p. 241). Se nesse pressuposto há um esforço de descentrar da família o dever e o privilégio da criação de filhos, há também que o reconsiderar levando-se em conta o lugar que cada uma dessas instituições ocupa no conjunto das práticas sociais no mundo moderno.

Com Lapassade⁹, Guirado afirma que na sociedade moderna a família é a instituição primeira da sexualidade e do afeto. Os cuidados que a criança recebe nessas relações, tidas como naturais, contribuem de forma específica para sua constituição como sujeito. Espera-se que a família prepare seus filhos para a vida — para amar e trabalhar —, filhos saudáveis, portanto. Essa relação define o lugar da criança como o do filho.

Na instituição de cuidados alternativos, a relação que define o lugar da criança é uma relação de trabalho que medeia o ato de cuidar, que deixa, então, de estar inserido num conjunto de práticas *naturais* e *imediatas*, as da família. Essa relação de trabalho define o lugar da criança como o do assistido.

Com base nessas especificidades de uma e de outra instituição, Guirado propõe pensar que faz diferença, para quem recebe o cuidado, ocupar o lugar de filho ou de assistido nas expectativas do cuidador. A autora pondera, ainda, que, dado o lugar da família no conjunto das instituições sociais da modernidade, “[...] provavelmente se considerem (no duplo sentido: de serem considerados e de considerarem a si próprios), sempre à margem, aqueles que não se constituem nessa ordem.” (GUIRADO, 1986/2004, p. 242).

⁹ LAPASSADE, G. **Grupos, organizações e instituições**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

3.2 INSTITUIÇÃO-ABRIGO

Este item apresenta a pesquisa de Pineda (2012), que, como anunciado anteriormente, foi produzida com o método AID.

Pineda (2012) analisa, em sua pesquisa *Acolhimento institucional e modos de subjetivação*, discursos em entrevistas realizadas com dez meninos e meninas que se encontravam acolhidos em três diferentes abrigos.

Com o foco no discurso da clientela, portanto, a análise visa a configurar “[...] os processos de subjetivação possíveis a partir do reconhecimento que os jovens fazem de si nessas práticas. Além de configurar as especificidades da instituição-abrigo pelos modos como aparecem nos discursos” (PINEDA, 2012, p. 13).

Chamou-nos a atenção, na leitura do trabalho de Pineda, o lugar que ocupou o trânsito nos discursos dos meninos e das meninas entrevistados. Constatamos que o trânsito marca esses discursos e traça, nas diversas situações em que aparece, lugares diferentes para o(a) jovem e o abrigo. Faremos um recorte de suas análises privilegiando esse tema, primeiro porque ele é forte presença nas entrevistas e segundo porque ele se aproxima da perspectiva desta pesquisa.

O primeiro destaque é a ideia de trânsito associada ao circuito institucional.

O abrigo, invariavelmente, surge como uma circunstância espacial e temporal, por onde se passa ou se fica por um determinado tempo. Nas inúmeras ocasiões em que surge o verbo “passar”, ele é acompanhado do número de abrigos pelos quais os entrevistados passaram: “[...] passei em uns cinco [...]”, “O primeiro abrigo que eu passei [...]” (PINEDA, 2012, p. 43). O verbo “ficar” é acompanhado pelo tempo de permanência na instituição, e este, inclusive, demarca a distinção entre os serviços: “No CRECA fica meses [...] no abrigo fica ano [...]”, “[...] eu fiquei do zero até os seis anos lá, depois eu vim pra cá [...]” (p. 44). Nessas práticas o jovem se vê de passagem, mas o destino é sempre o mesmo: outra instituição. Entendemos, então, que, mesmo que em suas falas o jovem se coloque como sujeito, é sujeito sujeitado aos procedimentos institucionais.

Pineda aponta para a continuidade dessa imagem em relação à que Guirado (1986/2004) destacou em suas análises das entrevistas com os abandonados, para quem a vida se conta pelo passar da idade, que se identifica, completamente, com a transferência de uma instituição para outra. O deslocamento da criança, de um abrigo a outro, portanto, mantém o lugar dela em instituição.

Chamamos a atenção para a ideia de que, uma vez que há continuidade no modo como os jovens se posicionam nessas instituições com relação às passagens e às transferências, os princípios de provisoriedade e transitoriedade presentes no ECA, no intuito de abolir a institucionalização, a refazem de um outro modo.

A autora opõe aos termos “passar” e “ficar” o “morar”. Esse último aparece nas entrevistas associado à família. No passado, à família com quem o entrevistado morava e, no futuro, à família que ainda tem (muitos falam dos irmãos com quem estão no abrigo), ou que vai constituir. O termo “morar” parece introduzir uma diferença no modo de viver, de se relacionar, de se ver, ao deixar o abrigo como um “hiato” (PINEDA, 2012, p. 104) entre o passado e o futuro.

Pensamos, no entanto, que o sentido que o termo “morar” confere aos dois tempos teria de ser construído na articulação com outras imagens que se fazem em suas falas. De modo que não se poderia relacionar, diretamente, o trânsito do jovem pelos abrigos com a imagem de se ver morando nele: não fosse o jovem compelido a passar por tantos abrigos, ele se veria morando nele?

Reportamo-nos ao estudo de Guirado (1986/2006), como já destacamos anteriormente, quando diz que, dado o lugar que as instituições família e de acolhimento ocupam no conjunto das práticas sociais no mundo moderno, por melhores que sejam as condições — materiais e psicológicas — da última, deve fazer diferença ver-se filho ou assistido. Nessa diferença — relações que não se estabelecem na ordem familiar, tida como *natural* —, deve produzir-se uma tensão que força uma resolução. Nesse sentido, parece interessante observar, nessas falas, se o jovem marca distância entre ele e a instituição, se se vê contendo, e não apenas contido ou necessitando de o ser, potente, e não abandonado na e à mercê da ordem instituída.

Pretendemos acompanhar esse aspecto nesta pesquisa para, então, dialogar com os estudos de Guirado e Pineda na seção 9 desta dissertação.

A ideia de trânsito surge, ainda, em falas de seus dias, sempre marcadas pelo ir e vir.

Os entrevistados falam sempre de uma sequência de ações, horários e espaços, uma rotina de atividades, portanto, que ocorre dentro e fora do abrigo mas é por ele definida. Falam de um trânsito, do abrigo para fora dele, pautado pela instituição. Em seus cotidianos veem-se num fazer, num espaço e num tempo em que são posicionados pela ordem institucional.

Observamos que essa rotina preside a ação de todos, iguala as horas dos dias e os dias. Desse modo, quando a entrevistadora perguntou a respeito da melhor hora do dia, a resposta, por exemplo, foi “[...] o dia num tem melhor não [...]” (PINEDA, 2012, p. 83) ou “[...] toda

hora [...]” (p. 84); quando perguntou da escala, a resposta foi “[...] todo mundo faz, até os pequenos [...]” (p. 83). Pineda ressalta, daí, que “[...] as ações ou os espaços não parecem imprimir, na descrição do dia, efeitos sobre o entrevistado.” (p. 83). Destaca ainda que, em geral, a entrevista “[...] fluía com dificuldades [...]” (p. 87), mas que, quando discorriam sobre a rotina, falavam detalhadamente.

Teceremos, ainda, uma relação entre rotina e uma série de extratos reunidos por Pineda, em que se produzem “uma gente entediada” (PINEDA, 2012, p. 83). Por exemplo, um jovem diz “Eu num gosto de domingo, é ruim [...] num tem nada pra fazer.” (p. 84) e outro, “[...] a pior hora é [...] fazendo nada.” (p. 84). Parece, então, que o jovem se vê na rotina institucional, que define seu fazer e seu sentir.

Mais uma vez, a análise de Pineda faz ecoar a de Guirado (1986/2004). Mesmo na diferença de rotina — o que, onde, quando — entre as falas dos jovens de uma pesquisa e de outra, o modo como se veem nela é o mesmo. Além disso, o tédio destacado por Pineda parece ter ressonância no que Guirado (1986/2004, p. 146) chamou de “ciclo da preguiça”. Esse ciclo corresponde à descrição que todos os entrevistados abandonados/meninos faziam a respeito da pior hora do dia — na opinião deles, a hora em que sentiam preguiça. Nessa hora, se viam sem ter o que fazer, a não ser esperar a hora passar até chegar a hora do banho e tirar a preguiça do corpo. Guirado toma essa descrição como a metáfora da relação deles com o tempo e a instituição:

A preguiça é uma representação que condensa toda a conotação mágica destes discursos. Nela, o sujeito se encontra numa *continuidade cósmica* com a instituição; nela, o sujeito não tem vontade, não pode tê-la. É a imagem da invasão e da submissão completas. Ele não distingue o que se passa com ele, do que tem que ser feito e cumprido, na rotina da casa (GUIRADO, 1986/2004, p. 147).

Pretendemos acompanhar esse aspecto neste estudo e, caso se apresente, discuti-lo posteriormente, na seção 9, em conjunto com os estudos de Pineda e Guirado.

As referências ao trânsito aparecem, também, associadas ao abrigo, caracterizando-o como possibilidade de acesso.

Em geral, à pergunta sobre um dia bom no abrigo, os entrevistados respondem com algo que se faz fora dele, um passeio: “[...] nós fomos pra um hotel fazenda [...]” (PINEDA, 2012, p. 47), “O dia que a gente foi pro playcenter [...]” (p. 47), “[...] a gente foi pro parque aquático [...]” (p. 48), “[...] a gente vai pro clube [...]” (p. 82). Mas assim como o abrigo pode dar, ele também pode negar, quando fica a critério dos educadores avaliarem o

comportamento do menino e autorizarem sua saída: “[...] porque tinha bagunçado, tinha aprontado, daí a tia não deixou ir.” (p. 48). No jogo acesso/restrrição, a autora identifica

[...] um importante regulador das relações tio-adolescente, geralmente operando a restrição do comportamento dos adolescentes. De forma que as punições mais exemplares, parecem se referir à proibição do ir e vir, configurando estes como os maiores desejos de quem está acolhido. (PINEDA, 2012, p. 103).

Ressaltamos que, nas entrevistas com os jovens, a estratégia disciplinar da instituição evidencia as regras e suas transgressões (são recorrentes as descrições em que o jovem se coloca transgredindo e conseqüentemente sendo punido). Nisso, constatamos dois movimentos.

Em um movimento, o jovem coloca uma distância entre ele e a instituição, mesmo quando se põe submetido às regras desta. Por exemplo, em um momento a entrevistadora pergunta como é morar no abrigo, ao que a jovem responde: “Ruim. Péssimo. Muita regra [...] tudo é permissão. Eu não gosto de pedir permissão.” (PINEDA, 2012, p. 56). Ou, como em outra entrevista, “[...] eu menos gosto [...] a tia sempre manda eu limpar [...] mas quando eu estou cansada eu num limpo.” (p. 59). Na sequência dessa fala, a jovem acaba por se submeter aos mandos da educadora para não receber disciplina, restrição de liberdade. No entanto, a jovem toma posição, considera o seu cansaço, faz uma escolha, mantém a distância entre ela e o discurso institucional.

Em outro movimento, constatamos a legitimação do discurso institucional quando, em suas falas, os jovens o tomam para justificar desde a punição recebida, passando pela transferência para outro abrigo, até o motivo de acolhimento. São muitas as falas em que essa legitimação acontece: “Como eles fugiram, aí tiveram a punição deles.” (PINEDA, 2012, p. 49); “[...] porque tinha bagunçado [...] a tia não deixou ir.” (p. 48); “[eu fui abrigado] porque eu fazia coisa de errado quando eu morava com a minha mãe.” (p. 51); “[...] ela aprontava demais, ela teve que ser mandada prum outro abrigo.” (p. 61).

Observamos que o segundo movimento pode ser aproximado à análise de Guirado (1986/2004). Esta autora, nas entrevistas com os abandonados, destaca que a transgressão tem como prêmio “[...] o reconhecimento de si, como louco, debiloide (Teorim), ou como devassa (as meninas em geral).” (GUIRADO, 1986/2004, p. 217). O discurso da instituição é ocasião para identificação com o direito e seu avesso, é a submissão a um discurso.

Apontamos, assim, para a diferença que essas duas análises permitem indicar. No contexto da pesquisa de Guirado, predominava um discurso — o da instituição — na

constituição do discurso do jovem. No contexto do acolhimento hoje, notam-se, juntamente com o discurso da instituição, outros que tornam esse campo de relações mais complexo, o que pode favorecer outras identificações e, com isso o estabelecimento de uma distância, uma separação entre a imagem de si e a da instituição.

As relações dos meninos e das meninas em outros contextos, fora do abrigo, são ocasião para a diferença se fazer presente.

Em seus discursos, os entrevistados se definem também pela expressão “eu sou de abrigo” (PINEDA, 2012, p. 45), como se o abrigo conferisse materialidade ao ser, “[...] indisfarçável marca que configura o ‘ser de abrigo’.” (p. 106). Identificam-se com ela e por ela são identificados. Essa marca constrange tanto quem a tem como quem não a tem: “[...] eu sou de abrigo [...] eu fico meio sem graça [...] as pessoas ficam perguntando pra mim [...] aí você tem que falar. Falar que você tá vindo de abrigo, aí eles ficam meio assim.” (p. 45).

Destacamos que a circulação por outros espaços físicos é possibilidade de constrangimento, um estranhamento. A circulação por outros contextos produz uma tensão que pode gerar a possibilidade de movimento das imagens que se fazem do *de si*. No trecho apresentado no parágrafo anterior, o movimento dá-se do *eu*, como sujeito do enunciado, para o *você*, o que indica a diluição da responsabilidade pela ação que se segue: falar que vem do abrigo.

No antigo modelo de instituição, essa marca era um dos constituintes do imaginário institucional, mas tão naturalizada estava que naquelas relações ela era reproduzida, sem que o estranhamento pudesse fazer-se e provocar qualquer movimento dessas imagens. Essa possibilidade de movimento do pensamento que a relação com outros, de um contexto diferente do abrigo, pode imprimir fica posta em um extrato em que a entrevistadora pergunta “o que você pensa que as pessoas que moram em abrigo têm em comum?” e a menina responde: “[...] eu num penso nada, porque eles também são de abrigo.” (PINEDA, 2012, p. 67). A diferença se põe como condição de pensamento.

Outras situações descritas nos extratos apresentados por Pineda evidenciam a possibilidade de a diferença se colocar nas relações que os meninos do abrigo fazem com os de fora.

Num extrato, um garoto descrevia o “sair pra jogar bola” (PINEDA, 2012, p. 45) com os meninos do bairro. Desde o início “[...] o intercâmbio se faz na desigualdade.” (p. 46). Nessa cena, surgem dois grupos bem definidos: nós e eles. O *nós* refere-se ao time dos meninos do abrigo, identificados com a competência e a habilidade — “[...] nós dá driblinho [...] chapeuzinho, elástico [...]” (p. 45) —, enquanto o *eles*, time dos meninos do bairro, com

a incompetência — eles “[...] não sabem jogar [...]” (p. 45). Na diferença, a agressividade tem lugar: “[...] eles cavala [...] eu vou e xingo eles.” (PINEDA, 2012, p. 45).

O intercâmbio dos atendidos com a própria família e/ou com as dos colegas algumas vezes introduz tensão, em seus discursos, entre o abrigo e a família, abrindo caminho para a diferenciação do(a) menino(a) com a instituição. Por exemplo, quando uma das entrevistadas diz que no abrigo é ruim de morar porque tem muitas regras: “Muita regra [...] tudo é permissão [...] Eu num gosto de pedir permissão pra fazer as coisas [...] Quando eu tô na minha mãe num é assim.” (PINEDA, 2012, p. 56-57).

Como destacou Pineda, a referência à própria família, com o emprego do pronome possessivo, ocorre com frequência, principalmente no tempo presente e com relação aos membros da família que também estão no abrigo. Quando os entrevistados contam sobre a vida no abrigo, falam indeterminadamente “a gente” ou “nós”, mas, quando se trata de alguém de sua família, o uso do pronome possessivo aparece. Por exemplo, à pergunta “o que você mais gosta de fazer?” um menino respondeu “Ficar com a minha família aqui no abrigo.” (PINEDA, 2012, p. 67). Ainda, diante da pergunta “você tem amigos aqui?” uma menina respondeu “Só minhas irmãs.” (p. 70). Uma entrevistada contou sobre a lembrança de um dia ruim, “[...] o dia que a minha irmã foi embora.” (p. 61).

Para finalizar este item, gostaríamos de trazer novas falas em que os entrevistados se referiram ao futuro e ao sonho. Quando a pergunta foi “como se veem daqui a dez anos?”, foram apresentadas respostas como: “[...] vou ta morando sozinho já.” (PINEDA, 2012, p. 52), “[...] pretendo ter uma bicicleta pra mim.” (p. 75), “[...] num vou precisar ficar pedindo autorização.” (p. 76). Sobre o sonho, a grande maioria dos jovens respondeu que seria sair do abrigo. Aqueles com irmãos no abrigo expressaram-se como este jovem: “[...] tirar minha irmã daqui. E ter minha própria casa.” (p. 76). Nessas falas, esboça-se a possibilidade de se representarem o afastamento, a solidão, a potência, a capacidade de conter.

Assinalamos que esse aspecto difere do que Guirado (1986/2004) observou no contexto de uma instituição total e, portanto, será um ponto de investigação desta pesquisa.

Muitas outras dimensões desse trabalho de Pineda não foram destacadas aqui. Elas permitiriam conhecer melhor as práticas de acolhimento de hoje tais como os jovens as concebem, assim como o modo como eles se desenham em seus discursos. Permitiriam ainda outras aproximações com o estudo de Guirado (1986/2004), e muitas outras regularidades e distinções seriam configuradas entre essas duas práticas. No entanto, limitamos esta apresentação ao recorte organizado pelo tema “trânsito”, e com base nele destacamos as tensões nos discursos desses jovens.

3.3 EM OUTRAS PESQUISAS

Este subitem reúne artigos de modo a mapear as produções acadêmicas produzidas a partir de 2000 que focalizam o universo do acolhimento institucional. Como anunciado anteriormente, não nos deteremos nas diferenças de método, mas no que os pesquisadores e/ou especialistas afirmam com base nos estudos que realizam.

Nascimento, Coutinho e Sá (2010)¹⁰ destacam que a maioria dos estudos voltados para a instituição de abrigo dá visibilidade ao descompasso entre os direitos das crianças e dos adolescentes preconizados no ECA e o abrigo como espaço de violação de direitos como a integração dos atendidos à comunidade, a preservação dos vínculos familiares, o não desmembramento dos grupos de irmãos e a reintegração na família de origem ou substituta. A maioria dos textos analisados aponta como um dos fatores desse descompasso a fragilidade das políticas públicas que visam à minimização das condições que culminam no encaminhamento ao abrigo ou mesmo no desabrigo, uma vez que, estatisticamente, a pobreza é o grande motivo dos abrigamentos no Brasil (BRASIL, 2003).

Além desse fator, Ayres, Coutinho e Pereira (2009)¹¹ identificam os relacionados às famílias dos atendidos e ao abrigo e discutem que essas relações, de acordo com os trabalhos pesquisados, colocam em dois polos separados a família e o abrigo, sem se considerar a indução recíproca de efeitos dessas duas instituições na ruptura dos vínculos da criança e sua família.

Nascimento, Lacaz e Travassos (2010)¹² destacam o cotidiano do abrigo, que o coloca como lugar de violação dos direitos para crianças e adolescentes. As autoras citam estudos que fazem referências a maus-tratos e punições, obstáculos à família na manutenção dos vínculos com seus filhos ou, ainda, ênfase nas normas, na moral e na higiene, em detrimento das necessidades específicas das crianças.

¹⁰ Esse artigo baseia-se na pesquisa *Cenários dos abrigos no Brasil: uma leitura a partir das produções acadêmicas*, realizada entre 2007 e 2008 pelo Programa de Intervenção Voltado às Engrenagens e Territórios de Exclusão Social (Pivetes), do Departamento de Psicologia da Universidade Federal Fluminense. Essa pesquisa analisa as produções escritas sobre abrigos no período de 2000 a 2008.

¹¹ Cf. nota 10.

¹² Cf. nota 10.

Nascimento, Alvarenga Filho e Lacaz (2010) apresentam, como resultado parcial de uma pesquisa em desenvolvimento com profissionais de abrigos¹³, as inúmeras referências, nas entrevistas, a castigos e punições. No entanto, tais castigos e punições seriam sutis, como a demora em fornecer remédios e materiais de higiene pessoal ou ainda a proibição de visitas de familiares.

Esses autores também identificam a medicalização e a psiquiatrização das crianças e dos adolescentes abrigados como meio importante de controle. Eles chamam a atenção para a proximidade dessa estratégia com o discurso da falta de controle e domínio que os educadores e técnicos dizem experimentar diante de situações cotidianas como as que envolvem expressão da sexualidade (namoro, sexo e gravidez), agressões entre os abrigados, evasões, insubordinações e desobediências. No espaço dos abrigos a medicalização tem sido um dispositivo dos mais eficazes nessa direção.

Rosa e Vicentin (2010) identificam essa mesma estratégia nas práticas socioeducativas voltadas para os adolescentes em conflito com a lei. De acordo com elas, as discussões sobre os adolescentes em conflito com a lei, preocupadas em responder a uma demanda de ordem e segurança da população, dão ênfase aos discursos do âmbito judicial, aliados a discursos médico-psiquiátricos, que podem criminalizar e/ou tornar patológicos os adolescentes autores de infração. Tais discursos têm focalizado o reaparecimento das figuras da periculosidade e da irrecuperabilidade, implícitas em diagnósticos como o de transtorno de personalidade antissocial ou no prolongamento da internação — seja em programas socioeducativos, seja em estabelecimentos especializados de saúde —, como via de gestão do ato infracional na adolescência.

Nascimento, Alvarenga Filho e Lacaz (2010) apontam ainda para a produção de corpos tutelados nos abrigos e para falta de trabalho que vise à autonomia dos abrigados, especialmente dos adolescentes. Por exemplo, em muitos relatos, roupas, materiais de higiene que contivessem álcool, brinquedos e até presentes ficavam sob a guarda dos educadores, tirando a liberdade e a autonomia dos abrigados. Ir sozinho para a escola, namorar, escolher uma profissão, comer em horário diferente do dos outros. Negociar isso, de alguma forma, muitas vezes parece um problema para os coordenadores e os educadores dos abrigos, tornando ainda mais complicada a tensa convivência.

¹³ Esse artigo baseia-se na pesquisa *Um outro lugar para a infância: dos complexos de internação aos abrigos*, em andamento desde 2008 pelo Pivetes. Essa pesquisa visa à análise de entrevistas com profissionais de abrigos – psicólogos, assistentes sociais e coordenadores.

Rosseti-Ferreira et al. (2012)¹⁴ acrescentam como violação dos direitos de crianças e adolescentes enquanto estão acolhidos o fato de que, em qualquer uma das situações em que a criança se encontra depois da separação familiar (acolhimento institucional, familiar ou adoção), ela é o sujeito menos ouvido. Seu destino é traçado, frequentemente, sem o seu conhecimento e participação.

Ayres et al. (2010)¹⁵ colocam em evidência o tema “estigma institucional” destacado pela análise de revisão bibliográfica. Segundo as autoras, grande parte do material levantado aponta, comenta e afirma a presença de déficits em crianças e jovens abrigados, como: problemas de atenção, dificuldade de aprendizagem, prejuízos em relação a mecanismos de defesa, excesso de agressividade, embaraços nas relações afetivas, dificuldades de expressão, carência de afetos. Tais marcas, em geral, são atribuídas ao processo de institucionalização. Para as autoras, a lógica determinista desses artigos comprova e prevê o destino inevitável dos abrigados. Além disso, elas chamam a atenção para o significativo interesse dos trabalhos analisados em pesquisar os males ocasionados pelos abrigos, por serem estes vistos como um desvio do modelo de desenvolvimento ideal, a família nuclear. Na maior parte dos estudos, o abrigamento acarretaria sempre prejuízos para aqueles que passam por ele.

Rosseti-Ferreira et al. (2012) discutem o papel da teoria do apego nesse modo dominante de tornar patológicos (ou de “risco”) os contextos de desenvolvimento coletivo, elegendo a família como único espaço de desenvolvimento saudável. Por outro lado, essa teoria contribuiu para consolidar a concepção de criança como sujeito de direito, que reivindica garantias de proteção legal e integral que respeitem seu desenvolvimento emocional e os vínculos afetivos por ela estabelecidos.

Dell’Áglio e Siqueira (2006), com base em revisão bibliográfica sobre o tema “abrigamento”, chegam praticamente às mesmas conclusões, mas evidenciam alguns trabalhos que rompem com a visão exclusivamente prejudicial a respeito dos abrigos como lugares insalubres e precários. Citam, como exemplo, estudos que verificam a existência de cuidados recíprocos entre as crianças atendidas e de referências positivas de jovens aos períodos que viveram em abrigos.

¹⁴ Esse artigo discute os resultados das pesquisas que vem sendo desenvolvidas desde 2001 pelo Grupo de Investigação sobre Abrigamento, Acolhimento Familiar e Adoção (GIAAA) do Centro de Investigação sobre Desenvolvimento Humano e Educação da Universidade de São Paulo, *campus* Ribeirão Preto.

¹⁵ Cf. nota 10.

Nascimento, Alvarenga e Lacaz (2010) também apontam para situações descritas que, esporadicamente, rompem com a imagem do abrigo como lugar sombrio — por exemplo, a ocorrência de assembleias com participação de crianças, adolescentes e funcionários nas decisões da casa.

4 ANÁLISE: CONCEITOS E PROCEDIMENTOS

Esta seção fará nova investida no campo conceitual da Análise Institucional do Discurso.

Esclarecemos, na introdução, que a organização deste estudo procurou apresentar ao leitor o processo de construção da pesquisa e da escritura. Já tratamos dos conceitos de instituição e subjetividade. Agora, faz-se necessário apresentar outras noções que configuram nossa abordagem teórico-metodológica; mais especificamente aquelas que dizem respeito à análise. Isso porque temos, à frente, os textos analíticos das entrevistas. Daí considerarmos, aqui, os termos que tecem as análises, sua condição, seu modo de produção, tendo em vista garantir a operacionalização da articulação conceitual demonstrada na seção 2, entre o singular e as práticas institucionais.

4.1 CONCEITOS

A Análise Institucional do Discurso é proposta como uma analítica da subjetividade que é, por hipótese, indissociável de um contexto institucional. A decorrência dessa compreensão é que a subjetividade implica práticas institucionais e análise destas.

A análise deve evidenciar o movimento, nos discursos, da subjetividade que se cria nessas práticas institucionais, como se pode constatar no estudo realizado por Guirado na Febem e extensamente apresentado na seção 3. E como se poderá acompanhar no texto que apresentaremos nas próximas seções.

Para o sujeito/subjetividade produzido por esse recorte analítico, que enuncia, ao mesmo tempo, subjetividade e práticas institucionais, Guirado (1995/2006, p. 86) cunhou o termo “sujeito-dobradiça”. Essa metáfora expressa o movimento que a análise deve operacionalizar.

Pela articulação com os termos de uma análise pragmática do discurso (conforme proposta por Dominique Maingueneau), pode-se dizer que nossa análise, pelos recortes que permite e pelas reconstruções a que se chega, fala ao mesmo tempo “[...] dos autores das cenas enunciativas e das condições de enunciação.” (GUIRADO, 1995/2006, p. 86).

Na análise pragmática do discurso defendida por Maingueneau, linguista francês que produz sob a influência de Foucault, o eixo das significações e dos sentidos é posicionado. Diferentemente de uma hermenêutica discursiva em que se visa a desvelar algo que subjaz às camadas de sentidos, pela análise pragmática chega-se à atribuição de sentidos por remissões

sucessivas ao modo de produção do discurso. Como diz Guirado (2007, p. 199), as palavras não estão “[...] desencarnadas de suas condições de produção [...]”; o modo de produção do discurso implica a noção de contexto.

Tradicionalmente, o contexto é considerado como algo exterior ao discurso e apenas secundariamente poderia interferir na atribuição de sentido de um enunciado, uma vez que o sentido estaria no enunciado. Para Maingueneau (1995, apud GUIRADO, 2000), ao contrário, as interlocuções sempre acontecem por meio de um quadro, uma rede de condições dadas socialmente, relegitimado a cada enunciação. O contexto seria essa realidade negociada pelos atores em um quadro determinado, mesmo que disso não se deem conta. Guirado (2000) aproxima dessa noção, denominada por Maingueneau “gênero de discurso”, o conceito de instituição com o qual trabalha — relações sociais que se repetem na ação de seus atores, pelos efeitos de reconhecimento e desconhecimento, com sede no discurso. O contexto, na AID, são as relações, tais como imaginadas pelos atores institucionais, em uma dada instituição concreta.

Para proceder às análises na AID, Guirado (2000) toma também de Maingueneau a noção de cena como um nível de análise dos gêneros de discursos. A análise feita aqui configura cenas no *corpus* discursivo. Identificamos personagens — não necessariamente pessoas —, atribuições de lugares e expectativas geradas, assim como relações de forças no campo que se delinea.

Além disso, a análise considera a opacidade do discurso. Na linha do que desenvolve Maingueneau (1995, apud GUIRADO, 2000), o discurso é opaco. Essa qualidade do discurso é conferida por fenômenos linguísticos responsáveis por divisões no discurso que despistam responsabilidades pelas falas, embaralham os sentidos, confundem enunciadore e coenunciadore. Esse aspecto do discurso é estudado pelos índices de heterogeneidade discursiva. Entre eles, destaca-se a polifonia:

[...] a presença de duas ou mais vozes numa mesma fala; duas ou mais vozes que, como na ironia, podem dizer opostos difíceis de serem sinalizados no dito; que confundem o co-enunciador, que despistam intenções e alvos, como nos pressupostos, no discurso indireto livre, na imitação subversiva e no uso de aspas; duas ou mais vozes que aliviam a responsabilidade do enunciador, como na negação, no meta-discurso e na citação de autoridade. (GUIRADO, 2010, p. 103).

Guirado (2000) considera esses índices como disparadores da análise do modo como o discurso se organiza.

Na AID, a análise visa a restituir ao discurso seu caráter de acontecimento, e, para isso, buscamos, nas palavras de Guirado (2000, p. 34):

[...] acentuar seu caráter de dizer, em vez de acentuar o dito. Ou seja, é atentar para o que se mostra enquanto se diz: que tipo de interlocução se cria, que posição se legitima na asserção feita, que posição se atribui ao interlocutor, o jogo de expectativas criado na situação, como se respondem ou se subvertem tais expectativas, e assim por diante. Qualquer interpretação, isto é, qualquer sentido a que se chegue será uma construção que considere todo esse modo de produção, ou melhor, o contexto (em) que (se) produz a fala e suas razões (seus sentidos). E esse será o discurso em análise.

4.2 DESENHO DESTA PESQUISA

Antes de explicitarmos os procedimentos desta análise, faz-se necessário reconstruirmos o caminho trilhado desde a intenção inicial até a definição do desenho que respondesse aos objetivos da pesquisa.

Conforme apresentado na introdução, a atenção inicialmente voltada para a criança e o adolescente em acolhimento acaba por focalizar um adolescente, ao levarmos em consideração o importante aspecto da organização dos serviços de acolhimento hoje: as relações da criança e do adolescente atendidos também se fazem em outros contextos além do abrigo. Esse aspecto levou-nos a incluir na pesquisa os agentes de outras instituições, o que justifica propô-la como estudo de um caso com foco em uma criança ou um adolescente em acolhimento.

Com essa perspectiva, buscamos uma instituição de acolhimento que trabalhasse de acordo com tais princípios e chegamos a uma organização, identificada por Org, por meio de indicações de profissionais que trabalham com essas instituições. Essa organização foi distinguida entre outras por realizar um bom trabalho.

O contato inicial foi com o psicólogo da Org¹⁶ que passou a ser o mediador entre a pesquisadora e os dirigentes da organização e, posteriormente, entre ela e os demais agentes, além de ser um dos entrevistados.

Em um primeiro encontro, após serem transmitidas as informações sobre os objetivos da pesquisa e seu desenvolvimento, o psicólogo indagou sobre o modo como nós chegáramos até eles, e também sobre o motivo disso. Respondi-lhe que a Org foi indicada por tais e tais pessoas, por considerarem que ela realiza um bom trabalho. Nessa mesma conversa, ele considerou que a pesquisa poderia ser realizada com Fernando, 14 anos, pelo fato de o

¹⁶ Como está identificada a organização na qual este estudo foi realizado.

adolescente se expressar muito bem, o que significava que saberia falar sobre si, sua vida e suas relações. Um adolescente destacado pelo psicólogo por ter algo bom que o distingue das demais crianças e dos demais adolescentes da Org, assim como ela foi destacada entre outras organizações. De excelências em excelências chegamos a Fernando. Ao explicitar o critério de escolha da organização, orientei a escolha do psicólogo e, pelo que indica esse início, abri um campo de expectativas em que, mais do que falar das práticas, se querera falar das práticas que dão certo.

Poderia surgir a objeção de que dessa maneira Fernando não representaria as crianças e os adolescentes em acolhimento nessa Org. No entanto, com a AID pensam-se subjetividades relativas ao modo de sua produção, às condições de sua possibilidade, que, no caso desta pesquisa, são, dentre outras (método, discursos em entrevista, entrevistadora, entrevistados etc.), as práticas institucionais desse serviço. O critério que orientou a escolha feita pelo psicólogo diz de uma imagem de Fernando que se produz por e nessas práticas de atendimento. Assim, pode carrear com ela as imagens do próprio trabalho, do atendimento, das expectativas que se tem destes. Do mesmo modo, levamos em consideração os discursos dos agentes institucionais, de maneira que a análise buscará configurar, na particularidade desse serviço, a produção dessas imagens, das subjetividades que nelas se configuram. Portanto, não importa qual seja a entrada, a atenção estará voltada para a relação constitutiva entre a prática institucional e a subjetividade.

A partir da escolha de Fernando, fizemos um mapeamento dos contextos de sua vida atual e identificamos os agentes institucionais que entrevistáramos. Na época desta pesquisa, Fernando mantinha relações com sua família, composta pelo pai, por dois irmãos mais velhos e uma irmã mais nova. Frequentava a 7ª série da escola, o Projeto Pedagógico, os cursos de informática, inglês e música e era atendido em psicoterapia. O Projeto Pedagógico e os cursos compõem o programa educacional e cultural desenvolvido pela Org em outra unidade, designada por eles de “Unidade II”, e dirigido à comunidade.

Os contextos identificados na pesquisa foram: o abrigo, a escola, o programa cultural, o atendimento em psicoterapia e a família. Eles constituem um intercontexto de que ainda faz parte a Vara da Infância e da Juventude, que exerce um papel relevante nos destinos das crianças e dos adolescentes em acolhimento.

Para cada um dos contextos, buscamos identificar os agentes que mantinham contato direto com Fernando. Dessa maneira, definimos os entrevistados: do abrigo, duas educadoras e o psicólogo; da escola, duas professoras; do programa cultural, a coordenadora do Projeto Pedagógico; do atendimento em psicoterapia, a terapeuta; da Vara da Infância e da Juventude,

a psicóloga que acompanha o caso; da família, o pai; e o próprio Fernando. Pedi a todos para falarem de Fernando, e, a ele, para falar de sua vida. Os roteiros que orientaram as entrevistas estão disponíveis no apêndice A.

O próximo passo é descrever o modo como foram feitas as análises.

4.3 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Os procedimentos de análise desdobram-se do campo conceitual que vimos trabalhando. No conjunto, a análise foi uma desconstrução dos discursos das entrevistas e a reorganização em outro — o texto analítico— ao se destacar reconhecimentos e desconhecimentos das relações por aqueles que nos falaram. Com base no que Guirado (1986/2004) traçou de procedimentos e na análise aqui conduzida, procuraremos descrevê-los.

Num primeiro momento, a atenção voltou-se para o modo de organização da fala, com atribuições de sentidos que, apenas progressivamente, surgiram ao analista, pelo rearranjo dos termos do discurso. Nesse trabalho, configuramos cenas: identificamos *personagens*, não necessariamente pessoas; relacionamos atributos aos *personagens*, assim como as ações de uns e de outros; destacamos o lugar de determinadas palavras quanto à estrutura sintática; e, com base nisso, descrevemos as cenas configuradas nesse primeiro momento.

Essa desconstrução permitiu a identificação de temas, e por meio deles reorganizamos o discurso da entrevista: as análises e os extratos da entrevista que as embasam.

Cada entrevista foi tratada desse modo e, num último momento, identificamos as regularidades e as singularidades dos temas e da organização dos discursos.

Com base nisso, o texto analítico foi organizado em três seções:

Na seção 5, analisamos a entrevista com Fernando.

Na seção 6, apresentamos a análise dos discursos dos agentes institucionais, na seguinte ordem: o abrigo, a escola e a Vara da Infância e da Juventude.

A seção 7 traz a análise da entrevista com o pai de Fernando.

Essa disposição dos textos analíticos permitirá ao leitor deste trabalho tomar em consideração, a princípio, o discurso do próprio Fernando sobre si e sobre suas condições e suas possibilidades nas relações com o mundo: sobre sua história, na qual o pai que (re)conhece tem um determinado lugar. O lugar que lhe atribuem os que com ele fazem seu acolhimento, bem como a imagem de pai que fazem circular no discurso-ato do tempo em que é a instituição que lhe garante as condições de vida, marca, em muitos sentidos, as diversidades (re)desconhecidas por esses atores. O discurso do pai completa o ciclo que coloca o leitor como coautor do ato analítico.

5 FERNANDO EM SEU DISCURSO

Após várias leituras e análises dessa entrevista, foram destacados alguns temas que, por sua vez, conduziram à análise que ora apresentamos. Nesse movimento de organização do texto analítico, um Fernando foi se delineando em seu discurso enquanto ele falava de si, de outros, de relações, de sua história e suas perspectivas.

Antes, porém, de passarmos à análise, faremos algumas considerações acerca do posicionamento de Fernando com a pesquisa e a entrevista.

A entrevista foi combinada antecipadamente com o psicólogo da Org, que se comprometeu a falar com Fernando sobre sua concordância em participar da pesquisa. Também indicou um horário que avaliou ser o melhor para o garoto. Acordou-se, ainda, que eu entraria em contato com Fernando para confirmar a sua participação e o horário preestabelecido pelo psicólogo.

Em contato telefônico, Fernando demonstrou saber sobre o que se tratava, mas pediu para mudar o horário da entrevista. No dia e na hora agendados com Fernando, ele esperava por mim. De acordo com o procedimento, foi-lhe informado do uso do gravador; Fernando, antes de autorizar o uso desse equipamento, quis saber sobre a pesquisa, o que era a USP, onde ela ficava...

Desde esse contato inicial, Fernando fez-se presente na condução da situação. Muitas vezes deixava evidente que não queria estar lá: bocejou, deitou sua cabeça sobre seu braço apoiado na mesa, em vários momentos ele disse diretamente que gostaria de encerrar a entrevista, com falas como estas: “Eu já te contei tudo o que faço aqui”, “eu não tenho mais nada para colocar”, “falei demais”. Mas concordava em continuar quando lhe dirigia nova pergunta. Chamou a atenção, ao longo da entrevista, o fato de Fernando repetidamente apertar o olho direito, como se algo não coubesse nas palavras.

Característica marcante dessa entrevista é o tom pontifical. Fernando sempre apresenta uma frase normativa, uma *máxima*, que nos colocava, Fernando e eu, nas mesmas condições. Por exemplo, quando se referiu a uma matéria da escola: “Em matemática você estuda todo dia”. A escola: “se estuda na escola”. Quando lhe perguntei de forma genérica “você gosta dos colegas da escola?”, Fernando respondeu: “Nem de todo mundo você deve gostar, nem sempre”. Ou ainda, quando diante da minha conclusão/questão “Então você só tem um amigo lá?”, ele disparou: “Amigo é só um só, não vários [...] amigo você confia uma vez”; ou ainda, “Não vou obrigar a pessoa a gostar da gente”. Pareceu, nessas ocasiões, que Fernando buscava acertar os princípios dos dois interlocutores para que sua resposta fosse entendida, ou

ainda como garantia de que estivesse no lugar certo, do modo certo, indicando (seu) saber conviver em diferentes contextos.

Passaremos a seguir, aos temas dessa análise.

Do nome. Da mãe. Do pai

Nome e sobrenome mais o carimbo institucional traçam o autorretrato de Fernando, os registros em que se identifica.

F1: O meu nome é Fernando, eu tenho 14 anos, meu nome inteiro é Fernando Testa Silva, e eu moro na Org e sou abrigado desde 2005.

Ressalta-se, nesse trecho, a referência à Org como sua moradia. A altivez com que pronunciou seu nome não revelaria as tensões que ele (o nome) porta:

S323: E esse nome, “Fernando”?

F323: Fernando? Eu não sei por que me deram esse nome. Esse nome é feio.

F325: E é um sobrenome feio: Fernando Testa. Quem que tem o nome Testa?

S327: Esse Testa é de quem?

F327: Não sei, eu acho que da minha mãe, que o meu pai nem me registrou.

F331: É. Se eu morrer não vai ter direito a nada. É, ele não... ele não... ele não colocou o nome dele no meu, né? Não colocou... não me... ele não fez isso com ninguém.

Fernando desaprova, contesta, acusa, revolta-se e se vinga. Desaprova o que recebeu. Contesta quem lhe deu. Acusa quem não lhe deu. Em torno do nome e do sobrenome, uma de suas identificações, Fernando se põe em desacordo em suas matrizes primeiras.

A relação de Fernando com seus pais surge, pois, balizada pelo dar e receber. Os pais, inicialmente indeterminados, passam a ter contornos próprios: a mãe lhe dá; o pai, não.

Ao pai dirige sua revolta, por este lhe ter negado seu registro. Imaginariamente, vinga-se. Na relação com o pai, este é colocado em falta com Fernando, que não se põe em falta. Ele se vê como quem teria o que dar ao pai, mas não lhe daria.

Se nesse momento, Fernando acusa o pai por não lhe ter registrado, este, em outro registro, deixa sua marca:

F249: [...] Eu arrumo até a bicicleta deles aí. Ah, eu até arrumo algumas coisas que ficam quebradas aqui.

F251: Sou Severino, sou quebra-galho.

F252: Sabe, o meu pai que me ensinou.

F253: Você veio para o abrigo tão pequeno e já tinha aprendido?

F253: [...] eu já sabia fazer comida!

F254: Quando a minha mãe estava doente, eu fazia comida para ela. Levava a minha irmã na escola.

S255: E quem te ensinou a fazer comida?

F255: A minha mãe.

Fernando leva uma bagagem para morar no abrigo: coisas (ensinamentos) dadas pelo pai e pela mãe. Ele já sabia e fazia. Com isso, vê-se capaz:

S259: E o Severino...?

F259: Ah, eu faço, eu arrumo porta, arrumo... eu arrumo... deixa eu ver... cama, arrumo todo... tudo quebrado aí. E... eu arrumo isso. [...] Ah, eu faço de tudo um pouco.

“Sou Severino, sou quebra-galho” é uma imagem de si, um nome que veio pelo pai. Portanto, não é todo o tempo que o movimento de recusar e acusar as figuras de mãe e pai se sustenta; algo bom com que se identifica foi dado a ele tanto pelo pai como pela mãe.

Da mãe, resta ainda outra lembrança:

S332: Como era a vida de vocês antes de você vir para cá, antes da sua mãe falecer?

F332: Eu não me lembro.

F333: [...] E eu vou lembrar de coisas que há oito anos atrás? Há dez... há dez não, há nove anos atrás? Eu não fico lembrando. Eu nem sei quando... como foi a primeira vez que eu andei de ônibus. Não dá para lembrar. Não dá para lembrar de nada. Dá para lembrar... não dá para lembrar. Nossa vida, eu acho que era normal, eu ia para a escola.

F334: Só lembro... lembro da minha primeira mochila, foi a do Pokémon.

S335: Você gostava do Pokémon?

F335: Não. Só lembro que ganhei uma mochila do Pokémon.

S336: E você ganhou de quem?

F336: Foi da minha mãe. Gostei **sempre** mais da minha mãe... porque... eu não sei, **sempre...** minha mãe **sempre** gostou de mim [...]

Entre Fernando e as lembranças fugidias trava-se uma batalha que encontra trégua na fixação da lembrança da primeira mochila, eternizando nela o amor entre Fernando e sua mãe.

Se a mãe fica assim plasmada na imagem de amor eterno, o pai atravessa a entrevista, em que se traçam imagens nem sempre conciliáveis. Será no jogo das imagens de um pai em falta e de um pai capaz que Fernando se desenhará. Nisso, configuram-se seus impasses e suas necessidades.

Buscaremos, a seguir, dar destaque aos diferentes lugares — do pai e do filho — configurados na relação entre eles nesse discurso.

Fernando e o pai numa complexa parceria

No extrato anterior, Fernando mostra dificuldade em manejar as lembranças de sua vida anteriores ao falecimento de sua mãe. No entanto, o tempo não levou as lembranças do período imediatamente após sua morte, ao contrário, conferiu-lhes as cores de um tempo fantástico.

Fernando posiciona-se como quem sabe o que se passou com ele, e, num complexo trançado, filho e pai vão tecendo uma história em que ao final...

A sua ida para o abrigo é tramada pelo filho e pelo pai.

S3: E por que você veio morar aqui?

F3: Porque... a minha mãe tinha falecido e... o meu pai estava passando por dificuldades, a minha família também, eh... os meus irmãos estavam ficando drogados. Para o meu pai não [...] não querer que mais um filho fique drogado, eu fui para um abrigo.

Fernando atribui a si a ação de ir para o abrigo diante do querer de seu pai. Descreve a imagem de uma família que se quebrou, mas ainda assim põe ação em cena. Surge o desejo do pai de proteger o filho contra o perigo e, em sua impossibilidade circunstancial de fazê-lo, Fernando vai para o abrigo. Ressalta-se a relação entre perigo, proximidade e separação. A segurança de Fernando seria garantida com sua separação do pai.

Além de sua ida para o acolhimento, também as transferências de abrigos pelos quais passara são forjadas pelo filho e por seu pai.

Fernando fala de um período — já em acolhimento, mas anterior à sua ida para a Org — marcado pela intensidade: “não só passei por esse abrigo, passei **mais por três... por três**” (F21). Em outro momento, ele parece se surpreender com a quantidade de acontecimentos: “Eu não fiquei **nem dois meses** lá, e **aconteceu tudo isso**” (F43).

Como se verá a seguir, um período assombroso em que Fernando, surpreso, não se põe assombrado:

S27: E como foi esse período? Por que você ficou os quatro ou cinco meses? Você tem ideia?

F27: É, sei, porque tinha cara que... era pedófilo lá, na... nos abrigos, aí eu falava para o meu pai e o meu pai pedia para o juiz mudar, senão eu ia ser vítima de pedofilia.

F28: Tem cara que... “tio”, né? Que eu fiquei sabendo que queria... pegava... meninos da... isso eu tinha sete anos, que gostava de meninos de sete anos, oito. Aí então eu pedi para o meu pai, e o cara queria... me pegar..., ele me ofereceu até uma blusa.

F29: [...] Só que eu não quis e falei que eu tinha pai e que se ele relasse um dedo em mim ele ia matar ele. Aí eu pedi para... para ser transferido, senão eu ia matar ele.

Nessa batalha, Fernando passa de vítima a herói. Os recursos creditados ao pai são transferidos para Fernando, e o pai torna-se seu escudo.

Na relação de cuidado e proteção, Fernando vê-se em perigo, uma vez que ela fica associada à violência, ao sexual e à morte.

Na sequência, Fernando desdobra essa cena com novos coloridos à capacidade do pai e a dele.

S33: E aí o seu pai pediu a transferência?

F33: É. Senão ele ia me roubar de lá. Antes o meu pai tinha carro... naquela época. Agora ele não tem mais nada.

F34: Ele tirava a gente para ir no sábado com ele.

S36: E de lá você veio para cá?

F36: É. Só isso. Antes a gente brincava na rua, lá no abrigo. Deixavam a gente só. Aí eu fugi uma vez. Fui para a casa do meu pai.

Anuncia, entretanto, que o tempo dos recursos do pai pertence a um passado a que o emprego do pretérito imperfeito acaba conferindo as cores de um tempo fantástico, heroico, em que “agora eu (ele) era o herói”¹⁷.

É revelador o emprego do verbo “roubar”. Em geral, rouba-se algo que se considera de valor, um bem precioso, mas também o que não se tem e que é de outro. Assim Fernando se vê diante do pai, como alguém precioso. Na ida para o acolhimento, Fernando foi o sujeito da ação (F3); nessa saída imaginada, um objeto valioso, que se rouba.

Os enunciados “senão ele ia me roubar de lá” e “Fui para a casa do meu pai” marcam uma distinção entre o pai e o filho pelo que pertence a cada um. Fernando não mais pertence ao pai, não é este quem decide sobre o que fazer com o filho, não pode, se quiser, levá-lo para a casa, agora é preciso roubá-lo. Do mesmo modo, para Fernando a casa é de seu pai; embora seja um refúgio, o lugar para onde ir quando se foge e quando se está só, não se refere a ela como sendo a sua casa. Fernando transfere o poder de ação do pai para ele, mas não o retira do juiz, que é reconhecido com o poder acima dos dois. Inadvertidamente, tanto o pai quanto Fernando não possuem direitos sobre seus atos, uma vez que cabe ao juiz a decisão sobre os destinos de Fernando.

¹⁷ Referência à composição “João e Maria”, de Chico Buarque e Sivuca (2002).

No entanto, o desfecho da batalha volta, novamente, para suas mãos. Nela, Fernando se põe corajoso e, além disso, experto para realizar ações perigosas, como quando descreve sua fuga:

F42: Mas quando todo mundo foi dormir, aí eu fui lá, pulei a janela, pulei a janela. Só que eu nem me machuquei. Tinha uma árvore, eu amarrei o lençol na árvore... Aí depois eu voltei para lá, arrumei minhas coisas e vim para cá.

Nesses extratos, Fernando atribui ao pai recursos de várias ordens — materiais, de pensamento, de ação. O pai teria carro, recorreria ao juiz, poderia roubar o filho, tiraria os filhos do abrigo aos finais de semana. Além disso, daria coisas para o filho — por exemplo, quando Fernando fala sobre um dos abrigos em que ficou: “tem menino que é folgado, que queria roubar coisa que o meu pai dava para mim, aí eu não deixava” (F71). Dessa perspectiva, a relação entre pai e filho fica caracterizada pelo eixo protetor/protegido, uma relação em que Fernando se vê como objeto valioso do pai.

Ao mesmo tempo, porém, Fernando empreende as ações para enfrentar os perigos, mostrando-se, ao final, como o único responsável por seu destino.

Fernando atribui ao pai crédito e descrédito. Para cada um desses lugares corresponde um de Fernando. Ora um pai capaz e um filho valioso; ora um pai nem tão capaz e um menino corajoso e só, como na fala abaixo:

S308: [...] sempre que você disse que não estava bem, que você estava sendo ameaçado, que não estava bem no abrigo, todas as vezes ele [pai] foi te...
F308: Ele pedia. Só que... eu sempre estava sozinho [...]

As narrativas das histórias passadas de Fernando têm um efeito imediato de levar a construir a imagem de uma aliança entre Fernando e seu pai contra os perigos vivenciados pelo primeiro. No entanto, a análise coloca-nos diante de uma organização discursiva complexa que despista a insuficiência do pai. Nela, Fernando não está sempre em um mesmo lugar. A imagem que desenha de si nas cenas da relação com o pai diz de duas posições. Em uma, Fernando é protegido e objeto valioso. Em outra, um herói solitário. Na tensão entre esses dois discursos, dá-se o movimento do *de si* de Fernando.

Em outros momentos, Fernando fala de seu pai no presente e diz diretamente das insuficiências deste. Passemos a elas.

Da insuficiência do pai

O ir e vir das lembranças de Fernando trama duas cenas — “Antes o meu pai tinha... agora não tem mais nada”. A primeira foi analisada no item anterior, “agora não tem mais nada” é a cena que analisaremos. Nela, o pai é posto sem condições de conter e sustentar a relação com Fernando.

F16: O meu pai, ele não tem condições de cuidar da gente.

F17: Às vezes ele vem, às vezes não.

F18: Ele não tem casa. Ele não tem nem emprego registrado.

A insuficiência do pai, circunstancial, despistada, passa a ser afirmada como se o pai fosse a insuficiência. Além disto, o pai, antes uma presença previsível e regular, é agora uma presença imprevisível e intermitente.

Essa breve análise encaminha para o próximo tema.

De como (não) ser homem

O pai, posto na posição de alguém sem condições de contenção e sustentação, passa a ser a referência de Fernando de como não ser homem.

Fernando, quando provocado a falar do futuro, fala de uma necessidade de bloquear a imaginação:

S275: E... como você se vê daqui há alguns anos?

F275: Não sei. Não dá para olhar o futuro.

S277: Mas você se imagina?

F278: Não. Não gosto...

F279: Não gosto de ficar eh... eh... vendo como é que eu vou estar, já pensou se eu morro agora? Vai acabar o meu sonho, por isso que eu não gosto de ficar sonhando aí, gosto de ficar imaginando coisas.

F280: [...] Porque o meu pai imagina coisas demais e nunca faz. Por isso que eu não fico imaginando coisa que eu não prometo e nem faço.

Posiciona o pai como impedimento de seu sonho e de sua imaginação, por sua característica (do pai) de não se comprometer com o que diz, e o põe como seu contramodelo:

S281: O que o seu pai imagina e não faz?

F281: [...] ele fala que vai fazer uma coisa, não faz, fala... fala que vai fazer outra e não faz, aí fica aí, fala... fica falando que vai fazer e não faz. [...]

F286: [...] por isso que eu não gosto de falar coisas que eu não vou fazer. Só quando eu tenho certeza mesmo que eu falo. Senão eu não falo.

Fernando não quer ou não deve ser como o pai. Com o psicólogo e o gestor do abrigo, Ronaldo e I, Fernando aprende a ser homem.

S302: E como é a relação que você tem com o Ronaldo?

F302: Com o Ronaldo é diferente.

F303: E com o I também.

F304: Relação de homem para homem.

F305: [...] a gente conversa assunto sério.

F306: [...] você tem que dar a sua palavra, dizendo que vai fazer aquilo e tem que fazer. Isso é... isso é... assunto de homem para homem, e falam sobre coisas reais mesmo, falam... a gente fala... não fica inventando coisas, que o meu pai vai buscar, o meu pai não vai buscar mesmo, por que a gente vai ficar pensando nisso? Por isso que eu converso com eles de homem para homem, eu não fico imaginando coisas.

Nessa cena, a relação de Fernando com Ronaldo e I é delineada como antítese de sua relação com seu pai. Nela, há duas injunções: você deve ser homem e você não deve ser como seu pai. Ser homem tem o sentido do dever: dar a palavra e cumpri-la e, além disso, falar de coisas reais, em oposição a inventar, imaginar, sonhar. Na particularização que Fernando faz, não inventar é não imaginar que o pai vai buscá-lo.

Uma relação paradoxal é, então, configurada. Fernando, para tornar-se homem, deve bloquear seu sonho de moleque, tecido no discurso de um pai capaz. Mas também sua projeção em um futuro, se ver homem, é bloqueada na imagem de um pai incapaz. O pai é posicionado como a possibilidade e a impossibilidade de seu futuro.

Retomemos, no percurso que vem sendo feito, os lugares atribuídos ao pai.

No primeiro tema, foram destacados trechos em que a relação Fernando/pai está balizada pelo dar/receber. Nele, o pai é posto com recursos: ele tem, mas pode ou não dar ao filho. Em uma cena, o pai nega-lhe seu nome. Em outra, o pai o registra com um — “Sou Severino...”. Nessa imagem, Fernando vê-se capaz.

No tema seguinte, o discurso sobre os recursos do pai torna-se complexo. A organização discursiva evidencia a capacidade do pai, o pai poderia protegê-lo, mas nela configura-se sua insuficiência, uma vez que Fernando transfere para si as ações atribuídas ao pai, põe-se como herói solitário e único senhor de seu destino.

Na sequência, analisamos um trecho em que Fernando posiciona diretamente seu pai na insuficiência: o pai não pode e não tem.

Chegamos a esse tema, em que o pai é pura negatividade: não é homem, não tem palavra, colocando Fernando em uma relação paradoxal com seu futuro.

Nesse movimento, é possível, em alguns trechos, identificar mais claramente uma “voz” dissonante à de Fernando, por exemplo: “Ele não tem casa. Ele não tem nem emprego registrado” (F18) ou “Você tem que dar a sua palavra dizendo que vai fazer aquilo e tem que fazer [...] o meu pai não vai buscar mesmo, por que a gente vai ficar pensando nisso?” (F312). Essa outra voz, mesmo que dissonante, constitui essas falas e tensiona a imagem que Fernando faz do pai, provocando um movimento tanto dela quanto da imagem de si. Essa voz parece ser a da Org, uma vez que muitas dessas falas correspondem às de alguns agentes institucionais entrevistados, como se poderá constatar na próxima seção.

Transgressão e violência

Nesse tema reunimos extratos em que Fernando fala de suas relações com a transgressão e a violência. A escola é colocada como o contexto privilegiado dessas relações. Nelas, a ação encontra seu limite na imagem ridicularizada do pai e/ou nas normas institucionais — na expulsão — ou, ainda, na morte. Acompanhemos.

F165: [...] Nossa! Eu fiz tanta bagunça! Na... na quinta série, depois eu parei. Só na quinta.

F168: Ah, eu cheguei quase a ser expulso da escola.

F170: Era. Era muita bagunça.

Nesse trecho, Fernando, na extensão de sua ação, limita a bagunça ao se defrontar com as normas da instituição: a expulsão.

Na sequência, faz referência à imagem ridicularizada do pai:

F171: [...] se eu continuasse assim... eu era bobão.

F172: [...] Ficar fazendo essas coisas aí, depois não dar em nada. Por isso que o meu pai... ele fazia essas... eu parei de bagunçar.

Para não se por bobão como seu pai, Fernando abandona a bagunça. O pai não deu em nada, não tem mais nada, tornou-se uma presença imprevisível e inconstante.

A bagunça, a transgressão, é posta no passado: ele fazia, não faz mais.

A transgressão é aproximada a violência, briga e morte:

F175: [...] Aí eu passei na quinta série. Depois eu não... não... não baguncei mais, nem brigo na escola, nem brigo, eu sou a única pessoa que acho que eu não brigo da minha sala porque, se arrumou confusão [...] aí é um ciclo [...] Briga nunca acaba, que o cara te ameaça, você pode morrer por causa de... um saco de bolacha.

S176: Como assim?

F176: É... do nada, a briga surge do nada.

F177: Se alguém pede uma bolacha para você, você não dá, aí ele começa a olhar feio...

Num ciclo de ameaça que só a morte pode interromper, Fernando despista/revela sua posição: ele seria a única pessoa que pensa que ele não briga. Em seu discurso, Fernando briga, mas não se responsabiliza.

Fernando, quando exemplifica a briga, coloca-a como sem sentido. O sentido da briga pode estar em outra cena, em que Fernando fala de um dos abrigos pelo qual passara:

S71: Por que eles te ameaçavam?

F71: Tinha... tem menino que é folgado, que queria roubar coisa que o meu pai dava para mim, aí eu não deixava.

Esse enunciado acusa o passado presente em suas vivências atuais. Se hoje a briga surge do nada, no passado o que ele tinha era alvo de cobiça. Fernando se põe defendendo suas coisas (quase nada) hoje assim como ele se vê no passado defendendo as coisas que seu pai lhe dava.

Em outro exemplo, novo motivo o convoca para a briga:

F181: [...] quando o outro fica mexendo com você, aí ele vai lá, discute com você, você discute com ele, você xinga a mãe dele, ele xinga a sua mãe, aí ele vai lá e começa a brigar, aí ele te ameaça, aí... amanhã você vai lá e ele está morto. [...] você xingou a mãe dele que nem estava no meio, e você morreu.

Em suas cenas, Fernando coloca pai e mãe como artífices da briga, em um ciclo em que se entra para matar ou morrer.

Mas Fernando evoca uma lembrança em que, nesse ciclo da violência, uma nova instância leva a um desfecho diferente.

Em seu mundo, Fernando não encontra lugar seguro. Nele, violência, proximidade e separação estão relacionados:

F182: [...] Se você quer saber uma... uma menina pegou uma faca para matar a minha amiga.

F184: [...] eu vi a menina tirando a faca da bolsa.

F186: A menina até mudou de escola, minha amiga. Senão a menina ia lá [...] e dava uma facada nela. Nenhum lugar tem segurança, nenhum. [...]

A violência leva à separação de sua amiga. Sem ter ou saber o que fazer, Fernando se põe testemunha e experto, até que outra instância estabeleça a segurança:

S187: [...] quando você viu que essa menina estava com a faca, o que você fez?

F187: Nada, eu olhei. Eu vou fazer o quê? Tirar a faca dela?

F188: A polícia foi lá.

F189: [...] a polícia eh... enquadrou ela, tirou a faca da bolsa dela [...] a faca era mais ou menos... tinha uns 30 centímetros [...] Vi que era vermelha, fa/... faca de colecionador.

F190: [...] eu estava na quinta série quando aconteceu essas brigas lá [...] e a menina que levou a faca [...] ela foi expulsa, né? Da escola [...] Depois disso [...] a minha escola, ela é a melhor da região [...] não tem briga lá na escola [...] e não tem gangue. Toda escola tem gangue. Não tem gangue a minha escola.

No entanto, a segurança se faz com a exclusão. Ressaltamos que Fernando se põe na cena como testemunha. A violência se passa com outros, na relação entre uma amiga e a menina potencialmente agressora.

Ainda, na descrição sobre o motivo de seu abrigo, Fernando se separa da família para estar em segurança dos perigos da rua (F3, p. 55). Quando fala de sua passagem por um dos abrigos, ele se põe em defesa contra um perigo, ameaçando o agressor com a morte (F29, p. 56).

No palco do patrocinador

Fernando fala de si também na relação com os patrocinadores¹⁸, uma das relações que se tecem na instituição-abrigo, Org. Nessas falas, a indeterminação caracteriza seu modo de se referir a ela. Em sua cena, Fernando entra com outros, para darem o que os patrocinadores esperam, cumprindo, portanto, as expectativas institucionais.

É assim quando fala da apresentação da orquestra da qual participa:

F131: É, se apresentam [...] quando tem reunião do patrocinador

F132: A gente faz... eles gostam.

F134: [...] muito, muito. Eles **até** aplaudem de pé.

F135: Ah, a gente já está acostumado.

F136: A gente gosta, né?

Fernando naturaliza essa relação, na qual se mostra em posição de submissão pelo gostar.

¹⁸ Refere-se às empresas que financiam alguns projetos da Org.

Desse mesmo modo fala de seu trabalho:

S95: E como apareceu esse trabalho?

F95: Hum... o chefe da empresa, eu acho que... ele... ele patrocina o curso de informática aqui, aí ele viu a... a... eu fazendo info/... informática, e foi lá e... me chamou para eu vir trabalhar aqui, para eu trabalhar lá. Aí eu aceitei, agora eu estou trabalhando.

Fernando coloca o trabalho na dependência de sua concordância, mas na sequência não localiza exatamente o motivo pelo qual as pessoas o tratam tão bem:

S104: E você já conhece as pessoas?

F104: Eu conheço todo mundo lá, todo mundo é legal comigo, todo mundo me trata bem. Dão **até** bombom para mim.

S105: E por quê...?

F105: Sei lá por que... toda vez quando tem problema, eu arrumo máquina, daí... me dão...

S106: Quando eles têm problema, eles chamam você?

F106: Chamam eu e meu chefe mais um cara lá.

Observa-se que nas duas situações relatadas não se desenham os contornos de sua competência. Quanto à orquestra, não faz qualquer referência ao modo como tocam, como se apresentam: “a gente faz, eles gostam”. Quanto ao trabalho, elas são vagas – “sei lá” – e não se sustentam. Ele se põe resolvendo o problema e, na sequência, ele, o chefe e mais um são chamados para resolvê-lo.

Uma (quase) negligência

Esse tema reúne alguns extratos em que sobressai uma espécie de negligência de Fernando para com os outros nas relações que tece nesse acolhimento institucional.

Vejamos quando fala da escola.

F141: Me dou bem com todo mundo.

F143: Eu falo com eles, eu falo com os professores também, falo com todo mundo, me dou bem na escola.

S154: E tem um professor que você gosta mais?

F154: Não, não gosto de professor.

S155: Ah, não entendi! Eu entendi... eu entendi que você gosta de todos os professores.

F155: Eu me dou bem com eles, não quer dizer que eu goste.

S157: Não gosta de nenhum?

F157: Não.

A escola aparece como um universo indeterminado, no máximo separado por categoria — por exemplo, professor. E o *se dar bem* não exclui o *não gostar*.

Põe-se em relação com as disciplinas do mesmo modo:

S144: Tem uma matéria, uma disciplina que você gosta mais?

F144: Não.

S146: E tem alguma que você vai melhor?

F146: Acho que em matemática... me dou melhor em matemática. Até quando eu não estudo eu tiro dez em matemática. Em matemática você estuda todo dia, não precisa ficar estudando.

S147: Como assim?

F147: Ah, na escola, se estuda na escola.

No extrato anterior, Fernando destaca uma disciplina que não exige dele mais do que aquilo que faz na escola. Coloca-se na cena como aluno que faz o que é esperado na escola.

Também com os colegas a relação é indeterminada, referida pelo *se dar bem* e seguida de uma ressalva:

S192: Fernando, você falou para mim que se dar bem é diferente de gostar. Você gosta dos seus colegas?

F192: Não, nem todos. Eu me dou bem com eles [...] eu converso com eles [...] mas eu não ando com eles, eu não falo com eles todo dia.

Ao falar das educadoras do abrigo, esse mesmo tom aparece.

S223: E as pessoas daqui?

F223: Os cuidadores?

F224: Ah, eu falo com elas, eu converso com elas... [boceja]

F226: Ah, se eu quero uma coisa eu vou lá e peço para elas... entendeu?

F227: É só isso que elas fazem, porque... e elas arrumam a casa, cuidam das crianças. [...]

F229: [...] Eu não, ficar contando da minha vida pessoal para elas, elas não têm que saber. Elas são fofoqueiras.

Nessa indeterminação, Fernando se põe fora dos cuidados das educadoras; elas estão a seu serviço, e fora de sua vida pessoal. Fernando coloca uma distância entre si e a instituição-abrigo, que aparece também quando ele fala das crianças:

S218: [...] como é com as outras crianças que moram aqui?

F218: Ah, eu tenho uma irmã aqui. Eu me dou bem com todo mundo aqui, por isso que eu moro aqui.

F236: [...] eu só brinco com a minha irmã. [...]

Fernando generaliza suas relações e nelas vê-se bem, anunciando estar em harmonia nesses contextos. No entanto, essa imagem é rompida com as ressalvas que introduz, estabelecendo uma distância entre ele e a instituição e demarcando o limite do que lhe é próprio.

Ressalta-se que Fernando atribui a si o fato de morar no abrigo. Ele escolheu morar aí. Quando aproximamos dessa fala suas descrições do tempo que passou em outros abrigos, faz sentido pensar que, para Fernando, o abrigo é seu local de moradia, por sua escolha, e que aí se sente bem.

Afinidades eletivas

Em algumas falas, Fernando destaca, desses universos indeterminados — a escola e o abrigo —, personagens que definem suas relações eletivas.

Vejamos como Fernando conta dos cursos que ele faz na Org.

F110: [...] eu gostava mais de informática. Agora estou trabalhando com informática.

F111: Aí eu faço música, eu toco contrabaixo... no sábado.

S112: E como é que você foi escolher esse instrumento, o contrabaixo?

F112: É, porque eu gostei, porque eu gosto de jazz, eu gosto de rock, aí se eu quiser tocar em banda eu tenho um contrabaixo, e... é, eu gosto.

F114: [...] eu gosto de... Deep Purple, eu gosto de... eh... Metallica [...]

F115: Eu gosto de ouvir jazz, não tenho nenhum preferido.

F116: [...] E... eu gosto... eu gosto também de música por/... popular brasileira, assim.

F117: Ah, eu acho que é o Wilson Simonal, o mais legal.

Fernando introduz o tema do gostar. Fala de suas preferências, especifica, traz graduações.

Do universo escolar, Fernando destaca um amigo.

S192: Fernando, você falou para mim que se dar bem é diferente de gostar. Você gosta dos seus colegas?

F192: Não, nem todos [...]

F193: Tem colega que eu sou amigo.

F194: Que eu já fui na casa dele, ele já foi aqui. Ele é o meu xará.

S199: Então você só... tem um, tem um amigo lá, que é o Fernando?

F199: É, vo/... o amigo é só um só, não vários.

Como dito inicialmente, o tom pontifical, como em F199, marca as falas de Fernando. Parece que é uma forma de tentar acertar os princípios dos dois interlocutores para que sua resposta seja entendida.

Além desse amigo, Fernando destaca o Ronaldo e o I, agentes do abrigo (p. 59) Como visto, com eles Fernando se põe numa relação de homem para homem.

Vimos também, (p. 64) que, nas relações no abrigo, sua irmã é destacada por Fernando. Mas, nas relações familiares, ela é destacada pelo pai:

F308: [...] eu sempre estava sozinho. [...] E ele morava com a minha irmã. [...]

S309: A sua irmã não foi junto com você para o abrigo?

F309: Não. A assistente social falou assim, ó, se ela não for, né? Que ele sempre gostou mais dela. [...] eu não... não saio do abrigo. Então, o meu pai mandou ela ir.

A relação pai-filha imaginada por Fernando torna-se contraponto para a dele com seu pai. Com a irmã o pai é capaz de conter, enquanto com Fernando ele é colocado em posição de insuficiência em aspectos e contextos que parecem importantes para o filho. Mas a irmã, mesmo como predileta do pai, foi dada em troca de sua transferência de abrigo. No movimento que se dá, a tensão continua:

F312: [...] Que nem às vezes, quando eu não estou aqui, ele nem pergunta de mim.

Quando eu atendo o telefone ele fala: — A Dália está aí?

S313: E... e você... você fala o que pra ele?

F313: Eu não ligo. Eu vou ligar? Eu não vou obrigar a pessoa a gostar da gente.

A *máxima* que encerra o trecho anterior parece surgir como garantia de que as coisas são assim mesmo! Como se Fernando estivesse no lugar certo, do modo certo.

Essa cena é cortada — “eu não ligo” — com o emprego da negação, que acaba mantendo a tensão nela produzida. Interessante observar que Fernando não se põe na posição de não amado, mas de menos amado. Nesse jogo de imagens, coloca-se a possibilidade da configuração da dimensão afetiva na relação de Fernando com seu pai.

Com essa análise, destacamos as tensões produzidas no discurso de Fernando ao falar de si, das relações com outros fora e dentro do abrigo. Nessas tensões, foi possível identificar as necessidades, as demandas que se apresentam àqueles que se colocam como educadores, técnicos, voluntários em um serviço de cuidados e atenção alternativos aos da família o qual, de acordo com as regulamentações oficiais, atenderia às necessidades globais — psicológicas, educacionais, materiais, sociais e de saúde — das crianças e dos adolescentes que estão sob sua guarda.

Passaremos, a seguir, à análise das entrevistas com os agentes, em que as práticas institucionais serão delineadas, assim como o lugar de Fernando, a fim de articulá-las, na seção de discussão, com a análise ora feita.

6 NO DISCURSO DOS AGENTES INSTITUCIONAIS

Esta seção apresenta as análises das entrevistas com os agentes institucionais dos contextos identificados e incluídos na pesquisa, na seguinte ordem: 1) abrigo, 2) escola e 3) Vara da Infância e da Juventude.

Cada um desses contextos supõe a apresentação dos seguintes temas: 1) a relação com o próprio trabalho; 2) a relação com Fernando; e 3) a relação com o pai de Fernando. Exceção a essa divisão é o contexto escolar, em que o último tema não apareceu.

Mais alguns esclarecimentos sobre a divisão desta seção. As entrevistas com os agentes foram conduzidas de modo a falarem de Fernando. Nelas, a relação com o próprio trabalho surge no que diz respeito a Fernando e a seu pai. Dessa maneira, separar a concepção do agente sobre seu fazer da concepção da clientela tornou-se um exercício quase artificial. Mas insistimos nele, uma vez que caracterizar, mesmo que em seus traços mais gerais, a relação do agente com seu trabalho dará sustentação para a análise do atendimento prestado a Fernando nesse contexto em que o agente concebe sua prática.

6.1 ABRIGO

Antes de iniciar as análises das entrevistas com os agentes institucionais, algumas palavras sobre como se apresenta física e estatutariamente a instituição em que se desenvolveu este estudo.

A organização, identificada por Org, desenvolve dois programas: o acolhimento institucional, denominado “Unidade I”, e o programa educacional e cultural, a Unidade II.

O acolhimento institucional, a Unidade I, é oferecido em uma residência localizada na cidade de São Paulo.

O programa educacional e cultural, a Unidade II, é desenvolvido em um edifício, na mesma região do abrigo. Os projetos que o compõem são abertos à comunidade, além de atender as crianças do abrigo. Esse programa é realizado principalmente por voluntários, enquanto no abrigo trabalham apenas funcionários.

De um pôster de apresentação da Org, segue um breve comentário analítico. As referências a ela apontam sempre para um mesmo sentido, excelência: “A Org preza pelo que é e acredita que pode ser a melhor no setor. [...] Valorizar as parcerias e a excelência na gestão [...] Ser referência pelo trabalho realizado com crianças, adolescentes e familiares.”. Chamou-nos a atenção o fato de constar desse pôster a informação de que a Org não recebe

verbas governamentais. Acreditamos que esse aspecto deve compor a imagem que a Org preza de si.

Crianças e adolescentes atendidos e suas famílias definem os eixos de ação, justificada pelo lugar em que a clientela é colocada. Os primeiros são colocados na posição de não socializados e não integrados, quer à sociedade, quer à família, e a última, na de desestruturada:

A Org é uma sociedade sem fins lucrativos, de período indeterminado, fundada em xx/yy/2000, com a proposta de integrar crianças e adolescentes à sociedade preservando a individualidade de cada um, educando-os e dando apoio necessário a seus familiares, para que se reestruem.

[...]

Promover o desenvolvimento integral de nossas crianças e adolescentes, bem como, sua reintegração ao ambiente familiar, natural ou substituto, de forma adequada e segura.

A educação, como meio privilegiado de tal integração, e a sociedade, como alvo, são recorrentes: “Nosso conceito vai além da moradia. Investimos na educação com a proposta de complementar o ensino nas escolas públicas, oferecendo projetos educacionais que preparam crianças e adolescentes para a sociedade.”.

Desses extratos, destacam-se, ainda, dois modos de apresentar os objetivos do trabalho. No primeiro, não há qualquer relação entre as crianças e os adolescentes e as respectivas famílias. No segundo, faz-se uma referência.

Passaremos, a seguir, às análises das entrevistas com os agentes do abrigo, agrupadas de acordo com a especificidade dos cargos e na seguinte sequência: 1) educadoras, 2) psicólogo e, em razão do vínculo de trabalho distinto, 3) voluntárias.

O texto analítico de cada um desses grupos foi organizado em três temas: 1) a relação com o próprio trabalho, 2) a relação com Fernando e, por último, 3) a relação com o pai de Fernando.

6.1.1 Educadoras

Dulce e Elisa, educadoras da Org, falam de si, da lida cotidiana, das colegas, das crianças, de Fernando. As entrevistas foram analisadas separadamente para que em um segundo momento fosse possível aproximá-las, em suas regularidades e, ao mesmo tempo, pontuar as diferenças entre elas. No entanto, foi surpreendente a diferença entre as imagens que em seus discursos foi possível desenhar. Não se trata apenas de estilos pessoais, mas de diferenças de concepções e de expectativas nessas relações que configuram lugares também

diferentes das educadoras. O texto analítico apresentado diz desses contornos e dessas cores das educadoras nessas práticas de acolhimento.

6.1.1.1 A relação com o próprio trabalho

Logo de início, o modo como cada uma delas se apresenta anuncia as possíveis disposições dos lugares de educador nessa prática.

Dulce coloca-se como mais do que uma educadora. Sua função, inspirada no modelo familiar, tem uma finalidade, à qual as ações se submetem: visam a educar. Elisa vê-se auxiliar de criança:

D1: Meu nome é Dulce, é... sou educadora daqui, né? A chamada de mãe social.

D2: [...] educadora, a gente não somos, né? [...] A gente somos mais é... [...] cuida das crianças para dar educação para eles também. É igual eu faço... fazemos com os nossos filhos.

E4: Eu sou auxiliar de educadora, eu tipo ajudo... auxilio eles a escovar dente, pentear, dar banho [...] Levar ao médico quando é preciso, [...] cuidar das roupas deles, é essas coisas.

Motivação e circunstância também caracterizam os lugares de educadoras nesse abrigo.

Dulce quer:

S8: Você falou que sempre quis trabalhar em abrigo...

D8: [...] é curiosidade, né? [...] conheci lá, através de um trabalho que eu fiz de faculdade, e [...] de voluntário também da igreja. [...]. Aí sempre achava as crianças assim... talvez assim... descobrisse mais em mim mesmo, né? [...], um outro tipo de conhecimento [...]

Como quem reúne condições para realizar esse trabalho, Dulce espera ganhar algo além da remuneração: um conhecimento de si, pelo que fica sugerido, não relacionado diretamente ao trabalho.

Elisa obedece:

S5: E como é que você chegou para trabalhar aqui?

E5: [...] Aí tinha uma amiga minha que trabalhava nesse abrigo. Aí ela estava precisando para o turno da noite, aí mandou me chamar [...] até que eu casei. [...] eu tive que sair [...]

O trânsito das funcionárias faz-se presente nessas entrevistas. Em Elisa, essa referência surge já em sua apresentação, enquanto em Dulce, para explicar o retraimento das crianças do abrigo:

E1: [...] trabalho aqui desde 2006 [...]. Só que daí eu saí e voltei, né?
 E2: [...] depois eu saí e fiquei no plantão. Aí depois eu voltei fixo de novo.
 E40: [...] Às vezes eu me afastava três meses [...]

D24: [...] Eles, assim estão num abrigo, passa muita gente, então eles se recolhe. [...]

Embora difiram em suas concepções, as ações que definem o trabalho aproximam-se nas duas entrevistas. A rotina é soberana: gerenciar a rotina de cuidados — higiene, alimentação, sono, atividades — e manter a ordem por meio da administração do comportamento das crianças.

Ordenar comportamentos, portanto, é o trabalho nessa prática de acolhimento, como sugere a fala de Elisa, ao explicar o emprego que faz da expressão “a gente”: “eu falo gente... que às vezes trabalha duas, né?” (E7).

Ambas desfilam atividades ordenadas em um tempo cronológico. Os fazeres da educadora e das crianças estão pautados por um horário, e o sentido das atividades se esgota na passagem do tempo:

D11: Aqui eu cuido deles, preparo a janta, é... dou banho... depois da janta eu dou banho, depois do banho coloco eles para deitar, aí eles assistem um pouco de tv, aí eu brinco com um pouco deles, aí quando eles já dormiram, o meu trabalho aqui é pouco assim à noite. Porque é corrido. Você tem que deixar as coisas limpas para o dia seguinte.

E8: [...] eles têm atividades também. Entendeu?
 E9: [...] Aí eles ficam das duas às três e meia, daí três e meia é o lanche, daí eu vou e sirvo o lanche para eles.

O trabalho com a casa é imperativo e, assim como o tempo da instituição e a quantidade de crianças, restringe o trabalho com as crianças mesmo quando a necessidade destas é identificada:

E64: Eu acho que às vezes precisa ter bastante paciência e conversar com ele. [...]
 E69: Porque na casa não é só ele. Tem um monte de crianças, então você não pode perder tipo, meia hora, uma hora só com ele. Tem mais crianças para você olhar.

A ordem institucional quanto ao tempo, ao espaço e ao movimento submete as educadoras e as crianças:

E47: Tipo, se ele quiser entrar na cozinha. A gente fala que os horários de entrar na cozinha é até tal horário. [...] que ali não é o lugar dele. [...] O horário dele já passou [...]

E53: [...] Foi passado para nós que não pode ficar criança na cozinha. Então a gente recebe ordens e elas têm que ser cumpridas. [...] e a gente é obrigada a fechar a porta, entendeu?

Nessas relações, os perigos são generalizados, os procedimentos, uniformizados e as especificidades das crianças e dos adolescentes, perdidas: “É, então, aqui tem criança, numa hora a gente esquece a coisa aberta, tem faca, tem tudo lá, é perigoso. [...] Aí a gente... não dá para confiar... e deixar assim tudo aberto [...]” (E47).

O embate entre educadoras e crianças é resolvido, geralmente, no relatório, também outra instância que não a relação direta delas com a criança: “Tipo, a gente fala: ‘Você vai para o relatório e você não está obedecendo’ [...]” (E60).

A submissão das educadoras à ordem institucional caracteriza um trabalho mais diretamente disciplinar, ainda que a dimensão afetiva que aqui se tece seja a do estresse, a da tensão expressa a que as educadoras, na maioria das vezes, acabam sucumbindo, identificando-se com aquele cuja ação deverá ser alvo de sua normatização:

S17: E tem alguma criança... que te chama a atenção?

E17: Que me deixa estressada? [...]

E18: [...] tipo, a E, às vezes ela fica estressada, aí você fala para ela e ela não te obedece, essas coisas. Mas aí a gente vai atrás, conversa com ela aí depois volta tudo ao normal. [...]

O diapasão obediência/desobediência e ordem/desordem uniformiza a apreensão das crianças, e nisso as diferencia em dois grupos, de acordo com seus comportamentos:

S100: Tem alguma criança com quem você se dá melhor?

E100: Ah, para mim todos eles, não tem muita diferença não.

S101: Tem crianças mais fáceis?

E101: Ah, mais fácil de obedecer assim tipo [...] é mais calminha.

E105: A... também é calma, não é tão estressada assim, às vezes só. A Dália, eu já te falei, tem um comportamento difícil também.

O amansamento de seus comportamentos vai desde falar-lhes (E18) até medicá-los: “desde pequenininha que o temperamento dela é difícil, é uma criança que tem problema. Ela toma remédio.” (E110).

Em continuidade com o que diz das crianças e do educador, o estresse associa-se às situações de trabalho.

S19: Você se lembra de alguma situação do seu trabalho que você possa contar?

E19: De estresse?

E21: Nossa, foi tantas [risos].

E23: [...] a gente tinha acabado de arrumar a biblioteca. Ela foi lá e bagunçou com tudo. Tirou tudo do lugar, bagunçou com o armário dela, aí a gente foi lá e pediu para ela arrumar. Nossa, ela ficou muito estressada. Aí tinha um monte de papel molhado dentro da mochila dela, um monte, aí a gente foi tirar para jogar no lixo, nossa, ela queria... ela ficou doida, doida, doida.

As educadoras arrumam o que pertence à menina, tiram-lhe o que é seu, para jogar no lixo, e ela fica doida:

E24: Doida... ela gritava... ia prá cima da gente.

E25: A gente tentou, né? Segurar ela, conversar com ela [...] Depois ela subiu correndo e se trancou em cima no quarto. Aí a gente foi lá e arrumou. Aí quando ela desceu [...] ela falou que tudo bem [...]

S26: E... por que você acha que ela ficou doidona, estressada?

E26: Ah, não sei, ela tem problema mental.

Um diagnóstico fecha a questão sobre a razão pela qual a menina se estressou. Sem qualquer relação entre as ações das educadoras e as da menina, fica a cargo desta arrumar a desordem que nela se produz.

As diferenças dos lugares de educadores, anunciadas no início, ganharão traços nítidos na apresentação do próximo tema.

6.1.1.2 A relação com Fernando

No discurso de Elisa (auxiliar de criança), a relação com Fernando é apenas um exemplo de seu trabalho com as crianças. Ela o diferencia das demais, mas o modo de apreendê-lo, aquilo que chama a sua atenção, que para ela importa, está balizado por seu diapasão ordem/desordem, obediência/desobediência. A relação pauta-se nas normas da instituição/Org.

Já na fala de Dulce, paradoxalmente, as coisas tornam-se mais opacas, em uma fala que dá um colorido vibrante às suas relações no abrigo. A relação pauta-se pelo conhecimento, pela experiência que crê ter; mostra nisso, entretanto, que muitos equívocos se criam em seu discurso.

Essas diferenças serão marcadas no desenvolvimento a seguir.

“Cuidado! Perigo”. Essa advertência marca a relação das educadoras com Fernando, mais caracterizada na entrevista com Dulce. Nela, Fernando é posto em diferentes lugares, e em todos ele representa, para Dulce, um perigo. A tensão gerada em cada cena provoca novo reposicionamento dos lugares nessa relação.

Uma ciranda dos lugares; vejamos:

S18: Quando você começou a trabalhar aqui o Fernando já morava aqui?

D18: Já morava. Ele... foi assim, que sempre meio palhaço. Primeiro ele chama a atenção. Quando tem tia nova ele dá cara de durão...

Nesse extrato, Fernando é identificado com os termos “meio palhaço” e “durão”. Em outro momento da entrevista, Dulce se identifica com o termo “palhaço”: “sou um pouco palhaça” (D11). Dessa forma, Dulce e Fernando estão identificados.

Na sequência, Fernando durão é desdobrado, ele é posto como intimidador:

D19: É assim, tipo para intimidar as pessoas. A minha primeira vez com ele, quando ele... eu cheguei, ele já tive que... ele teve que... como é que eu posso falar? Ele meio que pôs um medo em mim. Pôs um topete, aí ficou lá com a cara fechada. Aí começou a falar umas gírias estranhas, aí eu olhei bem para a cara dele e eu fingi que eu não estava nem aí.

Em cena, Fernando porta as marcas do estranhamento de Dulce ao que ela finge não estar... com medo. Ressalta-se nesse trecho o trânsito livre entre o *eu* e o *ele* – “ele já tive”.

Na sequência, seu estranhamento é subsumido em uma cena familiar. Dulce conhece, coloca-o numa tipologia e aproxima-o de seu filho. E, de intimidador, Fernando passa a íntimo:

S20: Fingiu... porque de verdade você estava?

D20: Não, eu já conhecia. Assim que... já foi me passado a explicação, mas como eu já conheço adolescente do tipo dele, e tenho filhos desse jeito, igual ele. [...] Aí foi, foi e fui ganhando a confiança dele.

De íntimo, Fernando passa a sedutor:

S21: Ganhando como? O que você fez para ganhar a confiança dele?

D21: Brincando mais, ele falou assim: — Você tem um jeito diferente das outras educadoras, não sei, não consegui ainda achar, mas você foi minha primeira assim... vamos dizer que eu me apaixonei por você.

Alta tensão. Em seu movimento discursivo, Fernando, de intimidador, passa a sedutor.

E o perigo se mantém. A tensão continua:

D22: Aí eu falei assim:- [...] porque você é meio palhaço, igual ao meu filho. Você se parece com ele, você se identifica com ele. Ele:-É tia? Aí começou, Aí era tia pra cá, tia pra lá. Ele: — Não sei, mas você tem um jeito estranho. Ele sempre falava isso. Você... você não é igual as outras tias. E até hoje [...] Você ainda continua com aquele jeito estranho. Você não... não dá a impressão de uma funcionária. Aí eu falei assim para ele: — Como que você me vê? — Eu posso falar tia? Assim, eu falei pode. Eu vejo você como uma mãe. Aí eu comecei a chorar. [...] Eu sempre ouvi muita crítica do Fernando. **Cuidado.** [...]

Cuidado! Corta a cena e a tensão é recolocada.

O estranho e o familiar vão tecendo a relação Dulce/Fernando. Essa estranha intimidade novamente é subsumida numa cena familiar. Dulce, seu filho e Fernando são palhaços. Dulce/Fernando surgem (con)fundidos, Dulce o identifica com seu filho, mas atribui a Fernando tal identificação. Além disso, o familiar liga-se às funcionárias e o estranho, ao familiar: mãe. Mas numa paradoxal relação. Nela, Fernando é posicionado com algum estranhamento: deve-se ter cuidado com ele. O termo, portanto, aparece com a ambiguidade de todo este diálogo: cuidado familiar de mãe ou/e cuidado de alerta ao estranho – eu/ele.

Nas diversas posições em que põe Fernando — intimidador, íntimo, sedutor, filho — Dulce vê-se em perigo. Em mais uma cena, há a configuração de um perigo para Dulce na relação com ele, quando ela se vê funcionária e vê Fernando maquiavélico.

D42: Então, é... em jogar as crianças contra os funcionários. O que eles não gostavam, ele fazia a cabeça das crianças, para o I. botar... colocá-las para a rua. Uma vez ele me contou uma história, eu falei assim: — Eu tenho casos de experiência. Então, eu não tenho medo de ir embora, porque emprego eu tenho em qualquer lugar. E ele assim: — A primeira pessoa que eu vejo que não tem medo de ficar sem serviço. Eu disse: — Não, hoje eu estou aqui e estou em outro lugar. Na nossa vida, tudo é uma fase de experiência [...]

Nessa cena, Fernando intimida e Dulce o contradesafia, convocando sua experiência. No entanto, introduz seu medo na negativa dele. E em seu enunciado “hoje eu estou aqui e estou em outro lugar”, anuncia ver-se em nenhum lugar.

Na sequência, o desafio de Dulce continua:

D42: [...] Todo mundo aqui gostou da senhora, e não sei o quê, mas você sabia que a gente juntou todas as crianças e falamos para o I que a tia tinha batido numa criança e o I colocou ela na rua [...] Eu disse: — Nossa, então vocês mandam no pedaço [...] Ele disse: — Não, é que a gente não gostava dela. Mas ela trabalhava bem? Trabalhava [...]

A ação de I, gestor do abrigo, legitima a posição de Fernando. Na posição de mando, Fernando decide quem trabalha no abrigo por um critério pessoal: seu gostar. Na cena, Fernando assegura Dulce de que ela não corre perigo, todos gostaram dela, o que reitera a posição de mando de Fernando e o critério usado por ele. No entanto, ressalta-se o emprego do tratamento “senhora”, em que Dulce coloca uma distância entre ela e Fernando. Esse tratamento não foi empregado ao longo de toda a entrevista.

Dulce o confronta com outro critério, o trabalho. Mas nisso, como no trecho a seguir, vê-se funcionária e em risco:

D43: Eu perguntei: — Mas por que você não gostava? — Ela era chata, dava ordem direto, mandava a gente dormir. — Mas é o trabalho dela [...] Eu faço a mesma coisa. [...] eu faço a mesma coisa [...] E é a mesma coisa, quando ele fala. Mas eles mudaram. Mudaram bastante.

Na cena, Dulce põe-se surpresa com a constatação de que é funcionária, faz o mesmo trabalho da educadora demitida. Chama a atenção a cena ser encerrada com a atribuição de mudança a Fernando, um modo de Dulce lidar com o perigo, por trazer a ideia de que nada precisa ser feito em relação à questão apresentada na cena.

Iniciamos e terminamos esse circuito com Fernando posto como intimidador. Uma ciranda de lugares em que Dulce se vê sempre em situação de risco.

Como é recorrente, nessa entrevista, que é por Fernando que se marca a diferença entre Dulce e as outras funcionárias e se garante sua permanência no abrigo, pode-se deduzir: é preciso que deixe de ser funcionária-educadora para que continue sendo agente institucional das práticas do abrigo.

Tudo isso por uma curiosa política dos afetos, por uma ação das atenções e dos interesses do gostar a qual, legitimamente, retira e conforma potências a lugares e fornece, assim, (re)desconhecimentos.

O estranhamento que Fernando porta, além de ser assimilado à cena familiar, é tratado com generalizações e novas atribuições a ele; generalizações e atribuições que o fragilizam:

S23: O que você ouvia, Dulce?

D23: Que ele era manipulador, que ele era maquiavélico. [...]

S24: E... mas elas falavam que ele era assim em que situações?

D24: Eu queria dizer para elas assim... Mas em que sentido? Porque todos os adolescentes e crianças são assim [...] Ele... assim estão num abrigo, passa muita gente, então, tipo, ele se recolhe. Já tentou fazer amizade com ele? Falou: — Não, cuidado. [...] E o tempo foi passando e eu não via nada disso. Eu via... um adolescente carente, era só isso que eu via.

De manipulador e maquiavélico, Fernando é posto como carente. Nesse movimento, Dulce inverte o jogo de forças para o lado dela pela mesma *lógica* segundo a qual ela não pode ser funcionária, ou seja, pela política dos afetos. Como adolescente comum, como se não fosse um acolhido que re(des)conhece, a seu modo, os funcionários, Fernando é despotencializado, *desmascarado* na impostura de sua força e de seus argumentos. É como se o jogo todo se anulasse, como se ações reciprocamente se compensassem em suas direções e na direção de suas forças, de tal forma que a cena destaca uma mulher e um garoto que se encobrem em suas fragilidades (a si próprios e um ao outro).

S34: O que faz ele gritar? Com você, ele gritou por quê?

D34: Porque eu mandei ele abaixar o volume da tv [...] Falei uma, falei duas... eu falo cinco vezes com ele [...] Eu perguntei: — Você finge que não escuta? [...] e aumentei o tom da voz. E ele simplesmente bruto: — Não grita comigo. Eu falei assim: — Eu não estou gritando com você. Então eu falei: — O mesmo tom que você fala comigo, deve ser o que você usa com as tias, só que eu, eu não ligo. Porque eu tenho adolescente em casa e já entendo. [...]

Na lida com Fernando, Dulce raramente coloca o nome dele no relatório, procedimento comum empregado pelas educadoras, como visto no tema anterior, quando a criança não obedece. Dulce “passa o pano”: “Então, as outras funcionárias falam assim, ‘então você passa muito o pano no que o Fernando faz’, você não passa o pano.” (D27). Ela diz de uma ação e em seguida a anula.

S28: Passa o quê?

D28: O pano. É que eu dei lá com ele, eu vejo o relatório: o Fernando quebrou isso, o Fernando bateu em alguém, o Fernando falou palavrão, o Fernando me xingou, o Fernando me chutou...

S29: Aparece isso nos relatórios?

D29: Aparece bem pouco, mas não de chute [...]

E Fernando continua em seu posto, como no extrato a seguir. Dulce, além de passar o pano, o coloca para pensar:

D29: [...] ele faz, mas é... é... continua chamando a atenção. Se ele é cortado de um passeio, ele tem por meio provocar o outro que foi. Então eu falo que ele não cresceu [...] Aí ele fica lá no canto dele, no mundinho.

S30: Fica onde?

D30: No mundinho dele. O mundo que é a cabeça dele pensar.

Quando o embate é diretamente entre Dulce e Fernando:

S32: O que as tias fazem que ele não gosta?

D32: Ele diz que gritam com ele. Uma vez ele gritou comigo, aí eu tipo que ignorei [...]

D33: [...] eu simplesmente dei as costas para ele. Foi o único gelo que eu dei nele. E ele sentiu. Eu vi que ele sentiu. Eu fui para a cozinha ele vinha falando e eu falei assim: — Fernando, fala com a minha mão, discute com o meu pé. [...] Você gritou comigo [...] eu não gosto que gritem comigo. [...] — Não, tia, foi sem querer. [...] Não é sem querer toda vez, você já cresceu.

O sensor que acusa a ultrapassagem dos limites absolutamente particulares à relação do par Dulce-Fernando é *o que se sente* como *excesso*, como abuso e rompimento de um trato de não fazer o que o outro não suporta. Esse sensor é que faz o jogo (no duplo sentido: de regra e movimento) dessa política do afeto. “Passar o pano” é uma dessas regras, um desses movimentos, espécie de superfície de poder.

No discurso de Elisa, o estado de alerta também surge: “Mas eu falava para as meninas: — Nossa, ele é tão bonzinho, não sei o quê. As meninas falavam assim: — Ele não é bonzinho, ele está te cozinhando [risos]” (E40). Diferentemente de Dulce, Elisa coloca em cena um oponente que sempre ganha o jogo. Fernando faz-se de desentendido, não assume o que faz e, quando parece que não teria mais saídas, ri da cara da educadora:

S41: Cozinhando como?

E42: Tipo sonso, você está falando e ele está dando uma de sonso assim para cima de você, mas na verdade ele está entendendo tudo o que você está falando, entendeu?

E44: [...] Tipo, de ficar mexendo e falar que não foi ele. Esse tipo de coisa.

E46: [...] A gente olha para a cara dele: — Fernando, você fez. Aí ele fala: — Tá bom, tia. Aí ele fica rindo da sua cara, entendeu? [...]

Criança crescida é outra imagem recorrente em suas falas: “Que agora ele só tem tamanho, mas a mentalidade dele continua a mesma, entendeu?” (E59).

Observa-se que, principalmente na entrevista com Elisa, as provocações de Fernando estão em cenas em que ele se vê capaz de fazer algo e é impedido de fazê-las, por exemplo:

E90: [...] Eu vou te dar um outro exemplo. Tipo assim, a campainha toca. Aí ele vai lá e atende. A gente fala: — você não pode atender a porta. — Mas eu já sou grande e eu posso atender a porta. — Não, você não pode. Para isso que tem nós aqui, para atender a porta. Aí ele... aí em seguida ele pega uma criança e vira de ponta-cabeça. [...]

Na sequência: “Aí a R. dá uma bronca nele, né? E ele vai e levanta o dedo. ‘Você não tem o direito de fazer isso’ [...] Aí ele xinga mesmo. [...]” (E91). O que se mostra aqui é que

Fernando, portanto, com o dedo em riste, inverte a direção do mando, mostrando que já cresceu.

São muitas as cenas de embates como essas, em que as imagens de Fernando se desdobram, figurando como um osso duro de roer. Essa ideia diz de um Fernando que não abandona o posto de combatente. Elisa, de modo direto, fala dele como insistente:

E47: [...] Aí ele chega e ele quer porque ele quer entrar. Aí às vezes ele chega a discutir com você [...]

E54: [...] Aí ele obedece uns dez minutos depois ele vai de novo, pá pá pá. Ele é insistente.

E57: [...] a gente ainda volta atrás, né? [...]

Fernando, posto como insistente, no refluxo reposiciona Elisa, que volta atrás em sua decisão recorrentemente: “não pode ir lá falar com ele de qualquer jeito.” (E65); “Se eu for lá bater de frente com ele, às vezes fica mais difícil.” (E70).

Quando isso não ocorre, o embate continua. Elisa ameaça colocá-lo no relatório. Fernando provoca outras crianças, passa às agressões verbais... o que, por sua vez, a leva a vê-lo como criança, ou como quem quer ser melhor que os outros ou diferente deles: “Então ele mostra que ele é melhor do que os outros, ele não é melhor do que ninguém. E ele quer ser tratado diferente dos outros e ele não é, entendeu?” (E87).

Nos discursos de Dulce e Elisa, Fernando é colocado com uma força de resistência que não podem ignorar. Essa força, no refluxo, as leva a se reposicionarem constantemente. Tal reposicionamento, entretanto, não chega a alterar o modo como se veem ou como veem a função que exercem, levando à reprodução dessas cenas.

A seguir, o texto analítico da relação das educadoras com o pai de Fernando.

6.1.1.3 A relação com o pai de Fernando

A relação das educadoras com o pai de Fernando configura-se como de condenação e suspeita. Na fala de Elisa, um pai, condenado, quase não cabe:

S79: E como é que você vê o pai do Fernando?

E79: Hum... é melhor nem comentar. Eu posso não comentar disso daí?

E80: Eu não, porque eu acho assim, eu vou falar só um pouquinho. Que um pai que põe assim um filho aqui, né? E quando quer visitá-lo, eu acho isso muito errado. É o meu ponto de vista, só que se eu for falar, eu preferia nem falar. Eu não quero falar, só isso está bom.

Na de Dulce, o pai é posto como suspeito:

D73: O pai do Fernando eu não... a gente vê mais de longe.

D74: Ele tem um certo... um comportamento estranho.

D75: Eu vejo que ele tem mais atenção com a Dália [...] E... desculpa eu falar, mas é... ele não vê a filha dele como filha. [...]

D76: [...] Essa menina saindo daqui, ele não vai ver ela como filha [...]

Dulce também diz de como chegou à sua suspeita:

D76: [...] O carinho dele é superabusado com ela. Às vezes eu chamo ela. E ela gosta demais dele. Não quer nem que toque no assunto do pai assim, em referente... que eu fui falar uma vez: — Seu pai é muito vaidoso — só falei isso.

D77: De estar assim perfumado. — O pai se perfuma hoje para você, falou para ela.

O pai posicionado e Dulce justificada, ela se põe em cena: “eu não gosto de deixar ele sozinho quando ela está ali, eu fico sempre na espreita.” (D77).

Adiantamos que essa suspeita de Dulce também foi delineada no discurso da psicóloga da Vara da Infância e da Juventude (p. 108), o que justificou a medida de acolhimento para Dália.

Essas imagens do pai nas entrevistas das educadoras, articuladas às desenhadas no discurso do psicólogo, que serão apresentadas no próximo item, são as que se colocam, no campo dessas relações institucionais, como possibilidade de compor as relações de força no discurso de Fernando sobre o pai.

6.1.2 Psicólogo

A organização deste item, como a do anterior, faz-se em três temas: 1) a relação com o próprio trabalho, 2) a relação com Fernando e 3) a relação com o pai de Fernando.

6.1.2.1 A relação com o próprio trabalho

Trataremos a relação desse agente com seu fazer destacando a singularidade de sua organização discursiva, que faz dessa entrevista um discurso de verdades inquestionáveis sobre Fernando e sua família, principalmente seu pai.

O primeiro ponto a ser destacado é o emprego predominante do sujeito indeterminado “a gente” como sujeito das ações, sugerindo uma identificação do agente com a Org e tornando difícil, com isso, distinguir e estabelecer o que é próprio a cada um. É abundante tal

emprego nessa entrevista. Se por um lado o agente se dilui nessa indeterminação, por outro o sujeito agente/Org imprime força e magnitude às ações que empreende.

O segundo é a recorrência de expressões como “seguramente”, “sempre” e “nunca”, que acompanham suas afirmações, conferindo-lhes estatuto de certeza. Por exemplo, quando contava do motivo do acolhimento de Fernando — “Eles vieram para cá em 2005, exatamente no dia 27 de julho de 2005” (R1) — ou quando lhe foi perguntado sobre a expectativa de Fernando de voltar a morar com seu pai — “Seguramente tinha [...] Mas a menina sempre teve certeza” (R20).

Um terceiro aspecto marca esse discurso: o livre trânsito entre o entrevistado e os atores em cena. Por exemplo:

S23: Então pra você o Fernando opõe: aqui no abrigo ele não tem o que fazer, mas se ele estivesse com o pai...
 R23: Com o pai eu teria porque eu tenho, posso brincar na rua, posso chutar bola na rua [...] A Dalinha eu prendo um pouco mais porque é menina. O Fernando eu solto porque ele já é menino e ele se vira [...].

Colocando-se ora no lugar de Fernando, ora no lugar do pai, o entrevistado narra como se visse pelos olhos deles.

O sujeito agente/Org é o saber que define e orienta as ações.

6.1.2.2 A relação com Fernando

A maioria das perguntas relacionadas diretamente a Fernando foi ocasião para o entrevistado falar sobre o pai do menino e também sobre a Org. Assim, Fernando figura em seu discurso como esse ponto de passagem para esses outros temas, que vieram a ocupar um lugar relevante nesse discurso.

Em algumas falas foi possível configurar a relação do psicólogo com Fernando na oposição entre Fernando e o abrigo. Nelas, Fernando é posto em suas necessidades, e a instituição-abrigo, na impossibilidade de atendê-las. Vejamos.

No extrato a seguir, Fernando é feliz, mas com ressalvas:

R18: [...] o Fernando faz, música, participar da orquestra, *webdesign*, que ele queria fazer, inglês, que ele queria fazer mesmo, então... Está feliz fazendo essas atividades.
 R19: [...] mas é um... é alguém que hoje já se depara, todo dia que levanta, com a realidade dele, que é, tá desde 2005, com a promessa que a gente vai tirar... tirá-lo logo, né? E o pai não... tira, não tira, e a gente aqui promete. [...]

A ressalva é a promessa dos agentes, que o pai deveria cumprir. São pressupostos de uma promessa: que ela seja importante para quem é dirigida e que quem a faz reúna as condições para cumpri-la. Chama a atenção o fato de os agentes fazerem uma promessa que deva ser cumprida por outro. Como se o pai fosse uma extensão deles, como se fossem uma unidade no discurso institucional. Na cena, o pai frustra as expectativas dos agentes e produz esta cisão: os agentes prometem e o pai não cumpre. Nessa cisão, ao pai fica atribuída a responsabilidade pelo não cumprimento, sua falta de compromisso com o que diz, enquanto ao sujeito agente/Org ficam atribuídos o saber e o bem — nesse caso, o comprometimento.

Deixamos indicado, uma vez que retomaremos essa questão na seção de discussão, que esse é um ponto de articulação fundamental com os impasses configurados no discurso de Fernando, em que o pai é posicionado como seu anti-herói e o psicólogo e o gestor, como referências masculinas, exatamente por esta característica: se comprometerem com o que dizem.

O psicólogo posiciona Fernando em sua necessidade de referência masculina. Mas não concebe a si, nem ao gestor, como sendo capazes de atender essa necessidade.

R21: [...] E pior que um par, né? Eu estou aqui, não todos os dias. Tem o... o coordenador da Unidade II, que é homem também [...] Então, dentro do possível, o I conversa com ele, e conversa, entre aspas, de tio pra garoto mesmo e... tanto ele como eu, a gente acaba dando abertura pra ele falar o que ele quiser. Coisa que, ultimamente ele só fala de sexo: que viu uma garota assim, uma garota assada, ótimo. Tudo bem, então entra no mundo da criança. E não tem o que fazer.

Nessa cena, o psicólogo se descreve, e ao gestor, como quem se coloca como referência confiável para as questões que Fernando tem adiante da vida. Curiosamente, destitui ambos desse lugar na medida em que encerra a fala dando a entender a insuficiência deles no acompanhamento de Fernando. Chama a atenção que eles dão abertura para Fernando falar o que quiser, mas não sustentam a relação de homem para homem. O agente, sem ver o que fazer, desloca Fernando de lugar, de homem passa a criança. Isso pode indicar que eles destituem o próprio Fernando do lugar de quem pode ter uma conversa de homem para homem, mantendo-o no lugar de criança.

O entrevistado também não identifica seu fazer em relação a Fernando como um trabalho de psicólogo:

S24: Qual é o seu trabalho com ele [Fernando]?

R24: É... simplesmente... que aqui não tem... eu não faço um trabalho terapêutico, né? O primeiro trabalho com o Fernando é simplesmente ouvi-lo, né?

O agente descreve seu trabalho com Fernando com um fazer do psicólogo, mas não identifica nele um trabalho psicológico, uma vez que este é compreendido como o terapêutico, sugerindo ser o trabalho em psicologia o de consultório.

Situa seu fazer nas ocasiões em que podia levá-lo para casa. Uma vez que essas ocasiões são impedidas, esse trabalho também sofre restrições. Com isso, configura-se, em seu discurso, a falta de atendimento das demandas que ele atribui a Fernando. A oposição entre o trabalho no abrigo e o realizado quando de suas saídas leva a pensar que, para o psicólogo, as necessidades de Fernando seriam atendidas numa vida familiar.

R24: [...] teve uma época que eu levava ele para a minha casa, aos finais de semana, quando dava para fazer isso. [...] Eu acabei não levando mais, né? [...] quando o Fernando ia para lá, as nossas conversas, as nossas saídas de ir a parque [...] era uma situação legal para ele, né? Mas... então hoje eu faço isso aqui, dentro do que eu posso [...]

O psicólogo atribui a Fernando algumas necessidades, as quais seriam atendidas numa terapia:

R39: [...] das dificuldades... desse conflito até que ele tem com o pai, né? De gosta e não gosta, odeio e não odeio, eh... com a irmã também ele tem algumas dificuldades [...] e às vezes também tem um problema de menor estima, né? De baixa estima, mesmo, né? [...] então eu acho que uma terapeuta iria ajudá-lo a fazer um trabalho melhor.

Além de posicionar seu trabalho com restrições, o entrevistado remete às incoerências das ações das cuidadoras mais uma impossibilidade de Fernando ser atendido em suas necessidades. Posiciona o abrigo em falta para atendê-las, e as cuidadoras como responsáveis por essa falta:

S40: E a baixa autoestima, como você percebe isso?

R40: Isso aconteceu de ele falar que ele é feio. Burro ele fala que não é, que ele sabe que é inteligente. Mas às vezes ele fala que não é [...] a gente percebe que ele está num momento em que [...] ele pede esse reforço, nesse momento, o tempo todo. Aqui ele não tem isso [...] ao mesmo tempo em que fala que você é legal, aí depois fala que você é ridículo, não é isso o que elas usam, mas quase isso [...] uma das cuidadoras fala assim [...]

Além de reforço, Fernando é posto em outra necessidade — a de dizer coisas —, mas impedido de fazê-lo:

R40: [...] Enfim, eu acho que assim, ele tem algo... algumas coisas que ele precisa botar pra fora, e aqui ele não tem condições de botar. Numa terapia ele tem...

condição de colocar, todas essas coisas que ele está proibido de dizer. Na cabeça dele: — Eu não posso falar [...]

De um lado, Fernando em suas necessidades, de outro, a instituição-abrigo na falta de atendimento delas, os colocam em uma relação complicada:

R20: [...] Então o Fernando hoje, ele está... pra ele, estar num abrigo é... complicado. Está naquela fase... batendo no teto, assim, o que é que eu faço? Aos finais de semana, que não tem grandes atividades, eh... só tem coisa aqui nos sábados, ele se inquieta, ele fala quando tem feriado, por exemplo, né? [...]: — Tio, eu vou ficar aqui, não tem o que fazer. [...]

O grande Fernando não caberia no pequeno abrigo. Configura-se a imagem de que Fernando poderia ser preenchido por grandes atividades oferecidas pela Org.

Nessa relação complicada produz-se a carência de Fernando:

R20: [...] Aliado a isso, vale dizer que ele é o único menino de 13 anos, que é adolescente na casa, né? [...] ele não tem par, na casa [...]. Então ele mostra assim, realmente, bastante carente, assim, carente de... de contato, de dialogar, de poder sair, discutir com outras pessoas de alguma coisa da idade dele.

Embora o psicólogo tenha atribuído a carência de Fernando à falta de outro adolescente com quem pudesse discutir, essa carência surge com o sentido que foi sendo construído até aqui. Na relação psicólogo-Fernando, Fernando tem o que dizer; o agente se põe interlocutor, mas não se reconhece como referência masculina e/ou como psicólogo. O entrevistado coloca as cuidadoras e o Fernando em relação. Nesta, Fernando tem o que dizer, mas se vê impedido. No discurso do psicólogo, a carência configurada é a de sustentação da interlocução.

6.1.2.3 A relação com o pai de Fernando

Na maior parte das vezes, as perguntas sobre Fernando levaram o entrevistado a falar do pai deste. O agente joga sobre o pai seu manto de verdades.

Administrar a relação entre o pai e seus filhos é o trabalho que o agente/instituição se vê fazendo:

R22: [...] foi liberado para o pai tirá-los daqui, aos sábados [...] O pai desse menino ao invés de vir de manhã, às vezes vinha quatro horas da tarde [...] Esse pai, a gente ainda estava fazendo um teste com esse pai. [...] Depois nós prorrogamos. Podia ficar no final de semana. Novamente esse pai, ao invés de vir buscar e aproveitar... e

nós até liberávamos na sexta [...] E às vezes vinha e às vezes não vinha. Depois [...] foi melhorando a gente começou, nas férias, a permitir que os filhos ficassem com ele [...] Só que, ele acabou fazendo... uma... [...]

Não se tem o que fazer com *esse* pai que frustra as expectativas dos agentes, é inconstante e, como no extrato a seguir, faz coisas que deveria confessar.

R22: [...] um dia o... o I foi... eh... deu uma passada na casa do pai [...] E aí: — Cadê o teu pai? [...] e o pai não apareceu. Chegou uma certa hora, o I pegou os dois: — Vamos voltar para o abrigo. [...] O pai ligou bem tarde da noite pra saber se os dois estavam aqui. E pronto: — Ah, estão aí, que ótimo! Então tá bom. Depois [...] para o I ele confessou, que tinha aparecido uma mulher e tal, eh..., que as crianças até agora, não sabem de fato, porque... devem imaginar, né? Mas não foi dito a eles... [...] esse pai, depois disso, não... não saiu mais com as crianças. Foram para o Fórum, bababá, [...]

Imbuído dessa tarefa extensiva, de um visível viés moral, em que se faz o regramento do modo como o pai conduz sua vida, o agente testa, fiscaliza, avalia e julga o pai, regula a convivência entre ele e seus filhos.

Nesse fazer, o pai é tranquilizado e as crianças ficam com o trabalho a ser feito por elas mesmas com o ocorrido: elas devem imaginar. A relação pai/filhos fica, assim, sem ser trabalhada. O fazer esgota-se na perspectiva de um *fazer o pai*¹⁹, como fica mais definido no extrato a seguir.

R25: Com esse pai eu acabei desistindo, no ano passado. Porque... primeiro porque ele participou, acho que nesses anos todos, acho que umas quatro vezes. Eu tenho marcado [...] das reuniões dos pais, né? E todas as vezes que nós chamávamos ele aqui, eh... eu dizia: — Eu posso orientá-lo. Eu sei que assumir uma paternagem nessa altura do campeonato [...] não é fácil. Você não vai estar sozinho, a gente vai estar te orientando, te ajudando. As duas crianças aqui, que hoje já são adolescentes, vão... voltar a aprontar e você vai precisar de suporte, você já não tem mulher... e ele: — Ah, tá bom. E acabava não... não aceitando ajuda. [...] ele é refratário a qualquer pedido de ajuda. [...] Ele não atende o telefone, você marcando uma entrevista com ele aqui, ele não vem [...] Não liga no dia seguinte para dizer: — Não pude. [...] então é um pai que realmente mostrava que não tinha... interesse em ser ajudado. Não tinha uma vontade. Era um pai também que se nomeava que às vezes tinha uma certa depressão. [...] Então inúmeras vezes: — Encaminha esse pai para um trabalho... psicoterápico, né? [...] Um dia... eh... nós convocamos ele, numa reunião mesmo, não era só uma entrevista com ele não, de rotina. [...] Para conversamos e... ele falar claramente quais eram os planos. Novamente era só retórica. Ele não... não tem uma motivação interna, né? [...] O programar, o cumprir o programa não... não tem. Então eu ainda falei para a S: — Olha, vamos investir nessas crianças, e pronto. Quem sabe esse pai um dia... ele não vai saber cuidar.

¹⁹ Baseada na expressão utilizada por Guirado (1986/2004, p. 83) “um fazer a clientela”.

O trabalho com o pai é extenso e intenso. Num discurso determinista, o agente sabe: das insuficiências do pai, de suas dificuldades, de suas necessidades e como ajudá-lo. No lugar de quem sabe, e visando ao pai, o entrevistado, inúmeras vezes, chama, telefona, convoca, orienta, encaminha, mas também, como em R22, diretamente, testa, fiscaliza, avalia, e agora controla. O pai — desmotivado, deprimido, desinteressado, desorientado, desinformado —, como quem não quer nada, não comparece, não se explica, não pede e não aceita ajuda, não atende aos pedidos. O pai é refratário e resiste a se conformar aos moldes propostos pelos agentes do abrigo.

Diante de um pai que não tem jeito, o jeito seria voltar-se para as crianças. Mas a eficácia da identificação do agente com a verdade tanto de seu saber e de seu fazer — verdadeiro e bom — quanto do pai — faltoso — mantém a expectativa no pai.

Há uma tensão em torno do tirar a criança do abrigo que parece organizar e justificar, em um nível, o trabalho do agente com a família. A análise configura, em outro nível, um fazer que, como apontado anteriormente, se esgota na perspectiva de *fazer o pai*, mantendo as crianças no abrigo. Vejamos.

As mazelas do pai, que até em sua negligência é “meia-boca”, garantem a permanência de Fernando e de sua irmã no abrigo, justificando a continuidade do trabalho com o pai:

R28: [...] Esse pai não seria destituído [...] É incrível, ele não dá motivos, de fato, para a destituição, né? [...] É uma negligência, aos olhos da lei, meia-boca [...] O cara, ele já optou em ser pai eh... *part time*. *Full time*, não. [...]

“É incrível”, até parece uma torcida — para o pai dar motivos, é claro!

O agente demite o pai: “Ele acabou discutindo com o patrão, o patrão mandou ele embora. Nessa hora é mandar embora mesmo, né? Pegue suas trouxas e vá para a rua. Então hoje ele retroagiu.” (R28).

Mas em seguida...

S29: Mas parece eh... que você... eh... faz um movimento de aproximação com os irmãos?

R29: Isso. É... o... o pai... nesse aspecto até posso eh... não posso falar mal do pai dele, não. [...], mas o pai acabou levando os dois um dia para ver os irmãos [...] Ele não é uma pessoa ruim, ele é só uma pessoa que não se deixa ajudar, não é uma pessoa orientada, a gente sabe que não é, né? [...] E aí nós pensamos, até, para ter uma ideia, do desespero [...] enquanto ele não tivesse emprego, ele pegar uma vaga aqui no abrigo de ajudante-geral [...]

O psicólogo readmite o pai tecendo novas considerações: antes um pai negligente, agora um pai cuidadoso. Esse jogo de imagens justifica novas investidas do agente na

tentativa de capturá-lo na lógica do abrigo, e a tensão em torno do tirar fica assim configurada:

R24: [...] Trabalho de família é a família e pessoa... e gente que possa contribuir pra mãe, ou pro pai, ajudar... essa mãe ou esse pai a tirar essa criança daqui. Sustentar essa rede, para que elas possam continuar sendo crianças, aqui no nosso abrigo. [...]

A ideia, assumida e conhecida, de tirar a criança do abrigo entra numa relação de forças com a oposta (des)conhecida, de que ela deve permanecer no abrigo. De modo que a tensão em torno do tirar a criança tende a mantê-la no abrigo.

Da (con) fusão agente/Org, o discurso da excelência e da moral posiciona o pai faltoso, a criança no abrigo e um trabalho infundável de sustentação desses lugares. Essa análise nos leva de volta ao início, ao breve comentário analítico do pôster de apresentação da Org, em que apontamos os dois eixos de trabalho dela: a criança/o adolescente e a família. Lá, a tensão entre criança, família e Org foi anunciada. Num dos trechos não se faz a articulação entre esses eixos; em outro ela aparece.

As relações, tal como se apresentam na fala do psicólogo, são de oposição: o pai figura do lado de lá, como quem resiste, para o bem de Fernando e de sua irmã, ao bem fazer da Org.

6.1.3 Voluntárias

Malu e Celina, voluntárias da Org, pedagogas e psicopedagogas, trabalham diretamente com Fernando.

Malu é coordenadora do Projeto Pedagógico, desenvolvido na Unidade II, do qual todas as crianças do abrigo participam. Foi responsável pela alfabetização de Fernando assim que ele chegou ao abrigo e, por esse motivo, foi indicada por Ronaldo, psicólogo da Org, para participar da pesquisa. A entrevista com Malu foi realizada em sua casa.

Celina atualmente atende Fernando em seu consultório, mas anteriormente também trabalhou no Projeto Pedagógico. Marcou em seu consultório um horário para a entrevista.

O texto analítico que passamos a apresentar segue a mesma estruturação dos itens anteriores: 1) a relação com o próprio trabalho, 2) a relação com Fernando e 3) a relação com o pai de Fernando.

6.1.3.1 A relação com o próprio trabalho

A análise busca desenhar o agente voluntário pelo recorte, em seus discursos, da relação com o próprio trabalho, em falas de si, da Org, do trabalho com as crianças.

O agente voluntário surge como uma categoria diferenciada, assim como a Org, que, além disso, se define como lugar de oportunidade. Juntos, produzem a criança privilegiada:

ML42: [...] o que eu percebo no abrigo, que é um atendimento diferenciado mesmo [...]

ML43: [...] eles proporcionam pras crianças muitas coisas que as crianças da classe média, muitas crianças não têm, né? Qual é o pai que pode pagar informática, dança, instrumento, né? Dentro da orquestra, inglês, né? Então é complicado isso, né? [...]

Nesse extrato, o atendimento prestado pela Org fica reduzido ao da Unidade II e o abrigo, identificado a ela.

A educação especializada surge como privilégio dos que não teriam pai para pagá-la, “Então é complicado”.

O atendimento é diferenciado também porque quem o faz são pessoas diferenciadas. Mais que isso, talvez por isso, é um privilégio a quem possa tê-lo. De certo modo, a discriminação positiva dos voluntários, articulada à (in)discriminação da clientela como “essa” criança, inspira pensar em privilégio:

MI43: [...] E as crianças têm essa... essa oportunidade, né? E estão em contatos com voluntários, de diferentes profissões, que têm todo um carinho por essas crianças, né? Que têm atenção porque [...] não é só você ensinar, você fazer a criança aprender a ler e a escrever, né? Mas esse contato, essa relação ahh... de você escutar um pouco a criança, né? Da... naquele momento em que você está trabalhando com ela, dela conseguir soltar as raivas delas, as angústias delas, né? [...]

Os voluntários, pessoas diferenciadas, qualificam inclusive o carinho e a atenção. É assim que esses agentes ensinam e fazem. A criança deve pôr para dentro o que ela não tem, o que ela não sabe, e pôr para fora o que tem: raiva e angústia.

O trabalho com o grupo de crianças é difícil e/ou complicado.

Na fala de Celina, os contrastes entre a grandeza da turma e a pequenez da voluntária, a agressividade das crianças e o amor que ela tem para dar vão desenhando a cena de uma batalha que ela tem de vencer sozinha.

C7: [...] não foi fácil, não. Porque a turma era grande, na segunda unidade, a maior parte do tempo fiquei sozinha. Eles... eles são difíceis, né? São agressivos, eh...às vezes a gente vai cheia de amor pra dar e .. e se frustra [...]

Celina coloca no centro de sua atenção a questão do afeto, e sua frustração conduz a seu reposicionamento na cena:

S8: [...] E eu sou muito maternal, eu sou muito mãezona, e eu ia de peito aberto [...] só que agora eu sei me colocar de uma maneira diferente, como eles estão acostumados, até para me fazer respeitar. Os limites são colocados com mais clareza, sem tanta maternagem da minha parte.

No trabalho com o grupo não há lugar para a maternagem e o amor. A necessidade da criança desloca-se do amor para o limite.

Outra batalha configura-se na constatação das necessidades específicas das crianças:

ML21: [...] às vezes, eu estou sozinha com o grupo. [...]

ML78: [...] cada criança é um, né? Cada um tem a sua história.

ML87: [...] cada um de uma série, né? Então... acaba exigindo, né? Então de repente você está com um grupo [...] então é complicado, que cada criança é um conteúdo, né? [...] cada uma é uma exigência.

O atendimento em grupo, complicado ou difícil, associa-se à ideia de que o atendimento prestado nunca chega a ser tão bom, uma vez que nem sempre é possível dá-lo individualmente para cada criança, como seria desejável: “não é como eu queria, que eu queria um atendimento individual, né? [...] mas a gente não consegue...” (ML94).

Nessa prática, desenham-se duas concepções de atendimento: aquele que a voluntária gostaria de dar (amor e atendimento individual) e o que é necessário e possível (limite e atendimento grupal).

São muitas as ações que se organizam para que a criança aprenda. Mais diretamente referidas na entrevista com Malu, destacaremos os extratos em que elas surgem.

Malu avalia: “E aí toda criança nova que chegava eu atendia e fazia uma pequena avaliação” (ML3).

Define os atendimentos, individual ou grupal, e dosa sua quantidade: “Então eu fiquei preocupada com o Fernando e comecei dar atendimento três vezes por semana. Aí eu passei a ir três vezes por semana pra atender ao Fernando” (ML6).

Orienta a criança: “o que a gente procura fazer nesse encontro que a gente tem com as crianças é assim: orientar a lição de casa, né?” (ML15).

Orienta o professor da escola: “A professora, eu já fui conversar na escola, dá conteúdos diferentes” (ML87).

A criança aparece como objeto de intervenção e cabe a ela cumprir. Na situação em que é sujeito, ela é sujeitada ao discurso institucional:

ML85: [...] eles já adquiriram eh... essa rotina de estudo [...] eles mesmos já falam: — Tenho lição, não tenho lição. Quando não têm, pegam a pasta com atividades. [...] Isso eu acho assim bastante positivo, né? Então eles sabem. [...] Essa rotina que eles já adquiriram, que eles têm que... têm que estudar [...] ele tem que melhorar, tem que cumprir [...]

ML86: E a gente percebeu que assim, eles têm caprichado [...] às vezes escapa alguma coisa, né? [...]

Atenta para não escapar nada, Malu vê a criança como alguém que responde positivamente ao trabalho. Para Malu, as crianças se modificam por meio de seu trabalho com elas.

6.1.3.2 A relação com Fernando

Malu e Celina trabalham diretamente com Fernando, cada qual com sua proposta. Malu, na ocasião da entrevista, acompanhava-o em grupo, no Projeto Pedagógico, desenvolvido na Unidade II; anteriormente também o acompanhou individualmente. Celina o atende em seu consultório.

Vimos, no tema anterior, que, para as voluntárias, o bom atendimento seria o prestado individualmente, necessário para suprir a falta da criança. Na relação com Fernando essa ideia se faz presente.

No discurso de Malu, a falta de conhecimento cria a necessidade de Fernando: o atendimento individual e a atenção especial.

ML4: E aí eu percebi que o Fernando não estava alfabetizado.

ML5: Com nove anos [...] E aí eu falei: — Nossa, esse menino precisa assim de um atendimento assim individual [...] Olha, esse menino requer uma atenção especial [...]

Enquanto Fernando é desenhado em sua debilidade, Malu o é pela positividade, pelos acertos de suas ações:

ML8: [...] E eu, assim, no começo eu trabalhei mais com os jogos, pra eu tentar me aproximar, porque eu senti que ele estava superperdido, né? [...] Aí um dia eu coloquei pra ele que assim, que eu achava que ele não precisava se preocupar, que ele estava entrando numa série [...] em todas as séries, uns sabem mais, outros estão mais avançados, mas que eu estava ali para ajudá-lo, né? Que isso daí era uma coisa

que ele tinha dentro dele, então a gente ia buscar isso daí, que ele ia... que ele sabia, né? Porque ele tinha muito a fala, e isso acontece muito em sala, que ele era burro.

Fernando estava perdido, mas não precisava se preocupar, uma vez que a voluntária sabe e faz. Nessa cena, muitos sabem, os que não sabem são elididos, não há contraponto à excelência, e Fernando fica de fora do contexto escolar, configurando um lugar na relação com a voluntária, por quem precisa ser ajudado. E, na ambiguidade de seu dizer, põe Fernando no lugar de burro.

Na fala de Celina, a falta de amor:

S32: [...] qual é o foco do seu trabalho com o Fernando?

C33: Aqui é um lugar que eu procuro fazer com que o Fernando se sinta alguém muito especial. [...] Por toda a situação de abandono que ele vive, por toda a estrutura familiar dele, até porque a gente sabe que ele não é o menino dos olhos do pai, não é a primeira opção, entendeu? [...]

Suas verdades sobre Fernando — abandonado e não predileto — instauram sua prática de atendimento com o objetivo de fazê-lo *sentir-se* especial e exclusivo:

C33: [...] Então a minha proposta com o Fernando é essa. É um lugar que é só pra ele. [...] Eu... eu... eu procuro dar carinho pro Fernando, só pra ele. [...]

C74: [...] o meu intuito com ele aqui é fazer com que ele se sinta... ele tenha um momento especial, entendeu? [...]

C75: [...] Para ter um... uma coisa assim dele mesmo [...]

Destaca-se o emprego do verbo “sentir” na fala de Celina, o seu fazer deverá produzir em Fernando o sentimento de ser alguém... especial. Em seu pressuposto, Celina e seu atendimento dariam o que a família dele não lhe deu e não lhe dá – amor e predileção. Verdades e pressuposto configuram o trabalho como uma compensação do que lhe foi negado pela família.

O atendimento como lugar de exclusividade garantido pelo fazer da Celina é também definido como lugar de gratificação pelo fazer de Fernando.

S35: [...] O que vocês fazem aqui?

C35: [...] ele me conta o que ele gosta, ele traz propostas. Olha, ele quis fazer esse artesanato aqui, que é com revista. [...] ele me ensinou a fazer [...] ele é um menino que tem uma habilidade criativa, ele é muito criativo, ele desenha muito bem. [...]

C37: [...] Eu sinto que ele vem com prazer aqui. Semana passada dei uma bronca nele, essa semana. Porque às vezes ele fica muito espaçoso, sabe? [...]

O prazer de Fernando sofre uma limitação e rompe com a imagem idílica que Celina vinha construindo desse espaço. Fernando, de objeto, passa a ser sujeito; de quem falta para quem tem. Mas quando é colocado como sujeito com certa potência, precisa ser limitado.

As falas de Malu e Celina trouxeram cenas em que Fernando é posicionado em suas faltas, as agentes, em suas condições de supri-las e o atendimento individual, como a ocasião de ser o preenchimento dessas faltas pelas voluntárias. Tudo parecia corresponder ao que elas imaginam perfeito, não fosse Fernando, no discurso de Malu, resistir e, no de Celina, tornar-se espaçoso. Vejamos, em cada um deles, o movimento produzido pela resistência de Fernando.

No de Malu, a resistência de Fernando complica o trabalho:

ML7: [...] foi um trabalho bem complicado, porque ele resistia bastante. [...] até hoje ele resiste um pouco [...]

ML8: Ele resiste: — Ah, não, isso eu não vou fazer, isso eu não quero fazer, isso eu não sei fazer, e tal. Aí você conversa com ele, você dá um tempo pra ele contar as coisas da escola, alguma coisa que aconteceu, aí ele mergulha naquela atividade e vai superbem. [...]

Fernando, em sua resistência, introduz uma força nessa relação, desconfigurando seu caráter impositivo “eu proponho, você faz”. No entanto, na sequência da fala, Malu inverte o jogo para o lado dela ao anunciar que sabe o que fazer com a resistência dele. Em seu saber, Malu traz o pressuposto de que a resistência de Fernando é produzida por sua carência de atenção.

No trecho a seguir, o grande potencial de Fernando é colocado em cena com sua resistência:

ML20: [...] ele é uma criança que tem um potencial muito grande. Ele... ele, por exemplo, ele não tem notas assim brilhantes na escola porque a gente tem, eles têm uma queixa, que ele muitas vezes, ele não... ele não faz a lição, ele não copia a lição, sabe? Não entrega a lição de casa, e muitas vezes a gente pergunta e ele fala que não tem lição, né? Outras vezes ele senta e faz, e faz com bastante afinco, né? [...] Por outro lado, muitas vezes ele não tem atividade, ou termina a atividade que a gente propõe para ele e ele começa a ler história e começa a conversar com você. E você fica boba de ver, é uma gracinha, né? E... esse interesse que ele tem, é uma criança muito esperta. Então ele pega as coisas assim com facilidade, né?

Fernando é uma promessa que resiste a cumprir-se. Ele é esperto, tem grande potencial, pega as coisas com facilidade, mas não faz o que é esperado dele, ou melhor, faz quando quer e o que gosta de fazer. Assim, quanto a seu desempenho escolar, Fernando seria brilhante se quisesse. Fernando dribla as expectativas: não copia a lição, não faz a lição, diz que não tem; outras vezes, faz a lição com afinco.

No discurso de Celina, Fernando rompe com o espaço de gratificação e prazer ao tornar-se espaçoso. Seu saber sobre Fernando justifica que a ênfase do atendimento prestado a ele — carinho, atenção especial — se desloque para o limite imposto por ela. Celina dosa e controla a quantidade de prazer de Fernando, de modo a não ter excessos:

C52: Quebrar limites, romper barreiras, ou então usufruir ao máximo, entendeu? Por exemplo [...] Eu falei: — Fernandão, vamos lá na padaria [...] Escolhe dois desses pães recheados bem gostosos. E ele escolheu. [...] Aí ele começou a pedir mais um monte de coisas, mas eu não dei. Não é pelo dinheiro [...] É pelo limite. Dois pães recheados desse tamanho, tá de bom tamanho. Até porque [...] estava bem alimentadinho, não ia fazer falta. Mas assim, vai... vai... mas eu acho que é uma questão de sobrevivência, ele vai indo enquanto tiver espaço. Tem tão poucas oportunidades.

Celina inverte o jogo de forças para ela, ao colocá-lo com tão poucas oportunidades.

Na cena a seguir, a extensão das ações de Fernando vai para outra direção:

C39: [...] Eu já tinha falado pra ele tomar cuidado com a mesa e com a acetona, e ele virava pra mim e falava assim: — Acabou a luz? – Acabou. – Então não tem câmera, né? [...]

C40: [...] Eu não respondi, entendeu? [...] aí na hora que ele ficava perguntando se tinha câmera ele pegou e começou a passar acetona na mesa escondido de mim. Deixei uma comida bem dada, entendeu? [...]

Sua expectativa de que Fernando pode, a qualquer momento, ultrapassar os limites o coloca em constante vigilância.

Em seu atendimento, Celina imagina dar amor, exclusividade e gratificação, e acaba dando controle, limite e vigilância porque assim ele o exige.

A imagem de uma linha de passe que pode ser ultrapassada também se faz no jogo com as imagens colocadas em cena dos irmãos de Fernando e das crianças do abrigo:

C46: Ele é um bom menino. Porque eu não acho que o Fernando faça coisas erradas, embora ele tenha irmãos que façam. [...] Fernando é um menino que tem alma boa. [...]

S54: É... Celina, você acha que o Fernando é diferente em quê das outras crianças do abrigo?

C55: Não sei. O Fernando não é malandro, ele não é... desculpa o termo, sacana, eu não vejo o Fernando assim. E também eu não sei te dizer se os outros são. [...]

De um lado, o bom menino de alma boa, do outro, malandro e sacana. Isso evidencia uma linha de passe e a expectativa da iminência de ser cruzada por Fernando. Esses são os assentos dispostos para Fernando nessa relação de atendimento em consultório.

As falas dirigidas a Fernando, geralmente, o debilitam. Ele é “uma gracinha”, “um bom menino”, “tem alma boa”. São exemplos de referências que nada dizem do que Fernando faz. Ele não precisaria se preocupar porque elas sabem sobre ele, do que (e de quanto) ele precisa.

6.1.3.3 A relação com o pai de Fernando

O pai de Fernando não marca presença nessas entrevistas. Na fala de Celina, surge apenas indiretamente, quando ela diz que Fernando é preterido pelo pai ou, ainda, quando, de modo genérico, se refere à situação de abandono de Fernando e à estrutura familiar (C33). A entrevista não se desenvolveu nessa direção, no entanto é possível assinalar que as imagens relacionam-se com um pai que não contém.

Na entrevista com Malu, o pai surge diretamente e uma única vez, quando a pergunta dizia respeito ao futuro de Fernando:

S58: E como é que você vê o futuro do Fernando?

ML58: Olha, eu sinceramente, eu acho que se esse menino, se esses meninos, ele e a irmã, forem com o pai, eu acho que não tem muito futuro. Porque já mostrou que assim, não é uma pessoa que está interessada na educação dos filhos, porque já era pra ele ter tirado esses meninos, né? [...] Eu acho que eles só têm futuro, essas crianças, se eles, ou saírem daí maiores, né? [...]

O futuro de Fernando é a Org, porque com *esse* pai que, além de desinteressado:

ML59: [...] Eles têm esse pai [...] que vive num lugar assim bem ruim, sabe? E não tem vontade [...] Eu acho que uma pessoa que tem uma índole boa [...]

ML62: [...] se eles voltarem pra casa, vai ser complicado, eu acho que vai ser um pai que não vai orientá-los, né? [...]

ML63: [...] Por enquanto, está esse pai aí [...] Mas ele é uma... o Fernando é uma criança muito querida [...]

Malu joga sobre o pai suas verdades e protege Fernando. Fernando é querido apesar de ter esse pai desinteressado, desmotivado, de má índole, que não vai até o fim nos compromissos que assume.

Sua fala faz ecoar as falas do psicólogo do abrigo (p. 83). O pai, de fora do circuito do acolhimento, é apresentado em sua negatividade e é posto como impeditivo para o futuro de Fernando.

A seguir, as análises dos agentes da escola.

6.2 ESCOLA

A escola, nesta pesquisa, é o contexto que está do lado de fora do abrigo.

Contatei a diretora da escola que, após os esclarecimentos, sugeriu que se entrevistasse a professora de História, Margô, e a de Educação Física, Glória. Margô acompanha Fernando desde a quinta série e tornou-se, segundo a diretora, uma referência para Fernando. Glória, além de professora dele, é a tutora de sua sala.

Após o acordo de ambas, a entrevista com Margô ocorreu fora da escola, em local e hora sugeridos por ela. A entrevista com Glória deu-se na própria escola, na sala de professores, que, segundo ela, ficaria sem uso por uma hora. Durante a entrevista com Glória, uma professora entrou na sala e, ao ouvir o nome de Fernando, sem que se apresentasse ou perguntasse sobre o que conversávamos, começou a falar dele. Dessa maneira, suas falas também foram incluídas na análise. Essa professora está identificada pelo codinome “Sofia” e é professora de português.

Este item está organizado pelos temas: 1) a relação com o próprio trabalho e 2) a relação com Fernando.

6.2.1 A relação com o próprio trabalho

Traremos neste tema, de maneira geral e sucinta, o lugar do professor nessas práticas de educação escolar.

Nesse discurso, fazer-se professor abarcaria uma dimensão que extrapola a relação professor-aluno. Essa dimensão, diferente para cada uma das entrevistadas, ocupa lugares distintos nas práticas institucionais desses agentes. A aproximação de suas falas produz um contraste que favorece o traçado desses lugares.

Mais do que uma professora, Margô coloca-se no lugar de quem tem algo para contribuir e compartilhar. Pelo que fica indicado nesse início, é sobre isso que ela mais quer falar: como lidar com o aluno em sala de aula.

M1: [...] é uma satisfação estar aqui, contribuindo para a sua pesquisa [...] esse conhecimento acumulado [...] de lidar com o aluno em sala de aula, compartilhar com você, esse aprendizado que eu adquiri em sala de aula, trabalhar a questão humana. [...]

Aluno, sala de aula, aprendizado, nos colocam de imediato na cena escolar.

Margô, professora semeadora, imagina encontrar um aluno fértil, que, suave e tranquilamente, venha a frutificar:

M1: [...] eu sou mais do que uma professora de História [...] Lá na frente [...] eu percebo elementos que eu deixei, sabe? Sementes que eu semeei e que frutificam lá na frente, que o professor é um semeador. [...] Gosto de acompanhar os alunos [...] trabalhar o meu projeto e trabalhar a história de uma forma mais suave. De uma forma mais eh... tranquila.

No entanto, ao responder como é o dia a dia de seu trabalho, o aluno desaparece. E fica Margô. Vejamos.

Em seu contrato de mão única, Margô espera dos alunos:

M2: Sim, um dia de trabalho meu [...] já fiz o meu contrato com eles, né? O que eu espero deles. [...] para que eles aprendam, para que eles sejam bons alunos, né? [...] o que é preciso, ser estudioso, educado, atencioso, né?

Na sequência, Margô tem e faz:

M2: [...] eu defendo a pedagogia para o sucesso, né? [...] sei qual é o meu papel dentro da escola, né? Me posiciono enquanto adulto perante a eles, né? [...] num processo dialógico, né? Bastante aberto, bastante tranquilo. Tenho essa segurança já de que é preciso ouvi-los [...] Eu tenho saber erudito [...] que eu busquei na academia, que eu conciliei com a academia e com a minha formação continuada, que eu ainda estudo [...] Então é... essa é a professora Margô. É assim que eu me apresento em sala de aula [...]

Essa é a professora Margô, que, sobretudo sabe, e também defende, se posiciona, tem segurança, tem postura, busca, concilia, estuda.

Por fim, Margô é:

M20: [...] Professor aí, como professor, vamos traduzir, né? Eu sou adulto, eu sou quem orienta, eu sou o mediador, o facilitador desse processo de ensino-aprendizagem. Subentende-se dizer que eu sou uma pessoa melhor resolvida [...]

Professora, Margô, ter, fazer, saber e verdade ficam (con)fundidos. E o cotidiano do trabalho se faz por ela e para ela.

Seu posicionamento como adulto é referido repetidas vezes em sua entrevista, assim como é recorrente o emprego da expressão “eu, Margô” para introduzir como pensa e faz. É comum também recorrer aos 32 anos de experiência para dizer de seu modo de ver e de

ensinar. São trechos em que aparecem Margô e seu projeto, ou ela e os demais professores com pouca experiência.

Se Margô se põe professora demais, em Glória falta professor. Nome e sobrenome pareado à quase aposentadoria nos deixam sob alerta:

G2: Então, meu nome é Glória Q. de B. D., eu sou professora de Educação Física. Tenho pedagogia e supervisão escolar e administração escolar. Fiz magistério também e estou quase aposentando, tenho... já tenho mais de 25 anos de eh... de trabalho, né?

Em seguida, uma formação complementar que nada diz a Glória do trabalho de que diz gostar:

G3: [...] eu fiz pedagogia mais para ter complementação mesmo, mas não me identifico na parte administrativa [...] Já tinha sido professora primária também, mas também não era o que eu queria. Foi mesmo para [...] surgiu a oportunidade de trabalhar, mas eu gosto mesmo da... de educação física, né? Então fiz educação física.

Esse modo de se apresentar sugere um desacordo com o que imagina ser o trabalho para ela. Vejamos como Glória fala do dia a dia de seu trabalho:

S5: E... como é o dia a dia do seu trabalho?

G5: Então, eh... o meu dia a dia? Assim, na escola?

S6: É.

G6: Na escola?

S7: Na escola, com os alunos, fazendo esse trabalho, dando aula, como é isso?

Longe do universo escolar, é onde Glória se põe. Na sequência, passa a dar ênfase a seu sentimento e a sua identificação em relação ao que faz:

G7: Ah, tá [...] eu amo o que eu faço. Eu me identifico muito com o que eu faço. Eu gosto de dar aula, senão eu não estava aqui, porque é... [risos], complicado, né? [...] é estressante, e realmente é muito estressante, mas eu me identifico muito com o que eu faço.

Coloca seu fazer em grande tensão. Glória se põe numa relação complicada com o trabalho, na qual seu amor e sua identificação se opõem ao estresse.

Na sequência, essa tensão é deslocada:

G7: [...] Eu converso muito com eles, eu acho que infelizmente, ah... não tem muita família, né? Ah... essas crianças, os pais trabalham, têm que deixar... ou deixar em

escola ou... sabe? Não tem aquele contato de conversar, e eu converso muito com eles.

A escola surge como opção para os pais que trabalham, e a falta de família vem preencher a falta de aula. Glória encontra um lugar em que despista a sua falta.

Margô põe-se em uma cena escolar em que seu fazer faz-se por ela e para ela; o aluno desaparece. Glória coloca-se distante do universo escolar e seu fazer, preenchimento de falta de família, vem preencher sua falta.

6.2.2 A relação com Fernando

No contexto escolar, Fernando é visto como aluno destaque. Desde o contato inicial com a diretora da escola, Fernando aparece como um aluno conhecido. A diretora sabia de quem se tratava, confirmou com uma funcionária da secretaria a melhora dele nos últimos tempos e pediu-me que fosse até à escola numa reunião com os professores para que ela pudesse orientá-los quanto à maneira de lidar com ele.

Nas entrevistas das três professoras não é diferente. Não apenas porque eu o destaco para que esses agentes falem dele, mas também porque, em suas falas, todas elas têm muito a dizer dele; elas o distinguem dos demais alunos e é comum apresentar-se o excesso ao que atribuem a Fernando.

Nessas entrevistas, dois discursos tramam as imagens desse aluno: o da virtuosidade e o da transgressão. Esses discursos entram em estratégias diferentes, dispendo lugares diferentes para Fernando nessas práticas.

Começemos por Margô, quando põe em cena a grande força do pequeno Fernando, o qual chama a atenção por sua ousadia:

M3: [...] Então eu conheci o Fernando quando ele estava na quinta série [...] Indo para o enfrentamento. Logo pequenininho [...] o Fernando, inquieto [...] eu chamei a atenção dele, né? [...] Ele respondeu na lata. E não é procedimento de criança de quinta série. [...]

Um procedimento padrão de criança informa os desvios. Se de um lado Fernando enfrenta, do outro a professora intimidada:

M4: [...] Me confrontou. E aí eu olhei para ele e disse assim [...] me dá o telefone da sua casa. Eu quero conversar com a sua mãe [...] Para que o alunado entenda que eu tenho um diálogo muito bom... com os pais.

Em sua estratégia exemplar de intimidação, essa cena desmonta o que Margô enunciou em sua apresentação. Ao contrário da serenidade e da tranquilidade imaginadas pela professora, a cena com Fernando é de enfrentamento e confronto. Ao aluno esperado — estudioso, educado e atencioso — opõe-se o aluno Fernando, desafiador. Ao processo dialógico da relação professor-aluno opõe-se a intimidação da professora, que apela para uma autoridade exterior à relação entre ela e Fernando. Além disso, sua estratégia exclui o aluno, ao mostrar que o bom diálogo dá-se com seu responsável.

Fernando não se deixa intimidar. Mas o resultado imaginado, no entanto, foi o respeito dele, como no seguinte extrato:

M5: [...] olhando de frente, ele falou o telefone. Tal tal tal, tal tal tal. [...] Eu anotei e falei: — vou conversar com ela [...] Realmente liguei, conversei com a A., né? Ela ouviu o que eu disse e acredito que ela conversou com ele, porque ele foi... ele mudou. [...] ele passou a ter respeito por mim. [...]

As competências de Margô deslocam Fernando do lugar de aluno provocador para o de aluno destaque. Nesse deslocamento, a autoridade preside as demais ações.

M6: [...] Existe assim uma postura padrão da criança em relação ao adulto. E o Fernando, vamos dizer, não seria o adulto, seria a autoridade. E ele vai até às últimas consequências para ver até aonde a pessoa vai. [...] Então, os professores que não conseguem estabelecer com o Fernando essa relação de autoridade, de confiança [...]

A relação de autoridade desliza para a de confiança como se, uma vez instaurada a primeira, a segunda estivesse garantida. Na relação de confiança com Fernando, Margô se põe referência para ele, como no extrato a seguir:

M6: [...] uma relação de confiança do Fernando para comigo. [...]. Mas eu sei que o Fernando passa a ter a professora Margô, de História, como referência. [...] Então eu sei tudo sobre a vida dele assim, nos corredores, ele passa: — Ó, professora — ele vai me dando notícias dele. [...]

Nisso, dois possíveis antagonistas valorizam-se por se reconhecerem importantes.

Além de instaurar a relação de autoridade e confiança, Margô incentiva Fernando: “a escola manifestou interesse em ter um grêmio [...] Aí eu falei logo: ‘Fernando, entra numa chapa, você tem um espírito de liderança’ [...] ele daria um excelente [...] relações sociais, das atividades sociais” (M22).

Margô também avalia as produções de Fernando de modo a levar em conta suas competências. Fernando não escreve, mas fala bem:

M25: [...] Uma avaliação escrita [...] ele responde assim de uma forma mínima [...] mas falando... isso sai muito bem [...] e o Fernando é um daqueles alunos que gostam de apresentar no seminário [...] então, quando eu vou perguntando, fazendo o *feedback* da matéria, ele vai participando, ele vai trazendo as informações, né? [...] Então vem aqui, que a professora vai fazer algumas perguntas para você [...]. E ele responde. [...] o conhecimento do Fernando é avaliado por um outro processo de avaliação [...]

Margô busca explicar o modo especial como Fernando aprende, de certa maneira justificando atitudes suas em sala de aula:

M4: [...] é uma postura do Fernando andar pela sala. [...] Hoje eu sei que o Fernando aprende andando pela classe [...]
M6: [...] o Fernando tem uma memória auditiva. É aquele aluno que aprende ouvindo. [...] E também um aluno sinestésico, pela afetividade.

Margô contorna uma dificuldade de Fernando:

M6: [...] ele tem uma dificuldade muito grande em ter o material, trazer o material. Ele perde o caderno, ele perde o livro, está sempre passando o caderno a limpo, sabe?
M25: [...] Cadê seu caderno? – Ah, professora não tenho, perdi. [...] Então vem aqui, que a professora vai fazer algumas perguntas para você da atividade que eles estão fazendo no caderno. E ele responde. [...]

Margô enquadra seus procedimentos às especificidades de Fernando. E nessa relação produz-se o aluno destaque Fernando, que participa, contribui e aprende:

M6: [...] E, dentro da sala de aula, o Fernando é o aluno destaque. [...] mesmo sem o caderno [...] ele responde tudinho, o Fernando. Os outros estão ali folheando o caderno e procurando a resposta. E o Fernando sabe de cabeça. [...]

Margô também enquadra Fernando. De um quadro padrão, Fernando passa a um perfil especial com que nem todos os professores sabem como trabalhar: “M6: [...] Bem, nem todo professor sabe trabalhar com esse perfil de aluno. Porque é um perfil de aluno que a gente... que eu fui aprendendo a trabalhar no dia a dia.”

Todos devidamente enquadrados deixam para Margô o lugar da autoridade e da competência. Fernando não reúne as competências comumente esperadas do aluno: ele não se organiza com o material, não escreve, anda pela sala e conversa. Margô então explica que Fernando aprende andando pela sala, tem memória auditiva, é bom orador, e o avalia de

forma diferente. Nessa relação se produz o aluno destaque Fernando, uma vez que ele sabe mais que seus colegas. Ao mesmo tempo, Margô avalia:

M25: O Fernando continua com a atenção lá da quinta série. [...] na oitava, já destoa, já destoa, já destoa. [...]

M30: [...] eu entendo que intelectualmente o Fernando já tem uns 15 anos. Emocionalmente, uns 4.

Na fala de Sofia, as especificidades de Fernando entram em outra estratégia, em que se produzem novas imagens. A incompetência, a falta e a dificuldade tramam o aluno disfarce.

Como dito no início, Sofia introduziu-se na entrevista com Glória, que era realizada na sala de professores, quando ouviu o nome “Fernando”. E logo se pôs a falar dele:

SO1: É o Fernando Testa?

SO2: Tem muita dificuldade.

SO4: Eu acho difícil...

SO5: Ele tem dificuldade para aprender [...]

Sofia se põe numa relação difícil com Fernando em razão da dificuldade deste de aprender.

Na cena a seguir, a produção de Fernando informa Sofia de sua dificuldade.

SO6: [...] A avaliação, ele entrega tudo em branco. Ele não estuda, não faz lição, né? [...]

SO7: [...] Então aqui, olha, “a chuva monha... monha”, entendeu? [...] oh, e olha que coisa primária: “A chuva cai do céu”, entendeu? Falta de ideia, que pobreza. [...] oh, e... e aqui, eu pus assim, nome completo, expliquei para ele. Mas não é para você escrever “nome completo”. É para você já colocar o seu nome completo [...] ele põe “nome completo” [...] é tudo de qualquer jeito, olha, está vendo? [...]

Sofia procura uma aliança com a entrevistadora ao mostrar as produções de Fernando e, por meio de “oh” e “olha”, acusar a incompetência do aluno. Com foco nesta, Sofia deixa passar, disfarçadamente, outras qualidades de seu texto:

S7: “A chuva cai do céu. Não molha só a terra. Molha as plantas e a terra da minha casa. Molha o gramado, as flores e o jardim. A chuva cai na escola e o barranco da avenida vai caindo na pista molhada”.

Sofia, então desfila uma série de ações de Fernando que disfarçariam sua dificuldade:

SO5: [...] aí ele usa uma estratégia. Ele inventa coisa, complica, diz que não vai poder fazer, ele vem bater papo assim: — Sabe, professora? Eu fui lá fazer o que... eu fui não sei aonde, eu vi isso, eu vi aquilo, e o tempo vai passando...

SO6: Aí depois ele espera a correção e aí ele copia [...]
 SO8: [...] ele tem dificuldade, então a brincadeira é um disfarce.

Nessa arte do disfarce, Fernando seria bom:

SO15: [...] Mas ele é sabido, isso ele é [...]
 SO17: [...] Ele faz todas as artimanhas, entendeu? Ele é muito esperto nessa parte.
 [...]
 SO21: Ele pegou essa manha, sabe? Da conversa, tapeando, [...]

Como Fernando, existem outros: “Para disfarçar a dificuldade. Ele é... ele e outros alunos. Eles preferem serem chamados assim de... de irresponsáveis, de... indisciplinados, do que de... de burro.” (SO15).

Fernando disfarçaria a burrice para não assumi-la:

S18: Mas você acha que tem a ver com uma dificuldade dele?
 SO18: Que ele não assume, entendeu? Ele disfarça [...]
 S19: O que seria ele assumir a dificuldade?
 SO19: É estudar, procurar suprir essa dificuldade [...]

Na relação com o aluno disfarce, Sofia chama sua atenção, o desafia, corta, manda fazer:

S17: Você avalia que ele tem dificuldade, o que você faz?
 SO17: Não, eu falo, eu falo... [...] Aí falo assim: – Então responda, vai. [...]
 SO21: Ele pegou essa manha, sabe? Da conversa, tapeando, [...] eu já corto. [...]

S23: O que mais você faz para o Fernando aprender?
 SO23: Sempre chamando a atenção dele. Sempre, sempre. E ele sempre...

S25: E tem alguma coisa que poderia facilitar... ajudar na...?
 SO25: Fazer com que ele faça, e preste atenção e acompanhe, mas é difícil. Ele resiste bastante. [...]

Seu fazer fracassa, torna-se inócuo, uma vez que Fernando resiste.

Sofia se põe como quem conhece esse perfil de aluno, ela enquadra Fernando como quem sabe o que tem de ser feito, mas nem todos os professores conhecem e sabem: “uma professora que pegou a sala dele só esse ano, ela falou assim: — Ah, o Fernando é ótimo. Bati um papo com ele [...] Ela não sabe [...] tem que cortar.” (SO21).

Sofia também se põe rendida:

S20: Você o acompanha há muitos anos?

SO20: Ele foi meu aluno no ano retrasado [...] Mas era assim também [...] não sei como é que faz, mas ele veio para a oitava bem fraco.

Sem saber como cortar esse circuito em que Sofia insiste imperativamente e Fernando insiste em resistir, (re)produz-se nessa relação o aluno disfarce, burro, esperto. Na eficácia do imaginário, entretanto, Sofia se põe a salvo; ela sabe sobre o aluno disfarce e sabe o que fazer com ele.

Margô e Sofia colocam-se como autoridade e competência. Enquadram Fernando e empregam estratégias diferentes. Na fala de Margô, sua autoridade e competência produzem o bom aluno. Na de Sofia, a incompetência do aluno, sua dificuldade, produz o aluno disfarce. Nas duas entrevistas, Fernando resiste, algo permanece inatingível nas ações das professoras. Para Margô, seu estado emocional e sua falta de concentração. Para Sofia, sua dificuldade de aprender, seu não saber.

Se quanto à aprendizagem de Fernando nos deparamos com duas maneiras tão díspares de apreendê-la, quanto à transgressão há menos disparidade nas falas das professoras.

Ressaltamos anteriormente que Fernando surge confrontador, subvertendo a ordem dos lugares previstos na relação criança-adulto (p. 98). Surge, ainda, como uma liderança legitimada, a cargo de quem fica a decisão sobre que professor trabalha em sua sala de aula:

M22: [...] o Fernando é uma liderança. O professor que conquista o Fernando conquistou a sala. Se o Fernando gostou, tranquilo, o professor trabalha. O Fernando não gostou, o professor não trabalha, entendeu? Então é interessante utilizar essa liderança a favor, né?

No extrato a seguir, a cena de Margô diz dos posicionamentos determinados pela força de Fernando:

M9: [...] o Fernando era da sétima [...] a escola inteira ouviu os gritos da professora, que saiu depois em prantos, já desestruturada [...] ela dizia que o Fernando falou uma frase obscena em inglês [...] a professora se desestruturou, disse: — Você vai dizer isso para a sua mãe, vai pedir isso para o seu pai. E saiu desestruturada [...]

E a escola toda como testemunha de sua capacidade.

A ordem dos lugares é reestabelecida com a introdução de uma autoridade maior: “a assistente de direção foi para a sala de aula, chamou a atenção da sala toda. O Fernando assumiu que tinha sido ele, né? Depois pediu desculpas para a professora.” (M9).

Fernando admite o que fez, mas tudo encaminha a pensar, na fala de Margô, que ele assume esse lugar em que é posto, de tirar o outro do combate, tanto o professor, como o colega. Observa-se, nas cenas das entrevistas, a recorrência da ação de Fernando de se desculpar. E na sequência outra cena, os mesmos posicionamentos e novamente as desculpas de Fernando:

S26: Como ele se relaciona com os colegas?

M26: [...] eu ouço falar que o Fernando, ele ofende, ele faz bullying... com aqueles alunos que não reagem. Já aconteceu [...] Quando eu estou entrando, escutar o Fernando xingando os colegas. — Ué, o que é isso, Fernando? — Ah, foi mal aí professora. Desculpe. — Não, você tem que pedir desculpas para os seus colegas. Peça desculpas. Ele pede, aí [...]

Nessa cena, Margô sabe o que Fernando deve fazer, e ele deve obedecer, o que ele faz. Novamente a relação dos dois é ocasião de potencialização dos lugares ocupados por ambos. Agora, um pedido de desculpas é o motor disso. Muito provavelmente esvaziado da intenção de ser desculpado de fato.

No discurso de Glória, esse movimento também acontece, como nesta cena:

G19: [...] Daí eu converso com ele: — Fernando, você é um moço bonito, alto, você não precisa disso. Porque às vezes ele tem a tendência em aparecer. [...]

G24: [...] Você não precisa falar essas coisas para chamar a atenção. Você é um menino bonito, preparado.

G27: [...] Então, eu falei assim: — Ó, não tem necessidade disso, eu já falei para você, você é um menino educado. [...]

Glória identifica uma necessidade de Fernando: chamar a atenção. E então lhe diz de suas boas qualidades, como se ele não soubesse delas.

Fernando, posto como bonito, alto, preparado, educado, atenderia às solicitações:

G27: [...] ele escuta muito na hora que a gente está falando para ele, sabe?

G46: [...] A gente conversa para o Fernando se ligar, né? [risos] A gente elogia [risos] é até engraçadinho, porque ele atende. [...] ele é um menino educado, conversa. Ele é bom de conversa. Ele é bom papo. [...]

Glória o põe como bom de conversa, Fernando a leva na conversa: “se tem alguma coisa que ele extrapola, ele aceita [...] Ele acata... outro dia eu falei: ‘Fernando, de novo aqui embaixo? Nem começou o ano e você já está aqui embaixo?’.” (G33).

Imediatamente após dizer que Fernando aceita e acata, Glória o põe novamente na cena transgressiva. A tensão entre as boas qualidades de Fernando e as agressões conduz ao

deslocamento para a negação de problema na relação de Glória com Fernando: “a gente acha que não tem problemas, né, com ele, porque ele sempre conversa bem, ele fala bem” (G24).

Além da ordem de desculpa e da conversa, a expulsão de Fernando de sala de aula é outro procedimento recorrente:

M26: [...] E periodicamente eu estou andando pela escola e vejo o Fernando de castigo lá embaixo [...]

M28: [...] Então, por exemplo, ele entra e acontece alguma coisa com a aula desse professor, e bota o Fernando para baixo. Aí ele vai fazer aquela lição que era para fazer na classe, ele vai fazer lá na sala da assistente de direção. Às vezes a assistente está ocupada e fala para ele esperar um pouco ali fora. Aí, quando dá o sinal, acaba aquela aula, o Fernando volta para a classe. [...]

Nessas cenas, quer o pedido de desculpas, quer as conversas com ele, ou ainda sua expulsão da sala de aula, naturalizam-se lugares e procedimentos.

Ressalta-se ainda que a expulsão figura como desfecho dos confrontos entre Fernando e o professor: ora ele expulsa o professor da sala, ora ele é expulso da sala pelo professor.

Chama a atenção que os limites entre brincadeira e agressão aparecem borrados: “Não é agressivo assim, não. Assim, dele falar muito assim... eh... coisas assim, pornografia, assim, mas de uma maneira que ele acha que está brincando.” (G19). Fernando pensa que brinca, e Glória não atribui a ele agressividade. Em outro momento, essa aproximação também deixa na ambiguidade os termos:

G24: [...] outro dia ele estava aí embaixo também por causa dessas brincadeiras bobas, sabe? De xingar o colega de classe de veado, essas coisas, sabe? [...]

G41: [...] encrencas bobas, mas sempre ali no meio. [...]

G42: [...] brincadeira boba. Sabe essas brincadeiras que o pessoal... às vezes não aceita.

A qualidade da brincadeira ou da encrenca, boba, permite a passagem de uma para outra. Nesse modo de falar, aquele que sofre a ação de Fernando não é considerado agredido.

6.3 VARA DA INFÂNCIA E DA JUVENTUDE

Do contexto judicial, entrevistamos o técnico — nesse caso, a psicóloga judiciária que acompanha o caso da família de Paulo (pai de Fernando).

A estrutura deste item segue a divisão dos anteriores: 1) a relação com o próprio trabalho, 2) a relação com Fernando e 3) a relação com o pai de Fernando.

6.3.1 A relação com o próprio trabalho

Acompanhar, avaliar e encaminhar a família. O trabalho da psicóloga como importante influência nos destinos das relações familiares surge, expressamente, em sua fala, como parte do discurso da Vara:

D5: [...] o nosso trabalho consiste em oferecer subsídios ao juiz para a decisão, né? [...]

D6: [...] eu falo “nós” [...] são dois setores atuando, o setor de psicologia e o serviço social [...]

D7: [...] o trabalho da psicóloga é acompanhar os casos, avaliá-los e fazer sugestões com relação às medidas judiciais. No... no caso específico de acolhimento, então nós vamos acompanhar, vamos ver [...] quais familiares existem para poder desacolher o menino, como ele está na instituição, se há necessidade de algum encaminhamento para o setor de saúde, como estão sendo feitas as visitas, a gente pode até sugerir a proibição da visita, ou para se intensificar as visitas [...]

Nesse extrato, o centro da atenção da psicóloga é a criança em acolhimento, e é por ela que se define o acompanhamento. As ações voltadas para a família preponderam; a verificação de suas condições para o desacolhimento leva à regulação das relações entre a criança e sua família. Interessante observar que, quando a entrevistada particulariza a verificação do estado da criança em acolhimento, ela cita a verificação da necessidade de encaminhamento para o setor de saúde, sugerindo que o atendimento da criança na saúde deve ser aquele que as instituições-abrigo mais encontram dificuldade em garantir.

No decorrer da entrevista, no entanto, nota-se claramente o deslocamento da atenção da psicóloga, levando a outro delineamento do que seja sua relação com o trabalho, na descrição que ela faz desse caso, de Paulo.

6.3.2 A relação com Fernando

O caso tem início com o abrigamento de Fernando, e este fica, desde então, distante do acompanhamento familiar realizado pela psicóloga, que dirige sua atenção para a irmã dele, Dália, que naquele momento morava com o pai.

Durante o tempo de acolhimento de Fernando, o trabalho da psicóloga esteve voltado para Paulo, principalmente o encaminhamento dele para psicoterapia em instituições de saúde.

Ela fala de um acompanhamento que teve com Fernando, Dália e o pai, pouco antes da entrevista, a pedido da Org:

D34: [...] a Org, por algum motivo, encaminhou um relatório solicitando que eles fossem ouvidos juntamente ao pai. Um acompanhamento. Então eu chamei os três aqui. Para ver em que pé que estava o seu Paulo, não é? E os meninos, e eu tive uma surpresa assim, que eles haviam... fisicamente crescido demais. Tanto o Fernando quanto a Dália. E... conversando assim, se desenvolveram muito na parte cognitiva, de conhecimento, educados, desinibidos assim, que eu fiquei... o Fernando, principalmente, eu fiquei assim surpresa [...]

Em seu acompanhamento, a psicóloga chama os três — o pai e seus dois filhos —, para avaliar as condições do pai. Mas ela se põe surpresa com o desenvolvimento de Fernando e Dália e deixa o pai na condição de falta.

D43: [...] Então assim, é bom quando a gente vê que a instituição acolhedora, né? [...] ela... cumpriu, né? Porque tapou o buraco da família, a família não tinha condições de lidar com tudo isso. [...] e já o Fernando e a Dália, vivendo cotidianamente ali, o que poderia acontecer com eles? Não gerava segurança. E o abrigo, por sua vez, oferecendo a possibilidade deles crescerem, de um... de um jeito bom, né? Abrigados, então foi isso que foi visto. [...]

As condições em que Fernando é posto permitem à psicóloga concluir que a instituição cumpriu sua função: tapar o buraco da família. Assim, o abrigo fica como o bom lugar para elas viverem. E Fernando, como o parâmetro do trabalho do abrigo.

6.3.3 A relação com o pai de Fernando

O caso familiar de que trata essa entrevista é apresentado pela psicóloga considerando os seus integrantes e a relação entre eles, principalmente do pai com seus filhos.

A localização espacial dos familiares dirige a ação da psicóloga. Fernando, já abrigado, fica distante do acompanhamento familiar: “o caso se iniciou no acompanhamento... bom, direcionado à família toda, mas o Fernando já estava em situação de abrigo. [...] ele estava num abrigo distante aqui da... do Fórum X. Ele estava num abrigo lá da Y. Inicialmente, estava num abrigo lá.” (D6).

A localização espacial também informa as relações entre o pai e seus filhos e a condição deste de contê-los. Quanto maior a proximidade espacial do pai com seus filhos, maior a capacidade do pai de contê-los e mais envolvido ele estaria. E é para onde se dirige a ação da psicóloga.

Pai e filha são vistos em bloco. Os demais, por distâncias espaciais. T e D viviam muito na rua, mas T ficava um pouco com o pai; Fernando estava em instituição:

D9: [...] eu chamei o pai aqui, ele veio com a Dália. Então a minha primeira atuação foi com o seu Paulo e a Dália. [...] E já havia uma informação de que T e D ficavam muito na rua [...] Mas o Fernando já estava abrigado mesmo [...] O T ficava um pouco com o pai, um pouco na rua, era uma situação assim [...]

A entrevistada, assim relaciona a capacidade do pai de conter de seus filhos:

D9: [...] seu Paulo estava dando conta ali com dificuldade, em relação à filha Dália. [...] Então, naquele momento, o seu Paulo estava se organizando nesse sentido. Com a menina um período na escola, um período no CJ [Centro de Juventude], e dando conta, na medida do possível, do T [...] O D com mais dificuldade, também não tinha tanto envolvimento com o D, o enteado. E o Fernando, ele estava mais tranquilo em relação ao Fernando, que estava em instituição.

De Dália, Paulo dava conta com dificuldade; de T, dava conta na medida do possível; com D, a medida do possível parece menor. Com relação a Fernando, Paulo estava tranquilo, o que sugere que de Fernando o pai não precisaria dar conta, ele está em instituição.

A ação da psicóloga se dirige para Paulo e para Dália. Fernando, já abrigado, não demanda acompanhamento. T e D estão distantes dos familiares e do alcance da ação da psicóloga: ordem de busca e apreensão.

D16: [...] eu percebi que o T estava em situação vulnerável, de risco. Mas nós perdemos o T [...] Houve várias ordens de busca e apreensão, busca e apreensão, e o T eu não consegui [...].

D40: [...] O próprio Paulo não se apresentava como pai de D, ele se apresentava como... ele era filho só da mãe, a mãe tinha morrido.

D41: [...] ele ficou esquecido, eu acho, pelo... pela família e pelas instituições ali.

Ao mesmo tempo que a psicóloga coloca T e D fora de seu alcance, em outro momento refere-se à preocupação de Paulo com eles: “Inclusive algumas vezes o seu Paulo veio trazer a foto deles, que consta no processo, pra localizarem...” (D17).

Paulo, por essas ações e reações todas, é um pai localizável e, assim, exerce uma forma de presença.

Proximidade e perigo são ideias que entram em associação nesse discurso. Como vimos, a atenção primeira da psicóloga voltou-se para a filha, Dália, de quem Paulo estava próximo. Essa intervenção primeira com o pai e sua filha é o acolhimento desta. Vejamos:

D13: [...] eu já observei que a Dália estava muito fragilizada e estava numa situação assim... assim que preocupava, ela com o pai. A organização do pai [...] Perguntei para o seu Paulo. — Não, mas eu estou levando todo dia no CJ, na escola. Dentro das possibilidades dele, ele estava conseguindo ali. Mas aí eu recebi um telefonema do CJ, dizendo que a menina estava indo em condições muito precárias [...] que poderia ser considerada negligência, por parte do pai, em relação à menina. Então, alguma coisa que já estava me preocupando, a rede já... já apareceu ali um telefonema e já alertou. [...]

Alerta. A proximidade de Dália e seu pai anuncia um perigo. A partir daí, a entrevistada tece a rede de argumentos que o justificariam. A fragilidade da filha e a precariedade de sua condição, de um lado, a organização e a negligência do pai, de outro.

À medida que a entrevistada descreve o caso, outros motivos se apresentam:

D17: [...] o que eu observei assim, o pai com dificuldades, havia informações de que ele era violento com a mãe, sim [...] uma falta de paciência com a mãe na época em que ela já estava bastante doente [...] a situação assim, a filha mulher e ele ali com três meninos. E não me parecia uma coisa de proteção ali, com a filha, sabe? Parecia uma relação meio de igual para igual, uma criança pequena [...] e houve uma preocupação [...] como que essa relação ia se estabelecer ali com a... com a morte da mãe? [...] Não diria... não havia elementos para eu dizer que haveria um risco de uma relação incestuosa, mas houve uma preocupação [...] Então tudo isso [...] e o contato com a rede, né? [...]

O alerta ao perigo encontra aqui seu sentido: uma relação incestuosa. A situação — filha mulher e três meninos, em que o pai é colocado como menino — configura o risco da filha.

Parte do conhecimento que a psicóloga tem a respeito do pai é obtida por informações dadas por terceiros, como sua negligência em relação à filha e sua violência com a mulher, que fica descaracterizada quando a entrevistada refere-se a uma falta de paciência. O que o pai informa diretamente é que ele estava levando a filha diariamente para a escola e para o Centro de Juventude (CJ).

O risco a que a filha é exposta nessa cena, o incesto, coloca em marcha o acompanhamento:

D13: [...] Eu falei: — então vamos acompanhar. Então começamos a conversar. Eu e a coordenadora, ou uma responsável do CJ. E a partir dali eu... eu avaliei como necessário o abrigo da Dália, então eu conversei com o seu Paulo, o seu Paulo estava muito fragilizado...

O acompanhamento da família — nesse caso, do pai e de sua filha — passa a ser feito a distância, por meio de conversas da psicóloga com uma responsável do CJ. O pai fica de fora dessas conversas e é novamente incluído quando a avaliação da necessidade do abrigo de sua filha já está feita.

Uma vez avaliada desse modo a necessidade de acolhimento da filha, a psicóloga volta sua atenção para o pai:

D17: E aí eu fiz um trabalho com o pai, dizendo que seria importante que a menina fosse acolhida. Até para... para que esse momento não fosse tão traumático para a filha. Se ele relutasse, ia ser pior. E ele aceitou a minha intervenção [...] No começo do tempo do acolhimento [...] no contato comigo, assim: — ah! você me convenceu, alguma coisa assim. Em vários momentos, ele ainda tinha uma certa revolta em relação a ter tirado a filha. Nos últimos anos, não. Eu digo a filha, porque a ligação era especial com ela [...]

Em seu trabalho de convencimento, a psicóloga não convence: o pai reluta, revolta-se por entender que a filha lhe foi tirada.

A entrevistada, ao descrever a necessidade do acolhimento da filha, refere-se ao pai como fragilizado (D13). Portanto, essa imagem antecede o momento da separação. No entanto, ao explicar de que se tratava tal fragilidade, a entrevistada a remeteu ao momento da entrega da filha por seu pai:

D14: [...] vou até descrever como foi a cena que traz um pouco... eu guardo bem na memória [...] Quando eles chegaram aqui, que ele foi entregar a menina, ele estava muito abalado e quem o acolhia era o T, que na época tinha o quê? Uns 11 anos?
D15: Ele amparava o seu Paulo. Então ele estava assim... estava muito abalado.

Abalado e amparado em um momento dramático, o pai fica assim cristalizado nessa imagem. A entrevistada prossegue com sua descrição:

D16: [...] nós estávamos falando sobre como que eu vi o seu Paulo fragilizado. Então eu acho que é pensar assim no quadro comum, né? Essa cena nesse momento que eu vi... ele estava sendo amparado pelo filho de 11 anos, né? Que ele sentiu muito a dor da perda da... da filha, naquele momento, a separação. É bem vinculado [...]

Comum. O quadro de dor de um pai ao perder sua filha? Um pai fragilizar-se diante da separação de sua filha? Ou, ainda, condenação de um pai por sua fragilidade em um quadro comum, a separação de sua filha? O termo “comum” aqui, em toda a sua ambiguidade, porta

muitos sentidos, mas tem o efeito de reduzir a tensão em cena: a dor de um pai ao separar-se de sua filha.

O acolhimento de Dália é arquitetado em conjunto com a transferência de Fernando, que se encontrava em um abrigo distante da região de moradia da família. As necessidades de Dália, identificadas pela psicóloga, determinam a transferência de Fernando, que só entra em cena na medida em que as atende. Não há qualquer referência de que Fernando tivesse sido avisado de sua transferência. A técnica sugere, o juiz determina:

D14: [...] Eu sugeri ao juiz que a menina fosse acolhida num abrigo da nossa região e, como ela era pequena, tinha perdido a mãe, que o irmão dela viesse de lá [...] E aí houve a determinação, já dizendo que teria... o oficial de justiça, com a viatura do... do Judiciário, iam até a Y, já com o pai e a menina dentro do carro. Chegando lá, iam pegar o menino e já iam voltar... para haver o acolhimento dos dois. O juiz determinou nesses termos. E aí foi feito isso. [...]

Nessa cena, que mais parece um rapto ou um roubo, alguns elementos nos remetem à análise da entrevista com Fernando. Inferências, mas, naquela análise, esses elementos montam outra cena: o pai teria carro, e poderia roubá-lo do abrigo.

Acompanhar o caso, trabalho da psicóloga, é conduzir a filha para o acolhimento. Se na sequência as ações se voltam para o desacolhimento, elas não apresentam caráter de urgência.

O trabalho da psicóloga volta-se para o pai, em forma de encaminhamento e orientação:

D20: Ele sempre morou num depósito. Era um local de trabalho e de moradia. [...] sendo chamado, né? Ele foi encaminhado para a psicoterapia várias vezes. Eu não me recordo nenhuma vez que ele tenha ido. [...] ele tinha... tem aquele problema de vitiligo, também encaminhei algumas vezes para tratamento. E assim foi feito o trabalho e os anos foram passando. [...] Mas o trabalho com o seu Paulo, no abrigo, orientando. Ele, em termos de trabalho, o seu Paulo, que eu me recordo, nos últimos anos, ele vinculado, ligado a esse depósito de sucata, porque é o local que ele mora [...]

D38: Então, é. Eu sempre fiquei imaginando, né? Porque... toda intervenção que eu fiz com o seu Paulo, é no sentido de “vamos ver o que que o senhor consegue”, né? [...]

Paulo, constante, previsível, vinculado, ligado, segue seu próprio caminho. Sempre vinculado ao trabalho/moradia, Paulo precisaria se organizar em termos do trabalho e da casa.

Medida protetiva, o horizonte para os filhos era a entrada no sistema de acolhimento. Uma vez os filhos em acolhimento, o pai precisaria ser apreendido nessa lógica. Paulo

deveria mostrar que consegue, o que corresponde a seguir as orientações e os encaminhamentos. Mas nisso o pai não se deixa apreender.

Na próxima seção, Paulo dá-se a conhecer.

7 O PAI EM SEU DISCURSO

Paulo, pai de Fernando, em seu discurso vai se perfilando, ao se considerar em análise os momentos que antecederam a entrevista. Iniciaremos por eles.

Em conversa com o psicólogo da Org, este antecipou que poderia ser muito difícil marcar uma entrevista com o “seu Paulo”. Segundo disse, não era fácil localizá-lo e nem sempre ele se mostrava disponível para conversar. O psicólogo forneceu o endereço e o número do telefone de um depósito de sucata onde Paulo trabalhava nos últimos tempos, embora tivesse a informação de que não trabalhava mais lá desde o final do ano. Por esses motivos, foi decidido que o primeiro contato seria feito pessoalmente.

Eu me dirigi até o local de trabalho e falei com o responsável.

Responsável (R): Pode esperar aí. [logo depois] Eu tô dando uma ajuda pra ele, mas tá muito difícil. Ele tem dois filhos em abrigo. Eu digo pra ele: — Paulo, eles podem precisar de você um dia. Ele não vale a pena. Já pedi pra ele tirar os documentos, ele não tira. Ele bebe muito. Se até a semana que vem ele não tirar os documentos, eu não vou querer mais ele aqui não.

Assim como se nota na entrevista com o psicólogo da Org e na da psicóloga da Vara, o responsável pelo depósito vê-se como quem presta ajuda ao Sr. Paulo; ajuda à qual ele se mostra refratário.

Diante da demora de Paulo, o responsável pediu que eu voltasse no dia seguinte. No dia seguinte, no horário sugerido, voltei ao local. Após um tempo, entrou no galpão um homem alto, magro, carregando um fardo nos braços, com um andar lento e muito ereto. Jogou o que carregava num canto do galpão sem se curvar. O responsável se aproximou dele e apontou para mim. Fui até ele e me apresentei.

S: Sr. Paulo, meu nome é Sandra, estou fazendo um estudo sobre os abrigos e gostaria de conversar com o senhor.

Paulo (P): [Ele apertou o olho direito] Eu tenho filho no abrigo.

S: Eu conheci o Fernando, o abrigo onde ele está e foi o Sr. Ronaldo que me deu o endereço daqui. Queria saber se o senhor concorda em colaborar com a pesquisa.

P: A dona Daise do foro, você conhece?

S: Não, ainda não. Mas eu não tenho nenhuma ligação com o foro ou com o abrigo. Sou aluna da USP e estou fazendo uma pesquisa sobre os abrigos.

P: Eu criei meus filhos por 5 anos...

S: Então, se o senhor concorda, eu precisaria gravar a nossa conversa...

P: Eu gosto muito da dona Daise do foro, também do Sr. Ronaldo, do Sr. I, eles me ajudam bastante.

S: Foi o Sr. Ronaldo quem me deu o endereço do senhor.

P: É fácil me encontrar, eu tô sempre por aqui.

S: Nós podemos conversar agora?

P: Melhor outro dia.

S: Quando?

P: No sábado. Você me procura na Rua L, número x, às 9 horas.

As palavras de Paulo contrariam as expectativas que se fazem dele. Vê-se previsível e constante, ajudado, e diz gostar das pessoas que o ajudam. Ficam marcadas as referências ao filho enfatizando sua condição de pai, e ao tempo em que criou seus filhos.

Passei meu nome e o número de meu telefone por escrito. No sábado às 8 horas, recebi uma ligação.

P: Aqui é o Paulo, nós ficamos de conversar hoje, mas eu não posso, fica pra outro dia.

S: Oi, Sr. Paulo, bom dia. O que aconteceu?

P: Hoje eu não posso.

S: Poderia ser amanhã?

P: Sábado que vem.

S: Terça-feira é feriado. Não poderia ser na terça?

P: É muito perto. Sábado que vem.

S: A que horas?

P: Às 10, 10 e meia. Você viu que eu trabalho com coisas pesadas e no sábado eu quero descansar um pouco mais.

S: Sr. Paulo, é muito importante a sua colaboração...

P: Sábado que vem.

S: Tudo bem, eu vou no sábado que vem.

Nesse jogo de forças, Paulo impôs uma distância e eu verguei-me. No sábado seguinte, dirigi-me até o endereço que ele me havia dado e lá cheguei mais cedo do que o proposto.

Era uma pensão, e resolvi aguardar na calçada do lado oposto. Depois de uns 30 minutos, Paulo veio caminhando pela calçada com o mesmo andar, calmo compassado, e sua postura ereta. Aproximei-me, ele me convidou para um café e nos dirigimos até uma padaria. Ele fez várias perguntas sobre a pesquisa, sobre a USP. Disse saber onde ficava essa universidade porque havia muito tempo trabalhara como pedreiro naquela região. Já na padaria, ele indicou uma mesa para nos sentarmos. Perguntei se a entrevista poderia ser realizada ali. Ele respondeu que não, que ali não era um lugar reservado. Enquanto tomamos um café ele contou sobre essa época em que trabalhava como pedreiro e das coisas que já havia feito. Perguntei-lhe como teria sido de lá para cá, mas ele não respondeu. Quando terminamos, Paulo se dirigiu ao caixa e eu me ofereci para pagar o café; ele aceitou.

Voltamos até a pensão e entramos por um corredor lateral largo com vários montes de entulhos; a pensão estava em reforma. Paulo parou em um deles e garimpou alguns livros. Subimos por uma escada externa até uma pequena varanda, que ele limpou, e perguntou se ali estava bom. Respondi que sim e finalmente ele permitiu que o gravador fosse ligado.

Dessa pré-entrevista obtenho informações de Paulo por duas pessoas: o psicólogo da Org e o responsável pelo galpão de sucatas. Suas falas coincidem quanto à imagem que fazem dele: difícil. É difícil localizá-lo, é difícil ajudá-lo, é difícil conversar com ele. Também comigo Paulo estabelece uma distância. Desmarca a primeira entrevista, não se põe a justificar-se, e se atém firmemente à outra data proposta por ele. Mas mais parece marcar uma presença do que uma ausência.

Paulo vai se perfilando como alguém que não se verga diante do peso que carrega. Mostra-se como aquele que sabe aonde quer chegar, estabelece a distância a que eu devo me manter. Ele conduz; não se deixa levar. Como também faz Fernando, em relação a mim.

Impossível eu não comentar a forte impressão que me causou a semelhança de postura entre Fernando e seu pai na relação comigo, uma pessoa que lhes é estranha.

Posicionamento semelhante entre os dois também surge no tom pontifical em momentos da entrevista com o pai. Por exemplo, quando falava sobre o que Fernando aprendeu no abrigo: “Ele aprendeu muitas coisas diferentes. E comigo, eu tinha certeza [...] que não ia ter essas condições de aprender isso aí”. Paulo não me dá o direito de duvidar dele, ele tem certeza de que foi melhor para o seu filho ficar no abrigo.

Paulo e sua geografia

À solicitação para que se apresentasse, Paulo responde descrevendo o percurso que fez desde sua saída da Bahia até sua chegada a São Paulo:

S9: Você veio da Bahia? Você veio com quem?

P9: Vim, eu vim sozinho, eu vim de caminhão na época em que eu vim para cá. Primeiro eu vim com a minha mãe, quando eu era menor de idade. É que eu fui visitar os meus irmãos que moram na Vila J, né? Moravam. Depois que eles se mudaram, eu não tive mais contato com eles. [...] daí nós voltamos novamente para lá.

Um autorretrato que tem como ponto de partida sua separação da mãe e, depois, dos irmãos. Quando passa a se conceber só e maior de idade.

Na sequência, fala do trajeto exato pelo qual passara:

P9: [...] Aí voltei para cá, vim de caminhão, passei por Belo Horizonte, iniciando: passei por Minas completo. Quer dizer, eh... Governador Valadares, Belo Horizonte, Pedrosa, São Lourenço, aí eu fui para Volta Redonda. De Volta Redonda eu vim... que é estado do Rio, né? De Volta Redonda vim para São Paulo. E estou até hoje.

S10: Sua meta era chegar aqui?

P10: Chegar aqui, no ponto certo. [risos]

As lembranças precisas dos lugares pelos quais passou são as referências do falar de si. Em sua geografia, Paulo tem um ponto de partida e um ponto de chegada.

Como se verá, uma vez no ponto certo, a segurança e a certeza que marcaram a rota inicial cedem lugar a outras imagens:

P11: Vim sozinho, [...] peguei um ônibus lá em... Volta Redonda [...] Aí vim direto para a rodoviária de São Paulo. Chegando na rodoviária, e para mim encontrar as pessoas? Que eu não tinha endereço. [...] Peguei o metrô, sozinho, sem conhecer nada. Vim até a cidade, na cidade, fiquei na Praça da Sé perdido, sem saber para onde ir. Eu falei assim: — não, mas os meus irmãos moram na Vila J. Eu vou ter que ir para lá. Ai eu não... aí peguei um ônibus errado, que eu não sei nem para onde que eu ia [...] Fui parar num lugar bem longe. Chegou lá [...] Aí eu fiquei procurando, procurando, procurando. Teve um rapaz lá [...] Aí eu falei assim: — Como é que faz para voltar para a cidade? Para Moema, que eu tinha que ir para Moema, né? [...]

Sozinho ainda, mas agora perdido, sem conhecer, sem saber. Dois pontos indicam o rumo a tomar: o objetivo de encontrar as pessoas e o fato de saber os nomes dos lugares onde elas se encontram.

S12: Por que o senhor tinha que ir para Moema?

P12: Por que ir para Moema? Porque tinha um rapaz lá [...] zelador de um prédio [...] Porque eram as pessoas que a gente conhecia, do mesmo lugar. Aí eu tinha esse endereço lá, rua... rua Inhambu [...]

P13: sem saber o número, né? [...] mas eu marquei a fachada do prédio, quando eu vim e nós ficamos lá [...]

P24: [...] Eu iniciei ela, ali do início já da... da avenida Lavandisca que tem lá em Moema. [...] Fui, fui, fui, fui, fui, aí passei, quando eu cheguei estava no caminho certo... Consegui.

Ir, voltar, perder-se, procurar, encontrar... Assim Paulo fala de si, em sua geografia em que se põe viajante solitário.

Vida e família

Como se verá neste tema, Paulo aproxima família e vida de modo que a relação entre elas produz a normalidade da vida.

À solicitação para que Paulo falasse da família, ele apresenta a sua família:

S1: Eu queria que o senhor contasse sobre a família.

P1: A minha família, né? Não, é... as crianças, eu... e uma pessoa... uma moça muito eh... era viúva, né? De Pernambuco [...] é a mãe dos meus filhos, que era mãe dos meus filhos, que ela faleceu, né? [...] a gente se conhecendo nasceu o primeiro.

Nasceu o T, Fernando, depois a Dalinha. Aí que ela faleceu, né? [...] aí ficou as crianças, ficou três.

A moça é identificada não pelo seu nome, mas pelo lugar de onde veio e como mãe dos seus filhos. A relação entre a moça e ele é definida pelos lugares *mãe* e *pai*.

A mãe é colocada como figura central na normalidade de sua vida familiar, que se define pelo eixo do trabalho e do sustento de seus filhos:

S2: Sr. Paulo, como era o dia a dia de vocês quando ela ainda estava bem?

P2: Ah, era normal, né? A gente vivia normal, uma vida normal, ela trabalhava. Ela... ela sempre me ajudou, foi uma pessoa muito boa. [...] Aí nós morávamos num quarto [...] eu trabalhava no... trabalho de... trabalhava como semanal, né? Ela ia para a feira, vender brinquedos, algumas coisas, comprava na galeria Pajé. Aí nesse tempo nós conseguimos sustentar as crianças e viver... viver normal. Aí depois ela adoeceu e faleceu.

Na sequência, a normalidade de uma vida familiar é rompida com o falecimento da mãe de seus filhos. Ressalta-se que o emprego dos termos “criança” e “menino” nesse extrato entram na configuração da ideia de rompimento, como se a relação deixasse de ser entre pai e filho. No extrato anterior, o substantivo “criança” também é utilizado, mas sua proximidade com o termo “filho” mantém a imagem de uma relação pai-filho:

S25: Sr. Paulo, quando a sua esposa faleceu, eh... como foi?

P25: [...] como eu falei, nós morávamos num quarto, lá era pensão, né? Só que nessa época eu trabalhava na... eh... nessa firma que eu falei para a senhora no início. [...] só que as crianças eram pequenas [...] Aí ficou eu com os meninos [...] Aí tem uma moça lá [...] Aí ela falou assim, ó: — vamos procurar o abrigo para as crianças, você fica visitando as crianças, e você vai trabalhar e vai cuidar da sua vida. Eu achei uma ótima ideia, assim, tudo bem, eu acho que é melhor assim, porque, estando sozinho, eles vão ficar sozinhos e não vai ter quem cuida deles. Eu sozinho preso num quarto, não vai dar certo. Aí a gente procurou o Conselho Tutelar. Primeiro foi o menino [...]

Configura-se nessa cena a incompatibilidade entre a vida de Paulo e a dele com seus filhos. Se ele cuida de sua vida, as crianças ficam sozinhas. Se ele cuida da vida das crianças, fica preso com elas. O movimento que se produz nessa tensão leva ao abrigo.

O pai não se posiciona como quem pode, sozinho, conter os seus filhos. No entanto, a imagem de um pai potente, de quem pode fazer algo pelo filho, também aparece. É o próximo tema.

Ainda assim um pai continente

Este item reúne extratos em que Paulo, como pai, vê-se mobilizado com a situação de Fernando. Ressaltamos que Paulo se refere a Fernando ora pelo seu nome, ora empregando o substantivo “menino” ou “criança”, caracterizando uma distância entre eles:

P25: [...] O Fernando estava na... era um... um abrigo bem longe [...] Fui lá visitar o menino no outro abrigo que ele estava, era longe, bastante longe [...] e, quando eu cheguei lá, o menino estava todo machucado, porque tinha uns meninos lá que eram muito ruins [...] Começou a bater na criança. Assim, deu dó, quando eu cheguei lá, vi o menino estava machucado [...] Tinha uma areia que ele estava dormindo na areia, e ele chorava por causa da mãe dele, né? Eu acho que é... poxa, então a criança fala assim para o... o que eu estou fazendo aqui? Sofrendo agora, né? Sendo que eu não fiz nada. [...]

O pai se identifica com a situação de Fernando. Atribui a ele um sofrimento do qual não se vê causador. O menino estava machucado por outros do abrigo e chorava pela perda da mãe dele.

No entanto, o sofrimento de Fernando mobiliza o pai:

P25: [...] Eu peguei e fui no Fórum, pedi para a doutora Daise: — A senhora vai fazer o seguinte, a senhora vai me dar uma ajuda, que eu estou precisando. Eu fui lá não tinha nem audiência marcada eu tinha. Eu fui do nada. [...] Eu pedi para ela assim: — A senhora tem que me ajudar, eu estou precisando. Fui visitar a criança no final de semana, a criança está machucada e ela está sofrendo. E ela falou assim: — Eu vou fazer o seguinte, eu vou pegar a criança e vou colocar em outro abrigo. Vou tirar a criança de lá. Mas o seguinte, você tem que entrar num acordo. [...] Ela me ameaçou: eu não vou tirar se você não deixar a menina. Eu falei assim: — Tudo bem, vou deixar. Aí foi, nós fomos lá, buscamos o menino, foi transferido para esse abrigo aí onde ele está [...] aí eu levei a menina e está até hoje. [...]

Paulo identifica o sofrimento de Fernando e coloca-se como quem precisa de ajuda e a psicóloga como quem a dará. No entanto, o jogo vira. Um pedido de ajuda torna-se uma ameaça de ter a menina tirada dele. A filha, nessa transação, é a moeda de troca. E o pai se dispõe a pagar o preço em favor de Fernando. Importante levar em consideração o desfecho dessa cena no jogo de forças com a incompatibilidade, configurada no tema anterior, entre a vida do pai e a dele com seus filhos.

A precária estabilidade do pai

Na cena a seguir, desenha-se tanto um limite da potência do pai — sua potência, portanto — como a instável possibilidade de ele exercê-la.

Paulo vê-se sempre em situações em que ouve pedidos dos filhos para que os levem do lugar de onde estão. Mas, quando se trata de ir com ele, não se vê com um mínimo de estabilidade para atendê-los:

P28: [...] E às vezes ele até chorava: — Não, quero ir embora, quero ir embora, quero ir embora. Não, falei assim, eu não tenho condições de levar vocês. Porque não tem onde que eu moro, não tem condições, eu estou morando num... eu morava num depósito [...] Aí eu falei assim, vamos fazer o seguinte, vocês ficam aqui e vocês vão passar o final de semana comigo. [...] Aí eu fazia isso, fazia isso direto. Mas tinha vez que eu não ia, tinha vez que eu falhava, igual agora mesmo, agora eu estou parando de visitar eles que eu estou... estou trabalhando aos sábados eh... domingo [...] Eu também tenho que sair daqui mais rápido, que eles vão alugar as casas, então eu já estou economizando dinheiro para mim começar e já ir para outro lugar, entendeu? É isso o que eu vou fazer.

Como os filhos, Paulo terá de buscar, para si, algum abrigo: precário, provisório, sempre, ao que sugere sua fala: “e já ir para outro lugar”.

Em que pese às semelhanças entre eles, Paulo posiciona o filho com um querer e o pai, ele próprio, com seu limite. O pai não pode tais coisas, mas pode outras. No entanto, o pai falha naquilo em que se vê potente. A luta pela própria sobrevivência legitima sua falta e a incompatibilidade entre a sua vida e a vida com seus filhos.

O pai e o discurso institucional

Quando indagado como foi, para ele, decidir sobre o abrigo de Fernando, Paulo responde sem se incluir diretamente na questão. Coloca-a distante, como se estivesse fazendo uma discussão sobre uma situação-problema da sociedade, não dele. Desaparece, portanto, o pai e o filho, entram o cidadão e o menino de rua:

S26: Como foi para o senhor decidir sobre o abrigo de Fernando?

P26: Bom, eu acho que o abrigo para a criança é melhor do que ficar na rua, né? Ser um menino de rua assim, dar... assim, que está dando problema para a sociedade. Então é muito melhor. Eu acredito que essas crianças que vivem na rua, aí porque eles não tiveram um... mesmo que teve, né? Lógico que tem criança com tragédias pessoais, e tal, e culpa os pais, sabe? Ah, porque o pai não me cuidou. Mas às vezes os pais não têm condições de cuidar deles. [...]

Paulo coloca em cena duas possibilidades. Com o pai, o destino do filho é a rua, e o pai então é acusado: não cuidou do filho. Destaca-se a tensão entre, de um lado, o pai ser acusado de não ter cuidado do filho, de outro, o pai ver-se sem condições de cuidar dele. Na outra possibilidade, o filho com o abrigo, coloca a salvo pai, criança e sociedade.

Na continuidade de sua resposta, Paulo coloca o abrigo em posição de apaziguar o sofrimento de sua decisão:

P26: [...] Então o abrigo para as crianças, para ser igual os meus filhos estão, para mim seria uma boa, eu acharia bom, sabe por quê? Porque lá, mesmo sofrendo, os educadores lá ensinam. Eles ensinam. Tem pessoas lá que são umas pessoas ótimas pessoas, eu conheci mesma a... o seu Ronaldo, que é uma pessoa excelente, o seu I, a doutora S, os funcionários, são pessoas ótimas. Eles não são más pessoas, entendeu? Então eu achei... porque isso... a criança cresce com outra... um outro pensamento, outra mentalidade, né?

Sufrimento em oposição a ensinamento, pessoas ótimas em oposição a más deixam em cena todo o mal-estar que a decisão de abrigo do filho gerou.

Do mesmo modo trata o tema “como foi, para Fernando, ir para um abrigo”:

S27: Como o senhor acha que foi, para o Fernando, ir para um abrigo?

P27: Acho que para a criança é difícil.

P28: Eu acho difícil, porque, se fosse no meu caso, porque a gente... vão viver com pessoas que a gente não conhece, né? Pessoas assim, porque com a família, a gente com a família a gente tem mais liberdade, é ou não é? Tem mais liberdade e lá não tem tanta liberdade assim. [...] tem que ter regra na... tem que fazer... dormir na hora certa, almoçar na hora certa, eh... jantar na hora certa, dormir na hora certa, tem horário para levantar, tem horário para ir para a escola, tem horário de chegar. Então a criança se sente oprimida. Se sente oprimida não, se sente... você entendeu? Sente... sem liberdade. [...]

A criança genérica entra em cena. Não fala de Fernando e novamente se coloca no lugar dele para dizer da dificuldade que é o enfrentamento de uma situação tão adversa. Mesmo assim, se indetermina na expressão “a gente”. A liberdade opõe a vida em família àquela no abrigo. A hora certa definida pela instituição, submete o viver das crianças e suas necessidades. Difícil para quem escuta Paulo não identificar certa fusão entre ele e “a criança”, que se sentiriam oprimidos pelos regramentos do abrigo. Antes havia apontado que ficaria “preso” no quarto com os filhos. No mínimo, pode-se pensar que a liberdade é um valor que, de si, ele estende às crianças, seus filhos. Sofre-se muito quando não se pode mais tê-la.

No extrato a seguir, Paulo confere ao próprio Fernando a excelência e ao abrigo o mérito por tudo o que ele faz. O que Fernando faz, ele aprendeu no abrigo.

S29: Senhor Paulo, como o senhor vê o... desenvolvimento do Fernando desde que ele foi para o abrigo?

P29: Fez muita diferença.

P30: Isso aí eu já falei várias vezes [...] eu acho ele um menino excelente. Educado, completamente, um menino calmo, educado. Eu gosto muito do Fernando, eu amo o Fernando. E, apesar de tudo, eu tenho muito orgulho dele por isso. Lá ele aprendeu música, tocar, fez parte da orquestra lá. Ele aprendeu muitas coisas diferentes. E comigo, eu tinha certeza porque eh... eu acharia que não ia ter essas condições de aprender isso aí, porque... você entendeu? [...] ele não ia conhecer as pessoas que iam ajudar ele, né? Que dá uma força para ele [...] Nisso aí ele ia se juntar sabe com quem? Com os moleques da rua [...] pode ser aí ia conhecer os caras usador de drogas e tal, porque tem muito isso aí [...]

Paulo pai está muito bem posto nesse extrato. Numa primeira colocação, Fernando é: “um menino excelente”. Em seguida, Paulo elenca as coisas boas que Fernando aprendeu no abrigo e contrapõe com o que seu filho encontraria no ambiente que ele, Paulo, poderia oferecer. Ainda que precariamente, Paulo pode exercer a função de pai ao afastar Fernando do convívio com ele. Ele tem uma ação que, ainda que indiretamente, se relaciona às habilidades que Fernando aprendeu no abrigo. No limite, Paulo garante que seu filho possa desenvolver “coisas boas” no abrigo.

Entre a primeira e a segunda colocação, ele introduz a expressão “apesar de tudo”. Um sentido arriscado para esta expressão que corta sua fala poderia ser: apesar de todo o sofrimento que Fernando possa ter no abrigo (conforme extrato anterior), é a saída possível para que ele não corra riscos maiores.

E segue viajando, nosso herói solitário: “[...] ir para outro lugar, entendeu? É isso o que eu vou fazer!”.

8 DISCUSSÃO

As análises tecidas exigem, ainda, um esforço de articulação entre elas, e é para isso que nos voltaremos nesta seção. Pensamos que estará, sobretudo, no alcance que foi possível dar a ela, o limite de nossa contribuição.

As análises evidenciaram aspectos diversos e importantes que ensejam movimentos em muitas direções do pensamento sobre a instituição de acolhimento, as vidas das crianças e dos jovens que aí moram, as suas famílias, os profissionais. Tomaremos a direção dada pelos objetivos deste estudo, os quais estabelecem um dos limites desta discussão.

O outro limite vem dos disparadores das articulações entre as análises: as necessidades delineadas no discurso de Fernando. Com base nelas, estabeleceremos relações com as possibilidades de atendimento que se configuraram nos discursos dos agentes institucionais e do pai. Desse modo, mesmo na particularidade desse percurso, esperamos contribuir para a discussão mais ampla das subjetividades nessas práticas institucionais.

Dois temas surgidos na análise da entrevista com Fernando destacam-se: 1) sua relação com o tornar-se homem e 2) sua relação com a transgressão, a violência e a competência. Esta seção foi organizada com base neles.

8.1 TORNAR-SE HOMEM

O pai é referido ao longo de toda a entrevista com Fernando, e a relação imaginária entre eles configura-se como a relação privilegiada do traçado da subjetividade deste e, assim, de sua relação com o tornar-se homem. Nesta, o pai é alçado a principal artífice do impasse que se desenha em seu discurso, no qual há um jogo complexo, não linear, entre as imagens de um pai potente, continente, e um pai que não o contém, não o protege, não se compromete com o que diz, não deu em nada.

De tal forma esses dois discursos sobre o pai se entrelaçam em Fernando que, quando este é provocado a falar do futuro, se cria uma necessidade de bloquear sua imaginação, sendo o pai posicionado como impeditivo para tal projeção.

Em Fernando, o discurso de um pai fraco, que não se compromete, que não sustenta a palavra, entra num jogo de forças com seu discurso no que tange à relação com o psicólogo e o gestor do abrigo. Esta, Fernando a concebe como uma relação de homem para homem e, conforme a análise feita aqui, se apresenta como antítese da dele com seu pai. Dois deveres definem a relação de Fernando com esses agentes.

O primeiro dever: para ser homem, você deve dar sua palavra e cumpri-la. Nesse dever configuram-se duas injunções: você deve ser homem e você não deve ser como seu pai. Na fala de Fernando, tornar-se homem implica negar, repudiar seu discurso da precariedade do pai, uma matriz constitutiva de sua subjetividade.

O segundo dever na relação com os agentes: você deve falar de coisas reais, “não ficar inventando coisas, que o meu pai vai buscar, o meu pai não vai buscar mesmo” (p. 59): nesse modo de dizer, Fernando apresenta seu sonho de moleque, de ser buscado por seu pai; seu sonho de moleque que produz, no reverso, um pai potente e continente. Lembremo-nos da cena em que o pai teria carro e o roubaria do abrigo. Nesse sentido, tornar-se homem implica bloquear o discurso do pai-herói, também matriz constitutiva de sua subjetividade.

Nesse jogo de forças entre o discurso do pai-herói, o do pai que não se compromete e o dos mandados gerados na relação com os agentes, produz-se uma tensão que induz o movimento. Quanto ao futuro, Fernando bloqueia a imaginação, não se projeta nele, como se não encontrasse apoio para lançar-se.

Uma vez apresentada a configuração da necessidade em Fernando em sua relação com o tornar-se homem, passaremos às articulações dela com os demais discursos.

Pai-Fernando

Em seu discurso, Paulo põe-se pai capaz, em falas sobre sua família quando então a mãe de Fernando estava viva, cena situada como normalidade da vida. Na cena familiar presente na fala de Fernando, a referência à normalidade também se faz. Além dessa cena, outra imagem é desenhada: a de Fernando levando uma bagagem para morar no abrigo. Ele já sabia e fazia coisas que os pais lhe ensinaram. Os dois discursos registram uma potencialidade de Fernando, na relação familiar, com a mãe viva.

Na entrevista com o pai, o falecimento da mãe rompe com a normalidade da vida e cria-se uma incompatibilidade entre a sua vida e a vida com seus filhos: ou ele cuida de sua vida e seus filhos ficam sozinhos, ou cuida dos filhos e fica preso. Delineia-se, em seu discurso, a não condição de sustentar a relação pai-filhos, de dar continência a eles. Nessa tensão, o movimento leva ao abrigamento. Ainda assim, o pai se põe mobilizado diante de Fernando, como quem pode fazer algo pelo filho, ao identificar o sofrimento dele em um abrigo. No discurso de Fernando, o pai é assim posicionado em cenas de colorido fantástico e heroico. No entanto, tramam essas cenas o discurso do pai-herói — o pai salvaria Fernando — e o discurso do herói solitário: Fernando se salva.

Paulo descreve um diálogo com Fernando em que este lhe teria pedido que o levasse embora do abrigo. Paulo posiciona-se diretamente como quem não tem condições de levá-lo, e lhe faz uma proposta. Nesta, Fernando ficaria no abrigo durante a semana e o pai o buscaria para ficar com ele aos finais de semana. Mas nisso Paulo identifica sua falha: nem todos os finais de semana ele busca o filho; desenha-se a imagem de quem não se compromete com o que diz. Nota-se na fala de Fernando que essa imagem é central no bloqueio de sua imaginação sobre o futuro.

O reconhecimento do pai em seu discurso da falta — sem condição, sem contenção, sem sustentação —, de um pai fraco, portanto, entra em jogo com seu discurso da excelência da instituição-abrigo, que, no limite, produz um pai que, “apesar de tudo” (p. 120), agiu para o bem de seu filho ao encaminhá-lo para o abrigo. Fernando, em sua entrevista, não destitui o pai de seu posto, e, assim, constitui-se um impedimento de sua imagem como homem.

Instituição-pai

Nas entrevistas com os agentes institucionais do abrigo e com a psicóloga da Vara da Infância e da Juventude, sem exceção, o pai é apresentado em sua negatividade: suas carências e seus desvios. Tamanha é ela que, no discurso de uma das educadoras, há uma recusa em colocá-lo em palavras.

Na entrevista com outra educadora, o pai é posicionado sob suspeita de estar mal intencionado com sua filha. Esse mesmo posicionamento do pai surge no discurso da psicóloga da Vara e justifica a medida do acolhimento da menina.

No discurso do psicólogo, as referências ao pai faltoso são inúmeras, ao mesmo tempo que o agente/Org é posicionado como saber e verdade, de visível viés moral definindo uma relação complementar, ponto a ponto. Surge também um desenrolar das ações voltadas para o pai que não surtem efeito por ser o pai refratário. *Esse* pai, que até em sua negligência é *meia-boca*, é posto também como responsável pelo fracasso do trabalho do agente/Org. Na entrevista com a psicóloga da Vara, a imagem do pai com falta provoca falta em seus filhos, falta de família, e a Org surge como quem preencheu essa falta em seus filhos: “é bom quando a gente vê que a instituição acolhedora cumpriu, porque tapou o buraco da família” (p. 106).

Muito semelhante a esse discurso é o de uma das voluntárias. Eles se aproximam inclusive quanto ao disparador dessas referências. Tanto o psicólogo do abrigo quanto a voluntária passaram a falar das mazelas do pai, quando provocados a falar do futuro de Fernando. Em seus discursos, Fernando não teria futuro com o pai. Esses agentes, assim como

o próprio Fernando, colocam o pai como impeditivo para o futuro do menino, ainda que, na fala deste, a imbricação do pai e do futuro seja feita, como vimos, de maneira diferente.

Muitos desses posicionamentos do pai nas falas dos agentes articulam-se às imagens de Paulo em seu discurso. Destacaremos alguns deles.

Nas falas do psicólogo da Org e da psicóloga do fórum, o pai é posto como refratário, por sua característica de não pedir e não aceitar ajuda. Na entrevista com Paulo, ele se põe como viajante solitário, define a rota a seguir e o ponto de chegada, coloca-se como quem decide e conduz sua vida. Ele não se vê como alguém que precisa de ajuda e de orientação. Nessa inter-relação, o agente/Org vê-se frustrado, uma vez que se põe como quem sabe das necessidades do pai e sabe o que fazer a esse respeito: encaminhar e orientar. Portanto, nada mais avesso ao viajante solitário do que as intervenções do agente/Org.

Na entrevista com o pai, em uma única cena ele pede ajuda, quando mobilizado pelo sofrimento de Fernando em um dos abrigos pelo qual passara. Nessa cena, o pai recorre à técnica do fórum e ordena a ela que o ajude com relação à transferência de Fernando de abrigo: “a senhora vai me dar uma ajuda, eu estou precisando” (p. 117). O jogo vira, e o pai se vê ameaçado pelo agente. Seu pedido só seria atendido mediante a entrega de sua filha para o acolhimento. Cena semelhante surge no discurso da psicóloga da Vara, em que o pai aparece revoltado por ter sido convencido a entregar sua filha. Surge ainda no discurso de Fernando, em que essa cena entra em jogo de forças com as situações que ele descreve sobre a relação de seu pai com sua irmã (do Fernando), configurando a dimensão afetiva de sua posição na relação com o pai: preterido. O que, no avesso, posiciona o pai como quem pode dar atenções especiais, inclusive, de certa forma, a ele, retirando-o de lá. Essa posição de Fernando na relação com o pai é mencionada por todos os agentes institucionais do abrigo e pela do fórum.

À cena do parágrafo anterior, em cada um dos discursos, articula-se outra, a da transferência de Fernando. O pai, em seu relato, diz apenas “nós fomos lá e buscamos o menino” (p. 117). No discurso da psicóloga da Vara, descreve-se um procedimento em que o pai com sua filha foram com o oficial de justiça, em uma viatura, até o abrigo em que Fernando estava, “chegando lá iam pegar o menino e já iam voltar” (p. 110). No discurso de Fernando, há referência a uma época em que o pai tinha carro e ia roubar o filho do abrigo. Essas referências produzem, na entrevista com Fernando, seu discurso do pai-herói.

O psicólogo também concebe o pai como quem não se compromete com o que diz. No entanto, na cena em que o psicólogo assim o posiciona, o agente é quem faz a promessa de tirar as crianças do abrigo, e o pai não a cumpre. No não cumprimento da promessa, o pai é

posto como alguém sem palavra, não se compromete com o que diz, e o agente/Org não se responsabiliza por sua ação de prometer.

Nessa promessa, na qual se põe o agente/Org, produz-se uma tensão que se faz na ambiguidade de seu enunciado, “sustentar essa rede [familiar], para que elas possam continuar sendo crianças, aqui no nosso abrigo” (p. 86). Nesse sentido, a promessa contém forte possibilidade de não cumprimento.

Essa imagem de quem não se compromete também é desenhada na fala de Paulo. No entanto, ela não se relaciona com o tirar o filho do abrigo. Em nenhum momento em sua entrevista delinea-se um movimento de ter os filhos morando com ele. Ao contrário, a incompatibilidade de sua vida com os filhos e o seu reconhecimento na falta de condição colocam em movimento o abrigamento dos filhos, somados à excelência da instituição/Org, produzem uma “certeza” (p. 120) de que fez o melhor para o seu filho. Esboça-se um movimento de organizar a vida com seus filhos, deixando-os durante a semana no abrigo e ficando com eles aos finais de semana. Esse desenho de vida com seus filhos corresponde, na entrevista com o psicólogo, à ideia de um pai que escolheu ser pai “*part time*”, e não “*full time*” (p. 85). Na fala de Paulo, ele identifica sua falha nesse compromisso. A intermitência de sua presença, “às vezes vem, às vezes não”, surge no discurso do psicólogo, da voluntária Malu, da psicóloga da Vara e do próprio Fernando.

Na inter-relação agente/Org-pai, o extenso e intenso trabalho do agente/Org com o pai (re)produz a apropriação deste do discurso institucional: do pai fraco, inconstante, com faltas e falhas — e seu complementar, da Org do bem e da excelência.

E quanto a Fernando? As verdades, sob o crivo moral, dos agentes sobre seu pai, o que nele produz?

Nas falas em que Fernando se refere expressamente às faltas de seu pai, identificamos a voz da instituição. Esse discurso mais parece uma colagem nas falas de Fernando. Quando Fernando nos conta uma história, ele conta como o pai o resgatou. Ele traz do pai essa imagem na lembrança, a lembrança do que o pai fez por ele. Fernando guarda, ainda, o traço tão significativo em sua postura na relação com a vida, com o desafio.

O discurso institucional sobre o pai não tirou o pai de Fernando. Ao contrário, imprime uma força que decalca o pai em Fernando.

Herói, viajante, pai e filho se põem solitários e solitários... se salvam.

É a marca deles, é o selo do vínculo pai-filho.

Instituição-Fernando

Na entrevista com Fernando, sua relação com o psicólogo e o gestor do abrigo constitui a antítese de sua relação com o pai. Na primeira, uma relação de homem para homem, Fernando posiciona esses agentes como sua referência masculina.

Na entrevista com o psicólogo, Fernando é posicionado com necessidade de referência masculina, mas o psicólogo não se põe no lugar de referência para Fernando. Tudo encaminha a pensar que, para o psicólogo, Fernando, sem o pai, ficou sem referência, e esse profissional não identifica a referência que é para Fernando. Esse agente fala de situações em que se coloca como interlocutor, mas parece não identificar aí a possibilidade de ser uma referência.

Outro aspecto importante é que, para Fernando, essa é uma relação de homem para homem. Mas esse agente, apesar de dar abertura para Fernando falar o que quiser, apresenta uma insuficiência em acompanhá-lo nas questões que tem diante da vida. Na particularização que o psicólogo faz de uma situação de interlocução, quando Fernando fala de sexo, aquele encerra sua descrição dizendo: “então entra no mundo da criança, e não tem o que fazer” (p. 81). Dois aspectos chamam a atenção. Primeiro, o agente não vê o que fazer; segundo, o deslocamento do lugar de Fernando, que, de homem, passa a criança.

Mais um ponto a ser ressaltado é que, no discurso de Fernando, um dos mandados que definem essa relação é falar de coisas reais, e o exemplifica dizendo que não é para imaginar que seu pai vai tirá-lo do abrigo. Desse modo, a conversa vai se fazendo dificultosa. O psicólogo não se vê capaz de sustentar a conversa de homem, e Fernando se vê impedido de falar de seu sonho de moleque.

O psicólogo não concebe o seu trabalho com Fernando como psicológico, uma vez que considera que trabalho psicológico é o de psicoterapia. Uma ação importante citada pelo psicólogo é ouvir Fernando, mas não identifica, nesse seu fazer, ocasião para um trabalho psicoterapêutico e/ou como psicólogo. Ele aproxima um bom fazer às situações nas quais levava Fernando consigo para passar o final de semana em sua casa. Essa aproximação nos leva a pensar que, para esse agente, a instituição-abrigo não teria condições de atender às necessidades que ele identifica em Fernando. Estas seriam atendidas em relações outras, mais próximas às familiares, e não nas que se fazem no contexto de acolhimento. Há aqui um deslocamento que permanece obscuro, entre o contexto e a eficácia do atendimento psicológico, para o familiar e de volta para o acolhimento.

Vêm ao encontro dessa compreensão as relações que o psicólogo estabelece entre as necessidades de atendimento de Fernando e a impossibilidade de vê-las atendidas, também,

pela incoerência nas ações das educadoras: ora dizem que Fernando é isto, ora dizem o oposto. Ao mesmo tempo, coloca em Fernando a proibição de falar, no abrigo, determinadas coisas.

Essas relações tecidas pelo psicólogo colocam Fernando e a instituição-abrigo em uma relação “complicada” (p. 83). A imagem que o profissional traz em suas falas é do abrigo pequeno para conter Fernando: “Está naquela fase batendo no teto” (p. 83).

Fernando, em sua entrevista, se refere à Org como sua moradia. Essa referência surge já em sua apresentação: “eu moro na Org” (p. 53). Também assim se refere ao abrigo quando marca posição de que, se está lá, é porque escolheu: “me dou bem com todo mundo aqui, por isso que eu moro aqui” (p. 64). No conjunto da entrevista com Fernando, esse enunciado é bastante significativo, uma vez que, nas cenas em que se põe na posição de herói, ele luta para conquistar sua transferência de abrigo, contra as más condições em que se via nos demais abrigos pelos quais passara.

Do nosso percurso neste item, gostaríamos de ressaltar as posições em que se colocam o pai, Fernando e a instituição de acolhimento.

O pai reconhece no abrigo o melhor lugar para o filho. Fernando não o destitui de seu posto de pai e, ao mesmo tempo, concebe a Org como sua moradia e a relação que estabelece com o psicólogo e o gestor do abrigo como sua referência de homem. O psicólogo coloca-se como interlocutor de Fernando, mas não identifica, nesse fazer, sua posição nem como referência, nem como psicólogo. Do mesmo modo, não considera, no fazer das educadoras, condições para o atendimento das necessidades de Fernando. Nossa hipótese é que esse descrédito com relação a seus fazeres pode levar ao desinvestimento em ações que sustentariam as demandas que Fernando lhes dirige. Ou a um rebatimento constante, de uns a outros, no posto de referência em que Fernando, em princípio, os coloca. Uma busca em que Fernando mira um, que mira outro, que mira novamente para fora da relação com ele no atendimento às suas demandas de ser (homem) na vida.

8.2 OS CONTORNOS DA AÇÃO

No item anterior discutimos a relação de Fernando com o tornar-se homem. Nessa relação estão implicados os limites de sua capacidade, da extensão de suas ações, assim como os limites entre bagunça, brincadeira e transgressão, violência.

Esse tema, na fala de Fernando, articula-se com os discursos do fazer das educadoras, voluntárias e professoras.

Na entrevista com Fernando, a violência física não é atribuída ao pai; nem as que poderiam surgir na relação pai-filho, nem, de forma indireta, as que envolveriam agressão do pai em outras relações.

Na relação de Fernando com a transgressão e a violência, no entanto, a possibilidade de estabelecer limites às suas ações se dá em referência à imagem ridicularizada do pai, às normas institucionais e à morte.

Quando Fernando fala da bagunça na escola, ele a caracteriza pela grande dimensão, que quase o levou a ser expulso. A bagunça se estende até a transgressão quando se confronta com as normas da escola: a expulsão. Ao mesmo tempo, assim posiciona seu pai. Para não ser “bobão” (p. 60) como o pai, Fernando para de bagunçar. Desse modo, ele coloca a bagunça no passado; ele fez, não faz mais.

Fernando aproxima a bagunça à violência: um ciclo em que se entra para matar ou morrer. E se põe a falar dela, no presente, como se ele teorizasse sobre a briga, como se esta fosse possível para os outros. No entanto, seu enunciado “eu sou a única pessoa que acho que eu não brigo” (p. 60) configura sua posição na relação com a violência: ele briga, mas não se responsabiliza.

Fernando vê-se sempre ameaçado: “nenhum lugar tem segurança” (p. 61). Quando exemplifica, ele faz aproximações entre proximidade, separação, violência, morte e exclusão, de modo que a segurança está sempre ameaçada pela violência e é garantida ou reestabelecida com a separação e a expulsão. Chama a atenção que, na descrição do motivo de sua ida para um abrigo, Fernando o atribui aos perigos dos quais o pai queria protegê-lo. Nesse sentido, sua segurança leva à separação de seu pai. Em descrições de sua passagem por abrigos, anteriores à sua ida para a Org, Fernando, para proteger-se, ameaça o agressor com a morte.

Movimento importante configurado na relação com o pai é que Fernando, em situações de perigo, dá crédito ao pai e depois o retira, atribuindo-o a si, ou seja, colocando-se como responsável pela própria proteção. Nesse movimento, sua imagem se desenha: herói solitário. Nesse sentido, pensamos que os contornos de sua ação implicam estabelecer relações com outros que sustentem, com ele, sua proteção.

Quanto à competência, duas imagens se destacam: uma na relação com seus pais, a outra na relação com os patrocinadores. Na primeira, Fernando faz referências ao saber fazer aprendido com seus pais: ele sabe arrumar tudo o que está quebrado e sabe cozinhar. Nessa competência, Fernando se reconhece em algo bom. Na segunda, o fazer de Fernando, tocar na orquestra ou trabalhar em uma empresa, é posto em relação com a expectativa do outro, dos patrocinadores: “a gente faz, eles gostam” (p. 62). Não se colocam referências ao modo como

ele faz — por exemplo, se sabe fazer ou se faz bem, se está aprendendo. Nessa relação não se fazem os contornos de sua competência. Como aluno, Fernando faz referência ao *se dar bem*, quer com os professores, quer com as disciplinas. Com os professores ele se dá bem, conversa com todos, não gosta de nenhum. Quanto às disciplinas, se dá melhor naquela que não exige que ele estude. Nessas falas, desenha-se uma espécie de negligência em que os contornos do saber fazer não se delineiam.

Passaremos às articulações entre essas *urgências* configuradas no discurso de Fernando e as possibilidades de atendimento identificadas nos discursos dos agentes.

Abrigo-Fernando

Nas entrevistas das educadoras, essas urgências estão relacionadas, como se poderá acompanhar.

Em uma das cenas trazidas por Elisa, Fernando não pode atender à porta, essa é uma tarefa delas, essas regras devem ser cumpridas. Em outra, Fernando quer entrar na cozinha, mas não pode porque o horário dele já passou, essa é a regra da casa. Nas duas cenas, o perigo é evocado como justificativa para as regras. Os perigos são generalizados, os procedimentos, uniformizados; além disso, não se levam em conta, no caso de Fernando, sua idade, sua capacidade e seu discernimento para agir em tais situações. Invariavelmente, nessas cenas, Fernando reage, insiste, diz que pode, que é capaz, mas é cerceado em suas ações, então insulta, grita, agride uma criança. Nisso, seu nome vai para um relatório, ou ele recebe um castigo — não participar de um passeio, por exemplo. Esses dois desdobramentos o levam a novamente expressar seu desacordo, então as educadoras... Como Fernando diz em sua entrevista, um ciclo que seria interrompido com a morte ou a expulsão.

No discurso de Elisa, evidencia-se que a educadora se coloca em posição de submissão às normas institucionais definidas em outra instância; isso a exime da responsabilidade pela ação que empreende, uma vez que cumpre ordens. Deixa de tomar para si a responsabilidade por pensar na adequação das normas às especificidades daquele que está sob seus cuidados.

Dulce, ao contrário, se põe na relação com Fernando, com suas experiências — “eu tenho casos de experiências” (p. 74). No entanto, em sua singularidade, a relação com Fernando, sob a insígnia do perigo, leva-a, muitas vezes, a se retirar do lugar de sustentação dos próprios sentimentos gerados em algumas situações com Fernando, ou de seus critérios a respeito de uma questão colocada nessa relação.

Uma situação importante na entrevista com Dulce é seu relato sobre uma história que Fernando teria lhe contado, de acordo com a qual ele colocara as crianças do abrigo contra uma educadora e esta acabou sendo demitida em consequência dessa situação. A ação do gestor endossa a ideia de Fernando de que a saída de um confronto, de um desacordo, é a expulsão, assim como legitima o lugar desse menino como alguém que pode decidir sobre quem trabalha no abrigo.

Na posição de mando em que é colocado, Fernando decide sobre quem trabalha no abrigo com base em um critério pessoal: seu gostar. Dulce o contradessafia, com outro critério: a competência da educadora. No entanto, o diálogo é encerrado com a surpresa de Dulce ao constatar que o que ela faz é o mesmo que a educadora demitida fazia. Nessa cena, Fernando assegura-lhe de seu lugar, todos gostam de Dulce. Com isso, dá-se a legitimação do lugar de mando de Fernando, por seu critério de gostar. O que Dulce coloca na fala de Fernando — não gosta porque ele recebe ordens o tempo todo — não é considerado, o que conduz a pensar que as práticas do abrigo não são tomadas em discussão pelos agentes. A atribuição de mudança a Fernando nessa cena sela uma discussão sobre um tema importante nessas práticas, a competência: a quem compete, e como, a demissão de um funcionário. E, ao mesmo tempo, sobre: a possibilidade de as educadoras pensarem sobre seus mandos e também de elas estabelecerem os limites de suas ações e os contornos de seus discernimentos e suas competências. Nesse sentido, esses limites não se fazem para funcionários e Fernando. Além disso, na entrevista com Fernando, os desentendimentos levam a brigas em que um dos desfechos é a expulsão. Na inter-relação desses discursos, a necessidade de Fernando de conceber uma saída para as brigas que não seja essa fica sem ser atendida.

Elisa e Dulce identificam Fernando como quem não se responsabiliza por suas ações; Dulce, além disso, o vê como quem se desculpa a cada vez em que é confrontado com algo que não deveria ter feito. No entanto, as agressões voltam a acontecer. Na entrevista com Fernando, configura-se a não responsabilização na relação com a transgressão e a violência. A transgressão ele deixou no passado, e a violência é descrita como uma situação possível para outros.

Na inter-relação reproduzem-se as não responsabilizações dos atores, Fernando e educadoras. Nas falas das educadoras, a imagem de Fernando fica desenhada: grande no tamanho, mas de mente pequena.

Na entrevista com o psicólogo do abrigo, surge a imagem do grande Fernando e do pequeno abrigo; Fernando estaria batendo no teto. Nessas falas, a pequenez do abrigo está relacionada à falta de atividades oferecidas aos finais de semana. Nessa relação, Fernando é

posicionado como quem tem de ser preenchido. O psicólogo não considera a capacidade de Fernando para pensar em sua falta, para tomá-la em consideração e movimentá-la. Na fala de Fernando, não se configura essa necessidade de ser preenchido.

Nas entrevistas com as voluntárias, a imagem de alguém que necessita ser preenchido também se faz presente. Fernando é tomado para atendimento individual por sua falta de conhecimento, para Malu, e falta de amor, para Celina. Esse lugar em que põem Fernando organiza o atendimento das voluntárias, que, então, se veem como quem pode preenchê-lo.

Na fala de Malu, Fernando resiste, quando diz que não vai fazer, não quer fazer ou não sabe fazer. Mas Malu toma essas expressões como falta de atenção, e então lhe concede um tempo para ele falar e depois fazer o que ela organizou para ele, uma vez que ela sabe de que ele precisa e como fazer com que ele aprenda. Nessa descrição, ao mesmo tempo, naturaliza-se o modo de expressão de Fernando, legitimam-se os procedimentos da voluntária e desconsidera-se o saber fazer de Fernando. Em um exemplo, Malu fala do interesse de Fernando por história e da conversa que ele lhe dirige sobre o assunto que lê. E diz: “você fica boba de ver, é uma gracinha” (p. 91). No seu modo de dizer, coloca-se como espectadora embevecida, e não como interlocutora de Fernando.

Na entrevista de Celina, há um deslocamento da falta de Fernando. Inicialmente, a falta de amor o coloca em atendimento. Quando ela relata situações do atendimento, delineia-se outra necessidade: a falta de limites. Celina é quem determina o quanto ele pode e, para garantir seu controle, mantém Fernando com a ideia de que está sendo vigiado por uma câmera. O modo como ela coloca o limite corresponde ao que se configura no discurso de Fernando: o limite da extensão de suas ações encontra-se em uma norma. Celina justifica a tendência que atribui a Fernando, de “quebrar limites, romper barreiras, ou então usufruir ao máximo”, com a explicação “tem tão poucas oportunidades” (p. 92). Com isso, coloca Fernando em falta, legitima seu lugar de quem o preenche com seus limites e deixa de atender a necessidade que se cria no discurso de Fernando de construir limites à sua ação que não sejam as normas institucionais — a expulsão.

Nessas práticas, ora ele é cerceado em ações que estariam dentro de seu alcance — e, portanto, sua competência é negada —, ora é legitimado em um exercício de poder que exerce só e com base em critérios pessoais. Tais discrepâncias levam a pensar que os limites das ações de Fernando se definem nessas referências: deixa de fazer o que lhe compete e se posiciona em âmbitos de ações em que o lugar de decisão não lhe compete.

Nessas práticas, nega-se a competência de Fernando, sua capacidade de fazer, pensar e discernir. Nega-se a ele, sobretudo, a possibilidade de, concretamente, confrontar-se com essas capacidades e movimentar e ajustar a imagem de si como alguém competente.

Escola-Fernando

No contexto escolar, a relação entre competência, transgressão e violência não é tão imediata quanto a que estabelecemos no contexto do abrigo. Vamos considerar, num primeiro momento, a aprendizagem escolar de Fernando e, depois, a transgressão e a violência.

No contexto escolar, nas entrevistas de Margô e Sofia evidenciam-se dois modos bastante diferentes de lidar com a aprendizagem de Fernando.

Margô, em suas estratégias de ensino, mostra Fernando como um aluno de destaque, por apresentar mais conhecimento, participação e contribuição em aula do que os demais alunos. Fernando não reúne as competências comumente esperadas do aluno: ele não se organiza com o material, não escreve, anda pela sala o tempo todo e conversa. Margô então explica que Fernando aprende andando pela sala, tem memória auditiva, é bom orador, e o avalia de forma diferente: apresentações em seminários, chamada oral, contribuições e participações orais durante a aula. Interessante que a voluntária Malu cita o interesse de Fernando por história, assunto da disciplina ministrada por Margô.

Na fala de Sofia, essas mesmas características de Fernando entram em uma estratégia diferente, produzindo o aluno disfarce, burro e esperto. Fernando tem dificuldade de aprender e a disfarça; ele prefere ser identificado como irresponsável e indisciplinado a ser considerado “burro” (p. 101). Entre os artifícios empregados por ele para disfarçar sua dificuldade, está sua conversa com os professores, ocasião em que ele conta de uma exposição ou de um filme a que assistiu etc. Sofia corta a conversa, também o desafia: “então responda, vai!” (p. 101). Além disso, chama a atenção dele constantemente. Para ela, Fernando não assume sua dificuldade de aprender, e assumi-la seria conseguir supri-la: estudar, fazer a lição e levar o material. Mas ela não sabe como fazer para que ele assumira sua dificuldade, uma vez que ele resiste muito às suas ações.

Na entrevista com o psicólogo do abrigo, surge uma preocupação de Fernando com sua inteligência. De acordo com suas falas, Fernando necessita, o tempo todo, de reforço quanto a esse aspecto.

Nas descrições de Fernando, a escola é o principal contexto em que ele situa as cenas de transgressão e violência. Quando indagado sobre as disciplinas de que mais gosta, ele

responde: não tem nenhuma que goste mais, se dá melhor naquela que não exige estudar fora da escola, como matemática, porque “lugar de estudar é na escola” (p. 64). Desse mesmo modo, responde sobre os professores: de nenhum ele gosta, mas se dá bem com todos eles. Margô se concebe como referência de Fernando, sua confidente. No entanto, Fernando não a posiciona como referência nem cita seu interesse por essa disciplina. Negligência? Disfarce? Responder a isso implicaria fazer inferências, estabelecer relações que não se apoiariam no discurso de Fernando, em sua entrevista.

Com base na fala de Fernando, pode-se afirmar que sua atenção, seu interesse e sua necessidade configuram-se, também, na relação que se cria com a transgressão e a violência; relação essa em que o contexto escolar é posicionado como ocasião privilegiada para tal aprendizagem.

No contexto de acolhimento, evidenciaram-se as situações em que Fernando é posto nos discursos das educadoras como alguém que produz um ciclo interminável de confrontos e enfrentamentos direcionados a elas. No contexto escolar não é diferente.

Nas entrevistas com Margô e Glória, Fernando é destacado em cenas recorrentes de enfrentamento com professores e colegas. Na entrevista com Margô, ela diz: “Fernando não seria o adulto, seria a autoridade. Ele vai até as últimas consequências para ver até aonde a pessoa vai” (p. 98). Na cena de Margô, Fernando disse à professora de inglês uma frase obscena que a desestruturou. A escola toda ouviu seus gritos e prantos. A professora deixou a sala. A ordem foi restabelecida com a presença da diretora. Fernando assume a responsabilidade e pede desculpas para a professora. Margô, em uma fala, legitima a posição de Fernando de quem permite ou não que um professor trabalhe. Para que possa trabalhar, o professor precisa conquistar Fernando. Margô vê-se como quem o conquistou, assim como Dulce, educadora do abrigo.

Essa situação no contexto escolar corresponde à contada na entrevista com a educadora do abrigo, Dulce. Os desfechos, embora diferentes, guardam alguma semelhança: no abrigo, a educadora é demitida; na escola, a professora deixa seu posto e se retira da sala. Fernando admite o que fez, mas tudo encaminha a pensar, na fala de Margô, que ele assume esse lugar em que é posto, de tirar o outro do combate, tanto o professor como o colega. Observa-se, nas cenas das entrevistas, a recorrência da ação de Fernando de se desculpar. E, na sequência, a mesma cena: os mesmos posicionamentos, e novamente as desculpas de Fernando.

São posicionamentos que não colocam em questão o que Fernando faz. Margô põe-se como resguardada, uma vez que com ela essas situações não ocorrem. Quando ela presencia

Fernando agredindo um colega, diz-lhe para pedir desculpas; o que ele faz e, assim, se repete a cena de agressão.

Nos discursos das duas professoras, há referência a outro procedimento nessas práticas, a expulsão de Fernando de sala de aula. É comum verem Fernando na sala da assistente de direção.

Outro aspecto presente no discurso de Glória é um limite borrado entre brincadeira e agressão. Ora se refere ao que Fernando faz como brincadeira boba, ora como encrenca boba.

Do abrigo à escola, o modo de lidar com as transgressões e a violência de Fernando é o mesmo.

No discurso de Fernando configurou-se a relação entre perigo, violência, proximidade, separação e exclusão. Vimos como Fernando atribui ao pai crédito e descrédito para que este o proteja em situações em que se vê ameaçado. Vimos, ainda, como, no descrédito ao pai, Fernando se põe como único responsável por seu destino, herói solitário. Fernando transfere essas relações sobre os códigos das instituições abrigo e escola. Estas, em suas práticas, tendem à repetição dos lugares assumidos e atribuídos por Fernando nas relações com as matrizes primeiras.

9 PARA CONCLUIR

Para finalizar, gostaríamos de fazer uma aproximação deste estudo com o que foi destacado das afirmações de Guirado (1986/2004) em sua tese realizada na Febem e de Pineda (2012) em sua pesquisa sobre o acolhimento institucional, apresentadas na seção 3. Pensamos que nessa aproximação será possível delinear mais claramente quais disposições de lugares insistem em permanecer e quais sofreram alterações nas práticas de atendimento e cuidados alternativos às crianças e aos jovens que deles necessitam, bem como entender a forma como essas movimentações ocorreram, e nisso identificar uma abertura para próximas pesquisas.

Com Guirado vimos que na imagem da Febem como a instituição do certo e do acerto, de quem corrige os erros e supre a carência de sua clientela, desenham-se as imagens dos agentes. Destacamos anteriormente, nos discursos dos diretores e dos técnicos, o modo como a identificação com essa imagem produz na relação agente-família uma separação entre, de um lado, o agente e a instituição, com saber e verdade, e, de outro, a família, com suas faltas e seus desvios, definindo uma relação de complementação. Surpreendentemente, a imagem da Org, tecida como o bem e a excelência nos discursos de seus agentes, corresponde, de modo muito semelhante, a essa configurada por Guirado (1986/2004).

Desde o discurso da Org em seu fôlder de apresentação, identificam-se referências a ela que apontam sempre no mesmo sentido: a excelência. No discurso das voluntárias, a identificação com essa imagem produz os agentes diferenciados e as crianças atendidas privilegiadas.

No discurso do psicólogo, seu trabalho com a família — no caso, o pai de Fernando — define essa mesma relação de complementação. No entanto, traz uma diferença importante. Enquanto na Febem os técnicos falam de um projeto de trabalho com a família o qual, como indica Guirado, parece funcionar para alimentar a positividade da instituição, como se tal projeto, em si, bastasse, na Org o trabalho do psicólogo com o pai efetivamente acontece, é extenso e intenso. Vimos que esse trabalho produz a apropriação, pelo pai, do discurso da excelência da Org, o que, no jogo com seu reconhecimento na falta, leva à certeza de que o abrigo é o melhor lugar para seu filho.

Interessante apontar que, não raramente, em meus trabalhos de supervisão e formação de profissionais de abrigo, eles apresentam a hipótese de que o bem da instituição-abrigo, o que proporcionam às crianças atendidas, leva as famílias das crianças a deixarem-nas lá. Esses profissionais se colocam em dúvidas quanto ao limite do que deve ser oferecido às crianças, para não gerarem esse movimento da família. Chamamos a atenção para o equívoco dessas hipóteses. Primeiro, por negar à criança seus direitos; segundo, com base no que se discutiu da relação agente/Org-pai, por desconhecerem que é a atribuição dos lugares da instituição e das famílias nos

discursos dos agentes que pode incentivar os pais a deixarem os filhos no abrigo, e não, como imaginam, a disparidade entre o que a instituição e a família oferecem à criança.

Outro aspecto relacionado a esse tema aproxima as duas pesquisas: a rotina e as regras institucionais. Com Guirado, vimos que a ordem das tarefas e os horários submetem funcionários e crianças, regem e pautam a relação entre eles e tornam-se justificativas para a qualidade do trabalho prestado e da relação com as crianças.

Na instituição/Org dá-se o mesmo: nas entrevistas com as educadoras, a rotina é soberana e impede, por exemplo, conceder um tempo de conversa à criança, ação identificada como importante na relação com ela. Sobressai, na entrevista com Elisa, a submissão das educadoras às normas e à regras da instituição. Nas situações em que essas regras são confrontadas pelas crianças e pelos jovens atendidos, prevalecem as regras institucionais, colocadas como fora de discussão, acarretando, como vimos, a não responsabilização de funcionários e atendidos.

Na inter-relação com as entrevistas feitas com os meninos e as meninas por Pineda (2012), eles referem-se a essas regras institucionais e aos mesmos procedimentos: relatório e impedimento de participar de um passeio. Isso encaminha a pensar que a relação de submissão dos educadores às normas institucionais é prática comum no contexto de acolhimento institucional.

A identificação de agentes, dirigentes e técnicos com a imagem da instituição do certo e do bem e a submissão ou o abandono à sua ordem, no caso de atendentes e educadoras, da Febem ao abrigo, mantêm a eficácia imaginária da instituição, em detrimento dos desacertos que a relação concreta com os atendidos possa apresentar.

Se, por um lado, observamos nos discursos dos agentes institucionais a continuidade, da Febem à Org, com relação à imagem da instituição, por outro constatamos a diversificação dos posicionamentos atribuídos à criança na relação agente-criança, de uma instituição à outra.

Com Guirado, vimos que, nos discursos de agentes, diretores e técnicos, a criança surge como objeto e sujeito em trânsito. Por exemplo, a preocupação dos dirigentes é vê-la encaminhada; no fazer do psicólogo, a criança é foco de atenção só quando está de saída. Além disso, a criança está praticamente ausente do discurso dos dirigentes e dos técnicos. O trabalho do psicólogo, diagnóstico e relatório psicológico, se baseia em informações fornecidas por terceiros, a criança não tem fala, sua história não tem lugar na casa. Para professoras e atendentes, a criança é mencionada pela quantidade e por indeterminação.

Nesta pesquisa, a criança não é referida em seu trânsito, como transitória, de passagem. Nas entrevistas com as educadoras, surgem referências ao trânsito das funcionárias. Por exemplo, na fala de Dulce, a passagem de funcionários acarreta o retraimento das crianças; Elisa se apresenta falando de suas recorrentes saídas do abrigo. Não pudemos articular esse fato às

necessidades configuradas no discurso de Fernando, mas fica a questão: há relações (se sim, quais e como) entre a rotatividade das funcionárias e o modo como as crianças se veem nessas práticas?

As educadoras, assim como as atendentes e as professoras da Febem, se referem à quantidade de crianças para justificar a falta de atenção dedicada a elas. No entanto, a criança tem voz, retruca, insiste, é um resistente e, como é o caso de Fernando, as leva muitas vezes a alterar suas posições.

Na entrevista com o psicólogo, surge uma tensão em torno de tirar a criança do abrigo para reintegrá-la na família. Ao mesmo tempo, esses agentes veem como objetivo do trabalho que fazem com as famílias a possibilidade de que elas possam receber seus filhos de volta e não identificam a ideia de que consideram melhor que as crianças permaneçam no abrigo. O psicólogo conhece detalhadamente a história familiar, põe-se interlocutor de Fernando, mas se vê insuficiente para sustentar uma interlocução quando esta implica questões que Fernando se põe em sua formação adulta.

Parece que o abrigo é para atender crianças e, quando se trata de acompanhar algum adolescente na tomada da forma adulto, esgarçam-se suas condições de atendimento. Isso fica posto na ambiguidade da fala do psicólogo “sustentar essa rede [familiar], para que elas possam *continuar sendo crianças*, aqui no nosso abrigo” (p. 86).

Por último, acompanharemos os movimentos dos discursos dos internos na Febem, conforme Guirado (1986/2004), dos meninos e das meninas em acolhimento institucional, segundo Pineda (2012), e de Fernando no presente estudo.

Com Guirado (1986/2004, p. 219), a análise das entrevistas com os abandonados encaminha sua afirmação contundente de que tais meninos e meninas se viam expostos e compelidos ao abandono, “[...] ao ser da instituição, à ordem, à prática, da Unidade”. A loucura configura-se como possibilidade de resistência a esse abandono.

Na pesquisa de Pineda (2012), observa-se a tendência a esse abandono nas situações em que meninos e meninas, como os abandonados da Febem, se colocam em trânsito, num circuito institucional cujo destino é sempre o mesmo: outra instituição. Ainda quando tomam a rotina da instituição como a referência para seu fazer, seu espaço, seu tempo e sua vontade. Mas outros posicionamentos dos meninos e das meninas tensionam essa tendência. Por exemplo, Pineda (2012) ressalta nessas entrevistas a referência a *morar* relacionada a outro contexto que não o abrigo; no abrigo eles se veem de passagem. As referências a fugas ou descumprimento de ordens são muito frequentes. O desdobramento é, invariavelmente, o enquadramento às regras institucionais às quais os meninos e as meninas fazem oposição. Mas se observam dois posicionamentos dos entrevistados. Em um, colocam uma distância entre eles e a instituição, mesmo quando acabam se submetendo à regra institucional. Em outro, como ocorre no caso dos

meninos da Febem, a transgressão legítima o discurso institucional, ao reconhecerem como legítima a punição que recebem. Outras referências surgem nesses discursos, introduzindo tensão no discurso institucional. Uma delas, por exemplo, diz respeito às diferentes condutas atribuídas ao abrigo e à família quanto ao modo de proceder; outra, à imagem de si como abrigados em relações que tais meninos e meninas estabelecem fora do contexto de acolhimento.

No discurso de Fernando, não há descrições de seus confrontos com educadoras, mas, nos discursos delas, Fernando, quase exclusivamente, é posto na posição de confrontador. As referências às passagens pelos abrigos são ocasião para ele se posicionar como herói solitário. Ele luta para se proteger dos perigos, ameaça o agressor de morte, foge. Por fim, escolhe a Org como sua moradia. Em seu discurso, a instituição é o destino, mas de maneira muito diferente daquela identificada por Guirado (1986/2004) nos discursos dos atendidos na Febem, nos quais meninos e meninas se faziam um com a instituição. Na fala de Fernando, a instituição é uma referência, ocasião para o estabelecimento dos limites do que lhe é próprio, da diferença.

A família, nas análises das entrevistas com os abandonados da Febem, fica no passado. Segundo Guirado (1986/2004), a entrada na instituição separa o(a) menino(a) de um passado em que está sua família. Dela resta quase nada de lembranças, além de se associarem a estas pobreza, abandono, maternidade impedida e paternidade negligente.

Na pesquisa de Pineda (2012), a família surge também no tempo presente, tanto nos relatos que dizem dos irmãos ou parentes também abrigados como nos que contam da família que os visitam ou a quem visitam. Essa presença, nas entrevistas de meninos e meninas, traça possíveis caminhos, além do caminho da instituição.

Nesta pesquisa, como vimos, a presença da família no discurso de Fernando configura-se tema fundamental.

A mãe resta como lembrança de amor eterno, a irmã é sua companheira de brincadeiras, enquanto o pai torna-se uma busca que não sossega nem se supera.

REFERÊNCIAS²⁰

AYRES, Lygia Santa Maria; COUTINHO, Ana Paula Cardoso; PEREIRA, Livia Cretton. O abrigo e as redes de proteção para a infância e a juventude. **Fractal**, Niterói, v. 21, n. 1, p. 125-136, 2009.

AYRES, Lygia Santa Maria et al. Abrigo e abrigados: construções e desconstruções de um estigma. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 2, p. 420-433, 2010.

BAPTISTA, Myrian Veras. Um olhar sobre a história. In: _____. **Abrigo: comunidade de acolhida e socioeducação**. São Paulo: Instituto Camargo Corrêa, 2006. p. 25-36.

BRASIL. Ministério Público. **Levantamento Nacional de abrigos para crianças e adolescentes da Rede SAC**. Brasília: IPEA, 2003. Disponível em: <<http://www.mp.rs.gov.br/areas/infancia/arquivos/abrigos.pdf>>. Acesso em: 19 nov. 2012.

_____. Presidência da República. **Decreto nº 5.083, de 1º de dezembro de 1926**. Institui o Código de Menores. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/D17943Aimpressao.htm>. Acesso em: 17 dez. 2012.

_____. Presidência da República. **Lei nº 6.697, de 10 de outubro de 1979**. Institui o Código de Menores. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/1970-1979/L6697impressao.htm>. Acesso em: 17 dez. 2012.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 5 out. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm>. Acesso em: 10 ago. 2011.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei Federal nº 8.069**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 13 jul. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069Compilado.htm>. Acesso em: 2 ago. 2011.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei Federal nº 12.010**. Dispõe sobre adoção; altera as Leis nºs 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente, 8.560, de 29 de dezembro de 1992; revoga dispositivos da Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002 - Código Civil, e da Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943; e dá outras providências. Brasília, 3 ago. 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l12010.htm>. Acesso em: 17 nov. 2012.

BUARQUE, Chico; SIVUCA. João e Maria. Intérprete: Nara Leão. In: LEÃO, Nara. **Os meus amigos são um barato**. [S.l.]: Universal Music, p2002. 1 CD. Faixa 7.

²⁰ De acordo com a Associação Brasileira de Normas Técnicas. NBR 6023.

DELL'AGLIO, Débora Dalbosco; SIQUEIRA, Aline Cardoso. O impacto da institucionalização na infância e na adolescência: uma revisão de literatura. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 18, n. 1, p. 71-80, jan./abr. 2006.

FAJARDO, Sinara Porto. **Retórica e realidade dos direitos da criança no Brasil**. 1999. Disponível em: <<http://www.abmp.org.br/textos/2501.htm>> . Acesso em: 10 ago. 2011.

FALEIROS, Eva Teresinha Silveira. A criança e o adolescente: objetos sem valor no Brasil Colônia e no Império. In: PILOTTI, Francisco; RIZZNI, Irene. **A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 203-222.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense, 1969/2009.

_____. **A ordem do discurso**. 14. ed. São Paulo: Loyola, 2006. Originalmente publicado em 1971.

_____. Sujeito e poder. In: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010. p. 273-295. Originalmente publicado em 1982.

FREUD, Sigmund. **Uma nota sobre o “bloco mágico”**. Tradução sob a direção de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1976. p. 281-290. (Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud, v. 19). Originalmente publicado em 1925.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos**. 8. Ed. São Paulo: Perspectiva, 2008. Originalmente publicado em 1961.

GUIRADO, Marlene. A análise institucional do discurso como analítica da subjetividade. São Paulo: Annablume; FAPESP, 2010.

_____. **A clínica psicanalítica na sombra do discurso: diálogos com aulas de Dominique Maingueneau**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

_____. **Instituição e relações afetivas: o vínculo com o abandono**. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004. Originalmente publicado em 1986.

_____. **Psicanálise e análise do discurso: matrizes institucionais do sujeito psíquico**. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: EPU, 2006. Originalmente publicado em 1995.

_____. **Psicologia institucional**. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: EPU, 2004. Originalmente publicado em 1987.

GUIRADO, Marlene; LERNER, Rogério (Orgs.). **Psicologia, pesquisa e clínica: por uma análise institucional do discurso**. São Paulo: Annablume; Fapesp, 2007.

MARCÍLIO, Maria Luiza. A roda dos expostos e a criança abandonada na história do Brasil, 1726-1950. In: FREITAS, Marcos Cezar de Freitas. **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 53-79.

NASCIMENTO, Maria Lívia do; ALVARENGA FILHO, José Rodrigues de; LACAZ, Alessandra Speranza. Entre efeitos e produções: ECA, abrigos e subjetividades. **Barbarói**, Santa Cruz do Sul, n. 33, p. 50-64, ago./dez. 2010.

NASCIMENTO, Maria Lívia do; COUTINHO, Ana Paula Cardoso; SÁ, Daniele Amaral de. Análises de produções escritas sobre abrigos para crianças e adolescentes. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, São João del-Rei, v. 5, p. 1, p. 104-111, jan./jul. 2010.

NASCIMENTO, Maria Lívia do; LACAZ, Alessandra Speranza; TRAVASSOS, Marilisa. Descompassos entre a lei e o cotidiano nos abrigos: percursos do ECA. **Aletheia**, v. 31, p. 16-25, jan./abr. 2010.

PINEDA, Daílza. **Acolhimento institucional e modos de subjetivação**. 2012. 165 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

RIZZINI, Irene. Crianças e menores: do pátrio poder ao pátrio dever. Um histórico da legislação para a infância no Brasil. In: PILOTTI, Francisco; RIZZINI, Irene. **A arte do governar crianças**: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. São Paulo: Cortez, 2009. p. 97-149. Originalmente publicado em 1995.

_____. **O século perdido**: raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil. São Paulo: Cortez, 2008. Originalmente publicado em 1997.

RIZZINI, Irma. Meninos desvalidos e menores transviados: a trajetória da assistência pública até a Era Vargas. In: PILOTTI, Francisco; RIZZINI, Irene. **A arte do governar crianças**: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. São Paulo: Cortez, 2009. p. 225-286. Originalmente publicado em 1995.

ROSA, Miriam Debieux; VICENTIN, Maria Cristina. Os intratáveis: o exílio do adolescente do laço pela noção de periculosidade e irrecuperabilidade. **Psicologia Política**, Valencia, v. 10, n. 19, p. 107-124, 2010.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde et al. Acolhimento de crianças e adolescentes em situações de abandono, violência e rupturas. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Curso de Pós-Graduação em Psicologia, v. 25, n. 2, p. 390-399, 2012.

SÃO PAULO (município). **Resolução conjunta nº 1 de 2010 CMDCA e COMAS-SP**. Regulamenta e normatiza os programas de acolhimento institucional e familiar no município de São Paulo. Disponível em:
<http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/assistencia_social/comas/arquivos/legislacao/Resolucao_Conjunta_001-CMCDCA_COMAS-SP.pdf>. Acesso em 17 dez. 2012.

SÃO PAULO (município). Secretaria Municipal de Assistência Social. **Por uma política de abrigos em defesa de direitos das crianças e dos adolescentes na cidade de São Paulo**. São Paulo, 2003. Disponível em:
<http://www.mp.sp.gov.br/portal/page/portal/cao_infancia_juventude/rede/rede_abrigos/abrig_oss.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2012.

VOGEL, Arno. Do Estado ao Estatuto: propostas e vicissitudes da política de atendimento à infância e adolescência no Brasil contemporâneo. In: PILOTTI, Francisco; RIZZINI, Irene. **A arte do governar crianças**: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. São Paulo: Cortez, 2009. p. 287-321. Originalmente publicado em 1995.

APÊNDICE A – ROTEIROS DAS ENTREVISTAS

Dos agentes do acolhimento institucional

- 1) Qual a sua função?
- 2) Como é um dia de seu trabalho?
- 3) Gostaria que você nos situasse quanto à chegada de X neste abrigo: quando chegou/ motivo do abrigamento/ quem encaminhou.
- 4) Como você vê X ao longo deste período? Como chegou? E como você o vê agora?
- 5) Qual é o seu trabalho com X?
- 6) Qual característica de X você considera que facilita o seu relacionamento com ele(a)? Conte uma situação em que isso apareça.
- 7) Qual característica de X você considera que dificulta o seu relacionamento com ele(a)? Conte uma situação em que isso apareça.
- 8) Como X se relaciona com as demais crianças/adolescentes do abrigo? Conte-nos uma situação que exemplifique o que você disse.
- 9) Como X se relaciona com os demais adultos do abrigo? Conte-nos uma situação que exemplifique o que você disse.
- 10) O que X faz que você considera que é semelhante ao que as demais crianças/adolescentes do abrigo fazem?
- 11) O que X faz que você considera que é diferente do que as demais crianças /adolescentes do abrigo fazem?
- 12) Como é a relação de X com a família dele?
- 13) Como é a sua relação com a família de X?
- 14) Como você acredita que será o futuro de X? O que faz você pensar assim? Teria como ser diferente?

Dos agentes das demais instituições

O roteiro abaixo poderá sofrer pequenas modificações para adequar-se à especificidade da instituição.

- 1) Qual a sua função?
- 2) Como é um dia de seu trabalho?
- 3) Fale-me sobre a criança X.
- 4) Qual é o seu trabalho com X?
- 5) Qual característica de X você considera que facilita o seu relacionamento com ele(a)? Conte uma situação em que isso apareça.
- 6) Qual característica de X você considera que dificulta o seu relacionamento com ele(a)? Conte uma situação em que isso apareça.

- 7) Como X se relaciona com as outras crianças/adolescentes? Conte-nos uma situação que exemplifique o que você disse.
- 8) O que X faz que você considera que é semelhante ao que as demais crianças/adolescentes fazem?
- 9) O que X faz que você considera que é diferente do que as demais crianças/adolescentes fazem?
- 10) Qual a sua relação com o abrigo?
- 11) Como você acredita que será o futuro de X? O que faz você pensar assim? Teria como ser diferente?

Da criança/adolescente

- 1) Gostaria que você me contasse sobre sua vida.
- 2) Por que você veio morar no abrigo? Como era sua vida antes de vir para o abrigo? Como ela é hoje?
- 3) Conte-me como é um dia seu.
- 4) Para você, qual é a melhor hora do dia? E a pior?
- 5) Conte-me o que você faz aos finais de semana.
- 6) O que seria para você um dia bom? E um dia ruim?
- 7) Das coisas que você faz, do que gosta mais? o que gosta menos?
- 8) Você tem amigos? O que vocês fazem juntos?
- 9) E na escola? Em que escola você estuda? Qual a série? De qual hora na escola você mais gosta? E de qual você menos gosta? De qual matéria você mais gosta? E de qual você menos gosta?
- 10) Fale-me sobre a sua família. Você se encontra com ela? O que vocês fazem quando estão juntos?
- 11) Como você se imagina daqui a alguns anos?

De um representante da família de X

- 1) Conte-me sobre a sua família.
- 2) Conte-me sobre X. Por que foi abrigado? Como foi, para você, o abrigamento de X? E como você acha que foi para ele? Por quê? Você pode me contar por que você acha isso?

- 3) Como ele era antes do abrigo? E hoje, como você o vê?
- 4) O que você pretende para X? Você considera que ele pode voltar a morar com vocês?
O que o faz pensar assim?
- 5) Como você acredita que será o futuro de X? O que faz você pensar assim? Teria como ser diferente?