



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA



Rita Ferreira de Carvalho

**Fragmentos de um cotidiano abrigado: a institucionalização da
sexualidade**

UBERLÂNDIA

2011



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA



Rita Ferreira de Carvalho

**Fragmentos de um cotidiano abrigado: a institucionalização da
sexualidade**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia – Mestrado, do Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial à obtenção do Título de Mestre em Psicologia Aplicada.

Área de Concentração: Psicologia Aplicada

Orientador(a): Prof. Dr. Luiz Carlos Avelino da Silva

**UBERLÂNDIA
2011**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

C331f Carvalho, Rita Ferreira de, 1986-
2011 Fragmentos de um cotidiano abrigado : a institucionalização da sexualidade / Rita Ferreira de Carvalho. – 2011.
131 f.

Orientador: Luiz Carlos Avelino da Silva.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia.

Inclui bibliografia.

1. Psicologia - Teses. 2. Psicologia aplicada - Teses. 3.

Psicanálise

- Teses. 4. Crianças - Comportamento sexual - Teses. 5. Sexo

(Psi-

ciologia) - Teses. I. Silva, Luiz Carlos Avelino da. II.

Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. III. Título.

CDU:

159.9



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA



Rita Ferreira de Carvalho

Fragmentos de um cotidiano abrigado: a institucionalização da sexualidade

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia – Mestrado, do Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial à obtenção do Título de Mestre em Psicologia Aplicada.

Área de Concentração: Psicologia Aplicada

Orientador(a): Prof. Dr. Luiz Carlos Avelino da Silva

Banca Examinadora
Uberlândia, dia mês ano

Prof. Dr. Luiz Carlos Avelino da Silva (UFU)

Prof. Dr. Anamaria Silva Neves (UFU)

Prof. Dr. Sérgio Kodato (USP)

Prof. Dr.
Marciana Gonçalves Farinha (UFG)

UBERLÂNDIA
2011

À minha família, pelo amor, dedicação e compreensão,
em todos os momentos desta e de outras caminhadas.

Agradecimentos

Aos meus pais, Sérgio e Maria Aparecida, que estiveram comigo em todos os momentos em que precisei, nunca negando paciência e ternura na escuta de minhas questões.

Ao meu irmão Geraldo e à minha irmã Mariana, companheiros de morada e de vida.

À todos os meus familiares, que se mantiveram presentes mesmo nos momentos difíceis.

Aos meus amigos, cúmplices de muitas histórias.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Luiz Carlos Avelino da Silva, por partilhar comigo seu conhecimento e se dispor a me acompanhar nesta empreitada, sempre com paciência, dedicação e bom humor em suas pertinentes reflexões.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia, pelas aulas instigantes e ensinamentos valiosos.

Aos docentes Prof. Dra. Anamaria Silva Neves e Prof. Dr. João Luiz Leitão Paravidini, por suas contribuições durante o exame de qualificação do projeto.

Às minhas colegas de jornada: Aline Miranda Schwartz de Araújo, Cristina Leles Silva, Fernanda Alves de Araújo, Karla Priscilla Lemgruber, Marcela Maria Borges Leite, Mariana Paula Oliveira, Natália Galdiano Vieira de Matos, Telma Rodrigues Batista da Silva e, em especial, Alline Alves de Sousa e Christiane Moura Nascimento, pela partilha de risadas, comentários, sugestões e aflições sempre muito bem-vindas.

À Shneider Alves Santos, pelos ensinamentos acerca da psicanálise e pela escuta peculiar que me permitiu atravessar um pouco mais facilmente o caminho traçado durante este percurso.

À Vara da Infância e da Família, pela liberação da pesquisa.

Às funcionárias da instituição, por me confiarem entrar em seu trabalho e em suas vidas.

Às crianças internas, por me ensinarem a ser ainda mais sensível ao sofrimento do ser humano na infância.

Resumo

Fragmentos de um cotidiano abrigado: a institucionalização da sexualidade

Este trabalho discorre sobre o modo como a sexualidade e o corpo da criança são tratados dentro das instituições de abrigo, discutindo como a dinâmica institucional atua na construção/negação dessa sexualidade e, por conseguinte, subjetividade da criança. Assim, seu objetivo foi investigar como ocorre esse processo de institucionalização da sexualidade infantil e como isso se reflete no corpo. Tendo por guia os preceitos da Psicanálise, deixamos conduzir pelo seu método como procedimento investigativo, procurando da luz aos não ditos institucionais. Isso se efetivou através de observações em uma instituição que abriga crianças e adolescentes afastadas judicialmente de suas famílias de origem. Como recurso para construção de material para análise buscou-se compreender os aspectos inconscientes e as emoções despertadas nas relações vivenciadas que tangenciam os limites da instituição, sendo que as observações da dinâmica institucional foram realizadas durante um período de seis meses e com uma frequência semanal, realizadas em horários e dias variados de acordo com a possibilidade da instituição e da pesquisadora. Daquilo o que foi tomado em consideração pelo nosso olhar e fez sentido, buscou-se anotar as impressões em um Diário de Campo e, posteriormente, realizar a análise do que foi observado à luz do método psicanalítico. Devido à impossibilidade de se observar, registrar e analisar tudo, optou-se por balizar a análise nos fragmentos que mais nos impactaram frente às observações realizadas. Por meio da análise dos fragmentos considerados críticos foi possível construir hipóteses sobre o abrigo infantil, a estigmatização do interno e a institucionalização da sexualidade da criança. Conclui-se que existe um movimento de assoreamento do interno enquanto sujeito psíquico, não sendo dada a este a possibilidade de fazer-se sujeito em sua própria história.

Palavras-Chave: Instituição, Sexualidade, Infância, Abrigo, Psicanálise.

Abstract

Sheltered pieces of a daily: the institutionalization of the sexuality

This work discourse about the way as the sexuality and the body of the child is dealt inside the shelter houses, having as objective to discourse concerning the process of institutionalization of the infantile sexuality, investigating as the dynamics of the institution acts in the construction of the sexuality and, therefore, subjectivity of the child. For in such a way, based in the rules of the psychoanalysis, as investigative procedure had been carried through comments in an institution that shelters children moved away judicially from its family of origin. In this way, as resource for construction of material for analyzes searched to understand the unconscious aspects and the emotions take in the lived deeply relations that touch the limits of the institution, being been that the comments of the institutional dynamics had been carried through during a period of six months, with a weekly medium frequency, being these spaced per days and carried through in accordance with the possibility of the institution and the researcher. Of that what it was taken in consideration for our look and made direction, one searched to write down the impressions in a Daily of Field and, later, analyzes to carry through it of what it was observed to the light of the psychoanalysis method. Due to impossibility of if observing, to register and to analyze everything, were opted to analyze marking out with buoys it in the pieces that more token us front to the carried through comments. By means of it analyzes of the pieces was possible to construct hypotheses on the infantile shelters, the stigmatization of the intern and the institutionalization of the sexuality of the child. One concludes that a movement of burial of the psychic subject intern exists while, not being given to this the possibility to become subject in its proper history.

Key-Words: Institution, Sexuality, Infancy, Shelter houses, Psychoanalysis.

Sumário

Introdução.....	11
Nosso percurso.....	16
Objetivo.....	19
Capítulo 1: A história da institucionalização: do surgimento da infância ao abrigo no Brasil.....	20
1.1 O surgimento da infância.....	20
1.2 A criança sem lugar.....	22
1.3 A história do abandono no Brasil.....	23
1.4. Estatuto da Criança e do Adolescente.....	28
1.5. Os impasses para a adoção.....	31
Capítulo 2: Sobre a instituição de abrigo infantil.....	35
2.1. Contextualização: o que se diz do abrigo hoje.....	38
Capítulo 3: Sexo, corpo e sociedade.....	47
3.1 O corpo na psicanálise.....	51
Capítulo 4: A sexualidade como forma de expressão: fazer-se sujeito no corpo estigmatizado.....	56
4.1 Sexualidade e sexualidade infantil.....	56
4.2 Subjetividade e nascimento psíquico.....	61
4.3 Desamparo e Laço Social.....	65

Capítulo 5: Sobre o cenário.....	68
5.1. Sobre os protagonistas.....	70
Capítulo 6: Método.....	75
6.1. Procedimentos.....	78
6.2. Observações na instituição.....	79
6.3. Diário de Campo.....	81
6.4. Análise.....	83
Capítulo 7: Fragmentos de um cotidiano observado.....	86
7.1. O dia padrão.....	86
7.2. A criança problema.....	88
7.3. Instituição: o estranho familiar.....	92
7.4. O abrigo enquanto Instituição Total.....	96
7.5. A mãe e a saída da instituição.....	102
7.6. O pai e a castração.....	106
7.7. A sexualidade institucionalizada.....	110
7.8. O corpo marcado.....	114
Capítulo 8: À guisa de conclusão.....	119
8.1. Considerações finais.....	122
Referências Bibliográficas.....	125

Introdução

O sociólogo francês Marc Augé, em seu livro “Os não-lugares” (1994), trata em certo momento deste conceito que remete aos espaços onde ninguém fica permanentemente, só passa, lugares de passagem, como, por exemplo, as auto-estradas, as salas de espera, os supermercados, os aeroportos. São espaços de passagem incapazes de dar forma a qualquer tipo de identidade, caracterizando-se como não relacionais, identitários ou históricos. Tal situação já foi utilizada até mesmo pelo cinema americano, em filme protagonizado por Tom Hanks, em que o personagem, por razões burocráticas, fica detido em um aeroporto, que passa a ser lugar de permanência.

Seguindo este pensamento, pode-se dizer que, assim como as vias expressas, os centros comerciais e as estações de metrô, alguns tipos de instituições podem ser promotores de não-lugares, por acolher, mesmo que provisoriamente, pessoas que estão “fora do lugar” pela intolerância de nossa ordem social – prisões, albergues, asilos, casas de recuperação.

Dentro destas instituições, estão os abrigos para crianças e adolescentes, também conhecidos como orfanatos, educandários ou lares. Nestas instituições, os abrigados estão pretensamente de passagem, constituindo, assim, um lar temporário.

A instituição de abrigo tem como função acolher e assistir crianças que, por algum motivo, tiveram que ser retiradas de suas famílias ou foram por elas abandonadas. Os motivos para o abrigamento vão desde abandono até violência doméstica, maus tratos e negligência, advindos da precariedade de recursos financeiros ou afetivos da família, os quais obrigam o Estado a intervir, levando a criança ou o adolescente a viver em ambiente coletivo. A maior parte dessas instituições se distingue por serem locais fechados que funcionam em regime de internação, ou seja, permanência integral do grupo. Desta forma, a instituição funciona como

local de residência, educação, lazer, entre outras atividades, caracterizando-se como uma instituição total (Goffman, 1974).

Em princípio, o papel da instituição deveria ser temporário, uma vez que crianças que têm família deveriam ser reintegradas assim que tivessem condições de recebê-las de volta e, aquelas em fase de destituição de pátrio poder deveriam ser encaminhadas para adoção. Entretanto, observa-se que esta não é a realidade na maioria dos abrigos no Brasil, pois o lar provisório acaba se tornando a casa permanente de muitas crianças, que assim permanecem na instituição até atingirem a maioridade (Pereira, 2003).

Tal constatação é de extrema relevância quando se pensa nas possibilidades e conseqüências no que se refere à formação das crianças, já que, ao perder o caráter temporário, a instituição acaba sendo responsável pela constituição e construção da subjetividade de cada criança. É no abrigo que elas encontram referências e formam vínculos afetivos, é lá que crescem, se desenvolvem e constroem suas histórias.

Diante disso, o que provoca estranhamento é como é possível fazer de um lugar sem identidade e sem história um lugar permanente, de produção de sentidos e formação subjetiva, já que a criança submetida à proteção do abrigo tem por algum tempo sua história pessoal suspensa.

A criança que se encontra abrigada, além de enfrentar dificuldades oriundas de relações familiares difíceis, ao adentrar o abrigo se depara com longos processos judiciais, perpetuando a situação de institucionalização, dificultando o desenvolvimento de afetos e sentimento de pertencimento. Além disso, há barreiras, muitas vezes impostas pela própria instituição, no sentido de impossibilitar aberturas de espaços para que dores, tristezas e violências sejam bem elaboradas, acabando por desconsiderar a subjetividade dos abrigados.

Em meio a tal pano de fundo, como esta criança se faz sujeito de sua própria história e, ainda, sujeito do inconsciente, sujeito psíquico?

Sendo a infância vista como um processo relativo ao desenvolvimento humano, etapa da construção de um corpo, uma psique e um lugar na sociedade, Guattari e Rolnik (1996) afirmam que os sujeitos são produtos de uma construção social, localizada historicamente, com múltiplos atravessamentos – o círculo familiar, o social, as formas de acesso à informação e comunicação, as experiências e experimentações no mundo. Os sujeitos integram grupos com valores e crenças, vinculadas à formas instituintes e instituídas da cultura e da sociedade. Esses arranjos são permeados por relações de poder, entendido a partir de Foucault (1979) como uma rede em permanente fluxo, em funcionamento processual

Freud mostrou no final do século XIX e início do século XX que a sexualidade se iniciava na infância e como tal aspecto se apresenta nas crianças. No texto “Três ensaios sobre a teoria da sexualidade”, Freud (2006/1905) traz grandes contribuições à teoria psicanalítica com a ampliação do conceito de sexualidade – não se restringe ao genital – e a descoberta de sua importância em todas as atividades humanas, sendo fator primordial para o nascimento psíquico. Tal descoberta ainda hoje se faz conceito base da psicanálise e sobre ela muito foi escritos posteriormente.

Muitos autores, baseados nas teorias de Freud, corroboram com a perspectiva de que a subjetividade humana está intimamente pautada na sexualidade infantil, assim como muitos autores contemporâneos também nos dizem que a sexualidade e a afetividade são fundamentais para a constituição psíquica do ser humano e garante a sua historicidade, pois, do mesmo modo que os eventos se manifestam ao sujeito, este também deve fazer-se “ser-no-mundo”, ou seja, é preciso estar ativo na construção de sua própria história (Merleau-Ponty, 1971).

Tal colocação também é feita por Chauí ao dizer que “não somos autores nem senhores de nossa história, mas efeitos dela” (Chauí, 1984, p.395) e por Maia, a qual afirma que a

sexualidade é uma dimensão inerente da pessoa e está presente em todos os atos de sua vida. É um elemento básico da personalidade, que determina ao indivíduo um modo particular e individual de ser, manifestar, comunicar, sentir, expressar e viver o amor. Sexualidade é auto-identidade, é a própria existencialidade (Maia, 1994, p. 209).

Dentro desta perspectiva, escolheu-se direcionar este estudo para a sexualidade infantil, o que foi reforçado mediante a revisão bibliográfica realizada sobre o tema, pois pouco foi encontrado acerca deste aspecto da infância institucionalizada. Quando mencionado, tal interesse investigativo está presente apenas em pesquisas realizadas com sujeitos adolescentes, embora nas pesquisas feitas com crianças abrigadas seja recorrente a menção à adultificação da sexualidade. Acredita-se que devam ser empreendidas investigações mais aprofundadas, em contextos de abrigo, pois se pode apontar que, via de regra, não há trabalhos efetivos acerca desta temática.

A opção que se fez para a organização deste estudo foi a sua repartição em capítulos, nos quais se pretendeu possibilitar uma leitura que desse compreensão clara do todo do trabalho, sendo que as definições dos principais conceitos são oferecidas à medida que aparecem durante o texto e se fazem necessários para a compreensão do leitor.

O capítulo 1 apresenta uma revisão bibliográfica realizada acerca do abandono infantil, sendo um capítulo teórico que diz respeito à institucionalização e à história do abandono no Brasil, passando pela história da criança e da infância até ao modo como parte dessa infância foi sendo excluída e se tornou marginal com o surgimento dos abrigos. Há também esclarecimentos acerca do Estatuto da Criança e do Adolescente e da adoção de crianças.

No capítulo 2 foi feito um panorama sobre as instituições, como são constituídas, o que já foi falado sobre elas e sobre sua clientela. Apresentamos aí o que entendemos por

instituição, assim como uma revisão bibliográfica sobre o abrigo, com estudos e trabalhos que dizem sobre a criança institucionalizada.

O capítulo 3 é referente ao corpo e a corporeidade e o modo como esta questão foi tratada ao longo dos séculos em nossa sociedade, somando-se a isto a questão do sexo e da sexualidade, assim como a maneira que este assunto é visto pela psicanálise, nosso embasamento teórico.

No capítulo 4 fala-se sobre a sexualidade humana e a sexualidade infantil, ressaltando sua importância na formação da subjetividade e nascimento psíquico do ser humano, assim como também se faz referência a conceitos como desamparo e o laço social, os quais se mostraram valiosos na compreensão da dinâmica institucional.

No capítulo 5 contaremos um pouco mais sobre a instituição escolhida, descrevendo qual é o cenário em que estamos inseridos e também quem são os protagonistas de nossa pesquisa, sua história e suas características.

O capítulo 6 é referente ao método utilizado para a realização do trabalho, quais os procedimentos e instrumentos foram escolhidos. Nosso referencial teórico de fundo, como já dito, é a psicanálise, na medida em que se aceita que ela apresenta uma teoria consistente da sexualidade e da subjetividade humanas, sendo preciosa para a apreensão da experiência vivenciada pela pesquisadora.

No capítulo 7 está a análise realizada a partir do que foi observado na instituição durante as visitas, sendo que todas as impressões foram colocadas com base nos preceitos da psicanálise e relatadas com o auxílio de fragmentos de cenas, que constam no início de cada item. As cenas escolhidas são representativas da dinâmica institucional e delas derivam a análise, que diz da institucionalização da sexualidade e do corpo da criança abrigada, com ênfase à expressão da criança através do corpo, denunciando uma dificuldade de simbolização

e a falta de recursos linguageiros, assim como a estigmatização do corpo instituído como sacralizado e intocável.

Por fim, conclui-se com o capítulo 8, onde se encontram as considerações finais. Acredita-se que a criança abrigada parece dispor de um espaço restrito para manifestar os seus desejos e necessidades, de se fazer ouvida e compreendida, devido às rotinas rígidas da instituição e às normas do judiciário. Assim, é imprescindível dar voz a criança, de modo que possa se expressar, por meio da ampla variedade de linguagens disponíveis para as crianças e torná-las sujeitos sociais com plenos direitos. Desse modo, estudos que permitam ouvir a criança abrigada são, apesar de pouco realizados, bem-vindos e necessários.

Nosso Percurso

Durante minha trajetória acadêmica, o primeiro contato com a institucionalização se deu na graduação, quando de um convite, feito por uma professora, para atuar como voluntária em um abrigo para crianças, ajudando-as em suas tarefas escolares, pois as crianças estavam tendo dificuldades. Aceito o convite, passei a freqüentar essa instituição semanalmente e a arriscar alguns truques para fazer surgir o interesse das crianças pela matemática das primeiras séries.

Durante este período pude ter contato com a dinâmica da instituição, me deparando com um cotidiano conturbado, marcado pela carência e pelo abandono. Todas as faltas e demandas impostas às crianças abrigadas, assim como o modo com que elas lidam com seus medos e fantasias na construção de sua subjetividade, envoltas em uma instituição que por vezes não apresenta referenciais identificatórios positivos e contribui para a formação de laços afetivos ambíguos, fez com que sentíssemos a necessidade de conhecer mais sobre esta realidade.

Em um dos diversos dias em que estive lá, um momento em especial tornou-se disparador desta pesquisa. Ocorre que na cena estava, enquanto voluntária, tentando ajudar uma das crianças, no caso uma menina de aproximadamente 6 anos de idade, a escrever seu nome, diante do desejo manifestado por esta de realizar tal ação. Eis que logicamente perguntei “*qual é o seu nome?*” e ela me respondeu “*Ana*”. Neste momento uma das cuidadoras estava presente e interveio “*Que mentirosa! O nome dela não é Ana nada, o nome dela é Maria*” e completou “*Pra você ver, aqui elas ficam tudo assim, tudo doidinha. Isso aqui não é lugar pra criança não.*”

Diante deste fragmento um incômodo foi suscitado, pois algo nesta situação grita contra o bom senso. Podemos pensar na falta de preparo e no desconhecimento do cuidar por parte da *cuidadora*, que não fala *com* a criança, mas fala *da* criança comigo, como se esta não estivesse ali, sua presença é ignorada. Podemos pensar também na fala da funcionária, que remete ao descrédito atribuído à instituição, colocando-a em um lugar de enlouquecedora. Loucura de quem? Da criança? Da funcionária? Da instituição? Por fim, podemos pensar que se ali não é “*lugar pra criança*”, o que podemos esperar de uma instituição construída e planejada com a função de acolher crianças que não serve como lugar para crianças? O que deu errado? Qual é o lugar para essas crianças já tão sem lugar?

O discurso instituído de que dessas crianças nada se pode esperar, pois, para a cuidadora, elas ficam “*tudo doidinha*”, como se por estarem institucionalizadas haviam fracassado em determinado momento de sua história, o que as levou a esta condição marginal, como se somente a criança fosse responsável por suas mazelas, causa incômodo. Questões como a possibilidade de construção de sujeitos desejantes diante dos percalços do tempo e das rupturas de vínculos vivenciadas por elas foram levantadas, além de todas estas já citadas, o que me levou a querer pensar mais a respeito das instituições e de seus personagens. A impossibilidade de compreensão da dinâmica daquela instituição fez surgir um grande

interesse em aprofundar questões que haviam ficado sem respostas - como o modo pelo qual as crianças lidam com a sua subjetividade, individualidade e afetividade em meio à institucionalização.

Buscou-se então, posteriormente, transformar estas questões em um projeto de mestrado, aliando à estas dúvidas já existentes outras suscitadas durante estágio realizado com crianças de uma outra instituição, também abrigo para crianças em condição de abandono, mas que receberiam atendimento psicológico individual por meio da Clínica-Escola do Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia.

Nestes atendimentos, ao ter contato com cada criança de forma individual, pode-se perceber um movimento próprio da criança, enquanto paciente, de se expressar utilizando-se de seu próprio corpo, por não demonstrar facilidade ou vontade em se expressar pela via da linguagem. Utilizando-se de seu corpo para demonstrar o que queria, a criança tinha reações que iam desde se embutir e ficar retraída e indisposta ao contato até demonstrar-se lasciva indiscriminadamente com todas as pessoas. Deste modo, julgou-se que seria pertinente adicionar à esta pesquisa o mote da sexualidade, do corpo e da corporeidade, pois acredita-se que sejam pontos fundantes para a subjetividade e formação psíquica do ser.

No início da pesquisa, ao realizar um levantamento bibliográfico na literatura especializada conclui-se que ainda hoje se faz pouco usual as pesquisas a cerca deste tema, ainda tido como tabu por alguns, o que leva à necessidade de maiores estudos na área abordada, principalmente no que diz respeito ao corpo na perspectiva da criança. O tema colocado – a sexualidade – tem importância fundamental na medida em que, como se tenta mostrar aqui, é constituinte da história e da subjetividade do ser humano e, portanto, fator que intervêm na construção do seu desenvolvimento, sendo, assim, importante influência na organização de seu psiquismo e relações sócio-afetivas.

Além disso, estes estudos podem servir como ferramenta no processo de reconhecimento e luta social, sobretudo no que tange aspectos iniciais da vida imprescindíveis para o desenvolvimento físico e psíquico do humano. Mais que isso, espera-se que este estudo contribua para uma reflexão a respeito dos preconceitos e estigmas que ainda pairam sobre as crianças em condição de abandono e limitam suas possibilidades de vida e construções afetivas.

Objetivo

Este trabalho teve como objetivo investigar o impacto da institucionalização no corpo dos sujeitos nos abrigos, assim como em sua sexualidade e na construção de sua subjetividade. Buscou-se responder como a dinâmica da instituição atua na construção da subjetividade da criança abrigada.

Capítulo 1: A história da institucionalização: do surgimento da infância ao abrigo no Brasil

Para pensar a institucionalização infantil faz mister situar-se num dado contexto histórico para dizer de que lugar se está olhando para a criança sem-lugar. Como esta proposta de trabalho predispõe à recortes específicos sobre a infância, tanto no campo teórico da psicanálise quanto na constituição antropológica do infantil, traçar-se-á um percurso histórico sobre a infância e sobre o abrigo infantil para tentar delimitar sob qual terreno se está pisando. O abandono e o desamparo estão em jogo nas intrincadas relações de poder e, assim como a violência, aparecem em diferentes formas e contextos, por vezes velada, e outras mais diretamente, em discursos, ações e omissões.

1.1 O surgimento da infância

Em um período de grandes transformações históricas, do século XII ao XVII, a infância tomou diferentes conotações dentro do imaginário do homem em todos os aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos. Até a Idade Média a infância era uma parte do desenvolvimento humano ignorado pelas pessoas adultas e servia apenas para o recebimento de instruções de como ser um adulto, bem diferente da concepção de infância tal qual se conhece hoje. Quando os infantes deixavam de se alimentar no seio materno, por volta dos seis anos de idade, já eram inseridos na mesma rede de socializações dos adultos – trabalho, alimentação, vestimentas (Del Priore, 1996).

A criança seria vista como substituível, como ser produtivo que tinha uma função utilitária para a sociedade, pois a partir dos sete anos de idade era inserida na vida adulta e tornava-se útil na economia familiar, realizando tarefas, imitando seus pais e suas mães, acompanhando-os em seus ofícios, cumprindo, assim, seu papel perante a coletividade. As

diferenças corporais que hoje os diferenciam não eram tomadas como questão ou categoria de distinção de sujeitos. Nas escolas, não havia divisão de classes por idade, meninos de cinco anos conviviam com rapazes de vinte anos (Del Priore, 1996).

Segundo Ariès (1973), a fase da infância seria caracterizada pela ausência da fala e de comportamentos esperados, considerados como manifestações irracionais. Nesse sentido, a infância se contrapõe à vida adulta, pois os comportamentos considerados racionais seriam encontrados apenas no indivíduo adulto, identificando, assim, o adulto como o homem que pensa, raciocina e age, com capacidade para alterar o mundo que o cerca; tal capacidade não seria possível às crianças.

O autor destaca, ainda, que foram séculos de altos índices de mortalidade e de práticas de infanticídio. As crianças eram jogadas fora e substituídas por outras, na intenção de conseguir um espécime melhor, mais saudável, mais forte, que correspondesse às expectativas dos pais e de uma sociedade que estava organizada em torno dessa perspectiva utilitária da infância. O sentimento de amor materno não existia e a família era social e não sentimental (Ariès, 1973).

Ariès diz que "a 'aparição' da infância se dá a partir do século XVI e XVII na Europa, quando o mercantilismo altera o sentimento e as relações frente à infância, modificado conforme a própria estrutura social" (Ariès, 1973, p.14). As grandes transformações sociais ocorridas neste período contribuíram decisivamente para a construção de um sentimento de infância, isto porque com novas viabilizações da economia e frente a novos desafios econômicos se pensava em como inserir a criança nesta mudança social.

A infância que se conhece hoje surgiu quando a medicina e as ciências humanas se debruçaram sobre a diferença biológica e psíquica desses sujeitos, ao mesmo tempo em que a religião se posicionou sobre a necessidade de doutrinar e proteger as crianças. Tais produções de discursos estabeleceram que os primeiros anos de vida do sujeito são vitais em seu

desenvolvimento, o que contribuiu para o surgimento de novas práticas, pautadas por manuais, que estabeleceram novos hábitos para um desenvolvimento saudável e moral das crianças, aplicadas, sobretudo, nas classes sociais mais altas (Ariès, 1973). As condições de higiene foram melhoradas e a preocupação com a saúde das crianças fez com que os pais não aceitassem perdê-las com naturalidade. A criança passou a ser educada pela própria família, o que fez com que se despertasse um novo sentimento por ela, caracterizando, assim, o surgimento do sentimento de infância (Ariès, 1973).

É importante ressaltar que o novo tratamento era restrito às crianças pertencentes às classes abastadas da nobreza e da burguesia, sendo que aquelas nascidas nas classes populares recebiam tratamento muito diferente, como veremos um pouco mais adiante.

1.2 A criança sem lugar

O estabelecimento de uma rede de saberes, como a categoria da infância, que determina modos de ser e estar consigo e com os outros, controlando pela doutrina e docilização de corpos e subjetividades, Foucault chama de biopoder – poder sobre a vida. Produz-se uma norma, que é a forma legítima de existência, defendida pelo Estado e pelas ciências, apontando para um referencial previamente estabelecido (Foucault, 2007).

Apesar de pretensamente se propor à todos os sujeitos, na verdade age como um mecanismo de exclusão, que marca aqueles que não estão adequados, servindo à manutenção das relações de poder estabelecidas (Foucault, 2007), ou seja, é impossível que todos sigam a norma burguesa, pois assim não haveria mais burguesia. São necessárias estruturas - objetivas e subjetivas - que façam dos marginais efetivamente marginalizados, em um processo que os responsabilize pelo fracasso da própria homogeneização.

Enquanto as crianças pertencentes às classes economicamente privilegiadas eram apresentadas aos novos cuidados com a infância, a aqueles saídos das classes populares

imperava a diferença das práticas no cuidado. Aos desviantes, cabiam práticas de punição e correção, enquanto a ciência tentava explicar seu comportamento anormal (Foucault, 1997). Esse processo teve duplo objetivo: a manutenção das classes dominantes da sociedade e a reeducação do sujeito.

Aqueles excluídos, sem acesso a trabalho, educação, lazer e direitos, seriam renormatizados. Nesse sentido, as crianças que perturbavam a ordem urbana, sem família e expostos a situações entendidas como de risco, passaram a ser internados em instituições, sendo que a medicina passou a ocupar um lugar de explicação e controle dos sujeitos (Donzelot, 1980). Estas instituições eram reservadas aos pobres e anormais, enquadrados na categoria de “menores”, que enchiam os chamados educandários, sem uma discussão crítica ou política. A prática era de individualização e patologização da miséria estrutural.

Essas instituições surgiram como parte de um reordenamento espacial que pretendia influenciar na organização dos corpos, dos hábitos e dos costumes da população. Donzelot afirma que nesse momento histórico as intervenções do Estado de controle urbanístico e de circulação se tornaram cada vez mais freqüentes e legitimadas. Além disso, aponta que uma das estratégias necessárias para essa reorganização era a institucionalização dos desvalidos – tais quais as meninas e os meninos de rua (Donzelot, 1980).

Deste modo, fica claro no texto a intenção de isolamento dessa marginalidade, pois ela representava uma ameaça simbólica à ordem burguesa e à família burguesa. Fez-se, portanto, controle dos perigos que esta população podia oferecer: estando no abandono, a infância era tratada como desvio social (Guirado, 2004). Assim, abrigos e educandários atuavam para acolhimento, educação e proteção, ao mesmo tempo em que disciplinavam comportamentos e corpos para o mundo do trabalho.

1.3 A história do abandono no Brasil

Dentro da história da criança, dar-se-á ênfase ao surgimento do abandono infantil no Brasil, buscando realizar um percurso histórico fundamentado nas obras de diversos autores que discorreram sobre o tema, para delimitar o contexto do qual advém a institucionalização infantil.

No Brasil, o histórico do abandono da criança tem precedentes desde o período colonial, quando o país ainda se estruturava econômica e politicamente através do vínculo com a metrópole portuguesa. As leis e as ordens para as crianças vinham da metrópole e eram aplicadas através da burocracia, dos representantes da corte e da igreja católica. A igreja e o estado uniam-se no processo de manutenção do poder, articulando a conquista armada com a legitimação religiosa (Bulcão, 2002).

O cuidado com as crianças índias, segundo Faleiros, era realizado pelos padres jesuítas os quais tinham por objetivo batizá-las e incorporá-las ao trabalho. Foram fundadas Casas de Recolhimento ou Casas para Meninos e Meninas índias (Faleiros, 2004). Entretanto, o abandono de crianças foi uma prática encontrada tanto entre índios como em brancos e negros. Segundo Del Priore (1996) o abandono de bebês, a vida em abrigos e as violências cotidianas (abusos sexuais e físicos, por exemplo) foram características da infância no Brasil por mais de três séculos.

A dinâmica da economia exportadora de madeira, ouro, açúcar e de produtos agrícolas passou a se fundamentar no trabalho escravocrata, os escravos eram considerados um objeto econômico. A criação de crianças escravas era mais cara que a importação de um escravo adulto, já que com um ano de trabalho o escravo pagava seu preço de compra. Havia grande mortalidade infantil nesse segmento. As mães eram alugadas como mães de leite. Na prática social e política produzia-se a separação dos filhos de suas próprias mães. A criança escrava, mesmo depois da Lei do Ventre Livre, em 1871, podia ser utilizada pelo senhor desde os 8 anos até os 21 anos se, mediante indenização do Estado, não fosse libertada. As relações

sexuais entre senhores e escravas ou índias eram uma prática comum, porém considerada imoral e ilegítima, donde decorria, também, grande número de filhos ilegítimos, contrariando a moral do casamento. Os filhos nascidos fora do casamento, com raras exceções, eram fadados ao abandono. A pobreza também era causa de abandono (Freitas, 1997).

Essa situação levou o vice-rei a propor a coleta de esmolas na comunidade para socorro às crianças e sua internação. A política pública se fazia no interesse de proteger a honra privada, escondendo-se a ilegitimidade com um véu assistencialista e religioso, ao mesmo tempo facilitador do trabalho doméstico (Freitas, 1997). Para atender à internação de crianças foi implantada a Roda, um cilindro giratório na parede da Santa Casa, que permitia que a criança fosse entregue sem que a pessoa que a levou fosse vista. Esse modelo de assistência religiosa de origem italiana foi conhecido como “Roda dos expostos” ou “Roda dos enjeitados” e, mesclando caridade e filantropia, foi uma das principais instituições de proteção à infância abandonada no país. A primeira roda foi criada em 1726 na Bahia e última, em São Paulo, indo desde o período colonial, atravessando a época do Império e ainda conseguindo sustentação durante parte do período da República, sendo extinta apenas no século XX, em 1950 (Faleiros, 2004). Durante mais de um século, a roda de expostos foi praticamente a única instituição de assistência à criança abandonada em todo o Brasil.

Além das Santas Casas, misto de espaço público e privado, cabia as Câmaras Municipais cuidarem dos abandonados, podendo para isso criar impostos. Algumas vezes, famílias substitutas acolhiam estes bebês, seja pelo espírito de caridade, ou mesmo com a intenção de transformá-los em mão-de-obra familiar fiel, reconhecida e gratuita, na juventude e na idade adulta. Marcilio (1997) afirma que a prática de criar filhos alheios como mão-de-obra sempre, e em todos os tempos, foi difundida e aceita no Brasil. Ainda hoje, esta prática está fortemente integrada à sociedade (Fonseca, 1987, 1993, 1995).

Em 1854 havia a intenção de recolher os meninos que vagavam pelas ruas, segundo um decreto imperial desse mesmo ano. Deste modo, a partir de 1860, inúmeras instituições de proteção à infância desamparada surgiram no Brasil, como estabelecimentos de abrigo e de educação para menores “desvalidos”, de caráter público ou privado. Em 1871 foi criado o asilo de meninos desvalidos. As meninas desvalidas indigentes eram acolhidas na Santa Casa desde 1740, devido à preservação da honra e da castidade. No final do século XIX havia trinta asilos de órfãos, sete escolas industriais e de artífices e quatro escolas agrícolas, vinculando-se a atenção à criança ao trabalho subalterno (Freitas, 1997).

Inaugurou-se uma nova fase do assistencialismo no Brasil: a filantropia, surgindo como um modelo capacitado para substituir o modelo representado pela caridade, vinculada à Igreja (Marcilio, 1997; Rizzini, 2004). A filantropia organizou a assistência dentro das novas exigências sociais, políticas, econômicas e morais, que nasceram com o início do século XX no Brasil, juntamente com a República.

Com a Proclamação da República, em 1889, precedida pela Abolição da Escravidão, em 1888, não houve mudança no enfoque oficial sobre os asilos. Em virtude do rompimento das relações entre Igreja e Estado, os asilos expandiram, por iniciativa privada e com subsídio público. No contexto social e político da época a questão da ordem se aliou à questão da higiene. No final do século os médicos começaram a se preocupar com a mortalidade infantil, com a amamentação, com a inspeção escolar, com a creche como forma de substituir a Roda. Nesse contexto, a ordem social deveria ser priorizada através da correção do comportamento desviante com casas correcionais e orfanatos preparatórios para o trabalho. Em 1903, foi criada a "Escola Correcional 15 de Novembro" e em 1923, foi autorizada a criação do Juizado de Menores. Em 1924 foram criados o Conselho de Assistência e Proteção aos Menores e o Abrigo de Menores (Bulcão, 2002).

Em 1927 toda a legislação é consolidada no primeiro Código de Menores, o qual cuidava, ao mesmo tempo, das questões de higiene da infância e da delinqüência e estabelecia a vigilância pública sobre a infância. As crianças pobres passaram a serem classificadas em menores abandonados e menores delinqüentes (Bulcão, 2002).

Em 1942, no governo de Getúlio Vargas consolidou-se uma política assistencialista e repressiva para a infância e adolescência. Foi criado o Serviço de Assistência ao Menor - SAM - então ligado ao Ministério da Justiça, que era o equivalente ao Sistema Penitenciário para a população de menor de idade, com enfoque tipicamente correcional-repressivo, semelhante ao que hoje conhecemos como FEBEM. Nessa mesma época foi criada a Legião Brasileira de Assistência - LBA - para dar apoio aos combatentes da II Guerra Mundial e as suas famílias, tendo, depois, se estabelecido como instituição de assistência suplementar para a sociedade civil de modo geral (Fonseca, 1987).

No ano de 1964 estabeleceu-se pela Lei 4.513 a Política Nacional de Bem Estar do Menor, com proposta claramente assistencialista, a ser executada pela Fundação Nacional de Bem Estar do Menor – FUNABEM - com o objetivo de dar um caráter nacional à política de bem estar de crianças e adolescentes. No fim dos anos 1970, surge, segundo Rizzini (2004), um movimento social com uma nova visão sobre crianças e adolescentes que apontava a perversidade e a ineficácia da prática de confinamento de crianças e adolescentes em instituições.

A década de 1980 foi caracterizada pelo início da abertura democrática e em 1986 foi criada a Comissão Nacional Criança e Constituinte e a FUNABEM sai da Previdência Social e passa para o Ministério do Interior, responsável pelas áreas social e de desenvolvimento. Em 1988, a nova Constituição Federal, chamada "cidadã", contempla a proteção de crianças e adolescentes em seus artigos 227 e 228, além de introduzir no aparato legal brasileiro o

conceito de seguridade social, agrupando as políticas de assistência, previdência social e saúde.

Assim, pode-se dizer que apenas muito tempo após o advento da República novos questionamentos sobre a infância deram origem a uma perspectiva mais humanista, no modo de se perceber a criança e adolescência abandonada no Brasil e, conseqüentemente, apenas a partir da década de 1970 houve um maior enfrentamento e posicionamento quanto às questões referentes à cultura da infância (Freitas, 1997; Passeti, 1991), possibilitando a organização de diversas associações, que culminou com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) no Brasil, aprovado em Julho de 1990, o qual funciona como Lei Federal constituída pelo n° 8069, que resguarda os direitos fundamentais da criança e do adolescente, bem como as penalidades para os que descumprirem suas cláusulas (Rizzini, 2004).

Na época, o ECA constituiu-se na única legislação no contexto latino americano adequada aos princípios da Convenção das Nações Unidas sobre o Direito da Criança. Em decorrência da aprovação do ECA, a FUNABEM foi extinta, tendo sido criada a Fundação Centro Brasileiro para a Infância e a Adolescência – FCBIA - integrando o Ministério da Ação Social. Em 1995 extingue-se também a FCBIA, juntamente com a LBA, no processo de implantação da Lei Orgânica da Assistência Social (Rizzini, 2004), dando início a uma nova política de assistência ao abandono.

1.4. Estatuto da Criança e do Adolescente

Segundo Rizzini (2004) o mérito do ECA foi criar um sistema de justiça para a infância e a juventude, tendo por suporte a "absoluta prioridade" das ações, mediante a criação dos Conselhos Municipal e Tutelar, das Curadorias da Infância e da Juventude, da redefinição da atuação dos Juízes de Direito, Juízes da Infância e da Juventude, cabendo ao

Conselho Municipal definir as políticas de atendimentos e ao Conselho Tutelar a sua execução.

Entre os direitos previstos pelo ECA, destaca-se o direito à convivência familiar e comunitária, que prevê o fim do isolamento, presente na institucionalização em décadas anteriores (Rizzini, 2004). O ECA em sua teoria também preconiza a desinstitucionalização no atendimento de crianças e adolescentes em situação de abandono e valoriza o papel da família, as ações locais e as parcerias no desenvolvimento de atividades de atenção, trazendo mudanças no panorama do funcionamento das instituições de abrigo.

Para tanto, as instituições de abrigo devem ser configuradas em unidades pequenas, com poucos integrantes, manter um atendimento personalizado, estimular a participação em atividades comunitárias e preservar o grupo de irmãos, entre outros pontos. Segundo o Ministério da Justiça, a implantação do ECA contribuiu para mudanças no que tange às instituições de assistência e à sua configuração como um todo, partindo “não de uma visão puramente assistencialista, mas concebendo-as como espaço de socialização e de desenvolvimento” (Conanda, 2002, p.7).

Em seu capítulo III, o ECA afirma que toda criança ou adolescente tem direito a ser criado e educado no seio da sua família, e excepcionalmente, em família substituta, assegurada à convivência familiar e comunitária. Nesse sentido, a instituição abrigo se constitui com função de zelar, de proteger a criança e o adolescente por tempo determinado ou indeterminado, reivindicando mediante iniciativas judiciais à volta às famílias de origem ou a destituição de pátrio poder, que culminará em processos de adoção (Conanda, 2002).

Lê-se também no ECA, em seu artigo 4º, que

é dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes, à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte,

ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (Conanda, 2002, p. 23).

Não possuem condições para a manutenção da criança as famílias que desrespeitam o que prevê o artigo 3º do ECA, sendo que este diz que “a criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais e inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta lei, assegurando-se, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.” (Conanda, 2002, p. 22)

Deste modo, a partir do ECA, as crianças e os adolescentes passam de objetos de tutela a sujeitos de direitos e deveres. Contudo, apesar das inovações introduzidas pela definição legal, na prática persistem as contradições.

Santana (2003) destacou que o movimento social que deu origem ao ECA, ainda que tenha contado com a participação da sociedade civil, em termos de representatividade social, deixa claro que a noção de criança e adolescente como sujeitos ainda não estava compartilhada por grande parte da sociedade. Este fato ainda hoje pode ser observado, especialmente em relação às crianças e aos adolescentes que estão na rua, sendo muitas vezes exigidas, do poder público, soluções enérgicas contra os mesmos, geralmente no sentido de puni-los, sem a intenção de garantir seus direitos e sua proteção (Santana, 2003), mostrando um discurso de proteção, mas na prática a reafirmação do abandono e da violência, assim como o não compartilhamento das diretrizes propostas pelo ECA, tanto da parte de seus executores como da sociedade.

Na prática, os agentes encarregados da implementação dos programas de abrigos são, na maioria, entidades assistenciais que atuam segundo suas próprias crenças, as quais nem sempre coincidem com os objetivos da Lei Orgânica de Assistência Social e do ECA. De fato, o atendimento em serviços de abrigo para crianças e adolescentes sempre teve maior

participação de instituições filantrópicas e religiosas do que de serviços governamentais (Rizzini, 2004).

Ao analisar o que foi visto pode-se constatar que na realidade pouca coisa mudou desde o período colonial. No Brasil, ainda existe negligência do poder público ao acolhimento de crianças abandonadas e a falta de entidades especiais de proteção e amparo.

Assim, devido a sucessivas crises econômicas e a condições estruturais de um país que, sempre aspirando ansiosamente pela modernidade, permanece mental e economicamente colonizado, a situação da infância tornou-se um recorrente drama urbano e sintoma de exclusão e desigualdade. No decorrer do último século a infância vivenciou uma situação paradoxal: ao passo que, pela primeira vez na história, constituíam-se, no bojo da Declaração Universal dos Direitos do Homem, salvaguardas legais à seu desenvolvimento e proteção, ela se tornava, cada vez mais, uma problemática contemporânea.

1.5. Os impasses para a adoção

No que se refere à possibilidade de adoção, no Brasil esta é uma opção oferecida às crianças em condição de abandono perante a destituição do pátrio poder da família de origem. A orfandade, oficialmente a condição social de uma criança após o falecimento do pai e da mãe, se dá atualmente, como foi visto, mais por questões relativas à realidade sócio-econômica do nosso país que expõe milhares de crianças e adolescentes à situações de vulnerabilidade, risco e exclusão social, facilitando a ocorrência de violações de toda ordem dos direitos desse público (Faleiros, 2004).

As crianças e os adolescentes inseridos nos abrigos possuem processos na Vara da Infância e Juventude e a maioria aguarda a reestruturação familiar para o seu retorno, enquanto que a minoria esta aguardando a colocação em família substituta, que pode ocorrer mediante guarda, tutela ou adoção. De acordo com o ECA, em seu artigo 33, a guarda obriga

a prestação de assistência material, moral e educacional à criança ou ao adolescente, conferindo a seu detentor o direito de opor-se a terceiros, inclusive aos pais (Conanda, 2002). No artigo 36 do mesmo estatuto, a tutela será deferida, nos termos da lei civil, à pessoa de até vinte e um anos incompletos. Por fim, no artigo 41, a adoção atribui a condição de filho ao adotado, com os mesmos direitos e deveres, inclusive sucessórios, desligando-o de qualquer vínculo com pais e parentes, salvo os impedimentos matrimoniais (Conanda, 2002).

Se os elementos que definem o sistema representativo chamado família variam segundo a sociedade, pode-se concluir que o significante família é representado, como todo significante, por fatores conscientes e/ou inconscientes, que definem a maneira e engendram as categorias pelas quais o mundo social é organizado. Qualquer modelo de família é tributário da ordem social que o produz. Ordem geradora do discurso ideológico que apresenta a família não como um construto social arbitrário e convencional, mas, antes, como algo natural, por vezes sagrado, universal e imutável (Sousa Filho, 2003). O discurso ideológico então produzido apresentava a ordem familiar instituída como algo natural, logo, inquestionável. Neste sentido pode-se dizer que a família é criada pelo Estado, pois, em grande medida, é o Estado que controla a produção simbólica que determina a família (Donzelot, 1980).

No âmbito psíquico, o que ocorre é que o nascimento (fato físico) tem que ser transformado em filiação (fato social e político), para que, inserida em uma organização simbólica (fato psíquico), a criança se constitua como sujeito (Ceccarelli, 2007). Sabemos que o fato social, o reconhecimento de uma linhagem, de uma filiação, não tem, necessariamente, que ser exercido pelos genitores biológicos, como é o caso, por exemplo, de uma criança adotiva. Se os sistemas simbólicos variam de uma cultura para outra, não é a proximidade genealógica, ou a consangüinidade, que determina a filiação. O denominador comum em todos os arranjos familiares é o lugar que o bebê ocupa no imaginário, e na

circulação do desejo, de quem o acolhe no mundo. Isto significa que não existe uma forma de organização familiar ideal que, inequivocamente, garantiria um desenrolar mais sadio, ou mais patogênico, para a constituição do sujeito: do ponto de vista psíquico, as famílias são sempre construídas e os filhos sempre adotivos, pois são os laços afetivos que, como todo investimento, vão organizar o significante família.

Segundo dados do Governo Federal, apenas 10% das crianças que vivem em abrigos do governo poderiam ser adotadas. Dessas, cerca de 2 mil não têm família ou, por decisão da Justiça, não podem mais voltar a morar com a família - por terem sofrido maus-tratos em casa, por exemplo (Ipea/Conanda, 2003).

De acordo com levantamento realizado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada junto às Varas da Infância e da Juventude de vários estados e capitais do Brasil, o número de pessoas na fila de espera para adotar uma criança é maior do que o número de crianças aguardando uma família adotiva, o que pode ser confirmado pelo Cadastro Nacional de Adoção, lançado no Brasil em 2008, que até o início de março de 2010 contava com 26.735 pretendentes à adoção e 4.578 crianças e adolescentes aptas a serem adotadas. Dessas crianças aptas à adoção, 35,21% são brancas e 71,89% delas possuem irmãos, mas nem todos têm esses irmãos também cadastrados. As estatísticas ainda revelam que 45,76% das crianças cadastradas são pardas, 17,85% são negras, 0,76% são indígenas e 0,42% são amarelas (Ipea/Conanda, 2004).

Sendo assim, pode-se concluir que ainda existem tantas crianças aguardando por uma família adotiva nos abrigos devido ao fato de aqueles que pretendem adotar geralmente procuram crianças que consideram ideais, contrapondo ao perfil das crianças que estão nos abrigos, preferindo permanecer anos na fila de espera para poderem escolher uma criança que seja da mesma cor de pele, recém-nascida, saudável e de origem conhecida.

Ainda que o abrigamento esteja previsto pelo ECA como medida provisória e transitória, a permanência breve ou continuada no abrigo está inteiramente relacionada à história singular de cada criança ou adolescente. Para Pereira (2003), os fatores que dificultam a efetivação do caráter provisório da medida de abrigo são a falta de integração das políticas sociais existentes; a dificuldade de interação e comunicação entre as entidades que trabalham com crianças e adolescentes em situação de risco pessoal e social; a ausência de objetivos comuns entre estas entidades; a existência de ações pontuais e fragmentadas; a fragilidade dos recursos humanos nos abrigos, tanto na quantidade como na sua qualificação; como, também, a fragilidade das famílias, que se posicionam passivamente frente às ações que poderiam resultar no desabrigamento de seus filhos. Além disso, na prática, os abrigos demonstram fragilidade em seu funcionamento (Arpini, 2003; Bazon & Biasoli-Alves, 2000), apresentando dificuldades desde a socialização das crianças e adolescentes abrigados, estruturação física e financeira, formação da equipe de profissionais até uma dinâmica de funcionamento intrincada em complexas relações afetivas.

De fato, para muitos casos, a passagem por uma instituição de abrigo não é temporária, sendo que muitas crianças e adolescentes ficam durante anos nestas instituições sem a possibilidade de estarem em famílias substitutas, ou ainda, sem poderem voltar para suas famílias de origem.

Capítulo 2: Sobre a instituição de abrigamento infantil

Os abrigos são equipamentos de proteção provisória para crianças e adolescentes que necessitam permanecer, com vistas à própria proteção, temporariamente privados da convivência familiar. São considerados abrigos, de acordo com Arpini (2003), todas as instituições que oferecem acolhimento continuado a crianças e adolescentes desacompanhados de seus familiares, o que pressupõe regularidade nos serviços oferecidos e determina ao dirigente da instituição a equiparação legal ao guardião dos meninos e das meninas acolhidos. São excluídas dessa definição as instituições com exclusividade de atendimento para adultos e adolescentes com transtornos decorrentes do uso ou abuso de substâncias psicoativas, mais conhecidas como comunidades terapêuticas, as quais têm seu funcionamento e prestação de serviços disciplinados pela Agência Nacional de Vigilância Sanitária, e não pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (Santana, 2003).

Sendo o abrigo o destino dado às crianças quando a convivência com a família de origem não é recomendada, e a par de que este representa uma instituição, julgou-se importante discorrer aqui acerca de que tipo de instituição se está falando.

O conceito de instituição, que acompanha a sociologia desde o seu nascedouro, está presente em diferentes correntes e tem sido empregado em sentidos diversos e aportes teóricos distintos. Vários conceitos sobre o que vem a ser uma instituição podem ser encontrados, portanto optou-se por aqueles que advém do Movimento Institucionalista - teorias, práticas e experiências que têm como premissa a autogestão e a auto-análise, objetivando impulsionar experiências coletivas criadoras de novos saberes (Baremblyt, 1992).

Para estes autores, as instituições são instâncias de saber que permitem a todo tempo recompor as relações sociais, organizar espaços e recortar limites. A despeito de sua forma virtual, imaginária e simbólica, não estão desvinculadas da prática social. Cada sociedade,

segundo o modelo infra-estrutural que obedece, cria um tipo de instituição, que será mantida e sustentada em todos os níveis, do Estado à família, religião, escola, relações de trabalho, sistema jurídico, dentre outros (Baremlitt, 1992).

Para Baremlitt, o conceito de instituição diz de algo além do limites físicos de uma organização. Para ele, as instituições “são árvores de composições lógicas que, segundo a forma e o grau de formalização que adotem, podem ser leis, podem ser normas e, quando não estão enunciadas de maneira manifesta, podem ser pautas, regularidades de comportamentos” (Baremlitt, 1992, p.27).

Assim, as instituições são conjuntos de leis e princípios que prescrevem ou proíbem comportamentos e valores, ou seja, dizem o que deve ser, o que não deve e o que é indiferente, sendo entidades abstratas que vão além do que o que está entre – muros ou que pode ser registrado pela escrita e pelas tradições. São elas que regulam e caracterizam a atividade humana, formando a sociedade, rede de instituições, que “se interpenetram e se articulam entre si para regular a produção e a reprodução da vida humana sobre a terra e a relação dos homens.” (Baremlitt, 1992, p. 30).

Para impenderem a função de regulação do humano, as instituições se fazem valer materializando-se em organizações, que concretizam o que as instituições anunciam. Só assim as instituições podem existir.

Uma das maiores evidências da vitalidade de uma instituição é sua capacidade de manter um movimento de transformação. Essas forças transformadoras das instituições ou capazes de instituir uma instituição são chamadas de instituinte. O instituinte é caracterizado como um processo, um movimento. Já os produtos resultantes das instituições são chamados instituídos, sendo que “o instituído é o efeito da atividade instituinte” (Baremlitt, 1992, p. 29). Ambos constituem o movimento histórico da sociedade, sendo o instituído os parâmetros

de convivência e o instituinte o movimento de transformação permanente da sociedade aos novos estados sociais.

Quando há uma prevalência do instituído, as instituições e seus estabelecimentos capturam os processos de subjetivação singulares, impondo-lhes seu próprio modelo através da centralidade do poder, do saber, do dinheiro, do prestígio, da disseminação da culpa. Por outro lado, quando as forças instituintes emergem, tem-se a possibilidade da produção de novos agenciamentos, novas composições e arranjos próprios de subjetividades livres e desejanças (Baremlitt, 1992).

Para Baremlitt (1992) quando não há um movimento de transformação os indivíduos tendem a sucumbir ao discurso institucional. Não de forma passiva, nem tampouco voluntária, mas porque este discurso institucional satisfaz certos desejos inconscientes. Portanto, os abrigos seriam organizações que se prestam a instituição infância e a criança, ao ser adaptada ao abrigo, torna-se força instituída. A criança é levada à homogeneização, à estereotipia institucional e à alienação, tornando-se indivíduo despersonalizado dependente e reproduzidor das expectativas institucionais que lá habitam.

Deste modo, o funcionamento das instituições tende a reproduzir a mesma lógica do problema que esses espaços visavam a combater, acabando por criar as mesmas dificuldades, sofrimentos e abandonos já vividos por essas crianças, reeditando, assim, a mesma relação que a sociedade estabeleceu com esses sujeitos ao abandoná-los e isolá-los. Em uma dinâmica disfuncional, as organizações reproduzem a estrutura idêntica ao problema que deve sanar e que justificou sua criação, ou seja, as instituições tomam a forma do mau que se propuseram combater (Bleger, 1984).

Para que se possa compreender melhor o contexto estudado, deve-se observar o fato de que a realidade das instituições de abrigamento no Brasil tem relação direta com a situação social e econômica de nosso país. Situação esta que se caracteriza pela má distribuição de

renda, pelo desemprego, miséria, falta de moradia, migração excessiva para as grandes cidades e, conseqüentemente, por problemas como alcoolismo, uso abusivo de drogas, distúrbios psiquiátricos, entre outros. Como conseqüência, observa-se um alto índice de famílias vivendo às margens da sociedade, nas ruas das grandes cidades. Quando se pensa em crianças em situação de abrigo, deve-se lembrar que são crianças em sua maioria provenientes de famílias advindas de uma realidade social que espelha a situação econômica e os problemas enfrentados pelas classes sociais mais baixas. Logicamente não estamos dizendo que o fator econômico seja o único responsável e justifique a grande quantidade de crianças abrigadas, pois culpar a família pobre pela ruptura dos vínculos familiares é simplista e atenta contra a verdade. O que culmina no abandono e na violência não é a falta de recursos materiais e sim a falta de recursos afetivos, porém, estes fatores muitas vezes colaboram para tal situação.

2.1. Contextualização: o que se diz do abrigo hoje

Tendo em vista a importância do tema e as constantes pesquisas que vêm sendo realizadas neste âmbito, julgou-se necessário realizar um panorama acerca do abrigo infantil, já que vários trabalhos e dados sobre a área foram encontrados. Atualmente, a comunidade científica voltou-se ainda mais para este ambiente social, investigando inúmeros elementos que compõem este contexto, desde as questões sobre o seu funcionamento, até aquelas referentes ao desenvolvimento sadio de seus integrantes, suas percepções de família, da vivência institucional, entre outros.

Não se sabe ao certo quantas crianças e adolescentes estão sem lar atualmente. De acordo com pesquisa divulgada no final de 2004 pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), cerca de 24 mil crianças encontram-se nos 870 abrigos mantidos pelo governo federal. Das crianças que vivem em abrigos, 87% têm uma família e estão no local por vários

motivos: pobreza, maus tratos, abandono, ou porque os pais são usuários de drogas. Apenas 12% das crianças são órfãs ou moradoras de rua (Ipea/Conanda, 2004).

Outra pesquisa realizada por este mesmo instituto no ano de 2003 encontrou cerca de 20 mil crianças e adolescentes vivendo em 589 abrigos pesquisados no Brasil, sendo na sua maioria meninos entre as idades de 7 e 15 anos, negros e pobres. Os dados mostraram ainda que 87% das crianças e adolescentes abrigados têm família, sendo que 58% mantêm vínculo com seus familiares. No entanto, foi também constatado que o tempo de duração da institucionalização pode variar até um período de mais de 10 anos (Ipea/Conanda, 2003).

Dados semelhantes foram encontrados em pesquisa realizada na cidade de São Paulo em 2003, a qual constatou que 61% da população abrigada encontrava-se na faixa etária entre zero e 11 anos, residindo em média com dois ou três irmãos, com pouco ou nenhum contato com os demais familiares (Fávero, Vitale & Baptista, 2008).

Também em pesquisas anteriormente realizadas, a Secretaria Especial dos Direitos Humanos (SEDH) constatou que a maioria das crianças e adolescentes institucionalizados é composta por meninos (58,5%), afro descendentes (63,6%) e têm entre 7 e 15 anos (61,3%). Estão no abrigo há um período que varia de 7 meses a 5 anos, sendo que a parcela mais significativa está nos abrigos há um período entre 2 e 5 anos, ainda que a medida de abrigo seja estabelecida como excepcional e provisória (Fávero, Vitale & Baptista, 2008).

Dados do Governo Federal apontam que a maioria dos abrigados tem família (86,7%), dos quais 58,2% mantêm vínculos familiares e apenas 5,8% estão impedidos judicialmente de contato com familiares. A investigação dos motivos que levaram esses meninos e meninas ao abrigo mostra que a pobreza é a mais citada, com 24,2%. O abandono (18,9%); a violência doméstica (11,7%); a dependência química dos pais ou responsáveis, incluindo alcoolismo (11,4%); a vivência de rua (7%); e a orfandade (5,2%), dentre outros, aparecem como importante pela frequência com que foram referidos (Ipea/Conanda, 2003).

Tal pesquisa aponta ainda que os principais motivos para a institucionalização de crianças são as condições de pobreza, a violência doméstica, o uso de entorpecentes e álcool por pais ou responsáveis, crianças moradoras de rua, crianças órfãs, cárcere dos pais ou responsáveis e abuso sexual praticado por familiares. A pobreza se constitui como o principal motivo de institucionalização; das cerca de vinte mil crianças e adolescentes abrigados, 78% destes têm o abrigo como único lugar de moradia. Esses dados ainda são precários tendo em vista que, o referido órgão fez uma avaliação dos abrigos públicos, o que não permite conhecer o funcionamento dos abrigos que funcionam em regime privado no país (Ipea/Conanda, 2003).

Segundo o Governo Federal, existem cerca de 20 mil crianças e adolescentes vivendo nos 589 abrigos pesquisados em todo o Brasil. A maior parte deles se encontra na região Sudeste, que concentra 49,1% dos abrigos e 45% dos abrigados. As participações das demais regiões no total de crianças e adolescentes são bem menores: a região Nordeste é responsável por 29,4%; a região Sul, por 15,5%; a região Centro Oeste, por 8,2%, e a região Norte, por apenas 1,9%. Dentre os abrigos pesquisados cerca de 56,7% foram considerados de pequeno porte, atendendo até 25 abrigados; em geral, possuem as condições físicas, de abastecimento de luz, saneamento e esgoto adequados; 56% mantêm salas para atendimento técnico especializado; possuem dirigentes mulheres (60,4%) com ensino superior completo (60,8%), entre outros aspectos (Conanda, 2006).

Cabral (2003) realizou uma pesquisa em 69 instituições que atendem crianças de zero a 11 anos, no município do Rio de Janeiro. Tal trabalho demonstra que a falta de investimento em políticas públicas é responsável por 51,01% dos casos de crianças e adolescentes em situação de abandono. Além disso, segundo a pesquisa, dentre as razões para o abrigamento, foi possível constatar que 10,61% das crianças e dos adolescentes estão nos abrigos por motivos relacionados ao tráfico de drogas, saúde física dos pais ou deles próprios,

dependência química dos pais ou dos próprios filhos e prisão dos pais. Outros dados apontam que, do total de 1.981 crianças e adolescentes, 39,75% estão abrigadas por motivo de carência material de suas famílias. Observou-se também que a falta de políticas públicas em relação a emprego e rede de serviços favorece a desagregação familiar e gera problemas como violência doméstica e ida das crianças e adolescentes para a rua, fator responsável pelo abrigamento de 38,37% dos pesquisados (Cabral, 2003).

O reconhecimento da pobreza das famílias como fator determinante de abrigamento infantil atrelado aos dados contidos no relatório do Fundo das Nações Unidas para a Infância, evidenciam que no país cerca de “11,5 milhões de crianças ou 56% das crianças brasileiras de até 6 anos de idade vivem em famílias cuja renda mensal está abaixo de $\frac{1}{2}$ salário mínimo per capita por mês” (Unicef, 2008, p.8), o que parece indicar uma tendência contínua para futuras institucionalizações.

Estes dados ainda mostram que o Brasil possui a maior população infantil de até 6 anos das Américas, o que representa 11% de toda a população brasileira. Contudo, a maioria das crianças na primeira infância no Brasil se encontra em situação de pobreza. De acordo com relatório redigido pela Unicef (2008), no Brasil o contingente de crianças e adolescentes é de 61 milhões, desse total 45% são pobres, vivendo em famílias cuja renda per capita não ultrapassa meio salário mínimo.

Vale ressaltar que, evidentemente, atribuir simplesmente à pobreza a responsabilidade pela perversa realidade enfrentada por um grande número de crianças e por suas famílias trata-se de uma análise simplista, embora Panúncio (2004) aponte que, historicamente, as condições de crianças brasileiras em situação de risco são resultados de um desenvolvimento nacional negligente, do ponto de vista social, o qual envolve vários tipos de violência sofrida pela criança, seja ela física psicológica, permeada de negligências e violência sexual.

Os estudos de Yunes, Miranda, Cuello e Adorno (2000) sobre abrigos apontam a predominância da função assistencialista nos mesmos, fundada na perspectiva tão somente de ajudar as crianças abandonadas, havendo um frágil compromisso com as questões desenvolvimentais da infância e da adolescência. Além disso, são observados problemas funcionais, como o pequeno número de funcionários, dificultando o cumprimento das tarefas, sobrecarga das funções e tendo como consequência um atendimento pouco eficaz; além da precariedade na comunicação dentro da instituição e fora dela, com os espaços relacionados à criança, como a escola ou o Conselho Tutelar, refletindo dificuldades de articulação na rede de apoio social.

Um indicador interessante do universo pesquisado é de que 68,3% dos abrigos são não governamentais e 67,2% deles, possuem significativa influência religiosa. No que se refere à manutenção dos abrigos não governamentais, cerca de 70 % dos recursos são próprios ou se originam de doações de pessoas físicas ou jurídicas. A contribuição dos recursos públicos situa-se em torno de um terço do total. A explicação para esse fato pode ser compreendida pela análise das raízes histórico-culturais da formação da sociedade brasileira e a certas representações acerca da criança e da família pobres, que ainda subsistem e prevalecem no fazer cotidiano das entidades de atendimento (Yunes, Miranda, Cuello & Adorno, 2000).

Martins e Szymanski (2004) buscaram investigar a percepção de família das crianças em instituição de abrigo, a partir da análise da brincadeira de faz-de-conta, empreendida por elas. Dentre os resultados, destaca-se que a cooperação, ou ajuda mútua, permeou a grande maioria das interações. As crianças se organizaram dentro dos papéis familiares, cooperando com a organização da casa e auxiliando umas às outras em diversos momentos. Outro resultado interessante foi a referência predominante ao modelo de família nuclear, apesar de suas famílias de origem não possuírem esta forma de configuração, apontando para a forte influência dos valores culturais.

Já estudos que visavam discorrer sobre a aprendizagem das crianças institucionalizadas são mais antigos e apontam os prejuízos cognitivos que a vivência institucional poderia proporcionar para as crianças abrigadas, tal como déficit intelectual, especialmente no desenvolvimento da linguagem (Bowlby, 1973/1997). Nestes trabalhos as crianças abrigadas aparecem como mais distraídas e agressivas, apresentando dificuldades emocionais, de comportamento e incapacidade de formar laços afetivos duráveis com outros. Tal comportamento se dá devido à ausência da mãe, o que para os autores é fator responsável pelos déficits ocasionados à criança, sendo que este se faz o único fator considerado relevante entre as demais variáveis que diferenciam a vida das crianças que participavam de seus estudos.

Embora estes estudos convergissem ao apontar os prejuízos ocasionados pela vivência institucional, Grusec e Lytton (1988) problematizaram estes resultados, considerando que estes efeitos poderiam surgir de outros fatores. Segundo estes autores, estudos posteriores confirmaram que muitas crianças, que viveram os primeiros anos de vida em abrigo, apresentaram problemas de aprendizagem e também má adaptação social. Entretanto, é provável que a ausência de estimulação e de oportunidades de brincadeiras, encontradas em instituições pobres da década de 60, e a ausência de estrutura emocional familiar tenham contribuído para agravar este panorama, não sendo, portanto, criterioso culpabilizar somente a própria criança pelo seu desenvolvimento, assim como não se pode considerar criança e ambiente institucional como fatores isolados (Grusec & Lytton, 1988). Portanto, se tais estudos afirmam que o abrigamento pode causar danos cognitivos e adaptativos à criança, poderíamos dizer que este também é responsável por prejuízos psicoafetivos e sexuais?

Há ainda estudos que apontam mudanças nas práticas de cuidados direcionados às crianças e aos adolescentes abrigados, ao longo do tempo. Por exemplo, no final da década de 1970, já existiam abrigos residenciais de alta qualidade, na Inglaterra, nas quais cada unidade

era composta por seis crianças, que tinham acesso a brinquedos, livros e também a uma proporção cuidador/criança generosa. O sistema destas unidades se assemelhava ao sistema familiar (Grusec & Lytton, 1988). O estudo de Cooperman, Joseph e Tizard (1972) investigou o efeito da qualidade do trabalho dos monitores e o desenvolvimento do nível da linguagem das crianças institucionalizadas, nestes abrigos residenciais. Este estudo apontou que o atraso intelectual não estava necessariamente relacionado à vivência institucional. O nível ótimo de desenvolvimento da linguagem foi relacionado à qualidade da conversa do cuidador, e não à frequência de conversações iniciadas pelo mesmo. Além disso, os cuidadores com maior autonomia tendiam a brincar e a conversar mais com as crianças, levando-as a um melhor escore na avaliação do desenvolvimento da linguagem. Assim, foi possível observar que os efeitos prejudiciais da entrada em instituição, nos primeiros anos de vida, existiam, contudo estavam sendo demasiadamente enfatizados. Além disso, não se pode dizer que apenas os recursos materiais definem o perfil que as crianças da instituição terão.

Segundo Grusec e Lytton (1988), os fatores que modificam os efeitos dos cuidados em instituição de abrigo são de origem multifatorial, sendo estes efeitos não uniformes ou fixos. Os fatores são motivo da separação da criança e sua família; qualidade da relação prévia com a mãe; oportunidade para desenvolver relações de apego depois da separação; qualidade do cuidado na instituição; idade da criança e duração da separação; e também o sexo e o temperamento da criança. Bowlby (1973/1997), por sua vez, destaca duas condições de maior importância no que tange à diminuição das reações negativas frente à separação de crianças e suas mães: a primeira está relacionada à presença de uma pessoa conhecida ou de objetos familiares no novo ambiente de desenvolvimento da criança; e a segunda, à presença de cuidados maternos de uma mãe substituta. Assim, as boas condições para o desenvolvimento psíquico saudável das crianças estão atreladas ao modelo tradicional de família, situação “natural” para o desenvolvimento infantil.

Em busca das conseqüências da institucionalização, Altoé (1993) investigou o perfil dos presidiários egressos de estabelecimentos de assistência à criança e ao adolescente. No que tange ao abrigo, cabe ressaltar que apenas 24,5% dos participantes estiveram em instituição de abrigo por mais de um ano, sendo considerados, no estudo, como jovens institucionalizados. Estes jovens ingressaram no abrigo com idade entre 0 e 8 anos, e o principal motivo de abrigo foi a falta de condições financeiras da família. Os “jovens não-institucionalizados”, 75,5% da amostra de presidiários, eram jovens com trajetórias instáveis de vida, com diversas passagens por inúmeros abrigos, com duração menor de um ano. Estes jovens ingressaram no abrigo com idade entre 9 e 18 anos, tendo com principal motivo de entrada a realização de atos infracionais (Altoé, 1993).

Em estudo comparativo Dell’Aglío (2000) investigou diversos aspectos no desenvolvimento de crianças e adolescentes que viviam em instituições de abrigo e que viviam com a família, não tendo encontrado diferenças consistentes entre os grupos. As análises apontaram resultados semelhantes no nível intelectual, desempenho escolar, estratégias de coping e estilo atribucional, tendo sido encontrada diferença somente nos índices de depressão, que foram mais altos entre as meninas institucionalizadas. No entanto, conforme Dell’Aglío (2000), este resultado não pode ser interpretado como indicação de que haja alguma relação causal entre institucionalização e depressão. Na maioria dos casos a institucionalização se deu em conseqüência de eventos traumáticos na família (abandono, violência doméstica, negligência), podendo ter sido este o principal fator de risco para a depressão. Além disso, a autora também aponta que, para muitos dos participantes de seu estudo, a institucionalização foi percebida como um evento de vida positivo.

O estudo de Arpini (2003), desenvolvido com adolescentes de classes populares, também observou que aqueles que tiveram vivência institucional a caracterizavam como o melhor período de suas vidas, relacionando-a com o estabelecimento de novos vínculos,

alguns dos quais se mantiveram mesmo após deixarem a instituição. Em contrapartida, estes adolescentes demonstraram sofrer um forte estigma social, pois são vistos pela sociedade como responsáveis e donos de algum tipo de defeito ou problema (Altoé, 1993; Arpini, 2003).

Assim, se por um lado existe uma representação mais positiva em relação à vivência institucional, por outro, permanece a representação social que estigmatiza as pessoas que compõem este contexto (Arpini, 2003). Ao estudar a representação que a criança institucionalizada faz, já na maioria, do período que passou abrigada, em instituição de grande porte e com funcionamento coletivizado, Altoé (1990) constatou que o relato foi marcado por ambivalências: uma idealização associada a duras críticas relacionadas às vivências negativas, tais como a falta de carinho e a falta de liberdade para conversar com outros abrigados e/ou com os funcionários. Desta forma, as instituições de abrigo podem ou não produzir efeitos prejudiciais para a vida de crianças e adolescentes, o que vai depender de sua capacidade de fornecer apoio e proteção.

Capítulo 3: Sexo, corpo e sociedade

Assim como foi feito um panorama sobre a história da institucionalização, julgou-se importante escrever a respeito da história da sexualidade em nossa sociedade, visando melhor contextualização do objeto de estudo pretendido neste trabalho.

Segundo Michel Foucault (2007), a partir do século XVIII a população torna-se um problema econômico e político. No cerne desse problema está o sexo, sendo necessário analisar a taxa de natalidade, a idade do casamento, os nascimentos legítimos e ilegítimos, a precocidade e a frequência das relações sexuais, a maneira de torná-las fecundas ou estéreis, o efeito do celibato e das interdições, a incidência das práticas contraceptivas. É a primeira vez que, de maneira mais constante, uma sociedade afirma que seu futuro e sua fortuna estão ligados à maneira como cada um vive seu sexo. Sua administração faz dele um importante princípio regulador da população, dando margem a medidas massivas, a estimativas estatísticas, a intervenções que visam todo corpo social ou grupos tomados globalmente (Foucault, 2007).

O autor distingue quatro grandes conjuntos estratégicos que, a partir dessa época, desenvolvem dispositivos de saber e poder a respeito do sexo. A historicização do corpo da mulher: tríplice processo pelo qual o corpo da mulher foi analisado como corpo integralmente saturado de sexualidade, integrado ao campo das práticas médicas e posto em comunicação orgânica com o corpo social, com o espaço familiar e com a vida das crianças. A socialização das condutas de procriação: socialização econômica, política e médica, que visam incitar ou frear a fecundidade dos casais. A psiquiatrização do prazer perverso: patologização das práticas sexuais não consideradas recomendáveis. A pedagogização do sexo da criança: pais, famílias, educadores, médicos e, mais tarde, psicólogos, devem se encarregar continuamente deste germe sexual precioso e arriscado, perigoso e em perigo, concluindo que a criança é um

ser sexuado polímorfo, desconhecendo a sexualidade saudável, de modo que suas práticas sexuais colocam em risco sua vida, sua sanidade mental e de sua futura prole (Foucault, 2007).

As concepções médico-higienistas, que influenciaram profundamente a política educacional oficial no Brasil no século XIX, também exerceram influência na educação sexual no século XX, que tinha como objetivo o combate à masturbação, às doenças venéreas e o preparo da mulher para o papel de esposa e mãe, procurando assegurar a saudável reprodução da espécie (Chauí, 1984). Apesar da força das concepções médico-higienistas não ser mais a mesma dos séculos XIX e XX, nos dias atuais, de uma forma ou de outra, elas estão presentes nas instituições. Ainda é possível encontrar fortes influências do discurso médico no modo como a criança é vista, o que deve ser relacionado ao processo histórico de medicalização do corpo da criança, de como esse corpo foi estudado, marcado e controlado.

Na pedagogização do sexo da criança, o controle exercido conforme descrito por Foucault visa fabricar indivíduos potencializando a força desses, controlando minuciosamente as operações dos corpos para dominá-los, torná-los úteis e obedientes, pois

o exercício da disciplina supõe um dispositivo que obrigue pelo jogo do olhar; um aparelho onde as técnicas que permitem ver induzam a efeitos de poder, e onde, em troca, os meios de coerção tornem visíveis aqueles sobre quem se aplicam (Foucault, 1984, p. 143).

Controlar e obter informações sobre uma criança são instâncias que muitas vezes se confundem e se sobrepõem na prática de cuidadores. À aquele que observa, vigia e controla é dada a possibilidade de constituir um saber sobre aquele que é controlado (Foucault, 1984).

Baseando-se em Foucault, Kruppa (1994) discorre sobre os mecanismos de docilização e relações de poder contidas no universo das instituições, dizendo que “o poder e o saber produzidos pelas normas disciplinares são fundamentais para a organização

burocrática. Em uma sociedade de instituições burocráticas como a nossa, o poder disciplinar se desenvolve em todo tecido social” (Kruppa, 1994, p. 102).

O controle e docilização dos sujeitos, instituídos no século XVIII com o estabelecimento de disciplinas que falam sobre o homem, também põem em destaque um novo objeto, a sexualidade. Esta se torna constitutiva da subjetividade humana, como uma essência a ser revelada; elemento basal da identidade (Chauí, 1984). Da mesma maneira que as relações de poder anteriormente descritas relativas à infância e a juventude, o sexo apresenta formas legítimas de experimentação, relativas à monogamia, à prática heterossexual e à formação de núcleos familiares.

Os desvios à norma, antes entendidos como pecado ou crime, agora são da ordem da medicina e da psicologia – degeneração, perversão, patologia; “incontável família dos perversos que se avizinha dos delinquentes e se aparenta com os loucos” (Foucault, 2007, p. 47). O autor conceitua o dispositivo da sexualidade como

um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. (...) O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos (Foucault, 1984, p. 138).

Esse mecanismo tem uma função estratégica, de controle de corpos, populações e subjetividades, para controle das formas de produção e manutenção do status quo então vigente, da burguesia como padrão da sociedade. O biopoder tem como efeito a modelagem de modos de experimentar o mundo, as relações com os outros e consigo próprio. A sexualidade, para Foucault, não escapa à rede de poder; pelo contrário, é um dos elementos dotados de maior instrumentabilidade (Foucault, 1979).

Assim, não há um agente que detém o poder e oprime, mas um feixe aberto, circunstancial, relacionado à produção de discursos e conhecimentos. Para o autor “o poder está em toda parte; não porque englobe tudo e sim porque provém de todos os lugares. (...) é o nome dado a uma situação estratégica complexa em uma sociedade determinada” (Foucault, 1979, p.56). Neste aspecto, as relações com o corpo e a sexualidade terão ênfase especial já que, segundo Foucault (2007), esse elemento é tomado como revelador da essência dos sujeitos e, portanto, pretensamente universal.

Como visto, a forma como a corporalidade é tratada varia de acordo com o contexto histórico e cultural, entre outros fatores, sendo esta uma construção social, resultado de um processo histórico. Tal fato faz com que em muitas sociedades o corpo se torne uma das entidades privilegiadas para o exercício da dominação, realizada por meio da divisão social do trabalho e do próprio processo de trabalho, pelas pedagogias – escolas, prisões, hospitais, orfanatos – pelo direito penal, pela medicina, pela religião, pelo consumo, pela filosofia, dentre outros saberes que trazem a presença de idéias e práticas que procuram confinar o corpo à região do que é observável, manipulável e controlável (Chauí, 1984).

Assim também a decisão e a justificativa quanto à permissão ou proibição de práticas sexuais por uma sociedade varia de acordo com o decorrer da história desta sociedade e o que a interessa conservar ou contrariar em determinado momento, segundo a finalidade que esta atribui ao sexo. Segundo Marilena Chauí pode-se entender a repressão sexual “como um conjunto de interdições, permissões, normas, valores, regras estabelecidas histórica e culturalmente para controlar o exercício da sexualidade” (Chauí, 1984, p. 106). Estas proibições são então interiorizadas e racionalizadas na consciência de cada indivíduo, através da intervenção das instituições na vida privada, sendo estas a religião, a educação, a família, a moral e a ciência.

Nesta perspectiva, esta pode estar presente tanto pela coerção direta e explícita, quanto também é reafirmada graças a procedimentos criados pela sociedade, em idéias e em instituições. Não que não se fale sobre o corpo e o sexo; como aponta Foucault (2007), instituições educativas produzem discursos e práticas sobre a sexualidade na vigilância, na organização espacial, nas normas e rotinas, nas divisões de tarefas. Fala-se sobre isto como algo a mais que precisamos discutir e controlar, levantando-se, muitas vezes, a idéia de “como ocupar os meninos para esvaziar a discussão” (Foucault, 2007, p. 80).

Na sociedade ocidental, a moralização do sexo é feita preferencialmente pela família, pela religião e pelo trabalho, sendo que a escola e o Estado oferecem recursos formais e legais para tanto. Tal fato faz com que um fenômeno antes natural e biológico passe a ser visto e tido como algo do campo cultural, social e histórico, o que afeta todos em sua historicidade e vivência.

3.1 O corpo na psicanálise

O corpo aparece como objeto de estudo, abarcando diversos campos do saber e, neste sentido, visto por várias lentes. O corpo é o corpo biológico, corpo da anatomia e dos estudos intervencionistas e invasivos da medicina; o corpo social produto das disciplinas ligadas à sociologia e psicologia social, um corpo de interação com outros corpos; o corpo estético e da beleza corporal que ganha cada vez mais espaço na mídia e no imaginário das pessoas; o corpo antropológico; o corpo objeto de arte e admiração; o corpo histórico; e o corpo da psicanálise, corpo subjetivo.

O corpo de que trata a psicanálise não é o corpo biológico, tal como encontrado na natureza, mas um corpo erógeno. A sexualidade não advém apenas do encontro entre o corpo biológico e o objeto determinado pelo instinto, como acontece com os animais, mas desse outro corpo, problematizado em suas implicações subjetivas, atravessado pela pulsão. A

sexualidade biológica está a serviço do instinto e da reprodução, enquanto a sexualidade social está a serviço da pulsão (Bastos, 1998). Não há sexualidade sem corpo, assim como não há corpo sem sexualidade.

Na psicanálise, a linguagem, como material privilegiado de trabalho, sempre teve lugar de destaque. Segundo Silva (2004), a psicanálise não pode dizer sobre o corpo biológico, pois este, diferentemente do sujeito, existe fora da linguagem. Sendo a psicanálise uma ciência do sujeito e da subjetividade, o corpo de que ela trata não é, portanto, o corpo tal qual encontramos na natureza, mas sim aquele construído pela cultura, por meio do olhar da alteridade desejante sobre a criança, o que possibilitou que nele se inscrevessem marcas erógenas, tornando-se passível de representação.

Onde antes era apenas corpo biológico, após cavado pela linguagem, torna-se o próprio ser que, atravessado por manifestações pulsionais, dividindo-se entre desejos e vísceras. Desta forma, a materialidade é anterior ao sujeito e o corpo torna-se instrumento de mediação entre o sujeito e o mundo (Silva, 2004). Assoun (1995) evidencia que quando Freud diz que o eu é corporal, deve-se compreender isto como sendo “o eu e o corpo estão estruturados, segundo a lógica das superfícies”, isto quer dizer, “não que o eu é análogo ao corpo, mas que a emergência da subjetividade se faz segundo esta lógica corporal da projeção” (Assoun, 1995, p. 188).

Segundo Fernandes (2002), o corpo biológico, em seu destino, tornar-se-á uno com o corpo erógeno, ainda que por ser uno não signifique que constituirá uma unidade. O que ocorre é que, como o corpo impõe permanentemente ao psíquico o trabalho de ser representado, este mesmo processo é o que vai devolver ao corpo biológico sua dimensão de pertencente a uma realidade exterior ao eu. O corpo orgânico não só se constitui em um corpo erógeno como a própria erogeneidade garante as funções somáticas do corpo.

Novamente Freud foi pioneiro ao falar de forma não médica sobre o corpo, ao dizer que o corpo da histérica ia além de seus conhecimentos sobre anatomia. É na prática clínica com as histéricas que Freud começa a pensar sobre o estatuto do corpo na psicanálise. O discurso freudiano passou a afirmar que o corpo na histeria não poderia mais ser confundido com o corpo da medicina e da anatomia e nem ser regulado por seus estatutos (Elia, 1995).

Ao dizer que o sujeito é, antes de tudo, corporal, Freud anunciou que a subjetividade é essencialmente corpórea, estando uma ligada de forma intrínseca à outra. O corpo que é objeto da psicanálise ultrapassa o somático e se constitui um todo em funcionamento coerente com a história do sujeito.

Desta forma, o corpo em psicanálise já não pode ser definido somente pelo conceito de organismo, nem pelo conceito puro de somático. Deste corpo, talvez se possa afirmar não que o sujeito tem um corpo, mas que o sujeito é um corpo, pois se está falando de algo que é uno na subjetividade e na corporeidade, uma articulação singular (Freud, 1923/2006).

Constatamos que toda a teoria freudiana da sexualidade se desenvolve via uma metapsicologia que se confronta com a biologia, estabelecendo o campo psicanalítico em oposição ao campo biológico. Segundo Assoun (1995), o corpo a que se refere a psicanálise é o corpo enquanto objeto para o psiquismo, é o corpo da representação inconsciente, o corpo investido numa relação de significação, construído em seus fantasmas e em sua história.

A partir da publicação do texto “Três ensaios sobre a teoria sexual”, Freud inaugura um modo singular de pensar o corpo, não apenas por revelar o funcionamento de um corpo erotizado na criança, caracterizando-a como um perverso polimorfo, nem tão pouco por evidenciar a verdade quanto à sexualidade do adulto ser marcada por seu caráter infantil, mas principalmente por vincular de modo definitivo o sexual com a teoria (Freud, 1905/2006). A partir desses textos podemos afirmar que a teoria é sexual, sendo que é também particular a cada sujeito e cada um está sempre preso à sua teoria sexual infantil.

Freud, ao articular uma teoria da sexualidade, inicia uma verdadeira revolução na concepção de corpo, revolução esta que, se estruturando a partir do corpo orgânico, corpo da pura necessidade, vai desembocar na noção de corpo erógeno, inserido na linguagem, na memória, na significação e na representação, ou seja, corpo constituído da psicanálise. O corpo para a psicanálise não é uma experiência primária do sujeito, na verdade, ele só tem acesso a este corpo mediante uma série de ações que são mediatizadas sempre pelo simbólico (Nasio, 1988). Como coloca Elia,

a apreensão do corpo pelo sujeito exige, contudo, que uma nova operação tenha lugar. Esta operação, pela qual o corpo é subjetivado, é da ordem do imaginário, na medida em que depende do investimento de uma imagem – a imagem do corpo (Elia, 1995, p. 152 -153).

Fernandes (2002) pondera que o corpo psicanalítico se apresenta ao mesmo tempo como o palco onde se desenrola o jogo das relações entre o psíquico e o somático e como personagem integrante da trama das relações. A autora enfatiza ainda que, esta dupla inscrição se evidencia no conceito de pulsão ao colocar o corpo ao mesmo tempo como fonte de pulsão e como finalidade, isto é, a teoria freudiana permite colocar em evidência que o somático habita um corpo que é também lugar de realização de um desejo inconsciente. Fernandes aponta na direção de que se o corpo psicanalítico aparece como palco, lugar de encenação das relações entre psíquico e somático, o corpo em Freud não se confunde com o corpo apenas como organismo biológico. De fato, este corpo é regido segundo uma dupla racionalidade, a do somático e do psíquico. Segundo a autora, a racionalidade que rege o psíquico “se fundamenta no encontro do ser humano com a trama das relações parentais que constrói o psíquico na primazia da erogeneidade” (Fernandes, 2002, p.54). O corpo é, portanto, lugar da passagem do outro, lugar de onde nasce o sujeito.

O corpo psicanalítico nasce, assim, marcado pelo desejo inconsciente, sexual, e atravessado pela linguagem que se contrapõe ao corpo biológico, constituído pelos órgãos e sistemas funcionais, o organismo físico. Este corpo da psicanálise, que evidencia a sexualidade, trás à tona uma lógica dada pelo erotismo e regulada pelo desejo.

***Capítulo 4: A sexualidade como forma de expressão: fazer-se sujeito no corpo
estigmatizado***

Para a psicanálise, a sexualidade é entendida como um termo de grande plasticidade, que tem relação com a história pessoal de cada um e pode ou não estar relacionado à sua genitalidade. A partir do desenvolvimento dela é que cada ser humano irá traçar o trajeto chamado subjetivação, um trajeto incontornável para cada sujeito, uma vez que equivale ao trajeto da humanização. Deste modo, faz-se imprescindível pensar na constituição subjetiva quando falamos em institucionalização infantil. Muitas crianças passam grande parte de suas vidas em instituições abrigo, o que leva a refletir sobre a importância do ambiente no processo de subjetivação das mesmas, sendo este ambiente representante não só da estrutura física, mas principalmente dos relacionamentos interpessoais que ali se dão. Diante desta dinâmica institucional, como perceber que estas crianças se apropriam de sentidos de existência de vida e não de morte?

4.1 Sexualidade e sexualidade infantil

Haja vista, a sexualidade da criança é histórico e socialmente construída como um problema para os que estão em contato com ela. As manifestações de sexualidade destes incomodam seu meio e, principalmente, aqueles que estão nos papéis de cuidadores, que preferem negá-la. Para estes, a criança é geralmente percebida como pessoa dessexualizada (Foucault, 2007). Isto acontece porque existe certa dificuldade para situar a sexualidade infantil de outra maneira que não aquela cujo modelo o adulto apreende: o ato sexual.

Na psicanálise o conceito de sexualidade é produzido a partir de um outro lugar e está inerente ao processo de estruturação do sujeito, o que faz com que esta só exista no que é humano, pois está distante da função biológica e do papel de reprodução para a preservação

da espécie. Portanto torna-se redundante falar em sexualidade humana, já que a sexualidade é humana, não estando presente nos animais, entregues ao determinismo biológico (Braustein, 2007).

Como já ressaltado, para a psicanálise a sexualidade tem um lugar marcante na constituição do sujeito. Esta sexualidade, que tem uma multiplicidade de significados e não um sentido único, seria não só da ordem do biológico, mas, também, da ordem da linguagem. Para Freud, a sexualidade se inscreve na fantasia, sendo este o campo do erotismo, onde a fantasia é a matéria prima da sexualidade (Braustein, 2007). A fantasia se materializa no registro do corpo, ressaltando que o corpo aqui considerado não é o somático, mas sim o corpo que ultrapassa este registro e é marcado pelas pulsões.

Ao trabalhar com as histéricas, Freud percebe que a fala delas afeta o seu corpo. O que a histérica mostra é algo de si, em seu corpo, pela via do sintoma. É o sintoma que faz o diálogo, e o que sobressai deste diálogo, deste discurso, é a idéia da presença de um conflito inconsciente que remete a um desejo de ordem sexual. O corpo da histérica, evidenciado pelo fenômeno da conversão, tende a expressar o psíquico, obedecendo à lei do desejo inconsciente, lei esta coerente com a história do sujeito. Pensar sobre a origem dos sintomas na histeria começa a revelar a Freud que as cenas originárias ou cenas traumáticas, que lhe eram reveladas por suas pacientes, eram cenas de cunho sexual, ocorridas num período de imaturidade sexual, isto é, experiências precoces, na qual o sujeito é imaturo do ponto de vista sexual (Lévy, 2008).

Tal fato leva Freud a desenvolver, em 1905, a teoria da sexualidade da criança, fundando o que até hoje entendemos por infantil dentro da psicanálise. Nesta afirma que existe uma pulsão sexual na criança chamada libido, sendo esta uma energia ou pulsão sexual presente em todas as épocas de nossa vida e em nosso pathos. É a pulsão sexual que mobiliza as pessoas e energiza o mundo, sempre mantida por Freud como de natureza sexual. Para ele,

o genital da reprodução não cobre o sexual do prazer e do desejo, existente desde a tenra infância, para escândalo dos leitores do começo do século passado (Lévy, 2008).

Uma grande revolução conceitual se deu quando Freud postulou a existência da sexualidade infantil, dizendo que as crianças também seriam sexualizadas e não apenas os adultos, na medida em que seriam permeadas, também, pelas pulsões sexuais (Jorge, 2000). No primeiro parágrafo dos “Três ensaios sobre a teoria da sexualidade”, Freud introduz a palavra libido fazendo referência a ela como sendo aquilo que designa a necessidade sexual. No parágrafo seguinte, Freud traz a sexualidade para a infância dizendo claramente que é falsa a idéia de que a sexualidade estaria ausente na infância, manifestando-se apenas na puberdade com o objetivo precípua da união sexual (Freud, 1905/2006).

No discurso freudiano a condição da sexualidade é ser polimorfa, o que significa que o sexual tem uma pluralidade de objetos possíveis. O corpo sexual, em Freud, é formado por diversas zonas denominadas por ele como zonas erógenas, que são lugares privilegiados onde se estabelecem as relações entre o dentro e o fora do corpo. Como coloca Freud, a zona erógena é “uma parte da pele ou membrana mucosa em que os estímulos de determinada espécie evocam uma sensação de prazer possuidora de uma qualidade particular” (Freud, 1905/2006, p. 171). Quanto à questão da polimorfia Freud diz que

a qualidade do estímulo tem mais a ver com a da sensação de prazer do que a natureza da parte do corpo em questão (...) uma criança que está entretida com o sugar sensual procura no corpo e escolhe alguma parte dele para sugar - uma parte que é posteriormente preferida por ela por força de hábito; se ela por acaso tocar numa das regiões predestinadas (tais como os mamilos ou os órgãos genitais) esta sem dúvida retém a preferência (Freud, 1905/2006, p. 173).

Ademais, a particularidade deste período estaria na sexualidade a partir das próprias partes do corpo do interessado, o que Freud chamou de auto-erotismo. A concepção de auto-

erotismo se identifica com o prazer retirado da manipulação do órgão (boca, língua, mucosa anal, etc.). O auto-erotismo revela a dimensão do sexual centrada no indivíduo, ou seja, numa mesma região do corpo a fonte e o objeto da satisfação estariam presentes e se fundiriam (Freud, 1905/2006).

Ao enunciar o conceito de pulsão nos “Três ensaios sobre a teoria da sexualidade”, Freud transforma o conceito em seu estado prático, conferindo-lhe um estatuto teórico, de forma a poder fundamentar a teoria psicanalítica da sexualidade. Freud introduz o tema da sexualidade via perversão supondo ser esta a porta de entrada para a sexualidade. A partir daí mostrou que a sexualidade infantil é a base comum para a perversão, a neurose e a psicose, que emergem não como desvios da sexualidade, mas como conservantes das características da sexualidade infantil (Miller, 2005).

O conceito de pulsão foi concebido como algo fundamental que ancora o psiquismo no corpo, isto é, o registro psíquico estaria imerso no corporal, não sendo, pois, o psíquico apenas algo da ordem da idealidade, mas movido pelas pulsões. Desta forma, Freud pode transformar a concepção dualista vigente em sua época sobre as relações entre corpo e psiquismo, indicando que a pulsão seria o lugar onde se daria o encontro. Para tanto, ele teve que opor os registros do organismo e do corpo, pois o corpo pulsional não se identificaria com o conceito biológico do somático. É como corpo pulsional, que o corpo pode ser auto-erótico e narcísico. Além disto, como força constante e exigência de trabalho imposta ao psiquismo pela sua ligação ao corporal, a pulsão seria origem e um dos fundamentos do sujeito (Miller, 2005). Como sintetiza Bastos

o corpo sexual é o corpo infantil seduzido e apossado pela pulsão. Ele não surge com a puberdade. É produto da sexualidade infantil. A sexualidade infantil nasce apoiando-se nas funções vitais promotoras de excitações corporais indistintas na sua origem que, no divórcio entre a necessidade e o desejo,

configuram, de um lado, o corpo das necessidades vitais e, de outro, o corpo do desejo sexual (Bastos, 1998, p. 75).

Para Freud, esta erogenização do corpo deve ser renunciada pela criança (recalcada) para que a civilização tenha seu progresso, ou seja, é à essa diferenciação, à essa limitação, que seriam devidos os progressos da civilização e o desenvolvimento de uma moral tanto social quanto individual, sendo necessário “harmonizar os clamores do nosso instinto sexual com as exigências da civilização” (Freud, 1905/2006, p. 196).

Neste ponto, Freud (1905/2006) dissocia a pulsão do objeto, afirmando que a pulsão sexual existe em princípio independentemente de seu objeto e que seu aparecimento não é determinado pelas excitações vindas do objeto. Assim, podemos dizer que a criança se alterna entre a pulsão parcial, aquela que é independente do objeto, e uma pulsão inteiramente ligada ao objeto total, sendo que o primeiro período é aquele que pode ser definido como específico da sexualidade infantil.

O infantil se define, assim, pela ignorância do recalque, sendo que a sexualidade, portanto, não corresponde apenas às atividades e ao prazer que podem ser obtidos através da utilização do aparelho genital, concepção ideológica marcada pelo falocentrismo, mas sim a uma série de excitações e atividades, presentes desde a infância, que são fundamentais para a saudável formação da subjetividade do indivíduo (Chauí, 1984). O conceito, deste modo, ultrapassa a necessidade fisiológica e tem a ver com a simbolização do desejo, sendo que as manifestações da sexualidade infantil são essenciais para a criança no sentido de oferecer a esta recursos para lidar com eles no imaginário (Lévy, 2008).

O fato de o bebê humano nascer desprovido de condições básicas de sobrevivência faz com que ele se torne dependente de seus pais ou substitutos, favorecendo daí uma ligação inevitável da criança à estes seus objetos primários. Esta ligação é predominantemente sexual e está justamente imbricada na constituição do eu, uma vez que este eu vai se constituir na

presença do outro. Há uma inscrição em uma ordem simbólica que cria o que é sexual. Não sabemos o que vem a ser a sexualidade antes de uma ação significativa (Lebrun, 2008).

Entretanto, como se irá tratar mais detalhadamente a seguir, nem tudo se transforma em significativa. Há uma perda nessa passagem, sobra um resto que é aquele resto de gozo que insiste em fazer presença e que nos impede de nos robotizarmos pelo programa da língua. Sobra o que se chama no início de indecifrável, de não-sentido que resiste à significação, que pode se manifestar pelo o que escapa de inconsciente, estruturado como linguagem. Sobra sempre um mal-estar, uma inadequação constitutiva porque, como humanos, somos o paradoxo da sexualidade simbolizada (Braustein, 2007).

4.2 Subjetividade e nascimento psíquico

A formação da subjetividade humana inicia-se mesmo antes do nascimento da criança, com o discurso, as fantasias e o desejo dos pais como fatores estruturantes da psique. Os pais, desde o nascimento, são porta-voz de um discurso que prediz e significa o conjunto das manifestações do filho, atribuindo-lhe uma identidade e lugar social, assim como representa uma ordem exterior, cujo discurso enuncia à criança suas leis e exigências, circunscrevendo-a na ordem simbólica e na cultura (Lévy, 2008).

Ao nascer o bebê, que não teve ainda acesso à linguagem, não tem a imagem unificada de seu próprio corpo, não tem noção do eu e do objeto, não tem sua identidade de verdadeiro sujeito. O investimento pulsional é aí auto-erótico, pois tudo se passa no registro da necessidade. A estruturação do sujeito implica ultrapassar o registro da necessidade para o do desejo. O grito e o choro, inicialmente expressão de insatisfação e desconforto, tornam-se apelo, demanda de outra coisa. A resposta do outro, sob a forma de olhar de reconhecimento, vai constituir a identidade do sujeito (Jerusalinsky, 1999).

Este é, para Lacan, o narcisismo primário, investimento libidinal do sujeito em si mesmo, nesta imagem de si confirmada pelo outro. À esta identificação primordial vão se suceder as identificações imaginárias, ainda exteriores, a ponto de Lacan dizer que “o eu é um outro”, ou seja, a mesma imagem com que a criança se identifica, também à aliena (Lacan, 1958/1998).

Neste contato com o indivíduo, a mãe, ou quem estiver neste lugar para a criança, proporciona a identificação primária, inaugurando o laço com o Outro. Calcado no ideal, no traço unário e no desejo, efetua uma transformação no ser vivente: a constituição do sujeito do inconsciente e a gradativa instituição do enlaçamento amoroso e social (Jerusalinsky, 1999).

Na história individual, a primeira identificação, ato inaugural do sujeito, é marcada pela introjeção do significante, que se inscreve através do nome próprio e da designação prévia do lugar social da criança, situando, assim, o significante como elemento preponderante, por capturar o corpo e estabelecer o circuito pulsional, inscrevendo-se o desejo e o ideal - de forma apagada e mítica - subjugados aos imperativos do desejo do Outro. É sob a forma simbólica de ideal de Outro que emerge o pai, antes mesmo de ser conhecido pelo sujeito em suas formas imaginária e real (Jerusalinsky, 1999).

Deste modo, é a inscrição na linguagem que permite que um indivíduo exista como sujeito, pois esta funciona como um sistema no qual o indivíduo deve entrar se quiser assumir seu lugar entre seus pares. Pela imersão na linguagem o sujeito então é barrado, ao consentir em tomar a fala e dela se apropriar, até o momento em que deverá sustentar sua fala por iniciativa própria, assumindo a responsabilidade por seu dizer, consentindo na perda de seu objeto original e na existência da falta, da ausência, do vazio (Jorge, 2000).

A linguagem fura o real, introduzindo o descontínuo na continuidade do real. O sujeito passa a ser, assim, não um pleno que tem de se dizer no descontínuo da linguagem, mas sim o que resulta desse descontínuo imposto pelo sistema da linguagem. Segundo Lebrun

o sujeito, pelo fato de falar, de ser um ser falante, nunca é, portanto, um sujeito pleno, mas um sujeito sempre já dividido pela linguagem, sempre furado, atingido por essa descontinuidade, barrado e em via de se barrar; é o que vai marcá-lo como um inconsciente (Lebrun, 2008, p. 50).

A mãe, Outro primordial, situa-se na origem da análise do fenômeno intersubjetivo, por ser ela o primeiro objeto simbolizado, através do jogo de presença e ausência (Fort-Dá), ao qual se fixará o desejo da criança. Ao mesmo tempo, o recém-nascido está passivo diante do discurso da mãe, mais que isso, está passivo diante do gozo da mãe, que também o utiliza como objeto de satisfação. A demanda da criança, suposta pela mãe, é uma projeção de seu próprio desejo (Lacan, 1964/2008).

O sujeito desejante surge, assim, no contexto de uma relação simbólica com o Outro e pelo desejo do Outro, necessariamente incluído na sua demanda. Na medida em que a mãe dá lugar à falta, na satisfação da demanda, a criança se confronta com a ordem da perda, passando a ter condições de desejar. A perda do objeto primordial e o conseqüente vazio deixado por sua falta instauram a busca alucinatória e incessante desse objeto, no sentido de restaurar a experiência do prazer original (Lacan, 1964/2008).

O que ocorre é uma reprodução alucinatória de experiência de satisfação, na tentativa de alcançar o gozo mítico da primeira experiência, e o conseqüente desapontamento, pois o objeto, agora perdido, não poderá mais ser alcançado. O vestígio deste objeto perdido será o fundamento de desejo e guiará as posteriores escolhas objetais. Portanto, a estruturação subjetiva se dá com a passagem de registro da necessidade para o do desejo (Lacan, 1964/2008).

Na situação edipiana, o objeto do desejo da mãe é questionado pela interdição paterna. Com a introdução da castração simbólica, sustentada pela lei da proibição do incesto, que provém de uma ordem exterior ao sujeito, dá-se a introjeção da Lei, que culmina no recalçamento originário, na constituição do superego e na introdução do sujeito no universo

do significante, da Lei e da cultura. A partir disso, dá-se a localização do ideal do eu no campo simbólico, situação em que o pai ascende do lugar de pai imaginário para o de pai simbólico, ao ser investido como aquele que supostamente tem o falo. O ideal do eu, como efeito de uma introjeção simbólica, torna possível a passagem do eu especular para o eu social e o estabelecimento de laços amorosos e sociais (Jerusalinsky, 1999).

O complexo de Édipo, momento decisivo da sexualidade infantil, articulado à organização fálica e ao complexo de castração, torna-se a estrutura que permite ao sujeito a assunção do próprio sexo e a assunção de um lugar social. É ao final deste que o enlaçamento social e amoroso entre os sujeitos é permitido, de acordo com a lei fundamental da proibição do incesto, dando origem a sociedade e à cultura (Jerusalinsky, 1999).

O complexo de castração é fase importante do desenvolvimento, pois além de ser responsável pela produção dos homens e das mulheres, também é determinante para a posição clínica do sujeito como neurótico, perverso ou psicótico. A castração significa que o objeto *a*, estando perdido, deve ser significado e invocado a partir da gama de significantes que o sujeito possui, tornando aquele subjetivável, mas ao mesmo tempo extimo. Segundo Braustein

nem as mulheres nem os homens nascem como tais, mas chegam a sê-lo a partir de um acontecimento inicial que é a atribuição do sexo a um pedaço de carne totalmente carente de representações. O outro profere no momento do nascimento uma palavra, “homem” ou “mulher”, que fará as vezes de destino além da anatomia, se for o caso. O corte, o corte da castração, é administrado pela palavra que secciona – sexiona - os corpos arremessando-os á vida em uma das duas pátrias irreconciliáveis e não complementares das espécies (Braustein, 2007, p.138).

No final da situação edipiana, a assunção da lei paterna implica a consolidação da metáfora paterna, operação que, no simbólico, coloca o significante “nome do pai” em substituição ao significante “desejo da mãe”, por meio do recalçamento originário. O significante “nome do pai” surge como um operador lógico, rompendo a célula narcísica,

simbolizando a separação, inscrevendo-se como ideal fálico e permitindo a criança afastar-se da posição de sujeito do desejo da mãe, da posição de objeto do desejo do Outro, e mobilizar seu desejo para objetos substitutos do objeto perdido, consolidando assim o status de sujeito desejante (Jorge, 2000).

Assim, ao sermos falicizados pelo desejo do Outro, somos marcados pela inscrição do seu desejo, que nos eleva à ordem humana pela letra, mas também faz perder em gozo. A letra é a inscrição corpórea do gozo, é o suporte material do significante, por isso, quando se busca o gozo, encontra-se a lei do significante (Braustein, 2007).

O Outro, ao constituir o sujeito, deixa-o separado dele. Fica um resto entre sujeito e Outro que impede que aquele tenha uma substância que lhe defina. Há, então, um vazio de significação por que a letra se tornou corpo erógeno, não mais o mundo simbólico. Quanto ao sujeito, como condição primeira para sobreviver, torna-se simbólico e é lançado em um exílio de seu corpo (Braustein, 2007). Deste modo pode-se entender porque o corpo é um monumento do desconhecido.

4.3 Desamparo e Laço Social

A psicanálise trabalha com o sujeito do inconsciente, constituído a partir de uma perda fundamental, que o caracteriza como faltoso. É esta falta que o torna um sujeito desejante, que promove o laço social e o torna parte da civilização.

Freud (1927/2006) diz que o ser humano é predisposto a estabelecer laços sociais, que seriam a aproximação de outros indivíduos ou grupos pela identificação com estes, por que estes funcionam como um disfarce para seu desamparo. O próprio termo utilizado por Freud para denominar este sentimento, “Hilflosigkeit”, de significado “sem-socorro ou insocorribilidade”, conta que o ser humano já há muito tempo utiliza-se tanto de recursos internos como externos para melhor lidar com seu desamparo.

Com o nascimento, o relativo equilíbrio da vida intra-uterina é rompido e o recém-nascido se depara com estímulos internos contínuos e persistentes, como a fome, que geram um acúmulo de excitação, uma tensão, provocando um estado de mal-estar, de desprazer, ao qual este reage pelo grito. De acordo com Freud, “as excitações produzidas por necessidades internas buscam descarga no movimento, que pode ser descrito como uma modificação interna ou uma expressão de emoção” (Freud, 1905/2006, p. 177). É o caso do grito do recém-nascido ao sentir fome. Entretanto, essa resposta motora não é eficaz para eliminar o estado de estimulação na fonte corporal. O alívio da tensão só pode ser obtido por meio de uma ação específica que o recém-nascido, devido ao estado de prematuração e desamparo original, não é capaz de executar sem o auxílio de outra pessoa (Mograbi, 2009).

Portanto, o desamparo advém do período de total dependência do recém-nascido, o qual depende inteiramente da mãe devido as suas capacidades físicas ainda limitadas para seu provimento e sustentabilidade, precisando da mãe para aliviar sua tensão interna e necessidades biológicas. Ceccarelli aponta outra forma de desamparo: o desamparo psíquico, que diz respeito à “impossibilidade do recém-nascido em lidar com as exigências pulsionais filogeneticamente herdadas devido à inexistência de um aparelho psíquico ao nascimento” (Ceccarelli, 2009, p. 33). Para suportar o desamparo psíquico, a criança faz investimentos libidinais que funcionam como confortadores imaginários do ego em constituição.

Desde modo, o grito do recém-nascido, que no início não tem intencionalidade e sentido, é testemunhado pela mãe, que o interpreta como uma demanda, um pedido de ajuda, fornecendo-lhe, então, o alimento, suprimindo, assim, a tensão causada pelo estado de necessidade e proporcionando a criança a vivência da primeira experiência de satisfação e seu concomitante registro. O que ocorre então é a reprodução alucinatória da experiência de satisfação, com o conseqüente desapontamento, pois, o gozo pleno da satisfação originária não mais será alcançado. Assim, “a dinâmica pulsional gerada por esta nova situação

demanda um novo tipo de alimento, não mais fisiológico, mas psíquico: afeto, amor, reconhecimento, palavra, linguagem” (Ceccarelli, 2009, p. 33).

Ainda segundo este autor, a solução encontrada pelo ser humano ao seu desamparo – o laço social - não passa de uma ilusão, “uma crença motivada pela realização de um desejo” (Ceccarelli, 2009, p. 33), pois, ao buscarmos uma ligação que nos dê proteção, qualquer ameaça de rompimento resulta em desamparo e angústia. O laço social seria então “a troca de uma intensidade angustiante e solitária pelo sofrimento na mão do outro”, sendo que “nossas ilusões em relação ao outro são a contraparte de uma profunda desilusão a respeito de nós mesmo” (Mograbi, 2009, p. 37 e 39). Desta forma, pode-se dizer que o ser humano está sempre “em busca de utopias na esperança que elas nos tragam de volta o paraíso perdido” (Ceccarelli, 2009, p. 34).

O ser humano, portanto, ao deparar-se com as mais diversas situações que lhe remete ao desamparo, recorre ao modelo já conhecido na infância e, frente à angústia, busca acolhimento no mundo interno, em suas construções imaginárias e simbólicas, ou externamente, nos laços sociais que construiu.

Capítulo 5: Sobre o cenário

Escolheu-se trabalhar dentro da primeira instituição citada, já que foi neste abrigo que as dúvidas iniciais vieram à tona, além do vínculo já estabelecido com crianças e funcionários. Tal escolha revelou-se, após o início das atividades, de grande dificuldade, pois vários obstáculos foram colocados pela condição legal das crianças e da instituição, ambos sob responsabilidade do Juizado da Infância e da Adolescência, o que torna necessário para a realização da pesquisa procedimentos como o envio do projeto pretendido para a avaliação da Vara da Infância e da Família. Uma vez enviado, este seria analisado, após ter sido aprovado pela diretoria da própria instituição, em um processo lento que demandou longos oito meses até a liberação para pesquisa. O projeto ainda haveria de passar pela aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa e só assim estaria liberado para iniciar as atividades propostas, exigindo mais três meses no percurso, por se tratar de uma população dita especial. Tantos empecilhos fazem parte de uma burocracia que, intencionalmente ou não, parece esconder a instituição e sua clientela, deixando-os permanecer em um espaço que faz menção a algo da ordem do desconhecimento e da ignorância.

A instituição escolhida pode ser definida como um abrigo para crianças, sendo um local fechado que funciona com a permanência total do grupo, atuando como local de residência, lazer, estudos, dentre outras atividades. Seguindo o estilo das casas-lares, funciona em uma única casa, comum, ampla e localizada em um bairro residencial de classe média, sem placas indicando que é uma instituição, abrigando, durante o período em que a pesquisa estava sendo realizada, 10 crianças, embora a instituição tenha capacidade para 12 crianças. Estas têm idades variáveis entre 8 e 17 anos. Lá trabalham 5 cuidadoras, com idades entre 30 e 50 anos, que se revezam nos cuidados às crianças em um regime de 12 por 36 horas, além da coordenadora da instituição, uma assistente social, uma psicóloga e uma ajudante,

encarregada dos afazeres domésticos, e um motorista, voluntário, que leva as crianças na escola com o veículo da instituição.

A casa onde a instituição funciona é composta por um refeitório, onde há uma mesa bem grande e dois bancos grandes de madeira, nos quais cabem todos os abrigados ao mesmo tempo; uma sala, onde há uma televisão e três sofás que aparentam ser antigos; uma cozinha; dois banheiros, um para meninos e uma para meninas; um dormitório masculino, com três beliches e um guarda-roupa; dois dormitórios femininos, ambos com dois beliches cada e um armário; e um escritório, onde trabalham a coordenadora, a assistente social e a psicóloga, um pouco afastado da casa principal, onde ficam as crianças.

As crianças saem regularmente para ir à escola, escolinha de futebol, evangelização, psicoterapia e, eventualmente, um passeio, sempre devidamente acompanhados de algum adulto, não sendo permitido nem mesmo aos mais velhos saírem sozinhos. Além disso, eles podem receber visitas dos pais ou de algum familiar, desde que liberadas judicialmente, entretanto a maioria dos dez abrigados está destituída de sua família de origem e não mantém contato com nenhum membro desta. Também são comum visitas de voluntários, pessoas que ajudam financeiramente a instituição ou prestam algum serviço, ou ainda aquelas que pretendem passar pelo processo de adoção de alguma das crianças visitadas.

As crianças atendidas pelo abrigo estão todas sob responsabilidade da Vara da Infância e da Família e, nas palavras da Juíza responsável por esta instância, “*pertencem ao Estado*”. O abrigo recebe subvenção da prefeitura municipal para custear as despesas que tem com a manutenção das crianças, além de receber doações de alimentos, produtos de limpeza e utensílios - a maioria de segunda-mão - de voluntários com freqüência, mas com aumento visível em certas épocas do ano, como natal e páscoa. As crianças estudam todos em um mesmo colégio, sendo que para irem à escola e voltarem ao abrigo a instituição possui um veículo Kombi, e quem o guia é um senhor voluntario morador próximo à instituição. Os

funcionários que servem ao abrigo são quase todos contratados pela própria instituição e os serviços prestados às crianças por terceiros, como as aulas de futebol e a psicoterapia, não são cobrados. Há ainda o “dono” do abrigo, um senhor de alto poder aquisitivo, responsável pela fundação da instituição, que existe há aproximadamente 20 anos, e pela doação e manutenção da casa onde funciona o abrigo.

5.1. Sobre os protagonistas

Falaremos agora sobre os protagonistas desta pesquisa, aqueles que constituem a instituição e aqueles para quem a instituição é constituída: os que trabalham no abrigo – a equipe de funcionários - e aqueles a quem a instituição serve – as crianças. O abrigo só se constitui enquanto instituição por que as crianças em abandono existem e os funcionários somente estão atuando ali por que o abandono existe, ou seja, a instituição depende da criança, assim como a criança depende da instituição. Faremos aqui, primeiramente, uma descrição de quem são os funcionários que trabalham no abrigo, como atuam e qual sua função na instituição, a partir do que foi visto e do que foi contado por eles. Posteriormente, far-se-á a descrição das crianças abrigadas.

Funcionário 1: Mulher, tem 26 anos e está na instituição há apenas seis meses. Possui ensino superior e sua função no abrigo é ordenar as crianças e a rotina e cobrar um bom desempenho das funcionarias.

Funcionário 2: Mulher, 30 anos, trabalha na instituição há oito meses. Sua função é conseguir verba para a instituição, doações para as crianças, organizar passeios, conseguir serviços gratuitos da comunidade, enfim, cuidar do bem-estar material dos abrigados. Além disso, também realiza visitas domiciliares às famílias dos abrigados que tem processo correndo junto ao fórum e organiza documentação das crianças.

Funcionário 3: Mulher, tem 25 anos e está no abrigo também há seis meses. Sua função na instituição é dividida em dois lotes de tarefas: aquelas burocráticas, realizadas fora do abrigo, como visitas domiciliares às famílias das crianças, acompanhamento de audiências e elaboração de laudos e relatórios para o fórum, e as realizadas com contato mais direto com as crianças, como o desenvolvimento de projetos que trabalhem a vida institucional.

Funcionário 4: Trabalhando na instituição há três anos, está com 38 anos de idade. Não tem formação para o trabalho e acredita que isto não seja um ponto importante, pois, segundo ela, considera as crianças abrigadas seus filhos. Está no abrigo durante o dia.

Funcionário 5: Está na instituição há oito anos. Sendo a pessoa trabalhando no abrigo há mais tempo, é a única que presenciou a chegada de todas as crianças que hoje estão morando na casa e as acompanhou desde o primeiro dia. Atualmente só trabalha no período noturno, pois acredita ser o turno mais tranquilo.

Funcionário 6: Tem 35 anos e trabalha no abrigo há um ano. Casada e com filhos, possui formação como técnica em enfermagem, mas foi escolhida para fazer parte da equipe do abrigo por ter experiência em creches e outros abrigos, além de ter feito parte de uma enfermagem psiquiátrica. Sua função é acompanhar as crianças em suas atividades diárias e levá-las aos seus compromissos, como, por exemplo, levar e buscar na escola, na terapia, na escolinha de futebol, dentre outros.

A descrição das crianças será feita utilizando-se pseudônimos para proteger a identidade destas e será por estes codinomes que a partir deste momento vamos tratar delas no texto. Nomes de cores foram escolhidos para representar cada criança a partir de uma fala de uma das funcionárias, que disse: *“Quando elas chegam aqui chegam até alegrinha; daí vai passando o tempo elas vão ficando assim, meio que como se fosse perdendo a cor, sabe? Elas vão desbotando...”*. Serão, pois, cores desbotadas. Esta descrição foi feita a partir do que foi

visto e sentido nas observações, mas conta também com falas das funcionárias sobre as crianças.

Bege: Menino, 15 anos. No abrigo há cinco anos, foi entregue pela avó ao Juizado, pois, segundo ela, não tinha condições financeiras para mantê-lo. Com o desenvolvimento físico atrasado para a sua idade, apresenta comportamentos regredidos, de uma criança bem mais nova do que ele. Em sua fala nota-se uma depreciação constante por si mesmo e pelos outros.

Marrom: Menino, 11 anos. Está no abrigo há relativamente pouco tempo, apenas oito meses. Foi institucionalizado por negligência e maus tratos na família de origem, além de suspeita de abuso sexual. Uma das funcionárias do abrigo o descreve como sendo agressivo, com alguns episódios com o que ela chama de “crises histéricas” e humor oscilante. Levado ao psiquiatra, foi diagnosticado com Transtorno de Conduta. Depois disso, semanalmente, frequenta o Centro de Atenção Psicossocial Infantil e está sob medicação, além de psicoterapia.

Azul: Menino, 12 anos. É irmão mais velho de Marrom, chegou na mesma época que ele ao abrigo, em 2010. Diferentemente do irmão, vai bem na escola, é mais tranquilo e bem comportado, sendo que frequentemente ganha das funcionárias uma estrelinha por ser a criança mais bem comportada do mês. Quietos, não costuma olhar nos olhos quando responde à alguma pergunta e raramente inicia uma conversa.

Verde: Menino, 8 anos. É o caçula do abrigo e está lá há três anos. Foi encontrado na rua pelo Juizado de Menores e institucionalizado. Frequentemente fala palavrões e xinga as outras crianças e as funcionárias, chegando a agredi-las fisicamente. Tem uma sexualidade adultificada, com episódios de tocar os órgãos genitais dos colegas e colocar objetos em suas partes íntimas.

Cinza: Menina, 9 anos. É a criança que está neste abrigo há menos tempo, chegou à apenas quatro meses. Possui um atraso cognitivo, sendo diagnosticada como deficiente mental. É a única que não está destituída da família de origem, sendo que há ainda possibilidade de voltar para casa. A família está recebendo visitas domiciliares das funcionárias do abrigo, as quais disseram que esta é “muito desestruturada” e pretendem fazer “um trabalho” com os familiares da criança. Cinza chora quase todo o tempo, enquanto reclama a ausência da mãe. Além disso, está sofrendo na escola, pois os colegas de classe a chamam de retardada.

Vermelha: Menina, 12 anos. Há sete anos no abrigo, tem um histórico de anos de violência física e sexual por parte dos pais, o qual foi descoberto devido a uma denúncia ao Juizado de Menores. Recebe tratamento psicológico individual desde que chegou ao abrigo, cumprido por ordem judicial. Tímida, aparenta estar o tempo todo assustada e tem episódios de agressão às outras crianças.

Amarela: Menina, 9 anos. É irmã de Vermelha e chegou ao abrigo junto com ela, há sete anos, quando ainda era um bebê. Sofreu maus-tratos por parte dos pais e há suspeitas de que tenha sofrido abuso sexual, mas nenhuma denúncia. Segundo uma das funcionárias da instituição, é uma criança “complicada, agitada e sem limites”.

Rosa: Menina, 16 anos. É a criança mais velha do abrigo, onde está desde os dez anos de idade. Institucionalizada por negligência familiar, foi abandonada pela mãe, usuária de drogas, junto com a irmã mais nova. Está com dificuldade na escola e, como parou de estudar por um período, ainda está na quinta série.

Lilás: Menina, 14 anos. Irmã de Rosa, chegou um ano antes desta ao abrigo, e lá se encontra há sete anos. Também está com dificuldades no colégio e frequenta a mesma turma que a irmã. Mostra-se bastante vaidosa e, pela utilização que faz das roupas e dos acessórios,

parece esforçar-se em parecer feminina. A poucos meses de completar quinze anos, está preparando uma festa de debutante.

Laranja: Menina, 15 anos. No abrigo desde 2005, foi institucionalizada devido ao cárcere da mãe, com quem morava. Tem uma irmã um ano mais velha, a qual vivia com ela no mesmo abrigo, mas, por elas não se darem bem e terem problemas na convivência, aquela foi transferida para outra instituição. Segundo Laranja, a irmã a maltratava, batia nela e à xingava muito, desde que ela era mais nova. É uma criança obesa e ansiosa; seu humor oscila e, ao mesmo tempo em que se demonstra carinhosa, é agressiva com as cuidadoras.

Capítulo 6: Método

Buscou-se neste capítulo esclarecer as questões relativas ao método empregado para a realização desta pesquisa, partindo de uma perspectiva geral da pesquisa em psicanálise, nos servindo do método psicanalítico como modelo de apreensão do fenômeno. O termo psicanálise pressupõe ir além do comportamento e da consciência, indo em direção ao inconsciente (Violante, 2000). Por isso, é na psicanálise que foram encontrados alicerces para defender o que se acredita nesta pesquisa, tendo em vista que esta é, ao mesmo tempo, uma teoria sobre o psiquismo, uma técnica terapêutica e um método de investigação do inconsciente (Freud, 1922/2006).

Quando Freud iniciou a publicação de seus primeiros casos clínicos, desde o início preocupou-se com a cientificidade da psicanálise, tentando adequar o fazer psicanalítico ao ideal científico de sua época. Ao mesmo tempo, foi sendo obrigado a criar novos conceitos que satisfizessem as exigências desse novo discurso, o psicanalítico, pois havia agora um novo objeto, o inconsciente (Mezêncio, 2004).

Hoje sabe-se que os critérios de validação da psicanálise dificilmente serão defensáveis do ponto de vista da ciência clássica. Segundo Violante (2000), aceitar a psicanálise como ciência implica sustentar que o método científico é baseado em conceitos mais amplos que a medida e a predição, o que traz sentidos novos para o que se entende por objetividade ou replicabilidade. Para Freud,

o que caracteriza a psicanálise como ciência não é o material de que trata, mas sim a técnica com a qual trabalha. Pode ser aplicada à história da civilização, à ciência da religião e da mitologia não em menor medida do que à teoria das neuroses, sem forçar sua natureza essencial. Aquilo a que ela visa, aquilo que realiza, não é senão descobrir o que é inconsciente na vida mental (Freud, 1922, p. 153).

Deste modo, a psicanálise força uma redefinição do campo das ciências, obrigando a abertura de espaço para ser recebida em sua práxis e em seu método. De acordo com Elia, a psicanálise

subverte o sujeito suposto e excluído, a um só tempo, pela ciência, e trabalha a partir da inclusão do sujeito no campo de sua experiência, inclusão que curiosamente se faz, não por acaso ou contingência, pela via do inconsciente: retirado da condição de excluído, condição própria ao sujeito da ciência, o sujeito da psicanálise só pode ser incluído como sujeito do inconsciente (Elia, 2000, p. 22).

De acordo com Lacan, “Eu não procuro, acho” (Lacan, 1964/2008, p.14). A psicanálise, como todo saber, procede por hipóteses, conjecturas ou representações, entretanto, “o específico da psicanálise é propor-se como objeto o sujeito humano enquanto ele é auto-hipotético, auto-conjectural, auto-representante ou auto-teorizador” (Laplanche, 1990, p. 90). O método de pesquisa em psicanálise é, logo, essencialmente não experimental, assim como consagrado na literatura científica psicanalítica, devido à impossibilidade de o trabalho psicanalítico partir de premissas prévias ou um saber já constituído. Não é possível partir de um teorema a ser provado, uma vez que o conhecimento será construído ao longo do caminho. Para Lacan, o método psicanalítico se distingue por proceder a decifração dos significantes, sem considerar nenhuma forma de existência pressuposta do significado (Lacan, 1958/1998).

Articulando seu objeto teórico aos pressupostos metodológicos, o campo da pesquisa em psicanálise é circunscrito por seu objeto, o inconsciente; pelo seu método, a interpretação; pela suas técnicas, a associação livre; e pela condição de possibilidade para a emergência empírica das manifestações do inconsciente (Birman, 1993). Segundo Lowenkron, o material da experiência submete-se às idéias abstratas, para empreender o entendimento dos fenômenos, sendo que as idéias abstratas, as especulações, podem ser descartadas,

posteriormente, ou não, na medida em que se apresentam como importantes ou ineficazes para a elaboração da empiria, constituída via campo da experiência transferencial (Lowenkron, 2001), ou seja, a direção da pesquisa em psicanálise é a experiência, sendo o vivido o que fornece a base fundamental para o norteamento no registro teórico. Portanto, a pesquisa em psicanálise é aquela que usa conceitos psicanalíticos e diferentes métodos de investigação para aplicá-los em outros cenários clínicos ou teóricos, sendo que a teoria funciona “como a estrela polar para o navegante: fornece coordenadas para o percurso, permite alguma idéia do rumo a tomar, mas não é o alvo que se quer atingir” (Mezan, 1998, p. 62).

Como já dito, o objeto da psicanálise designa-se por ser o inconsciente, sendo este todo fenômeno psíquico co-determinado por um domínio heterogêneo e não paralelo à consciência (Lowenkron, 2001). Caracterizado pela presença de um saber que não sabe de si (Juranville, 1987), o inconsciente marca tudo que é humano, sendo que o humano é, em última instância, a alçada da psicanálise (Birman, 1993). Para Elia, o inconsciente é

uma forma de saber que não se deixa apreender por todo e qualquer método ortodoxo ou tradicional da ciência clássica: ao estabelecimento de um novo ‘objeto’ de saber – o inconsciente – corresponde o estabelecimento de um novo método de saber, o método analítico (Elia, 2000, p. 25).

Portanto, pode-se dizer que a psicanálise só é acessível pelo método psicanalítico. O que interessa à psicanálise é a dinâmica psíquica que subjaz o fenômeno observado, a qual não pode ser analisada por um método lógico, pois ela é inacessível à observação: o que se observa são as manifestações desta dinâmica. As respostas do sujeito jamais poderão ser verificáveis por estarem subordinadas ao universo fantasmático, o qual é intimamente ligado aos conteúdos do recalcado próprio a cada ser humano, pois é no recalcado que se encontra a história das escolhas de objeto, das pulsões, da libido, assim como os caminhos do desejo (Ceccarelli, 2001).

Para tanto, é necessário ter em mente que o sujeito encontrado na pesquisa psicanalítica é o sujeito do inconsciente: indemonstrável, não quantificável, suposto (Mezêncio, 2004). Para Figueiredo e Vieira (2002), o sujeito presente na pesquisa é aquele que, em termos investigativos, constitui-se como efeito da verdade na temporalidade da análise. Para Elia, o sujeito do inconsciente não é o sujeito empírico, dotado de predicados, mas sim o é sem atributos, tratando-se de reconstruir os modos pelos quais ele construiu seus aspectos psicológicos (Elia, 2000).

O método psicanalítico, assim, possibilita a escuta da singularidade e a produção de um saber que só pode advir na relação intersubjetiva entre o pesquisador e o sujeito. O método se justifica pela concepção de que o sujeito da psicanálise não é dado a priori, o que implica reconhecer o sujeito para além de sua realidade, de seu comportamento, ou seja, implica em reconhecer que “o sujeito da psicanálise não é um sujeito do domínio, mas um sujeito dividido” (Mezêncio, 2004, p.108). Portanto, qualquer tentativa de dizer de toda a verdade está fadada ao fracasso, pois há um furo no saber: o sujeito da psicanálise, dividido.

Deste modo, optou-se pela psicanálise como método investigativo neste estudo, para pensar a ciência em uma perspectiva não da busca pela verdade irrefutável, mas sim dentro da lógica do não-todo, do interesse pelo saber construído pelo sujeito, pois o que marca a diferença em uma pesquisa psicanalítica é seu objeto de pesquisa: o inconsciente, sendo este encontrado através de suas manifestações e do que é subjetivo.

6.1. Procedimentos

Almejando a busca pelo Sujeito, optou-se por realizar observações na instituição pretendida. Tal opção se mostrou a escolha mais coerente com as possibilidades de trabalho dadas, pois, após a eleição da instituição na qual se iria trabalhar, diversos contratemp

ocorreram, sendo impedida pelo poder judiciário qualquer tentativa de falar com as crianças, alegando a fragilidade dessa população.

Neste processo, devido à exigência da aprovação do projeto pela Vara da Infância e da Família, foram esperados oito meses até a liberação das visitas, que constam no sistema judicial sob o numero de protocolo 702.10.079535-1. Além disso, houve problemas também na tramitação da pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa, sendo que este só foi aprovado após três meses da submissão do projeto, sob o protocolo numero 577/10, o que contribuiu para um considerável tempo de atraso no desenvolvimento da pesquisa.

Esbarrando na dificuldade de acesso às crianças atendidas pelo abrigo, salvo-guardadas pela Vara da Infância e da Família, e devido ainda à delicadeza do tema a ser pesquisado, tal transtorno foi colocado no momento do exame de qualificação do projeto, no qual a banca propôs a utilização apenas de observações, o que foi acatado, por conseguinte, nesta pesquisa, buscando não atrasar ainda mais o desenrolar do projeto.

Por fim, concluiu-se que a realização de observações foi a melhor alternativa, pois, a propósito de um total compromisso com a ética, não se poderia resguardar, mediante ao poder judiciário, a saúde psíquica dos sujeitos envolvidos, assim como fornecer tratamento psicológico se necessário, a despeito de não ser este o objetivo neste trabalho.

6.2. Observações na instituição

Buscando compreender os aspectos inconscientes e as emoções despertadas nas relações vivenciadas que tangenciam os limites da instituição, as observações da dinâmica institucional foram realizadas pela pesquisadora durante um período de seis meses, com uma frequência média semanal, sendo as visitas realizadas de acordo com a possibilidade da instituição e da pesquisadora. Nos momentos dentro do abrigo, pode-se contemplar livremente a dinâmica institucional e a interação entre os que ali estavam. A preocupação em

permitir que a dinâmica da instituição se desse livremente justifica-se no sentido de se ter, essencialmente, as impressões e marcas do sujeito, e não somente do pesquisador, na medida em que isso se faz possível na pesquisa em psicanálise.

Os períodos em que se observou a instituição não tinham duração fixa, podendo variar de uma hora até todo o período da tarde, por exemplo. As visitas aconteceram em todos os períodos do dia, de manhã, à tarde e à noite, tanto nos dias da semana quanto nos fins de semana, assim como também foram observadas ocasiões que aconteceram fora dos limites da instituição física. Buscou-se, assim, estender o olhar do pesquisador à maior riqueza de situações e possibilidades de interações vividas pelos sujeitos da pesquisa.

Durante as observações, ao entrar na instituição, procurava o espaço em que a maioria das crianças e funcionárias estava e me sentava. Assim, pude apreciar as interações dos funcionários entre si, das crianças entre si, dos funcionários com as crianças, além das trocas com a pesquisadora, que ocorriam freqüentemente e partiam tanto das crianças quanto dos adultos, mostrando-se difícil tarefa a escolha de para onde dirigir o olhar.

A despeito da opção pelo olhar, sabemos que em nossa cultura estamos submetidos a um mundo de imagens que muitas vezes não entendemos e, por isso, podemos dizer que vemos e não vemos, olhamos e não olhamos. Só podemos ver quando apreendemos que algo não está à mostra e podemos sabê-lo.

Deste modo, pensar o olhar como ferramenta para um trabalho do pesquisador é tanto pertinente quanto indicativo de perigo. Pertinente porque atentar para o olhar numa sociedade marcada pelas imagens é colocar em questão o estatuto do visível, na medida em que a produção de imagens através das novas tecnologias coloca uma nova dimensão para o imaginário e nossa capacidade de ver. Assim, indicar o modo de produção de visibilidades e atentar para o que escapa às imagens plásticas da tecnologia é ampliar as possibilidades dos visíveis. É também indicativo de perigo, porque olhar não é tarefa fácil e, com freqüência, o

que enxergamos não nos agrada, sendo que por vezes fazemos de conta que não o vemos: podemos cair facilmente em armadilhas de promessas totalitárias (Nasio, 1995). Portanto, para olhar, é preciso pensar. O ato de olhar é sinuoso, mediado e analítico.

O olhar impõe considerar a posição do observador como implicado naquilo que observa. Considera ainda suas limitações como observador parcial e também determinado, abandonando a busca de uma realidade acessível objetivamente e passando a tomá-la como construída coletivamente (Nasio, 1995). Mas se o limite restringe, também possibilita. O olhar, como um modo de exercício de autoria, possibilita o reconhecimento ao distinguir objetos, situações ou seus nuances que estavam invisíveis aos modos de ver recorrentes.

6.3. Diário de Campo

Daquilo o que foi tomado em consideração pelo olhar e fez sentido para a pesquisadora, buscou-se anotar as impressões em um Diário de Campo, sendo este um instrumento de registro diário, uma espécie de caderno de anotações do que foi vivido. A elaboração do diário de campo prendeu-se com a necessidade de realizar a análise a que esta dissertação se propõe, sendo que, para o pesquisador, o Diário de Campo tem como objetivo registrar atitudes, fatos e fenômenos percebidos no campo da pesquisa, sendo objeto facilitador no estabelecimento de relações entre a vivência e o aporte teórico, ajudando para que a informação não se perca. Segundo Minayo, nele devem constar todas as informações sobre as representações sociais, ou seja, “sobre conversas informais, comportamentos, cerimoniais, festas, instituições, gestos, expressões que digam respeito ao tema da pesquisa. Falas, comportamentos, hábitos, usos costumes, celebrações e instituições compõem o quadro das representações sociais” (Minayo, 1994, p. 100).

Nesse sentido, os registros foram feitos após o término da visita, entretanto, vez ou outra, eram realizadas pequenas anotações durante a observação, onde se registrava falas ou

expressões dos sujeitos, buscando fazer com que a palavra não se perdesse. Com o fim da observação, a situação vivida era registrada em um caderno, de forma narrativa, onde continham, além das impressões sobre a cena observada, as datas, os sujeitos envolvidos e o local, partindo do pressuposto da fidelidade na descrição da cena ocorrida e das falas mais marcantes. Ademais, tomou-se nota tanto das observações feitas acerca do cenário, como, por exemplo, odores, postura das pessoas, tom de voz, entre outros, quanto elementos contra-transferenciais, como as fantasias, sentimentos e impressões.

A experimentação da escrita com o Diário de Campo possibilitou uma forma de distanciamento e de deslocamento da posição perante a experiência, o que se tornou parte importante da constituição do modo de ser pesquisador, uma vez que se constituiu como ferramenta de tensionamento da experiência, além de tecnologia para os momentos de angústia, produzidos pelo contato com a dinâmica da instituição. Servindo como espaço de produção de inscrições, a escrita se constitui em um campo importante no processo de formação, pois possibilita uma forma de constituição de si permeada pela intensidade da experiência e da experimentação de sua alteridade no texto lido *a posteriori*, produzindo uma interlocução subjetiva que auxilia na exposição objetiva na escrita acadêmica.

A escrita narrativa - e não somente descritiva – força o observador a implicar-se com o campo da experiência e potencializa a produção de questões pertinentes, sendo um modo de escrever no qual o observador se inclui. O revivenciar a partir do escrever provoca uma nova configuração das questões da prática com as questões do próprio pesquisador, podendo encontrar diálogo no espaço de supervisão como forma de engajar estas experiências. O diário de campo se mostra, assim, como outro espaço de experimentação, que não se limita a transcrever ou representar a experiência, ajudando a compreender os aspectos inconscientes e as emoções despertadas nas relações vivenciadas e que tangenciam os limites da instituição.

6.4. Análise

Devido à impossibilidade de se observar, registrar e analisar tudo, assim como sabido no método psicanalítico, optou-se por balizar a análise em fragmentos que causaram impacto frente às observações realizadas. A seleção dos fragmentos que seriam analisados se deu mediante releitura das anotações contidas no Diário de Campo, sendo que foram encontradas cenas que potencializaram a produção de questões pertinentes ao mote da pesquisa, assim como foram consideradas representativas do posicionamento que se pretendeu passar mediante o que foi apreendido. As cenas que moveram este trabalho fazem brotar as estruturas que emergem o fenômeno e são resultado da implicação da pesquisadora na construção da análise. Ressalta-se, portanto, o sentido que se fez diante do que era inicialmente sem sentido.

Deste modo, para a análise foram selecionados trechos das observações, transcritos do diário de campo, buscando-se preservar na descrição das cenas a maior fidelidade possível ao que foi vivido pela pesquisadora e ao mostrado pelos participantes, principalmente quanto ao discurso manifesto através das falas e diálogos. As cenas descritas são representativas do que conta a dinâmica institucional e foram utilizadas como instrumento facilitador tanto da escrita quanto do entendimento do que se propôs aqui dizer.

Além disso, a opção por trabalhar com fragmentos se dá à medida que a dinâmica institucional se mostrou recorrente e repetitiva, fazendo com que não houvesse sentido o esforço analítico acerca do relato de um dia padrão, mas sim de momentos considerados críticos na vida institucional.

Fundamentados nas idéias de Fédida (1989), tomou-se por momentos críticos tanto aqueles advindos da crise saída da transferência – comportando informações decisivas sobre o que se quer analisar – quanto os vindos de momentos constitutivos da subjetivação metapsicologia da técnica. Para pensar os momentos críticos o pesquisador deve estar,

portanto, em condições de suportar e metabolizar as expressões emocionais que lhe são endereçadas por via da transferência e da contratransferência, assim como ter sensibilidade vigilante quanto à situação em análise e sua dinâmica, estando atento à mobilidade psíquica necessária para fazer-se sensível às variações de sua atenção, escuta e olhar.

Ao considerar os momentos críticos instantes de transformação na dinâmica institucional, entendeu encontrar seu poder de interpretação e construção. Destarte, os fragmentos críticos foram descobertos quando a pesquisa deixou-se guiar pelas reflexões extraídas a partir da inerência do olhar sob a instituição e pensados a partir de uma idéia de construção do todo (Fédida, 1989).

As mediações do olhar colocam-no no registro do corpo: no olhar (ao olhar) vejo algo, mas já vitimado por tudo o que atrapalha minha atenção e registrando - em gesto analítico que me faz passear por entre estilhaços e fragmentos a compor, em algum momento, um todo. O olhar mostra que não é fácil ver e que é preciso ver, ainda que pareça impossível, pois no olhar o objeto visto aparece em seus estilhaços de ser e só com muito custo é que se recupera para que se dê a síntese que nos possibilita reconstruir o objeto. É como se depois de ver fosse necessário olhar, para então, novamente ver. Há, assim, uma dinâmica, um movimento, um ritmo no processo de olhar (Quinet, 2002).

O olhar diz que não temos o objeto e, todavia, nos dispõe, no esforço de reconstituí-lo. O olhar nos faz perder o objeto que nos parecia capturado e então nos vemos na iminência de reconstruí-lo para realmente capturá-lo. Há, entretanto, ainda outro motivo para buscar reconstruir o objeto do olhar: para não perder além do objeto, o eu, que nasce enquanto sujeito, do objeto que contemplo – construo enquanto contemplo. Dirá Lacan: ver é perder-se. Perder algo do objeto, algo do que contemplamos, por que jamais podemos contemplar o todo. O que se mostra só se mostra por que não o vemos. Neste processo abrimo-nos à

experiência do olhar no momento em que o objeto nos impede de ver. Então, olhamos para ele e vemos (Quinet, 2002).

Deste modo, os fragmentos considerados aliam o material do diário de campo às conversas informais mantidas com os membros da instituição e informações adquiridas a respeito da história de vida de cada sujeito, sendo que o que foi escrito diz respeito à imagem da instituição e à sua constituição, ao modo como a criança é representada, à concepção da família e à agressividade nas relações existentes, e muitas outras questões que puderam ser percebidas em um esforço de análise. Os fragmentos escolhidos são referentes às interações dos funcionários entre si, das crianças entre si, dos funcionários com as crianças e das trocas com a pesquisadora, podendo ser verbais, como diálogos, ou não-verbais, como movimentos e comportamentos.

Capítulo 7: Fragmentos de um cotidiano observado

Neste capítulo está a análise realizada a partir do que foi observado na instituição durante as visitas da pesquisadora. Trechos das impressões e alguns outros momentos, relatados em fragmentos de cenas, foram retirados do diário de campo e analisados, como já dito, com base nos preceitos da psicanálise. As cenas escolhidas são representativas da dinâmica institucional e delas derivam a análise, que virá a seguir.

7.1. O dia padrão

A propósito de elucidar como é a rotina na instituição escolhida, colocar-se-á, a seguir, uma ilustração do que seria um dia padrão na vida dos abrigados, sendo que este foi composto a partir das observações registradas no Diário de Campo, já que em nenhuma oportunidade foi realizada a observação de um dia inteiro propriamente dito, mas sim de todas as suas etapas, em dias diferentes e durante várias observações. Servindo como uma representação fiel ao que foi percebido cotidianamente na dinâmica institucional, tal esboço virá à guisa de enfatizar a opção pela análise apenas dos fragmentos críticos que causaram impacto, visto que, devido à rotina do internamento, muito do que foi observado gira em torno da repetição, da monotonia e do automatismo. Faz-se importante ressaltar o incômodo sentido diante da dinâmica observada, a qual reafirma a falta de possibilidades dada a criança em seu cotidiano e a falta de tentativas de mudança do fazer institucional, indicando um acomodamento e uma pasteurização do vivido. Esta imersão da criança em um cotidiano que remete à solidão e ao silêncio faz pensar na constituição desse corpo infantil, sem recursos e possibilidades, o que aponta para a formação de um corpo sem voz e sem representação.

“Cheguei à instituição e fui recebida por uma das meninas, que estava na janela de frente para a rua, a qual logo chamou uma das funcionárias para abrir o portão para mim. Ao entrar, fui à sala das funcionárias avisar à coordenadora que tinha chegado, para que ela então me levasse até onde as crianças estavam. Era por volta das sete da manhã e a maioria das crianças já estava de pé, outras estavam tomando banho e a cuidadora tentava acordar dois meninos que se negavam a sair da cama. Fomos até o refeitório, que é um cômodo separado da casa por um terreiro, onde fica a cozinha e uma mesa grande com dois bancos longos. Sentei-me por lá, pois eles iriam tomar café. Sonolentas, as crianças comeram bolachas e tomaram leite puro (vale dizer que não há variedade no desjejum fornecido, sendo que os lanches se intercalam entre pão com margarina e chá com bolachas). Ao ver que havia algumas crianças que não estavam na mesa, a cuidadora ameaçou deixá-las sem café. Logo após, as crianças se sentaram no pátio, pois a cuidadora indicara que era hora de brincar e ali era o local para tal. Fiquei ao lado da cuidadora, pois esta conversava comigo enquanto eu observava as crianças, me dizendo que estava muito cansada e com dor nas costas. Mais ou menos às dez da manhã todos foram chamados para o almoço, onde foi servido macarrão em pratos coloridos de plástico. Com as crianças almoçando, a cuidadora perguntou se eu podia *‘dar uma olhadinha’* enquanto ela iria fazer as camas lá dentro. Fiquei com os abrigados no refeitório, estavam todos comendo bem entretidos e falando alto. Uma das meninas olhou pra mim e perguntou se eu não queria comer, respondi que não estava com fome ainda, ao que ela respondeu *‘nem eu’*. Depois do almoço as crianças foram para a sala e ficaram assistindo um programa de humor na televisão. De novo fiquei sozinha com as crianças para que a cuidadora pudesse almoçar. Uma das meninas pediu para fazer uma trança no meu cabelo. Assim que a cuidadora chegou, ela mudou a televisão de canal e, sem avisar, colocou na novela da tarde, interrompendo a programação das crianças que ainda não tinha chegado ao fim (uma pequena violência). Às vezes uma ou outra pessoa conversava comigo sobre algum

assunto corriqueiro – “*meu filme preferido é o da princesa*” ou “*não gosto de chuva*” - mas a maioria estava prestando bastante atenção no programa, pois a cuidadora parece ser uma grande fã de novelas. Depois disso eles foram lanchar, indo todos novamente para refeitório na hora que a cuidadora chamou. Lá estavam conversando bastante, enquanto comiam bolacha e chá novamente, ao que riam e faziam piadinhas uns com os outros, até um dos meninos começar uma briga, fazendo com que a cuidadora ameaçasse tirar o lanche se eles não parassem, mas eles obedeceram. Após comerem a cuidadora disse que era hora de começar a tomar banho, pois já estava quase na hora de dormir (ainda era dia). Às cinco da tarde houve troca de turno e assumiu outra cuidadora para ficar com as crianças à noite. Quando a substituta chegou, a funcionaria que já estava antes se despediu dizendo ‘*até que enfim você chegou, que demora!*’. Antes de entrar a nova cuidadora ficou bastante tempo conversando comigo, sendo que havia me perguntado como estava indo o meu projeto. Já estava anoitecendo quando fui para dentro ver as crianças, que estavam fazendo os deveres escolares na mesa do refeitório. Na verdade, elas estavam muito mais conversando do que estudando. A cuidadora estava na cozinha fazendo o jantar e não havia ninguém com eles para ajudar. De vez em quando eles me perguntavam alguma questão, por exemplo, ‘*qual a raiz de 9?*’ ou então algum outro assunto que não fosse relacionado à escola, como ‘*eu tenho uma blusa da mesma cor da sua*’. De vez em quando a cuidadora passava cobrando ‘*já terminou o dever meninada?*’. Nisso se passou mais de uma hora, até que ficou pronto o jantar e as crianças foram para a cozinha. Na mesa foi servido galinhada. Depois do jantar, hora de ver novela, sendo que, ao fim desta, todos iriam dormir.

04/03/2011

7.2. A criança problema

Fragmento

Era a primeira vez que estava indo ao abrigo para realizar as observações e, ao chegar à instituição, fui bem recebida pela equipe do abrigo, que gentilmente me apresentou o “lar”. Uma das funcionárias, contando-se recém contratada pela instituição, já de saída me disse:

“Eu tô aqui ha pouco tempo, mas é uma escola!!! Eu tô tem pouco tempo, mudou toda a equipe, tem uns dois meses. Eu tô gostando, mas é muito difícil... as crianças são muito difíceis, mas você vai ver como que é, agora que você tá aqui....”

Ao me apresentar a casa, a equipe e as crianças que lá estavam abrigadas, contou-me sobre a rotina na instituição e da dificuldade de seu trabalho, dizendo o quanto é difícil trabalhar com crianças com tantos problemas, utilizando tão poucos recursos. Sua fala deu-me a impressão de que ela sentia necessidade de se justificar pelo trabalho que eu estava conhecendo, era algo da ordem do *“a gente faz o possível, mas não adianta muito”*. No momento em que me mostrou as crianças, contou-me sobre o histórico de cada uma, falando de suas características, atendo-se bem mais ao que era *“errado”* na criança, e disse que *“elas são muito cheias de problema, dá muita dó”*. A maneira como apresentava cada criança era interessante: ao chegar perto da criança falava, por exemplo, *“ esse é o Verde, ele tem problema mental”*, e quando não queria ser escutada pelas crianças cochichava algo sobre elas, como se as mesmas não estivessem ali.

10/12/2010

Por esta cena pode-se pensar na maneira como as crianças são vistas, de um modo geral, por aqueles que as cuidam: pessoas que são muito difíceis. Mas o que será, no entanto, muito difícil? Cuidar da criança muito difícil torna-se muito difícil e, quiçá, impossível.

A criança, ocupando o lugar da dificuldade e do impedimento ao serviço da instituição, faz-se reconhecida em uma categoria que se caracteriza apenas por seus defeitos e

desvios, o que pode ser notado em várias outras falas proferidas pelas cuidadoras e ouvidas ao longo do percurso no abrigo, como “*o mais difícil do nosso trabalho aqui são as crianças*” e ainda no momento em que a funcionária descreve as crianças, atendo-se somente para seu sofrimento e sua “anormalidade”. Ao seguir as descrições feitas sobre as crianças pelas funcionárias, mediante a todos os adjetivos que foram usados para descrever os abrigados, o que foi contado é que a criança abrigada é regredida, oscilante, doída, mal-educada, deficiente, chorona, complicada, agitada, sem limites, contraditória, mentirosa, sedutora e, principalmente, agressiva e carente.

Por outro lado, se a criança presente no abrigo é *anormal*, a criança presente na fantasia das funcionárias desperta compaixão e *dó*. A criança boa é a que existe no imaginário do funcionário, e esta é vítima. A criança palpável, no entanto, é alguém a ser contido, limitado e educado. A relação que se mantém é com o desvio, a carência e a falta, e não com a criança.

As expressões utilizadas para caracterizar as crianças, na verdade, servem mais para descaracterizar, para igualar todos e estabelecer uma relação de desviante, do que para conhecer os recursos e as particularidades de cada criança. A diferença da criança está colocada no prejuízo que apresenta se comparada às “crianças normais”, prejuízo este causado por condições desfavoráveis, essencialmente, relativas ao lar de origem e ao abandono.

A criança é diagnosticada e descrita por outros, tornando-se uma criança a respeito de quem outros falam, mas que não fala de si, uma criança relatada, que não relata. A ela não é permitido, ela “*pertence ao Estado*”, como disse a Juíza, e não a si mesma. A palavra não está posta naquele sujeito, é preciso vir falar dele e por ele. Este ao menos parece ser sujeito, mas, sim, apenas objeto das práticas realizadas em torno de sua falta.

Ocupando o lugar da dificuldade, da criança só se diz de sua agressividade e de sua carência, em uma afirmação que parece já pronta, feita de forma impessoal e automática sobre

todas as crianças. Com o discurso de manter o bem estar, o foco é homogeneizar a diferença e educar a desordem, acrescentando, para tal, a vigilância e a correção dos comportamentos ditos inadequados, legitimada pelos discursos dos especialistas, que ganha caráter de verdade inquestionável (Foucault, 1997). O que é percebido como maior dificuldade, portanto, é o caráter da criança, que se apresenta nas resistências que oferece ao controle efetivado por intermédio do cuidado: é sua anormalidade e sua problemática. A sentença recai sobre a criança e não sobre sua situação. É ela que passa a ser vista como irregular, já que é de sua natureza a pobreza, comportamentos inadequados, periculosidade (Fustier, 1991).

Para Kaës (1991), quando na instituição, os sujeitos são mobilizados pelas relações de objetos parciais e perseguidores, experimentando uma dependência nas identificações imaginárias e simbólicas que mantêm juntas a cadeia institucional e a trama de sua vinculação. Esta identificação pode ser percebida pelo discurso das funcionárias, pautado no discurso da instituição: em muitos momentos em que elas tentam descrever seu fazer e as práticas usuais do abrigo, esbarram em uma fala justificadora: *“a gente faz o possível, mas as crianças são muito difíceis”*. Esta fala é reconhecida como da instituição, que fala na funcionária, por meio da identificação. Assim, torna-se fato que a instituição precede, determina e inscreve nas suas malhas e nos seus discursos os sujeitos que estão a ela ligados.

Para Kaës

não se trata unicamente do confronto com o pensamento que nos engendra, mas com o pensamento daquilo que, de uma maneira impessoal, e desubjetivada, se dispersa, se perde, certamente, e germina num espaço fora de nós, que é uma parte de nós: essa exteriorização de um espaço interno é a nossa relação mais anônima, mais violenta e mais forte que mantemos com as instituições. Ela constitui espaços psíquicos comuns que são coextensivos aos agrupamentos de diversos tipos (Kaës, 1991, p. 02).

Há, de certa forma, um discorrer sobre as falhas no atendimento que a criança recebe, no entanto, essa idéia está completamente cercada por justificativas. A equipe admite falhas em sua atuação e as coloca como inevitáveis, dados os limites materiais e financeiros da instituição e a resistência das crianças. A descrença na possibilidade real de mudança do que já existe expressa a concepção de que qualquer alteração dentro da dinâmica institucional é impensável.

Pode-se dizer, por conseguinte, que o discurso da instituição retifica a natureza imutável da criança e, se ela vem de um lugar que já é “errado”, a instituição nada pode fazer por elas. Para Fustier (1991), estas são crianças consideradas ineducáveis, que atacam os adultos em sua segurança, sendo por isso reunidas em um pseudodiagnóstico de perverso constitucional, unicamente defensivo, remetendo a um julgamento sem elaboração, culpabilizadora, punitiva e simplista.

Parece, pois, que não poderia ser de outra forma: ao se afirmar que falta alguma coisa à criança, admite-se, no mesmo ato, que não há outra saída. A instituição torna-se, assim, detentora da missão “*muito difícil*” de tentar salvar estas crianças de natureza irrecuperável. Parece haver uma acomodação diante do inevitável fracasso da criança. Deste modo, a instituição livra-se de resolver o problema do abandono, pois, sendo o instituído irrecuperável, nada se pode fazer a respeito da infância em abandono. Portanto, se a instituição não obtém sucesso, o responsável pelo seu fracasso é a criança.

7.3. Instituição: O estranho familiar

Fragmento

Estava na sala, a maioria das crianças assistiam à novela da tarde na televisão, as outras estavam brincando no chão com uma garrafa pet. Conversava normalmente com uma das meninas que estava sentada ao meu lado no sofá, uma conversa despreocupada iniciada

por ela, com assuntos relacionados à programas televisivos. Foi quando uma das funcionárias do abrigo chegou à porta da sala e me chamou “*você pode vir aqui comigo um instantinho*”. Respondi, logicamente, que sim, e fui até seu escritório. Séria, ela me disse: “*Olha, eu tenho a maior boa vontade do mundo em te receber aqui, mas eu estou percebendo que você está conversando com as crianças, né?*”. Eu disse que sim e perguntei se tinha algum problema. Então, ela falou, em uma entonação mista de ameaça e fala infantil: “*Só pra te falar que é pra você tomar cuidado com o que você for falar por que essas crianças são muito especiais. Se você abrir alguma feridinha nelas, você vai ter que fechar, ta?*”

12/01/2010

Em seu texto “O Estranho”, de 1919, Freud faz uma análise da palavra alemã *unheimlich* (estranho, estrangeiro), de significado oposto à palavra *heimlich* (doméstico, familiar). Após um estudo inicial, Freud diz que o *unheimlich* pode ter o mesmo sentido de *heimlich*, remetendo ao assustador, provocador de medo e horror, ao mesmo tempo em que faz referência ao conhecido e há muito familiar, ou seja, o que era antes oposto poderia ter agora o mesmo sentido. No humano o estranho é reconhecido quando o sujeito encontra algo de familiar no que considera supostamente oposto a ele mesmo.

Observa Freud que nem tudo que é *unheimlich*, novo, é assustador, porém pode dizer respeito a algo que não se sabe como abordar. Na verdade, o *unheimlich* diz respeito a tudo o que deveria ter permanecido secreto e oculto, mas veio à tona. É neste sentido que coloca-se o estranho na instituição, uma vez que quando se fala sobre a dinâmica institucional, a instituição se nega a escutar, pois existem conteúdos que devem permanecer no não-dito, no escuro. Esta conduta trabalha para mascarar o intento da instituição de vigiar e socializar estes corpos já tão subjugados pela sociedade, considerados problema econômico e político.

Depara-se, assim, com a realidade de crianças que vão ficando sem história: afinal, a sua história passada acaba ficando guardada nas pastas, nos arquivos e restrita aos funcionários da instituição - *ferida* feia, de abandono, de miséria, maus-tratos, violência - logo, uma história da qual a criança deve ser poupada. Além disso, há a dificuldade dos próprios adultos ao ter que lidar com tais conteúdos. O caminho mais fácil é o de se restringir o contato das crianças com dados de seu passado e de sua história, no desígnio de protegê-las e, conseqüentemente, de se proteger (ainda que esse processo ocorra de forma inconsciente).

Nessa perspectiva, a criança mesma não tem fala, não tem vontade e tão pouco desejo. Seu discurso, a história que possa contar sobre si, parece não importar. Essa história não tem lugar no *lar*, assim como a criança não o tem, pois “*isso aqui não é lugar pra criança não*”. Mais uma vez, o que se relata sobre a criança é feito por cima dela, mas *para* ela, para o seu bem.

Não tendo a possibilidade de conhecer sobre si, esta criança precisa ser negada, não identificada, não ouvida, tampada, não podendo atribuir (re)significações sobre sua história e elaborar os conteúdos que lhe remetem à ela. Somente o adulto conhece a verdade sobre a criança, pois esta mesma não diz, ou tem, essa verdade. O controle sobre a criança, justificado pelo cuidado, fica, então, cada vez mais reconhecido e legitimado como inerente à relação que a instituição com ela estabelece. Um controle que protege, mas que é mais uma ação impeditiva que se mostra justificada e reconhecida.

Pode-se dizer que, na diligência de encobrir as faltas, as carências, as ameaças, elas todas se evidenciam. Só não podem ser direta ou afirmativamente mencionadas. Vem pelo o que é estranho, pelo o sem sentido. Parece que se está degenando e, na denegação, afirmando o oposto. E, ao que sugerem algumas situações em que isso se apresenta, o abandono é uma grande ameaça e a instituição, como isolamento de proteção ao mundo das “crianças

normais”, não faz, neste imaginário, qualquer corte definitivo. Pelo contrário, perpetua-o. O abandono é ferida aberta na dinâmica institucional.

Ainda segundo Freud, esse tipo de manifestação diz respeito ao fenômeno do duplo, que acontece quando sujeito identifica-se com outro de tal forma que fica em dúvida sobre quem é o seu eu, substituindo o seu próprio eu por um estranho, ou seja,

há uma duplicação, divisão e intercâmbio do eu. E, finalmente, há o retorno constante da mesma coisa – a repetição dos mesmos aspectos, ou características, ou vicissitudes, dos mesmos crimes, ou até dos mesmos nomes, através das diversas gerações que se sucedem (Freud, 1919/2006, p. 252).

O duplo diz respeito à relação especular e ao caráter do narcisismo primário que domina a vida infantil, que passado o estado onipotente, vivido como terreno do familiar e amistoso, reaparece sob a forma de estranho, de autocrítica, ou de divisão subjetiva do eu. Tal processo advém de uma identificação primária, podendo se manifestar também através do inconsciente institucional, como forma de defesa contra a destruição do ego (Freud, 1919/2006).

Para Enriquez (1991), a instituição faz de seu discurso o seu sintoma, havendo uma confusão entre o sujeito instituído e o papel da instituição, levando à estagnação e repetição da dinâmica institucional – o retorno do recalado, o contato com o ameaçador, o toque na ferida. O estranho, então, não será algo novo ou alheio, porém algo familiar e há muito estabelecido, que somente foi reprimido. Para Freud

se a teoria psicanalítica está certa ao sustentar que todo afeto pertence a um impulso emocional, qualquer que seja a sua espécie, transforma-se, se reprimido, em ansiedade, então, entre os exemplos de coisas assustadoras, deve haver alguma categoria em que o elemento que amedronta pode mostrar-se ser algo reprimido que retorna. Essa categoria de coisas assustadoras construiria então o estranho; e deve

ser indiferente a questão de saber se o que é estranho era, em si, originalmente assustador ou se trazia outro afeto (Freud, 1919/2006, p. 258).

O abandono produzido pela sociedade pode, deste modo, ser observado também no interior das instituições de abrigamento, ao serem incapazes de oferecer um lugar que proporcione referência e reorganização para as crianças, as instituições repetem o desamparo, revitimizando as crianças abrigadas. O sintoma da instituição abrigo passa a ser então o próprio abandono e o que se torna estranho é o fato de não haver estranhamento da conflituosa dinâmica institucional. O estranho passa a ser o não estranhamento.

7.4. O abrigo enquanto Instituição Total

Fragmento

Já havia acabado minhas observações naquele dia e estava indo embora. Pedi à uma das funcionárias que pegasse, por favor, a minha bolsa, que ela mesma havia guardado para mim no escritório, que é onde ficam a coordenadora, a assistente social e a psicóloga do abrigo quando estão em horário de serviço. Este escritório é um quarto pequeno, separado da casa maior onde ficam as crianças, e está sempre trancado quando não tem ninguém lá. Neste dia a funcionária me convidou para entrar no escritório e me perguntou se eu já havia visto o novo equipamento que a instituição havia adquirido. Eu disse que não e ela, então, apontou para um computador. Qual não foi minha surpresa ao ver que na tela estavam todos os cômodos da instituição, sendo filmados por câmeras que haviam sido instaladas à uma semana daquela data, segundo ela.

23/02/2011

A concepção de abrigo como uma instituição que reproduz, ainda hoje, características próprias das instituições totais (prisões, conventos, manicômios, colégios internos), se dá uma

vez que sua dinâmica remete a noção de recolhimento, confinamento e isolamento social. No caso específico dos abrigos infantis, sua presença na história remete à intenção política de afastar do olhar público aquilo que atenta contra a ordem social e a dignidade humana - o abandono de crianças e os maus-tratos nas famílias (Rizzini, 2004).

Ao oferecer medidas de proteção à infância que se encontra vulnerável ao abandono, a institucionalização, por vezes, expõe inúmeras crianças à outras tantas situações de risco, como a segregação social e a ruptura dos vínculos familiares. Assim como as instituições totais, o abrigo serve como local de moradia para a população em abandono e concentra em um mesmo espaço práticas de lazer e atividades de cunho formativo, educativo, correccional ou terapêutico, nos moldes em que analisou Goffman (1974), além de apresentarem várias outras características típicas das chamadas instituições totais.

Deste modo, peculiaridades impostas à dinâmica do abrigamento fazem com que este se apresente como uma instituição total. Na instituição em questão utiliza-se para o controle e a pedagogização da criança, disfarces como - além da colocação de câmeras de monitoramento em todos os ambientes da instituição - o uso coletivo de objetos pessoais e brinquedos, a não privacidade no compartilhamento de banheiros e quartos, a proibição das crianças de realizar saídas desacompanhadas e a necessidade de seguimento da estreita rotina institucional.

Conforme Goffman (1974), há um contraste entre a vida familiar e a vida nas instituições totais. Nestas há uma série de regras e normas de comportamento que procuram fazer com que sua clientela passe por uma mudança cultural, conformando-se a esta nova realidade, como se o abrigado fosse um objeto. Em outras palavras, há um processo de mortificação da carreira moral do indivíduo, que pode levar a mudanças a respeito dos outros significativos e de si próprio, devido às desqualificações e humilhações sofridas. Assim, o eu anterior sofre alterações, já que a instituição muda a vida do indivíduo.

Benelli (2003), concordando com Goffman (1974), destaca que as instituições totais não apenas realizam os objetivos oficiais para os quais foram criadas, mas promovem a segregação, a estratificação social e a modelagem da subjetividade por meio de mecanismos que alternam punições e recompensas, assim como reduzem a identidade do sujeito a um atributo estigmatizante e a um único e exclusivo papel social. A subjetividade é modelada de acordo com o status que o sujeito possui na hierarquia institucional e os dispositivos utilizados pelos dirigentes que contribuem para imprimir a marca da inferioridade em seus subordinados.

Sendo assim, pode-se pensar em qual a verdadeira função delegada às câmeras instaladas na instituição. No discurso da funcionária, quase sempre marcado pelo discurso da instituição, é dito que o equipamento foi instalado para dar maior segurança ao abrigo. Maior segurança para quem? Para a equipe? Estando as filmadoras instaladas de modo a captar todos os movimentos realizados dentro da instituição, coordenando e fiscalizando onde e o que estão fazendo todos os que estão dentro do abrigo, faz parecer que a tentativa é de proteger-se *das* crianças, e não protegê-las. Por que então as câmeras não apontam para a rua e sim para os próprios moradores? Serão eles o real perigo temido pela instituição?

O imperativo da vigilância apresenta-se também na necessidade de acompanhamento das crianças, até mesmo das mais velhas, de 16 e 17 anos, por uma funcionária da instituição. Não é permitido à nenhuma criança (ou no caso adolescente) sair desacompanhado. O desejo, assim, parece ser a permanência da criança como assujeitada, e não como sujeito. A instituição permanece como detentora de um saber sobre a criança, desconhecido dela própria, marcando uma cisão e exclusão do desvio de tal forma a tentar salvar a instituição, ou melhor, a imagem internalizada. Até mesmo a localização da sala onde ficam as funcionárias marca a distância, a separação, em a relação às crianças. Esta afirmação concorda com o que Goffman escreve sobre o mundo do internado: “de modo geral, evidentemente, o internado nunca está

inteiramente sozinho; está sempre em posição em que possa ser visto e muitas vezes ouvido por alguém, ainda que apenas pelos colegas de internamento” (Goffman, 1974, p. 32).

A necessidade de escolha e liberdade, considerada normal e comum, não pode, no entanto, ser satisfeita: há uma pedagogia da instituição, uma pedagogia que disciplina sujeito e corpo por meio das regras e da rotina impostas. É como se fosse afirmada a necessidade de ter sempre, emparelhadas, o ritmo da casa e a vontade da criança. Quando isso não ocorre pode-se sempre atribuir a esta última a condição de desviante. A rotina impera, tanto que substitui a identidade de quem a ela se submete. Nela, o sujeito se encontra numa continuidade com a instituição, nela o sujeito não tem vontade, não pode tê-la. Ele não distingue o que se passa com ele do que têm que ser feito e cumprido, sob as regras da instituição, sendo que quando a criança não corresponde ao que se espera dela, ela atrapalha a ordem. O rompimento ou a transgressão da rotina representa ameaça a instituição e, ao ir contra a rotina, passa-se a ser reconhecido no desvio (*doidinha*). O reconhecimento que a instituição oferece faz sobreviver como verdadeiros o sujeito do fracasso e o da identificação com a instituição.

Tal posição também é marcada pelo compartilhamento de dormitórios e banheiros, separados, devidamente, em aqueles para meninos e aqueles para meninas, além da prática de compartilhamento de objetos pessoais e brinquedos. O desenvolvimento da individualidade e do sentimento de pertença à instituição é dificultado por tais práticas, o que é corroborado também pela necessidade do abrigo de se mostrar como uma instituição de caráter temporário (apesar de ser sabido, assim como afirmamos anteriormente, que muitas crianças têm suas vidas construídas dentro da instituição), o que impede que a criança tenha a experiência de sentir-se em um “lar”, com todos os aspectos que essa experiência envolve. Por mais que a instituição seja denominada como “lar” em sua razão social, esta premissa não se faz

verdadeira e o abrigo continua sendo um lugar que apenas contém e garante a sobrevivência das crianças em abandono.

Dessa forma, a criança pode passar anos sem que se sinta pertencente ao lugar no qual vive, fato que contribui para que os anos vividos na instituição fiquem esvaziados de simbolização e de significado, levando a criança ao que a funcionária chama de *desbotamento*, a perda da cor, da paixão e da vivacidade, por não se enxergar como pertencente ao lugar em que vive, se não no desvio, na carência, no apagamento de sua história e sua individualidade. Para Françoise Dolto, tal prática equipara-se à erradicação do narcisismo da criança, sendo que “criá-la como um animal doméstico, que não tem história: é de certa forma um roubo” (Dolto, 2006, p. 106), porque, o que importa, na verdade, é o desejo da instituição em relação à criança, e não o desejo da criança enquanto sujeito de sua história.

Assim também a alta rotatividade de profissionais e a falta de cuidados individualizados são fatores que geram uma perda de dados e fatos fundamentais que constituem a individualidade e a história de vida de cada criança. Durante as observações realizadas na instituição, em determinado momento de uma remodelação da administração, toda a equipe de funcionários foi trocada, desde diretoria até as cuidadoras, literalmente, do dia para a noite. Sem parecer entender muito bem o que estava acontecendo, a maioria das crianças chorou, ao ver-se diante de desconhecidos. A instituição, que deveria ser um equipamento utilizado de forma temporária, no qual estabilidade e segurança deveriam ser garantidos, em função das necessidades específicas das crianças que lá se encontram, acaba sendo caracterizado pelo oposto: crianças que passam anos institucionalizadas aos cuidados de pessoas diferentes, que vão e vêm durante todo o tempo.

O que se observa são instituições com cuidadoras que receberam pouco ou nenhum preparo para lidar com as questões trazidas pelas crianças, assim como sobrevivem com salários baixos para uma rotina de trabalho intensa. O que se ouve é que para o cuidar “*não*

precisa curso, precisa de coração”, contudo, no contato cotidiano com a criança impera a *“brincadeira de tapa”*¹ como método educativo, colocando como natural formas de relacionamento humano pautadas pela violência, que escondem complexas relações de poder e autoridade, além da transmissão e perpetuação de valores enraizados culturalmente (Neves, 2004).

Com um ritmo de trabalho que visa atender aos interesses da instituição, não se leva em consideração o tempo e o ritmo da criança, além de, em alguns momentos, dispensarem um tratamento que envolve violência na forma de se referir e se comunicar com as crianças. Percebe-se um atendimento pautado próprias crenças e prioridades das funcionárias, quando estas deveriam oferecer cuidados, assim como apoio psicológico para que as crianças pudessem significar a separação, a falta da família e as situações de violência pelas quais eventualmente passaram.

Entretanto, é com as cuidadoras que as crianças desenvolvem maior vínculo, provavelmente por serem estas com quem estão efetivamente na maior parte do tempo. O adulto, em geral, é referido pelas crianças como pessoa querida, embora reconhecidamente tida como diferente, como não pertencente ao desvio. Talvez por isso, a relação que a criança

¹ Esta expressão foi tirada da fala de uma das funcionárias, quando da descrição do modo como cuida das crianças, sendo este o mesmo tratamento dispensado aos seus filhos: *“às vezes precisa de uma brincadeira de tapa, por que eles não obedecem, mas só de brincadeira mesmo”*. O que se pretende denunciar não é a falta de afeição para com a criança, pois esta existe, nem tão pouco alguma agressividade no tratamento dos internos, mas sim a falta de preparo da cuidadora para lidar com as crianças com quem trabalha, levando-a a buscar em sua vivência recursos que não partem do campo da linguagem. A comunicação possível só se estabelece pelo corpo, esse corpo explorado, cansado e limitado, impedido de se colocar inteiramente em seu espaço de trabalho. Esse corpo restrito se comunica inscrevendo no corpo do outro sua condição e tenta, de uma forma não linguageira e não simbolizada, superar as próprias ambivalências geradas por sua impotência.

desenvolve com este seja ambígua, dividida entre manifestações de afeto e episódios de agressão.

São as cuidadoras que ajudam no banho, lavam e passam as roupas, arrumam as camas e, às vezes, a bagunça, limpam a casa, fazem comida e colocam para dormir. Neste contexto, a criança surge, constantemente, como aquele para quem o trabalho é feito: “*fazer comida para eles*”, “*passar as roupas deles*”. O fazer para a criança a coloca de forma indiferenciada e igualada e esta é, mais uma vez, não vista pela instituição ou, pelo menos, não como sujeito e, sim, como objeto de alcance de práticas rotineiras do abrigo.

Nesse sentido, a convivência institucional possui características específicas, em princípio inultrapassáveis, como as, por exemplo, já mencionadas: ser mais fechada em relação ao mundo exterior do que o que, em geral, as famílias proporcionam; impor rotinas mais rígidas do que as que têm lugar numa casa familiar; oferecer menos oportunidades para adquirir ou praticar novas aptidões, bem como para fazer escolhas individuais. Contudo, se o envolvimento, a identidade e a liberdade não têm lugar na relação que se cria na prática institucional, o que terá lugar?

7.5. A mãe e a saída da instituição

Fragmento

Certa vez pedi para acompanhar a rotina da quinta cuidadora da instituição, a qual tem a função de levar as crianças até seus compromissos fora do abrigo. A ocasião era a compra de calcinhas para Rosa, pois não havia chegado nenhuma doação em que houvesse roupa íntima feminina recentemente e a criança contava com apenas duas peças. Após muita insistência da criança, o dinheiro foi liberado e então nos dirigimos de ônibus até uma loja no centro da cidade. Olhando as opções, a funcionária escolheu algumas peças para a menina, atendo-se a quantia que poderia gastar e ao preço das peças, sendo que calculava qual a maior

quantidade poderia levar pelo menor preço. A menina, no entanto, olhava tudo sem se importar com quanto custava e a todo o momento pegava algo e pedia a cuidadora: “*posso levar?*”, o que era sempre negado (isso dava a impressão de que a criança já sabia que não ganharia nada, mas não se importava em perguntar mais uma vez). Assim, tudo transcorria bem até que no momento após realizar o pagamento, a vendedora que havia nos atendido na loja, ao acompanhar-nos até a porta, desafortunadamente, disse à criança: “*Tome um cartão da loja, leve para sua mãe*”. A reação da garota foi pegar o papel da mão da vendedora, jogá-lo no chão e dizer, além de alguns palavrões, “*Eu não tenho mãe! A minha mãe é a tia aqui ó!*” (aos berros e apontando para a cuidadora). Ao pegarmos o ônibus de volta para a instituição, a cuidadora me disse apenas que as crianças têm “*muita revolta*”.

05/03/2011

O termo *revolta* foi inúmeras vezes escutado dentro da instituição como caracterizador do sentimento que a criança manifesta com relação à família de origem. Sempre partindo das funcionárias - nunca da própria criança – a revolta é a consequência para o tratamento dado pelos pais e é expressa pela agressividade e violência no comportamento dos abrigados. A compreensão simplista da revolta como advinda do abandono é mais uma forma de justificar, reconhecer e legitimar a falta de atenção a que as crianças recebem, a carência e a severa rotina da instituição. A revolta é sinal do desejo, o qual, no entanto, deve ser suprimido para que não haja ameaças à instituição. O que cumpre o vínculo com o ser na instituição, com o pertencer, é o espelhar-se no movimento deste outro (instituição), é o submeter-se à sua ordem.

Há uma representação do eu como pertencendo à instituição e à sua história. Na verdade, o sujeito é colocado como sendo a instituição, porque em outro lugar, em outra relação, não se reconhece. A distinção feita entre o dentro e o fora coloca a instituição como

sempre provedora e acolhedora, enquanto a rua e a família de origem representam o que é da ordem do perigoso, do revoltante, do faltante. A imagem da vida compõe-se da família e da instituição, num esforço de marcar a oposição entre ambas. A vida da criança abandonada passa a ser vista somente a partir da identificação com o estar na instituição ou identificada com o sobreviver às intempéries causadas pela família de origem. A vida da criança fica ligada à instituição e não se constitui enquanto algo subjetivo, que possa ir além.

Assim, a família já surge associada à separação e a ausência, e a instituição é, opostamente, um substituto, uma figura continente, que se apresenta preferível ao fora inteiramente ameaçador. A instituição apresenta-se como uma mãe muito boa, sem falhas e indistintamente presente, capaz de suprir a criança do que ela precisa, enquanto a mãe original nada de bom pode ter a oferecer.

A metáfora da morte da mãe proferida pela criança (Rosa tem a mãe ainda viva, porém está não mais possui o matrio-poder sobre a criança) procura dar conta de uma realidade provavelmente incompreensível - o abandono e a internação - em um esforço de atribuir consistência e completude à uma história provavelmente vivida como inconsistente, à uma vida marcada pelo não ter. São os momentos em que se apresenta o que a instituição não supre, o que advém da falta original, que vai muito além da necessidade de cuidados físicos e recursos materiais.

A mãe é então representada como aquela que abandona e rejeita. A imagem que se pode ter de mãe não permite que esta seja querida, porque ela é, sempre, insensível. Aqueles que vêm preencher essa função conseguem-no, até certo ponto. A criança grita que “*ela é minha mãe*”, expressando a necessidade de reconhecimento de uma fonte provedora e protetora, sentimento que será estendido, posteriormente, à instituição, sinal concreto da possibilidade de serem contidos e protegidos.

Para reforçar estas duas condições de existência da criança no abandono – ter somente o abrigo como possibilidade protetora e a vida pautada a partir do desejo deste - a instituição vai utilizar-se de mecanismos que façam com que a saída da criança seja algo a ser temido e adiado. O presente é sempre o ser na instituição, com menções principalmente ao que de material pode ser obtido pela criança que esta não teria se não estivesse ali. O passado é a família, sempre associado a imagens de abandono, rejeição e negligência. O futuro é desconhecido e não desejado, tanto que sobre ele a criança não pode manifestar sua vontade.

Sobre a saída da instituição, existem duas versões que diferem quanto à vida fora do abrigo. A versão da criança, a qual se sente presa, pois em vários momentos pode-se ouvir comentários como “*se fosse pra ficar preso eu preferia morar em uma jaula*” ou “*a gente é igual passarinho na gaiola*”, para citar alguns exemplos, e a versão da equipe, que deixa transparecer o desejo da instituição de manter as crianças abrigadas.

Para exemplificar, citarei dois projetos que a instituição pretende desenvolver visando o momento da saída da criança²: o primeiro consiste em deixá-las pegar o transporte coletivo sozinhas; seriam, para tanto, três etapas, sendo que na primeira a criança iria acompanhada pela cuidadora (o que já acontece), na segunda a criança seria levada a acreditar que estava indo sozinha, entretanto a cuidadora teria a função de “*seguir a criança sem que ela percebesse para vigiar se ela estava realmente indo para onde disse que iria*”, e no terceiro

² Vale ressaltar que a opção por manter o termo *criança* foi feita com o intuito de utilizar a mesma denominação dada aos adolescentes pelas funcionárias do abrigo, observando que em nenhum momento os adolescentes foram diferenciados das crianças e assim chamados. Todos os abrigados são considerados crianças, o que nos mostra, mais uma vez, que o desejo da instituição trabalha para que estes simbolicamente não cresçam e não se desenvolvam, uma vez que, assim, estes se tornariam adultos independentes da instituição. Reafirmando a posição de criança, a instituição enxerga, na imagem do abrigado infantil, puro e imaculado, a necessidade de permanência deste dentro do abrigo, assim como retifica necessidade de sua existência para o amparo destas *crianças*.

momento, se a equipe julgasse que a criança está pronta para andar sozinha ela teria a permissão. Vale lembrar que estamos falando somente das crianças mais velhas, com 16 e 17 anos. O segundo projeto idealizado pela equipe é a construção de uma casa, que seria “*mantida pela prefeitura, onde os abrigados poderiam morar, todos juntos*”, após a saída destes do abrigo, ao completarem 18 anos (Mas não seria este o abrigo?).

Pode-se ver, assim, que a instituição não deseja a saída da criança do abrigo, ao contrário, deseja sua permanência, retificando o abandono, a institucionalização e o fracasso da criança enquanto sujeito fora da instituição. Aqui também se verifica o discurso burocrático sobre os destinos da criança, não importa se ela gostaria de ir para casa, retornar a família de origem ou apenas não viver na instituição, pois, seu futuro, sua vida, quaisquer que sejam, só podem ser concebidos nesta carreira institucional. É aqui que se percebe o quanto esta vida é reconhecida como à mercê e indissociavelmente ligada à instituição. A relação entre eles é a de um preenchimento, que não pode, no entanto, preencher de fato, pois, se isto ocorrer, pela oposição como se definem os lugares, a instituição desapareceria. Assim, a sobrevivência do abrigo depende do desvio, do erro, do abandono, da criança. A criança não está em abandono, ela é no abandono, e somente assim ela pode ser.

Se as crianças viam-se abandonadas pela família - pela mãe - porque não puderam por ela ser cuidadas, à outro abandono se vêem agora expostas e compelidas: o abandono ao ser na instituição, à ordem, à unidade, à homogeneização. A instituição iguala-se, assim, à mãe, fonte que gera e abandona, mas sempre uma fonte a quem a criança estará ligada.

7.6. O pai e a castração

Fragmento

Estava na cozinha com a cuidadora, que fazia o jantar para servir às crianças. Já fazia mais ou menos trinta minutos que estávamos ali e as crianças iam e vinham normalmente,

ocupando-se cada uma com outros interesses. Foi quando uma das meninas veio chamar a cuidadora, dizendo “*Tia, vem ver o que o Marrom fez lá no quintal*”. Após um tempo ela foi atrás da criança e eu a acompanhei. Ao chegarmos ao quintal, havia um cheiro de sangue muito forte. Foi então que vimos um gato amarrado à parede, pelas quatro patas, formando um x. A criança havia, inacreditavelmente e com bastante precisão, castrado o pobre animal.

10/04/2011

Diante da cena descrita, não se pode deixar de salientar a violência do ato empreendido pela criança, onde a pulsão se manifesta na destrutividade e na crueldade, de forma imprevisível e inquietante, em um ato cometido para a satisfação das necessidades, através de uma descarga imediata que vai contra a idéia de civilização.

A teoria psicanalítica ensina que “a palavra recalçada está intimamente vinculada à violência e à dor. Não se fala o que dói e a violência silencia” (Berlinck e Rodriguez, 1988, p. 10). A opção pelo silêncio e a tentativa de negação da história de vida imposta pela instituição às crianças, não permitindo que a criança entre em contato com sua história dolorosa para que possa fazer seu luto simbólico e se organizar, contribui para a formação de práticas aniquiladoras, como afirmação última de singularidade. Além disso, quando se impede que essas crianças falem de sua história e expressem a sua dor, se cria uma situação de desamparo, a qual se dá quando toda possibilidade de simbolização está abolida e o sujeito se vê à mercê de suas forças pulsionais, estando ele exposto a um sentimento de abandono diante do desejo desconhecido do outro (Marin, 1998).

Sem negar os determinantes sócio-políticos e econômicos que perpassam a violência inerente à vida das crianças institucionalizadas, acredita-se que quanto mais se procura negar a violência - a presença do outro na relação com cada um, ousando assumir e determinar o lugar que esse um ocupa frente ao desejo daquele outro - mais se abandona os sujeitos aos

seus próprios impulsos, à ilusão de ser onipotente, ao desamparo, ao rompimento dos laços sociais. Segundo Marin (1998), é na tentativa incessante do sujeito de se fazer único que o ato violento se coloca como a forma que o indivíduo, submetido a forças pulsionais intensas, encontra para afirmar sua singularidade, eliminando o outro que lhe é desagradável e fonte de sofrimento.

O conceito de castração tem valor fundante em toda a teoria psicanalítica, sendo este muito mais amplo do que a mutilação dos órgãos genitais propriamente ditas. Portanto, utilizar-se-á a cena descrita como metáfora representativa, estando ciente de que se está falando aqui de uma experiência psíquica complexa, inconscientemente vivida pelo ser humano durante o trajeto que percorre para tornar-se sujeito e decisiva para a ascensão de sua sexualidade, sendo esta demasiadamente recuperada ao longo de toda a existência do sujeito (Nasio, 1997).

Para Berlinck e Rodriguez (1988), aquilo que não foi simbolizado retorna no Real, ou seja, a diferença do ser, sua incompletude e falta, seu desamparo, seu desejo, não podendo ser reconhecido, simbolizado, retornará no Real em forma de gozo e sintoma. O Real será aquilo que surge nas vivências cujo teor ultrapasse nossa capacidade de representação psíquica, sendo que o real freudiano é a pulsão antes mesmo de ser representada. O Real é o trauma, aquilo que não pode de maneira alguma ser representado pelo sujeito, impossível de ser simbolizado, o não sentido. O Real é espaço fixado do sujeito onde o simbólico e o imaginário não atravessam, é o que não se inscreve e, ao não se inscrever, retorna sempre ao mesmo lugar, é a repetição – não cessa de não se inscrever. Diante do real da castração, resta ao sujeito adentrar nos meandros do Édipo, que é a possibilidade de o sujeito dar sentido ao que, a rigor, não tem sentido. O Simbólico terá seu lugar a partir do Real e se constituirá como o campo da linguagem, logo, do duplo sentido, do significante. É o lugar da

representação e, portanto, da palavra, cujo sentido será sempre contingencial. O Simbólico é a palavra que dá corpo ao real do corpo (Jorge, 2000).

Como já mencionado anteriormente, não raro dentro da instituição pode-se ter notícia de que o vínculo estabelecido pela criança é ambíguo e oscilante, sendo seu afeto expresso muitas vezes pela via da violência e da agressividade. Na vida institucional, como já ressaltado, nem sempre a intimidade e o afeto são condição para o cuidado, fazendo com que a presença de um sujeito possa representar para o outro ataque, invasão e rivalidade, pois o outro, neste caso, incomoda, exigindo que o sujeito estranho ao funcionamento do eu seja excluído e agredido.

Ademais, ao constatararmos que esta criança advém de um histórico familiar composto por laços afetivos violentos, onde o indizível e o inominável são transmitidos sem serem elaborados e simbolizados, reproduzindo processos de repetição, e sabendo-se que os modelos que se cria para isso são sempre do Outro, são culturais, pode-se dizer que, para a criança abrigada, ver-se próximo é ver-se ameaçado de agressão e é ver-se obrigado a agredir. Esta relação afetiva somente pode ser reconhecida acontecendo encoberta sob a agressão, fazendo com que a violência e a agressividade perdurem nos laços, confundidas com sexualidade e afeto.

Assim, compõem o lugar paterno concebido pela criança representações de violência e sexualidade entrelaçadas à outras de proximidade. A agressividade, intrinsecamente ligada ao eixo narcísico do sujeito, aponta para uma falta de mediação, aparecendo quando a palavra não dá conta do sujeito, estando este tão misturado ao outro que se o agride, o mata, e o matando, sobrevive.

Há, na relação percebida com o pai, uma sexualidade possivelmente encoberta a que se tem acesso por analogias, como esta exposta na cena descrita. A sexualidade como forma de violência é componente da figura paterna, entretanto desta não se pode dizer, pelo menos

não dentro da instituição, a fala sobre a sexualidade é proibida e impedida, porque vivida em relações violentas e persecutórias - a sexualidade é da ordem do equivoco. Assim como a mãe, tem-se um pai ora afetuoso, ora violento, mas sempre próximo, como um animal de estimação. Para a criança, torna-se difícil gostar, ou se perceber e afirmar gostando, quando o risco de se confundir, de se perder, de ser invadido, é tão grande.

Sabendo-se que a sexualidade se manifesta também como sintoma nas tentativas de relacionamento e que estas são mediadas por um terceiro - a Lei, o Nome-do-Pai, a castração – pode-se dizer que o lugar paterno é, deste modo, simbolizado por uma imagem contraditória, expressa na metáfora da castração: há ao menos um sujeito não castrado: o Pai. Sendo a castração conceito psicanalítico tido como ponto fundante da sexualidade, ela advém da ordem da estrutura, da ordem da linguagem, e está relacionada ao fato de que o sujeito, ao ser marcado pela linguagem, se vê forçado a abdicar do gozo da pulsão. Em termos Lacanianos, a castração é a *causação* do sujeito e sem ela não há possibilidade de fazer-se existir psiquicamente (Braustein, 2007).

Para a criança imersa na violência, parece que a castração tem que, inevitável e fisicamente, se dar. Há aí o fantasma de uma relação de muita proximidade e sexualidade que precisa ser interrompida, ou melhor, castrada. Em termos psicanalíticos, a castração vai gerar sempre apaziguamento da angustia, e a angustia é a falta da falta, ou seja, é sentida pelo sujeito quando não se pode contar com mediadores para lidar com a proximidade do objeto. Como remetente à agressão vivida, o vínculo com este pai deve ser afastado, cortado, pois representa ameaça de invasão. Não podendo ser elaborado e revivido em outras condições, deve ser eliminado, o que vai se dar pelo ato.

7.7. A sexualidade institucionalizada

Fragmento

Estava sentada com as crianças no refeitório, onde tem uma mesa grande, que é usada para comer e fazer as atividades escolares. Neste dia eu estava acompanhando a realização dos deveres, sendo que já estavam todos terminando. Foi quando Lilás, acredito eu que por ser sexta-feira, me perguntou: “*E aí tia, o que você vai fazer hoje? Vai sair com o seu namorado?*”. Não vi problema em responder que não, pois não tinha namorado na ocasião. Ela então me disse: “*Por quê? Nossa, se eu pudesse, eu queria ter um namorado!*”. Intrigada, perguntei: “*E por que você não pode?*”. Então ela disse: “*Ah tia, bem que eu queria, mas sabe como é, né? Lá na escola todo mundo sabe que eu moro aqui, daí é foda, quem é que vai querer ficar com menina de abrigo?*”. Neste momento, percebi a presença de uma funcionária, que disse: “*Para com isso Lilás, não vê que ta incomodando a moça?*” e continuou “*Não liga não, eles gostam de ficar testando a gente, sabe? Fica perguntando as coisas e tal... esses dias um deles veio me perguntando o que era sexo, sabe, só pra me testar, ver se eu respondia... falei: sai pra lá menino, você não precisa saber de nada disso não!*”.

14/03/2011

Nesta cena destacam-se dois momentos, ambos no campo da estigmatização da criança. O primeiro, parte da própria criança que, por ser *de abrigo*, não vê a possibilidade de ser tomada como qualquer outro ser humano, já o segundo, diz respeito à estigmatização da criança atribuída pela funcionária, que segue o pressuposto de que aquela é sedutora e mentirosa.

Nota-se que, por se tratarem de crianças que, além da violência do abandono, foram vítimas de várias outras espécies de abuso, entre eles o sexual, a dinâmica que se percebe no abrigo é de uma política do não dizer. Para a instituição, estas crianças são consideradas muito *frágeis, delicadas e especiais* para poderem ter acesso à sua história ou até mesmo dar continuidade à ela: a criança *não precisa saber de nada*, à ela não cabe dizer de si.

Ao pensar no termo ‘especial’ como algo que se tornou diferente e recebe tratamento distinto, vê-se que o que é considerado especial é também considerado separado, segregado do que é considerado o comum e normal. Fazendo uma regressão etimológica, encontra-se a palavra ‘separado’ na raiz etimológica do termo ‘santo’, sendo que o conceito de santidade denota a separação ou diferença em várias culturas. Segundo dicionário etimológico da língua portuguesa, a palavra hebraica mais comum para santo é ‘*kadosh*’, a qual tem como seu principal significado ‘ser separado ou apartado’, além disso, a palavra ‘santo’ é a tradução da palavra grega ‘*agios*’ que significa ‘separar’ ou ‘aqueles separados’, sendo que os gregos separavam edifícios para serem templos, consagrando-os para propósitos não-seculares, os quais se tornaram objetos de veneração e reverência e, ainda, a origem de ‘santidade’ é ‘separação’ também no Latim: ‘*separare*’, colocar de lado (Cunha, 2007).

Ao considerar a criança abrigada como especial, implicitamente coloca-se esta em um lugar de segregação e, entrevisto o tratamento que recebe na instituição pela sua história de vida, chega-se ao termo santidade. Isto quer dizer que devido ao abuso sofrido, acontecimento violador da pureza infantil, a criança passa a ser considerada santa, sagrada, sacralizada, não sendo a ela permitido novamente ser tocada ou tocar, nem mesmo quando parte dela o desejo.

Diante disso, pode-se entrever que a criança sacralizada recebe uma marca, um estigma. Para Goffman (1988), a estigmatização acontece quando um indivíduo possui um traço que se impõe a sua relação social cotidiana, afastando dele as outras pessoas e impedindo que suas demais características sejam notadas, pois sob ele recai uma definição pronta. Assim, o indivíduo estigmatizado deixa de ser considerado comum, e passa a ser visto como pessoa em desvantagem e defeituosa, o que pode levá-lo à reações como a agressividade, a vitimização ou o embotamento. Para o autor, a estigmatização pode levar o sujeito a pensar que não tem o direito de

ser uma ‘pessoa normal’, um ser humano como qualquer outro, uma criatura, portanto, que merece um destino agradável e uma oportunidade legítima (...) Além disso, ainda pode perceber geralmente de maneira bastante correta que, não importa o que os outros admitam, eles na verdade não o aceitam e não estão dispostos a manter com ele um contato em ‘bases iguais’. Ademais, os padrões que ele incorporou da sociedade maior tornam-no intimamente suscetível ao que os outros vêem como seu defeito, levando-o inevitavelmente, mesmo que em alguns poucos momentos, a concordar que, na verdade, ele ficou abaixo do que realmente deveria ser. A vergonha se torna uma possibilidade central, que surge quando o indivíduo percebe que um de seus próprios atributos é impuro e pode imaginar-se como portador dele (Goffman, 1988, p. 16-17).

Diante da condição estigmatizante, a criança sofre a vergonha e a diferenciação por ser *criança de abrigo*, condição que a deixa desqualificada para o convívio com as crianças ‘normais’ da escola. Tal posição é retificada pela instituição, quando, para a funcionária, a *criança de abrigo* é vista como sedutora, mentirosa, que faz teste, procura o erro e o engano. As tentativas da criança para contornar o desconhecimento, tomadas como sedução, reafirmam para a instituição os efeitos negativos que advêm de sua origem e de seu desvio, colocando o instituído em uma situação permanentemente estigmatizante - impedimento da tarefa institucional de controlar e dominar.

Assim sendo, a instituição reserva para si o direito de se calar sobre o que não acha apropriado que a criança venha a saber, tornando-se detentora do poder de julgar o que o instituído precisa ou não saber, ou melhor, tornando detentora do não-saber. Tal posição acerca da sexualidade da criança deixa claro um movimento de negação do desejo da criança, expresso no indeferimento da pergunta sobre sexo feita à funcionária, curiosidade julgada como *teste*, pois para ela a criança *não precisa saber de nada disso não*. Talvez por uma falha das próprias funcionárias no desconhecimento de como lidar com a questão da sexualidade, talvez por um movimento de não aceitação da condição originária da criança, advinda de uma realidade social de abuso e violência, a manifestação da sexualidade do instituído é tomada

como incômoda e não passível de resposta, sendo a existência da sexualidade negada pela funcionária, mesmo diante de sua existência no desejo da criança.

Deste modo, o que é afirmado é que as crianças classificadas abandonadas não são consideradas sexuadas: são neutras. Meninos ou meninas, filhos de tal pai e de tal mãe, de tal história, de tal cena primitiva, são como se fossem iguais. Esta estigmatização da criança como ser intocável afetará a construção do sujeito psíquico e fará com que ela carregue esta marca pela vida, fazendo com que as relações primeiras, as primeiras marcas, são as que, com a possibilidade de incesto, definem seu corpo e seu destino, sejam o abandono e a agressão.

Ocorre, nesta dinâmica, o assoreamento do corpo e da sexualidade da criança, sendo que se entende por tal o movimento de tamponamento de seu desejo, a negação de sua sexualidade e o impedimento de tomar para si seu próprio corpo e a história que possa vir a ser construída a partir dele. Tal consequência certamente trará implicações para o futuro da criança abrigada, principalmente no campo da sexualidade e consciência corporal, impedindo que estas características se desenvolvam de modo saudável. A sexualidade, seja ela traumática ou não, é fundamental para a constituição psíquica do ser humano e garante a sua historicidade.

A instituição faz, neste movimento, uma barganha com o abrigado, onde a criança, seduzida pela oferta de melhores cuidados do que os que recebia até então, passa a ter suas necessidades satisfeitas, sendo que, para tal, as frustrações que, por ventura, a criança mencione, não podem mais serem percebidas como tal. A instituição satisfaz, portanto, as necessidades das crianças, necessidades físicas e financeiras, contudo, sem nunca lhes falar sobre seus desejos, que, por sua vez, nunca serão satisfeitos. Fazem então sobreviver seu corpo, mas essas crianças permanecem anônimas. Mesmo que a criança diga *“eu quero contar minha historia, quero falar de mim, quero construir minha historia sem esta marca”*, a instituição não escuta, pois ela não se interessa pela criança enquanto eu - sujeito.

7.8. O corpo marcado

Era de manhã e estava no abrigo observando as crianças brincarem. Elas estavam todas no pátio e interagiam de várias formas, pois aquele era o horário para brincar e não haveria outro no mesmo dia. Minha atenção estava voltada para os garotos Azul e Verde, pois, além de estarem brincando com um ferro de passar roupas, desligado, a maneira como estavam conversando chamava a atenção, tamanha a quantidade de palavrões e ofensas na conversa. Foi quando Verde pegou o ferro de passar e, abaixando a roupa, levou-o até seu ânus, esfregando-se no objeto por alguns instantes e, posteriormente, passou-o na boca, o que me conduziu a uma sensação bastante desconfortável naquele momento.

08/02/2011

O corpo, para a psicanálise, faz-se sustentáculo dos vínculos sociais, mas também se faz corpo com vida psíquica e prescinde a subjetividade humana. O corpo atua nos vínculos estabelecidos com a família e com a vivência, mas também atua a partir das fantasias e dos desejos do sujeito (Nasio, 1993). O corpo humano é, assim, um corpo histórico, que se insere na história ao ser nomeado, falado, acariciado, contido, abusado, machucado.

Jerusalinsky (1999) evidencia o fato de que as determinações simbólicas advindas do Outro primordial capturam o corpo da criança na cadeia significante, isto é, no discurso. Funções que poderiam ser tomadas como ligadas a um campo do desenvolvimento fisiológico, tais como adaptação, hábitos, reflexos, integração do ego, esquema corporal e outros, estarão submetidas a um ordenamento simbólico operado pelo Outro, que capturará esse corpo real, biológico, a uma posição imaginária.

A história dos sujeitos passa pela história de seus corpos, sendo o corpo simbólico construído a partir das vivências acumuladas e marcadas no corpo real. O corpo do outro e o

meu próprio corpo são respostas ao encontro que os diversos corpos produzem na convivência humana, os quais podem ser provedores de prazer, dor, construção e destruição. O corpo conduz a expressão e a repressão dos desejos do sujeito, sendo que as marcas impressas neste corpo correspondem às experiências que sua existência é capaz de adquirir, neste caso, a violência vivida no abandono e na família de origem (Nasio, 1993).

Neste sentido, sabe-se que as famílias das camadas populares estabelecem uma relação específica com o corpo. O pai e a mãe violentos assim o são como forma de expressão, em nome de tentativas de decodificação de algo que não consegue ser simbolizado, sendo que o afeto e a agressão habitam, para esta família, um mesmo campo de sentido (Neves, 2004).

Para Dolto (2006), a criança violentada é eroticamente gozante³, isto é, quanto mais a criança é tratada com violência pelos pais, mais essa violência se torna inconscientemente necessária à criança, de tal forma que quanto mais a relação com os pais lhe proporciona excitação, mas ela se prende à pessoa que a trata com violência. A criança é vivida como fazendo parte dos pais, de modo que se eles fazem mal a si mesmos, também fazem mal a este outro.

Assim, a linguagem do corpo da criança institucionalizada, que se comunica através do movimento que perfaz ao longo da sua história com o outro e consigo mesmo, é expressa por meio de distorções que a ambivalência das idéias de prazer e dor pode conduzir. O corpo da criança, já denegrado por histórias de violência e agressão, comunica-se na violência com o outro e com o seu próprio corpo.

A manipulação desse corpo, na referência à agressão – geralmente convertida para este corpo, ou exercida por alguém sobre ele – faz menção à sexualidade, à família, à instituição, à violência, temas que se estruturam apenas no universo do toque e da manipulação. A partir

³ Convém precisar que o conceito de gozo em psicanálise tem uma significação muito particular, que, grosso modo, é o oposto do prazer. O gozo é, pois, uma erotização, no sentido psicanalítico, ligada a dor.

daí toda a comunicação se conduz tendo a linguagem do corpo e da ação como complementar ou substituta à expressão da linguagem pela palavra, pela fala, pois por meio desta última não sabe dizer das intenções de seu desejo. Esse livre trânsito entre a palavra e o gesto está expresso na cena observada: seu corpo é referente à dor, a agressão dos outros, a auto-agressão, ao abuso. É nele que se fazem as marcas originárias, é um corpo marcado, sendo ainda lugar do registro – e o que se registra é, via de regra, a violência, a destruição.

A agressão se dá, assim, ora sob os objetos ou as pessoas do cenário institucional, ora sob seu próprio corpo. Mesmo que, às vezes, passe pela complexa relação de destruição dos outros e das coisas, é em seu próprio corpo, em última instância, que a criança deixa ficar os sinais de seus impulsos e pulsões.

Deste modo, podemos dizer que no corpo estão também as lembranças sexualizadas. São lembranças em que transparece a ambigüidade do desejo, em que sedutor e seduzido não se diferenciam. São, ainda, lembranças em que prazer e dor têm a mesma origem, em que a violência do ataque e da defesa da criança acaba por feri-la. Naquele gesto, se expressa também a repetição de uma relação que teria sido originalmente incestuosa, uma cena que parece exigir que a história seja revivida, sendo que não se mostra possibilidade de se viver outra relação enquanto o fantasma da primeira não for extinto – o que parece é admitido como impossível, devido à estigmatização da criança e de sua sexualidade.

Podemos dizer ainda, através da cena descrita, que o gesto remete-nos à uma sexualidade regredida, sendo que a escolha de um objeto qualquer e inanimado – ferro de passar – aponta que esta sexualidade se destina para o que é além do humano, não sendo remetida ao outro. Além disso, a obtenção de prazer corporal pela via de semelhante utensílio retorna ao polimorfismo perverso descrito por Freud (1905/2006) como componente da sexualidade do bebê, o qual deve ser renunciado e direcionado à genitalização e amadurecimento sexual. Compreende-se, destarte, que o destino que a sexualidade toma tende

para a não genitalização e não amadurecimento do abrigado enquanto sujeito sexual, onde ainda não se tornou possível para este passar da anarquia inicial para a unificação das pulsões parciais sob a primazia dos órgãos genitais, formando uma organização psíquica madura (Freud, 1905/2006).

Assim, da constituição de seu corpo enquanto marca de um afeto perverso e indigesto, conduz à sensação de que a observadora, enquanto representante do mundo, da instituição e de seu próprio corpo, se torna, naquele momento, mais um depositário da desesperança e do desamparo da criança institucionalizada.

Capítulo 8: À Guisa de Conclusão

Esteve-se, ao longo deste trabalho, buscando lançar luz sobre a questão da institucionalização e as implicações decorrentes desta na sexualidade, no corpo e na subjetividade das crianças abrigadas. Como foi descrito, havia uma pergunta inquietante: como a dinâmica da instituição atua na construção da subjetividade da criança e como esta subjetividade interfere no corpo infantil?

Segundo Bleger “nenhuma conclusão é definitiva, dado que tem que ser afinada, ajustada, corrigida ou ratificada à medida que o estudo prossiga” (Bleger, 1983, p. 130). Evidentemente, não se pretende aqui - nem se poderia - esgotar as diversas possibilidades de um estudo na instituição em questão. Qualquer esforço que se faça neste sentido torna-se pretensioso, pois, devido à abrangência e riqueza do tema tratado, tal desígnio torna-se impraticável. O trabalho aqui presente, buscando cumprir os objetivos propostos, acredita que os efeitos da institucionalização afetam e marcam, sim, o corpo e a sexualidade dessa população.

Por meio da análise realizada a partir dos fragmentos pode-se perceber como se dá a dinâmica da instituição observada e a interação desta, por meio das funcionárias, com as crianças e adolescentes que lá habitam.

Primeiramente, pode-se dizer que a criança, para a instituição, ao ocupar o lugar da dificuldade e do impedimento do trabalho do funcionário, impede também o sucesso da instituição, que se esconde no discurso justificador que, ao mesmo tempo, culpa a criança pelos erros cometidos e desabona a instituição do fracasso do cuidar. A criança só é vista no desvio, sendo que esta é a única maneira de ser enxergada pela instituição: o abandono, a

violência e a carência tornam-se, assim, uma marca que diferenciará este corpo, taxando-o como anormal e problemático.

Deste modo, a instituição se identifica na missão de salvar estas crianças de seu destino pouco promissor, cabendo a ela, para tanto, coagir, dominar e coibir os corpos institucionalizados, submetendo-os a uma extensa, rígida e sufocante rotina institucional, na qual não há espaço para produções de criatividade, crescimento e individualidade.

Neste sentido, faz-se essencial que o cuidado seja direcionado para a criança enquanto sujeito de sua história, e não enquanto corpo que incomoda a instituição nas manifestações de seu desejo. Torna-se, assim, importante dar sentido, significância, ao que a criança faz, ao seu vivido relacional, à sua situação enquanto sujeito institucionalizado, em um trabalho de aceitação de sua sexualidade enquanto sujeito psíquico complexo e desejante.

A criança institucionalizada, por esta característica, torna-se especial, separada, sacralizada e estigmatizada. Mantenedora da pureza da criança, a instituição impele ao abrigado o assoreamento de seu corpo e de sua sexualidade, não podendo decidir sobre estes. Assim, as relações primeiras, as primeiras marcas, são as que definem seu corpo e seu destino: o abandono e a agressão. Tal consequência certamente trará implicações para o futuro da criança abrigada, pois sabe-se que a sexualidade, seja ela traumática ou não, é fundamental para a constituição psíquica do ser humano e garante a sua historicidade.

A escolha por permanecer no silêncio, no desconhecimento e na segregação demonstra o desejo da instituição por estar submersa neste universo de homogeneização que se forma ao redor do abrigo e de sua clientela. A negação do desejo da criança, assim como a negação de sua sexualidade, atua no intento de manter o silêncio sobre sua vida e sua história, sendo que esta passa a ser encontrada apenas nos documentos, laudos e atos judiciais que giram em torno do abandono. Deste modo, a criança não tem a permissão de conhecer, tomar posse e fazer-se sujeito de sua história, pois esta é tida como algo que deve ser escondido por ser sujo

e atroz. Seu corpo, sua sexualidade e sua subjetivação não lhes pertencem. São, pois, propriedades da instituição que lhes mantém.

A opção pelo silêncio e a tentativa de negação da história de vida imposta pela instituição às crianças, ao não permitir que a criança entre em contato com sua história dolorosa para que esta possa simbolizar e elaborar suas vivências, contribui para a formação de práticas fundadas na violência e na agressividade, como afirmação última de singularidade de um sujeito sem história. Quando se impede que essas crianças falem, toda possibilidade de simbolização é abolida, fazendo com que o sujeito se veja à mercê de suas forças pulsionais, o que pode levá-lo a atos extremos vinculados a violência, a dor e ao sofrimento, sendo estes direcionados tanto ao outro como a si mesmo. O corpo da criança, já denegrado pelas vivências de agressão, comunica-se na violência com o outro e com o seu próprio corpo.

A partir daí toda a comunicação se conduz tendo a linguagem do corpo como complementar ou substituta à palavra, sendo que por meio da fala não sabe e não pode dizer de seu desejo. A criança vai então utilizar-se de seu próprio corpo para comunicar seu desejo ao outro, falando por meio dele o que não pode ser dito na instituição: a dor, a agressão, o abuso. Deste modo, podemos dizer que no corpo estão também as lembranças sexualizadas, nas quais prazer e dor parecem ter a mesma origem, sendo que o corpo torna-se depósito de um afeto perverso, polimorfismo não genitalizado.

Neste sentido, faz-se necessário dar a essas crianças recursos para atribuir (re)significações sobre sua história e elaborar os conteúdos que lhe remetem à ela, mesmo compreendendo que estes sejam conteúdos de angústias e sofrimentos, pois, se não, o abandono produzido pela sociedade reafirma-se e se reproduz no interior das instituições de abrigo. Ao serem incapazes de oferecer um lugar que proporcione referência e reorganização para as crianças, as instituições repetem o desamparo, revitimizam os abrigados.

Deste modo a instituição também não é capaz de conceber a saída do abrigado, não o enxergando como sujeito desejante e nem mesmo como indivíduo adulto, sendo, portanto, criança indefesa incapaz de manter-se longe do abrigo. Acredita-se que estratégias que possam levar a uma saída menos sofrida da instituição, como a possibilidade de realizar atitudes cotidianas de um adolescente são bem-vindas e necessárias.

Além disso, sabe-se que os vínculos iniciados, reproduzidos e estabelecidos deste a convivência com a família de origem perpassam a instituição, sendo revividos e reafirmados na dinâmica institucional. As crianças apresentadas se desenvolvem neste cenário e isso não é possível negar ou ignorar: a vida psíquica que rege não apenas o imaginário individual, como também as representações sociais, adquire conotações especiais em condições de sobrevivência tão pouco amistosas. A família, colocada pela instituição no lugar da falha, não é dado nenhum crédito devido a sua natureza deficitária.

Entende-se, por isso, a importância de conhecer os núcleos implícitos de funcionamento institucional e as relações afetivas que perpassam esse contexto onde as crianças estão inseridas, tendo em vista que todo este processo abre à criança a possibilidade de se constituir como sujeito autônomo, sujeito que tem um desejo e um pensar.

Assim, ao final deste percurso, acredita-se que os efeitos da institucionalização se fazem presentes na criança, demonstrados tanto psiquicamente como em seu próprio corpo, considerando sobre a maneira como a instituição, assim como o próprio sujeito, lidam com este corpo. Mas esse final passa, agora, a constituir-se, também, em um novo começo, pois, com a intenção de empreender esforços no sentido de dar continuidade às questões salientadas aqui, intenta-se continuar, de alguma maneira, permitindo que as questões do sujeito abrigado possam ter um lugar e possam continuar a fazer questão.

8.1. Considerações Finais

Com essa pesquisa, passou a surgir algo que já se delineava há muito tempo e que, em um trabalho árduo, pode possibilitar a constituição e a construção da pesquisadora enquanto sujeito, dando-se à custa de muitos movimentos, muitas ausências e presenças, muitas perguntas. Assim, espera-se que os leitores tenham sido, também, de alguma maneira, tocados pelas questões que procurou-se levantar, fazendo delas questionamentos e interrogações que possibilitem ao desejo uma forma, um contorno, que possibilitem ao desejo tomar corpo e se fazer existir.

Ao relembrar o percurso durante a realização desta pesquisa recorda-se que, mediante a aprovação judicial para que se desse o início das observações na instituição, ao ser chamada ao fórum para retirar os documentos, apenas um pedido me foi feito: que mudasse o título do trabalho, o qual passaria a ser “O abrigo infantil-juvenil: a construção de uma nova proposta”. Diante disso, salienta-se que ainda uma última questão se faz importante: como, após olhar mais de perto a dinâmica institucional e mediante as considerações construídas acerca do abrigo, pode-se, então, construir uma nova proposta?

Como alterar o destino destas crianças e adolescentes para os quais só existem as velhas e já conhecidas possibilidades da pobreza, do abandono e da violência? A falta de recursos tanto afetivos como financeiros que advêm das famílias de origem colaboram para que esta seja colocada no lugar de culpada pela violência do abandono. Acredita-se que retomar a família como passível de credibilidade e investimento, por meio de projetos que visem reapoderá-la de seu lugar enquanto instituição primária, pode fazer com que esta encontre meios para redirecionar suas estratégias com relação à criança, recorrendo a promoções que não reeditem a institucionalização infantil.

Além disso, a elaboração de ações, em parceria com as universidades, os movimentos sociais e a sociedade civil é uma forma de desterritorialização do problema, pois se possibilita a observação do fenômeno a partir de diferentes lentes. Cada ponto pode tocar todos os

demais, o que faz com que falas e discursos, de profissionais ou laicos, tenham um peso, tornando-se imprescindível a elaboração de ações e debates.

Entende-se que a maioria das funcionárias que se empenham no cuidado da criança em abandono não teve acesso às possibilidades de aprender sobre o seu fazer, sendo por vezes levada por suas crenças e intenções. Entretanto, enquanto a internação ainda se fizer necessária, destaca-se a importância da manutenção de funcionários que tenham conhecimentos sobre o cuidar advindos de uma formação além de sua vivência pessoal, sendo interessante o aprimoramento através de cursos de formação, oficinas de reciclagem, ou mesmo um espaço de trocas destinado a estes profissionais. Visto que a relação estabelecida com as cuidadoras e demais funcionárias desempenha papel central na vida das crianças e dos adolescentes abrigados, à medida que serão estes adultos que assumirão o papel de orientá-los e protegê-los, constituindo, neste momento, os seus modelos identificatórios, aponta-se a necessidade de que os funcionários sejam guiados em suas ações cotidianas de modo a compreender o impacto que seus gestos possam ter, a fim de darem um sentido às suas ações rotineiras.

Faz-se assim mister que a instituição conte com profissionais preparados para, mais do que garantir a vida e o crescimento biológico dessas crianças e adolescentes, possa ir além das moralidades instituídas segregacionistas do corpo e exclusivas da sexualidade. O trabalho institucional com crianças indica a possibilidade dos marcadores simbólicos fundamentais serem mantidos ou retomados, a partir da relação da criança com outros adultos que lhe ofereçam cuidados significativos, abrindo a possibilidade de uma resignificação das experiências traumáticas que viveram, o que, como foi visto, faz-se extremamente necessário.

Referências Bibliográficas

- Altoé, S. (1990). Internato de menores: Educar para (de) formar? *Fórum Educacional*, Rio de Janeiro, 14(1), 50-76.
- Altoé, S. (1993). Do internato à prisão: Quem são os presidiários egressos de estabelecimentos de assistência à criança e ao adolescente? In: Rizzini, I. (Org.). *A criança no Brasil hoje: Desafio para o terceiro milênio*. Rio de Janeiro, RJ: Editora Universitária Santa Úrsula.
- Ariés, P. (1973). *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Arpini, D. M. (2003). Repensando a perspectiva institucional e a intervenção em abrigos para crianças e adolescentes. *Psicologia Ciência e Profissão*, 21(3), 70-75.
- Assoun, P. L. (1995). *Metapsicologia freudiana: Uma introdução*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Augé, M. (1994). Não-lugares: Introdução a uma antropologia da supermodernidade. Campinas: Papirus.
- Baremblyt, G. (1992). *Compêndio de análise institucional e outras correntes: Teoria e prática*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos.
- Bastos, L. A. M. (1998). *Eu-corpando: O ego e o corpo em Freud*. São Paulo: Escuta.
- Bazon, M. & Biasoli-Alves, Z. (2000). A transformação de monitores em educadores: Uma questão de desenvolvimento. *Psicologia: Reflexão & Crítica*, 13, 199-204.
- Benelli S. J. (2003). Dispositivos disciplinares produtores de subjetividade na instituição total. *Psicologia em Estudo*, 8(2), 99-114.
- Berlinck, M. & Rodriguez, S. (1988). *Psicanálise de Sintomas Sociais*. São Paulo: Escuta.
- Birman, J. (1993). *Ensaio de teoria psicanalítica*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Bleger, J. (1984). *Psico-higiene e psicologia institucional*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Bowlby, J. (1997). *Formação e rompimento dos laços afetivos*. São Paulo: Martins Fontes. (Obra originalmente publicada em 1973).
- Braunstein, N. (2007). *Gozo*. São Paulo: Escuta.
- Bulcão, I. (2002). A produção de infâncias desiguais: Uma viagem na gênese dos conceitos de 'criança' e 'menor'. In M. L. Nascimento. *Pivetes – A produção de infâncias desiguais*. Rio de Janeiro: Oficina do autor.

- Cabral, C. (2003). *Pesquisa reordenamento de abrigos*. Recuperado em 18/07/2011 de www.portaldovoluntario.org.br/biblioteca/Pesquisa_Reordenamento_de_Abrigos.pdf.
- Ceccarelli, P. R. (2001). *Pesquisa em psicanálise*. Minas Gerais, Belo Horizonte: PUC-MG. Recuperado em 18/07/2011 de <http://www.ceccarelli.psc.br/artigos/portugues/html/metodo.htm>
- Ceccarelli, P. R. (2009). Laço social: Uma ilusão frente ao desamparo. *Reverso*, 31(58). 33-42.
- Chauí, M. (1984). *Repressão sexual: Essa nossa (des)conhecida*. São Paulo: Brasiliense.
- Conanda.. (2002). *Estatuto da Criança e do Adolescente - Lei Federal 8.069/1990*. Brasília, Distrito Federal.
- Conanda. (2006). *Plano nacional de promoção, proteção e defesa do direito de crianças e adolescentes à convivência familiar e comunitária*. Brasília, Distrito Federal. Recuperado em 18/07/2011 de http://www.dhnet.org.br/dados/pp/a_pdfdht/plano_nac_convivencia_familiar.pdf
- Cunha, A. (2007). *Dicionário etimológico da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Dell'Aglio, D.D. (2000). *O processo de coping, institucionalização e eventos de vida em crianças e adolescentes*. Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil.
- Del Priore, M. (Org.). (1996). *História da criança no Brasil*. São Paulo: Contexto.
- Dolto, F. (2006). *Destinos de criança: Adoção, famílias de acolhimento, trabalho social*. São Paulo: Martins Fontes.
- Donzelot, J. (1980). *A Polícia das famílias*. Rio de Janeiro: Graal.
- Elia, L. (1995). *Corpo e sexualidade em Freud e Lacan*. Rio de Janeiro: Uapê.
- Elia, L. (2000). Psicanálise: Clínica e pesquisa. In: S. Alberti & L. Elia (Orgs.). *Clínica e pesquisa em psicanálise*. Rio de Janeiro: Rios ambiciosos.
- Enriquez, E. (1991). *Da horda ao estado*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Faleiros, V. P. (2004). Infância e adolescência: Trabalhar, educar, assistir, proteger. *Revista Ágora*, 1(1), 1-9.
- Fávero, E. T., Vitale, M. A. F. & Baptista, M. V. (2008). *Famílias de crianças e adolescentes abrigados: Quem são, como vivem, o que pensam, o que desejam*. São Paulo: Paulus.
- Fédida, P. (1989). Modalidades da comunicação na transferência e momentos críticos da contratransferência. In P. Fédida (Org.). *Comunicação e representação*. São Paulo: Escuta.

- Fernandes, M. H. (2002). Entre a alteridade e a ausência: O corpo em Freud e sua função na escuta do analista. *Percurso*, 29(2), 51-64.
- Figueiredo, A. C. & Vieira, M. A. (2002). Psicanálise e ciência: Uma questão de método. In W. Beividas (Org.). *Psicanálise, pesquisa e universidade*. Rio de Janeiro: Contra Capa.
- Fonseca, C. (1987). O internato do pobre: Febem e a organização doméstica em um grupo porto-alegrense de baixa renda. *Temas IMESC: Sociedade, Direito, Saúde*, 4(1), 21-39.
- Fonseca, C. (1993). Criança, família e desigualdade social no Brasil. In I. Rizzini (Ed.). *A criança no Brasil hoje: Desafio para o terceiro milênio*. Rio de Janeiro: Editora Universitária Santa Úrsula.
- Fonseca, C. (1995). *Caminhos da adoção*. São Paulo: Cortez.
- Foucault, M. (1979). *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal.
- Foucault, M. (1984). *História da sexualidade II: O uso dos prazeres*. Rio de Janeiro: Graal.
- Foucault, M. (1997). *Vigiar e Punir: História da Violência nas Prisões*. Petrópolis: Vozes.
- Foucault, M. (2007). *História da Sexualidade I: A vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal.
- Freitas, M. (1997). *História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez
- Freud, S. (2006). Três ensaios sobre a teoria da sexualidade. In S. Freud. *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*, Vol. 7. Rio de Janeiro: Imago. (Obra originalmente publicada em 1905).
- Freud, S. (2006). O estranho. In S. Freud. *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*, Vol. 17. Rio de Janeiro: Imago. (Obra originalmente publicada em 1919).
- Freud, S. (2006). Dois verbetes de enciclopédia. In S. Freud. *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*, Vol. 18. Rio de Janeiro: Imago. (Obra originalmente publicada em 1922).
- Freud, S. (2006). O ego e o id. In S. Freud. *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*, Vol. 19. Rio de Janeiro: Imago. (Obra originalmente publicada em 1923).
- Freud, S. (2006). O Futuro de uma ilusão. In S. Freud. *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*, Vol. 21. Rio de Janeiro: Imago. (Obra originalmente publicada em 1969).
- Fundo das Nações Unidas para a Infância (2008). *Relatório da situação mundial da infância 2007 Caderno Brasil*. Recuperado em 18/07/2011 de <http://www.unicef.org.br/>.

- Fustier, P. (1991). A infra-estrutura imaginária das instituições. In R. Kaës (Org.). *A instituição e as instituições*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Goffman, E. (1974). *Manicômios, prisões e conventos*. São Paulo: Perspectiva.
- Goffman, E. (1988). *Estigma: Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. (4ª ed.). Rio de Janeiro: Guanabara.
- Guattari, F. & Rolnik, S. (1996). *Micropolítica: Cartografias do desejo*. Petrópolis: Vozes.
- Guirado, M. (2004). *Instituição e relações afetivas: O vínculo com o abandono*. (2ª ed.). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Guirado, M. & Lerner, R. (Orgs.). (2007). *Psicologia, pesquisa e clínica: Por uma análise institucional do discurso*. São Paulo: Annablume.
- Grusec, J. E. & Lytton, H. (1988). *Social development: History, theory and research*. New York: Springer-Verlang.
- Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada & Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. (2003). *Levantamento nacional dos abrigos para crianças e adolescentes da rede de serviço de ação continuada*. Enid Rocha Andrade da Silva (Coord.). Brasília, Distrito Federal.
- Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada & Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. (2004). *O direito à convivência familiar e comunitária: Os abrigos para crianças e adolescentes no Brasil*. Enid Rocha Andrade da Silva (Coord.). Brasília, Distrito Federal.
- Jerusalinsky, A. (1999). *Psicanálise e desenvolvimento infantil*. Porto Alegre: Artes & Ofícios.
- Jorge, M. A. C. (2000). *Fundamentos da Psicanálise de Freud a Lacan*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Juranville, A. (1987). *Lacan e a filosofia*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Kaës, R. (1991). Realidade psíquica e o sofrimento nas instituições. Em R. Kaës (Org.). *A instituição e as instituições: Estudos psicanalíticos*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Kruppa, S. M. P. (1994). *Sociologia da educação*. São Paulo: Cortez.
- Lacan, J. (1991). *O Seminário, livro 7: A ética da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar. (Obra original publicada em 1959).
- Lacan, J. (1998) *Escritos*. Rio de Janeiro, Zahar. (Obra original publicada em 1958).

- Lacan, J. (2008). *O seminário, livro 11: Os quatro conceitos fundamentais da Psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar. (Obra original publicada em 1964).
- Laplanche, J. (1990). *Novos fundamentos para a Psicanálise*. Paris: PUF.
- Lebrun, J. P. (2008). *A perversão comum: Viver juntos sem outro*. Rio de Janeiro: Companhia de Freud.
- Lévy, R. (2008). *O infantil na psicanálise: O que entendemos por sintoma na criança*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Lowenkron, T. (2001). Pesquisando a pesquisa em psicanálise. *Revista Brasileira de Psicanálise*, 35(3), 897-907.
- Maia, M. B. (1994). O profissional de saúde e a educação sexual. In G. Lopes (Ed.). *Patologia e terapia sexual*. Rio de Janeiro: Medpsi.
- Marcilio, M. L. (1997). A roda dos expostos e a criança abandonada na história do Brasil: 1726-1950. In M. C. Freitas (Org.). *História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez.
- Marin, I. da S. K. (1998). Instituições e violência: Violência nas instituições. In: Levisky, David L. *Adolescência pelos caminhos da violência*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Martins, E. & Szymanski, H. (2004). Brincando de casinha: Significado de família para crianças institucionalizadas. *Estudos de Psicologia*, 9(1), 177-187.
- Merleau-Ponty, M. (1971). *Fenomenologia da percepção*. São Paulo: F. Bastos.
- Mezan, R. (1998). *Escrever a clínica*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Mezêncio, M. S. (2004). Metodologia e pesquisa em psicanálise: Uma questão. *Psicologia em Revista*, 10(15), 104-113.
- Miller, J. A. (2005). *Silet: Os paradoxos da pulsão de Freud a Lacan*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Minayo, M. C. S. (1994). *O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo/Rio de Janeiro: Hucitec – Abrasco.
- Mograbi, D. (2009). *Laço Social na teoria freudiana: O para além da nostalgia e da esperança*. Curitiba: Juruá Editora.
- Nasio, J. D. (1993). *Cinco lições sobre a teoria de Jacques Lacan*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Nasio, J. D. (1995). *O Olhar em Psicanálise*. Rio Janeiro: Zahar.
- Nasio, J. D. (1997). *Lições sobre os 7 conceitos cruciais da Psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Neves, A. S. (2004). *A violência física de pais e mães contra filhos: Cenário, história e subjetividade*. Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP, Brasil.

- Panúncio, M. (2004). *Infância vitimizada e vitimada: As implicações da violência para o desenvolvimento infantil e para a educação*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Uberaba, Uberaba, MG, Brasil.
- Passetti, E. (1991). O menor no Brasil republicano. In M. Del Priore. *História da criança no Brasil*. São Paulo: Contexto.
- Pereira, J. M. F (2003). *A adoção tardia frente aos desafios na garantia do direito à convivência familiar*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Brasília, DF, Brasil.
- Quinet, A. (2002). *Um olhar a mais: Ver e ser visto na Psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar
- Rizzini, I. (1997). *O século perdido: Raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil*. Rio de Janeiro: Ministério da Cultura.
- Rizzini, I. (2004). *A institucionalização de crianças no Brasil: Percorso histórico e desafios do presente*. São Paulo: Loyola.
- Santana, J. P. (2003). *Instituições de atendimento a crianças e adolescentes em situação de rua: Objetivos atribuídos por seus dirigentes e pelos jovens atendidos*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil.
- Silva, L. C. A. da (2004). *A reinvenção da sexualidade masculina na paraplegia adquirida*. Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.
- Sousa Filho, A. (2003). Cultura, ideologia e representações. In M. R. Carvalho, M. C. Passegi, M. D. Sobrinho (Orgs.). *Representações Sociais: Teoria e Pesquisa*. Mossoró, RN: Fundação Guimarães Duque.
- Tizard, B., Cooperman, O., Joseph, A. & Tizard, J. (1972). Environmental effects on language development: A study of young children in long-stay residential nurseries. *Child Development*, 43(1), 337-358.
- Violante, M.L.V. (2000). Pesquisa em Psicanálise. In R. A. Pacheco Filho, N. Coelho Júnior & M. D. Rosa (Orgs.). *Ciência, pesquisa, representação e realidade em Psicanálise*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Yunes, M.A., Miranda, A.T., Cuello, S.S. & Adorno, R.S. (2000). A história das instituições de abrigo às crianças e concepções de desenvolvimento infantil. In Anais da XXXII Reunião Anual da Sociedade Brasileira de Psicologia, Florianópolis, SC, Brasil, 213.