

O lugar do educador na constituição subjetiva das crianças que vivem em instituições de acolhimento

Cristina Almeida de Souza

Cristina Maria Banduk Seguim

Flávia Blay Levisky

Lia Lima Telles Rudge

Sandra S. Grama Ungaretti

No nosso trabalho no Grupo Acesso, especialmente a partir dos atendimentos em análise das crianças que vivem em instituições de acolhimento, pudemos constatar que um dos pontos a serem tratados diz respeito às dificuldades dos profissionais que as atendem em responder, como educadores, às complexidades inerentes ao trabalho do e no abrigo. Criamos, portanto, mais uma linha de ação no Grupo Acesso – intervenção com profissionais de instituições de acolhimento – que se configura em torno da discussão de situações críticas vividas nestas instituições, situações estas que envolvem violência, fugas, desabrigamento quando o jovem atinge 18 anos, devoluções, etc.

O abrigo faz parte das instituições de cuidado e atenção alternativas para crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade que, por diferentes razões, não podem receber de suas famílias, provisoriamente ou em definitivo, os cuidados e a atenção de que necessitam.

A maior parte dessas crianças e adolescentes sofreu algum tipo de negligência, ou violência no âmbito da família. Nessas situações a criança para ser protegida, é afastada da família e encaminhada ao acolhimento institucional¹. Muito frequentemente, esta separação constitui-se em mais uma situação traumática para a criança.

Quando nos remetemos às histórias das crianças e adolescentes acolhidos institucionalmente, observamos que são marcadas por rupturas bruscas e precoces nos seus laços primeiros e fundamentais e, não raramente, por violências físicas, sexuais e

¹ Desde a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente, em 1990, a pobreza deixou de ser motivo para o encaminhamento da criança ao acolhimento institucional.

psíquicas. Por força da compulsão à repetição eles acabam reencenando suas mais penosas experiências, através de atitudes violentas, desesperadas e precipitadas procurando em vão dar a elas um sentido próprio e singular. Os profissionais de instituições de acolhimento, de uma forma ou de outra, sempre são afetados pela desordem psíquica que a criança busca com seus atos comunicar. Eles são tocados, ou até invadidos psiquicamente e precisam metabolizar os excessos que este trabalho gera. Pensamos que, só assim, poderão tolerar a angústia gerada nessas situações e se interrogar sobre os surpreendentes movimentos da criança, possibilitando a construção de manejos e posições éticas frente ao desamparo e desespero, evitando novas formas de imputação de violência.

Nesse artigo tomaremos em análise um fragmento de um caso trazido em supervisão por um grupo de educadores de um abrigo da cidade de Porto Alegre, a fim de pensar algumas questões que temos investigado no nosso trabalho no Grupo Acesso: qual é o lugar do educador na constituição subjetiva das crianças que vivem em instituições de acolhimento? Em que lugar essas crianças são colocadas pelos educadores que se responsabilizam pelos seus cuidados?

Segundo os educadores, Robson² - de sete anos - manifesta agitação intensa, absorvendo a atenção dos profissionais que com ele se relacionam, seja na instituição de acolhimento, ou na escola. Os educadores contam que num dia à tarde ele estava com a educadora Celina, que cuidava da higiene de alguns bebês. Ela se afastou brevemente e, quando voltou, viu Robson com as calças abaixadas, colocando seu pênis na boca de um bebê de um ano e meio, dizendo: - "Chupa, chupa". A educadora comenta que sua vontade era afastá-lo violentamente dali, mas se conteve e disse: - "Levanta esta calça agora, que eu vou chamar a Malu". Malu, gestora do abrigo, dirigiu-se a Robson e o repreendeu: - "Eu não quero mais saber destas histórias aqui dentro do abrigo".

Essa cena produziu horror, não só em Celina, mas em todos os educadores presentes no encontro de supervisão, traumatizando-os, na medida em que suscitava neles o contato com algo que estava recalcado: uma sexualidade infantil com seu componente perverso polimorfo. Frente a isto, eles reagiram de modo repulsivo a esta criança, com muita dificuldade para conter e nomear aquilo que ali estava irrompendo.

² Todos os nomes aqui citados são fictícios.

Em *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade* (1905), Freud desenvolve sua teoria da sexualidade infantil. Segundo este autor, o ato de sugar o dedo ou o sugar sensual contém as três características essenciais de uma manifestação sexual infantil: em sua origem liga-se a uma das funções vitais, ainda não tem objeto sexual, pois é auto-erótica, e seu objetivo sexual é dominado por uma zona erógena. Para Freud, a sexualidade infantil representa uma ameaça que se faz sentir de duas maneiras principais: a primeira, pela negação pura e simples da existência de uma sexualidade na infância; a segunda, pela amnésia que incide nos primeiros anos de nossa infância. Ao recusarmos o reconhecimento de uma sexualidade infantil, o que estamos fazendo é negar o reconhecimento dos nossos próprios impulsos sexuais infantis, isto é, estamos mantendo o interdito que sobre eles lançamos na nossa infância.

O caso de Robson implica em alguns desvios do ato de sugar ou chupar, já que não se trata de chupar o seio, nem o dedo, mas de introduzir o pênis na boca de um bebê dizendo a ele “chupa, chupa”. O bebê fica situado nesta cena no lugar de objeto do gozo de um outro bem maior do que ele. Nossa hipótese é que Robson está repetindo ativamente algo que teria vivido passivamente na relação com um homem adulto, onde o ato de sugar foi distorcido e invadido por uma sexualidade perversa.

A assimetria constitutiva da relação adulto/criança institui as condições de humanização, mas acrescentamos, é também o lugar possível de apropriação do corpo da criança pelo adulto para seu próprio gozo, constituindo-se nesse aspecto, numa relação privilegiada para as atuações violentas e perversas do adulto.

Como dissemos, entendemos que Robson viveu uma violência deste tipo, pois seu ato frente ao bebê na cena descrita e a agitação que ele frequentemente manifesta indicam a presença de um excesso de excitação não metabolizada, algo que para a psicanálise está diretamente ligado ao conceito de trauma. Vejamos o conceito freudiano de trauma, conforme sua formulação em *Além do princípio de prazer* (1920):

Parece-me que o conceito de trauma implica (...) uma ruptura numa barreira sob outros aspectos eficaz contra os estímulos. Um acontecimento como um trauma externo está destinado a provocar um distúrbio de grande escala no funcionamento psíquico e colocar em movimento todas as medidas defensivas possíveis. Ao mesmo tempo, o princípio do prazer é momentaneamente posto fora de ação. Não há mais possibilidade de impedir que o aparelho psíquico seja inundado com grandes quantidades de estímulos; em vez disso, outro problema surge, o problema de dominar as quantidades de estímulos que irromperam, e de vinculá-las, no sentido psíquico, a fim de que delas se possa então desvencilhar. (p.45).

Freud fala neste texto dos sonhos decorrentes de neuroses traumáticas e das atuações dos pacientes em transferência que surgem em obediência não ao princípio do prazer, mas à compulsão à repetição onde o acontecimento traumático é reexperimentado inúmeras vezes. Desta forma o aparelho psíquico busca dominar retrospectivamente o estímulo, desenvolvendo a angústia cuja omissão foi justamente a causa do trauma, pois manteve o sujeito despreparado para se defender daquela experiência.

Laznik (2011) reporta-se à concepção lacaniana de compulsão à repetição nos seguintes termos:

“Para Lacan, o ato, em sua insistência repetitiva, não cessa de trabalhar para que o simbólico venha se articular a um real que, com toda evidência, ainda não faz parte dele. Logo, é um papel totalmente simbolígeno que Lacan dá à compulsão à repetição, um papel de agente da própria humanização” (p.51-52).

O conceito de real ao qual Lasnik se refere corresponde ao que está sendo tratado neste texto como traumático.

Com relação à intervenção das educadoras, consideramos que a fala de Celina mostra o grande esforço que ela fez para interditar seu próprio impulso violento e para operar uma interdição dos impulsos de Robson. Contudo, seu susto pode ter funcionado como um espelho no qual Robson se mirou como alguém, ou como algo repugnante e ameaçador, imputando-lhe uma violência ao lhe atribuir o lugar de “repugnante” e “ameaçador”. Por sua vez, a intervenção de Malu - “Eu não quero mais saber” - não mostra abertura para encontrar algum sentido para o que Robson encenava. A brutalidade da cena produz intensa desorganização nos adultos, o que os impossibilita de pensar e olhar para Robson como um menino, possivelmente abusado, repetindo algo vivido e buscando, além da descarga, cortes e referências. A violência despertada nos adultos os impediu de qualquer tentativa de transformação do horror em possibilidade de fala e comunicação.

Assim, as atuações do menino prosseguiram com uma carga de violência cada vez mais intensa: pouco depois do episódio narrado ele quebrou uma porta de vidro e

com os cacos tentou agredir a educadora. Esta pediu socorro à gestora, que teve uma nova conversa com a criança.

No espaço de supervisão os educadores puderam reconhecer que esta agressão foi uma resposta de Robson à intervenção de Celina ao entenderem que sua atitude comportava um gesto agressivo, não porque interdito Robson, mas por tê-lo tomado como um “ser monstruoso”. Entendemos a atribuição de sentido pelos educadores quanto à agressão de Robson como um fato importante, uma vez que puderam reconhecer como seus atos podem gerar violência. Assim, a violência de Robson supõe não só uma forma de se conduzir constituída na violência, mas também uma violência produzida naquelas relações. Também foi apontado que apesar de utilizarem a expressão “conversar com a criança”, o que ocorre é que os educadores falam e a criança escuta.

Nossa aposta no trabalho com educadores e técnicos das instituições de acolhimento é valorizar a circulação da palavra entre estes profissionais e as crianças e os adolescentes dos quais eles cuidam. Afirmamos que é numa escuta mais receptiva que um saber, um conhecimento mútuo e uma confiança poderão brotar, constituindo-se a partir disto o solo sobre o qual uma nova história vincular poderá ser construída.

No dia seguinte a gestora é chamada à escola porque Robson estava "surtando lá". Na escola vários funcionários seguravam a criança, que gritava e tentava agredir a todos. A gestora contou que chegando à escola pediu para que as pessoas deixassem Robson e então ela o segurou e disse:- "Olha você vai ficar aqui. Você tem que respeitar as pessoas. Olha quantas pessoas estão aqui, profissionais que estão trabalhando e você tirou do trabalho”.

Como assim? “Tirou os funcionários do trabalho”? Mas não cabe a estes educadores – da instituição de acolhimento e da escola – dar alguma resposta à desorganização e às atuações desta criança de modo que ela se sinta acolhida no sofrimento real que está experimentando e, assim, consiga se reorganizar?

Cabe aqui recuperar a concepção que Winnicott (1994) tem do abrigo: um lugar de cuidado, capaz de promover experiências fundantes e reparatórias no psiquismo da criança. Segundo este autor, cabe ao abrigo fornecer às crianças que são acolhidas institucionalmente um ambiente estável, ou seja, onde adultos responsabilizam-se conjuntamente pela criança, buscando responder a suas necessidades especiais. Assim, por exemplo, a criança poderá expressar seu impulso de romper, ou destruir os laços que estabelece e sentir alívio por não conseguir fazê-lo.

Reconhecemos, no entanto, que os educadores só poderão oferecer este tipo de acolhimento se eles próprios tiverem um espaço para processar a angústia que este tipo de trabalho suscita e para se apropriarem da delicadeza e importância da função que assumem.

Depois da intervenção de Malu, Robson começou a se justificar dizendo: – "Fulano fez isto, sicrano aquilo" ao que Malu respondeu: – "Não adianta o que você vai contar, a gente viu a cena que você provocou aqui dentro". Então Robson começou a gritar e Malu lhe disse: – "Você vai gritar quanto você quiser, uma hora você vai parar". Robson acalmou-se e foi levado para o abrigo. Segundo a gestora, antes dele ser contido por oito funcionários, havia feito um show. E ela explica: -"Porque isto ele sabe fazer, ele é um show à parte. É um show que ele representa muito bem, que a gente sabe".

Podemos perceber que são atribuídos a Robson os lugares de repugnante, tarado, perigoso, exibido, trabalhoso, malandro, mentiroso. Atribuições que em si mesmas são violentas e que, além disso, justificam novas violências por parte dos educadores. Robson responde violentamente contra essas imputações, numa circularidade difícil de interromper.

Para além dos diversos desdobramentos deste caso que foram considerados em supervisão, a análise desse fragmento mostra o grande esforço psíquico dos educadores na contenção dos próprios impulsos para intervir junto à criança. Contudo, na medida em que eles permanecem muito defendidos para não se desorganizarem frente à intensidade do sofrimento e das atuações de Robson, não podem acolher e reconhecer o desespero e desamparo genuínos que esta criança manifesta.

Sem esta atitude de empatia e acolhimento, Robson não poderá realizar um trabalho de elaboração de seus traumas, das violências sofridas e das que passa a agir. Assim, nas malhas dos dispositivos institucionais criados para protegê-lo da violência, Robson se encontra mais uma vez desamparado frente à própria violência e frente à violência dos que ali estão para acolhê-lo.

Comentários finais

Embora as características deste caso não correspondam às da maioria das crianças acolhidas institucionalmente, decidimos abordá-lo pelo que mobiliza nos

profissionais envolvidos e pelas questões que suscita em relação à função dos educadores de abrigo

O objetivo de nosso trabalho com os educadores é que escutem os casos trazidos, para além dos afetos que mobilizam. Isto se dá não apenas pela introdução de referenciais teóricos, mas, principalmente, pela criação de um espaço coletivo de contenção e circulação da palavra que lhes permita nomear o indizível.

Além disto, nossa proposta é que os educadores se apropriem da importância de seu lugar na constituição dos sujeitos que vivem em abrigos e, ao mesmo tempo, que eles revejam suas concepções a respeito dessas crianças, de modo a lhes oferecer outras imagens de si próprias, imagens admiráveis, com algum brilho, com as quais possam se identificar.

Buscamos ainda, incentivar os educadores a se apropriarem de sua inserção na rede de equipamentos públicos, que é o que pode oferecer suporte para lidarem com a complexidade das situações que caracterizam o cotidiano das instituições de acolhimento.

Referências Bibliográficas:

FREUD, S. Três ensaios sobre a teoria da sexualidade. In: Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1905/1977, v. VII.

_____ Além do princípio de prazer. In: Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1920/ 1977, v.XVIII.

LAZNIK, M.C. *Rumo à fala – três crianças autistas em psicanálise*. Rio de Janeiro: Cia de Freud editora, 1995/2011.

WINNICOTT, D.W.- *Privação e Delinquência*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.