



Este artigo está licenciado sob uma Licença Creative Commons 4.0. Com essa licença você pode compartilhar e/ou adaptar o material para qualquer fim, desde que atribua a autoria da obra, forneça um link para a licença, e indique se foram feitas alterações.

ARTIGO

Infâncias em jogo: dos encontros entre a infância e a perspectiva adulta na política de assistência social

Sarah Nery Bassoto

 Orcid: <https://orcid.org/0009-0005-0045-5472>

Alexandre Bárbara Soares

 Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5192-3604>

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.22675640>

Resumo:

Este artigo apresenta reflexões sobre as relações entre a perspectiva adulta - aqui denominada adultidade - com a infância em um Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV). Utilizamos diários de campo produzidos a partir de idas a campo dentro de um projeto de estágio curricular buscando construir categorias que dessem visibilidade às interações entre as pessoas, adultas ou crianças, que frequentavam o espaço de um equipamento da política de assistência. As análises em forma de relato de caso mostram como a potência dos deslocamentos realizados pela adultidade no encontro com a infância trouxe novas perspectivas e questionamentos para o cotidiano do trabalho no equipamento e entre a equipe técnica, além de possibilidades para “infanciarizar” a Psicologia.

Palavras chave: Infância; políticas públicas; análise institucional.

Childhoods on stage: relations between childhood and the adult perspective in social assistance policy

Abstract:

This article presents reflections on the relationships between the adult perspective—here referred to as adulthood—and childhood within a Community and Bond Strengthening Service (Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos – SCFV). We used field diaries produced during field visits carried out as part of a curricular internship project, seeking to develop categories that would make visible the interactions between adults and children who attended the facilities of a social assistance policy service. The analyses, presented in the form of a case report, demonstrate how the transformative potential of the shifts undertaken by adulthood in encounters with childhood brought new perspectives and questions to the daily work carried out at the facility and among the technical team, while also opening up possibilities for the new perspective of this childhood reinvention into Psychology.

Keywords: Childhood; public policies; institutional analysis.

Introdução

Este artigo em formato de relato de caso propõe pensar o fazer da psicologia na política de assistência social a partir das experiências entre a infância e as perspectivas institucionais adultas. Tomamos as dinâmicas que se organizam entre as crianças em um Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) de um Centro de Referência da Assistência Social (CRAS), como analisadores acerca do jogo de infâncias que o mundo adulto tenta organizar.

Mesmo que a psicologia, as ciências sociais e biológicas e os adultos construam regras por onde a infância deva transitar e existir, estas mesmas parecem ser uma necessidade autorreferente: seriam os adultos (psicólogos, assistentes sociais, familiares, educadores etc.) que precisariam delas para circunscrever o que é uma criança e o que é este período da vida dito infância? A criança, em sua experiência de vida, apenas viveria e descobriria o que é possível, das formas mais inusitadas e imprevisíveis: ao fazer um mesmo movimento de desprendimento das regras para jogar sem o dado, talvez seja preciso atentar-se aos agenciamentos maquínicos e modos de subjetivação, que tornam possível que adultos e crianças experimentem “mundos” que se pretendem diferentes na experiência, mas comuns em suas superfícies de registro.

Assim, buscamos compreender como encontros entre adultas e crianças transversalizaram diferentes modos de subjetivação a ponto de deslocarem dinâmicas verticalizadas de funcionamento de um Centro de Referência da Assistência Social? Ainda que escrever aqui sobre essas experiências signifique produzir um recorte cognoscível ao “mundo adulto”, não haveria trabalho possível sem as intervenções infantis. A partir disso, alguns caminhos se abrem para infanciar a psicologia e seu exercício no CRAS, trazendo novas perspectivas e questionamentos para o cotidiano do trabalho no equipamento e entre a equipe técnica.

As políticas públicas para a infância no Brasil: discussões sobre a proteção e a tutela

No senso comum, criança e infância são definições postas como naturais e universais, ainda que não sejam. Tratam-se de construções históricas, cuja dimensão processual interessa mais do que suas definições precisas e sistemáticas. Como não são os próprios sujeitos infantis que falam sobre este período de suas vidas, é o discurso adulto que se apropria da infância e da criança numa tentativa de lhes atribuir sentido. Assim, é “[...] preciso entender por que a sociedade adulta passou a reconhecer e perceber a criança como um outro distinto, [...] e, enfim, com que objetivos o tempo social da infância foi fixado e diferenciado” (LIRA; MATE, 2010, p. 151).

A forma hegemônica nas leituras sobre infância, na mídia e na sociedade em geral, tem sido pautada por uma perspectiva desenvolvimentista, ou seja, de subjetivação seriada pela idade cronológica. Tal olhar é atravessado por noções como as de vulnerabilidade, incompletude e moratória social, subordinados ao estatuto da autoridade e da experiência (Castro e Correa, 2005). Tal perspectiva produz um discurso socialmente instituído organizado em torno da ideia de que quanto mais idade o indivíduo tiver, maior será sua experiência de vida e, conseqüentemente, maior seu conhecimento sendo, portanto, mais legitimado e validado social e politicamente.

A Doutrina da Proteção Irregular que norteou o Código de Menores de 1927 a 1979 buscava a

etiologia da infração e as causas da suposta ‘desagregação familiar’ desses sujeitos. Os laudos produzidos a partir de saberes psicológicos a pedido do judiciário daquele período reproduziam o padrão das elites sociais no que diz respeito à família, trabalho e moradia (CRUZ; GUARESCHI, 2004, p. 82).

Isso quer dizer que a simples ausência de um membro “padrão” da composição familiar - como o pai - era suficiente para considerar a família como “desagregada” ou “desestruturada”. A condição socioeconômica destas crianças e jovem era fator fundamental nas análises e laudos produzidos e a reinserção social deles se daria sob condições em que se mostrassem bem adaptados, adestrados e passivos. O poder disciplinar e seus modos de operação (Foucault, 2014) produziram não apenas uma criança disponível para a exploração das forças na direção de um adulto ideal, mas a infância como uma categoria atravessada por códigos restritos e bem definidos. A instituição família atravessava múltiplas outras instituições que produziam modos de ser e estar no mundo pautados pela falta e subordinação: homem, mulher, criança, ordem, educação, etc.

Com o Golpe Militar (1964), uma nova forma de encarar o “problema do menor” começou a tomar forma. Segundo Júnior (2009), em 1964 foi criada a Política Nacional de Bem Estar do Menor (PNBM ou PNBEM) vinculada à Política Nacional de Segurança Pública. De modo a esmiuçar a questão do menor, estudos foram produzidos em conformidade com os princípios da Escola Superior de Guerra (ESG), buscando descobrir as causalidades da situação irregular e evitar que os marginalizados fossem usados por adversários e inimigos do regime. A pobreza foi associada com marginalidade e o crime com ameaça à sociedade, trazendo “nova” roupagem ao menor, visto agora na figura do delinquente.

Em nível nacional, existia a Fundação Nacional do Bem Estar do Menor (FUNABEM), que desenvolveu e implementou a PNBM, e as Fundações Estaduais de Bem Estar do Menor (FEBEM) que executavam a política em nível estadual. As crianças e jovens considerados em condições biopsicossociais desfavoráveis eram enviados para estas organizações austeras e retirados de circulação para serem “reeducados” e não ameaçar o bem-estar e a segurança da população; lá eles eram fichados e marcados. O

medo de ser confundido com alguém que já foi fichado tomava conta da juventude das comunidades e periferias (Júnior, 2009).

A partir dos anos 1980, os movimentos pela redemocratização no país levaram à elaboração e promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990, pouco tempo depois da Constituição Federal de 1988. Instaure-se uma nova lógica de governo das infâncias (Gallo; Limongelli, 2020). Crianças e adolescentes – assim chamados pela nova nomenclatura que aboliu o termo menor – passaram a ter os mesmos direitos legais de qualquer outra pessoa, conforme especifica o Art. 3º do ECA, sem prejuízo da garantia da Proteção Integral, assegurada pelo Art. 1º. Em suma, agora a infância deve ser protegida de tudo aquilo que possa produzir desvios na formação de cidadãos de direitos em condições de igualdade no Estado democrático; este movimento de realocar democraticamente a infância faz todo o sentido, à medida em que viabiliza uma melhor governabilidade desses corpos e de suas condutas. A proteção aparece como um direito basilar e é intimamente atrelada à tutela.

Existe uma ampliação massiva no número de vozes adultas que podem intervir sobre estes corpos. Na medida em que a Proteção Integral se desdobra, alcançando as vidas reais e encontrando as desigualdades étnico-raciais e de classe, o que ela produz? “Aqueles que mantêm modos de vida regulares, com família, escola, moradia, consumo e obediência, terão sua circulação garantida [ainda que vigiada]” (GALLO; LIMONGELLI, 2020, p. 8). Contudo, “aqueles que desviam em qualquer um dos pontos terão seus fluxos de circulação mediados por projetos educativos, lares assistenciais, programas sanitários e de saúde pública” (p. 8). De alguma forma, o desejo de tratar a infância desviante, problemática, permanece rondando as percepções e visões sobre as crianças e adolescentes.

Assim, para além de uma perspectiva de definição etária (infância, adolescência, juventude, vida adulta, onde o indivíduo estaria plenamente instrumentalizado e legitimado para a vida social), falamos da construção simbólica e política da infância como um princípio de organização social. A perspectiva desenvolvimentista busca orientar uma direção para a continuidade social, tanto em termos de atributos desejáveis como de competências necessárias para a vida em

sociedade no momento presente e no futuro. Tais atributos e competências são disseminadas no cotidiano de crianças e jovens tanto pelas instituições de formação, como escola e família, quanto pelos meios de comunicação, que oferecem modelos de conduta que associam noções como êxito ou fracasso às escolhas que crianças e jovens podem e devem fazer (Feixa, 1999).

Os avanços apresentados pelo ECA no sentido de reconhecer que crianças e adolescentes merecem viver em condições de dignidade, com direito a educação, saúde, lazer, alimentação, moradia, etc. são fundamentais. Entretanto, permanece uma tensão sobre condicionar a concretização desses direitos à tutela adulta e conservar a população infantil em um lugar de incompletude, forjado justamente na perspectiva de um adulto abstrato e idealizado.

A Doutrina da Proteção Integral e o ECA (Art. 3º) buscam assegurar condições para o desenvolvimento pleno das crianças e dos adolescentes. O paradigma desenvolvimentista, construído a partir de saberes da medicina e da psicologia, que fundamentam essas legislações, presume que os indivíduos se desenvolvem por fases progressivas, individuais e unilaterais. Neste contexto, o desenvolvimento pleno é a primeira condição imposta para a participação política no Estado democrático (Castro, 2010). Contudo, mantendo crianças e adolescentes permanentemente como “não prontos” e “não aptos” à vida pública e democrática, como o Estado se dispõe a lhes assegurar direitos e reconhecê-los como indivíduos plenos, forma hegemônica dos processos de subjetivação contemporâneos?

É justamente pela condição de “protegidos e tutelados” vir à frente de quaisquer possibilidades legítimas de escuta da infância que a Proteção Integral segue sendo um território de críticas e reflexões. Assim, parece-nos que, enquanto as legislações que versam sobre os direitos dos adultos se fundamentam na igualdade perante a lei, quando se trata de crianças e adolescentes estamos falando de uma incompletude perante a lei, cabendo-lhes apenas ser o alvo da proteção/tutela dos adultos do seu lugar de silêncio. Seus direitos foram adquiridos por aqueles que falavam por eles.

As tramas instituídas que organizam os modos de lidar com as infâncias ao longo do tempo ainda se conservam rígidas sob muitos aspectos, se atualizando no presente. A sistematização macropolítica de modos de governar infâncias só se sustenta e se (re)produz a partir de agenciamentos micropolíticos (Guattari; Rolnik, 1996) no dia a dia do funcionamento de serviços públicos, por exemplo. Deste modo, chegamos ao Sistema Único de Assistência Social (SUAS), tendo em vista que ECA e SUAS são políticas complementares.

O SUAS e as políticas de proteção da infância

A Constituição Federal em 1988 propôs garantir o compromisso do Estado com direitos sociais rompendo, ao menos no campo das legislações, com o caráter clientelista e filantrópico das políticas sociais que vigoraram por todo século XX no país. Assim, a seguridade social no Brasil passou a ser constituída por um tripé: Saúde, Previdência Social e Assistência Social.

Mesmo com a promulgação da Lei Orgânica de Assistência Social (LOAS) (Lei n. 8742/1993), apenas em 2004, quando a Política Nacional de Assistência Social (PNAS) foi aprovada, o assistencialismo e o primeiro-damismo foram efetivamente postos em xeque, mediante a articulação para a implementação do Sistema Único de Assistência Social - SUAS (Cordeiro, Svartman, Souza 2018).

A Assistência Social, conforme disposto na LOAS (1993), capítulo I, artigo 1º, é a “[...] Política de Seguridade Social não contributiva, que provê os mínimos sociais, realizada através de um conjunto integrado de ações de iniciativa pública e da sociedade, para garantir o atendimento às necessidades básicas”. O atendimento a estas necessidades busca asseverar, conforme explica o texto da própria PNAS, algumas seguranças fundamentais: “segurança de sobrevivência (de rendimento e de autonomia); de acolhida; de convívio ou vivência familiar” (BRASIL, 2004, p. 31). Para tanto, a política afirma que seus usuários são “[...] cidadãos e grupos que se encontram em situações de vulnerabilidade e riscos [...]” (BRASIL, 2004, p. 33).

A proteção social do SUAS se organiza através da Proteção Social Básica (PSB) e da Proteção Social Especial (PSE) (de média e de alta complexidade). Isso significa um refinamento tático e estratégico na implementação de serviços e programas diferentes, dependendo de qual proteção social eles façam parte. A Proteção Social Básica objetiva prevenir situações de risco por meio do desenvolvimento de potencialidades e aquisições, e o fortalecimento de vínculos familiares e comunitários (Brasil, 2004). O Centro de Referência da Assistência Social (CRAS) é o equipamento da rede SUAS, responsável pela oferta dos serviços da PSB no território. A equipe técnica do equipamento é composta pelo coordenador (nível superior), assistente social e psicólogo, além de técnicos de nível médio (Brasil, 2014). O trabalho com as famílias passa justamente pelo movimento da equipe do CRAS de entender quais as singularidades do grupo familiar e quais suas formas de vinculação à comunidade, através das potencialidades do território.

Assim, para tornar isso possível, o principal serviço ofertado pelo CRAS é o Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família (PAIF). De caráter continuado, sua principal função é justamente essa: acompanhar as famílias no território e suas ações têm caráter “preventivo, protetivo e proativo” (BRASIL, 2014, p. 12). Todos os serviços da PSB desenvolvidos no território de abrangência do CRAS devem ser referenciados ao PAIF, com uma atenção especial ao Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) (Brasil, 2014). Na prática, isso significa que quando membros das famílias frequentam o CRAS e são referenciados ao PAIF, suas crianças são convidadas ao SCFV; é comum também que os técnicos das equipes dos CRAS realizem busca ativa no território e convidem para o CRAS as crianças e suas famílias.

O SCFV é descrito como um

serviço realizado em grupos, organizado a partir de percursos, de modo a garantir aquisições progressivas aos seus usuários, de acordo com o seu ciclo de vida, a fim de complementar o trabalho social com famílias e prevenir a ocorrência de situações de risco social.” (BRASIL, 2014, p. 16).

Em suma, é um serviço preventivo, conduzido pelo orientador social – O.S. (profissional de nível médio que preferencialmente conheça o território), que busca

fortalecer as potencialidades dos grupos como forma de enfrentamento das vulnerabilidades sociais.

As faixas etárias dos participantes do SCFV são “pontos de corte” na definição dos grupos. Para que se respeitem percursos e ciclos de vida, os grupos são separados assim presumindo que, por uma perspectiva desenvolvimentista linear, as experiências familiares e territoriais são organizadas a partir do modo como as pessoas se vinculam em determinadas fases da vida. Infância e vida adulta são claramente separadas. Essa separação se sistematiza ainda mais na medida em que a Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais - 2009 (Brasil, 2014) especifica com clareza os objetivos dos trabalhos a serem desenvolvidos em cada grupo considerando certas aptidões que necessitam ser desenvolvidas por idade. As intersecções e trocas vívidas entre gerações que habitam um mesmo território acabam em segundo plano no planejamento de atividades. As idades em grupos são as seguintes: crianças até 6 anos; crianças e adolescentes de 6 a 15 anos; adolescentes e jovens de 15 a 17 anos; jovens de 18 a 29 anos; adultos de 30 a 59 anos; idosos. É importante não perder de vista que a composição de um grupo do SCFV, ao ser feita por grupamento etário, na prática corresponde a uma reunião de pessoas que não necessariamente se compreendem enquanto um grupo.

Como o trabalho conduzido dentro da intervenção que originou este artigo foi desenvolvido com crianças entre 5 e 12 anos, é importante nos atentarmos a quais contornos a Tipificação Nacional (Brasil, 2014) confere a estes grupos. O texto marca de forma explícita que as crianças mais jovens devem ter seu desenvolvimento assegurado e que estas condições merecem ser discutidas com as famílias, além do fato de que crianças e adolescentes devem ser preparados para a participação política, ou seja, entende-se que não estão aptos a exercê-la. A Doutrina da Proteção Integral que fundamenta e justifica a existência do ECA também permeia o funcionamento do SUAS, já que são políticas circulares no sentido de garantir a proteção e a tutela da infância e da adolescência, conforme especifica a própria Constituição Federal (1988).

O SUAS também busca assegurar o Controle Social, que é basicamente a garantia da participação social na gestão política, financeira, administrativa e técnico-

operativa da Política de Assistência Social (Brasil, 2004), através dos conselhos e conferências de assistência social nos âmbitos municipal, estadual e federal. Contudo, a participação política de crianças e adolescentes é um elemento ainda frágil no interior das práticas propostas pela PNAS e pela LOAS. Assim, a presença de crianças e adolescentes nos CRAS é feita a partir de um convite para atividades de prevenção a violações de direitos, enquanto o direito à participação política e à cidadania segue compreendido como um ponto futuro. A proposta do desenvolvimento de atividades de acordo com as aptidões por idade e a ideia prévia de que os vínculos existentes ali são “frágeis” para serem “fortalecidos” no serviço termina também criando obstáculos para que as crianças sejam ouvidas e tenham suas contribuições assimiladas pelos adultos.

Reconhecer os avanços da PNAS e da LOAS para a Assistência Social no Brasil é muito importante, mas partimos do pressuposto de que ainda há um caminho a percorrer no sentido de assegurar a garantia de direitos e ampliar a participação política de crianças e adolescentes. Os “fantasmas clientelistas” e da “caridade” se atualizam no presente de diversas formas. Em situações menos radicais, no cotidiano dos serviços de assistência social, olhar para crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade ou, simplesmente, que residam em territórios que apresentem vulnerabilidades materiais e sociais, evoca certos sentimentos e impressões que podem, por exemplo, aparecer em falas como: “eles ficam felizes com qualquer coisa” ou “eles têm que vir pra cá, se não vão fazer o que por aí?” (transcrição de diário de campo).

As possibilidades de atuação da Psicologia no Brasil se expandem a partir da consolidação do modo de subjetivação “indivíduo” - autônomo, racional e privado - demandando um conjunto de condições supostamente internas de tais sujeitos para ascender à condição de apto e legitimado ao exercício pleno da vida social. A presença da psicologia nas políticas públicas, ainda que obviamente atravessada pela expectativa de cuidado e acolhimento, também valida tais modos de subjetivação como os determinantes de pertencimento ou exclusão dos processos de vida coletiva e pública. Atentar-se a estas dinâmicas e às formas de participação de crianças e adolescentes

nos equipamentos da rede SUAS significa estar atento às tramas institucionais em jogo e quais contornos da instituição infância são atualizados no encontro com o presente.

Metodologia

Nosso trabalho se origina de um processo de intervenção em um CRAS a partir de um estágio curricular em psicologia, com 9 meses de duração. Nossa metodologia se baseava em diários de campo, escritos a cada ida ao equipamento. O conteúdo destes diários compõe o material de análise deste artigo. A partir de uma leitura sistemática, uma primeira categorização simples foi feita, consistindo na marcação de partes do texto em que apareciam: 1) interações entre crianças (eixo criança-criança); 2) interações entre crianças e técnicos do CRAS (eixo criança-técnico); 3) interações entre crianças e as estagiárias (eixo criança-estagiárias); 4) interações entre crianças e outros adultos (eixo criança-outros adultos); 5) interações entre adultos falando a respeito de criança e infância (eixo adulto-adulto). Estas separações objetivaram tornar visíveis e distinguíveis as interações entre as pessoas, adultas ou crianças, que frequentavam aquele espaço.

Depois desta primeira separação o texto foi percorrido mais uma vez, buscando por situações de efeito analisador que se relacionavam com as seguintes questões analíticas: dinâmicas conflitivas, disputas pela palavra, convivência familiar, reprodução do modelo escolar tradicional pelo SCFV e o ato de brincar enquanto potência para outras relações com crianças.

Estes processos foram possíveis mediante revisão de literatura de cunho qualitativo (Cavalcante; Oliveira, 2020), acerca das temáticas: criança, infância, políticas públicas, Análise Institucional e Esquizoanálise. Para fundamentar e conferir substância às análises nos baseamos no diálogo entre autores da Análise Institucional (A.I.) e da Esquizoanálise de modo a orientar o olhar e as percepções a respeito do campo.

Partimos do pressuposto de intervenção da A.I. que “pretende trabalhar a contradição, seguir uma lógica dialética em oposição à lógica identitária característica das demais ciências” (LOURAU, 1993, p. 10) e que o trabalho do Analista Institucional

passa por fazer ver tais contradições. Relembrando brevemente algumas conceituações, compreende-se que instituição é um sistema de regras, com faces explícitas, de acesso fácil e com outras faces ocultas, que não são só difíceis de ver, mas são invisibilizadas por movimentos de ocultação da própria instituição (Lourau, 1993). Incluem-se neste sistema de regras não apenas leis ou normativas, mas também as relações, os pactos sociais e as formas pelas quais os indivíduos concordam ou discordam em manter este mesmo sistema de regras (Lourau, 1993).

As pactuações sociais acerca da sustentação/produção das instituições envolvem processualidades cotidianas, micropolíticas e produtoras de modos de subjetivação (Guattari; Rolnik, 1996). Assim, seguir um caminho de pesquisa por tal perspectiva implica atentar-se às experimentações, aos encontros e às dinâmicas de funcionamento do CRAS e do SCFV que operam no sentido de produzir “adulthoods” e “infâncias”.

Assim, estar nesses espaços envolveu construir corpos mais sensíveis a esses processos, por uma perspectiva transversal:

[...] Guattari [...] considera que a transversalidade tem a ver com o quanto um grupo consegue ‘observar’ seu funcionamento como mais complexo do que mera submissão a uma hierárquica autoridade ou limitado a arranjos horizontalizados de uma estabilidade identitária (SIMONINI; ROMAGNOLI, 2018, p. 919/920).

Assim, buscamos na análise a desnaturalização das vivências cristalizadas, apostando na potência dos microespaços como campo de intervenção, através da desconstrução de verdades, produzidas como eternas e naturais. Neste sentido, Lourau (1993) destaca o diário de campo, que possibilita historicizar, registrar o cotidiano, e com isso colocar em análise os acontecimentos, propondo que ao escrever as vivências de um campo, emergem criação e análise.

O que falam as “infâncias”?

O primeiro dia de funcionamento do SCFV no CRAS coincidiu com o primeiro dia de estágio. A equipe era recém-chegada ao território e o equipamento havia sido

reaberto há cerca de dois meses. Isso proporcionou que a equipe de referência e as crianças fossem conhecidas pela equipe de estágio ao mesmo tempo, participando de sua ambientação ao CRAS e ao território. Havia certo interesse movido pela curiosidade que, neste momento, punha todos em relação.

Quando chegavam ao CRAS, as crianças passavam pela porta de todas as outras salas do equipamento para ter acesso à sala do SCFV, que era meio esvaziada, mas grande. Contava com mesas e cadeiras brancas de metal, daquelas que abrem e fecham, facilitando o armazenamento e dificultando o conforto. As cadeiras, quando abertas, ficam com os assentos reclinados para baixo, fazendo com que as crianças menores, cujos pés não encostam no chão, escorregassem. Havia uma prateleira no canto da sala com vários brinquedos e jogos, cuja maioria era proveniente de doações. Pelas paredes, havia desenhos e cartazes que as crianças produziam como produto final das atividades propostas pela orientadora social. Havia também a possibilidade de usar notebook, projetor e caixa de som para atividades com áudio e vídeo. Porém, este computador não estava sempre disponível, porque era compartilhado com outras pessoas da equipe no desenvolvimento de tarefas diversas e a caixa de som quase sempre apresentava defeitos.

A estrutura do equipamento é eixo presente em vários momentos, sendo importante para podermos apresentar o primeiro ciclo de análises dos diários de campo. Trata-se das conexões produzidas entre os sujeitos e os entes não vivos daquele espaço, ou seja, os agenciamentos maquínicos de subjetivação em sua heterogeneidade (Guattari, 1992). Por exemplo: que corpo infantil se produz a partir da experimentação de se sentar em uma cadeira metálica fria cuja estrutura não acolhe um corpo pequeno? Algum desconforto e alguma inquietação se mostraram como efeitos desses processos em vários momentos. Da mesma forma, múltiplos agenciamentos também produzem o que somos. Ainda que orientados pela busca de transversalização dos sentidos em campo, as superfícies de registro pessoas “adultas” e “crianças” não seriam facilmente desenrijecidas naquele CRAS.

Categorizamos os diários para separar e tornar visíveis as interações entre as pessoas que circulavam pelo espaço. Foi possível notar que a maior quantidade de

interações ocorria entre: a. adultos com adultos; b. entre crianças e equipe técnica do equipamento. Ficou explícita a existência de poucas marcações que representavam as descrições de interações entre crianças. Em contrapartida, também houve muitas marcações representando as interações entre as crianças e nós, estagiárias. A primeira coisa que poderia ser pensada a respeito deste primeiro e superficial panorama analítico é que o protagonismo dos atores infantis era pequeno no CRAS. Contudo, outras questões se apresentavam.

O diário de campo é uma ferramenta narrativa da experiência adulta no CRAS. É difícil encontrar algo ali que não tenha sido mediado pela nossa presença ou intervenção. Outra questão diz respeito às nossas implicações e às dinâmicas de “descredibilização” da infância mediante a presença adulta: poderíamos ter dado mais atenção ao que as crianças faziam por iniciativa própria, mas, nos diários, os registros sobre quase tudo que elas faziam entre elas foram apresentados com frases como “e então elas foram brincar”. Frases assim compuseram boa parte das marcações sobre as interações entre crianças. As brincadeiras que descrevemos melhor foram aquelas nas quais nos incluímos. Mas, mesmo nas vezes em que nos dispusemos a olhar para o que as crianças produziam entre elas, quando construímos um recorte do trabalho no diário de campo para levar à supervisão, as interações com as técnicas tiveram uma relevância maior no sentido de “validar” o trabalho da equipe de estagiárias da universidade. De forma que, sem que percebêssemos na época, colocamos as interações entre as crianças em segundo plano quando produzimos um material escrito do trabalho.

Contudo, mesmo que não tenhamos esmiuçado em detalhes as interações criança – criança no texto dos diários de campo, o protagonismo desses atores era presente de forma provocativa, disruptiva. E, para compreender isso, vamos deslocar o foco analítico daquilo que o “mundo adulto” poderia considerar como protagonismo, já que elas não traziam proposições “práticas” para o funcionamento do serviço, por exemplo. Foram necessários muitos movimentos de colocar em análise nossas próprias implicações (Lourau, 1993), além de convidar a equipe do CRAS para pensar também acerca desses processos de subjetivação que nos circunscreviam no território “adulto”

ou, então, que demarcavam nossa percepção acerca das crianças enquanto um “outro” hierarquicamente distinto.

As crianças entravam no CRAS energicamente todos os dias e esta percepção nunca escapou a nenhum dos diários de campo. Elas tinham autonomia para entrar e escolher os brinquedos que queriam, gritavam, falavam, discutiam, riam e nos faziam rir. Tudo enquanto corriam e pulavam. Um modo de ocupação e de presença se apresentava, mas quem era capaz de escutar? Quais instrumentos os adultos do CRAS tinham para lidar com a infância que resistia apesar da proteção e da tutela? O que é compreendido como participação no interior de normativas e programas? Assim, buscar ampliar as possibilidades de transversalização das experiências desse grupo de pessoas que se encontravam naquele espaço, fosse como trabalhadoras ou como frequentadoras do SCFV, era o foco interventivo fundamental durante muitas de nossas conversas com as técnicas do CRAS e com as crianças.

As pequenas intervenções do cotidiano junto à equipe técnica (sem ainda pensar nas atividades que propusemos) tinham um teor de procurar instrumentalizar a equipe para lidar com a infância, partindo do pressuposto de que as crianças não tinham que mudar e nem se moldar sempre às estruturas e protocolos, contrariando a resposta instituída imediata da “correção” para lidar com elas. Neste contexto, a ferramenta de que as adultas dispunham para lidar com a infância disruptiva era o conflito e o confronto, que produziam estresse e adoecimento entre a equipe.

As tarefas metódicas e burocráticas do equipamento quase nunca passavam ilesas à presença das crianças, já que a “bagunça” e a “gritaria” não permitiam isso. A interrupção de alguns processos de trabalho que exigiam silêncio e concentração gerava desconfortos e incômodos na equipe técnica, que tentava manejar estas situações. Quase sempre quando algumas intervenções das técnicas apareciam por uma via mais conflitiva, uma sensação de culpa entre todos aparecia também. O que ficava latente em situações assim era a existência de um entendimento de que gritar e impor regras não eram as melhores soluções para lidar com aquela experiência, porém, o único recurso disponível no momento era evocar a autoridade adulta impositiva que pudesse cessar a “bagunça” e o “reboiço”. Havia sim um incômodo, às vezes pequeno

e sutil, que valia a pena ser investigado coletivamente pelas contradições que fazia aparecer.

Esses momentos, em que havia uma mobilização dos afetos a ponto de se perceber algum incômodo a respeito das práticas cotidianas, eram muito importantes. Nosso trabalho no CRAS envolvia uma escuta atenta e sensível dessas experiências tendo em vista o grande potencial de produção de desvios e de movimentos instituintes que elas apresentavam.

Buscamos construir estratégias junto à equipe para lidar com o que mobilizava no cotidiano do SCFV. Dessa forma, percebemos que alguns processos desenvolvidos micropoliticamente davam visibilidade, entre as adultas, a alguns incômodos acerca da própria produção de uma “subjetividade adulta”, diferente do que poderia ser nomeado como “subjetividade infantil”. Crianças, equipe técnica e estagiárias habitavam o CRAS de várias formas: às vezes alguns agenciamentos nos mobilizaram no sentido de um plano comum (Guattari, 1992) e às vezes nos distanciamos disso, reproduzindo as diferenças hierarquizantes. Esses processos não seguiram uma “evolução” ou progressão linear no tempo, mas foram se sobrepondo, se misturando e produzindo diferentes modos de pensar e agir, conforme veremos com mais detalhes a seguir.

Gritar pedindo para que as crianças parassem de gritar é uma situação que se repetia várias vezes e que, por assim dizer, explicitava uma contradição. O grupo de crianças do turno da tarde, em específico, produzia uma exaustão muito grande na orientadora social (O.S.) e nas outras pessoas da equipe também. As crianças não se prendiam à evocação da autoridade adulta pelo grito ou pela imposição das regras. A correlação simbólica que estabelecemos entre o serviço de convivência como espaço protetivo e preventivo e o modelo escolar disciplinar perpassava em diversos momentos nossas tentativas de lidar e acolher a presença das crianças no equipamento.

Burlar a autoridade, o terreno seguro dos adultos, e lançá-los em um plano de ausência de recursos para lidar com certas experiências era uma das coisas que as

infâncias às vezes faziam no caso específico deste equipamento, especialmente as crianças do grupo vespertino. Pensando justamente nas veementes disputas pela palavra que acabavam atravessando a experiência no SCFV, a equipe de estágio começou uma conversa com a orientadora social. Falamos sobre estas questões abertamente e combinamos uma estratégia de usar o silêncio enquanto um dispositivo.

Combinamos de chegar à sala e nos sentarmos, sem gritar ou pedir silêncio. Assim foi feito. As crianças chegaram enérgicas como sempre e nenhuma das pessoas adultas presentes assumiu o grito como recurso. Propusemo-nos a articular com os participantes do grupo (cerca de 15), indo até as pequenas rodinhas de conversa e convidando-os para a atividade do SCFV. Produziu-se um movimento, um deslocamento do que era “habitual” e a atividade teve adesão das crianças e dos adultos. Quando crianças começavam a falar alto, todas juntas, euforicamente, sem que conseguíssemos nos entender, nós (adultas) ficávamos em silêncio e as crianças acompanhavam se ajeitando para seguir falando e ouvindo. Contudo, o dispositivo foi rapidamente capturado pelo instituído. O silêncio passou a virar silenciamento na medida em que a O.S. passou a impô-lo como punição. As falas proferidas pela adulta comunicavam que, caso ela se colocasse em silêncio por mais tempo, a atividade do SCFV demoraria mais para terminar e as crianças perderiam tempo das suas brincadeiras de interesse.

Neste dia o tema da atividade proposta era sobre trabalho infantil, buscando identificar quais crianças se encontravam nessa situação. As atividades do SCFV costumavam seguir temas definidos previamente pela secretaria de assistência social do município, colocando as dinâmicas territoriais e o interesse das crianças em segundo plano no planejamento mensal, que precisava ser organizado sistematicamente pela O.S. Nosso trabalho no estágio também envolvia colocar isso em questão constantemente, com especial atenção à forma como os encontros acabavam sendo conduzidos em função destas mesmas atividades.

Além de definidas previamente, sem a participação das crianças, havia por parte da gestão a demanda que tivessem um objetivo pedagógico, buscar alguma

competência a ser trabalhada, alguma questão social que supostamente fragilizasse os vínculos infantis e merecesse atenção. A definição do SCFV na Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais, de certa forma, prevê isso. Porém, no encontro com a vida cotidiana e o contexto cultural e territorial, certas prescrições acabavam indo na contramão dos vínculos.

Em outro momento, as crianças chegaram ao CRAS mais cedo e foram para a sala do SCFV brincar. Quando a O.S. chegou, uma delas prontamente disse: “Gente, vamos parar aqui porque é hora do serviço de convivência, depois a gente volta” (transcrição de diário de campo). A garota que fez este comentário perspicaz compreendia, a seu modo, que a brincadeira que ela e os amigos criaram, enquanto justamente fortaleciam seus vínculos de amizade, precisava ser interrompida para que a “atividade oficial” do SCFV fosse executada. As “atividades oficiais” seguiam um modelo escolar clássico (proposta – execução – entrega do produto final), com tarefas como pintar desenhos para montar murais. Ordens para que as crianças se mantivessem sentadas e terminassem o que foi proposto eram bastante comuns.

Outro ponto importante que merece atenção diz respeito à primeira demanda endereçada a nós pela equipe técnica do equipamento. A queixa dizia respeito à grande quantidade de “comportamentos violentos” que se apresentavam entre as crianças. A “questão da violência” era comumente chamada assim e aparecia associada a condições de vulnerabilidade e risco das famílias e do território, em frases como: “se fazem isso aqui, imagina o que veem em casa”. Mediante esta situação, a O.S. não se sentiu capaz de falar de violência com crianças.

Existem muitos desconfortos latentes com relação a isso. “Violência” é um significante que traz consigo dores, experiências de sofrimento e certo “atentado” à integridade do outro. Colocar a violência na ordem discursiva significava evocar o que existia de mais duro e severo nas tramas instituídas das instituições. Tendo isso em vista, o desconforto da O.S. tinha razões, embora ela ainda não estivesse atenta a isso. Outro elemento que dificultava o seu trabalho era que existia uma percepção por parte dessa O.S., da ordem da experiência, que a posicionava como alguém “de fora” no que

dizia respeito às dinâmicas do bairro. Mesmo que ela fosse bastante conhecida por ali, não morava lá, e se sentia destituída de uma experiência pretensamente legitimadora de sua intervenção. Mediante o “não saber” iminente, a decisão tomada foi recorrer a uma autoridade que “entendia de violência”: um agente de segurança pública (policial) convidado que deveria ministrar uma palestra para as crianças.

Na palestra, alguns enunciados eram proferidos em tom de brincadeira como: “hoje a bala vai voar, mas no bom sentido!” (transcrição de diário de campo). Quando essa fala era proferida, se referia ao ato de jogar balas doces para as crianças que interagissem com o conteúdo da palestra, mas, na primeira vez em que foi dita, uma das crianças me perguntou se precisava deitar-se no chão. Isso explicitou que a presença de um agente de segurança pública e aqueles dizeres atualizavam experiências de sofrimento para algumas crianças. Esta foi uma manifestação explícita de como a estigmatização construída historicamente a respeito de infâncias postas em condições de vulnerabilidade se atualiza no presente.

Interessante assinalar que este foi um dos dias em que mais houve conflitos verbais e tensões entre as crianças, mostrando ainda mais claramente os efeitos da atualização de determinadas dinâmicas instituídas que são violentas no convívio com a infância. Aprofundando o sentido micropolítico dessa intervenção, agenciamentos coletivos de enunciação (Guattari, 1992) desencadearam experimentações conflitivas e estressantes por esvaziarem outras possibilidades de conexão entre os sujeitos naquele espaço.

Procuramos levar as questões percebidas por nós para equipe, buscando fazer pensar por que situações conflitivas, que são parte da infância e da experiência de quaisquer crianças ou adultos, estavam sendo consideradas ali como violência. E, pensando numa das formas pelas quais a sobreimplicação se manifesta, convocamos a equipe a pensar quais as razões de certo sentimento de despreparo para lidar com conflitos entre crianças, já que isso motivou a terceirização de conversas que elas mesmas poderiam conduzir. Não era sobre “falar de violência”, mas sim sobre pensarem juntas (adultas e crianças) em outras estratégias possíveis para lidar com situações conflitivas que não levassem a embates físicos, por exemplo. Tomar o

dissenso e o conflito em sua potência criadora e não de dissolução ou subordinação. Esta intervenção reverberou bastante e houve uma tentativa de mudar as formas de olhar para essas situações.

Com relação à família, as atividades desenvolvidas tinham um discurso repetitivo sobre obediência, presumindo que pais e responsáveis “tinham sempre razão”. Era bastante comum também o discurso sobre a família ser um território de amor e proteção. Quando as crianças traziam experiências que contradiziam estes discursos engessados, enfrentavam certas dificuldades para serem genuinamente ouvidas mediante uma resistência que buscava não “estragar” o momento do grupo com “falas pesadas”. Isso mostra as implicações diretas no cotidiano de certos modos de relação entre adultos e crianças que, numa escala maior e mais complexa, justificam a doutrina da Proteção Integral. É difícil ouvir as “falhas” desta forma de proteção e é difícil articular uma escuta que sustente acolher um discurso infantil que nega o caráter protetivo e institucionalizado das famílias, por exemplo.

Dando continuidade à construção do panorama analítico, é fundamental falar sobre o que nos fazia enxergar mais explicitamente as tramas institucionais da infância e perceber diferentes infâncias em jogo: brincar com elas. As brincadeiras foram muitas, presentes em todos os dias de estágio e, conseqüentemente, em todos os diários de campo. À medida que nos dispusemos a estar com as crianças, fazíamos o possível para entrar na brincadeira da forma como elas a apresentavam para nós, pedindo para que participássemos.

A partir deste envolvimento, nossa escuta foi produzindo contornos sensíveis para perceber as dificuldades que a equipe enfrentava em seus processos para lidar com a infância. Ou seja, quando buscamos nos deslocar da segurança da própria adultez, percebemos explicitamente a angústia de outras experiências adultas convocadas ao movimento, mas sem condições plenas para se moverem.

Dentre os muitos jogos, o favorito pelas crianças era o pingue-pongue. Mas havia também cara-a-cara, jogo da memória, banco imobiliário, bambolês, bolas e outros. Canetinhas, lápis de cor e giz de cera também estavam disponíveis. As crianças

desenhavam bastante e compartilhavam conosco muito de suas histórias por meio dos desenhos ou só falando no momento em que pintavam. Quase sempre nos sentávamos junto delas para pintar, além de fazer as mesmas atividades que a O.S. propunha. Nestes momentos, buscamos sentar junto das crianças e sustentar com elas uma boa bagunça, oferecendo escuta para que elas falassem o que queriam e construindo o espaço para que fizessem o que sentiam vontade, assumindo uma posição de mediação entre as experiências infantis e a busca de brechas nas regras instituídas. O dispositivo “bagunça” operou movimentos e deslocamentos entre as pessoas adultas também.

Vale a pena relembrar outra situação em que assumimos este papel mediador. Foi durante um encontro do SCFV no período vespertino. As crianças realmente gritavam bastante nesse dia, ignorando completamente os clamores desesperados das pessoas adultas, que já não podiam mais suportar o caos, apresentando dores físicas e sintomas de exaustão, terminando por se retirar. As crianças (neste dia, quase 20) pegaram as bolas que ficavam debaixo da prateleira da sala e começaram a jogar futebol dentro da sala, sem se importar com os outros objetos presentes, que eram apenas “obstáculos” para o jogo.

Permanecemos ali observando e escutando o caos. “Boladas” começaram a acertar os violões da oficina de música, balançar a prateleira e passar raspando por lâmpadas e ventiladores. Sem a menor disposição para gritar, mas entendendo a necessidade da intervenção, nos sentamos no chão, no meio da sala. Isso levou a interrogações instantâneas por parte das crianças que começaram a se sentar conosco sem que disséssemos nada. Neste momento, conversamos com elas sobre o quanto era importante elas brincarem naquele lugar, contudo, propondo algumas pactuações que pudessem sustentar a própria presença ali, como o cuidado com coisas que não poderiam ser quebradas (lâmpadas, ventiladores, violões etc). Depois disso, fomos convidadas para jogar futebol também.

Essa intervenção é interessante porque faz pensar acerca dos deslocamentos subjetivos e dos agenciamentos experimentados pelas crianças para que pudessem habitar o espaço do SCFV. Falar com elas sobre evitar boladas em partes da sala

implicava construir uma outra experiência brincante que as levasse a se desprenderem de um modo de relação com a sala a partir dos “obstáculos” no caminho da bola para entrarem em contato com as coisas que precisavam ser cuidadas naquele lugar.

Outra situação específica com relação ao processo de brincar merece atenção. Um dia, chegando para mais um encontro do SCFV, a equipe comunicou que o grupo contava com um participante novo. Disseram para termos uma atenção especial com ele, pois deveria “ter alguma coisa”, mas não havia um laudo psiquiátrico até o momento. Depois disso, entramos na sala olhando as crianças e falando com elas. Já havia uma atividade em curso que consistia em pintar um desenho relacionado à Páscoa.

Uma mãe estava na mesa com seu filho e insistia para que ele pintasse, embora o garoto não quisesse. Aproximamo-nos deles e dissemos que não tinha problema, nos apresentamos e perguntamos o que ele gostaria de fazer, mas não obtivemos uma resposta compreensível. Pensamos que era por conta do barulho que as outras crianças faziam e seguimos apresentando a sala para o menino, perguntando pelos seus interesses. Ele quis montar um tapete emborrachado e seguimos dando apoio. Depois de um tempo brincando juntos, foi possível perceber que ele tinha dificuldades de comunicação pela fala. Como os encontros eram sempre ruidosos, dificuldades em ouvir e se fazer ouvir eram comuns, então não nos atentamos a esta diferença em nosso primeiro contato que foi, basicamente, brincar em uma sala barulhenta.

À medida que os dias foram passando, o vínculo foi se fortalecendo e ele sempre procurava uma de nós para brincar. Havia uma dificuldade de integração com as outras crianças que tinha relação, também, com questões ligadas à compreensão e à assimilação de contextos ou papéis atribuídos entre as crianças na ludicidade das brincadeiras. Conforme nos colocamos junto dele para brincar enquanto também brincava com outras crianças, íamos cuidando dessa integração processualmente. A mãe dele sempre estava presente e também conversávamos bastante.

A interação com os dois foi muito fecunda e, ao fim do estágio, a equipe contou que uma das estagiárias era a única pessoa dali com quem ele se comunicava

espontaneamente. Termos nos aproximado dele pelo ato de brincar, sem apego a questões apriorísticas, teve uma contribuição direta para isso. Seria, então, tal intervenção, um modo de conviver e fortalecer vínculos? De certo, a presença da diversidade em serviços com precariedades múltiplas (de recursos, de informação, de suporte, de estabilidade profissional) demanda, também, disponibilidade de pessoas para estar junto a certas crianças e famílias. Em contextos onde equipes mínimas se constituem de maneira frágil e muito volátil, fortalecer vínculos que demandam tempo e processo é um desafio.

Por fim, estes processos lúdicos e múltiplos junto às crianças ajudaram a dupla de estágio a propor um projeto de intervenção que contou com o desenvolvimento de algumas atividades para o SCFV, articuladas a partir das supervisões dentro da universidade. A seguir, duas delas serão postas em análise mais claramente.

A primeira atividade foi realizada com o grupo do turno da manhã, cujos participantes tinham majoritariamente entre nove e doze anos. Produzimos histórias que retratavam situações cotidianas da vida das crianças daquela localidade de forma que, sem utilizar seus relatos pessoais, as histórias as levassem a uma identificação com os personagens. Estas histórias perpassavam questões como o primeiro beijo, alguma discussão na escola, relações familiares e outras mais sensíveis como violência doméstica ou abuso sexual. Para estas histórias sensíveis, todo o cuidado foi tomado de modo a fazê-las mais sutis, enfatizando a relação de autonomia da criança com o próprio corpo.

As crianças receberam três cartões cada uma e, ao fim de cada história, a seguinte pergunta disparadora era feita: “você veem algum problema aqui?” (transcrição de diário de campo). Caso vissem algum problema na história, deveriam levantar o cartão vermelho, se não vissem problema nenhum, deveriam levantar o verde e, caso ficassem com alguma dúvida, deveriam levantar o amarelo. O objetivo era produzir um espaço de circulação da palavra entre as crianças, de forma lúdica e através do jogo, enquanto um espaço era aberto para que debatessem suas concordâncias e discordâncias. A equipe se fez presente e, antes do início, conversamos todas sobre a importância de não moralizar nem pôr em dúvida as falas

das crianças. O papel adulto ali deveria ser plenamente de escuta, para compreender quais dinâmicas atravessavam as vidas delas, evitando ao máximo se apegar às normatividades hegemônicas.

No mesmo dia, também propusemos uma atividade para o grupo da tarde, com crianças entre cinco e nove anos, majoritariamente. O grupo vespertino era o mais intenso, o mais enérgico. Seus gritos, risadas e conversas ecoavam por todo o CRAS e escapavam da sala do SCFV. No caminho até lá, entravam sacudindo tudo, se apropriando de todo o espaço, enquanto passavam correndo pelas portas das salas onde aconteciam outros processos de trabalho. Quinta-feira, das 14h às 16h, o CRAS era das crianças, elas o tomavam para si, de modo que as outras atividades burocráticas enfrentavam dificuldades para se realizar. Como colocamos anteriormente, isso gerava conflitos e exaustão. Mas, se o CRAS já era das crianças neste momento da semana, por que não admitir isso?

Então, nossa atividade foi levar as crianças para brincarem na rua sem saída, respeitando o movimento delas de saírem do enclausuramento da sala do SCFV e abrindo mão, provisoriamente, da necessidade de permanecer lá dentro. O clamor do grupo era justamente pela garantia da circulação livre pelo espaço e pela autonomia genuína de seus processos de construção de vínculos. Quando propusemos, colocamos algumas “bordas” que deveriam ser respeitadas a fim de garantir a continuidade da própria atividade como, por exemplo, não acertar boladas nas janelas das casas da vizinhança ou, então, não sair do espaço da rua sem saída para a rua maior, por onde carros e ônibus passavam. Outra condição era que eles mesmos escolhessem a brincadeira desde que fosse alguma coisa que todos quisessem participar consensualmente e se divertissem, sem que nenhuma criança se sentisse desconfortável ou excluída.

Num primeiro momento, nos interessamos por saber como as crianças encontrariam um consenso entre elas em prol da brincadeira, porém, novos rumos foram surgindo. Aos poucos, toda a equipe técnica foi saindo para fora do equipamento e entrando para participar do jogo da vez que era “queimada”, um jogo

de bola entre duas equipes, tradicional na região sudeste. Este movimento foi muito intenso, potente e inventivo quando aconteceu. Foi a primeira vez que todas as adultas do CRAS se envolveram com o SCFV pela via da brincadeira, junto com as crianças, se divertindo com elas em uma atividade proposta por nós, mas que teve total relação com a dinâmica do próprio grupo de crianças. O ato de brincarem na rua juntos se sustentou ao longo do tempo em que permanecemos por lá, inclusive.

Depois da realização das atividades, a equipe trouxe um retorno bastante positivo sobre terem gostado de ambas as atividades, mas, principalmente, de terem se divertido brincando na rua com as crianças. Era explícita uma vontade genuína de estar junto daquelas infâncias. As crianças e as técnicas se davam bem no dia a dia, com bons vínculos que sempre pareciam se fortalecer, porém, na ocasião da brincadeira compartilhada, ficou explícito o início de um movimento na direção de outra forma possível das adultas estarem com as crianças.

Desde então, sempre enfatizamos junto da equipe que brincar na rua não era uma “receita de bolo”, um modelo ou uma “forma certa” de conduzir o trabalho. O que jamais poderia ser perdido de vista era justamente a força desviante que as atividades tiveram quando aconteceram, ou seja, o importante era assegurar que a potência instituinte não se perdesse, criando possibilidades para que fosse reinventada cotidianamente.

Ao longo do estágio, estas novas formas de produção de vínculos e convivências transcenderam o espaço instituído do SCFV na medida em que houve um deslocamento fundamental. Não era mais apenas sobre fortalecer vínculos entre as crianças para o enfrentamento de vulnerabilidades, mas sobre fortalecer os vínculos das adultas do CRAS com as crianças por uma via mais criativa e potente, que pudesse trazer também melhores condições de trabalho. Sair da via conflitiva imediata das respostas instituídas para lidar com aquela infância que escapava à lógica de proteção e tutela possibilitou à equipe do CRAS um deslocamento da “segurança” da adultidade para o terreno da infância, inesperado, criativo e produtor. A partir desses processos transversalizadores de experiências, um plano comum foi sendo sustentado aos

poucos, no cotidiano, desfazendo sutil e parcialmente as separações entre um “mundo adulto” e um “mundo infantil”.

Quando as atividades do estágio chegaram ao fim, todos estes pontos foram escritos em um relatório diagnóstico completo com a descrição e justificativa das atividades que propusemos enquanto equipe da universidade. O material foi entregue ao CRAS como uma forma de trazer um retorno mais concreto para a equipe a respeito de tudo o que fizemos por lá.

Considerações finais

A proposta central deste artigo foi buscar pensar a respeito de como encontros entre adultas e crianças transversalizaram diferentes processos de subjetivação, deslocando alguns modos verticalizados de funcionamento em um Centro de Referência da Assistência Social, equipamento de uma política pública. Muitas vezes é justamente a infância em sua faceta instituída, que acaba norteando a elaboração das leis e políticas públicas, como o Estatuto da Criança e do Adolescente e a Política Nacional de Assistência Social. Contudo, quando as experiências cotidianas de insubordinação das crianças colocam a autoridade adulta em questão a partir da sua presença e comportamento é que as possibilidades instituintes podem se dar, conforme os casos apresentados, relativos ao funcionamento do CRAS e do SCFV.

Os saberes a priori não ganham grande vulto quando a questão é a descoberta do mundo pelas crianças. Afinal, eles estão opostos ao próprio sentido da experiência de descobrir. É essa experiência da descoberta que tem um potencial inventivo fundamental, tanto para as políticas públicas quanto para o trabalho dos profissionais da Assistência Social, como os psicólogos e assistentes sociais.

Assim, tanto a equipe técnica do CRAS, quanto as crianças e as estagiárias puderam se permitir perpassar por modos de subjetivação agenciados a processos mais coletivizantes. Houve a construção de novas possibilidades para o próprio trabalho e para a experimentação dos espaços do equipamento na medida em que a brincadeira foi se tornando o território de um plano comum (Guattari, 1992). O

instituinte se produziu a partir dos momentos em que houve uma disposição dos sujeitos implicados no processo com a sustentação do lugar da incerteza e do não saber diante do movimento de deixar terrenos seguros como o “mundo adulto” e a “autoridade”.

As experiências não figuraram como uma progressão linear que avançou do “jeito errado” até o “jeito certo” de conduzir o trabalho em um CRAS. O que se deu foi um movimento concreto que trouxe reverberações no cotidiano do funcionamento do serviço e nas perspectivas da equipe e das crianças. Continuar olhando para as formas como nos implicamos com a infância precisa ser um trabalho contínuo e permanente.

Referências

BRASIL. Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993. Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências. **Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS)**. Brasília, DF: Presidência da República, 1993. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8742.htm. Acesso em: 30 nov. 2023.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 30 jun. 2024.

_____. Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993. Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências. **Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS)**. Brasília, DF: Presidência da República, 1993. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8742.htm. Acesso em: 30 nov. 2023.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria Nacional de Assistência Social. **Política Nacional de Assistência Social** –

PNAS/2004. Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, 2004. Disponível em:

https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/normativas/pnas2004.pdf. Acesso em: 30 nov. 2023.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria Nacional de Assistência Social. **Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais.** Reimpressão 2014. Brasília: MDS, 2014. Disponível em: www.mds.gov.br. Acesso em: 23 nov. 2023.

CASTRO, Lucia Rabello de (Coord). **Falatório: participação e democracia na escola.** Rio de Janeiro: Contra Capa; FAPERJ, 2010.

CASTRO, Lucia Rabello de; CORREA, Jane. **Juventude contemporânea: perspectivas nacionais e internacionais.** Rio de Janeiro: Nau Editora; FAPERJ, 2005.

CAVALCANTE, Livia Teixeira Canuto; OLIVEIRA, Adélia Augusta Souto de. Métodos de revisão bibliográfica nos estudos científicos. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 82-100, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5752/P.1678-9563.2020v26n1p82-100>.

CORDEIRO, Mariana Prioli; SVARTMAN, Bernardo; SOUZA, Laura Vilela e (Orgs). **Psicologia na assistência social: um campo de saberes e práticas.** São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2018. DOI: <https://doi.org/10.11606/9788586736803>.

CRUZ, Lilian Rodrigues da; GUARESCHI, Neuza Maria de Fátima. Sobre a psicologia no contexto da infância: da psicopatologização à inserção política. **Aletheia**, Canoas, n. 20, p. 77-90, 2004. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/aletheia/n20/n20a09.pdf>. Acesso em: 02 ago.2026.

FEIXA, Carles. **De jóvenes, bandas y tribus: antropología de la juventud.** 2. ed. Barcelona: Ariel, 1999.

- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramalhete. 42. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- GALLO, Sílvia; LIMONGELLI, Rafael Moraes. “Infância maior”: linha de fuga ao governo democrático da infância. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 46, p. 1-17, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046236978>.
- GUATTARI, Félix. **Caosmose: um novo paradigma estético**. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. São Paulo: Editora 34, 1992.
- GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica: cartografias do desejo**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.
- JÚNIOR, Augusto. **Política e polícia: medidas de contenção de liberdade: modulações de encarceramento contra os jovens na sociedade de controle**. 2009. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/4048>. Acesso em: 02 nov. 2026.
- LIRA, Aliandra Cristina Mesomo; MATE, Cecília Hanna. Alguns apontamentos sobre a produção da infância na modernidade. **Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 13, n. 2, p. 149-157, 2010. DOI: <https://doi.org/10.4025/tpe.v13i2.15480>.
- LOURAU, René. Objeto e método da análise institucional. In: ALTOÉ, Sônia (Org) **René Lourau: Analista institucional em tempo integral**. São Paulo: Hucitec, 1993. p. 199-211.
- SIMONINI, Eduardo; ROMAGNOLI, Roberta Carvalho. Transversalidade e esquizoanálise. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 24, n. 3, p. 915-929, 2018. DOI: <https://doi.org/10.5752/P.1678-9563.2018v24n3p915-929>.

Sarah Nery Bassoto é psicóloga graduada pela Universidade Federal Fluminense - UFF. Atualmente é Mestranda do PPFH-UERJ (Políticas Públicas e Formação Humana - Universidade do Estado do Rio de Janeiro).

E-mail: sarah.nebt@gmail.com

Alexandre Bárbara Soares é professor adjunto do Departamento de Psicologia da Universidade Federal Fluminense de Volta Redonda (RJ), Doutor em Psicologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Mestre em Psicologia Social pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

E-mail: alexandres@id.uff.br