UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

UNIVERSITÉ PARIS 8 VINCENNES SAINT-DENIS
ÉCOLE DOCTORALE PRATIQUES ET THÉORIES DU SENS

CAROLINA CHAGAS KONDRATIUK

“Só” cuidar?
Corpo sensível e aprendizagem no cuidado doméstico de crianças

São Paulo / Paris
2021

CAROLINA CHAGAS KONDRATIUK

“Só” cuidar?
Corpo sensível e aprendizagem no cuidado doméstico de crianças

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e à Université Paris 8 Vincennes-Saint-Denis para obtenção do título de Doutor em Educação, no âmbito de um Convênio Acadêmico Internacional para Coorientação de Doutorado.

Área de concentração: Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares

Prof. Dr. Marcos Garcia Neira (FEUSP)
Prof. Dr. Leandro de Lajonquière (Paris 8)

São Paulo / Paris
2021

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

Catalogação na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

371.310 Kondratiuk, Carolina Chagas
K82s "Só" cuidar?: Corpo sensível e aprendizagem no cuidado doméstico de crianças / Carolina Chagas Kondratiuk; orientação Marcos Garcia Neira; coorientação Leandro de Lajonquière. São Paulo, Paris: s.n., 2021.
477 p.

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – École Doctorale Pratiques et Théories du Sens de l'Université Paris 8 Vincennes-Saint-Denis.

1. Educação Informal 2. Cuidado 3. Corpo 4. Pesquisa (auto)biográfica 5. Formação de babás I. Neira, Marcos Garcia, orient II. Lajonquière, Leandro de, coorient.

Elaborado por Nicolly Leite – CRB-8/8204

Nome: KONDRATIUK, Carolina C.

Título: “Só” cuidar? Corpo sensível e aprendizagem no cuidado doméstico de crianças

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e à Université Paris 8 Vincennes-Saint-Denis para obtenção do título de Doutor em Educação, no âmbito de um Convênio Acadêmico Internacional para Coorientação de Doutorado

Aprovado em:

Banca examinadora

Prof. Dr. Marcos Garcia Neira (orientador)
Universidade de São Paulo

Prof. Dr. Elizeu Clementino de Souza
Universidade do Estado da Bahia

Profa. Dra. Maria Conceição Passeggi
Universidade Cidade de São Paulo e Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Prof. Dr. Leandro de Lajonquière (orientador)
Université Paris 8 Vincennes-Saint-Denis

Profa. Dra. Christine Delory-Momberger
Université Sorbonne Paris Nord

Profa. Dra. Béatrice Mabilon-Bonfils
Cergy Paris Université

AGRADECIMENTOS

Ao final do caminho de formação vivido no doutorado, que se concretiza com a redação deste manuscrito, gostaria de expressar meus sinceros e afetuosos agradecimentos a todas as pessoas que me apoiaram e contribuíram para que esse longo e intenso trabalho fosse possível.

A meus orientadores, Marcos Garcia Neira e Leandro de Lajonquière, agradeço pela generosidade, atenção, paciência, confiança, sensibilidade e sabedoria com que me guiaram, sempre me ajudando a dar forma a intuições iniciais, suscitando aprofundamento nas reflexões e abrindo novos ângulos de compreensão.

A Maria da Conceição Passeggi e Elizeu Clementino de Souza, pela leitura atenta e apontamentos enriquecedores oferecidos durante a feitura do trabalho. Seus olhares compartilhados no exame de qualificação ofereceram indicações preciosas ao prosseguimento da pesquisa. É uma honra e uma alegria tê-los no júri.

Je tiens à remercier vivement Christine Delory-Momberger et Béatrice Mabilon-Bonfils pour avoir accepté de lire mon travail et m'adresser vos critiques. Vos travaux inspirent profondément mes réflexions et c'est un grand honneur de pouvoir compter sur vos regards dans le jury.

Exprimo especial reconhecimento a "Emília", "Alice" e "Cecília", cuja generosidade em compartilhar experiências, saberes e histórias possibilitou a realização deste estudo. Estendo, ainda, meus agradecimentos a todas as demais babás que me acolheram, demonstraram entusiasmo diante da pesquisa e tanto me ensinaram com suas narrativas.

J'adresse mes affectueux remerciements à tous les amis du CIRBE, et plus spécialement à Martine, Izabel, Jérôme, Rose, Arnaud, Marie-Willye et Sofiane pour l'accueil chaleureux et pour l'interlocution toujours enrichissante. Merci également à Caroline Ibos et Christiane Vollaire, dont les écrits m'ont incitée au questionnement et les paroles de soutien m'ont encouragée à poursuivre.

Agradeço aos colegas do GEPEF pelas leituras, interlocuções e sugestões enriquecedoras e, igualmente, aos colegas brasileiros que compartilharam comigo os "caminhos das pedras" dos estudos superiores na França, em especial Giovani, Marília, Verônica, Isael, Ana Carolina, Juliana e Letícia. Obrigada, Ana, pela amigável acolhida lusófona em Paris! Obrigada, Mariana, pelas dicas na escrita em inglês !

J'exprime ma sincère reconnaissance à l'ami Patrick Breaud pour le soutien précieux, toujours teinté d'une touche d'humour. Merci également à Ikram et à toute l'équipe du CISED pour l'accueil et le support.

Meu sincero obrigada à Paula Perin Vicentini, pelas dicas sempre tão valiosas e pelo encorajamento em todas as etapas do caminho da pós-graduação. Agradeço, ainda, a Rita Gallego e Vivian Batista, a quem tive a alegria de encontrar ao longo dessa trajetória.

Uma menção especial de agradecimento ao professor José Carlos Sebe Bom Meihy, cujos ensinamentos me guiam desde minha pesquisa de Mestrado.

Mes remerciements vont également à Nathalie Savard, Sara Maraval et Frédérique Montandon, avec qui mon parcours formatif du doctorat s'est beaucoup enrichi par l'expérience de l'enseignement universitaire.

Toda gratidão a Dalila e Christiane, minhas amigas-irmãs com quem conto sempre, incondicionalmente, e que estão ao meu lado mesmo quando oceanos nos separam.

De tout mon cœur, un merci spécial à Jean-Claude et Anne, pour tout ce que vous m'apprenez et, surtout, pour votre belle amitié.

Não sei como expressar meus agradecimentos a José, mas me reconforto ao lembrar que o amor se traduz na presença, de modo que acaba por dispensar palavras.

Por fim, gostaria de registrar meu mais terno e genuíno obrigada a minha família querida, de sangue e de coração. Uma menção especial a Márcia, Edgardo, Dora, Viviane e Valentin. Sem vocês, nada teria sentido e nem seria possível. A vocês, tudo devo e tudo dedico.

Perdeu-se a visão do ser humano como ser-de-relações ilimitadas, ser de criatividade, de ternura, de cuidado, de espiritualidade, portador de um projeto sagrado e infinito. (...) Daí a urgência atual de resgatar o modo-de-ser do cuidado essencial (...) Dar centralidade ao cuidado (...) significa renunciar à vontade de poder que reduz tudo a objetos, desconectados da subjetividade humana. Significa impor limites à obsessão pela eficácia a qualquer custo. Significa derrubar a ditadura da racionalidade fria e abstrata para dar lugar ao cuidado. Significa organizar o trabalho em sintonia com a natureza, seus ritmos e suas indicações. Significa respeitar a comunhão que todas as coisas têm entre si e conosco.

La vision de l'être humain comme un être de relations illimitées, un être de créativité, de tendresse, de soin, de spiritualité, porteur d'un projet sacré et infini a été perdue. (...) D'où l'urgence actuelle de récupérer la manière d'être du care essentiel (...) Accorder une place centrale au care (...), c'est renoncer à la volonté de puissance qui réduit tout à des objets, déconnectés de la subjectivité humaine. C'est imposer des limites à l'obsession de l'efficacité à tout prix. C'est surmonter la dictature de la rationalité froide et abstraite pour faire place au care. C'est organiser le travail en harmonie avec la nature, ses rythmes et ses indications. C'est respecter la communion que toutes les choses ont entre elles et avec nous.

Leonardo Boff[1]

[1] BOFF (2005, p. 34).

RESUMO

KONDRATIUK, Carolina C. “Só” cuidar? Corpo sensível e aprendizagem no cuidado doméstico de crianças. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, Brasil; Université Paris 8 Vincennes Saint-Denis, França, 2021.

Este estudo pretende contribuir para a edificação de uma perspectiva educacional sobre o cuidado de crianças realizado a domicílio por babás. Com base no referencial epistemológico e metodológico da pesquisa (auto)biográfica, constrói-se a partir da documentação de narrativas de vida de mulheres brasileiras que trabalham como babás na França e de sua interpretação a partir de uma perspectiva hermenêutica. Investigando os caminhos pelos quais essas mulheres constroem sua função educativa, a pesquisa toma o corpo como analisador das múltiplas aprendizagens envolvidas no cuidado doméstico infantil – tanto aquelas vivenciadas pela tríade babá-criança-família no cotidiano do cuidado, como aquelas que constituem a formação da babá ao longo da vida. À luz da noção de corpo sensível, o trabalho de intepretação das narrativas permite compreender o cuidado infantil como laço educativo, permeado pela transmissão de marcas simbólicas. No que se refere à formação dessas educadoras domésticas, as interpretações tecidas a partir das noções de *bildung* e de aprendizagem biográfica lançam luz sobre a gênese biográfica dos saberes colocados em ação em seu trabalho. Fica claro que, nas etnopaisagens do cuidado infantil doméstico, a babá ocupa um espaço intermediário entre, de um lado, as marcas oriundas de seus próprios percursos vividos e, de outro, as culturas (nacionais, familiares etc.) dos locais em que trabalha, podendo propiciar uma abertura educativa. Por fim, o presente estudo se desenha como pesquisa-formação, sublinhando a centralidade das operações de biografização por meio das quais as narrativas de vida de babás se configuram como espaços de transcriação da experiência.

Palavras-chave: Educação informal; Cuidado; Corpo; Pesquisa (auto)biográfica; Formação de babás.

RÉSUMÉ

KONDRATIUK, Carolina C. (2021) « Juste » les garder ? Corps sensible et apprentissage dans la garde d'enfants au domicile des parents. Thèse (Doctorat) – Université Paris 8 Vincennes Saint-Denis, France ; Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, Brésil.

Cette recherche vise à contribuer à l'élaboration d'une perspective éducationnelle sur la garde d'enfants au domicile des parents. Inscrite dans le cadre épistémologique et méthodologique de la recherche biographique en éducation, elle s'appuie sur la documentation de récits de vie de femmes brésiliennes travaillant comme nounous en France et leur interprétation selon une perspective herméneutique. En interrogeant les manières dont ces sujets construisent leur fonction éducative, l'étude constitue le corps comme analyseur des multiples apprentissages impliqués dans la garde d'enfants à domicile – à la fois ceux vécus par la triade nounou-enfant-famille dans la routine du *care*, et ceux qui composent la formation de la nounou tout au long de la vie. À la lumière de la notion de corps sensible, le travail d'interprétation des récits permet de comprendre la garde d'enfants en termes de lien éducatif, traversé par la transmission de marques symboliques. Concernant la formation de ces éducatrices informelles, les interprétations tissées à partir des notions de *bildung* et d'apprentissage biographique mettent en lumière la genèse biographique des savoirs mis en œuvre dans leur travail. La recherche met au jour que, dans les ethnopaysages de la garde d'enfants à domicile, la nounou occupe un espace intermédiaire entre d'une part, les marques issues de ses propres parcours vécus et d'autre part, les cultures (nationale, familiale, etc.) des lieux où elle travaille, pouvant favoriser une ouverture éducative. Enfin, la présente étude se dessine comme une recherche-formation, soulignant la centralité des opérations de biographisation par lesquelles les récits de vie de nounous se configurent comme espaces de *transcréation* de l'expérience.

Mots-clés : Éducation informelle ; *Care* ; Corps ; Recherche biographique en éducation ; Formation de gardes d'enfants.

ABSTRACT

KONDRATIUK, Carolina C. “Just” care? Sensitive body and learning in domestic childcare. Thesis (PhD) - Faculdade de Educação - University of São Paulo, Brazil; University Paris 8 Vincennes Saint-Denis, France, 2021.

This study aims to contribute to the development of an educational perspective on domestic childcare provided by nannies. According to the epistemological and methodological framework of biographical research, it is based on the documentation of life stories of Brazilian women who work as nannies in France and its interpretation from a hermeneutic perspective. By investigating the ways in which these subjects construct their educational function, the research focuses on the body as an analyzer of the multiple learnings involved in domestic childcare – both those experienced by the nanny-child-family triad in the daily care routine, and those that constitute the formation of the nanny throughout life. Based on the notion of sensitive body, the interpretative work of the narratives allows us to understand care as an educational bond, permeated by the transmission of symbolic marks. Regarding the education of these informal educators, interpretations derived from the notions of *bildung* and biographical learning shed light on the biographical genesis of the knowledge put into action in their work. It is clear that, in the ethnolandscapes of domestic childcare, the nanny occupies an intermediate space between, on the one hand, the marks coming from her own lived paths and, on the other hand, the cultures (national, familial, etc.) of the places where she works, being able to provide an educational openness. Finally, the present study is designed as “research-formation”, emphasizing the centrality of biographisation operations through which nannies’ life narratives are configured as spaces for transcreation of experience.

Keywords: Informal education; Care; Body; Biographical research; Nannies’ education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO *19*

Apresentação da pesquisa **19**

Minha implicação na investigação **29**

1 SITUANDO A INVESTIGAÇÃO *33*

1.1 Babás em histórias e histórias de babás **33**

1.1.1 Babás em histórias fictícias 33

1.1.2 Babás em histórias de vida 37

1.2 Babás na literatura científica **41**

1.2.1 A babá como trabalhadora doméstica 44

1.2.2 A babá como cuidadora 50

1.2.3 O corpo da babá como suporte de marcas identitárias 54

1.2.4 A babá como educadora 59

2 CAMINHOS DE UMA PESQUISA BIOGRÁFICA *66*

2.1 Referencial teórico-metodológico **66**

2.1.1 A pesquisa (auto)biográfica 66

2.1.2 A *recherche biographique en éducation* 68

2.1.3 Contribuições da história oral para uma escrita do sensível em pesquisa 70

2.2 Pesquisa de campo **73**

2.2.1 Entrada no universo de pesquisa 73

2.2.2 Primeiras aproximações e definição das colaboradoras 76

2.2.3 Os encontros: partilha do sensível na entrevista de pesquisa biográfica 81

2.3 Transcriação: passagem do oral para o escrito **92**

2.3.1 Transcrição 94

2.3.2 Textualização 96

2.3.3 Transcriação 97

2.3.4 Tom vital 97

2.3.5 Conferência 102

2.3.6 Em busca de uma coerência da forma 102

3 NARRATIVAS BIOGRÁFICAS DE BABÁS *104*

3.1 Emília: "Ajudando os outros, vou ajudar a mim mesma" **104**

3.1.1 Vou ter uma família francesa 105

3.1.2 Eles me tratam muito bem... mas estão me explorando! 132

3.1.3 Agora eu era a babá, a empregada 143

3.1.4 *Au pair* ficou pra trás, estou li-vre! 153
3.1.5 Hoje eu acordei com saudade de você 159

3.2 Alice: "Liberdade, ainda que tarde!" 177
3.2.1 Como minha mãe faria? 178
3.2.2 Eu não podia desistir! 203
3.2.3 Eu achava que seria só um trabalho, tipo "eu sou a babá, eles são as crianças", mas não funciona assim 222

3.3 Cecília: "Eu transmito coisas da minha história, que vão ficar na história dele" 229
3.3.1 Acredito que seja em razão da minha babá que eu escolhi ser psicóloga 229
3.3.2 Um pouco do que eu lembro da minha infância e um pouco dos meus estudos 242
3.3.3 Tem uma marca que eu trago a partir da minha relação com a Cila 250
3.3.4 Sabia que a Cecília é médica de sentimento? Ela cuida dos sentimentos das crianças! 260

4 O PAPEL EDUCATIVO DA BABÁ 270

4.1 Corpo sensível e laço educativo no cuidado infantil doméstico 272
4.1.1 O paradigma dissociativo cuidar / educar em contextos institucionais 274
4.1.2 O paradigma dissociativo em contexto doméstico: *só* cuidar? 278
4.1.3 Do corpo mecânico ao corpo sensível 289
4.1.4 O corpo a corpo do cuidado como laço educativo 294

4.2 O que se aprende e o que se ensina no corpo a corpo do cuidado 299
4.2.1 Corpo em (con)texto: a babá-objeto 301
4.2.2 Corpo em (con)texto: a babá-pessoa 321
4.2.3 Corpo de necessidades 330
4.2.4 Corpo afetivo 341
4.2.5 Corpo expressivo 355
4.2.6 Corpo cognoscente 367

5 NARRATIVAS BIOGRÁFICAS DE BABÁS COMO NARRATIVAS DE FORMAÇÃO 381

5.1 Corpo, texto em movimento 389
5.1.1 Cuidar e ser cuidada 392
5.1.2 Ter babá, ser babá 396
5.1.3 A rede de relações pessoais como fonte de saberes 403
5.1.4 Contribuições a partir da diferença 406
5.1.5 Marcas de momentos difíceis e das lições deles tiradas 411

5.2 Etnopaisagens do cuidado infantil doméstico 417
5.2.1 Corpos de passagem 419
5.2.2 Corpos sem papéis 422
5.2.3 Habitar terras estrangeiras 426

5.3 A babá em projeto 434
5.3.1 Emília: cuidando do outro, aprender o cuidado de si 436
5.3.2 Alice: a formação de si pela viagem 441
5.3.3 Cecília: construir estrategicamente sua vida profissional 446
5.3.4 Formação narrativa e transcriação da experiência 448
CONSIDERAÇÕES FINAIS 451
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 459

INTRODUÇÃO

"Diga-me, Sócrates, você teve uma babá?" Na República, de Platão, Trasímaco faz essa pergunta inesperada ao grande filósofo grego e, a partir dela, refuta seu interlocutor sugerindo que este não teria aprendido "com ela a diferenciar as ovelhas do pastor."[2] Sem que seja necessário entrar no mérito da reflexão sobre a justiça, em pauta no diálogo, essas palavras chamam a atenção por dois motivos. Primeiro, porque trazem para o palco essa figura feminina invisibilizada, que em geral permanece escondida nos bastidores, onde participa silenciosamente da vida de tantas pessoas, sem por isso receber os devidos créditos. Segundo, porque a cuidadora é citada em função de um papel educativo. Ela é lembrada, no diálogo platônico, como alguém que ensina algo àquele de quem cuida, alguém que transmite algo enquanto realiza afazeres ligados à sua higiene[3]. Quem já parou para pensar que Sócrates poderia ter aprendido a distinguir e nomear elementos do mundo no convívio com uma babá? E quantas outras coisas teria aprendido com ela quando recebia seus cuidados? Tal abordagem soa inusitada porque diverge da representação social dominante na atualidade acerca do trabalho doméstico de cuidado infantil, segundo a qual as funções de cuidar e educar seriam dissociáveis e apenas a primeira estaria a cargo da babá. Embora breve, a menção de Trasímaco à babá aponta para o entrelaçamento de cuidados e aprendizagens. Por esse motivo, evoco a pergunta feita pelo sofista para propor um olhar contemporâneo sobre a relação educativa que se estabelece entre adulto e criança durante o corpo a corpo dos atos de cuidado em contexto doméstico.

Apresentação da pesquisa

A interrogação que serve de título à presente Tese coloca em questão a afirmação recorrente – que, ademais de ter sido amplamente constatada no universo de pesquisa, pode ser observada em diferentes espaços sociais ligados à vida infantil na atualidade – segundo a qual a babá "só" cuidaria. A despeito de sua aparente inocência, formulações desse teor sobre a função social da babá escondem um conjunto de representações[4] sobre essas trabalhadoras,

[2] Diferentes traduções da obra para o português, inglês e francês apresentam versões distintas para esse trecho do diálogo: Rep., I, 343 a.

[3] A depender da tradução, lê-se uma referência a assoar o nariz ou limpar a baba.

[4] Como salienta Tomaz Tadeu da Silva em seu vocabulário crítico (2000), o conceito de representações coloca em destaque, diferentemente da noção de estereótipos, "as relações de poder envolvidas" na construção de um olhar sobre o outro, "bem como o papel central da linguagem na produção de visões especificas sobre a alteridade." (p. 54)

ancoradas em concepções ocultas sobre o cuidado, sobre o corpo, sobre o trabalho feminino e sobre a domesticidade, que é preciso colocar em debate. Diante desse quadro, este estudo pretende contribuir para a construção uma perspectiva educacional sobre o cuidado infantil doméstico profissional, tendo como foco investigar as aprendizagens, entremeadas pela corporeidade, nele envolvidas. Para tanto, a metodologia utilizada é a da pesquisa (auto)biográfica e é realizada uma leitura hermenêutica das histórias de vida recolhidas. Nesse sentido, empreendeu-se a documentação de narrativas biográficas de mulheres brasileiras que trabalham – ou trabalharam, durante algum período da vida – como babás na França.

Tal empreitada abre espaço para a palavra de educadoras cuja atuação situa-se duplamente fora: fora do espaço da escola e fora de seu país de origem. A opção por estudar dinâmicas de aprendizagem exteriores à escola e a outros espaços formais e não-formais de educação responde à constatação de que estas permanecem ainda inexploradas pela pesquisa educacional, escondidas nas casas das famílias. Essa exterioridade, combinada com outros aspectos que serão considerados mais adiante, faz com que o *status* de educadoras aqui atribuído às babás seja socialmente contestado. É esse o território de disputa em que se situa o presente estudo e que será discutido ao longo da Tese. Por sua vez, a escolha por investigar a experiência de mulheres que atuam fora de seu país de origem procura apreender a complexidade das negociações em jogo na relação entre percurso vivido e contexto profissional. Quando exercido num país distinto daquele de origem das babás, com inúmeras diferenças culturais e linguísticas, o ofício de cuidado infantil em ambiente doméstico traz à tona contrastes e descontinuidades entre os elementos da educação recebida e os daquela praticada no local de trabalho. No corpo a corpo do cuidado infantil, as músicas, brincadeiras, hábitos de higiene e alimentação, meios de demonstração de afeto e formas de acalanto são colocados em ação num cenário de constante negociação entre diferentes mundos. Vistos por essa ótica, os corpos de ambas, criança e babá, materializam um encontro plural.

Com a intensa mobilidade de pessoas ao redor do globo, característica da modernidade tardia, grande número de mulheres provenientes de diferentes partes do planeta ocupa, nos países mais ricos, postos de trabalho dedicados ao cuidado doméstico de crianças. Tal é a amplitude do fenômeno que a chamada globalização do trabalho doméstico vem sendo foco de pesquisas com abordagens sociais, históricas e políticas. Discutidos mais adiante, tais estudos – dentre os quais pouquíssimos tematizam o cuidado doméstico de crianças de forma destacada da ampla categoria do trabalho doméstico – oferecem elementos fundamentais para o debate sobre as questões de gênero e o lugar da mulher na contemporaneidade. Eles enfatizam as formas pelas quais tal mundialização é acompanhada pela precarização do trabalho de babá,

bem como das demais tarefas domésticas, e sua vinculação a marcadores identitários ligados a gênero, raça e classe social. Ressaltam, desse modo, que, ademais de serem realizadas por mulheres, tais funções são em maioria exercidas, nos países ricos, por mulheres provenientes de países pobres. Porém, permanecem ainda inexploradas as questões relativas à educação informal imbricada no trabalho da babá. Cabe salientar que, diferentemente desses estudos, a perspectiva apresentada nas próximas páginas se interessa especificamente pela ocupação de babá, levando em conta suas particularidades em relação a trabalhos domésticos de outra natureza. Diferentemente da categorização que abarca sem distinção babás, faxineiras, cozinheiras etc., são focalizadas as peculiaridades desse trabalho, que trata essencialmente do estabelecimento de uma relação, alicerçada no cuidado infantil.

A pesquisa biográfica permite acessar a temática por meio dos conhecimentos produzidos pelos próprios sujeitos a partir de sua experiência. Desse modo, abre novas vias de compreensão acerca do movimento de mundialização do trabalho doméstico, considerando a ótica de suas protagonistas. Com base nesse referencial teórico metodológico, a escuta a algumas dessas mulheres funcionou como porta de entrada para acessar o território de sua experiência pessoal. Algumas, é importante frisar, pois a abordagem qualitativa adotada, longe de pretender cobrir um vasto universo e de ambicionar engendrar conclusões totalizantes, lança luz sobre um recorte particular, respeitando a complexidade do fenômeno e, desse modo, recusando clichês e simplificações dicotômicas ou vitimizantes. A perspectiva biográfica possibilita aceder aos saberes, memórias e significações das próprias mulheres, sujeitos de vivências de deslocamentos geográficos, linguísticos e culturais, a partir de sua experiência de trabalho como babás em ambiente doméstico, num país estrangeiro. Ao invés de falar sobre os sujeitos ou falar por eles, dedica-se a ouvir sua voz, numa narrativa que é sempre construída em relação (DELORY-MOMBERGER, 2017). Ao mesmo tempo que visa devolver para a sociedade saberes construídos em seu interior por seus atores, a pesquisa biográfica desempenha uma função fundamentalmente formativa, pois o convite a narrar traz consigo uma invitacão a dar forma e sentido à própria existência. Desse modo, o presente estudo insere-se no amplo campo da pesquisa educacional a partir de uma dupla entrada: por seu interesse pela temática praticamente inexplorada das aprendizagens envolvidas no cuidado doméstico de crianças e por se debruçar sobre o processo de biografização dos sujeitos, constituindo a narrativa de si como dispositivo de formação.

Uma vez que o universo da pesquisa é composto por mulheres brasileiras que trabalham como babás na França, faz-se necessária uma breve explanação sobre as especificidades do contexto linguístico e cultural francês, no que tange ao trabalho doméstico de cuidado de

crianças. No país europeu, esse tipo de trabalho se apresenta sob quatro modalidades: *assistante maternelle*, *auxiliaire parentale, baby-sitter* e *jeune fille au pair*. Todas essas profissionais são popularmente chamadas de *nounous*[5], termo que mais se aproxima do que seria a babá no Brasil (inclusive por seu pertencimento ao grupo lexical ligado à linguagem infantil). No entanto, tratam-se de casos bastante diferentes entre si: a primeira recebe crianças em sua própria residência, enquanto todas as demais atuam na casa da criança. Por esse traço em comum, as babás inseridas nas três últimas categorias podem ser indistintamente nomeadas, em francês, como *gardes d'enfants au domicile des parents* (literalmente, guardadoras de crianças no domicílio dos pais). As *assistantes maternelles* são um caso peculiar à realidade do país, pois seu ofício exige treinamento de sessenta horas, que lhes confere uma acreditação específica para recebem grupos de crianças em seu próprio domicílio[6]. Esse tipo de contrato se encontra fora do recorte aqui proposto, ao qual interessam apenas as modalidades de cuidado exercidas no domicílio das famílias empregadoras. As *auxiliaires parentales* são babás que atuam nas casas das crianças de quem cuidam, podendo morar no local de trabalho ou não. É importante notar que o termo *auxiliaire parentale* é um jargão técnico sem uso na realidade cotidiana, ainda desconhecido mesmo para a maioria dos franceses. Em geral, a babá que trabalha no domicílio dos empregadores costuma ser chamada simplesmente de *nounou*. Assim, levando em conta a ausência de ocorrência do termo *auxiliaire parentale* no campo, a partir deste ponto do texto passo a empregar o termo *nounou* para denominar essas babás, em respeito à linguagem observada no universo pesquisado. As *baby-sitters*, por sua vez, são contratadas para cuidar das crianças de maneira ocasional, trabalhando em períodos noturnos pontuais para cobrir a ausência dos pais e recebendo, usualmente, um pagamento por hora. É bastante comum que a própria *nounou* seja convocada para realizar *baby-sittings* com as crianças de quem já cuida cotidianamente, ou mesmo de outras famílias conhecidas. O mesmo ocorre com as chamadas *jeunes filles au pair*, que também podem exercer *baby-sittings* durante um número limitado de noites por semana. Estas são estudantes estrangeiras que, durante um período de estudos da língua no país, são acolhidas por famílias locais no âmbito de um contrato de trabalho regulamentado. Elas ficam responsáveis pelo cuidado das crianças e, em troca, recebem moradia na própria casa da família, alimentação e auxílio financeiro para os estudos[7].

[5] Termo derivado da palavra *nourrice*, que antigamente era usado para designar as amas-de-leite e que hoje em dia continua em uso, mas mormente para referir-se às babás de lactentes, os *nourrissons*.

[6] É interessante observar que muitas *assistantes maternelles* desaprovam serem chamadas de *nounous*, termo que, entretanto, é de uso ainda bastante recorrente. Procuram, assim, afirmar o próprio *status* profissional diferenciando-se das mulheres que trabalham nas casas das famílias empregadoras.

[7] Interessantemente, o discurso propagandístico veiculado no Brasil por inúmeras agências responsáveis por programas desse gênero bradam e sublinham que a *au pair* não é babá, igualmente recusando o pertencimento a

Diante dessa multiplicidade de modalidades, a palavra portuguesa “babá” é empregada em alguns pontos desta Tese para designar indistintamente as três formas de *garde d’enfants au domicilie des parents*. Desse modo, destaca-se aquilo que há de comum no cuidado infantil doméstico realizado nas casas em que vivem as crianças e suas famílias. Noutros pontos do texto, a manutenção dos diferentes termos em francês sublinha o rico material para reflexão contido nessa diversidade, uma vez que traz à tona contrastes, aproximações e distanciamentos, tanto entre as formas assumidas pelo cuidado doméstico nos dois países, como nas modalidades francesas entre si. As próprias denominações oferecem interessantes pistas de reflexão: enquanto *nounou* deriva de *nourrice*, estando portanto diretamente associada à nutrição da criança, *assistante maternelle* e *auxiliaire parentale* fazem menção à função de assistência ou auxílio às mães e pais. Já o anglicismo *baby-sitter* remonta à antiga associação do trabalho da babá à ideia de “sentar” a criança enquanto os pais realizam outras atividades. Assim sendo, aponta na mesma direção reificante da expressão portuguesa “guarda” de crianças. Finalmente, o termo *jeunes filles au pair*, que poderia ser traduzido literalmente como “jovens garotas ao par”, coloca ênfase no gênero e faixa etária da pessoa que cuida, representando-a como alguém que faz par com a criança, acompanhando-a. A ideia de par, nas línguas portuguesa e francesa, também comporta o sentido de proximidade, sugerindo que a pessoa estrangeira seria recebida na casa como mais um membro da família. Nesse sentido, as expressões “como uma prima” ou “como uma irmã mais velha” são comumente empregadas para designar essa relação que, em geral, pressupõe uma paridade em termos de classe social. As diferentes experiências vividas pelas mulheres ouvidas acrescentam, como veremos, novas nuances à compreensão complexo trabalho desempenhado em ambiente doméstico, trazendo à tona um amplo espectro de elementos envolvidos. Daí a importância de ouvir as vozes destas mulheres que, distantes de sua terra natal, são sujeitos de uma experiência pouco conhecida, falantes de palavras mantidas à margem.

Diante do panorama explicitado, a pergunta de pesquisa se formula da seguinte maneira: *como mulheres brasileiras que trabalham como babás em lares franceses constroem sua função educativa?* A partir desse questionamento, tendo como objetivo geral compreender as aprendizagens envolvidas no trabalho de cuidado doméstico de crianças, o estudo se orienta por dois objetivos específicos:

---

essa categoria com tanta frequência utilizada apenas como contraponto para a afirmação de *status* profissional de um grupo particular.

a) Conhecer práticas educativas colocadas em ação por babás brasileiras em domicílios franceses, buscando apreender os modos pelos quais tais práticas atravessam os corpos adultos e infantis envolvidos no cotidiano do cuidado.

b) Investigar os percursos informais de formação dessas babás-educadoras-da-infância, vivenciados e inscritos em seus corpos ao longo de toda a vida no interior de instituições sociais e espaços coletivos como a família, a escola, a cidade, o trabalho etc.

Obedecendo a esses objetivos, a reflexão desenvolvida se serve do corpo como analisador. O conceito de *analyseur* (LAPASSADE, 1971) empresta da química a ideia de um elemento que, por sua presença, permite revelar a composição de determinada substância, sua estrutura e funcionamento. Alvo privilegiado da empreitada educativa, cruzamento entre individual e coletivo, o corpo é, nesta pesquisa, tomado em sua centralidade para trazer à luz os elementos presentes e os processos em jogo no cuidado doméstico infantil executado pela babá. Olhar para o corpo permite trazer à tona o não-dito da dimensão educativa do cuidado. Se compreendermos a educação como experiência de socialização em determinado meio cultural, podemos atribuir-lhe a mesma relevância no que respeita à constituição da corporeidade. Os corpos são moldados e significados no interior da cultura, aqui entendida enquanto campo de produção e disputa de significados (HALL, 1997). Wulf (2014) demonstra a centralidade do corpo nas aprendizagens que permitem a inserção dos indivíduos nas culturas das quais fazem parte. Seus escritos, juntamente com os de Foucault (1986, 1993, 2002), De Certeau (1990), Le Breton (2013, 2016), entre outros, nos convidam a refletir sobre as maneiras pelas quais os contextos históricos e sociais forjam modos diferentes de significar o corpo e experimentar o sensível. Alertam-nos que até as ações mais triviais e cotidianas são perpassadas por construções coletivas, tais como as variadas maneiras de habitar, andar, dormir, comer, vestir-se, cuidar da saúde, brincar, trabalhar etc. Estudos históricos que se interessam pelo "homem de carne e osso" – para emprestar a expressão utilizada por Corbin, Courtine e Vigarello em seu *Préface à l'Histoire du Corps* (2008) – abordam inúmeras variações nos modos de fazer e sentir, em diversos tempos, espaços e grupos, evidenciando como normas coletivas se concretizam mesmo nos gestos tidos como mais naturais ou corriqueiros. A opção pela perspectiva epistemológica e metodológica da pesquisa biográfica permite abordar o cuidado doméstico infantil a partir de sua ancoragem corporal, pois o corpo habita as narrativas biográficas e nelas se faz presente. Por sua filiação fenomenológica, estuda os fenômenos sociais conforme são experienciados pelos sujeitos de carne e osso, trazendo à

tona a dimensão singular da experiência corpórea de ser-no-mundo (MERLEAU-PONTY, 1945; LEVINAS, 1990). Considerando que cada ator social singular recebe e ressignifica, em sua experiência encarnada, inscrições provenientes de seu percurso de vida nos espaços coletivos dos quais participa, tal perspectiva focaliza a interface entre coletivo e individual.

Enquanto cuida das crianças, cada babá tem uma forma singular de atuar em relação a elas, materializada em aspectos como os modos de olhar, os tons de voz, a postura que adota nas interações, gestualidade com que demonstra – ou não – emoções e afetividade, se ri, se chora, como acolhe e nina, que hábitos de alimentação e higiene valoriza, que cantos e parlendas entoa, que histórias conta e de que maneiras o faz, que práticas corporais[8] conhece e transmite, como se veste e adorna, que marcas traz das experiências vividas... No âmbito do cuidado infantil em espaço doméstico, todas essas são maneiras pelas quais o corpo da babá, enquanto se ocupa do corpo infantil, dá a ver inscrições sulcadas ao longo de sua existência. Ao mesmo tempo, novas inscrições lhe são acrescentadas em função do lugar que ocupa na casa, dos signos de respeito demonstrados em sua presença, dos espaços e recursos que lhe são destinados, das tarefas de que se ocupa, da organização do tempo entre trabalho e descanso, da divisão entre o atendimento das próprias necessidades e necessidades de outros e do acesso a confortos e alimentos. Trata-se de um conjunto de marcas que revelam, a cada instante, significados culturais que fazem de cada corpo mais que um organismo biológico, tornando-o palavra em um texto coletivo. Assim, o corpo que cuida e educa também foi e é, continuamente, cuidado e educado. Levando isso em conta, as interpretações entretecidas a partir da palavra das mulheres ouvidas ao longo do estudo buscam compreender as dinâmicas de aprendizagem entremeadas pela corporeidade, colocadas em marcha nesse trabalho doméstico. Abordadas com foco nos saberes experienciais das próprias babás, tais dinâmicas se constituem por aprendizagens em três direções: aquilo as crianças e seus familiares aprendem com a babá, aquilo que a babá aprende com as crianças e seus familiares e, finalmente, aquilo que a babá aprende, ao longo de toda a vida e em todos os espaços sociais em que vive, e que se faz presente em seus modos de exercer a função.

Em seu desenvolvimento, a Tese se divide em cinco capítulos. O primeiro é dedicado ao estado atual dos conhecimentos sobre o cuidado infantil doméstico. O mapeamento da literatura científica sobre o tema revelou que ele constitui uma lacuna na produção de conhecimentos em Educação. Em contraste com essa ausência, a primeira parte do capítulo dá

[8] Práticas corporais são o produto da gestualidade sistematizada com características lúdicas. Sinteticamente, correspondem às brincadeiras, danças, lutas, ginásticas e esportes (NEIRA, 2014).

conta da presença proeminente das babás na arte, notadamente na literatura e no cinema, e em relatos biográficos que destacam o papel desempenhado por essas mulheres na infância dos autores – Maud Mannoni (1988), em sua autobiografia, e Freud, em suas cartas a Fliess (CORREA, 2007). Tal introdução permite propor o deslocamento necessário à indagação sobre os próprios percursos vividos por babás. Em seguida, são apresentados os estudos sobre a temática que precederam esta investigação e com os quais ela dialoga. Eles estão organizados em quatro agrupamentos: o primeiro reúne pesquisas que pensam a babá como trabalhadora doméstica. O segundo sintetiza os estudos que olham para a babá como profissional do *care*. O terceiro apresenta a literatura acadêmica que versa sobre as babás, lendo em seus corpos as marcas identitárias de gênero, raça e classe. Por fim, encontram-se os estudos que tocaram a problemática do papel das babás como educadoras. Esse panorama detalha o cenário em que se insere a presente Tese, de modo a melhor localizar suas contribuições ao campo teórico atual.

O segundo capítulo traz o caminho percorrido na pesquisa, contemplando os balizamentos epistemológicos e metodológicos provenientes da pesquisa (auto)biográfica, da *recherche biographique en éducation* e da história oral. Tais matrizes norteiam a concepção das babás colaboradoras da pesquisa como sujeitos sociais singulares e o posicionamento da pesquisadora como mais um ator no interior de um estudo que se realiza como construção partilhada. A investigação realizada em campo, em todas as suas etapas, é relatada desde a entrada no universo de pesquisa, o estabelecimento de contatos iniciais, a seleção das colaboradoras, realização dos encontros para gravação de suas narrativas. Também neste capítulo são delineados os procedimentos para a passagem das narrativas orais para a forma escrita, de acordo com a noção de transcriação. Para fundamentar as escolhas metodológicas que nortearam tal passagem, remonto às origens do conceito de transcriação no campo da literatura brasileira e à sua sistematização como metodologia de pesquisa em história oral, apontando suas contribuições para a pesquisa biográfica em educação.

Em seguida, o terceiro capítulo apresenta o *corpus* proveniente da pesquisa de campo, composto pelas narrativas transcriadas de três babás. A escolha de integrar esses textos no corpo principal da tese – e não no apêndice – vai muito além de uma questão simplesmente formal, pois responde a uma busca de coerência com o modelo dialógico da pesquisa (auto)biográfica. Esse modelo potencializa uma nova forma de relação pesquisador-sujeito, na perspectiva de uma construção compartilhada de significados em pesquisa-formação (SOUZA, 2006). Nessa lógica, colaboradores e pesquisadores estão, ambos, envolvidos num processo de formação de si. Esta escolha responde também à intenção de tornar acessíveis a um público

mais vasto os conhecimentos elaborados e partilhados pelas colaboradoras durante as entrevistas. Assim, a acessibilidade conferida a essas histórias de vida visa ampliar as possibilidades heterobiográficas oferecidas aos leitores, convidando-os a igualmente se engajarem na formação de si por meio da leitura de biografias de outrem. Essa escolha tem, ademais, uma dimensão política, uma vez que visa documentar as palavras de agentes sociais mantidas na invisibilidade. Narrativas biográficas das babás passam, desse modo, a fazer parte do sistema de compartilhamento do sensível (RANCIÈRE, 2000).

Os dois capítulos seguintes compõem uma hermenêutica das narrativas orientada pelos objetivos da pesquisa referentes, respectivamente, ao papel educativo da babá e à formação dessas profissionais. Ambos apresentam as interpretações conjuntamente com o referencial teórico mobilizado. Desse modo, focalizam a ancoragem corporal das múltiplas aprendizagens implicadas no cuidado doméstico: primeiramente aquelas que se fazem presentes no trabalho da babá com as crianças e famílias e, em seguida, aquelas que constituem a trama de sua formação vivida ao longo da vida.

Dedicado a perscrutar as aprendizagens que permeiam o corpo a corpo do cuidado doméstico, o quarto capítulo se organiza em duas partes. Na primeira, intitulada “Corpo sensível e laço educativo”, o paradigma que dissocia guardar e educar é colocado em questão. Para tanto, começo por enfocar os debates travados sobre o binômio cuidar/educar no tocante a instituições coletivas de acolhimento de crianças. A persistência do discurso que concebe, em espaço doméstico, uma guarda sem qualquer dimensão educativa revela que as domesticidades não se beneficiaram dos avanços possibilitados por tais debates. Tal lacuna se assenta na demarcação rígida de duas fronteiras que são, portanto, questionadas: entre trabalho doméstico e fora de casa; entre trabalho manual e intelectual. Em seguida, a compreensão da indissociabilidade entre guardar e educar no trabalho da babá é desenvolvida à luz da noção de corpo sensível, fundamentada em estudos fenomenológicos e antropológicos sobre o corpo. Assim, o encontro entre babá e criança é entendido como um encontro de corpos sensíveis, indo além da visão simplificadora de um corpo mecânico, legado das ciências anatômicas e médicas no campo do cuidado (MERLEAU-PONTY, 1945; LE BRETON, 2008). Com base nessa compreensão, a relação entre babá e criança é pensada em termos de laço educativo (LAJONQUIÈRE, 2013). Na segunda parte, intitulada “O que se aprende e o que se ensina no cuidado doméstico de crianças”, os fundamentos teóricos anteriormente delineados são mobilizados para a identificação, nas narrativas, das aprendizagens envolvidas nas relações estabelecidas entre babá, criança e família. A leitura dos relatos biográficos das três babás entrevistadas revela que as aprendizagens que transpassam os vínculos entre adultos e crianças,

em contextos de cuidado doméstico, pertencem a diferentes dimensões do corpo sensível: a do (con)texto que dá sentido ao corpo da babá, podendo significá-lo como corpo-objeto ou como corpo-pessoa na construção de um ambiente socializador; a das necessidades básicas como alimentação e higiene, dando origem às artes de fazer diárias; a da afetividade, significando as formas de experienciar e viver as emoções; a da expressividade, constituindo, a partir das diferentes linguagens que perpassam as relações interpessoais, um intercâmbio de patrimônios culturais que vão da língua às práticas corporais; e, por fim, a da compreensão de si mesmo e da realidade circundante. Diante disso, tais aprendizagens são organizadas em seis categorias: a babá-objeto; a babá-pessoa; corpo de necessidades; corpo emocional; corpo expressivo e corpo cognoscente.

Finalmente, o quinto capítulo apresenta interpretações das narrativas com vistas a compreender a formação da babá. A tradição alemã da *Bildung* e o conceito de aprendizagem biográfica (ALHEIT; DAUSIEN, 2005; DELORY-MOMBERGER, 2006; SCHULZE, 2002) oferecem as ferramentas teóricas para o estudo da formação dessas profissionais, contrariando a visão naturalizante segundo a qual não existiria ou não haveria necessidade de formação para a realização das atividades envolvidas no cuidado doméstico de crianças. Com ajuda dessas noções, a reflexão sobre a formação extrapola dispositivos institucionais específicos e se estende aos processos constitutivos dos sujeitos. Assim, a formação é abordada como um processo contínuo de biografização, abarcando a construção de si nos diferentes tempos e espaços da vida. Tal reflexão é construída em três seções: na primeira, intitulada “Corpo, texto em movimento”, as noções de corpo sensível e aprendizagem biográfica possibilitam acessar as gêneses dos saberes e fazeres mobilizados pelas babás no exercício do cuidado. As duas seções seguintes, “Etnopaisagens do cuidado infantil doméstico” e “A babá em projeto”, tematizam as duas dimensões constitutivas do trabalho de biografização empreendido pelas babás entrevistadas: respectivamente, a espacialidade e a temporalidade da narrativa de si. Enfim, a própria participação na pesquisa é considerada em seu potencial formativo, tomando-se a narrativa de si como ato transcriativo.

Minha implicação na investigação

> *Cada um lê com os olhos que tem.*
> *E interpreta a partir de onde os pés pisam.*
> *Todo ponto de vista é a vista de um ponto.*
> *(...)*
> *Porque cada um lê e relê com os olhos que tem.*
> *Porque compreende e interpreta a partir do mundo que habita*
>
> Leonardo Boff (1998, p. 9)

O interesse pelas raízes biográficas de uma posição de pesquisadora – materializada pela escolha do objeto de investigação, pela maneira de colocar as questões científicas, pela adesão a uma perspectiva teórica e metodológica – extrapola o nível particular de uma busca por autoconhecimento, na medida em que evidencia que "a atividade científica não é jamais tão transparente quanto pretende" (MABILON-BONFILS, 2017, p. 169, tradução nossa[9]). O pertencimento a uma época e a determinadas instituições, o posicionamento no interior de relações de poder, bem como os percursos individuais trilhados nesses contextos coletivos permitem circunscrever o território de nascimento de uma atividade de pesquisa. De forma análoga à presença do pintor, visível no célebre quadro pelo reflexo do espelho atrás do casal Arnolfini*,* é possível discernir algumas das marcas desse enraizamento. Num exercício de *mise en abîme*, identifico que as raízes da presente investigação em meu próprio percurso biográfico passam por três esferas da vida: pessoal, acadêmica e profissional. Meu interesse pela questão da interface entre corpo e história de vida do(a) educador(a) da infância começa em minha própria experiência no ambiente escolar, primeiro como estudante e, mais tarde, como professora e coordenadora pedagógica. Até os treze anos de idade, estudei em colégios tradicionais, incluindo um colégio de freiras. Vivi, nessas instituições, experiências corporais de disciplinamento ancoradas em noções religiosas e militares sobre o corpo. Mais tarde, comecei a trilhar um caminho, que se prolonga até os dias de hoje, de vivência e estudo de danças tradicionais femininas, cujas origens se perdem no tempo e no espaço, confundidas pela sinuosidade de trajetórias nômades. Essas práticas corporais abriram para mim novas possibilidades de estar no corpo. Quando comecei a trabalhar como professora de Educação Infantil, esse pano de fundo tornou-se solo fértil para a o surgimento da seguinte problemática:

[9] Todas as citações diretas de obras cujas versões originais não estão em português apresentam uma tradução nossa, de modo que a partir deste ponto optou-se por omitir a expressão.

embora todas as professoras e professores estudássemos e discutíssemos intensamente sobre a importância do papel ativo do corpo da criança na escola, chamavam minha atenção as incoerências que via em muitas práticas, ainda centradas na contenção e uniformização dos corpos infantis, na interdição do movimento, do contato físico e da expressão corporal, na conformação a uma norma identitária dominante. A descontinuidade entre discurso e ação, no tocante ao corpo, era evidente e o questionamento sobre o que estaria por trás dela me inquietava.

Motivada por isso, ingressei em uma pesquisa de Mestrado buscando compreender o papel de experiências formativas não formalizadas, vividas ao longo de toda a vida, tecidas num diálogo entre esfera individual e social, na constituição do modo de ser docente. Interessei-me pela história de vida de uma professora para indagar sobre o papel do corpo educador. Tratou-se de uma pesquisa biográfica com uma notável professora de Educação Infantil, cuja prática havia me inspirado em meus próprios caminhos trilhados na Educação. Na tessitura da interpretação de sua narrativa, detive meu olhar, mais especificamente, sobre o modo como as experiências vividas inscreveram-se em seu corpo, construindo-o como texto. Ficou claro que, numa linguagem diferente, mas não menos expressiva que a da narrativa oral, o próprio corpo conta uma história. Ambas narrativas coexistem e se entrelaçam no sujeito. A história de vida narrada trouxe à luz inúmeras relações entre sua prática pedagógica e as experiências de um processo de educação multifacetado, vivido desde o nascimento e sulcado em seu corpo.

Tal estudo evidenciou que o modo de ser educador(a) não se constitui exclusivamente – nem mesmo prioritariamente – nos cursos formais de Pedagogia, mas no conjunto das experiências de vida. Assim como os alunos e alunas não chegam à escola como folhas em branco, como denunciou há muito a escola nova, docentes em formação inicial carregam inscrições de toda sua vida. Experiências múltiplas que não compõem um todo coeso e acabado, como pretendem abordagens simplistas da história de vida, mas sim sobreposições e justaposições móveis de diferentes imagens de si. O relato sobre o vivido teceu, assim, uma trama que entrelaça vivências de menina, mulher, professora, mãe... Diante da constatação da insuficiência de qualquer abordagem linear e com o intuito de contemplar a complexidade dos processos de construção de si e de sua inscrição na corporeidade, a análise elaborada possibilitou a identificação de categorias que compuseram blocos organizadores da reflexão, na ocasião chamados de diferentes corpos-identidade: o corpo brincante, o corpo expressivo, o corpo de necessidades, o corpo educador e o corpo feminino, entendidos como dimensões de sentido que se entrelaçam e se justapõem em sua existência material (KONDRATIUK, 2012). Narrativa de um eu que toma forma à medida que fala de si, a história de vida dessa educadora

construiu, com palavras, as inscrições plasmadas em seu corpo.

A presente pesquisa se constitui como um passo adiante. Desta vez, trata-se de olhar para outras mulheres, também educadoras da infância, mas cuja atuação acontece fora dos muros da escola, sem reconhecimento social de seu caráter educacional. O interesse pela função social das babás como educadoras informais foi alimentado ao longo de meus quinze anos de vivência profissional em escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da rede privada da cidade de São Paulo. Embora eu nunca tenha tido babá quando criança, durante meu percurso como professora e coordenadora pedagógica minha atenção foi atraída pelo papel importante e silencioso desempenhado pelas babás dos alunos. Sua importância na vida das crianças, que eu testemunhava dia após dia, não era reconhecida pela comunidade escolar como um todo (excetuando-se, claro, as próprias crianças) e minhas tentativas de desenvolver uma interlocução mais efetiva entre a escola e elas, como reuniões específicas e espaços formativos, nunca encontraram o apoio necessário para que pudessem ser concretizadas. Nem rechaçadas, nem apoiadas, essas propostas simplesmente nunca foram vistas como prioridade. Por outro lado, fui profundamente tocada por incontáveis momentos em que meus alunos expressavam a intensidade do laço que os unia às suas babás, bem como numerosas situações em que demonstravam o peso das influências delas recebidas. Nunca esquecerei quando um de meus alunos me perguntou se poderia dedicar o cartão de Dia dos Pais, que estava confeccionando, ao querido motorista que era seu cuidador. Enquanto ouvia os colegas contarem sobre os momentos marcantes que haviam vivido com seus respectivos pais e sobre o sentimento que por eles nutriam, o pequeno reconheceu a relação afetiva que possuía, não com seu progenitor, mas com aquele funcionário da família com quem dividia os pequenos e grandes momentos da vida cotidiana. Quantas vezes as babás foram mencionadas pelas crianças em nossas rodas de conversas! Quantas vezes elas se constituíram como minhas parceiras (ou, com menor frequência, como dificultadoras) no sentido de contribuir para o desenvolvimento da criança em um ou outro aspecto!

Mas a construção da questão central foi fortemente influenciada pelos deslocamentos geográficos, linguísticos e culturais que vivenciei no âmbito desta pesquisa desenvolvida entre dois continentes. Foi durante a realização do Doutorado sob um acordo internacional de dupla titulação que entrei em contato com uma realidade que me era, até então, completamente desconhecida: a das mulheres brasileiras que trabalham na França como babás. Ademais, observei no país europeu um imaginário que, diferentemente daquele que percebo em minha terra de origem, se apoia na valorização de um *savoir vivre* cuja aprendizagem tem lugar em casa. Notei, ainda, a recorrência da prática segundo a qual jovens franceses de diferentes

gêneros e classes sociais também são atores do cuidado doméstico de crianças. Para muitos jovens, trabalhar em casas de famílias cuidando de crianças permite galgar os primeiros passos na aquisição de uma independência financeira, concomitantemente aos estudos. Assim, meu posicionamento como pesquisadora mulher, brasileira, latino-americana, vivendo a migração em contexto de estudo em terras francesas permeia a feitura deste trabalho, no contexto das dinâmicas globais de produção de conhecimentos e de significados.

A partir da "vista deste ponto", emergiram em mim diferentes interrogações: por que, nos países ricos, a profissão de babá é exercida por jovens estudantes que ainda não possuem qualificação ou por mulheres advindas de países pobres, independentemente de sua idade, qualificação e experiência profissional anterior? Por que, nos países pobres, é uma profissão de mulheres das classes mais baixas em casas de famílias mais ricas? O que está por trás da desvalorização econômica e simbólica da profissão? Embora eu tenha encontrado respostas a essas perguntas em estudos que me precederam, a partir delas, novos questionamentos foram formulados e passaram a atravessar o andamento da investigação: qual o papel desse trabalho no âmbito da educação informal? Que saberes, fazeres e experiências são ignorados pelo véu de depreciação que o recobre? Em que paradigma fundamental esse rebaixamento se apoia? Assim, o intuito de pensar o corpo da babá-educadora-informal-da-infância nasceu a partir de uma articulação entre minha vida pessoal, profissional e acadêmica. A relevância de tal empreitada foi logo confirmada na pesquisa sobre o estado da arte, em que pude constatar o silêncio sobre o tema no domínio da Educação.

1 SITUANDO A INVESTIGAÇÃO

"Onde está a babá?", brada Segato (2006) no início de seu levantamento sobre o tópico na literatura acadêmica brasileira, após constatar que, quando muito, babás são citadas como parte de listas e enumerações, sem qualquer análise subsequente. Ela observa que, no que concerne a essas profissionais, foram deixados de lado aspectos de sua subjetividade, de sua inserção social, bem como de seu papel a partir da perspectiva das crianças ou mesmo das mulheres, suas empregadoras, que lhes delegam parte de suas funções maternas. Atualmente, podemos constatar a atualidade de tal questionamento, principalmente no que se refere à pesquisa educacional.

Como dissemos, a opção por estudar os processos educativos que se desenrolam fora da escola, especificamente no trabalho de babás, busca responder à identificação de uma lacuna importante no âmbito da pesquisa em educação. Uma consulta aos bancos de dados revelou a quase inexistência de estudos sobre o caráter educativo desse trabalho. Paradoxalmente, o termo babá apresenta ocorrência significativa nos agradecimentos de teses e dissertações. Algumas cuidadoras são lembradas pelos pesquisadores por terem feito parte de sua própria história, durante a infância, outras, por haverem estado com seus filhos durante a realização das pesquisas. Entretanto, a tais mulheres ainda não foi outorgado o plano de destaque como tema de estudo no campo da Educação. Na arte, em especial no cinema e na literatura, a babá também é figura recorrente.

Diante desse contraste, antes de apresentar o mapeamento dos trabalhos científicos que se dedicaram antes de nós a pensar sobre o trabalho da babá, será importante realizar um breve sobrevoo pela presença da babá em diversas histórias: algumas fictícias, contadas pela literatura e pelo cinema, outras reais, documentadas em narrativas autobiográficas registradas em livros e correspondências.

1.1 Babás em histórias e histórias de babás

1.1.1 Babás em histórias fictícias

A profusão de obras artísticas que trazem babás como personagens toma parte na construção, na manutenção e, por vezes, no questionamento de um imaginário que cerca a figura dessas profissionais. Na literatura, podemos evocar desde as babás dos contos das *Mil e Uma Noites*, onde participam de planos e artimanhas, apoiam heróis e heroínas ou ainda

revelam ser seres mágicos disfarçados; as da mitologia grega, onde proliferam babás confidentes cuja relação de intimidade e confiança com a criança sob seus cuidados é mantida até sua vida adulta; até o contemporâneo *best-seller* de terror *Chanson douce* (SLIMANI, 2016), que, ao contar a história de uma babá que assassina as crianças, toca nos medos envolvidos na contratação de alguém para cuidar dos próprios filhos. Esse romance, que inspirou o filme homônimo em 2019, traz à tona os conflitos latentes às questões de classe, raça e gênero, escondidos sob a convivência superficialmente pacífica entre empregadores e babá. Embora sem papel de causalidade direta, ao longo da história, tais conflitos participam da construção psicológica que leva a babá, inicialmente tão perfeita, a cometer o crime em questão. Em sua análise da obra, Delpierre (2017) destaca o caráter social das rupturas e dificuldades que marcam a trajetória biográfica da personagem e denuncia a contradição inerente à relação de servilismo, fonte de sofrimento para a babá e de conforto para os patrões.

Já no cinema, a ampla difusão de *Mary Poppins* e *The sound of music* (A noviça rebelde) faz com que estes filmes desempenhem papel importante no imaginário em torno da babá. Em ambas produções cinematográficas, a construção da personagem da babá atende ao objetivo de manter e reforçar estereótipos de gênero, em resposta ao movimento de mudança do papel das mulheres na sociedade ocorrido nos anos 1960 (MCLEER, 2002). Os dois filmes retratam como a entrada de uma babá na família vem reafirmar os papeis atribuídos a cada gênero no âmbito doméstico, recolocando o pai como autoridade fundada no poder patriarcal e sublinhando o caráter feminino das tarefas ligadas ao cuidado da casa e das crianças. Curiosamente, o papel da babá é desempenhado pela mesma atriz nos dois filmes, fazendo com que a imagem de Julie Andrews materializasse uma visão acrítica da babá.

Outras obras, mais recentes, oferecem um contraponto a essa romantização. *Roma*, um dos filmes mais aclamados de 2018, retrata duas mulheres de origem indígena que moram e trabalham na casa de uma abastada família mexicana. A trama dá conta da complexidade das dinâmicas de identidade e diferença presente nas relações entre a empregadora e aquela que é ao mesmo tempo babá e empregada doméstica, pois gira em torno das proximidades e distanciamentos entre ambas. Elas se identificam enquanto mulheres, mas seguem inevitavelmente separadas pelas condições tão distintas de sua existência. Nesse contexto, é evidenciada a potência do vínculo afetivo entre a babá e os filhos dessa outra mulher. Também se destacam pela desconstrução da visão romantizada da babá, filmes como *The king's speech* (O discurso do rei), em que as dificuldades na fala do protagonista estão ligadas aos maus tratos sofridos durante a infância com uma babá abusiva e violenta, e outros como Que horas ela chega? e *The help* (Vidas cruzadas), que denunciam os preconceitos, injustiça e hipocrisia

contidos nos modos como a sociedade desvaloriza e ao mesmo tempo explora tal trabalho. Cabe ressaltar, ainda, a abordagem cômica e crítica do tema feita em *Les femmes du sixième étage* (As mulheres do sexto andar), que retrata o encantamento de um homem diante do novo mundo que descobre quando conhece o sexto andar do prédio em que vive, onde moram as empregadas domésticas e babás que trabalham no prédio.

Já na visão pretensamente crítica exposta no filme *Nanny Diaries*, podemos observar como novas produções cinematográficas se somam àquelas estreladas por Julie Andrews no empenho de mascarar as tensões inerentes às relações de poder que atravessam o trabalho da babá. Nele, uma jovem de classe média, recém graduada, vai trabalhar como babá para uma família rica do *Upper West Side* novaiorquino. A trama se apoia na simplista visão binária que opõe o estereótipo de uma patroa opressora, mulher fútil, mercantilista e mãe ausente, de um lado, ao de uma babá que seria quem verdadeiramente ama e educa a criança, de outro. Uma vez que coloca como babá uma mulher estadunidense, branca, de classe média, o filme ignora a centralidade das diferenças raciais e étnicas entre empregadas e empregadoras no mercado do trabalho doméstico nos Estados Unidos. Para Romero (2013), essa ausência de representatividade é uma tentativa de apagamento da importância das mulheres migrantes[10] na formação e manutenção da sociedade estadunidense. Do ano da filmagem até os dias de hoje, o paradoxo que o filme tenta velar só se intensificou: a mesma sociedade que sustenta um discurso anti-imigração cada vez mais radical continua a confiar o cuidado de suas casas e de seus filhos a mulheres migrantes. Enquanto reforça fronteiras erguendo muros, continua empregando mulheres latinas dentro dos muros de casa.

No lapidar curta-metragem *Loin du 16e* (2006), Walter Salles e Daniela Thomas retratam um recorte da vida de uma babá, curto, porém repleto de significações e referências: o começo de um dia. O despertador toca ainda antes do sol nascer. Ana, uma mulher latina, leva seu bebê, apressada, até uma creche da periferia de Paris. Em seu colo, o pequeno mal pode se mover de tão agasalhado, com seus bracinhos e perninhas esticados dentro das camadas de roupa. Ela o coloca no berço, levanta a grade protetora, que ficará velando por ele em seu lugar, e sai correndo. Depois de poucos passos, porém, ouve seu choro e volta. Debruçada sobre o berço, canta a música de acalanto:

> Que linda manito que tengo yo, que linda y blanquita que Dios me dio
> Que lindos ojitos que tengo yo, que lindos y negritos que Dios me dio

[10] O emprego do termo "migrante" – ao invés de suas variantes especificadoras "imigrante" ou "emigrante" que, ao diferenciar aquele que entra ou sai de um país designam dois pontos de vista sobre um mesmo fenômeno – se fundamenta no reconhecimento do deslocamento e da mobilidade como aspectos fundamentais da condição humana, tanto quanto o enraizamento e a permanência. Desse modo, a ênfase recai sobre os processos transnacionais e a percepção das pessoas que atravessam fronteiras como sujeitos de direitos.

> Que linda boquita que tengo yo, que linda y rojita que Dios me dio
> Que lindas patitas que tengo yo, que lindas y gorditas que Dios me dio

Ao som da voz da mãe, nomeando melodiosamente cada parte de seu corpo, atribuindo-lhe sentido, transmitindo-lhe afeto, o bebê se acalma, se encanta, começa a sorrir e se movimentar a convite dos estímulos. Mas são breves os minutos dessa rica interação, pois logo a mulher está em pé, em meio à lotação, em uma sequência de transportes públicos – ônibus, trem, metrô. Seu corpo, separado de seu filho, se apressa e se comprime em meio a outros corpos de trabalhadores a caminho do ganha-pão. Já cansada, antes mesmo de começar a trabalhar, adormece algumas vezes durante o trajeto. Os minutos a mais que precisou dedicar ao acalanto de seu filho agora custam a Ana atraso e correria. Após conexões e transferências, ela sai do subterrâneo no elitizado *16e arrondissement* de Paris, onde os pássaros cantam na alameda arborizada entre os prédios em estilo Haussmann do século 19. Da patroa, que está de saída, só se ouvem a voz e os sapatos de salto martelando o assoalho de madeira do enorme apartamento. Ela pede que Ana ligue no meio do dia para dar notícias da criança e anuncia, *en passant*, que chegará mais tarde esta noite. "Isso não te atrapalha, não é?" Assim que Ana guarda sua bolsa na despensa, um choro ecoa no ambiente. Ela vai até o quarto, debruça-se sobre o berço e começa a cantar, acalmando, acolhendo e divertindo o bebê, de quem se ocupará até depois do pôr-do-sol: *Que linda manito que tengo yo…*

De maneira primorosa, a obra toca aspectos sutis das relações que se estabelecem no cotidiano do trabalho doméstico de cuidar de crianças. Em sintonia com o presente estudo, coloca ênfase na experiência da própria babá e retrata sua corporeidade como espaço carregado de significados. Os longos cabelos negros e os traços latinos de Ana falam de um deslocamento no planeta, deixando as terras de origem para trás em busca de nova vida na aglomeração urbana francesa batizada de *Cidade Luz*. O tipo de trabalho que ali é de pronto colocado à disposição de uma mulher como ela faz uso justamente dos atributos de seu corpo feminino. Separada do próprio filho, ela tem seu amor, sua atenção e seus cuidados maternos direcionados ao bebê de outra mulher. Assim que se aproxima de seu berço, um rápido instante de hesitação é visível no filme, Ana olha pela janela, certamente pensando em como estará seu bebê. Mas logo a tristeza do impedimento de cuidar dele dá lugar a uma operação de transferência. O pequeno francesinho tem com ela algumas de suas primeiras experiências de afeto, aconchego, proteção, alimento e estímulos para descoberta de si e do mundo. O som de sua voz, seu toque e suas ações de cuidadora marcam e moldam esse corpo infantil. A música, cantada em espanhol, é um expressivo símbolo do processo de inscrição corporal colocado em marcha, na medida em que dá nome a cada parte do corpo, designa seus atributos, outorga sentido religioso,

estético e afetivo, tornando-o parte de um texto cultural compartilhado com a babá e sua comunidade de origem.

Em contraste com a lacuna observada na produção científica educacional, a frequência com que a babá aparece nas produções de arte e mesmo nos agradecimentos de pesquisadores atesta como sua presença é marcante na vida cotidiana. Apontando para a mesma direção, narrativas autobiográficas comumente trazem experiências de formação que passam pela interação com uma babá. Tais relatos direcionam nosso olhar para a centralidade de seu caráter formativo.

1.1.2 Babás em histórias de vida

Quando consideramos o percurso formativo que se dá ao longo de toda a vida e excede os processos formais e formalizados, com frequência nos deparamos com uma personagem discreta, porém marcante, nas experiências infantis de âmbito doméstico e familiar: a babá. É o que demonstram relatos autobiográficos de intelectuais interessados pela própria trajetória, que a retratam como agente importante em seu caminho de formação e constituição identitária. Tais escritos oferecem vislumbres sobre o papel dessas mulheres na formação corporal das crianças sob seus cuidados.

Já na capa de sua autobiografia, Maud Mannoni (1988) evoca a figura central de suas memórias de infância. Numa foto em preto e branco, uma mulher negra, com sorriso calmo e caloroso, segura em seus braços uma menininha branca impecavelmente vestida, toda sorridente, com seus sapatinhos de princesa, tendo as árvores da floresta indiana ao fundo. Trata-se de Mannoni no colo de Aya, a ama-de-leite cingalesa que a criou até os seis anos de idade. Filha do cônsul dos Países Baixos no Ceilão, Mannoni viveu a primeira infância na Índia, tendo apenas quinze minutos diários de convivência com os pais. Sob os cuidados de Aya, ela recorda que viver era sinônimo de inventar, brincar, criar e explorar. Sociável, a babá reunia as crianças da vizinhança, todas de pijamas, para cafés da manhã ao ar livre. Numa casa integrada à natureza, próxima ao mar, Mannoni aprendeu a nadar antes mesmo de saber andar. Ouviu histórias narradas em hindi, cujas lendas se misturavam e confundiam com a vida cotidiana. Com essa notável mulher, aprendeu os nomes das plantas e sua enorme variedade, a falar com os animais e a não os maltratar. Aprendeu, ainda, sobre a ordem do mundo, o sentido dos rituais de sacrifício e a importância dos rituais das castas. Mannoni relata lembrar-se do sentimento de pertencer ao círculo tribal de Aya, compartilhando inclusive a adoração que guardavam pelo

seu pai e a espécie de estranhamento que tinham em relação a sua mãe, que lhes parecia algo exótico como um produto importado. Nas viagens frequentes, Aya representava a permanência, acompanhando sempre a pequena em cada um dos acampamentos. A psicanalista conta como tal educação construiu a sensação de um mundo exterior fascinante e protegido, que subitamente desmoronou com a mudança da família para a França e o traumatizante evento da separação da babá.

> Qual é, pois, o trajeto que fez de mim uma analista? Para tentar dizê-lo não posso separar meus antecedentes, meu trabalho e meus livros dos acontecimentos e acidentes que decoraram minha vida. [...] O que me volta primeiro é a separação de Aya, a ama-de-leite cingalesa que me criou durante meus primeiros seis anos na Índia. Ainda hoje guardo na memória a noite de pavor que precedeu ao embarque para a França. (MANNONI, 1988, p. 11)

Aya não acompanhou a família na mudança, numa decisão abrupta tomada em meio a eventos que a menina pouco conseguiu entender. A ruptura foi sentida profundamente. Faltaram palavras para acompanhar essa separação, para ajudar a compreender o corte, a elaborar as emoções sentidas, a curar a ferida aberta, a redesenhar os contornos de um corpo infantil que foi de repente separado do corpo que lhe cuidava. Nos anos seguintes ao episódio traumático, Mannoni descreve-se como uma menina anestesiada. Em suas próprias palavras: "O contato procurado com o outro se esfumou, as brincadeiras acabaram, e eu me vejo enredada num cotidiano sem alma em que toda intimidade com os seres cessou" (p. 16). A inserção numa língua, a integração a um meio cultural, a sensação de uma infância plena são claros frutos da interação significativa travada com Aya. O período de anestesiamento permitiu suportar a dor da perda desses elementos, estado que se estendeu até o reavivamento possibilitado pela experiência amorosa, já na vida adulta.

Em busca da trama de vivências pelas quais se constituiu como a analista que veio a ser, Mannoni narra a própria história a partir de um olhar retrospectivo. Nela, a relação com Aya revela-se extremamente significativa, ainda que o discurso familiar não tenha acompanhado essa experiência, atribuindo pouco ou nenhum valor ao vínculo que existia entre ambas e, principalmente, ao papel que a babá ocupava em sua vida. No presente texto, opto por manter a escrita de Aya como nome próprio, do modo como aparece na autobiografia de Mannoni, e não como substantivo comum, *aia*, termo genérico que denomina amas-de-leite, babás e preceptoras[11]. Sem questionar se, de fato, era esse o nome da mulher ou apenas o modo como era chamada, parece-me interessante sublinhar o quanto a situação é ilustrativa de como

[11] Como explica o *Trésor de la langue française*, *aya* é um termo anglo-indiano derivado do português *aia*, que significa "enfermeira, criada, babá" na Índia. O termo português, por sua vez, seria originado do latim *avia,* "avó", no sentido de "mulher idosa que cuida de crianças".

uma personagem importante e singular do ponto de vista da criança e, portanto, portadora de um nome próprio (Aya), é, ao mesmo tempo, vista por seu entorno como apenas um cargo destituído de individualidade (*aia*).

Analogamente, existe ainda um silêncio sobre o papel da babá na formação das crianças, um silêncio sobre sua função, suas possibilidades e limitações, sobre os vínculos que estabelece, os efeitos que produz. O relato da psicanalista não deixa dúvidas sobre o quanto as experiências vividas ao lado de Aya – e depois longe dela, em oposição a ela – foram marcantes na conformação de seu modo de ser e na construção de sua trajetória pessoal, intelectual e profissional. Mannoni estabelece uma direta relação entre tais vivências e o interesse pelo retardamento e pela psicose que guiou suas investigações posteriores no campo da psicologia.

Embora as reflexões desenvolvidas no livro não sigam nessa direção, podemos observar como tais vivências perpassaram sua corporeidade. O corpo, que nadava livre e sentia-se integrado ao mundo dos animais e das plantas, foi o mesmo a retrair-se nas escolas holandesas[12] para onde foi levado. O corpo que socializava de pijama com os amigos da vizinhança, mais tarde foi golpeado e caiu desmaiado no fundo de uma piscina, em um dos inúmeros episódios de exclusão sofridos no círculo de crianças que a consideraram diferente demais para pertencer a seu grupo. A criança, que se encantava com as histórias contadas em hindi e explorava um mundo que se confundia com elas, calou-se diante da ausência de vida das palavras proferidas em holandês. As memórias de Mannoni junto da cuidadora, no período da infância, aproximam-se do ideal de um paraíso perdido. Contudo, nem todas as experiências ao lado das babás são agradáveis como foram as suas.

Freud também teve uma babá. Significativamente, seu nome, até hoje alvo de controvérsias, permanece desconhecido. A mulher tcheca é evocada, a partir de memórias, sonhos e relatos de outros próximos, em algumas das cartas a Fliess, nas quais Freud desenha sua autoanálise (CORRÊA, 2007). Nelas, ele conta lembrar que, com frequência, era alvo de reprovação pela babá, acusado de nada saber fazer. Rememora, ainda, que a velha – como a denomina – o fazia furtar dinheiro para ela. Mais tarde, ele leu essa situação como se fosse obrigado a pagar-lhe pelo mau tratamento que dela recebia, similarmente ao que ele próprio sentia estar fazendo com seus pacientes. Católica, levava-o sempre a alguma igreja. A mãe de Freud foi quem contou-lhe que, na época, quando voltavam para casa, ele imitava a pregação que havia assistido na missa, discursando sobre Deus-Todo-Poderoso. Em um sonho, narrado

[12] O trabalho de cônsul desempenhado pelo pai de Mannoni levou a família a se estabelecer por um período na Holanda, onde a psicanalista viveu difíceis experiências escolares.

por Freud em sua correspondência com Fliess, a babá o banhava numa água avermelhada, na qual havia se banhado antes. Misturam-se, ao longo da correspondência, memórias de desejo pela mãe e pela babá. Foi também sua mãe quem recordou como foi o desfecho da história da babá na vida da família. Após o nascimento de Anna, a irmã dois anos mais nova de Freud, descobriu-se que todas as moedas e brinquedos que haviam sido dados ao menino estavam, na verdade, em poder da babá. Philip, o irmão mais velho, chamou um policial e ela ficou presa por dez meses.

As memórias negativas dessa relação constroem uma imagem ambígua da babá. Ao lado dos cuidados proporcionados ao pequeno Freud, sobrevêm reprovações, roubo e inserção de outra religião no seio da família. Coexistem na criança sentimentos de atração e repulsa. Num primeiro plano, é possível identificar a influência da babá em sua educação por meio dos modos de repreensão que delimitam a maneira certa e a errada de agir. Tal influência aparece, ainda, nos rituais religiosos. Estes operam a inserção dos corpos num grupo determinado, tornando compartilhados, entre seus integrantes, marcas e gestuais característicos. Era comum, na época da infância de Freud, o medo de que babás cristãs batizassem os filhos de famílias judaicas. Finalmente, pode-se observar o componente formativo contido nos modos de interação ligados à maternagem, que marcam o surgimento do desejo e a relação com a própria sexualidade. Para Corrêa (2007), a presença de uma mulher que exerce a maternagem, sem possuir status de mãe, faz emergir novos meandros e desdobramentos no desenvolvimento da sexualidade. Essa autora identifica uma contradição inerente à relação menino/babá, que se faz presente no duplo movimento de inclinação e rejeição: ao mesmo tempo que é seduzido por alguém da classe trabalhadora, o menino luta para diferenciar-se dessa pessoa de cujo trabalho braçal dependem sua existência e status.

As lembranças de Freud com sua babá trazem à tona uma série de problemáticas associadas ao trabalho doméstico de cuidado de crianças. Uma análise das relações sociais presentes na infância narrada evidencia alguns dos conflitos que acompanham a inserção de mulheres trabalhadoras nos lares mais abastados. Sua entrada, enquanto ‘corpo estranho’, num núcleo familiar vem acompanhada, historicamente, de sua estigmatização como possíveis transmissoras de enfermidades, do corpo ou do espírito (CORRÊA, 2007; SEGATO, 2006; DEIAB, 2005; DAUDET, 2008). Se, na Europa e nos Estados Unidos do século 19, o medo das famílias relacionava-se à possibilidade de que ensinassem às crianças hábitos considerados maus, no Brasil, referia-se principalmente à propagação de doenças. Em última análise, tanto os riscos de transmissão de doenças como de maus costumes seriam inscritos em seus corpos

e, nesse sentido, encarnados, em decorrência da pobreza. A mulher ‘infiltrada’ seria, nesse sentido, portadora de ‘miasmas’ da pobreza.

A compreensão da condição das trabalhadoras domésticas que atuam no cuidado de crianças, não obstante, depende da articulação de múltiplas categorias identitárias, afora a condição econômica, também centrais nesse universo, tais como gênero, lugar de origem, raça e idade. Notadamente, todas elas se entrelaçam no plano da corporeidade. O corpo feminino do qual falamos foi moldado por toda a trajetória que percorreu, pela vida em seu local de origem, a maneira como foi e é alimentado, vestido e adornado, os modos de falar e se movimentar, os traços da passagem do tempo, as marcas de danças, jogos e práticas religiosas. Em suas cores, formas, palavras e gestos, esse corpo conta uma história que nem sempre se quer escutar. A imposição do anonimato, signo de diferença e rebaixamento, aparece então no discurso familiar, propagado pelos adultos a despeito da experiência infantil, como uma primeira tentativa de proteção frente aos ‘perigos’ e ‘temas incômodos’ corporificados pela babá.

Esse breve sobrevoo por histórias sobre babás traz à tona o contraste entre a forte presença dessas mulheres na arte e no cotidiano, de um lado, e sua ausência na literatura científica. Permite, ainda, colocar em relevo a omissão que cerca a figura da babá, o hiato sobre ela, presente tanto no discurso familiar como no texto acadêmico. Contrariamente a esse hiato, pictoricamente observado por Deiab (2005) em seu estudo sobre a progressiva retirada das amas negras do enquadramento dos retratos de família no final do período colonial brasileiro, intencionamos trazê-las para o centro do quadro. Para atravessar esse véu de anonimato, torna-se necessário um deslocamento, de maneira a focalizar a própria babá, sua construção biográfica e sua experiência do mundo. Por isso, propomo-nos, não a falar sobre elas nem por elas, mas escutar a palavra dessas mulheres, mobilizada em um esforço de biografização por meio da narrativa de si. Passamos, assim, do reconhecimento da presença das babás em histórias de vida para a valorização de histórias de vida de babás.

1.2 Babás na literatura científica[13]

Em função do ineditismo do problema de pesquisa proposto, delineamos nesta seção um estudo exploratório, conforme os moldes discutidos por Alves-Mazzotti e Gewandsznajder

[13] Parte da revisão da literatura aqui exposta foi recentemente publicada no formato de artigo (KONDRATIUK; NEIRA, 2020)

(1998). Alves-Mazzotti afirma que “em áreas ‘virgens’, estudos exploratórios, descritivos de um fenômeno até então desconhecido podem trazer contribuições importantes para o desenvolvimento de uma dada área de conhecimento, constituindo um primeiro passo necessário a futuras tentativas de explicação” (p. 144). O conhecimento das discussões teóricas travadas na área é apontado pela autora como aspecto fundamental para a confiabilidade e relevância dos conhecimentos produzidos. Para ela, o reconhecimento do caráter coletivo da produção de conhecimentos encontra eco na preocupação de situar o problema proposto no contexto mais amplo da discussão acadêmica sobre o tema focalizado. Esse cuidado, que se inscreve no compromisso com uma abordagem qualitativa sistemática e rigorosa, possibilita o estabelecimento de um diálogo com a comunidade científica, bem como de comparações entre os resultados obtidos e aqueles originados por outras pesquisas relacionadas ao tema.

Assim, com o intuito de reunir e analisar conhecimentos produzidos sobre o trabalho exercido pelas babás, adotamos a pesquisa bibliográfica como procedimento. Segundo Lima e Mioto (2007), isso implica um movimento de apreensão dos questionamentos e de interlocução crítica com o material bibliográfico. Serviram-nos como fontes a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, o Banco de Teses da CAPES, o Banco de Teses e Dissertações da Universidade de São Paulo, a plataforma francesa de teses Thèses.fr, além dos bancos eletrônicos SCIELO, Google Scholar e CAIRN. A pesquisa – desenvolvida majoritariamente durante o segundo semestre de 2016 e primeiro de 2017 – organizou-se ao redor do descritor “babá” presente nos títulos, resumos e palavras-chave, e de seus correspondentes em inglês e francês (*nanny / nannies, au pair, nounou, nourrice, garde d’enfants*), de modo a contemplar diferentes modalidades de cuidado infantil em ambiente doméstico. Ela revelou um *corpus* composto por duas teses (sendo uma brasileira e uma francesa), sete dissertações, uma comunicação publicada em anais, um relatório de projeto de pesquisa, quatro livros ou capítulos de livros e dez artigos. Ao longo da feitura da tese, porém, esse *corpus* foi complementado pontualmente até o final de 2019, com a inserção de novas obras relevantes no estudo do cuidado doméstico profissional de crianças. Tais inserções compõem-se de uma nova tese brasileira, datada de 2017, três artigos e seis livros ou capítulos de livros.

Os resultados dessa pesquisa evidenciam que o universo das babás vem paulatinamente ganhando espaço na literatura científica nacional e estrangeira, principalmente em enfoques direcionados às relações de trabalho engendradas pela profissionalização dos afazeres domésticos e nos estudos de gênero a eles associados, notadamente aqueles que tratam da globalização do trabalho doméstico em ligação com o fenômeno da migração feminina. Entretanto, a escassez de estudos sobre os aspectos formativos do cuidado profissional

doméstico de crianças acusa a pouca relevância atribuída às relações entre educadora e criança no ambiente domiciliar.

O panorama de conhecimentos revelado reforça a importância de investigações sobre a temática no campo educacional. Nessa direção, a presente revisão da literatura pretende identificar e reunir subsídios provenientes de outros campos das humanidades. Tendo em vista um tratamento responsável do tema, em primeiro lugar, é importante salientar que reconhecer a função educativa das babás não tem a intenção de aproximá-las do status de professoras. Ao contrário, afirmar o papel dessas mulheres significa ir contra as mesmas raízes que, apoiadas numa cultura misógina, alimentam a perpetuação da desvalorização do professorado do segmento da Educação Infantil, bem como de outras funções tradicionalmente associadas ao feminino. Assim, seguindo na contramão das construções históricas que estão por trás do desprestígio e da invisibilidade atribuídos a esta profissão ancestralmente feminina, esperamos contribuir para sua valorização e (re)conhecimento.

Os trabalhos aqui apresentados indicam caminhos a serem percorridos para a compreensão dos processos formativos que têm lugar no interior das casas, no espaço naturalizado do ambiente doméstico, onde se dá o encontro de corpos plasmados por histórias de vida particulares, posições e status delimitados, marcas de pertencimento cultural, socioeconômico, étnico e religioso. Eles foram organizados em quatro agrupamentos.

A visão histórica e sociológica apresentada no primeiro agrupamento, que reúne estudos sobre a babá como trabalhadora doméstica, permite a identificação das raízes da atual invisibilidade e do descaso relacionados ao trabalho feito por mulheres no interior das casas. Ao mesmo tempo que realça a relevância do tema, a marcante ausência das babás no horizonte específico das ciências da educação nos leva a indagar sobre as razões por trás desse silêncio. Os estudos aqui compilados evidenciam que falar sobre babás implica, necessariamente, abordar temas sobre os quais ainda paira um silêncio tácito, como a divisão do trabalho fundada em categorias de gênero, raça, classe e nacionalidade e a desvalorização do trabalho no ambiente doméstico em oposição àquele realizado em espaço público, decorrente do movimento de industrialização fundante da sociedade ocidental contemporânea.

No segundo agrupamento, onde a babá é vista como cuidadora, estudos sobre o *care* trazem referências importantes para que esse trabalho seja pensado dentro no campo das profissões de cuidado. Tais contribuições permitem identificar as contradições presentes na lógica individualista característica da modernidade avançada, no interior da qual o cuidado é, simultaneamente, onipresente e invisível, essencial e desvalorizado. Todavia, tais contribuições reforçam a carência de aprofundamento nas especificidades do *care* voltado à

infância, que o diferenciam daqueles voltados a pessoas idosas ou doentes, por exemplo. Tais estudos colocam ênfase no cuidado sem interpelar, ainda, a dimensão formativa da interação entre babá e criança.

No terceiro agrupamento, os trabalhos que tratam do corpo da babá como suporte de marcas identitárias abordam mais profundamente as questões de identidade entremeadas no corpo. Essas abordagens revelam os processos educativos que acontecem por meio da babá, mas ainda sem que esta exerça papel ativo. Desse modo, evidenciam um conjunto de conceitos, ideias e valores implícitos que, como conteúdos latentes, participam da educação das crianças, ainda que não de maneira declarada ou abertamente desejada.

Finalmente, o quarto e último agrupamento, dedicado à babá como educadora, revela de que modo a babá aparece na literatura científica como agente educadora. As investigações em Antropologia, Psicologia e Educação apresentadas constituem apenas os primeiros passos de estudos exploratórios sobre um universo que demanda atenção, tendo em vista as amplas perspectivas abertas. Assim, diante da escassez de estudos sobre o tema no âmbito da educação, as reflexões reunidas e articuladas a seguir buscam organizar elementos e construir as bases para um enfoque educacional sobre a relação formativa que se coloca em marcha no cuidado doméstico de crianças.

1.2.1 A babá como trabalhadora doméstica

No campo das Ciências Sociais, as babás são tematizadas em muitas das numerosas pesquisas que se debruçam, de modo mais amplo, sobre o trabalho doméstico. Tais contribuições vêm há muito explicitando a contradição que se instala quando as casas são locais de trabalho e os locais de trabalho são casas: se, por um lado, o trabalho doméstico foi e é essencial para o desenvolvimento das sociedades industrializadas, por outro, permanece invisível e subvalorizado (BLACKETT, 2004; MCCLINTOCK, 1995; EHRENREICH; HOSCHILD, 2002). Na coletânea organizada por Fauve-Chamoux (2004), com o propósito de compreender a atual globalização do trabalho doméstico, pesquisadores discorrem sobre tais atores sociais e evidenciam sua marginalização ao caracterizá-los, ao longo da história, a partir de dados como origem e local de trabalho, gênero, grupo étnico, motivação, relações com a própria família e com a família dos empregadores, além dos direitos e deveres previstos legalmente. Majoritariamente desempenhado por mulheres, tal espécie de trabalho foi fundamental para o desenvolvimento socioeconômico e para o processo de urbanização da

sociedade ocidental contemporânea. Seguindo o modelo (masculino) de atribuição de sentido à existência, nas sociedades contemporâneas é crescente o número de mulheres que organizam suas vidas em torno das fórmulas 'construir uma carreira' e 'buscar sucesso profissional', assumindo o imperativo nelas contido de dedicar parte generosa do tempo à empreitada, principalmente nos anos em que se é considerada jovem (leia-se útil ao mercado de trabalho). O tempo e energia exigidos tornam necessária a atribuição das tarefas pertencentes à esfera familiar e doméstica a outras pessoas. Com efeito, o mundo do trabalho rejeita e desvaloriza as experiências cuja gestão, na sociedade pré-industrial, cabia à mulher no interior da família – como o nascimento, a criação das crianças, a manutenção da casa, a nutrição, o cuidado face à doença e à morte. A depreciação e a decorrente recusa às antigas funções da esposa tradicional fizeram erigir, desse modo, uma nova indústria do cuidado.

No estudo intitulado "Você vai me servir: desigualdade, proximidade e agência nos dois lados do equador", Harris (2007) apresenta uma etnografia comparativa das relações entre empregadas domésticas e seus empregadores no Brasil e nos Estados Unidos. Ao traçar uma tipologia dos arranjos de trabalho, o pesquisador observa, no Brasil, a atividade de babá amalgamada às demais funções domésticas. Muitas das chamadas diaristas limpam a casa, cozinham e cuidam das crianças. Ele verifica que a expressão 'quase da família' é bastante utilizada para exprimir a relação estabelecida, numa tentativa de suavizar os inúmeros marcadores de diferença que permeiam o dia a dia nessa espécie de convívio profissional. Nos Estados Unidos, por sua vez, ele sublinha a tendência à especialização nas diferentes atribuições domésticas, sendo mais nitidamente demarcada a fronteira entre faxineiras e babás. O autor salienta a tentativa de racionalização do trabalho nesse país, que encontra sua expressão máxima nas empresas especializadas. Por meio delas, os empregados tornam-se praticamente invisíveis, sendo o trabalho marcado, tanto quanto possível, pela impessoalidade. A babá especializada, com seus conhecimentos sobre primeiros-socorros, além dos meios e importância de envolver a criança em brincadeiras de faz de conta, trabalha em horários bem definidos e suas atribuições domésticas se restringem a lavar as roupas e louças da própria criança, bem como arrumar apenas os cômodos a ela destinados.

No entanto, Romero (2013) demonstra que as barreiras teóricas entre o trabalho de limpeza doméstica e o de cuidado das crianças são borradas na realidade diária, uma vez que são bastante difundidas práticas que vão na contramão dessa tendência. Assim, aproximando-se do modelo multitarefa mais comumente adotado no Brasil, nos EUA, as babás acumulam funções como limpar a casa, cozinhar, fazer compras, lavar e passar a roupa, cuidar das crianças, levá-las e buscá-las em diferentes atividades etc. Logo, o caso da babá especializada

é apenas a ponta ideal de um largo espectro. De maneira geral, o emprego doméstico encontra-se em posição extremamente baixa no ranking de profissões. Diferentemente das posições melhor remuneradas e prestigiadas, caracteriza-se pela ausência de uma clara definição de funções e pela falta de reconhecimento das habilidades, expertise e experiência exigidos. Diante disso, Romero (2013) o distingue entre duas categorias, ocupação-ponte ou ocupação-gueto, definidas em função do papel que desempenha na vida de quem o executa. É concebido como uma ponte quando se trata de uma ocupação transitória, tendo em vista a inserção em um emprego melhor remunerado, como ocorre com estudantes – migrantes ou não – que trabalham temporariamente como babás enquanto terminam determinada etapa de seus estudos. Porém, quando a mulher encontra barreiras para entrar em outros setores da economia melhor remunerados, o serviço doméstico tem o papel de uma ocupação-gueto, um trabalho sem perspectivas de crescimento e sem horizontes de desenvolvimento humano. Como gueto, trata-se de uma região social ocupada por uma minoria, vítima de pressões e discriminação. De maneira geral, se, por um lado, o trabalho doméstico exige pouca qualificação, por outro, demanda um trabalho braçal pesado, aliado a intenso investimento emocional, que inclui a exigência do que Harris (2007) chamou de afeto de servidão. Sua condição opressora decorre, em grande medida, da maneira pela qual o trabalho que era próprio das mães, na sociedade pré-industrial, foi modificado para incorporar-se aos novos ditames da sociedade contemporânea. Com sua transformação em trabalho assalariado, as demandas físicas viram-se aumentadas, enquanto seu aspecto criativo foi drasticamente eliminado (ROMERO, 2013). O protagonismo, a autoria, o poder de decisão, a inventividade e a inovação são algumas das habilidades excluídas do escopo requerido para o exercício da função.

Como as babás exercem seu trabalho na intimidade das casas dos empregadores, escondidas no espaço privado dos lares, pouco se sabe sobre quem são essas mulheres, quanto recebem e como são tratadas. Tal invisibilidade favorece panoramas como dos Estados Unidos e Europa, onde migrantes irregulares representam grande parte dessa mão de obra, que atua à margem de benefícios ou proteções legais (IBOS, 2012a; 2012b; ROMERO, 2013; WILLIAMS et al., 2009; WRIGLEY, 1995). Sem agências governamentais para regulamentar ou mesmo contabilizar[14] seu trabalho, as babás e seus empregadores se organizam informalmente, na total ausência de direitos. Colocando em pauta a exploração do trabalho doméstico na realidade brasileira, Harris (2007) sublinha dizeres do senso comum, tais como

[14] A predominante informalidade do trabalho doméstico fragiliza significativamente a confiabilidade dos dados oficiais.

‘no Brasil, ou você tem empregada ou você é empregada’. Frases como essa colocam a condição de manter uma empregada doméstica como um sinal diacrítico que distancia da pobreza (BRITES, 2007). Ao mesmo tempo, expressam uma espécie de véu que impede o reconhecimento da humanidade do outro. Uma vez que tanto a babá quanto a empregadora são mães, questiona-se o que a primeira faz com os próprios filhos para cuidar dos rebentos de sua patroa. Harris (2007) constata que, de olhos fechados para tal indagação, o empregador deriva, do pagamento do salário, uma sensação de cumprimento das responsabilidades éticas e morais, esquivando-se de refletir sobre as possíveis relações entre suas necessidades financeiras, familiares e emocionais e o poder aquisitivo de sua remuneração, aliado a suas condições de trabalho – caracterizadas, muitas vezes, por jornada extensa, moradia no emprego em pequenos cômodos etc.

No contato forçosamente íntimo entre babá e empregadores, unidos pela atmosfera tão carregada culturalmente e afetivamente que é a criação dos filhos, algumas diferenças ganham visibilidade, como cor da pele, olhos e cabelos, enquanto outras podem escapar a um olhar superficial, sem por isso perder importância, como visão de mundo e história de vida precedente. Posicionamentos, conflitos e acomodações tendem a obedecer a tácitas demarcações de lugar, variáveis em uma ampla gama. Em seu estudo sobre o cuidado profissional de crianças no ambiente doméstico, Wrigley (1995) apresenta uma coletânea de relatos de experiência que atesta grande variedade nos relacionamentos. A autora apresenta, a partir do ponto de vista das babás, casos que vão desde uma mulher salvadorenha que chegou a ser agredida fisicamente por sua patroa e, outra, guatemalteca, que falou com satisfação sobre o período de 17 anos vivido com sua própria família junto a seus empregadores. Todavia, perceber a existência de arranjos mais harmônicos ou humanizados não significa tornar-se indiferente às inúmeras questões conflituosas subjacentes. Em pesquisa sobre as relações que se dão, na capital francesa, entre babás africanas e suas patroas, Ibos (2012a) caracteriza tal encontro como a convergência de dois mundos que, não fosse pela realidade do trabalho doméstico, permaneceriam absolutamente apartados por uma distância intransponível, o universo das classes privilegiadas parisienses e o das famílias costa-marfinenses. Enquanto para as famílias do primeiro caso, o domicílio é um refúgio confortável, para as mulheres que viajaram rumo à França com o objetivo de enviar recursos para seus familiares em terra natal, trata-se de local de trabalho. A autora aponta a cegueira aparente dos empregadores, que não demonstram interesse por saber quem é a mulher que empregam, qual é a sua história, além de não estabelecerem relações entre sua presença em seus lares e a situação do mundo contemporâneo. Em outras palavras, operam uma despolitização da relação que possuem com

a babá, deixando de perceber sua presença como expressão tangível de fatores mais amplos, como os fluxos de migração internacional, o trabalho precário e as heranças da história colonial recente.

Grande diversidade das relações existentes entre babás e mães é observada por Silveira (2011) em seu estudo etnográfico com uma rede de babás do Rio de Janeiro. Uma das babás entrevistadas nessa pesquisa relata que, não encontrando outra solução, certo dia teve que deixar seu filho sozinho, sentado na calçada, à espera de uma vizinha para cuidá-lo, enquanto rumou para a casa onde trabalhava. Ao chegar, ao mesmo tempo angustiada pelo ocorrido e temerosa de perder o emprego, ela escutou de sua patroa que nunca mais fizesse isso, mas que, ao contrário, deveria trazer seu filho para o trabalho até encontrar uma solução adequada para que ele estivesse assistido. A expressão 'como se fosse da família', frequentemente utilizada para caracterizar o lugar da babá nas casas em que trabalha, carrega os paradoxos subjacentes à relação entre babás e empregadores. Silveira nos lembra que a fórmula 'como se fosse', ao mesmo tempo que aproxima duas realidades, afirma que não são a mesma coisa. Igualmente, a relação entre os adultos, babá e empregadores, tendo a criança como epicentro, oscila entre estranhamento e familiaridade, sendo marcada simultaneamente por intimidade e distância social. Ao investigar a participação das babás nas dinâmicas familiares, Silveira nota a existência de ambiguidades afetivas (proximidade-distanciamento, igualdade-hierarquia, autoridade-servilismo, fidelidade-traição), as quais interpreta a partir do entrecruzamento dos conceitos de afetividade, intimidade, trabalho e dinheiro. Ela observa um convívio permeado por negociações entre camadas sociais distintas, cujo encontro é propiciado pelo trabalho e pelos afetos. Para a pesquisadora, estes são os dois polos que marcam tais relações, ora reforçando, ora velando antagonismos de classe, de gênero – incluindo relações intragênero, as quais, por vezes, incluem também a figura da avó e/ou a da babá folguista –, de categorias de status baseadas em posição socioeconômica, cor e idade.

Por outro lado, Silveira questiona a fixidez das fronteiras entre afetividade e profissionalismo quando lembra que a relação entre trabalho e afetos pode ser vivida de maneiras distintas. Do ponto de vista da mãe, por exemplo, constatar um vínculo significativo entre babá e criança pode ir de motivo de ciúmes a garantia de que se trata de uma boa profissional. No que toca ao profissionalismo, enquanto uma mãe entrevistada reclama que a babá só pensa em dinheiro, uma das babás ouvidas se queixa de que a mãe não valoriza financeiramente o amor que ela sente pelos seus filhos, nem a relação de confiança que possui com a família. Assim, o estudo evidencia que o trabalho doméstico traz para o interior do espaço doméstico categorias que, comumente, se quer afastar, como se fossem poluir, de algum

modo, a imaculada atmosfera das relações familiares, a saber, dinheiro e carreira. O laço afetivo com a criança acaba por configurar-se como "sentimento que se insere no processo de trabalho das babás" (p. 23). Trata-se, portanto, de uma ousada análise acerca da interface presente na profissão da babá entre sentimentos e remunerações. Silveira ainda mostra que estas últimas incluem, para além do salário, trocas de presentes e de favores, borrando ainda mais as fronteiras entre pessoal e profissional.

Quanto à visão dos empregadores, Wrigley (1995) observa, como ponto comum no discurso de seus entrevistados, que a principal motivação para a contratação de uma babá é a de garantir que os filhos recebam atenção individualizada, diferentemente do cuidado coletivo dispensado nas creches e escolas. Tais famílias acreditam que, já que a babá é sua empregada, terão maior ingerência sobre o tipo de cuidado que será dispensado à criança. Paradoxalmente, número significativo de famílias demostra preferência por contratar mulheres pouco qualificadas e vindas de países pobres (ROMERO, 2013; WRIGLEY, 1995). A condição de fragilidade aparece associada à intenção de maximizar o controle sobre elas. Permite, igualmente, aglutinar funções ligadas ao cuidado da casa e da criança, já que uma mão de obra especializada não comportaria semelhante acúmulo de funções. Favorece, ainda, a ampliação do controle para demais esferas da vida da empregada. O sentimento de isolamento é recorrente na experiência de babás, principalmente aquelas que moram no emprego (ROMERO, 2013). Ademais de dificultar a procura de outros empregos, o isolamento é visto como uma das principais raízes do estabelecimento de um forte vínculo afetivo com as crianças. Quanto menos instruídas são essas mulheres, sem contatos no país, sem opções de emprego e de vida, mais facilmente são submetidas e controladas. Tal posição é ilustrada pelas palavras da responsável por uma agência de babás estadunidense, sobre a dificuldade encontrada para empregar uma mulher norte-americana com excelentes qualificações: "Se alguém é seu semelhante, você não consegue dizer 'Lave a louça, lave a roupa!' É terrível dizer isso, mas talvez [os empregadores] pensem que essas outras mulheres estão abaixo deles" (WRIGLEY, 1995, p. 5).

O controle desse modo alcançado pelos empregadores também encontra seus limites e cobra seu preço. Para os pais, é fácil ver o quanto a casa está limpa, mas como podem saber quanta atenção – e que qualidade de atenção – foi dada à criança? Como a aparência física é visível e costuma ser muito valorizada por famílias com essa mentalidade, grande número dos relatos coletados por Wrigley (1995) mostra cuidadoras que se dedicam principalmente à higiene da criança, escovando seus cabelos, limpando-a e vestindo-a com roupas limpas. O peso dado a esse aspecto ocorre em detrimento da atividade infantil, que consequentemente é

restringida para manter a criança bem arrumada. Romero (2013) expõe outro resultado nefasto dessa espécie de relação marcadamente desigual, cujo malefício, novamente, retorna como um bumerangue. Em tais circunstâncias, as babás obtêm menos respeito por parte das crianças e encontram dificuldades para exercer autoridade na definição de limites e atividades. Por conseguinte, terminam por atuar como serventes, correndo para atender as vontades e demandas de seus pequenos patrões. Acreditando oferecer o melhor a seus filhos, essas famílias, em realidade, logram abandoná-los à tirania dos próprios desejos e, simultaneamente, reproduzem e validam relações de desrespeito e exploração. O fenômeno da preferência pela baixa qualificação também é bastante comum no Brasil. Em contraste, existem famílias mais preocupadas com a riqueza de experiências e qualidade das interações proporcionadas às crianças. Para Wrigley (1995), seria este o caso daquelas que optam por contratar estudantes como *au pair*, uma modalidade de guarda de crianças cercada pelo discurso de intercâmbio cultural, unido à intenção de evitar reproduzir desigualdades socioeconômicas na intimidade de suas casas. Uma das entrevistadas que se enquadra nesse caso justifica sua opção com a declaração de que não suportaria que a filha fosse educada "para pensar que existem pessoas a quem pode se dirigir com superioridade" (WRIGLEY, 1995, p. 48).

Hochschild (2004) acusa a existência de uma "cadeia do *care* mundializado", referindo-se ao movimento global pelo qual mulheres dos países do Norte delegam a mulheres migrantes, advindas dos países do Sul, as tarefas de *care*. Esse conceito agrupa todas aquelas tarefas ligadas ao cuidado, higiene e atenção voltados ao outro, essenciais à vida humana. Os estudos dedicados às domesticidades apontam que existem duas constantes na organização dessa cadeia: a divisão sexual do trabalho, que define o *care* como atividade feminina, e sua desvalorização. Cria-se, assim, um grande mercado do cuidado em escala mundial, onde as profissões de cuidado se configuram como "trabalho subalterno, inscrito nas relações norte-sul, indissociáveis do racismo e dos efeitos prolongados do colonialismo" (MOLINIER, 2019b, p. 202).

1.2.2 A babá como cuidadora

Ao propor pela primeira vez o termo "cadeias globais do *care*", Hoschild (2000) evidencia que o cuidado é um recurso social essencial a toda e qualquer sociedade e desvela as relações de dominação que estão escondidas em sua distribuição entre gêneros e países. De Norte a Sul, são ainda as mulheres que se ocupam dos trabalhos de cuidado, sendo que aquelas

dos países do Norte os delegam para outras, provenientes dos países do Sul. Para Hochschild (2004), a dinâmica global do trabalho doméstico organiza-se em torno de uma nova riqueza, menos tangível, porém não menos preciosa que aquela extraída das colônias no passado. Contrariando previsões que anteviam o seu fim, essa modalidade de emprego só vem crescendo ao redor do mundo, sendo que uma das marcas desse movimento de globalização é o fenômeno das mulheres provenientes de países pobres trabalhando em casas de família dos países desenvolvidos (WILLIS; YEOH, 2000). Em escala mundial, observa-se o fluxo de mulheres migrantes, que deixam para trás suas próprias casas, famílias e filhos. Com o dinheiro que recebem, os sustentam à distância. O trabalho doméstico de cuidado das crianças promove, desse modo, uma espécie de deslocamento afetivo: o amor e a atenção que essas mulheres teriam a oferecer aos próprios filhos são dirigidos às crianças sob seus cuidados, filhos de outras mulheres. Debruçados sobre a realidade das chamadas *transnational mothers*, diferentes estudos abordam as estratégias e soluções encontradas por essas mulheres migrantes para exercer a maternidade à distância, bem como aquelas que as mesmas elaboram para lidar com a ruptura e/ou estabelecer continuidades entre os dois lares e os dois mundos frequentados (HONDAGNEU-SOTELO; AVILA, 1997; PARREÑAS, 2001; 2002).

Hochschild (2004) descreve uma operação mundial de transplante de afetos. Analogamente ao processo de extração de recursos naturais do Sul que possibilitou o enriquecimento dos países do Norte, o amor é o novo ouro. Muitas famílias contentam-se em constatar, felizes, o laço afetivo existente entre seu filho e a babá, sem dar-se conta do alijamento que isso causa, afastando a babá de suas próprias crianças. Sob o mesmo véu que cria o fetiche da mercadoria, descrito por Marx, o amor feminino, nova mercadoria materializada no trabalho doméstico do cuidado, tem seu histórico e as condições humanas de sua produção ocultos aos olhos do consumidor. Seguindo esse raciocínio, podemos dizer que, da mesma maneira que ocorria no período colonial, tal conjuntura encontra-se reproduzida, em pequena escala, mesmo nos países do Terceiro Mundo. Nesse caso, porém, não se trata de um trânsito entre territórios nacionais, mas entre estratos da sociedade.

Ibos (2012a; 2013) observa que as mulheres que trabalhos domésticos de *care* não necessariamente têm por ele alguma inclinação ou mesmo o teriam escolhido: “se, na França, a atividade profissional das migrantes se limita a alguns trabalhos, tais como os de cuidado e limpeza, isso decorre dos preconceitos franceses e não dos *a priori* dessas mulheres.” (2013, p.10). A autora ainda nuança a ideia proposta por Hoschild de uma operação de “extração” de afeto realizada nos países pobres, lembrando que a migração aos países mais ricos também faz parte de um projeto de crescimento para as mulheres que a empreendem. Ibos retrata a

complexidade da cadeia mundial que se forma em torno do *care*, lembrando que o perfil das mulheres migrantes trabalhadoras domésticas é extremamente heterogêneo. Num dos casos descritos pela autora, numa extremidade da cadeia encontra-se uma mulher francesa que emprega uma migrante costa-marfinense para cuidar de seus filhos. Esta, por sua vez, emprega uma mulher malinesa para cuidar de seu filho nascido na França, enquanto os demais filhos que ficaram na Costa do Marfim são cuidados pela avó. Idosa, esta última conta com o trabalho de uma adolescente, vinda de um vilarejo vizinho, que cuida da casa e das crianças em troca de abrigo e comida. É assim que mulheres diferentes, da advogada parisiense, que reclama por pagar um terço de seu salário a sua *nounou,* à adolescente costa-marfinense não remunerada, são unidas numa cadeia mundial do *care.*

Com origem nos Estados Unidos, marcada pela publicação, em 1982, de *In a different voice* (GILLIGAN, 1993), a corrente dos estudos do *care* expandiu amplamente seu alcance desde então. Tais estudos, compondo uma ética do *care*, se dedicam a desconstruir o pensamento moral de Kant, no campo filosófico, a desnaturalizar o caráter feminino das tarefas de cuidado, em sua vertente de estudos de gênero, analisar os aspectos econômicos e jurídicos do mercado do trabalho doméstico, estudar as migrações femininas em massa, rediscutir as relações de dominação entre os gêneros e intragênero, entre mulheres de diferentes países e classes sociais. Assim, as reflexões levadas a cabo nessa vertente teórica abordam os desdobramentos da centralidade do *care* para os campos da ética, do direito, da política e da economia do trabalho.

Os limites que permitiriam demarcar o campo dos estudos do *care* são hoje alvo de discussão entre os teóricos da área. Sobre essa questão, Tavares (2017) identifica estudos que se fundamentam em uma definição do *care* restrita a trabalhos voltados para o cuidado de pessoas em situação de dependência, e outros, apoiados em uma concepção mais ampla, que inclui também os trabalhos de cuidados com casas e animais, além de cuidados estéticos e sexuais. Assim, mesmo na definição mais restrita, vemos que o trabalho de *care* não se esgota com os cuidados propriamente curativos desempenhados na área da saúde – onde se concentra grande parte dos estudos dessa vertente –, mas inclui o cuidado doméstico de crianças, já que estas não poderiam fazer por si mesmas as tarefas para as quais a babá é designada. Esse critério aparece como diferenciador central do cuidado de crianças (*childcare*) em relação a outras tarefas domésticas (*housekeeping*), muito embora estudos sobre a "cadeia mundial do *care*" usualmente abordem ambas em conjunto. São recentes as discussões que versam sobre as peculiaridades do trabalho doméstico do cuidado de crianças dentro dos estudos sobre o *care*, de modo que ainda são poucos os trabalhos dessa vertente que conferem destaque à profissão

da babá. Nesse contexto teórico, Tavares empreende uma pesquisa sobre o trabalho realizado pelas babás, buscando compreender essa atividade de *care*, as emoções a ela relacionadas e explorar as dinâmicas relacionais que ligam a profissional, a criança e a família.

O esforço de Tavares (2017) responde à necessidade sinalizada na obra "Cuidado e cuidadoras: as várias faces do trabalho do *care*" (HIRATA; GUIMARÃES, 2012). O livro reúne os olhares de diversos autores sobre múltiplas faces do trabalho de cuidado e aponta a necessidade de investigações sobre as especificidades que permitem conhecer diferentes facetas desse trabalho em função de quem é alvo do cuidado. A precisão desse aspecto é fundamental para compreensão do cuidado profissional doméstico de crianças dentro do conjunto das modalidades do *care*. Cuidar de crianças envolve saberes, emoções e ações diferentes de cuidar de velhos ou doentes, por exemplo. Portanto, cada uma das faces do *care* profissional merece um tratamento que contemple sua singularidade, descontruindo, assim, os discursos que naturalizam e homogeneízam as atividades do cuidar associando-as a pretensas qualidades inatas de mulheres. Se essas atividades são predominantemente femininas, isso é resultado de uma socialização e de uma educação marcadas por representações de gênero histórica e culturalmente construídas.

Quanto ao anglicismo, Molinier (2012) argumenta a favor do uso do termo em inglês, *care*, no lugar do francês, *soin*, para denominar o cuidado. A autora explica que o segundo possui conotação médica e terapêutica, referindo-se mormente aos cuidados ligados à saúde, enquanto que o primeiro, por seu caráter mais abrangente, permite designar as múltiplas facetas do cuidado, dando conta de seu cunho multidimensional. Ela aponta, ainda, a aproximação feita por alguns teóricos entre *care* e o sentido antigo da palavra francesa *caresser*, acariciar (MOLINIER, 2019b). Nas várias situações em que o cuidado se faz presente - seja no cuidado da casa, de pessoas doentes, de adultos, de crianças etc., - esse tipo de atividade tem a relação humana como elemento central. Em uníssono, Molinier, Laugier e Paperman (2012), assim como Hirata e Guimarães (2012) nos lembram que todos nós, em algum momento de nossas vidas, fomos, somos ou seremos provedores e/ou beneficiários de cuidado. No entanto, para além dessas similitudes, as autoras sublinham a existência de importantes diferenças no que se refere ao "contexto social, econômico, político e cultural em que se realiza o *care*, que lhe confere o sentido de uma relação social onde estão presentes as desigualdades e/ou os antagonismos de classe, de sexo, de raça ou etnia" (p.2).

Molinier (2019b) sublinha que a importância que reveste a vulnerabilidade e as emoções nas atividades de *care* revela a insuficiência do "modelo neoliberal da autonomia", lembrando que qualquer autonomia é parcial e provisória. Moré (2014), por sua vez, fala sobre

o trabalho doméstico do *care* colocando em destaque o investimento subjetivo das assalariadas em seu trabalho de cuidado de pessoas fragilizadas, com as implicações éticas e o peso das responsabilidades envolvidas. Ela o caracteriza como trabalho sobre o corpo do outro que, ao mesmo tempo, deixa marcas no corpo da cuidadora/do cuidador. Embora seu estudo se restrinja ao *care* voltado a doentes ou idosos, permite observar a importância do corpo nesse tipo de atividade.

Para compreender os processos formativos, ancorados no corpo, colocados em marcha a partir do encontro entre criança e babá, é fundamental olhar mais detidamente para as relações de diferenças e pertencimentos, latentes no contexto da educação informal em casas de família. Tal olhar nos convida a ver o corpo como suporte de marcas identitárias. Ao fato de ser uma ocupação marcadamente feminina, tanto do ponto de vista de sua composição numérica como dos significados femininos ligados ao cuidado de crianças, somam-se outros marcadores de pertencimento, como lugar de origem, classe social, nível de escolaridade, etnia, religião, idade. Nessa direção, alguns estudos que se dedicaram a pensar sobre o trabalho doméstico do cuidado de crianças iluminam os signos identitários inscritos no plano da corporeidade.

1.2.3 O corpo da babá como suporte de marcas identitárias

Vulto embaçado no lusco-fusco do ambiente doméstico, o corpo feminino que cuida dos rebentos que não são seus carrega, simultaneamente, inscrições de pertencimento e diferença. Evidentemente, o exercício da maternagem nesses contextos não escapa a conflitos. Segato (2006) defende a existência de uma continuidade histórica entre o contemporâneo trabalho sub-remunerado das babás e o antigo trabalho não pago das pessoas escravizadas. Essa autora traz elementos para reflexão acerca do corpo da babá ao analisar a prática da maternidade transferida na história brasileira e seu impacto sobre a mentalidade nacional, com ênfase na questão racial. Ela descreve o processo pelo qual o território, a princípio indiferenciado, do corpo materno-infantil vai dando espaço para a oposição e diferenciação identitária, relacionando-o ao movimento coletivo de negação da ancestralidade negra.

O corpo da babá, assim como o corpo materno legítimo, representa para a criança pequena, num primeiro momento, parte dela mesma, extensão de sua própria existência. Num segundo momento, quando já se esboça uma separação entre Eu e o Outro, esse corpo passa a ser sua posse. Deixa de ser Eu para tornar-se Meu. É evidente que o sentimento de propriedade sobre o corpo materno não deriva da relação escravizado-senhor, já que também existe em

relação ao corpo da mãe biológica. Escravidão e maternidade, nesse sentido, se aproximam pela coisificação do corpo materno. Mas a primeira ganha novos contornos quando concebe um corpo destituído de humanidade. No passado, a humanidade da mulher cuidadora era encoberta por sua posse como escravizada. Atualmente, o é por força de um contrato de trabalho. Considerando a existência de um laço de sedução na relação com a cuidadora, fortalecido ainda numa fase em que a impossibilidade de separar Eu e o Outro faz com que os dois corpos estejam fundidos em um só, para Segato (2006),

> [...] uma criança amamentada ou simplesmente cuidada por uma ama de pele mais obscura, uma ama com raízes na escravidão, terá incorporada esta imagem como própria. Uma criança branca, portanto, será também negra, por impregnação da origem fusional com um corpo materno percebido como parte do território próprio (p. 15)

A ligação pelo seio, do passado, aparece nos dias atuais como ligação pelo colo e mamadeira. Segato (2006) fala dessa ligação como parentesco, reforçando os significados da amamentação que extrapolam a dimensão biológica. A antiga presença da mãe preta atualiza-se, nos dias de hoje, na forma de mãe seca polivalente, a que se convencionou chamar de babá. A história da presença de nutrizes, amas de leite, amas secas e babás nos lares brasileiros conta que, acompanhando as tendências ditadas pela Europa (DAUDET, 2008), somente quando, na segunda metade do século 19, o discurso higienista passou a apontar as amas de leite como potenciais transmissoras de doenças, fossem biológicas ou morais, é que a prática das amas secas começou a se difundir. As associações entre herança pelo sangue e pelo leite fundamentavam a preocupação dos higienistas contra a prática das amas de leite negras. Em paralelo, ganharam força expressões como ‘mãe tem uma só’, bem como as enunciações, carregadas de ódio, que pediam o fim da escravidão como único meio de acabar com a influência perniciosa dos negros na intimidade dos lares de famílias brancas. Pelo leite, mulheres negras estariam transmitindo costumes, hábitos e linguagem viciados. Tais ideias foram formuladas em palavras de rejeição às mães de criação negras, provavelmente proferidas “por homens que na infância foram embalados junto a seios como os delas” (SEGATO, 2006, p. 5), fundidos com seu corpo feminino de raízes na escravidão. Mais tarde, para se separar, o corpo desgarrado da mãe não reconhecida precisará de uma agressividade proporcional ao apego que antes existia. Diante desse quadro, Segato defende que, ao invés de ter promovido a emergência de uma cultura plurirracial, o convívio inter-racial íntimo entre criança e ama presente na história do Brasil reforçou, por meio de um mesmo gesto psíquico, racismo e misoginia. Sua análise opõe-se frontalmente à história de uma cultura brasileira mestiça construída por Gilberto Freyre e Sérgio Buarque de Holanda, que se apoia na presença das

mulheres negras na intimidade doméstica e no vínculo afetivo destas com os filhos dos patrões para tentar suavizar o passado de escravidão.

É certo que o movimento de recusa à herança considerada ilegítima não apaga, entretanto, a memória cultural, composta por crenças, histórias, ritmos e músicas, receitas e cuidados com o corpo, transmitida na experiência da relação íntima entre amas e crianças (DEIAB, 2005). Essa herança subsiste à tentativa de seu apagamento na memória nacional, que se materializa em expressões como o progressivo desaparecimento dos corpos das amas nos registros fotográficos do período final do Brasil colonial. Analisando os negativos de um estúdio fotográfico ativo durante os anos 1860 a 1880, Deiab nota a retirada gradual das amas negras do enquadramento dos retratos. O modelo europeu, referência para os fotógrafos brasileiros, ditava que os bebês fossem fotografados com o rosto colado ao da mãe, de modo que esta pudesse sustentá-lo imóvel durante o tempo de exposição necessário. Porém, por conta de os pequenos serem mais próximos e acostumados à mãe preta que à biológica, era aquela, e não esta, que figurava junto a eles, ao centro e em primeiro plano nos retratos iniciais. Mesmo as crianças maiores aparecem, em inúmeras fotos, no colo de sua mãe preta. Então, exibir a posse de escravas negras saudáveis e bem vestidas junto aos filhos era signo de status social. Acompanhando a disseminação dos discursos higienistas e abolicionistas, esse passa a ser um elemento questionado e condenado. Os efeitos dessa virada podem ser observados nas fotos do final do período escravista, que tentam esconder a mulher negra. Antes de sumir completamente das imagens, porém, sua presença ainda acena como um rastro: um vulto, uma mão, um punho. A linguagem imagética desses registros testemunha uma tentativa de apagamento dos traços da existência dessas mulheres.

O componente de violência não se limita a um tempo pregresso, já que, como continuidade histórica, se faz presente na própria forma com que se dá, nos dias atuais, a inserção da cuidadora no seio da família (BRITES, 2007; ROMERO, 2013; WILLIAMS et al., 2009). O contexto familiar constrói para a criança um ambiente de socialização que reproduz e reforça os mesmos valores que fundamentam as condições pelas quais essa mulher é inserida na casa. A partir de uma pesquisa etnográfica, Brites (2007) considera o emprego de mulheres de classes baixas em casas de famílias das camadas médias brasileiras como instrumento de uma didática da distância social. A presença dessas trabalhadoras sub-remuneradas constrói para as crianças um ambiente de socialização fundado em hierarquias de classe, gênero, etnia e raça. Configurando uma ambiguidade afetiva, a inegável existência de laços afetivos entre babá e criança não impede que existam claras demarcações hierárquicas que delimitam as posições de chefe e subalterno. Espaços da casa como o quarto e o banheiro de empregada

materializam fronteiras intransponíveis. Romero (2013) também denuncia o papel que o emprego de mulheres migrantes mal remuneradas como domésticas desempenha na reprodução social de uma cultura "de privilégio na infância de futuros patrões e patroas" (p. 191). Ela mostra como, intencionando proporcionar às crianças uma boa colocação social, opera-se desde cedo sua introdução num universo onde cada qual ocupa lugar bem definido.

No que se refere à categoria de gênero, especificamente, o estudo desenvolvido por Ibos (2012a) mostra que, na distribuição de papeis entre homem e mulher, dentro do casal de empregadores, ainda é a segunda que se ocupa de selecionar, orientar e acompanhar o trabalho da babá. Embora a lógica social aproxime as duas mulheres, babá e patroa, ao ligar ambas à área do cuidado, diferencia-as prontamente pela alteridade que distingue franceses e migrantes. Seguindo na mesma direção, Lan (2006) e Romero (2013) denunciam que a presença da babá nas casas de família faz com que o lugar da mulher seja definido com base numa contradição. É o emprego de mulheres – mal pagas, exercendo um ofício desvalorizado socialmente e, muitas vezes, vivendo no emprego – que possibilita a emancipação da patroa ou, dito de outro modo, a opressão de gênero sobre uma mulher funciona como condição para que outra possa escapar dessa mesma opressão. Romero observa que, na corrida competitiva por colocação social, a busca de proporcionar aos filhos melhores oportunidades passa por oferecer o cuidado contínuo que está fora do alcance de uma mãe que trabalha fora. Mas esta é apenas a justificativa mais superficial, pois, como expõe a autora, o fato de tal cuidado ser desempenhado por uma mulher de origem social distinta da de seus patrões, trabalhando num emprego sub-remunerado, funciona como meio extremamente eficaz de socialização das crianças nos chamados sistemas de privilégio, inerentes à boa colocação almejada. Estas rapidamente aprendem a ser consumidoras de cuidado. Ao invés de cuidar, aprendem a existir num espaço em que o trabalho braçal de alguém está disponível para atender suas vontades e necessidades, aprendem, enfim, a tratar determinadas pessoas como meios, no lugar de exercer o respeito mútuo e valorizar o ser humano como finalidade em si.

A identificação passa pela diferenciação. A partir do material coletado em entrevistas com homens do Rio de Janeiro que se autodeclaram brancos, Corossacz (2014) analisa casos em que a afirmação de branquitude se dá em relação às lembranças infantis com uma babá negra. Os entrevistados narram sua experiência de construção identitária como homens brancos fazendo referência a momentos da própria biografia. Todos lembram da babá como alguém afetivamente importante durante a infância, com quem viviam uma relação de intimidade e afeto. Guardam dela uma imagem de mulher que cuida e dá carinho. Porém, as narrativas biográficas apresentadas descrevem um mundo em que os negros ocupam exclusivamente

posições subordinadas, como babás, faxineiras, jardineiros, entregadores e serventes. Assim, ainda que se lembrem de haver estabelecido vínculos afetivos com negros, nenhum dos entrevistados fala de experiências de igualdade social. Os negros aparecem, nos relatos, como referência de lugar social mais baixo, menos valorizado, e, ao mesmo tempo, como contraponto para sua identificação como brancos.

Com base nessas narrativas biográficas, Corossacz também mostra a combinação entre intimidade e desigualdade como um dos ingredientes do racismo brasileiro. Avançando na reflexão, ela expõe como as categorias identitárias de branquitude e masculinidade funcionam como ponto de referência, a partir do qual se definem e nomeiam os demais grupos, considerados diferentes. As narrativas desses homens têm em comum, como ponto central, a definição de si mesmos como brancos por diferenciação em relação a um outro – no caso, uma outra: uma mulher, negra e pobre. Ao exibirem a percepção da própria branquitude como algo normal, associam normalidade e neutralidade às categorias dominantes relativas a gênero, cor, raça e classe nas quais se inserem – homem, branco de classe média-alta. A coincidência dessas memórias infantis, referentes a eventos vividos no Rio de Janeiro dos anos 1950, com a história dos lares do Brasil colonial atesta um processo histórico de mútua constituição entre as categorias de identidade que, isoladas, perderiam seu sentido. Só cabe afirmar-se de uma cor ou outra em um contexto em que, primeiramente, são reconhecidas cores de pele diferentes e, em adição, este é considerado como um fator importante na definição de pertencimento, em detrimento de outras características possíveis.

Em sua dissertação de mestrado, Vieira (2014) aborda o corpo da babá como espaço em que são vivenciadas e ressignificadas as relações sociais atravessadas por marcadores de raça, gênero e classe. Ela mostra, de maneira sensível, como fatores históricos, políticos e sociais associados ao trabalho de cuidado doméstico de crianças se materializam em corpos femininos e suas histórias individuais. Assim, as heranças da escravidão, as extensas jornadas de trabalho e os baixos salários se traduzem em dores e cansaços dos quais o corpo reclama cotidianamente, em apagamento do sujeito que se vê reduzido a um utilitário, ao mesmo tempo, objeto de trabalho e de objetificação sexual. Esse mesmo corpo, objeto e abjeto, se constitui também de pronunciada dimensão afetiva. Os relatos coletados pela pesquisadora contam sobre os fortes vínculos que as profissionais estabelecem ao cuidar da infância de filhos que não são seus. Vieira nos lembra que

> São as babás que carregam ao colo, alimentam o crescimento, estimulam a percepção, ensinam as primeiras palavras, sentam ao chão para brincar, ninam os sonhos, dançam junto e doam seus carinhos a uma grande parte das crianças brasileiras. Ao estarem só – a babá e a criança – é o corpo-afeto que

> predomina. Enquanto estão as/os patroas/patrões conjuntamente, são as outras dimensões – corpo-objeto e corpo-abjeto – que emergem de modo mais forte. (p.135)

O conjunto de estudos acima compilado reforça a imperatividade da indagação sobre a dimensão educativa do trabalho das babás, bem como do papel do corpo nesses processos. As contribuições oferecidas assinalam, sobretudo, a existência de uma função formativa não declarada, fundada na incorporação mesma de uma trabalhadora no seio da família e nas relações estabelecidas nas casas de família em que atuam. Função oculta, pois confinada ao plano do não-dito e das aprendizagens colocadas em curso por meio da inserção das crianças – e seus corpos infantis – num ambiente regulado por princípios organizadores compartilhados. Ehrenreich e Hoschild denunciam o efeito perverso dos conteúdos ocultos constituintes dessa espécie de "educação infantil" que tem lugar nas próprias salas de estar das crianças, onde elas "estão aprendendo uma vasta e trágica política global". Como nos lembram as autoras, "crianças veem. Mas elas também aprendem como não ver o que está diante de seus olhos. Elas aprendem como os adultos tornam o visível invisível" (EHRENREICH; HOSCHILD, 2002, p. 33).

Nesses casos, mais do que uma ação formativa exercida pela babá, podemos falar de uma educação que se põe em marcha através dela, derivada dos efeitos de diferenciação que sofre e das marcas identitárias que atravessam sua corporeidade. Nas pesquisas evocadas até aqui, a babá aparece, portanto, mormente como elemento passivo num contexto formativo, permanecendo ainda pouco estudado seu papel ativo na educação de crianças.

1.2.4 A babá como educadora

Praticamente inexplorada, a temática foi, até o momento, abordada de maneira introdutória ou periférica nos campos da antropologia, da psicologia e da educação. A tese de Adjaoud-Lankri (2012) propõe um olhar antropológico sobre o trabalho doméstico do cuidado de crianças na França. Após traçar um breve histórico da profissão no país, analisar as diferentes nomenclaturas que recebe e discorrer sobre diversos aspectos do trabalho da babá, da legislação aos detalhes cotidianos, a pesquisadora conclui que existe uma continuidade histórica na negação da sociedade francesa em reconhecer a importância dessas mulheres. Para Adjaoud-Lankri, a babá deve ser reconhecida em seu papel educativo. Ela ainda avalia a ineficácia das formações existentes, focadas em aspectos teóricos e práticos do cuidado infantil, sem levar em conta o que ela chama do "segredo educativo" que cada uma dessas mulheres,

em sua maior parte estrangeiras, carrega de sua cultura originária. Entretanto, embora reconheça a importância dos saberes tradicionais sobre o cuidado de crianças que as babás trazem de suas próprias culturas, Adjaoud-Lankri defende que essas mulheres deveriam receber uma formação que as habilitasse a melhor compreender a cultura francesa, pois, em suas palavras, "isso as ajudará a manifestar o desejo de se libertar de suas tradições ultrapassadas" (p. 310).

Já no campo da psicologia, a pesquisa realizada por Baltazar (2011), intitulada "Vida de babá", explora o conceito de persona profissional, com base na teoria junguiana. Seu enfoque culmina na defesa da criação de espaços que visem a qualificação profissional das babás e, ao mesmo tempo, seu desenvolvimento psicológico. A principal contribuição desse estudo reside no olhar sobre a função de educar exercida pela babá, juntamente com as funções de cuidar e acompanhar. Para Baltazar, tal profissional realiza suas atribuições a partir do encontro entre o próprio repertório, como bagagem de suas experiências pessoais, e o repertório da família para a qual trabalha, com seus valores e modos de ser. Diante das consonâncias e divergências dessa justaposição, lidar com elas configura-se como um desafio da profissão.

Fanti (2006), por sua vez, coloca em foco a relação educativa entre babá e criança a partir de uma análise da mediação semiótica estabelecida entre ambas. Ela interessa-se especificamente pelas formas de mediação colocadas em ação em momentos de alimentação e brincadeira, sempre em ambiente doméstico. Fanti problematiza a qualidade das mediações, discutindo a questão da deficiência na formação profissional desse segmento. Em sua análise, observa maior presença de influências da família no tocante à alimentação da criança. Tanto no discurso das mães como das babás, tal atividade recebe atribuição de maior importância que a brincadeira, sendo, por isso, alvo de mais orientações por parte das empregadoras. É no brincar que a babá exerce uma ação baseada em seus próprios valores culturais. Tal estudo denuncia a persistência de uma visão dicotômica entre cuidar e educar nas representações sobre o trabalho das babás, presente, inclusive, na própria concepção que essas mulheres têm de sua atividade profissional, atribuindo a si somente o cuidado e acreditando ser a tarefa de educar uma exclusividade dos pais.

Pessôa et al. (2002) focalizam as possíveis influências exercidas por diferentes cuidadoras no desenvolvimento do *self* das crianças. Complementando estudos sobre o tema que abordam apenas o papel das mães, as autoras se interessam também por outras personagens desse cuidado: as cuidadoras de creches, babás e avós. A pesquisa, desenvolvida no Rio de Janeiro, apoia-se na teoria dos sistemas de cuidados parentais de Keller. Uma vez que os investimentos feitos pela cuidadora, no cuidado da criança, seriam motivados por seu sistema

de crenças, as autoras procuram identificar, nos discursos das entrevistadas, as tendências de trajetórias de desenvolvimento valorizadas. Assim, analisam se essas trajetórias voltam-se mais para a independência ou para a interdependência, no processo de socialização das crianças. Os resultados mostram que os discursos evidenciam a valorização simultânea de sistemas de cuidado direcionados para a construção da autonomia, como é o caso da interação face-a-face, e de sistemas dirigidos para a valorização da relação, como o de contato corporal. Embora não aprofundem as especificidades do caso das babás entrevistadas, as autoras enfatizam que "com experiências e histórias de vida distintas, avós, babás e educadoras de creche tornam-se parte do processo de socialização dessas crianças, em um período crucial para o seu desenvolvimento" (PESSÔA et al., 2002, p. 72). O estudo aponta, desse modo, a necessidade de pesquisas em outros contextos e com outros recursos metodológicos que permitam ampliar a compreensão do papel dos cuidados parentais desenvolvidos por essas agentes nas trajetórias de desenvolvimento das crianças.

Finalmente, na pesquisa educacional, as babás são mencionadas em trabalhos dedicados ao universo escolar, figurando no segundo plano de expressivo número de estudos sobre a Educação Infantil. Elas são apresentadas, ora como um dos atores envolvidos no processo de adaptação da criança à creche (ELMÔR, 2009), ora como exemplos ilustrativos da deficiência na formação de educadores da primeira infância (MINDAL, 2003), mas também como opção de cuidado dos filhos inacessível para a maior parte das mães (MARTINS; GUELFI, 2005). A denominação babá é frequentemente utilizada, ainda, como contraponto ao status de professora, como se a valorização desta dependesse da depreciação daquela (MASSUCATO, 2012).

O caráter educativo do trabalho de babás propriamente dito é sinalizado superficialmente por Melchiori e Biasoli-Alves (2001) em uma investigação sobre o discurso de educadoras de uma creche a respeito do temperamento dos bebês, com vistas a conhecer o sistema de crenças que orienta sua atuação profissional. As educadoras entrevistadas atribuem grande peso ao ambiente em sua explicação sobre o desenvolvimento dos bebês, muitas vezes mencionando a babá como um dos agentes influenciadores nesse processo. Salientam unicamente seu caráter negativo, pois, na crença das educadoras ouvidas, as babás seriam responsáveis por "prejudicar os bebês pelo excesso de cuidados dispensados a eles, tornando-os assim mais manhosos" (p. 291). Nesse sentido, as babás são colocadas junto às avós como agentes de influências puramente negativas. Nas falas estudadas, as educadoras buscam autoafirmar-se a partir da diferenciação em relação a ambas, quando enfatizam "somos profissionais" (p. 291), implicitamente dizendo que babás não o são. Entretanto, o estudo não

problematiza as crenças contidas nessa afirmação. A junção das babás e avós nessa concepção reforça o não reconhecimento das primeiras como profissionais e o desprestígio dessa ocupação feminina. Assim, as educadoras agem como se a valorização de seu status profissional dependesse da diminuição de outras funções tradicionalmente femininas de cuidado de crianças, como a das cuidadoras domésticas. Apesar de deixar inexploradas as origens das concepções negativas sobre as babás, as autoras indagam sobre as possíveis causas da depreciação que as educadoras de creche frequentemente apresentam em relação às mães. Estas são percebidas, em quase a metade dos casos, como relapsas e ausentes em relação aos filhos e à sua vida na creche. Melchiori e Biasoli-Alves apontam dois possíveis fatores que estariam por trás de tais queixas. De um lado, sinalizam a persistência de uma concepção ainda tradicional do que seria o papel da mãe, incompatível com os novos ditames das sociedades ocidentais contemporâneas. Por outro, supõem uma tentativa de autocompensação, por parte das profissionais, frente à falta de reconhecimento e de valorização social de seu trabalho.

Enquanto os estudos sobre educação informal se detêm exaustivamente sobre o papel das mães, deixando de lado outros atores, Sampaio (2008) examina o papel exercido pelas babás na formação moral das crianças. Ela denuncia a escassez de conhecimentos sistematizados sobre o tema e, sem questionar a centralidade da mãe na educação dos filhos, defende a importância da influência de outros agentes envolvidos no processo, em especial as babás. Brites (2007) oferece importantes elementos para embasar essa colocação ao mostrar que, diferentemente dos empregadores, as crianças não são impermeáveis ao repertório cultural das empregadas domésticas. A quantidade de tempo de convívio e a qualidade das interações possibilitam que a criança dialogue com a babá, lhe faça perguntas, ouça histórias contadas por ela, escute as músicas que ela ouve enquanto trabalha. Nesse contexto, as babás podem assumir conscientemente o papel de transmissoras de saberes e valores. A preocupação dos empregadores costuma desconsiderar esse aspecto, resumindo-se à capacidade da babá de oferecer os cuidados básicos de alimentação, higiene e segurança (SAMPAIO, 2008). Assim, é comum que os empregadores idealizem uma cisão: contratam alguém para realizar tarefas ligadas ao cuidar, esperando que o educar, no âmbito doméstico, será incumbência exclusiva da família. Face a esse posicionamento, Sampaio ressalta a ligação intrínseca entre cuidar e educar quando defende que as atividades atribuídas às babás estão relacionadas à dimensão da afetividade e ao desenvolvimento de valores, construção da autoestima e de independência por parte das crianças. Defendendo a sistematização dessa ocupação, a autora prescreve, com base na teoria desenvolvida por Piaget, três eixos de ação da babá para o exercício da formação moral de crianças de até 3 anos: manutenção de rotinas estáveis para percepção de regularidade,

promoção de momentos para o brincar espontâneo e estabelecimento de intercâmbio verbal qualificado.

Ao reconhecer o papel das babás na formação moral das crianças, Sampaio se depara com a necessidade imperativa de uma formação profissional de qualidade. Ela nota que o exercício ativo de uma função educativa, entretanto, vai de encontro a estigmas associados ao trabalho doméstico. Do mesmo modo que as demais profissões domésticas, a atividade da babá é marcada por imagens negativas, frequentemente internalizadas pelas próprias trabalhadoras. É comum que as babás enxerguem seu trabalho como um ofício que não exige competências específicas, podendo ser desempenhado por qualquer mulher. Muitas das entrevistadas desqualificam o próprio trabalho e afirmam sentir vergonha por exercê-lo (SAMPAIO, 2008), chegando a preferir a informalidade para não 'sujar' sua carteira de trabalho. Sampaio sustenta que a crença de que o cuidado e educação de crianças pequenas seria uma tarefa para a qual as mulheres estariam naturalmente habilitadas contribui para essa visão e dificulta o reconhecimento da importância de formação profissional específica. Ademais, a profissão, no Brasil, é regida pelas mesmas leis que regulamentam o trabalho doméstico em geral, incluindo cozinheiro(a), governanta, vigia, motorista particular, lavadeira, faxineiro(a), jardineiro(a), acompanhante de idosos, entre outros, sem considerar suas especificidades. Face a tal precarização do trabalho das babás, Sampaio defende a necessidade de sua profissionalização por meio de adequada regulamentação, observação de condições adequadas de trabalho, sindicalização e oferecimento de formação profissional específica, adequada às particularidades desse campo de trabalho. Mais uma vez, sobrepujar a cisão entre cuidar e educar é apontado pela autora como desafio central na constituição dessa formação, de modo a favorecer que sejam superadas as rotinas empobrecidas de cuidados realizados de forma mecânica. A pesquisa ainda sublinha as limitações decorrentes da formação inicial dessas mulheres, que "vivem em um meio socioeconômico marcado pela baixa escolaridade e falta de incentivo, onde a necessidade de sobrevivência se sobrepõe à necessidade de formação escolar" (p.96), e conclui que o processo de formação precisa ser acompanhado de mudanças nas características socioeconômicas estruturais ligadas à atividade de babá. Sampaio assume, desse modo, um posicionamento técnico-prescritivo e defende uma sistematização da formação profissional da babá, com foco na formação moral das crianças, tomando por base a teoria piagetiana do desenvolvimento. Embora o estudo reconheça a função educativa dessas profissionais, não reconhece seus saberes para o exercício de tal função.

Já a pesquisa desenvolvida por Baquendano-López (2002) tem como enfoque as práticas de socialização envolvidas nas interações linguísticas entre babás falantes de espanhol

e crianças estadunidenses. Na pesquisa etnográfica relatada, a autora se interessa pelas atividades diárias que as babás hispanófonas desenvolvem com as crianças sob sua responsabilidade. A autora observa que essas tarefas possibilitam às crianças desenvolverem competências como vestir-se, sentar-se à mesa e comer com independência, além de brincar com outras crianças no parque de maneira pacífica e colaborativa. A ênfase do estudo recai sobre o papel desempenhado pela linguagem nesses processos de socialização. Para Baquendano-López, na relação que se estabelece para realização das atividades rotineiras, crianças e babás interagem e constroem visões de mundo compartilhadas. Ao mesmo tempo, as crianças aprendem a ver-se como consumidoras de cuidado provido por outra pessoa. Já as babás, para a autora, se apropriam de uma linguagem do *care* nas interações que estabelecem entre pares, ou seja, com outras profissionais da área. Esse estudo contribui para a construção de uma perspectiva multidimensional sobre o *care* desempenhado pelas babás, tematizando as dinâmicas socialização na e por meio da linguagem que fazem parte do cuidado doméstico profissional de crianças (BAQUENDANO-LÓPEZ, 2002).

A revisão da literatura revela que a cisão entre cuidar e educar encontra-se no cerne do silenciamento acerca do caráter educativo do trabalho das babás. Tal revisão evidencia que, no tocante às babás como foco de interesse da pesquisa educacional, são ainda numerosas as questões a perscrutar. Embora as contribuições provenientes da psicanálise evidenciem a importância da relação com o Outro, que se dá nos atos de cuidado, para a constituição psíquica da criança (DOLTO, 1999; LACAN, 2003), a dimensão formativa do trabalho doméstico da babá permanece como terreno a ser explorado a partir desse referencial. Do mesmo modo, embora exista vasta literatura sobre a indissociabilidade entre cuidar e educar no campo da Educação Infantil – especialmente saliente em estudos como os de Emmi Pikler (CAFFARI, 2017a; 2017b) e nos referenciais nacionais do Brasil para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) –, tais contribuições, por estarem focadas em instituições de atendimento coletivo às crianças, tampouco alcançaram o território do cuidado doméstico realizado pelas babás. Questões fundamentais a um enfoque educacional permanecem inexploradas: Quem são essas mulheres e que bagagem trazem no exercício do cuidado das crianças a elas confiadas? Qual seu papel na formação[15] dos meninos e meninas? Que relações se estabelecem entre adulto e criança nesse encontro? De que maneira o ambiente doméstico e a relação com os adultos

[15] Papel este que pode englobar a formação moral e a eventual aprendizagem de uma segunda língua, como apontam os estudos citados, sem entretanto se restringir a essas dimensões formativas.

empregadores influencia o desenvolvimento de seu trabalho junto às crianças? Como se dá a formação dessas profissionais? Qual o papel desse trabalho em seu próprio projeto de vida?

Diante desse quadro, desenvolver um enfoque sobre o papel ativo das babás como educadoras da infância significa fazer face aos clichês que cercam as categorias identitárias mulheres, migrantes, trabalhadoras domésticas, contrariamente a tratamentos que reforçam sua vitimização. A riqueza das narrativas que emergem na pesquisa (auto)biográfica ajuda a dissipar simplificações dualistas. Embora esquemas binários muitas vezes sejam bradados como se agissem em defesa dos mais fracos, acabam por operar sua desumanização, ao esconder a complexidade identitária atrás de um rótulo que se define diametralmente em oposição a outro, achatando e bidimensionalizando seres humanos. Interessa-nos conhecer, em sua humanidade e complexidade, meandros e nuances de relações entre pessoas, elemento central no trabalho da babá. O panorama da produção científica acerca do tema aponta para a necessidade do empreendimento de estudos sobre as babás que nos permitam conhecer suas histórias, seus saberes, seus recursos, suas resistências, suas ousadias, suas estratégias de adaptação e de resolução de problemas, sua capacidade de redesenhar projetos e reorientar percursos, sua habilidade e criatividade empregadas na educação de crianças. Desse modo, delineiam-se novas pistas para os estudos na área.

Tal é o cenário em que se insere nossa investigação. Frente a esse panorama, encontramo-nos diante de um delicado desafio. Se, por um lado, a pesquisa sobre o estado da arte é essencial para bem situar a proposta e colocá-la em diálogo com a produção contemporânea, por outro, a pesquisa de campo exige a ética e a audácia de abrir-se para o desconhecido, o inesperado e o complexo. Sendo assim, ao longo das entrevistas em que se deu a construção das narrativas de nossas colaboradoras, fomos levados a rever e redesenhar o problema de pesquisa, bem como a (re)avaliar e (re)situar as contribuições dos autores evocados. Nosso mergulho em campo para ouvir histórias de vida inscritas em corpos, ao mesmo tempo educados e educadores, não visa comprovar, sustentar, demonstrar ou ilustrar o que foi exposto até aqui e que outros já disseram. Ao contrário, trata-se da construção de um novo arquivo sobre o tema, original, sobretudo, por trazer o olhar e a palavra das próprias babás. As ferramentas epistemológicas e metodológicas disponibilizadas pela pesquisa (auto)biográfica permitem que essa construção tenha a valorização da experiência das mulheres, colaboradoras do estudo, como princípio norteador.

2 CAMINHOS DE UMA PESQUISA BIOGRÁFICA

2.1 Referencial teórico-metodológico

Tendo em vista apreender a dimensão educativa de fenômenos que extrapolam o ensino formalizado e se estendem para toda a experiência de vida, este estudo recorre à tradição teórica que, no interior do campo educacional, toma a reflexividade biográfica como cerne da produção de conhecimento. As narrativas de si são meio privilegiado para acessar os modos como os sujeitos vivenciam a construção de si em contextos formais, não-formais e informais de aprendizagem, do nascimento à vida adulta. Configuram-se, portanto, como campo fértil, tanto para o estudo das aprendizagens vividas pelos adultos e crianças envolvidos no cuidado doméstico, como para o estudo das relações entre as aprendizagens construídas pela babá em todos espaços e tempos da vida e sua atuação profissional. Levando isso em conta, o desenvolvimento da investigação segue os referenciais da pesquisa biográfica, conforme fundamentos teórico-metodológicos expostos e sistematizados por Delory-Momberger (2014), Passeggi e Souza (2017) e Souza (2006). Apoia-se, ainda, em contribuições metodológicas da história oral, especialmente na forma como foram organizadas por Meihy (1996; MEIHY; HOLANDA, 2007; MEIHY; RIBEIRO, 2011) e Caldas (2010). Uma vez que a presente pesquisa nasceu de uma interlocução acadêmica entre Brasil e França, será importante caracterizar brevemente os campos da pesquisa (auto)biográfica e da *recherche biographique en éducation*, respectivamente nas tradições acadêmicas brasileira e francesa. Será igualmente pertinente assinalar as aproximações, possibilitadas no curso da presente pesquisa, entre o conceito de transcriação, teorizado pela tradição brasileira da história oral, e a corrente francesa de investigação sobre a escrita do sensível em pesquisa biográfica.

2.1.1 A pesquisa (auto)biográfica

Nos dias de hoje, o movimento biográfico constitui uma das principais correntes da pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. Souza, Passeggi e Vicentini (2013) identificam quatro profícuas abordagens no interior desse movimento: o estudo do próprio ato de narrar em sua dimensão antropológica; sua teorização enquanto método de pesquisa e as decorrentes preocupações com a constituição e análise das fontes biográficas; as reflexões sobre a potencialidade formativa das narrativas autorreferenciadas e, por fim, as contribuições mais recentes, que têm levado a pensar as narrativas como dispositivos de intervenção educativa. Ao

organizarem-se em torno das histórias de vida, tais abordagens têm como ponto comum a centralidade da experiência humana.

Focalizar a experiência do sujeito nos coloca diante de sua complexidade conceitual. Diferentes faces dessa noção, cuja consideração é essencial para uma apropriação prudente e responsável das histórias de vida em contexto de pesquisa, foram exploradas e aprofundadas em estudos como os de Clandinin e Conelly (2000), no campo da metodologia qualitativa. O que se apreende, através da história de vida, não é nem poderia ser a experiência em si, mas o que se diz sobre ela. Não existe, portanto, qualquer pretensão de objetividade, neutralidade ou de captação de uma realidade em si. Por fortalecer o abandono de quaisquer pretensões desse gênero, a palavra autenticidade, no tratamento do material de pesquisa, mostra-se mais adequada à presente perspectiva. Como lembra Delory-Momberger (2001), a raiz etimológica do termo "autêntico" designa a pertinência a um autor claramente designado e reconhecido.

Historicamente, a pesquisa narrativa que se vale de histórias de vida se constituiu, na América Latina, em forte ligação com o contexto do pós-Segunda Guerra Mundial e dos golpes militares que se sucederam em diferentes pontos do continente ao longo do século 20 (SOUZA, 2019). A coleta de histórias de vida permitia, nesse momento, o estudo dos modos pelos quais populações excluídas da história oficial experienciavam o contexto social político e econômico. Mais tarde, como campo de produção de conhecimentos em Educação, a perspectiva biográfica passa a tomar a narratividade como eixo epistemológico (PASSEGGI; SOUZA, 2017). Aquele que narra a si mesmo – seja pela linguagem oral ou escrita, imagética, sonora, artística etc. – se constrói enquanto sujeito no espaço social, dando forma e sentido a si, ao outro e ao mundo. Como campo interdisciplinar, a pesquisa (auto)biográfica em educação se interessa justamente pela gênese socioindividual, teorizando-a com foco no trabalho de biografização empreendido pelos sujeitos. Ela considera o caráter formativo da narrativa do eu, tanto para seu enunciador quanto para seu receptor. Formativo, não somente pela possibilidade de sua utilização como dispositivo de instrução, mas por ser a narrativa o espaço mesmo onde o sujeito, narrador ou leitor, toma forma, onde ele constrói a si mesmo (DELORY-MOMBERGER; HESS, 2001). Levando isso em conta, adotamos o pressuposto de que

> (...) as narrativas de si, orais e escritas, contribuem para a transformação de sentidos histórico-culturais, concernentes às representações de si, do outro e da ação do sujeito no mundo, tanto para a pessoa que narra, quanto para aquelas que leem, escutam e analisam essas narrativas. (SOUZA; PASSEGGI; VICENTINI, 2013, p.15)

Especificamente no Brasil, o domínio da pesquisa (auto)biográfica foi fortemente influenciado pela tradição lusófona, como atesta o uso do prefixo "auto" entre parênteses. Esse

uso nasceu em 1988 com a primeira publicação de “O método (auto)biográfico e a formação”, organizada por Antonio Nóvoa e Mathias Finger (2010), tendo sido consagrado ao longo das diferentes edições do Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica. Com esse recurso linguístico, dá-se ênfase ao papel formativo do discurso biográfico para aquele que narra, ressaltando seu duplo caráter de pesquisa e formação. Na interpretação proposta por Passeggi (2020), é ressaltada a interconexão entre a vida, a experiência vivida e a ciência:

> (...) o Eu (Auto) vem primeiro como um ser existencial, reflexivo, inseparável da vida (Bios) pessoal e coletiva e, finalmente, da linguagem (Grafia), que não se limita à expressão-constituição do Eu (Auto), pois é o vínculo entre o Eu (Auto), a vida (Bios) e o discurso (Grafia) pessoal e das ciências. (p. 109)

Assim, a nomenclatura pesquisa (auto)biográfica engloba as diferentes correntes brasileiras de pesquisa educacional e formação centradas na narratividade e nas histórias de vida, associando-as internacionalmente aos campos de investigação da *biografieforschung*, na Alemanha, *biographic research*, nos países anglo-saxões e *recherche biographique en éducation*, na França.

2.1.2 A *recherche biographique en éducation*

A *recherche biographique en éducation* tem por objetivo apreender a atividade biográfica num perspectiva antropológica ampliada, visando compreender a gênese do indivíduo numa sociedade em rápida mutação. Segundo Niewiadomski (2019) sua especificidade reside na interdisciplinaridade que ela reclama para si, na atenção prestada à singularidade do fato biográfico, à sua inscrição temporal na existência dos indivíduos e à atividade narrativa por meio da qual os indivíduos buscam sentidos às suas experiências. De modo sintético, pode-se dizer que trata-se de um campo de conhecimentos que se interessa pelo biográfico como dimensão constitutiva dos processos de individuação e de socialização. Seu objeto de investigação privilegiado são as operações de biografização, ou seja, o trabalho incessante pelo qual os sujeitos dão forma e sentido às experiências e percursos de suas vidas, seguindo a lógica da configuração narrativa. A biografização em seus múltiplos meios – que vão dos pensamentos aos gestos, discursos, performances e outras manifestações – é portanto reconhecida como elemento essencial à compreensão da educação que percorre toda a vida do ser humano. Sondar essa educação, segundo a perspectiva biográfica, significa buscar compreender como se forma, nos espaços sociais e nos tempos da existência, o ser social singular (DELORY-MOMBERGER, 2005; 2014). Buscando apreender as operações dessa gênese socioindividual, estuda os caminhos pelos quais a existência individual toma forma no

mundo social, ou seja, como os indivíduos dão forma e sentido às situações e acontecimentos de suas vidas, como eles agem e se constroem no interior de espaços históricos, sociais, culturais e políticos. É justamente essa preocupação com as configurações sócio-históricas das relações do indivíduo ao social que dá origem à expressão *le sujet dans la cité* (DELORY-MOMBERGER, 2019). Para o sujeito na *pólis*, falar sobre si é espaço de formação de si em relação aos outros e ao mundo e de desenvolvimento do próprio poder-agir em meio à coletividade.

Essa corrente de pesquisa, hoje em franco desenvolvimento no cenário francófono das ciências humanas e sociais, se apresenta como herdeira recente da longa tradição alemã da *biografieforschung*. Remontando a essa tradição, a *recherche biographique en éducation* permite situar os usos contemporâneos das histórias de vida em formação numa filiação antiga das práticas biográficas: desde suas origens religiosas, na confissão e nas narrativas de conversão medievais; passando pelo movimento de secularização que acompanhou o Iluminismo no século 18 e viu nascer o romance de formação; até a virada biográfica, com a tendência ao individualismo e a explosão da multiplicidade de formas que recobrem, contemporaneamente, a escrita de si (DELORY-MOMBERGER, 2005). Interrogando as práticas de formação de si, a *recherche biographique en éducation* se associa às múltiplas correntes que se valem das histórias de vida em pesquisa, intervenção social e formação de adultos. Partilhado por essa multiplicidade de correntes, o reconhecimento do poder da palavra sobre si repousa nas possibilidades, por ela abertas aos sujeitos, de dar forma e sentido ao vivido. Trata-se de uma autoformação existencial nunca terminada, sempre em curso. Assim, as histórias de vida são definidas por Pineau (1996) como artes formadoras da existência. Para Pineau e Le Grand (2013), diante das diferentes temporalidades que atravessam a existência dos sujeitos, as histórias de vida podem ser trabalhadas como sincronizadores. Por meio delas, empreendem-se a "busca e a construção de sentidos a partir de fatos temporais pessoais" (p. 5). Esse é o movimento que permite o desenvolvimento da historicidade, ou seja, da tessitura de sentido a partir de "sentidos recebidos, de absurdos e contrassensos que marcam e pontuam a experiencia vivida no espaço intermediário entre nascimento e morte, organismo e ambiente" (p. 76). A identidade construída no ato da narração jamais será uma unidade acabada, mas sempre uma conjugação singular de pluralidades, suscetível a novas conjugações. Segundo Dominicé (2001), "para viver, os adultos precisam contar-se histórias. Sua vida não pode tomar forma sem que eles encontrem o meio de falar daquilo que acabaram de viver ou do que vai lhes acontecer" (p. 52). Abrindo espaço a essa palavra no contexto da formação de adultos, a biografia educativa oferece chaves para decifrar as dinâmicas subjetivas de formação que têm

lugar na vida adulta. Permite, ainda, apreender as articulações entre aportes educativos e acontecimentos existenciais, interessando-se pela interação entre os saberes certificados e os saberes construídos na vida. Por meio da tessitura de sua história de vida, o sujeito aprendiz pode compreender elementos subjacentes a sua relação com o saber.

Ao construir uma abordagem multidisciplinar acerca da pluralidade de determinações que afetam as trajetórias dos indivíduos, a *recherche biographique en éducation* também guarda laços estreitos com a sociologia clínica (NIEWIADOMSKI, 2019). Em sua concepção de sujeito, a pesquisa-formação que lança mão da narratividade biográfica apaga fronteiras disciplinares. No livro *Qui est 'je' ?*, Gaulejac (2009) considera simultaneamente quatro figuras do sujeito: o sujeito social, em sua inserção sócio-histórica na cultura, na economia, nas instituições e relações sociais; o sujeito existencial, em sua dimensão inconsciente das pulsões, desejos e projeções imaginárias, ao mesmo tempo desejante e confrontado ao desejo do outro; o sujeito reflexivo, em sua capacidade de se tornar sujeito de uma palavra que permite pensar e nomear, na reflexividade que lhe possibilita tornar-se sujeito de uma história; e, finalmente, o sujeito ator, que se realiza por meio de ações, obras e produções sociais, nos atos concretos que marcam sua existência. Os processos de subjetivação se desenvolvem no interior de tensões e relações entre esses quatro polos. Apoiando-se nessa teorização interdisciplinar para o desenvolvimento de uma clínica educativa fundada na escuta do sujeito, Niewiadomski (2012) ressalta o poder transformador da narrativa. Nesse sentido, ele evoca uma das raízes latinas da palavra educar: o verbo *educere*, que se refere à ação de extrair, conduzir para fora, colocar em movimento. Aí reside o potencial educativo da narrativa, já que, ao narrar-se, o sujeito é, de certo modo, colocado em movimento.

2.1.3 Contribuições da história oral para uma escrita do sensível em pesquisa

A busca por formas de escrita científica que deem conta de uma expressão do sensível (COCCIA, 2010; RANCIÈRE, 2000) vem sendo alvo de reflexões no *Collège International de Recherche Biographique en Éducation* (CIRBE), no eixo intitulado "Escrever em pesquisa biográfica". Delory-Momberger e Janner-Raimondi (2018) apontam que os estudos levados a cabo nesse eixo respondem ao desafio, que a pesquisa biográfica em educação toma para si, de ouvir e dar a ouvir o que na sociedade é frequentemente inaudível e invisível. Trata-se de favorecer a expressão e o compartilhamento da experiência. A presente pesquisa é fruto do encontro entre essa florescente vertente de estudos e o conceito de transcriação, originário do

campo literário da poesia concreta brasileira e transposto para a reflexão metodológica em história oral por pesquisadores do Núcleo de Estudos em História Oral da Universidade de São Paulo (NEHO-USP). Tendo em vista documentar narrativas de experiência de vida e formação de babás, a delicada passagem do discurso oral para a forma escrita foi balizada pelos procedimentos de transcriação provenientes da tradição brasileira da história oral.

Contextualizando a corrente da história oral no quadro mais amplo da pesquisa (auto)biográfica na América Latina, Souza (2006; 2007) lembra que, no continente latino-americano e mais particularmente no Brasil, a história oral teve papel fundamental e pioneiro na pesquisa biográfica. Essa corrente se desenvolveu em consonância com a perda de influência do estruturalismo e a mudança paradigmática que passou a reconhecer a experiência dos sujeitos como contribuição para a compreensão dos fenômenos sociais e, mais precisamente, da interseção entre o social e o individual. No Brasil, assim como na França, a pesquisa biográfica encontrou fundamentos metodológicos na perspectiva qualitativa de pesquisa defendida pela escola de Chicago. Foi igualmente inspirada pela nova história da Escola dos Anais, que evidenciou a história como um campo de tensão e luta. Reconhecendo a legitimidade da fonte oral, tal movimento abriu caminho para a escrita de uma história contada por mulheres, negros, indígenas e homossexuais. Permitiu que a voz dos invisíveis emergisse na construção de uma outra história, cada vez mais descolonizante.

O início desse processo no Brasil pode ser identificado com a criação, em 1973, do programa de história oral do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC / FGV). Cerca de duas décadas depois, a pesquisa biográfica começou a tomar forma no campo da educação, tendo como marco a criação do Grupo de Estudos Docência, Memória e Gênero (GEDOMGE / FEUSP). Uma dinâmica de troca e diálogo entre os dois campos sempre esteve presente, de modo que ferramentas metodológicas e técnicas da história oral, incluindo procedimentos sistematizados relativos à passagem do oral ao escrito, são até hoje amplamente utilizados em pesquisas educacionais. Como explica Souza (2006) a história de vida, no contexto da pesquisa narrativa, configura-se como prática multidisciplinar e polissêmica. Se, na História, a abordagem biográfica permite que os temas sejam estudados a partir do ponto de vista de quem os vivenciou, tendo por foco a história do contexto social, na Educação o interesse central encontra-se no sujeito aprendente. Este é considerado em sua posição de intersecção entre o individual e o coletivo.

A narrativa autobiográfica é fruto de uma construção que tem lugar no encontro entre pesquisador(a) e narrador(a) e se constitui pelos caminhos, muitas vezes tortuosos, da memória. Desse modo, carrega seleções operadas por lembranças e esquecimentos, lacunas e omissões,

tonalidades atribuídas por emoções, desejos, frustrações... Bosi (1994) ressalta que importam justamente tais nuances, expressivas portadoras do não-dito. Embora toda narrativa do vivido seja uma versão pessoal, particular e única, ela necessariamente contém um caráter social e coletivo, pois apresenta uma tradução da vivência, em determinado nível existencial, das estruturas globais que a integram. Por estar inscrito em grupos mais amplos que servem de contexto a sua narrativa, o sujeito exprime múltiplos aspectos da vida social e cultural, religiosos, étnicos, políticos, profissionais e econômicos. As memórias se constituem, portanto, na relação entre o ser individual e o mundo. Tendo isso em vista, essa perspectiva de produção de conhecimento faz com que os discursos generalizantes, característicos da modernidade, deem lugar à multiplicidade de experiências dos atores sociais.

Especificamente na pesquisa biográfica em educação, cujo interesse fundamental se refere aos modos de constituição do sujeito como um ser social singular, a noção de transcriação abre novos temas a serem explorados, em particular no que se refere à passagem para o escrito das narrativas orais e às contribuições dessa escrita do sensível para os processos autobiográficos e heterobiográficos de formação de sujeitos. As etapas da transcriação sistematizadas por Meihy (1996) permitem que a forma escrita exprima o amplo leque de significações, contidas tanto nas palavras como naquilo que as transcende, que emergem e são compartilhadas no momento das entrevistas de pesquisa biográfica. Sob a ótica da pesquisa educacional, a narrativa transcriada se revela como um fértil dispositivo de formação: autobiográfica, pois a participação do narrador não fica limitada ao momento da entrevista, estendendo-se a todo o processo de transcriação; e heterobiográfica, pois igualmente transformadora para o pesquisador e para os múltiplos leitores que terão acesso ao texto escrito. Apresentados em sua versão transcriada para o escrito, os relatos orais de mulheres brasileiras que trabalham ou trabalharam como babás na França oferecem elementos valiosos para acessar os modos como as dinâmicas de aprendizagem que permeiam o cuidado profissional doméstico de crianças são vividas e compreendidas por suas protagonistas.

Por fim, vale notar que o recurso às contribuições da história oral se dá, aqui, em consonância com seu projeto original. Sua história está fortemente ligada ao movimento feminista, que encontrou nessa vertente uma potente ferramenta de valorização e legitimação da palavra de mulheres, até então desautorizadas como produtoras de saber (SHARPLESS, 2006). Suas vozes e seus saberes contribuíram para a criação de uma nova história, redefinindo os critérios acerca do que seria historicamente relevante. A busca da história oral pelo empoderamento de minorias, cuja palavra não é ouvida ou levada em conta no âmbito acadêmico, vem ao encontro da intenção de escuta à voz de babás. Este estudo reafirma a

atualidade desse dispositivo excepcionalmente adequado para desvelar aspectos da experiência cotidiana de mulheres. Assim, por meio da pesquisa (auto)biográfica e dos dispositivos metodológicos provenientes da tradição brasileira da história oral, procura acessar a experiência de mulheres que têm sido deixadas à margem, realizando seu trabalho no território íntimo de famílias, delimitado pelas paredes de seus lares.

2.2 Pesquisa de campo

2.2.1 Entrada no universo de pesquisa

Os caminhos de acesso ao universo de pesquisa mostraram que as vias oficiais apresentam mais obstáculos que o caminho informal. Por tratar-se de trabalho desenvolvido no abstruso ambiente doméstico, a aproximação às profissionais do cuidado de crianças é significativamente dificultada. Ao contrário de profissões formalizadas e institucionalizadas em organizações como sindicatos, essa ocupação é predominantemente informal. Não contávamos, portanto, com o facilitador de um centro organizacional que representasse ou agregasse tal grupo profissional. Ao mesmo tempo, na definição de uma porta de entrada a esse universo, o contato com famílias empregadoras foi desde o princípio descartado, uma vez que a assimetria das relações de poder entre empregadores e empregadas e o sentimento de proteção à privacidade do lar, por parte dos primeiros, dificultariam a interlocução que procurávamos.

Frente a esse cenário, num primeiro momento, as agências de babás e as escolas de língua francesa que oferecem cursos especiais voltados a essas profissionais na França pareciam vias de acesso factíveis. Entretanto, o andamento da pesquisa revelou novos empecilhos, pois, desde os primeiros contatos, tais instituições mostraram pouca efetividade no estabelecimento de uma ponte. Os profissionais com os quais conversei se mostraram solícitos, é verdade, porém nenhuma via de comunicação concreta com babás brasileiras resultou desse contato. Em um dos casos, por exemplo, o secretário de uma grande escola de línguas, conhecida por seus cursos para *jeunes filles au pair* a baixo custo, confirmou a presença de alunas que se encontravam no perfil solicitado e se propôs a contatá-las, prontificando-se a fornecer os contatos daquelas que assim autorizassem. Não obtive, entretanto, nenhum retorno positivo. Este é um dado significativo, que reforça ainda mais como, escondido na privacidade dos domicílios, o trabalho doméstico encontra-se encoberto numa espécie de lusco-fusco. Os obstáculos em sua aproximação contribuem para que

permaneça insuficientemente conhecido e tematizado. Todavia, abriu-se, no decorrer da pesquisa, uma possibilidade paralela extremamente frutífera, sobre a qual passei a trabalhar.

Por meio de minha rede de relações com brasileiras e brasileiros que vivem em Paris, tomei conhecimento da existência de um grupo de brasileiras habitantes da capital francesa em uma rede social virtual. Em meio ao grande fluxo global de pessoas e de informação na atualidade, recursos tecnológicos tornam-se uma via fundamental para a manutenção de laços de identificação que extrapolam uma localidade. Nas etnopaisagens engendradas pelos movimentos migratórios ao redor do globo, vistos hoje em velocidade e intensidade sem precedentes, noções de pertencimento associadas à etnia, nacionalidade e vizinhança passam por um movimento de desterritorialização (APPADURAI, 2004). Com auxílio dessa ferramenta tecnológica, as brasileiras que vivem na França se mantêm vinculadas a elementos e pessoas que remetem à sua terra natal, mesmo estando espacialmente distantes dela, compartilhando assim mundos imaginados. O grupo constitui-se ainda como uma comunidade virtual de apoio mútuo, tão importante longe de casa, que engloba desde a indicação a vagas de trabalho, o oferecimento de prestação de serviços variados (de venda de brigadeiros a consultoria jurídica), até a possibilidade de criação de laços de amizade, viabilizando trocas de conselhos práticos ligados ao dia a dia, ajuda em momentos de vida mais turbulentos ou situações emocionalmente difíceis.

Uma publicação em tal grupo por parte de uma das integrantes, apresentando sucintamente a pesquisa, foi suficiente para que brasileiras que trabalham ou trabalharam como babás na França começassem a me procurar. Surpreendentemente, recebi mensagens de um grande número de pessoas interessadas em participar do estudo. Provavelmente o sentido de solidariedade que permeia as relações no grupo contribuiu para esse engajamento, uma vez que muitas de suas participantes são, como eu, estudantes brasileiras realizando parte de seu percurso acadêmico na França. Algumas delas estão também na etapa da pós-graduação e, portanto, sofrem na pele as dificuldades inerentes à pesquisa de campo e à escrita de uma dissertação ou tese. Embora essa afinidade entre pesquisadora e grupo – todas brasileiras morando em Paris, grande parte vivendo a experiência de estudar no estrangeiro – possa ter desempenhado papel central na resposta positiva, algo mais se revelou através desse fato: contrariamente ao que as tentativas anteriores pareciam sugerir, ficou evidente a vontade de falar sobre a própria experiência por parte dessas mulheres.

A existência desse desejo de falar sobre si, tendo o anteparo de uma escuta interessada, remete à noção de que ter experiência não significa meramente ter vivido ou passado por. Com base em Dewey (1978), entendo como experiência aquilo que se constrói por meio de uma

narrativa sobre o experimentado e que, através da reflexão, o (re)significa, (re)constrói e articula. Hoje, a complexificação dos mundos sociais de pertencimento impõe novas exigências aos sujeitos, a quem é demandado um esforço para encadear e ligar entre si seus múltiplos, multiformes e por vezes contraditórios perfis de inserção no mundo. Longe de uma existência unificada e linear, desempenhamos diferentes papeis, nem sempre articulados entre si. Tomemos o exemplo de uma mulher migrante. Esta pode, por exemplo, ser ao mesmo tempo uma profissional qualificada em seu país de origem, mão de obra de baixa qualificação no país de destino, filha mais nova no ambiente familiar, esposa num relacionamento pessoal, estrangeira na cidade em que habita, sem que tal conjunto de perfis forme um todo lógico ou coerente. As relações entre eles não estão dadas de antemão, mas necessitam ser forjadas por meio de um intenso trabalho empreendido pelo sujeito. Na ausência de padrões de referência estanques, o sujeito pós-moderno, conforme caracterizado por Hall (2005), ou o homem plural, para usar emprestada a expressão de Lahire (1998), vive a fragmentação, a dissociação e a multidimensionalidade de um sujeito sem contornos. Vê-se, portanto, diante da necessidade imperiosa de empreender um intenso trabalho biográfico (DELORY-MOMBERGER, 2014) de modo a dar coerência e sentido aos eventos de sua vida e fazer dela uma história. Falar sobre si e sobre a própria experiência não é, desse ponto de vista, o ato de colocar em palavras algo que existia anteriormente ao relato, mas de produzir sentido, coerência e direção.

As experiências migratórias intensificam ainda mais o movimento de liquefação e multiplicidade nas construções identitárias, pois a chegada no novo meio traz consigo papeis até então desconhecidos: ser falante de português em um pais francófono, estudante num nível anterior ao já galgado no país de origem (nos frequentes casos em que diplomas não são diretamente validados), habitante de uma cidade onde não se tem laços familiares nem tampouco vestígios de memória, profissional em ocupações diferentes daquelas possíveis em sua própria terra, em função das qualificações ali reconhecidas. Partindo dessa complexidade, os significados que emergem de uma *bio-grafia,* etimologicamente "escrita da vida", não existem antes da narrativa, mas à frente dela. Produto de um trabalho biográfico, a narrativa biográfica é, nesse sentido, lugar de uma gênese de si. Poder falar de si é, nesse sentido, poder agir, pois a narrativa é o espaço mesmo onde o sujeito toma forma, onde ele constrói a si mesmo no seio do espaço social (DELORY-MOMBERGER, 2005). Dispositivos que conduzem o olhar do sujeito para si mesmo, lhe devolvem o poder de refletir sobre a construção de si e de sua vida. Com o convite para contar suas vidas, foi aberto a essas mulheres um espaço para construir-se e reconstruir-se, atribuir sentidos à existência e fortalecer a própria atuação no mundo.

2.2.2 Primeiras aproximações e definição das colaboradoras

A partir do grupo inicial, estabelecemos as primeiras conversas informais, iniciadas por mensagens escritas e entabuladas por telefone em horário previamente marcado. Algumas das conversas telefônicas foram bastante longas, com mais de uma hora de duração. Todas foram registradas por anotações feitas à mão, ao longo da ligação, e completadas após seu término. Nessa etapa, foi possível explicar o projeto e começar a conhecer cada uma dessas mulheres, a fim de identificar as colaboradoras com as quais daríamos continuidade à pesquisa. Ao interessar-se pelo saber biográfico, a pesquisa (auto)biográfica rompe com a ideia de coleta de dados como finalidade da entrevista. Não se trata de recolher informações, mas de estabelecer, em interação, um espaço de formação de si e de fortalecimento do poder de agir no mundo. Em vista disso, o convite a babás para falarem sobre si, realizado no contexto de uma pesquisa acadêmica, no início causou certo estranhamento por parte de algumas das interlocutoras. Ele bagunçava, providencialmente, lugares instituídos e status atribuídos a cientistas e trabalhadoras domésticas, pedagogas e babás. Quando se deparavam com uma pesquisadora da área da Educação interessada em seus saberes e práticas como babás, muitas expressavam espanto, mas logo seguido de satisfação e grande interesse pela pesquisa, manifestando contentamento pelo reconhecimento de uma dimensão educativa em seu trabalho, usualmente visto como um subemprego de pouca importância e baixíssimo valor social.

Nesse contexto, vale destacar a resposta efusiva externada por uma das contatadas ao conhecer o projeto. Ela explicou a intensidade de sua reação contando que recentemente havia sido procurada no contexto de outra pesquisa, que também buscava entrevistar mulheres brasileiras na França, porém para estudar o fenômeno migratório pelo viés da busca por maridos franceses tendo em vista a obtenção de um visto europeu. Ela exaltou o presente estudo por ir na contramão desses estereótipos da migrante brasileira que a associam à prostituição, à objetificação da mulher e a submetem a um julgamento moral por, pretensamente, ter relações de interesse e buscar o que seria uma “vida fácil”. Em direção oposta, a abordagem biográfica se interessa justamente pelos saberes e experiências de mulheres brasileiras que trabalham como babás na França, sublinhando a relevância social de seu trabalho e de seus percursos pessoais.

Nessas entrevistas informais, foi possível identificar as mulheres com as quais empreenderíamos um mergulho mais profundo, nelas mesmas e nos mundos que as atravessam,

por meio da reflexividade biográfica. Tendo em vista a problemática norteadora, essa definição obedeceu a dois critérios:

a) ser brasileira e trabalhar ou ter trabalhado como babá na França, em domicílio de família não-brasileira;
b) ao falar sobre o trabalho como babá, exprimir a percepção de uma dimensão educativa para além de tarefas mecânicas de cuidado.

Em relação ao primeiro critério, por trabalho de babá entende-se o exercício profissional do cuidado de crianças no domicílio dos pais, nas modalidades *jeune fille au pair* ou *nounou*. A princípio parecia-me que a primeira modalidade seria mais adequada ao estudo, pressupondo que o fato de morar na mesma casa implicaria numa maior proximidade com a criança e com a família. Dormir, se alimentar, descansar, enfim, viver num espaço comum pareciam condições nas quais as relações seriam mais intensas e, consequentemente, tanto os vínculos seriam mais propiciadores de experiências formativas, transformadoras de modos de ser, sentir e pensar, como os contrastes entre os hábitos, usos e costumes do novo país e a bagagem de experiências anteriores seriam mais perceptíveis. Entretanto, as falas de *nounous* que não moram nas casas de seus patrões rapidamente desconstruíram e me levaram a abandonar esse pressuposto, evidenciando a intensidade das relações mesmo em situações em que não se habita no local de trabalho. Uma das colaboradoras, como veremos, conta ter exercido as duas formas de trabalho de cuidado infantil. Por isso, seu relato propicia interessantes reflexões sobre as especificidades de cada uma delas e suas implicações nas relações estabelecidas com as crianças e empregadores e na constituição subjetiva da própria babá. Ela pondera como a confusão ou a distinção clara entre ser uma profissional e ser alguém da família engendra desdobramentos diferentes em cada caso.

Ainda dentro do mesmo critério, considerou-se importante que as famílias empregadoras não fossem também brasileiras, de modo a conferir relevo ao encontro de diferentes repertórios e bagagens culturais. A opção por investigar babás que atuam na França, em casas de famílias não brasileiras procura, assim, apreender a complexidade das negociações engendradas pela coexistência de culturas dentro das paredes do lar. Em função desse recorte, não demos continuidade à pesquisa com babás que atuam em famílias de ascendência brasileira, nem com aquelas que haviam se mudado do Brasil para a França junto com a família empregadora, uma vez que elas participam da manutenção, no interior do lar, de um ambiente referenciado prioritariamente num país de origem comum. Dentre as dezesseis mulheres com as quais ocorreram as conversas telefônicas na primeira fase da pesquisa, três encontravam-se nesses casos. Embora estejam fora do escopo deste estudo, cabe ressaltar que estas configuram

situações extremamente interessantes, portadoras de novas aberturas para o estudo da educação informal exercida pela babá em contextos migratórios.

O segundo critério empregado refere-se a aspectos qualitativos ligados à significação atribuída ao trabalho de babá. Para compreender os processos de educação informal envolvidos nessa ocupação, propus-me a ouvir babás que, de algum modo, falam de uma dimensão educativa em seu trabalho. Isto não pressupõe utilizar o termo "educadora" para designar-se, mas sim, falar sobre a própria função como "algo mais" que o cuidar visto como tarefa mecânica ou neutra. Nesse sentido, o papel atribuído ao corpo – o próprio e o infantil – desempenha papel central, pois o cuidar entendido de forma empobrecida coloca o corpo em posição de mero vetor / receptor de cuidados despersonalizados. Em função desse critério, solicitei, já na primeira conversa, que contassem um pouco sobre seu trabalho de babá. Percebi que algumas babás falaram da criança sob seus cuidados como algo mais que um corpo que precisa simplesmente ser alimentado, mantido limpo e seguro até o momento de ser devolvido aos pais. Paralelamente, também demonstraram se posicionar de corpo inteiro nesse trabalho, agindo como algo mais que um agente impessoal, um corpo anônimo no exercício mecânico de tais atividades. Ao narrar o que é ser babá, elas se distanciaram da noção do cuidar como processo anônimo e falaram do corpo infantil como portador de histórias, sensibilidades, emoções e marcas identitárias. Do mesmo modo, expressaram endereçar-se a ele, na construção de laços, a partir de sua própria singularidade. São babás que falaram de seu fazer profissional como estando permeado por elementos provenientes de suas experiências pessoais, memórias e construções identitárias.

Em comum, essas babás se distanciavam de falas como "meu trabalho é *só* cuidar", "*só* faço o que a família manda" ou "*só* cumpro determinado horário", ouvidas em alguns dos contatos entabulados ao longo da primeira fase da pesquisa. Com frequência, discursos dominantes são introjetados pelos próprios excluídos por esses discursos. É esse o caso de babás que assimilam e reproduzem as representações tão difundidas de que se trataria de um trabalho menor, menos importante, mecânico, realizável por qualquer pessoa sem qualificação. "Eu *só* cuido das crianças" e tantas outras formulações precedidas de "*só*" refletem a introjeção de tal desapreço. Levando isso em conta, é importante aclarar que o segundo critério não pretendeu avaliar a qualidade do trabalho, buscando boas ou más babás, nem tampouco julgar se determinada babá educa ou não – até porque uma abordagem aprofundada do cuidado doméstico de crianças revela que isso é inevitável, mesmo quando não intencional. Portanto, a definição de seguir a pesquisa com algumas colaboradoras não significa que as babás que não tenham exprimido a percepção educativa de maneira tão acentuada quanto elas, na primeira

conversa telefônica, não sejam também educadoras, ou mesmo que não vejam a si mesmas como tal. Essa escolha atende ao objetivo de conhecer histórias de vida de babás que afirmam a dimensão educativa de seu trabalho. Como porta-vozes dessa afirmação, elas podem contribuir para a compreensão dessa dimensão presente no trabalho de todas as babás e, desse modo, favorecer o reconhecimento da função social desse trabalho, sua maior valorização simbólica e econômica.

Durante as conversas iniciais, quatro babás se destacaram nesse sentido: Alice, Cecília, Emília e Bruna[16], as quais foram convidadas a participar da continuidade da pesquisa como colaboradoras. Elas exprimiram a percepção de uma singularidade na relação com as crianças sob seus cuidados, tanto no modo de ver a criança como no de se dirigir a ela. Tal posicionamento foi expresso por cada uma delas de maneira também bastante singular:

Alice mencionou inúmeras vezes que buscava, em memórias de como sua mãe agia, respaldo para seguir ou reinventar determinados jeitos de fazer, de cuidar e de interagir com as crianças. Contou sobre o quanto ela ensinava e aprendia com as crianças francesas, evidenciando a percepção de uma dimensão formativa no trabalho de babá e colocando ênfase na interação intercultural. Afirmou, ainda, que a experiência como babá havia sido tão significativa nesse sentido que teve um papel transformador em seu projeto de futuro. A experiência do trabalho de babá havia sido tão marcante que, apesar de formada em Relações Públicas, ela acabara de decidir que iria estudar para tornar-se professora e seguir assim trabalhando na educação de crianças. Sua mãe, professora primária, opunha-se frontalmente a que as filhas seguissem seus passos, com base na desvalorização social da profissão de professora, porém, a experiência de Alice como babá na França lhe havia dado certeza e coragem para ir contra esse posicionamento e investir em uma futura carreira docente.

Cecília, por sua vez, evocou memórias de infância com a própria babá, ponderando sobre o papel que esta exerceu e exerce em sua vida e sobre o próprio papel na vida da criança sob seus cuidados. Ela expressou guardar pela antiga babá um sentimento filial, chamando-a de “segunda mãe”. Embora esta não trabalhe mais para sua família, ambas mantêm contato e proximidade até hoje. Ela também partilhou suas reflexões sobre estratégias que vinha formulando e experimentando para ajudar o menino sob seus cuidados em suas dificuldades com regras, limites e frustrações. Foi ainda notório, na primeira conversa, o olhar reflexivo para o lugar que ela mesma ocupa na família de empregadores e como sua importância na vida

[16] Os nomes das colaboradoras, bem como das demais pessoas mencionadas nas narrativas, foram modificados para preservar sua identidade.

da criança vinha sendo cada vez mais reconhecida e respeitada por eles. Cecília analisou, ademais, aproximações e diferenças entre ser babá e ser psicóloga, sua antiga profissão no Brasil.

Já Emília falou de sua experiência como babá frisando um desejo de participar da formação das crianças, bem expresso na frase "Eu queria fazer a diferença na vida deles". Ela relatou, entretanto, inúmeros empecilhos que se opuseram a essa intenção inicial em suas primeiras experiências como *jeune fille au pair* e, mais tarde, como *nounou*. Foram também salientes, na conversa preliminar, suas reflexões sobre como o convívio com as famílias francesas para as quais trabalhou foi propiciador de aprendizagens sobre a educação de crianças. Emília contou que tais aprendizagens lhe permitiram constituir, gradativamente, um repertório de ferramentas e habilidades para o exercício do trabalho de babá. Ela discorreu, ainda, sobre os contrastes que observa entre a educação familiar de crianças que presenciou na França e aquela observada no Brasil. O desejo de compartilhar as próprias reflexões e experiências foi bastante enfatizado por Emília. Em suas palavras: "Eu gostaria de escrever um livro sobre tudo o que vivi como babá na França!"

Diante desses elementos, que na conversa inicial eram ainda vislumbres de uma relação pautada em "algo mais" que uma obrigação mecânica de cuidado, definimos que daríamos continuidade à pesquisa com essas três mulheres. Suas narrativas posteriores aprofundaram e desenvolveram melhor as significações atribuídas ao trabalho de babá e às corporeidades, adultas e infantis, envolvidas nesse processo.

A quarta babá, Bruna, havia sido inicialmente incluída nesse grupo, porém, mais tarde, seu caso revelou distanciar-se demasiadamente do recorte proposto. Apesar de ser brasileira e trabalhar em uma família francesa e de mencionar uma dimensão formativa ao falar de seu próprio trabalho, ela é agenciada por uma agência de babás falantes de inglês. Em função disso, Bruna recebe treinamento e materiais para interagir com a criança numa terceira língua, que não é nem a sua língua materna, nem a da criança. Na conversa preliminar, Bruna explicou que, em seu trabalho, é subsidiada por uma agência de babás que oferece o serviço como uma forma de educação bilíngue. Mais tarde, foi possível perceber que as artes de fazer colocadas em ação em seu trabalho provinham, em grande parte, diretamente do treinamento e acompanhamento exercido pela agência. Desse modo, eram introduzidas "de fora" condições como a obrigação de falar em inglês, ao invés de sua língua natal, e de utilizar jogos e outros materiais fornecidos pela instituição agenciadora para atividades predeterminadas. Esses elementos, por operarem uma espécie de receitificação do trabalho, imprimiam certa impessoalidade no cerne de seu fazer. Ficou claro que, diferentemente dos casos anteriores, a

observação de uma dimensão altamente pessoal e singular, essencial a esta investigação, ficava aqui dificultada. Em função disso, após o primeiro encontro, decidimos não dar continuidade à pesquisa com Bruna. O trabalho de babá agenciado com foco na aprendizagem de uma segunda língua pela criança, mas que tampouco é a língua materna da profissional, coloca em jogo uma complexa rede de fatores. Mais uma vez, insinua-se aqui um novo tema de pesquisa sobre o ofício da babá, trazendo à tona questões relativas a profissionalização, qualificação, treinamento e condições de trabalho.

Por fim, vale sinalizar que outras babás ouvidas na primeira etapa também exprimiram, embora de modo menos saliente, elementos indicativos de um papel educativo. Entretanto, decidiu-se circunscrever a pesquisa às colaboradoras acima identificadas, tendo em vista que a intenção da abordagem qualitativa adotada é justamente acessar os territórios pouco explorados da experiência de sujeitos sociais singulares. Os objetivos definidos não se referem à busca de generalizações, nem tampouco de amostragens representativas. A opção metodológica adotada pressupõe interações aprofundadas e prolongadas com as colaboradoras, um tratamento minucioso do material visando sua apresentação integral no corpo da Tese, além de uma interpretação cuidadosa e esmiuçadora. Pelo mesmo motivo, não tiveram continuidade os contatos com as demais babás que responderam ao chamado publicado na rede social, após o grupo inicial mencionado. Assim, juntamente com o reconhecimento da riqueza do material oferecido por cada uma dessas mulheres, o tamanho da empreitada exigida para seu correto tratamento nos levou a avaliar a quantidade de três colaboradoras como viável e adequada aos objetivos e cronogramas estabelecidos, garantido que todo o processo fosse realizado de maneira artesanal e meticulosa.

2.2.3 Os encontros: partilha do sensível na entrevista de pesquisa biográfica

A etapa seguinte da pesquisa de campo se deu em encontros individuais nos quais as colaboradoras foram convidadas a compartilhar suas narrativas de si, tecendo, com palavras, histórias sobre suas vidas. Com seu consentimento, todos os encontros foram gravados para que as narrativas pudessem ser, posteriormente, vertidas do oral para o escrito. Priorizo o uso do termo “encontros”, ao invés de “entrevistas”, em função do reconhecimento das especificidades que a interação entre pesquisador e sujeito-ator social adquire no contexto da pesquisa biográfica em educação. Ao se interessar pela construção sempre singular “do mundo interior do mundo exterior” (Delory-Momberger, 2014, p. 85), a pesquisa biográfica em

educação se vê diante do desafio inerente à adoção de um objeto de estudo que só pode ser acessado pelas entradas oferecidas pelos próprios sujeitos em sua atividade biográfica. Devido às especificidades de tal objeto, a entrevista de pesquisa biográfica é o meio privilegiado de acesso aos processos de biografização vividos pelos sujeitos. Como dispositivo de pesquisa, esse tipo de entrevista inverte a lógica convencional da "coleta de dados". Consequentemente, o encontro com cada uma de nossas colaboradoras foi cuidadosamente conduzido buscando criar condições favoráveis à expressão sensível de sua experiência, de seu modo singular de vivenciar, representar e significar interiormente os mundos coletivos dos quais participa.

O convite a essas mulheres para darmos continuidade à pesquisa, junto com o posicionamento assumido no decorrer de todo o processo, afirmou a pertinência e a relevância dos saberes e experiências de cada uma delas, sujeitos sociais singulares, que não seriam meros objetos de um estudo, mas colaboradoras em sua construção. Tendo isso em mente, incorporamos da tradição brasileira da história oral a nomenclatura que as designa como colaboradoras. Meihy (1996) propõe esse termo no lugar de entrevistado ou depoente, levando em conta a centralidade e o papel ativo e interativo das pessoas ouvidas na constituição do estudo.

Essa espécie de colaboração almejada pressupõe o estabelecimento de uma relação ética fundada em respeito, confiança, parceria e intimidade, que, em nosso caso, foi sendo construída paulatinamente ao longo dos contatos e encontros. Para tanto, o jeito de falar, a definição do espaço, e a gestualidade e a organização do tempo são variáveis fundamentais. Procuramos que todos esses elementos se distanciassem tanto quanto possível do modelo dissimétrico da entrevista convencional, já que o foco de nossas entrevistas era a espontaneidade e a fluidez da expressão, a construção pessoal, o tom particular, o caminho do pensamento traçado pelas próprias narradoras, a presença dos corpos e das emoções ao lado das ideias e concepções.

O jeito de falar, como variável importante na constituição da atmosfera do momento da pesquisa, foi o primeiro alvo de cuidados específicos. No formato convencional de entrevista, a pessoa entrevistada tem sua palavra solicitada, dirigida e (re)direcionada, às vezes mesmo interrompida e fracionada. Além disso, a dissimetria inerente à relação de pesquisa pode provocar silêncios, respostas breves, hesitantes ou evasivas, construções ligadas à submissão ou ao desejo de agradar ao outro, falando aquilo que se supõe que ele deseja ouvir. Ainda que a entrevista em pesquisa biográfica se afaste diametralmente do formato convencional de entrevistas estruturadas em torno de perguntas a serem respondidas pelo entrevistado, cuja função se limitaria a fornecer dados a serem analisados pelo pesquisador, legitimado pelo status do respaldo científico, isto não significa que o encontro entre ambos, dentro dessa perspectiva,

seja espontaneísta ou qualquer espécie de vale-tudo. Seu desenrolar é orientado em função da problemática norteadora e dos objetivos estabelecidos pelo projeto de pesquisa. Quem narra, no entanto, sai do lugar de informante e passa ao papel de copesquisador(a), colaborador(a) na construção do estudo em questão, sujeito social singular portador de saberes e visões de mundo válidos e relevantes. Sua palavra singular, proveniente das próprias vivências, não pode ser reduzida ao status de dados, pois trata-se de biografização, ou seja, do trabalho contínuo de subjetivação, empreendido pelo ser humano na tentativa de responder à pergunta mais essencial da existência: quem sou eu? Já que a construção de si se dá sempre em relação, com os outros e com os espaços sociais, espera-se que o encontro entre pesquisador e colaborador seja um diálogo, uma inter-relação propiciadora de empoderamento. Nesse sentido, a atitude de "seguir os atores" (Delory-Momberger, 2014) inverte a ordem dos fatores, colocando aquele que narra como ator e sujeito de um projeto de pesquisa pessoal. Nesse caso, cabe ao pesquisador seguir os fios da narrativa tecidos pelo narrador, oferecendo condições propícias à continuidade da tessitura.

Para que isso se concretizasse no presente estudo, uma conversa inicial com cada colaboradora foi a oportunidade para uma dupla apresentação fundamental: da pesquisadora e da pesquisa. Desde o primeiro contato com todas as babás que me procuraram para participar da pesquisa, apresentei-me, expus a investigação e as questões que a constituem. Além de me posicionar pessoalmente e de maneira tão distante quanto possível da aura de autoridade ou superioridade que socialmente envolve a figura do cientista, procurei deixar claro, desde o início, o papel de cada uma delas como portadoras de saberes importantes para construção do estudo – o que é diferente de ser mera fornecedora de dados para seu desenvolvimento. Outrossim, a abertura da problemática do projeto funcionou como disparador de uma investigação pessoal por parte de cada uma das colaboradoras, como pudemos ver no desenrolar do trabalho. Suas narrativas foram suscitadas por essa provocação inicial e construídas a partir dela. Foi isso que as levou, como mais tarde contaram, a conversar com seus parentes, buscar fotos, olhar para o próprio cotidiano de babá com olhos de distanciamento e estranhamento que renovam o que habitualmente é tido como corriqueiro. Portanto, a apresentação do estudo abriu a possibilidade de que as babás se preparassem para falar sobre suas vidas e se colocassem como investigadoras nesse sentido. Isso permitiu que a reflexividade provocada pela problemática norteadora da pesquisa não ficasse limitada à duração de cada encontro, mas se estendesse a outros tempos e espaços da vida.

A segunda estratégia relativa ao falar, também imprescindível para que os encontros favorecessem a fluidez da narrativa de si foi a preparação prévia da própria pesquisadora. A

diferença em relação ao formato de perguntas e respostas da entrevista convencional não implica na ausência de planejamento e estruturação a partir da definição dos temas que se pretende abordar. Antes dos encontros, listei os assuntos sobre os quais era importante que a narrativa discorresse. Essa preparação originou um planejamento esquemático, como uma tela de tecido sobre a qual posteriormente se realizaria o bordado-narrativa (DELORY-MOMBERGER, 2017). Os temas foram definidos em formato de tópicos, pontuando três grandes passagens obrigatórias para os rumos das narrativas. Para cada um deles, foram formuladas possíveis perguntas abertas, que poderiam ser trazidas à tona durante a conversa, caso não fossem contemplados espontaneamente ao longo do relato.

Tabela 1 – Tela de temas e perguntas possíveis para realização das entrevistas.

Temas	Perguntas possíveis
Entrada no país e no trabalho	- Como aconteceram na sua vida a vinda para a França e o trabalho como babá? - Conte sobre sua mudança para a França, o início no trabalho, a adaptação...
Experiência do trabalho como babá	- Como é o seu trabalho? - Conte quem são as crianças, as famílias, qual é a jornada de trabalho e quais as atividades desenvolvidas. - Como você vê o seu papel na formação das crianças? - Como você vive a rotina desse trabalho? - Que lugar esse trabalho tem em sua vida, em termos de projeto de si e projeto de futuro?
Formação como babá / origens do próprio jeito de ser babá	- Como você aprendeu a ser a babá que você é? - Conte sobre as experiências que essa pergunta evoca em você. (Proposta de narrar para ir estudando se existem e quais são essas relações, desde experiências que você considera terem sido significativas para sua formação até outras sem aparente relação direta, mas que te vêm ao espírito no momento.) - Seu percurso de vida está de alguma maneira presente no seu jeito de se relacionar com a(s) criança(s)?

Tal planejamento esquemático manteve-se presente em minha mente, de modo que eu pudesse acionar perguntas quando necessário, deixando de lado aquelas que já haviam sido contempladas e respeitando a ordem de narração estabelecida por cada uma das colaboradoras no ato mesmo de falar. Assim, Cecília decidiu começar pela infância, enquanto Alice e Emília optaram pela mudança para a França como ponto de partida de suas histórias.

Com o suporte dessa preparação prévia, em todos os encontros com as três colaboradoras, procurei restringir minhas falas ao mínimo necessário, engajada na escuta ativa inerente à atitude de "seguir os atores". Uma vez que todas já conheciam o projeto, limitei-me a fazer pequenas inserções para que se sentissem estimuladas e à vontade para falar sobre sua biografia. Além das perguntas que se fizeram necessárias, dentre aquelas acima elencadas, minhas colocações trataram-se, majoritariamente, de falas de confirmação do que havia sido dito para motivar a continuidade, breves apoios para retomada da linha de raciocínio que eventualmente se perdia, e, ocasionalmente, perguntas para esclarecimento de pontos que tivessem ficado nebulosos. Entretanto, o esquema prévio estava permanentemente em vista para que temas deixados de lado pudessem ser evocados em caso de necessidade.

A escolha do local e o posicionamento no espaço são variáveis tão importantes como a fala na busca de uma atmosfera propícia à narrativa autobiográfica. A escolha do local da entrevista foi sempre uma prerrogativa das colaboradoras. Assim, os primeiros encontros se deram todos em cafés de sua preferência, próximos de sua residência ou local de trabalho. Com o passar do tempo, muitos dos encontros passaram a acontecer em suas casas. Nesse local mais íntimo, vi emergirem narrativas mais permeadas pela emoção, pela corporeidade e por reflexões pessoais. Uma vez que a narrativa é influenciada pelo espaço e com ele entra em ressonância, a diversidade de lugares em que as entrevistas foram realizadas enriqueceu sua construção. Ainda no que se refere ao lugar, é importante considerar que, às vezes, significações complementares às palavras pronunciadas estão presentes nos contextos onde se dá o encontro. Um poema favorito na parede, a presença de um animal doméstico, brinquedos de criança ao lado são alguns dos elementos que podem coexistir no espaço, pertencentes à esfera do não-dito, mas que entram em diálogo com aquilo que é dito.

A *mise en scène* dos corpos desempenha, igualmente, papel fundamental na criação de um ambiente propício à partilha de experiências. Os encontros podem ser entendidos como reunião de intercorporeidades, como diria Michel Bernard (1976) referindo-se a uma abordagem fenomenológica do corpo. A expressão alude à concepção do corpo como sendo essencialmente relacional, em interação, aberto ao outro e à experiência de ser no mundo. Assim, a *mise en scène* dos corpos no momento da entrevista condiciona a emergência de um espaço intersubjetivo no qual podem ser exprimidas narrativas que se constroem a partir do corpo, em palavras por ele projetadas, sobre memórias, emoções e experiências nele vividas. Os gestos falam, a relação de empatia passa pelo corpo, materializando na postura corporal, na expressão facial e no olhar a qualidade da relação com o outro e da atenção a ele oferecida. Janner-Raimondi (2017) descreve a empatia como um processo dinâmico que se dá "no

encontro de consciências encarnadas". A autora ressalta as nuances do conceito, diferenciando a empatia de uma relação fusional e explicando que, nos processos empáticos, "o eu não se confunde com o outro, mas visa sua compreensão por um deslocamento" que permite "enxergar a perspectiva do outro sem perder o sentimento de si mesmo" (p. 54). Refiro-me, particularmente, a certos momentos em que eu e a colaboradora estávamos sentadas lado a lado no sofá da casa. Em tais ocasiões, a presença do gravador, perdido entre as almofadas, era por alguns instantes esquecida. Tal atmosfera mostrou-se particularmente propícia à construção de narrativas biográficas ricas em experiências sensíveis, habitadas tanto pelo corpo e pelas emoções como por representações, valores e reflexões pessoais.

Enfim, a adequação da duração de cada encontro, do número de encontros e de sua distribuição no tempo pode igualmente favorecer a emergência de narrativas carregadas de experiências sensíveis. Um breve relato dos encontros, feito com base nas anotações registradas em diário de investigação, nos permitirá elucidar como essas variáveis se configuraram, na prática, com cada colaboradora. Tal quadro possibilitará a contextualização dos textos transcriados, integralmente apresentados no próximo capítulo.

2.2.3.1 Emília

Foram quatro os encontros com Emília, uma paranaense de 30 anos. Três deles ocorreram em março de 2017 e o último, em novembro do mesmo ano, totalizando aproximadamente doze horas de gravação. O primeiro aconteceu em uma casa de chá indicada por ela. Consciente de sua memória excepcionalmente acurada, ela perguntou logo antes de começar: "conto com que nível de detalhes: muito detalhado, médio ou pouco?" Combinamos que tudo que lhe parecesse relevante nos interessava e, assim, Emília começou a narrativa. Desde o início, se constituiu um estilo narrativo extremamente rico em descrições de cenários, evocações de sentimentos, emoções e até mesmo sensações físicas experimentadas, bem como reproduções de falas e diálogos no contexto de expressivas dramatizações de episódios. Essa característica faz com que a narrativa de Emília nos remeta à temporalidade do cotidiano, dos eventos usualmente considerados banais e que, justamente por esse motivo, normalmente ficam de fora dos relatos biográficos. Estes tendem a colocar em foco os momentos de crise, de mudança, pautando-se naqueles que são considerados os grandes eventos da vida. De acordo com Alhadeff-Jones (2017), entretanto, na ritmicidade cotidiana da existência, a repetição e as fases aparentemente banais têm importância fundamental na pesquisa biográfica. No caso de

Emília, a maior quantidade de encontros e a duração prolongada de cada um deles permitiram que ela inscrevesse sua narrativa na duração da continuidade, do ritmo da existência cotidiana. A intensidade das experiências como babá, em diferentes modalidades, vividas por ela em território francês, foi atestada pelo fato de que os três primeiros encontros foram totalmente dedicados a elas.

A primeira conversa durou pouco mais de uma hora e meia. Embora a narrativa estivesse a pleno vapor, apenas começando e ainda com muitos temas a serem abordados, foi interrompida pelo horário, pois Emília tinha que buscar o gato que havia decidido adotar. O segundo encontro ocorreu num café próximo à loja de perfumaria onde ela trabalha como vendedora desde que decidiu deixar a função de babá. Damien, o gato adotado, esteve presente nos dois últimos encontros, ambos em sua residência. Nesse espaço, onde Emília se sentiu mais à vontade para falar, a entrevista teve duas horas e meia de duração. Sua história se completou em mais dois encontros, cada um com duração de pouco mais de quatro horas.

No terceiro encontro, primeiro em sua casa, Damien ainda se acostumava ao espaço e Emília, que ainda não havia decidido se o deixaria subir no parapeito da janela para ver a rua ou não, falava sobre sua história enquanto monitorava os movimentos do coabitante. Seis meses depois, tivemos nosso último encontro no mesmo local. A casa já havia sido completamente adaptada ao novo morador: caminha em cima da cômoda, casinha com areia especial para o gato fazer suas necessidades no banheiro, uma espécie de fonte de água corrente para ele beber e um suporte para afiar as unhas e observar a rua do alto, próximo à janela. Este último item veio solucionar o impasse que se colocara desde o primeiro dia e que de fato havia resultado em uma queda de Damien. Além dos apetrechos do gato, a casa estava cuidadosamente decorada com imagens de arte e fotografias nas paredes.

O distanciamento temporal que marcou o último encontro não representou uma ruptura, pois o fio da narrativa foi mantido por Emília, que havia feito um planejamento prévio de assuntos a serem abordados. A paraense havia terminado o penúltimo encontro já antecipando o que faltava para fechar sua narrativa. Depois de contar as experiências como *jeune fille au pair* e *nounou* desde a chegada na França, faltava apenas a última delas, em que tinha sido *nounou* na casa de brasileiros. Emília disse que, a partir dessa fase de encerramento de sua atuação profissional como babá, poderia falar sobre sua própria infância e seu percurso anterior à mudança de país. Esse foi, de fato, o mote do encontro final, disparado pela reminiscência da música que sua mãe cantava para acordá-la quando criança, e que ela mesma cantava para a menina brasileira sob seus cuidados de *nounou*: “Hoje eu acordei com saudade de você, beijei aquela foto que você me ofertou...”

2.2.3.2 Alice

Alice, uma mineira de 26 anos, estava passando seu último mês em Paris, chegava ao fim um período de um ano e meio vivendo e trabalhando no país e ela se preparava para voltar para o Brasil. Nesse período, tivemos dois encontros, em abril e maio de 2017, registrados em quatro horas de gravação. As entrevistas foram realizadas sempre em locais escolhidos por ela. Assim, o fato de serem lugares familiares e de fácil acesso para a colaboradora, além de outros motivos que fizeram com que fossem de sua preferência, promoveu maior segurança e conforto para falar sobre si.

No primeiro dia, nos encontramos num café próximo à sua residência. Chovia, ela veio a meu encontro na rua. Entramos e pedimos dois chás. Na conversa, Alice se mostrou contente por participar da pesquisa, dizendo que seria como um fechamento da experiência de vida que estava concluindo na França. Depois de pouco mais de uma hora de gravação, ela me convidou para irmos juntas buscar as crianças na escola e levá-las à pracinha. O caminho foi uma ótima oportunidade para darmos continuidade à conversa. O ambiente conhecido do caminho habitual para o trabalho suscitou um trecho da narrativa bastante focado em sua jornada de trabalho e na rotina com as crianças. Conforme nos aproximávamos da escola, ela se mostrava visivelmente tocada pela proximidade da despedida com os pequenos, dizendo que não sabia ainda como abordaria o assunto de sua partida. Na praça, em alguns momentos em que os meninos brincavam entre eles, Alice ainda pôde me contar um pouco sobre as atividades e a rotina deles. Antes de chegarmos, no entanto, ela havia me prevenido que talvez não pudesse me dar muita atenção, porque Hugo, o menor, requisitava muito sua presença enquanto o mais velho brincava sozinho ou com outros amigos. Ela estava admirada pela maior desenvoltura de Hugo ao brincar com o irmão, sem solicitá-la o tempo todo. Surpresa, ela atribuiu a mudança aos dias passados na casa dos avós nas férias que acabavam de terminar[17]. Esse tempo na praça foi também um momento precioso para que eu pudesse observar sua interação com os meninos, os diálogos e brincadeiras que se desenrolavam entre os três. No momento de irem para casa, nos despedimos e eles partiram conversando sobre o menu do jantar e a ordem em que as crianças tomariam banho naquele dia.

[17] O calendário escolar francês traz curtos períodos de férias alternados com as aulas ao longo de todo o ano, ademais das férias de verão.

O segundo encontro, com duração de duas horas, aconteceu em sua residência. Com a escolha de sua própria casa para me receber, Alice sinalizou estar mais à vontade com a pesquisa e me deu, simbolicamente, as boas-vindas para dar um passo adiante no conhecimento de seu mundo pessoal. Nessa oportunidade, pude visitar o cenário de alguns dos episódios narrados anteriormente. Conheci, inclusive, o senhor responsável pelo aluguel do espaço, que havia sido mencionado em um trecho particularmente curioso da narrativa. O prédio antigo, majestoso, abrigava um colégio para crianças e, no andar de cima, quartos alugados para moças. Inicialmente, nos sentamos em uma sala de estar próxima à entrada, mas o burburinho das crianças na hora da chegada nos obrigou a mudar de espaço para não prejudicar a qualidade da gravação. Subimos as escadas e, como não podíamos ir até o quarto de Alice, pois sua colega de quarto lá estava a descansar, fomos para a sala de televisão. Sentamo-nos num confortável sofá, de frente para a janela que dava para o terraço e Alice falou durante quase duas horas. O gravador até se perdeu de vista, esquecido entre as almofadas do sofá. Risos e choros se alternaram em meio a palavras cheias de vida, cantadas na melodia do sotaque mineiro. Fizemos ali a última gravação, pois, no dia seguinte, Alice já voltaria para o Brasil.

Um fenômeno interessante ocorreu entre os dois encontros. Após o primeiro, Alice teve a iniciativa de tomar notas de assuntos importantes que gostaria de abordar comigo, enviando-me mensagens de texto assim que lhe ocorriam. A partir dessas anotações, ela organizou uma pequena lista de temas, que funcionou como pauta para auxiliá-la na continuidade da narrativa. Nelas, Alice listou pontos que considerava relevantes para constituir sua história, suscitados pela pergunta norteadora do projeto de pesquisa e entremeados por reflexões pessoais, alimentadas pela observação da própria prática e por conversas com pessoas significativas. Quanto a esta última fonte, ela contou que havia conversado bastante com a mãe desde que aceitou participar da pesquisa, buscando refrescar a memória de alguns episódios. O contato com o projeto havia claramente colocado Alice numa posição diferenciada em relação à própria vida, engajando-a ativamente num trabalho de biografização que a levava a buscar elementos, a aguçar um olhar reflexivo para seu fazer junto aos meninos, a revisitar memórias e (re)construir sentidos para o vivido. Delory-Momberger (2014) explica que o trabalho de biografização é permanente, uma vez que as pessoas constantemente representam a si mesmas e suas vidas pela linguagem e a sintaxe, fazendo

> de sua vida uma ou mais histórias, e isso não somente quando a contam em atos de narração deliberados e endereçados a outros ou a si mesmas, mas de maneira incessante, na atividade mental de representação e de construção de si, pela qual cada indivíduo verifica, mantém e elabora a imagem interior e exterior que reconhece ou sente como sendo si mesmo. (p.15-16)

Participar da pesquisa parece ter estimulado Alice a engajar-se em profunda reflexividade biográfica, para a qual abriram-se novas direções em função das questões suscitadas pela investigação: qual meu papel junto às crianças e famílias? Que saberes coloco em ação no exercício de meu trabalho? De onde vem meu repertório de estratégias de como ser babá? Que lugar ocupa esse trabalho em meu percurso de vida? Visivelmente, o eco de tais questionamentos se fez presente, não só no período que durou cada encontro, mas em um fio iniciado já na primeira conversa informal e que, desenrolando-se, passou a permear uma atividade mental contínua de representação e de construção de si. Certamente, tal processo foi intensificado por tratar-se de um momento de fechamento de uma etapa de vida e de mudança, pois Alice voltaria para o Brasil e faria importantes escolhas em relação aos rumos a seguir dali em diante.

Por fim, é importante mencionar aspectos salientes da dimensão corpórea dos encontros com Alice. Além da voz, que passava do tom efusivo às palavras embargadas, além do sotaque mineiro, da gestualidade, das lágrimas e risadas, a presença corporal nos encontros com Alice se fez especialmente marcante na materialidade de seus cabelos cacheados e suas tatuagens. Nos encontros, essas marcas se faziam presentes com sua materialidade carregada de significação. Eram inicialmente visíveis apenas em sua camada mais aparente. Entretanto, suas histórias e significações foram gradativamente desveladas ao longo da narrativa.

2.2.3.3 Cecília

Com Cecília, uma psicóloga gaúcha que se mudou para Paris com o marido, tivemos dois encontros, em datas e locais escolhidos por ela. Eles ocorreram, respectivamente, em maio e novembro de 2017 e resultaram em duas horas e quarenta e cinco minutos de gravação. Na definição do local, ela elegeu um café próximo à escola do menino sob seus cuidados, de modo que pudesse buscá-lo quando terminássemos. Encontramo-nos na saída da estação de metrô e fomos juntas até o local, onde a conversa também foi regada a chá. Seu estilo sucinto e sintético conferiu uma atmosfera particular à narrativa. Suas palavras delicadas, moduladas pelo sotaque gaúcho, interrompiam alguns intervalos de silêncio com considerações densas e profundas, outras leves e bem-humoradas. Na primeira conversa, enquanto tecia o fio de sua história, Cecília optou por seguir a linha cronológica dos namoros para contar sua vida, rindo, ela mesma, ao dar-se conta dessa escolha. De certo modo, os relacionamentos funcionaram como

marcadores temporais em torno dos quais foi possível costurar a sucessão de eventos e experiências referentes às demais esferas da vida.

O intervalo entre ambos encontros acabou sendo maior do que planejávamos, pois, em função do calendário de provas de Cecília e meu cronograma de períodos na França, passaram-se cinco meses antes que pudéssemos nos reencontrar para darmos continuidade ao trabalho. Essa interrupção poderia constituir um obstáculo à fluidez e à continuidade do relato, porém, o que pudemos ver é que a distância temporal entre os encontros acabou permitindo que Cecília retomasse e revisitasse alguns pontos tratados na primeira vez, trazendo novos ângulos, elementos e desdobramentos. A extensão temporal permitiu que, de um encontro a outro, ela narrasse o que havia mudado e o que havia permanecido em sua vida, em sua representação de si mesma e de sua situação. Nesse sentido, foram especialmente ricas as análises sobre a continuidade da relação com Dan, o menino sob seus cuidados. Era a primeira vez em sua vida que Dan reencontrava a mesma babá após o longo período das férias de verão. Até então, este tinha sido vivido sempre como um marco de ruptura e de chegada de uma nova *nounou*. Cecília percebeu que a estabilidade permitiu que a relação atingisse um novo patamar de vínculo e confiança.

No segundo encontro, Cecília acabava de voltar de uma viagem ao Brasil, período em que, como relatou, havia estado com a família e pensado em várias coisas que queria me contar. Ela havia mudado o corte de cabelo para um comprimento mais curto: “Estou mais francesa”, brincou. Ao final do encontro, abraçou-me e agradeceu, dizendo que tinha sido uma experiência única e especial. Cecília contou que a pesquisa havia sido uma oportunidade para refletir sobre a relação entre os saberes que usa na prática de *nounou* e sua história. Ficou claro que, em sua forma de ser babá, mesmo o que vem de seus estudos superiores em Psicologia, não advém de uma Psicologia geral, anônima, mas da Psicologia lida *por ela*, que faz parte de *sua* história. Tomando emprestadas as palavras de Boaventura Sousa Santos, “todo conhecimento é autobiográfico” (1987, p. 52). Cecília ainda ponderou sobre o significado do trabalho de *nounou* em seu percurso profissional, (re)avaliando que não se trata de um desvio, mas de uma imersão na realidade doméstica francesa, que futuramente lhe permitirá exercer a profissão de psicóloga no país com maior propriedade.

A devolutiva de Cecília, como as de Alice e Emília, sugere que a primeira conversa favoreceu uma mudança de olhar e uma reflexividade em relação à existência. Esse fenômeno ajuda a evidenciar mais claramente as potencialidades da narrativa biográfica como, ao mesmo tempo, instrumento de pesquisa e instrumento pedagógico. No campo da Educação, a perspectiva biográfica se interessa pela educação que se dá ao longo de toda a vida, no sentido

amplo de formação de si, de subjetivação e do trabalho de biografização pelo qual o sujeito atribui sentidos e constrói saberes a partir do vivido. Na História, por sua vez, o foco principal é acessar saberes e experiências individuais originados no coletivo, para serem devolvidos ao coletivo, de modo que acaba por ficar em segundo plano o efeito que esse falar de si opera no sujeito colaborador da pesquisa.

2.3 Transcriação: passagem do oral para o escrito

Em *Le partage du sensible*, Rancière (2000) oferece elementos para que possamos compreender as entrevistas acima descritas como atos políticos no sistema de "partilha do sensível". Como foram conduzidas, elas se constituem como afirmação de uma lógica estética e política que subverte os regimes de visibilidade e invisibilidade dominantes, tomando parte no movimento que traz à tona experiências sensíveis até então silenciadas, de pessoas até então mantidas no anonimato. Cada entrevista é essencialmente um encontro humano onde se estabelece um "espaço entre", espaço de intersubjetividades e intercorporeidades em que se dá a construção compartilhada de significações. Estas são expressas pela palavra, mas também por tudo aquilo que a transcende, como a musicalidade da narrativa oral, modulada por intervalos, mudanças de entonação e de ritmo, assim como a expressão silenciosa dos corpos, com seus posicionamentos, movimentos e sinais de pertencimento.

Cada encontro foi um acontecimento composto por uma trama única e complexa de fatores combinados: olhares, palavras, gestos, movimentos, entonações, pausas, ritmos e silêncios. Todos esses elementos compuseram as percepções, evocações e reflexões partilhadas no aqui e agora do diálogo. No entanto, na pesquisa biográfica, a análise se apoia nas narrativas escritas, o que impõe o enorme desafio da transposição do oral para o escrito. Uma vez terminada a entrevista, a produção oral, presencial, efêmera e dialógica deve então ser cristalizada, aprisionada na forma escrita, voltando-se agora a interlocutores-leitores plurais e desconhecidos, alijados no tempo e no espaço. O "ato vivo" da interlocução oral deve passar à "superfície chata" da escrita. Diante desse desafio, era preciso buscar formas de escrita científica coerentes com o posicionamento estético e político adotado na pesquisa de campo. Recorri assim a uma escrita que, respeitando o rigor metodológico próprio ao estudo científico, permitisse que o "sopro que anima e que transporta a palavra viva" (RANCIÈRE, 2000, p. 19) durante a narrativa oral deixasse suas marcas na forma escrita.

A simplicidade aparente da palavra *transcrição* dissimula os dilemas colocados pela empreitada de verter o oral para o escrito. Escutar as gravações e digitar as palavras captadas

pelo gravador em um editor de textos está longe de resolver o problema da comunicação daquilo que foi transmitido no encontro entre pesquisador e colaborador. Para ilustrar essa dificuldade, evoco a declaração de Louis Menand (2008) de que comparar a comunicação escrita à oral no que se refere a seu potencial expressivo equivaleria a comparar hieróglifos a uma sinfonia. Tal imagem nos lembra que, na oralidade, a palavra é somática, sempre acompanhada de inflexões físicas como olhares, piscadelas, sorrisos, movimentos de sobrancelhas, de mãos, expressões faciais e corporais de todo tipo. Esses gestos e mímicas sustentam as mensagens e acrescem a elas novos elementos de sentido. Situada entre corpo e linguagem, a voz desempenha igualmente um papel central na expressão dos meandros de significações que compõem narrativa oral. Ela participa da comunicação não somente pela emissão de palavras, mas também por todos os seus componentes, ou seja, a entonação, intensidade, musicalidade, ritmo etc. Além disso, o discurso oral é marcado por repetições, rupturas, mensagens fragmentadas e, às vezes, contraditórias, bem como por sua pertinência a determinado contexto interativo. Todo esse conjunto de signos atua na comunicação presencial com o interlocutor. A presença do outro no ato da narração faz com que esta seja construída num espaço entre pessoas, espaço intermediário em que se compartilham sensações, emoções e sentidos por uma ampla gama de signos. A escrita, por sua vez, passa ao lado de grande parte desses signos.

Para o tratamento das mais de dezoito horas de gravação resultantes das entrevistas, recorri às indicações oferecidas por Meihy (1996), Meihy e Holanda (2007), Meihy e Ribeiro (2011) e Caldas (1999), que se inspiraram na experiência da tradução do texto poético, no campo da literatura, para pensar a delicada passagem da narrativa oral para a forma escrita. Entre as ferramentas metodológicas concebidas e sistematizadas por esses autores, apoiei-me particularmente na noção de transcriação. Objetivando conceber procedimentos susceptíveis de favorecer a passagem do oral para o escrito com o mínimo de "perda" possível, esses pesquisadores se inspiraram em processos de produção literária e de tradução do texto poético. A experiência vivida por Haroldo de Campos na tradução para o português do poema "Blanco" - uma empreitada feita em parceria com o autor, o poeta mexicano Octavio Paz -, serviu de fonte para que os oralistas brasileiros concebessem a passagem do oral para o escrito em quatro etapas: transcrição, textualização, transcriação e conferência. De acordo com Meihy (1996), Meihy e Holanda (2007), Meihy e Ribeiro (2011), essas etapas permitem traduzir o relato oral em texto escrito por meio de um processo análogo à tradução entre línguas, buscando exprimir as significações que circularam durante o encontro, entendido como acontecimento comunicativo composto de múltiplas camadas. Todavia, é preciso reconhecer que parte

significativa da riqueza desse acontecimento é inevitavelmente perdida, tanto na forma gravada como na escrita. Caldas (1999), por sua vez, sugere a radicalização do conceito de transcriação, considerando todas as etapas, da entrevista ao retorno público dos textos, como uma empreitada transcriativa.

2.3.1 Transcrição

O fértil debate sobre como deve ser feita a delicada etapa da transposição do oral para o escrito guarda posicionamentos diversos e conflituosos no campo da história oral (MAZÉ, 2006). O advento de recursos tecnológicos de registro de som e imagem marcou o início dessa discussão. Antes do gravador, contava-se apenas com as anotações feitas à mão pelo pesquisador no momento do encontro e a memorização de passagens para sua escrita posterior, como recursos de armazenamento das informações. As escolhas implicadas no procedimento de transcrição passam a ser objeto de intenso debate a partir do momento que papel, caneta e memória são substituídos por gravadores. A primeira polêmica que se instaura entre os historiadores orais questiona se a gravação deve ou não ser transcrita.

Contra a posição radical adotada por alguns puristas que defendem que as narrativas orais sejam mantidas e arquivadas apenas em seu formato original, aqueles que advogam pela transcrição concordam que tal procedimento amplia a acessibilidade do material e torna mais prática sua consulta e uso em pesquisas. Esse posicionamento leva em conta que a leitura é mais rápida que a escuta e que favorece as múltiplas possibilidades de manipulação de textos. A leitura não linear e a identificação de trechos específicos são mais fáceis em textos escritos que em longos arquivos de áudio. Ademais, o próprio ato de transcrever, quando feito pelo pesquisador, é oportunidade de um mergulho extremamente proveitoso, que lhe permite ampliar sua familiaridade e compreensão em relação ao material gravado. Tal mergulho oferece os alicerces para a posterior etapa de análise, ou interpretação, das narrativas.

De fato, a transcrição *ipsis litteris* exige uma escuta aberta e atenta. Demanda certo nível de silenciamento mental por parte do transcritor, para que este receba o que foi dito sem alterar, corrigir ou interpretar, sem infundir marcas próprias no discurso do outro. Quando a transcrição não é feita pelo pesquisador, mas por um profissional específico, como foi o caso deste estudo, cuidados adicionais precisam ser tomados. Na presente pesquisa, as transcrições feitas pelas transcritoras foram minuciosamente cotejadas com as gravações e corrigidas pela pesquisadora, de modo a trazerem uma versão tão fiel quanto possível aos sons captados pelo

gravador. Cabe ressaltar que, mesmo nessa etapa, que busca a exatidão literal, existe a necessidade de ordenar a fala com pontuação e paragrafação, sem que para isso haja correspondência direta na forma oral. Nesse processo, é preciso que o(a) transcritor(a) tome decisões em função de sua compreensão do áudio e seu domínio da língua escrita. Mas este é apenas o primeiro dos obstáculos que denunciam o caráter não objetivo da empreitada. Contra todas as alegações positivistas, Meihy e Ribreiro (2011) enfatizam essa não objetividade afirmando que "a transcrição é outro momento de interação das subjetividades dos sujeitos envolvidos na pesquisa" (p.107).

Os anos 1940 foram o ponto de partida dos debates entre os historiadores orais sobre como deveriam ser os procedimentos de transcrição (MAZÉ, 2006). Enquanto alguns defendem a passagem literal dos sons captados pelo gravador para a linguagem escrita, outros denunciam a precariedade de tal escolha. A busca por tal fidelidade mecânica resulta em textos extremamente longos e muitas vezes incompreensíveis. Em alguns casos, essa busca gera a criação de códigos que tornam a leitura truncada e inacessível. Além disso, o discurso tem seu significado alterado quando é extraído do contexto de sua produção. Embora esse posicionamento pretenda reduzir a interferência por parte do transcritor, na verdade ele mantém a interferência mais radical, que consiste em reduzir um evento comunicativo complexo à escrita das palavras faladas.

É importante notar que a etapa da transcrição comporta uma dose significativa de deformação. Pode-se dizer que a deformação é mesmo inevitável e constitutiva, uma vez que essa etapa consiste em transformar a oralidade em escrita de maneira bruta. Como observa Caldas (1999, p. 4), o texto transcrito *ipsis litteris* é carregado de “não-dito, não-pretendido, não-vivido, não-pensado e não-sentido, mas ouvido ou pretendido ser ouvido, escrito mas não devia ser escrito”. Entretanto, não se trata de uma deformação em relação a uma pretensa realidade anterior. Caldas nos mostra que todas as etapas – da memória à palavra dita, do diálogo à versão escrita construída entre pesquisador e colaborador – constituem uma ficcionalidade: as inúmeras transformações inerentes a esse processo não deformam a verdade, mas nutrem a criação dialógica de um texto vivo.

Em sua antropologia da voz, Le Breton (2011) observa que a fala expõe o locutor mais do que a escrita, porque não possui os mesmos dispositivos de correção. As palavras escritas podem ser excluídas ou reformuladas, pelo menos enquanto o texto permanecer sob o controle de seu autor. A fala, por outro lado, não tem apagador. Ao mesmo tempo, a oralidade naturalmente inclui formas linguísticas que, quando presentes no texto escrito, assumem a aparência de erros, redundâncias ou inconsistências. O peso dessas marcas na escrita ofusca o

conteúdo da mensagem. Ao ignorar a equivalência entre a transposição de uma modalidade para outra e a tradução entre as línguas, uma passagem escrita limitada à transcrição literal acaba expondo a pessoa e distorcendo o que foi dito, finalmente exercendo uma forma de violência. Se, como Bourdieu (1993) afirma, é impossível eliminar a violência simbólica inerente à relação de pesquisa, todos os esforços possíveis devem ser feitos para pelo menos reduzi-la o máximo possível.

Assim, opondo-se àqueles que defendem que a transposição para a linguagem escrita termina com a escrita literal dos sons captados pelo gravador, os historiadores do NEHO apresentam soluções ao desafio colocado pelo reconhecimento da existência de significados que excedem o que foi captado pelo gravador e que são veiculados por elementos não verbais, igualmente constitutivos e relevantes do aqui-agora do encontro entre pesquisador(a) e colaborador(a). A busca por uma maneira de transpor o falado para o escrito que seja, ao mesmo tempo, fiel ao momento concreto do diálogo e suficientemente fluida e clara para o leitor assemelha a passagem do oral para o escrito a uma arte, mais que a um processo mecânico (PAGE, 2004).

Alinhada a esse segundo posicionamento, busquei uma forma escrita que se aproximasse tanto quanto possível das narrativas orais fascinantes e cheias de vida que se deram em cada encontro. Nesse processo, a transcrição literal das mais de dezoito horas de gravação resultantes das entrevistas foi apenas a primeira etapa. Vale ressaltar que a adoção desses procedimentos contribuiu para a opção por um número reduzido de colaboradoras, pela intenção de um tratamento minucioso e um mergulho profundo em suas narrativas.

2.3.2 Textualização

Após a transcrição, propriamente dita, temos a etapa da textualização. Esta consiste, primeiramente, em suprimir as perguntas de modo que o texto, em sua totalidade, possa ser constituído em primeira pessoa. Meihy (1996) oferece uma elucidativa imagem desse procedimento quando o compara à retirada dos andaimes em uma construção. Como andaimes, as perguntas ou intervenções foram necessárias para dar suporte à construção de uma narrativa, porém, quando pronto o edifício, esses suportes externos podem ser retirados. Ainda nessa etapa, são eliminados os erros gramaticais e palavras sem peso semântico, em favor de um texto mais acessível e claro, mas sempre mantendo as marcas fraseológicas e o vocabulário característico do narrador, bem como os recursos que ele utiliza, como ironia, metáfora,

palavras de duplo sentido etc. Atendendo ao mesmo objetivo, a reorganização de trechos por tema ou de acordo com a ordem lógica construída pelo narrador é realizada, se necessário.

Segundo Delory-Momberger (2014), o objetivo de uma entrevista biográfica é "apreender a singularidade de uma palavra e uma experiência" (p. 78). Falar de si mesmo é um ato de formação de si por meio de um trabalho biográfico. Consequentemente, as modalidades enunciativas e os tipos de discurso implementados pelo sujeito durante sua narrativa são de grande interesse para a pesquisa. Por esse motivo, eles devem ser preservados durante a textualização, bem como na etapa seguinte.

2.3.3 Transcriação

A transcriação é um conceito concebido por Haroldo de Campos durante seu trabalho de tradução para o português do poema “Blanco”, de Octavio Paz. O termo espanhol *blanco* não pode ser traduzido para o português apenas pela palavra branco, porque, na primeira língua, significa a cor e também o alvo (de um arqueiro), enquanto na segunda possui apenas o primeiro sentido. A correspondência trocada pelos dois escritores durante esse processo é reunida no livro Transblanco (CAMPOS; PAZ, 1994) e mostra o vai-e-vem das tentativas, com comentários relacionados não apenas aos sentidos, mas também à materialidade fônica do poema. Essas reflexões, inspiradas em “A tarefa do tradutor”, de Walter Benjamin (2001), concebem a tradução como um ato de criação. O trabalho conjunto dos dois autores deu origem ao poema *Transblanco*. Após essa metamorfose, o poema é outro e ainda o mesmo.

A transcriação é, portanto, a elaboração de um texto recriado. O termo dá nome à etapa, mas também à totalidade do processo da pesquisa pautada nas histórias orais de vida. Enquanto etapa, trata-se da operação que visa incorporar os sentidos que circularam para além das palavras, a fim de registrar sua comunicação por escrito. É o momento de traduzir em texto lágrimas, sorrisos, expressões de dor e outros sinais de sentimentos e sensações físicas. As anotações feitas no diário de campo são muito úteis neste trabalho. Finalmente, uma frase guia, chamada de tom vital, é escolhida para servir como título.

2.3.4 Tom vital

Uma das etapas do trabalho de transcriar uma narrativa é a identificação de seu tom vital, uma frase selecionada para ser a epígrafe do texto transcriado. Trata-se de uma sentença

ou palavra que sintetiza a história narrada, uma frase norteadora, extraída do conjunto da narrativa, que a reclassifica de acordo com sua essência (MEIHY; HOLANDA, 2007). Na perspectiva da História Oral, o tom vital é, portanto, um eixo em torno do qual a história pode ser entendida, uma frase capaz de representar a essência do texto, resumindo sua atmosfera principal. Embora nos guias consultados a escolha do tom vital seja apresentada como parte da etapa de textualização, constatei em minha experiência que ela só se concretiza mais tarde. Por esse motivo e também pelo reconhecimento da complexidade da noção de tom vital, optei por apresentá-la separadamente como mais uma etapa no processo de passagem do oral para o escrito.

Ao longo de meu trabalho transcriativo, algumas frases das narrativas foram destacadas e elencadas como possíveis tons vitais durante as etapas de textualização e de transcriação. Entretanto, somente após o término desta última, eu me via em condições de identificar aquele que serviria de título ao texto transcriado. Todo o trabalho artesanal efetuado, desde as repetidas escutas do áudio até a lapidação minuciosa do texto escrito, proporciona uma familiaridade ímpar com a narrativa, um profundo mergulho em sua a atmosfera, oferecendo assim lastros para uma escolha ao mesmo tempo sensível e bem fundamentada. Para além do tom vital que serviria de epígrafe, sintetizando a atmosfera geral da narrativa, algumas das demais frases identificadas como possível tom vital foram alocadas como subtítulos, marcando assim a coloração particular de diferentes momentos do texto.

Na entrevista de pesquisa biográfica, o narrador de si não é uma realidade previamente estabelecida, mas é quem dá forma a si mesmo na e por meio da narrativa, inscrevendo-se em uma temporalidade. É somente através de um trabalho de tessitura da intriga – teorizado por Ricoeur inicialmente na narrativa histórica (1983) e, mais tarde, no ato antropológico fundamental de constituição narrativa da identidade (1990) – que memórias, eventos e experiências se reúnem e adquirem significado na história de uma vida. Aqui, estamos diante do caráter formativo e criador do ato de narrar a si mesmo. “A narrativa não é apenas um meio de expressão, ela não se limita a traduzir para a linguagem das palavras aquilo que seria a realidade dos fatos: a narrativa é o lugar onde o sujeito toma forma (*Gestalt*) e, nesse sentido, de formação (*Bildung*) de si mesmo. A narrativa é lugar de aprendizagem” (DELORY-MOMBERGER, 2005, p. 135). Nesse sentido, podemos dizer que o ato de narrar-se constitui uma operação de transcriação. Nessa perspectiva, o narrador é menos um “eu” que uma “relação consigo mesmo” – tomo aqui emprestada a fórmula empregada por Marielle Macé (2016) em sua estilística da existência –, uma relação consigo mesmo jamais concluída, mas em contínua construção narrativa. A atividade biográfica dialógica efetuada durante as

entrevistas não ocorre de maneira abstrata. O narrador de si não é, evidentemente, um espírito desencarnado. A narrativa de si mesmo, como uma relação consigo mesmo, é construída e se faz perceptível *no* e *por meio do* sensível. Aí reside a dimensão sensível da biografização. É produzindo elementos sensíveis que agimos e que causamos impressões no outro e no mundo ao nosso redor. Por meio de impressões sensíveis, o sujeito se projeta no mundo e, reciprocamente, se impregna e se apropria do que está fora dele. À luz dessa compreensão, o tom vital é uma pequena parte da narrativa selecionada por melhor exprimir, de maneira condensada, o narrador enquanto "estilo", ou seja, por melhor exprimir a relação sensível deste consigo mesmo, tecida num trabalho dialógico de transcriação de si.

Com o objetivo de evidenciar as operações realizadas em cada uma das etapas descritas até aqui – transcrição, textualização, transcriação e identificação do tom vital –, reproduzo a seguir um trecho da narrativa de Alice em suas diferentes versões, detalhando e justificando as operações e escolhas realizadas e, por fim, apresento o tom vital de sua história, evidenciando os motivos de sua seleção. O trecho em questão foi escolhido por tratar-se de uma passagem particularmente carregada de linguagem não verbal. Na versão transcrita literalmente, a passagem ficou assim:

> Colaboradora: […] e o gato morreu. (risos)
> Pesquisadora: Ah.
> C: Isso não teve graça (risos), mas foi engraçado o que aconteceu (risos). Aí eu entrei na casa e o Hugo me disse assim "Você vai ter uma surpresa quando você entrar". Eu disse "O quê?" E ele: "O gato nunca mais vai tá aqui, porque ele tá morto". Aí eu falei assim "Ah tá."Aí eu falei: "Mas você tá triste?" Aí ele falou: "Não, o gato não gostava de brincar!" (risos).

Na oralidade, a ausência da ferramenta de pontuação impõe a repetição, cansativa para o leitor, das declarações explicativas que atribuem a fala direta a cada falante: "eu disse", "ele disse", "aí eu falei". A interjeição de espanto da pesquisadora ("Ah ...") interrompe desnecessariamente a leitura. Seu papel era necessário no momento do encontro, porque atestava a recepção da mensagem e convidava Alice a continuar sua história, mas é supérflua para o leitor. Por sua vez, a menção aos risos entre parênteses indica apenas de maneira imprecisa que houve risadas, situando-as artificialmente em tal ou tal momento pontual, sem poder exprimir sua duração e a interpenetração que elas operaram na situação de interlocução. A partícula "aí", característica do discurso oral para substituir de maneira genérica diversos marcadores temporais e conectivos lógicos, tem sua imprecisão enfatizada no texto escrito, onde sua repetição gera também um efeito fastidioso. A etapa de textualização permite remover todos esses ruídos:

> […] e o gato morreu. Isso não teve graça, mas o que aconteceu depois, sim. Aí eu entrei na casa e o Hugo me disse assim:
> – Você vai ter uma surpresa quando você entrar.
> – O quê?
> – O gato nunca mais vai tá aqui, porque ele tá morto.
> – Ah tá. Mas você tá triste?
> – Não, o gato não gostava de brincar!

Embora mais clara e mais legível, esta segunda versão ainda deixa de lado importantes elementos de significação que circulavam no momento do enunciado. Na ausência dos múltiplos recursos da expressão oral, o ritmo da sucessão de acontecimentos e as nuances emocionais que dela participaram estão praticamente ausentes no extrato textual: a contradição inicial, o toque de suspense, a delicadeza do humor usado em toda a dramatização da cena desde a mímica da abertura da porta no momento da chegada, a caracterização do menino e de seus trejeitos, a expressão de preocupação da babá pela notícia que ele lhe dá, a expressão facial e corporal de sua mobilização para tentar ajudá-lo em um momento que ela estima ser doloroso para ele e, ao contrário, a surpresa despertada pela inesperada indiferença manifesta em sua resposta. Esses elementos de significado, que são carregados por mudanças na entonação, expressões faciais e corporais, gestos e dramatizações, permanecem fora do texto. Para incorporá-los, é necessário transcriá-lo:

> (...) e o gato morreu. Isso não teve graça, mas o que aconteceu depois, sim. Nesse dia, assim que eu entrei na casa, o Hugo me avisou:
> – Você vai ter uma surpresa quando você entrar.
> – O quê?
> – O gato nunca mais vai estar aqui, porque ele... tá morto. – O pequenininho anunciou em tom solene.
> – Ah, entendi. Você está triste? – eu perguntei, superpreparada pra conversar, pra ajudar ele a lidar com a situação...
> – Não, o gato não gostava de brincar! – E deu de ombros, pra minha surpresa.

A escolha dos verbos que introduzem o discurso direto permite transmitir os significados expressos na performance oral da narradora. A substituição de “aí eu entrei” por “nesse dia, assim que eu entrei”, busca exprimir por escrito o marcador temporal dramatizado na teatralização realizada por Alice para introduzir esse episódio em sua narrativa. Na cena oralmente recriada, o verbo “dizer” era suficiente, porque cada fala que ele introduzia, com toda a expressão não verbal que a acompanhava, era sempre suficientemente teatral. Por escrito, o uso dos verbos “avisar”, “anunciar” e “perguntar” procura ser fiel a essa comunicação performativa. Os adendos descritivos ou explicativos “em tom solene”, “superpreparada pra conversar, pra ajudar ele a lidar com a situação” e “ele deu de ombros, pra minha surpresa”, inseridos após as falas dos interlocutores, têm o mesmo objetivo, sempre fazendo referência à performance geral da narradora. Por fim, a forma de se referir a Hugo como “pequenininho”

retoma o termo empregado inúmeras vezes por Alice ao longo da entrevista, quando falava do menino, sempre com uma forte conotação afetiva.

Vejamos como se deu a escolha da epígrafe atribuída à narrativa. O tom vital da história de Alice é "Liberdade, ainda que tarde". Essa frase se refere a um fio de significado que percorre toda a intriga de sua história. Mesmo que fosse tarde, de acordo com aqueles que a cercavam, ela decidiu proferir seu "grito de liberdade", tomando a decisão corajosa da migração. Essa decisão a levou a experimentar crises, dificuldades e transformações, encarando-as como fatores de crescimento e conquista de autonomia. A frase fala primeiro de uma emancipação, no sentido de voar por conta própria. Mas, ao mesmo tempo, a frase carrega um sentimento de pertencimento, pois trata-se da inscrição da bandeira de Minas Gerais, seu estado de origem. O tom vital "Liberdade, ainda que tarde" expressa assim o duplo movimento de enraizamento e desenraizamento presente em toda a tessitura da história de Alice. É, ao mesmo tempo, o significado que ela atribui a sua experiência migratória e uma marca de suas origens.

"Liberdade, ainda que tarde" é também uma tatuagem. Alice tatuou essa frase em seu corpo quando era ainda muito jovem, mesmo que sua família se opusesse a esse desejo. Assim, o sentimento de tomar posse de si mesmo é também impresso na carne. Ao contar esse episódio específico de sua vida, Alice sublinha a importância simbólica do ato de marcar o próprio corpo de acordo com a própria vontade. O fato de ter pago com o fruto do próprio trabalho também contribui para esse valor simbólico, uma vez que, em sua história, fazê-lo implicava na não conformidade com o desejo da mãe. Ela enfatiza: "trabalhei e fiz. Com o meu dinheiro!" Sobre a prática da tatuagem, Le Breton confirma que, entre os jovens, frequentemente a "marca corporal representa um sinal de pertencer a si mesmo". Essas marcas procuram simbolizar que se é um *eu mesmo* (2010b, p. 720). É justamente no encontro entre marca sensível e significado atribuído, entre a forma do eu projetada externamente e a ideia de si em construção permanente, que reencontramos a noção, proposta por Macé, de ser "um estilo". O que o narrador é e que o tom vital exprime é uma relação sensível consigo mesmo. Uma relação em constante construção/transcriação, que se dá no e pelo sensível.

Após a realização e gravação das entrevistas, sua transcrição, textualização, transcriação e atribuição do tom vital, tem lugar a etapa que fecha o ciclo de transposição do oral para o escrito, retomando o diálogo com o(a) narrador(a). Evidentemente, sua intenção performática é parâmetro fundamental para balizar a transcriação, de modo que o texto final

seja aceito como expressão daquilo que se quis dizer. Aqui reside a importância da próxima e última etapa, a conferência.

2.3.5 Conferência

Finalmente, o texto transcriado, intitulado pelo tom vital, é submetido à leitura pelo(a) narrador(a), que confere-o em sua integralidade com o intuito de validar se ele exprime mesmo aquilo que se quis dizer. O que esta fase verifica é a fidelidade à expressão de como os eventos foram vivenciados, compreendidos e elaborados pelo sujeito. E somente a ele cabe, de fato, reconhecer a sua "autenticidade". Nesta fase, o(a) narrador(a) avalia se realmente se reconhece no texto e solicita as correções, modificações, acréscimos ou supressões que julgar necessárias. No caso de Alice, por exemplo, esse reconhecimento foi externado de modo particularmente expressivo. Depois de ler o texto totalmente transcriado, ela exclamou: "Fiquei muito emocionada! Eu tive vontade de ler em voz alta porque senti que estava escrito exatamente do jeito que eu falo. Comecei a chorar enquanto lia. Não me lembrava que tinha contado tantas coisas pessoais." Vemos aqui um interessante movimento de retorno à oralidade.

Durante a fase de conferência, todas as alterações foram objeto de diálogo entre pesquisadora e narradora, para que não se perdessem passagens importantes, mas que não fossem expostos aspectos que, de alguma forma, pudessem prejudicar as colaboradoras. Alterar os nomes de pessoas e lugares para preservar a identidade de todos os envolvidos também contribuiu para esse último aspecto. Somente após as idas e vindas que caracterizam a etapa de conferência, a versão final foi validada pelas narradoras, que autorizaram sua publicação e seu uso na pesquisa.

2.3.6 Em busca de uma coerência da forma

Rancière (2000) identifica as origens do movimento de transição de uma grande história dos grandes personagens para múltiplas histórias de sujeitos comuns no domínio das artes, e mais precisamente na literatura, antes de ser incorporado ao campo da nova história. Do mesmo modo, é justamente por meio de uma aproximação com o campo literário que a pesquisa biográfica traça caminhos metodológicos que permitem atender, ao mesmo tempo, às exigências do rigor científico e às especificidades de seu objeto de estudo, ou seja, os processos biográficos de sujeitos no espaço social.

Levando isso em conta, os textos transcriados, em sua versão final, foram integrados ao corpo principal da tese – e não no apêndice. Essa escolha transcende uma simples questão formal, pois responde a uma busca de coerência com o modelo dialógico da pesquisa (auto)biográfica. Como explica Souza (2006), esse modelo potencializa uma nova forma de relação entre pesquisador e sujeito, na perspectiva de uma construção compartilhada de sentidos na investigação-formação. Segundo essa lógica, tanto colaboradores como pesquisadores se encontram envolvidos num processo de formação centrado na narratividade. Tal escolha também responde à preocupação devolver à sociedade os saberes e experiências generosamente compartilhados por Alice, Cecília e Emília no decorrer da pesquisa. A acessibilidade desse modo conferida às histórias de vida dessas mulheres, babás brasileiras na França, visa ainda ampliar as possibilidades oferecidas aos leitores, que poderão engajar-se num movimento heterobiográfico, empreendendo uma formação de si pela leitura da biografia de outrem. Por fim, cabe ainda ressaltar que o conjunto das três histórias, que aqui será interpretado à luz de um referencial teórico definido, tendo em vista responder às questões norteadoras específicas a este estudo, poderá servir a outras investigações, pautadas em olhares teóricos diversos e visando investigar novas problemáticas.

3 NARRATIVAS BIOGRÁFICAS DE BABÁS

3.1 Emília: “Ajudando os outros, vou ajudar a mim mesma”

Eu não vim pra França querendo ser babá, cuidar de criança. Esse não era o meu objetivo e eu também não sei se as *au pair,* em geral, vêm com esse objetivo. A ideia, geralmente, é ter uma experiência fora, fazer intercâmbio. A gente imagina ir para outro país de uma maneira fácil, né? Eu tinha acabado de me formar. Eu tinha decidido fazer psicologia bem nova e tinha mais ou menos na minha cabeça o que eu queria fazer, qual seria meu futuro, minha ideia de vida. Mas, no início do último ano de faculdade, muita coisa aconteceu na minha vida pessoal, muita coisa ao mesmo tempo que me deu um choque de realidade. Eu comecei a questionar tudo. Uma professora chegou até a me perguntar se eu não queria trancar o curso, porque por uns meses eu não estava indo muito bem, sendo que eu sempre tinha sido “a aluna certinha”. Acabei me formando com notas boas e tudo, mas comecei a pensar de uma forma diferente e, pela primeira vez, a me questionar sobre o que eu ia fazer depois de me formar.

Eu tinha uma amiga da faculdade que começou a procurar um intercâmbio nos Estados Unidos. Ela trabalhava com RH e precisava aprender inglês, então, começou a procurar e encontrou esse programa de *au pair*. Eu criticava muito:

– Como que você vai se formar e fazer *au pair*? Cuidar de criança num outro país? Que coisa ridícula! Agora é justamente a hora de procurar um trabalho. E não de viajar!

Durante todo o último ano da faculdade ela estava se preparando, porque geralmente o processo é longo, tem várias reuniões, tem que achar a família... E, na verdade, eu fui me interessando, fui numa reunião, em outra... Só que eu não queria os Estados Unidos, porque nunca gostei dos Estados Unidos, queria ir pra Europa. E aí fiquei entre França e Holanda. Como eu já tinha estudado francês durante três anos, era mais lógico vir pra França. No fim de tudo isso, eu, que estava criticando, decidi vir e minha amiga conseguiu um trabalho numa multinacional e não foi. Mas pra mim foi uma oportunidade de ser, sozinha: “Eu não vivi experiências diferentes na minha vida, sempre fiz meio o que era esperado de mim e, agora, eu vou me formar e vai ser o quê? Um trabalho, casar, ter filho e acabou a vida?” Não fazia sentido nenhum pra mim. E junto vieram muitos questionamentos profissionais: “Ah, eu vou me formar, vou ter um diploma, só que não é porque tem um papel escrito que eu estudei cinco anos que eu me sinto capaz de exercer minha profissão.” Eu sempre fiz muitos estágios, desde o segundo ano da faculdade. Eu atendia, trabalhava em uma clínica de dependência química, então eu sempre tive prática, mas quando eu me imaginava numa clínica sozinha, que era o

meu objetivo, eu não conseguia me validar. Eu pensava: “Quem sou eu? Eu não tive experiência nenhuma de vida... Sempre morei na casa da minha mãe. Preciso fazer coisas erradas, sei lá, ter umas aventuras antes de me sentir capaz de estar face a face com alguém como psicóloga.” Então foi esse o meu objetivo.

Existia também a opção daquele intercâmbio que você não vai estudar, já vai com objetivo profissional, aquele *Work and Travel*. Mas como eu estava justamente me questionando sobre o profissional, não era o que eu queria: “Eu vou como *au pair*, morando na casa de uma família, assim me sinto mais livre. Durante um ano eu não vou estar pensando na questão profissional, e eu nunca tive dificuldade com crianças.” Na verdade, tive primos pequenininhos que eu nunca cuidei, eu nunca fui babá da forma como se espera aqui na França, mas eles sempre viviam lá em casa e eu tinha facilidade com eles. Mas, claro, eram da família, né? Só que eu não via tanto essa diferença antes.

3.1.1 Vou ter uma família francesa

Na preparação, a agência pede pra você montar um dossiê e colocar três experiências que você teve como babá, com fotos. A própria agência te orienta a inventar: “Tira assim, tira assado... Tira foto dando banho, foto fazendo atividades, não só posando feliz com a criança, mas passeando, indo na escolinha e tal.” Eu combinei com uma tia minha, que, como o nome não era igual, ninguém precisava saber que era parente. Aí um dia eu fui lá e fiquei fazendo foto com a minha priminha. O outro era priminho de uma amiga minha. E outro eu nem lembro mais quem foi, mas eu fiz três inventados assim. Pro dossiê, as famílias das crianças tinham que escrever em francês contando minha experiência, então eu escrevi os textos e daí eles só copiaram. E demorou, porque a minha agência só pegava o norte da França, mas era boa porque tinha segurança, seguro saúde. Por isso eu escolhi essa. Quem vem do Brasil precisa de visto, então eles falavam:

– É demorado mesmo. Deixe bem aberto, suas opções.

Então eu não fechei nada: “Pode ser qualquer lugar, pode ser qualquer data”, tudo era aberto pra conseguir. Foram mais ou menos seis meses pra eu achar uma família, mais o tempo de fazer toda a documentação e mais uns meses pra dar a data, porque eles queriam que eu viesse em setembro, quando sairia a *au pair* que estava com eles na época. Vim um ano e meio depois de formada. Durante esse tempo, fizemos Skype algumas vezes. Eles eram de uma

cidade do interior da França, na *campagne*[18], uma cidade bem pequenininha da Picardia. No início, eram três meninos, o Leopold, o Henri e o Philiber, de 9, 6 e 5 anos. Mas, no terceiro Skype que fizemos, a mulher me contou que estava grávida, então, ia ter mais um neném.

Durante a espera, de vez em quando, a agência fazia uma reunião com todo mundo que ia fazer *au pair* pra trocar experiências. Às vezes eles traziam alguém que já tinha sido *au pair*. Tinha umas dinâmicas, a gente conversava sobre o que precisava saber, como se adaptar. Eles falavam:

– Mesmo que você nunca tenha cuidado de crianças, pegue um dia o seu priminho e passe o dia inteiro com ele. Você precisa ter noção de como é cansativo, como é difícil.

Só que eu não fiz isso. E também tinha uma coisa: eu não sabia cozinhar. Um amigo meu, na época, me ensinou a fazer bolo, cachorro quente, mas eu não aprendi. Eu fui pensando em me preparar, tendo que esperar, mas, na verdade, não sabendo de nada. A agência vende muito essa ilusão de que você vai como fazendo parte da família, que eles vão te tratar como a irmã mais velha. Você vai ter, sei lá, um cuidado, uma família que te apoia. Acho que foi por isso que escolhi *au pair* e não qualquer outro intercâmbio. Porque eu vou estar completamente sozinha, mas eu vou ter uma família francesa. Essa era a ilusão mesmo. Por Skype, a mãe me explicou que eles moravam numa casa na *campagne* e tinham alugado um apartamento pequenininho na capital, porque seria o primeiro ano que as crianças iam pra escola lá. A ideia seria assim: segunda e terça eu ia ficar com as crianças em Amiens. Como não tinha escola na quarta (agora mudou, mas antigamente não tinha), a gente voltaria terça à noite pra cidade e quinta de manhã ou quarta à noite iria de novo pra Amiens e ficaria lá quinta e sexta. No final de semana, voltaria pra cidade. Ia ser essa a dinâmica. Idealmente, as idas pra Amiens seriam só eu com as crianças, mas no início os pais iam comigo pra ensinar, claro. As crianças aqui ficam na escola até as 16 horas, aí chegam em casa e tem uma rotina. Ainda quando eu estava no Brasil, eu pedi pra essa mãe, por Skype, se eu poderia fazer um blog contando da minha experiência aqui. Eu queria fazer as coisas certas, então pedi autorização. E ela:

– Claro, só me passe o endereço.

O primeiro post do blog foi sobre a viagem e o meu trajeto do avião até encontrar com eles. No total, só fiz dois posts. Depois vai dar pra entender o porquê. Quando eu saí do avião ali no Charles de Gaulle... Eu nunca tinha ido sozinha pra outro país. Já tinha viajado várias vezes, mas nunca sozinha. E eu não conseguia falar francês direito, acho que por medo. É muito medo, no início. E aí depois de passar na polícia ainda fiquei em dúvida... "Será que ainda tem

[18] Campo, cidade do interior

outra polícia?" Porque eles só olharam se tinha visto e "tchau". Mas eu achava que ia ter um controle de fazer mil perguntas e tal... Depois tem que pegar as malas, mas onde que é? Sempre acontece isso comigo aqui, ainda hoje. Qual esteira você tem que pegar a mala? Aí você espera um tempão e... "Ai essa aqui não era, era a outra!" Aí, você fica vendo aqueles números, sem saber... "Mas é pra qual lado?" Eu tentava falar com as pessoas e ninguém muito que ajudava. Então, todo esse negócio do avião foi muito tenso. E a minha mala ainda veio com uma rodinha quebrada, ia toda torta. A maior mala, porque eu vim com duas. E eu superatrasada: "Meu Deus, vai que a família não vai mais estar lá, vai que foram embora!". Mas quando eu cheguei estavam as crianças com a plaquinha escrito "Emi". Eles ficaram felizes, aí fomos no carro da família, que era tipo uma van. A gente parou num lugar pra comer e tal. Quando chegamos na casa o pai até falou:

– Ah, você pode dormir tranquila, você deve estar cansada.

Realmente, no dia seguinte eu fui acordar era umas 3 da tarde! É um cansaço mental, não é só o físico. Como tem a questão da língua, mesmo que você já fale, é muita informação diferente e muita coisa nova emocionalmente, então, você se sente muito mais cansado do que só pelo fuso horário. E acho que tem coisas a mais: não sei direito porquê, mas eu senti que não teve um *feeling*, assim, com as crianças. Não vi uma vontade deles virem e quererem me conhecer e tal. Eu tentava sorrir, brincar, mas não funcionava como com as crianças do Brasil. E acho que eu levei alguns dias, na casa, só tentando entender o que eles falavam.

A casa era completamente diferente de tudo o que eu tinha visto. Era sujo. Uma bagunça! Nossa, tinha dois andares, não sei quantos quartos... Eu lembro que a mãe foi me apresentando cada lugar, abriu uma porta e falou:

– Ah, esse aqui é o quarto do *bazar*. – Eu não tinha a menor ideia que *bazar* queria dizer bagunça. Eu pensei: "Será que são coisas que eles estão guardando pra vender?"

Abriu outra porta:

– Esse aqui é o seu quarto. – Aí eu fiquei aliviada, porque lá estava tudo limpinho, bonitinho, arrumadinho.

O único cômodo da casa que era limpo e bonitinho era o meu! Mas isso porque eles tinham pedido pra *au pair* anterior limpar antes de ir embora, porque é você que cuida do seu quarto. Mas todo o resto era muito estranho. O quarto que ela falou que era o da bagunça ia ser pro bebê que ia nascer. Só que pra mim a casa inteira era um *bazar*. Tipo, eles tinham um cachorro, um gato e um *lapin*[19]. Aí, na dispensa, ficava a caixa do *lapin* toda suja, nunca

[19] Coelho

limparam aquela caixa. Lá também tinha dois fios pendurados no teto que vinham até embaixo, que serviam pra pegar mosca – coisa que eu nunca tinha visto. É um negócio colante assim, que na hora que as moscas grudam você tira, joga fora e põe outro. Mas esses estavam lá cheios de moscas há não sei quanto tempo. Fora que tudo estava cheio de pó! Depois de um tempo na França, você se acostuma que o nível de higiene é diferente. A gente tem uma exigência, quer dizer, um senso mesmo de higiene, de *propreté*[20] completamente diferente. Mas essa casa... eu acho que peguei direto a pior de todas que já vi. Foi chocante, na época.

Outra coisa que faz parte das minhas descobertas de diferenças culturais foi o banheiro. A *au pair* tem que ter um quarto e um banheiro próprio, né, independente. Quando eu abri a porta do meu banheiro, levei um susto! Era só uma ducha e uma pia. "Como assim?!" Eu nunca tinha visto isso. Depois, fora do quarto me mostraram o corredor e onde tinha o *toilette*, só com o vaso. Eu achava a coisa mais estranha do mundo! Como eu nunca tinha morado com pessoas estranhas na vida, também era esquisito ter que dividir: "Ai, e se eu precisar ir no banheiro à noite? Vou andar de pijama na frente deles?"

Ali eu já comecei a ver muitas coisas diferentes, porque eu estava querendo prestar atenção em tudo e ver como que eles eram. Na geladeira, eles tinham um papel com as regras e as tarefas: "fazer lição de tal a tal hora, arrumar a cama..." E tinha as regras da mesa, tipo assim: "não pode arrotar, não pode peidar, não pode falar na mesa." Isso também foi uma das coisas mais estranhas pra mim, porque sempre entendi que quando todos sentam à mesa é um momento de família, de você contar suas coisas, falar da vida, do dia. Mas nessa família era assim: não falar na mesa, não falar enquanto come. E quando as crianças começavam a conversar, o pai falava:

– Não! O*n n'a pas le droit*[21] de falar na mesa.

E eu ia tentando entender todas essas diferenças. A alimentação também. A alimentação do norte é bem diferente de Paris e do oeste, onde morei depois. Era muito macarrão: macarrão com queijo, macarrão com batata. Muito pesado! E tinha sempre um iogurte branco ou com frutas depois da refeição. A mãe não gostava de queijo, então essa família quase não comia queijo. Só que na França tem a coisa de você sempre comer a entrada, o prato principal e, no final, um produto laticínio. E eu demorei muito pra entender a necessidade disso, porque pra mim iogurte é coisa pro café da manhã, como é no Brasil. Pra mim era tudo estranho: "Nossa,

[20] Limpeza

[21] Fórmula frequentemente usada na educação das crianças para demarcar comportamentos considerados inadequados, proibidos, que seria traduzida literalmente em português por "não temos o direito de..."

mesmo no dia a dia, não é só em restaurante, tem tudo isso: entrada, prato principal, sobremesa..."

Eles me levaram, então, pra conhecer a cidade, a casa da vó e do vô que moravam na cidade... Fomos ao mercado e eles me falaram:

– Escolha comidas que você quiser, tentando fazer o mais barato possível. Escolha comidas, shampoo, produtos de higiene, algo diferente que você veja e a gente vai separar o que for seu.

Pelo contrato, a família tem que pagar transporte, alimentação e o dinheiro de bolso, né, como eles chamam. Pagar a escola de língua é opcional. Essa família entendia que, quando eles iam ao mercado, eles me davam essa escolha e que isso entrava dentro da parte de alimentação.

Eu fiquei só umas três semanas morando com eles. Dentro desse período, teve um final de semana que era aniversário de casamento, dos pais ou dos avós, não me lembro. Então, a gente foi numa casa que eles alugaram onde tem os castelos e tudo. Estava toda a família, os irmãos do pai, outras crianças e tal. Isso foi, acho que alguns dias antes deles me mandarem embora. Mas, assim, eu estava tentando me sentir bem. Eles iam na piscina, eu ia junto. Eu estava tentando me sentir da família.

Eu tentava fazer uma adaptação com as crianças, só que eles não vinham muito. Eu esperava que rapidamente eles fossem se interessar, mas não estava funcionando:

– Vamos ler um livro? Montar um lego? – Eu convidava, mas os meninos falavam umas coisas que eu não entendia de um jeito meio estúpido. Respondiam e saíam.

Eu me sentia muito isolada. E tinha um, o do meio, que eu sentia um pouco mais próximo, mas mesmo assim eu não conseguia me aproximar tanto.

Eu ficava sempre tentando observar as frases, que são muito diferentes. Foi ali que eu aprendi o "*on n'a pas le droit*", que acho que é muito importante na educação dos franceses. Não é que simplesmente é proibido, você não tem o direito de fazer isso. O que é da criança, o que não é, qual é o lugar da criança, tudo é muito claro. Eles sabem muito bem o que podem ou não. Tinha um gato nessa casa – e eu amo gato! Uma hora, as crianças estavam meio que maltratando o gato. E eu:

– Não, não podem fazer isso! – Mas eu nem estava pensando que "as crianças não podem". Fiquei só brava, quis proteger o gato.

Aí a priminha dos meninos entendeu e disse assim:

– O*n n'a pas le droit de toucher le chat*[22]. – Então pelo menos tinha um respeito pelo que eu falava.

Aos poucos eu comecei a sentir que a mãe era um pouco estranha, na forma de falar e de agir. Ela não era clara comigo sobre o que queria. Por exemplo, em outras famílias que eu fui depois (acho que pela combinação de eu vir com outra postura e eles também terem outra forma de agir) era assim: "Depois de comer, você vai pôr as coisas na máquina de lavar louça. Quando a máquina estiver cheia, você guarda. As regras são essas." Eles deixavam muito claro o que eu tinha que fazer. Mas, nessa família, não. Era como se tudo tivesse que ser óbvio, lógico. Pra levar as crianças na escola, eles foram duas vezes comigo e depois eu comecei a ir sozinha. Aí me deram um celular emprestado. Foi uma semana só que eu fiquei sozinha com as crianças, mas eu me sentia ainda perdida. Hoje, eu posso dizer que, em parte, foi falta da família deixar as coisas mais claras, entender que eu estava vindo de outro país. E, em parte, foi porque eu era perdida mesmo, não sabia de nada disso. Sempre morei com minha mãe, tinha minha vida segura. E aí, você está num outro país, você não sabe nada sobre como as coisas funcionam, não tem ninguém pra te dizer o que ou como fazer. É ótimo, porque você é totalmente livre e é também muito interessante porque você perde todas as suas referências. É uma insegurança, dá um medo, mas ao mesmo tempo dá uma liberdade, porque aí você pode fazer e criar quem você quer ser de novo. Não tem ninguém pra dizer: "Ah, você sempre foi assim." Mas foi bem assustador durante essas primeiras semanas.

De manhã, os meninos tomavam banho e se arrumavam. Eu lembro de um dia, eu tentando organizar:

– Vai se arrumar você, eu vou fazendo o café, você começa a fazer não sei o quê, você arruma as coisas.

– Não é assim. De manhã, a gente faz primeiro isso, depois isso, depois isso. – Eles retrucavam, sendo que os pais não tinham me falado nada.

Daí eu ficava sem saber: "Será que eu sigo o que eles estão falando ou eu dou as regras?" No início, você não consegue muito se comunicar. Eu não sei nem como as pessoas vêm sem falar nada, porque tem muita gente que vem sem ter estudado a língua, sabe? Só sabe falar *abat-jour* e *bonjour*. E eu que tinha estudado e tudo, mas eles falam rápido, têm a linguagem familiar, é complicado pra entender as palavras... Então, sempre tinha uma certa confusão. A forma de se vestir era diferente e até o nome que eles davam pra roupa, não sei se é porque eles eram do norte, se é porque eram da *campagne*, mas era assim. Tinha um tal de

[22] Não temos o direito de tocar no gato.

maillot que não era o *maillot* de banho... A única família em que eu ouvi falar isso foi essa. Era *maillot de corps*, que era tipo a camiseta pra pôr antes de tudo. E na hora de ajudar as crianças a se vestir eu ficava perdida:

– *Maillot de corps*?! O quê que é isso?

Eu não sabia cozinhar e eles também não me ensinaram, porque outras famílias me ensinaram coisas, mas eles, não. Era só:

– Ah, hoje você faz tal coisa lá.

Aí eu ia tentar fazer. Um dia, foi macarrão. Um simples macarrão! Põe na água, não sei o quê... Aí a mãe me liga. Era hora do almoço:

– Tá tudo bem?

– Eu fiz o macarrão, só que tá muito aguado. – Eu não tinha escorrido a água!

Eu acho que ela nem entendeu o que eu estava falando. Nem lembro como servi aquilo pros meninos. Na hora de comer, como eu vi que os pais eram bem rígidos na hora da mesa, eu tentava seguir as mesmas regras:

– Não, não podem falar.

E aquela bagunça, a mesa toda suja, o chão... E os meninos queriam comer só pão. Na França sempre tem o pão, né, junto com a comida. E eu:

– Não, não é pra comer só pão. Tem que comer as outras coisas.

Então, era uma briga na hora da mesa. Eu comecei a sentir bastante dificuldade. Como que eu ia ser *nounou*? Eu vi que eu não tinha experiência nenhuma, não sabia fazer nada disso. E a família também deve ter sentido, mas eu ia tentando, aos poucos. Até que um dia, as crianças tinham ido pra escola e eu estava sozinha no apartamento de Amiens. A mãe ligou:

– Eu que vou buscar eles e volto depois pra conversar.

No final do dia, veio ela e o pai e disseram que não estava dando certo, que eles decidiram que não iam ficar mais comigo porque estava muito complicado. Aquilo foi um choque pra mim, eu não estava entendendo, comecei a chorar:

– Mas como assim? Qual que é o problema? O quê que eu tenho que fazer? Era só me falar... – Claro que eu tinha as minhas dificuldades, mas era previsível que ia ter, era normal.

Eles disseram que eu não estava fazendo as coisas como eles esperavam e falaram sobre o meu blog, o que pra mim foi o mais chocante de tudo. Porque depois do *post* sobre a viagem, o segundo que eu tinha escrito era sobre meu começo como *au pair*. Não coloquei foto, nada expondo eles, não usei nomes, mas descrevi o mais velho assim, o do meio assim... Meio que falei das minhas impressões sobre a questão de como eram as regras na mesa, que eram tão diferentes pra mim, e contei como tinha sido uma situação em que eu estava tentando ser rígida:

– Tem que lavar o seu copo. Tem que pôr na máquina. Vocês não colocaram, né?

– Eu coloquei sim.

– Não colocou.

– Eu coloquei um copo.

– Se você usou dois copos, tem que colocar os dois.

O título do *post* até era "Dois copos são dois copos". A mãe disse que eles tinham contratado uma pessoa pra traduzir meu blog. Essa foi o cúmulo! O jeito dela falar era me acusando, como se eu tivesse escrito alguma coisa muito grave, criticando as crianças, criticando a forma deles educarem. Ela deu a entender que achava que eu era a responsável pelos problemas que o Henri estava tendo.

– Você escreveu coisas no blog sobre ele, então a gente viu.

Porque ele tinha começado a fazer xixi na cama e estava tendo dificuldades na escola, principalmente com matemática. Tinha notas muito baixas. Os outros dois não tinham problemas, o Philiber não estava ainda com notas e o Leopold ia bem. Eu via que o pai era superduro com o Henri e pensava: "Ah, eu vou tentar ajudar. Sempre fui bem em matemática!" Como eu tinha estudado psicologia, eu também vinha com a ideia: "Eu vou ajudar, vou fazer uma diferença na vida das crianças." E ainda tinha essa ilusão: "Nossa, quando acabar o ano, quando acabar essa experiência, eles vão lembrar de mim como alguém que fez diferença. Eu vou ter participado de algo importante. Eu não vou ser só uma babá, eu quero usar os meus conhecimentos. Quero ser um *plus* para eles!" Porque eu fui como uma psicóloga formada. Por mais que eu não me valorizasse desse jeito, eu tinha o título e achava que eles poderiam achar positivo, mas, na verdade, a única família que valorizou isso foi a última. Eles não queriam nem saber se eu tinha estudado, se não tinha, quais eram os cursos que eu tinha feito. Eu era a pessoa que estava ali só pra cuidar das crianças.

Como o Henri tinha um comportamento regredido, eu senti que poderia ajudar, por isso que tive uma sensibilidade maior com ele. Mas a mãe falou que era eu que estava causando essa regressão, sendo que era um momento de muitas mudanças na vida dele: mudança de *au pair*, de escola, de casa (porque metade do tempo eles iam morar em uma casa diferente com uma pessoa completamente desconhecida), a mãe grávida de uma outra criança... Tudo isso ao mesmo tempo, mas o problema era eu. Então, foi uma coisa superchocante:

– Vamos conversar, eu posso melhorar.

– Não, a gente já decidiu, a gente já avisou as crianças.

Aí que eu me dei conta da gravidade: "Meu Deus, já até contaram!"

– Já avisamos os avós. Avisamos a pessoa da agência e ela vai ligar para você hoje à noite, então, a gente vai deixar o telefone com você mais um dia.

Foi superdifícil. À noite, a mulher da agência me ligou. Eu comecei a chorar. Nunca ficava chorando com pessoas estranhas, mas ali... eu não tinha ninguém conhecido! E aí o que que eu faço? Não vou contar pra minha mãe, porque se eu falar isso pra minha mãe, ela vai pedir pra eu voltar na hora. Só contei um pouco pro meu pai e pro meu namorado que tinha ficado no Brasil. A mulher da agência me consolou por telefone:

– Olha, eu conversei com a família, não é normal terminar assim. Você precisa de um tempo para se adaptar. Falei com eles, mas eles estão decididos. – Ela até foi superempática comigo. – Vamos achar uma solução. Não fique assim, se você precisar de qualquer coisa... – eu já tinha tido umas duas ou três aulas na escola de francês, daí ela disse: – o professor, dono da escola, é meu amigo. Ligue pra ele se você precisar.

Ele me deixou não pagar as aulas que eu fiz. A mulher da agência falou pros pais que eles não podiam me mandar embora assim simplesmente. Eu tinha vindo do Brasil! Como a família tinha duas casas, me deixaram ficar no apartamento até tal data ou até eu achar outra família. Mas mesmo assim, o que eu vou ficar fazendo no apartamento de pessoas que não me querem, né? Nunca imaginei passar por uma coisa assim. Teve um dia que eu fui na casa pra dar uma limpada rápida no quarto e fazer minha mala. Quando fiz a mala no Brasil pra vir, a sensação era: "Tô fazendo essa mala grande, mas faço agora e só vou fazer de novo daqui um ano! Vai demorar pra ter que guardar tudo de novo..." Três semanas e eu já estava lá, tendo que arrumar mala. E tantas outras vezes que eu tive que fazer de novo! E minha mala quebrada. Essa foi a última vez que eu vi as crianças. Comi com eles, só que foi muito estranho. Os pais tinham conversado com os meninos e estava aquele silêncio chato porque eu estava ali.

Fiquei uma semana no apartamento sozinha, foi muito difícil. A moça da agência mandou o meu perfil para várias outras agências para conseguir achar outra família. Dessa vez eu estava muito assim: "Preciso escolher bem!" Eu conversei com algumas famílias. Uma delas era em Paris e a moça da agência, que já era outra, me fez uma boa propaganda deles:

– Ah, essa de Paris tá superinteressante, porque eles têm uma *chambre de bonne*[23] só para você. – Eu não sabia nem o que era isso. – E é uma criança só. Uma criança de 3 anos, pequenininha, mais fácil de cuidar!

Quando conversei com os pais pelo telefone, eles me falaram:

---

[23] Quarto de empregada. As típicas *maisons bourgeoises* (casas burguesas) possuem esses pequenos quartos no sexto (último) andar do prédio, cujo acesso se dá normalmente por escadas específicas, chamadas "de serviço".

– Nossa, você fala muito bem francês! Que ótimo! Você tem família aqui? Conhece alguém daqui?

– Não, não conheço ninguém.

Porque acho que muitas *au pair* não devem falar nada. Por isso todas as agências reforçavam: "A Emília fala muito bem francês". Outra coisa que colocavam como ponto positivo: "Ela é mais velha, não é uma menina de 17, 18 anos." Era o jeito que as agências me vendiam, né?

Como a família era aqui de Paris, eles me pediram pra ir passar um dia com eles pra conhecer, ver se ia dar certo e tal. Então eu resolvi vir um final de semana. E aí tinha um menino que eu conheci pelo *couchsurfing*, o Mathieu. Eu fazia *couchsurfing* e, antes de vir, lá no Brasil eu já tinha entrado no grupo onde nos conhecemos. Ele me apresentou um amigo que ia vir pra Paris, então combinamos de eu vir de carona. Aí a família nova já estranhou:

– A gente vai te buscar onde chegam os trens, que é em Montparnasse.

– Tá bom, só que eu não vou chegar pelo trem, eu peguei uma carona.

– Ué, mas você falou que não conhecia ninguém... como é que vem de carona? Muito estranho isso.

Já começou assim. Então, o pai veio com a menininha. Ela se chamava Yuma Lis, mais um nome exótico! Digo mais um, porque Leopold, Henri e Philiber eram nomes antigos, totalmente fora de uso na França. Mas essa família era bem diferente da primeira. Moravam num apartamento no *6ème*[24], todo moderno. Na época eu achava pequeno, mas hoje sei que era grande pros padrões daqui. Tinha bastante brinquedo! Quando eles vieram me buscar, a Yuma Lis veio, chegou e me abraçou, depois me deu a mão toda feliz. Foi exatamente o contrário da primeira família. O pai percebeu e ficou animado.

Almocei junto com a família, passamos um pouco do tempo da tarde, eles me explicaram mais ou menos o que queriam e contaram que tinham uma *au pair* que queria voltar pra casa, por isso eles precisavam de alguém em cima da hora, urgente. A ideia era que eu ficasse uma semana com ela, pra aprender. Dessa vez iam me ensinar as coisas! Conversamos ali no apartamento e, aí, eu fui com a mãe e a menininha conhecer onde era a *chambre de bonne*, que ficava no prédio da avó. Ela, a mãe do pai, tinha um apartamento no *16ème*. São os dois bairros mais burgueses de Paris. Era aquele apartamento de época, assim, um andar inteiro. Tinha não sei quantas salas que não eram usadas pra nada, porque só moravam a avó e uma

[24] Paris é dividida em *arrondissements* numerados. O *6ème* é conhecido como uma área nobre, com o metro quadrado mais caro da cidade.

empregada. Elas tinham uma relação bem próxima, porque era uma cuidadora, mas uma cuidadora amiga, que trabalhou com eles por anos e anos, por isso conhecia o pai da Yuma Lis desde novo. Eu vi o apartamento e daí eles me levaram pra conhecer meu quarto. Até que era grandinho pra uma *chambre de bonne*. Tinha tudo dentro, banheiro, tudo, tudo. Tinham reformado e a avó emprestava a chave pra *au pair* deles. E aí eu conheci rapidamente essa outra *au pair*, a Alina. Ficamos juntas por cinco minutos, só pra ela me mostrar o lugar, mas não ficamos sozinhas em nenhum momento. No final, os pais me falaram:

– Olha, a gente achou que a Yuma Lis gostou muito de você. Pra gente pode ser, se você quiser.

E eu aceitei. Voltei pro apartamento pra fazer minha mala e a avó dos meninos ia passar lá pra me levar de carro até a estação. A comida que eles tinham me comprado, as coisas de higiene e tudo mais não cabiam na minha mala, mas eu pensei: "O que puder eu vou levar!" Mas a maioria das coisas não cabia, porque as malas já vieram cheias. E a minha mala quebrada! Meu amigo do *couchsurfing* era bem politizado e me deu uma ideia:

– Vamos fazer assim: – ele veio no apartamento, pegou um saco de lixo grandão – põe tuas coisas aqui que eu vou levar numa associação pra dar pra pessoas carentes.

– Ai, mas... será? Pegar as coisas?! Porque é deles, né?

– Deles nada! Faz parte do seu pagamento.

Daí ele desceu antes da avó chegar. Quando ela chegou, ela meio que inspecionou a casa pra ver se não estava faltando nada. Acho que não olhou a comida, porque ela nem sabia o que eles tinham comprado de comida, shampoo e essas coisas pra mim, mas objetos da casa. Eu vi que tinha um olhar diferente, sabe? Aí eu fechei a casa, dei a chave e ela me levou até a estação de trem. Eu que desci as malas sozinha, coloquei no carro. Ela só fez o trajeto, eu tirei as malas e tchau. E aquela mala torta! O Mathieu tinha vindo até a estação de bicicleta e aí ele foi me ajudando com as malas. Eu tinha trazido alguns presentes do Brasil, uns chaveirinhos e ímãs, pequenas coisinhas assim. Vários eu já tinha dado pra primeira família, mas eu ainda tinha um único que era um presente maiorzinho: um par de havaianas com a bandeirinha do Brasil. Antes de entrar no trem, eu dei pra ele e agradeci por ele ter me ajudado tanto.

Chegando em Paris, quem veio me buscar foi a Alina, porque os pais da Yuma Lis estavam trabalhando. A gente teve que ir pro apartamento de metrô. E eu com a mala quebrada naquelas escadarias! Na primeira semana, nós duas dividimos a *chambre de bonne*. Ela ficou com a cama e eu fiquei num sofazinho-cama horrível! Ela tinha uma semana pra me ensinar as coisas, mas foi a pior coisa terem me colocado com essa menina, porque ela tinha decidido ir

embora porque tinha sido uma experiência horrível pra ela! Ela não se deu bem com a criança e a criança odiava ela, não queria ir com ela nem nada.

– Ai, eu tinha um casa grande... – ela era austríaca e morava na *campagne* – tinha a minha família, o tempo inteiro eu ficava com eles, aqui eu me sinto sozinha, fechada nesse apartamento e não sei o quê...

Acho que se eu tivesse chegado direto ali, não teria ouvido tanto a Alina, mas como eu já vinha assustada da experiência com a primeira família, eu ouvi tudo aquilo e também me abri:

– Eu quero que desta vez dê certo, porque com a minha primeira família aconteceu isso e aquilo – e contei tudo pra ela –, mas eu não quero desistir e voltar pro Brasil. Eu vim aqui com um propósito!

A família não imaginava que ela estava me falando aquelas coisas, mas tudo que a gente ia fazendo, ela ia criticando:

– Aqui é escola. Essa escola é muito ruim, mas é aqui que você vai estudar francês.

No caminho:

– Nossa, olha como é longe para você pegar o metrô!

Não tinha máquina de lavar na *chambre de bonne*:

– Ai, quando tem roupa suja você tem que levar no apartamento da família e, como é longe, tem que pegar um ônibus pra você lavar lá.

Com a Yuma Lis:

– Ai, ai, essa criança muito difícil, é uma chata.

Era assim com tudo!

– A mãe, às vezes, é muito grossa! É muito caro, o mercado. O metrô de Paris é muito complicado.

Tudo. Ela também reclamava que se sentia muito sozinha e contou que, aos domingos, de vez em quando a família ia almoçar na casa da avó:

– Ah, você vai ver pela janela eles chegando pra almoçar na casa da vó, mas nunca, nenhuma vez me convidaram pra almoçar junto.

Acho que ela também tinha vindo com a ideia de "vou participar da família". Eu comecei a me influenciar com isso, foi bem negativo: "Ah, eu vim pra participar da família francesa, da rotina, conhecer a cultura, os hábitos e tal. E vou morar em outra casa?!" Hoje eu considero isso positivo, na verdade, mas ali eu comecei a ver tudo como ruim. Não tinha internet na *chambre*. Mesmo as coisas que eles disseram que eu tinha que fazer, tudo estava me assustando:

– Você brinca tal hora, você faz não sei quê e aí depois tem o dia que você tem que vir mais cedo pro apartamento pra você limpar o quarto dela. Daí o quarto você limpa assim, assim.

E eu só pensando: "Nossa, eu vou ter que limpar o quarto?! Não vai dar com esse tempo que eles estão me dando." E eu sabia que tinha uma empregada, uma *femme de ménage*:

– Mas quando ela vem, ela não limpa o quarto da criança junto?

– Não, o quarto da criança é você que limpa.

Até que com a Yuma Lis era tranquilo, o único problema era a coisa da alimentação, porque a menina, acho que ainda não tinha nem feito 3 anos, tinha 2 anos e meio, e a mãe já fazia ela seguir um regime. Então não podia dar doce, chocolate, sobremesa, nada. Pro jantar, ela comprava uns legumes cortadinhos congelados. Pelo menos não tinha que cozinhar, mas tinha que colocar no micro-ondas pra esquentar e essa era a comida da criança. No máximo, depois podia dar um iogurtezinho. Com 2 anos e meio a criança tem direito de ter uma bochecha, meu Deus! Ela não era obesa. Só que era uma relação com comida muito estranha com essa coisa de "não pode doce, não pode isso, não pode aquilo". Na casa dos avós, eles faziam o contrário:

– Ah, ela gosta, dá o doce pra Yuma Lis.

E a Yuma Lis não suportava a Alina, então, na saída da escola, não queria ir com ela de jeito nenhum. Aí a *au pair* me ensinou:

– Sempre leve um *gateau*[25]. E aí, na hora que ela não quiser vir com você, dê o *gateau* que ela vem.

E era tudo assim:

– Ah, quando ela começar a fazer muito escândalo, dê um *gateau*.

Claro que, com a relação que ela tinha com doces, tudo ela ia fazer pra ter o *gateau* dela: chorar, jogar as coisas...

Os pais foram muito atenciosos me ensinando tudo. A mãe me mostrou um dia, como é que ela queria que eu desse banho. A menina foi gostando de mim. Eu ia na escola, ela queria vir comigo. Da escola até a casa, eu ia levando o carrinho de bebê na rua e ia conversando com a menininha, porque a mãe tinha me ensinado:

– Quando você estiver passeando com ela, mantém contato, fala pra olhar o avião...

E a outra *au pair* estranhava:

– Como você se dá bem com ela! Nossa, você conversa com ela e tudo?

[25] Bolo, biscoito

Esse era o normal, né? Pelo que eu percebi, pra Alina a menina era como um objeto. Ela não tinha um contato. Era assim: leva no parque, mas não brinca, deixa ela lá e só fica olhando para ela não fugir. Eu não. Eu ia lá, tentava brincar e tal. Mas foi uma semana ali que a outra *au pair* ficou falando aquelas coisas e eu fui ficando bem assustada com Paris. Jantei duas vezes com a família. Numa delas, eu perguntei:

– E como que é, né, o valor que vocês pagam?

– Ah, a gente te dá 50 euros por semana para você fazer mercado.

– Mas e se for mais? Pra comprar, por exemplo, shampoo, não sei o quê...

– Não, a gente tem que pagar comida para você. Isso aí é fora, você que paga.

– Ah, mas a outra família me pagava. E celular, como é que é?

– Você tem que ter o seu, né? E compre logo pra gente poder se comunicar. – Por enquanto, quando eles precisavam falar comigo, tinham que ligar pro celular da outra *au pair*, porque o celular que eu tinha da outra família eu devolvi.

– Ah, mas a outra família me emprestou o celular.

Algumas coisas que eu comparava eram piores que na anterior, mas mesmo assim eu estava ali fazendo o meu máximo pra tentar me adaptar. A Yuma Lis gostava de mim, mas eu quase nem cheguei a ficar sozinha com ela. Num outro jantar, eu perguntei:

– Como vai ser o Natal e o Ano Novo?

– Natal, a gente vai passar não sei onde com a família. Você pode vir ou não, você que escolhe. E no Ano Novo a gente vai pra uma festa e aí você fica com a Yuma Lis no apartamento, cuidando dela.

Na hora eu só perguntei se eu não ia participar da festa, mas fiquei me questionando: "Como assim eu vou ficar?! Vocês vão pra festa e eu vou ficar no apartamento com a criança? Não é pra isso que eu vim! Eu vim pra ser *au pair*, pra viver experiências aqui sendo parte de uma família! Como é que eu vou passar um Ano Novo assim? Eu imaginava que ia ter fogos, né? Vocês vão passar o Ano Novo em festa e eu, no apartamento?! A criança vai estar dormindo e eu lá, sozinha, sem fazer nada." Ali eu entendi: "Eu não vou fazer parte da família. Esse é o objetivo deles: se você está aqui é justamente pra gente fazer as nossas coisas, poder ir pra festa e você está aqui pra cuidar da criança." Como eu ainda não tinha assinado contrato, talvez poderia voltar atrás: "Será que eu fico ou procuro uma outra família? Será que eu vou ser feliz assim?" Nessa noite eu escrevi um e-mail pro meu pai contando sobre tudo isso. Ele respondeu:

– Mas o quê que você esperava? Você tá aí como babá. Você tem que fazer o que eles estão querendo. Pouco importa Ano Novo. É uma vez na vida que você não vai festar!

Aí que eu comecei a me tocar: “Acho que eu tô muito ainda querendo fazer parte, com a ideia de que eu vim pra viver ótimas experiências. Eu tenho que entender que eu sou *au pair*, empregada, babá. Eu não vou fazer parte da família.” Comecei a pensar diferente e decidi ficar na minha: “Então calma, eu vou aceitar tudo isso.” No dia seguinte, a Alina chega no apartamento me passando o celular:

– Eles querem falar com você.

E a mãe fala:

– Decidimos que não vai dar, está muito complicado...

Eu não acreditei: “De novo! Puts, como assim?! Não faz nem uma semana!”

– Mas por quê? Qual o motivo?

– Você tá vindo com uma outra expectativa, não vai dar. A agência vai te ligar, aí você fala com eles. É só pra você se preparar porque a gente vai procurar outra pessoa, então é pra você já ver outro lugar pra ir. – Acho que eu fiquei tão chocada, que não consegui nem tentar, nem insistir pra gente conversar melhor. – Você já veio de outra família, então a gente não sabe exatamente o que aconteceu. Você não deu certo com a outra família, então deve ter alguma coisa de errado com você.

Aí eu entendi que a outra *au pair* tinha contado tudo que eu falei pra ela. Pra mim, ela só falava mal da família e pra eles ela fazia a mesma coisa de mim. Depois a mulher da agência ligou:

– É, não deu. Você vai ter que sair.

– Mas eu não tô entendendo.

– Você precisa parar de ser princesa, porque você tá agindo como princesa: “Ai, quero meu shampoo, quero não sei o quê...” Você não veio como princesa, você veio para cuidar de criança.

Pedi ajuda pra achar uma outra família.

– Não vamos te ajudar. Você já veio de outra família, se você quiser achar uma terceira família, você que procure, porque, já não tendo dado certo com duas, as suas chances com a terceira são mínimas. Não vai funcionar. Você não tem perfil pra ser *au pair*.

– Mas e agora, o quê que eu faço, então?

– A gente vai te mandar uma lista de albergues por e-mail.

– Eu não tenho condições. Me ajuda.

– Oh, eu duvido muito. Ninguém vem como *au pair* pra França sem ter dinheiro guardado. Você não é uma criança, você tem 24 anos, já é adulta, tem que se virar. Você vai

ter que sair da casa e o ideal é que, quando a outra *au pair* sair, você saia junto pro apartamento ser liberado.

Eu tinha dois dias pra sair. Eu tinha comprado um computador quando ainda estava na primeira casa, mas não tinha internet nem celular. Então, fui pro Mc Donalds que tinha ali perto, entrei na internet lá, mandei um e-mail pro meu pai e outro pra uma prima minha que morava na Bélgica: "Posso ir pra sua casa?" Eu expliquei o que tinha acontecido com as famílias e ela disse pra eu ir que ela estaria esperando. Aí, eu achei um trem caríssimo pro dia seguinte. Resolvi ir de ônibus como minha prima tinha aconselhado. Passei a tarde inteira olhando o mapa do metrô – até pedi pro carinha que trabalhava lá me ajudar a entender – pra ver onde que eu ia comprar celular, onde que eu ia comprar uma outra mala, porque com aquela não dava mais pra viajar, onde que eu ia comprar os tickets, porque dava pra comprar online, mas eu não tinha como imprimir, então tinha que ir até a agência. Passei o dia preparando tudo e fiz, em uma folha de papel, toda a minha trajetória do dia seguinte. Quando eu cheguei à noite na *chambre*, a *au pair* me perguntou:

– E aí, você comprou a sua passagem?

– Não. Eu vou comprar amanhã mesmo.

Logo depois, ela falou com a mãe da Yuma Lis no telefone, na minha frente:

– Ela não comprou e acho que não vai comprar.

Eu olhei assustada. Ela me passou o telefone, e a mãe:

– Você não comprou?!

– Não, – e comecei a me explicar – mas eu fiz toda a programação do que eu vou fazer amanhã.

– Você precisa comprar, porque você tem que sair amanhã. Você não vai ficar. O quê que é isso? Você tá querendo se aproveitar?! Você acha que vai ficar aí no apartamento e a gente vai ficar pagando pra você? Você tem que pegar suas coisas e sair!

Nisso, ouvi que a criança começou a chorar no fundo e o pai pegou o celular:

– Você tem até amanhã pra sair! Se você não sair, a gente vai chamar a polícia!

Como assim? O que é esse mundo? Eu não vim pra cá pra viver isso. Qual que é? Foram tantas coisas que foram me dando tantos choques de realidade! No Brasil, é o meu país, é minha língua, é minha cultura, é como uma família. Eu sou uma pessoa lá. Aqui ninguém está me respeitando de nenhuma forma. Pra eles eu não era uma babá, uma empregada que estava ali, eu era uma estrangeira aproveitadora. Era essa imagem que eles estavam tendo de mim. A agência, essa família, todos. Nesse dia, eu não chorei nem nada. Só pensava: "Tenho que resolver isso, eu preciso sair daqui e ir pra casa da minha prima."

No dia seguinte, fiquei com a chave pra poder sair, fazer as coisas e voltar pra pegar as malas. Fiz tudo guiada por aquele mapinha que eu tinha preparado, que depois ficou por uns anos na minha carteira, de recordação. Eu tinha que atravessar a cidade e tudo era muito confuso, eu me perdia, mas consegui fazer tudo. Aí, voltei pra fazer minha mala e sair o mais rápido possível, porque eu não queria passar mais nem um segundo naquela *chambre*. E lá era essa coisa dos prédios antigos de Paris. Tem uma parte que tem aquele elevador dourado, cheio de espelhos, todo bonito, com aquele apartamento de um andar inteiro e aí eles têm acesso com elevador pra todos os andares e tal. E na parte *da chambre de bonne* é a escadinha de empregada, redondinha, estreitinha. E, assim, pra ir até lá, quando eu cheguei, eu estava com a mala quebrada, todo mundo me ajudando e tal. A gente entrou pela parte do elevador, eu fui pelo apartamento e de lá era tipo um andar só ou dois de escadinha. E todo mundo estava me ajudando e tudo. Eles foram queridos nos primeiros dias, até se ofereceram pra levar a mala quebrada pra ver se dava pra consertar ou se precisaria comprar outra. Pra ir embora, foi a mala mais rápida que eu fiz na vida, porque eu não sabia quanto tempo ia levar pra eu descer com tudo aquilo sozinha. E eu com um monte de roupas pra aguentar o frio de outubro/novembro: camisa de gola alta, aí outra camisa de lã grossa, outra blusa de lã, mais um casaco. Essa mãe até tinha me dado um casaco de lã dela, bem bonito, que ela não usava mais, comprou outro e me deu. E eu, agasalhada daquele jeito, tinha que descer com todas as malas. "Meu Deus, vou suar tudo!" Aí eu desci com a primeira mala pequenininha e o casaco e pensei: "Se alguém roubar, já era, vai ficar aqui mesmo". Eram seis andares pela escadinha da *au pair*. Eu desci cada mala de uma vez, suando. Eu descia alguns degraus, daí tinha que virar a mala assim, porque não cabia o ângulo e aquele peso... Às vezes, eu tentava ir meio que deslizando, só que se soltava demais o troço caía. Nossa, era uma coisa tão louca que eu ficava: "Não posso pensar, não posso pensar", cansada e o braço estourado, "não posso parar pra pensar nada agora, não posso chorar". Eu estava anestesiada.

Eu saí com a malona (que pelo menos agora não estava quebrada), uma malinha, uma mochila e uma bolsa. Tentei fazer o máximo possível do trajeto de ônibus, pra evitar escadarias, mas tinha uma parte que precisava pegar metrô. Nas escadas, tinha sempre uma pessoa que se oferecia pra ajudar. Lembro que, quando me tratavam com gentileza, me assustava: "Olha como tem pessoas legais no mundo!" A viagem pra Bélgica de ônibus foi tensa, mas cheguei. Fui abraçar minha prima! Eu não via ela há anos, mas era a relação de ter uma pessoa da família, né? Eles me receberam em casa, jantamos, conversamos sobre tudo o que tinha acontecido. Fiquei lá uma semana. Nisso, olhando na internet eu percebi que as primeiras agências nem

sabiam que eu tinha achado uma família na outra agência. Então, eu continuei fazendo contato, falando: "Olha, ainda não achei, ainda estou à procura."

Uma das famílias que fez contato era de quatro crianças. Tinha o menino mais velho, o Alain, de 10 anos, duas meninas, Nadine e Sylvie, uma com 9 e outra com 6, e o menininho mais novo de 2 anos, o Pierre. Eles moravam numa cidade do interior com 7 mil habitantes. Eu queria escolher a família certa e agora estava com outra mentalidade: "Não posso errar de novo! Desta vez eu vou com uma postura completamente diferente." Minha prima me ensinou a fazer comida, lavar banheiro... A família me explicou bem quais eram minhas atividades, o que eu tinha que fazer, como era a rotina. Me falaram um pouco das crianças, da personalidade de cada um, tudo por e-mail. Eles tiveram outras *au pair*, então já tinham várias experiências. Me mandaram fotos. Achei lindas, as crianças, e eles, supersimpáticos para conversar. E era interessante, também, porque ao invés de oitenta por semana como as famílias pagam normalmente, eles iam pagar cem porque eram quatro crianças. Aí, eu decidi que ia ser com eles.

Eu fui de trem e o pai veio me buscar com as meninas. As duas estavam superinteressadas em mim, fazendo perguntas:

– Qual que é o dinheiro do seu país? Você tem algum pra mostrar pra gente?

Eles me receberam de uma forma completamente diferente. Jantamos juntos e, à noite, os pais me chamaram pro sofá pra conversar. Eles disseram, rindo:

– Você estava preocupada de não saber cozinhar, né? – Porque eu tinha avisado na nossa conversa por e-mail e perguntado se tinha problema. – Não tem problema, é tudo pré-preparado.

Eles só comiam congelados ou macarrão. A rotina era assim: no café da manhã eu não cuidava das crianças, eram os pais. Só que eu acordava na mesma hora e tomava café junto. Três dias de manhã eu tinha aula de francês, então, ou eu ia pra aula ou, nos outros dois dias, eu fazia a limpeza dos quartos. Depois, eu buscava os três na escola, que ficava na frente de casa, pra dar o almoço. O Pierre não, porque ele ficava direto na creche. No almoço, eu fazia as comidas pra eles sempre na mesma ordem, era até engraçado: na segunda era *cordon bleu* com *petit pois et carottes*[26], aí na terça macarrão, na quarta era aquela salsicha pronta que é só pôr dois minutos na água, com aquele purê que é só pôr leite que o pó vira purê. Essas coisas não existiam no Brasil. Tinha sempre uma entrada, aí esses pratos, depois eles eram obrigados a comer uma fruta. Não tinha esse negócio de "não quero hoje", era tudo bem controlado. O

[26] Carne de frango empanada, recheada com queijo e presunto, com ervilhas e cenouras.

iogurte era de noite e às vezes tinha um *gateau*. Depois do almoço, eu levava eles pra escola de novo. Logo o pai trazia o menorzinho, porque a creche terminava umas duas ou três horas. Aí o Pierre fazia a *sieste*[27] e, enquanto ele dormia, eu tinha mais coisas pra fazer na casa. Quando dava quatro horas, ele ia comigo buscar as crianças na escola. Na volta era a hora do *goûter*[28]. Eu servia água com *sirop*, que é um xarope que dissolve, um iogurte, uma *baguette viennoise*, que eu comprava de manhã, cortava e fazia um sanduíche com Nutella. Foi muito boa essa experiência toda de *au pair* pra eu aprender esses hábitos franceses e muitas coisas do dia-a-dia. Depois do *goûter*, eles sempre me ajudavam a guardar tudo na máquina de lavar e o Alain subia pro quarto pra fazer a lição. A Nadine tinha dificuldade, então tinha uma mulher, que morava em frente, que ajudava ela a fazer a lição. Eu tinha que acompanhar a Nadine até a porta e assistir ela atravessando a rua. Esperava ela entrar na casa, dava tchau e aí eu ficava brincando com os dois mais novos.

Logo era hora do banho. O mais velho ia sozinho, porque ele era mais independente, mas a Nadine e a Sylvie, eu tinha que ficar chamando o tempo inteiro pra ir tomar banho. A maioria das casas tinha banheira, então eu só tinha dado banho em criança em banheira, mas, nessa, o banheiro das crianças era com box. No pequenininho, era eu que dava banho e ele tomava banho em pezinho no box! Foi legal, porque eu aprendi muita música e historinha em francês. A música dos *Poissons*[29] é a minha preferida, até hoje me faz lembrar do Pierre. Era assim:

Les petits poissons dans l'eau nagent, nagent, nagent, nagent, nagent
Les petits poissons dans l'eau nagent aussi bien que les gros
Les gros, les petits, nagent bien aussi
Les petits, les gros, nagent comme il faut[30]

Quando você está em outro país, você vê tudo pela primeira vez, as coisas não são automáticas. A música do "pau no gato", por exemplo, a gente nunca para pra pensar como é agressiva. Aqui eu comecei a analisar as músicas. Essa dos *Poissons*, que a Pamela Druckerman até fala no livro dela[31], é interessante porque ensina que não importa o tamanho, todos os peixes nadam do mesmo jeito. Aí tem a outra do crocodilo. Uma parte fala assim:

---

[27] Sesta
[28] Lanche da tarde
[29] Peixes
[30] *Os peixes pequenos na água nadam, nadam, nadam, nadam, nadam / Os peixes pequenos na água nadam tão bem quanto os grandes / Os grandes e os pequenos, nadam todos bem / Os pequenos e os grandes nadam direitinho.*
[31] DRUCKERMAN, Pamela. (2013) Crianças francesas não fazem manha: os segredos parisienses para educar os filhos. Rio de Janeiro: Objetiva.

Ah les crocrocro, les crocrocro, les crocodiles
sur les bords du Nil ils sont partis, n'en parlons plus[32]

Essa música é bem longa. Fala da guerra. O pai crocodilo partiu pra guerra e nunca mais voltou. Morreu, né? Então fala de tudo isso, mas de um jeito divertido pra criança. A mãe que me ensinou, porque no começo ela ficou fazendo as coisas comigo, mostrando como que era tudo, menos a parte da limpeza.

A limpeza, ela só falava: "Você limpa e depois eu venho ver se está bom." Era uma casa de três andares, enorme, bem *bobo*[33]. O primeiro andar era sala e cozinha, o segundo eram os quartos dos pais e o meu e o último era o andar das crianças, onde tinha um banheiro e três quartos, daí os dois mais novos dividiam um. Minha responsabilidade era limpar o andar das crianças, passar o aspirador, trocar a roupa de cama... O trabalho da *au pair* é cuidar do que tem a ver com as crianças. Só que a mãe falou que eu não precisava lavar as roupas das crianças. As roupas sujas ficavam juntas e quem ia lavar roupa misturava tudo, as minhas, das crianças e dos pais. Eu só tinha que passar algumas coisas, como os guardanapos de pano das crianças. Cada criança tinha o seu e um negocinho para guardar com um desenho diferente, porque eles usavam o mesmo uma semana inteira. Usava, guardava. Aí cada um sabia qual era o seu e continuava usando toda a semana. A mãe também me ensinou como ela queria que eu arrumasse a roupa de cama. Até isso é diferente! No Brasil, pelos menos pra mim, era lençol e coberta, né? Aqui não, aqui você tem a colcha e você muda a *housse de couette*, que é como uma capa. No início eu demorava um tempão! Os dois quartos dos mais velhos era até fácil de arrumar, só que tinha muito brinquedo. Uma vez, passando o pano, eu derrubei uma escultura de Lego do Alain. Caíram as pecinhas e eu coloquei de volta. Passaram uns dias, eu ouvi que estava tendo uma briga na casa. O Alain tinha falado pros pais que o pequenininho tinha quebrado a escultura dele. A mãe me perguntou se eu tinha visto o Pierre mexer ali e eu contei que tinha sido eu, limpando. Ela só me falou pra não passar nada naquela mesa das esculturas dele, deixar pegando pó mesmo. O quarto da Nadine tinha muita coisa de Barbie no chão: bonecas, roupinhas, aquelas pecinhas pequenas, era aquela coisa! E eu tinha que limpar tudo em volta. Mas o pior era o quarto dos pequenos, porque a menina dormia num mezanino e o menininho, numa caminha embaixo. Era superdifícil de fazer essas camas. No inverno, eu morria de frio lá fora e depois ficava suando dentro de casa, com o aquecimento, fazendo tudo aquilo!

---

[32] *Ah os crocrocro, os crocrocro, os crocodilos / À beira do Nilo eles partiram, não falemos mais do assunto.*
[33] Expressão popular para *bourgeois bohème*, que se traduziria literalmente por burguês boêmio.

Eles me chamavam de *Emiliá,* que é o jeito francês de falar meu nome, mas o pequenininho não conseguia falar direito, aí ele me chamava de *Limiá.* E isso virava piada:

– Não é assim, tenta falar direito – os irmãos mais velhos falavam.

– *Limiá* – aí, como todo mundo ria, ele falava mais ainda.

Ele era bem engraçado, era o *clown*[34] da família. Um dia, no café da manhã, ele estava lá com o "mamazinho" dele e começou a cantar: "*we will we will rock you!"* Ele tinha ouvido em algum lugar. Todo mundo começou a rir! E tinha a coisa do *doudou*[35]. A mãe me explicou que tinha que colocar o *doudou* do Pierre sempre na cesta de frutas. Ficava lá pra não perder, porque, aqui, se perder o *doudou* é o fim da vida, né? Ele tinha até dois iguais, um ficava na creche e outro em casa. Mesmo as meninas ainda tinham os delas. Eu tinha que colocar embaixo do travesseiro quando arrumava a cama, mas elas já não precisavam como o menorzinho. Eram os mesmos desde de que elas eram nenéns, então, na verdade só tinham a cabeça, um fio e umas pernas. O Pierre já não usava fralda durante o dia, só usava pra dormir, à noite e quando fazia a *sieste.* Eu nunca tinha visto esse tipo de fralda no Brasil. É tipo uma cueca que você só veste, daí às vezes ele mesmo colocava. Era muito fofo!

Nessa casa, o meu banheiro era tudo junto, como os do Brasil, tinha o vaso, a ducha e tudo. O das crianças, também. O deles era bem grande. Tinha o vaso, a ducha e do lado tinha um armarinho com brinquedos pro banho. A pia era de dois lugares e tinha dois banquinhos, um pequenininho pra Sylvie e um maiorzinho pro Pierre. Ele adorava subir lá e ficar escovando os dentes igual aos irmãos. Às vezes, eu estava lá dando banho na menina e o pequenininho vinha, usava o banquinho pra conseguir alcançar o vaso, sentava e fazia cocô. Eram engraçados, esses momentos. Ali eu me sentia realmente, tipo, fazendo parte da vida deles. Eu estava dentro da família e participando desses momentos, né? Depois do banho era hora de começar a fazer o jantar. Quando eles terminavam de comer, eu tinha que limpar o chão, arrumar todas coisas e já era hora das crianças dormirem.

Na hora de dormir, era só eu falar e eles subiam. No corredorzinho do andar das crianças, tinha uma "bibliotequinha" assim, só dos livros deles. Aí, cada um pegava um pra ler antes de dormir. Todos eles, inclusive o pequenininho, tinham um abajur do lado da cama. Eu achava o máximo, a cena de todos lendo! Mesmo o menorzinho ficava lá, com o livrinho, passando as páginas igual aos outros. Depois de uns vinte minutos, todos dormiam, então eu apagava as luzes que tivessem ficado acesas. Isso nos dias em que eu fazia eles dormirem,

---

[34] Palhaço

[35] Bichinho de pelúcia ou qualquer outro objeto de toque suave (daí o nome derivado da palavra "suave", *doux*), usado pela criança como objeto de transição.

porque, em geral, os pais chegavam quando a gente estava jantando. Na hora que eles chegavam, eu estava livre. Aí eles que faziam as crianças dormir.

Com o Alain eu quase não brincava, porque ele já era bem mais independente. Eram sempre os três brincando, as duas meninas e o pequenininho, e o mais velho já estava em outro mundo, né? Na verdade, eram elas duas brincando e o Pierre querendo participar. A Sylvie gostava de desenhar, então a gente desenhava, pintava. Tinha guache, giz, várias cores de lápis e tal. As meninas brincavam bastante de boneca e de professora, com uma lousa pequenininha. O Pierre tinha um carrinho como se fosse uma motoquinha, assim, pra andar dentro da casa. No quarto dos menores, tinha uma cozinha grande de madeira. Se eu fosse criança, ia achar o máximo! Tinha pia, armarinho, forno, fogão, tudo: luvinha pra pôr a mão no forno, todos os talheres, colher, espátula, panelinhas e umas comidas de plástico. E também tinha a mesa com as cadeirinhas. Nesse quarto, também tinha um espaço pra brincar de médico e uma mesinha baixa com bonequinhos, onde a gente brincava de vestir os bonequinhos e de mecânico. Só que eu sentia que eu brincava pouco com eles. Quando eles me chamavam pra brincar, eu tinha que fazer comida ou tinha dois brincando e eu estava dando banho em um, ou eu estava limpando, então acabava que eu tinha pouco tempo para brincar com eles. Eles mesmo reclamavam, a Sylvie até chorava:

– A gente nunca tem tempo pra brincar! Eu quero brincar e não dá pra brincar! Tem que comer, tem que tomar banho, tem não sei o quê...

Era realmente uma rotina cansativa. No Brasil, quando eu era criança, minha vida era totalmente diferente: quando eu estudava de tarde, dormia de manhã. E ainda assim tinha mais tempo pra brincar. À noite, eu só ia pra cama depois da novela das oito. Aqui, não. Eles iam dormir tipo oito e meia, no máximo. Deu a hora, tem que estar todo mundo deitado. Aqui, é bem sério isso do horário. E quando eu estudava de manhã, tinha a tarde inteira pra não fazer nada. Eles, não. Tinham tudo: o mais velho ia pra escolinha de futebol e de judô, a Nadine fazia equitação e dança, a Sylvie já fazia dança com ela. Normalmente, essas atividades eram na quarta ou no final de semana. Pra algumas, eu levava e, pra outras, eram os pais.

Um lado bom dessa família é que eles nunca me culparam de não saber fazer as coisas. Quando eu contava que não sabia ou não estava conseguindo algo, eles sempre me ajudavam. Por exemplo, na hora da *sieste* do Pierre, às vezes ele ficava saindo do quarto: como era o pai que trazia, se o pai ainda estava lá e via ele saindo, ele mesmo ia lá e se ocupava. E ele me ensinava:

– Não se preocupe, é assim mesmo, ele tem dificuldade. Se ele sair, você leva de novo pro quarto. Às vezes você vai ouvir ele fazendo barulho, mas, se ele não abrir a porta, deixa.

Tinha que deixar o quarto escuro, então eu apagava a luz e fechava a veneziana. Aí, se ele levantava pra brincar, como estava tudo escuro, ele acabava voltando pra cama sozinho. Era bem disciplinado mesmo, ele sabia que, mesmo que levantasse, ia acabar dormindo aquela hora. Quando dava o horário, geralmente ele acordava sozinho e saía, mas aconteceu algumas vezes de estar chegando a hora de buscar as crianças e ele não acordar. Então eu tinha que acordar pra ele ir comigo, porque não podia deixar ele sozinho. Daí era bem fácil: eu ia acendendo a luz, perguntando como ele estava... E ele ficava feliz de buscar os irmãos. Às vezes ele até queria se vestir sozinho. Os quatro tinham uma relação bem legal. Só vi as duas meninas brigarem algumas vezes, mas era tranquilo. Todos eram bem protetores do pequenininho. A Sylvie era um pouco mais caprichosa. Às vezes ela não queria me dar a mão, ou chorava porque eu ia fazer pintura com ela e ela não queria, ou porque ela queria ter feito não sei o quê que alguém falou que não era pra fazer, aí ela ficava chorando. Era a única que fazia, de vez em quando, umas histórias.

Na escola, os pais eram bem presentes e era uma cidade pequena, então as famílias que tinham crianças da mesma idade se conheciam. Tipo, as mães eram melhores amigas e daí as filhas eram melhores amigas. Então eles recebiam muitos amigos em casa. Uma coisa que eu achava engraçado era que as crianças falavam dos amigos pelo nome completo:

– Ai, eu sou amiga da Liselotte Blanchard... – eu lembro que na hora do almoço eles ficavam contando dos amiguinhos, das historinhas da escola, quem brigou com quem e tal, sempre com nome e sobrenome.

Na saída da escola, tinha uma *cour*[36]. E os amiguinhos das crianças conheciam o Pierre, sabiam que era o irmãozinho. Um dia, saíram todos correndo e brincando e o pequenininho caiu. Abriu o lado da testa. Nossa, eu quase morri! Estava sangrando bastante. Nisso, veio uma professora, levou a gente pra uma salinha e cuidou. Não tinha sido tão profundo, nem nada. O Alain veio junto, ajudou a cuidar e, aí, virou a história que eles iam contar pros pais. Fiquei preocupada: "Meu Deus, o quê que eles vão dizer?" Mas não teve problema. Os pais eram bem tranquilos. Talvez um pouco até demais.

Outra vez, a Nadine estava meio triste num canto do quarto, lendo, na hora que eles tinham pra brincar. Eu vi e fiquei conversando bastante com ela. Ela contou umas briguinhas de escola e eu fiquei só lembrando da minha infância, como eram essas brigas e como algumas afetavam mesmo a gente... No final do dia, quando eu encontrei a mãe, contei:

– A Nadine tá com um problema na escola e tal...

---

[36] Pátio

No lugar dela, eu ia tentar conversar, perguntar o que era, sei lá. Mas ela não ligou:

– Ah, ela sempre briga. Nem converse. Isso é besteira de criança.

Então era bem assim: "Deixe eles." Tinha um cuidado. Mas não tinha uma sensibilidade maior. De forma alguma era negligência. Eram quatro filhos, também, né?

Teve muita coisa que as crianças me ensinaram e uma foi o francês, por mais que eu já tinha estudado antes, as crianças são os melhores professores. Às vezes eles riam, às vezes explicavam, me corrigiam. Aqui é superimportante essa coisa de sempre usar as palavras de *politesse*[37]. A mãe tinha combinado comigo que só era pra entregar algo se eles pedissem por favor, que tinham sempre que falar obrigada e tal. No começo, o Alain ria do jeito que eu falava:

– Você não fala *merci*. Você fala como se fosse Messi, o jogador de futebol! – E todos se matavam de rir.

– Mas como? Tô falando *merci* normal.

– Não, você tem que puxar o r: *merrrrci.*

Eles achavam engraçado como eu falava e me corrigiam muito nesses detalhes de pronúncia e também na forma de formar frases. Isso do francês foi uma grande escola porque com as crianças é mais fácil, você tem menos vergonha, menos medo de falar errado. Com criança tem linguagens que, independentemente da cultura, você vai conseguir se comunicar.

Nessa família, eu fiquei com essa ideia: "Quero participar da vida deles." Então eu passava o tempo inteiro com eles. Mesmo no final de semana, eu acordava e tomava café com eles. Ainda bem que era mais tarde, tipo dez horas. E eles sempre tinham atividades, vinham os avós de um lado, de outro, vinham amigos ou tinha almoço da família... Quando era algum passeio, eles sempre propunham se eu queria ir junto. Eles me convidavam e diziam que eu não era obrigada, mas, se eu quisesse, podia ficar com eles. Na maior parte das vezes, eu aceitava, porque eu queria vivenciar essas coisas do dia a dia mesmo. Teve até uma vez que a gente assistiu um filme em família, tipo sessão da tarde. As crianças vieram me chamar no meu quarto e eu fui ver com eles. E lá, o diferente era que a sala não era voltada para a TV. A sala tinha uns sofás bem confortáveis, mas só na parte da lareira e da biblioteca. Na parte da TV, só tinha umas cadeiras e umas almofadinhas. Você não deitava, você sentava reto, assim. E tinha um console com rodinhas onde eles apoiavam uns crepes pra cada um se servir. O prato do pai era crepe. Era ele quem fazia. A mãe fazia umas *confitures*[38] caseiras, nuns potões. Então

[37] Cortesia

[38] Doce de frutas, geleia

colocavam tudo lá e cada um se servia e passava pro outro, até o pequenininho. Foi um momento legal de família, todo mundo junto. Quando vinham visitas, eles faziam umas entradas, depois o prato principal, depois vinha o prato de queijos... e eu também era servida, como uma pessoa convidada ali. Eu ficava prestando atenção nas conversas e queria entender tudo. Nesses momentos de final de semana, eu ia aprendendo da vida deles, né, então vi fotos, os pais contaram histórias da família, como tinham se conhecido desde pequenos...

Eu tinha combinado com minha mãe de enviar do Brasil, por correio, presentinhos pra todos e ainda tinha falado o que cada um gostava: uma camiseta de futebol pro Alain, uns bonequinhos de marionete pras meninas, um negócio de desenhar pro Pierre, um colar de pedras brasileiras pra mãe e um chaveiro pro pai. E eu achava estranho o jeito deles de agradecer, porque era só "obrigada" e dois beijinhos. No dia a dia, não tinha contato, abraçar, não sei o quê. Eu percebi como é estranho essa falta do contato físico. Foi uma coisa que eu fui sentindo muita falta. Pela questão cultural, aqui existe uma distância física maior, mesmo com as crianças. Você acha que eles vão vir te abraçar, mas não, porque eles não fazem isso nem com as famílias. No Brasil sempre me falavam que eu era mais fria, mais fechada, tanto que diziam que eu ia me adaptar bem na Europa. Mas eu sentia falta. Com as crianças, isso era muito estranho. Nem os pequenininhos, eu não pegava muito no colo. Eu lembrava que no Brasil, quando eu era criança com as babás ou quando eu estava com os meus priminhos pequenos, as relações sempre eram muito próximas, tipo de dormir na mesma cama, pegar no colo, ver TV junto. No Brasil, é mais flexível, vamos dizer, é mais à vontade, as coisas são mais espontâneas. Acho que esses momentos espontâneos são importantes pra criar as relações. Aqui, como tudo tem muitas regras, não existia momentos espontâneos pra estar com as crianças. Depois que eu saí dessa família, eu senti falta, quase como um sentimento de arrependimento, de não ter aproveitado mais isso com essas crianças. Só tive esse contato porque a gente passava os finais de semana juntos.

Eu fazia *baby-sitting* à noite, umas duas vezes por semana. Até duas vezes por semana, está incluído no contrato de *au pair* ficar com as crianças à noite. E esses pais até que saíam bastante. Os horários de TV das crianças eram muito controlados. Aqui eles usam a palavra *écran* pra todos os tipos de tela, então também entra computador, *Ipad*, tudo. O horário de *écran* é bem controlado. A criança não fica o tempo inteiro. No Brasil é o contrário: as pessoas levam telas pro restaurante pra criança ficar quieta. No horário que era permitido, a gente assistia TV ou algum vídeo de música. Naqueles momentos de brincar, depois do *goûter*, não podia. Só podia na terça à noite, porque na quarta não tinha escola, e no sábado. E no dia que podia, eles olhavam na revista da programação da TV a cabo pra ver as atrações do dia e

escolher. As crianças escolhiam e, às vezes, a mãe também falava o que eles podiam ver e em qual horário tal programa ia passar. Quando eu fazia *babysitting*, eles podiam ver essas atrações da TV ou um filme em DVD. Na terça, eles podiam ver TV no período entre o *goûter* e o banho. Eu tinha que controlar, porque eles só podiam ver dois desenhos animados. E como eles pediam pra ver mais, teve umas duas vezes que eu deixei um pouco, mas depois eu parei, porque já tinham me dito que se você deixasse algo que os pais não deixam as crianças podiam dedurar depois, então tem que seguir o que os pais falam. Mas eles respeitavam bem. Mesmo quando estava todo mundo assistindo um filme e eu tinha que colocar o Pierre pra dormir antes dos outros, era tranquilo. Quando dava o horário dele, eu falava como se fosse pra todos:

– Vamos começar a dormir? – Aí eu fazia de conta que ia chamando um de cada vez e levava ele. – Primeiro você e depois os outros vêm.

Tinha que ter essa história para ele não querer ficar com os irmãos. E os mais velhos ajudavam:

– Daqui a pouco a gente tá indo, você vai subir, escovar os dentes e a gente já vai subir.

Daí ele ia felizinho, era muito fácil. Em geral, eles me respeitavam bem. Só teve um dia que eu fiquei meio brava. Era um dia sem TV. Eu tinha feito a comida e cada um estava ocupado, brincando. Eu coloquei a mesa e chamei que estava na hora de comer. Nesse dia, eu chamava e ninguém vinha, chamava e ninguém vinha. Chamei várias vezes e ninguém vinha, ninguém vinha, aí eu fiquei nervosa:

– Olha, vocês não vão vir comer? Ah, então tá bom. Vou deixar aqui e vou subir. Vocês que se virem. – Eu fui saindo e, logo, eles:

– Nãão! – E veio todo mundo pra mesa.

Às vezes, à noite, quando a mãe chegava, se ela via que eu estava acordada, ela passava no meu quarto pra saber se estava tudo bem. Aí nessa noite eu contei o que tinha acontecido e ela disse que eu tinha feito bem e falou com eles depois. Ela sempre dizia pra eles que era pra me respeitarem. Esses pais realmente colocavam autoridade em mim:

– É você quem decide. Mesmo se a gente fala uma coisa e você fala outra, eles têm que respeitar o que você falar. Depois a gente conversa entre a gente, mas, quando você está com eles, é você que tem a regra.

Uma vez, o mais velho deixou uma toalha molhada na escada. Quando eu pedi pra ele guardar, ele respondeu:

– Ai, não tem problema deixar aí, porque minha mãe fala que pode.

– Não pode. Tem que levar.

Discutimos um pouco e ele acabou levando. À noite eu contei pra mãe, isso e várias outras coisas que causaram problema naquela noite:

– ... aí ele ficou falando que você deixa.

Ela foi conversar com o Alain e perguntar por que ele tinha mentido pra mim. Uma outra vez, quando viajamos, teve um dia que os pais saíram à noite e eu fiquei com as crianças no hotel. O Pierre não dormia. Sei lá, talvez pela mudança de lugar. Os outros estavam na salinha vendo TV e ele, chorando, chorando, chorando. Eu pensei: "Ele vai chorar um pouco, eu vou ficar no quarto e uma hora ele vai acalmar." Só que o Alain ficava insistindo:

– Vamos ligar pros pais! Ele tá chorando. Não dá! Eles falaram que se tivesse problema era pra ligar.

As meninas vieram na onda dele:

– Vamos ligar, vamos ligar!

E eu:

– Não precisa. Deixa que eu tô cuidando.

Mas eles não paravam. Não que eles estivessem me desrespeitando, mas estavam preocupados com o Pierre, como se eu não fosse dar conta:

– Vamos ligar! Vamos ligar! – Aí eles pegavam o menino no colo e ele chorava mais ainda.

Foi um rolo. Acho que eu cheguei a ligar umas duas vezes pra mãe. Enfim, o Pierre dormiu. Quando os pais chegaram, eu expliquei o que tinha acontecido, que era só deixar o menino dormir, mas os outros ficavam vindo e atrapalhavam. Eu falei tudo pra mãe, porque geralmente era ela, né, que cuidava das coisas das crianças. Aí ela foi lá e falou um monte pras três crianças: que não era pra fazer isso, que eu estava ali. Eu lembro que ela até perguntou pra eles:

– Quantos anos vocês têm?

– Ah, dez, nove, seis... – cada um respondeu.

– E quantos anos a Gabriela tem?

– Ela tem vinte e quatro – eles sabiam tudo.

– E vocês acham que ela não sabe cuidar do Pierre?! Ela sabe cuidar de vocês. Vocês têm que obedecer, têm que escutar o que ela fala!

E depois ficou tudo bem. Eles respeitavam bastante os pais. Essa família era bem legal nisso. Tinha uma confiança em mim. Eu sentia que eles estavam felizes com o meu trabalho, que estava dando certo, que eu tinha uma relação legal com as crianças. Eu acho que realmente só criei essa relação com eles porque resolvi que no final de semana eu ia passar o tempo com

eles. Porque, durante a rotina da semana, era tudo muito rápido. Em alguns fins de semana, quando vinha alguém da família, de outra cidade, visitar, eles pediam pra usar o meu quarto, porque era um quarto grande, com cama de casal e banheiro separado. Eles perguntavam se eu aceitaria emprestar o meu quarto pra visita. Teoricamente eu poderia falar um não, mas claro que eu não ia fazer isso, né? Aí, a Nadine dormia num colchão no outro quarto e eu ficava no quarto dela. No final de semana, que eram os dias livres em que eu poderia fazer outra coisa, em geral eu ficava com eles mesmo e dormia no quarto dela pros convidados dormirem no meu quarto. E nesses dias que eu ficava no andar das crianças... Aí eu me misturava total! Mas não era como quando eu era criança, no Brasil, quando tinha babá na minha casa. Quando as babás dormiam, porque minha mãe tinha viajado, a gente ia deitar na cama junto, ficava bagunçando, não queria dormir, fazia escândalo, chorava... Ou, quando era uma relação superlegal, ficava até de noite conversando, contando histórias, comendo pipoca, assistindo TV. Ali, não. As regras sempre eram bem cumpridas, então eu sabia que, na hora de dormir, não iam me incomodar. Mas eu tinha que apagar a luz com todo mundo, porque se as crianças viam que a luz não estava apagada, vinham bater na porta:

– Você não tá dormindo ainda? É pra dormir.

3.1.2 Eles me tratam muito bem... mas estão me explorando!

Foram só três meses nessa família, mas passamos por muita coisa! Enfim, foi chegando o Natal. Todo fim de ano, eles passavam uma semana em Paris e uma semana na casa dos avós paternos:

– Você quer vir com a gente? No hotel, você vai estar com a gente, se a gente vai no restaurante, você vai junto, você vai passear com a gente, essas coisas. – Claro que tudo seria pago por eles, né? – Só que, em contrapartida, você trabalha. Então, você vai ajudar a cuidar das crianças e vai fazer *baby-sitting*.

Eu respondi que sim, né? Lógico! Ali, o que eu mais queria era passar o Natal com a família francesa. Só que, nessas viagens, o que acontece na verdade é que você não tem um quarto pra você e você vai trabalhar vinte e quatro horas por dia. Não é que você vai trabalhar um pouco mais, é cuidar o tempo inteiro mesmo! E, nas férias, até tem horário pras crianças irem dormir, mas as regras são mais flexíveis.

Já um pouco antes dessa viagem, eu tinha começado a cansar. Estava muito pesado, porque todo dia era aquela rotina corrida, sem tempo pra sentar, pra pensar em outra coisa, pra

fazer amigos... A cidade tinha pouca gente da minha idade, porque o mais comum era fazer faculdade fora, mas, mesmo que tivesse, eu não teria como conhecer porque não tinha tempo! Nem no curso de francês tinha gente da minha idade. A maioria das *au pair* dessa cidadezinha ia fazer aula em Nantes, numa escola pra estrangeiros. Só que essa família me pôs pra estudar francês no *lycée*[39]. Então eu tinha aula de francês e filosofia com pessoas de quinze, dezesseis anos... Estudei uns clássicos da literatura francesa com eles. E minha aula de gramática era com crianças de onze anos. Era ridículo. Eu não estava realmente aprendendo francês pro meu nível. Era muito mais uma experiência antropológica de participar daquilo tudo do que a experiência normal de *au pair*, que é ir pra uma escola de francês. Pra família era muito prático me colocar ali, porque eu não ia pra outra cidade, então era muito mais rápido pra eu voltar e continuar o trabalho.

Eu também comecei a cansar fisicamente, porque, se eu quisesse fazer alguma coisa pra mim, ver um filme à noite, dar uma relaxada ou conversar com as pessoas do Brasil pelo computador, eu ia dormir muito tarde. Então, de manhã já acordava cansada com as gritarias. Chegou uma hora que passou a fase do conhecimento, daquela sede de conhecer tudo. Eu precisava de um tempo, de uma rotina minha. Pra piorar, no final do ano, quando chegou a época de provas da mãe na faculdade, ela combinou comigo assim:

– Por algumas semanas você vai trabalhar três quartos a mais do seu horário. Depois que acabar esse período, você trabalha menos, tá?

Mas eu nem cheguei a trabalhar menos. Acho que foram umas três ou quatro semanas assim... Teve até umas vezes que ela ia dormir na casa de uma amiga em Nantes pra ficar estudando lá. Ali estava bem, bem puxado! Praticamente só éramos eu e o pai com quatro crianças. Por mais que já estavam superadaptados comigo e com a rotina, era puxado. Eu não tinha nenhum tempo pra mim. Era exploração mesmo. Mas era complicado, porque, ao mesmo tempo, eu pensava: "Eles me respeitam, são superqueridos comigo, as coisas são claras, apesar do curso de francês que eu não concordo, eles me pagam um valor bom, me levam pros passeios, me tratam muito bem... mas eles estão me explorando!" E eles não tinham feito nenhum contrato comigo. Ficavam sempre deixando pra depois, isso de assinar o contrato. Falavam sempre: "Depois a gente vê."

Nesse tempo, eu já tinha engordado dez quilos ali. Dez quilos! Quando eu fui ficar com minha prima na Bélgica, eu ainda estava com meu peso normal, as roupas serviam bem, então foi tudo nessa família. Fiquei muito enorme. Eu lembro de me pesar na balança que ficava no

[39] Ciclo que corresponderia ao conjunto do Ensino Fundamental 2 e Ensino Médio no sistema de ensino brasileiro.

banheiro dos pais, perto da máquina de lavar roupa. Eu ia vendo o peso aumentar e pensava: "Se chegar a sessenta e nove, vou fazer um regime." E foi subindo. Sessenta e sete, sessenta e oito... sessenta e nove! "Ok, agora estou de regime!" Eu comia as comidas das crianças e tinha, de sobremesa, um iogurte. É horrível isso, mas, às vezes, quando as crianças iam dormir e eu ficava lá na cozinha pra terminar de limpar tudo, eu pegava a minha bolsa e colocava uns iogurtes ou outras sobremesas que eles compravam pras crianças, pra comer escondida no quarto. Era tipo uma mistura de gula, mistura de ansiedade, mistura daquele vazio mesmo, emocional, existencial. Nem eram coisas que eu gostava. E os pais nem percebiam que terminava mais rápido. No início, eu só fazia a *baguette viennoise* com Nutella pras crianças. Depois, comecei a comprar uma a mais e fazer pra mim também. E no final de semana, tinha aqueles pratos todos! O hábito no Brasil era ter aquelas várias vasilhas em cima da mesa e cada um se serve. Você faz um prato brasileiro, come e acabou. Entrada não existe e nem sempre tem sobremesa. E lá eu fazia o prato brasileiro, mas ainda tinha as outras etapas, entrada, sopa, queijos... Eu queria participar, porque queria conhecer culturalmente o jeito deles e também queria provar pra conhecer aqueles queijos diferentes, aqueles pratos novos. Eu lembro que tinha uma calça que era a minha preferida, que eu insistia em usar. Eu fazia força pra subir a calça e fechar, machucando, apertando mesmo. Tipo "não admito que eu engordei." Quando eu estava fazendo limpeza, rasgou, fez um buraco. Tive que jogar fora. As minhas blusas, mesmo as que eram de lã grossa, eram meio curtas pra usar com calça *saint tropez* (porque eu sou paranaense, então eu tinha roupa de frio, mas eram diferentes das daqui). Então ficava uma faixa de barriga de fora. E isso não dá no frio da França. Se fizer isso, você morre! Ainda mais engordando daquele jeito: eu colocava a blusa e aparecia aquela "pochete" da barriga pra fora. Eu me olhava no espelho, me via engordando e não conseguia me vestir mais.

Na viagem de final de ano, a gente veio pra Paris. Foi superlegal passear com eles, mas eu já estava me cansando. Pra passear, era: segura o menininho para ele não entrar no metrô, põe casaco, tira casaco, põe luva, tira luva. Tinha que vestir e desvestir as quatro crianças o tempo inteiro. E eu também tinha que tirar e por meus casacos o tempo todo. A mãe me emprestou uns casacões grossos e me deu umas luvas de neve. Estava nevando. Uma hora, eu tinha que colocar as luvas das crianças, mas eu não estava conseguindo, porque já tinha colocado as minhas. Foi a primeira vez que a mãe se irritou comigo:

– Tira essa luva pra pôr a luva dela e depois põe a sua!

Eram duas semanas de férias. Depois de Paris, era a semana do Natal. Aí a gente foi pra casa dos avós. A experiência cultural foi ótima pra mim. Foi bem uma coisa de família. Vieram os tios e um monte de priminhos. Lá, eu dormia junto com as crianças. Era um monte

de colchão no chão. Os avós tinham aquela casa de quando os filhos eram pequenos e eles tinham construído um puxadinho moderno, que era onde eles moravam agora. A outra parte era usada só quando toda a família se reunia. E aí, mesmo quando vinha visita, eles tinham a privacidade deles. Foi aí que eu comecei a ver essa relação diferente dos avós. No Brasil, geralmente os avós moram na mesma cidade, mas, mesmo se moram longe, sempre vão cuidar. A avó meio que é a segunda mãe, ou a segunda babá. Normalmente são superapegados, os avós. E eles querem mimar. Aqui, é uma relação completamente diferente, tipo: "Vamos cuidar da criança, a regra é assim, aqui está a comida... Ah, começou a encher o saco, eu vou chamar o seu pai." Tem um amor, tem um cuidado, mas tem uma distância e uma independência bem fortes. O jeito de chamar os avós era diferente em cada família: na primeira, as crianças chamavam de *papi* e *mamie*[40]; nessa, era *grand-père* e *grand-mère*[41]; mas, na família que eu trabalhei depois, a avó não queria ser chamada de *grand-mère*, porque ela era jovem, então tinha que ser pelo nome mesmo. E teve uma hora que eu chamei a avó das crianças de *grand-mère*, como os netos chamavam. Ela achou engraçadíssimo:

– Olha a Emiliá me chamando de *grand-mère*! Sou *grand-mère* da Emiliá!

Eu sabia o nome dela, mas, como na França tem todas aquelas formalidades, eu não sabia como chamar. Chamar pelo primeiro nome, eu não ia. Mas também achei que seria formal demais chamar de madame não sei o quê, né? Hoje eu chamaria, porque acostumei, mas ali era entre família. A verdade é que eu me sentia à vontade com essa família.

No Natal, achei muito interessante ver como era a parte da comida. Tinha a mesa dos adultos e a mesa das crianças, porque eram muitas. O Alain agora queria participar da mesa dos adultos. Ali, além de todos os pratos, todas as etapas, eles ficavam a tarde toda conversando na mesa. Era bem o clichê do francês que não sai da mesa. Primeiro começavam com um champanhe, depois vinha o vinho tal, depois, o vinho tal, depois o outro licor não sei o quê... E eu fiquei assustada com a quantidade de manteiga que usavam pra preparar as comidas. Uma vez, eu vi a avó cozinhando e lembro de ter visto um blocão de manteiga. De repente, ela falou:

– Ih, tem que comprar manteiga.

– Acho que não precisa. Eu vi um blocão ali.

– Não, aquilo foi usado.

– Mas foi usado aquilo tudo?!

– Ah, você não sabe como é comida francesa? Aqui, manteiga vai sem parar.

---

[40] Formas familiares, equivalentes a vovô e vovó ou vô e vó.

[41] Avô e avó.

Depois de uma semana ali, o pai e a mãe voltaram pra cidade, porque ele tinha que trabalhar e ela tinha provas. E a *grand-mère* me levou ao mercado:

– Vamos comprar frutas exóticas do Brasil?

A gente ia comprando e eu ia explicando:

– A gente come muito mamão no Brasil, porque é bom pro intestino.

O *grand-père* comia muita laranja e a forma como ele cortava era diferente. Daí eu mostrei como eu cortava:

– A gente come com bagaço, porque é bom por intestino.

Outra hora também comentei sobre os cereais:

– A gente come cereal de manhã, porque faz bem pro intestino.

– Nossa, vocês comem bastante coisa pro intestino, no Brasil! – Eles morreram de rir.

O que é mais engraçado nisso tudo da alimentação é que, no Brasil, eu tinha muita prisão de ventre e, desde que eu vim pra cá, nunca mais tive. Talvez por comer tanta verdura e legume. Então, é muito melhor pro corpo. Mesmo eu tendo engordado, depois que eu emagreci eu mantive esse estilo. E eu reparei que, de todas as famílias que eu trabalhei, só na última, que veio depois dessa, foi que eu vi o menino peidar. Ele ficou com vergonhinha, riu e mudou de assunto. Uma vez só. Ninguém mais. Deve ter, claro! Mas ou era muito escondido ou era bem menos. Eu lembrava que, no Brasil, era mais comum ver isso nas crianças... Aqui, só vi uma vez, sendo que eu estava o tempo inteiro com eles, né?

Bom, na casa dos avós só tinha eu de *au pair*, então eu acabava cuidando um pouco dos primos também. Tipo, na hora do banho, ia ver quem já tomou; na hora da comida, ajudava todos. Por mais que não fosse minha obrigação, fazia pra um, acabava fazendo pros outros também, né? Um dia, a *grand-mère* me falou:

– Pega uma hora pra você. Vai passear. Você precisa ter um tempo – ela foi a única que percebeu –, porque aqui na casa você está o tempo inteiro com as crianças.

E era assim mesmo, porque mesmo quando eu via: "Ah, não tem nada pra fazer, as crianças estão lá brincando com os primos, já comemos, já guardamos todas as coisas, mas eu não tenho o que fazer dentro da casa." Eu até poderia pegar um livro pra ler, mas não tinha o meu quarto, eu não tinha um espaço, me sentia deslocada. E tinha a coisa do meu peso. No Natal, que roupa eu ia pôr pra festa? Eu não tinha nenhuma roupa bonita que cabia em mim. E aí, todo mundo superarrumado e eu com uma roupa mediana e com a bochecha daquele tamanho! Saí horrível nas fotos do Natal.

Passeamos pelas praias da região, vimos filmes em família. Todos os Natais eles assistiam os filmes da Sissi[42] na casa da vó. E eles achavam lindo, porque é uma história real, de amor, com uma heroína um pouco revolucionária, não queria fazer o papel certinho. Teve várias outras coisas típicas de Natal: à noite, depois de comer, os adultos ficam até tarde e as crianças vão dormir. É diferente do Brasil. De manhã que é a hora de ver os presentes. Foi legal: as crianças vinham todas vestidas de pijamas, abrindo os presentes, vendo os brinquedos, fazendo aquela festa.

Gostei muito de ver essas diferenças, mesmo nas relações deles em família. Um dos tios estava em processo de separação. Foi interessante ver a forma como eles lidaram com a criança e também entre os adultos. Isso tinha mexido com o Alain, então explicaram que era uma coisa que estava acontecendo agora, mas que ela continuava fazendo parte da família, que ela era a mãe das crianças e tal. E quando só os adultos estavam na mesa, conversando um pouco sobre isso, no meio da conversa o vô foi lá e pegou um livro grosso de psicanálise:

– Olha só essa parte aqui. Separei pra ler pra vocês – e daí ele ia lendo e explicando as relações com o que estava acontecendo, como se fosse uma aula.

Todo mundo ouvia, comentava. Achei legal isso de ser um avô que estava dando a conclusão dele para os mais novos. Outra hora, eles começaram a falar da relação entre a Nadine e o pai, porque ela estava tendo uns comportamentos complicados. Quando o avô falou sobre o jeito que o pai estava cortando, castrando ela, é que eu fiquei tentando perceber e comecei a ver muito nítido. É bem interessante o avô ser psicanalista e poder ter essas observações da família. Ele disse que ia me dar um livro, mas no fim acabou não dando, não deu tempo.

Quando voltamos, eu decidi conversar com a mãe pra mudar. Decidi falar que eu queria um horário diferente, queria ter mais tempo pra mim e queria passar menos finais de semana com eles. Eu comecei aos poucos, dizendo que estava pesado, que estava cansativo, que eu podia acabar reagindo mal com as crianças... A mãe meio que colocou a culpa em mim, porque disse que eu dormia muito tarde, que via a luz do meu quarto acesa. Eu estava no meu limite mesmo, físico, sem paciência, tudo. E teve um negócio no meu aniversário. Eu pedi pra ter uma noite pra mim, e eles:

– Ah, é aniversário da tia Marguerite. Já marcamos no nosso calendário que é pra você fazer *baby-sitting* nesse dia.

[42] Clássica trilogia estrelada por Romy Schneider, baseada na história de uma duquesa da Áustria.

Eles sempre pediam pra eu fazer *baby-sitting* e, como eu não tinha vida, eu fazia. Mas dessa vez eu não queria, era meu aniversário de 25 anos. Só que eles insistiam:

– Pense aí, mas é importante pra gente. Se você fizer isso, depois a gente te dá outro dia.

No fim das contas, eu aceitei. Eu não quis criar mais problemas, porque vi que estava ficando um clima estranho. Uma *au pair* da cidade, com quem eu estava começando a conversar, a Maria, tinha essa noite livre, então ela ia vir ficar comigo. A mãe falou que eu podia receber essa menina na casa, porque normalmente não podia receber gente. Também tinha uns chocolates chiques que ela disse que a gente poderia comer, já que era meu aniversário. Nessa família eu vi como eram os aniversários, porque teve o meu e o do Pierre, que também era em janeiro. O dia era todo normal, a janta era comida normal e, no fim, vinham com bolo, vela e cantavam parabéns, tiravam foto e era isso. O aniversário era isso. No Brasil, nossa! O neném faz aniversário e fazem aquela festa, né? Salão imenso, decoração, o mundo inteiro convidado, docinhos, fotógrafo profissional... Aqui é em família, né? Então eu achei legal. O Pierre adorava *loup*, que é lobo. Ele amava histórias de *loup*! Aí eles deram de aniversário três livros de *loup*. Eu achei muito diferente: "Pô, dando livro pro nenenzinho?" E ele adorou, achou o máximo! Sempre pedia:

– Vamos ler o livro do *loup* essa noite?

E pra mim eles deram um batom de marca. Eu fiquei meio decepcionada, porque não usava maquiagem e achei que eles tinham me dado qualquer coisinha. Muito tempo depois, uma amiga brasileira me mostrou na Internet que era supercaro, mas ali eu não sabia e, na verdade, tudo estava ruim pra mim.

Eu e a Maria começamos a nos aproximar. Nisso, os pais começaram a não gostar que eu estava saindo, indo nos bares, e vieram perguntar se eu estava com namorado. Eles tinham essa ideia de que, se começa a namorar, a *au pair* não trabalha mais direito. Um dia, a Maria me explicou por quê as outras *au pair* dessa cidade não falavam comigo. Uma delas cuidava dos melhores amigos das minhas crianças, então a mãe da minha família sempre ficava insistindo pra eu conversar com essa menina. Só que eu já tinha tentado uma vez, mas ela tinha virado o rosto, sei lá por quê. Como a mãe sempre ficava me enchendo o saco pra ser amiga dela, um dia eu falei:

– Eu falo com ela e ela não me responde. Ela não quer ser minha amiga.

Aí ela foi lá, falou pra outra mãe, que falou pra menina. Depois disso, as *au pair* decidiram: não vamos nos aproximar dela porque ela fala tudo pra mãe. A Maria me contou isso e me explicou:

– Tem muita coisa que fica entre as *au pair*. Você tem que aprender a não dividir tudo com a família. Se você for nas festas, vai saber que uma fuma, que a outra está namorando e todas essas histórias têm que ficar entre nós.

Então eu tinha ficado três meses sem ter amigas porque elas acharam que eu contava tudo. Só aí que eu comecei a fazer amizades e fazer coisas da minha idade. Nisso, a Dulce, uma outra menina que era *au pair* em Nantes, se ofereceu pra me ajudar com a questão dos meus papeis, porque eu estava preocupada que ainda não tinha contrato e logo teria que ir pro OFII[43]:

– Está muito estranha essa história mesmo. Você tem que ter um contrato. Vem pra Nantes e eu vou com você no Direccte – que depois eu fiquei sabendo que é o órgão que regulamenta os contratos de trabalho –, foi lá que eu fiz o meu. Lá eles vão te orientar, né? Você pergunta se isso é normal – porque a agência ficava me falando que era normal eu ainda não ter um contrato, que estava na gaveta.

No Direccte, eu contei minha situação pro cara, ele me fez várias perguntas e falou:

– Tá tudo errado isso aqui. Isso aqui não tá bom. Vão pedir o seu contrato no OFII. Você está trabalhando ilegalmente, eles não estão te registrando e, desse jeito, se tiver algum controle, você pode ser mandada pro seu país, entendeu? Peraí que eu vou ligar pra essa agência.

Ele ligou comigo sentada ali na frente dele:

– Eu tô aqui com a menina que se chama Emília e que tá na família tal. Na semana que vem, eu quero o contrato dela na minha mesa.

Depois a agência me ligou falando que iam ajeitar o meu contrato, que já estavam mandando. Eu senti que tinha alguma coisa muito errada. Uns dias depois, quando eu estava arrumando o quarto do Alain, chegou o pai com uma cara péssima, era dia de semana e só eu estava em casa naquela hora. Ele me disse:

– Eu só queria falar que estamos muito decepcionados com você.

– Por quê?

– A gente ficou sabendo que você foi nos denunciar – ele usou essa palavra mesmo. – E se tiver algum tipo de controle aqui?

Na minha cabeça eu já estava entendendo que estavam me usando de "trabalho ilegal." Conversando depois com a menina da agência e com outras pessoas, eu entendi que o contrato de *au pair* é mesmo um contrato de trabalho, eles têm que pagar o imposto, tem que declarar. Se você tem uma pessoa que mora na sua casa que você faz trabalhar direto, põe ela no *lycée*

[43] Órgão responsável pelos procedimentos de imigração.

pra estudar porque assim ela vai estar mais rápido na sua casa e você evita de pagar a cantina da escola pras crianças, você leva pra suas férias porque daí ela vai cuidar das crianças pra você poder passear, se você tem tudo isso e não declara, é um trabalho escravo, praticamente. É completamente ilegal. Depois eu fiquei sabendo que eles nunca assinaram o contrato da *au pair* que estava antes de mim, então era um hábito deles e bem conhecido da agência. E ele continuou:

– Você sabe o que acontece se vier bater algum controle aqui? Nós não vamos poder tirar férias esse verão! – Meu Deus! Eu não entendia a lógica da cabeça dele. E ele superbravo: – O dinheiro que a gente vai pagar de multa, vai ser as férias que a gente poderia tirar! Estamos muito decepcionados. Conversamos mais à noite.

E saiu. Eu senti o peso do negócio, mas sabia que eu tinha razão. A Dulce estava planejando voltar pra Costa Rica e me perguntou se eu não queria entrar no lugar dela, assim ela daria a notícia pra família já tendo alguém pra indicar. Então, eu já tinha meus planos. Aí, me liga a agência:

– Olha, nós temos uma notícia ruim. Primeiro eu quero saber se você conhece outras pessoas na cidade que possam te receber...

– Por quê? O que tá acontecendo?

– Conversamos agora há pouco com a mãe da família e eles não querem mais que você fique na casa. Nós estamos conversando com eles, porque eles não podem fazer assim. A gente estava regulamentando o seu contrato, que já estava a caminho, falamos com eles e disseram que não estão contentes com você, que não querem que você fique e querem que você saia o quanto antes da casa. Então nós estamos dizendo que não se pode fazer isso, não se pode mandar a pessoa ir embora de um dia pro outro, isso é errado. – Na verdade, a agência sabia que também estava errada e, dessa vez, eu não era uma boba perdida em Paris, eu tinha ido até o órgão do trabalho, eu tinha contatos com outras pessoas. – Nós não vamos mais trabalhar com essa família, porque eles estão fazendo uma coisa muito errada.

A Maria contou o que aconteceu comigo pra família que ela trabalhava. Eles ficaram superindignados, mas não podiam me receber, porque não queriam confusão. As minhas amigas *au pair* trabalhavam pros burgueses da cidade, que eram todos amigos. Eu liguei pro Mathieu, meu amigo do *Couchsurfing*, e ele estava viajando, mas o pai dele ia me receber em casa e um amigo ia vir me buscar de carro. Ele salvou minha vida! Eu não tinha pra onde ir até fazer o contato com a nova família.

Quando eu cheguei em casa pra arrumar minhas malas, entrei no lugar que era tipo um *closet* onde a gente colocava os sapatos. Nessa hora, a mãe chegou gritando de uma forma, que eu achei até que ela ia me bater:

– Eu não acredito que você fez isso! Como você fez isso com a gente? A gente confiou em você! Levamos você pra passar o Natal com a nossa família...

Eu até poderia falar mil coisas de como eles estavam errados, mas eu só ficava repetindo pra mim mesma: "Não vou entrar na briga, só quero fazer a minha mala e ir embora." Eu estava com medo, porque só estávamos nós duas na casa. Eu ali, encurralada no quartinho, e ela, bem agressiva mesmo:

– Você destruiu tudo com as crianças! Como você faz uma coisa dessas?! Eles gostavam de você. Não quero mais você aqui! Vai embora!

Ela quis me assustar, mas eu já sabia que tinha que sair. Não era a primeira vez que isso me acontecia, né? Eu só queria mesmo fazer minha mala e ir embora. Essa foi mais rápida do que a de Paris! E eu tinha mais coisas ainda, porque com o tempo você vai acumulando, né? Enquanto eu pegava tudo o que era meu, ela entrou no quarto e começou a gritar de novo:

– Você não merece receber essa semana! O que você fez foi errado! – E gritou e gritou e gritou. – As crianças daqui a pouco estão chegando. Sou eu que falo que você tá indo embora. Você não vai falar nada.

Eu concordei e ela ficou lá gritando um monte de coisa com muita violência. Eu só respondia "tá bom, tá bom" e continuava guardando minhas coisas. As crianças chegaram, ela saiu. Daqui a pouco, a Nadine abre a porta do meu quarto em lágrimas. Ela, chorando, e a Sylvie atrás:

– Eu não quero que você vá embora.

Elas me abraçaram. O Alain veio também. Ali que eu senti realmente como era forte o meu contato com eles. Aí a mãe chegou, já com uma cara completamente diferente, pediu pra eles descerem pra ela conversar comigo e fechou a porta:

– Eu conversei com as crianças e falei que sua avó morreu e que você precisa voltar pro Brasil. Eles estão muito, muito tristes mesmo. – Ela estava chocada com a reação das crianças. – Doeu o meu coração. Você não precisa arrumar as suas coisas pra ir embora hoje, você poderia ir embora amanhã. Eles estão muitos apegados com você.

– É...

– Acho que você não merecia, mas estão aqui os seus cem euros.

Eu contei que tinha um amigo que já estava vindo me buscar, então ela me chamou pra um *apéro*[44] em família antes de ir embora, pra me despedir das crianças. Eu concordei e ela me ajudou a descer as malas. Eu lembro que, na mesa, era a maior choradeira. Até ela chorou. Acho que ela percebeu que a forma errada como agiu comigo e aquela forma bruta de me mandar embora estavam muito mais afetando as crianças delas do que a mim. Eles se apegaram. Durante três meses, eu estava mais presente na vida deles do que ela. Eu também me apeguei, também tinha muito carinho por eles, mas isso não tinha nada a ver com eu ir atrás dos meus direitos. Além do contrato, eu não podia sair, não podia ter namorado, não podia ter vida! Na visão dela, era só pra eu ficar com eles ali, se eu quisesse um horário pra mim, estava errada. Eu fiquei ali na mesa me segurando pra não chorar também. É claro que eu estava triste! Aí, o amigo do Mathieu chegou e veio pegar as malas. As crianças chorando na porta. Então ela tirou uma foto da gente:

– Ai, queremos uma foto de lembrança de você.

Era uma coisa surreal. Eles me mandando embora, as crianças chorando, eu triste... Abracei as crianças, dei tchau pra cada um. Foi emocionante, eu disse que ia sentir falta deles. Pra mãe, deve ter sido doído ver que ela causou aquilo, porque não foi uma despedida normal: "Olha, daqui uma semana é o voo..." Não fomos construindo essa despedida, foi só alguém que foi tirado da vida deles de uma hora pra outra.

Na casa do Mathieu, mudou completamente o contexto. O pai era um operário, a casa era supersimples, eles mesmos que construíram. Ele me recebeu superbém, me deu comida, conversamos. Ele ficou revoltadíssimo com a história e me apoiou muito. Pra mim, foi muito forte esse encontro. Foi ali que eu aprendi o significado de gratidão, porque ele falou assim:

– Eu tive muitas experiências no exterior. Quando você sabe o que é ser estrangeiro num país onde você não conhece nada, não sabe nada, está perdido e alguém te ajuda, você vai fazer isso pra todas as pessoas que aparecerem com dificuldades na sua vida. Vai sempre querer retribuir. Esta casa é a sua casa.

Eu até falei que ele era meu pai francês, porque ele super me acolheu. Eu fiquei uma semana na casa dele, fiz contato com uma amiga da minha mãe que morava em Nantes e fiquei uns dias na casa dela enquanto estava conhecendo a nova família antes da Dulce ir embora. Achei melhor dessa vez não ter agência, porque pra mim tinha ficado muito claro: quando você já está na França, eles não querem saber da *au pair*, eles só querem saber do cliente deles, que é a família, né?

---

[44] Refeição leve, com bebidas e pequenos pratos para beliscar.

3.1.3 Agora eu era a babá, a empregada

Comecei a trabalhar nessa família e a Dulce ficou ainda uns dias pra fazer a transição. Ela me contava como eram as crianças, a rotina, como se fosse tudo muito bem, tudo muito correto. Ela falava assim:

– Você cuida de manhã, não tem almoço, porque eles comem na cantina, e você vai dois dias por semana pra escola de francês onde a maioria é *au pair*, então você vai conhecer gente. Aí você busca as crianças na escola – e foi me passando tudo o que tinha que fazer. – À noite, é sempre uma coisa fácil, não é pra fazer comida. A mãe só vai pedir pra você iniciar a preparar *pommes de terre*[45] ou começar a fazer macarrão e, assim que ela chega, você tá livre. Você é independente, tem o seu quarto aqui – e o quarto era no andar de baixo, realmente separado do resto. – Tente ao máximo sair, fazer suas coisas.

Ela passou que as regras eram bem claras e qual era meu papel. Da primeira família pra essa, que era a quarta, eu já estava completamente diferente. Eu sabia que antes eu tinha me sentido sobrecarregada, mas porque eu mesma tinha me colocado naquela posição de querer ficar todo o tempo junto. Eu queria, porque queria viver essa coisa familiar. Esse era meu objetivo quando eu vim pra França, mas agora eu tinha mudado: "Vivi, deu errado, fui aprendendo e agora é diferente: eu sou a babá, a empregada." Digo uma empregada no sentido de ser um trabalho, de ter um contrato. Fui na Direccte com a mãe assinar o contrato e estava decidida a só fazer meus horários certinho.

Eram três crianças: a Emma, de 9 anos, o Louis, de 6, e o Paul, de 3. Bem uma escadinha! Nessa família, eles tinham bastante dinheiro. O pai viajava bastante, não era tão presente. E era dessas famílias em que a mãe não precisa muito trabalhar, mas isso não significa que ela vai ser mais presente. Eu tinha que acordar de manhã cedo, preparar a mesa do café pra todo mundo e depois acordar as crianças. Essa era a coisa mais difícil que existe na vida! A de 9 anos, tudo bem, era só avisar que estava na hora de levantar. Mas os dois meninos não queriam acordar. Eu tinha que acordar, tirar o pijama, colocar a roupa, fazer eles irem lavar o rosto pra descer e tomar café. Aí eu fazia o café: os cereais, as *tartines*, que era o pão que eu tinha que pôr pra tostar, o achocolatado, que eu tinha que esquentar o leite antes no micro-ondas... E tudo era motivo pra ficarem reclamando: "Ai, o meu tem nata", "não quero isso", "isso é nojento!" Um chorava, outro jogava as coisas... Essas crianças eram chatas pra comer

[45] Batatas

e eram mimadas. Eu lembrava que os meus pais, quando a gente reclamava de nata, não ligavam:

– Toma a nata. Nata é bom. Pare de ser criança chata.

Uma vez eu falei pra mãe, achando que ela ia me apoiar:

– Pô, eles não param de reclamar da nata.

Ela olhou pro copo da criança e me respondeu:

– Tem nata mesmo. Tira.

De manhã, os pais estavam em casa também. Se o pai não estava, estava só a mãe. Isso era a coisa mais estranha, porque mesmo assim eu tinha que acordar as crianças e fazer tudo. A mãe acordava, tomava um banho, se arrumava, se maquiava. Às vezes, quando estava terminando o café das crianças, ela chegava e vinha tomar café junto. O que acontecia nessa família era que eu realmente era empregada, eu era a *bonne* deles. Ainda bem que quando cheguei ali eu já tinha feito essa divisão na minha cabeça, porque se eu não tivesse feito, eu teria morrido naquele lugar, porque eles realmente me tratavam como... Por exemplo, enquanto eles jantavam, todos sentados em volta da mesa, eu ficava em pé servindo as crianças. E eu não sei explicar direito como chegamos nessa configuração. Eu só sei que eu fui me retraindo cada vez mais na minha posição. Eu não conseguia me sentir como na outra casa. Apesar de ter terminado daquele jeito ridículo e de que, nos horários de trabalho, eu trabalhava bastante, nos outros horários eu era como uma convidada, eles até me serviam na mesa! Nessa nova família, cada vez mais eu fui sentindo uma separação. Foi ficando cada vez mais nítida essa separação.

Nos primeiros momentos, estava indo bem. Mas eu lembro que nunca sabia se era eu que ia levar as crianças pra escola ou se eram os pais que iam levar. Porque, se fosse eu, eu tinha que acordar antes pra poder me arrumar, né? Porque a partir da hora que ia acordar as crianças, eu ficava só em função delas. Mas era a mãe que escolhia na hora se estava a fim de levar as crianças pra escola ou não. Ela me dizia quando já estava tudo pronto, todo o mundo colocando o sapato. Antes de buscar as crianças na escola, eu tinha que cuidar da casa (mas essa parte a Dulce não tinha me explicado direito) e preparar a sacolinha do *goûter*. Nessa família, eles faziam compras pela Internet. Quando chegavam aquelas caixonas, a mãe falava:

– Ah, chegaram as compras – e subia pro quarto.

Era eu que arrumava tudo na despensa. Eles compravam um monte de bolacha igual, vencia um monte de coisas na despensa, não tinha controle de nada. Era aquele monte de comida. Eu ainda engordei um pouco mais nessa casa! Pra buscar as crianças, eu levava essa sacola do *goûter*, porque elas iam comendo enquanto andavam da escola pra casa. Conforme foi esquentando um pouco, a gente tinha a opção de passar no parque e aí era bom, porque eu

podia conversar com as outras *au pair* enquanto eles ficavam brincando com os amiguinhos. Quando a gente voltava pra casa, era a hora da tarefa dos dois mais velhos. O pequenininho não tinha, mas eles todos eram bem independentes pra brincar. Então o Paul ia fazer os brinquedinhos dele. O Louis gostava de *jeux de société*, que são os jogos de tabuleiro. A Emma já era mais adultinha que a Nadine, porque ela era a mais velha, né? Com essas crianças tudo também era bem regrado, bem organizado, tudo tinha horário. Eles tinham uma responsabilidade grande com as atividades, vinham mostrar depois o que tinham feito. Mesmo o Paul vinha me mostrar o desenho que tinha feito.

Um fim de semana, eu resolvi ficar pra fazer limpeza no meu quarto. Aí a mãe veio me perguntar:

– Você vai sair hoje de tarde?

– Não, eu tô fazendo limpeza.

– Ah, então tá. Eu vou ver o negócio do carro lá – eles estavam saindo pra comprar um carro novo – então vou ficar umas duas horas fora e você fica com as crianças.

E depois não me pagavam essas horas que eu tinha trabalhado. Dá trabalho cuidar das crianças! Aí eu comecei a perceber que eles tentavam abusar o máximo do meu tempo, da minha presença. Quando você mora no trabalho, não existe limite. Enquanto você está lá, você está trabalhando. Você nunca se separa completamente, não tem "agora acabou". Mais tarde, quando eu fui ser babá em Paris, a maior alegria era poder sair das casas das pessoas, "eu vou pra minha casa, vou acordar a hora que eu quiser, vou dormir a hora que eu quiser, faço o que eu quiser." Ao todo, fui *au pair* por nove meses e é uma prisão. Com o tempo eu fui aprendendo: todas as noites quando acabava o jantar, se eu não tinha que fazer *baby-sitting,* eu ia pra o meu quarto. Final de semana, eu fazia as minhas coisas, falava que ia sair, mesmo se eu só fosse ficar no meu quarto, e a gente só ia se ver de novo na segunda de manhã. E eu comecei a fazer muito seguido aquilo de levar umas comidas pro quarto. Só não tinha geladeira, mas eu colocava cereal e leite, umas bolachinhas, umas coisas salgadas e daí, no final de semana, eu podia ficar no quarto. Como o meu quarto era perto da porta, mesmo se eu quisesse sair, eu não encontrava eles. Eu queria ficar independente e, ao mesmo tempo, estava cada vez enchendo mais o saco de ser babá morando na casa dos outros. Não tinha vida.

A mãe começou a me cobrar que queria que eu arrumasse melhor a casa. A *femme de ménage* vinha uma vez na semana e, nos outros dias, ela queria que eu fizesse a limpeza. Eu tinha que lavar a roupa de todo mundo. Pelo menos eu não passava, mas lavava a de todo mundo. Eu tinha que passar aspirador em tudo, tinha que arrumar a sala, colocar as coisas no

lugar... E não eram só os brinquedos das crianças, eram até as revistas que a mãe lia e deixava por aí, almofada que ela usava... E ela colocava toda a responsabilidade na Dulce:

– A Dulce não te ensinou?

Na verdade, a menina tinha me explicado várias coisas errado... Por exemplo, eu tinha que limpar o banheiro que todo mundo usava. A Dulce tinha me ensinado assim:

– Ah, é só passar um negócio assim. Tenta trabalhar o menos possível. Foi como eu sempre fiz e ela nunca reclamou.

E isso com a roupa também, com tudo. Eu comecei fazendo assim, mas a mãe me dizia:

– Você tem que fazer melhor isso aqui.

Depois, chegaram as duas semanas das férias de inverno. A mãe me falou:

– A gente vai passar uma semana no esqui e a gente quer que você venha junto. Eu acho uma experiência superlegal pra você! Você vai pra uma outra cidade, vai trabalhar, mas ainda vai ganhar pra fazer uma viagem – era bem esse o discurso. – Então você fica de férias na primeira semana e, na outra, você vem com a gente pro esqui.

Eu concordei e coincidiu que, nessa minha semana de férias, meu pai vinha pra França com a namorada dele. Quando eu encontrei com ele no hotel, ele se assustou com o meu tamanho. Eu não estava mandando muitas fotos, né? E a família insistiu pra eles irem pra um *apéro* um dia na casa. Durante a semana da visita do meu pai, lembro que qualquer situação que ele tivesse algum cuidado comigo era emocionante pra mim. Mesmo pequenos cuidados quase me faziam chorar, porque me faziam lembrar: "eu sou uma pessoa." Durante todo esse tempo, eu senti que eu não era tratada como uma pessoa, eu era a empregada que estava na casa, tipo a babá, a *bonne*, a escrava ilegal, mas eu não era uma pessoa. Meu pai estava ali pra conversar, perguntava dos meus planos, como eu estava. "Uai, alguém tá querendo saber de mim, tá conversando, querendo me ouvir!" Foi como se tivesse me acordado: "Eu sou uma pessoa! Eu tô aqui porque eu cuido dos outros, cuido dos outros e ninguém olha pra mim." Nos momentos mais difíceis, eu sempre tentava lembrar: "A minha vida não é isso, a minha vida não é isso, isso é só uma fase, é só por um tempo." E o mais difícil não era a saudade de casa, da família, essas coisas, era a forma como eu era tratada e como eu acabava me colocando também, porque eu aceitava. Aos poucos, eu quis ir me impondo, sabendo da minha posição "eu sou empregada, não faço parte da família" e ao mesmo tempo "sou uma pessoa e tenho que ser respeitada."

Meu pai foi embora e, no dia seguinte de manhã, eu peguei o trem pra ir encontrar com a família. A gente ficou no chalé de montanha que era de um casal de amigos deles. Então, era o casal com dois filhos, os pais da minha família com as crianças e eu ia cuidar das crianças.

A Emma e o Louis já sabiam esquiar, cada um estava numa *étoile*[46]. O pequenininho fazia o *Piou Piou*, que é o nível que nem é esqui ainda, onde aprende a andar na neve e tal. De manhã, os dois mais velhos subiam com os pais e com todo mundo e passavam o dia inteiro, até a hora do *goûter,* esquiando e eu ficava com o pequenininho. Daí eu levava ele de manhã pro *Piou Piou*, ia ao mercadinho comprar comida, ia pra casa fazer o almoço, buscava ele, dava o almoço, aí ele fazia a *sieste*. Se ele acordava cedo, a gente ainda ia num parquinho no gelo. Eu nunca fiz esqui, pra mim era difícil andar naquele chão, dava medo de cair. E eu tinha que colocar aqueles sapatos difíceis de vestir e levar o menino pra lá e pra cá me equilibrando.

Eles me emprestaram algumas roupas de invernão: casaco, bota e luva. E eu dormia no quarto com as crianças. De manhã, eram cinco crianças pra vestir. O problema é que a hora ficava meio no ar. Eu tinha perguntado pra mãe, mas ela só disse: "Você vai ver, a gente vai chamar." Aí, quando chamava, eu tinha um minuto pra lavar o rosto e já tinha que estar lá embaixo, não pra tomar o café da manhã, mas pra servir. Uma vez, eu lembro que ela me chamou e eu estava escovando os dentes:

– Emiliá cadê você? Eu te chamei, é pra você descer. – Assim, na frente de todo mundo.

Uma hora que a outra mãe foi servir algo pras crianças, ela falou bem assim:

– Não, não sirva – ela falava como se eu não estivesse ali. – Não sirva, porque eu acho o cúmulo a Emiliá estar aqui e você ter que servir. Ela está aqui pra servir. Ela está aqui pra isso, se não eu não traria ela.

E pra mim, ela falava:

– Ai que oportunidade que você teve, né? De vir pro esqui, uma coisa que você não conhecia!

Então, eu fazia tudo e só ia poder tomar café da manhã quando voltava do *Piou Piou*. Quando as crianças brigavam, mesmo que os pais estivessem, eles queriam que eu resolvesse. De noite, eles saíam e eu fazia *baby-sitting*. E tinha pequenas coisas que iam se somando, por exemplo, eu tomo café com açúcar e essa família tomava sem. A anterior também, mas mesmo assim eles tinham comprado açúcar pra mim. Nessa não: "Nós não compramos açúcar. Vai tomar sem açúcar e pronto." Cada vez mais eu ia me afastando psicologicamente, emocionalmente e fisicamente deles. Tanto que com essas crianças eu fiquei cinco meses, mas o contato emocional foi bem menor. Eu também comecei a me irritar com a forma como essa mãe era com as crianças. O pai era ausente e eu não concordava com a forma como a mãe lidava com as crianças. Era muito diferente da outra. Uma hora, o outro menininho da mesma

[46] Estrela (nível de esqui)

idade do Louis fez algo errado, a mãe mandou ele ficar de castigo no quarto e acabou. As crianças normalmente respeitam a autoridade dos pais. Quando o Louis fez um negócio errado, a mãe dele começou a discutir como se fosse uma discussão de igual pra igual. Ele no mezanino, ela embaixo e aquela gritaria entre os dois, com todo mundo ali na casa. Ele respeitava a mãe no fim das contas, mas a forma como ela se colocava era estranha.

Quando voltamos de viagem, a família logo ia se mudar de casa. Eu precisava encaixotar as coisas do meu quarto e da sala de jogos. Até ali, eu nem sei quantas vezes já tinha feito aquela mala! Não sei se foi porque algumas coisas eram pesadas, se foi porque eu tive que sair correndo pra não chegar atrasada na aula de francês, ou se foi o frio, ou uma mistura de tudo isso, mas uma hora eu andei e deu um estalo na minha coluna. Deslocou alguma coisa, travou e doía muito. Comecei a andar toda torta. Eu não conseguia ir rápido, eu não conseguia fazer mais nada rápido e daí até falei pra ela, mas ela estava focada na mudança. No dia anterior à mudança, uma hora eu deitei um pouco no meu quarto por causa da dor. Ela bateu na porta, abriu e fez um escândalo porque eu estava dormindo. Mas eu sabia a hora e ia estar tudo pronto, eu só precisava deitar um pouco. Na casa nova, mesmo com dor, ela pediu pra eu ajudar a fazer a mudança. Puseram um sofá-cama quebrado no meu quarto. Quando eu avisei, os pais falaram entre eles:

– Como é que a gente vai fazer com o sofá da Emiliá quebrado?

– Ah, a última coisa que eu vou ver é o quarto da Emiliá. Agora tô arrumando essas coisas aqui – o pai respondeu, tipo "não estou nem aí pra ela."

A última coisa que foram resolver foi colocar uma cama pra mim. Acho que foi depois de uma semana. A casa era enorme, tinha móveis caros, quadros famosos, mas tudo assim muito frio, não parecia uma casa. Essa família me fez sentir no filme da Regina Casé[47], que depois eu vi e me identifiquei. Ela ficou brava quando falei da minha dor nas costas:

– Não consigo ficar segurando peso, eu não posso segurar peso, porque tá doendo demais. Acho que preciso ver isso.

– Olha, você tá aqui pra trabalhar!

Ela me respondeu daquela forma, mas depois disso pagou duas sessões de um tratamento que não sei o nome, que não era coberto pelo convênio. Não adiantou nada, acho que eu fiquei uns dois meses com essa dor forte. Foi horrível. Eu estava bloqueada: não conseguia abaixar, não conseguia pegar peso, tinha que andar devagarinho e isso me atrapalhou um monte até passar. Nessa casa nova, ela começou a me destratar cada vez mais. No café da

[47] MUYLAERT, Anna. (dir.) *Que horas ela volta?* Brasil, 2015.

manhã, eu tinha que fazer o chá pra mãe, o café pro pai, o leite pras crianças e tudo. No primeiro dia, a chaleira dela não funcionava, porque o fogão novo era de indução. Eu tentei, tentei, tentei e não dava. Aí fui falar pra ela e ela, impaciente:

– Ai, só liga lá!

– Eu já tentei... – e chamei pra ela ver o que eu estava fazendo, porque não estava pegando.

Ela estava no quarto se arrumando e veio brava:

– Ai, vou ter que ir aí agora porque você não sabe nem ligar o fogão! – E quando ela viu que não funcionava mesmo, continuou falando com agressividade: – Então você põe uma xícara de água e esquenta no micro-ondas pra mim.

Era normal ela me destratar, não importava o motivo. Ela agia tipo "a madame." Ela era bonita, alta, bem o estereótipo da francesa mesmo. Elegante, sempre de saltão. Mas sempre estava insatisfeita, sempre reclamando. Eu era a empregada, eu não estava só de *au pair* das crianças. Eu lavava a roupa de todo mundo, tinha que preparar a comida de todo mundo. Antes, ela me pedia pra só iniciar a preparar a janta, mas aos poucos era eu que fazia o jantar inteiro, mesmo quando ela estava em casa. Quando ela terminava de comer, saía da mesa, ia pro jardim ou pro sofá pra ler e eu ficava limpando a cozinha inteira. Como ela era grossa comigo, eu fui tentando me afastar, eu não ficava falando muito pra não reclamar: "Por tão pouco, quando eu falei que estava com dor, ela me destratou tanto! Então tá, eu prefiro fazer e não ter que ficar falando com ela." Então eu fui deixando isso acontecer. A gente não se falava mais, quase. O pai até que era amigável, mas eu quase nunca via.

Quando tocava o despertador às seis horas da manhã, era horrível, eu estava me sentido muito mal. Eu não estava aguentando mais mesmo. Eu preferia fazer *baby-sitting* pra mãe sair e eu não ter que falar com ela. As quartas-feiras eram piores, porque eu tinha que cuidar das crianças com a mãe em casa. Esse era o único dia que a mãe almoçava junto. Ela tinha uma comida diferente e a minha era a mesma das crianças, aquela "comida gorda" de criança. Ela nem me perguntava se eu queria outra coisa. Eu não era uma pessoa ali. E o negócio do corpo foi bem difícil. Tudo contribuía para eu não me sentir uma pessoa. Um dia, estava um sol forte e eu fiquei feliz porque finalmente eu ia poder colocar shorts, mas as roupas não cabiam em mim. Eu me olhava e não me reconhecia no espelho. Eu não conseguia me sentir bonita, nem queria sair, só ficava no quarto, vendo filme, pensando em outra coisa. Eu sempre tinha essa ideia: "Isso não é minha vida, isso vai acabar uma hora. Se tudo der errado, eu volto pro Brasil. Eu tenho um porto seguro, uma história, uma família, uma vida!" Aos poucos, eu fui me colocando totalmente ausente das relações, fazia as coisas que tinha que fazer tipo um robô

mesmo. Eu fui fazendo as coisas de um jeito mais largado. E isso não é da minha personalidade, mas eu estava no meu limite. Eu sentia também que fui me afastando das crianças. E como a mãe reclamava de mim na frente das crianças, eu ia perdendo cada vez mais a minha autoridade. Então eu já comecei a deixar fazerem coisa errada, desde que não destruíssem nada. Eu tive que me colocar nessa posição, tipo "eu não me importo com essas crianças." Eu sabia que em junho, quando chegassem as férias de verão, meu contrato acabava e minha preocupação era o que eu ia fazer depois.

Quando fomos passar uns dias na casa de praia da avó das crianças, a Milá, eu vi que ela se preocupava comigo. Me falava pra pegar umas horas pra mim, pra passear, um dia me levou pra conhecer a cidade vizinha:

– Hoje a gente vai passear. É o passeio das meninas!

E a mãe, mesmo me tratando daquela forma agressiva, às vezes vinha dar umas desabafadas comigo. Lá, ela veio reclamar para mim que a Milá falava que as crianças eram sem educação, que ela não gostava de se ocupar demais das crianças. Na verdade, a avó estava mostrando pra ela que as crianças estavam sendo mimadas, mas eu não ia dizer isso, né? Quando você é a empregada, é como se você fosse o neutro da casa: você mora ali, escuta tudo, vê tudo, sabe onde estão todas as coisas da casa, mas você não é uma pessoa. A Milá era diferente, ela me tratava superbém e se ocupava das crianças junto comigo. Uma vez, quando as crianças foram dormir, ela me convidou pra assistir um filme com eles. Totalmente diferente dos pais. A mãe tinha deixado bem claro que à noite eu não era bem-vinda fora do meu quarto. Até teve uma vez, num fim de semana no começo, que eu cheguei em casa e subi pra sala:

– Boa noite.

Os pais estavam deitados no sofá com uma coberta, não sei se estavam assistindo televisão. Ela me disse:

– Emiliá, à noite a sala é o nosso espaço, não é pra você vir.

– Ah, desculpe, só vou tomar uma água. Posso? – Na verdade, a minha ideia era comer, porque eu nem tinha jantado, mas fui dormir com fome.

Ali eu aprendi que, se não ia passar o fim de semana com eles, tinha que me virar e comer fora. Em outras palavras, o que ela me disse foi: "As crianças foram dormir, agora é o nosso momento de casal, você não tem mais que ficar na casa. Acabou o seu trabalho, vai pro seu quarto." Pelas minhas amigas que também eram *au pair,* eu fui vendo que tudo o que eu estava passando era muito comum. A maioria tinha o mesmo tipo de problema. Normalmente eram problemas com a mãe, porque é a pessoa mais presente com os filhos (mesmo a gente achando que a França é uma sociedade mais igualitária, na verdade continua sendo sempre a

mãe), problemas com horário ou funções que não eram pra ser da *au pair*. As famílias ótimas eram muito raras. Mas ninguém tinha trocado tanto de família como eu!

Quando eu fazia *baby-sitting*, depois que todo mundo ia dormir, eu conferia se todos tinham dormido e ia pro meu quarto dormir também. Você nunca sabe a hora que os pais vão voltar, né? Mas eles começaram a falar pra eu ficar na sala até eles chegarem. No começo, eu aceitei, só que, depois, conversando com outras *au pair*, vi que isso não era certo. Uma vez eu comecei a questionar, mas a mãe não aceitava que eu fosse dormir:

– Se você não ficar na sala, você não vai ouvir se acontecer alguma coisa. Você está aqui pra cuidar das crianças, se você não cuida das crianças, não tem como ficar aqui. Eu não tô entendendo qual é o problema, Emiliá. Por que você não quer cuidar das crianças?

– Não é que eu não quero cuidar. Eu só quero um horário pra dormir.

– Precisamos sair, a gente conversa outra hora, mas você vai ficar aqui na sala.

Eles começaram a me obrigar a esperar acordada. Lembro que teve uma vez que eles voltaram às quatro horas da manhã e eu tinha que acordar às seis horas da manhã pra dar café pras crianças. Eles poderiam dormir até mais tarde, né? Eu fui ficando com muita raiva. Não tinha respeito humano.

Um dia, a mãe me falou:

– Parece que você não tá feliz aqui. A gente gosta do seu trabalho, porque você deixa tudo arrumado, a casa tá sempre em ordem, você deixa os quartos limpinhos, sua relação com as crianças é boa, você faz as comidas certinhas. Tudo isso tá bom, só que a sua presença aqui... você não sorri, isso é ruim e está me incomodando. – Não era que ela estivesse preocupada comigo, ela queria reclamar que não queria ver alguém infeliz na casa! – É ruim viver com alguém assim, você devia melhorar.

A finalização dessa conversa foi que não íamos renovar meu contrato, então eu sairia em julho. Ela me pediu pra melhorar minha cara, mas pelo menos não me mandou embora no mesmo dia!

– Tranquilo. Eu já tô vendo o que eu vou fazer depois. Nesse tempo vamos tentar melhorar a relação, melhorar os ânimos.

Mas, mesmo depois disso, a relação estava tão estabelecida daquele jeito que não mudou nada. Ficamos nesse clima ruim até o final. Lembro de um dia, na volta de um passeio com as crianças, que ela deitou no sofá e ficou lá um tempão, falando no telefone, descansando. Enquanto isso, tinha que cuidar das crianças, dar o *goûter*, fazer a janta, dar a janta, ler um livro pra eles... Eu, fazendo um monte de atividades, e ela, deitada no sofá. Senti raiva dela. Eu também estava cansada, mas estava fazendo as coisas, e ela, bem deitadona: “Nem casa eu

tenho pra poder deitar no sofá, eu tenho que ir no quartinho e me fechar lá se eu quiser descansar.” Era bom com as crianças, mas tinha esse lado. Outra vez, eu fiquei chateada porque ia ser o aniversário da Emma e ela me disse que eu não precisava ficar, que eu estava livre. Mas era o aniversário da Emma! Eu queria participar! Ia ter um *goûter* de aniversário e depois ia ter várias brincadeiras com as crianças e os amiguinhos. Eu ajudei a organizar, mas não participei. A família anterior, mesmo se eu não fosse trabalhar, me convidava, dizia que eu não era obrigada, mas era bem-vinda. Nessa nova família eu não era bem-vinda.

Quando eu e minhas irmãs éramos crianças, a gente teve babás ótimas, que até hoje têm contato com a gente pelo Facebook, continuavam visitando a gente depois de sair de casa e tal. Uma das nossas babás casou e, na hora de dar o nome da filha, pediu pro marido escolher entre o meu nome e o da minha irmã. Ela era superapegada à gente. Teve uma outra que a gente amava! Ela viajava com a gente de férias, ia também pra casa da minha vó... Algumas dormiam na nossa casa, mas eu não sei como elas se sentiam, como os meus pais tratavam elas. Eu senti falta por não ter tido com essas crianças momentos como esses das minhas lembranças com as nossas babás, de dormir junto, brincar, ficar contando da vida. As nossas babás contavam a vida toda delas pra gente! Aqui, as crianças nunca perguntavam da minha vida e eu também não contava. Quando eu era maior, a gente não tinha mais babá, mas eu lembro que tinha uma empregada que chegava bem cedo pra levar a gente pra escola, as três crianças. Depois, na maior parte do tempo que moramos na capital, foi a mesma pessoa, a Jaci. Ela trabalhou durante anos em casa, até meu segundo ano da faculdade. Eu tinha uma gata que ela cuidava como se fosse dela. Hoje ela trabalha pra um tio meu e, da última vez que eu fui pro Brasil, ela fez um bolo delicioso pra mim. Nossa, ela é minha segunda mãe, eu amo ela! Ela foi empregada de limpar, não era babá, mas era uma companhia. Foi muito interessante, porque eu vivi os dois lados: eu era uma pessoa que tinha alguém trabalhando em casa e também trabalhei nas casas das pessoas. A gente sempre teve um discurso assim: “Ah, a gente trata como uma pessoa da família.” Mas não existe isso. Não é da família, a gente não vai chamar para participar dos nossos momentos íntimos, no aniversário a gente não vai dar um presente como dá pra nossa mãe. Não é igual. A Jaci sempre almoçava com a gente na mesa, participava da conversa, tinha uma relação superlegal. Tanto que, até hoje, a gente ainda tem relação. Mas não é da família.

Vai fazer sete anos que eu estou aqui já. Hoje, eu acho que nunca na minha vida vou querer contratar ninguém pra trabalhar na minha casa. Não porque eu iria tratar mal, claro que não, mas porque, como eu vivi os dois lados, eu sei que é muita exposição. Você participa de tudo, você começa a entender o funcionamento da família, conhece os segredos, tudo! Porque chega uma hora que você é invisível, você vê tudo, você ouve tudo, você está ali como se não

estivesse. E o que eu acho mais complicado é você entregar os seus filhos pra uma pessoa que não só você não conhece, mas nem quer conhecer. Você não se importa com essa pessoa, não sabe quem é, os valores que ela tem, como ela cuida dos seus filhos. Quando essa mãe reclamou da minha cara de infeliz, ela não estava nem preocupada com a maneira como uma pessoa triste poderia estar agindo com os filhos dela. É muita responsabilidade! A gente ouve histórias de todos os tipos e sabe que tem babá que maltrata mesmo.

3.1.4 *Au pair* ficou pra trás, estou li-vre!

Bom, essa foi a primeira vez que saí de um jeito tranquilo. Tivemos até um jantar de despedida num restaurante bem legal. Só foi chato porque estava calor e a maioria das minhas roupas não estava cabendo. Pus um short, a mãe falou pra eu trocar que não estava legal. Pus uma saia, ela disse que também não estava bom, mas que íamos assim mesmo. Imagina como eu estava me sentindo. Ela toda elegante e eu tentando caber na saia. As crianças não choraram na despedida. Só a Emma que ficou mais triste, dizendo que ia sentir minha falta. Apesar de ter ficado mais tempo nessa casa, dessas crianças, hoje, não me dá vontade de saber como estão, de visitar. A família anterior, sim, eu tive vontade. Até pensei muito em procurar na Internet, mas do jeito que terminou, eu não me sinto no direito de entrar em contato. Como vou falar "sinto falta dos filhos de vocês" depois de tudo que aconteceu? É triste. O Alain já deve estar fazendo 17. Daqui a pouco eu posso tentar escrever, porque já vai estar adulto, né? Mas acho que nem vai lembrar de mim. Fiquei só três meses naquela casa! Pra mim foi marcante, mas não sei o que significou pra eles.

Fiz minhas malas de novo e peguei um ônibus pra estação, onde ia pegar um trem pra Paris. Eu lembro que o motorista do ônibus, quando me viu descendo carregada daquele jeito, perguntou:

– Você não tem amigos não? Não tinha ninguém pra te ajudar...?

Estava duro fazer tudo aquilo sozinha, mas eu estava tão feliz: "*Au pair* ficou pra trás, estou li-vre!"

Eu tinha tido experiências tão ruins até ali, que eu não podia ir embora pro Brasil: "O que eu vim buscar, eu ainda não vivi." Então, coloquei na minha cabeça que queria morar em Paris. Achei melhor dividir um apartamento com alguém: "Se eu ficar doente, preciso de alguém pra me ajudar a saber qual remédio tomar aqui na França, ou então, se eu morrer, alguém pelo menos vai achar o meu corpo." Aluguei um quarto e me dei um mês pra achar um

apartamento, entrar numa faculdade, que eu precisava pra conseguir o visto, e encontrar um trabalho. Consegui os três! Consegui um apartamento pra dividir com uma menina que conheci pela Internet mesmo e me inscrevi numa faculdade. Eu queria fazer Mestrado, mas me chamaram pra fazer L3. Eu tinha cinco anos de graduação no Brasil, mas tinha que fazer L3 porque o currículo não era igual. Procurando emprego, minha única certeza era: "Eu não quero ser babá." Só que depois dessa experiência eu estava me sentindo não-humanizada, estava muito insegura, então não ia bem nas entrevistas, não conseguia nada. Ia acabar o mês e nada. Aí eu decidi entrar numas agências de *nounou* só pra ver. Em todas eu fui chamada pra entrevista, porque eu colocava a minha experiência de *au pair*, e todas me propuseram várias famílias. As agências faziam um questionário pra ver se você sabia cuidar de criança, perguntando que alimentação você daria num dia, que brincadeiras você faria, qual a hora de dormir, qual a punição, essas coisas. Tudo isso eu tinha aprendido bem com os franceses, né?

Consegui uma família que queria que falassem inglês com a criança e, por falar inglês, eles pagavam mais que as outras. Fui visitar e eles eram um perfil completamente diferente das outras famílias em que eu tinha trabalhado. Era um apartamento bem pequeno. Era uma menininha só, a Sarah, que tinha 4 anos. A mãe era inglesa e o pai francês, então eles acabavam falando só francês em casa. Eles iam todos os anos pra Inglaterra pra visitar os avós. A Sarah entendia tudo em inglês, mas se recusava a falar, então eles queriam uma *nounou* que falasse pra ajudar ela a se soltar. Fiz a entrevista com eles em inglês e gostaram de mim. A menininha gostou de mim, me chamava pra brincar e tudo. Realmente, eu só falava inglês com ela. Comigo, às vezes ela falava em francês e às vezes em inglês. Era engraçado porque eu sabia o inglês americano e ela falava o inglês da Inglaterra. E tem muitas palavras diferentes, então eu fui aprendendo com ela. Os pais me pediram que, se ela falasse em francês, era pra eu pedir pra ela repetir em inglês, como se eu não entendesse mesmo. Eles eram uma família moderna, divertida.

A nossa relação era totalmente diferente. Eu tinha minha casa separada e trabalhava vinte horas por semana, de segunda, terça, quinta e sexta. Eu buscava a Sarah na escola às quatro horas e ficava com ela. Como o pai era comissário de bordo, tinham alguns períodos que ele ficava em casa direto e depois passava não sei quanto tempo viajando. Quando ele não estava, eu tinha que ficar até mais tarde, até a mãe chegar. A rotina era buscar na escola, sempre levando o *goûter*. No começo era um *croissant*, mas depois ela começou a pedir pra ser *madeleine*, porque queria o *goûter* igual ao das coleguinhas. Nossa, eu comi muita *madeleine* com a Sarah! E olha que eu estava emagrecendo... Daí, às vezes a gente ia pro apartamento que era a uma quadra da escola e às vezes eu deixava ela brincar ali em frente da escola com as

outras crianças. Até fiz um pouco de amizade com uma das mães. A gente ficava conversando coisas bem legais. Tudo em francês, claro. Essa parte era muito estranho, porque daí eu tinha que falar em inglês com a Sarah. Só que me incomodava falar inglês com ela na frente das pessoas, então eu acabava falando um pouquinho mais baixo. E essa menina não respeitava minha autoridade de jeito nenhum. Reclamava, desobedecia... Também, a estrutura familiar era bem mais bagunçada do que as outras.

Depois de brincar, ali ou no apartamento, era a hora do banho. Ela tomava o banho e eu ficava junto com ela no banheiro. Eu enchia a água da banheira e a gente brincava. Ela tinha uns bonequinhos e a gente fazia historinhas com eles. Ela ficaria uma hora no banho, se eu deixasse. Ela não era afetiva assim de abraçar, beijar, mas ela queria minha presença... Sempre me chamava pra brincar. A gente sempre cantava no banho. Ela também me ensinava as musiquinhas que tinha aprendido na escola. Lembro que tinha uma do *chateau*, que a gente cantava na hora do banho e ia fazendo com os bonequinhos o que a música ia falando. Ela também gostava de dar banho nas bonecas, depois tentava pentear os cabelos delas. Era superdifícil tirar ela do banho, ela não queria sair de jeito nenhum. E ela era horrível pra comer. Os pais, já no início, me avisaram:

– Ai, ela só come macarrão.

Então eu tinha que tentar introduzir outras comidas. Mas fora o macarrão com queijo ela só aceitava, de vez em quando, *nuggets* ou salsicha. Eu ficava preocupada. Ela só pedia macarrão ou então, com o inglês britânico dela:

– *Emiliá, I want madeleines.*

Mesmo quando era a comida que ela queria, ela chorava na mesa porque não queria comer mais. Eu tentava de todas as formas: cantava música, fazia "avião"... Quando o pai estava lá, ele forçava ela a comer. Quando eu estava sozinha com ela, ela ficava mais tranquila, mas, quando o pai estava lá, era superdifícil porque ela fazia de tudo pra chamar a atenção dele e não me respeitava. Sozinha, eu me fazia respeitar, porque eu insistia até ela me ouvir, mas quando o pai estava, ela ia atrás dele. E daí o pai era tipo o herói dela, brincava, era todo divertidão. Ele falava francês com ela e comigo também. Então ficava muito estranho. Era pra eu responder em francês na frente dela? E, com ela, só falar inglês e fingir que não entendia quando ela falava em francês? Era louco, isso.

Todas as noites a Sarah assistia TV. Às vezes, quando ela estava enchendo muito o saco pra comer, o pai ligava a TV pra ela ver enquanto comia. Essa foi a única família da França que vi fazer isso. E não tinha horário pra comer à noite. Essa família não tinha muitas regras. Teve vezes que eles me convidaram pra ficar pra jantar com eles. Eles tinham um interesse

assim de saber de mim, da minha família... A primeira vez que minha mãe veio me visitar na França, foi logo quando eu comecei a trabalhar com eles. Ela até veio um dia comigo pro trabalho, buscar a Sarah na escola, ficou comigo na casa. O pai deu pra ela, de presente, uma foto minha com a Sarah na torre Eiffel. Eu ainda estava com um bochechão, porque eu estava só começando a emagrecer.

Como a comida da Sarah era a coisa mais fácil do mundo de preparar, a gente tinha tempo de brincar bastante. Ela tinha um CD de músicas que vinha com um livro com as letras e a gente cantava bastante. Tinha a musiquinha de abertura e depois tinha as outras. As preferidas dela eram a da *galette* e a do *roi Dagobert*, que é superengraçadinha. E tinha a música do *loup*, que é a mesma brincadeira daquela que temos em português: "Vamos passear na floresta, enquanto o seu lobo não vem":

« Promenons-nous dans le bois pendant que le loup n'y est pas

Si le loup y était il nous mangerait, comme il n'y est pas il nous mangera pas… »

Ela gostava bastante de livrinhos. Às vezes, na hora das brincadeiras, a gente fazia umas pinturas com aquarela. Ela também tinha uma casa de plástico e vários tipos de bonequinhos, de bicho, de gente... E ela gostava de ficar colocando todos em fila pra entrar na casa. Era muito repetitiva, essa brincadeira. Eu tentava propor outras, tipo quebra-cabeça, mas ela não queria. Ela também gostava de brincar de vestir as bonecas, de pentear as bonecas, de cuidar de bebê e tal.

Quando eu fazia *baby-sitting*, sempre que eu colocava ela pra dormir, eu tinha esse reflexo de dar o beijo de boa noite, mas ela não gostava. Ela não era afetiva de jeito nenhum. Não sei se era raiva porque tinha que dormir. Eu falava "boa noite" e ela não me respondia, ou então, às vezes gritava rude:

– Sai do quarto! Sai daqui! Eu vou dormir – tudo em inglês, né?

Me irritava não poder dar um beijinho, um abraço. Com as outras crianças sempre tinha um beijinho de boa noite ou, às vezes, pelo menos só falar e eles me responderem. E a Sarah era "sai do quarto!" Isso doía. Durante o dia ela ficava superbém comigo, mas na hora de dormir ela era assim. Ela era apegada a mim, só não tinha esse carinho de contato físico.

Eu fiquei oito meses trabalhando nessa casa. Estava tudo bem até ali, mas tinha uma coisa que era meio estranha: quando o pai estava em casa, ele ficava muito conversando comigo. Às vezes, até deixava a Sarah de lado e ele super se interessava por mim, me perguntava um monte de coisas. Às vezes, quando ele estava lá de tarde, ele resolvia:

– Ah, vamos no café lá da esquina. Quer vir também, Emiliá?

Eu achava estranho, porque o pai estava ali, podia cuidar da menina e ele me convidava pra ir junto. Eu pensava: "Tenho que ir junto porque tô trabalhando." Teve umas cinco vezes que a gente fez isso. A Sarah tomava sorvete. Como ela era muito chata pra comer, eu tinha que derreter o sorvete pra virar um creme. Ele me oferecia vinho e insistia pra eu provar. Sei lá, eu não sabia muito como lidar com essa situação, nunca tinha acontecido antes. E como esse casal era mais amigável, falavam pra eu me sentir em casa e tudo, eu achava que fazia parte do jeito deles. Pra mim era duvidoso, mas eu não sabia.

Uma noite, no meio de uma semana que eu tirei de férias, ele me mandou uma mensagem. Normalmente a gente conversava por mensagens pra combinar o dia de fazer *baby-sitting*, ou pra avisar se eu ia atrasar, se tinha que comprar comida, essas coisas. Nessa noite ele mandou: "Oi, você pode guardar um segredo?" Eu fiquei pensando: "Será que ele quer comprar um presente pra Sarah?" E perguntei o que era. No meio de umas mensagens estranhas, escritas tudo errado, ele disse que ele estava livre e que me achava muito sexy, muito bonita e não sei o quê. Fiquei superincomodada. Minha *coloc*[48], que era doutoranda de estudos feministas e supermilitante, me ajudou a escrever dando um "stop" e deixando bem claro que não.

Quando voltei das férias, eu fui pegar a Sarah e estava nervosa de entrar na casa, porque ele estaria lá. Chegamos e fomos brincar no quarto, como sempre. Ele veio, tenso:

– Sarah, eu vou falar com a Emiliá só um pouco – e me chamou pra ir até a cozinha.

Lá ele me disse que tinha sido um erro, pediu pra eu esquecer as mensagens e me pediu desculpas. Eu continuei ali, mas ficou muito esquisito. No segundo dia, eu peguei a Sarah na escola e a porta da casa estava travada por dentro. Toquei a campainha várias vezes, bati na porta, a Sarah gritava chamando o pai e nada. Liguei umas dez vezes pro apartamento, pro celular dele e nada. Então eu mandei uma mensagem pra mãe. Ela disse que ia ver e eu e a Sarah fomos pro carrossel ali perto pra esperar. Depois de um tempo, a mãe mandou mensagem que tinha conseguido falar com o marido e que a gente podia ir pra casa, que ela já estava indo também. Só isso, sem explicar nada. Quando a gente chegou e tocou a campainha, ele abriu com uma cara péssima, de óculos escuros, a casa meio bagunçada, com coisas reviradas. Eu acho que ele tinha problemas com bebida, mas nunca vou ter certeza. Quando a mãe chegou, eu estava dando macarrão pra Sarah. Ela sentou com a gente na mesa e me perguntou o que tinha acontecido. Mas o pai veio atrás dela e ficava me contradizendo, dizendo que estava lá o tempo todo e que a gente não tinha tocado. Ele dizia que eu estava mentindo, mas eu não estava

[48] *Colocataire,* pessoa com quem se divide o aluguel e a moradia.

mentindo! A mãe só olhou pra mim e fez uma cara tipo “eu sei que é mentira dele”. Eu não queria me meter naquele jogo da família, ainda mais porque tinha a história das mensagens que deixava tudo mais complicado. Eu queria ter uma conversa com ela, mas não sabia como, porque ele estava ali o tempo inteiro. Depois que a Sarah jantou, eu me despedi e fui embora me sentindo muito mal. Eu percebi que as coisas tinham saído dos limites fazia tempo, que eu não devia ter ido junto com ele e a menina nos cafés, nem voltado depois das mensagens.

Então eu liguei na agência e avisei que não iria mais trabalhar lá. Também mandei um e-mail pra mãe falando que não podia continuar, sem falar o porquê. Como eu sabia que o pai estava lá, eu sabia que ele ia poder buscar a Sarah na escola e ficar com ela, que ela não estava abandonada. Mas o pessoal da agência ficava dizendo que eu não podia sair assim, que tinha que fazer um pré-aviso. Fui na agência com um amigo, que também era *nounou*, mostrei as mensagens, contei o que tinha acontecido e eles também disseram que as coisas não deviam ser daquele jeito:

– O papel da babá é cuidar da criança quando não tem um adulto responsável que possa cuidar dela. É isso que a babá tem que fazer. Se o pai, a mãe ou algum responsável está ali, você não tem que estar ali. Você só tem que estar ali quando os adultos não podem cuidar.

Então, ficou decidido que eu ia fazer uma carta de demissão sem pré-aviso e ia devolver a chave na própria agência, que eles iam ver uma outra família pra mim. Era estranho terminar assim e nem me despedir da Sarah. Pras próximas vezes, eles me disseram pra não ter esse tipo de proximidade, nem ficar conversando demais com os adultos:

– Você só está ali pra cuidar da criança. Isso tem que ser muito claro pra você e pra família também. Isso tudo foi um erro.

Então terminou assim, essa família. A mãe me respondeu depois, o e-mail, perguntando o que tinha acontecido e eu inventei que tive que ir pro Brasil. A situação era muito delicada e eu preferi não me meter. Às vezes a pessoa sabe, mas faz parte da dinâmica, ou ela não quer saber e vai dizer que você está inventando... Vai saber! Ainda tem toda aquela coisa do estereótipo, por eu ser brasileira, que podia se voltar contra mim. Não sou eu que tenho que falar pra mulher que tem alguma coisa errada dentro da relação dela, né? Só me retirei da situação. Ela até me propôs de nos encontrarmos pra eu me despedir da Sarah. Eu fiquei balançada, porque queria me despedir, mas não sabia o que a mãe poderia me perguntar, como iria reagir... Vivi tantos finais difíceis como *au pair,* que preferi não correr o risco. Nunca mais tive contato. A Sarah já deve estar com uns dez anos agora. É engraçado a gente pensar como a criança deve estar, porque a única que eu tenho contato até hoje é a última que eu cuidei, que veio depois dessa.

3.1.5 Hoje eu acordei com saudade de você...

Meu amigo *nounou*, que também era brasileiro, ia deixar o emprego pra voltar pro Brasil e me propôs de ficar no lugar dele por uns dias que ele estaria fora:

– Dando certo, você faz o contrato e fica no meu lugar quando eu for embora.

Era final de junho, então eu substituí ele por duas ou três semanas e a mãe já pediu pra gente fazer o contrato pro ano letivo seguinte[49]. Eu tinha na minha cabeça que só ficaria ali enquanto procurava outro trabalho. Nunca podia imaginar que ia ficar três anos com eles!

Eram três crianças. Na verdade, eram dois adolescentes, um de 15 e uma de 13, e uma criança grande, de 9 anos. A mãe falou que eu não precisava cuidar dos mais velhos. Mas, na verdade, quando você faz *nounou,* por mais que os mais velhos sejam independentes, se acontece algum problema, você é a presença adulta na casa, então você é responsável por eles também. São menores de idade, né? Eu trabalhava segunda, terça, quinta e sexta. Normalmente eu não ia quarta. Só de vez em quando, se a mãe me chamava porque não ia poder ficar em casa. Minha rotina era buscar a Chloé na escola, a gente ia pra casa, fazia o *goûter*, daí tinha o dever, depois ela ia tomar banho. Depois eu ia fazer comida. Às vezes eu jantava com eles. Na sexta, eu também levava ela pra aula de patins e ficava esperando.

De vez em quando eu conversava com o meu amigo sobre a Chloé, ele tinha ficado dois anos lá e eu fiquei três. A gente falava que ela era supermadura pra idade dela, adultinha na cabeça. Enquanto eu estava substituindo ele, justo peguei o aniversário dela, que era em junho. Então, peguei todos os aniversários dela até o de 12 anos. Lembro que no primeiro, a mãe me deixou responsável pelas crianças e elas quebraram um vaso brincando de *colin-maillard*, que é como a nossa brincadeira de cabra-cega. Eu fiquei morrendo de medo da reação da mãe quando chegasse, mas arrumei tudo e continuei brincando com as crianças. Na hora que ela chegou, a gente contou e ela foi supertranquila. Essa mãe era o contrário da outra. Nunca brigou comigo. Ela não era minha amiga, mas a gente tinha uma relação profissional. Eles me respeitavam bem, tanto no valor que pagavam como nos presentes que davam sempre – uma vez ela me deu um bracelete no Natal, na Páscoa me davam chocolate. No aniversário da menina eu também dava presente, então era uma relação bem legal. Em três anos eu acompanhei muita coisa da vida deles. A mãe era muito querida, mas o pai, na vida familiar, era meio ausente. Tudo que pediam pra ele, ele deixava. Ele fornecia dinheiro, mas era a mãe

[49] O ano letivo na França começa em setembro.

que se ocupava de tudo. E ela conversava muito comigo. Sobre tudo. Falava sobre como ela se sentia sobrecarregada, reclamava do marido, falava dos problemas das crianças... Às vezes ela me contava coisas da menina e pedia minha opinião. Eu sentia que ela valorizava que eu estava estudando psicologia, no mestrado e depois no doutorado.

A Chloé tinha um corpo mais redondinho que os irmãos. Assim, uma criança de nove anos completamente normal. Mas a mãe tinha medo dela engordar, então ela colocava isso na cabeça da menina, falava que precisava fazer regime. No início, eu não achava que afetava a Chloé, mas mais pra frente eu comecei a ver que sim. Ela falava que estava de regime, daí comia chocolate e doces escondidos:

– Vou comer só esse aqui, porque a mãe falou pra eu não comer – e comia, e comia...

Não tinha que ficar colocando isso na cabeça da criança. Isso era a única coisa que eu achava péssimo dessa mãe. Outro problema é que ela ia muito mal na escola. Ela era uma menina superinteligente, não de ser superdotada, mas ela era inteligente, assim, numa inteligência emocional. Quando a gente conversava, eu via que ela tinha percepções diferentes das coisas, sabe? Quando ela contava sobre a escola, os amiguinhos, a família, sobre tudo, ela dizia umas frases superinteressantes. Era legal a forma dela ver as coisas. Ela também se interessava muito por mim. Não pelo Brasil, porque mesmo depois de três anos ela ainda achava que eu morava na praia com sol o tempo todo. Mas ela perguntava por mim, como pessoa, pela minha família. Então eu contava as minhas coisas pra ela e ela virou meio que uma confidente minha. Mesmo depois que eu parei de trabalhar lá, fui visitar algumas vezes. A mãe sempre me chamava:

– Venha visitar a gente! A Chloé quer saber de você.

Uma vez eu estava contando da minha vida pra ela, alguma história qualquer, e o pai chegou. Aí ficou aquele silêncio. De repente, ela:

– Pai, você não quer ir lá pra cima?

– Estou atrapalhando?

E ela:

– Sim, está atrapalhando. Estamos conversando assuntos de menina.

Com ela, minha relação foi um pouco mais próxima. Eu não dormia na casa, né? Não tinha aquela coisa de ficar assistindo TV abraçadinho, não sei o quê. Mas ela era afetiva, a gente tinha conversas próximas e passava muito tempo juntas. A gente jogava muitos jogos de cartas. Além da aula de patins, ela fazia teatro de quarta-feira e equitação. No começo a gente fazia pintura, só que rapidamente ela parou de se interessar. Daí a gente fazia os projetos da escola dela. Ela foi a única criança que eu ajudei nas lições. Aqui eles têm muito ditado e têm

que decorar poesias, que são coisas que no Brasil se fazia na época da minha avó. Nem minha mãe aprendeu mais assim, mas aqui é muito forte isso de você decorar poesias, que vão passando de geração em geração. Ela era inteligente, só que tinha uma dificuldade enorme de concentração, então ela não conseguia prestar atenção na aula e não sabia responder nas provas, então tirava notas muito baixas. Teve vários problemas, mudou de escola, chamaram os pais na escola, a mãe levou ela na psicóloga, mas acho que foram só umas quatro sessões. Os três irmãos estudavam nas melhores escolas de Paris, mas as notas da Chloé eram tão baixas que corria o risco de ela não ser aceita, então a mãe chegou a cogitar colocar ela numa escola pra crianças especiais. Eu e a mãe, a gente conversava bastante. Eu não falava tudo o que eu pensava, porque é a mãe, né? Mas a gente tinha várias conversas, não de analisar, mas de tentar ver as crianças assim de outra forma.

Em três anos eu vivi muita coisa com essa família. Teve a histórias dos bichos de estimação, porque a mãe não queria. A Chloé teve alguns, mas aí eles morriam e os irmãos colocavam a culpa nela:

– Nunca mais vamos deixar você pegar animais porque eles morrem com você!

Durante os dois primeiros anos, mesmo ela sendo grandinha, ela ia tomar banho e queria que eu ficasse dentro do banheiro com ela. Eu levava um banco, sentava do lado da banheira e a gente ficava conversando enquanto ela tomava banho, lavava o cabelo e tal. Ela teve piolho umas quatro ou cinco vezes. Daí, eu tinha que passar o produto, tirar, matar. Tinha uns grandes! Aí eu ia matando e colocando num pano. Eu sabia como fazer. Eu aprendi porque, quando era criança, tive. Das três irmãs, todas tivemos piolhos. Lembro como minhas tias, as empregadas e minha mãe faziam, então eu fazia o mesmo com a Chloé. Tinha vezes que a mãe passava o produto e, quando eu estava lá, ela pedia pra eu passar porque ela chegava tarde, umas nove ou nove e meia. O pai, então, eu quase nunca via!

Uma das atividades que a gente fazia era cozinhar. A Chloé gostava de cozinha. A gente fazia bolo, fazia cookie... Era show de bola! A gente também fazia muita piscina, nas férias ou nas quartas-feiras que eu ia. Ela adorava piscina e a gente sempre ia. Às vezes tinha umas amiguinhas junto, então eu conhecia bem as amiguinhas e as primas. Nas vezes que a mãe me pediu pra trabalhar no fim de semana, fiz vários passeios com a Chloé, fomos ao museu, ao cinema, passeamos no *Jardin d'Acclimatation*, onde tem uns brinquedos de parque de diversão. A Chloé adorava corrigir minha pronúncia. Às vezes incomodava, porque tem horas que você não quer ser corrigida, mas, na maior parte do tempo, aprendi muito com ela. A gente brincava de trava-línguas e também inventamos uma brincadeira pra eu treinar como falar *dessus* e

dessous[50], porque a pronúncia é bem parecida. Uma colocava um objeto acima ou abaixo da mesa e a outra tinha que falar o certo, bem rápido.

Tinha vezes que eu ficava lá e me sentia meio inútil, porque as crianças eram grandes e não tinha a necessidade de eu cuidar, né? Eu não estava cuidando, mas a mãe queria que eu estivesse lá pra conversar. Às vezes, eles viam TV de tarde, mas, como eles eram grandes, não tinha tanto aquele cuidado. A mãe realmente queria que eu estivesse presente pra poder conversar com eles. Nas nossas conversas, lembro que a Chloé me perguntava bastante sobre como é ter pais separados. Os pais dela só se separaram mais tarde, mas eu sentia que ela já tinha um interesse nesse assunto. Eu contei pra ela como foi quando eu tinha 9 anos e meus pais falaram que iam se separar. Estava todo mundo na mesa e meu pai chorou muito, foi a pessoa que mais chorou. A Chloé pedia pra eu contar várias vezes essa história. Pra ela, um homem chorar era "nossa!" Ela disse que nunca tinha visto o pai chorar. E eu pensava: "Que bom que essa não é a minha história!" Essa visão de que homem não chora, nunca foi assim na minha casa. Com 11 anos, a Chloé mudou de escola. Com essa idade eu acho que teria vergonha de alguém ir me buscar na escola, mas ela não. Ela queria que eu fosse lá buscar, aí a gente pegava metrô, porque essa era mais longe de casa, então a gente ia conversando o caminho todo. Eu era uma confidente pra ela.

Além desse trabalho e do mestrado, eu peguei um trabalho de assistência a domicílio pra pessoas idosas, então era puxado. Eu trabalhava na casa de uma senhora todos os dias de manhã e depois ia pra lá. Foi durante dois anos. Foi muito forte minha relação com essa senhora. Era muito bom. Depois ela faleceu, quando eu já não estava mais lá. Eu mantive contato com a médica dela, que me falou o quanto foi bom o tempo que eu fiquei lá, que eu fiz a diferença na vida dela. Mas com a família da Chloé foi o contrário, eu fui me sentindo cada vez mais inútil. No último ano, fui conversar com a mãe:

– A Chloé está grande, não sei se devo continuar.

– A gente não tem necessidade de uma pessoa que cuide, mas queremos sua presença, ela gosta de você. Eu também quero que você fique. – Ela insistia.

Afinal a gente foi diminuindo meus horários com a Chloé. Eu diminuí as horas e fiquei até ganhando mais, porque fizemos sem contrato. Eu fiquei, mas ainda me achava muito inútil, então me sentia mal naquela situação. Tinha horas que eu ficava no celular. "O que eu tô fazendo aqui?! Eu tenho tanta coisa pra fazer em casa e tô aqui. A menina tá fazendo lição sozinha, tomando banho, eu já não precisaria estar aqui." No final do terceiro ano, "já deu". Eu

[50] Sobre e sob

fiquei contente quando terminou. A despedida da Chloé foi emocionante. A gente se abraçou bastante. Nossa relação era muito legal. A gente tinha um carinho forte, às vezes ela me abraçava forte, na hora de dar tchau e de dar boa noite.

Durante um ano e meio, ao mesmo tempo que eu estava com a Chloé e cuidando da senhora idosa, eu também cuidava de uma menina uma vez por semana, às quartas-feiras à noite, das 18h até a hora que ela dormisse. Ela se chamava Lisa, tinha 3 anos quando comecei. Os pais eram brasileiros. Ela aprendeu francês rápido na escola e ensinava pra eles como falar um monte de coisas. Às vezes, era engraçado porque ela misturava as línguas. Falava "olha, o brinquedo tombou" pra dizer que caiu, ou então "tá na hora de *manger*[51]". Ela tinha essas coisas assim bem engraçadinhas, superfofas. Mas, por outro lado, ela era superdifícil. Na verdade, os pais estavam em casa no horário que eu ia. Eles tinham me contratado pra entreter a menina pra ela não incomodá-los, mas mesmo assim ela ia atrás deles. Eu me sentia mal porque às vezes eu não conseguia evitar. Tudo que ela podia ir chorar pra mãe, ela ia. O mais difícil era isso, porque a mãe estava ali, então a Lisa ficava difícil e eu não conseguia estar cem por cento à vontade com ela. E ela tinha comportamentos muito ruins, sendo malcriada da vida, fazendo escândalo, gritando, jogando brinquedo. Às vezes ela era agressiva comigo, chegou a me beliscar, arranhar e teve até uma vez em que me mordeu. Eu realmente me incomodava por ela. Ficava na minha cabeça: "Como é que eu vou colocar limite quando ela tem esses comportamentos, se a mãe tá ali?" E o mais difícil era que eu via que o que ela estava fazendo era porque ela não estava bem, ela queria a mãe, a mãe estava ali e não queria ficar com ela. Então tudo que eu tentava, tipo "vamos brincar de não sei o quê" ou "vamos fazer uma pintura", ela fazia uns minutos e já fazia algum escândalo. Aconteceu algumas vezes de a mãe vir ver o que estava acontecendo, mas isso era bem raro. No geral, ela ficava lá fazendo as coisas dela e ignorava.

A mãe me falava que ela mesma não conseguia lidar com a Lisa, que tinha muitas coisas que só a babá portuguesa conseguia, porque ela era mais dura e mais séria. A outra babá ficava mais tempo e mais sozinha com a menina, então também era mais fácil ser mais firme. Pra mim era difícil, porque a própria mãe não colocava limites e nem queria colocar, preferia pagar alguém pra fazer, tipo: "Seja uma *Supernanny*[52], se vire aí e faça ela se comportar agora." Mas ela não dava nenhum limite, não dava castigo, não tinha regras na casa, não tinha horário pra

[51] Comer

[52] Referência ao programa televisivo em que uma babá, cuja imagem faz alusão ao estereótipo da *nanny* britânica, é chamada por uma família que enfrenta problemas com as crianças para "resolver" os maus comportamentos destas.

nada. Não era a mãe que dava banho, que dava comida, nada. Ela pagava alguém pra fazer tudo, inclusive controlar o comportamento da menina. Se a própria mãe não dava limites, não colocava regras, eu não me sentia à vontade pra fazer isso. Ainda mais porque eu era a pessoa que ia só uma vez na semana, que nem estava acompanhando. Quando eu ia, eu queria que a Lisa se sentisse feliz, porque a ideia era que eu ia pra brincar com ela. A Lisa gostava de mim. Durante a semana, ela perguntava por mim e fazia desenhos pra me dar. Umas duas vezes aconteceu dela fazer um desenhinho com pedido de desculpas por alguma que tinha aprontado. Quando eu comecei, ela não conseguia falar Emília e me chamava de Imía. Aí esse virou meu apelido na casa e até os pais me chamavam assim. E a mãe não falava de mim como uma babá que vinha cuidar dela, que ela tinha que respeitar. Falava assim:

– Hoje a Imía vai vir brincar com você.

Ao invés disso, ela deveria explicar: "Ela vai vir, vai brincar um pouco, depois vai ser a hora de comer, depois você vai dormir..." E quando a Lisa se comportava mal, ela falava:

– A Imía tá aqui pra brincar com você e você tá se comportando assim? Amanhã você brinca comigo, hoje você brinca com a Imía. – Ou então ela fazia umas ameaças assim: – Se você ficar com esse comportamento, a Imía vai embora.

Estava tudo errado! Ela fala que eu iria embora. Mas, se eu fosse embora, o que a menina ia aprender? A Lisa queria a atenção da mãe. Dizer que eu ia embora não tinha nada a ver, se o que ela queria era exatamente poder ficar com a mãe! E eu achava estranho que essa mãe vivia dizendo que queria ter um segundo filho. Por quê, se ela não estava ali nem pra primeira?!

Eu mesma tentava organizar mais ou menos uma rotina com a Lisa pra gente brincar, pra eu fazer a comida com ela, depois a gente comia juntas, depois brincava mais um pouco e já era hora de dormir. A Lisa não comia a maioria das coisas. Na hora que eu ia preparar, a mãe me disse que era ela quem devia escolher: "hoje eu quero macarrão" ou "hoje eu quero arroz com não sei o que lá". Mesmo assim, era difícil ela comer. Então, eu inventava brincadeiras pra ela comer, comia com ela, tentava de tudo. Às vezes a mãe falava pra ela ir comer na frente da TV. Ela vivia no iPad ou na frente da TV. Nessa casa, não tinha hora da criança ir dormir. Eu tentava ir organizando, pra colocar na cama no máximo às nove ou nove e meia, mas era muito difícil isso, porque ela não queria de jeito nenhum. Então eu levava pra escovar os dentes, fazia ela escolher uns livros. Essa parte era bem legal porque, daí, tinha o livro em francês e o livro em português. O bom era que a gente ficava um pouquinho juntas na cama. Esse momento de colocar pra dormir assim era uma coisa que eu não tive com nenhuma criança francesa, só tinha com ela. Eu deitava do lado dela com o abajur aceso e lia. Depois dos livros, apagava a

luz e cantava um pouco. Eu cantava algumas músicas francesas que eu tinha aprendido e algumas brasileiras, porque ela entendia, né? As músicas brasileiras eram da minha infância, que eu ia lembrando. E tinha uma que marcou muito a minha vida, porque tanto meu pai como minha mãe cantavam pra mim. Era aquela:

Hoje eu acordei com saudade de você...

Não era música de criança, mas a Lisa adorava. Sempre pedia:

– Canta a música da sua mãe? Agora a música da sua mãe.

E daí, quando eu cantava, ela vinha, me abraçava e dizia "eu te amo". Sempre tinha, na hora de dormir, um carinho. Eu também pegava ela no colo, então tinha vários momentos de carinho com ela. Pra ela dormir na cama dela, alguém tinha que ficar junto até ela dormir, se não ela não ficava. Eu sei que, quando não tinha *nounou* à noite, ela dormia com os pais. Então ela enrolava bastante:

– Ah, vou pegar tal boneco – aí colocava vários bonecos na cama pra dormir junto e ficava conversando, conversando...

Demorava um tempão até a hora que eu percebia a respiração dela mais pesada. Aí, eu tentava sair em silêncio pra ela não acordar, mas às vezes não dava certo, porque o chão era aquele piso francês de apartamento antigo, com aquelas madeiras velhas que você pisa e "nhéééé!"

– Onde você tá indo? – Ela acordava na hora.

Aí eu tinha que voltar. Tinha vezes que ela falava:

– Hoje eu quero dormir com a mamãe! Com a mamãe!

E o pior era que às vezes a mãe falava que ela ia dormir na cama dos pais depois:

– Você vai dormir primeiro com a Imía e depois você vem pro meu quarto.

Claro que aí a Lisa fazia o máximo pra não dormir de jeito nenhum, né?

Teve muitos momentos legais, muitas brincadeiras, mas eu me sentia frustrada por não conseguir colocar limites. Me incomodava muito ver a dinâmica destrutiva que tinha ali. Na hora que eu estava pondo o sapato no hall de entrada pra ir embora, sempre conversava com a mãe. A gente ficava uma meia hora conversando sobre a França, sobre a pesquisa do mestrado que cada uma estava fazendo, mas muitas vezes a conversa era mesmo sobre o comportamento da Lisa. Ela me contava que estava difícil na escola, que a professora falava que a Lisa estava com um comportamento agressivo. Mas, ao mesmo tempo que ela falava do comportamento difícil, que não estava melhorando, tinha uma normalização, assim, de dizer:

– Ah, ela puxou a mim, porque quando eu era criança, eu tinha tal comportamento... Eu era muito questionadora, não aceitava que as pessoas me impusessem as coisas...

No fundo, ela estava legitimando: “Olha como ela tem personalidade forte, ela tem essa mente questionadora”. Ao invés de olhar pro problema, ela colocava como algo positivo: “Isso mostra quem é minha filha, olha só que legal”. Daí, quando ela tinha essas conversas comigo, eu ficava assim: “Meu Deus, eu tô vendo o que tá acontecendo! Eu poderia até dizer, mas ela não está aberta e não é meu lugar falar e nem tentar resolver...” Com a Lisa eu tentava fazer alguma coisa, sei lá, uma conversa ou uma brincadeira pra tentar ajudar. Teve algumas vezes que ela até conseguiu falar:

– Ai tô triste, tô muito triste.

Ela tentava colocar de muitas formas a angústia dessa infância dela, que era bem difícil. Mas a mãe estava fechada pra isso, convencida de que eram sinais de que ela é uma criança que tem uma profundidade, que é como ela era quando pequena e que isso mostra que ela vai ser alguém artística na vida, que vai ter uma sensibilidade maior. Meu Deus do céu! Quando eu contava algum comportamento difícil da Lisa, a mãe sempre tinha respostas rápidas, já justificando, tipo “ai, mas isso é normal!” A mesma coisa quando a professora falava dos problemas na escola, a mãe dizia que era normal ou colocava a culpa no outro, dizendo que era influência de algum amiguinho. Isso começou a me angustiar muito, muito. E, pra ser divertido pra menina, eu sabia que eu tinha que estar bem, né? E eu não estava. A relação com a mãe era agradável, as conversas com ela, a forma como me tratavam na casa era boa. Eles eram respeitosos comigo, me tratavam bem, fui no aniversário da mãe uma vez, fui em dois aniversários da Lisa. Muitas vezes, quando eu terminava meu trabalho, a mãe me chamava pra tomar algo com eles, teve dois Natais que eles me deram presente, então tinha um tratamento superlegal, só que eu não me sentia bem: “Não tô conseguindo ser uma boa babá pra essa menina”. Eu tentava mostrar os sinais pra mãe, contava o que tinha acontecido, mostrei quando ela me arranhou... Eram tão nítidos todos os problemas que eu estava vendo ali e que ninguém mais queria ver! Eu tinha muita pena da menina, no fim das contas. E também não podia ficar numa situação de ser vítima de uma criança de 4 anos! Nos últimos seis meses, eu já acordava assim: “Puts, hoje é quarta, vou ter que ir lá.” Ao mesmo tempo, os pais me tratavam superbém, me pagavam superbém. Parecia que eles estavam me comprando, do mesmo jeito que compravam a menina com chocolate, brinquedos, ver TV... Aí tentavam comprar as pessoas pra ficar cuidando dela, né? O dinheiro que eu ganhava ali era muito bom, fazia uma diferença grande no final do mês, mas não valia a pena.

Até que, um dia, eu tomei a decisão de sair e disse pra mãe que queria conversar. Eu falei que o comportamento da Lisa estava muito difícil, que a forma como ela estava sendo agressiva não era normal, que não estava funcionando eu estar ali daquele jeito. Mas ela

respondia que tudo era completamente normal. Essa conversa foi superpesada. No mestrado, eu estava estudando um questionário que tinha o objetivo de identificar trauma em crianças, então teria muitas coisas pra falar sobre os sinais que a Lisa estava dando, mas não entrei nisso porque essa mãe estava completamente fechada. Ela me respondeu assim:

– Eu acho que você não tem muita experiência com criança dessa idade, você cuida de crianças mais velhas.

– Não, eu cuidei de crianças pequenas...

– Mas você já tinha me falado, numa conversa que a gente teve, que você não queria mais trabalhar com criança e que você não quer ter filhos.

No final, terminamos amigavelmente, ofereci que, se alguma vez eles fossem viajar ou sair e precisassem que eu ficasse com a Lisa, podiam me chamar. O que foi muito horrível foi que ela chamou a Lisa e falou assim:

– Ó, hoje é o último dia que a Imía tá vindo. A Imía não vem mais porque você se comportou muito mal.

Então eu não consegui fechar como eu gostaria. Eu fiquei morrendo de dó da menina, mas entendendo que eu tinha que saber o meu limite, né? Eu não queria participar dessa história desse jeito. Não tinha nenhum controle de horário, não tinha regras pra nada, limite nenhum. Os pais tinham um vínculo com a menina, mas a forma como ele se dava era complicada. Tinha carinho, beijo, passeios... Nas fotos do Facebook, tudo parecia lindo, parecia que tinha muito amor. Mas, no dia a dia, o que eu via era desesperador. Era um desespero. A menina demonstrava desespero. E aí tem um eco na minha história.

Eu e essa mãe continuamos amigas pelo grupo das brasileiras de Paris. Esse grupo é muito bom. Tem desde gente que pede doação porque está montando a casa, gente que pergunta "onde que compro tal roupa?" ou "onde compro tal comida?", até pessoas que têm problemas mais sérios, na questão de migração, de documentação, de guarda dos filhos, casos de namorado francês que bateu na menina, coisas assim. Tem todos os tipos de casos. As pessoas pedem todo tipo de ajuda no grupo. Estamos com a ideia de transformar esse grupo numa associação. Eu tenho interesse de participar trabalhando como voluntária. Na Internet, o grupo tem um certo limite. A gente precisaria ter um lugar onde pudesse ter, por exemplo, psicóloga, advogados pra ajudar em questões de documentação, assistente social pra orientar as pessoas. Queremos que essa ajuda que já existe pelo grupo possa evoluir pra algo assim, mas está meio emperrado com algumas questões administrativas. O que mais me interessa de acompanhar no grupo é que às vezes as pessoas colocam coisas bem íntimas e psicológicas envolvidas na questão da migração. Recentemente minha avó faleceu. Já era uma coisa meio que esperada,

mas a gente nunca espera de verdade, né? Não tinha como eu ir pro Brasil, então não tive aquele momento de todo mundo se unir, fazer o enterro, passar aquele momento do luto. Tive uma conversa com minha mãe, uma com o meu pai. Fui só acompanhando à distância... Como é importante a questão dos rituais, de você ter o velório, a coisa de ver o corpo, de você ter essa união com as pessoas: "vamos fazer uma celebração, falar da pessoa...", fazer a separação dos objetos da pessoa, ver fotos juntos. Tudo aquilo ajuda você a conseguir fazer o fechamento do momento mesmo, você divide a dor, vai chorar junto com a família. Eu não tive nada disso. Então eu me dei conta assim: "Eu tô aqui, a vida tá acontecendo, mas preciso encontrar um jeito de parar pra lidar com isso..." E aí eu escrevi lá no grupo:
Vou contar uma coisa que tá acontecendo comigo que é superdifícil. É bem pessoal, mas eu queria fazer isso, primeiro, pra abrir espaço pras pessoas se quiserem compartilhar algo semelhante que estão vivendo, e segundo, pra me dar ideias. Como vocês fazem pra lidar com o luto à distância?

E daí contei o que estava vivendo e recebi um monte de respostas. Mesmo a mãe da Lisa foi superquerida, se ofereceu pra ajudar. Meu trabalho nessa família foi interrompido, acabou de um jeito negativo, mas isso mostra que ficou um carinho entre nós, né?

Nessa época, eu decidi que não queria mais trabalhar de babá. Eu vim pra França como *au pair*, então fui cuidar de criança mesmo sem ter nenhuma experiência, depois tive todos aqueles problemas, trocando de família, vivendo a questão da migração ao mesmo tempo. Aí, fui trabalhar como *nounou.* Na primeira família francesa, teve aquele problema com o pai. A segunda família francesa, que eu fiquei três anos, foi a melhor experiência que eu tive. Ao mesmo tempo, teve os dois anos que eu cuidei dessa idosa e teve essa família brasileira. Eu percebi: "Todos os trabalhos que eu faço, todas as coisas que eu escolhi na vida, até mesmo a Psicologia, é sempre cuidar do outro." Ao mesmo tempo, eu estava vivendo a experiência de morar sozinha em outro país: "Eu faço comida pros outros, arrumo a casa pros outros, dou todo o carinho que eu posso dar e, quando eu chego em casa, quem faz isso pra mim? Uma hora eu tenho que fazer isso pra mim mesma." E foi assim que terminou a minha história como babá. Eu continuo em Paris, mas agora estou trabalhando como vendedora numa loja de produtos da Provence e dando aulas particulares de Português enquanto faço meu doutorado.

No *Master 2*[53], eu estava fazendo uma pesquisa com um questionário que meu *directeur* tinha desenvolvido pra identificar trauma psicológico em crianças e poder encaminhar pra um acompanhamento mais profundo, então era algo rápido de aplicar, uma ferramenta. No começo,

[53] Na França, o que seria equivalente ao Mestrado no Brasil divide-se em Master 1 e Master 2.

foi pensado pra situações de guerra, catástrofes, fatos assim pontuais. Mas trauma tem milhões de níveis: teve um terremoto, pode ser um trauma, teve um abuso na família, pode ser um trauma, mas também podem ser várias coisas que a criança vive no dia a dia. Eu aplicava esse questionário numa PMI[54] num bairro com muitos migrantes. Era muito legal. Pra mim, foi como voltar um pouco a fazer o que eu fazia no Brasil, onde eu tinha muito esse tipo de contato nos estágios em psicologia clínica. Lá eu trabalhei em duas clínicas e no sistema penitenciário, eu fazia acompanhamento, fazia entrevistas com as famílias, questionários. Aqui na França, o foco era mais psicologia social. A teoria era excelente, mas a prática era um saco, não tinha interesse nenhum pra mim. Então ali na PMI, pra mim, foi uma coisa de poder de novo ter um contato mais profundo, encontrar as mães, as crianças... Como eram famílias de diferentes culturas, fui vendo como era o pensamento sobre como se lida com os filhos, a criação, a educação em cada país. Tem culturas onde a criação é mais coletiva. A participação, ou não, do governo também varia muito. Pra certas famílias, que vêm de outros países e que não são acostumadas a ter um médico participando, por exemplo, do nascimento da criança, colocar um médico ali é uma agressão no momento de trazer a criança pro mundo. Então eu fui vendo várias representações sobre como é ser mãe, ter filhos, em diferentes culturas.

Esses contatos que eu tinha com as mães quando fazia as entrevistas, a vivência que eu tive como *au pair*, como *nounou* e principalmente com essa última família brasileira (com tudo o que eu via dessa mãe e dos comportamentos da Lisa), tudo isso foi me trabalhando e eu comecei a me questionar: "Por que as pessoas têm filhos? O que leva a tomar essa decisão? O que faz uma mulher decidir ter filhos no mundo de hoje?" Questionando pra mim mesma, eu não tenho certeza se quero ser mãe. Hoje eu digo que não quero, porque eu não vejo motivo pra ser. Eu acho que o trabalho de criar uma criança é extremamente difícil, extremamente exigente e que você realmente tem que estar pronto e com uma vontade muito grande de se dedicar à vida de uma criança. Não pode ser assim: "Só porque eu casei, só porque já tenho certa idade, faz parte do ciclo da vida e agora vou ter uma criança e eu pago alguém pra ficar cuidando ou vou esperar que a escola cuide". Pra mim isso é algo tão forte! Todas as minhas experiências foram levando a essa pergunta de forma até mais profunda, porque enquanto eu lidava com isso, principalmente na família brasileira, muita coisa da minha infância veio vindo. Aí eu cheguei no tema do meu doutorado, que são as mulheres que não querem ter filhos. Acho importante falar sobre isso, entender que isso existe, que nem toda mulher tem esse "instinto materno". Pra mim isso não existe, é socialmente construído. Eu sempre tive um interesse na

[54] *Protection maternelle et infantile*, órgão dedicado à proteção materna e infantil.

área criminal, nas minhas experiências no sistema penitenciário, e principalmente nos casos de infanticídio. Na França, é uma coisa muito comum, cada vez mais. Essa raiva, esse ódio, que leva essa mãe nesse momento, é uma falta de amor, porque talvez ela nem nunca tenha tido vontade de ter filhos. Então como a gente pode fazer pra essas pessoas que não têm esse desejo poderem lidar bem com isso e não se sentirem levadas por uma obrigação social? Acho tudo isso muito interessante. E isso que eu tenho estudado tem muito a ver com a minha vida.

Eu nasci em uma cidade pequena no interior do Paraná. Eu sou a segunda filha. Tenho uma irmã, um ano e meio mais velha, e outra, que é dois anos e meio mais nova. A gente mudou de casa algumas vezes. Quando eu era menor, meus pais se separaram duas vezes, mas eu nem sei quanto tempo durou e nem tenho muita informação sobre isso. Numa das vezes, meu pai teve uma outra casa na mesma cidade. A minha lembrança desse momento era que, na casa do pai, ele comprava um achocolatado que vinha pronto numa garrafa. Era o máximo! A gente tinha um quarto na casa do pai e outro na casa da mãe. Na época eu nem tinha noção de que era uma separação. A imagem que eu tenho era só de ter aquela casa e do achocolatado pronto. Teve uma outra época em que a gente foi morar na capital, eu e minhas irmãs com a minha mãe, e meu pai ficou. Tenho só algumas lembranças dessa casa. Lembro de um aniversário meu lá, de brincar com minha irmã mais nova e de meu pai ir um dia visitar a gente e trazer de presente um brinquedo que era uma cozinha de plástico cor de rosa.

Daí os meus pais voltaram. Então meu pai comprou uma casa. Não sei quantos anos eu tinha nessa época, acho que eu estava no Pré 2 ou Pré 3. As maiores lembranças que eu tenho dessa época são nessa casa. Eu lembro inclusive da cena da gente indo de ônibus. Meu pai falava: “Eu comprei a nossa casa!” Lembro da gente andando com as malas, da rodoviária pra casa, e eu com isso na cabeça: “Agora é a nossa casa!” Não era muito longe da casa da minha avó, essa que faleceu. Dava pra ir a pé, então a gente passava bastante tempo na casa dela. A gente tinha as vizinhas do lado, também tinha as crianças da escola que moravam perto, então tinha muita gente da mesma idade. A gente ia bastante pra rua brincar, ia pro parque ou então fazia passeio com as vizinhas num campo que tinha fora da cidade. Elas iam de bicicleta e a gente ia na garupa. Então tinha várias coisas, assim, de rua. A gente fazia passeio, fazia picnic no lago, tudo sem adulto. Tudo isso foi antes dos 9 anos. Esses vizinhos que moravam do nosso lado, a família das nossas amigas, eles eram bem mais pobres que a gente. O terreno era do mesmo tamanho do nosso, só que o nosso era tudo casa e, atrás, tinha quintal, tinha churrasqueira. Tenho a lembrança do meu pai fazendo churrasco de domingo, dos meus pais dançando. Tinha uma sala de música. E a casa dos vizinhos era só uma casa de madeira em pedacinho do terreno e tinha meio que uma floresta atrás. Pra gente era muito legal, porque a

gente brincava demais lá. Lembro dos Natais com a família, que meus pais nessa época recebiam vários amigos, lembro da família da minha mãe que vinha visitar a gente. A lembrança maior é de uma época muito feliz, assim, a família, as brincadeiras... Tenho uma lembrança bem feliz da união, dos amigos e da liberdade também.

A gente sempre teve gato. Os gatos sempre foram muito importantes pra mim. Aí, quando os gatos morriam ou desapareciam, sei lá – porque os adultos nunca explicavam essa parte – logo vinha um outro gato. Aí as gatas ficavam grávidas e, quando elas estavam perto de ter os filhotinhos, eu pegava uma caixa de papelão, cortava pra ficar numa altura pra eles saírem mais fácil, colocava um paninho velho e elas iam ter os filhotes lá. Aconteceu várias vezes. Quando eu acordava, já tinha nascido aquele monte de filhotinhos! Teve uma vez que eu assisti ela tendo os filhotes. Inclusive, quando era criança, eu queria ser veterinária. Eu tinha paixão pelos gatos. Quando eu voltava da escola, eu ia lá, deitava com eles todos e ficava brincando assim no sol. Era bem gostoso. Desde criança eu era a louca dos gatos! Tivemos uma, bem peludinha, que chamava Judith. Ela viveu nove anos. Quando ela morreu, foi muito sofrimento. Meu pai fala que a coisa mais importante da minha vida, na infância, eram os gatos, que eu queria dormir com os gatos, ir pra casa e ficar com os gatos, que eu chorava pelos gatos. Era o mais importante que existia pra mim. E acho que era bem corporal, porque tinha o carinho de abraçar, dormir junto, deitar e ficar lá... O gato é muito essa coisa do contato, né? Depois que a Judith morreu, quando eu já estava com 16 anos, não tivemos mais nenhum. Nessa época, estávamos morando só minha mãe, eu e minhas irmãs. O engraçado é que todo tempo que eu fiquei nessa casa morando com elas, nunca mais a gente teve gato. Elas não queriam. Aí, no meu último ano da faculdade, eu morei seis meses na casa do meu pai. Essa foi a única vez, depois da separação, que eu morei com o meu pai por um tempo. E, justamente nessa época, minha mãe e minha irmã mais nova resolvem adotar um gato. Minha irmã mais velha já não morava com elas, tinha casado. Hoje elas são apaixonadíssimas por gato. Elas não aceitam que tem alguma coisa a ver com o fato de eu ter saído da casa, mas eu tenho certeza.

Quando eu tinha 9 anos, a gente foi pra capital. Foi a primeira vez que morei em apartamento. Pra uma criança que sempre morou em casa, isso faz muita diferença. Até tinha uns parquinhos no prédio, mas pra brincar só a gente. Não tinha nenhuma criança da nossa idade no prédio. Passou alguns meses e meus pais decidiram se separar. E aí ficamos só as três meninas e a minha mãe no apartamento. Do dia em que eles contaram pra gente que estavam se separando, lembro de uma cena em que eu e as minhas irmãs estávamos nos escondendo no banheiro e minha irmã mais velha subiu num banco tentando ouvir alguma coisa da conversa deles pela janela que dava pra cozinha. Logo depois eles chamaram a gente pra conversar. Me

marcou muito a cena de todo mundo sentado na mesa de jantar e meu pai chorando. E aí todo mundo chorou. Então meu pai se muda pra outra cidade. A separação é um grande choque, porque quando ele vem, não fica mais em casa, vai pro hotel, de vez em quando a gente viaja pra visitar, mas ele tem toda uma outra vida.

Eu estava com dificuldade de fazer amigos na escola. No novo prédio não tinha crianças, a gente não fazia mais parte de nenhum clube, porque a separação também afeta bastante financeiramente, né? Minha irmã mais velha fazia amigos muito rápido. A mais velha é sempre um ideal pra gente. Mas ela nunca me incluiu. Ao contrário! Era "sai daqui que eu tô com meus amigos!" Com 11 anos eu comecei a me desenvolver fisicamente muito rápido, já foi puberdade. Então, antes dessa fase que eu engordei muito na França eu já tinha tido uma experiência de não me reconhecer no meu corpo. A criança que sempre foi magra começa de repente a ter muita bunda, a usar sutiã, sendo que as meninas ainda eram todas "retas". E eu sempre fui grande de altura. Sempre quando fazia fila na escola, eu era a última. Então eu queria, sei lá, me esconder de alguma forma. Vivi isso nessa época de querer emagrecer e querer que aquilo parasse. Não era por preocupação estética, como tem hoje de "ai, preciso emagrecer", era uma transformação muito grande e foi muita coisa ao mesmo tempo pra mim!

Eu tive uma fase, que eu não sei dizer exatamente em que ano foi, que eu tive um episódio de depressão na infância. Sei que foi antes da sexta série, porque aí eu consegui ter um grupo de amigos mais estável. Foi algum momento ali que eu lembro que me sentia estranha no meu corpo, me achava horrível nas fotos que meu pai tirava quando vinha visitar a gente. Lembro de chorar todos os dias, de ficar em casa o dia inteiro sem nada pra fazer, me sentindo presa no apartamento só com minhas irmãs. Nossa relação sempre foi bem conflituosa. Às vezes tinha brigas agressivas, de se machucar fisicamente mesmo ou de se machucar com palavras. A gente ficava ligando dia inteiro pra minha mãe no trabalho pra reclamar uma da outra: "Ela fez isso pra mim, ela me obrigou, me bateu e não sei o quê..." Eu lembro de ficar me sentindo sozinha em casa o dia inteiro esperando pela mãe. Quando ela chegava, estava muito cansada, tinha as coisas dela e não tinha um cuidado, um olhar, nada. Isso me marcou muito. Lembro de todo mundo sentado vendo novela e eu ali, junto. Eu nunca gostei de novela, mas ficava só porque era o momento de ter as pessoas em volta. Lembro da cena de acabar a novela, desligarem a televisão, cada uma ir pro seu quarto dormir e eu ficar no sofá querendo que minha mãe viesse falar comigo, perguntar de mim. Mas eu não conseguir ter uma ação, eu só ficava ali sentada. Hoje eu estudei sobre depressão, mas não época não entendia. O sentimento era esse: "não quero ir dormir, porque se eu for dormir, amanhã vai ser um dia igual a este, que não tem sentido nenhum". Eu ficava no sofá sem me mexer e a minha mãe ia dormir.

Se eu chorasse, chamasse ela pra conversar, ela só me mandava ir dormir. Mais tarde ela foi melhorando, mas naquele momento ela se tornou apática a sentimentos. Acho que ela devia estar sofrendo muito com tudo o que estava acontecendo, de se ver sozinha, de repente, com três crianças, numa cidade nova, num outro trabalho, com uma outra vida, com dificuldades financeiras. Naquele momento, a decisão dela foi "preciso trabalhar porque eu tenho três filhas pra sustentar e criar". O resto, tipo a filha chorar porque brigou com a amiguinha, ela não queria nem saber. Ela via os sinais que eu estava dando, mas não percebia como algo não normal. Eu ficava chorando de madrugada, um dia eu cortei todo o meu cabelo. Lembro bem da cena: fiquei me olhando no espelho um tempão, peguei a tesoura com uma sensação de querer me machucar assim, aí cortei meu cabelo. Aí fui ligar pra minha mãe pra ela me levar num cabelereiro pra arrumar o estrago. Também lembro de uma vez que fui tomar banho no final do dia e me espantei: "Nossa, eu não chorei hoje!" Então era uma coisa tão frequente, que acabou virando rotina eu chorar todos os dias.

Depois, tudo isso foi passando. Comecei a entrar em grupinhos da escola. Mas continuava uma fase de muitos problemas entre os meus pais. Meu pai também teve uns problemas pessoais e se afastou mais da gente. Aí, nas poucas vezes que estávamos juntos, ele acabava sendo agressivo comigo e com as minhas irmãs, na tentativa de participar da nossa vida. A gente estava sem limites em casa e ele queria colocar um pouco de limite. Então, a gente se juntava pra se defender dele. Éramos nós três contra o meu pai. Claro que a forma como minha mãe falava do meu pai também contribuiu muito pra criar uma separação entre a gente. Eu sou a única das irmãs que fala com ele hoje em dia, porque eu fui trabalhar essas coisas em terapia. Eu fui buscar e tentar construir algo a partir do que a gente tinha. Eu conseguir refazer muitas memórias que eu tinha desse momento depois da separação, porque as memórias eram muito o que a minha mãe falava ou o que minha irmã mais velha falava. Já tentei muitas vezes ajudar a reunir todo mundo, tentar ajudá-las a olhar as coisas de um jeito diferente, mas não adianta, não posso forçar ninguém a nada. Antes da separação dos meus pais, eu lembro de muitas frases do meu pai colocando limite, dizendo o que a gente não podia, a consequência que a gente ia ter se fizesse algo. Então eu me senti abandonada duas vezes, porque o pai foi embora e a mãe estava ali, mas não me via.

Uma pessoa que foi bem importante na minha vida, que eu até encontrei na última vez que eu fui pro Brasil, foi a nossa empregada dessa época, a Jaci. Ela ficou uns sete anos em casa. Lembro dela como uma pessoa que era mais presente na minha vida. A gente tinha uma ligação muito forte. Foi diferente das outras empregadas que trabalharam em casa. Pra mim, ela era a minha segunda mãe mesmo. A Jaci e a gata eram as minhas maiores companhias. Ela

também gostava muito da Judith, porque dizia que, enquanto a gente estava na escola, era a Judith que fazia companhia pra ela. Eu conversava muito com a Jaci, contava meus problemas e ela era muito carinhosa, porque ela me ouvia, me perguntava, queria saber de mim. Quando eu comecei a namorar, eu contava pra ela, pedia conselho... Era assim, então é uma pessoa muito importante pra mim. De vez em quando, quando tinha briga entre as irmãs, ela tentava separar. Ficava ali tentando um pouco cuidar da gente. Mas ela não estava ali pra isso, né? Ela não era babá, era empregada. Estava pra cuidar da casa e fazer os bolos. E ela fazia uns bolos deliciosos!

No segundo grau, eu fiz um grupo de amigos que, até hoje, são os amigos mais fortes que fiz. Mesmo os outros amigos da vida, da faculdade, da França, nada se compara ao laço que a gente tem nesse grupo. Claro que, com o tempo, alguns foram se afastando, mas alguns continuam até hoje. O segundo grau foi pra mim a descoberta da amizade verdadeira. Aprendi como é ter amigos e aprendi como ser amiga. Aprendi que amizade é confiar e poder ser eu mesma, mostrar quem eu sou realmente, expor os meus pensamentos, falar de coisas bobas, fazer piadas, falar de família, de tudo. Até hoje, a minha referência de amizade é isso. Então a gente ficou três anos estudando todo mundo na mesma escola. Mesmo quando a gente ficava em turmas separadas, o grupo se mantinha. Finalmente tinha graça, era legal ir pra escola e encontrar os amigos! A gente fez viagens juntos e tal. Com o tempo, eu entendi que não é que eu seja uma pessoa tímida, mas eu preciso passar um primeiro momento pra ganhar confiança, quando é uma situação nova ou um grupo de pessoas que eu não conheço. Quando estou numa situação nova, eu sempre sou uma pessoa mais observadora, mais passiva. Eu gostaria muito de conseguir ter mais audácia, mas isso é muito forte. Talvez algum dia eu consiga. Então, é claro que, estando dentro de casas de famílias, eu nunca ia ser aquela pessoa que chega: “Ah, eu vou mudar tudo aqui, vou ter várias atitudes e iniciativas!” Eu ficava mais mesmo tentando entender qual era o meu lugar, a minha posição e acabava sendo um pouco passiva. Digo passiva porque eu esperava ver qual era a abertura que os outros estavam me dando, em que lugar que eles estavam me colocando, aí ia ver se me encaixava no papel que estavam me dando. Eu sei que eu perco muitas oportunidades na vida em geral por isso, mas é que ainda não consegui ir muito além.

Depois, na época da faculdade, foi uma superdecepção. Eu tinha decidido que eu ia fazer psicologia com 13 anos. Eu estava na terapia com aquela mulher, via filmes, lia livros e sentia que tudo que tinha a ver com psicologia pra mim tinha sentido. E eu vi recentemente na minha psicanálise que pra mim o questionamento era: “como que eu posso ajudar?” – porque psicologia é um trabalho de cuidado, de ajuda –, mas quem eu queria ajudar era eu mesma

criança. Era isso. Porque com 13 anos eu já estava deixando de ser criança, então era isso que estava por trás: “Se ninguém me ajudou naquele momento, eu mesma vou me ajudar agora, vou ajudar a minha criança ajudando os outros.” Minha decepção na faculdade não foi com a matéria, mas eu imaginava que iria encontrar pessoas inteligentes, pessoas com o mesmo pensamento que eu. E o que encontrei foi umas patricinhas que não tinham nada a ver comigo. Foi uma época em que eu comecei a comer muito. Só lembro que ia pra aula de manhã, de tarde voltava pra casa pra ler os textos e ficava comendo os bolos da Jaci. No começo, me decepcionei, mas acabei fazendo um amigo aqui, outro ali e fiz muitos estágios. Nos estágios, sim, era um ambiente que eu adorava! Eu aprendia muito. Antes eu tinha essa fantasia de “eu vou fazer a faculdade de psicologia e vou sair sabendo ser psicóloga”. Nas aulas, tudo bem, eu aprendi muitas coisas de teoria, mas nos estágios é que eu realmente sentia como era a prática.

Aí eu conheci o Artur, que foi meu namorado por um ano e meio. Também foi uma coisa que marcou bastante a minha vida antes de eu vir pra França, porque contribuiu um pouco pra todas as mudanças que vieram a partir daquele momento. Eu também comecei a fazer terapia com uma psicóloga que foi muito importante pra mim. Foi com ela que eu conseguir retomar uma relação diferente com o meu pai. Na época, começando a namorar, fazia todo o sentido eu rever a relação com o pai, né? O Artur era o oposto de mim. Eu sempre fui a certinha, tirava notas boas, fazia tudo que era esperado, não bebia e, na minha cabeça, eu tinha toda a minha vida planejada. O que era certo e o que era errado, meus valores, a forma como eu achava que a vida tinha que ser, tudo estava muito claro pra mim. Ele, ao contrário, era bem doido. Trabalhava num bar, fumava maconha, cigarro, tinha uma família desestruturada... As coisas que ele falava, a forma como ele via a vida, o tipo de valores que ele tinha, a forma de pensar, tudo isso não só era o oposto a mim, como era exatamente o que eu via como sendo totalmente errado. Ele me acrescentou em muitas coisas na vida, mas só fui entender mesmo depois. A gente vivia junto. Ele vivia em casa. Eu saía da faculdade, ele ia me buscar, a gente ia viajar juntos. Quando eu fiz estágio numa clínica de dependentes químicos comecei a ver que a história de vida dele, os comportamentos dele eram exatamente como o padrão dos perfis dos dependentes químicos. Chegou a um ponto em que o relacionamento começou a ficar muito conturbado, com muitas brigas. De repente, não fazia mais sentido. Eu nunca poderia ser psicóloga com essa bagunça que estava a minha vida! Ele terminava comigo, eu queria voltar, eu terminava com ele, ele queria voltar. Da última vez que eu terminei e que ele estava insistindo muito pra voltar, teve uma cena que foi superimportante. Eu estava almoçando com o meu pai e conversando sobre esse problema. Meu pai estava me dando força pra colocar um

basta nisso, aí tocou o telefone e era ele. Foi meu pai que atendeu, conversou com o Artur e disse assim:

– Não ligue mais pra minha filha, vocês não estão mais juntos, ela não quer saber de você. Ela já te falou isso. Não ligue mais.

Do outro lado, o avô do Artur pegou o telefone e começou a falar algo do tipo:

– Porque ele precisa ficar com a Emília...– tentando explicar que o Artur tinha muitos problemas e que eu ajudava ele e meu pai disse assim:

– Você não sabe que minha filha também ficou mal? Eu não quero mais saber dele ligando aqui. Se continuar ligando, eu vou entrar na justiça com medida protetiva!

Nunca mais o Artur ligou. Quando eu contei, na minha terapia, foi o exemplo do limite do pai.

Esse tempo morando com o meu pai foi muito difícil e, ao mesmo tempo, superimportante pra mim. Durante o Master 2, trabalhei bastante sobre a questão da transferência do pesquisador na pesquisa. Meu pai teve outros dois filhos que não foram planejados. Pra nós três foi chocante descobrir essa situação. A gente sentiu falta do pai por muitos anos, mas não é a mesma coisa que essas crianças que não tiveram nenhum minuto de convivência com o pai. Nós três nascemos de um desejo, de um casamento, de todo um envolvimento. Esses dois filhos são algo que ele nunca quis na vida dele. Então foi isso que meu professor do Master, que se tornou meu diretor de pesquisa, me ajudou a perceber como está presente no meu tema. Eu foco nas mulheres, mas nessa mesma dinâmica de querer ou não querer a maternidade. E eu fui morar com meu pai no último semestre da graduação. Quando eu estava me formando, me questionava muito: “O que realmente eu tenho de capacidades pessoais pra ser psicóloga? Mesmo tendo cinco anos de formação, quem sou eu como pessoa pra me colocar nessa posição? Eu não tenho vivência de nada!” Foi então que decidi vir pra França como *au pair*.

3.2 Alice: “Liberdade, ainda que tarde!”

Pra contar como eu cheguei até Paris, vou começar falando um pouco da minha família e dos meus estudos. Meus pais vêm de uma cidade bem pequenininha no interior de Minas. Meu pai trabalha desde os 13 anos na mesma empresa. Ele viajou por várias cidades do Brasil por essa empresa, então nós já moramos em vários lugares do país. Meu pai não concluiu os estudos. Ele estudou até a terceira série do primário, como chamava na época. A minha mãe fez o magistério. Quando ela se casou com o meu pai, ela passou num concurso público, mas largou esse concurso pra acompanhar o marido, porque ele ganhava bem mais. Então a gente ia se mudando porque tinha que acompanhar meu pai. Minha infância mesmo foi em Sorocaba, mas, quando vim pra Paris, morávamos no interior de Minas.

Minha família sempre foi muito reservada. Sempre, mesmo a gente viajando, éramos sempre nós quatro ali, bem fechadinho: meu pai, minha mãe, eu e minha irmã mais nova. É uma família bem tradicional. Não uma família religiosa, mas aquela família que filha mulher não pode voltar tarde, tem que estudar, quando chega aos vinte e três já tem que pensar em encontrar um namorado pra casar, sabe? Uma família bem tradicional nesse sentido.

Quando escolhi o meu curso, Relações Públicas, eu tive o apoio da minha família, mas eles queriam muito que eu passasse numa universidade pública e eu não consegui. Aí começou um pouco da frustração dos meus pais comigo, porque eu não passei na universidade pública. Depois, fiz um ano de cursinho, não passei. Já minha irmã, ela conseguiu tudo isso, porque ela é incrivelmente mais inteligente do que eu. O que eu sempre quis mesmo era viajar. Eu não queria ficar toda certinha ali: concurso público, casamento... Sempre quis viajar! E os meus pais me ajudaram com os meus estudos, porque eu estudei em universidade particular, mas eles não estavam de acordo que eu fizesse uma viagem. Eu comecei a trabalhar num museu como relações públicas, mas eu ganhava um pouco mais que um salário mínimo, mesmo já tendo terminado a universidade. Quando eu decidi: “Agora eu tenho que viajar!”, as minhas opções eram bem limitadas. Eu poderia vir pra França como *au pair* ou então fazer aquele intercâmbio na Irlanda, que é o intercâmbio mais barato de todos. Mas, pro intercâmbio, meu pai não quis me ajudar:

– Minha filha, qual é o objetivo de estudar inglês depois que termina a faculdade?

Na cabeça dele, depois que você termina a faculdade, você não tem que continuar estudando. Você tem que trabalhar.

Eu tinha uma amiga brasileira que os pais moravam na *banlieue* de Paris[55]. Ela me disse que trabalhava como faxineira e que tinha meninas mais novas que trabalhavam como babá, que eu poderia vir e ficar na casa dos pais dela até eu me estabilizar. Depois eu procuraria o meu canto e tal. Só que ela não me explicou como era pra conseguir trabalhar. Quando eu cheguei, tive muita dificuldade em achar trabalho, até que uma moça, que ficou grávida, me passou esse trabalho pra cuidar de duas crianças: o Charles e o Hugo. Eles foram as primeiras crianças que eu cuidei em toda a minha vida! Eu nunca tinha cuidado nem de primos! Eu e minha irmã temos uma diferença de nove anos. Minha relação com ela até era de um certo cuidado, mas eu não educava minha irmã. Como minha mãe ficou muito tempo sem trabalhar, ela cuidava das duas. Então, entre nós, era mais brincadeira. Eu até ajudava em alguma coisinha, mas nada sério. Nada que me desse essa experiência, essa responsabilidade.

3.2.1 Como minha mãe faria?

Com essas primeiras crianças foi um desafio, porque eu não falava nada de francês, tinha três meses que eu estava aqui. Eu não falava nada e eles já tinham tido uma babá brasileira, mas também não entendiam muito. Primeiro dia, eu já pensei: "O quê que eu vou fazer pra conseguir realizar o meu trabalho?" Então eu criei desenhos. Foi a primeira coisa que eu fiz. Eu sabia que as minhas obrigações iniciais eram: pegar na escola, dar banho, fazer jantar, colocar o mais velho pra fazer o dever, mas ele faria sozinho, e depois brincar com as crianças até a hora que os pais chegassem. Então eu fui fazendo os desenhos. Eu desenhava a atividade e o número que ia aparecer no relógio. Na hora, chamava eles e mostrava. E aí com o tempo, eles foram me ensinando a falar. Eu aprendi o básico e aí fui conversando, brincando e aprendendo mais.

O Charles tem 7 e o Hugo tem 3 anos e meio. Quando eu comecei o trabalho, o menor ficava na casa da *assistante maternelle*, que é uma moça credenciada pela Prefeitura que cuida de vários bebês ao mesmo tempo na casa dela, mas agora já começou na escolinha. No primeiro dia em que fui buscar os dois – o Charles na escola e o Hugo na casa dessa moça – eu fiquei completamente perdida com as crianças. Eu não sabia o endereço da casa e não conseguia ligar pros pais e perguntar, porque a gente não conseguia se comunicar muito bem. Nossa, eu fiquei um tempão andando com as crianças! Eles ficaram muito cansados! Falavam, mas eu não entendia. Até que eles tocaram numa casa e pediram pra dona pra fazer xixi. Só aí que fui

[55] Arredores de Paris

descobrir o que era que eles estavam pedindo, porque eu nem sabia como era pedir pra fazer xixi em francês. Nada, nada, nada, nada. Mas aí, depois, foi dando certo.

A minha primeira dúvida era pra fazer o jantar. Quando eu cheguei nessa casa, vi que todos os alimentos eram congelados. Todos, todos, mesmo os legumes. Então, isso pra mim foi um choque! Como alguém pode comer bem, comendo alimentos congelados? Mas ela me disse:

– Você sempre pode preparar o que você quiser.

Então, eu pensei: "Como a minha mãe faria?" Aí eu sempre tento escolher coisas que são saudáveis, tento fazer coisas naturais. Eles comem de tudo! Eu posso fazer coisas bem brasileiras, com alho e cebola, que essas crianças não reclamam. Mas a preferência delas é sempre a alimentação francesa, principalmente macarrão e presunto. Quase todo tempo. Não comem sobremesa com frequência, diferente do que eu vejo no Brasil, que sempre a criança come quando ela quer e tudo que ela pede, ela tem. Aqui é bem, bem regrado em relação a isso: é almoço, lanche, jantar, café da manhã com hora certa. Se você não comeu naquela hora, você não come depois. Não tem beliscar entre uma refeição e outra.

Nessa casa, a única coisa que a mãe me disse é que eles não deveriam assistir televisão durante o tempo que eles estavam comigo, eles não são autorizados, e nem brincar com o meu celular, porque muitas vezes a pessoa entrega o celular pra criança ficar distraída, pra fazer alguma outra coisa, né? Mas o resto era livre. Eles podiam fazer o que eles quisessem. Se eles quisessem brincar com coisas da casa, eles poderiam. Se quisessem brincar no jardim, também, se fizesse um bom tempo. E os pais são muito organizados com essas crianças. Eles têm uma sala de brinquedos, onde todos os brinquedos são bem interessantes. Não tem nenhum tipo de brinquedo eletrônico, é tudo quebra-cabeça, pecinha de montar, massinha de modelar... Então dá pra fazer muita coisa!

O Charles e o Hugo são muito curiosos, muito interessados. É o tempo todo me chamando, me perguntando coisas:

– Como que é isso? Como que é aquilo?

– Como que faz isso?

– Sabe jogar Pokémon? Vem aqui, eu vou te ensinar.

Eles gostam muito de ensinar, eles acham engraçado ensinar para uma pessoa estrangeira. Eles se sentem mais inteligentes que um adulto e pra eles isso é fascinante. Os dois vão sempre corrigindo as minhas falas. É o tempo todo:

– Não é assim que fala, é assim.

Então eles estão me dando uma aula de francês. Eles também fazem muitas perguntas sobre o Brasil. Quantos habitantes tem, se é longe, se tem praia, qual é o clima... São extremamente interessados. Eu acho que isso vem um pouco dos pais, mas também parte deles, porque o tipo de ensino que eles têm na escola é diferente. É um ensino que faz eles olharem pra fora do país deles, do mundinho deles, mesmo crianças pequenas de 7, 8 anos. E eu achei isso bem legal, porque eles acabam se interessando por saber das coisas. Tudo eles querem que você também conte como é no seu país. Já ensinei até a desenharem a bandeira do Brasil. Eles já sabem as cores, as estrelinhas e tudo! Ensinei músicas que minha mãe cantava... Tem uma musiquinha de dormir que se chama "Rainha Caça", ou algo assim, que eles gostam muito. Tem também "Atirei o pau no gato" e aquela musiquinha do ratinho que tomava banho no Castelo Rá-Tim-Bum. Essa eles já sabem cantar direitinho. E eles já sabem várias palavras em português também, números, essas coisas... E o que eles perguntam muito é:

– Como que você come lá no Brasil? Como que é a comida? O que as crianças comem?

Um dia, eles estavam comendo e eu estranhei:

– Mas vocês vão comer só isso? Não vão ficar com fome, não?

Não sei exatamente o quê que era, mas era um prato só, acho que uma lasanha.

– Mas como que você come no Brasil?

– Ah, a gente come arroz, feijão, carne...

– Mas tudo junto, misturado?

– É!

– Ah, um dia você pode fazer pra gente?

Aí eu fiz strogonoff, coloquei arroz, batata, misturei, eles adoraram! E assim vão aprendendo sobre coisas novas... como o café! O café deu um caso e tanto! Eu sempre tomo café. Um dia, eu estava tomando café e o Hugo foi chegando:

– Eu posso tomar um pouco?

Eu achei normal, porque eu tomo café desde pequena. Minha mãe fazia pra mim mamadeira de café com leite! E eu dei um pouquinho de café pra eles. Dei pra o pequenininho, depois o grande quis também, eu dei também. Aí o Charles comemorou como se tivesse feito a coisa mais radical do mundo:

– Nooossa, essa noite eu vou contar pros meus pais que você me deu café!

Eu engasguei:

– Por quê? Você não pode tomar café? Criança aqui não toma café?

– Não, não. Só uma vez que eu experimentei o vinho do meu pai e, agora, eu experimentei café com você.

Nossa, então foi o equivalente a uma bebida alcóolica! Meu Deus! Eu fiquei com medo.

– Então vai ser o nosso segredo, tá bom? Você não conta para sua mãe que você tomou café.

– Tá, então não vou contar.

Ele não contou e eu também não dei mais. Minha mãe fazia mamadeira de café com leite quando eu tinha uns 3 ou 4 anos. Acho que no começo eu não tomava achocolatado e acabei tomando café com leite. Eu não achei que fosse uma coisa proibida pra crianças.

Tem sempre o respeito pela pessoa que está cuidando. Se eu falo que é hora de tomar banho, é hora de tomar banho. Eles param o que estão fazendo e eles vão. Os dois. Tem dia que o Charles fala:

– Ai, não... Mais dez minutos? – Aí ele pede pra colocar o cronômetro no celular, eu coloco e, quando faz o barulhinho, ele mesmo vai lá, desliga e fala – Agora eu vou.

Os dois são completamente independentes. O pequenininho, a mãe pediu pra ensinar que ele tirasse a própria roupa antes do banho e que ele se vestisse depois, mesmo que isso levasse um tempo maior. Ela estimula ele falando:

– Você vai mostrar pra Alice que você vai fazer sozinho.

– Alice, eu vou fazer tudo sozinho hoje! Você vai ver.

Aí ele vai, faz tudo sozinho, cheio de orgulho. Depois ele dobra a roupinha e pergunta pra mim:

– Essa tá suja? Eu posso usar mais uma vez?

– Essa tá suja.

– Então eu vou colocar lá. – Aí ele vai, tão bonitinho, e coloca no cesto, todo independente! Faz tudo.

Um dia eu levei um susto quando vi o cartaz do filme do Baby Boss na rua, porque achei o bebê a cara do Hugo. Eu até brinquei que o Baby Boss era igual ao Hugo, mas na hora ele ficou bravo. Só que, quando a gente passou uma vez perto do cartaz, ele parou, ficou olhando...

– *Ah, c'est presque pareil*![56] – E até pediu pra eu tirar uma foto.

Uma coisa difícil do trabalho é que, normalmente, você não é autorizado a comer na casa da família. Isso é uma coisa que é praticamente em todos os lugares assim. Só que eu tenho uma rotina muito longa, preciso comer e, às vezes, eu acabo esquecendo de levar um lanchinho. Quando isso acontece, eu aviso:

[56] Ah, é quase parecido!

– Eu vou comer aqui hoje.

Aí eles dizem:

– Não tem problema.

Só que são um pouco egoístas com comida, essas crianças. Quando é uma coisa muito gostosa, eles ficam incomodados:

– Mas... Você vai comer o PRESUNTO também? – ou – Você vai comer PIZZA também?

Quando eles agem assim, eu fico com um pouco de raiva, porque eu penso: "Nossa, mas é comida! Por que essas crianças são tão egoístas assim?" Eu vejo que eles são um pouco egoístas com a comida. E esse é um valor que eu não tenho na minha casa. Porque na minha casa, uma coisa que não pode haver é desperdício. Mas sempre, todos os convidados, todas as pessoas que chegam lá, comida é o principal, o resto a gente vê depois. Tem que estar sempre bem servido na minha casa.

Eu já percebi que algumas das vezes que a mãe quer falar alguma coisa que não está boa no meu trabalho, ela fala pras crianças. Por exemplo, um dia eu deixei a geladeira da casa aberta. E como não é um lugar que eles vão frequentemente, estragou um pouco de comida. Ficou um dia aberto. Aí o mais velho me disse no outro dia:

– Ah, minha mãe pediu pra você olhar se você fechou a geladeira, porque ela teve que jogar um montão de comida fora!

É... Num outro dia, também, a moça que limpa a casa quebrou uma coisinha da pia e o pai criou um grupo no *WhatsApp*, eu, ele e a moça da limpeza, e perguntou quem tinha quebrado. Eu disse que não fui eu. Ela disse que não foi ela. E aí, num outro dia, o Charles perguntou pra mim:

– Você tira isso todo dia pra lavar a louça?

Então eu imagino que o pai tenha falado com ele. Por isso que, quando eu vou comer, eu aviso as crianças e sei que eles falam pros pais.

– Hoje eu vou comer aqui, porque eu não tive tempo...

Se tem uma coisa que o Charles e o Hugo não gostam de fazer é escovar os dentes. Um dia ele me viu escovando os dentes e ficou espantado:

– Mas por quê que você escova os dentes agora?

– Porque, no meu país, a gente escova os dentes quando a gente se levanta e, em todas as refeições, a gente escova os dentes.

Aí ele ficou curioso:

– Mas e quando você não tá em casa?

– A minha escova fica na minha bolsa.

– É? A sua escova fica na sua bolsa?! Aqui a gente só escova o dente antes de dormir! – Ele ficou superespantado.

E quando a mãe chega muito tarde, ela pede pra que eu escove os dentes das crianças e que eu comece a preparar pra dormir, fazer brincadeiras mais tranquilas... Só que ele não gosta muito.

– Não, eu quero fazer com a minha mãe!

– Então eu vou escovar o dente com você.

Aí ele fica olhando como eu escovo os dentes... e quer fazer igual. Ele entra na brincadeira e faz. Nisso, eu ensinei que quando a gente escova o dente, tem que colocar água na boca e depois jogar a água fora. Ele disse:

– Não, não é assim que minha mãe faz, é de outro jeito! É só a pasta de dente que limpa os dentes.

Mas aí ele começou a fazer assim comigo. No outro dia, ele vai lá e conta pra mãe. E ela fala:

– Você pode fazer como você quiser. Se você quiser fazer como a Alice, você faz.

Agora ele faz como eu ensinei. Eles vão fazendo assim, tanto o grande quanto o pequenininho. Esse é o meu trabalho preferido. Eu tenho um apego muito grande por essas crianças. Maior do que eu imaginava que teria! É muito educada, essa família. Todas as vezes eles pedem por favor, dizem obrigado, dizem até amanhã. Os pais e as crianças.

Eu também trabalhei numa segunda família, todas as quartas-feiras. É uma família francesa com seis crianças de 12 a 4 anos. Meu horário de trabalho era de 8 da manhã até às 4 da tarde. Quando terminava meu horário, quem entrava no meu lugar era a avó, que chegava às 4 e ficava até às 7. Depois era uma *au pair* que ficava à noite. Essas são crianças que praticamente não veem os pais. Só no final de semana, durante bem pouco tempo. São crianças terríveis! A minha obrigação era dar o café da manhã, fazer o almoço e ficar com eles, mas eles passavam o tempo todo na televisão. Eles não conversavam, não brincavam. Entre eles, eles até discutiam um pouco sobre o que estavam assistindo. Quando eles se cansavam, brincavam um pouco, mas bem pouco. Essas crianças têm um vocabulário muito pequeno, muito pequeno mesmo. Elas são completamente apáticas e só ficam entretidas com jogos eletrônicos de todos os tipos. Parece que não sabem de nada além do desenho que assistem. É só aquilo. Tudo o que eles querem, os pais deixam fazer. São crianças bem jogadas. Se eles querem comer pão com Nutella todo o período da manhã e não almoçar, eles podem. Se eles querem não tomar banho, eles podem. Não escovar os dentes... Você olha para as crianças e você vê. São crianças que

não têm a mínima noção que precisam ter cuidados de higiene pessoal, não têm educação, não pedem por favor. É:

– Me dá meu pão!

– Quero agora!

É um outro tipo de educação.

Por exemplo, o Theo, que é o mais novo, ele mesmo ligava o computador, colocava a senha, tinha acesso ao YouTube e tudo. Ele tem quatro anos, mas usa fralda até hoje. Quando ele está no computador, esquece de tudo. Às vezes, ele nem percebe que fez xixi e aí tem que trocar a roupa dele, porque ele não faz isso:

– Você fez xixi na sua roupa, vamos lá trocar.

Uma vez, o Theo me pediu pra eu levá-lo à pracinha. E aí, obviamente, ele não saiu de fralda, porque uma criança de quatro anos não sai mais de fralda. Só que ele fez cocô na pracinha. E aí eu disse que a gente precisava ir embora pra que ele pudesse ser trocado, né? E ele disse que não queria ir embora. Ele deitou no chão e começou a chorar, começou a gritar. Eu tive que puxar, pegar ele no colo. A polícia parou e perguntou o que era que estava acontecendo. A polícia! Foi bem terrível. Por sorte, nessa hora, tinha uma senhora que estava passeando com um cachorro atrás de mim e ela falou:

– Não, ela é babá e ela não tá maltratando ele – e explicou que ele tinha feito cocô e que não queria ir embora.

Se não fosse essa senhora, eles podiam achar que eu estava maltratando. Porque ele deitou no meio da rua. Podia passar um carro e atropelar! Eu tive que puxar ele à força. Nesse dia eu disse:

– Nunca mais eu vou sair com você.

E eu também disse para os pais que não tinha condição de sair com essas crianças.

Eu contei pra minha mãe como é o comportamento dele, que ele não gosta de ser contrariado, e mostrei vídeos pra ela me ajudar. A minha mãe disse que talvez ele tivesse um pouco de autismo. Mas depois eu fui pesquisar e não acredito muito que ele seja autista. Eu acho que ele é só uma criança mimada que é acostumada a fazer o que quer e que não aceita "não". Um dia eu pensei: "O quê que eu vou fazer pra ensinar limite? Vou castigar. Vou colocar ele no quarto e vou fazer ele ficar lá." Só que ele saía. Ele saía na rua, ele gritava no portão, pedia socorro. Então eu filmei alguns momentos. Eu mostrei só pra minha mãe, porque eu não sou autorizada a gravar esse vídeo, mas, como eu não sabia como lidar com ele, eu filmei pra ela ver:

– Mãe, o quê que eu faço?

Aí a minha mãe falou assim:

– Para de dar atenção. Finge que ele não existe. Para de olhar pra ele e dar atenção que ele vai parar.

O conselho não funcionou muito bem, não. Ele ficou três horas seguidas chorando. Três horas! Depois ele ficou tão cansado fisicamente, que dormiu.

Acho que essa família foi a minha pior experiência como *nounou*. Eu não consegui aprender nada naquele lugar. Nem de francês, não consegui aprender nenhuma palavra diferente. E não consegui ensinar nada, porque qualquer coisa que eu tentava fazer não dava certo. Eu tentava brincar de pegar objetos e falar os nomes ou colocar musiquinha em português, porque uma das meninas queria aprender português. Tentava ensinar "Atirei o pau no gato", essas coisas. Mas não dava para fazer isso nessa casa. Foi uma experiência que não agregou nada. Fiquei com essa família durante oito meses, todas as quartas-feiras. Foi um período longo... e mesmo assim não vi nenhum retorno. Nada. Tanto que as crianças não sabem nem o meu nome! Também, eles trocam de babá todo o tempo. Nenhuma babá consegue ficar lá.

As mais velhas gostam de cozinhar. Aí, quando eu pensava que tinha terminado de limpar toda a bagunça das crianças, ia ver a cozinha e tinha ovo até no teto, porque elas estavam querendo fazer um *gateau*[57], mas nunca, nunca dava certo. E era eu que tinha que limpar, ou a próxima babá que vinha depois de mim. Essas crianças não participam das tarefas domésticas. Na primeira casa, o Charles e o Hugo sabem que tudo o que eles tiram do lugar, eles têm que colocar de volta. E não existe nada de roupa no chão, é bem organizado. Tirou o livrinho, terminou de ler, põe na prateleira do livrinho. Mas também é uma casa muito preparada pra crianças, então é tudo num bom nível de altura para eles mesmos organizarem. Os brinquedos que eles brincam mais ficam mais acessíveis. É bem diferente! Então fica mais na mão deles e cada coisa tem o seu lugar, isso mantém a ordem.

A terceira casa em que eu trabalhei era mais à noite e, em alguns finais de semana, durante todo o dia, porque os pais gostam muito de sair. A mãe é mexicana e o pai é francês. A babá que trabalha todos os dias é mexicana também e as crianças têm ela como uma irmã mais velha. Mas como ela já é casada, ela não ficava lá quando os pais saíam à noite, então era comigo. As crianças gostavam muito de mim. Eu ia quase toda semana. Teve semana de férias que eu ficava o dia todo com eles. Essas crianças brincam bastante entre elas, então não precisam tanto de mim. São duas meninas e um menino. Uma tem 10, uma tem 8 e o menor

[57] Bolo

tem 5. As duas meninas brincam bastante entre elas, leem... O pequenininho também participa um pouquinho. Ele é um pouco mais manhoso, menos independente que as meninas. Na última semana, a mãe me disse que a professora pediu pra que deixasse ele mais solto, ajudasse ele a ser mais independente, porque ele estava com problemas na escola. Quando ele não queria comer, alguém tinha que colocar comida na boca dele e ele já estava grande pra isso. Aí a mãe me pediu pra ajudar.

Em casa, eles gostam muito de televisão, mas fazem outras coisas também. E esses pais também trabalham muito, não dão muita atenção. Então essas crianças gostam de carinho, de sentar no colo, de abraçar. Eu acho que os pais gostam quando a criança se apega à babá, porque é uma forma de ter alguém que dá atenção e que vai cuidar bem dos filhos. Essa família já teve uma babá antes de mim, que as crianças começaram a reclamar e a mãe percebeu que tinha alguma coisa errada. Quando os pais foram ver, ela estava maltratando as crianças. Essa não é uma mãe muito preocupada, muito carinhosa, embora também não chegue a ser relapsa. Mas, quando acontece uma coisa assim, ela vai procurar saber. Parece que não era nada físico, mas uma vez ele me disse que ela gritava com ele na mesa, fazia ele arrumar o quarto. Eu entendi que ela era grosseira com as crianças.

Eu percebo que os pais, aqui na França, deixam a babá educar. Eles não têm problema se você chama atenção, põe de castigo, nem nada. Mas existe um nível: o que os pais não fazem, você não pode fazer. Nenhuma criança é tratada aos gritos, mesmo sendo a pior criança do mundo. Não é seu filho, você só trabalha naquela casa. Você vai gritar? Claro que não, mas você pode chamar a atenção, você pode dizer:

– O que você fez agora, eu vou contar pros seus pais.

Repassar essa punição para os pais é completamente aceitável. Mas se a criança não tem limite, os pais também não conseguem colocar limite, aí fica complicado!

Na minha infância, eu sempre pude ter, na medida do que os meus pais podiam comprar, os brinquedos que eu quisesse. Tudo. Mas sempre tinha uma orientação da minha mãe:

– Océ vai MESMO querer isso?

Eu lembro que uma vez eu queria uma casinha... Eu sempre gostei muito de brincar de cozinhar e aí eu queria essa casinha, que tinha uma cozinha assim, bem bonitinha! Aí minha mãe fez um desenho, que eu lembro até hoje. Ela me ensinou fração nesse dia. Ela fez um retângulo, dividiu em cinco partes e disse:

– Todas essas cinco partes são o salário do seu pai, com o que a gente vive. – Porque, na época, ela não trabalhava. – A casinha que você quer custa três partes do salário do seu pai. Você tem certeza que você quer essa casinha?

Aí ela falou assim:

– Você pensa e depois me diz.

Eu fiquei pensando bem seriamente: “Uai, eu não posso pedir uma casinha.” Eu sabia que, se eu pedisse, ela ia fazer um esforço. Ela ia me dar. Então eu fui contar o que tinha decidido:

– Não, mãe, eu não quero essa casinha.

Passados uns dois dias, o meu pai arrumou uma caixa bem grande de geladeira e fez a mesma casinha. Foi incrível! Uma coisa que eu aprendi com os meus pais foi que a gente pode trabalhar e comprar as coisas, mas a gente tem que valorizar o que a gente tem. Essa lição foi muito importante. Eu levo comigo pra sempre! No meu trabalho, eu vejo crianças que não valorizam nem um pouco o que têm! É por isso que eu acho que o que importa na educação não é o que você dá, é o que você ensina. Eu vejo aquele monte de brinquedo, aquela coisa de não partilhar, de ter brinquedos que não são nem da faixa etária daquela criança e não querer nem mesmo doar, sabendo que tem tanta criança que não tem, tem tanto refugiado... Na sala de jogos fica um monte de coisa ali parada, sendo que a criança nem brinca com aquilo. Às vezes, o que eles gostam mesmo é de brincar com coisa simples. Com uma folha de papel e umas canetinhas, quanta coisa a gente faz!

Uma vez, eu já fiz até um vernissage com as crianças! O Charles e o Hugo têm uma maleta com tinta, mas eu normalmente não posso usar. Tem certas coisas que a mãe deles não deixa brincar quando eu estou, porque são coisas que sujam a casa e, como depois do meu horário eu não vou poder limpar, ela que vai ter que limpar. Então, ela proíbe. E aí, como era férias e eu tinha muito tempo, eu propus:

– Hoje, a gente vai brincar com tinta! – E colocamos várias folhas no chão.

– O que eu desenho? O que eu desenho?

– Desenha um... hambúrguer! – Eu fui dando ideias enquanto estava ocupada fazendo um bolo de chocolate que ele tinha pedido.

Aí eles iam e faziam. Acabou que foram criando várias coisas, então eu sugeri:

– O que vocês acham de a gente fazer uma exposição?

– Uaau, que legal!

O Charles foi buscar uma corda de varal, vários prendedores e fez um varal.

– Mas antes de pendurar, a gente tem que assinar os quadros – eu disse.

– Ah, mas você vai assinar também, porque você também pintou!

Aí a gente assinou e o maior lembrou:

– Se é uma exposição, a gente precisa fazer um cartaz!

Então criamos um cartaz, penduramos tudo e fechamos o espaço com cadeiras. Eu deixei tudo lá, fechadinho. Só que essa família é tão neurótica por organização que isso foi totalmente inesperado pra eles. Os pais chegaram 1 hora da manhã. Assim que entrou, o pai me deu boa-noite e começou a ajeitar as coisas, nem viu o que estava montado. Eu me apressei pra explicar:

– Não, não! Essa é uma exposição que as crianças vão mostrar pra vocês amanhã...

Ele olhou pra esposa:

– A gente arruma?

"É óbvio que não, né, que a gente NÃO arruma..." Eu pensei, mas fiquei quieta, claro!

Aí ela olhou pra mim, olhou pra ele e respondeu:

– Não, é melhor não. As crianças vão ficar decepcionadas se você fizer isso.

Na segunda-feira eu perguntei pras crianças como tinha sido:

– E aí? Vocês mostraram a exposição pros pais?

E eles me explicaram em tom didático:

– Sim, eles adoraram, mas falaram que depois de brincar a gente tem que arrumar tudo e não pode sujar a casa de tinta. – O que eu entendi assim: "Babá, você não pode brincar com tinta com as crianças."

Na verdade, como eu estava lá até mais tarde, eu limpei tudo! Só que a exposição eu não podia desmanchar. Eu não podia fazer isso!

A organização às vezes passa do ponto, como na escolha do bichinho de estimação. Eles têm um gatinho. Até teve um episódio engraçado com esse gato. Uma vez ele ficou doente, pegou uma bactéria e o gato morreu. Isso não teve graça, mas o que aconteceu depois, sim. Nesse dia, assim que eu entrei na casa, o Hugo me avisou:

– Você vai ter uma surpresa quando você entrar.

– O quê?

– O gato nunca mais vai estar aqui, porque ele... tá morto. – O pequenininho anunciou em tom solene.

– Ah, entendi. Você está triste? – eu perguntei, superpreparada pra conversar, pra ajudar ele a lidar com a situação...

– Não, o gato não gostava de brincar! – E deu de ombros, pra minha surpresa.

Aí depois apareceu um outro gato lá. Os pais pegaram outro gato, só que as crianças não interagem com gato. O gato, na verdade, era pra ser um cachorrinho. Eles queriam um cachorro pra poder brincar, só que os pais não aceitaram, porque cachorro dá muito mais

trabalho que gato. Só que o gato não brinca com as crianças, não faz nada e eles ficam irritados com o gato.

Em relação ao espaço, aqui é diferente do Brasil porque eles compartilham mais os espaços. Acho que, talvez porque aqui seja um pouco mais caro, as casas são menores e eles não dão tanto valor pra esse tipo de coisa assim, como uma casa muito grande. Na minha infância, eu tinha meu quarto e minha irmã, o dela. No Brasil, mesmo que você não seja de uma família muito rica, normalmente, se tem irmãos, cada um vai ter seu quarto. Aqui, parece que isso não é tão comum. Na casa nova do Charles e do Hugo, cada um tem o seu próprio quarto, mas na casa em que moravam antes, eles dormiam com os pais.

Em relação à organização, cada casa é de um jeito. Tem casa que o quarto das crianças é onde elas podem fazer o que elas quiserem. A casa da família que a mãe é mexicana é assim, pode ter brinquedo pra todo lado, pode ter pintura na parede... O quarto, fechou a porta, é das crianças. Eu não concordo com isso, porque na minha casa nunca foi assim. Eu acho que a criança tem que saber que o quarto é o espaço dela, mas que ela tem que manter ele limpo, organizado. Que tem um adulto que vai entrar lá, que vai limpar, que vai ter o direito de mexer nas coisas. A criança não é responsável ainda, é uma criança. Nessa casa, se a gente mexe na gaveta, a criança já reclama:

– Você vai mexer na minha gaveta?!

– Sim, eu vou jogar isso fora, isso é lixo.

– Não, isso não é lixo!

No final, fica aquele acúmulo de coisas, junta muita sujeira. Quando eu era criança e minha mãe falava "Arruma o seu armário" e eu não arrumava, ela tirava e colocava tudo no chão:

– Agora, você que sabe. Tá no chão. Vai ficar no chão ou você vai arrumar?

Também fui contratada para uma quarta família pra cinco horas de *ménage et repassage*[58]. Mas eu não sou muito forte nisso... Na verdade, pra esse tipo de trabalho você tem que ser rápida, porque é tudo por hora, mesmo pra cuidar de crianças. Nesse momento, a faxineira do Charles e do Hugo está de férias, então, eu também cuido da limpeza da casa. Mas aí eles estipulam: "quinta-feira, quatro horas de limpeza". Eu faço antes de chegarem as crianças. Por exemplo, eu pego as crianças 4 e meia, então eu começo a limpeza meio-dia e meia, depois eu pego as crianças.

[58] Limpeza e passagem de roupas

Na saída da escola, tem uma moça que fica com a lista dos nomes. Como eu sempre sou a primeira a chegar, ela já sabe que eu sou a babá do Hugo, então, já chama. Normalmente, ele é o primeiro que sai. Depois andamos um pouco e pegamos o Charles, porque eles estudam em escolas diferentes. Eles têm um caderno de comunicação com os pais. Eu leio e vejo quando avisam que tem piolho, que mudou o lanche, coisinhas básicas. E às vezes eles trazem uma pastinha com os desenhos, e sempre querem me mostrar. O Hugo sai meio mal-humorado, com fome, então ele gosta de ser surpreendido com o lanchinho. Ele pergunta:

– Quem fez o lanche, você ou minha mãe?

Normalmente, eu já faço o lanchinho do dia seguinte quando eles estão brincando, depois do jantar, e a mãe põe na mochilinha deles, só que ele só pode comer fora da escola. Pra buscá-los, não pode perder a hora, porque se você chega atrasado, eles fecham a criança de novo e você só pode pegar às 5 e meia. Aí a criança fica bem irritada, porque ela fica uma hora sozinha. Aqui eles são bem pontuais. Isso aconteceu comigo só uma vez até hoje. Nesse dia, eu achei que seria demitida, mas a mãe foi supercompreensiva. Ela só me disse:

– Compra um próximo trem, depois eu te pago.

Saindo da escola, praticamente duas vezes por semana vamos ao parque. Acho que normalmente as *nounous* não trazem muito ao parque porque dá mais trabalho você cuidar de uma criança onde tem outras pessoas, tem mais risco de se machucar, de desaparecer, de depois não querer ir embora, se sujar. No frio, quando a gente chega em casa, eu ainda tenho que limpar os casacos, porque eles vão usar pra ir pra escola no dia seguinte. No parque, o maior normalmente brinca com algum amiguinho que ele encontra. E o pequenininho depende mais de mim, porque ele quer que eu fique do lado dele pra ajudar a subir no brinquedo. Então, eu fico mais brincando com o pequenininho e de olho no grande. Normalmente, o Hugo fica brincando no escorregador e fica mostrando o que ele sabe fazer sem as mãos, que ele não cai... Mesmo quando ele está brincando no chão, gosta de ter alguém ali pertinho. A gente fica quarenta minutos no parque, é regradinho assim.

Depois, a gente chega em casa e, se está calor, eles procuram joaninha no jardim e aí eu ajudo a fazer a casa da joaninha. A gente pega uma vasilha de plástico, coloca a terra, coloca o copinho com água pra joaninha. Depois fecha com plástico filme e faz um buraco pra ela respirar. Quando eles se mudaram pra nova casa, pro jardim crescer bonito, eles não podiam pisar, mas agora já pode. Eles adoram caçar joaninha. É a ideia do Charles, que gosta de estudar os herbívoros. Ele faz essas coisas na escola e ele quer fazer em casa. Normalmente, alguma coisa que eles estão vendo na escola, eles sempre querem reproduzir comigo. Aí o pequenininho vem, aí fica mexendo no matinho. Aí eles catam joaninhas.

Às vezes, eles querem construir coisas no jardim. Aí pega o martelo do pai, quer bater prego. Com o pai, eles fazem. Agora comigo, eu fico na dúvida se pode mexer, se não pode mexer... Mas eles têm os materiais todos! O pai gosta muito de fazer bricolagem. Ele vai lá e compra o pincel pra ele pintar a parede. Aí, compra para as crianças também, pra imitarem ele. Desde pequenininhos, vai ensinando que eles vão fazer isso depois. E eles vão imitando. Eu tenho a impressão de que, nessa casa, tudo o que eles dão pras crianças jogarem é pensando no futuro. Jogo de construir estrada, sabe? O pequenininho já sabe o sentido que o carro pode ir, o que não pode. Eles fazem uma rotatória no tapete. Aí sabem que esse carro pode ir pra direita, que esse tem que ir pra esquerda. Eles sabem as leis de trânsito. O pequenininho passa horas deitadinho brincando com o carrinho. Às vezes, ele me chama pra brincar, eu começo a passar o carrinho assim mais rápido, aí ele fala:

– Não, não é assim, é devagar.

E se eu pego o mesmo carrinho, ele fala:

– Tem que trocar de carrinho. – Com o Hugo, tem que brincar do jeito que ele gosta...

Às vezes, eles também montam os caminhos nas escadas da casa. A casa fica cheia de carrinhos. Eles têm muito carrinho. Eles vão subindo degrau com o carrinho, eles adoram esse jogo com o carrinho. O pequenininho gosta muito de ônibus, ele é fascinado por ônibus. Quando ele entra no ônibus, fica todo feliz. Acho que ele deve sonhar em ser motorista de ônibus quando crescer. Ele adora!

Eles têm um joguinho que várias crianças daqui gostam, que chama Croque Carotte. É de ensinar a contar. São cartas que tem o coelhinho e tem o número de casinhas que o coelhinho vai avançar. Mas é tudo desenhado. E aí, por exemplo, quando o coelhinho avança as casinhas, você vira o jogo. E pode ser que quando você vire a cenourinha, tenha um buraco e o coelhinho tombe dentro desse buraco. Eles acham engraçado, aí tem que recomeçar. Eles adoram esse jogo! Acho que todas as crianças têm esse jogo por aqui.

O mais velho sabe jogar xadrez. Ele tem um amiguinho também que joga com ele. Ficam as duas crianças de 7 anos jogando xadrez, superconcentradas, eu acho incrível. O Charles foi quem me ensinou a jogar, eu não sabia. Ele que me ensinou todas as regras. Eu sabia dama, mas eu nunca aprendi a jogar xadrez. Ele é bem competitivo. Ele joga Pokémon, Jogo da memória, ele quer apostar coisas, não gosta de perder. O Charles gosta muito de roubar em jogo. Ele não assume, mas não quer perder de jeito nenhum. Eu tento ensinar pra ele que não tá certo, tento prestar atenção no jogo, mas às vezes, ele consegue fazer sem que eu veja. E aí, depois ele fica provocando o irmão dele:

– Eu consegui 5 e você só 1!

Eles também gostam de brincar de mímica e eles têm outros jogos, além da mímica comum, que é aquela que você pensa em uma coisa e faz a mímica para os outros adivinharem. Tem, por exemplo, o Time's Up, que é um jogo com cartas. Você primeiro descreve o que você está vendo na carta e depois você faz a mímica. E eu comecei a analisar que é um jogo bom, porque as crianças aprendem vocabulário, aprendem a descrever coisas que elas estão vendo, um vai corrigindo o outro. Isso, além de treinar a coordenação motora, a imaginação... Também tem o jogo com o globo. Todas as crianças aqui têm o globo, um que gira, que acende luzinha, e eles gostam de saber qual é o continente, o país, quantos habitantes tem, qual a capital. Então a gente brinca de fazer questões sobre os países:

– Onde fica o Cazaquistão? Qual continente?

– Qual é a capital?

Acho que isso ajuda porque, como eles são crianças, a memória é bem mais fresca. Eles vão gravar muitas coisas e isso é bom pro futuro deles. Pra mim foi bom pra aprender vocabulário e gravar algumas coisas. E me deu uma supertristeza porque eu falei: "Nossa, eu não conheço nada!" Às vezes, eu errava uma pergunta bobinha e ficava até com um pouco de vergonha, porque eu era a adulta ali e não sabia coisas que eles me explicavam. Também gosto muito de um livro de curiosidades bem grande, acho que tem cerca de quinhentas páginas. Três famílias em que eu trabalhei têm esse livro. Tem curiosidades sobre países, sobre animais, sobre recursos naturais do mundo. É um livro que tem várias edições. Todo ano sai um novo. É uma leitura bem acessível pra crianças, com desenhos... É superlegal, esse livro!

Também tem o Jogo das Sete Famílias, que é um jogo pra crianças menores. É um jogo de observação. Tem sete conjuntos de animais diferentes, com o pai, a mãe e dois filhos. Não tem nada escrito, são só as cartas com imagens. Então, pelas roupas você vai adivinhar quem são os filhos, quem é o pai, quem é a mãe e você precisa perguntar pro seu colega:

– Ah, eu quero a mamãe porquinha, você tá com ela?

Todo jogo aqui tem qual é o objetivo escrito na caixa. Esse eu não li, porque eles perderam a caixa. O que eu vi é que as crianças aprendem que elas não podem ser honestas o tempo todo se elas quiserem ganhar. É como quando a gente joga Truco. Você tem que fazer uma cara de: "Eu não tô com a mamãe porquinha" para o seu amigo acabar pegando cartas do *paquet* e ficar com mais cartas. Porque o objetivo é você fazer as famílias e ficar sem nenhuma carta na mão. Eu acredito que esse jogo ensina a evitar a espontaneidade, a honestidade total. Não sei se é um bom jogo, tenho minhas dúvidas em relação a esse jogo.

Tem a Forca, aquele jogo que faz o desenhinho da forca e deixa os espaços para as letras, sabe? A gente fez isso muito em português, pra que eles aprendessem o vocabulário, e

também fizemos em francês. Vejo que eles têm um raciocínio lógico muito grande de saber qual é a terceira letra, a quarta letra, sem olhar para o papel. Isso tem a ver com formato pra ensinar matemática que eles têm aqui. Eles são ensinados a fazer contas sem jamais contar nos dedos. Uma criança não pode jamais, mesmo os pequenininhos. Eles têm que fazer na cabeça, é considerado errado fazer nos dedos. Aí, um dia eu perguntei pro Charles como é que era esse processo, por exemplo, se eu pergunto 10 + 3.

– Eu imagino o 10 em cima e o 3 embaixo. Eu sei que o 3 é unidade, o 1 é dezena – Ele me explicou desse jeito. – Aí, se tem mais de nove unidades, eu coloco em cima...

E ele faz isso com número de quatro algarismos, facilmente. E o irmãozinho dele aprendeu a contar de 1 a 10 há pouco tempo. Ele já sabe fazer conta e ele já sabe fazer conta na cabeça também. Eu brincava com o Hugo assim: ele tinha que comer *haricot vert*, que é a vagem, então eu dizia pra ele:

– Se tem 5 e você come 3, ficam quantos?

Antigamente, ele comia e contava. Agora ele já fala:

– Eu não vou comer, porque eu sei que sobram 2.

E faz tudo na cabeça! Tão esperto! Não está nem no momento de fazer conta e ele já sabe. E isso tudo é aprendido na escola. Eles não usam calculadora, nem nada. Eles acham estranho quando eles me perguntam 325 + 70, por exemplo, e eu demoro pra responder:

– Como que você demora pra responder? – E ainda comparam... – Meu pai faz isso rapidinho!

É, ele teve outra infância, né? Eu não, eu fazia tabelinha, muitas vezes podia usar calculadora. Quantas vezes, na hora da prova, a gente não perguntou:

– Professor, posso levar calculadora?

E alguns deixavam, quase todos. Porque a gente foi treinada pra acreditar que não é uma coisa tão importante. A gente sabe que vai ter sempre um celular ali, mas isso faz diferença. Até pra conferir um troco. Eu sou uma pessoa totalmente de Humanas. Muitas vezes, a pessoa me dá um troco e eu saio sem conferir, principalmente aqui, quando tem os centavos. Porque, se eu for conferir, eu vou levar horas e vai formar uma fila de gente atrás de mim. Aqui é assim, se você tem 10 euros e vai comprar uma coisa de 3,49, na fila do caixa você já faz na sua cabeça quanto é. Eu não, eu olho o ticket com o dinheiro do troco na mão!

Eles gostam de brincar também de vender coisas, porque eles pegam o dinheirinho de mentira e fazem a conta do troco. O Charles faz na cabeça. O pequenininho fica responsável por dar o produto. O Charles é o caixa e o Hugo é o cara que atende o comprador. Pega o pão na padaria, pega os produtos, põe no saco, embala... E eu compro, né? Eu sou cliente. Na sala

de jogos, dá pra montar tudo. A gente faz um mercadinho, mas cada dia a gente vende produtos diferentes. A gente vende dinossauro, produtos da casa, coisas imaginárias, tudo que você imaginar. Restaurante também.

– O que você deseja?

O pequenininho gosta de cozinhar e o outro é sempre a parte de mexer com dinheiro, sempre fazer contas. Pra incentivar, a mãe combinou que é pra gente comprar pão na padaria toda terça e quinta. São eles que compram. Um pede e o outro dá o dinheiro. Ela pediu pra essa ser uma responsabilidade deles.

A gente joga muito jogo da velha na ducha, desenhando com o dedo no vidro. O jogo da velha, eu não consegui descobrir se é um jogo bem conhecido aqui na França ou se as crianças aprenderam com outras *nounous* brasileiras. Porque as crianças mexicanas não conheciam. Já as outras crianças com quem eu trabalhei, que tiveram contato com a cultura brasileira, conhecem. Até o Hugo já aprendeu a fazer o jogo da velha. O Hugo também gosta de fazer números, porque ele está aprendendo, aí ele faz o 1 e eu faço o 2, ele faz o 3... A gente faz isso dez vezes na ducha. Às vezes, quando eles tão interessados, a gente fala as partes do corpo em português.

– Lava o... cabelo!

– Cabelo é aqui?

Quando a mãe chega tarde, a gente brinca de fazer sombra no teto com o abajur. Isso eu brincava também quando eu era criança. E leitura. O maior gosta de ler, mas aí ele logo se distrai. O pequenininho adora, ele só dorme se tiver vários livros. E ele já decorou as histórias, porque a mãe conta todas as noites. Aí ele conta pra mim a história. Como eu não sei falar francês direito, ele que conta. O Charles, quinze pras sete, tem que entrar no quarto pra fazer o dever dele. Aí eu fico com o Hugo no outro quarto e a gente lê. Eu falo que o dever dele é ler pra mim. A gente senta no pufe e ele fica lendo do jeito dele, até o irmão dele terminar e continuar o jogo.

As crianças estudam segunda, terça, quinta, sexta e sábado. Sábado só de manhã. Nos outros dias, período integral. Na quarta-feira, o Charles costumava ficar o dia todo no centro esportivo, que geralmente é perto da escola, onde tem todos os tipos de atividades, de acordo com a idade e sexo. Acho que os meninos jogam futebol e as meninas jogam vôlei. Depois, tem atividades que envolvem todos eles, tem um jogo, eu não sei como é o nome, mas é um pouco como a nossa queimada, que eles brincam também. Mas isso era só pra crianças acima de 6 anos, pros menores era sempre a *assistante maternelle*. A mãe levava de manhã e eu pegava à tarde. Aí o Hugo ficava lá e o Charles ficava no centro esportivo, mas depois passou

a ser a mesma rotina na quarta-feira: todos os dois vão pra escola na quarta. No sábado, eles ficam com os pais.

O Charles faz judô e o Hugo ainda não faz nada. O Charles queria fazer futebol também, mas o pai falou que era muito tempo pra ele fazer esporte. Na verdade, é por causa do tempo que os pais levam para esperar ele. Tipo, o pai iria perder uma tarde inteira do sábado, porque teria que ficar lá pra acompanhar. O Charles é alucinado por futebol! Às vezes, eu acho até uma pena não existir muita oportunidade para rapazes trabalharem como babás. Porque para as crianças seria legal ter uma referência masculina. O Charles sempre quer jogar futebol, falar dos jogadores, mas eu não sei nada. Eu não gosto e, às vezes, ele fala:

– Mas como você é do Brasil e não sabe o nome da escalação do seu time? Você não conhece o fulano?

– Ah, conheço... – Eu tento dar uma disfarçada.

Eles até tentaram jogar bola dentro de casa, mas eles andaram quebrando uns vasos, se machucando e a mãe não deixou mais. Um dia o pequenininho caiu, bateu o nariz e sangrou muito. O pior é que foi comigo. Foi uma confusão danada e aí a mãe proibiu a bola dentro de casa.

Nas férias, eles ficam na casa dos avós e os avós deixam mais livres. Eles fazem o que querem. São duas semanas e os pais não ficam junto. Aqui tem isso: tem famílias que as crianças ficam duas semanas com os pais, tem família que eles ficam uma semana viajando com a família e uma com a babá e tem família que são as duas semanas com a babá o dia inteiro. O Charles e o Hugo ficam na casa da avó as duas semanas, sem os pais. E aí eles sempre voltam mais soltinhos. Às vezes, um pouco mais mal-educados, sem pedir por favor, mas sempre mais soltinhos. Coisa de vó.

Quando eu falei pra minha mãe que ia participar de uma pesquisa biográfica, a gente começou a lembrar de algumas coisas. Quando eu era criança, eu era muito chata pra comer. Era assim, eu comia arroz e comia bife. Se minha avó fizesse frango pra todos os primos, ela tinha que fazer bife pra mim, porque eu não comia frango. A minha mãe, a mesma coisa. Quando eu era criança, ela não dava nem descarga pra não fazer barulho pra eu não acordar. Aí a minha mãe viu que eu fiquei uma pessoa muito chata, egoísta, antissocial, eu cresci assim. Com minha irmã, ela fez completamente diferente:

– Ah, você não gosta do frango? Então você come arroz.

Hoje, minha irmã come de tudo e super socializa com todo mundo. É uma criação, assim, completamente diferente. Tanto eu como minha irmã somos muito alérgicas. Comigo era travesseiro antiácaro, nada de cortina no quarto, todos os cuidados possíveis! E com a minha

irmã? A minha irmã, quando fez 4 anos, minha mãe deu um cachorro pra ela! Vai ficar boa na lata! E assim resolveu, sabe? Ela é completamente diferente. Com as crianças eu sigo mais a linha que ela fez com minha irmã. Às vezes, eu faço uma coisa que um gosta muito e o outro não gosta. No dia que a pessoa não gosta, não come. Se ele quiser comer, está lá, se ele tiver fome, ele come, se não, espera o outro dia... Mas o Charles e o Hugo comem de tudo. Teve um dia que o pequenininho queria que eu fizesse espinafre, acredita? Charles gosta de tudo, menos ovo e abóbora. E o Hugo ama salsicha. Ele come tudo, mas quando eu faço salsicha ele fica muito contente.

Com nove anos de diferença entre eu e minha irmã, não dava certo brincarmos juntas. Minha irmã estragava todos os jogos. Eu brincava e ela ia lá e pisava em cima, ela me unhava... Quando a gente era criança, a gente não se dava muito bem não, por causa dessa diferença muito grande de idade. Depois, ela era criança e eu era adolescente. Mas agora a gente é muito amiga. Muito mesmo. A gente se fala todo dia, conta segredo, sabe? Fala mal dos pais... Essas coisas. Eu brincava com os vizinhos. E na minha casa era assim, a gente passava o ano longe da família e julho era o mês todo na casa da minha avó, junto com todos os primos. Dezembro e janeiro, ficava dois meses a família toda lá na casa. Tenho tias que moravam em Minas, mas em outras cidades. Aí, nas férias, como minha mãe e eu irmos pra Minas era uma ocasião especial, tipo assim: "a prima de São Paulo!", aí ia todo mundo. Lá na casa da minha vó é bem grande, cada família tinha um quarto, os pais e os filhos. Aí a gente brincava. Acordava todo mundo 8 horas pra brincar. Só que como era muita gente – éramos em dez primos – aí se formavam grupinhos. Tinha quem se dava superbem, quem se dava supermal... De vez em quando tinha as brigas e tudo.

O Charles gosta muito de contar e inventar histórias. Ele inventa histórias que têm a ver com a vida dele, como se fosse um diário. Quando ele mudou pra essa casa nova, que foi logo quando eu comecei o meu trabalho, ele estava muito empolgado com a mudança, então inventou a história de um robô que faz mudanças. Nessa história, o robô separava os brinquedos, guardava em caixas, ia conhecer a casa nova... Ele dobra folhas de papel, grampeia, faz a capa com título, ilustração, o ano, como se fosse um livro mesmo, e dentro ele vai escrevendo os parágrafos e fazendo as ilustrações. Ele começou esse livro um dia em que eu estava fazendo o jantar. Ele, sentado na mesa do meu lado, foi perguntando como eram várias palavras em português. Aí eu falei:

– Ah, tive uma ideia, vamos fazer como se você fosse um grande escritor, como Alexandre Dumas! – que é autor de um livro que ele ganhou do pai e gosta muito – A gente vai fazer tradução em vários idiomas. Eu vou fazer em Português.

Ele ficou todo feliz com a ideia e terminou o livro naquela noite. Quando a mãe chegou, ele pediu pra ela corrigir a ortografia, porque tinha algumas palavras que ele estava em dúvida. Aí a mãe corrigiu. Eu pedi pra ficar mais um pouco depois do meu horário pra ver as correções que ela ia fazer. No dia seguinte, enquanto ele ia fazendo um segundo livro, eu sentei do lado dele e fui traduzindo o texto pro português. Escrevi o nome dele como autor e o meu nome como tradutora do livro. Quando eu terminei, ele fez as ilustrações, copiou cada desenho de novo. Só que enquanto desenhava, ele se lamentava:

– Eu imagino tanta coisa legal, mas na hora que vou desenhar eu não consigo fazer igual tá na minha cabeça.

Mas, na verdade, o trabalho estava supercriativo! Depois a gente continuou fazendo outros livros, só que ele foi perdendo a empolgação. Então, os textos foram ficando menores... A letra foi ficando mais feia... Aí acabou que os próximos exemplares a gente nem corrigiu. Ele fez uns outros três com o robô *déménageur*[59] e depois começou a criar histórias em quadrinhos de jogadores de futebol. Eu até pedi para guardar comigo aquele primeiro livro. Ele disse que não, porque ele tinha que ficar com o livro pra um dia publicar, mas que ia pedir pra mãe dele fazer uma cópia.

Ele é uma criança muito criativa e escreve muito bem, mas não desenha tão bem. Ele é muito crítico e fala:

– Eu não consigo desenhar como eu queria.

Às vezes, ele até me pede pra desenhar pra ele. Isso é uma coisa que eu me identifico muito, porque eu também sou muito perfeccionista. Às vezes, eu sei que eu não estou fazendo tão bem como gostaria, quero fazer melhor e eu não sei como. Então, eu entendo ele, acho que é por isso que eu tenho tanta afeição. Eu vou vendo várias coisinhas parecidas comigo. Até em relação ao... eu não diria nível de inteligência, mas de conteúdo, de conhecimento empírico. Eu queria saber mais coisas e, às vezes, não consigo guardar tanta coisa na memória. E eu admiro pessoas assim, que são inteligentes, sabe? E que se esforçam para ser sempre melhores.

Nessa casa eu vejo uma participação bem maior do pai em relação aos filhos. Não é como no Brasil, onde eu vejo que tem muito uma cultura de que, mesmo que os pais sejam casados, o pai é o provedor financeiro da família e a mãe é a responsável pelas tarefas da casa, pela educação dos filhos e tudo mais. Na minha casa aconteciam coisas assim, do tipo, quando eu era adolescente, 15 anos, e queria sair por volta de 10 horas e voltar 1 hora da manhã, meu

[59] Que faz mudanças

pai não aceitava. Porque ele dizia que isso é coisa de uma mulher perdida, que não tem estrutura familiar:

– Quem sai depois de meia-noite é mulher vagabunda.

Só que na minha casa funcionava assim: Todas as coisas que são pedidas, como meu pai mantém a casa financeiramente e minha mãe trabalha, mas é menos, então, tudo passa pela minha mãe e aí ela pergunta pro meu pai.

– Mãe, eu posso sair?

– Eu vou ver com seu pai.

Só que o meu pai nunca dizia "não pode" ou "pode". Eu ouvia ele dizendo pra ela:

– Eu acho que é coisa de vagabunda, uma mulher que sai e volta a essa hora. Se você quiser deixar, a responsabilidade é sua.

Então minha mãe me dizia:

– Eu deixo você sair, mas a responsabilidade é minha, então, você presta atenção no que você vai fazer!

Até hoje eu não sei o que meu pai imaginava que fosse acontecer. Eu não sei se ele imaginava que eu fosse beber, que eu fosse voltar grávida, eu não sei. Aqui eu comecei a ver uma relação com um pouco mais de igualdade. Nessa família, o pai e a mãe são responsáveis igualmente pela educação dos filhos. São eles que determinam juntos tudo o que a criança vai estudar, tudo o que a criança vai fazer de atividade esportiva, o que pode e o que não pode, se passou do limite, se não passou. Até o apego das crianças com essa relação é diferente. Porque eu sou muito mais apegada à minha mãe do que ao meu pai, que sempre foi mais distante. O Hugo e o Charles dizem "estamos esperando os meus pais", e não "estamos esperando a minha mãe". Não é menino apegado ao pai e menina apegada à mãe. Não, são os filhos apegados aos pais. É incrível! Em todas as famílias eu percebi que tem sempre a presença do pai.

Teve uma senhora pra quem eu trabalhei, que eu cuidei um dia ou outro da filha dela. Era uma menininha de 10 anos. E ela era separada do marido. Mesmo nessa casa eu via, como eu estava lá no final de semana, que no final de semana em que o pai pegava a menina, ele não fazia nenhuma pergunta pra mãe. Ele já sabia tudo que ela tinha que fazer. Ele mesmo entrava na casa, pegava as coisas que a menina precisava para passar o final de semana com ele. No Brasil, já vi amigos que são separados e é a mãe que faz a malinha do filho, leva pro pai e fala:

– Ele vai comer tal hora, tem que dar o remédio tal hora...

Em relação ao pai com a filha menina, eu vejo que tem muito mais espontaneidade nessa relação também. Na minha casa, era uma coisa, principalmente, depois que eu fiquei

mais velha. Por exemplo, meu pai não gostava que eu ficasse de pijama em casa. Eu acordava, queria ficar de pijama deitada no sofá e ele falava:

– Levanta e vai trocar de roupa. Não quero que você fique de pijama.

Aí eu tinha que trocar de roupa. Às vezes, eu colocava uma blusa sem sutiã, mas vinha minha mãe:

– Coloca o sutiã. Você vai ficar assim?

Eu não entendia porquê dentro de casa eu não podia ficar assim. Depois que eu fui ficando mais velha, comecei a perceber: "Deve ser porque o meu pai tá aqui". Mas eu já era adulta quando percebi. Agora, aqui é normal, as meninas ficam bem à vontade. Mesmo quando são grandinhas, fazem carinho no pai, sentam no colo. Quando eu vi a primeira vez, eu fiquei espantada. Pra mim foi estranho. Acho que na minha casa era muito regrado. Talvez seja um pouco normal ter isso, faz parte. Quando eu cresci não mudou a relação com a mãe, mas com o pai... E não é só ele que faz isso, a mãe faz também. Eu não acredito que seja uma coisa consciente, provavelmente não. Pela educação que minha mãe recebeu, pelo que eu vejo da minha avó, do meu avô, essa distância do pai é uma coisa que ela também viveu. Sempre fui mais próxima da minha mãe que do meu pai. Meu pai era aquela coisa de entrar em cena quando era uma coisa séria. Ele nunca me bateu, nunca fez nada, mas ele dava aquela olhada... E a ameaça da mãe era:

– Eu vou falar pro seu pai.

Mas eu não me lembro de ter nenhuma conversa com meu pai que ele assim me xingou nem nada, era sempre minha mãe. Mas ela usava ele como essa figura, era uma forma de fazer com que meu pai participasse da minha educação. Ele mesmo achava que o papel dele na casa era dar tudo que eu precisava e minha mãe é que tinha que ficar com essa parte. E minha mãe não trabalhava até os meus 9 anos. Depois que minha irmã nasceu, ela começou a trabalhar fora e, ainda assim, era o mesmo funcionamento.

Toda criança francesa tem um *doudou*, que é o bichinho que eles colocam na chupeta. Eu vejo que, às vezes, a criança nem quer ter isso, mas é um costume. Você tem um filho, você tem que dar pra ele um *doudou* e ele vai guardar durante toda a vida dele. Pras crianças que são mais velhas, é um bichinho de pelúcia e, pros mais novos, é um paninho que é ao mesmo tempo um bichinho. Colocam isso na chupeta e eles usam pra deitar, pra limpar o nariz, pra ficar andando com ele por aí. Muitas vezes ele é sujo, bem surradinho. E eu tinha muita vergonha, porque eu também tive um. O meu era uma peça de roupa da minha mãe, que quando ela deixou de me amamentar, eu dormia com essa peça de roupa. Tinha cheirinho de mãe. Com 27 anos, eu deveria ter deixado, mas está sempre comigo. Eu ficava com vergonha, mas aqui eu

vi com as crianças e comecei a reparar no assunto. Quando eu fui na casa do meu primeiro namorado francês, vi que tinha um ursinho velho, já sem olho... O Mathieu tem 37 anos.

– Você tem um *doudou*?

– Tenho, tá comigo desde pequeno e não consigo dormir sem ele.

Ele me contou que pra ele é uma lembrança, porque ele perdeu os pais. Quando eu vi que ele também tinha, senti que eu podia ficar mais à vontade com isso. Ele me explicou que aqui é muito comum:

– Ah, eu tenho muitos amigos que têm. Aqui pra gente não é uma coisa de outro mundo você ter um *doudou.*

Como eu tinha o meu, fui perguntando pra todo mundo:

– Você tem um *doudou*?

– Você tem um *doudou*?

Comprovei que todas as crianças e adolescentes aqui têm e muitos adultos mantêm o seu. O Charles já não liga tanto, porque é mais independente. Agora, o Hugo só dorme com o *doudou* dele. Quando ele fica nervoso, pede pelo *doudou* e fica com ele encostadinho no rosto pra se acalmar. No Brasil não é tão comum e me identifiquei com isso da cultura francesa, porque aqui é absolutamente difundido. Tanto que minha mãe já tentou jogar fora várias vezes, quando eu era criança, depois de adulta... Ela escondia, quando ia lavar meus lençóis, e esperava pra ver se eu sentia falta.

– Cadê, mãe? Não consigo dormir, eu não consigo dormir!

Aí, ela me dava de novo. Mesmo atualmente ela pergunta:

– Você ainda tem aquele trapo?

– Tenho, mãe, e vai voltar comigo e vai ficar comigo até quando ele não existir mais. E tem até nome em francês. Chama *doudou*.

Agora eu posso ficar tranquila em relação a isso.

Apesar de tudo que eu contei, eu percebi que o Charles e o Hugo são crianças extremamente preconceituosas e racistas. Uma vez a gente estava no ônibus e tinha uns adolescentes falando mais alto, dando tapinha um no outro, brincando normalmente. Quando descemos, o Charles cochichou pra mim:

– Você viu que escândalo que eles estavam fazendo no ônibus?

– Ah, eles estavam brincando...

– Não, não é um comportamento normal. Eles são assim porque eles não são franceses.

– Como você sabe se eles não são franceses? Eles estão falando francês! Eles eram estudantes...

– Não, você não viu a cor da pele? Francês é sempre branco, do cabelo claro e do olho um pouco claro. Quando é um pouco diferente, não é mais francês. – Ele falou com essas palavras. – Não é mais francês porque vem de outro lugar. Eu acho que eles são indianos, é por isso que eles são assim.

Mas eu não acredito que os pais deles pensem desse jeito, porque eles são sempre gentis e, pelo jeito de tratar, eu vi que não são pessoas racistas ou preconceituosas. Eu comecei a observar essa questão e acho que eles também perceberam, porque deram um livrinho pras crianças que chamava "O homem de cor", que era narrado por um personagem negro. Ele falava assim: "Você, homem branco, quando você fica bravo, você fica vermelho e eu continuo *noir*[60]. Quando você fica doente, você fica amarelo e eu continuo *noir*. E aí, você vem falar que eu sou o homem de cor?" Era o final do livrinho. Os livros que eles leem com mais frequência ficam do lado da cama. E esse livro eu vejo que está sempre na lista dos que a mãe lê com frequência para as crianças. Então, acho que ela percebe isso e tenta trabalhar com as crianças. Veio de algum lugar, mas eu não acredito que tenha vindo da casa e os pais têm essa consciência.

Antes eu achava que toda educação, das crianças que eu via e até mesmo a minha, na infância, vinha dos pais. Quando eu comecei a trabalhar com crianças, eu percebi que não. Que chega uma hora que, mesmo a criança tendo só 6 ou 7 anos, ela já tem as próprias opiniões. E ela acaba pegando coisas da escola, de coleguinhas e absorvendo, por mais que em casa os pais falem que algo não é certo, que é errado. E isso começou a me preocupar, porque eu percebi que a educação dos pais não é só ensinar os valores que eles já têm, é também corrigir coisas que se aprendem fora de casa, que vêm de fora e que não dá pra saber de onde. Então, você tem que estar sempre atento com tudo, com a própria *nounou* que trabalha com você, com a professora, com os amiguinhos e, aí, você não tem muito controle.

Outro livro que eu vi, que achei muito interessante, era uma história em quadrinhos que contava sobre um alce que se apaixonou por uma pata. E aí eles foram ao cinema juntos, com o sobrinho do alce, que também era um alce. Depois o sobrinho contava pros pais: "Ah, meu tio tá namorando uma pata e ela é muito legal." E o casal reprovava: "Mas, namorando uma pata?! Ela não é da mesma espécie." Aí o menininho explicava para os pais que ela era legal e que não tinha nenhum problema. Quando eu li, perguntei pras crianças:

– O que vocês acham disso?

[60] Negro

– Ah, a gente acha normal, se ela é legal, se ele tá feliz com ela, não tem problema eles serem de espécies diferentes.

E o Charles ainda completou:

– A única coisa que vai acontecer é que eles não vão poder ter filhos, mas eles podem adotar uma criança. – Ele mesmo já pensou: "O que isso vai mudar na vida? Por que eles são um casal diferente? Porque eles não vão poder ter filhos. E o que eles podem fazer? Eles podem adotar." Muito simples.

Essas crianças não falam "rosa é cor de menina, azul é cor de menino". E eles podem ter brinquedo de outra cor se eles gostarem. Eles, inclusive, têm caderno de florzinha, tudo. Um dia, a moça que faz faxina falou assim:

– Que cor vai ser o seu quarto novo?

– Lilás. – ele respondeu, porque o quarto ainda não tinha sido pintado, estava branco.

– Mas lilás é cor de menina.

– Não, eu gosto de lilás e lilás não é uma cor de menina.

Ela é uma brasileira daquela família bem machista, o marido é machista. E ela tem um filho na mesma faixa etária, então ficou tentando "ensinar" pra ele:

– Eu nunca deixaria meu filho ter um quarto lilás. O pai dele não ia gostar.

Mas ele deu de ombros e saiu. Ela tentou como pôde. Tentou, mas não conseguiu convencer o Charles, não. Essa não foi a única vez que ela tentou passar esse tipo de preconceito pra eles. No Brasil, tem aquela história de dizer que quando o homem senta com as pernas cruzadas de determinado jeito é porque ele é gay, mas aqui todo mundo senta dessa forma. E essa moça viu a criança sentada assim e comentou comigo, mas em francês, com ele ouvindo:

– Olha como ele senta!

Aí falou pra ele assim:

– Não é assim que os homens sentam. Você tem que sentar assim! Você tem que colocar seu calcanhar em cima do outro joelho, assim. – e mostrou pra ele.

– Ah, eu posso sentar do jeito que eu quiser! Por quê que eu não posso sentar assim? – às vezes, ele é um pouco mal-educado pra responder.

No final ela acabou desistindo. E ela foi *nounou* deles, imagina o que ela deve ter tentado ensinar! Eu pensei: "Imagina se ela continua *nounou*! Ia colocar na cabeça deles um monte de coisas que não têm nada a ver!" Não estou dizendo que eu seja melhor ou pior, mas eu tenho uma mente mais aberta. E mesmo que eu não tenha, assim, tudo aberto na minha vida, na minha cabeça, eu tenho uma consciência de que eles são de uma cultura diferente, que a

gente tem que respeitar isso e aprender, e não ficar julgando, sabe? Não sei como eu seria se eu tivesse um filho no Brasil. Não sei se eu não teria, talvez, uma tendenciazinha a dizer algumas coisas. Eu acho que hoje em dia não, mas talvez, os meus pais diriam isso para o meu filho e eu falaria: "É, vamos ver..." Não sei como os amiguinhos reagiriam vendo o quarto de um menino lilás, vendo um menino levar pra escola um caderno de florzinha. Mas, aqui, acho que a gente tem que saber se colocar no nosso lugar e respeitar o tipo de educação que os pais querem dar pras crianças. Eu penso que hoje, se eu tivesse um filho, eu gostaria que ele pudesse ser livre pra escolher e gostaria de ensiná-lo a responder a essas pessoas como as crianças me ensinaram que elas são capazes de responder. É claro que o Charles não foi supergentil, mas não foi extremamente mal-educado. Ele argumentou bem. Eu vou fazer o possível, mas não sei como vai ser quando eu voltar pro Brasil... Minha cabeça mudou muito nesse tempo que eu fiquei aqui.

3.2.2 Eu não podia desistir!

A minha família me diz que eu sou corajosa de ter vindo pra cá, mas, no fundo, eu sei que eles são tristes com isso... A minha mãe fala:

– Eu fiz de tudo por você!

Realmente, ela me deixou escolher o curso, ela pagou minha faculdade, ela pagou moradia, porque teve uma época que eu fiquei estudando em Sorocaba e ela foi pra Minas. E depois eu larguei tudo, larguei a minha posição no museu pra ser faxineira e babá na Europa. Ela não entende isso. Não é que ela tenha vergonha, mas ela esperava uma coisa melhor pra mim. Mas o que ia adiantar eu ficar num trabalho que não me fazia feliz? Eu tinha que tentar de algum jeito. Eu não podia desistir! E agora eu vejo que foi uma escolha maravilhosa. Eu só teria feito de outro jeito, no sentido de ter argumentado um pouco mais pros meus pais e insistido um pouco mais que estudar fora não é coisa só pra gente muito rica. Queria que eles entendessem como pra mim é importante. Eu fiquei um ano e meio aqui. Entendo francês, acho que estou num nível A2, mas se eu tivesse trabalhado em melhores condições, eu falaria melhor e teria melhores oportunidades no Brasil. Isso me deixou um pouco chateada, mas foi uma experiência boa. Aprendi que eu tinha escolhido a profissão errada. Vi que eu gosto de crianças e gostaria de continuar nessa área. Esse é o meu projeto. Eu quero ensinar português pra crianças. Por enquanto eu não tenho nenhum tipo de visto pra estar aqui. Eu vim como turista

há um ano e meio e fiquei. Eu sou ilegal. Então eu pretendo voltar agora pro Brasil e tentar um visto como estudante de francês. Quero fazer uma graduação aqui. Começar de novo.

Se tudo der certo, quando eu voltar como estudante de francês, nos primeiros tempos eu trabalharia de novo como *nounou*, porque é um trabalho que proporciona uma aprendizagem da língua incrível, que você não tem em qualquer outro trabalho. Por exemplo, se você trabalha num café, você vai aprender o básico para atender as demandas de uma mesa. Mas com uma criança, você pode falar de tudo! De tudo! É o vocabulário da vida! E a aprendizagem depende muito de você. Se você só fala o básico: "para", "faz isso", "faz aquilo", vai ficar só nisso. Mas se você quer conversar, eles vão falar com você. Vão falar quinze vezes a mesma coisa pra te ensinar a pronúncia. Em nenhum momento eu reclamo do trabalho como *nounou*. Eu nunca trabalharia de novo como faxineira, jamais! Mas ser *nounou* é um trabalho muito agradável. Só essa coisa de trabalhar com documento falso, de ser ilegal, isso me incomoda.

Minha família não tem muita consciência disso, porque não é exatamente um assunto que se fala por telefone. Então nem é com isso que se chateiam. Eu acho que o que incomoda a minha família é todo o estudo que eu fiz pra não ter um trabalho intelectual, digamos assim. Não precisaria nem ser na área da faculdade que eu fiz, porque quando eu trabalhava no museu, era um trabalho bem administrativo. Já não tinha nada a ver com meu estudo. Mas quando eu falava que queria sair daquele trabalho, eles falavam:

– Não, mas você não pode sair desse trabalho!

Porque, imagina, a filha trabalhando no Museu X, que é um lugar super conhecido, pra eles é um orgulho. E, de repente, resolvo largar tudo. Pra eles é uma decepção. Mas não foi a primeira vez que não segui o que esperavam pra mim. Depois de adulta, eu fiz tatuagens e isso foi uma coisa que chocou minha família. A mais recente foi uma tatuagem da Amélie Poulain. Eu conheci a Amélie Poulain na época da faculdade. Quando vi o filme, gostei muito de Paris e me identifiquei muito com o jeito dela. Acho que foi a Amélie que me fez escolher Paris. As pessoas às vezes perguntam:

– Por que você fez a Amélie?

Eu me vejo um pouco nela. A relação com o pai, especialmente, foi a primeira coisa que eu percebi, logo no começo do filme. Os pais da Amélie são um pouco os meus pais. Na primeira fase do filme, a mãe adora tirar as coisas da bolsa pra organizar. A mãe dela é extremamente metódica, exatamente como a minha mãe. Também tem a coisa da viagem, como a viagem é importante. O medo que ela tem, o fato dela se sentir culpada por coisas que não dizem respeito a ela, pegar a dor das pessoas, sabe? São coisas minhas que vi na Amélie.

A primeira tatuagem, eu fiz com 22 anos. Quando eu falava no assunto com minha mãe, ela dizia:

– Não! Como que você vai arrumar um trabalho, se você tiver uma tatuagem?

Porque tudo é o trabalho na minha casa. Aí eu pensei: “Tá bom, eu não vou fazer com o seu dinheiro, mas um dia eu vou fazer uma tatuagem”. Trabalhei e fiz. Com o meu dinheiro! Ela foi viajar e eu aproveitei. Na época, eu morava com ela, mas já tinha até morado sozinha e pagava as minhas contas. Eu só morava com ela mesmo. Porque lá é comum, você ter até 30, 35 anos e morar com os pais. Aqui você sai de casa mais cedo, mesmo se for pra dividir com cinco amigos! Lá não, a gente fica até ter dinheiro pra ter um apartamento próprio e tal. A viagem da minha mãe tinha durado três dias e eu fiz duas tatuagens! Eu fiquei tão convencida, tão feliz por ter feito, até saí pensando: “Valha, que tatuagem bonita!” Na perna, escrevi a frase da bandeira de Minas, que significa “Liberdade, ainda que tarde”. Quando ela viu, levou um susto!

– Não acredito que você fez tatuagem! Mas... até que ficou bonitinha.

– E essa aqui, você gostou? – eu mostrei a outra, que são sinais de aspas, um em cada antebraço. Eu gosto muito de livros, então essas aspas representam a minha paixão por leitura.

– Você fez essa tatuagem porque tudo o que é mais importante fica entre aspas?

– Sim, no caso: EU! – porque quando eu levanto os pulsos, fico entre aspas.

No final, ela acabou aceitando. E aqui eu vejo que a tatuagem não tem esse ar que tinha no Brasil. Você pode ter e ainda sair com a roupa que você quiser, o cabelo que você quiser, que ninguém te julga pela sua aparência. Nem pro trabalho. A única coisa que eu evito é, por exemplo, se dormi mal, eu passo uma maquiagem só pra dar um ar de feliz, de “não estou cansada de estar aqui”, sabe?

E minha avó, quando viu a tatuagem?

– Você vai conseguir um trabalho com a pele toda rabiscada desse jeito?!

– Vou, vó, vou conseguir um trabalho.

Tudo é movido a conseguir um trabalho, ter uma carreira. Essa é a ideia de sucesso da minha família. Foi minha avó que me ajudou com o dinheiro da passagem pra vir pra França. Mas sabe por que ela apoiou minha vinda pra cá? Porque eu sou uma moça de 26 anos, solteira e ela acha que eu tenho que vir pra Europa pra conseguir um marido loiro do olho azul. Não é porque eu vou "uau!" voltar com cabeça aberta. Não, é simplesmente porque, se eu não consegui um casamento lá, talvez vá conseguir aqui.

Sobre esse assunto de namoro, e mesmo de fazer amizades, o trabalho de *nounou* não facilita muito essa parte. No Brasil, como a cidade onde eu morei por último, que é no interior

de Minas, é muito pequena, lá não tem uma vida noturna e uma vida social muito agitada. Então, eu tinha um grupo de noitada de uns dez ou quinze amigos. Eu sempre estava junto com eles, mas era sempre um na casa do outro. Lá não tem muito o que fazer. Pra ir pra Belo Horizonte era sempre muito caro, precisava de alguém que dirigisse, então, a gente não saía muito. Totalmente diferente daqui de Paris. Você tem muitas opções, consegue se divertir pra caramba e não gastar nada.

Só que aqui, no primeiro lugar em que morei, não fiz nenhum amigo. No quarto mês, eu me sentia muito sozinha, porque eu morava com os pais da minha amiga brasileira e essa família não tinha muito a ver comigo. Eram pessoas mais velhas e tinha uma adolescente, que era bem mais nova que eu, mas que não gostava de sair. Eram o pai, a mãe, a irmã da minha amiga e eu. Eu não tinha um quarto, por isso que deu problema. Era um estúdio, o casal dormia na sala e cozinha e eu e a filha dormíamos no quarto. E mesmo assim era um aluguel caríssimo! Eu pagava 300 euros e ainda dividia o quarto com alguém. Era como um cortiço. Em cima e do lado tinha uns brasileiros da mesma família. Com o tempo a gente começou a se desentender, porque eu gostava muito de sair. Eu gosto mesmo de sair sozinha, sabe? Pra passear, pra conhecer, gosto muito de conversar e eles não gostavam:

– Você preocupa a gente, porque você está sob nossa responsabilidade.

Eu realmente fiquei quase depressiva. Então o quê que eu fiz? Um dia, veio um amigo brasileiro, que trabalhou comigo no museu, e me levou a uma festa com várias pessoas do Brasil. Nessa festa, eu comecei a conversar com todas as pessoas que eu podia. Cada hora eu ficava num grupo. Foi uma técnica, não foi espontâneo. Porque eu não sou assim, eu não gosto de falar com pessoas que eu não conheço, mas eu falei pra mim mesma: “Eu tenho que ir nessa festa, eu preciso sair do lugar que eu tô.” E me preparei psicologicamente. Eu perguntava o que a pessoa estudava, o que ela fazia, onde ela morava. Depois ia, sentava em outra mesa com outra pessoa. Foi um esforço tão grande, mas tão grande! Passei a festa tensa, porque eu não estava ali querendo me divertir, eu estava querendo fazer novos contatos. E foi assim que fui conhecendo pessoas. Aí, num outro dia a pessoa me chamava pra um piquenique, eu ia com a cara e a coragem, morrendo de medo. Coisa que eu nunca fiz no Brasil. Nessa festa, eu conheci uma moça franco-brasileira, que até hoje é minha grande amiga. A gente sai juntas sempre. Ela me ajuda com tudo que eu preciso. Infelizmente, ela não fala francês comigo, mas, tirando isso, ela me ajuda bastante. Os pais dela moram em Strasbourg. Até fui pra lá passar o Natal e o Ano Novo com eles uma vez.

Só que eu comecei a ver que eu precisava também de um relacionamento amoroso, que não dava pra ficar só naquele meio. Porque eu só tinha feito amizade com casais e com gays.

"Bom, vou usar o *Tinder*." A primeira pessoa com quem eu conversei no *Tinder* era um alemão muito sério e ele já me disse que ele não queria um relacionamento amoroso, mas que queria treinar português, porque ele tinha uma namorada no Brasil. E perguntou se eu estava disposta a ajudar. Eu pensei: "Claro, né? Eu preciso fazer amigos, ele quer ser ajudado, eu posso ajudar." Aí ficamos conversando. Depois, ele se encontrou com a namorada e eu ainda não tinha encontrado o que eu queria, entrei no *Tinder* de novo. Conheci um guia que falava português, também. A gente saiu algumas vezes, mas também não namoramos, como seria um namoro francês. Eu fiquei uns oito meses com ele. Fui percebendo que ele era totalmente preconceituoso em relação à brasileira, tinha todo um estereótipo de que brasileira é oportunista, brasileira é só aquela visão *sexy*, brasileira está aqui pra encontrar alguém pra se casar, brasileira é burra. A gente acabou terminando. Nunca mais vi. Depois disso, conheci um outro rapaz, o Mathieu. De novo, um francês que falava português. O *Tinder* funciona! Só não estava funcionando pra treinar francês, né? Esse era um pouco diferente. O francês é mais cavalheiro, eles são bem mais românticos, mais educados... A coisa acaba sendo mais devagar e mais misteriosa, porque você nunca sabe o que tem por trás. Ele faz você se sentir a mulher mais especial do mundo, mas por trás disso ele faz outras quinze mulheres se sentirem especiais. E isso é uma coisa geral, porque amigas minhas que conheceram rapazes aqui têm essa mesma impressão.

O processo de namoro, eu achei bem diferente. Por exemplo, eu tenho uma amiga francesa, que hoje é casada com um brasileiro. No começo da história deles, ela achou estranho porque um dia, depois de três meses que eles já estavam juntos, ele perguntou pra ela:

– Você quer namorar comigo?

– Mas a gente já não tá namorando? – ela achou aquilo muito engraçado.

– Não, eu não te pedi ainda. Eu não oficializei ainda.

– Ah não?! E a gente é o quê?

– A gente é ficante. – acho que ele respondeu algo assim.

– Isso não existe!

Aí ela foi me explicar que você sai com uma pessoa duas ou três vezes; a partir do momento que você beijou aquela pessoa, é um namoro. Esse namoro pode durar uma semana, pode durar um mês, pode durar dois anos, mas é um namoro. E no Brasil, não. Com a gente tem um início, tem uma data que a gente começou a namorar. Pode não ser que aconteça um pedido oficial, mas tem uma romantização daquele momento. A gente define: 14 de abril de 2017. É aquele dia. Depois que ela me contou isso, eu comecei a ver que tem muitos vídeos na Internet de franceses que moram no Brasil e muitos falam a mesma coisa, que eles acharam

essa história muito curiosa. E isso é uma das coisas que fazem eles se interessarem por brasileiras, porque dá a entender que eles podem fazer qualquer coisa, que, se eles não pedirem pra namorar, não é um namoro. Então, fica a impressão de que brasileiro não é sério, tanto os homens, quanto as mulheres. E passou um tempo até que eu pudesse entender que isso também vem da gente, que a gente também passa um pouco essa imagem.

O Mathieu já era muito acostumado com a cultura brasileira. E eu, como já conhecia essa história, pensei: "Ele é francês, então, é meu namorado". Isso, na minha cabeça. E ele, na cabeça dele: "Ela é brasileira, então, ela é minha ficante". Aí a gente ficou assim, todo nosso relacionamento foi assim. Por isso que eu acho que no final eu fiquei tão decepcionada, porque eu tinha ele como um namorado e ele me tinha como mais uma brasileira na lista dele, onde ele podia incluir outras meninas.

E tem outra coisa: morar junto, aqui, é muito rápido. Com um mês de relacionamento, você já pode estar morando junto com um companheiro, companheira. Mas não é um casamento. Quase ninguém aqui é filho único e às vezes, as famílias têm mais de três filhos. As crianças, elas são acostumadas a dividir as coisas, dividir quarto, dividir roupas, dividir atenção, dividir comida. Não é uma criação egoísta e eu acho que eles pensam em ter mais filhos exatamente pra trabalhar isso. Que no futuro você vai ter que conviver, você vai ter que dividir tudo. Talvez seja por isso que nas relações, quando adultos, é mais fácil morar com um *coloc*[61], morar logo com seu namorado ou namorada, porque você já é acostumado desde criança que o seu espaço vai ser invadido pelo seu irmão, vai ser invadido pelo seu pai, que alguém vai comer o seu biscoito, que é tudo compartilhado. E pra gente é mais uma coisa assim: você tem que ter a sua privacidade. Mesmo morando juntos, eles não admitem que falem que são casados. Falam: “Eu moro com meu namorado”, “eu moro com minha namorada”, mas não é um casamento. Casamento pra eles é só quando tem o papel do casamento. Aí sim, pode dizer que é casado. Pra gente, não. Morou com o namorado, já é casado. Não é assim? Você tá ali todo dia com a pessoa... E nem é uma coisa assim tão comum. Você vai morar com alguém depois que você tem certeza de que é aquilo mesmo. Aqui não, conheceu, se gostou, “vamos juntar tudo e dividir tudo”. E todos os casais assim que eu conheço têm todo o peso do casamento, que é divisão de tarefas domésticas, briga porque não consertou a maçaneta da porta, porque deixou a calcinha no banheiro... É a mesma relação de um casamento, então, pra mim, não vejo diferença nenhuma. Pra minha vida, eu absorvi um pouco dos dois. Eu namoraria alguém rapidamente, porque eu sou assim mais séria, mas eu não moraria junto, porque isso

[61] Expressão usada para designar um *colocataire*, alguém com quem se divide o aluguel do lugar de residência.

pra mim é um casamento. Então, eu fiquei ali no meio termo. Eu analisei: “O quê que é bom do Brasil?”, “O quê que é bom da França?” e juntei na minha vida pessoal.

Depois que eu conheci o Mathieu, saí do *Tinder* e fiquei muito tempo com ele. E através dele fiz outros amigos. As pessoas que eu conhecia acabavam me apresentando amigos e amigas e, às vezes, eu fazia amizade. Mesmo que eu não ficasse com a pessoa, eu acabava conhecendo gente. E isso foi bom, eu fiz muitos amigos aqui. Acho que o que me ajudou foi essa festa, primeiro, que eu conheci, digamos, as quinze primeiras pessoas. E depois foi essa ligação. E isso foi também uma coisa que partiu muito da minha coragem, porque tem brasileiro que, quando chega aqui, fica naquela coisa de conversar só com brasileiro, com gente que já conhece, porque tem medo de treinar o novo idioma, de fazer outras coisas. Eu vi que eu não podia fazer isso.

Com o Mathieu era muito fácil, porque ele falava português. Depois que terminamos, eu falei: “Ah, agora eu preciso de um novo desafio. Eu preciso de um relacionamento amoroso que me force a falar francês, porque todos os meus amigos, mesmo os franceses, se eles não falam português, eles entendem português”. Então eu decidi: “Agora eu quero encontrar no *Tinder* alguém que só fale francês.” Encontrei três. Eu nem olhava mais se era bonito ou não, eu já olhava qual a língua que falava. “Tem alguma coisa que diz que ele fala português aqui? Se tiver, eu não quero.” Às vezes, não tinha companhia pra sair e um deles me convidava:

– Vamos tomar um vinho?

– Vamos.

Eu ia num bar. Sentava, escutava ele falar, falava da minha vida também. Mas não era falar da minha vida pra contar as coisas, era porque eu queria treinar o francês. Sempre quando eu aprendia uma palavra nova, eu abria uma mensagem no meu telefone e escrevia aquela palavra nova. Eu não entendia o que era aquela palavra, mas eu escrevia pra pesquisar em casa. Assim fui aprendendo um monte de coisas! Não é um método muito tradicional. Quem que usa o *Tinder* pra isso? Mas eu pensei: “Eu tenho a tecnologia, não gosto de sair de casa, preciso conversar, então vou usar o que eu tenho em mãos.” Depois disso, quando o meu francês melhorou um pouquinho, eu comecei a conversar com gente dos comércios aonde eu ia todo dia, por exemplo, o caixa do supermercado, a moça da padaria, gente que trabalha no café onde, às vezes, eu ficava esperando de um trabalho para o outro. Eu começava a conversar. Quando a pessoa não entendia o que eu falava, eu repetia, as pessoas me ajudavam:

– Não, essa palavra você fala assim...

Aos poucos, eu fui pegando. Eu usei esse recurso de fazer amizade, não por carência, tipo “Ai, tô sozinha num outro país, sem amigos”, mas porque eu queria aprender a língua. E

mesmo com os amigos que não falavam francês comigo, eu aprendi sobre a cultura: O que um jovem francês faz? Onde ele vai? Isso foi importante, porque tem brasileiro que chega, principalmente migrante ilegal, e fica num círculo mais fechado. Vai sempre num bar que toca funk, sertanejo, que vai ter outros brasileiros, que vai ter gente usando roupas que são tipicamente brasileiras. Até essa questão de moda eu queria entender como que era. O que é legal, o que não é... Aqui são cores mais básicas, preto, cinza, sem estampas, coisas mais fechadas, às vezes tem uma roupa curta, mas sempre com uma meia-calça. Às vezes eu até reconheço quando vejo um brasileiro ou uma brasileira na rua, por causa da roupa. Não estou querendo ser preconceituosa, mas vejo muitos brasileiros aqui mostrando roupas de marca, colar de ouro, boné. E reparei que muitas pessoas europeias, em geral, já não estão nem aí, já vão ao supermercado de pijama. É mais tranquilo.

Faltando um mês pra eu ir embora, conheci um outro rapaz e estamos namorando. Ele já está com passagem comprada pro Brasil e tudo mais. Ele não fala nenhuma palavra em português. E não tem nenhum preconceito em relação às brasileiras, porque infelizmente aqui isso parece um pouco generalizado. Eu não acho que, só porque entrei no *Tinder*, não sou uma pessoa séria. É um aplicativo como qualquer outro. Você pode conhecer gente de qualquer lugar do mundo. Ainda mais estando assim, em outro país. E sou *nounou*, não vou conhecer gente no meu trabalho, né? Então, acaba sendo um caminho.

Meu namorado está me ajudando bastante a fazer pesquisas pra resolver minha situação ilegal. Claro, contei toda a verdade, porque acho que isso é o princípio básico para começar qualquer coisa. Ele aceita, não é um choque. O primeiro que eu conheci até tinha chegado a ir comigo na *mairie*[62] pra perguntar se tinha alguma coisa que eu pudesse fazer pra ficar aqui, regularizar minha situação. E a moça disse pra ele assim, em tom irônico:

– Sim, ela pode casar.

Ou seja, reforçando que brasileira é aproveitadeira. Infelizmente, é um estereótipo. Tem que trabalhar pra melhorar isso. Às vezes eu cuido de uma criança de uma família portuguesa. Os próprios tios fazem piadinha sexista, piadinha bobinha em relação ao fato de eu ser brasileira. Mas não me desrespeitam, não é que eles dão em cima. Nada disso. É só mesmo aquela coisa de falar aquilo pra ver se acontece alguma coisa diferente, sabe? Acho que agem assim por a gente ser sorridente demais, gostar de conversar, ser aberta, falar muito da vida pras pessoas, não sei.

[62] Prefeitura

Naquela festa em que eu comecei a conhecer gente, conheci a Marie, que me ajudou a conseguir o lugar onde moro atualmente. Ela estava grávida, disse que ia deixar esse lugar e, como eu estava precisando, ela me apresentou pro responsável. É um *foyer* para moças estudantes estrangeiras, um lugar ótimo. Também me ajudou a aprender muito francês, porque em baixo é uma escola. É um casarão de 1850, bem típico. Em baixo é uma escola que tem ensino infantil durante o dia e, em cima, tem quartos que são alugados pra moças de até 28 anos que estudam em Paris. É integrado com a escola e só recebe moças. Não pode entrar nenhum rapaz, pra visitar, nem nada. Tem uma ala com quartos individuais e uma ala com quartos duplos. A escola funciona normalmente no prédio. Os alunos entram por uma porta diferente e a gente tem a nossa porta com um *badge*[63]*,* pra entrar e pra sair também. Antes era só pra entrar, mas, como faziam festa e depois os convidados podiam sair sem controle, o diretor colocou pra sair também. E tem câmeras. Todo mundo que entra fica com a imagem gravada. É um lugar bem seguro.

Como nesse *foyer* moram meninas de todos os países, eu vejo que isso causa muitos problemas. Porque cada quarto que você vai é um estilo de vida em relação a decoração, luminosidade, barulho, alimentação, organização... É todo mundo num clima de que precisa estudar, precisa trabalhar, mas existe uma falta de compreensão de que é um espaço compartilhado. Então, às vezes, tem gente que não percebe que tem outra pessoa que vai usar a cozinha e deixa panela suja, aquela bagunça! Tem gente que precisa de silêncio, tem gente que precisa de música e isso às vezes acaba em conflitos. Tem muitas meninas de países latinos e árabes também. A minha colega de quarto é georgiana. Ela gosta muito da privacidade dela, como eu. Só que a gente tem que entender que aquele quarto é compartilhado! Às vezes é difícil, pra ela e pra mim também. Durante as férias de verão, cada uma ficava num quarto sozinha e, depois, a gente mudou pro mesmo quarto. A gente tem alguns problemas... Por exemplo, ela detesta cheiros, detesta perfume, desinfetantes e eu adoro cheiros. Adoro limpar. Ela troca o dia pela noite e eu sou uma pessoa mais da manhã, gosto de fazer as coisas cedo. Nós duas temos muitas manias. Uma mania dela que eu acho curiosa é que, como o quarto tem um lavabo, quando eu escovo os dentes, ela pede que abra a janela, porque ela não gosta do cheiro da pasta de dente. Só que eu sinto muito frio! E ela nem me vê escovando os dentes, porque tem uma cortina. Então, não é que ela não goste de me ver lá, escovando os dentes, porque poderia achar isso nojento. Essa era uma coisa que eu nunca ia imaginar, que alguém

[63] Crachá

se incomodasse com cheiro de pasta de dente. É um cheiro agradável, de limpeza. Então eu abro a janela pra ajudar ela e passo frio. Enfim, eu tenho que pôr casaco pra escovar os dentes!

E o tipo de discussão que a gente tem é um pouco mais acalorada, como é normal no Brasil. Aqui na França, quando alguém vai discutir com você, é com um pouco mais de calma, a pessoa pensa que argumentos usar, não fala alto. Com ela, a gente já teve situação assim de falar mais alto, mas depois a gente pede desculpa e fica tudo bem. Eu vejo que com os franceses isso não acontece, você vai argumentando, vai argumentando, quando chega aquela hora que não dá mais, que você chegou no seu limite de educação, a relação acaba. A gente é mais assim, a gente briga, briga, briga, depois pede desculpas e fica amigo de novo.

Não é o meu caso, mas aqui as próprias meninas reclamam que às vezes, quando tem menina que não estuda e não trabalha, só recebe dinheiro dos pais, tem aquela coisa de sair, voltar mais tarde e isso acaba interferindo na noite delas. Então, existem umas meninas que são meio que "olheiras" do senhor que é o responsável. E aí elas avisam se estão fazendo festa, se estão trazendo gente pra cá, trazendo meninos... Por isso ele criou algumas regras de idade, de ser estudante e alguns critérios econômicos. Não tinha antes e agora tem, porque tem outras meninas na mesma situação que eu aqui, que não estudam, só trabalham. Só que eu faço o possível pra não chamar atenção, sabe? Eu tenho esse cuidado. Desde que eu cheguei, eu tinha muito medo de perder esse lugar, porque depois eu não teria pra onde ir. Quando você não tem documentos, não é fácil encontrar um lugar pra ficar aqui. E é um bom lugar, então eu fiz tudo direitinho pra ficar. Só que eu não tenho direito de estar lá, porque não tenho documentos. Eu só consegui porque a Marie me ajudou quando me apresentou pro senhor responsável pelo espaço:

– Ah, eu tenho uma amiga brasileira, que está aqui – só falou isso – e ela gostaria de morar aqui.

Eu cheguei nesse dia por volta de 3 horas da tarde. Ele já tinha almoçado e já tinha bebido, que é um hábito dele, beber durante o almoço, então ele já estava um pouco alterado. Eu paguei o aluguel, acho que três meses adiantado, e ele me deu a chave do quarto sem pedir nenhum tipo de documento, nem nada. Até hoje ele não tem nada. Foi tudo planejado. Ela me disse:

– Olha, normalmente ele não pede documentos, mas se ele pedir os documentos pra você, sabe o quê que a gente vai fazer? A gente vai falar que você esqueceu, mas a gente vai chegar lá depois do almoço, que é o horário que ele já está bêbado.

Então foi tudo planejado, sabe? O diretor é muito simpático e, depois disso, nunca pediu os meus documentos, mas pra renovação, que é sempre em setembro, ele vai pedir, então, eu

não vou ter direito de morar mais lá. Isso é um dos motivos que me fazem ir embora neste momento.

A maioria das meninas que trabalham como babás e não têm visto de *fille au pair*, o que a gente faz? A gente compra um documento dizendo que a gente é portuguesa e as famílias fazem a declaração no imposto delas como se tivessem uma menina portuguesa trabalhando. A gente não diz pra família que a gente é uma brasileira com documento falso e a família não diz "Eu sei que você é uma brasileira com documento falso". Mas todo mundo sabe e fica ali, aquela coisa. Não se toca no assunto. Isso entre os adultos, né? Porque uma vez, o Charles me disse, com aquela expressão de espertinho:

– Nós sabemos bem que brasileiros não podem morar na Europa.

Quando você trabalha aqui em uma dessas profissões que o governo francês já conhece, que é *nouno*u e faxineira, depois de cinco anos trabalhando com esse documento, a própria *mairie* troca o seu documento falso por um título. Mas isso não vale pra mim. Primeiro, porque deu errado pra fazer uma parte burocrática que eu precisava pra fazer isso. Segundo, porque eu quero viajar, não quero ficar só em Paris. Eu estou aqui na Europa! É tão pertinho de outros países e eu não posso sair nessa fronteira! O que é que eu vou fazer cinco anos só na França? Eu não sou aquela pessoa que vem, como muitas, pensando em ganhar muito dinheiro e ficar. Eu não queria isso, eu queria uma experiência cultural diferente, sabe? Saber como que é a casa de uma pessoa francesa mesmo e poder viajar por outros países europeus também.

A primeira família, que foi a do Charles e do Hugo, eu consegui por indicação. Eles moram em uma cidade bem mais calma que Paris, na *banlieue*. A maioria das pessoas mora em casas maiores. É mais pra família do que pros jovens. Quase todo mundo que mora lá, as crianças estudam lá mesmo, tem boas escolas, mas os pais vão pra Paris trabalhar. Por isso que a procura por *nounou* é bem maior do que em Paris, porque eles demoram mais tempo para chegar em casa. A família da mãe mexicana, foi por um *site* e, na família das seis crianças, eu consegui trabalho através de anúncios fixados em árvore! Eles têm uma confiança muito grande. Você escreve: "Babá que fala português procura horas para cuidar de crianças." Você tem que escrever isso, não pode escrever "portuguesa", não pode escrever "brasileira". Aí você coloca seu telefone no papel, assim, de um jeito que as pessoas possam destacar. Aí elas puxam, te ligam e você faz uma entrevista. Uma empresa pegou meu anúncio numa árvore, me chamou pra fazer entrevista e fui contratada pra trabalhar nessa família. No *site*, é o mesmo tipo de anúncio e você coloca as horas que você tem disponível para o trabalho.

Geralmente, as meninas pegam trabalho perto de casa e vão de bicicleta ou a pé. Mas os meus são todos longe. Antes de vir pra cá, eu fazia academia lá no Brasil. Eu era obrigada a

fazer, porque eu queria ficar bem magra. Mas eu não gosto de esporte. Aqui eu não faço, porque a academia é longe da minha casa, é caro e porque eu já ando muito a pé pra trabalhar. Os meus trabalhos são longe e às vezes não tem ônibus, eu fico muito cansada e não consigo. Já ando tanto... Então, eu vou trabalhar de tênis e ando bastante a pé. Às vezes, eu faço o caminho do ônibus a pé pra dizer que eu fiz exercício no dia.

Na segunda-feira, eu passo roupa. Na tarde da segunda eu não faço nada. Tem esse horário pra pegar as crianças. Pra chegar na casa do Charles e do Hugo, eu caminho um pouco da minha casa pra pegar o metrô, depois pego um RER[64], um ônibus e caminho mais um pouco. Eu levo uma hora pra chegar. E depois, pra voltar à noite, mais uma hora. Nunca chego em casa antes das 9. Na terça de manhã, eu estudava francês, mas parei. Eu fazia aula particular no ponto oposto da linha A, do outro lado da cidade, e depois pegava as crianças. Mas parei, porque era muito puxado.

Quando chegou o inverno aqui, eu não queria sair de casa, eu só queria ficar deitada... Dá uma depressão. Então descobri a vitamina D, porque as crianças tomam vitamina D em pílula. Chega o inverno, elas ficam cansadas, elas ficam mal-humoradas. Aí os médicos indicam um suplemento de vitamina D. E funciona! Quando eu tomei, já me deu outro ânimo. Eu gosto do frio, mas sinto saudade do sol do Brasil.

Eu faço parte de um grupo no Facebook que se chama “Brasileiras de Paris”. É um grupo maravilhoso, onde todo mundo se ajuda. Acho que tem umas duas mil e quinhentas meninas. Se eu não estivesse no “Brasileiras de Paris”, eu teria perdido oportunidades de trabalho, de conhecer pessoas, de saber informações a respeito da minha situação aqui, que sem o grupo eu não teria acesso. E também dá a chance de ajudar outras pessoas, porque a gente sabe que um dia vai precisar e que, às vezes, pra gente aquilo é fácil naquele momento, mas pra pessoa que tá chegando é superdifícil. Por exemplo, quando eu cheguei, eu não sabia nada sobre o clima. Eu trouxe uma mala nada a ver, passei falta de um monte de coisa. Aí eu vejo gente lá falando assim:

– Cheguei aqui e minha filha está sem casaco. Como que eu posso arrumar um?

Aí eu vou lá, chamo a pessoa no modo privado:

– Ah, eu tenho, posso ajudar.

Vamos ver como vai ser quando eu voltar pro Brasil, porque muda de país, tudo muda. A gente pode até não perceber, mas a gente muda quando está num país ou no outro. Eu tô assim... Eu consigo dizer que estou sessenta por cento triste e quarenta por cento feliz de estar

[64] Trem

voltando. Porque eu sei que muita coisa, quase tudo, não vai ser como antes. Além de coisas básicas, cotidianas que eu aprendi, a minha cabeça mudou muito nesse tempo que eu fiquei aqui. Pra tudo! E eu não sei se eu vou conseguir me adaptar de novo. Não estou dizendo que seja melhor ou pior. Tem coisas aqui que eu acho que são negativas e eu não queria ter de novo. Esses dias, por exemplo, eu vi uma situação no ônibus que me fez pensar. O ônibus estava demorando pra chegar e tinha um cara falando sozinho, resmungando por causa da demora. Mesmo quando o ônibus chegou, ele continuou reclamando. E eu vejo que, lá no Brasil, somos mais acostumados com esse tipo de situação, com coisa que dá errado, então a gente não se estressa tanto. A gente é feliz, apesar dos problemas. Disso eu sinto falta. Aqui, qualquer coisinha que sai fora do planejado as pessoas já estão reclamando e ficando chateadas. Não sabem lidar com o que não sai como elas querem. A gente já se prepara para o pior e se acontece uma coisa boa, a gente comemora! Não é assim?

Nesse tempo morando aqui, eu observei muitas diferenças entre a cultura brasileira e a cultura francesa. Pra se vestir, eu vejo que aqui tem sempre aquela coisa da idade. Criança se veste como criança, roupinha de criança. Moça pode usar roupa curta. Se é uma pessoa mais velha, não vai usar roupa tão curta. Não tem aquela erotização da criança e nem muito incentivo à vaidade logo cedo. Isso eu acho muito legal. As duas meninas menores da segunda família onde trabalhei gostam de usar sempre roupinha de princesa ou mesmo, às vezes, elas ficam de pijama. Eu até falo:

– Vem cá, vamos fazer uma coisa diferente no cabelo?

– Não, não, tá bom assim.

Elas não estão preocupadas em se arrumar. Mas quando chega na adolescência, aí sim. A mais velha vai fazer 13 anos. Ela começou a pedir, na lista pro Papai Noel, uma bota de tal marca, um celular de tal jeito, mas só agora que começa essa coisa. Antes eles são bem crianças, nada de adulto.

Aqui eu mantive meu jeito de vestir, porque sempre fui muito discreta. Eu nunca gostei de coisa justa, decotada. Mas o que acontecia é que lá eu ficava pouco à vontade, porque todo mundo falava:

– Você é jovem, porque você não põe um decote, porque você não põe um salto?

Eu uso roupas discretas, mas eu gosto muito de um batom vermelho. Então, quase sempre eu uso batom vermelho e aqui isso não é um problema. Já quando eu uso batom vermelho durante o dia no Brasil, não me sinto tão à vontade. No começo, eu trabalhava de batom, mas às vezes, eu beijava as crianças e ficava a marca e eles reclamavam. Agora eu já

não uso mais. Muitas vezes, vou sem batom e, se eu vou sair depois, passo maquiagem. Às vezes, até, a mãe dos meninos fala:

– Você vai sair? Ah, boa noite, então, divirta-se!

Aqui eu posso sair do jeito que eu quero! Lá todo mundo ficava falando que eu tinha que alisar o cabelo, que não era bonito cabelo enrolado... Eu alisei meu cabelo a vida toda. Desde 9 anos minha mãe alisa meu cabelo. Primeiro, quando eu entrei na puberdade, meu cabelo saiu daquela coisa de cabelo de bebê pra cachear mais, porque meu cabelo é assim, naturalmente cacheado. Ele ficou muito difícil... Minha mãe passava o pente com aquela força toda e doía, amarrava, assim, puxando bem repuxado. Aí ela me levou no salão e pediu pra alisar. Eu lembro que era um produto com um cheiro bem ruim mesmo, horrível. Eu não gostava do meu cabelo liso, mas eu tinha que aceitar aquele cabelo porque era o cabelo que minha mãe queria. Eu preferia ele natural, mas pra ela o meu cabelo assim era juba de leão, ela falava. Na escola também, quando eu tentava deixar meu cabelo natural, sempre tinha alguém falando:

– Ah, mas não é muito padrão, você tem que fazer chapinha pra ficar bonita.

Quando eu vim pra França, eu ainda fiz a progressiva e cheguei com o cabelo liso. Um dia, eu decidi: "Não quero mais." Aí eu fui, cortei meu cabelo mais curto do que ele está hoje e falei: "Agora eu quero meu cabelo natural." Me aceito do jeito que eu sou, saio com a roupa que eu quero. Não fico mais me preocupando. E o que as pessoas falam aqui é totalmente o contrário do Brasil. Todo mundo acha bonito, acham diferente. Porque é uma coisa que normalmente não tem aqui.

Outra coisa que chamou minha atenção, aqui, foi a liberdade de falar sobre dinheiro. Tanto nas crianças, como nos adultos. No Brasil, a gente tem um certo receio de perguntar, por exemplo: "Quanto você ganha?", "Quanto você paga no seu aluguel?", "Quanto custou essa blusa?" Aqui é muito aberto. Você conhece uma pessoa hoje e conta:

– Ah, eu moro em Nation.

E ela já pergunta:

– Quanto você paga de aluguel? E tá incluído tudo?

Pros franceses, não é uma invasão de privacidade você perguntar sobre coisas financeiras. Agora, pra gente... nossa! Muitas vezes nem o marido sabe quanto a esposa ganha e nem a esposa sabe quanto o marido ganha, porque é invadir a privacidade. Aqui é um assunto aberto. Às vezes, até mesmo em anúncio, você vê em anúncio de venda de coisa, de apartamento, tipo assim. Lá a gente não via quase o preço. A gente via toda propaganda, pra depois, no final, você tinha que entrar, perguntar o preço. Aqui não, o preço é tanto, escrito em

letras grandes. Não é um tabu falar disso. Nas primeiras vezes eu não sabia por que estavam me perguntando isso, ficava sem jeito: “O quê que eu respondo? Eu falo a verdade? Eu enrolo?” Mas eu vi que eu podia responder e também podia perguntar, que pra eles era normal.

Também vi diferenças em relação à leitura. Pelo que eu vi, eles entendem aqui que a leitura é algo diferente de todo tipo de educação que tem a ver com tecnologia. Por exemplo, se a pessoa lê no *tablet*, não é considerado leitura. Se ela não gosta de ler, mas quer assistir vídeos sobre um livro no *Youtube*, não é leitura, mesmo se no vídeo tem as mesmas coisas que tem no livro. Então, eles acham que todo mundo tem que gostar de ler. Se você não gosta, você tem que aprender a gostar de ler. Por aqui é comum ver no metrô, nos ônibus, todo mundo com um livro na mão, com um jornal, uma revista, sempre em papel.

Na família mexicana, a Irene, que é a menininha do meio, detesta ler. Ela fala pra mim:

– Alice, eu não gosto de ler, eu só leio pra agradar meus pais.

E os pais são bem claros comigo, sabe?

– Irene tem que fazer duas horas por dia de leitura.

Aí a Irene vai lá e pega revista em quadrinhos, livro de criança pequena, que não é pra idade dela. O pai fica muito bravo:

– Não, você tem que ler os livros que coloquei na prateleira tal, que são os livros adequados para sua idade. São os autores que eu escolhi pra você.

Só que eu vejo que ela fica lendo, fazendo cara feia e perguntando:

– Já deu minha hora de terminar a leitura? Já deu minha hora de terminar a leitura?

E eu tenho pena, porque ela poderia estar fazendo uma outra coisa, onde ela fosse receber aquele mesmo conteúdo, e não aquela leitura obrigatória no papel. Ela é uma menina muito ativa. Não é como a irmã mais velha dela, que gosta de ler. Ela não gosta de ficar ali parada com um livro, mas ela é tão inteligente quanto a irmã. Ela gosta de fazer teatro, de escutar música. E eu gosto muito de ler, eu gostaria que todo mundo gostasse de ler como eu, mas isso não é uma coisa que você obriga a pessoa. É como você obrigar alguém a gostar de dançar ou a comer uma comida de que não gosta. Claro, você tem que incentivar. Os pais compram livro, mostram que é importante, isso é fundamental. Mas e se ela não gosta mesmo? Como eles me mandaram estipular esse tempo pra leitura dos livros selecionados, assim eu fiz. Só que eu acho que ela vai pegar birra, como a gente diz em Minas. Quando ela puder escolher, vai decidir: “Eu não quero ler nunca mais!” Se um dia ela se deparar com um livro que poderia interessar e até despertar o gosto dela pela leitura, eu acho que ela não vai ler esse livro, porque ela já detesta ler e foi obrigada quando era criança. Eu acho que, desde quando você é criança,

já dá pra ver um perfil que você vai ter na sua vida. Não tem como mudar, por mais que os pais queiram.

Eu senti isso muito na minha casa, porque o meu pai é completamente introvertido e a minha mãe é completamente extrovertida. E eu puxei exatamente o meu pai. Não gosto de muito barulho, não sou uma pessoa que tem muitos amigos, gosto do meu espaço, de ficar quieta, de silêncio. E a minha mãe estava sempre me obrigando a socializar com as pessoas. Sabe mãe fazendo a gente passar vergonha? Do tipo, numa festa:

– Vem aqui, Alice, pra você conhecer Fulano!

– Eu não quero conhecer, eu não quero conversar, mãe. Eu quero brincar com os meus amigos. Eu não quero brincar com uma criança que eu não conheço, eu tenho vergonha.

E eu lembro que, desde que eu era pequenininha, ela falava assim:

– Ai, você é muito antissocial! Muito antipática! É por isso que você não tem muitos amigos. Todo mundo que vem conversar com você, você não quer conversar.

Mas ela não entendia que eu tinha vergonha, que eu sentia medo de falar com quem eu não conhecia. Já com a minha irmã foi diferente, porque ela é superextrovertida, como minha mãe. Quando minha irmã era criança, ela era aquele tipo de criança que começava a conversar com a pessoa do lado no ônibus, perguntar as coisas... Aí minha mãe fazia o contrário com ela:

– Yara, fica quieta. Yara, fica quieta.

Aí que eu não entendia nada: "Ué, mas afinal o que minha mãe quer? Eu sou de um jeito, ela me xinga porque eu sou desse jeito. A minha irmã é do jeito que eu acho que ela queria que eu fosse e ela também critica." Quando eu me tornei adulta, eu comecei a fazer vários testes de personalidade. Fazia pra trabalho, mesmo, pra colocar no meu currículo, pra incluir nos testes vocacionais e tal. E hoje eu percebo que, nos primeiros testes que eu fiz, eu marcava as alternativas com aquilo que eu gostaria de ser. Tanto é que eu fiz Relações Públicas. Eu, uma pessoa que não suporta falar no microfone! Como uma pessoa que não suporta falar no microfone escolhe fazer um curso de Relações Públicas?! E eu via que isso era parte de uma vontade de querer sempre melhorar: "Eu tenho que gostar de fazer isso, eu tenho que gostar de fazer isso". Então, eu ia escolhendo coisas que eu achava que eu só precisava desenvolver pra ser daquele jeito um dia. Mas o tempo passou, eu fiz minha faculdade, a minha carreira não deu certo e eu não progredi, porque eu não queria aquilo. Eu não estava feliz!

Eu comecei a ser mais verdadeira em relação à minha personalidade, ao que eu sou. Eu fiz um novo teste quando já estava aqui na França. Era em francês e tudo. E o resultado é completamente o oposto dos testes que eu fiz mais jovem. Foi quando eu pensei: "Será que eu sou uma pessoa tão indecisa, que eu mudei tudo isso?" Mas não foi isso. Não é que eu seja

indecisa. É que eu escondia de mim mesma o que eu era. Hoje, eu já sou mais livre para poder preencher como eu me sinto mesmo, sem me preocupar com o que os outros vão pensar. Porque eu tinha escolhido desse jeito: “Bom, eu gosto de ler, eu gosto de escrever. Então, quais são as profissões que condizem com isso? Ah, jornalismo. Mas, pra ser jornalista, não vai mais precisar de diploma, eu não vou ter trabalho. O que é mais parecido? Relações Públicas.” Aí eu perguntei:

– Pai, mãe, agrada vocês ter uma filha jornalista?

– Sim, agrada. Vamos procurar as faculdades que você quer fazer.

Se fosse hoje, eu não iria perguntar a opinião dos meus pais, eu procuraria o que me agrada. Gostar de ler e de escrever não pode ser determinante da sua profissão. Não é só isso. Você tem que ver que outras habilidades você tem pra escolher uma carreira. O meu novo teste me colocou como uma pessoa cem por cento introvertida, mas muito altruísta, uma pessoa que está sempre disposta a ajudar os outros, que presta atenção. E esse novo teste me indicou Assistência Social e Educação. E eu vejo que, realmente, tem muito mais a ver comigo, mas ainda assim vou fazer com cautela. Agora vai ser uma decisão só minha. Eu não vou pedir opiniões das pessoas. Depois da minha experiência como *nounou,* eu queria mesmo alguma coisa ligada à área de Educação, eu queria fazer Letras.

Voltando a falar da cultura brasileira e da cultura francesa, eu vejo que a relação com os pais tem algumas diferenças. Os meus amigos me veem falando muito com minha mãe no telefone. Eu falo com ela quase todos os dias. E eu conto tudo da minha vida para minha mãe, o que eu tô pensando, o que eu quero fazer, quem eu conheci... Aí um dia, uma amiga francesa me perguntou:

– Você conta tudo pra sua mãe?

– Conto, uai. Por quê?

Aí ela falou que não conta tudo pra mãe dela, que a relação aqui tem carinho e tudo mais, mas, quando você já é adulto, a mãe não é a sua amiga, a mãe continua sendo a sua mãe. Então, tem uma certa limitação, até por uma questão de os filhos perceberem que os pais, às vezes, querem influenciar você a fazer coisas. Vários amigos franceses me falaram isso. Que, às vezes, os pais têm aquele jeitinho, assim, de te direcionar para algo que eles querem, sabe? E por isso não é tão legal você ficar falando tudo. Também não é interessante você contar pros seus pais o que você comeu no almoço hoje. Você não é um bebê! Seus pais não precisam saber disso. Meus amigos franceses não falam com os pais com tanta frequência. Em geral, saem de casa supercedo. Terminou o que seria para nós o ensino médio, eles já estão procurando um amigo pra dividir um lugar pra morar, mesmo que seja na mesma cidade dos pais. Você não vê

gente de 25 ou 30 anos morando com os pais. E lá a gente mora até ter o nosso próprio apartamento. É cômodo.

Acho que pra nós tem muita influência da família também na questão da religião. Se sua família é católica, você vai ser católica, mesmo que você não acredite muito no catolicismo. Se sua família não tem religião, você não vai ter religião. Porque, como que você vai ser evangélica com sua família não acreditando em Deus? Aqui, vejo que eles têm educação religiosa, mas é mais livre. Na infância, eles já têm o espaço pra não acreditar que seja uma coisa divina. Se eles quiserem acreditar que o universo existe porque houve uma explosão, eles podem acreditar. Eles aprendem isso na escola e podem acreditar. Não vai ter uma mãe do lado dizendo:

– Sábado você vai ao catecismo e você tem que acreditar que foi Deus que fez Adão e Eva.

Não. Ela pode colocar o filho no catecismo, porque ela é católica, mas o filho pode acreditar em outra coisa. Se ele pedir:

– Mãe, me compra um livro que fale sobre isso?

A mãe vai lá e vai dar esse livro, vai pesquisar, vai mostrar um vídeo da Internet pra ele. A minha família é católica, mas, como eles falam, é uma família católica não praticante. É uma família que é católica porque tem origem católica, mas não vai à igreja, não faz nada. Mas se qualquer uma das filhas questionasse, logo viria a reação:

– Ah, não sei se acredito nisso. Não sei se quero fazer uma oração para Nossa Senhora Aparecida, porque talvez eu não ache que ela seja forte. Talvez seja só uma imagem.

– Nossa, não fala isso! É muito sério o que você tá falando!

Por que falar que "isso é sério"? Qual a base? E as outras formas de ver? Mas o que acontecia comigo e com a minha irmã? A gente nunca discordava! A família quer que seja assim, não vamos bater de frente. Eu ainda acredito em Deus, mas eu não sou aquela pessoa de ir à igreja e tudo. E eu tenho algumas dúvidas. Então, eu me interesso em conversar com pessoas que tenham outras visões. Eu sempre pergunto: "Qual a sua religião?" Eu gosto de falar sobre isso, pra poder ter argumentos pra minha vida, sabe? Hoje, às vezes eu e minha irmã conversamos sobre essas coisas, só entre nós. Paralelamente, sempre longe dos meus pais, porque pra eles é uma coisa chocante. Eu tenho 27 anos e eu não me lembro da minha mãe ter entrado numa igreja. Eu e minha irmã já fomos, já participamos de grupo de jovens e tudo. Os meus pais, jamais. Mas, se a gente fala que não acredita em qualquer coisa que venha da Igreja Católica, pra eles é chocante.

Outro dia, fui fazer o meu currículo em francês e pedi ajuda pra um amigo francês. Ele sentou com o computador e perguntou:

– O quê que você sabe fazer? – Porque a primeira parte do currículo aqui é o que você sabe fazer, diferente daquele currículo que a gente coloca o ano, a experiência profissional...

Aí eu fiquei pensando: "O quê que eu sei fazer?" A gente não sabe responder isso assim. A gente poderia até dizer:

– Quando eu trabalhei em tal lugar, eu fiz isso, fiz aquilo...

Mas ele explicou:

– Pra gente não interessa nada disso, a gente quer saber o que você sabe fazer.

Ele foi fazendo meu currículo e, só no final, ele perguntou a minha formação. E, no Brasil, qual é a primeira coisa que a gente põe no currículo? Talvez, a nossa foto, nome completo, idade e a formação assim, em letras bem grandes.

– Aqui você faz faculdade pra você se desenvolver, mas não é pra você conseguir um trabalho. A gente não pergunta isso.

Também é obrigatório aqui você mandar uma carta de motivação. É diferente da carta de recomendação, de alguém que trabalhou com você ou um chefe falando que você é boa. Não, você tem que escrever por que você quer e por que você é capaz de fazer aquele trabalho. Quando eu li a carta dele e a gente escreveu a minha, eu achei aquilo tão pretensioso... É tipo assim: "Eu sei que eu sou ótima para esse trabalho." Se você faz isso no Brasil, a pessoa vai pensar: "Essa aqui se acha!" Aqui não, aqui é bom! Eu ainda fiquei em dúvida:

– Você tem certeza?

– Absoluta, é assim que se faz.

Ele trabalha como recrutador e falou:

– Seu currículo tá bom, eu contrataria você com esse currículo.

Mas pra mim, com esse currículo, parece que eu "me acho" e que eu não falei nada do que eu fiz na minha vida, só mais no finalzinho. Mas, em parte, eu achei bom a formação ficar lá por último, porque eu não me formei numa universidade tão boa. Foi uma universidade particular, do interior, então, eu não sou assim muito contente com a minha universidade. Mas aí eu pensei: "Então, se eu continuar minha carreira aqui, se eu aprender fazer coisas, mesmo sozinha, ou fizer cursos... aqui isso conta!" Pode não contar lá, mas aqui conta. Porque eu tenho que falar o que eu sei fazer, o que aprendi com as minhas experiências, mesmo que sejam experiências variadas – e não aquela coisa de ter ficado anos numa empresa. No Brasil, quando você vê que a pessoa ficou seis meses em um lugar, seis meses no outro, seis meses, seis meses... já descarta. E ele falou que aqui não, eles olham o lugar que você trabalhou, o que

você fez lá e se o que você fez lá condiz com o que você sabe fazer. Foi diferente, essa construção do currículo. E isso me animou ainda mais a construir uma carreira aqui.

3.2.3 Eu achava que seria só um trabalho, tipo "eu sou a babá, eles são as crianças", mas não funciona assim

Uma das minhas possibilidades de conseguir um visto pra voltar pra cá e ficar seria eu encontrar uma família pra trabalhar como *au pair.* Eu vi um anúncio no grupo das "Brasileiras de Paris", de que uma família marroquina precisava de uma *fille au pair*. Eu comentei lá, me colocaram em contato com essa família e eu fui fazer um teste. A gente teve uma conversa de uma hora. Tem várias regras pra ser *fille au pair*, além de morar com a família, tem um limite de trabalho, tem coisas que a família precisa ensinar pra essa menina, não é um trabalho escravo. Só que, na conversa, eu já percebi que eles eram interessados em ter uma funcionária para trabalhar muito e pagar pouco. Aí a mulher me pediu para brincar com o menininho. Em uma hora brincando, eu percebi que era uma criança muito mal-educada. Eu pedi pra lavar a mão depois do almoço.

– Você não é minha mãe! Você não manda em mim! Você não deve dizer que eu tenho que lavar a minha mão!

Depois, a mãe pediu pra eu voltar outro dia pra fazer um teste de três horas. Quando a gente faz um teste aqui, de qualquer trabalho, esse teste é remunerado. Essa família não me pagou. E eu fiz algumas perguntas pros pais:

– Vocês estão interessados que as suas crianças aprendam português?

– Não.

Agora, eu pergunto: Por que você vai contratar uma *fille au pair* brasileira se você não é interessado na língua portuguesa? E, além de morar na casa, uma *fille au pair* recebe no mínimo 80 euros por semana, porque a gente também precisa viver! Eles não queriam pagar isso. E eu percebi que, entre eles, eles falavam no idioma deles:

– Vocês não falam francês aqui dentro de casa?

– Não, a gente não fala francês, a gente fala a nossa língua.

Aí eu pensei: "Não vai ser uma boa família pra mim..." Mas, mesmo assim, escrevi na proposta tudo o que era direito de uma *fille au pair*, os horários que eu estava disponível para trabalhar, que é, no máximo, 35 horas por semana. Ela disse que pra eles não valia a pena. O que eu percebo é que, além daquela coisa que falei do estereótipo da brasileira, que tem a aquela

imagem de ser fácil, eu percebo que eles veem brasileiro também como um trabalhador pra ser explorado. Qual o interesse de você ter, pra cuidar dos seus filhos, uma pessoa que nem o idioma interessa? Acho que eles pensaram: "Como ela é brasileira, deve estar desesperada pra conseguir um visto. A menina tá querendo ser *fille au pair* pra conseguir um visto." Não! Claro que é uma das minhas opções, mas eu acho que consigo encontrar uma família que vai me transmitir outras coisas boas, além do visto. E que eu posso conseguir esse visto de outras maneiras. Eu disse pra família que não queria e ela me respondeu também por uma mensagem dizendo que não me queria. Deixamos bem claro que a gente não se convém. E foi assim que terminou essa história e agora vai começar mais uma que é a de buscar recursos financeiros, buscar algum meio de voltar pra França legalmente.

Eu fui ao Consulado pra saber como tirar um novo passaporte. Eu tenho o passaporte carimbado com a entrada no país em 2015 e eu queria fazer um novo pra sair com o passaporte limpo. Existem várias regras, várias coisinhas, vários mistérios. O que dizem é que eles não estão nem um pouco interessados nas pessoas que estão saindo. Só que tem uma multa de 180 euros. Eu queria evitar essa multa e evitar ser parada pela polícia e me perguntarem:

– O que você fez aqui?

Só que, quando eu entrei no Consulado, o recepcionista, brasileiro, foi bem rude, logo de cara:

– O que você precisa?

– Eu perdi meu passaporte, preciso fazer um novo.

– Você se informou na Internet?

– Sim, mas eu tenho dúvidas, queria me informar aqui.

– Você não tem que ter dúvidas, está tudo escrito. – Ele me olhava com aquela cara de "eu sei de tudo" e ainda me intimou: – Você perdeu ou mora aqui?

Eu percebi que eles estão acostumados com gente que faz isso. Na hora eu desisti de fazer um novo passaporte. Desisti, também, porque ele falou que eu tinha que levar os documentos e pagar 120 euros. É quase a multa. E com o passaporte emitido pelo Consulado, é mais difícil conseguir visto. É melhor um passaporte emitido no Brasil. Eu teria que fazer outro, então, eu teria que fazer dois passaportes. Eu fiz o cálculo e resolvi arriscar sair com o mesmo passaporte, mas eu estou muito tensa, porque não sei o que vai acontecer. Talvez seja só a multa, talvez não seja nada, não sei como vai ser. Também fiquei pensando que seria um pouco desorganizado se o controle deles fosse só no passaporte, com certeza deve ter alguma coisa no computador também. Tem pessoas que dizem que tem no sistema, tem pessoas que dizem que não tem, tem gente que diz que eles ainda estão desenvolvendo esse sistema e que

não começou a funcionar, mas é um mistério. Quando eles pegam seu passaporte, eles digitam, você nunca sabe... Conheço gente que já fez isso. Tenho até amigos, que estão no Brasil agora, que disseram que eles não falam nada, que eles realmente só querem saber se você está com a passagem e com o passaporte. Mas também já conheci gente que pagou a multa aqui e já conheci gente que disse que não tinha dinheiro na hora pra multa – que é o que vou fazer – e eles dão um boleto pra você pagar essa multa depois. Se você não tem intenção de voltar, você pode não pagar. Se você quer voltar, você paga e regulariza a sua situação. Meus amigos franceses me disseram que se a Marine[65] ganhar, acabou todo e qualquer tipo de vida para estrangeiro aqui, mesmo estudante, trabalhador... Me aconselharam:

– Então vá, mas vá logo e um pouco conformada, porque se ela ganhar você vai ficar lá por um tempo.

E assim eu estou fazendo. O meu planejamento é ficar um ano estudando francês, pra tentar fazer uma universidade aqui. Mas, se ela ganhar e eu precisar ficar mais tempo, já tenho um plano B que é voltar pro meu antigo trabalho. Já estou fazendo os contatos, conversando com as pessoas do museu. Enquanto não der pra voltar pra França, eu trabalho lá. Mas, se ela não ganhar e for fácil conseguir um visto como universitária, eu quero me dedicar um ano para estudar francês e inglês lá no Brasil antes de vir. Sem trabalho. Porque eu me organizei financeiramente pra poder ficar só estudando. Eu não vim, assim, deslumbrada, sabe? Eu sei que roupa aqui é barato, maquiagem é barato, mas eu sabia que eu tinha que usar o meu dinheiro pra pensar na minha volta ou pra pensar em comprar alguma coisa grande, como um apartamento. Eu me organizei sempre pensando nisso, não pensando no momento. Aproveitei sempre, mas vendo qual dia de passagem era mais barato, qual bar tem a cerveja mais barata... Aproveitava, mas como cautela. E eu já tenho conversado com os meus pais:

– Vou voltar, mas eu vou ficar um ano em casa estudando. Não é que eu tô sem fazer nada. Por exemplo, de 8h às 17h é um horário que eu não estou disponível para fazer outras coisas. Estou disponível para estudar. O meu trabalho é de estudante, agora.

Eu falo isso quase todas as ligações, pra já ir preparando eles. Vamos ser só eu e minha mãe, praticamente, porque minha irmã mora em outra cidade e meu pai só vem no final de semana, porque ele trabalha em outra cidade, agora. É uma família que se encontra mais no sábado e no domingo.

Também já pensei num outro plano, se eu voltar a trabalhar no museu. Lá eu não ganhava muito, mas o meu trabalho tinha uma certa visibilidade. Eu cuidava das visitas que as

[65] Le Pen, candidata à presidência pelo partido de extrema direita *Front Nacional*.

escolas faziam. Eu era responsável por cuidar do bem-estar dessas escolas e também da parte burocrática: fazer contato, organizar agenda, controlar o fluxo, dia que tem muita escola, pouca escola. E acabou que, como eu tinha muitos anos de experiência lá, fui também pegando outros trabalhos, como organizar visitas de empresas, de agências de turismo... Eu pensei em desenvolver um projeto pro museu ajudar a financiar os meus estudos de francês na Europa, porque lá não tem muita gente que fala francês e precisa disso. Em troca, enquanto eu estiver aqui, eu faço uma pesquisa sobre cultura, museus que existem na França e na Europa e levo processos de melhoria. Essa é a opção B, mas vamos torcer pela A primeiro. Eu queria muito que a A desse certo, mas é complicado. Pra você estudar francês aqui, você precisa ter em torno de 12 mil euros, tirando outros gastos que você tem, porque é impossível você viver aqui com menos de 700 euros por mês. 700 é o limite. Dá pra dormir, comer e ainda assim é apertado.

Eu acho que eu tenho uma lista até o plano Z de tudo o que eu posso fazer. Essa lista inclui a AIESEC, que é uma ONG que oferece vários intercâmbios. Você paga, mas um valor simbólico, pra você trabalhar com ações sociais em qualquer país do mundo. Não é um trabalho remunerado. Você vai por sua conta, mas você tem ajuda, eu acho que eles te dão moradia, eles te indicam, te orientam... É sempre um trabalho com crianças em situação de pobreza. Eles pegam mais pro lado da medicina, da enfermagem e de trabalho social também. Com esse pouquinho de dinheiro que eu juntei, eu consigo esse intercâmbio. Eles também têm trabalhos pra recém-formado, onde você ganha, mas aí você passa por um processo de entrevista com uma empresa que quer contratar e é sempre voltado pra solidariedade. Eu pensei em algum pequeno país que fale francês, tipo a Guiana Francesa. Esse é o plano C. Não vai ser Paris, mas é uma forma de conhecer outros lugares. Como a Amélie Poulain!

Não está fácil me despedir daqui. Então eu tento pensar assim: fazer a lista das coisas boas de voltar. Aqui você deixa de fazer muitas coisas que você fazia no Brasil. Unha aqui é um luxo. É muito caro! Eu sinto tanta falta, porque era uma coisa que eu fazia todas as semanas. Isso eu tô feliz de voltar! Logo que chegar, eu vou fazer as unhas. Depois, eu vou no dentista. Os franceses não se preocupam com a estética dos dentes. Pra eles é importante que eles estejam saudáveis, mas se for torto, amarelo, tudo o que é em relação à estética pra eles não importa. Não vejo a hora de voltar pra ir no dentista e ter um sorrisão branco. Mas o melhor mesmo vai ser encontrar minha família. Eu estou escondendo da minha avó pra fazer surpresa, porque ela é muito querida. Vou contar pra ela só um dia antes que eu estou indo. Minha mãe já está organizando todo o evento de Dia das Mães, porque eu chego numa terça e, no domingo, já é Dia das Mães. A gente vai passar juntos na casa da minha mãe. Minha avó vai. Minha mãe

já me disse que sou eu que vou cozinhar, que ela tem saudade do meu temperinho... Ela nem imagina como eu estou com saudade do dela também! Mas ela disse:

– Você aproveita meu temperinho quarta, quinta, sexta e sábado. Domingo é meu dia de matar a saudade do seu, porque eu sou a mãe.

Eu estou com um pouco de medo também de como vai ser quando eu encontrar meus amigos. Tenho um pouco de medo de ser aquela pessoa chata que faz intercâmbio e só quer falar do intercâmbio, sabe? Vou me policiar. Tenho muitos amigos que estão casando agora, aí eu fico pensando: "Como que já vai casar?! Tanta coisa pra fazer ainda na vida... Não fez uma viagem! Viveu nada, ainda!" E olha que eu era a pessoa mais louca do casamento. Eu pensava assim: "Nossa, eu tenho 25 anos e não consegui ninguém pra casar!" Antes de vir pra cá, eu era desesperada, conhecia alguém e já ia classificando: "esse dá pra casar", "esse não dá pra casar"... Hoje, nem penso nisso. Eu tenho que me controlar pra não ficar falando muito só das experiências daqui e também pra não ter uma mudança muito brusca. Não contar tudo que eu mudei em nível de pensamento assim, tudo de repente. Eu vou preparando as pessoas aos poucos.

Faltando um mês pra eu ir embora pro Brasil, eu escrevi pra mãe do Charles e do Hugo pra combinar minha saída. Com ela, normalmente, eu me comunico por mensagem, porque acho mais fácil. Quando é alguma coisa muito importante, eu peço para alguém que escreve bem em francês escrever pra mim. Eu escrevi uma mensagem dizendo que eu tinha um problema familiar e precisava voltar, agradeci e tal. Aí perguntei como a gente ia fazer, se ela contaria para as crianças ou se eu contaria. Ela disse que seria melhor que eu falasse e depois eles iriam discutir isso novamente em casa, as crianças e os pais. Que eu poderia contar da forma como eu quisesse. Só que eu não sabia como contar, porque eu estava muito triste. Pra mim é muito duro deixar esse trabalho, deixar os dois. Eu estava chateadíssima de ter que inventar uma história. Eu gostaria de poder ser verdadeira com as crianças, mas eu não tinha como dizer por que eu vou embora. E eu pensava: "Se eu disser que eu vou embora, eles vão achar que eu não gosto do meu trabalho." Mas é exatamente o contrário! Eu já tive várias outras oportunidades de trocar de trabalho e eu nunca quis sair. Mesmo faltando poucos dias pra que a pessoa que ia me substituir chegasse, eu ainda não tinha tido coragem de contar. Porque a mãe dos meninos combinou comigo que eu iria trabalhar uns dias com a nova babá, pra ela fazer um treinamento comigo, pra conhecer a rotina das crianças. Foi a moça que faz a limpeza, que trabalha lá há oito anos, que indicou essa moça brasileira também. Eu não achava que era possível um apego assim através de uma relação não familiar. Eu achava que seria só um trabalho, tipo "eu sou babá, elas são as crianças", mas não funciona assim. Você se preocupa.

Às vezes, a criança não está muito bem de saúde quando você sai e você quer mandar uma mensagem pros pais e perguntar: "E aí, tá tudo bem?" Às vezes eu mando.

Teve uma vez que o Charles ficou com febre. E ele é uma criança que fala muito, é superativo. Ele só ficava deitado no sofá e isso me deixou bem preocupada. Mandei mensagem pra mãe perguntando, aí ela respondeu: "Tudo bem, dá um remédio", explicou onde estava o remédio e ainda me acalmou: "Vai ficar tudo bem." Eu fiquei preocupada, mas, no outro dia, ele estava melhor. Quando muda o tempo, eles ficam com a boca meio ressecada, aí eu pergunto pra ela se tem que passar creme, se tem que fazer alguma coisa, porque eu fico com pena que eles ainda não sabem pedir essas coisas. E ela confia muito em mim. Ela nunca pede nada. Assim, eu faço como eu quero. Mas em relação à saúde, tem que ser ela que orienta. Eu não dou nenhum tipo de medicamento sem falar com ela. Às vezes, eles se machucam na escola e aí eu já mando uma mensagem avisando: "Olha, ele caiu, tá com a perna roxa." Pra ela não achar que aconteceu comigo. E quando acontece alguma coisa comigo, que é normal – afinal, eles são crianças – eu já falo.

Na primeira semana de trabalho, eu queria mostrar para as crianças um vídeo, porque eu estava ensinando uma música infantil em português. Como eu usava o 3G, pedi pro Charles:

– Pede para sua mãe me dar a senha da Internet amanhã, pra gente assistir o vídeo.

– Legal! Vou pedir.

Aí, no outro dia:

– E aí? Você pediu?

– Não. Pra você passar o dia inteiro no Facebook?

Acho que deve ter sido por causa de alguma experiência com a babá anterior. Ela não me deu a senha, então eu não consegui mostrar a música, mas eu também não ficaria no telefone. Na casa tem duas escadas, tem duas portas. Então, tem que ficar sempre atenta. Eles são muito tranquilos, mas pode acontecer um acidente de cair da escada, pode acontecer tudo isso... Então você tem que estar sempre muito atenta.

No final, eu contei pras crianças que tinha que voltar pro Brasil e logo começou o treinamento de três dias com a nova *nounou*. Depois de dois dias, os pais fizeram uma viagem e acho que foi pensado, também, pra ajudar as crianças a se desligarem um pouco de mim. Eles ficaram uma semana fora. Quando eles chegaram, eu achei que o Charles e o Hugo já tinham meio que esquecido que era o meu último dia, porque eles estavam empolgados para contar sobre a viagem deles e tal. Mas aí eles disseram que tinham uma surpresa. Eu não esperava... Eles me entregaram uma folha onde a mãe escreveu "Obrigada, Alice" e o nome dos dois. Ela tinha escrito com aquelas letras gordinhas e eles tinham pintado, uma por uma. E me deram

uma pulseirinha, que foi o Hugo, o pequenininho, que escolheu. Ah, foi muito emocionante... Quando vieram os dois, segurando uma caixinha pra me dar, não consegui segurar o choro. Desabei. A outra babá estava ali vendo tudo. Ela deve ter pensado: "Vai ser difícil, é uma relação forte." Mas eles olharam pra ela e falaram assim:

– A gente vai dar um pra você também, não fica triste. – Com a voz doce de quem consola uma criança.

Foi muito bonito! Porque eles perceberam que era um momento de despedida, mas que ela era a nova *nounou* e que era difícil pra ela também. Eles pensaram até nisso!

– A gente vai fazer uma cartinha pra você também.

Ao mesmo tempo que eles estavam se despedindo de mim, estavam recebendo ela. Tudo com muita doçura! Aí depois disso, a gente ficou brincando. A outra babá percebeu como estava o clima e ficou com as tarefas de fazer o jantar, limpar a sala de banho e me deixou mais à vontade com as crianças, brincando. Acho que, como ela tem filho, ela deve ter pensado nisso pra saber como agir. Ela foi bem cuidadosa. Ela entendeu que aquele era nosso momento de despedida. Aí, no final do dia, quando a mãe chegou, as crianças de repente ficaram caladas, porque elas perceberam que a gente não ia se ver mais. Ah, foi triste! Ela veio, me deu um abraço e me entregou um envelope com o dinheiro que faltava me pagar. Aí eu pedi pra tirar uma foto com as crianças. Tiramos várias. Ela que tirou pra gente. No final, ela também estava chorando. Como eu não tinha tido cabeça para pensar numa coisa legal de despedida, eu disse pra eles que mandaria algo do Brasil e que eles poderiam me ligar por WhatsApp, como eles quisessem.

Quando eu cheguei em casa à noite, eu abri o envelope. Ela tinha colocado um pouco mais de dinheiro do que ela devia colocar. Eu não vi o pai, porque quem chegou primeiro foi a mãe. Só que ele mandou uma mensagem no WhatsApp se despedindo, dizendo que, quando eu quisesse voltar, as portas estariam abertas. A mãe já tinha se despedido e ele poderia não ter feito nada. Eu nem tenho muito contato com ele, porque é sempre ela que chega primeiro. Mas ele pensou. Ele escreveu que foi bom que os filhos deles tenham me conhecido, que eles ficavam muito tranquilos em deixá-los comigo, que eles gostaram muito de tudo que eu ensinei, que eles admiravam a minha força de vontade, porque no começo eu não falava nada de francês e eles viram o progresso que fiz. Eu não esperava aqueles elogios... Fiquei feliz. Eu queria que todas as *nounous e au pairs* encontrassem uma família assim. Quando eu chegar no Brasil, vou mandar um cartão postal pros meninos, porque eles adoram cartão postal. Eu vou viajar um pouco, assim, em alguns estados, então, vou mandar um cartão de cada estado. Até vou escrever em português algumas coisinhas que eles já sabem. Eles vão gostar.

3.3 Cecília: “Eu transmito coisas da minha história, que vão ficar na história dele”

Eu sou a Cecília. Sou do Rio Grande do Sul, nasci em São Leopoldo. É uma cidade de colonização alemã pertinho de Porto Alegre, a trinta minutos. Mas, apesar de ser próxima, é uma cidade que tem características do interior. Dizem que é a primeira cidade onde os alemães chegaram ao Brasil, mas tem uma briga com outra, de São Paulo, então, fica a dúvida! Enfim, a gente tem bastantes traços da cultura alemã na cidade, na arquitetura e também no jeito de ser. A gente é mais fechado em comparação aos brasileiros de forma geral. E acho que isso é um pouco conhecido no Brasil inteiro, né? Que o Rio Grande do Sul é um pouco diferente. Acho que talvez isso explique um pouco o meu lado, assim, mais reservado em comparação às pessoas que eu conheço de outros estados e às pessoas que eu conheço aqui da França. E eu me percebo mais fechada desde criança. Fechada, quando eu digo, é mais observadora, em alguns momentos mais tímida, mas não sempre. Não sou tímida de carteirinha. Isso, desde criança.

3.3.1 Acredito que seja em razão da minha babá que eu escolhi ser psicóloga

Eu nasci em junho, no frio. E morei a vida toda na mesma casa, até me casar. Eu tinha 27 anos quando casei, ou 28, não tenho certeza. A cor da casa, a pintura, assim, é bem característica da arquitetura alemã. E era numa rua calma. Isso mudou agora, mas na época era bem calma. Eu podia brincar na rua, podia correr, tinha as vizinhas, a gente tinha clubinhos, fazia atividades que as próprias crianças organizavam... No final do ano, a gente fazia teatro pros pais. Era bem interessante. O ambiente onde eu cresci era bem saudável.

Meus dois pais são dentistas. Então, tinha uma expectativa de que eu fosse ser dentista também. Não tinha uma pressão, mas eles sempre traziam pra eu brincar algumas coisas do consultório que eles não iam mais usar. E eu adorava brincar com a massinha pra fazer os moldes de dentadura! Então eles pensavam: “Eu acho que a Cecília pode ser dentista, né?” Mas não. Eu escolhi ser psicóloga, desde bem novinha. Acho que com 11 ou 12 anos eu já sabia. Eu tenho esse registro porque, na época, tinha aquela brincadeira de “questionário” entre os amigos. Era um caderno cheio de perguntas, assim, cada página perguntava uma coisa. Era bem legal! E sempre quando perguntavam “qual profissão você quer seguir?”, eu botava “psicóloga”.

Eu acredito que seja em razão da minha babá que eu escolhi essa profissão. Porque os meus pais, eles são mais objetivos, e a minha babá, ela é mais de conversar. Na época da infância, ela era mais de conversar do que minha mãe. Hoje em dia minha mãe conversa comigo, mas acho que, quando eu era criança, ela estava mais preocupada em educar. E a minha babá ficava assim com um lado mais lúdico, de conversar, de brincar. Ela está comigo desde que eu era bebê. Na verdade, ela começou na minha casa quando meu irmão tinha 8 meses e meu irmão é três anos mais velho que eu. Então, quando eu nasci, a Cila já morava na minha casa. Hoje em dia, eu até falo "babá" pra explicar pras pessoas, mas, com ela, eu chamo de "mãe". Ela é minha "mãe 2". No Dia das Mães, ela recebe minha ligação de parabéns. Quando eu estava no Brasil, a gente fazia almoços juntas, ela e a minha mãe também, né, minha "mãe 1". E as duas se dão muito, muito bem! Não rola ciúme nem nada. Pelo contrário, minha mãe é muito grata pelo trabalho dela, pela amizade que ficou entre as duas e pelo cuidado que ela teve comigo e com meu irmão, né? Isso, nem se fala!

Apesar de meus pais serem mais objetivos e de estarem mais preocupados em educar, por outro lado, eu lembro deles bastante ativos também. Meus pais sempre foram muito brincalhões. Então, eu acho que, se eu tenho um lado mais engraçado, de às vezes fazer uma piada ou alguma coisa assim, isso vem deles. Com certeza, isso reflete, hoje em dia, em algumas coisas do meu jeito. Que nem agora, trabalhando como *nounou,* eu vejo que eu organizo jogos com todas as crianças do prédio. Porque é um prédio que tem um pátio embaixo, então é ótimo. E isso é uma coisa que remete aos meus pais, assim, de pegar todas as crianças da vizinhança e propor:

– Ah, vamos fazer um jogo de vôlei!

E montar a rede e fazer o tal do jogo. Uma coisa que eles não se preocupavam era a bagunça de receber as crianças! Eles organizavam esses momentos e tinham bastante disposição.

Ao mesmo tempo, eu, individualmente, tinha esse lado um pouco tímido e talvez até um pouco triste na infância. Com 6 anos, eu fui pra escola, que foi a minha escola até o terceiro ano do segundo grau, onde eu me formei. E eu tive bastante dificuldade pra ficar na escola, eu chorava bastante. Eu não queria ficar, achava muito ruim. Eu pensava que os meus pais iam morrer enquanto eu estivesse lá. Era o medo mesmo da separação. Medo e ao mesmo tempo desejo, né? Porque eu tinha medo do meu desejo, eu acho. Então, foi uma fase difícil. Tenho essa memória bem viva, até porque, como os meus pais tinham esse lado brincalhão, eles brincavam com isso. E o meu irmão achava o máximo brincar com aquilo também, né? Como

somos só eu e meu irmão e a gente não estudava na mesma escola, a ida pra escola separava nós dois também, mas por escolha nossa.

Quando eu tive idade pra entrar na escola, o meu irmão estava numa escola municipal e a minha mãe queria trocar pra uma escola particular. Eu acho que ele ia pra terceira ou quarta série, não sei. E então ela perguntou em qual escola a gente queria estudar, deu duas opções e cada um falou uma.

– Então tá, eu dei duas opções, cada uma escolheu uma. Ok, né?

A minha escolha foi porque era a escola mais próxima. Então tinha sempre essa coisa de querer ficar perto da casa. Era uma dificuldade minha, mesmo, nessa idade, que foi aumentada em razão das reações da minha família de brincar. Cada vez que brincavam com isso, eu chorava mais e ficava me perguntando: "Mas o quê que tem de errado em sentir medo?" E como a coisa de dizer "eu tenho medo que vocês morram" não funcionou, porque eles riam, eu comecei a inventar desculpas. Até que um dia eu falei que eu não gostava da cor da escola. Como eles riram! Isso é piada até hoje:

– Ai, tu não gosta da cor. Tu não gosta da cor.

Hoje em dia, eu dou risada junto, né? Mas, na época, quem conversava e entendia era a Cila. A Cila me entendia. Ela falava:

– Não tem problema, vai ficar tudo bem...

Ela não se dava conta, assim, do que era realmente que estava por trás. Mas, mesmo assim, ela conseguia me acalmar, ela conseguia dizer que não ia ter perigo, que a escola era uma coisa boa pra mim, que eu ia fazer amigos, que ia ficar tudo bem. Então, isso tudo me ajudou bastante. Ela me acolheu, me levou a sério. E considerou o que eu estava vivendo.

Depois, essa fase passou e eu fui me desenvolvendo bem na escola. Eu nunca fui uma aluna nota dez – o que hoje eu acho ótimo – mas ia bem. Eu estava sempre na média, assim, um pouquinho acima. Eu tinha muitos amigos, desde sempre é uma característica minha. Gostava de festejar aniversário, gostava de convidar as amigas pra irem na minha casa. E eu tinha vários grupos. Quando ia pra praia, fazia amizades na praia também. Quanto a isso, não tinha problema. Talvez por isso que esse lado do estudo ficava meio de lado!

A Cila estava sempre junto. A gente sempre viajava pra praia no verão e ela ia com a gente. Depois do ano novo, minha mãe conseguia tirar férias pelo menos até o carnaval. Então, a gente ficava lá por um mês e pouco. E o meu pai ficava na cidade durante a semana e ia no final de semana. Era interessante que a gente conseguia fazer isso, sabe? Ter esse momento com minha mãe, com a Cila... Só meu pai que ficava um pouco fora, né?

Depois, com 11 anos, voltou um pouco o medo da escola. E agora, contando, me dou conta de que era outro momento de transição: a puberdade. Talvez tenha um pouco esse aspecto também, porque o medo voltou. Não foi tão forte como era nos outros momentos, mas era, assim, uma falta de vontade de ir. De vez em quando, eu chorava. Eu lembro que à noite, no Rio Grande do Sul, acabava a televisão. A programação não era vinte e quatro horas e, quando terminava, a tela ficava com aquelas listrinhas. Ai, pra mim aquilo era uma coisa enervante! Porque era domingo e eu sabia que no outro dia tinha aula, era o recomeço. E tocava uma música que eu sei até hoje. Dizia pra dar tchau, pra dar tchau... E eu pensava: "Nossa, se eu tô acordada até essa música é porque é tarde!" Não tinha televisão no meu quarto, então eu escutava de longe, assim, a televisão que meus pais estavam assistindo. Ou seja, ao mesmo tempo, eu estava antenada nos meus pais, né? Tem isso também. Era bem angustiante. Mas, enfim, essa fase durou pouco tempo. Acho que teve a ver mesmo com o crescimento.

Na escola, era sempre a mesma turma. Eles não separavam, eles tentavam manter de um ano pro outro. Claro, tinha alunos novos. A gente adorava isso também: "Ai, quem será que vai ter de novo?" Eu tinha a Mari, minha amiga desde a primeira série, que é muito minha amiga até hoje, posso dizer melhor amiga. A gente se identificou desde o início e era interessante, porque a Mari era o oposto de mim, no sentido de ser extrovertida total. Hoje, ela é publicitária e eu psicóloga, então, somos mesmo bem diferentes. Mas como a Mari era extrovertida total, então ela meio que me ajudava, porque eu olhava: "Nossa, que corajosa, né? Ela não chora, ela não tem medo de nada, ela está sempre feliz que vai ter aula!" Ela passou um período difícil, porque os pais dela se separaram e não era ainda tão natural. Estava começando a ser comum, o divórcio. Foi um divórcio litigioso, a mãe dela ficou bastante deprimida, então a Mari ficava os finais de semana na minha casa. Mas nada se passava com ela. Às vezes, eu sofria por ela. Eu não pagava imposto pra sofrer, sabe? Essa característica hoje em dia me ajuda, porque eu reconheço, então me ajuda na minha profissão. É um lado mais sensível que eu tenho. Tanto que eu conseguia ver a Mari fazendo uma negação, né, do que estava se passando. Até por vezes eu achava um pouco estranho: "Nossa, ela não se atinge!"

Enfim, a gente acabou tendo um cuidado com a Mari, a gente adotou ela. Todo final de semana era certo, ela estava lá. E abriu um shopping em Porto Alegre, que era uma sensação, porque era um shopping grande e lá não era normal ter tanto shopping assim. Então, a gente ia pro shopping. Daí tudo que minha mãe decidia incluía a Mari também:

– Ah, hoje vocês vão poder ir no Mac.

Nossa, era uma alegria! Ela era da família, ela era uma outra filha, assim. Então, todo mundo da casa, inclusive eu, a gente adotou a Mari num período que foi difícil pra ela. E isso,

acho que durou por uns quatro anos, mais ou menos. Foi mais ou menos dessa época dos 11 anos, da puberdade já, até uns 15 anos. Então, hoje em dia quando eu vejo fotos daquela época da adolescência, a Mari sempre está junto.

Na adolescência, quando a Mari estava quase morando lá em casa, ela não ia embora no domingo. Então, nas segundas-feiras ela ia pra escola comigo. Na nossa amizade, ela me ajudava a lidar com alguns medos e me ajudava também nessa parte mais triste, nesse meu lado mais contido. Se eu falava, preocupada:

– Ai, não grita, não grita, Mari.

Ela respondia:

– Ai, para! Deixa eu gritar! Tu que tem que gritar!

Então, ela me ajudava a talvez me abrir um pouco mais pras vivências e eu ajudava ela num acolhimento, ajudava também a se reconhecer um pouco melhor, né? Se reconhecer, quando eu digo, é isso:

– Ai, Mari, como é que tu tá com a história dos teus pais? – Pra que ela pudesse também pensar um pouco, porque acho que não era muito fácil pra ela, por isso que ela tentava botar de lado, né?

A adolescência foi ótima! Com a Mari junto, sem a Mari, foi sempre muito bom. Hoje em dia, eu leio e estudo muito sobre adolescência. É a fase que eu mais gosto de atender como psicóloga, adolescentes e adultos jovens também. Eu acho que a adolescência é uma fase muito particular, porque eles estão muito frágeis psiquicamente. Mas, quando eu leio, estudo e trabalho com adolescentes, eu penso: "Meu Deus, o que será que se passou comigo que eu achava tudo tão maravilhoso?!" Eu tenho uma lembrança de uma adolescência maravilhosa! Eu me sentia muito bem. Essa timidez, que foi tão marcante na infância, esses medos desapareceram. Não é que eu passei a ser superextrovertida, mas eu me sentia mais segura.

Eu continuei tendo muitos amigos. A gente fazia muitas festas na minha casa. A minha mãe sempre deixava. Era ela quem comandava a casa! O meu pai só aceitava. E meu pai é muito tranquilo, ele nunca ia dizer: "Ai, não aguento mais isso!" Não, até porque eles tinham esse lado divertido. Então, às vezes eles estavam fazendo um jantar com os amigos deles, na sala no andar de cima, e eu estava com os meus na churrasqueira que a gente tinha, que era uma sala também, no andar debaixo. Não era superfesta de música alta e coisa, mas era sempre uma reunião com música. Era mais pra convidar o grupo e estar junto. Coisa de adolescente. Daí alguns levavam bebida escondida, aquelas coisas assim, e a gente se achava supermalandro com aquilo!

Eu comecei a namorar cedo e também foi aceito pela família. Com 14 anos, eu tive meu primeiro namorado, já de apresentar pros pais e tudo. Mas é muito engraçado, porque o nosso namoro era assim: Ele ia na minha casa, a gente se beijava, mas a gente comia torrada, tomava achocolatado... Era um namorinho meio que adolescente com uma coisa infantil, ali. Não tinha o lado da sexualidade na prática. Era beijo e só. Beijo e biscoitos! Mas durou superpouco. A gente ficou amigo depois. Sou amiga dele até hoje. O namoro em si durou três meses, porque eu tinha escolhido o mais galinha da cidade. Como é uma cidade pequena, as escolas se encontravam nas festas. Tinha festas de clube, era muito legal! Os adolescentes de todas as escolas iam nessas festas e o meu namoradinho pegava todas as meninas. Então, durou bem pouco. Mas eu brinco que eu tenho orgulho porque eu fui a primeira namorada dele. Depois ele namorou a cidade inteira, mas eu fui a primeira! Acho que eu que devo ter feito a propaganda dele. Durou pouco, mas eu continuei gostando dele por um bom tempo. Eu namorei outros também, no caminho, mas ele continuou indo na minha casa e, de vez em quando, a gente ficava. Daí eu chorava, porque a gente ficava num dia e, no outro, tinha festa e ele ficava com outra. E ele ficava com minhas amigas, que não eram tão amigas assim. Então, era aquela coisa de adolescente.

Eu acho que eu tinha um lado de ser um pouco mais cuidadosa. Por exemplo, eu até podia experimentar uma cerveja, mas, nessa primeira e na segunda fase da adolescência, até os 16, eu nunca fiquei muito bêbada, a ponto de ir para o hospital e coisa. Várias vezes eu cuidei de amigas que passaram por isso, às vezes até na minha casa. Um dia, um amigo brigou e quebrou o nariz, daí minha mãe foi nos buscar, levou pro hospital e ficou com ele até a mãe dele chegar. Como já estava amanhecendo, a gente esperou amanhecer e ele receber os cuidados antes de falar com ela pra ela não se assustar, né? Então era bem marcante esse lado do cuidado.

Depois, com 16, eu namorei o Rafael. Ele foi o menino com quem eu perdi a virgindade e quase ninguém sabe disso. A minha mãe não sabe. Nem a Mari sabe! Eu não queria que se espalhasse, era uma coisa minha. Eu e ele, a gente se cuidou, com camisinha, não com anticoncepcional. Foi uma experiência, que eu tive com ele, bem bonita. Era um namorado que não era como o Thiago, o anterior. Era um namorado que gostava de mim, que estava realmente comigo. Foi bem bonito. Não me arrependo de ter ficado com isso mais pra mim. Porque eu tinha outras amigas que perderam a virgindade e gritaram aos quatro ventos e eu pensava: "Não, né? Não preciso ficar dividindo tanto assim." Talvez desde esta época eu já levava comigo a questão da ética do sigilo, que me ajudaria no futuro, como psicóloga. Às vezes, algumas pessoas me perguntam sobre a privacidade na minha profissão:

– Ai, como é que tu consegue ficar com tudo pra ti?

Daí eu explico o fato da supervisão que a gente precisa fazer, que é um momento de troca com um outro profissional de psicologia, onde dividimos angústias e sentimentos em relação aos casos clínicos, tudo respeitando o sigilo. Claro que tem muitas coisas mesmo que ficam, mas que não são só informações da vida da pessoa, não é só a história da pessoa. A gente também olha pra um outro lado, que é o da estrutura. Então, às vezes, o que a gente está vendo não é o que pessoa está contando, mas sim o que tem por trás dessa história.

Aí eu terminei com o Rafael, porque gostava ainda do outro. Mas, por um bom período que ficamos juntos, eu não pensava no outro. Foi mais no fim do namoro que comecei a perceber: "Acho que eu gosto do outro, ainda." E acabei com esse Rafael, mas também não fiquei com o outro. Aí tive um outro namorado até os meus 18 anos.

Com 18 anos, eu entrei na faculdade e conheci o meu namorado mais sério mesmo, o Flávio. Às vezes, a gente pegava o carro, ia pra casa dele na praia e passava o final de semana, só eu e ele. Minha mãe começou a deixar um pouco mais, porque antes eu fazia isso com as amigas, depois era com o namorado. Ele era da mesma faculdade que eu e a gente tinha sido colegas no colégio também. Só que no colégio eu nem achava ele tão bonito assim, mas depois a gente se encontrou numa festa, quando eu tinha 18 anos, e descobrimos que ele estava na mesma faculdade que eu, mas não no mesmo curso. Acontece que ele fumava maconha. Daí eu fui experimentar maconha com 18 anos. Hoje, eu fico pensando: "Nossa, eu tive tantas oportunidades quando era mais nova e fui experimentar com 18!" Mas, enfim, eu ainda era adolescente. E comecei assim a consumir, vamos dizer, mais regularmente. Nada exagerado, mas era algo que eu não tinha feito antes. Ao mesmo tempo, ele tinha trocado várias vezes de curso. Ele tinha três anos a mais que eu, mas ele tinha rodado bastante e não conseguia encontrar um curso que ele gostasse. Quando a gente estava namorando, ele meio que conseguiu se fixar num curso. Eu lembro que a família dele gostava muito que a gente namorasse, porque acho que ele tinha ficado mais calmo, nessa época. Eu ajudei ele a ficar mais tranquilo... e ele me ajudou a fumar maconha! Aí a gente namorou por algum tempo, foram três anos. Foi metade do curso, porque eu fiz a faculdade em seis anos. Eu demorei um ano a mais pra me formar, porque teve uma época que eu fiz menos disciplinas por causa de um estágio. Bom, eu sei que não deu certo o namoro e a gente terminou. Não foi algo tão sofrido pra mim. Logo eu conheci um outro namorado, que também era da faculdade.

Na faculdade, eu fui uma aluna bem boa. Não nota dez, porque eu acho que isso nunca fui. Mas, diferente do colégio, eu tinha interesse, eu gostava. Antes, eu achava que tinha algo errado comigo porque eu não gostava da escola, mas depois eu me dei conta: "Nossa, era a

escola, né, que devia ter alguma coisa que não me atraía." Acho que o problema era principalmente a maneira como os professores, na época, explicavam. E a escola realmente depois mudou, teve que se renovar. Porque era uma escola de freiras, uma escola bem fechada, com métodos mais antigos e com algumas regras meio exageradas. O uniforme, por exemplo, em si eu até acho algo interessante, mas nessa escola eles exigiam que fosse azul e não podia ser qualquer azul, tinha que ser aquele azul específico. Se passava um pouco do tom, tinha que voltar pra casa. Tinha umas coisas assim exageradas, sabe? Mas eu achei bem interessante essa minha mudança na faculdade, porque a psicologia foi logo de cara: "Nossa, é isso que eu quero mesmo! Eu gosto." Me atraiu bastante. Eu não matava aula, gostava de ir, salvo as disciplinas de grupo, que, daí, tinha aquela coisa de fazer dinâmica, de se apresentar em grupo... Eu lembro que era um pouco sofrido isso, mas eu já estava mais madura, então eu ia, né? Ficava vermelha, mas eu ia.

Enfim, logo eu defini que queria trabalhar com psicanálise. A gente tinha disciplinas, no início do curso, pra apresentar todas as linhas teóricas e a psicanálise logo me atraiu por esse lado da simbolização, do inconsciente, dos atos falhos... E eu gostei também pela possibilidade de trabalhar com criança e com adolescente pra além do que eles mostram concretamente. A brincadeira, por exemplo, eu acho muito interessante, porque a criança está mostrando alguma coisa enquanto brinca. Eu acho magnífico fazer uma leitura pra compreender o que está por trás daquilo. Hoje em dia, trabalhando como *nounou* do Dan, que agora está com 7 anos, isso aparece um pouco. Ele tem um comportamento bem difícil, tem dificuldade com limites... E eu vi que, às vezes, eu estou trabalhando e, ao mesmo tempo, estou vendo: "O que ele tá mostrando? O que ele tá querendo me dizer? O quê que tá difícil pra ele?" Na medida do possível, eu tento ajudar. Longe de ser uma terapia analítica, mas eu tento vir com umas palavras pra nomear pra ele, pra ajudar. Acho que ele até já está um pouquinho mais calmo, porque ele é bem agitado. Muito agitado. É o oposto de mim quando criança, porque ele tem um narcisismo muito, muito forte, ele tem muita confiança em si. Quando eu pergunto:

– Como é que foi a aula de natação?

– Eu ganhei! Eu fui o primeiro! Eu falei isso! Eu fiz aquilo!

Bem o oposto de mim, até. Eu já era mais humilde, digamos assim. Se fosse eu, responderia:

– Ah, eu fui bem, né? Eu não fui a melhor... mas eu consegui, né?

Talvez, eu também era mais verdadeira, porque eu sei que o que ele fala tem muita coisa que não é bem assim. Porque, senão, ele seria o melhor em tudo e ele não é.

Bom, ainda quando eu estava na faculdade, eu tive um namorado que tinha sido namorado da minha prima mais velha, uns sete anos antes. Quando eles namoravam, eu era criança, né? Mas eu me lembro. Quando eles acabaram, eu, aquela criancinha, fui lamentar pra minha prima:

– Ah, mas POR QUÊ que vocês acabaram? Ele é TÃO legal!

Quando a gente começou a namorar, claro que foi um pouco uma surpresa, mas ao mesmo tempo tinha sido um namoro que eles eram bem jovens, eles eram adolescentes. Ela tinha 17 ou 18 e ele era mais novo que ela, tinha uns 15, eu acho. Então, teve um pouco de estranhamento, é claro, mas enquanto a gente namorou minha prima já tinha casado, estava grávida... De qualquer forma, é um pouco estranho namorar o ex-namorado da prima, né? A gente começou a namorar, só que ele era um cara de gênio bem difícil. Eu digo que é como se ele tivesse entrado na minha vida pra rememorar um pouco a minha mãe, porque ele tinha um jeito muito parecido com minha mãe em algumas coisas. A minha mãe já tinha parado de fazer algumas coisas, porque não cabia mais. Eu já tinha 22 anos quando a gente começou a namorar. Então, ela já não me pressionava mais em algumas coisas ou não me exigia mais certas coisas e ele entrou na minha vida pra ocupar esse lugar. Eu fiquei namorando com ele cinco anos. Não sei como.

E ele me conheceu criança. A gente conversava sobre isso. Então, ele veio pra ocupar um pouco esse espaço que minha mãe tinha deixado. Eu acho que teve uma escolha um pouco masoquista da minha parte. Ao mesmo tempo, foi um namoro longo, teve várias coisas legais, né? Mas ele começou, por exemplo, a questionar o fato de eu escolher a psicanálise. Ele me dizia que eu devia seguir a psicologia do trabalho, porque era o que dava dinheiro. E aí eu respondia que ia conseguir me virar com a psicanálise, que ia crescer, que eu ia porque era o que eu gostava. Mas ele era empresário, então ele tinha uma cabeça, um jeito assim, sei lá, mais de empresário mesmo. Não que todos os empresários sejam assim, né? Mas ele tinha esse lado que vinha muito da família. Ele era o primeiro neto de uma família patriarcal. Então, ele tinha que seguir algumas exigências que eram colocadas pra ele e, de repente, ele queria que eu seguisse também.

Nesse período, eu comecei a fazer meus estágios. Eu fazia estágio num hospital psiquiátrico de Porto Alegre, que é o mais famoso de lá. Também é o maior de Porto Alegre, fica num prédio antigo, a coisa mais linda. Bem bonito! Mas, ao mesmo tempo, é lugar de uma miséria também, porque os recursos não chegavam, aquelas coisas que a gente sabe, né? Foi uma experiência não tão fácil. Várias cenas bem fortes, por exemplo, de pessoas com tuberculose, coisa que eu achava que nem existia mais, várias coisas assim... fora a saúde

mental mesmo, pessoas em situações bem graves de esquizofrenia. Eu trabalhava na parte dos asilados, então eram pessoas que tinham sido abandonadas lá. Não era nem que eles estavam hospitalizados. Eles estavam morando lá. Tudo isso me fascinava demais, porque eu podia ver o que eu estudava ali ao vivo, o lado da psicopatologia crua. Eu podia ver e intervir um pouco. Pouco, porque como estudante eu não tinha muita autonomia, mas trabalhava junto com os médicos.

E ele tentava barrar isso, dizia que eu devia mudar, porque eu estava fazendo estágio voluntário. Então, era um saco, na verdade. Não me colocou em dúvida o trabalho, em nenhum momento, mas colocou em dúvida o namoro, porque eu sentia: "Nossa, mas o cara não me apoia!" Ao mesmo tempo, eu tinha esse lado de uma autoestima não tão forte, então eu ficava: "Ai, será, né? Não! É algo que eu quero." Então nunca colocou em dúvida verdadeiramente, mas eu ficava mais pensando no namoro. Eu admirava ele profissionalmente, porque ele se formou e abriu a empresa dele, que vai muito bem até hoje. Ele é realmente admirável nesse lado profissional, mas não sei o quanto que ele sofre também, né? Bom, mesmo assim, todos os meus estágios foram voluntários! A gente ficou até a minha formatura nessa história dos estágios voluntários. Nunca fui remunerada, enquanto estava na faculdade. Mas as minhas escolhas de estágio foram se tornando fundamentais no meu percurso profissional. Eu fui formando uma rede já ali, nos estágios. Então, quando eu me formei, eu já abri o meu consultório e logo tive encaminhamentos. Eu nunca fiquei com o consultório montado sem conseguir atender. E eu também nunca priorizei esse lado do dinheiro em si. É claro que eu acho bem importante, mas eu nunca deixei de atender alguém porque a pessoa não tinha condições. Eu nunca mais atendi voluntariamente, mas eu fiz preços bem diferenciados pra conseguir acolher as pessoas, pensando muito mais na parte da saúde psíquica. Se a pessoa quer se tratar e vem até mim, eu vou oportunizar que isso aconteça! Até porque se a pessoa vem, chega até o consultório, é importante acolher. Não é todo mundo que consegue fazer esse movimento.

Então, logo que eu comecei a atender no consultório, eu fui fazer minha especialização em São Leopoldo, numa instituição de orientação psicanalítica. Tinha uma clínica ligada a essa especialização, que eles chamavam Clínica Escola, apesar da gente já estar formada, porque era a clínica da instituição. O meu consultório não era ligado a essa clínica, mas eu atendi lá também. Eu tinha feito alguns estágios em Porto Alegre, mas não fiquei trabalhando lá. Meu estágio final foi em São Leopoldo, na clínica da faculdade. Essa experiência também me proporcionou, depois, alguns pacientes, porque eles encaminhavam pra mim. Foi bem legal!

Eu tenho uma amiga, a Beth, que se formou e foi dar aula de inglês. Ela se formou um semestre antes de mim. E eu me formei e comecei essa especialização. E eu insisti com ela:

– Vem fazer especialização. Vem!

– Ai não, porque psicologia não dá dinheiro, porque clínica não sei quê... – só colocando obstáculos.

– Vem fazer a especialização. Se tu não der espaço na tua mente pra isso dar certo, tu vai começar a fazer escolhas e vai se definir pra um outro lado. Se tu quer ser psicóloga, tu tem que começar, né? E acreditar!

E ela foi:

– Ai, Cecília, brigada! Brigada por ter me convencido! – Hoje ela me agradece muito, porque ela diz: – Ah, se você não tivesse insistido eu estaria dando aula de inglês!

Ou sei lá, talvez ela até tivesse seguido outros rumos, mas ela não acreditava que a psicologia podia dar certo, então era uma coisa que eu insisti mesmo. Aí a gente fez essa especialização juntas. Aliás, quando eu vim pra França, eu ainda tinha minha primeira paciente, que eu tinha recebido lá. Sete anos ela ficou em atendimento, bem legal. Enfim, eu gosto de atender. Uma das coisas que mais me faz falta aqui é trabalhar na clínica, sabe? Por isso até que, depois de um mês aqui, eu comecei a ficar entediada. Eu falei pro Daniel, meu marido:

– Ah, eu preciso trabalhar, só que eu ainda não tenho o meu diploma pra atender aqui. Eu acho que a coisa mais perto que eu posso fazer é ser *nounou* ou trabalhar numa escolinha. Então, eu vou procurar nesses dois lugares.

E aí logo apareceu uma oportunidade de ser *nounou*.

O Daniel é brasileiro. Depois que a gente casou, a gente veio passar a lua de mel aqui. Eu já conhecia Paris, mas ele não. Ele não conhecia a Europa. E aí a gente adorou:

– Nossa, é muito legal! Vamos tentar vir morar na Europa, né?

Depois, quando a gente voltou pra São Leopoldo, ele, sozinho, começou a pesquisar como que a gente poderia vir legalmente pra cá, pra viver, e achou oportunidades em Gibraltar e na França. Ele descobriu uma parceria do Brasil com a França que facilitava abertura de empresa, não importa o tamanho da empresa. Ele tem uma pequena empresa, ele é publicitário também. Eu digo também, porque a Mari é publicitária! Com esse projeto, ele ganha a abertura da empresa com um capital bem baixo e, em contrapartida, tem que contratar um francês. E aí deu certo. Ele foi fazendo todos os dossiês, que são um saco, né? E ele foi fazendo, foi dando certo, foi sendo aprovado, até que, quando eu vi, ele estava pegando o avião. Ele veio e eu fiquei. Eu fiquei um ano lá no Brasil ainda, porque a minha profissão não era tão fácil de deixar. No momento que eu deixei os meus pacientes, que eu fechei consultório, que eu saí da

instituição, não tem como resolver "ai, vou voltar" de uma hora pra outra e querer retomar tudo: "Oi, quer vir ser atendido por mim? Eu tô aqui de novo!" Não funciona assim, né? O trabalho dele é diferente. Ele continua trabalhando pro Brasil até hoje, *online*. Então, pra ele era possível vir e ver como as coisas iam se passar. E tudo vai relativamente bem, pelo menos a gente consegue pagar o aluguel e fazer uma coisinha e outra, assim, de diversão.

Mas tem um lado que, pra mim, está sendo difícil. A língua, eu acho extremamente difícil. Antes de vir pra cá, eu sabia um pouquinho. Eu estava começando a dominar um pouco o *passé composé*[66]. Eu estava começando a entender quando é que usa *être* e *avoir*[67]. Então, era uma coisa assim bem no início. Sabia conjugar os verbos no presente, mas não tinha experiência de conversar. A escuta não é fácil. Faz poucos meses que eu comecei a entender realmente o que as pessoas me falam. Um dia, eu fechei os olhos e fiquei escutando a TV e eu entendi. Antes eu tinha que ficar com os olhos abertos, olhando pras pessoas na TV, pra entender o que estava se passando. Então isso está sendo um pouco difícil, além do lado de não estar trabalhando também com a psicologia, né?

Recentemente, eu recebi a resposta que o meu diploma não foi validado. Só vai ser validado quando eu acabar o *mémoire*[68]. Com o *master*[69] a minha graduação em Psicologia passa a ser reconhecida, só que eu tenho especialização no Brasil, eu estudei nove anos lá. O *master*, o *mémoire* são nulos perto dos trabalhos que eu fiz lá. O dia que eu peguei a correspondência e veio essa resposta foi um dia triste. Foi um dia de "puta merda", sabe? Eu entendo, deve ser superdifícil validar diploma de fora, a partir de papéis ali que tu olha, né? Mas o que me deixou mais assim é que a gente está sempre nas mãos de algum outro. Um outro que vai te dar a resposta se tu está bem aqui, se tu não está bem, se tu está legal, se tu não está legal, se tu tem papel, se tu não tem papel. Quando tu nasce num país, cresce nele, tu vai tendo isso ao longo da tua vida e quando tu tá com 32 anos, tu não precisa mais provar nada pra ninguém lá. E aqui a gente tem que estar sempre provando e dependendo de ser aceito ou não. E aí eu acho que tem um pouco do meu jeito, da minha história, que isso deve ficar um pouco mais difícil... Pra mim é difícil! Foi difícil de receber a resposta. Eu tive que ir no Correio pegar e fui pruma praça pra abrir. Quando eu abri o papel, já comecei a chorar. Tinha umas pessoas ao meu redor e ficaram me olhando. E eu: "Ai, meu Deus do céu, que vergonha, mas enfim... rale-se! Preciso chorar!"

---

[66] Tempo verbal
[67] Verbos auxiliares empregados nesse tempo verbal
[68] Trabalho de conclusão de Mestrado
[69] Mestrado

E aí o que eu vou fazer agora é terminar esse *master* pra eu poder começar a trabalhar, a atender aqui. Estou pesquisando sobre a formação pra ser psicanalista aqui, pra ver se daqui a pouco eu posso também começar a atender, pouco a pouco. Eu não quero atender logo agora, nem posso atender com esse meu francês, né? Mas, sei lá, daqui a um pouco eu já posso começar. Se eu estiver numa instituição, se eu tiver uma rede já fica mais fácil.

Então, agora estou dedicando meus dias principalmente a estudar francês, ao *Master* e ao Dan. Eu estou numa instituição de aulas de francês, onde eu tenho aula duas vezes por semana. E eu fui convidada pra ajudar um dos professores de francês na turma de alfabetização. Vou começar em breve. Ele me pediu:

– Cecília, eu queria que tu conversasse sobre a parte psicológica.

Eu achei o máximo, porque eu tinha uma ideia de tentar abrir uma instituição nesse sentido de acolhimento a estrangeiros. Que tivesse aula de francês também, mas que eu pudesse fazer um grupo pra troca de sentimentos. E é quase isso, mas num grau menor, o que ele me convidou pra fazer. O foco mesmo vai ser ajudar as pessoas a desbloquearem, porque ele me disse assim:

– Eu tô desde setembro com essas pessoas e tem algumas que eu vejo que é bloqueio pelo medo que tão sentindo, pela chegada num país que é completamente diferente.

Tem muito refugiado. Então, são pessoas que não vieram como eu. Eu escolhi vir, né? Essas pessoas não. Elas vieram pra sobreviver. São pessoas que não estão aqui porque fizeram uma escolha. É quase uma obrigação pra estarem vivos. É assim: "Eu não deixei a minha casa porque eu quis. Eu tive que vir. O meu psíquico não tava inclinado pra isso." E daí eu vou começar a fazer esse trabalho. Voluntário! Parece que eu estou voltando no tempo, né? Mas o meu marido, dessa vez, está apoiando. Ele é espetacular. Eu até, esses dias, estava falando pra ele:

– Ah, eu acho que eu vou procurar alguma outra coisa pra eu trabalhar, pra ganhar mais...

Porque, pra mim, isso também é um pouco enervante. Eu tinha uma estabilidade financeira sozinha. Tanto que eu fiquei um ano lá no Brasil, sozinha, me virando e conseguindo. E ele disse:

– Não, não vai, não vai pra loja... Não é nada contra o trabalho em si, mas te foca. Cuida do Dan e te foca no teu estudo!

E eu acho que ele tem razão, porque se eu preencher o meu tempo com alguma outra coisa, daqui a pouco eu perco a chance de ir construindo pouco a pouco, que foi como eu sempre fiz. Eu fui construindo tudo pouco a pouco. Quando eu vim pra cá... Nossa,

profissionalmente, eu estava superbém. Superbém mesmo! Mas vir pra um país estrangeiro é isso mesmo.

3.3.2 Um pouco do que eu lembro da minha infância e um pouco dos meus estudos

O Daniel tem uma cliente aqui em Paris e, um dia, eles estavam conversando:

– Ai, minha mulher tá começando a ficar um pouco *enuyée*[70], que ela não tá trabalhando e coisa.

– Ah, o que ela quer fazer?

– Ah, ela tá pensando em ser *nounou*.

– Ah, é? Eu tenho uma superamiga que tá procurando *nounou* pro filho!

E foi assim que, depois de um mês aqui, eu fui falar com a Marine, que é a mãe do Dan, que na época tinha 6 anos, e a gente já fechou que em setembro eu começaria. Isso era junho. Então, eles iam viajar no verão e, pra setembro, já estava certo. Eu estava tranquila, porque eu estava fazendo um curso de francês e em setembro eu começaria o *master* e começaria a trabalhar. E eu queria isso. Ser *nounou* era algo que eu queria pra poder cuidar de uma criança, não só os cuidados psíquicos, né, porque tem muita coisa da prática, assim: o lanche, o banho, o fazer dormir, o contar uma historinha... E é muito legal! Esses dias, por exemplo, eu fiquei de noite lá e ele escolheu uma historinha de sentimentos pra ler antes de dormir. Então, foi o máximo pra conversar com ele sobre esse tema.

Bom, eu queria por isso e também pra conhecer a cultura da família francesa. Os meus requisitos eram esses: que fosse uma família francesa, pra eu conhecer, e não podia ser bebê, porque eu acho que eu não tenho muito jeito pra cuidar de bebê assim, numa rotina, sabe? Uma coisa é ficar algumas horas, outra coisa é todo dia! E pra mim era importante que fosse uma família francesa, pensando em trabalhar como psicóloga depois e já conhecer um pouco, porque é diferente, né? Eu até que não vejo tanta diferença assim, mas eu acho que as nossas crianças são um pouco mais mimadas, no sentido de a gente viver mais ao redor das crianças, lá no Brasil. Teve um dia que eu fiquei com o Dan e os dois primos dele, de tarde, e presenciei uma cena que mostra bem isso. A mãe dos primos foi passear, a Marine foi trabalhar e a avó das crianças me disse:

– Ah, eu venho às 18 horas pra casa, porque eu vou fazer a janta. Então, tu vai poder ir embora às 18. Depois a gente se fala. Tchau.

---

[70] Entediada, aborrecida

E a gente ficou brincando, fazendo desenhos e coisa, até que uma hora eu resolvi propor, porque eles estavam começando a se agitar:

– Vamos fazer um teatro?

E aí a gente criou uma historinha lá de um teatro, a gente foi inventando juntos. Como ia ser pra apresentar pros pais, tinha as crianças que eram mal comportadas e, depois, vinha um super-herói e elas ficavam comportadas. Um enredo bem assim "pros pais", sabe? Daí eu falava:

– Acho que os pais vão gostar, né?

Quando a avó chegou, eles estavam loucos pra mostrar pra ela:

– Cecília, vamos apresentar uma vez pra vó? Vamos apresentar uma vez pra vó?

Só que ela tinha que cozinhar:

– Não, eu NÃO vou poder olhar, porque eu TENHO que cozinhar.

Uma vó se negar a ver o teatrinho dos três netos?! Estavam os três lá! Ela disse que não, eles disseram "aaaah" e aceitaram. Não choraram, não. Mas me chamou bastante a atenção o lado da avó, porque acho que lá no Brasil seria:

– Ai, claro, meus netinhos, vou olhar quantas vezes vocês quiserem! Depois eu faço a janta...

Isso eu acho que é diferente, apesar de o Dan ser um menino mimado em outros sentidos. Ele é uma criança rei, um *enfant roi*, mas tem esse tipo de limites: "Não, agora é o compromisso da vó, a vó não vai poder olhar e não vai olhar." O mundo dos adultos não está em função dele. Ele é mimado, mas de outro jeito. Ele tem tudo o que quer. Em alguns momentos, ele mente pra conseguir o que quer. Com isso, eu fico bem preocupada. Quando eu faço uma retrospectiva da minha infância, do meu jeito de ser, eu penso: "Nossa, parece que ele não tem medo, culpa, nada." Mas só parece, porque eu penso por mim, né? Ele é muito diferente de como eu era. Por exemplo, teve uma situação com o skate: um dia, era uma sexta-feira, ele brincou com o *skate* de uma vizinha e gostou muito.

– Ai, eu queria um *skate*! Eu queria um *skate*!

– Ah, né, vamos ver, talvez um dia tu tenha. – Eu fui conversando com ele. - Mas tu pode usar o da tua amiga, ela te empresta.

Ele ficou uns quarenta minutos brincando com o *skate* da menina. Na segunda-feira, quando eu cheguei na casa dele, já tinha um *skate*. Então ele é um menino que eles não deixam ficar no desejo. Tudo que ele deseja, ele já tem a resposta logo. É bem da modernidade. Assim ele está sempre com um desejo novo, né? E aí eu disse:

– Ué, um skate?!?

– Ai, eu ganhei esse *skate*...

– Nossa, que legal! Nossa, mas tu tem muita sorte! Tu sabe que tu tem muita sorte de já ter ganhado esse *skate*? Eu achei que tu ia ter que esperar atéé o Papai Noel... – Daí eu comecei a fazer umas historinhas assim, pra ver se ele dá pelo menos um pouco de conta pra valorizar, né? E ele:

- É, né? Eu tenho sorte...

Nossa, era muito diferente na minha infância! Eu esperava o Natal, acho que por isso que eu falei no Papai Noel, né? Porque eu esperava o Natal e era, assim, o dia mais maravilhoso do mundo! Acordava no dia 25 e estavam aqueles presentes que o Papai Noel tinha deixado de noite e a gente nem escutou, sabe? Então, eu penso na riqueza disso, de ficar esperando e de, no outro dia, acordar e ficar imaginando que o Papai Noel veio, deixou o que a gente queria. E daí ficar curtindo muito aquele presente durante muito tempo. Porque o *skate* dele, como nem teve muito tempo pra ser desejado, agora já está abandonado, né?

Eu sei que na segunda-feira ele foi andar com o *skate*. Quando a mãe dele chegou, a gente estava no pátio ainda brincando, aí ela veio conversar comigo, animada:

– Ai, tu viu que ele ganhou o *skate*?

– Sim, superlegal! – Daí eu disse – Ai, eu fico impressionada como ele é coordenado, né? Imagina, de sexta… Sexta-feira foi a primeira vez que ele andou de *skate* e olha como ele já está andando em pé agora! – Ele já estava até conseguindo virar assim com o *skate*, sabe?

Ela ficou espantada:

– Mas ele andou de *skate* sexta-feira?!?

– Sim, a Anne emprestou pra ele e ele ficou um tempão aqui no pátio brincando. Ainda, eu fui pegando na mão dele pra ajudar.

– Ele me falou que ele não andou, por isso que...

Enfim, ela percebeu que ele usou a história como se tivesse passado muita vontade. Coitadinho, né? Todo mundo tem *skate* e ele não. Ele quer muito e não pode andar... Daí eu disse:

– Não, ele andou, eu ajudei ele a andar.

E ela ficou desapontada:

– Bom saber. Vou conversar com ele.

Enfim, mas tudo isso pra dizer que eu nunca na minha infância teria coragem de fazer isso. Coragem! Não que eu não tivesse vontade, mas coragem, sabe? Então eu vejo assim, como isso é diferente. É um traço dele, mas que eu acho que é um pouco da criança hoje em dia. E é

daí um pouco o que tento passar pra ele, tento conversar com ele. Depois eu falei com ele também, né?

– Ai, eu fiquei um pouco pensando, né? Que tua mãe disse que tu falou pra ela que tu não tinha andado de *skate* e tu andou. Lembra que a gente andou juntos?

Daí, ele dá uma risadinha um pouco sem graça.

– Mas por que será que tu precisou falar isso?

Vou conversando assim pra tentar ajudar ele. Eu acho que tá ajudando um pouco, sabe? Na última vez que eu fiquei com ele e com os dois primos na casa, eu vi que ele já estava bem diferente em comparação com o ano passado, que esses primos também tinham vindo e passado dois dias aqui. Dessa vez, ele já estava mais tranquilo, escutando mais, não precisando competir tanto. Foi interessante. Ao mesmo tempo que é o meu lado adulto e profissional, me remete muito à minha infância, me faz pensar muito. Acho que apesar dessa timidez, desse lado mais triste, mais fechado, que eu falo, eu acho que eu também tinha, desde pequena, uma clareza das coisas, sabe? Não sei se clareza é bem o termo... Clareza em relação ao valor das coisas e isso de que em alguns momentos eu tinha respeito e em alguns momentos tinha medo do adulto, respeito misturado com medo. E no Dan isso não aparecia, agora ele está tendo um pouco mais.

Ele tem medo de cachorro, por exemplo, daí ele se encolhe todo quando tem um por perto. E se eu pergunto:

– Tu tá com medo?

– Não! – ele logo tenta disfarçar.

Ele tem uma coisa de não poder mostrar fraqueza, sabe? Completamente diferente de mim. Então, eu tento trazer um pouco disso que eu me lembro da minha infância, também um pouco do que eu conheço das crianças a partir dos estudos e tento fazer esse trabalho.

Nossa rotina é assim: Eu fico com o Dan todos os dias da semana, de segunda a sexta. Pego ele na escola e fico com ele até sete, sete e meia. Depois das férias eu tenho ficado mais, às vezes até oito, oito e meia, mas não todos os dias. Na quarta, a escola termina mais cedo. Eu busco ele onze e meia da manhã, daí eu faço o almoço pra ele. Foi ele que escolheu que queria ficar comigo e não almoçar na escola. Tem essa opção de almoçar na escola, mas ele preferiu almoçar em casa. Daí, eu faço almoço e a gente faz o tema, que é o dever de casa, brinca um pouco e depois eu levo ele pra natação. Depois das férias de verão, o Dan está fazendo natação e eu acompanho ele. A aula vai até cinco e quinze, então ele fica pronto cinco e meia, vinte pra seis e aí vamos pra casa.

Além de ser *nounou* do Dan, depois de algum tempo nesse trabalho eu comecei a fazer um *baby-sitting* toda semana com uma família de quatro crianças e os pais. É uma família de

pais belgas, que moram na França há muito tempo, mas que vão se mudando sempre. É uma família bem diferente, na verdade. Eles moram no mesmo prédio onde o Dan mora. Foi inclusive a mãe dele que passou o meu contato para essa família. Muitas vezes, o Dan vai junto comigo nesse *baby-sitting* e é bem legal. A mãe às vezes tem que sair e eu fico com o Dan geralmente até sete, sete e meia. Então, ele sobe comigo e os pais dele buscam ele lá, na casa desse *baby-sitting*. As crianças já se conheciam, tem um que é colega dele de aula. Esse tem a mesma idade que ele, 7 anos, o outro logo vai fazer 6, tem uma menina de 4 e um pequenininho de 2.

O que eu vejo é que, como são muitas crianças e eles estavam até este ano morando na África – onde eles ficaram morando dois anos –, eles têm hábitos culturais bem diferentes dos nossos, do Brasil, e também diferentes dos hábitos aqui da França. Eles são muito mais livres. Mas muito mesmo! Eu fico um pouco impactada em alguns momentos. O pequenininho de 2 anos toma banho sozinho, se seca sozinho. Eu nunca tinha visto uma criança tão pequena fazer tudo isso sozinha. Desde a primeira vez que eu fui lá, eu percebi que ele não sabe se secar, então ele fica molhado, né? Ele põe o pijama ainda molhado, fica com o peito molhado, com as costas molhadas... O que eu tenho tentado fazer é assim: eu faço tipo um teatrinho, com ele e com a de 4 anos, pra eles imaginarem que eu também tomei banho e que eu também me sequei. Eu pego uma toalha, eles ficam assim de frente pra mim e daí eu falo:

– Ah, agora a gente seca as costas! Aí a gente seca... – E vou mostrando como se eu estivesse me enxugando também. Daí eles se matam de rir e vão fazendo. – Ah, agora a orelha! Ah, agora a bunda!

Nessa hora, eles caem na gargalhada.

– Ah, agora o pé, no meio dos dedinhos!

Então, é uma coisa que a gente faz juntos. Enfim, eu tento fazer assim pra mostrar pra eles, porque eu sei que vai ser um jeito que eu vou poder ensinar, ao invés de ir lá e fazer por eles. Eu sei que eles não vão ter alguém que vai fazer no outro dia, né? Então, eu penso que pouco a pouco eles podem ir lembrando disso e fazendo nos dias que eu não estou lá.

Eu tenho ido no mínimo duas vezes por semana, às vezes três, às vezes quatro, sempre de tardezinha e de noite, assim. Eu que ponho eles pra dormir. Eles têm esses hábitos bem livres, vamos dizer assim, mas em algumas coisas eles são bem regrados. Então, depois do banho eles sabem que eles devem ir escovar os dentes e eles todos vão e fazem sozinhos. Daí eu brinco que eu vou olhar, que os meus pais eram dentistas, que eu vou olhar bem direitinho. Eu crio essas historinhas e eu vejo que, na verdade, é a minha história que atravessa, né? Porque

eu lembro dos meus pais, da minha família, de como que era na minha infância. Então, eu digo para eles:

– Eu vou olhar... Porque os meus pais eram dentistas, então eu SEI OLHAR BEM!

Daí eles escovam os dentes sozinhos e depois eu fiscalizo, com essa brincadeira. Depois, eles vão se deitar sozinhos, cada um escolhe seu livro e eles ficam lendo. Ontem, a gente pegou um livro só. A menina escolheu um livro e eu li para todos eles. A gente deitou na cama dela, eles todos se acomodaram, assim, ao meu redor. Foi bem bom! Só que daí eles ficavam rindo do meu francês. O mais velho falava assim, me aconselhando:

– Tu tem que fazer aula de francês.

– Tu não viu quando eu cheguei, como é que eu era!

Os pais deles são belgas, mas eles nasceram já todos aqui na França e, a cada dois anos, essa família fica dois anos aqui e dois anos em outro local. Eles vão morar fora por conta do trabalho do pai. Que eu sei, eles já moraram na Argentina e em algum país da África.

É interessante porque, a partir desse *baby-sitting*, o Dan começou a me valorizar mais como *nounou*. Na verdade, ele ficou ciumentinho, assim. Não muito, não é um extremo a ponto de prejudicar, nem nada, mas em alguns momentos quando eu estou lá com todos e ele está junto, ele faz questão de deixar claro:

– A Cecília é MINHA *nounou*. Ela só tá fazendo *baby-sytting* aqui.

– Ahan. É verdade, eu sou tua *nounou,* né? Não sou *nounou* deles.

Daí eles mesmo já explicam assim:

– Tu não é nossa *nounou*.

E é verdade, né?

Eu tenho observado que, depois do retorno das férias de verão, o Dan está bem melhor, bem mais calmo. Ele era uma criança bem difícil. Eu fico tentando pensar o que pode ter contribuído. Eu acho que, primeiro, o fato de que ele cresceu, ele amadureceu um pouco. Ele já fez 7 anos, daqui a pouco vai fazer 8. Fiquei sabendo que, nas últimas férias de verão, ele teve bastantes amigos mais velhos na praia, então eu acho que ele amadureceu um pouco também por conta disso e pela própria passagem do tempo. Mas, do meu lado, eu acho que pode ser o fato de ser a primeira vez que ele está tendo uma *nounou* dois anos seguidos. A mesma *nounou*. Ele nunca teve isso, nunca uma *nounou* continuou com ele. Pra ele, passou um tempo longo e a pessoa que foi buscá-lo na escola, no primeiro dia de aula, foi a mesma que estava com ele no ano passado. Ele nunca tinha tido essa experiência de depois dessa longa distância de tempo chegar a mesma pessoa, de novo. Acho que isso teve um peso, foi bom pro vínculo, sabe? Acho que é um dos pontos. Na psicanálise, a gente diz que o adulto tem que

suportar algumas agressividades da criança, porque a criança testa o adulto. Eu acho que, na visão dele, tem um pouco isso: “A Cecília me aguentou tanto, que ela vai continuar comigo AQUI! Ela vai ficar comigo DE NOVO.” Ao mesmo tempo, é como se tivesse ficado claro que ele não venceu nessa agressividade. Porque ele testa muito. Testa o quanto a gente aguenta ele e, ao mesmo tempo, testa também o quanto a gente ama. Aguenta e ama.

Durante esse tempo trabalhando com o Dan, aconteceram vários episódios que eu acho que são bem significativos do meu papel como *nounou*. Por exemplo, teve uma vez que eu estava com o Dan e ele disse que ia fazer cocô. Só que eu percebi que ele estava com dificuldade. De fora do banheiro, eu ouvia que ele estava fazendo força. Daí, quando ele saiu, eu perguntei:

– Ah, tu tá com dificuldade, né, pra fazer cocô? Tu sentiu dor, né?

– Não, não, não, não. – Ele respondeu meio que com vergonha, assim, não querendo falar sobre aquilo.

Mas como eu tinha ouvido, eu fui falar para a mãe dele. Eu achei bem interessante, porque foi uma coisa que eu percebi e que ela não tinha percebido. E aí eu fiquei pensando o quanto é importante, né, esse olhar, esse ouvido da pessoa que está ali com a criança, porque às vezes os pais não estão ali nesse horário, que é quando a criança vai ao banheiro, ou às vezes os pais estão, mas não prestam atenção, porque estão cuidando de outras coisas, ocupados ou sei lá. E o horário que o Dan quase sempre vai ao banheiro é justamente quando eu estou com ele. A Marine ficou surpresa:

– Ah é? Nunca ouvi, nunca percebi.

Aí eles começaram, a partir disso, a oferecer mais frutas, mais legumes pra ele. E perguntaram se ele estava com dificuldade. Ela disse que no início ele também respondeu que não, todo envergonhado. Na hora, ele deve ter pensado: “A Cecília falou...” Mas a Marine me contou que depois ele admitiu pra ela:

– Na verdade, um pouquinho. Eu sinto um pouquinho de dor... Não tá fácil.

Ela me agradeceu bastante. Disse que ela nunca tinha percebido e, enfim, eles agora estão cuidando bem mais da alimentação dele.

Uma outra vez, eu percebi que ele estava se coçando, por uns dois dias, e tinha tido um surto de piolho alguns meses antes, na escola. Eu fui lavar o cabelo dele, mas não vi nada. Ele é bem loiro, muito loiro, então quase não dá para ver, porque os piolhos se adaptam à cor do cabelo, né? Só que aí eu fui secar o cabelo e vi que parecia que tinha uma pintinha assim, uma pintinha numa pessoa loira, uma pintinha meio ruiva, sabe? Daí eu: “Ah, deixa eu ver uma coisa”, mexi e a pintinha andou! Eu vi ela andar. Aí eu comecei a abrir bem os cabelos, pra

procurar, e ele estava até com bastante piolho. E eu fui conversar com a Marine, mas fiquei meio assim, porque na hora me lembrei de uma situação que eu tive na minha infância também. Também foi uma pessoa que trabalhava lá em casa que viu e falou pra minha mãe que eu tinha piolho. Não era a minha babá, mas uma outra pessoa, que era diarista. E daí eu lembrei na hora! Lembro que minha mãe ficou morrendo de vergonha, porque ela nunca tinha tido piolho na vida e ela nem sabia direito como era. Ela achava que era um tipo de coisa impossível de acontecer, pra ela era algo bem distante. E eu acompanhei tudo. Eu estava ali ouvindo e eu me lembro que a pessoa não era assim muito polida, sabe? Então ela anunciou a notícia assim, bem alto e escandalosamente:

– DONA SUELI! A CECÍLIA TÁ TOMADA DE PIOLHO!

E quando eu ouvi "tomada de piolho", levei o maior susto e comecei a procurar em mim. Porque se "me tomaram" eu imaginei no corpo todo, sabe? Então quando aconteceu com o Dan eu tentei ser mais cuidadosa. Pra ele, na hora eu disse:

– Ah, eu acho que eu vi um bichinho se mexendo. Pode ser que seja piolho. Vou falar para tua mãe e ela vai ver.

Mas ele é bem mais tranquilo, muito mais tranquilo do que eu criança. Porque eu já fiquei toda desesperada: "Ai meu Deus do céu!" E ele, supercalmo: "Ah, tá. Tudo bem." Quando a Marine chegou, eu disse que precisava falar uma coisa:

– Hoje eu fui lavar a cabeça do Dan e acho que vi um piolho. Acho que pode ser bom dar uma olhada, né, pra botar um remédio.

– *Mince!* – ela respondeu com essa expressão que é algo como "ah puxa!", um jeito fino de dizer tipo "merda!", mas sem ser bagaceiro.

No outro dia, quando eu cheguei, ela me contou:

– Cecília, ele estava mesmo com bastante piolho. Ainda bem que a gente tinha o shampoo de uma outra vez! Já passamos nele e trocamos as roupas de cama.

Depois de cinco dias, eu passei remédio nele de novo, porque tinha que passar duas vezes. E daí ela lembrou da situação do cocô também e falou:

– Ah, que bom que eu tenho tu! Porque tem coisas que tu me fala que eu não me dou conta, coisas que passam batidas.

Acho que também para ela tem sido bom eu ter continuado esse ano, porque ela tem me dado muitos retornos nesse sentido: de ser muito bom que eu estou lá, de que ela reconhece bastante que eu cuido dele e que eu tenho uma atenção com ele... Pra mim é bem bom também, né? Porque eu sou a *nounou*, mas minha formação é psicóloga. Eu não estou sendo psicóloga dele, mas mesmo assim é legal ter um retorno da família.

Eu vejo que a minha contribuição como *nounou* é muito mais a partir da minha história mesmo do que da minha formação como psicóloga. Só que, claro, eu acho que também fui fazer psicologia pela minha história, né? Então, está tudo interligado. Acho que o que eu estou fazendo é isso: estou transmitindo algumas coisas pra ele que são da minha história, mas que vão ficar na história dele, vão passar a fazer parte da história dele. Vejo uma relação muito forte, muito forte com a minha história.

3.3.3 Tem uma marca que eu trago a partir da minha relação com a Cila

Aquela música "Dona Cila", da Maria Gadú, expressa muito bem o sentimento que eu tenho pela Cila, porque ela foi minha babá e minha segunda mãe. É uma música superbonita e bem significativa pra mim. Eu sempre penso na Cila quando escuto. Eu não sei o que a Dona Cila da música era da Maria Gadú, mas sei que era alguém da vida real mesmo. Eu tenho a impressão de que era uma babá ou alguém que cuidou dela. Tirando a parte da morte, porque a Maria Gadú fez essa música pra uma pessoa que morreu, o que a música representa é muito ligado a mim. Uma parte da letra diz assim:

De todo o amor que eu tenho
Metade foi tu que me deu
Salvando minh'alma da vida
Sorrindo e fazendo o meu eu
(...)
Teu olho que brilha e não para
Tuas mãos de fazer tudo e até
A vida que chamo de minha
Neguinha, te encontro na fé

No último aniversário da Cila, eu escrevi pra ela um trecho da música. Depois que eu escrevi, fiquei pensando bastante na pesquisa, na minha vida e meu trabalho como babá e fui me lembrando de muitas coisas. Quando eu era criança, a Cila tinha bastante disponibilidade. Ela vinha, sentava junto, brincava bastante comigo... Ela dava muitas ideias pra gente não ficar brincando só no quartinho de brinquedos. Então, às vezes, ia pro pátio, onde tinha o jardim, pra gente brincar fora. Daí, mesmo que fosse pra brincar de Barbie, que era uma coisa que eu gostava, tinha isso de brincar no jardim, de brincar em espaços mais abertos.

Eu lembro que, uma vez, os meus pais compraram algo, acho que devia ser uma geladeira, que veio numa caixa bem grande e bem comprida. Pra uma criança é perfeito, né? E aí, a Cila nos ajudou, eu e meu irmão, a fazer uma casa com a caixa. A gente cortou janela, daí a janela abria e fechava, cortou porta... Fizemos a casa toda ali. Daí a gente ficava entrando, saindo, brincando. Ela não podia entrar e sair porque, na verdade, a Cila é bem gorda, sabe? Sempre foi. Mas ela ajudou a construir. Essa brincadeira também foi no pátio. Recentemente, eu fiz isso de construir com caixas com o Dan também.

Acho que ela trouxe pra mim essa possibilidade de sair do espaço construído, já pronto, pra uma coisa de montar, de criar... De criar o espaço pra poder brincar depois. Porque o nosso jardim era de pedra, tinha plantas, mas era uma coisa feita, algo construído por alguém. Então, na verdade, pra uma criança não era assim um jardim muito "ai, que jardim maravilhoso e selvagem!" Então ela vinha com esse convite mesmo: "vamos pra essa liberdade da rua, pega o brinquedo e imagina algo, cria algo, nem que seja com a caixa ou mesmo com as Barbies, mas na rua." E daí a Barbie, de repente, estava numa imensa floresta... e eu não estava mais lá!

Então, ela trouxe esse lado lúdico, que os meus pais também tinham, mas acho que eles trouxeram mais o hábito de conhecer lugares, museus, coisas assim. Eles sempre levavam a gente pra conhecer museus. E minha mãe sempre gostou de casas antigas. Lá no Rio Grande do Sul tem muitas casas antigas de arquitetura alemã. Então, quando a gente viajava, em vez de pegar uma grande estrada, a gente ia pelo interior e, quando tinha uma casinha antiga, ela falava:

– Ah, vamos parar pra olhar!

Acho que isso me trouxe o amor que eu tenho por coisas antigas. E a Cila me trouxe mais esse lado de brincar no pátio, na rua, em lugares abertos e também de construir algumas coisas, seja construir mesmo ou construir na imaginação. E, pensando agora, eu vejo que isso é algo que eu tento fazer com o Dan. Porque ele é uma criança muito dinâmica, mas pouco imaginativa. Eu até comento com o meu marido:

– Nossa, se o Dan não se cuidar na adolescência, ele vai ser gordo.

Porque agora ele se mexe o tempo inteiro, mas na adolescência tem uma tendência de o adolescente querer ficar mais deitado, mais introspectivo, né, escrevendo, escutando música, coisas assim. E o Dan, quando ele para, ele come. Então, se ele está se sentindo *ennuyé,* entediado, ele come. Daí eu falo pra ele:

– Tu tem que aprender a parar sem precisar comer, né?!

Na casa, ele pode pegar comida, mas ele me pede. O armário é aberto e fica num lugar que ele tem alcance, mas sempre ele fala:

– Posso comer alguma coisa? - ou - Ah, eu tô com fome...

Eu percebi que ele se mexe muito, até na hora de fazer o tema. Pra fazer o tema, ele põe as pernas por cima da cadeira, fica se mexendo o tempo todo. Acho que tem essa coisa do tédio, do vazio. Quando ele sente "agora não tem nada para fazer", logo quer comer.

Nas brincadeiras, eu vejo que ele é bem dinâmico, só que pouco criativo, na mente. As brincadeiras dele são quase sempre de luta. Ele se mexe muito, mas, mesmo se for uma luta, não tem uma história na luta, sabe? Ele não faz tipo "ah, eu sou ladrão", ou então "o mocinho" ou "ah, eu vou te prender, eu sou a polícia e daí tu foge de mim que eu vou tentar te pegar..." Ele não cria esse contexto, vai direto à ação. Então, parece meio que uma coisa para descarregar sei lá o quê. Daí eu tento ensinar a incrementar com a imaginação. E tem uma ligação com a minha história com a Cila, porque ela me ajudou com isso. Quando ela me botava num pátio ou no jardim, que era de pedra com algumas plantas, ela dizia:

– Brinca com tua Barbie e faz de conta que é...

E criava os cenários pra brincadeira. Às vezes, ela me trazia uma bacia de água, daí aquilo era o rio, a piscina e tudo dependia da minha criatividade ali, né? Ela me trouxe isso e é um pouco que eu tento trazer para o Dan. Com ele, eu começo:

– Tá bom, então a gente vai brincar de espada, mas a gente TEM que fazer uma historinha, né? A gente não pode ficar aqui só um batendo no outro... – e vou falando assim, meio que brincando.

No início, ele reclamava:

– Aaaaaai! Que saco!

Mas agora parece que, pelo menos um pouquinho, ele já está começando a se encantar por essa coisa de criar e usar a imaginação. Quando a gente desce pra ele brincar com os amigos, quando vai algum amigo na casa dele ou mesmo quando ele sobe junto comigo nessa outra casa do *baby-sitting*, eu tenho observado que, brincando com outras crianças, ele já começou a inventar um pouco mais do que em relação a algum tempo atrás. Estou percebendo esse progresso. Ele já está um pouquinho mais evoluído, vamos dizer assim, nessa questão da criatividade. E daí eu vejo a diferença também das outras crianças. Tem umas que são mais como ele, sem esse lado do imaginário tão desenvolvido, e outras que imaginam mais, que conseguem formar mais uma historinha na brincadeira.

Agora eles estão jogando bastante bolita, que são aquelas bolinhas de vidro. Eu achei supercurioso. É um jogo bem antigo e está super na moda aqui, todo mundo tem. Cada um tem

seu saquinho de bolita e leva pra tudo que é lugar. Eles podem levar pra a escola, depois levam pro jardim e continuam jogando. Eles até marcam e organizam encontros, *rendez-vous*: "ai, que horas vai ser o nosso jogo?" É uma coisa bem interessante! Quando a gente era criança, bolita era uma coisa mais masculina, era o meu irmão quem jogava mais. Eu acho que aqui também é. De vez em quando eu vejo alguma menina que tem e joga também, mas tem muito mais meninos. Eu vejo as meninas brincando de outras coisas. Eu até trouxe umas bolitas do Brasil pro Dan, mas, quando ele viu, ele se decepcionou um pouco:

– Ah, não são raras. – e nem deu muita importância.

O desenho delas é realmente comum, porque aqui tem vários tipos, tem um monte. Tem umas que são raras e outras não. E ele imaginou que, vindo do Brasil, seriam raras. Eu ainda tentei:

– Mas, Dan, essas são as MAIS raras que tem! Pergunta pra um colega teu se alguém tem bolita do Brasil!

– É verdade... – ele parou um pouco pra pensar, mas acabou que não valorizou tanto assim. Eu valorizei muito mais!

Outra coisa que a gente fazia com a Cila era cozinhar. A Cila cozinha superbém! Coisa de louco! E aí, desde pequena eu gostava. Ela lembra e ri muito até hoje porque, quando eu chegava em casa, enquanto eu estava subindo as escadas, eu já ia dizendo:

– Hummmm, hoje vai ter feijão, arroz, carne moída...! – e eu ia adivinhando tudo o que tinha pro almoço, só pelo cheiro.

Quando ela ia fazer alguma massa – ela fazia a massa do pão em casa, sabe? –, eu pedia pra ajudar. Daí ela deixava. Era "amassa o pão" ou então "corta a massa". Ela fazia bolachinhas também e, daí, na hora das forminhas, eu fazia junto. Agora, a Marine tem pedido pra eu preparar a janta pro Dan em alguns momentos. Alguns dias eu fico até mais tarde, até umas oitos e meia, então ele janta lá pelas sete e meia. No preparo da janta, eu convoco ele também, pra me ajudar pelo menos em alguma coisa. No início, ele resistia:

– Ai não, tô com preguiça, quero brincar, quero jogar, quero jogar *tablet*... – o que é *interdit* comigo, é proibido jogar *tablet* quando eu estou lá.

Tablet, não pode. Essa não é nem uma regra minha, é uma regra dos pais. Porque eles sabem que eu estou lá pra jogar junto com ele, então, eles ensinam pro Dan: "Deixa o *tablet* pra quando não tiver alguém pra interagir". No início, ele não gostava tanto de ir comigo pra cozinha, mas agora... Outro dia a gente fez pizza. A massa já estava pronta, porque era daquelas compradas, daí ele me ajudou a abrir, cortou, fez os furinhos e botou molho, botou queijo... E estava bem feliz fazendo junto!

Outro ponto que tem muito a ver com a minha história é como a Marine, na relação comigo, é muito parecida com a minha mãe na relação que ela tinha com a Cila. Eu vejo que ela tem essa disponibilidade de deixar, de me deixar, de confiar em mim, de possibilitar momentos meus com o Dan como esses de cozinhar junto, jogar, brincar, ajudar no tema... Eu acho legal essa disponibilidade e liberdade que a Marine me dá. É uma confiança mesmo, sabe? E a minha mãe com a Cila tinha muito isso de não barrar, de não ter medo de que se criasse um vínculo, de não ter ciúmes, vamos dizer assim, do vínculo e também de não ter preconceito, não ter barreiras que poderiam fazer ela querer limitar um pouco. E na família do Dan, eu também nunca senti, em nenhum momento, que me olhassem com reservas, do tipo: "ah, mas uma pessoa que veio de fora" ou "mas é uma babá", com aquela conotação negativa, sabe?

Mesmo com o meu nível de francês, desde o início eu faço a lição de casa com o Dan! Isso podia ser uma coisa que fizesse ela pensar: "Ah, não dá, como é que eu vou deixar o meu filho fazer tema com uma pessoa que mal sabe falar francês?!" Mas ela sempre deixou, pediu e confiou. E eu sempre brinquei com ela que o tema eu realmente fazia junto, porque era o mesmo nível que eu! Era, né? Porque agora ele já me passou...! Aprendi muito francês ali, muito de gramática, de tudo. E ele se alfabetizou ano passado, então foi ótimo, porque eu peguei bem a alfabetização. Até hoje aprendo. Esses dias, ele estava vendo nomes próprios, nomes comuns, artigos. Pra mim, essas lições vêm muito bem! Eu falo pra ele:

– Eu tô estudando junto com você!

Teve até um dia que ele teve um tema com o mesmo assunto do curso de francês que eu tinha feito de manhã!

Eu acho legal que a Marine tem essa abertura e não tem esses ciúmes, essa barreira que poderia prejudicar nosso vínculo, meu e do Dan. Minha mãe também sempre foi assim com a Cila. Ela fala que a Cila é uma amiga dela, porque foram muitos anos. Muitos mesmo. Vinte anos que ela ficou lá em casa e depois mais dezesseis que ela não está mais em casa, então são trinta e seis anos que as duas são amigas. Quando eu fiz dezessete anos, meus pais se divorciaram. Daí a minha mãe não tinha mais como manter a casa e tudo, porque dividiu as finanças. Por isso a Cila não pôde mais continuar. Ela cuida de duas crianças, agora. De novo, ela está criando crianças. Mas elas se veem quase toda semana, minha mãe e ela. A minha mãe odeia cozinhar. E a Cila faz almoços pra ela, chama ela em casa, daí lá vai minha mãe me mandar fotos pra me fazer vontade: "Olha o que eu tô comendo!"

A Marine é uma mãe que sempre deixou o Dan bem livre pra extravasar com o corpo, se mexer, explorar. Ela não tem muito medo que ele caia, que se machuque. Ele não se põe em risco, assim, de fazer algo muito perigoso, mas acho que como eu, Cecília, sou mais medrosa...

pra mim, no início, parecia que passava um pouco do ponto. Por exemplo, no dia que ele ganhou o *skate*, logo ele já queria:

– EU QUERO andar em pé nessa lomba aqui!

– Não, não... Anda nessa lomba menor aqui. Vamos na outra lomba e depois tu vai nessa e eu te dou a mão.

– Tu não vai me dar a mão! – ele reagiu indignado.

– Dan, mas só faz dois dias que tu tem o teu skate...

– Mas ontem eu brinquei com minha mãe na outra lomba!

– Então tá... Ah então tá bom, então vai pra outra lomba.

Mas, se fosse por mim, eu já primeiro ia descer com ele de mão dada, depois ia mudando de lomba... Mas ela não, ela é mais do tipo:

– Ok, vai em pé e se tu cair, tu dá um jeito aí.

No final das contas, ele vai, consegue, às vezes cai, mas nunca se quebrou, nunca fez ponto, nunca fez nada mais grave. Então, está sobrevivendo, né? Eu acho que eu faria diferente, dessa forma mais gradual, mas por causa dos meus medos.

Um dia, logo no início do ano escolar, na *rentrée*[71], a gente estava indo pra casa e vimos um ônibus de uma equipe de futebol. Eram os jogadores da Alemanha.

– Olha só, Dan, a equipe da Alemanha!

– Ai, eu não acredito! – Ele ficou todo feliz, porque ele adora futebol.

– E aí? Tu quer ver os jogadores saindo do hotel? – eles estavam na concentração pra ir pro jogo.

– Eu quero!

– Tá, então vamos ficar um pouquinho aqui, né?

A gente ficou, só que os caras não saíam do hotel, daí eu mandei uma mensagem pra Marine: "A gente tá esperando os jogadores da Alemanha saírem do hotel. Tem algum problema?" E ela: "Não, não. *Prends ton temps*, tipo, fica o tempo que tu precisar." Ela não barra dizendo: "Ai não, voltem agora pra casa." Ao contrário: "Fiquem aí e aproveitem!" Ela é bem legal nesse sentido. Daí a gente conseguiu ver e ele ficou todo feliz, realizado.

Também teve um dia que eu e meu marido fomos buscar o Dan em casa, num sábado de manhã, pra passearmos só os três. Eu, o Daniel e o Dan. Às vezes eu digo pros dois:

– Ah, eu nunca vou ter filho com esse início de nome!

Daí eles:

---

[71] Volta às aulas

– Mas, por quê?

– Porque vocês são impossíveis! – eu falo assim porque os dois tem a mesma mania de mexer no meu umbigo e eu odeio que mexam no umbigo!

O Daniel, meu marido, sabe e brinca assim. E o Dan, sem querer, um dia brincando de fazer cosquinha, veio e "tiiii!", fez cócegas justamente no meu umbigo. Aí eu:

– Nãão! Eu detesto isso! O Daniel sempre faz... – daí, agora ele sabe e também faz. E se diverte com essa história dos nomes parecidos.

O Daniel joga futebol todo sábado de manhã. E aí a gente combinou com o Dan de um dia ele ir com a gente, um sábado, e almoçar conosco depois. Antes disso, os dois só tinham se visto uma vez, no dia da entrevista de emprego, quando os dois se conheceram no pátio e só deram um abraço, ou coisa assim. Como eu quase não falava francês, o Daniel foi junto comigo na entrevista. Ele que tinha trocado as mensagens com a Marine pra combinar tudo. Claro, perguntando pra mim, né? Ele ia me perguntando: "Tu pode esse horário? Esse dia?" Quando marcamos a entrevista de emprego, ele foi comigo. Daí ele nos apresentou e ela:

– Ah, eu vou conversar um pouco contigo, mas o Daniel pode ficar junto.

Só que eu escolhi que ele não ficasse.

– Não, não, pode me esperar lá. – O meu pai também estava na França, mas ficou esperando num restaurante perto, então eu pedi pro Daniel ficar com ele. – Pode me esperar lá com o pai que eu vou fazer aqui a entrevista como der, né? Depois a gente se encontra.

Daí ele foi embora. Só fez a apresentação mesmo. E até que deu pra fazer a entrevista. Uma coisa que ficou bem marcante foi a confusão pra conseguirmos nos entender sobre os horários. Ela falou "quatro e meia" e eu entendi "duas e meia". Porque eu me lembrava que minha professora de francês tinha me ensinado que eles não falavam quatro e meia, mas sim *seize heures trente*[72]. Daí, como apareceu um quatro ali na fala, achei que era duas e meia, de quatorze e trinta. Enfim, claramente não estava dando certo a comunicação... Daí eu escrevi o que eu estava entendendo e ela:

– Não, não, não, não – e ela escreveu os números "*seize heures trente* até dezenove".

Nessa hora eu tive certeza: "Meu Deus, eu não vou ser contratada nunca desse jeito... Coitada da minha entrevista!" Só que nesse mesmo dia, ela pediu que eu ficasse meia hora com o Dan, como um teste. Nós ficamos no quarto dele e eu já fui pro futebol, né, porque daí eu falei:

– Ah, eu sou do Brasil.

[72] Dezesseis horas e trinta

– Vamos jogar, então! – ele logo se animou.

Daí a gente jogou ali um pouco, no quarto dele mesmo, por meia hora. Daí ela chegou quando deu a hora:

– Então tá, Cecília, obrigada. – E perguntou pra ele: - Gostou da Cecília? O quê que você achou da Cecília?

– Gostei! Gostei! A gente jogou e a gente... – e daí eu entendi que ele contou um pouco o que fizemos juntos, falou que tinha gostado, falou que jogamos futebol – E eu ganhei dela! – porque ele sempre ganha mesmo e dessa vez não foi diferente. No início, eu até deixava um pouco ele ganhar. Mas ele é melhor do que eu mesmo, ele não tem medo, vai certinho na bola e eu não posso machucar a criança, né? Então ele sempre ganha mesmo.

Depois do jogo, eu fui embora e assim foi a entrevista. Isso de eu ter deixado o Daniel ir esperar em outro lugar, de ter escolhido abrir mão da ajuda dele, foi uma decisão importante, porque eu pensei: "Bom, tenho que encarar, né? Porque ele não vai estar comigo ali todos os dias... Eu vou ser uma *nounou* e eu não posso ser uma *nounou* com intérprete, né, pra cuidar da criança!" E assim a Marine me contratou.

Bom, então nesse sábado eu e meu marido fomos buscar o Dan. O passeio foi superlegal! A gente buscou ele em casa de manhã e a Marine falou:

– Sabe, Cecília, pra ir para escola, é um HORROR de manhã! Não quer se levantar, não quer se arrumar... Hoje foi ELE que nos acordou, dizendo que tinha que se arrumar, que tinha que estar pronto, que a Cecília ia chegar, que o Daniel ia chegar!

E fomos pra um estádio, mas esses estádios aqui de Paris, que tem um em cada bairro. Tem o campo de futebol, depois tem uns campinhos menores, de pedra, daí tem piscina, tem uma parte para correr, então é pras pessoas do bairro. Esse é lá no Dezoito, nosso bairro. Daí a gente chegou cedo pra poder primeiro jogar um pouco com ele, num campo grande de grama sintética. Depois, quando começou o jogo do Daniel, eu e o Dan assistimos um pouquinho, mas logo ele queria jogar. Daí eu e ele fomos jogar com um senhor e um menino que a gente encontrou. O senhor treinava o neto, então eles fizeram um treinamento juntos. Quando acabou o jogo do Daniel, o Dan ficou lá consolando ele, porque o Daniel tinha perdido:

– Não fica triste! Isso acontece até com o PSG.

Ele é um querido! E pra mim foi bem interessante ver como a postura dele com o Daniel era bem diferente da postura dele comigo. Era meio que uma admiração, assim: "ah, joga futebol, é homem." Bem uma coisa assim da figura mais paterna, uma figura masculina, uma referência masculina, sabe? E o Dan mostrou muito interesse, fez algumas questões em relação ao Daniel:

– Qual é a tua equipe lá no Brasil? Quantas vezes eles já ganharam? E quando perde, como é que é?

Ele sabe que eu sou torcedora de um time, mas não fica me perguntando isso. Já o Daniel ficou nesse lugar, e o Dan mostrou um interesse muito grande. O Daniel tem jeitinho com criança, mas bem natural, ele não faz nenhum esforço. Ele simplesmente vai respondendo. Até teve uma hora que a gente estava caminhando na rua e, quando eu vi, ele estava muito rápido, assim, não acompanhando a criança. Pra atravessar uma rua em obras, o farol fechou pros pedestres, mas ainda dava pra atravessar, porque também não tinha aberto para os carros. Nessa hora, o Daniel correu e nós ficamos... E eu até falei pro Dan:

– Olha, ele atravessou! Não acredito. Ai, não pode atravessar no vermelho, né, Dan?

Então eu tive que lembrar o Daniel, meio disfarçadamente apontando pro Dan:

– Ei, hoje a gente tá com uma criança junto, né? Tu não pode correr...

– Ah, eu esqueço...

Enfim, foi bem rico poder ver essas diferenças. E eu acho que tem aquilo que eu estava falando que é uma marca, tanto da minha mãe com a Cila como da Marine comigo: ter essa confiança e permitir esses momentos. A Marine permite e eu também me disponibilizo, né? Porque eu não estava trabalhando, não estava ganhando dinheiro nisso. Era uma coisa por prazer e pelo vínculo em si, sabe? Eu sabia que era uma coisa que ele tinha gostado da ideia, porque ele gosta de futebol e ele não faz futebol. É até uma coisa que eu acho que ele quer fazer, mas que ele não consegue pedir. Ele tem a opção de futebol na escola, mas está na natação. Ele poderia fazer, mas o Dan fica muito no lugar que ele imagina que os pais querem que ele esteja. Quando ele joga em casa, quando ele joga no jardim, é sempre futebol: "Tu quer jogar futebol dentro do quarto ou tu quer fazer passe?" Na TV, o que ele gosta de assistir é futebol. É mesmo uma coisa que fascina ele... Mas ele não consegue pedir. A natação é uma demanda mais paterna. Mas, enfim, tudo que ele faz em termos de esporte, ele faz bem. Então ele foi pra natação, ele gosta, ele se mexe, se esforça. Então parece que está tudo bem, né? Ele gosta, vai e faz bem. O professor dá esse retorno positivo. Eu assisti duas aulas, depois ficou proibido pras pessoas de roupas ficarem ali no murado da piscina, então eu só acompanho ele e espero lá de cima.

Depois, nesse sábado mesmo do nosso passeio, fomos almoçar juntos. Foi superlegal, porque a gente foi num restaurante, depois levamos ele pra casa e agora ele até tem falado:

– Ah, quando é que eu vou de novo ver o jogo?

Aí é só combinar, porque pra gente também é muito bom! O futebol já é um programa que o Daniel faz no sábado de manhã. Ele fica umas três horas lá na função, até ele ir, jogar –

são duas horas de jogo – depois tem conversa... Eu geralmente ia pra academia, lavava roupa... Então esse programa com o Dan pra nós é ótimo, porque tem a história de estar em família. Ficar com uma criança é superlegal, né? Traz vida, traz responsabilidade, é uma programação diferente. Foi muito show! Eu acho que essa minha disponibilidade tem uma marca que eu trago a partir da minha relação com a Cila e da relação da Cila com a minha mãe. Como existia esse espaço, eu consigo ter esse espaço também agora.

Um dia desses, eu tinha um curso depois do trabalho. Meu curso era só às nove e a Marine chegou às sete e meia em casa, pra me liberar. Ela perguntou:

– Hoje tu não tem curso? Fica, janta aqui com a gente.

Daí ela me convidou pra ficar, jantamos, ficamos ali conversando... Eu fiquei até a hora de sair pro curso, mas o meu horário de trabalho só vai até ali onde só estamos eu e o Dan. Então eu também participo da vida deles em alguns momentos. É algo que eu acho que também ajuda muito pra essa transformação que o Dan teve no sentido de me respeitar mais, porque ele era bem tinhoso, tinha situações de ser meio agressivo e de questionar bastante, o que hoje em dia já não acontece.

Eu fui percebendo que minha aprendizagem da língua também foi ajudando nisso. No início, o quê que eu falava? Falava *bonjour*, *merci...* Não que eu não soubesse algumas coisas, eu sabia, porque eu tinha feito curso. Quando eu cheguei aqui, eu estava fazendo um curso de francês, mas eu tinha muita vergonha e falava com muita insegurança, usava os verbos no infinitivo, não formava frases. E ele percebia isso, claro! No início, eu falava "*arrête!*[73]*"* pra tudo. Pra ele parar, só falava isso: "*arrête", "arrête"*. Não sabia formar uma frase para explicar por que ele tinha que parar ou pra falar mais sobre os porquês de algo. E eu acho que isso sim fazia ele não respeitar. De certo modo, tirava a credibilidade da minha palavra. Mas claro que pesava também o jeito dele mesmo, porque com outras crianças que eu convivia, no jardim por exemplo, com o mesmo nível de francês, com os mesmos "*arrête"*, elas conseguiam me respeitar. Mas o Dan tinha uma coisa de ser o rei da família, de ser um menino rei. Era ele que escolhia a comida em casa. A mãe dele perguntava pra ele o que eles iam jantar e a refeição de todos, era tudo feito em função dele. E não era nem assim: "Ah, vou dar duas opções e você escolhe". Não, era: abre a geladeira, mostra tudo o que tem e ele vai fazer o cardápio. E esse é só um exemplo. Então, como ele já tinha esse papel na família mesmo, com a minha dificuldade na língua, ele testava muito mais minha autoridade. Foi bem difícil.

[73] Pare!

3.3.4 Sabia que a Cecília é médica de sentimento? Ela cuida dos sentimentos das crianças!

Quando o Dan tinha seis anos ainda, a mãe dele foi, pela primeira vez em seis anos, fazer uma atividade que fosse só dela, sem ele estar incluído, uma atividade fora do trabalho. Então, ela combinou com algumas amigas de fazerem um curso de pilates na casa dela, na sala de casa. Aí ela conversou com ele, falou que ia ter o curso e que eu e ele íamos fazer tudo o que a gente estava habituado a fazer. A gente ia chegar em casa por volta de cinco e meia, ele ia fazer o tema dele, depois do tema ele ia tomar banho e, quando ele tivesse de banho tomado, a gente ia brincar. Mas ele não podia ir na sala onde estava acontecendo o curso de pilates. Só que ele nunca tinha tido uma interdição antes. E ele estava ali saindo do Édipo, que é um momento onde, entre outras coisas, a criança se dá conta de suas limitações, que não é o "Rei" da casa por exemplo. A mãe dele deu esse corte, disse esse "não", deixou ele de fora e ele se desorganizou completamente. Compreensível, porque era a primeira vez, e ele já era bem grande pra ser a primeira vez! Isso deveria ter acontecido com, sei lá, três, quatro anos, ou até antes! Ela poderia ter tido atividades como essa antes, mas, pensando na coisa do Édipo, com três ou quatro anos ele já podia entender as interdições. Se o processo tivesse seguido dessa maneira, com seis anos o "não" da mãe ele ia estar tranquilo. Talvez ele testasse, mas já estaria mais bem compreendido. Mas foi realmente horrível.

O combinado com ele foi no dia anterior. Pra mim, a Marine já tinha falado na semana anterior, daí, no dia anterior, a gente conversou com ele e, no dia, ela reforçou. Mas ele se desorganizou completamente. Ele teve um ataque de raiva muito grande, ficava todo vermelho! Eu busquei ele na escola e a gente ficou um pouquinho no pátio. Ela chegou umas cinco e meia, por aí, e falou:

– Vocês podem ficar mais um pouquinho aqui no pátio. Hoje é meu curso de pilates, né? Quando vocês chegarem, só façam silêncio ali no hall de entrada, na sala, e vão pro quarto pra fazer as coisas de vocês. Depois, quando acabar o meu curso, eu venho pra gente ficar junto.

E ele:

– Eu quero subir agora! – o que já não é uma coisa muito normal, porque ele sempre quer ficar mais no pátio.

– Tá, pode subir. – ela autorizou.

Daí a gente subiu e eu tentei manter a rotina:

– Tá, vamos fazer o tema – que é sempre a primeira coisa que a gente faz quando sobe.

– Não! Não! Eu não quero fazer o tema! Quero ir ali na sala!

– Não, mas não pode ir pra sala agora. As amigas da tua mãe vão chegar, tu vai fazer o teu tema e ela vai fazer o curso dela.

Daí ela veio:

– O quê que tá acontecendo aqui?

Então ela reforçou pra ele que não podia. Ali, ele já começou a ficar bravo. Foi quando chegaram a professora e as amigas.

– Olha, vou fechar a porta e tu vai fazer o teu tema agora, tu vai tomar o teu banho, que eu vou fazer a minha atividade hoje. Tu tem os teus compromissos e hoje eu tenho um compromisso meu. - ela foi bem adequada, apesar de atrasada. Falou o que tinha que falar, que ele tinha os espaços dele e ela precisava do dela também.

Mas isso, ele não aguentou. Foi uma hora e quinze de gritaria. Sem parar. Ele ficava todo vermelho, se tremia todo e gritava, e gritava, de muita raiva mesmo. Porque ele foi tirado do trono, né? E colocado no lugar dele pela primeira vez. Ele ficava muito bravo, jogava as coisas no quarto dele, no quarto da mãe dele. E assim a gente fez o tema, em meio a tudo isso. Ele fazia um pouco, daí parava e recomeçava:

– EU QUERO IR LÁ!

– Tu tem que fazer o teu tema.

Daí ele parava, fazia e daqui a pouco aquilo vinha de novo:

– MAS EU VOU LÁ!

Nisso, ele falava que eu era má, que era tudo por minha causa. Tanto que essa fala *"à cause de toi!*[74]*"* ficou marcada pra mim, pra sempre. Se eu escuto, em algum lugar, alguém falar *"à cause de toi!",* já me volta toda a cena: "Meu Deus!" Me lembro na hora desse dia terrível. O Dan só gritava:

– *À cause de toi*! Eu não posso *à cause de toi*!!!

Ele ligou a interdição à minha figura. Por vezes eu penso que eu sou um terceiro do Édipo, que entrou aí, sabe? Um terceiro, no sentido de alguém que veio separar o Dan da mãe de maneira positiva, ajudando os dois a adquirirem uma independência saudável um do outro. Porque o pai trabalha muito e tem vezes que ficamos eu, a mãe e ele, como quando nós três jantamos juntos depois do meu horário de trabalho. Muitas vezes, o pai chega o Dan já está dormindo. Não que ele não tenha um pai que existe, que é presente e tudo, mas eu acho que o pai não conseguiu dar esse corte. O Dan ficou um reizinho porque não teve um pai que mostrou ali:

[74] Por causa de ti!

– Olha, tu é só a criança que nasceu depois, né? Só a criança.

Eu acho que eu tive um pouco esse papel... De dar esse corte. Esse dia foi bem simbólico. Ele ficava dizendo isso pra mim, até me bateu, me chutou... Não diretamente, mas no meio do ataque de fúria ele se debatia e eu tive que segurar. Eu contive ele assim: peguei ele por trás e disse que ele não podia me machucar e nem machucar a ele mesmo, por isso que eu estava fazendo aquilo. Uma hora eu fiz uma tentativa dele ir tomar banho. Mas pra isso tem que sair do quarto dele, entrar no quarto da mãe, onde tem o banheiro. Daí ele tentou ir pra sala, eu segurei e levei ele até o banheiro. No quarto da mãe, ele jogou tudo também: travesseiro, porta retrato, cobertor... Ele fez um caos! Estava tudo espalhado. Eu dizia:

– Tu pode fazer. Tu tá bravo porque tu não tá participando do curso da mãe. Tu não vai participar, pode ficar bravo. Tu tem direito de ficar bravo. Só não pode se machucar e nem me machucar. – E ele lá, detonando tudo. E eu continuava: – Depois vai ficar assim. Quando sua mãe acabar o curso, ela vai vir aqui e vai estar assim.

E ele não parava de gritar:

– Por causa de ti! *À cause de toi*!

Mesmo com essa crise toda acontecendo, a Marine aguentou ali na aula dela. Foi magnífico como ela aguentou firme! Depois, passado um tempo, eu ainda brinquei com ela:

– Deve ter sido a melhor aula de pilates da tua vida, né?

E daí ela contou:

– Nossa, eu e minhas amigas tentando ficar superconcentradas... e dava para ouvir tudo, toda a gritaria! Eu achei melhor te deixar...

– Foi a melhor coisa que tu fez. – eu confirmei.

Eu sei como é difícil de ter essa clareza. Aí, quando acabou a aula, a professora abriu a porta da sala e o Dan ouviu. Daí, ele saiu correndo e foi pra dentro da sala. A crise durou a aula inteira. Uma hora e quinze! Claro que ele não tomou banho. E eu suava toda. Era fevereiro, estava bem frio, então, eu, com as blusinhas embaixo e mais blusa de lã... estava toda suada, toda descabelada, acabada. Ele saiu correndo lá pra dentro e a Marine veio falar comigo:

– Cecília, desculpa! CECÍLIA, DESCULPA!

– Não se preocupa, Marine. Só não deixa ele lá dentro hoje. Tira ele.

Porque, nisso, a professora já tinha dado um elástico pra ele brincar. E eu falei pra Marine que era importante:

– Isso, hoje, não.

E ela me ouviu:

– DAN, TU VEM AQUI IMEDIATAMENTE!

Só que daí ele veio rindo. Eu fiquei pasma! Isso me assustava muito nele, porque ele tinha um momento de muito descontrole e logo depois já vinha assim, de uma maneira quase fria, sabe? Ele veio rindo! Daí, a criança-Cecília que ainda está dentro de mim pensa: "Cadê a vergonha dele? Cadê a brabeza que ele estava? Cadê aquela parte que para e pensa assim: Bah, olha o que eu acabei de fazer!?" Não, já veio sorrindo. Cadê aquele senso de: "Bah, eu fiz tudo isso e agora eu vou chegar aqui rindo? Não! Não mesmo, né?"

Ele tinha isso, que agora já mudou bastante: ele conseguia numa hora estar xingando, muito bravo e, no minuto seguinte, já estar como se nada tivesse acontecido. Eu ficava preocupada. Cadê a culpa? Que é uma coisa que é saudável, se ela não extrapola. Porque, na verdade, se tu tem culpa, tu pensa no outro, tu te coloca no lugar do outro, né? É um sentimento que, se não ele não é tão forte, ele vem pra um senso crítico interessante. A partir da culpa tu evolui bastante.

Nesse dia do pilates, eu fiquei lá até nove e pouco da noite, porque eu esperei o pai chegar e ele ficou acordado junto pra gente poder conversar sobre o que tinha acontecido, contar a situação e fazer umas combinações. Foi um dia bem importante. Foi um marco da mudança dele. Conversamos os quatro: o Dan, a mãe, o pai e eu. Porque muitas vezes o pai nem ficava sabendo. Ele não entrava porque a gente resolvia, né? Tinha situações que eu contava pra mãe e nós duas conversávamos com o Dan. E nesse dia, além de ter tido toda a novidade da atividade da mãe, teve a novidade de esperar o pai, porque o pai também ia ficar sabendo e também ia conversar. Eu pedi pra Marine se a gente podia conduzir assim e ela concordou. Eu acho que isso ajudou bastante. Não quero ser pretenciosa, mas vejo que agora, mesmo quando só eu e ela conversamos com o Dan, ela diz que depois o assunto vai ser retomado com pai. Pra ela deve ter sido um alívio encontrar essa possibilidade, né? Porque, se não, ficava tudo só com ela. Nessa conversa, o pai participou e o Dan ficou menos "rei". Podemos dizer que ele ficou mais pra "príncipe". Então, acho que foi bem importante pra ele. No começo, nos momentos em que ele era mais agressivo e não tinha tantos limites, como eu tinha dificuldade com a língua, ficava ainda mais difícil de manejar. Mas nessa época já estava bem melhor. Já tinha passado alguns meses, então eu já estava conseguindo conversar sobre algumas coisas e discutir.

Antes, eu percebia que a coisa da língua me dificultava bastante o vínculo. Eu acho que, com essa minha dificuldade mais o jeito do Dan, a questão do respeito ficava prejudicada, porque ele já tinha uma postura de não respeitar, como se ele não fosse uma criança perante um adulto. Bom, uma vez ele me falou que eu era adolescente, né? Isso surgiu uma vez que eu falei pra ele que ele estava falando comigo de um jeito assim... não estava desrespeitando, mas

também não estava respeitando. Ele estava falando como se eu fosse outra criança junto com ele. Aí eu lembrei:

– Olha, eu não sou tua amiguinha, não sou tua *copine*. Eu sou tua *nounou.*

– Ai, mas tu é uma adolescente...? – meio afirmando e perguntando ao mesmo tempo.

– Não, eu sou uma adulta.

– Ah, mas então... tu é uma adulta sem filhos?!

– Isso é, eu sou uma adulta sem filhos.

E depois de pensar um pouco, ele me explicou:

– Mas, não. Tu vai ser VERDADEIRAMENTE uma adulta quando tu tiver filhos.

– Não, não é assim...

Enfim, ele me fez pensar o que será que ter filho muda realmente na constituição de adulto, né? Bom, mas com a evolução da língua ficou tudo mil vezes melhor! Até o trabalho se tornou melhor, porque agora eu tenho um repertório maior. Eu troco muito mais, pergunto muito mais. Se tornou mais rico. O dia passa mais rápido também. Tinha vezes que era interminável, porque ficava uma coisa sem fala, mais jogo. Agora é muito melhor. Ele sempre falou comigo, mas, como nem sempre eu entendia, então ele parava, porque eu não estimulava. Teve várias vezes que ele me contou histórias, como se eu estivesse entendendo tudo, e eu só ficava ali olhando... entendendo uma palavrinha ou outra. Hoje, eu trabalho muito melhor essa parte.

Uma vez, eu chamei a atenção dele e ele veio com outra reflexão superinteressante. Eu tinha falado de um jeito tranquilo, como eu sempre faço. Quanto a isso, eu até já conversei com os pais dele e expliquei que eu não consigo e não sei xingar (no sul a gente fala "xingar" tanto no sentido de chamar de algum nome como no sentido de dar bronca, chamar a atenção, mas de um jeito um pouco mais forte). Eu não sou assim de falar muito ríspido e alto, sabe? Eu falo mais, assim, de uma forma Cecília de ser: "Tá, mas por que isso agora, né?" ou então: "Ah, desse jeito não, né? Vamos pensar: Olha o que tu tá fazendo." Mas eu nunca gritei com ele, nunca. Eu acho que eu até altero um pouco a voz, mas muito mais numa intenção de ajudar a refletir do que dizer "Não e ponto." Não consigo gritar, na verdade, nem com ele nem com ninguém. Eu fui pro Brasil recentemente e fiquei uns dias com a minha afilhada. Ela tem oito anos. Como eu gosto muito de brincar com as crianças, realmente às vezes eu acho que eles pensam que eu sou uma parceira, uma amiguinha. Eu vou, rolo no chão com eles, eles vêm, brincam, me abraçam... E eu acho que pra criança fica difícil de encontrar um adulto que faça isso. E tem uma hora que eles esquecem, porque criança é muito assim de viver e deixar as coisas acontecerem, sem parar pra refletir. E aí com a minha afilhada eu percebi que também

tinha algumas horas que ela acabava falando um pouquinho alto comigo, aí eu tinha que lembrar, mas sempre de um jeito tranquilo. Não consigo xingar.

Um dia, quando a gente estava voltando da escola, eu chamei atenção do Dan de alguma coisa que ele tinha falado ou tinha feito, não me lembro mais. E ele me disse pensativo:

– Hum, sabe o que eu já pensei? Que as *nounous* têm um jeito muito diferente, né, de xingar.

– Ah é? Tu acha?

– Sim, muito diferente dos pais. As *nounous* são muito mais calmas que os pais. – ele generalizando: "As *nounous*..."

– Uhum... Pode ser, né? Porque as *nounous* não são os pais, né? São outras pessoas. Não vão xingar como os pais xingam, não vão falar como eles... São lugares diferentes.

Daí ele continuou pensativo:

– É, pode ser por causa disso, mas pode ser também por causa da língua, né? Porque as *nounous*... elas não falam tão bem o francês, né? – Porque antes de mim, ele sempre teve *nounous* estrageiras, estudantes. – As *nounous* não sabem falar tão bem a língua, então, quando elas vão xingar, elas não têm tantas palavras para xingar. E aí elas acabam xingando diferente dos pais, né?

– É, eu acho que são essas duas coisas mesmo.

– E tu te lembra quando tu não sabia falar nada de francês? – ele lembrou rindo.

– É... Lembra que eu só falava: *arrête, arrête, arrête*! – porque direto a gente lembra disso e dá boas risadas.

– Sim, eu lembro!

– Agora eu já tenho mais palavras pra te xingar, né?

– Ah, é verdade.

Daí eu até retomei a ideia:

– Mas eu nunca vou ser como os teus pais, né? Teus pais têm o jeito deles.

Eu achei bem legal, porque ele se dá conta dessa minha evolução no francês e acho que pro vínculo esse processo também foi muito bom. Como a língua ajuda a vincular! No início, ele tinha toda uma coisa de importância, porque ele me ajudava no francês. Inclusive, ele falava várias vezes assim:

– Ô, Cecília, não é verdade que tu é *nounou,* não porque é tua profissão, mas porque tu quer aprender francês?

Eu acho que os pais explicavam assim pra ele, né? Um dia ele me perguntou o quê que eu era, daí eu falei pra ele que era psicóloga e ele ficou supercurioso:

– O quê que é psicóloga?

– Ah, eu trabalho com as pessoas como um médico, mas ao invés de cuidar, fazer os cuidados físicos ou de alguma doença física, eu cuido quando as pessoas estão com alguma emoção que tá incomodando.

Aí ele concluiu que eu sou "médica de sentimento". Só que, pra ele, eu só atendo criança. Ele não consegue imaginar que eu trabalho com adulto. Pra ele, eu só cuido de crianças. Ele às vezes conta pros amiguinhos:

– Ah, sabia que a Cecília é médica de sentimento? Ela cuida dos sentimentos das crianças.

Ele é bem querido! A Marine também valoriza o fato de eu ser psicóloga. Até teve algumas vezes que ela me pediu um ou outro conselho, mas ela nunca extrapolou o limite, porque eu sou *nounou* do filho dela. Teve uma ou outra situação em que ela perguntou o meu olhar. Na vez do pilates, por exemplo, ela me perguntou assim:

– Ai, o quê que tu achou dessa situação?

E daí eu dei um retorno pra ela. Só que eu tento cuidar muito, né, pra não ser invasiva, chegar de supetão com um monte de coisas. Sendo bem sincera, é difícil pra mim não analisar. Porque é a minha profissão. É como um fisioterapeuta, que logo vai ver se eu for corcunda, sabe? E não quer dizer que uma amiga fisioterapeuta vai estar trabalhando se ela perceber que eu sou corcunda, mas ela vai constatar! Então, tipo, eu não tô trabalhando, mas não tem como ficar de fora disso. Não tem como eu ser neutra. Eu tenho um olhar. Dessa vez, eu dei um retorno pra ela e teve outras situações parecidas. Mas as coisas que eu disse pra Marine sempre foram nesse sentido:

– O Dan precisa de limite. Ele precisa de "não".

Teve pequenas coisas assim... Eu tinha combinado com ele que ele sempre subia no máximo até seis e quinze. Daí, no verão, mudamos pra umas seis e meia, porque o dia ficava claro até mais tarde. Mas ele precisava subir a tempo de tomar banho. Daí, um dia ele estava muito bravo porque tinha subido e não queria subir de jeito nenhum. A mãe dele chegou mais cedo, e vendo ele daquele jeito, ela reagiu com dó, ficou toda preocupada:

– Ai, o que aconteceu? Por quê que tu tá assim? – mas a reação dela também era como se tivesse acontecido algo muito grave, como se tivesse acabado o mundo.

E eu expliquei:

– É porque a gente subiu pra fazer o tema e tomar banho, como sempre a gente faz.

Só que como crianças ficaram lá em baixo brincando, ele não aguentou. De novo a coisa de ficar fora, né? Mas isso não chega nem perto da desorganização que ele tinha no nosso primeiro ano. Está bem mais normal! Daí ele disse pra nós:

– Ah porque eu queria estar lá, porque... olha só, eu tenho que aproveitar enquanto ainda tem sol. – bem assim esperto, sabe? Usando provavelmente a linguagem dela, porque é uma coisa que ela deve valorizar que ele pegue sol.

E funcionou, porque ela cedeu:

– Ah, então vamos fazer uma combinação: tu pode descer mais uns minutos enquanto tem sol. – e falou pra mim: – Ai, Cecília, então vamos fazer assim... coisa e tal – e combinou comigo que ele desceria ali na frente dele.

Só que daí, antes de descer, eu falei:

– Eu acho superimportante o Dan pegar sol, só que tem duas coisas: ele tá assim porque ainda tem crianças lá embaixo, porque geralmente ele é o último a subir. Ele tá assim porque ele não aguentou ser o primeiro a vir fazer o tema. Por isso ele quer descer de novo. E outra coisa é que o Dan pega bastante sol, ele aproveita bastante! Só que ele tem que saber que tem um horário que ele tem que tomar o banho dele e fazer o tema dele, né?

– Ah, sim, então a gente vai fazer assim até acabar o horário de verão. Aí, olha, depois disso vai ser, então, no máximo até as seis. Que daí já vai estar frio e escurece mais cedo. – ela respondeu.

Daí, quando ele desceu, ela se deu conta:

– Ai, acho que não foi uma boa, né?... – ela se aproximou meio arrependida, pedindo minha opinião.

– É, eu acho que não... Tu sabe que ele aproveita bastante, né, Marine? Tu sabe que ele brinca bastante, que ele tá pegando sol, que o Dan é uma criança que sempre tá fazendo coisas... Ele faz tudo o que ele quer.

Foi de novo a dificuldade de dar esse limite pra ele. Mas ela percebeu, logo depois, que tinha sido demais. Então, um momento como esse abre espaço para uma próxima vez ela poder se dar conta disso. Então é assim, ela me pede algumas opiniões, mas não são muitas. Não passa do ponto, nem o que ela me pede e nem o que eu falo. Mas tem várias situações a mais que eu percebo que, se fosse um paciente, se fosse uma família que tivesse me procurado pra isso, então várias coisas poderiam ser trabalhadas. Mas daí seria totalmente outro contexto, dentro de um consultório. Mesmo a família do *baby-sitting*, eu acho que, se fosse um caso que chegasse pra mim como psicóloga, seria um casão, sabe? Porque acho que tem uma mãe bem atrapalhada ali. Muita criança, meio que todo mundo se cria, mas tem uma atrapalhação, assim.

Quando eu terminar o *master*, eu posso validar o meu diploma pra trabalhar como psicóloga aqui. Eu preciso atender, mas não me sinto segura, ainda, com a língua. Mas tendo o diploma eu posso pensar um público brasileiro ou que fale português. Não sei, tem que ver isso, mas eu posso me candidatar pra vaga, pois eu sei que eles abrem um certo espaço, mesmo pra estrangeiros. Não é tão fechado assim. Eu acho que vai ser uma forma de me inserir no mercado e aprender mais a língua. Mas eu acho que, enfim, não vou continuar com o Dan ano que vem. Até poderia assim, pra fazer uma grana, né? Mas eu acho que também eu preciso ter um espaço de mente que, sei lá, inconscientemente, assim, me traga aos poucos trabalhos pra psicologia, sabe? Preciso focar minha mente: "É isso que eu quero." Se não, eu posso acabar abrindo mão daqui a pouco de coisas que podem surgir, porque "ah, porque eu tô com o Dan e é uma responsabilidade que eu tenho..." Que nem, eu até tive uma proposta de trabalhar num restaurante meio período. Seria superbom pra mim, financeiramente. Mas eu pensei: "Não, vou continuar com o Dan, porque eu já me responsabilizei e porque me traz todo um lado que eu acho que pra psicologia vai ser mais rico." Que é aprender a língua, é estar inserida na cultura francesa, estar vendo como é o funcionamento deles em casa, em família, vendo as diferenças, similaridades, enfim. Mas acho que no ano que vem não continuo com ele porque vou tentar um trabalho em psico. E eu comecei uma formação de psicanálise, também. Eu vou continuar lá pra ver se vou conhecendo psicólogos, médicos, psicanalistas, tudo que é tipo de profissional dessa área pra ver se eu faço uma rede.

Desde que eu cheguei, eu já estou direcionada pra isso. Até como *nounou,* eu penso sempre. O quesito pra eu trabalhar com criança era que fosse uma família francesa. Eu queria conhecer pensando em futuros pacientes. Claro que eu vou talvez ter pacientes de outras culturas, mas eu acho importante isso para saber mais como funciona a casa aqui. Eu acho que sempre, desde que eu cheguei aqui, dentro das possibilidades que eu tenho, eu tento direcionar pra um lado que vai me trazer algo em relação à minha profissão.

E o que eu sempre fico pensando, só pra finalizar, é que acho que mesmo quando eu não estiver mais trabalhando com o Dan, acho que esse sábado de futebol com o Daniel vai acontecer. Acho que vai ser um vínculo que eu vou ter pra sempre. E isso tem tudo a ver com o meu vínculo com a Cila também, que continuou mesmo quando ela saiu da minha casa. Quando eu fui para o Brasil da última vez, eu fiz uma lista de pessoas que eu queria muito encontrar. Foram vinte turbulentos dias. Vinte ocupados dias. Tinha muita coisa pra fazer! Todo dia tinha uma coisa: visita, encontro com alguém... E, de todas, a Cila foi a pessoa que eu mais fui na casa e ela veio muito na minha casa também, né? Tirando a minha mãe – porque eu estava dormindo na casa da minha mãe – foi a pessoa que eu mais vi, que eu mais fiz questão.

Mas ela é minha “mãe 2”, né, então não tinha como ser diferente. Não tem como imaginar minha vida sem continuar encontrando ela. Eu acho que essa coisa de poder continuar encontrando o Dan tem um pouco da marca dessa história. Minha história com a Cila.

4 O PAPEL EDUCATIVO DA BABÁ

Vertidas em texto escrito, as histórias de Emília, Alice e Cecília se abrem a múltiplas leituras possíveis. A leitura, como arte de compreender e interpretar, está no cerne, não somente da literatura, mas das ciências humanas e, de modo mais amplo, da própria maneira do homem ser e estar no mundo. Assim sendo, a partir de uma perspectiva hermenêutica, é possível identificar ao menos três momentos de leitura presentes na feitura desta pesquisa biográfica: a narrativa de si feita por cada colaboradora, sua interpretação em contexto de pesquisa e a leitura, por um público mais amplo, do texto que presta contas dessa pesquisa.

O ato de narrar, realizado pelas colaboradoras, já é uma primeira leitura. Aquele que narra a experiência é um hermeneuta, tecendo por meio de seleções, esquecimentos, agenciamentos, combinações, lapsos e ressignificações uma leitura viva do vivido. Essa afirmação se opõe à ilusão positivista de um relato morto, mero reflexo fixo de uma suposta realidade estática localizada no passado. No esforço de biografização, os sujeitos se engajam na tarefa de produzir sentido em cima de fragmentos de memória. Esforçam-se, desse modo, em costurá-los numa narrativa de si por meio do trabalho de tessitura da intriga (RICOEUR, 1983; 1990). A percepção desse trabalho afasta radicalmente a ideia de um pretenso relato objetivo de fatos, sem com isso perder-se em particularismo ou subjetivismo. Se, por um lado, toda narrativa biográfica envolve uma dimensão particular e subjetiva, por outro, remete a planos mais amplos da coletividade e da vida social. Toda vivência individual se dá no interior de um espaço social compartilhado, ancorada num quadro de referências coletivo, localizada em um tempo histórico que lhe serve de contexto. Narrando a si mesmos, os sujeitos necessariamente narram, a partir de sua posição singular, histórias de relações, de grupos, de culturas e de sociedades. O que interessa à pesquisa biográfica é justamente a experiência subjetiva do que foi vivido coletivamente, a maneira como cada um percebe, constrói e significa a si mesmo no espaço social e como percebe, constrói e significa o social em si mesmo. Trata-se, portanto, de uma abordagem centrada na interface entre os supostos extremos do individual e do coletivo, segundo a qual o sujeito é entendido como ser social singular (DELORY-MOMBERGER, 2005; 2014). As histórias de Emília, Alice e Cecília oferecem preciosas entradas para as questões contemporâneas ligadas ao cuidado doméstico de crianças em contextos de migração a partir da experiência de mulheres de carne e osso.

Na tessitura da interpretação em contexto de pesquisa, tem lugar uma segunda leitura. Como dissemos, narrar-se não significa colocar em palavras significados que estariam dados *a priori*, numa anterioridade cronológica, mas sim construir novos significados, ligando ativa e

reflexivamente elementos que compõem uma leitura de si mesmo. Do mesmo modo, ler tais narrativas não significa simplesmente acessar significados que estariam dados *a priori* no texto. O trabalho interpretativo apresenta uma leitura possível dentre outras, guiada pela questão norteadora da pesquisa e tecida a partir dos referenciais teóricos mobilizados na primeira parte do presente capítulo. Essa leitura se faz, portanto, a partir de um olhar localizado, com base no esforço de compreensão e de busca de relações entre as narrativas e delas com a realidade social que lhes serve de contexto. Seguindo o primeiro objetivo de investigação estabelecido, procurei identificar e percorrer, nas narrativas de Emília, Alice e Cecília, pistas que ajudassem a compreender o papel da babá na educação das crianças sob seus cuidados. Para tanto, focalizei a ancoragem corporal das aprendizagens que se fazem presentes no trabalho da babá com as crianças e famílias.

As reflexões expostas a seguir se constroem em duas partes: na primeira, "Corpo sensível e laço educativo no cuidado infantil doméstico", é colocado em questão o paradigma que dissocia cuidar e educar. A disjunção entre cuidar do corpo e educar a pessoa pressupõe essas duas instâncias como realidades isoladas. A expressão "*só* cuidar", tão recorrente em falas de babás e sobre babás, é examinada de modo a desvelar a visão de corpo – e, consequentemente, de sujeito – que ela esconde. A partir daí, as noções de corpo sensível e laço educativo são apresentadas como duas potentes ferramentas conceituais para superação do paradigma dissociativo que, separando cuidar e educar, tem impedido o reconhecimento do papel educativo dessas profissionais. Na segunda parte, "O que se aprende e se ensina no corpo a corpo do cuidado", com a intenção de conhecer as práticas educativas colocadas em ação por Alice, Cecília e Emília nos domicílios franceses em que trabalham como babás, são analisados os modos pelos quais tais práticas atravessam os corpos dos atores envolvidos no cotidiano do cuidado – a tríade babá, criança e família. As noções de corpo sensível e laço educativo constituem as chaves que permitem identificar, nas narrativas, as múltiplas aprendizagens vivenciadas no corpo a corpo do cuidado doméstico de crianças.

O texto escrito é sempre multidimensional e polissêmico. Narrativas transcriadas são, nas palavras de Caldas, "textos que, ao resultarem de uma poética da experiência, exigem, para se tornarem, tanto uma poética da leitura quanto uma poética da interpretação" (1999, p. 5). Sendo assim, o produto dessas múltiplas leituras e interpretações, apresentado a seguir, também será, finalmente, interpretado a partir da ótica de cada leitor, que lhe conferirá nuances e significações próprias. Esse terceiro momento concretiza a devolução à sociedade de saberes nela gestados. A opção formal de apresentar os textos transcriados no corpo da tese abre um espaço para o leitor no diálogo inicialmente tecido entre pesquisadora e colaboradoras. O

acesso à integralidade das narrativas transcriadas, produtos dos encontros com cada colaboradora, fornece ao leitor ricos elementos para dialogar com a interpretação proposta a seguir, bem como para (re)interpretá-las a partir de outras perguntas, com vistas a responder novas problematizações. Alimentando o círculo hermenêutico, as narrativas se abrem a um diálogo inesgotável.

4.1 Corpo sensível e laço educativo no cuidado infantil doméstico

As palavras de nossas colaboradoras explicitam que, em seu modo de significar o próprio trabalho como babás, todas elas lhe atribuem *algo mais* que um cuidado meramente mecânico e impessoal, diferente de uma simples guarda, cada qual à sua maneira. Na primeira conversa informal, antes do início das entrevistas, elas haviam se sobressaído do grupo inicial de babás por mencionar a intenção de "transmitir algo" às crianças: Emília num papel análogo ao de irmã mais velha, Alice ensinando-lhes elementos da cultura brasileira e Cecília buscando contribuir para sua educação emocional. Em comum, as três vivem o trabalho de cuidar de crianças a domicílio a partir de uma *intenção educativa*. Mas, interessantemente, a tessitura das narrativas no decorrer dos encontros seguintes revelou que aquilo que parecia ser uma intenção educativa voltada apenas às crianças era, em realidade, um movimento de mão dupla. Narrando seus percursos biográficos, essas mulheres deixam claro que almejam ensinar e, igualmente, aprender com seu trabalho como babás. Emília busca os saberes experienciais que sente não possuir no momento da obtenção de seu diploma de graduação e que lhe permitiriam sentir-se pronta a atuar profissionalmente. Alice vê seu trabalho de babá em famílias francesas como parte de uma formação cultural – sobretudo linguística, mas não apenas. Enxerga-o, de modo mais amplo, como um passo na conquista de autonomia e na ampliação de horizontes. Já Cecília percebe o trabalho de babá como etapa formativa crucial em seu projeto de atuar como psicóloga na França, já que lhe daria acesso à vida familiar francesa vivenciada em seu interior, na intimidade de lares franceses.

A ideia inicial de ser recebida como alguém da família, no papel de irmã mais velha das crianças, revelou-se, para Emília, descolada da realidade e foi por ela revista ao longo de experiências que, a duras penas, descontruíam esse ideal. No entanto, essa dolorosa desconstrução não levou ao abandono da intenção de estabelecer com as crianças uma relação que lhe permitisse, em suas palavras, "fazer a diferença na vida delas". Alice, por sua vez, recusou-se a trabalhar numa família que, embora pudesse fornecer-lhe os papeis que viabilizariam legalmente a continuidade de sua vida na França, não demonstrou nenhum

interesse pelo que ela poderia transmitir à criança. Ao contrário, preferiu voltar ao Brasil, postergando o sonho de viver no exterior, a aceitar um emprego onde, diferentemente da família de Charles e Hugo, não teria espaço para ensinar nem tampouco aprender. Já Cecília avalia o sucesso de seu trabalho a partir da observação dos avanços e conquistas de Dan. Ela constata respostas positivas do menino nas áreas sobre as quais realizou investimentos significativos como babá – principalmente em aspectos relativos a lidar com frustrações e limites.

A experiência dessas mulheres nos permite estudar as aprendizagens inerentes ao cuidado profissional doméstico de crianças em dois sentidos: aquilo que as *nounous* ensinam às crianças e às suas famílias e aquilo que elas aprendem com as crianças e suas famílias. Vale ressaltar que a palavra ensinar é aqui utilizada para fazer referência a um dos sentidos da aprendizagem. Como sugere a construção do verbo *apprendre* na língua francesa, que abarca ensinar e aprender, ambos podem constituir os dois sentidos de uma mesma ação. *Apprendre* pode significar tanto *apprendre quelque chose* (aprender algo), como *apprendre quelque chose à quelqu'un* (ensinar algo a alguém). O verbo *enseigner*, por sua vez, refere-se apenas ao segundo sentido e, assim como ocorre com o verbo português ensinar, coloca ênfase na transmissão de signos. Daí deriva seu emprego mais comumente observado em referência ao ensino formal escolar. A intenção educativa das babás entrevistadas se inscreve nas duas direções do aprender, colocando adultos e crianças, babás e pais em uma alternância dinâmica de papeis. No interior dessas interações, como veremos, marcas simbólicas de ordem diferente daquelas que compõem o currículo escolar são transmitidas, apropriadas e recriadas por todos os atores envolvidos – babás, crianças e famílias.

Investigar as práticas educativas colocadas em ação por essas babás brasileiras em lares franceses coloca em xeque a forma como o trabalho doméstico de cuidado de crianças é predominantemente compreendido e significado na contemporaneidade. Esta é fortemente condicionada pelo paradigma dissociativo que concebe um binômio fundamental, separando erroneamente os polos *cuidar* e *educar*. Mas antes de tratarmos da presença desse paradigma no cuidado de crianças em âmbito doméstico, será importante levar em conta os caminhos já percorridos pela discussão a esse respeito em âmbito público, nas instituições de acolhimento coletivo de crianças. Focalizo, em especial, as reflexões sobre o cuidado e a educação realizados em duas realidades distintas: os orfanatos europeus no pós-guerra e as escolas de educação infantil brasileiras. Os elementos sublinhados a seguir, embora tenham nascido de um olhar voltado a essas duas realidades, mostram-se particularmente pertinentes para subsidiar a refutação do discurso do "*só* cuidar" que marca a atual (in)compreensão acerca do

trabalho da babá. Até os dias de hoje, o cuidado infantil doméstico não colheu os benefícios possibilitados pelo reconhecimento da indissociabilidade entre cuidar e educar que há muito vem promovendo avanços importantes em contextos institucionais.

4.1.1 O paradigma dissociativo cuidar / educar em contextos institucionais

Uma sucessão de diferentes enfermeiras uniformizadas, banhando, vestindo e alimentando bebês e crianças pequenas por meio de gestos sistematizados, organizados segundo uma gestão otimizada do tempo, padronizados de acordo com saberes científicos sobre o que seriam as necessidades básicas indispensáveis à manutenção da saúde e sobrevivência. Essa sequência de cuidadoras sem rosto, manipulando de maneira asséptica e mecânica crianças igualmente sem rosto, como que numa linha de produção industrial, pode ser vista em registros imagéticos de orfanatos europeus no pós-guerra[75]. A violência silenciosa dessas imagens é impactante, perturbadora. Paradoxalmente, em meio à paisagem humana de devastação e dos horrores da guerra, novas compreensões sobre o cuidado puderam emergir. O tratamento dispensando aos bebês e crianças nessas instituições se tornou objeto de investigação por conta do elevado número de mortes e de graves problemas de desenvolvimento infantil nelas contabilizado. Apesar dos cuidados "perfeitamente adaptados" ao atendimento das necessidades básicas próprias a cada idade, as taxas eram alarmantes.

Dedicado a investigar as causas por trás da situação preocupante observada nesses orfanatos, René Spitz destacou a semelhança entre os comportamentos dessas crianças, acometidas pelo que nomeou como síndrome do hospitalismo, e os de um adulto em luto. A privação de relações afetivas chegava até mesmo a levar à morte um terço desse efetivo. Começa-se então, pela primeira vez, a falar em depressão infantil, ausência de vínculo e carência afetiva. Os cuidados realizados de maneira asséptica e mecânica estavam meticulosamente pensados para atender às necessidades fundamentais de uma criança. No entanto, o espectro das necessidades reconhecidas deixava de lado a dimensão subjetiva do cuidado e a vida afetiva da criança. Nos orfanatos, as consequências da privação sofrida ao longo da rotina de cuidados impessoais vinham à tona sem tardar, comprovando que o afeto constitui uma necessidade tão essencial à vida humana quanto o alimento e o sono. Na mesma linha dessas descobertas e apoiado em estudos desenvolvidos no campo da etiologia, Bowlby

[75] Penso particularmente nas imagens exibidas no documentário *Lockzy, une maison pour grandir*, onde Bernard Martino conta a história do Instituto Pikler, fundado na contracorrente da noção empobrecida de cuidado, predominante nos orfanatos da época.

(1982) caracteriza como necessidade básica o vínculo afetivo que se constrói entre a criança e o adulto que lhe oferece cuidados de maneira coerente, estável e contínua. O laço afetivo estabelecido com o adulto que responde às demandas do bebê fornece a este uma base de segurança, que lhe permitirá explorar a realidade circundante e crescer de maneira saudável. Com os trabalhos de Bowlby, a interação com o adulto provedor de cuidados e as representações mentais que a partir dela se criam passam a ser reconhecidas em sua centralidade, não apenas para a sobrevivência do ser humano, mas para todo o seu crescimento ulterior. Tais teorias abrem novos ângulos de compreensão sobre como o mundo chega aos bebês.

Contemporânea de Spitz e Bowlby, a pediatra húngara Emmi Pikler desenvolve princípios inovadores para o cuidado em instituições de acolhimento coletivo, tendo em vista evitar os efeitos destrutivos da privação de relações afetivas, tais como os observados nos casos de hospitalismo. O instituto Pikler-Lóczy, estabelecido por ela em Budapeste como lugar de vida para órfãos de até sete anos de idade, se caracteriza por rotinas de cuidados que envolvem o bebê e o tratam como pessoa. Pikler aposta na qualidade do tempo de interação que cada ato de cuidado pode propiciar, ao invés de apressar sua realização. Cada troca, cada banho ou momento de alimentação é visto como preciosa oportunidade para o estabelecimento de um vínculo entre bebê e cuidadora. Enquanto cuida, esta vai narrando o que faz, procura o olhar do bebê, solicita e favorece sua participação, observa e escuta com atenção, aguarda e respeita suas respostas, enfim, trata-o como pessoa e não como objeto nas mãos de um adulto autômato. A articulação entre cuidado e relação constitui um dos eixos da abordagem pikleriana (CAFFARI; RONDINEAU; SCHEURER, 2017). Sem a troca constante de adultos, a formação de relações estáveis se torna possível. As cuidadoras podem, assim, se ocupar de cada bebê de maneira crescentemente individualizada, respondendo a suas reações e compreendendo melhor seu comportamento. Quadros reduzidos de enfermeiras se ocupam de grupos restritos de crianças. Elas o fazem instigando a cooperação e a participação ativa da criança nos atos de cuidado, convidando e esperando sua resposta, sem fazer por ela. Essa sutileza tem um forte impacto na autoestima, pois o bebê pode sentir que as palavras se endereçam a ele e descobrir, gradativamente, que ele pode se permitir cooperar e, às vezes, até mesmo desviar. Ele é chamado a tomar parte ativa na relação. Nesse cuidado-junto, como ação que se exerce a dois, emerge um sentimento mútuo de que um é importante para o outro.

Mas é no intervalo de tempo entre os momentos de cuidados que entra em ação a beleza mais surpreendente da maternagem insólita concebida por Pikler. Nos períodos em que o bebê não está interagindo com a cuidadora, que por hora se ocupa integralmente de outro bebê, ele

continua a explorar sozinho, sentindo-se em segurança, aquilo que começou a descobrir com a cuidadora: seu corpo, diferentes movimentos, o entorno, os sons, sensações, luzes, cores e formas percebidas. A qualidade desse tempo que o bebê passa descobrindo a si mesmo e ao mundo reflete diretamente a qualidade dos cuidados que recebeu. Ao contrário, bebês que são tratados de forma asséptica, mecânica e impessoal, privados de troca e de calor humano, não obtêm os meios para organizar sua existência e se sentir bem na própria pele. Tornam-se crianças que sobrevivem fisicamente, mas que morrem psicologicamente. Falk (2017) frisa que a consciência da integridade e identidade pessoal só pode se formar quando tudo aquilo que se faz com a criança é vivido por ela no interior de uma relação, de uma troca real, onde pode simultaneamente perceber-se a si mesma e à pessoa com quem interage. Cuidados nuançados em função das particularidades e necessidades de cada criança única, num contexto de relações estáveis e calorosas, contribuem, desse modo, à formação de uma personalidade bem estruturada, ao desenvolvimento afetivo, intelectual e social da criança, mesmo quando esta cresce em instituições ao invés do ambiente doméstico familiar. Essas experiências em orfanatos confirmam que o bebê humano não nasce pronto e que, para que ele se desenvolva, a relação afetiva é tão fundamental quanto o alimento físico. Embora não ocupem o lugar da mãe, as cuidadoras que trabalham de acordo com a abordagem pikleriana executam uma maternagem que procura responder a essa demanda fundamental. Desempenham, assim, um papel educativo que caminha de mãos dadas com o mero papel sanitário. A superação de uma concepção técnica, asséptica e anônima de cuidado passa pela consideração das necessidades psicológicas e sociais da criança. O cuidado, é então reconhecido em sua dimensão educativa.

Debates sobre as imbricadas relações entre cuidar e educar em âmbitos institucionais também propiciaram importantes avanços no contexto do sistema de ensino. No Brasil, intensas discussões em torno desse binômio marcaram a evolução da compreensão do papel social das creches e jardins de infância. Inicialmente concebidas como um local de guarda de crianças, essas instituições vinham, em sua origem, responder à demanda de apoiar a entrada das mulheres no trabalho fabril. O sistema de ensino brasileiro viu a dicotomia cuidar / educar ocupar o centro dos holofotes nos anos 1990. Só então os documentos oficiais de referência passam a apresentar a indissociabilidade entre cuidar e educar como princípio fundamental das creches e pré-escolas (BRASIL, 1998; 2010). A compreensão da pré-escola como lugar de guarda, amplamente observada nos documentos oficiais anteriores, foi então refutada: escolas e creches não são depósitos de crianças, que não podem ser guardadas como coisas. Prioritariamente empregado em referência a objetos, o verbo guardar nega a subjetividade da criança, desconsiderando sua sensibilidade e presença, bem como seu status de sujeito.

Enquanto “guarda” se refere prioritariamente à higiene, proteção e cuidados físicos, “cuidado” abarca a atenção às necessidades não só corporais, mas também emocionais da criança (SAYÃO, 2010).

Tais debates colocaram igualmente em questão a visão assistencialista que diferenciava as creches, como locais estritamente voltados à guarda, e as pré-escolas, estas sim vistas como promotoras de atividades de cunho educativo. Desse modo, o reconhecimento de uma indissociabilidade entre cuidar e educar intentava sanar profundas desigualdades da sociedade brasileira, reforçadas por um sistema de acolhimento em que creches atendiam majoritariamente as crianças das classes populares, enquanto pré-escolas recebiam as das camadas médias e ricas. Entretanto, a benéfica e necessária crítica à cisão entre cuidar e educar gerou um movimento que terminou por exacerbar uma oposição entre os dois polos. Como denuncia Sayão (2010), a ênfase no caráter educacional das instituições da primeira infância trouxe consigo um movimento de desvalorização da dimensão do cuidado. Trocar fraldas, acolher na tristeza, oferecer carinho e mostrar empatia, assoar narizes, amarrar sapatos, vestir e alimentar os pequenos seriam tarefas menores, menos nobres, secundárias. Ao mesmo tempo, lousas, apostilas e outros dispositivos escolares invadiam instituições voltadas à primeira infância, em nome de seu papel educativo. Tal movimento, que culminava na escolarização inadaptada das crianças pequenas, se mostrou tão inadequado quanto a situação que vinha resolver, a de um cuidar sintetizado pela ideia de guarda. A polarização entre cuidar e educar supõe, equivocadamente, dois termos excludentes e incompatíveis. Qualquer arranjo que prioriza um e enfraquece o outro se mostra incompleto.

Com vistas a sanar esse equívoco, o termo *educare*, originário de debate semelhante nos Estados Unidos, tentou consolidar a superação do paradigma dissociativo reunindo em uma só palavra *education* e *care*. Ele expressa uma compreensão do cuidado voltado às necessidades básicas ligadas ao corpo e à afetividade – segurança, alimentação, higiene, descanso, atenção, empatia – de forma integrada ao educar de maneira mais ampla – abarcando a vida social e cognitiva da criança. Em sua transposição para a língua portuguesa, *educare* traduziu-se como *cuidar / educar*. Entretanto, tal solução linguística está longe de resolver o problema, que é mais estrutural que discursivo. Os trabalhos de cuidado carregam, ainda nos dias atuais, marcas de construções históricas que os desqualificam e que continuam a produzir resistências, invisibilização e desvalorização. Isso pode ser visto, por exemplo, em muitas reações à ampliação do debate para além da educação infantil, nas etapas mais avançadas da escolaridade. Enquanto essa polêmica alimenta contemporaneamente a reflexão sobre o papel da escola no cuidado também dos alunos mais velhos, ainda se observa uma forte relutância,

por parte de educadores de diferentes segmentos, em assumir qualquer preocupação extracognitiva como parte de suas funções.

Para compreender a desvalorização do cuidar é preciso olhar para além dos contextos institucionais, pois suas raízes estão fincadas no interior da vida doméstica. Significações historicamente atribuídas aos trabalhos de cuidado influenciam profundamente a forma como estes são vistos e subvalorizados até os dias de hoje. Dentro das fronteiras da domesticidade, tais significações permanecem praticamente intocadas, veladas por véus de naturalidade e universalidade. Para compreender o caráter estrutural do paradigma que dissocia e hierarquiza os polos cuidar e educar, é importante considerar aspectos históricos das sociedades ocidentais contemporâneas e de sua relação com os trabalhos que se caracterizam pelo cuidado voltado ao outro. Proponho a seguir considerações de alguns desses aspectos, produtos de um recorte e componentes de uma narrativa dentre outras possíveis, guardando em mente que nenhuma história é única, nem tampouco linear.

4.1.2 O paradigma dissociativo em contexto doméstico: *só* cuidar?

Ainda que reflexões sobre o alcance e papel do cuidado em instituições de atendimento coletivo tenham lançado luz sobre a indissociabilidade entre cuidar e educar, seus efeitos parecem ter ficado restritos, não tendo seu alcance estendido ao trabalho que as babás exercem a domicílio. Quando se trata de pensar essa profissão, tal paradigma dissociativo segue inabalado por trás da crença velada, porém extremamente difundida, de que as babás *só* cuidariam das crianças, enquanto que a educação destas seria tarefa reservada a outros atores melhor conceituados socialmente: a família, a escola e demais instâncias sociais "qualificadas". Se, por um lado, a persistência desse paradigma caduco é denunciada pelos raros estudos existentes sobre o trabalho das babás, quando defendem a superação da cisão entre cuidar e educar, por outro, suas marcas ainda são visíveis no próprio campo da produção de conhecimento científico, como revela o desinteresse da pesquisa educacional pelo trabalho desenvolvido por babás. Ao mesmo tempo, a dicotomia entre cuidado e educação é, em grande medida, introjetada pelas próprias mulheres que exercem essa atividade profissional. Quando perguntadas sobre seu trabalho, parte expressiva das babás ouvidas na primeira parte da pesquisa de campo exprimiu essa visão binária, respondendo, não sem certo tom de desmerecimento: "Ah, meu trabalho não é nada demais, nada importante... Eu *só* cuido das crianças" ou, ainda "O que eu faço? Eu *só* cuido das crianças até os pais chegarem".

Se dedicarmos uma atenção minuciosa a essa frase recorrente, veremos que, num primeiro plano, a palavra *só*, como advérbio de exclusão, denota que cuidar seria a única coisa que a babá faz, excluindo outras atividades ou funções, que, portanto, ficariam a cargo de outros agentes: enquanto a baba *só* cuidaria da criança, os pais, a família, a escola, profissionais especializados etc. se ocupariam do restante. Existe, ainda, um segundo efeito de sentido nessa construção frasal, fortemente acentuado pela entonação com a qual ela é pronunciada. O uso da palavra *só* carrega uma conotação depreciativa, sugerindo que cuidar seria uma tarefa simples, menor, de pouca importância. Existe aí uma comparação subjacente: simples, menor e de pouca importância em relação a algo mais complexo, valioso e importante que seria feito por outros, e não pela babá. A restrição e desvalorização contidas na partícula *só* mascaram a complexidade e importância da atividade de cuidar de crianças em seus lares, ao mesmo tempo que a localizam, implicitamente, nos polos inferiores de dois binômios hierárquicos construídos historicamente: trabalho doméstico / fora de casa; trabalho braçal / intelectual.

4.1.2.1 Trabalho doméstico / fora de casa

Assim como as demais tarefas pertencentes ao campo das domesticidades, o trabalho da babá ocupa os níveis mais baixos da escala de status e valorização econômica das profissões. Como observa Tronto (2008), um dos fatores que contribuem para a desvalorização dos trabalhos de *care,* em geral, é sua associação com a esfera privada, que resulta numa percepção do cuidado como questão de ordem individual, e não social. A depreciação do trabalho doméstico em oposição ao trabalho fora de casa subsiste, nos dias de hoje, como herança persistente da lógica moderna própria à sociedade industrial e urbana. Uma aura de naturalidade e universalidade recobre a vida privada doméstica, escondendo aí o culto a uma ideia de lar, dentre tantas outras possíveis. Essa forma determinada de organização é produto de processos de metamorfose social e política. A domesticidade denota, portanto, simultaneamente "um *espaço* (um alinhamento geográfico e arquitetural) e uma *relação social ao poder*. O culto à domesticidade, longe de ser um fato universal da 'natureza', tem uma genealogia histórica." (MCCLINTOCK, 1995, p. 34, itálicos da autora).

A separação liberal entre esfera privada doméstica e esfera pública do trabalho se consolidou no século 19, embora já viesse se delineando desde a revolução industrial. A formação de uma camada intermediária da sociedade, que não pertencia à aristocracia e nem tampouco ao povo, passou pela constituição de uma determinada ideia de domesticidade

(DAVIDOFF; HALL, 2002). Um grupo social muito heterogêneo – composto por comerciantes, proprietários, profissionais liberais e assalariados etc. – formou sua unidade e identidade de classe em torno de um ideal de lar, o que lhes permitiu reclamar para si, diante da aristocracia, a legitimidade necessária para agir na esfera pública. Ao mesmo tempo que os laços familiares perdiam seu peso de determinação social, abrindo caminho para homens burgueses[76] ascenderem ao poder econômico e político, o lar passava a ser visto como um santuário privado. Esse culto ou ideologia da domesticidade se apoiava na organização do lar em torno de valores liberais como a monogamia, a poupança, a acumulação, a classificação, a quantificação e a regulação. Suas paredes demarcavam um espaço distinto e naturalmente separado do espaço produtivo, do mercado e da economia liberal.

A cisão moderna entre público e privado está intimamente ligada a uma distinção de gênero: a indústria como um espaço masculino e a casa como feminino. É importante notar que a modernidade não viu apenas a separação desses espaços, mas a sobrevalorização do primeiro em detrimento do segundo. A delimitação das esferas do homem econômico e da mulher doméstica se deu concomitantemente à invisibilização do trabalho desempenhado por esta (MOLINIER, 2019a). A nova ordem moral que se formava junto com a burguesia nascente se apoiava nos papeis atribuídos à mulher pelo discurso religioso oriundo da renovação anglicana, associando feminilidade a dependência (DAVIDOFF; HALL, 2002). Com tal base religiosa, a mulher foi representada como responsável pela pureza moral da casa, esse refúgio protegido para qual o homem podia voltar e se recolher. Antes dessa cisão, locais de moradia e de trabalho se misturavam e confundiam. O arranjo frequente de famílias que moravam no segundo andar de seu negócio foi gradativamente substituído pela clara separação entre moradias e oficinas ou lojas. Os cadernos de contas da casa e do negócio também se separaram, de modo a demarcar claramente as duas esferas. O espaço urbano foi remodelado para separar família e mercado, casa e trabalho e, desse modo, toda atividade econômica foi relegada para fora das paredes do lar. Como resultado dessa divisão, toda a ampla gama de atividades referentes à manutenção e ao funcionamento das casas teve seu valor econômico negado.

Na sociedade industrial, a racionalização da fábrica ocorreu paralelamente à racionalização da própria vida doméstica. A nova classe social em formação adotava a ordem racional como princípio, não só na indústria, mas também em seus lares. Estes se distanciavam

[76] Ao empregar o termo burguesia para denominar essa vasta classe intermediária, em franca ascensão no momento histórico em que o capital ultrapassava os laços de sangue e nobreza na definição de posicionamento social, baseio-me na tradução francesa da obra de Davidoff e Hall. No original em inglês, as autoras utilizam a expressão *middle class*, que foi traduzida para o francês como *bourgeoisie*. Sigo essa mesma linha para evitar a confusão que a tradução literal "classe média" poderia gerar também no português.

do mercado concentrando-se em regiões especialmente residenciais, passavam a ter cômodos menores e especializados, utensílios e tecnologias adaptados para cada tarefa, além de acolherem uma nova preocupação com a higiene e a ordem. Multiplicavam-se manuais e utensílios para a limpeza, a cozinha e a organização do lar em geral. No que se refere ao tempo, o ordenamento se pautava no uso cotidiano do relógio, instaurando horários estritos para cada refeição e cada atividade doméstica. Curiosamente, especial atenção era dada à limpeza dos objetos limítrofes, marcadores da fronteira entre o lar protegido e o mundo lá fora: cortinas, maçanetas, soleiras, vidros das janelas e afins. Além da exibição de status, a limpeza desses objetos tinha o valor simbólico de reforçar a separação de dois mundos. Limpeza e ordem criavam valor e separavam a casa do mundo do mercado. Esse trabalho era atribuído às mulheres da casa e, na medida possibilitada pelo poder aquisitivo da família, a serventes. Entram assim outros atores no teatro doméstico em formação: empregadas e empregados dormindo sob o mesmo teto que a família e desempenhando, em troca de (baixos) salários, todo esse trabalho que, no entanto, não era realmente visto como tal. Todo o tempo e energia requeridos para a concretização do funcionamento desse lar não tiveram seu valor social e econômico reconhecido. A invisibilização do trabalho doméstico sustentava a ideia do lar como santuário supostamente alheio a qualquer forma de trabalho, fosse ele escravo ou assalariado. Desse modo, todo o trabalho doméstico necessário para sustentar esse lar pretensamente natural e universal foi invisibilizado.

Embora os estudos sobre as domesticidades deem grande ênfase ao entrelaçamento entre as relações de classe e de gênero, que de fato é central na construção histórica dessa divisão do trabalho, Mcclintock (1995) observa que as relações de poder que atravessam o espaço doméstico se organizam em torno de três categorias de igual peso e profundamente imbricadas entre si: classe social, gênero e raça. A imagem da família patriarcal do século 19 foi um fator fundamental para sancionar a hierarquia social apresentando determinadas relações de subordinação como fatos naturais. Segundo esse modelo, se a mulher branca é submissa a seu marido, ela ocupa, por sua vez, posição hierárquica superior aos homens e mulheres de raças “outras”, bem como aos homens e mulheres pertencentes a estratos sociais “outros”, economicamente inferiores e fornecedores de sua força de trabalho – inicialmente escrava e, mais tarde, (mal) remunerada. Classe social, gênero e raça se somam, portanto, como marcadores de diferença nas relações de poder vividas dentro de casa. A idade também poderia ser acrescentada como uma quarta categoria importante, ainda pouco explorada, para a compreensão das dinâmicas de poder que atravessam o espaço doméstico. A injunção de que as crianças devem obediência aos adultos ganha nuances quando combinada com as demais

categorias assinaladas. É o que ocorre quando se pensa na complexa constituição da relação de autoridade entre as babás e os filhos e filhas dos patrões. Os desdobramentos dessa posição ambígua da babá reaparecerão e serão explorados mais adiante, na leitura das narrativas de Emília, Alice e Cecília.

Em *Imperial leather,* Mcclintock (1995) mostra como o culto à domesticidade foi uma das ferramentas da sujeição de uma diversidade de modos de viver e compreender os laços de parentesco, o uso dos espaços, as artes de fazer cotidianas e a divisão do trabalho ao modelo imposto pelo colonizador europeu. Cabe observar que o adjetivo doméstico e o verbo domesticar possuem a mesma raiz, ambos aparentados ao latim *dominus*, que significa o senhor do *domus*, o lar. Domesticar guarda até hoje, na língua portuguesa, o sentido de docilizar e dominar aquilo que é selvagem, civilizar. De fato, a empreitada colonizatória avançou de mãos dadas com o discurso que apresentava uma determinada visão de mundo como sendo natural e universal e as demais formas de viver e ver o mundo, encarnadas pelos povos que habitavam os territórios invadidos, foram associadas a um estado primitivo de humanidade. A contradição que esse subterfúgio tentava mascarar é evidente: as terras ditas "virgens", pretensamente "descobertas", não estavam vazias mas, ao contrário, eram abundantemente povoadas. Para apagar essa incômoda contradição, o tempo linear inventado junto com a ideia de progresso serviu como quadro para localizar simbolicamente aqueles povos em estágios precedentes de humanidade, como se fossem resquícios anacrônicos de uma anterioridade evolutiva.

O racismo científico e o darwinismo social foram armas de dominação tão potentes quanto os navios de guerra para propagar a unidade de uma ordem global eurocentrada. Nesse processo, a noção de raça foi crucial para a definição da categoria que se autointitula como sendo a norma e, ao mesmo tempo, para o policiamento dos "outros", diferentes e potencialmente perigosos. A noção de normalidade tem a ideia de desvio como sua sombra. No século 19, as fronteiras do normal foram reforçadas pela identificação dos chamados "focos de degenerescência". Imagens emprestadas da biologia, como as de contágio e pestilência, serviam então para institucionalizar o medo das raças e classes ditas "perigosas" e justificar políticas de disciplinamento e exclusão. A mestiçagem era apresentada como uma ameaça à pureza racial e à identidade cultural. Associada à debilidade física e moral, a imagem do sangue ruim sustentava a condenação da mestiçagem, vista como degradação e ambiguidade. A ideia de contágio colocava a proximidade e o contato corporal como potencialmente perigosos. Por meio deles, havia o risco de contrair não apenas doenças, mas tendências imorais, estados degradantes e condutas incivilizadas. Num momento em que povoar significava ter poder racial, econômico e político, a maternidade também foi alvo de uma racionalização. A medição

de bebês e a regulamentação de rotinas dentro de casa fizeram parte desse movimento. A disciplina doméstica se juntava, desse modo, ao regramento da sexualidade e ao sanitarismo moral. Nesse quadro, a inevitável proximidade que se instaurava no contato íntimo com babás e empregadas domésticas foi progressivamente regulada, negada e tornada imperceptível.

Nas colônias, os perigos da "degradação" eram ainda maiores que nas metrópoles. Os modos de vida dos negros, indígenas e de todos os ditos "outros" deviam, portanto, ser civilizados, normalizados. Em seu passado como colônia de exploração e sua longa tradição de escravidão, o Brasil recebeu como força de trabalho grande número de homens e mulheres de diferentes origens, etnias, religiões, costumes e cosmologias. Essa diversidade de culturas chegava a um território complexo, já caracterizado pela diversidade de nações indígenas que o habitavam antes da chegada dos colonizadores europeus. Essa paisagem só continuou a se complexificar com os subsequentes fluxos migratórios. O discurso científico dos colonizadores, em especial o biomédico traduzido pelo higienismo, foi um forte agente propagador de referências de "normalidade" pautadas no mundo europeu, branco, ocidental, judaico-cristão (SAYÃO, 2010). No desenvolvimento da nação brasileira, todos os "diferentes" foram deixados à margem, compondo um exército de excluídos. Nesse contexto de profunda desigualdade, as mulheres de classes populares com baixa ou nenhuma escolarização dos dias de hoje, assim como ocorria com as mulheres escravizadas do passado colonial, têm sua força de trabalho majoritariamente empregada no cuidado das casas e dos filhos das classes mais abastadas. É por essa razão que, no Brasil, a desvalorização dos trabalhos de cuidado carrega as marcas de uma desigualdade que vem sendo mantida pela predominância de políticas compensatórias, ao invés de emancipatórias.

Toda essa trajetória se faz presente no imaginário social acerca do trabalho de cuidar de crianças. As atividades domésticas carregam ainda hoje as significações desenhadas a partir da empreitada colonizatória do capitalismo mercantil e da industrialização subsequente. Numa sociedade onde trabalhar fora é associado a sucesso e liberdade, algumas mulheres se liberam do trabalho doméstico delegando-o a outras mulheres, de posição hierárquica inferior. Afinal de contas, as tarefas de *só* cuidar (da casa, da comida, das roupas, das crianças...) precisam ser feitas por alguém. Em uma interessante pesquisa realizada com patroas feministas, Molinier (2009) investiga como essas mulheres, que num plano teórico são mais conscientes e críticas em relação à opressão de gênero, vivenciam na prática a relação com suas empregadas domésticas. Tal pesquisa revela as contradições e as concessões que essas mulheres fazem aos aparelhos culturais e instituições que criticam, mas dos quais fazem parte. Molinier identifica, na relação com a empregada doméstica na esfera da vida privada, o calcanhar de Aquiles do

discurso de que "o pessoal é político", bradado por essas intelectuais. Quando mulheres empregam outras mulheres para realizar o trabalho doméstico em troca de baixa remuneração, se instaura uma diferenciação social intragênero, que passa por marcadores de classe e raça, mas também por pertencimentos territoriais (nacionalidades e regiões). Continuidades do período colonial escravocrata e da formação da sociedade industrial e urbana se fazem visíveis, dentro da intimidade das casas, na distribuição dos papeis em função de classe, gênero, raça e lugar de origem. Enquanto a distribuição desigual dos papeis de consumidores de cuidado e fornecedores de cuidado entre ricos e pobres, homens e mulheres, brancos e negros perdura em território brasileiro; o fluxo de mão de obra feminina das antigas colônias para as antigas metrópoles segue perpetuando uma mesma herança histórica em escala global.

4.1.2.2 Trabalho braçal / intelectual

Perpetuando a herança colonial escravocrata e o culto moderno à domesticidade, o cuidado segue visto como trabalho de baixo valor, tanto em termos econômicos como de status. A separação liberal entre público e privado – acompanhada da desvalorização deste em relação àquele – separou também razão e emoção ou pensamento e sensibilidade (PAPERMAN, 2013). Segundo essa lógica, as disposições emocionais e intuitivas, associadas à vida doméstica feminina, são tidas como inferiores ao pensamento frio, imparcial e racional, por sua vez ligado à vida pública do homem. Ao mesmo tempo, a força física necessária à realização do trabalho doméstico cria um paradoxo insolúvel aos olhos que atribuem à mulher debilidade e dependência[77]. Depreciando o cuidar com base nesse imaginário sobre o doméstico, a afirmação contemporânea de que "a babá *só* cuida" faz referência a uma visão que distingue, no atendimento à infância, dois tipos de trabalho: braçal e intelectual. Nessa divisão, as atribuições ligadas ao cuidado são desqualificadas em oposição à educação, como se fossem mero trabalho braçal – incluindo aí as disposições afetivas próprias a essa atividade, mas sem reconhecer os conhecimentos nela implicados. Em instituições escolares, a resistência observada em grande número de docentes face a aspectos extracognitivos de seu trabalho com os alunos encontra aí sua base. O cargo da atendente[78], presente em parte das escolas de educação infantil da rede privada brasileira, também se fundamenta nessa dicotomia quando

[77] Como observa Mcclintock (1995), a ideia de um trabalho braçal feminino, que demanda força física, bagunça providencialmente a fragilidade atribuída às mulheres pela visão patriarcal.
[78] Também chamadas auxiliares de grupo ou mesmo babás, pois a nomenclatura apresenta variações no conjunto das escolas que contam com essa função em seu quadro de funcionários.

atribui esquematicamente o cuidar às atendentes e o educar às professoras. Dentro dos lares, o discurso de que a babá *só* cuida das crianças, sem participar de sua educação, expressa a mesma disjunção.

O pensamento de Simone Weil oferece ferramentas conceituais potentes para a elucidação e refutação do dualismo que separa e classifica o cuidar como trabalho braçal e o educar como intelectual. Embora falasse dos trabalhadores das usinas francesas nos anos 1930, aquilo que Weil revelou sobre o trabalho operário permite colocar em questão, ainda nos dias de hoje, toda e qualquer condição de trabalho que pretenda negar a seus protagonistas o exercício do pensar. A filósofa identifica as chaves para compreensão da divisão degradante entre trabalho braçal e intelectual, bem como da decorrente desvalorização de um e supervalorização do outro. Ela revela que o binômio braçal e intelectual não separa dois tipos de atividade, mas duas formas de humanidade. O não-reconhecimento da dimensão subjetiva, da capacidade de pensamento, criação e iniciativa envolvidas na execução de um trabalho recusa àquele que o exerce a faculdade mesma que nos qualifica enquanto seres humanos. A hierarquização que desvaloriza atividades consideradas braçais produz mais que dominação social, produz desumanização. Trata-se, por isso, de uma divisão do trabalho que se traduz em termos de discriminação. A ideia de um cuidar mecânico destituído de caráter educativo opera, nesse sentido, uma desumanização da babá.

A reflexão weileana é essencialmente ancorada na experiência sensível do trabalho, pois a filósofa se propôs a experimentá-lo na própria carne, afastando-se temporariamente de sua profissão de ensino para viver como operária. Dentre tantos sofrimentos que experienciou na pele durante esse período, ela destacou o choque de deixar de ser vista como pessoa e passar a ser vista como coisa, de se encontrar numa condição em que sua existência não é reconhecida, onde é vista como como máquina inerte, a quem só cabe obedecer. Esse sentimento de não mais existir provoca, segundo ela, "uma espécie de vertigem interior" que os intelectuais que passam a vida em seus gabinetes raramente têm a oportunidade de conhecer (WEIL, 1949, p. 43). Seu relato se aproxima do choque que Emília viveu na transição da vida que levava em ambiente familiar e na faculdade, onde era vista como pessoa, àquela que passou a ter nas primeiras casas de famílias onde morou como *jeune fille au pair*. Weil percebe que essa desumanização, que nomeia como um desenraizamento, se concretiza pela natureza da obediência exigida, a quantidade muito baixa de iniciativa, de habilidade e reflexão demandadas aos trabalhadores, a impossibilidade em que se encontram de participar com o pensamento e o sentimento do trabalho que executam, a ignorância às vezes completa do valor e da utilidade social do fruto de seu trabalho. Todos estes pontos se fazem presentes no cuidado

infantil quando a babá é vista como trabalhadora braçal: a exigência de uma postura servil, a negação da dimensão subjetiva, criativa e ativa de seu trabalho e o não-reconhecimento de seu valor social, mascarado pela invisibilização de sua dimensão educativa.

A classificação de um trabalho como braçal se apoia no desprezo da experiência subjetiva nele envolvida, na negação de todo poder de ação e de decisão, na rejeição de todos saberes e bagagens que poderiam participar de sua realização. A propósito dessa operação de desumanização denunciada pela filosofia de campo de Simone Weil, Vollaire (2017) explica:

> A dissociação do eu físico e do eu mental, o abismo que se cria no interior do próprio sujeito para abolir sua interioridade e que faz dele um simples executante daquilo que outro ordena, não cria somente uma relação de dominação, mas tende a apagar a própria condição subjetiva, a dissolver a capacidade de pensar (p. 82)

De fato, durante os contatos iniciais com babás, muitas vezes a afirmação "eu *só* cuido das crianças" veio acompanhada da explicação "*só* faço o que a mãe me pede". O *só*, aqui, fala de uma função de mera executante de ordens dadas por outrem. Essa execução mecânica de ordens se une à ideia de que oferecer cuidado – dando afeto e atenção, ocupando-se do banho, do sono e da alimentação de crianças – seria ocupar-se de questões menores, por serem naturalizadas e ocorrerem em âmbito doméstico. Apoia-se, ainda, na convicção de que todas as ações do cuidar se restringiriam ao plano físico, sem envolverem conhecimento, engenhosidade, criatividade, motivação e iniciativa, mobilizando também o que Vollaire chama de eu mental. Para superação dessa condição dissociativa no trabalho da babá, seguindo o pensamento weileano, é preciso que seja admitida a pujança do entrelaçamento das aptidões intelectuais, sociais, afetivas, manuais e que cada babá tenha espaço para encarnar plenamente tal entrelaçamento em sua atividade. Emancipar-se é, nesse caso, recusar a mecanicidade, reapropriar-se do próprio trabalho, investi-lo de atenção, pensamento, sentimento. Emília, Alice e Cecília caminham nessa direção quando revestem de intenção educativa sua atividade como babás.

Mas a possibilidade de mobilizar os próprios saberes para realizar plenamente determinado trabalho entra em atrito com a questão da baixa qualificação, um dos componentes da subvalorização do trabalho da babá. Weil descreve o desenraizamento do trabalhador como despossessão de si e perda do seu passado. É exatamente o que ocorre numa condição de trabalho que desconsidera os saberes portados pelo sujeito. As tarefas voltadas ao cuidado doméstico constituem um trabalho para o qual não se prevê formação profissional específica, mas para o qual todas as mulheres começam a ser preparadas desde o início da vida. Os estudos do *care* denunciam como a educação promove desde a infância uma socialização diferente para

cada um dos sexos biológicos: meninas são, desde cedo, educadas para cuidar. Por trás da ideia de que basta ser mulher para saber ser babá, está uma formação levada a cabo por diversas instâncias socializadoras – família, escola e sociedade como um todo – iniciada desde antes do nascimento, com as expectativas parentais durante a gestação. Entre fronteiras nacionais, um diploma de nível superior não é necessariamente aceito, porém essa formação polissêmica à qual a mulher é submetida em sua história de vida, sim. Esse pressuposto tácito sustenta a conjuntura que emprega mulheres vindas de países mais pobres para cuidar dos filhos de famílias dos países mais ricos, bem como aquela que emprega mulheres de camadas mais populares nas casas das famílias com melhores condições financeiras. Subentende-se que a pessoa é naturalmente apta a exercer o trabalho de babá por ser uma mulher, mas em realidade se conta com tudo aquilo que ela supostamente aprendeu ao ser educada para desempenhar determinados papeis sociais, brincando de boneca e de casinha, ajudando a cuidar da casa e das crianças da família... Famílias que empregam mulheres com base em pouca ou nenhuma informação sobre sua trajetória de vida se fiam nesse repertório. E foi justamente desse repertório de experiências que Emília sentiu falta quando começou a trabalhar como *jeune fille au pair*, dando-se conta de que não sabia cozinhar, manejar a casa e cuidar de crianças. Diante a percepção dessa lacuna, ela se engajou ativa e criativamente para se capacitar a cuidar. Como explorará a terceira parte deste capítulo, dedicada à formação da babá, a simples constatação da socialização diferenciada com base no sexo biológico não esgota a compreensão do fenômeno. Os contextos sociais e significados compartilhados, produzidos no campo da cultura, são vividos e significados de maneira única por cada indivíduo, de modo que a atenção aos percursos biográficos e aos processos de biografização de babás é essencial para um aprofundamento da compreensão acerca de sua formação.

A desvalorização simbólica e econômica dos trabalhos de cuidado desconsidera que, como sustenta a ética do *care*, a interdependência nos caracteriza a todos, muito mais que a autonomia. Não há vida humana sem cuidado. Em uma sociedade fundada na ilusão do indivíduo autossuficiente, a quimera individualista faz crer que cuidar do outro é um campo de atividade restrito, como se apenas algumas pessoas em situação de fragilidade precisassem de cuidado. Faz parte do senso comum a crença de que o ser humano só precisa de cuidados em seus anos iniciais, até que uma autossuficiência seja atingida, e em seus anos finais, quando a vitalidade sofre um declínio. Entre essas duas extremidades da vida, possuiríamos as habilidades necessárias para cuidarmos de nós mesmos e levarmos uma existência autônoma. Mas essa ilusão se desfaz diante da evidência de que todos, em algum momento e em algum aspecto da vida, são fornecedores ou receptores de cuidado. A manutenção da casa, a

preparação do alimento, a limpeza dos espaços e roupas são apenas alguns exemplos de cuidados que não se direcionam necessariamente a crianças, idosos ou doentes. Tronto (2008) observa que a resistência em se reconhecer como beneficiário de cuidados, numa sociedade fundada na ilusão da autonomia, é uma das razões da invisibilização dos trabalhos do *care*. Segundo essa ilusão, a necessidade de cuidados é rechaçada como condição de deficiência, de ausência de capacidades e falta de autonomia. Na mesma direção, Damamme e Paperman (2012) mostram que não existe uma fronteira estanque entre pessoas autônomas e pessoas dependentes, lembrando-nos que todos já passamos ou passaremos, um dia, de uma condição a outra. A interdependência caracteriza a vida humana. À luz dessa compreensão, as profissões de cuidado deixam de ser vistas como campo de atividade voltado para uma minoria fragilizada e passam a ser compreendidos em seu real alcance e centralidade em nossas vidas. Desse modo, a desqualificação das tarefas de cuidado que se realizam no espaço doméstico se revela infundada diante de sua importância crucial para a vida humana e para o prosseguimento de todas as outras atividades que se realizam em espaço público.

Numa sociedade erigida sobre a demarcação rígida de fronteiras, a empregada doméstica é um ator social extremamente perturbador, pois habita precisamente a divisa. Ela se localiza ambiguamente entre privado e público, família e mercado, intimidade e trabalho, afeto e hierarquia, dependência e autonomia. A ela é permitido um trânsito único entre espaços socialmente apartados, o que lhe dá acesso à intimidade, de outro modo inacessível, do cotidiano das classes superiores. Além disso, sua presença na casa escancara contradições e desigualdades que usualmente não se quer enxergar, ao menos não na redoma protegida do lar. Nesse contexto, a babá, em especial, é uma habitante da divisa ainda mais ameaçadora. Essa personagem pertencente a "outra" classe social, eventualmente "outra" origem étnica e racial e portadora de culturas "outras" entra, não somente na privacidade da casa dos patrões, mas na de sua infância. Ao participar intensamente dos anos iniciais de vida da criança, ela se torna sua interlocutora privilegiada. O reconhecimento de que o trabalho doméstico de cuidado de crianças não se reduz a um trabalho braçal borra linhas que por séculos tentaram separar culturas entre a "norma" e as "outras", "superior" e "inferior", "evoluída" e "primitiva", "civilizada" e "selvagem". Tudo indica que o medo da ameaça anunciada pelo discurso higienista, que apresentava as trabalhadoras domésticas cuidadoras de crianças como personagens perigosamente ambíguas e potencialmente contaminantes, não acabou no século 19. A tentativa de neutralizar essa suposta influência perigosa encontra lastro, ainda hoje, na visão que demarca cuidar e educar como esferas separadas. Aceita-se que essa figura do entrelugar cuide das crianças, desde que esse cuidado não implique educar. A fronteira

simbólica traçada pelo paradigma dissociativo funciona como um amortecedor ao choque que seria ver uma mulher que se considera como subalterna ocupando uma posição de autoridade; como primitiva sendo portadora de saberes dignos de serem transmitidos. Protege de ter que aceitar ser "civilizado" por alguém que se julga "selvagem". Enquanto esse paradigma se estende, carrega consigo resquícios de todas essas categorizações ocultas, impedindo que sejam percebidas, desconstruídas e problematizadas.

Evidentemente, recusar a divisão cuidar / educar como uma oposição entre trabalho braçal e intelectual não significa negar a importância do aspecto físico de nenhum trabalho, mas sim a forma como este se produz em contextos de dominação. O que caracteriza tais contextos é a negação das dimensões do pensar e do sentir, das possibilidades de disciplinar a si mesmo, de criar, de organizar e significar sua própria relação com o objeto do trabalho e, no caso específico da babá, de significar o encontro intersubjetivo que caracteriza o contato com a criança. A oposição que está em jogo é entre, de um lado, a visão de um trabalho dissociado dos pensamentos e sentimentos e, de outro, a de um trabalho que os suscita e envolve. Dito de outro modo, pegando emprestados os termos empregados por Marzano (2002) em sua reflexão ética sobre o corpo: no campo do trabalho doméstico, o corpo da babá, que hoje é visto como corpo-instrumento, deve passar a ser compreendido como corpo-pessoa.

4.1.3 Do corpo mecânico ao corpo sensível

No cerne da dicotomia que concebe um cuidar sem educar, está a concepção de corpo fundada na modernidade. O dito que a babá "*só* cuida" faz referência, basicamente, aos cuidados corporais da criança. A expressão sugere, com tal referência, que o papel da babá se resumiria a atividades ligadas ao atendimento das necessidades fundamentais de sono, descanso, movimento, alimentação, higiene, segurança etc. A importância e a centralidade desses aspectos no trabalho da babá são inegáveis, mas o sentido de exclusividade contido na expressão nos leva a indagar em qual visão de mundo há espaço para se pensar a criança como objeto de cuidados impessoais, voltados para o corpo e não para a pessoa em vias de formação. O que torna possível conceber que essas atividades poderiam ocorrer passando ao lado da troca afetiva, do compartilhamento de significados, da constituição de si mesmo que passa pelo olhar, pelo toque e pela palavra de um outro significativo? O que permite supor que elas poderiam ser realizadas sem efeitos na criança e no adulto, em seus aspectos psicológico, social e cultural? O entendimento do cuidado humano como tarefa mecânica e impessoal pressupõe

um sujeito máquina, só concebível numa sociedade que enxerga o corpo de uma maneira determinada.

Le Breton (2008), ao afirmar que o estatuto do corpo em uma sociedade revela o estatuto de sujeito nessa mesma sociedade, nos convida a revisitar brevemente os capítulos iniciais da história da medicina ocidental. Na Renascença, o avanço da anatomia derrubou a aura sagrada que envolvia o corpo, antes visto como simulacro inviolável, abrindo espaço para uma ciência baseada na dissecação. Operando o despedaçamento de corpos, os anatomistas se interessaram pelas funções e características de cada uma de suas partes. O saber biomédico produzido por essa investida anatômica inaugurou uma visão de corpo que diferia essencialmente das sociedades tradicionais, por impor uma separação entre a pessoa, de um lado, e seu corpo, de outro. Nesse sentido, anatomistas classificavam de superstição a postura, persistente na população, de respeito face ao cadáver, mesmo em se tratando de um ente querido, e justificavam a desfiguração e o desmantelamento de corpos em nome do avanço do conhecimento. Seu discurso defendia que desvendar os mecanismos interiores do corpo seria desvendar a sua verdade. No entanto, o que estava de fato ocorrendo era a produção de uma concepção de corpo, uma dentre tantas outras possíveis, como atesta a multiplicidade de medicinas, que se dirigem, cada uma, a uma visão de corpo particular[79]. A anatomia desenvolveu um "saber sobre o organismo e não sobre o homem inserido em seu ambiente social e cultural, herdeiro de sua história pessoal" (LE BRETON, 2008, p. 22). Nessa passagem da história da medicina ocidental, podemos identificar a gênese da noção segundo a qual o homem *tem* um corpo dissociado da pessoa que ele *é*. Tal visão engendra uma medicina fragmentária e especializada, em meio à qual a pessoa do paciente frequentemente é perdida de vista. Nessa tradição, o toque ao corpo do paciente se dá segundo a mesma lógica do toque ao cadáver, pois dissociam-se as funções fisiológicas e o corpo sensorial, o corpo vivido pelo paciente no conjunto de sua existência (VINIT, 2010). É através dessas mesmas lentes que continuam a ser vistos, em nossa sociedade, os corpos envolvidos nos trabalhos de *care* (incluindo aqui todas as formas de cuidado profissional, seja de pessoas doentes, idosas, crianças ou outras). Em sintonia com uma medicina centrada na doença – vista como mal funcionamento de partes isoladas e substituíveis de um mecanismo –, e não na saúde e bem-estar da pessoa, está um cuidado focado na dimensão mecânica do corpo, e não em sua dimensão sensível.

[79] Vide as diferentes compreensões sobre o corpo próprias à medicina ayurvedica e à acupuntura, por exemplo.

A forma de compreender o corpo inaugurada pela investida anatômica, com seu status de explicação científica, é revestida pela aura de fiel descrição do corpo natural, como se culturais fossem apenas as outras formas de ver o corpo, encaradas, estas sim, nos moldes do folclore e do exótico. O ramo científico hoje conhecido como antropologia do corpo encontra suas raízes no célebre texto de Marcel Mauss (2013) sobre as técnicas corporais. Mas foram ainda necessários sessenta anos, após sua primeira publicação na década de 1930, para consolidar o referencial teórico que hoje possibilita falar das relações entre corpo e sociedade, rompendo com o naturalismo médico. É chegada a hora de rompermos, também no campo da educação informal doméstica de crianças, com a herança do dualismo cartesiano e do predomínio das representações biomédicas do corpo, de nos liberamos da imagem mecanicista do corpo, para "entrar plenamente nas diferentes categorias de experiências que associam corpo, sensorialidade e mundo social e simbólico" (SAILLANT, 2010, p. 879).

Se concebêssemos o corpo como o mecanismo descrito pelo discurso das ciências médicas e anatômicas e por ele naturalizado (GÓMEZ, 2002), nossa indagação sobre o papel educativo da babá perderia seu sentido. A questão que motiva esta investigação pressupõe o reconhecimento de que os corpos – das babás, das crianças, dos membros das famílias empregadoras –, longe do pretenso neutro e generalizado que só existe pela mágica operada pelas abstrações, não são meros dados naturais, nem tampouco se reduzem a qualquer espécie de matéria impessoal. Nossa presença no mundo se opera pelo corpo (MARZANO, 2008). Em oposição à noção de *corpo mecânico*, como maquinaria sem conexão com a experiência da existência, encontra-se a noção de *corpo sensível*, instrumento da experiência de ser e estar no mundo. Trata-se do corpo entremeado pelo conjunto das faculdades da pessoa, veículo da presença, lugar de sensações, emoções e pensamentos. Nesse corpo vivente, moldado e marcado pelos percursos vividos, inscrevem-se e entrelaçam-se as marcas de uma vida singular – cicatrizes, linhas de expressão, posturas – e as marcas de pertencimento a uma coletividade e uma época – modos de vestir, de se mover, de adornar, de comer. O corpo sensível, localizado na intersecção entre individual e coletivo, é lugar de relações. Seus contornos são demarcados pela pele, que é, ao mesmo tempo, limite entre interno e externo e abertura do eu ao outro pelo toque. É no plano do sensível que o corpo recebe e emana impressões. Pelos sentidos dos quais é dotado, é percebido pelo outro e percebe a si mesmo, ao outro e ao mundo. Assim, é afetado pelo mundo no plano sensível e nele afeta o mundo (COCCIA, 2010). Passando do corpo mecânico ao corpo sensível, passamos do corpo *que se tem* ao corpo *que se tem e que se é*.

No sentido dado por Husserl (1998) e Levinas (1990), o termo carne (*leib*) designa o corpo vivido e sensível, diferentemente do corpo compreendido como coisa ou conjunto de

órgãos (*körper*). A concepção fenomenológica do corpo carne ajuda a superar a oposição entre corpo subjetivo, experimentado "de dentro" e corpo objetivo, que pode ser estudado "de fora". Desse modo, possibilita uma conciliação entre os polos ter um corpo-objeto ou ser um corpo-sujeito. Para Merleau-Ponty (1945), as noções de corpo e de percepção são indissociáveis. Na medida em que percebemos com o corpo, o corpo é sujeito da percepção. Percepção encarnada, o corpo não pode ser pensado como mero objeto no interior do mundo. Apoiando-se na fenomenologia, principalmente nas contribuições de Merleau-Ponty, Delory-Momberger (2016) compreende o corpo como espaço primeiro, sempre presente. Nele, vivemos a experiência de nós mesmos e dos outros em meio à trama do mundo, onde tomamos forma. A autora define o corpo como

> (...) não um lugar entre outros, mas *o* lugar onde se originam todas as experiências e para onde elas retornam, o fundo original sobre o qual se constrói a relação sensível e dinâmica da 'minha' presença (...) no mundo e frente ao outro, a 'ancoragem' (...) a partir da qual o mundo se desdobra para mim e onde 'eu' me desdobro no mundo." (itálico da autora) (p. 8 e 9)

Se a condição humana é corpórea, as histórias de vida são necessariamente entremeadas pela corporeidade. Nas narrativas biográficas, os corpos habitam as menções aos mais variados aspectos do cotidiano: aos espaços, na arquitetura, mobiliário e modos de viver e estar nas casas; às vestimentas e adornos, nos modos de se relacionar com as diferentes temperaturas, de viver as sensações de frio e calor, de perceber e atribuir valores de beleza e feiura; à alimentação, na relação com a fome, na frequência, quantidade e qualidade das refeições, nos modos e códigos de conduta à mesa, nas noções de saudável e de agradável; à higiene, no julgamento do que é limpo ou sujo, do que é considerado aceitável ou visto como motivo de repulsa, saudável ou risco potencial à saúde; ao tempo, na rotina de trabalho e descanso, na relação com o sono e a fadiga; às práticas corporais, nos esportes, danças, lutas, ginásticas e brincadeiras, bem como nos diferentes tempos, espaços e artefatos a eles dedicados; à locomoção, nos transportes, modos de deslocamento e formas de experienciar os trajetos; à afetividade, na expressão das emoções, no endereçamento ao outro, na significação atribuída ao toque, em sua permissão ou interdição; à saúde e à morte, nos modos de efetuar a manutenção do corpo, de lidar com ferimentos e doenças, de vivenciar a perda e o luto. Esses aspectos, entre tantos outros, se referem a usos corporais ordinários, de modo que as narrativas biográficas oferecem amplo leque de imagens da existência corporal.

Como assinala Le Breton em *La sociologie du corps* (2006, p. 3), todas "as ações que tecem a trama da vida cotidiana, desde as mais fúteis ou menos perceptíveis àquelas que se

desenrolam na cena pública, implicam o entremeio da corporeidade". Impossível seria identificar um só momento das narrativas em que o corpo não estivesse presente. O olhar para os usos corporais ordinários é justamente a via que nos permite desviar da abstração dos discursos generalizantes e enxergar aquilo que passa desapercebido pelas contabilidades, neste caso, a vida de babás de carne e osso, nome e sobrenome. Emília, Alice e Cecília contam experiências de corpos femininos que trilharam percursos singulares, nos quais receberam marcas, foram educados, cuidados, inseridos em contextos coletivos outorgantes de significado e pertencimento e que, na função de babás, se ocupam de outros corpos também sensíveis, os corpos infantis sob seu cuidado. As narrativas de si não poderiam, portanto, dar-se de maneira descolada de sua ancoragem corporal. Ao contrário, nas palavras de Santos (2011, p. 39), "a memória parte do corpo, habita o corpo, é corpo".

A dimensão singular de cada um desses percursos é inegável, porém, o caráter coletivo e social se faz igualmente presente na dimensão corpórea dos relatos. O interesse de um enfoque sobre a densidade da experiência material das narrativas de si reside em sua posição privilegiada como ponto de "cruzamento do invólucro individualizado com a experiência social, da referência subjetiva com a norma coletiva" (VIGARELLO *et al*., 2005, p. 11). Bernard (1976) frisa a propriedade relacional da corporeidade, quando nos lembra que o corpo com o qual vivemos nunca é totalmente nosso. De Certeau (1990) demonstra como mesmo nossos modos de vestir, comer, falar, andar etc. são atravessados por construções coletivas. O corpo enquanto objeto da cultura é fabricado social e discursivamente, nas interações das quais participa em diversos espaços de compartilhamento de significados, como a família, a escola, a mídia etc. As práticas discursivas veiculadas nesses espaços envolvem os sujeitos num processo simultâneo de reconhecimento e diferenciação, por meio do qual cada indivíduo se constitui e se posiciona (KONDRATIUK; NEIRA, 2016). Uma educação difusa é direcionada aos corpos por meio de palavras, gestos, olhares, jeitos de fazer, de sentir, modos de organização do tempo e de uso de espaços e objetos aos quais se atribuem sentidos compartilhados. Não existem corpos sem marcas de memória, nem tampouco que não sejam perpassados por usos, códigos e representações, tecnologias e políticas que moldam as carnes e determinam aquilo que deve ser lembrado e o que deve ser esquecido, o que deve ser visto e o que deve ser escondido, o que deve ser valorizado e o que deve ser adestrado, negado ou corrigido. Lugar de encontro entre o coletivo e o singular, o corpo pertence a populações e a sujeitos únicos, que recriam, reinventam, afirmam, negam, posicionam-se como pertencentes ou desviantes. De modo que "cada corpo é, ao mesmo tempo, portador de signos e aprendiz" (idem, p.30) Assim, ao falar sobre experiências vividas em seus corpos carne, essas mulheres

se referem a conjuntos de práticas, saberes e representações compartilhados. No encontro entre babá brasileira e criança francesa, são duas subjetividades e também dois mundos culturais e socioeconômicos que se encontram e se relacionam.

Desvelando corpos vetores e receptores de aprendizagens, as narrativas de nossas colaboradoras nos convidam a olhar para as potencialidades de uma educação que, por ora, permanece escondida sob o véu da ideia de cuidado voltado a um corpo mecânico. A leitura antropológica do corpo leva à compreensão deste como constructo social, produto material de realidades históricas e culturais. Ao mesmo tempo, a ligação entre corpo e percepção destacada pelo pensamento fenomenológico esclarece que o corpo é a encarnação da presença no mundo, *locus* de relação consigo, com o outro e com a realidade circundante. Levando isto em conta, a noção de corpo sensível conduz à superação da dicotomia fundamental entre cuidar e educar no cuidado doméstico de crianças, que pode, finalmente, passar a ser compreendido em termos de relação educativa. Mais do que simples guarda, o cuidado de crianças se apresenta como atitude constitutiva, não de um corpo que se tem, mas de um corpo que se vive, como ser-no-mundo que só existe em relação.

4.1.4 O corpo a corpo do cuidado como laço educativo

O que se estabelece no corpo a corpo entre babá e criança durante os atos de cuidado está longe de se reduzir a um corpo anônimo provendo a biomanutenção de outro. Entre esses corpos sensíveis se dá a tessitura de um laço educativo. Para compreendê-lo, é importante considerar a etimologia da palavra educação. De acordo com Moreno (1998), ela recebe duas interpretações. Enquanto, para uns, educar deriva do verbo latim *educare,* que significa "criar, amamentar, ensinar, instruir"; para outros, procede de *educere*, cujo significado é "tirar de, extrair". No primeiro caso, educar aproxima-se de alimentar, introduzir no organismo algo externo para ser incorporado. No segundo, aponta na direção de desenvolver, externar forças interiores. Apesar da contradição aparente, Moreno sinaliza a complementaridade dessas visões e propõe uma compreensão do fenômeno educativo com base na percepção dessa dupla direção: "certamente a educação pode ser ambas as coisas: enriquecimento pessoal que vem do exterior e desenvolvimento das próprias potências ou disposições" (MORENO, 1998, s/p). Em ambas as direções – tanto na ideia de aquisição de algo vindo de fora como na de desenvolvimento – a educação configura uma mudança, uma transformação na pessoa. Entretanto, quando apenas a segunda direção é admitida, como ocorre na visão empobrecida

de cuidado, a ação do adulto se encontra reduzida ao papel de acompanhar o desenvolvimento de capacidades maturacionais. Nesse caso, como veremos, o próprio ato educativo é esvaziado.

Mas é preciso ter em mente que falar sobre o papel educativo da babá em sua relação com as crianças não significa atribuir-lhe papel idêntico ao dos professores, nem tampouco dos pais. A função educativa da babá se situa em uma das faces da tríplice definição do termo educação proposta por Reboul (2018), para quem o verbo educar carrega os sentidos de criar, instruir e formar. Criar, conforme a expressão "criar os filhos", se refere à educação em contexto familiar e doméstico, levada a cabo prioritariamente pelos pais ou responsáveis. Esta poderia ser considerada como uma educação espontânea, ou seja, informal e não sistematizada. Instruir, por sua vez, designa uma ação intencional, exercida por profissionais no âmbito de uma instituição, com objetivos determinados e métodos codificados. Designa, portanto, a educação institucional e o sistema educacional de modo geral, em sua função de passagem de uma herança materializada nos símbolos, valores, saberes e comportamentos de uma dada civilização a seus novos membros. Os principais agentes da instrução são, evidentemente, os docentes. Já formar, no sentido estrito proposto por Reboul, significa preparar para uma função social determinada, também em contextos institucionais e com métodos e objetivos sistematizados. Diferentemente da instrução, que tem o aluno como finalidade, a formação entendida desse modo focaliza a função social a ser ocupada. Não se trata de uma bagagem cultural a ser transmitida no quadro de uma formação global, mas de formar alguém precisamente para o exercício de certa atividade ou função na sociedade. Como exemplos, temos os cursos profissionalizantes e dispositivos de formação especializada. Nessa tríplice compreensão da educação, fica claro que a babá participa da criação das crianças, atuando como um de seus agentes.

Ampliando a tríade proposta por Reboul, podemos considerar que, para além a criação, da instrução e da formação, existe uma dimensão da educação mais ampla e polissêmica que as três faces por ele identificadas e, diferentemente delas, não excludente. Se compreendida de acordo com a tradição alemã da *Bildung*, a palavra formar carrega também uma outra acepção, que remete aos processos de biografização pelos quais os indivíduos *tomam forma* como sujeitos sociais singulares, a partir das experiências vividas em diferentes contextos sociais. Ao longo da existência, os sujeitos tomam forma a partir de aprendizagens que caberá a cada um, por si mesmo, religar e, a partir delas, construir seu próprio *curriculum vitae*, entendido num sentido amplo como curso da vida.

Como sinalizam Moreno (1998) e Reboul (2018), é a ideia de mudança, ou de aprendizagem, que confere uma unidade às diferentes faces da educação, pois tanto a criação

como a instrução e a formação pressupõem a figura do aprendiz e a ação que o define. De fato, em todos os casos há um sujeito que vivencia a educação como reconstrução contínua da experiência que faz do mundo social em que vive. Estabelecendo uma conexão entre a tríplice definição elaborada por Reboul e a classificação que distingue a educação em suas modalidades formal, não-formal e informal, vemos que a criação das crianças, da qual a babá participa ativamente, corresponde ao âmbito da educação informal. Esta é definida sinteticamente por Coombs (1989) como "a aprendizagem proveniente da exposição ao próprio entorno e às experiências cotidianas" (p.18). Diferentemente da educação formal e não-formal, ambas intencionalmente organizadas em função de objetivos determinados, a educação informal ocorre de maneira "não estruturada, não organizada, não sistematizada e, com frequência, não intencional, incidental ou acidental" (idem). Alheit e Dausien (2005) observam que as aprendizagens, entendidas como (trans)formações de experiências, saberes e estruturas de ação na inscrição histórica e social dos mundos de vida individuais, também podem ser formais, não-formais e informais. O que as distingue é uma tipologia, não dos processos de aprendizagem em si, mas dos contextos em que ocorrem. As aprendizagens vividas no curso de uma vida são consideradas formais, quando se dão no interior do sistema de ensino clássico e usualmente validadas com qualificações e diplomas socialmente reconhecidos; não-formais, quando realizadas fora dos espaços de formação institucionalizados, no interior das diversas atividades sociais; ou informais, quando acontecem de maneira não sistematizada e frequentemente não intencional, acompanhando a vida cotidiana (COMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES, 2000; ALHEIT; DAUSIEN, 2005). O convívio entre babá, criança e família é, portanto, propiciador de aprendizagens informais, sobretudo para a criança, no âmbito das experiências educativas contidas na criação que esta vivencia domesticamente; mas também para seus familiares e para a própria babá, no âmbito de uma formação cujo alcance se estende ao longo de toda a vida e em todos os espaços da vida.

Novamente a babá representa, em seu papel educativo, o esfumo de fronteiras: uma profissional atuando na educação "espontânea" própria do ambiente doméstico; alguém que participa da criação das crianças, de sua educação em ambiente familiar, sem pertencer à família; que transmite signos à criança sem ser um agente institucional nem tampouco possuir um status socialmente validado para tanto. Os signos dos quais ela é portadora são externos, tanto à cultura familiar como à cultura escolar das quais a criança participa – sem mencionar a grande frequência com que são também provenientes de outras culturas em função de pertencimentos nacionais, religiosos etc. Mas, ao mesmo tempo que ser uma figura do entrelugar comporta um aspecto ameaçador, aí também reside, como veremos, sua potência

educativa ímpar. É justamente na experiência da relação entre criança e babá que esta última se constitui como educadora, ou seja, como sujeito que tem papel ativo e significativo na criação da primeira. Diante desse quadro, a compreensão do encontro entre babá e criança como contato entre corpos sensíveis salienta o aspecto essencialmente relacional de uma educação que se realiza pela transmissão de marcas simbólicas, no espaço informal da domesticidade.

Entretanto, a recusa do papel educativo da babá, implícita no discurso do "*só* cuidar", nega precisamente a participação dessas marcas na relação da cuidadora com a criança, não aceitando que possa haver aí qualquer transmissão. Ao pretender que o cuidado seja algo natural, esvazia-se o encontro entre adulto e criança de seu componente não anônimo. O paradigma dissociativo predominante no campo do cuidado doméstico reduz babá e criança a corpos mecânicos e anônimos. Ele reifica, ao mesmo tempo, os dois atores principais desse cuidado, desconsiderando a singularidade de cada adulto e cada criança real. Lajonquière (2013) aponta o perigo causado pela miragem naturalista no campo da educação da infância: o de se "jogar fora o bebê com a água do banho". Trata-se do risco de esquecer cada criança de carne e osso, em sua singularidade, e enxergá-la apenas como "A Criança" (LAJONQUIÈRE, 2008, 2013), descrita abstratamente por discursos pedagógicos generalizantes. Com esse esquecimento, o adulto também se ausenta da relação com aquela criança. Buscando uma ação quase natural, que seria condizente com uma suposta essência infantil e não produzisse "restos" ou "traumas", o adulto acaba por renunciar ao ato educativo. Quando a palavra que endereça à criança é anônima, ele se furta de dizer de sua experiência singular de vida e, assim, expandir para ela as fronteiras do universo. Nessa situação, como adverte Lajonquière (2018), o trabalho da criança de encontrar para si um lugar no mundo fica quase impossibilitado, uma vez que esse mundo de experiências de vida fica cada vez mais reduzido ao seu próprio umbigo. Na mesma linha de reflexão, podemos perceber o empobrecimento do cuidado doméstico provocado pela preponderância de uma representação genérica e despersonalizada da babá como agente de cuidados destituídos de subjetividade. A reificação anonimiza a palavra que a babá tem a endereçar à criança, renunciando assim à dimensão educativa do cuidado.

Durante os atos de cuidado, os corpos sensíveis da babá e da criança são unidos por aquilo que Lajonquière (2013; 2017) chama de laço educativo. Na reflexão psicanalítica deste autor, a educação é entendida essencialmente como um laço ao outro, que se dá no campo da fala e da linguagem. A psicanálise esclarece que a criança precisa de um laço particularizado com o outro, pois é no interior dessa relação que se dá sua constituição subjetiva. Nesse sentido, para que a educação se concretize, uma fala não anônima deve ser endereçada à criança. Na

relação entre adulto e criança ocorre a transmissão, não apenas de conhecimentos, mas de marcas simbólicas de filiação e pertencimento, marcas que atestam que aquele sujeito toma parte em uma história. A transmissão de tais marcas, tingidas pelas experiências de vida daquele que faz as vezes de mestre, implica um efeito de pertencimento naquele que recebe, ao mesmo tempo que lhe abre a possibilidade de encontrar um lugar para si no mundo. Nessa perspectiva, ambos sujeitos da relação educativa, aquele que aprende e aquele que educa, são sujeitos de desejo e de linguagem. A criança não imita simplesmente, mas interroga o adulto, investiga-o com o intuito de saber sobre o desejo que anima o laço educativo e encontrar para si um lugar no discurso, um lugar de enunciação. O adulto, por sua vez, é movido pela dívida simbólica que possui em relação àqueles que foram os seus próprios educadores e que lhe transmitiram as marcas que agora lhe cabe passar adiante. Nessa nova passagem, as marcas transmitidas não serão necessariamente as mesmas, pois atestam a posição singular do sujeito em relação ao desejo. Lajonquière denuncia a impostura que ocorre quando os adultos agem diante da criança enunciando um discurso anônimo, esvaziado de desejo, pois isto torna a educação impossível. O desejo deve comparecer na relação educativa, remetendo à subjetividade de ambos envolvidos. No trabalho doméstico da babá, o desejo colore os atos de cuidado como retorno do recalcado, dizendo da história de vida daquela que cuida. Tal compreensão do laço educativo desnaturaliza a criança e o adulto. A primeira deixa de ser vista como organismo anônimo em processo de maturação, enquanto o segundo sai do papel de estimulador ou cuidador também anônimo. Distanciando-se de procedimentos pretensamente universais ou neutros, o laço educativo do cuidado se constitui pela transmissão de marcas de saber viver, saber fazer e saber ser, marcas portadoras “de uma dose de existência”, “aprendidas e apreendidas no cerne mesmo da vida” (LAJONQUIÈRE, 2013, p. 105).

Embora esta pesquisa não se proponha a ler as narrativas a partir de uma perspectiva psicanalítica, a matriz de pensamento fundada por Freud fornece pistas importantes para identificar os efeitos da cisão entre cuidar e educar no tocante ao trabalho da babá. Ela nos convida a olhar para a singularidade de ambas, criança e babá, como elemento central do laço educativo que as une no cotidiano de cuidados. A fala não anônima, que deve comparecer como condição fundamental à tessitura desse laço, não se limita, evidentemente, às emissões verbais, mas se estende a todos os gestos, olhares, posturas, movimentos e ações – o que Lajonquière (2013) designa com a ideia de endereçamento do adulto. Ao calar essa palavra endereçada ao outro, como ser singular, a partir de um eu também singular, a cisão entre cuidar e educar tenta esvaziar de presença os corpos da babá e da criança. Tenta negar o corpo como experiência encarnada do ser no mundo, reificando-o. Entretanto, durante o cuidado babá e criança se

encontram trazendo, em seus corpos sensíveis, inscrições de suas histórias pessoais e bagagens compostas de desejos, afetos e saberes biográficos. No corpo a corpo desse encontro, entendido como laço educativo, entram em relação, de um lado, um adulto que tem uma herança simbólica a transmitir e, de outro, uma criança desejosa de crescer, compreender e, por meio de um incessante trabalho de biografização, encontrar para si um lugar no mundo do qual começa a participar.

Como esclarece a perspectiva biográfica, os processos de subjetivação ocorrem na interface entre singular e coletivo. Por meio de um constante projetar-se no mundo sensível, cada sujeito testemunha sua experiência singular das realidades coletivas históricas, geográficas e sociais em que vive. Tendo isso em vista, as narrativas biográficas de nossas colaboradoras interessam especialmente à investigação sobre o papel educativo da babá na medida em que contradizem o discurso do "*só* cuidar", retratando três mulheres que não se sujeitam à restrição, à desvalorização ou à reificação por ele operadas. As histórias transcriadas permitem observar de que maneiras cada uma dessas babás exerce ativa e criativamente a dimensão educativa de seu trabalho, na interação com as crianças que estiveram sob seus cuidados ao longo de seus percursos biográficos.

4.2 O que se aprende e o que se ensina no corpo a corpo do cuidado

Visando à compreensão das aprendizagens que circulam no laço educativo entre babá e criança, as intepretações das narrativas apresentadas a seguir interrogam os modos pelos quais elas são experienciadas pelos corpos sensíveis dos sujeitos envolvidos. Guiadas por essa interrogação, elas se organizam a partir da identificação de seis categorias, correspondentes aos diferentes âmbitos em que ocorrem tais aprendizagens.

A sessão "Corpo em (con)texto: a babá-objeto" se interessa pelas aprendizagens decorrentes da inserção da babá na casa como objeto, compostas por tudo aquilo que, embora não seja ensinado explicitamente por ninguém, está contido nos atos, espaços e relações. Trata, portanto, de noções implícitas relativas a identidades e diferenças, de construções culturais atreladas a gênero, nacionalidade, raça, classe social etc. e do que se lê nas entrelinhas da relação educativa babá-criança em contextos reificantes.

"Corpo em (con)texto: a babá-pessoa" se dedica aos meios pelos quais um lugar de pessoa é atribuído à babá na casa, na relação criança-babá-família. Nesse sentido, aborda como se constituem, nessas dinâmicas domésticas, a relação entre babá e empregadores, a delimitação do papel do adulto e do papel da criança, a questão da autoridade, das regras e

rotinas e, finalmente, o reconhecimento da babá como sujeito participante de um laço educativo possível.

"Corpo de necessidades" se refere às aprendizagens ligadas aos cuidados com o corpo, higiene, alimentação, sono, abrigo, vestuário, saúde e doença e as diferentes formas de significar e lidar com esses aspectos da vida. Salienta, assim, a multiplicidade de técnicas corporais que habitam o cotidiano de cuidados, compondo a casa como ambiente de uma educação intercultural.

"Corpo afetivo", por sua vez, tematiza o vínculo afetivo entre babá e criança, as aprendizagens ligadas ao toque físico, às formas de expressão de afeto, aos modos lidar com as emoções e viver em relação. Ademais, explora a questão da despedida entre babá e criança, como delicado componente de um laço que, embora se estabeleça em esfera íntima e num ambiente familiar, é regido por uma relação profissional.

"Corpo expressivo" esmiúça as aprendizagens propiciadas pelo encontro de línguas diferentes, bem como aquelas ligadas à linguagem corporal que perpassa os momentos vividos e compartilhados por babás e crianças. São igualmente observados os repertórios de músicas e canções presentes no cotidiano de cuidado, assim como as brincadeiras e demais práticas corporais que abrem as portas das casas para a diversidade da cultura corporal.

Por fim, a sessão "Corpo cognoscente" focaliza as interações que permeiam o convívio e as conversas em que a criança interroga a babá em busca de compreensão sobre os mais variados temas. Tais situações são igualmente analisadas como espaços de aprendizagem, propiciadores de reflexões sobre si mesmo, o outro e o mundo.

Embora todos esses aspectos do corpo sensível estejam intrinsecamente entrelaçados na realidade cotidiana, tal separação esquemática atendeu ao objetivo de viabilizar o estudo detalhado das diferentes facetas do fenômeno complexo que caracteriza a dimensão educativa do cuidado doméstico infantil profissional.[80]

Olhemos, em primeiro lugar, para o contexto em que a relação de cuidado se constrói. As histórias de Emília, Alice e Cecília revelam que aprendizagens entram em ação desde o momento da introdução da babá no ambiente familiar. Revelam, ainda, que o teor dessas aprendizagens depende diretamente do modo pelo qual o corpo dessa personagem é significado nesse (con)texto. O uso dessa grafia intenta lembrar que o corpo é sempre um texto junto a

[80] Numa leitura minuciosa das narrativas transcriadas, foram exaustivamente mapeadas todas as passagens referentes a cada uma das seis categorias propostas: corpo em (con)texto-babá-objeto; corpo em (con)texto-babá pessoa; corpo de necessidades; corpo afetivo; corpo expressivo; corpo cognoscente. Entretanto, apenas algumas dessas passagens – aquelas consideradas mais emblemáticas – são citadas no presente capítulo, evitando assim que ele se tornasse excessivamente extenso ou repetitivo.

outros, todos eles oferecendo-se continuamente a serem lidos. A forma como a babá é inserida no lar de dada família e em sua dinâmica familiar particular traz consigo mensagens direcionadas à própria babá, sobre quem ela é e que espaço ocupa aos olhos dos outros. Ao mesmo tempo, traz mensagens significativas para os olhos de ler o mundo que possuem as crianças, ensinando sobre quem é e de que lugar fala cada sujeito, modelizando formas de se relacionar e de viver em sociedade. Nesse sentido, o corpo da babá é como palavra em um texto, cujo significado dependerá das relações e combinações com as outras partes do conjunto. O quadro em que entra o corpo da babá é composto tanto pela contextualização material que ele recebe, concretizada nos espaços, tempos e recursos a ele destinados, como por seu posicionamento em relação aos demais corpos, em especial os dos integrantes da família empregadora. A leitura das narrativas permitiu identificar duas formas de inserção da babá na dinâmica de uma casa de família: como um objeto impessoal e anônimo, reduzido a um corpo a serviço; ou como pessoa, portadora de um nome e uma história. Cada um desses modos – pautados, respectivamente, na noção de corpo mecânico ou de corpo sensível – engendra aprendizagens particulares, na medida em que legitima ou deslegitima o papel da babá como um dos atores de um laço educativo possível.

4.2.1 Corpo em (con)texto: a babá-objeto

Os estudos do *care* que se interessam pelas domesticidades já evidenciaram que a invisibilização e a despersonalização da empregada doméstica são processos característicos das dinâmicas estabelecidas entre as quatro paredes das casas. Esses estudos revelam que, do ponto de vista dos consumidores de cuidado, trabalho doméstico bem feito é aquele que não se vê. O medo diante das ameaças de confusão ou fusão na relação com a empregada e de invasão do território próprio, simbolizado pelo lar, está na base dessa busca por um trabalho julgado como eficaz na medida em que parece se fazer por si mesmo. Um trabalho invisível exige que quem o faz abdique de imprimir, em sua realização, marcas de sua própria individualidade – iniciativas ligadas a sua própria visão de mundo, seus julgamentos éticos, estéticos etc. Mas implica, sobretudo, que seja um corpo invisível. Quanto mais discreto for esse corpo, quanto mais se apagar, limitando-se a um braço que oferece um copo de bebida, um aspirador que limpa a sala antes que esta seja utilizada confortavelmente, melhor. Molinier (2009) explica que a despersonalização consiste em um conjunto de dispositivos que permite não enxergar alguém em detalhe, ou seja, não ver os traços distintivos de sua individualidade. As marcas que

lembram a humanidade e a individualidade da empregada trariam à tona os desconfortos, que um contexto de invisibilização apaga, oriundos das desigualdades de gênero, de etnia, de classe e reveladores das continuidades do período colonial que persistem confortavelmente, desde que veladas, no cotidiano das famílias de empregadores em seus lares.

Se a despersonalização do corpo das empregadas domésticas em geral é uma realidade amplamente tematizada na sociologia, suas especificidades no caso do trabalho doméstico de crianças é terreno inexplorado. Reconhecendo que, nas profissões domésticas, "o corpo dos empregados, ainda que necessário ao trabalho, deve se apagar", Delpierre (2017) nota a exacerbada contradição dessa regra tácita, quando aplicada ao cuidado de crianças: "a babá não tem corpo para seus empregadores, mesmo que ela tenha uma relação maternal e carnal com as crianças" (p. 268). O que a leitura sociológica não explora são os efeitos desse apagamento na qualidade do laço educativo que se constrói – ou cuja construção se tenta impedir – entre babá e criança. "*Só* cuidar", entendido como ato de guardar as crianças como pacotes quando estas não estão na escola ou com os familiares, passa pela invisibilização da funcionária. Os pais que pretendem que a babá "*só* cuide" como um agente sem rosto sustentam precisamente o discurso dissociativo que recusa o caráter educativo do cuidado, negando que haja transmissão de marcas ao longo dessa interação. A recompreensão de tal dissociação exige, em primeiro lugar, mapear por que caminhos a babá é reduzida a um objeto na vida doméstica que se desenrola cotidianamente entre quatro paredes, como texto em permanente redação. Somente então será possível investigar seus efeitos a partir de um olhar educacional sobre o cuidado doméstico profissional de crianças, identificando as aprendizagens implícitas promovidas nos (con)textos em que babás são reduzidas a olhos que supervisionam, mãos que alimentam, colos que acalentam desprovidos de rosto, de desejo e de história.

4.2.1.1 Caminhos pelos quais a babá é tornada objeto

Ao cabo de suas experiências como *jeune fille au pair*, vividas em quatro famílias diferentes, Emília sentia-se, em suas palavras, não-humanizada. Extremamente insegura, ela chegava a surpreender-se quando alguém a tratava com gentileza, atenção ou presteza, tamanho o contraste de tais atitudes com o lugar que havia ocupado nas casas pelas quais passara. Ela afirma não ser capaz de descrever precisamente os mecanismos que a levavam a ocupar esse lugar de inferioridade, cujo ponto máximo foi vivido na quarta e última família em que foi *jeune fille au pair*:

> O que acontecia nessa família era que eu realmente era empregada, eu era a *bonne* deles. (...) Por exemplo, enquanto eles jantavam, todos sentados em volta da mesa, eu ficava em pé servindo as crianças. E eu não sei explicar direito como chegamos nessa configuração. Eu só sei que eu fui me retraindo cada vez mais na minha posição.

Mesmo assim, sua narrativa permite observar os caminhos pelos quais se dá a inserção da babá numa casa de família, não como pessoa, mas como corpo-objeto. Sua expectativa inicial desajustada funcionou como uma espécie de dispositivo de contraste, colocando tais caminhos em evidência. Como Emília tinha, inicialmente, a expectativa de participar da família como uma filha e como provinha de uma posição social não muito diferente daquela de seus empregadores – tendo, ela mesma, recebido os cuidados de babás e empregadas domésticas em seu passado no Brasil –, ela viu com estranhamento cada sinal de distanciamento que, socialmente, tende a já entrar num pacto silencioso em que cada uma das partes conhece e aceita, de antemão, um papel definido em relação às demais. Justamente porque sua expectativa era tão diametralmente oposta a determinados esperados tácitos da relação entre babá e família, os choques vividos por Emília no desmoronamento de sua idealização nos ajudam a esmiuçar os mecanismos de reificação da babá. Quando ela diz que era "a empregada, a *bonne* deles", está assinalando sua percepção, naquele momento, da impossibilidade de ocupar o lugar de filha. No entanto, se a incorporação de uma babá à família como filha é impossível – uma vez que se trata inelutavelmente de uma relação profissional, pressupondo trabalho em troca de pagamento, ainda que envolva afeto e intimidade – sua inclusão como corpo objeto não é, de modo algum, a única alternativa possível. Trata-se, como revelam as narrativas, da configuração mais nefasta do ponto de vista das aprendizagens propiciadas.

Dentre os mecanismos de uma inserção reificante, evidenciadas no relato de Emília, temos, em primeiro lugar, o desrespeito a direitos básicos. Podemos observar os direitos da babá sendo frequentemente flexibilizados ou negados. Morando no emprego, Emília percebe que não pode ficar em casa aos fins de semana, sob pena de trabalhar sem remuneração:

> – Você vai sair hoje de tarde?
> – Não, eu tô fazendo limpeza (no meu quarto).
> – Ah, então tá. Eu vou ver o negócio do carro lá – eles estavam saindo pra comprar um carro novo – então vou ficar umas duas horas fora e você fica com as crianças.
> E depois não me pagavam essas horas que eu tinha trabalhado. Dá trabalho cuidar das crianças! Aí eu comecei a perceber que eles tentavam abusar o máximo do meu tempo, da minha presença. Quando você mora no trabalho, não existe limite. Enquanto você está lá, você está trabalhando. Você nunca se separa completamente, não tem "agora acabou".

Como *au pair*, inúmeras vezes suas funções ou seus horários de trabalho foram estendidos como se não se tratasse de trabalho ou, ainda, num tom de troca de favores. A supressão de direitos é desse modo relativizada sob o pretexto de uma espécie de compensação por meios alternativos. Viagens em que a família leva a babá entram nessa categoria. Nas experiências de Emília, mais de uma vez o aumento de carga de trabalho implicado em uma viagem com a família teve sua importância minimizada diante do suposto benefício de poder conhecer lugares que seriam, pelos próprios recursos, inacessíveis. Mas, como conta a babá paranaense, viajar junto significava, em realidade, trabalhar vinte e quatro horas por dia sem receber nada a mais por isso. Também podemos ver o pretexto de compensação agir no caso dos presentes oferecidos pelos empregadores. Em diversos trechos de sua narrativa, Emília fala de agrados – presentes de aniversário, Natal e outros – que são recebidos por ela como forma de valorização indireta, complementando o salário e representando um vínculo afetivo com a família.

Em outros casos, solicitações de extensão do trabalho são feitas num tom intimista, em nome da relação de carinho que foi estabelecida. O desrespeito aos direitos da babá ocorre sob o véu de um discurso moralizante que incompatibiliza afeto e intimidade com direitos e remuneração. A babá não pode pleitear aquilo que lhe cabe, pois, segundo essa lógica, pensar em dinheiro ou em direitos legais não caberia em um contexto de afeto e intimidade. Trata-se de uma relação íntima, porém profissional, onde a disponibilidade não é recíproca. Às vezes, é a patroa que solicita algo mais. Isso ocorria com frequência na terceira família em que Emília trabalhou como *au* pair, como quando ela teve seu horário de trabalho ampliado durante as semanas em que a mãe de Alain, Nadine, Sylvie e Pierre ficaria afastada para dedicar-se aos estudos, sem que nunca esse horário chegasse a ser compensado como prometido. Outras vezes, é a própria babá que se vê impelida a fazer esse algo mais:

> Bom, na casa dos avós só tinha eu de *au pair*, então eu acabava cuidando um pouco dos primos também. Tipo, na hora do banho, ia ver quem já tomou; na hora da comida, ajudava todos. Por mais que não fosse minha obrigação, fazia pra um, acabava fazendo pros outros também, né?

O não reconhecimento de direitos encontra apoio numa pretensa incompatibilidade entre relações afetivas e profissionais. O término da história de Emília com a família do pequeno Pierre, onde ela sofreu intensamente os efeitos perversos da condição de ser "quase da família", é especialmente expressivo do conflito ocasionado por esse tipo de crença em um trabalho por amor. Vivendo condições de trabalho precárias ao mesmo tempo que era tratada "como se fosse alguém da família", Emília se via interiormente dividida:

> Era exploração mesmo. Mas era complicado, porque, ao mesmo tempo, eu pensava: Eles me respeitam, são superqueridos comigo (...), me levam pros passeios, me tratam superbém... mas eles estão me explorando!

Como se a proximidade de um acolhimento "como se fosse da família" autorizasse suplantar direitos básicos da babá, até mesmo o de possuir um contrato de trabalho, que essa família recusava terminantemente a Emília. O mesmo discurso é externado pelos pais empregadores quando reagem furiosamente à sua iniciativa de procurar os órgãos competentes para informar-se sobre as possíveis consequências de permanecer em solo francês sem um contrato de trabalho. Com um visto de *au pair*, mas sem possuir um contrato comprovando a efetividade dessa situação de trabalho, Emília se encontrava na condição de migrante irregular, suscetível a todas as medidas previstas em lei para esses casos. A reificação da babá pelo não reconhecimento de seus direitos básicos é brutalmente evidenciada pela presença de dois pesos e duas medidas nas falas, respectivamente, do pai e da mãe empregadores:

> – Você sabe o que acontece se vier bater algum controle aqui? Nós não vamos poder tirar férias esse verão! – Meu Deus! Eu não entendia a lógica da cabeça dele. E ele superbravo: – O dinheiro que a gente vai pagar de multa, vai ser as férias que a gente poderia tirar! Estamos muito decepcionados.
> (...)
> – Eu não acredito que você fez isso! Como você fez isso com a gente? A gente confiou em você! Levamos você pra passar o Natal com a nossa família...

O pai deixa claro como nenhuma das consequências prejudiciais para Emília é levada em conta. O direito fundamental de exercer seu trabalho em condições protegidas pela lei é banalizado face à multa que a família poderia levar. O patrão adota dois pesos e duas medidas: tudo bem se a babá não tem papeis, desde que a família tenha dinheiro para a próxima viagem de férias. A viagem de verão de uns, vale mais que o direito básico de registro de outros. Já na fala da mãe, situações de intimidade são evocadas para fazer com que a busca de direitos garantidos por lei ganhe cores de traição. Neste ponto, vemo-nos diante da complexidade que envolve o terreno das domesticidades, pois a execução do trabalho envolve, necessariamente, situações de proximidade e de compartilhamento de momentos íntimos. Relação afetiva e relação profissional se mesclam inevitavelmente, mas, em casos como esse, a existência de sentimentos, característica da primeira, é usada para justificar o desrespeito aos direitos relativos à segunda. Em seu estudo do *care* como atividade econômica, Zelizer (2012) mostra que duas lógicas opostas entre si, mas igualmente insuficientes para compreensão do fenômeno, pairam sobre os trabalhos de cuidado, e especialmente sobre o cuidado de crianças: a lógica dos *mundos hostis* e a do *comércio em toda parte*. Para a primeira, tratar-se-ia de um

trabalho fundado no dom, no amor e na dedicação afetiva, sendo incompatível com qualquer interesse econômico. Para a segunda, tratar-se-ia de uma simples transação econômica como qualquer trabalho remunerado. Do ponto de vista da economia social, o trabalho da babá demanda uma nova abordagem, que transcenda esses dois modelos, já que a relação da babá com a criança não se limita ao vínculo afetivo, nem tampouco se reduz a uma transação comercial comum. Do ponto de vista da educação, evidencia que a polarização entre esses dois modelos contribui para coisificar a babá ao incompatibilizar elementos que, em realidade, são igualmente constitutivos dessa profissão: vida familiar, afeto e intimidade, de um lado, e vida profissional, remuneração e direitos legais, de outro.

Como segundo mecanismo da atribuição gradual de um lugar de objeto à babá, temos a negação de suas necessidades. Trata-se daquilo que Tronto (2008) chamou de "irresponsabilidade privilegiada", referindo-se ao fenômeno pelo qual pessoas em posição privilegiada ignoram as necessidades daqueles que trabalham para satisfazer as suas necessidades. Isso ocorre em casas onde não é permitido ao corpo da babá ter necessidades ou ritmos próprios, ter fome, sono, doença, enfim, também precisar de cuidados. A lógica da eficiência dita que tudo isso seja anulado em nome do atendimento às necessidades e ritmos dos outros. Essa condição foi vivida de maneira mais aguda nos momentos em que, como *au pair*, Emília morou no trabalho. Sem tempo para lavar o rosto ou escovar os dentes após acordar, assim que ouvia a patroa chamando, sem horário prévio combinado, ela tinha que se apresentar imediatamente para servir o café da manhã. Somente após completar toda a série de atividades matinais ela poderia ocupar-se rapidamente das próprias necessidades, como comer algo, para logo começar a preparar a casa para a volta das crianças. Entre dois dias dedicados ao cuidado das crianças, não necessariamente havia uma noite de sono repousante. Coisificado, o corpo da babá não tem o direito de precisar de sono, pois sua razão de ali estar é justamente velar pelo sono dos outros:

> Quando eu fazia *baby-sitting*, depois que todo mundo ia dormir, eu conferia se todos tinham dormido e ia pro meu quarto dormir também (...) mas a mãe não aceitava que eu fosse dormir:
> – Se você não ficar na sala, você não vai ouvir se acontecer alguma coisa. Você está aqui pra cuidar das crianças, se você não cuida das crianças, não tem como ficar aqui. (...) Eles começaram a me obrigar a esperar acordada. Lembro que teve uma vez que eles voltaram às quatro horas da manhã e eu tinha que acordar às seis horas da manhã pra dar café pras crianças. Eles poderiam dormir até mais tarde, né?

Na casa anterior, estando integralmente dedicada ao sonho de fazer parte da vida da família, Emília só tinha algumas horas da noite para tentar viver uma vida sua. Assim, mesmo

nas noites em que os pais não saíam e que, portanto, ela estava liberada de fazer *baby-sitting*, horas de sono eram frequentemente sacrificadas por alguns momentos de vida pessoal. Se o dia inteiro é marcado pela negação de si para servir ao outro, resta a noite na busca de um tempo seu, em meio ao tempo dedicado aos demais:

> Eu também comecei a cansar fisicamente, porque, se eu quisesse fazer alguma coisa pra mim, ver um filme à noite, dar uma relaxada ou conversar com as pessoas do Brasil pelo computador, eu ia dormir muito tarde. Então, de manhã já acordava cansada com as gritarias.

Mas, nesses (con)textos domésticos, ao corpo da babá não é permitido se cansar. O episódio em que Emília volta de um passeio com Emma, Louis, Paul e a mãe das crianças é emblemático. Chegando em casa, a mãe se deita no sofá, onde passará o restante do dia repousando, enquanto Emília, igualmente cansada, continua a trabalhar:

> Lembro de um dia, na volta de um passeio com as crianças, que ela deitou no sofá e ficou lá um tempão, falando no telefone, descansando. Enquanto isso, tinha que cuidar das crianças, dar o *goûter*, fazer a janta, dar a janta, ler um livro pra eles... Eu, fazendo um monte de atividades, e ela, deitada no sofá. Senti raiva dela. Eu também estava cansada, mas estava fazendo as coisas, e ela, bem deitadona: "Nem casa eu tenho pra poder deitar no sofá, eu tenho que ir no quartinho e me fechar lá se eu quiser descansar."

Essa passagem explicita, não apenas a falta de tempo para o repouso, mas também a falta de espaço para tanto, ambas características da coisificação pela negação de necessidades básicas. Vemos com Emília que, morando no emprego, a babá pode se ver na situação de um corpo sem lar. O mesmo lar que é abrigo confortável e acolhedor para os integrantes da família é, para ela, local de trabalho. As divisões entre esfera pública e esfera privada se esfumam nessa conjuntura e o "quartinho" (ou o colchão no quarto das crianças) destinado à babá demarca simbolicamente sua diferença em relação aos demais moradores. O corpo da babá se reduz a um corpo à disposição dos empregadores. Na família do pequeno Pierre, quando Emília expôs para a patroa que estava se sentindo muito cansada com o aumento de seu horário de trabalho, foi acusada de ser a responsável pelo problema, por ficar acordada até muito tarde. A mãe sustentou essa acusação afirmando que via a luz de seu quarto acesa. Ou seja, mesmo fora do horário de trabalho teoricamente delimitado, ela seguia sob o olhar controlador da patroa. Dormir, no tocante a esse corpo, não se trata de satisfazer as próprias necessidades, mas de cumprir um dever para que, no dia seguinte, possa executar suas funções a contento.

A um corpo a serviço dos outros, tampouco é admitido ficar doente ou se machucar. Um corpo que tem que ser, acima de tudo, eficiente não tem o direito de sentir dor. Como sua

função é cuidar, ele não pode precisar de cuidados. Em dado ponto de sua narrativa, Emília exprime essa constatação por meio do protesto: “Eu cuido dos outros, cuido dos outros e ninguém olha pra mim!” Nem ela mesma podia cuidar de si, como mostram as passagens relativas à mudança de casa da família de Emma, Louis e Paul:

> Não sei se foi porque algumas coisas eram pesadas, se foi porque eu tive que sair correndo pra não chegar atrasada na aula de francês, ou se foi o frio, ou uma mistura de tudo isso, mas uma hora eu andei e deu um estalo na minha coluna. Deslocou alguma coisa, travou e doía muito. Comecei a andar toda torta. Eu não conseguia ir rápido, eu não conseguia fazer mais nada rápido e daí até falei pra ela, mas ela estava focada na mudança. (...) uma hora eu deitei um pouco no meu quarto por causa da dor. Ela bateu na porta, abriu e fez um escândalo porque eu estava dormindo. Mas eu sabia a hora e ia estar tudo pronto, eu só precisava deitar um pouco. Na casa nova, mesmo com dor, ela pediu pra eu ajudar a fazer a mudança. (...) Ela ficou brava quando falei da minha dor nas costas:
>
> – Não consigo ficar segurando peso, eu não posso segurar peso, porque tá doendo demais. Acho que preciso ver isso.
>
> – Olha, você tá aqui pra trabalhar!
>
> (...) Eu estava bloqueada: não conseguia abaixar, não conseguia pegar peso, tinha que andar devagarinho e isso me atrapalhou um monte até passar. Nessa casa nova, ela começou a me destratar cada vez mais.

Um corpo lento e pouco ágil perde sua utilidade na visão desses empregadores e Emília passa a ser ainda mais desprezada. Os esforços dos patrões em cuidar de todos os detalhes da montagem da nova casa contrastam com o pouco-caso face a seu problema de coluna. Onde a babá com a coluna travada vai dormir, se o sofá-cama destinado a ela quebrou durante o transporte, não é uma questão que se coloca. De fato, a solução desse problema foi a última providência tomada, vista como menos importante que a decoração da casa. Sono, cansaço, doença. Para o corpo da babá, nada disso tem vez numa casa onde ela não é integrada como pessoa.

Um terceiro componente do processo de objetificação da babá é o seu isolamento. Trata-se, ao mesmo tempo, da negação do direito de relacionar-se socialmente fora do trabalho e da negação da legitimidade dessa necessidade. Emília constatou uma mudança no tratamento que recebia dos pais de Alain, Nadine, Sylvie e Pierre quando começou a fazer programas independentes aos finais de semana, que até então ela passava integralmente com eles, mesmo estando fora de seu horário de trabalho. Segundo ela, a preocupação desses empregadores era fundada na convicção de que, se a *au pair* começa a namorar, a qualidade de seu trabalho diminui. As babás criam estratégias de proteção face a essa realidade, firmando entre si um

pacto silencioso, como explicou Maria, a primeira colega *au pair* de quem Emília começou a se aproximar:

> – Tem muita coisa que fica entre as *au pair*. Você tem que aprender a não dividir tudo com a família. Se você for nas festas, vai saber que uma fuma, que a outra está namorando e todas essas histórias têm que ficar entre nós.

Vemos nesse trecho uma estratégia a utilizada por essas babás para manter-se ao abrigo dos olhos quase onipresentes dos empregadores. Inscrever Emília nas aulas de francês na escola em frente de casa, ao invés de um estabelecimento apropriado, foi o meio encontrado por essa família para contemplar a obrigatoriedade, exigida pelo contrato de *au pair*, de garantir um curso de língua sem perder o monopólio sobre as relações interpessoais de sua funcionária. Estudando com as crianças e adolescentes da vizinhança, além de dedicar menos tempo ao deslocamento até o curso, pela proximidade da escola, Emília foi privada da convivência com outras *au pairs* e demais pessoas de sua idade. À babá-objeto, só são permitidos os laços afetivos com aqueles de quem deve se ocupar. Como aponta Wrigley (1995), algumas famílias chegam a falar abertamente sobre a solidão da babá como condição positiva, pois, sentindo-se sozinha, a babá construiria uma relação mais forte com as crianças. Estas últimas são, desse modo, colocadas na condição de consumidoras de um afeto extraído às custas do sofrimento pelo alijamento social da babá. Embora a solidão vivida por Emília tenha sido extremamente dolorosa, o que ela viveu como *au pair* é apenas um dos níveis mais leves na larga escala da cadeia global de extração de afetos descrita por Hoschild (2004). Em seu grau mais extremo, temos o caso das *transnational mothers*, a quem é negado o laço afetivo mais profundo e visceral pelo afastamento dos próprios rebentos. Nos fluxos migratórios de babás dos países do Sul para o Norte, o distanciamento de mães de seus filhos é condição para a doação de afeto aos filhos dos empregadores.

Um quarto e último componente da inserção reificante é o apagamento da pessoa da babá, operado por um desinteresse total por sua história pessoal, formação, repertório cultural e até mesmo por seus estados de espírito. Passagens da narrativa de Emília descrevem a invisibilidade que caracterizava sua posição e explicitam uma contradição inerente: a babá sabe tudo sobre a família que, por sua vez, não sabe nem quer saber nada sobre ela.

> Eles não queriam nem saber se eu tinha estudado, se não tinha, quais eram os cursos que eu tinha feito. Eu era a pessoa que estava ali só pra cuidar das crianças.

> Você participa de tudo, você começa a entender o funcionamento da família, conhece os segredos, tudo! Porque chega uma hora que você é invisível, você vê tudo, você ouve tudo, você está ali como se não estivesse.

Mais uma vez, o desinteresse dos patrões pela pessoa da babá permite evitar o desconforto que provocaria a consciência do contraste entre a própria qualidade de vida e a de sua funcionária, da distância material que os separa. “Recusar-se a ver a situação econômica (da babá) é, de certa maneira, colocar limites relacionais e emocionais àquela que poderia ser um membro da família, mas que não o é” (DELPIERRE, 2017, p. 265). Ademais, recusar-se a ver a babá como pessoa permite sustentar a ilusão dissociativa, abafando as tensões que vêm à tona quando se trata do caráter educativo do cuidado realizado por essa profissional junto à criança.

Tal desinteresse pela babá pode chegar a traduzir-se em desprezo por seu próprio nome. Foi o que ocorreu com Alice na família em que ela trabalhava às quartas-feiras. A constante mudança de babás das seis crianças reforçava a impessoalidade das relações:

> Foi uma experiência que não agregou nada. Fiquei com essa família durante oito meses, todas as quartas-feiras. Foi um período longo... e mesmo assim não vi nenhum retorno. Nada. Tanto que as crianças não sabem nem o meu nome! Também, eles trocam de babá todo o tempo. Nenhuma babá consegue ficar lá.

A capacitação formal da babá tampouco é considerada relevante para os empregadores que esperam que ela realize mecanicamente seu trabalho de cuidado – no caso de Emília, nem mesmo em se tratando de uma graduação em Psicologia, área que poderia ser vista como um diferencial para a qualidade da interação com as crianças. Se nem os saberes reconhecidos pela formalização do diploma são levados em conta, que dirá aqueles ligados à cultura de origem da babá. Embora as três narrativas mostrem, em alguns momentos, relances de um olhar da família para cultura da babá, este passa pelo viés, seja do clichê, nas inúmeras menções ao futebol como repertório esperado de uma babá brasileira, observadas tanto nas conversas realizadas na parte inicial da pesquisa de campo como nas narrativas; seja do exótico, como quando a avó de Alain, Nadine, Sylvie e Pierre propõe a Emília de irem comprar frutas brasileiras; seja do estereótipo, quando os tios das crianças fazem piadinhas sexistas por Alice ser uma mulher brasileira. Em nenhum dos casos vemos um real interesse dessas famílias pela cultura de origem da babá como parte de um projeto de formação das crianças.

Na inserção da babá como corpo-objeto, a contratação de uma mulher migrante passa longe de qualquer intenção de proporcionar um ambiente intercultural para a educação dos filhos. Implicitamente, esses modos de inserção acabam por ensinar que algumas culturas são superiores a outras, que o papel de pessoas de determinadas partes do globo é o de servir, enquanto o de outras é consumir tais serviços. Por um efeito similar ao do fetiche da

mercadoria, através do qual muitas crianças acreditam que a comida vem do supermercado, onde nasce das prateleiras, elas são ensinadas a fechar os olhos para a realidade global que está por trás da presença daquela pessoa na casa. Nesse tipo de contexto, as histórias que estão por trás dessas brasileiras que vão cuidar de crianças na França simplesmente não suscitam interesse para as famílias. Ao contrário, causam tamanho desconforto que são cuidadosamente silenciadas, como se não existissem.

Os saberes da babá provenientes de suas experiências de vida, componentes de um conjunto de valores, formas de pensar e ver o mundo são, para esses empregadores, igualmente irrelevantes. Emília reflete sobre os alcances desse desinteresse e dessa invisibilização, quando diz:

> (...) o que eu acho mais complicado é você entregar os seus filhos pra uma pessoa que não só você não conhece, mas nem quer conhecer. Você não se importa com essa pessoa, não sabe quem é, os valores que ela tem, como ela cuida dos seus filhos. Quando essa mãe reclamou da minha cara de infeliz, ela não estava nem preocupada com a maneira como uma pessoa triste poderia estar agindo com os filhos dela. É muita responsabilidade! A gente ouve histórias de todos os tipos e sabe que tem babá que maltrata mesmo.

Para as famílias que enxergam a babá sob a ótica do "*só* cuidar", tampouco importa se ela está enfrentando dificuldades, se está triste, desmotivada, insatisfeita ou à beira de uma crise. Seus estados de espírito são tão desimportantes como sua história pessoal, suas características particulares, seus saberes provenientes de espaços formais, não formais e informais, sua cultura de origem ou condições de vida. É como se nada disso pudesse interferir na execução do cuidado-mecânico esperado. A pessoa da babá é apagada, para aparente conveniência dos empregadores, restando apenas um corpo sem história ou sensibilidade, um corpo a serviço. Entretanto, quando a babá é reificada, a criança também o é, consequentemente.

4.2.1.2 Aprendizagens decorrentes da reificação dos corpos envolvidos no cuidado

No corpo a corpo entre babá e criança, quem está a dar banho, a pegar no colo, a preparar comida, a colocar para dormir, a caminhar de mãos dadas no caminho da escola, a acolher na dor, a brincar junto é a mesma pessoa que vive na carne a incorporação àquele lar, seja como pessoa ou como objeto. Em contextos onde a babá é significada como objeto, a supressão de direitos, a negação de necessidades, a promoção de isolamento e o apagamento

enquanto pessoa deixam marcas profundas em seu corpo. Para Emília, a dor de sentir-se menos humana que as demais pessoas da casa, somada à decepção de não ser integrada como parte da família, levou ao ganho excessivo de peso. Mas os efeitos poderiam traduzir-se em outros sinais físicos, como o emagrecimento excessivo, olheiras profundas, dores, fadiga ou problemas diversos de saúde física e mental. Vivendo-as na própria pele, o corpo também exprime as emoções provocadas por essa sujeição: na postura, no toque, no olhar. De diferentes modos, expressa o sofrimento a que é submetido. Emília descreve o vazio emocional e existencial que a levava a buscar preenchimento na comida:

> É horrível isso, mas, às vezes, quando as crianças iam dormir e eu ficava lá na cozinha pra terminar de limpar tudo, eu pegava a minha bolsa e colocava uns iogurtes ou outras sobremesas que eles compravam pras crianças, pra comer escondida no quarto. Era tipo uma mistura de gula, mistura de ansiedade, mistura daquele vazio mesmo, emocional, existencial.

Para ela, a mudança física provocada pela busca de conforto na comida agravava ainda mais o sentimento de não-pertencimento, de não-lugar. Além de não encontrar para si um lugar como membro da família, a *au pair* brasileira não tinha concretamente um lugar de repouso seu. Vivendo no emprego, não havia para onde se retirar. O sentimento de não encontrar lugar na ocupação da casa, seu lugar de existência daquele momento, estendeu-se para o sentimento de não se reconhecer nem mesmo no próprio corpo, espaço de existência primeiro.

Como pensar que a relação com as crianças não seria tingida pela experiência geral vivida pela babá submetida a um processo de reificação? Podemos identificar, na narrativa biográfica de Emília, as aprendizagens proporcionadas às crianças nos (con)textos domésticos em que a babá é escrita e lida como corpo-objeto.

Dentro de seus lares, as crianças se veem diante de modelos de papeis sociais determinados. Como já denunciaram os estudos sobre a babá como trabalhadora doméstica do *care*, o tipo de contexto analisado até aqui promove uma educação infantil que ensina a tornar invisível o componente de violência e dominação presente nas relações cotidianas (EHRENREICH; HOSCHILD, 2002), promovendo uma didática da distância social (BRITES, 2007) e uma socialização em sistemas de privilégio (ROMERO, 2013). Em sua relação diária com a babá, os pais que assim agem modelizam como atuar diante de pessoas em posições menos privilegiadas, no papel de consumidores de cuidados face a outros cuja existência e valor se resumiriam a fornecê-los. Cenas corriqueiras da intimidade do lar, observadas atentamente pelos olhos infantis, tornam-se referenciais sobre relações de poder:

> (...) ela me chamou e eu estava escovando os dentes:

> – Emiliá, cadê você? Eu te chamei, é pra você descer. – Assim, na frente de todo mundo.
> Uma hora que a outra mãe foi servir algo pras crianças, ela falou bem assim:
> – Não, não sirva – ela falava como se eu não estivesse ali. – Não sirva, porque eu acho o cúmulo a Emiliá estar aqui e você ter que servir. Ela está aqui pra servir. Ela está aqui pra isso, se não eu não traria ela.

O trabalho da babá é assim atravessado por aprendizagens não declaradas promovidas dentro de casa pela família, como efeitos educativos involuntários e consequências perversas das ações que significam a cuidadora como corpo-objeto. Assim, a depender do lugar físico e simbólico ocupado pela profissional do cuidado doméstico de crianças, uma casa pode se transformar em ambiente socializador que naturaliza a desigualdade por meio de aprendizagens encobertas pelo discurso do "*só* cuidar". Constituem-se, desse modo, lares onde se ensina o reverso dos valores declarados pela família, trazendo para dentro de suas paredes uma estratificação pautada nas categorias de classe social, raça e gênero. Em circunstâncias onde a babá é uma mulher migrante, aprendizagens ocultas sobre política global são vividas pelas crianças em suas próprias salas de estar. A reificação da babá veicula estereótipos e preconceitos, modeliza a divisão do trabalho em função dessas categorias e as relações de poder nelas baseadas. Trata-se da face escondida da educação infantil informal que tem lugar na intimidade das casas. Em função de como se dá a inserção da babá no (con)texto da dinâmica doméstica, podem ser veiculadas mensagens contrárias ao que se afirma explicitamente como sendo os valores e o projeto de formação idealizados pela família para seus filhos. Quando um contexto de reificação da babá é mascarado pelo discurso apaziguador da funcionária "quase da família", as crianças se veem diante de um modelo que, além de legitimar relações de poder fundadas em distinção de classe, nacionalidade, raça e gênero, ensina e autoriza a hipocrisia contida no distanciamento e na incoerência entre palavras e atos.

A reificação provoca a dissolução da autoridade da babá, engendrando ainda outras aprendizagens implícitas. A palavra da babá tem, evidentemente, pouco peso num lar onde ela não é inserida como pessoa, mas como serviçal cuja função não comportaria o educar, mas apenas o guardar. O papel de adulta diante de uma criança é então suplantado pelo de empregada diante de seu patrão. A experiência de Alice é bastante diferente da inserção coisificante vivida por Emília em seus primeiros empregos. Na família de Charles e Hugo, ela ocupa o espaço de alguém cujo repertório pessoal é reconhecido e valorizado. Entretanto, tal condição favorável não elimina as tensões inerentes ao papel ambíguo de cuidar das crianças e, ao mesmo tempo, ser uma funcionária dentro da casa. Esse papel dúbio comporta tensões

latentes, pois remete a uma hierarquização com base em marcadores que extrapolam a questão geracional, como mostram os três episódios narrados pela babá mineira:

> Eu já percebi que algumas das vezes que a mãe quer falar alguma coisa que não está boa no meu trabalho, ela fala pras crianças. (...) o mais velho me disse no outro dia:
> - Ah, minha mãe pediu pra você olhar se você fechou a geladeira, porque ela teve que jogar um montão de comida fora!
> É... Num outro dia, também, a moça que limpa a casa quebrou uma coisinha da pia e o pai criou um grupo no WhatsApp, eu, ele e a moça da limpeza, e perguntou quem tinha quebrado. Eu disse que não fui eu. Ela disse que não foi ela. E aí, num outro dia, o Charles perguntou pra mim:
> - Você tira isso todo dia pra lavar a louça?
> Então eu imagino que foi o pai que tinha falado com ele.
>
> Na primeira semana de trabalho, eu queria mostrar para as crianças um vídeo, porque eu estava ensinando uma música infantil em português. Como eu usava o 3G, pedi pro Charles:
> – Pede para sua mãe me dar a senha da Internet amanhã, pra gente assistir o vídeo.
> – Legal! Vou pedir.
> Aí, no outro dia:
> – E aí? Você pediu?
> – Não. Pra você passar o dia inteiro no Facebook?

Essas situações corriqueiras evidenciam a fragilidade da fronteira entre ser um adulto com autoridade em relação à criança e ser uma empregada da família. São momentos em que o menino se posiciona ocupando o papel de pequeno patrão. Isso ocorre como se o status de filho dos patrões autorizasse a misturar ou inverter as relações entre criança e adulto. As diferenças de atributos ficam nebulosas e outra categorização se sobrepõe ao critério etário. Categorias identitárias das quais o corpo é suporte se interpõem e alternam no estabelecimento das relações com a criança cuidada. Quando isto ocorre em detrimento da voz da babá, o estabelecimento de um laço educativo é comprometido pela desautorização de sua palavra, como mostra o relato de Emília sobre seu trabalho com a pequena Sarah:

> Quando eu estava sozinha com ela, ela ficava mais tranquila, mas, quando o pai estava lá, era superdifícil porque ela fazia de tudo pra chamar a atenção dele e não me respeitava. Sozinha, eu fazia me respeitar, porque eu insistia até ela me ouvir, mas quando o pai estava, ela ia atrás dele. E daí o pai era tipo o herói dela, brincava, era todo divertidão.

A palavra da pessoa adulta é desautorizada pelo véu de invisibilidade e de inferioridade que recobre a babá quando ela é reduzida a um corpo a serviço. O peso que os pais atribuem à palavra da babá, o respeito (ou a falta de respeito) que demonstram diante dela são atentamente

observados pelas crianças, que testam constantemente a consistência do que lhes é dito. É o que vemos acontecer com a palavra de Emília, quando esta se esforçava na tentativa de organizar o momento do café da manhã de Emma, Louis e Paul :

> (...) tudo era motivo pra ficarem reclamando: "Ai, o meu tem nata", "não quero isso", "isso é nojento!" Um chorava, outro jogava as coisas... Essas crianças eram chatas pra comer e eram mimadas. Eu lembrava que os meus pais, quando a gente reclamava de nata, não ligavam:
> – Toma a nata. Nata é bom. Pare de ser criança chata.
> Uma vez eu falei pra mãe, achando que ela ia me apoiar:
> – Pô, eles não param de reclamar da nata.
> Ela olhou pro copo da criança e me respondeu:
> – Tem nata mesmo. Tira.

Neste ponto, é importante aclarar que o problema não reside na existência de diferenças entre as visões de mundo da família e da babá, nem tampouco nas discordâncias entre esses dois atores acerca de como educar, mas sim no modo de lidar com essas diferenças e discordâncias diante das crianças. As narrativas de nossas colaboradoras mostram, como veremos a seguir, que tal diversidade, em si, pode ser extremamente saudável, passível de promover trocas e de criar um ambiente aberto, complexo e rico para o crescimento das crianças. Mas isso não pode ocorrer se a babá for anonimizada e vista como máquina. O problema vem à tona quando a atitude dos pais transmite para a criança a mensagem de que aquele adulto que ali se encontra não é digno de atenção e que sua palavra não merece ser ouvida, como demonstra o simples episódio da nata. Trata-se, em última instância, de validar ou recusar que a babá ali está para contribuir para a criação das crianças, tomando parte em sua educação doméstica.

A narrativa de Emília traz à tona a existência de outras configurações, onde pais que não se sentem capazes ou que não querem se implicar no cuidado de seus filhos contratam uma babá com a intenção de que esta se ocupe de toda a parte considerada trabalhosa e desagradável, que inclui dar atenção nos momentos em que a criança necessita (e não somente quando convém ao adulto), falar não (e lidar com as reações da criança), controlar horários e colocar limites. É o que viveu nossa colaboradora trabalhando em Paris para o casal brasileiro e sua filha Lisa.

> Pra mim era difícil, porque a própria mãe não colocava limites e nem queria colocar, preferia pagar alguém pra fazer, tipo: "Seja uma *Supernany* , se vire aí e faça ela se comportar agora." Mas ela não dava nenhum limite, não dava castigo, não tinha regras na casa, não tinha horário pra nada. Não era a mãe que dava banho, que dava comida, nada. Ela pagava alguém pra fazer tudo, inclusive controlar o comportamento da

> menina. Se a própria mãe não dava limites, não colocava regras, eu não me sentia à vontade pra fazer isso.

Como babá de Lisa, ela viu-se diante da hercúlea tarefa de cuidar de uma criança na presença de pais que considera omissos e permissivos. Emília atesta a dificuldade de estabelecer regras quando os pais não o fazem e de assumir o papel de adulto quando, no discurso dos pais, a babá é caracterizada praticamente como um novo brinquedo oferecido de presente à criança:

> (...) a mãe não falava de mim como uma babá que vinha cuidar dela, que ela tinha que respeitar. Falava assim:
> – Hoje a Imía vai vir brincar com você.
> Ao invés disso, ela deveria explicar: "Ela vai vir, vai brincar um pouco, depois vai ser a hora de comer, depois você vai dormir..." E quando a Lisa se comportava mal, ela falava:
> – A Imía tá aqui pra brincar com você e você tá se comportando assim? (...) Se você ficar com esse comportamento, a Imía vai embora.
> Estava tudo errado! Ela fala que eu iria embora. Mas, se eu fosse embora, o que a menina ia aprender? A Lisa queria a atenção da mãe. Dizer que eu ia embora não tinha nada a ver, se o que ela queria era exatamente poder ficar com a mãe! E eu achava estranho que essa mãe vivia dizendo que queria ter um segundo filho. Por quê, se ela não estava ali nem pra primeira?!

Em sua leitura da situação, Emília identifica, por trás do mau comportamento da criança, uma profunda carência. Ela percebe que a agressividade de Lisa expressa sua angústia face a pais que se negam a assumir seu papel como tais, terceirizando-o a uma funcionária. Entre continuar recebendo um bom salário nessas condições e abrir mão dele para agir de acordo com seus valores, Emília prefere abandonar o emprego. Inserida em um ambiente em que enxergava problemas na educação da criança, mas era impedida de participar ativamente dela, nossa colaboradora se sentia frustrada: "Teve muitos momentos legais, muitas brincadeiras, mas eu me sentia frustrada por não conseguir colocar limites. Me incomodava muito ver a dinâmica destrutiva que tinha ali."

Embora a inserção reificante da babá – que passa pelo desrespeito a seus direitos, o não reconhecimento de suas necessidades, o isolamento e o apagamento de sua pessoa – possa, numa leitura superficial, parecer um meio pelo qual a família tira vantagem de uma pessoa em posição fragilizada, a aparente vantagem se revela portadora de efeitos danosos para a educação infantil. Tais efeitos materializam-se nas nefastas aprendizagens implícitas que se operam no contato diário com uma babá objetificada. Estudos que enfatizam a vitimização da babá como se esta ocorresse em proveito da criança erram o alvo. A criança não se beneficia da exploração

da babá, mas, ao contrário, sofre junto com ela suas consequências. Nesse tipo de contexto reificante, a família empregadora pretende que seus filhos recebam cuidados e afetos de uma pessoa em situação de desvalorização, opressão e vulnerabilidade. Ignorando que as crianças, principalmente nos primeiros anos de vida, aprendem intensamente a partir dos contextos sociais em que estão inseridas, esses empregadores acabam por colocar seus filhos também na condição de corpos mecânicos destituídos de sensibilidade, na mesma medida em que o fazem com suas babás. Aqui, a máxima de que o trabalho doméstico bem feito é aquele que não se vê e que, portanto, não incomoda a tranquilidade cotidiana de seus consumidores, encontra sua contradição inerente. Os pais negam a dimensão humana de seus filhos quando creem que estes serão insensíveis ao convívio íntimo com uma cuidadora em sofrimento, objetificada e invisibilizada.

Como dissemos, o paradigma dissociativo que separa cuidar e educar coisifica, não somente a babá, mas também a criança. Apagando-se a pessoa da babá, apaga-se a pessoa da criança. As narrativas mostram que, em tais (con)textos, as crianças podem passar a ser vistas como corpos-objeto destituídos de sensibilidade também aos olhos das babás. Alina, a *au pair* que precedeu a passagem relâmpago de Emília pela família de Yuma Lis, exprime sintomaticamente esse reflexo. Assim como ocorreu com a brasileira, sua expectativa inicial de fazer parte da família e as referências que trazia de seu contexto social de origem foram duramente frustradas pelo lugar de inferioridade em que esta se viu colocada enquanto babá. Extremamente descontente com a vida que levava naquela família, Alina conduzia as tarefas com distanciamento da criança, dispendendo o mínimo esforço necessário para guardar e evitando qualquer envolvimento mais profundo. Emília relata o espanto demonstrado por Alina quando esta a viu tratando a menina com sensibilidade:

> – (...) Nossa, você conversa com ela e tudo?
> Esse era o normal, né? Pelo que eu percebi, pra Alina a menina era como um objeto. Ela não tinha um contato. Era assim: leva no parque, mas não brinca, deixa ela lá e só fica olhando para ela não fugir. Eu não. Eu ia lá, tentava brincar e tal.

Entretanto, podemos ver o esforço de Emília no sentido de estabelecer uma relação de qualidade com as crianças esmorecer aos poucos, no decorrer de sua passagem pelas quatro famílias em que trabalhou como *au pair*. A última delas representou o ápice desse processo:

> E tinhas pequenas coisas que iam se somando (...) Cada vez mais eu ia me afastando psicologicamente, emocionalmente e fisicamente deles. Tanto que com essas crianças eu fiquei cinco meses, mas o contato emocional foi bem menor.
> (...)

> Eu não era uma pessoa ali. E o negócio do corpo foi bem difícil. Tudo contribuía para eu não me sentir uma pessoa. (...) Aos poucos, eu fui me colocando totalmente ausente das relações, fazia as coisas que tinha que fazer tipo um robô mesmo. Eu fui fazendo as coisas de um jeito mais largado. E isso não é da minha personalidade, mas eu estava no meu limite. Eu sentia também que fui me afastando das crianças. E como a mãe reclamava de mim na frente das crianças, eu ia perdendo cada vez mais a minha autoridade. Então eu já comecei a deixar fazerem coisa errada, desde que não destruíssem nada. Eu tive que me colocar nessa posição, tipo "eu não me importo com essas crianças."

Temos aqui um claro afastamento emocional da babá em relação às crianças em decorrência do sofrimento provocado pelas "grandes e pequenas coisas" que a faziam se sentir menos humana que os demais integrantes da casa. O fato de não se sentir uma pessoa na casa levava Emília a se ausentar cada vez mais das relações, realizando as tarefas como "um robô", como ela diz, ou seja, mecanicamente e evitando qualquer envolvimento emocional com as crianças. Como denuncia Simone Weil (1999), a cisão operada em um trabalho desumanizante coloca constantemente à prova o sentimento de dignidade daquele que o executa. O sujeito é assim levado a realizar em si mesmo uma espécie de mutilação afetiva. Como um anestesiamento, tal desligamento afetivo torna possível suportar a violência e as humilhações decorrentes, não do trabalho em si, mas das relações de poder que o constituem. De fato, as ideias de choque e de anestesiamento são empregadas repetidas vezes por Emília em sua narrativa. O uso marcante do termo choque e suas derivações, como chocante e chocada, bem como a expressão "nunca imaginei passar por uma coisa assim", coloca ênfase no efeito de impacto, de colisão, de trauma pela violência simbólica vivida. Por sua vez, as expressões recorrentes "eu estava anestesiada", "eu não queria sentir", "eu sabia que minha vida não era aquilo" falam da mutilação afetiva que lhe permitia, de alguma forma, minimizar os efeitos de tais golpes para poder seguir adiante. A esquiva de qualquer laço com as crianças aparece, nesse contexto, como produto da dor e como estratégia de autoproteção.

A falta a que as crianças ficam submetidas por esse afastamento pode significar desde o não atendimento da fome ou da dor, a negação de acolhimento, de carinho ou de uma explicação demandada, até o não endereçamento da palavra que enriqueceria as interações. Elas ficam sujeitas, na melhor das hipóteses, porém já bastante grave, a aprender a estabelecer relações interpessoais frias e utilitárias, também desinvestindo de desejo e se retirando da relação com essa figura tão próxima que é a pessoa que as cuida e acompanha cotidianamente. Já na pior das hipóteses, elas podem se tornar vítimas de maus tratos, situação cujos efeito destrutivo não é necessário enumerar aqui. Cabe salientar que mesmo que, diferentemente de

Alina e Emília, a babá se veja impelida por sua situação de isolamento a um maior investimento no vínculo afetivo com a criança, tal cenário também apresenta uma leitura deturpada do cuidar, já que este se constrói como extração de um afeto-mercadoria, fruto do sofrimento infligido a uma das pessoas envolvidas na relação.

Finalmente, o impacto sobre a educação das crianças exercido pela redução do cuidado doméstico à simples guarda pode ser observado no delicado momento da separação. Mais uma vez, podemos constatar que, ao fechar os olhos para a existência sensível da babá, os pais negam igualmente a existência sensível de seus filhos. A vivência da ruptura do laço entre babá e criança encontra sua face mais destrutiva exatamente nos contextos em que a profissional é integrada ao lar como corpo-objeto fornecedor de cuidados impessoais. Quando a babá é apagada pela condição de anonimato, o tratamento dado pela família à sua saída não corresponde à importância dessa partida na vida dos filhos. Após o assédio sofrido durante as investidas do pai de Sarah, Emília teve que se desligar da menina sem poder se despedir, sem se encontrar com ela uma última vez, enfim, sem uma construção gradual do fim do laço que as unia. Sua narrativa não nos deixa saber – como tampouco ela saberá – de que modo a pequena viveu essa ruptura abrupta. Com Lisa, após decidir sair do emprego por não querer participar do modo como a menina estava sendo criada, Emília novamente não pôde construir essa despedida. O discurso adotado pela mãe para comunicar o fim à criança seguia por um caminho diferente daquele que a babá esperava poder traçar:

> O que foi muito horrível foi que ela chamou a Lisa e falou assim:
> – Ó, hoje é o último dia que a Imía tá vindo. A Imía não vem mais porque você se comportou muito mal.
> Então eu não consegui fechar como eu gostaria. Eu fiquei morrendo de dó da menina, mas entendendo que eu tinha que saber o meu limite, né?

No discurso da mãe, Lisa estava perdendo a babá como quem perde um brinquedo por não ter se comportado. O que está sendo veiculado em casos como esses, que são frequentemente marcados pela troca sistemática de babás, é a descartabilidade das relações, a liquidez dos vínculos, a superficialidade dos afetos, a visão utilitarista das relações. A experiência afetiva da criança não é levada em consideração. A mãe de Nadine, Sylvie, Alain e Pierre demitiu Emília aos gritos após saber que esta havia ido aos órgãos competentes para se informar sobre seu direito de ser registrada, exigindo que recolhesse suas coisas e fosse embora imediatamente. Entretanto, a chegada das crianças em meio à expulsão muda o rumo dos acontecimentos:

> Daqui a pouco, a Nadine abre a porta do meu quarto em lágrimas. Ela, chorando, chorando e a Sylvie atrás:
> – Eu não quero que você vá embora.
> Elas me abraçaram. O Alain veio também. Até o Pierre estava chorando. Ali que eu senti realmente como era forte o meu contato com eles. Aí a mãe chegou, já com uma cara completamente diferente, pediu pra eles descerem pra ela conversar comigo e fechou a porta:
> – Eu conversei com as crianças e falei que sua avó morreu e que você precisa voltar pro Brasil. Eles estão muito, muito tristes mesmo. – Ela estava chocada com a reação das crianças. – Doeu o meu coração. Você não precisa arrumar as suas coisas pra ir embora hoje, você poderia ir embora amanhã. Eles estão muitos apegados com você.

Uma pequena despedida de última hora é então improvisada, com direito a fotos e lágrimas de toda a família, marcando a saída desta que não é uma funcionária como outra qualquer, já que o cerne do seu trabalho é o vínculo com as crianças.

> Eu lembro que, na mesa, era a maior choradeira. Até ela chorou. Acho que ela percebeu que a forma errada como agiu comigo e aquela forma bruta de me mandar embora estavam muito mais afetando as crianças dela do que a mim.
> (...) Era uma coisa surreal. Eles me mandando embora, as crianças chorando, eu triste... Abracei as crianças, dei tchau pra cada um. Foi emocionante, eu disse que ia sentir falta deles. Pra mãe, deve ter sido doído ver que ela causou aquilo, porque não foi uma despedida normal: "Olha, daqui uma semana é o voo..." Não fomos construindo essa despedida, foi só alguém que foi tirado da vida deles de uma hora pra outra.

O que o descompasso entre a atitude dos pais e das crianças, flagrante nesses casos, expõe é o descompasso entre visões de mundo fundadas no conceito de corpo mecânico ou de corpo sensível. Para o paradigma dissociativo, que concebe um cuidar sem educar, os corpos, tanto da babá como da criança, são anônimos. Reduzem-se aos mecanismos perfeitamente descritos pelos discursos generalizantes da medicina, da pediatria, das prescrições comportamentais da etiqueta profissional etc. Mecanismos sem história, sem sensibilidade, sem singularidade, sem afeto, sem cultura. Mas essa abstração não encontra reflexo na realidade dos corpos infantis e adultos das crianças e babás de carne e osso que entram em relação no cotidiano doméstico.

Da babá-objeto, espera-se apenas que guarde a criança como se faz com um pacote, de modo que possa ser tranquilamente substituída na execução dessa função mecânica a qualquer momento. A crença de que o contato entre babá e criança se estabelecerá segundo a lógica dos corpos mecânicos se apoia, evidentemente, no paradigma dissociativo que aparta a dimensão educativa inerente ao cuidado. Entretanto, o corpo a corpo íntimo e cotidiano entre criança e

babá é, em realidade, experienciado por corpos sensíveis. A autobiografia de Maud Mannoni (1988) deixa entrever com que gravidade uma ruptura vivida em contexto de reificação pode impactar as crianças. Em todo o texto, a psicanalista se refere à sua cuidadora como Aya com A maiúsculo, embora em sua origem o termo *aia* seja um substantivo comum que designava babás e amas de leite na Índia colonial. Se retomarmos a dubiedade desse nome, perceberemos que, quando se reduz o cuidado à guarda, espera-se que a criança tenha contato com a babá enquanto uma *aia* (substantivo simples) e não como a Aya (nome próprio). Mas a intensidade e a profundidade do laço que se tece durante o cuidado possibilitam que a criança, em seu modo de sentir, transforme o termo genérico em nome próprio, como o fez Mannoni. E a levam, portanto, a sentir os impactos da separação de modo muito mais profundo do que desejariam seus pais no momento da demissão da funcionária. A dubiedade do nome Aya se apresenta, assim, como símbolo expressivo da oposição entre o anonimato mecânico e a singularidade sensível no trabalho da babá.

Nem como alguém da família, nem como alguém que só existe para servir, as experiências posteriores de Emília, trabalhando como *nounou* na família de Chloé, juntamente com as narrativas de Alice e Cecília, mostram caminhos possíveis para a inserção da babá no (con)texto familiar como corpo sensível, uma pessoa com nome e sobrenome, reconhecida e valorizada em sua integridade, legitimada como interlocutora na constituição de um laço educativo.

4.2.2 Corpo em (con)texto: a babá-pessoa

Do mesmo modo que reificar a babá reifica a criança, significar a babá na casa como sujeito é a única via para que a criança possa conquistar um lugar também como sujeito no interior de uma relação. Caso contrário, o cuidado permanece dissociado de sua dimensão educativa, engendrando os efeitos perversos involuntários materializados nas aprendizagens abordadas até aqui. Não há condições para o estabelecimento de um laço educativo enquanto cada babá de carne e osso é tomada por instrumento de guarda e cada criança em sua singularidade é escondida por trás da ideia de objeto a ser guardado. Como esclarece a perspectiva psicanalítica, a tessitura de um laço educativo demanda o comparecimento de algo de singular de ambas as partes envolvidas. Nesse sentido, o cuidar é tingido pelas marcas da própria vida da pessoa que o executa, marcas que tomarão parte nos processos de biografização daquele que o recebe. A inserção de uma babá na casa como corpo sensível – e não como

objeto, corpo mecânico despersonalizado – implica portanto o reconhecimento de que se trata de alguém com nome e sobrenome, alguém com uma determinada idade, o que traz consigo as implicações do que significa ser um adulto na relação com uma criança. Alguém com uma determinada história pessoal, o que a torna portadora de saberes singulares construídos biograficamente. Tais saberes são provenientes de seu percurso de vida e da forma única como vivencia seus diferentes pertencimentos a determinada nacionalidade, gênero, classe social, raça etc. São, ainda, provenientes de diferentes campos de sua vida, eventualmente de estudos realizados em instituições formais, mas também de experiências formativas não-formais e informais. Significar a babá como pessoa implica reconhecer – não apenas nos discursos, mas igualmente nas ações, nos tempos e espaços da vida doméstica – que esse sujeito singular vai conviver, viver-junto com a criança durante os períodos que compartilham, transmitindo-lhe marcas oriundas de sua própria existência.

Numa dinâmica domiciliar onde há – nas palavras, nos atos, nas rotinas e nos espaços – o reconhecimento da babá como pessoa, o papel singular que desempenha na casa é construído gradativamente, num processo onde a participação da família é essencial. As narrativas de nossas três colaboradoras indicam de que modos se dá a construção desse tipo de dinâmica. Em todas elas é possível constatar que, nesses (con)textos, ao invés de se procurar apagar as marcas pessoais que a babá imprime em seu trabalho, tais marcas são valorizadas e acolhidas. Estas entram, desse modo, numa relação de troca com a cultura familiar de destino e, principalmente, com a subjetividade em formação da criança cuidada.

A narrativa de Emília, cujo ingresso no cuidado doméstico de crianças se deu sem qualquer experiência prévia, testemunha como é importante para a babá saber claramente o que é esperado dela e que, em caso de incerteza, se sinta segura para fazer do seu jeito e, gradativamente, ir ajustando o que for necessário, num diálogo com os pais. Essa clareza e esse espaço para alguma medida de iniciativa, criação e erro construtivo constituem fatores necessários a uma integração da babá de carne e osso na dinâmica familiar. Sentindo-se respaldada pela confiança dos pais, a babá poderá manter sua palavra diante dos testes feitos pelos pequenos. Na ausência dessas condições, a palavra da babá não tem peso para as crianças, pois é sempre possível anulá-la com a declaração de que "não é assim que a gente faz com a mamãe". É o que vemos ocorrer quando Emília tateava o lugar de *jeune fille au pair* em sua primeira experiência.

> Eu lembro de um dia, eu tentando organizar:
> – Vai se arrumar você, eu vou fazendo o café, você começa a fazer não sei o quê, você arruma as coisas.

> – Não é assim. De manhã, a gente faz primeiro isso, depois isso, depois isso. – Eles retrucavam, sendo que os pais não tinham me falado nada.
> Daí eu ficava sem saber: "Será que eu sigo o que eles estão falando ou eu dou as regras?"

Para comunicar à babá o que é esperado dela, vemos diferentes estratégias utilizadas pelas famílias: a babá anterior ensina quais eram suas atribuições e como as realizava; a família explica a rotina, as atividades e conta sobre a personalidade das crianças; um dos membros da família (observa-se nos relatos uma forte predominância da mãe) participa da realização das atividades fazendo-as junto com a babá ou na frente dela – mostrando, por exemplo, como dá banho na criança ou como a coloca para dormir na hora da sesta, e explicando como torna as atividades cotidianas enriquecedoras, seja conversando com a criança no caminho entre a casa e a escola, seja integrando músicas aos diferentes momentos. Tudo isso tem sua importância ampliada no caso de uma babá principiante, mas se justifica mesmo nos casos de profissionais experientes, pelo fato de possibilitar que esta conheça a cultura familiar na qual está entrando. Não se trata aqui de aprender um suposto jeito certo de fazer, mas de conhecer os costumes e crenças de determinada família, entendida como grupo social.

Paralelamente, temos o reconhecimento, por parte da família, do valor da bagagem trazida pela babá e a confiança nos conhecimentos sobre o cuidado de crianças que ela possui, sejam eles provenientes de estudos em instituições formais ou da totalidade de seu percurso de vida. Essa atitude permite superar a problemática divisão do trabalho entre braçal e intelectual, admitindo a dimensão reflexiva, criativa e formativa do cuidado de crianças. Foi a dinâmica que se estabeleceu entre Emília e a mãe de Chloé. Em suas palavras, "às vezes ela me contava coisas da menina e pedia minha opinião. Eu sentia que ela valorizava que eu estava estudando psicologia, no mestrado e depois no doutorado." O mesmo pode ser visto entre Cecília e a mãe do Dan:

> A Marine também valoriza o fato de eu ser psicóloga. Até teve algumas vezes que ela me pediu um ou outro conselho, mas ela nunca extrapolou o limite, porque eu sou *nounou* do filho dela. Teve uma ou outra situação em que ela perguntou o meu olhar. (...)
> – Ai, o quê que tu achou dessa situação?
> E daí eu dei um retorno pra ela. Só que eu tento cuidar muito, né, pra não ser invasiva, chegar de supetão com um monte de coisas.

Por outro lado, os casos de Emília e Cecília, ambas psicólogas brasileiras que trabalham como *nounous* na França, evidenciam a incoerência entre o baixo valor econômico atribuído socialmente ao trabalho da babá e o emprego de profissionais altamente qualificadas para

realizá-lo, quadro bastante comum nos países ricos. Ao mesmo tempo que os baixos salários operam a desvalorização econômica desse trabalho, o desempenho dessas funções por profissionais altamente qualificados vindos de países mais pobres é viabilizado pelo mecanismo do não reconhecimento dos diplomas estrangeiros. Sem o reconhecimento formal de seus estudos realizados em instituições estrangeiras, o valor econômico de sua força de trabalho é drasticamente depreciado. Assim, embora o lugar atribuído à babá pela família seja de importância crucial, qualquer arranjo em microescala está longe de suplantar a necessidade de que tal trabalho seja recompreendido e revalorizado em escala macro, com as modificações econômicas e jurídicas necessárias. Todavia, o poder das ações em pequena escala não deve ser minimizado no tocante à potência educativa da relação entre babá e criança.

Nos contextos familiares em que a babá é reconhecida como pessoa, o discurso dos pais a coloca numa outra posição de sujeito para as crianças, alguém que está ali, não para servir, mas para participar de sua educação. A experiência de Alice com a família de Charles e Hugo é repleta de exemplos dessa natureza, onde, na interlocução com a babá, os pais incentivam a participação ativa da criança na execução das pequenas tarefas cotidianas, seja no momento da troca, seja na compra do *goûter* na padaria:

> O pequenininho, a mãe pediu pra ensinar que ele tirasse a própria roupa antes do banho e que ele se vestisse depois, mesmo que isso levasse um tempo maior. Ela estimula ele falando:
> – Você vai mostrar pra Alice que você vai fazer sozinho.
> – Alice, eu vou fazer tudo sozinho hoje! Você vai ver.
>
> Pra incentivar, a mãe combinou que é pra gente comprar pão na padaria toda terça e quinta. São eles que compram. Um pede e o outro dá o dinheiro. Ela pediu pra essa ser uma responsabilidade deles.

Todos esses momentos, desse modo conduzidos, favorecem que a criança se autonomize gradualmente sob a supervisão da babá. Assim, a criança é incitada a ocupar diante da profissional o lugar de aprendiz, e não o de consumidora de cuidados.

Nem só de palavras são compostos os discursos. Como dissemos, todo o contexto em que se insere a babá, do arquitetural ao temporal, compõe um texto carregado de significados sobre quem é e que lugar ocupa essa pessoa. Em suas maneiras de se relacionarem com a babá, os membros da família conferem sentidos a essa relação, oferecendo modelos a seus filhos. Nas narrativas, vemos que alguns se desresponsabilizam da criança quando a babá está presente; outros, ao contrário, se ocupam da criança junto com ela. Ao invés de se colocarem como consumidores de serviços, colocam-se ao lado da babá, igualmente como adultos

implicados na vida dos pequenos. Esse foi o contraste que Emília sentiu entre a dinâmica que se estabelecia na casa dos pais e na casa dos avós de Emma, Louis e Paul:

> A Milá era diferente, ela me tratava superbém e se ocupava das crianças junto comigo. Uma vez, quando as crianças foram dormir, ela me convidou pra assistir um filme com eles. Totalmente diferente dos pais. A mãe tinha deixado bem claro que à noite eu não era bem-vinda fora do meu quarto.

Essa passagem também traz à tona uma especificidade do status de *jeune fille au pair*, como babá que habita no domicílio onde trabalha: a possibilidade de enriquecimento propiciada pela vivência de momentos de intimidade. Evidentemente, esta especificidade só pode se tornar uma vantagem desde que a babá seja integrada ao ambiente como ser humano de igual valor aos membros da família. Vemos a face positiva do "como se fosse da família", em sua contribuição para a constituição de um ambiente saudável em dois sentidos indissociáveis: ao mesmo tempo um ambiente de trabalho saudável para a babá e um ambiente saudável para o crescimento das crianças. Quando a família não impede, como fazia o casal que determinava a reclusão de Emília em seu quarto depois que as crianças tivessem ido dormir, mas, ao contrário, favorece a existência de momentos de convívio de qualidade, a relação entre babá e criança é beneficiada. Mesmo que sejam momentos em que as crianças não estejam presentes, como o filme entre avó e babá, a existência desse convívio participa da atmosfera moral vivida na casa.

Dentre as situações de convívio dessa natureza em que participam a babá, as crianças e a família, momentos como assistir um filme "em família" ou saborear juntos crepes com geleias são apenas alguns exemplos presentes nas narrativas. Entretanto, Emília pondera que o tempo de qualidade que ela tinha com as crianças era principalmente localizado em seus momentos de folga, que ela optava por passar com a família por seu desejo de viver a experiência da imersão numa realidade familiar francesa. Ela explica que, em seu horário de trabalho, a rotina era corrida demais, tanto pelas atividades das crianças como pelo trabalho da casa que lhe cabia realizar, como cozinhar, limpar etc. Mesmo sem morar no emprego, Cecília promoveu situações similares quando teve a iniciativa de criar um momento de passeio com a criança fora de seu horário de trabalho – e, nesse caso, no seio de seu próprio núcleo familiar. Ambas, Cecília e Emília falam desses momentos como centrais no aprofundamento de seu vínculo com os pequenos. Já Alice relata uma organização das tarefas, na casa de Charles e Hugo, mais propícia ao estabelecimento de momentos de convívio de qualidade com as crianças, uma vez que a realização das tarefas de *ménage* se dava somente nos horários em que as crianças não estavam em casa:

> (...) a faxineira do Charles e do Hugo está de férias, então, eu também cuido da limpeza da casa. Mas aí eles estipulam: "quinta-feira, quatro horas de limpeza". Eu faço antes de chegarem as crianças. Por exemplo, eu pego as crianças 4 e meia, então eu começo a limpeza meio-dia e meia, depois eu pego as crianças.

É preciso reconhecer a importância desses momentos de convívio de qualidade, de modo que estes não dependam da iniciativa da babá, mas que o horário de trabalho seja pensado para favorecê-los e que eles sejam remunerados corretamente. Além disso, a experiência de Alice atesta que a clareza da distinção entre limpeza da casa e cuidado das crianças e a atribuição da quantidade de horas adequada à boa execução de cada uma dessas tarefas separadamente são essenciais.

As ações que esses empregadores adotam em frente às crianças comunicam implicitamente, para elas, a humanidade da babá. Quando a babá é colocada num lugar de alguém igualmente digno de respeito, igualmente portador de saberes a ensinar e histórias a transmitir, assim como o são os pais, avós, tios e demais adultos da família, a família legitima para a criança que se trata de alguém com quem se pode estabelecer um laço educativo. Nas palavras de Alice, esses pais "deixam a babá educar". Para Emília, o papel atribuído pela mãe à questão etária foi fundamental no processo durante o qual ela se conscientizava de seu lugar como babá, e não como mais uma filha, ao mesmo tempo em que as crianças aprendiam a respeitá-la:

> Ela sempre dizia pra eles que era pra me respeitarem. Esses pais realmente colocavam autoridade em mim:
> – É você quem decide. Mesmo se a gente fala uma coisa e você fala outra, eles têm que respeitar o que você falar. Depois a gente conversa entre a gente, mas, quando você está com eles, é você que tem a regra.

No episódio em que o pequeno Pierre ficou doente durante uma viagem e os irmãos não confiaram nos cuidados que Emília era capaz de oferecer, a condução da mãe nesse sentido foi emblemática:

> Aí ela foi lá e falou um monte pras três crianças: que não era pra fazer isso, que eu estava ali. Eu lembro que ela até perguntou pra eles:
> – Quantos anos vocês têm?
> – Ah, dez, nove, seis... – cada um respondeu.
> – E quantos anos a Emília tem?
> – Ela tem vinte e quatro – eles sabiam tudo.
> – E vocês acham que ela não sabe cuidar do Pierre?! Ela sabe cuidar de vocês. Vocês têm que obedecer, têm que escutar o que ela fala!

> E depois ficou tudo bem. Eles respeitavam bastante os pais. Essa família era bem legal nisso. Tinha uma confiança em mim. Eu sentia que eles estavam felizes com o meu trabalho, que estava dando certo, que eu tinha uma relação legal com as crianças.

Essa clareza não deixa pairar sombra de dúvida sobre o significado da questão etária, impedido o lusco-fusco que, em tantos outros casos, permite à criança de se endereçar à babá ocupando o lugar de patroa diante de sua empregada.

Quando Emília afirma sentir que os empregadores estavam felizes com seu trabalho, aponta para mais um aspecto crucial na construção dessa inserção da babá como corpo sensível. Revela, assim, a importância de uma comunicação entre pais e babá em que aqueles validam o trabalho desta, elogiando e reconhecendo o que é positivo. Cecília também pontua, em diferentes momentos de sua narrativa, a importância da explicitação de uma apreciação de seu trabalho por parte dos pais.

> (...) ela tem me dado muitos retornos nesse sentido: de ser muito bom que eu estou lá, de que ela reconhece bastante que eu cuido dele e que eu tenho uma atenção com ele... Pra mim é bem bom também, né? Porque eu sou a *nounou,* (...) é legal ter um retorno da família.

Na experiência de Cecília, vemos que um dos componentes da atmosfera favorável a seu trabalho é a maneira como a mãe da criança explicita confiança, outorgando à babá o poder de decisão para mudar protocolos. Se inscrevem nessa dinâmica momentos como o que Cecília e Dan mudaram a rotina de volta para casa para ver os jogadores da Alemanha, em frente a um hotel situado no caminho. É igualmente sentido por Cecília como prova de confiança o fato de a mãe de Dan tê-la deixado como responsável por acompanhar o menino na realização dos deveres de casa, mesmo quando a babá ainda tinha pouco domínio do francês. Cecília avalia que um vínculo positivo entre mãe e cuidadora – como o vivido por ela como babá e, antes disso, por sua própria babá, Cila – só é possível na ausência de dois obstáculos: os ciúmes que a relação afetiva com a criança poderia causar na mãe e os preconceitos que esta poderia ter contra as categorias “migrante” e “babá”.

> Eu acho legal essa disponibilidade e liberdade que a Marine me dá. É uma confiança mesmo, sabe? E a minha mãe com a Cila tinha muito isso de não barrar, de não ter medo de que se criasse um vínculo, de não ter ciúmes, vamos dizer assim, do vínculo e também de não ter preconceito, não ter barreiras que poderiam fazer ela querer limitar um pouco. E na família do Dan, eu também nunca senti, em nenhum momento, que me olhassem com reservas, do tipo: “ah, mas uma pessoa que veio de fora” ou “mas é uma babá”, com aquela conotação negativa, sabe?

Em contraponto à dificuldade de trabalhar como babá em casas onde não existem regras ou limites para as crianças, as narrativas mostram lares em que predomina um ambiente propício ao cuidado das crianças. Tal ambiente é composto por uma atmosfera moral que se manifesta tanto pelo respeito entre os membros da família e destes com a funcionária, como por atitudes corriqueiras pautadas em valores de cuidado consigo mesmo, com os demais, com a casa ou com os objetos. Nesse caso, o *care*, entendido em sua acepção mais ampla como atitude de atenção e cuidado com o outro, não se limita a algo que a babá oferece aos empregadores, mas se reconfigura como uma via de mão dupla, abarcando igualmente o cuidado e atenção que estes dedicam à funcionária. O respeito e o tratamento humano dispensados à babá, nesses contextos, se opõem diametralmente às situações degradantes observadas nas casas onde a profissional é reduzida à condição anônima e invisível de um corpo a serviço.

> Esse é o meu trabalho preferido. Eu tenho um apego muito grande por essas crianças. Maior do que eu imaginava que teria! É muito educada, essa família. Todas as vezes eles pedem por favor, dizem obrigado, dizem até amanhã. Os pais e as crianças.

Quando Alice compara sua experiência profissional na família de Charles e Hugo e na outra casa em que trabalhava, da família francesa com seis crianças, ela sublinha o contraste entre os dois ambientes, enfatizando a participação dos pequenos nas tarefas domésticas. Quando as crianças da segunda família (a quem ela nem chega a nomear, sinalizando o raso vínculo estabelecido) sujavam a casa, brincando ou fazendo experiências culinárias,

> (...) era eu que tinha que limpar, ou a próxima babá que vinha depois de mim. Essas crianças não participam das tarefas domésticas. Na primeira casa, o Charles e o Hugo sabem que tudo o que eles tiram do lugar, eles têm que colocar de volta. E não existe nada de roupa no chão, é bem organizado. Tirou o livrinho, terminou de ler, põe na prateleira do livrinho. Mas também é uma casa muito preparada pra crianças, então é tudo num bom nível de altura para eles mesmos organizarem. Os brinquedos que eles brincam mais ficam mais acessíveis. É bem diferente! Então fica mais na mão deles e cada coisa tem o seu lugar, isso mantém a ordem.

Alice evidencia, desse modo, que a qualidade do trabalho da babá é potencializada nas casas onde as crianças conhecem regras e são estimuladas a participar ativamente de pequenas tarefas do dia a dia. Organizar um espaço após utilizá-lo, participar do preparo de alimentos, guardar os próprios brinquedos, separar roupas sujas no local apropriado, colocar ou tirar a mesa para uma refeição são alguns exemplos dessas tarefas, que podem ser classificadas como pertencentes ao campo das domesticidades. Numa perspectiva alternativa à formação das crianças como consumidoras de cuidados e à sua socialização em sistemas de privilégio, essas

habilidades básicas fazem parte da conquista gradativa de autonomia e responsabilidade que caracteriza o crescimento de uma pessoa. O *care* como atitude de cuidado, consigo mesmo, com objetos, com o outro, com o entorno, torna-se então objeto de aprendizagem. Além do estímulo pelos pais, a própria mobília e organização dos espaços da casa favorece a participação de Charles e Hugo nas tarefas domésticas. Os objetos mais usados ficam ao alcance dos pequenos, de modo que eles podem pegá-los e guardá-los com desenvoltura, sem necessidade de solicitar a um adulto. Dessa maneira, mais uma vez o papel da babá como educadora, e não como servente, é colocado em destaque. Ocorre, então, em espaço privado, um processo análogo àquele proposto por Kolly (2016), defensora da introdução de tarefas domésticas nas instituições públicas de ensino francesas. Para a autora, introduzir o doméstico nas escolas de educação infantil permitiria a alunos, professores e funcionários "não somente reconhecer a existência dessa esfera privada que sustenta o exercício da razão e do agir público, mas de participar de seu exercício" (p. 8). Kolly sustenta que a realização, na escola, de tarefas consideradas domésticas contribui para subverter a divisão hierarquizada entre trabalho feminino manual e trabalho masculino político. Do lado de dentro das paredes de casa, envolver as crianças na execução de pequenas tarefas domésticas ao lado da babá opera na mesma direção, ajudando-as a ressignificar e valorizar os atos de cuidado ao deles participar. Assim, a realização de muitas dessas pequenas tarefas com as crianças pode configurar situações de aprendizagem de habilidades ligadas à manutenção da existência humana, envolvendo conhecimentos ligados ao saber-fazer e ao saber-viver.

Até aqui, nos detivemos na análise dos (con)textos de inserção da babá no ambiente doméstico, identificando as atitudes da família em relação à profissional que obstaculizam ou que favorecem o estabelecimento de um laço educativo com a criança. Vimos ainda, no caso das primeiras, as aprendizagens ocultas resultantes da inserção da babá na casa como um ser anônimo, reduzido à condição de um corpo mecânico a serviço. O exame de tais ambientes de socialização revelou que, ao perder de vista a pessoa da babá, nega-se a sensibilidade da criança. Cabe agora ampliar o olhar para as outras aprendizagens que têm lugar no interior da relação entre babá, criança e família. Entendidas como dinâmicas intersubjetivas de transmissão e ressignificação de marcas, sempre enraizadas em corpos sensíveis, tais aprendizagens ocorrem em quatro âmbitos intrinsecamente entrelaçados na experiência de si, do outro e do mundo: as necessidades, a afetividade, a expressividade e a cognição.

4.2.3 Corpo de necessidades

O corpo sensível, como lugar de relação com o mundo, é foco de uma tensão constante: por um lado, é alvo e objeto de formatações e condicionamentos exercidos sobre ele; por outro, é origem e vetor de comportamentos e atitudes personalizadas. Esse é o duplo movimento pelo qual os contextos influenciam as representações biográficas individuais e os sujeitos são capazes de agir sobre seus contextos (DELORY-MOMBERGER, 2013). As narrativas de Emília, Alice e Cecília revelam corpos adultos e infantis receptores e vetores de aprendizagens. A teorização sobre a transmissão cultural desenvolvida por Wulf (1998, 2014) oferece chaves fundamentais para leitura de tal quadro. Suas contribuições salientam a centralidade da corporeidade nos processos educativos, ao evidenciarem que é por meio de uma aprendizagem ancorada no corpo e nos sentidos que os seres humanos assimilam e recriam as produções materiais e simbólicas das comunidades culturais das quais participam. Fazeres construídos e significados coletivamente são assimilados por cada membro dessa coletividade por meio de uma operação de *mimesis*, entendida como "imitação criativa" (WULF, 1998, p. 241). Nos rituais corriqueiros do cuidado infantil doméstico, modos de habitar, se banhar, comer, dormir, curar, vestir, sentar e andar são objeto de aprendizagens na medida em que são imitados e reinventados cotidianamente. Esses fazeres, em cuja raiz se encontram necessidades básicas do funcionamento corpóreo – tais como proteção, higiene, nutrição, descanso, saúde etc. – engendram artes de fazer que formam parte de construções coletivas. Estas, por sua vez, são reproduzidas e renovadas em nível individual.

Nas etnopaisagens do trabalho de mulheres brasileiras em casas francesas há um riquíssimo encontro de imagens sobre si, sobre o outro e sobre o mundo, de artes de viver e de fazer. Essas diferenças podem ser geradoras de tensões, evidentemente, mas também de trocas. Emília, Alice e Cecília compartilham em suas histórias inúmeras observações contrastantes entre os modos de viver na França e no Brasil. Nesse encontro intercultural, um dos primeiros impactos sentidos por Emília se refere à limpeza da casa.

> A casa era completamente diferente de tudo o que eu tinha visto. Era sujo. Uma bagunça! (...) O único cômodo da casa que era limpo e bonitinho era o meu (quarto)! Mas isso porque eles tinham pedido pra *au pair* anterior limpar antes de ir embora, porque é você que cuida do seu quarto. Mas todo o resto era muito estranho. (...) pra mim a casa inteira era um *bazar*. Tipo, eles tinham um cachorro, um gato e um *lapin*. Aí, na dispensa, ficava a caixa do *lapin* toda suja, nunca limparam aquela caixa. Lá também tinha dois fios pendurados no teto que vinham até embaixo, que serviam pra pegar mosca – coisa que eu nunca tinha visto. É um negócio colante assim, que na hora que as moscas grudam você tira, joga fora e põe outro. Mas esses estavam lá

> cheios de moscas há não sei quanto tempo. Fora que tudo estava cheio de pó! Depois de um tempo na França, você se acostuma que o nível de higiene é diferente. A gente tem uma exigência, quer dizer, um senso mesmo de higiene, de *propreté* completamente diferente. Mas essa casa... eu acho que peguei direto a pior de todas que já vi. Foi chocante, na época.

Os julgamentos de bom ou mal aplicados em cada área da vida cotidiana, como higiene, alimentação e saúde, obedecem a lógicas diferentes, que modelam não somente os corpos que a elas obedecem, mas também sua sensibilidade (VIGARELLO et al, 2008). A tolerância ao pó, a classificação do que é considerado limpo ou sujo, a proximidade com os animais, seus odores e dejetos, tudo isso varia enormemente em função das histórias pessoais vividas no seio de coletividades. Em cada época e cultura, dispositivos deslocam os limiares da repulsa recriando socialmente o que é considerado civilizado. Assim, determinam sentimentos como o de aversão, que, embora sejam pautados num dado julgamento do que seria sujo, repugnante ou indigno, são tomados como naturais por quem os experimenta. O estranhamento de Emília frente à higiene da casa veio acompanhado do choque com a noção de intimidade contida na distribuição de seus espaços. Os códigos que delimitam o que é íntimo e o que é compartilhado são materializados na própria arquitetura da casa.

> Outra coisa que faz parte das minhas descobertas de diferenças culturais foi o banheiro. A *au pair* tem que ter um quarto e um banheiro próprio, né, independente. Quando eu abri a porta do meu banheiro, levei um susto! Era só uma ducha e uma pia. "Como assim?!" Eu nunca tinha visto isso. Depois, fora do quarto me mostraram o corredor e onde tinha o *toilette*, só com o vaso. Eu achava a coisa mais estranha do mundo! Como eu nunca tinha morado com pessoas estranhas na vida, também era esquisito ter que dividir: "Ai, e se eu precisar ir no banheiro à noite? Vou andar de pijama na frente deles?"

A *salle de bain* das casas francesas é uma invenção ocidental moderna que data da segunda metade do século 19 e resulta do entrelaçamento de duas dinâmicas tipicamente modernas: o encanamento de águas nas cidades e a intimização dos gestos de limpeza e de cuidado com o próprio corpo (VIGARELLO, 2013). A partir desse duplo movimento, os apartamentos mais abastados começaram a ser equipados com esse espaço rigorosamente privado, que pouco a pouco passou a ser incorporado também às moradias mais modestas. Uma das marcas desse novo cômodo dedicado à higiene pessoal, onde cada pessoa entra sozinha, é justamente o distanciamento dos olhares indiscretos. No Brasil, um só cômodo, o banheiro, reúne os espaços de *toilette* e *salle de bain*, de modo que a necessidade de se deslocar entre um e outro provoca na jovem brasileira de classe média, que nunca havia morado com outras

pessoas fora seus familiares, o desconforto da exposição de um momento até então preservado dos olhares de pessoas estranhas. Separados ou reunidos, são espaços significados como demarcação de intimidade para as duas culturas, tanto da babá brasileira como da família francesa[81].

No entanto, apesar da relativa proximidade no tocante às significações e usos desse espaço, identidades e diferenças entre os mundos das babás e famílias estão constantemente em jogo nos afazeres cotidianos realizados no banheiro. Sobre os hábitos de banho da família belga em que faz *baby-sitting*, Cecília estranha o que classifica como uma liberdade exagerada conferida às crianças.

> (...) eles têm hábitos culturais bem diferentes dos nossos, do Brasil, e também diferentes dos hábitos aqui da França. Eles são muito mais livres. Mas muito mesmo! Eu fico um pouco impactada em alguns momentos. O pequenininho de 2 anos toma banho sozinho, se seca sozinho. Eu nunca tinha visto uma criança tão pequena fazer tudo isso sozinha. Desde a primeira vez que eu fui lá, eu percebi que ele não sabe se secar, então ele fica molhado, né? Ele põe o pijama ainda molhado, fica com o peito molhado, com as costas molhadas... O que eu tenho tentado fazer é assim: eu faço tipo um teatrinho, com ele e com a de 4 anos, pra eles imaginarem que eu também tomei banho e que eu também me sequei. Eu pego uma toalha, eles ficam assim de frente pra mim e daí eu falo:
>
> – Ah, agora a gente seca as costas! Aí a gente seca... – E vou mostrando como se eu estivesse me enxugando também. Daí eles se matam de rir e vão fazendo. – Ah, agora a orelha! Ah, agora a bunda!
>
> Nessa hora, eles caem na gargalhada.
>
> – Ah, agora o pé, no meio dos dedinhos!

Brincando de se secar junto com as crianças, Cecília ensina a elas seu jeito de fazer. Como sabe que não estará sempre ali para acompanhá-las, a babá lhes transmite os gestos e operações para que sejam capazes de realizá-los com independência mesmo nos dias em que ela não está presente. Em situações como essa, diferenças nos modos de fazer ordinários geram novas aberturas e o convívio íntimo entre a babá e as crianças propicia a transmissão de saberes. Não se trata de uma transmissão unilateral, mas de uma aprendizagem motivada, de um lado, pelo desejo da babá de passar adiante aquilo que ela mesma aprendeu e que constitui sua visão do que é bom, correto, saudável etc. A reciprocidade do laço educativo é completada, na outra

[81] Embora a pesquisa tenha sido focada em babás brasileiras, os contatos estabelecidos durante sua realização também desvelaram histórias de cuidadoras de outras origens. Em contraste com essa relativa proximidade, temos casos como o de uma mulher marfinense que, para dar banho na senhora idosa francesa sob seus cuidados, sentava-a em uma cadeira na sala de estar e jogava água sobre ela com ajuda de um balde. Não sem ocasionar sérios problemas com o vizinho de baixo, já que, diferentemente do banho sobre o chão de terra com o qual ela estava habituada em seu país de origem, no apartamento parisiense essa quantidade de água provocava grandes infiltrações.

ponta do bastão, pelo desejo da criança de parecer-se com o adulto, como forma de fazer parte dos processos culturais da sociedade em que vive.

Wulf (2014) esclarece que essa espécie de transmissão se dá por processos miméticos cuja lógica obedece à ideia de modelo, e não de simples cópia. Isso significa que, nas aprendizagens assim perpetradas, as crianças exercem papel ativo para ressignificar e recontextualizar elementos trazidos pela babá estrangeira, combinando imitação e criação. Certa vez, quando escovava os dentes depois de comer, Alice, que era observada atentamente por Charles, foi questionada:

> - Mas por que que você escova os dentes agora?
> - Porque, no meu país, a gente escova os dentes quando a gente se levanta e, em todas as refeições, a gente escova os dentes.
> Aí ele ficou curioso:
> - Mas e quando você não tá em casa?
> - A minha escova fica na minha bolsa.
> - É? A sua escova fica na sua bolsa?! Aqui a gente só escova o dente antes de dormir! – Ele ficou superespantado.
> E quando a mãe chega muito tarde, ela pede pra que eu escove os dentes das crianças e que eu comece a preparar pra dormir, fazer brincadeiras mais tranquilas... Só que ele não gosta muito.
> - Não, eu quero fazer com a minha mãe!
> - Então eu vou escovar o dente com você.
> Aí ele fica olhando como eu escovo os dentes... e quer fazer igual. Ele entra na brincadeira e faz. Nisso, eu ensinei que quando a gente escova o dente, a gente tem que colocar água na boca e jogar água fora. Ele disse:
> - Não, não é assim que minha mãe faz, é de outro jeito! É só a pasta de dente que limpa os dentes.
> Mas aí ele começou a fazer assim comigo. No outro dia, ele vai lá e conta pra mãe. E ela fala:
> - Você pode fazer como você quiser. Se você quiser fazer como a Alice, você faz.
> Agora ele faz como eu ensinei.

Tais experiências mostram como, com frequência, o encontro com o novo vai além de simples curiosidade, que se contenta com a constatação de diferenças, e ocorre de as crianças incorporarem novidades aprendidas com a babá em seu próprio repertório. As crianças não são impermeáveis aos hábitos do adulto que cuida delas, observando atentamente e aprendendo com suas formas de fazer. A grande receptividade dos pequenos à bagagem cultural da babá já havia sido sinalizada por Brites (2007), em seu estudo sobre o trabalho doméstico em lares brasileiros. A autora nota que tal abertura ocorre mesmo nos casos em que os pais mantêm uma postura de fechamento frente ao universo da empregada doméstica. Evidentemente, houve um

favorecimento decorrente da postura receptiva adotada pela patroa de Alice. As noções de higiene e do que seria o corpo puro ou limpo variam de um grupo para o outro, de uma época para a outra, do mesmo modo que as noções de saudável ou prejudicial. Nesse encontro de mundos, a casa é palco de apropriações em múltiplas direções. Se, por um lado, Hugo e Charles passaram a cuidar dos dentes como Alice, esta passou a tomar vitamina D para enfrentar os efeitos do inverno, como o pediatra havia receitado aos meninos.

Nos momentos de alimentação, assim como nas situações de higiene corporal, o encontro de corpos materializa o encontro de mundos. O comer nos inscreve em uma história, uma cultura, uma memória coletiva, familiar e individual. É atravessado por "modos de preparação e de conservação, preferências e aversões, códigos, classificações, crenças e tabus, fenômenos de distinções e desigualdades sociais, desejos de inclusão ou de transgressão" (CORBEAU, 2010, p. 40). As noções do que seria comestível, saudável, gostoso, comida de adulto ou de criança, alimento típico do café da manhã ou da sobremesa variam de tal modo entre as babás e famílias que a representação desses atores como corpos mecânicos se revela novamente insustentável. A perspectiva aberta pelas narrativas de nossas colaboradoras relativiza a pretensão ao universalismo que impregna formações tecnicistas de babás em seus módulos dedicados à higiene e à alimentação infantil. Nos relatos, babás, crianças e familiares se desvelam como portadores de culturas, no plural, pois carregam crenças e hábitos derivados de múltiplos campos de pertencimento, como culturas nacionais, regionais e familiares. Diante da complexidade desse âmbito da vida erroneamente naturalizado, a alimentação é uma das principais dificuldades que se colocam na realização dos afazeres cotidianos da babá. A montagem do cardápio, a escolha dos ingredientes e o modo de preparo são ações fundamentadas em um conjunto de representações bastante próprios de cada grupo. Na casa de Charles e Hugo, Alice se deparou com uma geladeira repleta de alimentos congelados, algo bastante diferente do ambiente em que foi criada:

> A minha primeira dúvida era pra fazer o jantar. Quando eu cheguei nessa casa vi que todos os alimentos eram congelados. Todos, todos, mesmo os legumes. Então, isso pra mim foi um choque! Como alguém pode comer bem, comendo alimentos congelados? Mas (a patroa) me disse:
> – Você sempre pode preparar o que você quiser.
> Então, eu pensei: 'Como a minha mãe faria?' Aí eu sempre tento escolher coisas que são saudáveis, tento fazer coisas naturais. Eles comem de tudo! Eu posso fazer coisas bem brasileiras, com alho e cebola, que essas crianças não reclamam.

A pergunta "Como minha mãe faria?" foi a estratégia adotada por Alice, uma mulher sem filhos, como forma de recorrer à própria bagagem diante dessa e de inúmeras outras

situações cotidianas em que deveria decidir como agir com as crianças. Camufladas na pequenez do cotidiano, as artes de fazer (DE CERTEAU, 1990) materializam relações dinâmicas entre modos de agir prescritos e esperados e aqueles que caracterizam pequenas resistências, apropriações e releituras. É assim que as invenções do cotidiano devolvem aos sujeitos, em dinâmicas de negociação constante, a possibilidade de escapar à simples conformação passiva. No percurso de Alice, os modos de fazer ocasionam, eventualmente, alguns desencontros entre os sistemas de representação em jogo e demandam novas adaptações.

> Eu sempre tomo café. Um dia, eu estava tomando café e o Hugo foi chegando:
> – Eu posso tomar um pouco?
> Eu achei normal, porque eu tomo café desde pequena. Minha mãe fazia pra mim mamadeira de café com leite! E eu dei um pouquinho de café pra eles. Dei pra o pequenininho, depois o grande quis também, eu dei também. Aí o Charles comemorou como se tivesse feito a coisa mais radical do mundo:
> – Nooossa, essa noite eu vou contar pros meus pais que você me deu café!
> Eu engasguei:
> – Por quê? Você não pode tomar café? Criança aqui não toma café?
> – Não, não. Só uma vez que eu experimentei o vinho do meu pai e, agora, eu experimentei café com você.
> Nossa, então foi o equivalente a uma bebida alcóolica! Meu Deus! Eu fiquei com medo.
> – Então vai ser o nosso segredo, tá bom? Você não conta para sua mãe que você tomou café.
> – Tá, então não vou contar.
> Ele não contou e eu também não dei mais.

Alimentar-se, saborear e degustar são formas de descobrir o mundo. Corbeau (2010) nos lembra que o ato de comer, indispensável à vida, é também um ato de linguagem. Encontros de diferenças e experiências de troca como essa, que se deu em torno do café, permitem aos sujeitos se fazer compreender e, por instantes, falar uma mesma linguagem. É por isso que a cozinha e o comer constituem uma entrada privilegiada para apreender a relação entre individual e coletivo, explicitando intersecções entre identidades individuais e lógicas de grupo. As maneiras à mesa e as formas de convívio em torno da comida apresentam amplas variações, como a observada por Emília em sua primeira casa como *au pair*.

> Isso também foi uma das coisas mais estranhas pra mim, porque sempre entendi que quando todos sentam à mesa é um momento de família, de você contar suas coisas, falar da vida, do dia. Mas nessa família era assim: não falar na mesa, não falar enquanto come. E quando as crianças começavam a conversar, o pai falava:
> – Não! *On n'a pas le droit* de falar na mesa.

As palavras de nossas colaboradoras contam ainda outros choques, discordâncias e negociações: com relação a regimes impostos pelas famílias às crianças, como os casos de Yuma Lis e Chloé, meninas consideradas acima do peso aos olhos da família e normais aos olhos da babá; com a restrição da variedade de alimentos oferecidos, como a repetição do macarrão no cardápio infantil observados por Alice e Emília e as tentativas de introdução de novos alimentos com ajuda de brincadeiras como a de aviãozinho, músicas à mesa etc.; com aspectos emocionais da relação da criança com a comida, como as observações de Emília sobre a excessiva liberdade de escolha do cardápio dada à Lisa e sobre o uso do bolinho proibido como moeda de troca para a criança em regime, ou a constatação de Cecília sobre o comer como forma de preencher um vazio no caso de Dan.

Os processos fisiológicos decorrentes da digestão são igualmente significados e regulamentados socialmente, aparecendo também nas narrativas das babás. Emília compara a forma de lidar com os gases entre as crianças brasileiras e francesas, observando que sua eliminação seria realizada na presença de outras pessoas com mais frequência pelas primeiras que pelas segundas. Já no tocante à evacuação, Cecília relata como a constatação de dificuldades enfrentadas pelo menino na ida ao banheiro possibilitou que ela conversasse com a mãe e sugerisse uma mudança no cardápio, que passou a ter mais frutas e legumes.

> (...) eu percebi que ele estava com dificuldade. De fora do banheiro, eu ouvia que ele estava fazendo força. (...) eu fui falar para a mãe dele. Eu achei bem interessante, porque foi uma coisa que eu percebi e que ela não tinha percebido. E aí eu fiquei pensando o quanto é importante, né, esse olhar, esse ouvido da pessoa que está ali com a criança, porque às vezes os pais não estão ali nesse horário, que é quando a criança vai ao banheiro, ou às vezes os pais estão, mas não prestam atenção, porque estão cuidando de outras coisas, ocupados ou sei lá. E o horário que o Dan quase sempre vai ao banheiro é justamente quando eu estou com ele. A Marine ficou surpresa:
> – Ah é? Nunca ouvi, nunca percebi.

Nas relações de serviço, o campo da comida constitui um capítulo completo. A forma de se posicionar diante dos cuidados alimentares oferecidos por uma profissional pode ir de uma postura de consumo a uma participação enriquecedora para criança. Alice e Cecília contam formas de trazer as crianças para participar mais ativamente dos fazeres cotidianos ligados ao comer. Na terceira família em que Alice trabalhou, o filho mais novo estava enfrentando dificuldades na escola por precisar da ajuda de um adulto para comer. Assim, a babá foi convocada para participar, junto com os pais, do esforço de ensiná-lo a comer sozinho. Cecília, por sua vez, viu no preparo do jantar uma oportunidade para envolver Dan ludicamente

nas tarefas da cozinha, retomando experiências enriquecedoras de suas próprias memórias infantis, vividas sob os cuidados de Cila.

> No início, ele não gostava tanto de ir comigo pra cozinha, mas agora... Outro dia a gente fez pizza. A massa já estava pronta, porque era daquelas compradas, daí ele me ajudou a abrir, cortou, fez os furinhos e botou molho, botou queijo... E estava bem feliz fazendo junto!

O convívio entre babás e crianças é inevitavelmente pontuado por doenças, machucados e afins e, consequentemente, pelo encontro entre diferentes repertórios de formas de lidar com questões ligadas à saúde. As experiências vividas ao longo da vida são frequentemente propiciadoras da transmissão de saberes, populares e técnicos, sobre o corpo e a saúde. Quando se viu sem reação diante de Pierre com a testa machucada por uma queda em frente à escola dos irmãos, Emília teve ajuda da funcionária da escola para atendê-lo. Já nas formas de lidar com os piolhos, particularmente, aparecem com frequência as experiências infantis das babás.

> Ela teve piolho umas quatro ou cinco vezes. Daí, eu tinha que passar o produto, tirar, matar. Tinha uns grandes! Aí eu ia matando e colocando num pano. Eu sabia como fazer. Eu aprendi porque, quando era criança, tive. Das três irmãs, todas tivemos piolhos. Lembro como minhas tias, as empregadas e minha mãe faziam, então eu fazia o mesmo com a Chloé.

Enquanto Emília se baseia nas próprias experiências infantis para reproduzir as técnicas que aprendeu e que se mostraram eficazes, Cecília estabelece novas maneiras de agir. Com isso, a babá gaúcha tenta não reproduzir os impactos negativos que ela mesma havia sentido em sua infância, quando a empregada doméstica constatou que estava com piolhos.

> Eu estava ali ouvindo e eu me lembro que a pessoa não era assim muito polida, sabe? Então ela anunciou a notícia assim, bem alto e escandalosamente:
> – DONA SUELI! A CECÍLIA TÁ TOMADA DE PIOLHO!
> E quando eu ouvi "tomada de piolho", levei o maior susto e comecei a procurar em mim. Porque se "me tomaram" eu imaginei no corpo todo, sabe? Então quando aconteceu com o Dan eu tentei ser mais cuidadosa. Pra ele, na hora eu disse:
> – Ah, eu acho que eu vi um bichinho se mexendo. Pode ser que seja piolho. Vou falar para tua mãe e ela vai ver.

Diante dos possíveis contrastes entre os repertórios *experts* e outros, familiares e pessoais, que podem ser mobilizados nessas situações, Alice sublinha a importância da comunicação entre babá e família. Novamente, trocas entre a babá e os pais se revelam possíveis e enriquecedoras em contextos onde a funcionária é respeitada e integrada como pessoa portadora de saberes. No entanto, as babás contam que são sempre os pais que orientam e decidem os métodos de cura – mesmo quando optam por acolher as sugestões e modos de

fazer trazidos por elas. É também a eles que a cuidadora transmite as informações sobre as intercorrências vividas ao longo do dia.

> Quando muda o tempo, eles ficam com a boca meio ressecada, aí eu pergunto pra ela se tem que passar creme, se tem que fazer alguma coisa, porque eu fico com pena que eles ainda não sabem pedir essas coisas. E ela confia muito em mim. Ela nunca pede nada. Assim, eu faço como eu quero. Mas em relação à saúde, tem que ser ela que orienta. Eu não dou nenhum tipo de medicamento sem falar com ela. Às vezes, eles se machucam na escola e aí eu já mando uma mensagem avisando: "Olha, ele caiu, tá com a perna roxa." Pra ela não achar que aconteceu comigo. E quando acontece alguma coisa comigo, que é normal – afinal, eles são crianças – eu já falo.

Essa passagem narrada por Alice explicita, ainda, a importância da sensibilidade da babá no sentido de ler os sinais emitidos pela criança. Os relatos mostram, em diversas passagens como esta, a importância do olhar sensível da babá. Os pequenos – seja por ainda não falarem, por não terem sua autopercepção tão desenvolvida ou por timidez – não expressam verbalmente para a cuidadora grande parte dos desconfortos ou necessidades que estão vivenciando, mas o fazem por meio de variados sinais corporais, alguns mais sutis que outros. Foi graças a essa forma de atenção à criança que Cecília percebeu a necessidade de uma mudança na alimentação de Dan e que Alice notou os efeitos do frio nos lábios das crianças, bem como a inatividade inabitual de uma criança, cotidianamente ativa, que terminou por revelar uma febre.

Vestir-se, andar e sentar também fazem parte das aprendizagens relativas às necessidades corpóreas. O vestuário aparece nas narrativas ora ligado a questões térmicas, ou seja, os modos de experienciar frio e calor, ora ligado a questões comportamentais, como a vaidade e a erotização infantis. No primeiro caso, temos o emblemático relato de Emília sobre o "tira e põe" de peças de roupa, suas e das crianças, na viagem em que acompanhou a família para a prática de esqui nas férias de inverno. A pouca familiaridade da babá com tantas camadas de roupas e tamanha quantidade de acessórios, entre luvas e gorrinhos, denotava inexperiência e provocava lentidão a cada entrada ou saída de ambientes fechados, desagradando os empregadores. No segundo caso, destaca-se a reflexão de Alice sobre as diferenças entre as roupas infantis nos dois países. Em sua experiência, a babá mineira afirma que as meninas francesas se vestem mais frequentemente e por mais tempo "como crianças" e são menos vaidosas que as brasileiras.

No tocante ao andar, nossas colaboradoras relatam principalmente aprendizagens vividas por elas mesmas, propiciadas pelo exercício da profissão no país europeu. Alice narra ter uma rotina de deslocamentos diferente da que tinha em Sorocaba, pois em Paris se caminha

muito mais a pé. Ela opta por ir trabalhar de tênis e considera as caminhadas diárias entre casa e trabalho como uma atividade física benéfica para sua saúde, substituindo a academia que frequentava no Brasil. Emília, por sua vez, aprende a andar pelas ruas de uma grande cidade a duras penas, precisando estudar mapas e percursos de Paris para deixar a *chambre de bonne* às pressas após ser demitida. Também se configura para ela como uma aprendizagem de novos modos de caminhar a viagem à estação de esqui com a família de Emma, Louis e Paul. Sem ter tido a experiência de aprender a andar na neve desde cedo, como os pequenos tiveram, Emília sofria para equilibrar-se no terreno hostil.

> O pequenininho fazia o *Piou Piou*, que é o nível que nem é esqui ainda, onde aprende a andar na neve e tal. (...) Daí eu levava ele de manhã pro *Piou Piou*, ia ao mercadinho comprar comida, ia pra casa fazer o almoço, buscava ele, dava o almoço, aí ele fazia a *sieste*. Se ele acordava cedo, a gente ainda ia num parquinho no gelo. Eu nunca fiz esqui, pra mim era difícil andar naquele chão, dava medo de cair. E eu tinha que colocar aqueles sapatos difíceis de vestir e levar o menino pra lá e pra cá me equilibrando.

Ao longo de toda a vida, nossos corpos são moldados por espaços, utensílios e práticas diferentes, que ditam posturas, modos de agir, de se movimentar e deslocar. Muitas dessas ações são codificadas em função do gênero, separando quais seriam os modos femininos ou masculinos de realizá-las de acordo com as construções sociais e históricas de cada cultura. Alice observa na interação de Charles com a faxineira da casa, que havia sido sua babá no passado, o choque de representações sobre como uma pessoa deveria se sentar em função de seu sexo. Ao ver Charles de pernas cruzadas, a antiga babá o repreende:

> – Não é assim que os homens sentam. Você tem que sentar assim! Você tem que colocar seu calcanhar em cima do outro joelho, assim. – e mostrou pra ele.
> – Ah, eu posso sentar do jeito que eu quiser! Por quê que eu não posso sentar assim? – às vezes, ele é um pouco mal-educado pra responder.
> No final ela acabou desistindo.

No episódio em questão, o menino foi resistente a essa influência, ancorado em outros referenciais que possui, como seus pais, a babá atual, que estava presente, e outros adultos com quem interage. No entanto, tal situação evidencia como o convívio dos pequenos com suas cuidadoras é palco para o encontro de múltiplos usos e significações sobre o corpo.

Babás e crianças são igualmente portadoras de construções culturais no tocante ao sono e a tudo que envolve o ato de dormir. Emília e Alice dedicam parte significativa de seus relatos à figura do *doudou*. Para a primeira, este era um elemento novo, próprio à vida infantil no país europeu, a ser aprendido e incorporado nos afazeres diários.

> (...) tinha que colocar o *doudou* do Pierre sempre na cesta de frutas. Ficava lá pra não perder, porque, aqui, se perder o *doudou* é o fim da vida, né? Ele tinha até dois iguais, um ficava na creche e outro em casa. Mesmo as meninas ainda tinham os delas. Eu tinha que colocar embaixo do travesseiro quando arrumava a cama (...)

Para a segunda, conhecer esse objeto onipresente na cultura da infância francesa significou o reconhecimento de um traço pessoal, que soava excêntrico no Brasil, mas que se revestiu de normalidade na França. Ao constatar que todas as crianças e adolescentes franceses têm um *doudou* e que muitos adultos, como ela, guardam os seus, Alice começa a se sentir parte de uma coletividade. Em primeiro lugar, o objeto em si, um pedaço de tecido da roupa da mãe, carregado de uma aura fortemente afetiva, ganha um nome compartilhado com uma vasta comunidade de pessoas. Vale lembrar que o *doudou* não encontra na língua portuguesa um nome popular, que soe próximo de seu papel de aconchego e segurança, afora o frio e pouco conhecido termo técnico "objeto transicional", advindo da teoria winnicotiana. Na língua portuguesa, a atribuição de pequenos apelidos (naninha, fofinho etc.) para denominá-lo numa linguagem infantil acaba ficando a cargo de cada família, quando é o caso. Ao ser nomeado, o hábito de Alice passa a ser reconhecido e validado.

Os rituais da hora de dormir são mais um rico momento de interação entre os corpos sensíveis da babá e da criança, onde têm lugar demonstrações de afeto, contatos físicos carregados de sentido de carinho e aconchego, e um repertório de fazeres que desempenham o papel de uma desaceleração e mediam o desligamento do mundo da vigília. Dentre tais atividades, nossas colaboradoras relatam a leitura de livros, a contação de histórias e o canto de músicas de ninar provenientes de ambas as culturas – brasileira e francesa. Emília reforça a importância da constância e previsibilidade desses rituais, contando como era difícil estabelecer sozinha uma rotina para Lisa, cuja casa, em suas palavras, "não tinha hora da criança ir dormir". A escovação dos dentes, a escolha dos livros e canções, a proximidade física na cama eram ações pelas quais Emília tentava construir com a menina a demarcação desse momento de passagem. A transmissão à pequena de uma música que era cantada pela própria mãe, em sua infância, é emblemática do alcance da troca entre cuidadora e criança, bem como do entrelaçamento entre os atos de cuidado físico e as dimensões culturais e afetivas das pessoas neles envolvidas:

> Não era música de criança, mas a Lisa adorava. Sempre pedia:
> – Canta a música da sua mãe? Agora a música da sua mãe.
> E daí, quando eu cantava, ela vinha, me abraçava e dizia "eu te amo". Sempre tinha, na hora de dormir, um carinho.

Longe de serem anódinos, os fazeres ligados às necessidades corporais – incluindo aqueles mais banais e corriqueiros – propiciam experiências que se inscrevem nos corpos, dando-lhes forma e sentido ao longo de toda a vida. De acordo com Soares (2004), o corpo é objeto de uma educação polissêmica, é texto em escrita constante, lugar onde se materializam códigos, práticas, compreensões e valores da coletividade em que se insere. "Os corpos são educados por toda a realidade que os circunda, por todas as coisas com as quais convivem, pelas relações que se estabelecem em espaços definidos e delimitados por atos de conhecimento" (SOARES, 2004, p. 120). Nesse quadro, as narrativas de vidas de babás abrem novas perspectivas a partir das quais podem ser vistas as etnopaisagens do cuidado doméstico de crianças efetuado por mulheres migrantes, onde o banho, a alimentação, a troca de roupas e a hora de dormir, entre outros momentos da interação cotidiana entre criança e babá, se configuram como situações de aprendizagem.

4.2.4 Corpo afetivo

A aproximação entre as palavras *care* e carinho – apesar de sua fragilidade do ponto de vista etimológico, já que aproxima termos de raízes distintas[82] – permite evidenciar uma característica essencial desse tipo de trabalho: a conexão humana é constitutiva de toda atividade de cuidado. Essa simples constatação coloca em xeque os dois polos da díade denunciada por Zelizer (2012). Ambas lógicas, tanto a dos *mundos hostis* como a do *comércio em toda parte*, são igualmente insuficientes para dar conta de um trabalho profissional que se constitui na intimidade e no vínculo afetivo, sem que isso signifique uma falta de profissionalismo nem tampouco implique qualquer incompatibilidade com a exigência de uma remuneração adequada e garantia de direitos da babá. A relação entre criança e babá não se limita ao vínculo afetivo entre ambas, muito embora este permeie inevitavelmente todos os atos de cuidado. A afetividade habita o toque na hora do vestir ou alimentar, o consolo na hora da dor ou da tristeza, a clareza na hora do limite, a empatia na hora de ler os sinais que a criança emite para oferecer o cuidado do qual ela necessita e muitas vezes nem sabe identificar ou expressar, o acalanto na hora de dormir, a atenção e a interação asseguradoras e estimulantes ao longo de toda a rotina. Ao mesmo tempo, o fato de a babá participar de momentos familiares íntimos, carregados de afetividade, não subtrai dos empregadores a responsabilidade de

[82] Enquanto o termo inglês '*care'* vem do germânico *carian* ou *cearians* (lamento, pena), o português 'carinho' vem do latim *carus* (precioso, de alto valor, caro).

remunerá-la adequadamente, de respeitar seu espaço e vida pessoal, bem como seus direitos enquanto trabalhadora. Inversamente, a exigência de uma remuneração financeira adequada tampouco contradiz a existência de fortes laços afetivos.

Moliner (2019) esclarece que, muito embora o termo amor seja o mais frequentemente empregado para traduzir os sentimentos e a ética das trabalhadoras do *care*, as emoções pelas quais se constituem os laços do cuidado não se limitam a ele. Quando o termo amor é utilizado para designar a centralidade do trabalho de cuidado com o outro – como propõe Hoschild (2004) com a expressão do "amor como novo ouro do mundo" – a palavra recobre, em realidade, uma variada gama de formas de conexão humana e tenta dar conta de uma realidade onde cada relação entre cuidadora e criança é uma experiência singular e multifacetada. Sem ceder ao reducionismo que encobre sob o termo amor toda a gama afetiva envolvida na relação entre babá e criança, é possível começar a explorar esse vasto e interessante campo de aprendizagens. Se todo e qualquer trabalho de cuidado produz uma conexão entre as pessoas envolvidas, na qual as emoções desempenham papel fundamental, essa ligação ganha matizes particulares no cuidado doméstico de crianças: o contato físico carregado de afetividade, tanto para aquele que toca como para aquele que recebe, que permeia os atos de cuidado; o aprender a significar, expressar e lidar com as emoções que colorem o dia-a-dia na interação babá e criança.

A música evocada por Cecília para descrever sua ligação com Cila, sua própria babá, atesta a profundidade afetiva e o alcance dessa relação. É bastante significativo o fato de Cecília ter escolhido uma música que fala dos sentimentos de uma neta por sua avó[83] como expressão do que sente por Cila. Aparece aqui a intensidade e a profundidade da conexão com uma cuidadora amada, nas palavras de Cecília, "como uma segunda mãe". Os versos compostos por Maria Gadú cantam as múltiplas camadas de uma relação que passa pelo corpo que carrega no colo, pelas mãos que trabalham e levam pela mão, pelo sorriso e o brilho dos olhos do adulto que cuida. Falam de sua dimensão afetiva: "de todo o amor que eu tenho, metade foi tu que me deu"; de seu papel na formação psíquica e na construção da identidade: "sorrindo e fazendo meu eu"; e da tessitura de um cuidar que passa pelo toque: "tuas mãos de fazer tudo e até a vida que chamo de minha". Exprimem assim a relação com o outro, fundamental na própria construção identitária, em sua ancoragem corporal.

[83] A cantora e compositora Maria Gadú compõe "Dona Cila" em homenagem a sua avó, gravemente doente, como uma despedida pouco antes de sua morte.

Nos atos de cuidado, a intersubjetividade se constrói como intercorporeidade (BERNARD, (1976). O tema do toque atravessa a história do cuidado, da prática médica à guarda de crianças, pois o ato de cuidar de uma pessoa passa pelo acesso a seu corpo e sua intimidade. Le Breton (2010c) assinala a proximidade entre o vocabulário ligado ao toque e às emoções: sentir, tocante, à flor da pele; e entre o vocabulário ligado à pele e ao sentido de "eu": salvar a própria pele, estar na pele do outro... Ao pretender que os corpos da babá e da criança sejam mecanismos despersonalizados, o paradigma dissociativo cuidar / educar vai contra uma ética do toque. Esta pressupõe o reconhecimento do outro, não como um objeto manipulável, mas como um corpo humano (VINIT, 2010). Segundo essa ética, o toque é reconhecido como encontro intersubjetivo e como forma de comunicação, carinho e cuidado. O toque concretiza a qualidade da atenção dedicada ao outro, atestando a presença daquele que cuida na relação com o outro e a reciprocidade no reconhecimento de sua presença. O valor comunicacional do toque e sua significação afetiva são evidenciados por Alice, quando fala do apego entre as crianças e a babá referindo-se a formas de sua demonstração física, como o carinho, o colo e o abraço; e por Cecília, que menciona o prazer da proximidade com os pequenos quando descreve o momento em que todos se deitam juntos para ouvir uma história antes de dormir:

> (...) essas crianças gostam de carinho, de sentar no colo, de abraçar. Eu acho que os pais gostam quando a criança se apega à babá, porque é uma forma de ter alguém que dá atenção e que vai cuidar bem dos filhos.
>
> Ontem, a gente pegou um livro só. A menina escolheu um livro e eu li para todos eles. A gente deitou na cama dela, eles todos se acomodaram, assim, ao meu redor. Foi bem bom!

No entanto, a significação e a permissão do toque variam enormemente de uma cultura nacional para outra, de uma cultura familiar para outra e até mesmo de uma pessoa para outra. É frequente, nas narrativas das babás, a expressão de preocupação com o modo como o contato físico com as crianças vai ser visto pelos pais, se será aceito ou reprovado, lido positiva ou negativamente. No primeiro encontro de Emília com Yuma Lis, num dia de teste para a contratação, o contato físico desempenhou papel decisivo:

> Quando eles vieram me buscar, a Yuma Lis veio, chegou e me abraçou, depois me deu a mão toda feliz. (...) O pai percebeu e ficou animado. (...) No final, os pais me falaram: – Olha, a gente achou que a Yuma Lis gostou muito de você. Pra gente pode ser, se você quiser.

O abraço e as mãos dadas são sinais bem vistos por esse casal de empregadores. Le Breton (2010c) explica que a tolerância ao toque durante as interações é inicialmente cultural,

ligada à educação recebida, mas que ela é modulada em função da sensibilidade individual e das circunstâncias. Assim, as variações sociais das modalidades de toque ocorrem, não somente de uma cultura para outra, mas também estão submetidas a variantes como sexo, idade, posição social e grau de parentesco ou de intimidade entre os indivíduos. É por isso que, nas palavras do autor, "segundo as sociedades e as circunstâncias, os encontros são mais ou menos 'tocantes'" (p. 936) A economia de toques no ritual de troca de presentes, assim como na interação corriqueira entre adultos e crianças na França, foi motivo de estranhamento para Emília, que teve que se adaptar a uma cultura menos "tocante" que a brasileira.

> E eu achava estranho o jeito deles de agradecer, porque era só "obrigada" e dois beijinhos. No dia a dia, não tinha contato, abraçar, não sei o quê. Eu percebi como é estranho essa falta do contato físico. Foi uma coisa que eu fui sentindo muita falta. Pela questão cultural, aqui existe uma distância física maior, mesmo com as crianças. Você acha que eles vão vir te abraçar, mas não, porque eles não fazem isso nem com as famílias. (...) Com as crianças, isso era muito estranho. Nem os pequenininhos, eu não pegava muito no colo. Eu lembrava que no Brasil, quando eu era criança com as babás ou quando eu estava com os meus priminhos pequenos, as relações sempre eram muito próximas, tipo de dormir na mesma cama, pegar no colo, ver TV abraçadinho.

As narrativas mostram que o toque afetivo permeia toda a rotina de cuidados, mas aparece de forma especialmente marcante no momento de colocar as crianças para dormir. Em função disso, configura-se como um momento em que se exacerbam, em alguns casos, as diferenças de aceitação do contato corporal. É o que revela o contraste entre as formas de colocar para dormir que Emília tinha com as crianças mais abertas ao toque, como Lisa: "sempre tinha, na hora de dormir, um carinho. Eu também pegava ela no colo, então tinha vários momentos de carinho com ela"; e com aquelas mais resistentes a ele, como Sarah:

> Me irritava não poder dar um beijinho, um abraço. Com as outras crianças sempre tinha um beijinho de boa noite ou, às vezes, pelo menos só falar e eles me responderem. E a Sarah era "sai do quarto!" Isso doía. Durante o dia ela ficava superbém comigo, mas na hora de dormir ela era assim. Ela era apegada a mim, só não tinha esse carinho de contato físico.

Para além do toque, as crianças vivem uma miríade de estados afetivos ao longo da rotina compartilhada com a babá. A antropologia das emoções revela que estas não se limitam ao campo da espontaneidade, estando fortemente marcadas por formas compartilhadas de ritualização e de organização. Reconhecidas em si e significadas para os outros, as emoções fazem parte de uma comunicação social, mobilizando gestos, mímicas, vocabulários e discursos (LE BRETON, 2010a; 2018). Nessa perspectiva, o convívio íntimo e cotidiano entre babá, criança e família é palco de aprendizagens sobre formas de significar e lidar com estados

afetivos. Lidar com o medo, o ciúme, a tristeza ou a raiva ao lado da babá significa aprender com ela formas de nomear e significar essas emoções, bem como formas de agir a partir delas. Não à toa, Cecília traça um projeto profissional como babá que que engloba múltiplas dimensões do cuidado.

> Ser *nounou* era algo que eu queria pra poder cuidar de uma criança, não só os cuidados psíquicos, né, porque tem muita coisa da prática, assim: o lanche, o banho, o fazer dormir, o contar uma historinha... E é muito legal! Esses dias, por exemplo, eu fiquei de noite lá e ele escolheu uma historinha de sentimentos pra ler antes de dormir. Então, foi o máximo pra conversar com ele sobre esse tema.

Esse entrelaçamento das dimensões físicas e psíquicas do cuidado é algo que Cecília não encontra em sua atividade como psicóloga, mas vê totalmente realizado no trabalho como babá. Em sua relação diária com a criança, a babá a ajuda a nomear o medo que sente sem querer aceitar, a lidar com os ciúmes que surgem na relação com outras crianças, a dividir a tristeza com alguém disposto a escutar. Transmite, assim, formas de acolher, significar, expressar e lidar com tais emoções. Nesse âmbito, Cecília conta que ajuda Dan a lidar com o ciúme causado por ter que dividi-la com os amigos do prédio, de quem ela também cuida fazendo *baby-sitting*. Ajuda-o, ainda, a lidar com o medo, no sentido de aceitar se mostrar vulnerável:

> Ele tem medo de cachorro, por exemplo, daí ele se encolhe todo quando tem um por perto. E se eu pergunto:
> – Tu tá com medo?
> – Não! – ele logo tenta disfarçar.
> Ele tem uma coisa de não poder mostrar fraqueza, sabe? Completamente diferente de mim (quando criança).

Já Emília acolhe Nadine em momentos de tristeza provocados por uma briga com coleguinhas na escola. Enquanto a mãe adota a postura de não dar importância à filha encolhida num canto da casa, por julgar serem coisas pequenas que passam sozinhas, a babá se coloca como confidente e que se mostra empática à experiência da menina.

> Outra vez, a Nadine estava meio triste num canto do quarto, lendo, na hora que eles tinham pra brincar. Eu vi e fiquei conversando bastante com ela. Ela contou umas briguinhas de escola e eu fiquei só lembrando da minha infância, como eram essas brigas e como algumas afetavam mesmo a gente... No final do dia, quando eu encontrei a mãe, contei:
> – A Nadine tá um problema na escola e tal...
> No lugar dela, eu ia tentar conversar, perguntar o que era, sei lá. Mas ela não ligou:
> – Ah, ela sempre briga. Nem converse. Isso é besteira de criança.

> Então era bem assim: "Deixe eles." Tinha um cuidado. De forma alguma era negligência. Mas não tinha uma sensibilidade maior. Eram quatro filhos, também, né?

Neste ponto, Emília ocupa, como babá, o mesmo papel que Cila, a babá de Cecília, ocupava para ela quando criança, ou seja, a de fonte de empatia, compreensão, conselhos e escuta. Narrando momentos como esses, as babás fazem, com frequência, referência a suas próprias vivências infantis, pautando-se nelas para colocar-se no lugar da criança, compreender o que está vivendo e, a partir daí, poder ajudá-la. Nas memórias de Cecília, é a babá Cila que encarna esse papel empático, mesmo quando um medo da pequena não era levado a sério por nenhum membro da família. Lembrando desses momentos de sua infância, a gaúcha afirma que "quem conversava e entendia era a Cila."

As narrativas trazem, ainda, momentos em que a babá identifica um campo de ação que julga necessário, mas não consegue fazer com que suas observações se traduzam efetivamente na prática. Na primeira família em que foi *au pair,* Emília entendeu que Henri estava expressando, por uma regressão em seu comportamento, as dificuldades causadas pelas muitas mudanças que vivia naquele momento – a chegada de um irmãozinho, a mudança de babá, de casa, de cidade... Naquele caso, Emília não só não encontrou meios de ajudar, como foi, no discurso da família, responsabilizada por tais dificuldades. Em outra circunstância, ela identificou a relação problemática de Yuma Lis com os doces, o jogo ao qual a menina recorria de fazer birra pra ganhar o bolinho proibido pelo regime. Viu ainda, em outra casa, a carência de Lisa, provocada pela falta de atenção por parte da mãe, e os comportamentos difíceis e agressivos da menina como expressão desse sofrimento. Nesse último caso, já mais segura para expor o que estava percebendo como *nounou*, Emília tenta abordar o assunto nas conversas com a patroa que ocorriam no final do dia de serviço. No entanto, ela conta sobre a angústia de ver a negação da mãe, a forma como as dificuldades da menina eram normalizadas e até romantizadas. A babá tenta alertar a patroa, mas esta reage defensivamente, acusando-a de não ser suficientemente competente com crianças. Emília, então, prefere pedir demissão – apesar das excelentes condições financeiras e outros benefícios oferecidos por esse trabalho – a participar dessa dinâmica e acompanhar calada a angústia infantil que Lis tentava expressar cotidianamente sem ser ouvida.

O encontro entre a babá e a mãe – e eventualmente o pai, ou a ausência dele, como mostram as narrativas – é, também no âmbito das emoções, um encontro entre portadores de culturas. Novas paisagens se formam a partir das diferentes maneiras de ver o mundo da educação da infância que passam a coexistir nesse encontro: é papel do adulto ajudar a criança

a lidar com a frustração ou, ao contrário, poupá-la de viver situações frustrantes? Até que ponto, quando e de que maneira cabe ao adulto estabelecer limites para criança, dizer não, deixá-la experienciar tudo aquilo que se ativa pela não realização de um desejo? A narrativa de Cecília mostra, claramente, a diferença nas bagagens pessoais da babá e da mãe, em termos de valores, de projeto de formação para a criança e até mesmo de repertório de estratégias para manejar sua educação. As formas de lidar com o desejo da criança e com a falta ocasionada pelo seu não atendimento imediato são bastante contrastantes. Babá segue numa direção, família noutra.

> Um dia ele brincou com o skate duma vizinha, era uma sexta-feira e ele disse:
> - Ai, eu queria um skate! Eu queria um skate!
> - Ah, né, vamos ver, talvez um dia tu tenha. - Eu fui conversando com ele. - Mas tu pode usar o da tua amiga, ela te empresta.
> Ele ficou uns 40 minutos brincando com o skate da menina. Na segunda-feira, quando eu cheguei na casa dele, já tinha um skate. Então ele é um menino que eles não deixam ficar no desejo. Tudo que ele deseja, ele já tem a resposta logo. É bem da modernidade. Assim ele está sempre com desejo, né? Sempre com um desejo novo. E aí eu disse:
> - Ué, um skate?!?
> - Ai, eu ganhei esse skate...

Ainda assim, Cecília conversa com Dan para, a seu modo, buscar compensar tanto quanto possível os efeitos negativos do pronto atendimento dos desejos. Tal como faz Alice, quando conta o belo episódio em que pela primeira vez compreendeu o valor de um brinquedo, Cecília se remete a suas experiências de infância. As babás se deparam com o contraste entre suas experiências infantis e uma certa abundância observada nas casas dos empregadores. Essa abundância de brinquedos não se explica exclusivamente pelo poder aquisitivo da família, mas principalmente por uma forma de ver o mundo. Na vivência infantil de ambas, a espera para ganhar um brinquedo, a restrição de não poder ter tudo o que se quer e na hora em que se quer não foram vividas como traumas infantis, mas, ao contrário, como eventos formativos importantes. Cecília conversa com Dan, procurando transmitir o que recebeu:

> - Nossa, que legal! Nossa, mas tu tem muita sorte! Tu sabe que tu tem muita sorte de já ter ganhado esse skate? Eu achei que tu ia ter que esperar atéé o Papai Noel... - daí eu comecei a fazer umas historinhas assim, pra ver se ele dá pelo menos um pouco de conta pra valorizar, né? E ele:
> - É, né? Eu tenho sorte...
> Ele não teve tempo pra isso. Nossa, era muito diferente na minha infância! Eu esperava o Natal, acho que por isso que eu falei no Papai Noel, né? Porque eu esperava o Natal e era, assim, o dia mais maravilhoso do mundo! Acordava no dia 25 e estavam aqueles presentes que o Papai Noel tinha ido de noite e a gente nem escutou, sabe? Então, eu penso na riqueza disso, de ficar esperando e de no outro dia acordar e ficar imaginando

> que o Papai Noel veio, deixou o que a gente queria e daí ficar curtindo muito aquele presente durante muito tempo. Porque o skate dele agora já está abandonado, né?

Nesse contexto, é interessante observar como a babá não fica paralisada diante dos contrastes entre sua visão de mundo e a da família da criança. Ao contrário, ela encontra maneiras de estabelecer um diálogo com a mãe, de modo respeitoso e, muitas vezes, bastante sutil, mas que abrem uma via para reavaliar algumas posturas. No caso do *skate*, especificamente, Cecília conseguiu ajudar Marine, a mãe de Dan, a (re)compreender a dinâmica de satisfação imediata que estava sendo criada.

> Eu sei que na segunda feira ele foi andar com o skate. Quando a mãe dele chegou, a gente estava no pátio ainda brincando, aí ela veio conversar comigo, animada:
> - Ai, tu viu que ele ganhou o skate?
> - Sim, superlegal! - Daí eu disse – Ai, eu fico impressionada como ele é coordenado, né? Imagina, de sexta… Sexta-feira foi a primeira vez que ele andou de skate e olha como ele já está andando em pé agora! – Ele já estava até conseguindo virar assim com o skate, sabe?
> Ela ficou espantada:
> - Mas ele andou de skate sexta-feira?!?
> - Sim, a Anne emprestou pra ele e ele ficou um tempão aqui no pátio brincando. Ainda, eu fui pegando na mão dele pra ajudar.
> - Ele me falou que ele não andou, por isso que...
> Enfim, ela percebeu que ele usou a história como se tivesse passado muita vontade. Coitadinho, né? Todo mundo tem skate e ele não. Ele quer muito e não pode andar...

Com o tempo, o olhar de Cecília vai sendo reconhecido e valorizado na dinâmica familiar, de modo que, em seu papel de babá, vai se estabelecendo uma parceria com a mãe. Além de oferecer novos dados à patroa, intervenções diretas com o menino mostram como Cecília, de forma bastante cuidadosa, encontrou uma via para caminhar nesse terreno delicado de cuidar de filhos que não são seus, dentro de uma casa que não é a sua. A atuação com Dan se dá sem negar nem invadir o espaço da mãe, sem desautorizá-la, mas, ainda sim, abrindo para ele um outro ponto de vista.

> Depois eu falei com ele também, né?
> - Ai, eu fiquei um pouco pensando, né? Que tua mãe disse que tu falou pra ela que tu não tinha andado de skate e tu andou. Lembra que a gente andou juntos?
> Daí, ele dá uma risadinha um pouco sem graça.
> - Mas por que será que tu precisou falar isso?
> Vou conversando assim pra tentar ajudar ele. Eu acho que tá ajudando um pouco, sabe?

O episódio da aula de pilates, também narrado por Cecília, é mais uma passagem extremamente rica para elucidação das aprendizagens ligadas às emoções que podem permear o trabalho da babá. Pela primeira vez desde o nascimento do filho, Marine teria uma aula de pilates na sala, com amigas, enquanto o pequeno deveria ficar nos outros espaços da casa, seguindo sua rotina normal de atividades com a babá. Aos seis anos de idade, Dan se viu numa situação nunca antes vivida, em que não poderia circular livremente pela casa, nem demandar a atenção da mãe num momento em que esta estava em casa, porém não disponível para ele. Na leitura da babá, a intensidade e a agressividade das reações do menino foram proporcionais ao atraso com que essa interdição fundamental foi colocada em sua vida.

> (...) ele não podia ir na sala onde estava acontecendo o curso de pilates. Só que ele nunca tinha tido uma interdição antes. (...) A mãe dele deu esse corte, disse esse "não", deixou ele de fora e ele se desorganizou completamente. Compreensível, porque era a primeira vez, e ele já era bem grande pra ser a primeira vez! (...) ele não aguentou. Foi uma hora e quinze de gritaria. Sem parar. Ele ficava todo vermelho, se tremia todo e gritava, e gritava, de muita raiva mesmo. Porque ele foi tirado do trono, né? (...)
>
> Ele ficava dizendo ("*à cause de toi*") pra mim, até me bateu, me chutou... Não diretamente, mas no meio do ataque de fúria ele se debatia e eu tive que segurar. Eu contive ele assim: peguei ele por trás e disse que ele não podia me machucar e nem machucar a ele mesmo, por isso que eu estava fazendo aquilo. Uma hora eu fiz uma tentativa dele ir tomar banho. (...) Daí ele tentou ir pra sala, eu segurei e levei ele até o banheiro. No quarto da mãe, ele jogou tudo também: travesseiro, porta retrato, cobertor... Ele fez um caos! Estava tudo espalhado. Eu dizia:
>
> – Tu pode fazer. Tu tá bravo porque tu não tá participando do curso da mãe. Tu não vai participar, pode ficar bravo. Tu tem direito de ficar bravo. Só não pode se machucar e nem me machucar. – E ele lá, detonando tudo. E eu continuava: – Depois vai ficar assim. Quando sua mãe acabar o curso, ela vai vir aqui e vai estar assim.
>
> E ele não parava de gritar:
>
> – Por causa de ti! *À cause de toi*!
>
> Mesmo com essa crise toda acontecendo, a Marine aguentou ali na aula dela. Foi magnífico como ela aguentou firme!

Cecília, desse modo, ensinava Dan que sentir raiva é normal, se mostrando empática com seu sofrimento, mas deixava claro que, dentre as formas de reagir a ela e expressá-la, existem algumas que são aceitáveis e outras não. Embora as reações de Dan tenham sido intensas, recorrendo aos gritos e à força física, e terem se estendido por um tempo considerável, a babá se manteve firme na manutenção do limite colocado inicialmente, certa de que desempenhava ali um papel benéfico e respaldada pela total confiança nela depositada pela patroa. Cecília assumiu para si o papel da interdição que o pai não estava desempenhando.

Neste ponto, observa-se mais uma vez a distribuição desigual de tarefas ligadas ao cuidado dos filhos entre homens e mulheres:

> O Dan só gritava:
> – *À cause de toi*! Eu não posso *à cause de toi*!!!
> Ele ligou a interdição à minha figura. Por vezes eu penso que eu sou um terceiro do Édipo, que entrou aí, sabe? Um terceiro, no sentido de alguém que veio separar o Dan da mãe de maneira positiva, ajudando os dois a adquirirem uma independência saudável um do outro. Porque o pai trabalha muito e tem vezes que ficamos eu, a mãe e ele, como quando nós três jantamos juntos depois do meu horário de trabalho. Muitas vezes, o pai chega o Dan já está dormindo. Não que ele não tenha um pai que existe, que é presente e tudo, mas eu acho que o pai não conseguiu dar esse corte. O Dan ficou um reizinho

Assim como o episódio do *skate* e tantos outros narrados por Cecília, essa aula de pilates é mais uma ocasião em que a babá é vista pela mãe como parceira na educação do menino, como fonte de conselhos, pessoa portadora de saberes aos quais a família pode recorrer e com quem pode aprender. A mãe de Dan muitas vezes a consulta, quer conhecer o seu olhar, pede ajuda para tomar decisões em relação ao menino, para estabelecer limites e, assim, construir um *cadre*[84] para sua educação. Evidentemente, essa troca não poderia ocorrer sem eventuais conflitos ou desencontros. Às vezes, as mensagens transmitidas à criança pela mãe e pela babá se contradizem. É o que ocorreu quando Cecília e Marine tiveram posturas diferentes quanto à hora em que Dan deveria subir para casa, após brincar no pátio do prédio:

> Daí, um dia ele estava muito bravo porque tinha subido e não queria subir de jeito nenhum. A mãe dele chegou mais cedo, e vendo ele daquele jeito, ela reagiu com dó, ficou toda preocupada:
> – Ai, o que aconteceu? Por quê que tu tá assim? – mas a reação dela também era como se tivesse acontecido algo muito grave, como se tivesse acabado o mundo.
> E eu expliquei:
> – É porque a gente subiu pra fazer o tema e tomar banho, como sempre a gente faz.
> Só que como crianças ficaram lá em baixo brincando, ele não aguentou. (...) Daí ele disse pra nós:
> – Ah porque eu queria estar lá, porque... olha só, eu tenho que aproveitar enquanto ainda tem sol – bem assim esperto, sabe? Usando provavelmente a linguagem dela, porque é uma coisa que ela deve valorizar que ele pegue sol.
> E funcionou, porque ela cedeu:
> – Ah, então vamos fazer uma combinação: tu pode descer mais uns minutos enquanto tem sol. – e falou pra mim: – Ai, Cecília, então vamos fazer assim... coisa e tal – e combinou comigo que ele desceria ali na frente dele.

[84] Quadro

Embora a babá tenha sido pontualmente desautorizada pela mãe na frente da criança, a atmosfera geral da relação construída entre ambas permitiu que Cecília se posicionasse:

> Só que daí, antes de descer, eu falei:
> – Eu acho superimportante o Dan pegar sol, só que tem duas coisas: ele tá assim porque ainda tem crianças lá embaixo, porque geralmente ele é o último a subir. Ele tá assim porque ele não aguentou ser o primeiro a vir fazer o tema. Por isso ele quer descer de novo. E outra coisa é que o Dan pega bastante sol, ele aproveita bastante! Só que ele tem que saber que tem um horário que ele tem que tomar o banho dele e fazer o tema dele, né?
> (...)
> Daí, quando ele desceu, ela se deu conta:
> – Ai, acho que não foi uma boa, né?... – ela se aproximou meio arrependida, pedindo minha opinião.
> – É, eu acho que não... Tu sabe que ele aproveita bastante, né, Marine? Tu sabe que ele brinca bastante, que ele tá pegando sol, que o Dan é uma criança que sempre tá fazendo coisas... Ele faz tudo o que ele quer.
> Foi de novo a dificuldade de dar esse limite pra ele. Mas ela percebeu, logo depois, que tinha sido demais. Então, um momento como esse abre espaço para uma próxima vez ela poder se dar conta disso.

Desse modo, Cecília conseguiu dar continuidade à relação construtiva que estabeleceu com sua patroa, no sentido de ajudá-la a criar um *cadre* para a educação do pequeno.

Talvez a experiência afetiva mais dramática, dentre todas aquelas que compõem a tessitura do cuidado doméstico, seja a do término da relação entre babá e criança. As implicações de uma demissão podem ser profundamente sentidas nas vidas de ambas, o que faz com que o fim do contrato de trabalho de uma babá seja mais delicado que a maioria das relações profissionais. Não será necessário repetir aqui os efeitos avassaladores de uma ruptura brusca, como já analisados nos casos em que a babá é inserida no contexto doméstico como corpo mecânico, agente anônimo impessoal e, portanto, passível de descarte e substituição a qualquer momento. Basta evocar novamente as aprendizagens implícitas que tal fato propicia, no sentido da promoção de interações humanas utilitárias, pautadas em relações de dominação onde seres humanos são vistos como subalternos, promovendo, em última análise, uma reificação da babá e da criança que deixa, em ambas, feridas profundas.

A lógica da descartabilidade precariza as condições de estabelecimento do vínculo afetivo entre babá e criança, prejudicando a instituição de uma autoridade fundada no respeito e no afeto, negando a profundidade da relação como encontro humano sensível. Em contraste com o que a criança aprende de forma implícita quando tem *nounous* mudando o tempo todo, Cecília conta que percebe os efeitos de sua volta para buscar Dan na escola após as férias.

> Eu tenho observado que, depois do retorno das férias de verão, o Dan está bem melhor, bem mais calmo. Ele era uma criança bem difícil. Eu fico tentando pensar o que pode ter contribuído. Eu acho que, primeiro, o fato de que ele cresceu, ele amadureceu um pouco. (...) Mas, do meu lado, eu acho que pode ser o fato de ser a primeira vez que ele está tendo uma *nounou* dois anos seguidos. A mesma *nounou*. Ele nunca teve isso, nunca uma *nounou* continuou com ele. Pra ele, passou um tempo longo e a pessoa que foi buscá-lo na escola, no primeiro dia de aula, foi a mesma que estava com ele no ano passado. Ele nunca tinha tido essa experiência de depois dessa longa distância de tempo chegar a mesma pessoa, de novo. Acho que isso teve um peso, foi bom pro vínculo, sabe? Acho que é um dos pontos. Na psicanálise, a gente diz que o adulto tem que suportar algumas agressividades da criança, porque a criança testa o adulto. Eu acho que, na visão dele, tem um pouco isso: "A Cecília me aguentou tanto, que ela vai continuar comigo AQUI! Ela vai ficar comigo DE NOVO." Ao mesmo tempo, é como se tivesse ficado claro que ele não venceu nessa agressividade. Porque ele testa muito. Testa o quanto a gente aguenta ele e, ao mesmo tempo, testa também o quanto a gente ama. Aguenta e ama.

A simples ruptura provisória na relação entre Cecília e Dan durante as férias demonstra, por oposição, o que podem ensinar, de forma oculta, as trocas frequentes de cuidadoras. Cecília percebe que sua continuidade ensina ao menino que essa é uma relação que importa, que tem valor. Sua volta após as férias diz, silenciosamente, que ele é amado, que é importante e que a pessoa que dele se ocupa não desistiu, não o abandonou. Comunica que o vínculo construído, que as experiências compartilhadas, que as conquistas que fizeram juntos não são descartáveis.

Evidentemente, não se trata de perpetuar *ad aeternum* o emprego da babá. As crianças crescem, se autonomizam, as configurações familiares se transformam. O término dessa sólida relação é inevitável, mais cedo ou mais tarde. Trata-se de ousar enxergar essa separação em sua profundidade, complexidade e real importância. Só então ela poderá ser bem conduzida, como mostram trechos das narrativas que fazem um contraponto às rupturas de efeitos nefastos analisadas anteriormente. Emília, Alice e Cecília narram caminhos pelos quais a despedida entre babá e criança, vistas como corpos sensíveis, pode ser pensada e feita cuidadosamente. A partir do momento em que Emília não se sentia mais útil na casa de Chloé, já crescida e bastante independente para realizar suas atividades na ausência dos pais, babá e patroa entraram em acordo para construir gradualmente essa partida.

> Afinal a gente foi diminuindo meus horários com a Chloé. (...) A despedida da Chloé foi emocionante. A gente se abraçou bastante. Nossa relação era muito legal. A gente tinha um carinho forte, às vezes ela me abraçava forte, na hora de dar tchau e de dar boa noite.

A significação que aquela que vai embora tem para a criança é, assim, reconhecida e respeitada pelos adultos. Estes validam, por meio dessa postura, a singularidade de ambas, babá e criança como pessoas de carne e osso, com nome e sobrenome, portadoras de história e sensibilidade, entre as quais existe um vínculo legítimo. Mesmo antes da demissão, as partidas de Emília ao fim do dia de trabalho já eram sentidas por Chloé, como exprimiam seus fortes abraços, mesmo sendo despedidas provisórias. O cuidado e o afastamento gradual da babá respeitam, assim, o significado que desempenha na vida da menina. Tocada por esse significado, Cecília, por sua vez, cultiva o plano de continuar a ter contato com Dan após sair do emprego. Para isso, ela toma como referencial sua própria relação com Cila.

> (...) acho que mesmo quando eu não estiver mais trabalhando com o Dan, acho que esse sábado de futebol com o Daniel vai acontecer. Acho que vai ser um vínculo que eu vou ter pra sempre. E isso tem tudo a ver com o meu vínculo com a Cila também, que continuou mesmo quando ela saiu da minha casa. (...) ela é minha mãe dois, né, então não tinha como ser diferente. Não tem como imaginar minha vida sem continuar encontrando ela. Eu acho que essa coisa de poder continuar encontrando o Dan tem um pouco da marca dessa história. Minha história com a Cila.

Alice posiciona-se do mesmo modo que Cecília. As entrevistas com a babá mineira aconteceram justamente durante o período em que ela se preparava para despedir-se de Charles e Hugo e voltar para o Brasil. A cada entrevista, ela pôde assim narrar a evolução do processo de ruptura, começando pela comunicação com a família, as dificuldades e a tristeza sentidas em função do apego às crianças, as dúvidas quanto à forma de dar a notícia aos pequenos.

> Faltando um mês pra eu ir embora pro Brasil, eu escrevi pra mãe do Charles e do Hugo pra combinar minha saída. (...) Aí perguntei como a gente ia fazer, se ela contaria para as crianças ou se eu contaria. Ela disse que seria melhor que eu falasse e depois eles iriam discutir isso novamente em casa, as crianças e os pais. Que eu poderia contar da forma como eu quisesse. Só que eu não sabia como contar, porque eu estava muito triste. Pra mim é muito duro deixar esse trabalho, deixar os dois. Eu estava chateadíssima de ter que inventar uma história. Eu gostaria de poder ser verdadeira com as crianças, mas eu não tinha como dizer por que eu vou embora. E eu pensava: "Se eu disser que eu vou embora, eles vão achar que eu não gosto do meu trabalho." Mas é exatamente o contrário! Eu já tive várias outras oportunidades de trocar de trabalho e eu nunca quis sair. Mesmo faltando poucos dias pra que a pessoa que ia me substituir chegasse, eu ainda não tinha tido coragem de contar.

Ela narrou detalhadamente a forma cuidadosa como os pais se mobilizaram e organizaram tempos e espaços para promover a chegada da nova babá e a despedida de Alice. Tudo foi feito com notável sensibilidade à vivência das babás e também das crianças:

> No final, eu contei pras crianças que tinha que voltar pro Brasil e logo começou o treinamento de três dias com a nova *nounou*. Depois de dois dias, os pais fizeram uma viagem e acho que foi pensado, também, pra ajudar as crianças a se desligarem um pouco de mim. Eles ficaram uma semana fora. Quando eles chegaram, eu achei que o Charles e o Hugo já tinham meio que esquecido que era o meu último dia, porque eles estavam empolgados para contar sobre a viagem deles e tal. Mas aí eles disseram que tinham uma surpresa. Eu não esperava... Eles me entregaram uma folha onde a mãe escreveu "Obrigada, Alice" e o nome dos dois. Ela tinha escrito com aquelas letras gordinhas e eles tinham pintado, uma por uma. E me deram uma pulseirinha, que foi o Hugo, o pequenininho, que escolheu. Ah, foi muito emocionante... Quando vieram os dois, segurando uma caixinha pra me dar, não consegui segurar o choro. Desabei. A outra babá estava ali vendo tudo. Ela deve ter pensado: "Vai ser difícil, é uma relação forte." Mas eles olharam pra ela e falaram assim:
> – A gente vai dar um pra você também, não fica triste. – Com a voz doce de quem consola uma criança.
> Foi muito bonito! Porque eles perceberam que era um momento de despedida, mas que ela era a nova *nounou* e que era difícil pra ela também. Eles pensaram até nisso!
> – A gente vai fazer uma cartinha pra você também.
> Ao mesmo tempo que eles estavam se despedindo de mim, estavam recebendo ela. Tudo com muita doçura! Aí depois disso, a gente ficou brincando. A outra babá percebeu como estava o clima e ficou com as tarefas de fazer o jantar, limpar a sala de banho e me deixou mais à vontade com as crianças, brincando. (...) Ela entendeu que aquele era nosso momento de despedida. Aí, no final do dia, quando a mãe chegou, as crianças de repente ficaram caladas, porque elas perceberam que a gente não ia se ver mais. Ah, foi triste! Ela veio, me deu um abraço e me entregou um envelope com o dinheiro que faltava me pagar. Aí eu pedi pra tirar uma foto com as crianças. Tiramos várias. Ela que tirou pra gente. No final, ela também estava chorando.

Nesse momento, muito foi ensinado a Charles e Hugo, não por palavras, mas por ações, sobre o que significam as relações humanas estabelecidas no cuidado e sobre o real valor dessas profissionais. Não somente as crianças aprendem modos de sentir, significar, expressar e agir a partir de seus estados afetivos. Os planos de Alice de manter contato com as crianças, semelhantes aos de Cecília, refletem, sob a ótica da babá, a profundidade do vínculo construído na relação de cuidado. Alice confessa ter se surpreendido com as emoções provocadas pelo momento da partida. Ela não imaginava que poderia vivenciar tamanha dificuldade no término daquilo que, antes de ser babá, acreditava ser apenas uma relação profissional como outra qualquer.

> Eu não achava que era possível um apego assim através de uma relação não familiar. Eu achava que seria só um trabalho, tipo "eu sou babá, elas são as crianças", mas não funciona assim. Você se preocupa. Às vezes, a criança não está muito bem de saúde quando você sai e você quer mandar uma mensagem pros pais e perguntar: "E aí, tá tudo bem?" Às vezes eu mando.

Sem ceder a certo negacionismo ascético, que coloca as emoções como fraqueza, obstáculo ou elemento incompatível com uma postura profissional, é possível explorar o vasto e interessante campo das emoções vividas pelas babás em seu trabalho. Como observa Paperman (2013), a ética do *care* sublinha o valor epistêmico das emoções, destacando o conhecimento e a compreensão decorrentes da atenção sensível ao outro. O reconhecimento de que a conexão humana é constitutiva das atividades de cuidado derruba por terra os discursos instrumentais que prescrevem aos profissionais do *care* o distanciamento e o afastamento das emoções como condições para uma postura profissional. Ao contrário, as narrativas de babás evidenciam que o laço afetivo entre cuidadoras e crianças é inevitável e mesmo desejável nesse tipo de atividade. A reflexividade narrativa propiciada pelo ato de tecer a própria biografia revela as emoções como potente substrato para construção sensível de saberes profissionais. Alinhada com essa concepção, Galvão (2016) propõe dispositivos de formação, voltados aos profissionais dos "ofícios do humano", que tomem as emoções, não como empecilhos, mas como matéria a partir da qual tais saberes podem se constituir narrativa e reflexivamente. A construção de saberes profissionais pelas babás pode ser potencializada pela reflexão sobre as emoções suscitadas pelo trabalho, tais como o apego pelas crianças, a dor da separação que muitas profissionais experimentam, os conflitos vividos com os empregadores, a revolta diante de condutas adotadas pelos pais que a seus olhos parecem equivocadas, a irritação com determinados comportamentos das crianças, a preocupação com o bem estar destas quando adoecem, que não se "desliga" após o término da jornada de trabalho etc.

4.2.5 Corpo expressivo

Quando se interessa pela expressividade, Merleau-Ponty (1945) caracteriza a fala como presença corpórea do pensamento no mundo sensível. Numa abordagem fenomenológica, a fala é, portanto, compreendida como gesto linguístico. A inserção de uma mulher brasileira atuando como babá na França faz com que as interações sejam tingidas pelos efeitos da desterritorialização da língua. Quando babá e criança falam línguas diferentes, o estabelecimento da relação entre ambas passa por caminhos, muitas vezes, pouco usuais. As diferenças linguísticas, inerentes ao cuidado de crianças em casas de família realizado por mulheres migrantes, impõem diversos obstáculos à comunicação. Em muitos casos, a cuidadora não domina a língua francesa e as crianças e suas famílias não falam nem compreendem o português. Diante desse quadro, é marcante nas trajetórias de nossas

colaboradoras a variedade de caminhos pelos quais se constituem as interações, de formas não verbais de linguagem mobilizadas na troca de significados e experiências, bem como de estratégias criativas para enriquecer as interlocuções cotidianas. A linguagem corporal ganha, assim, especial relevância.

Na relação entre babá brasileira e criança francesa, diferentes tipos de linguagem são ativados, como as expressões faciais, os gestos, o toque, as entonações da voz. As narrativas revelam o papel decisivo desempenhado pela comunicação não verbal desde o primeiro contato entre ambas. A expressividade do corpo foi decisiva na experiência de Cecília. No dia da entrevista de emprego, ela terminou a conversa certa de que não seria contratada, pois nem os horários ela havia conseguido entender sem que a futura patroa os escrevesse num papel. Após a conversa, Marine propôs à Cecília que ficasse meia hora com Dan. Nessa ocasião, o corpo a corpo desempenhou papel central e a ligação entre os dois se estabeleceu pelo jogo de futebol. Depois do relato feliz do menino para a mãe, Cecília foi contratada apesar da barreira da língua.

Alice, que não falava francês e que só tinha acompanhado uma vez a babá antiga, a quem substituiu, viveu uma grande provação no primeiro dia sozinha, quando foi buscar os meninos na escola.

> (...) eu fiquei completamente perdida com as crianças. Eu não sabia o endereço da casa e não conseguia ligar pros pais e perguntar, porque a gente não conseguia se comunicar muito bem. Nossa, eu fiquei um tempão andando com as crianças! Eles ficaram muito cansados! Falavam, mas eu não entendia. Até que eles tocaram numa casa e pediram pra dona pra fazer xixi. Só aí que fui descobrir o que era que eles estavam pedindo, porque eu nem sabia como era pedir pra fazer xixi em francês. Nada, nada, nada, nada.

A incompreensão absoluta foi dando espaço a interações cada vez mais complexas. Alice não se viu paralisada diante da barreira da língua, nem tampouco contentou-se com um contato empobrecido com as crianças. Ao contrário, ela desenvolveu uma estratégia criativa que se mostrou cativante e significativa para os pequenos: a comunicação por desenhos.

> Primeiro dia eu já pensei: 'O que que eu vou fazer pra conseguir realizar o meu trabalho?' Então eu criei desenhos. Foi a primeira coisa que eu fiz. Eu sabia que as minhas obrigações iniciais eram: pegar na escola, dar banho, fazer jantar, colocar o mais velho pra fazer o dever, mas ele faria sozinho, e depois brincar com as crianças até a hora que os pais chegassem. Então eu fui fazendo os desenhos. Eu desenhava a atividade e o número que ia aparecer no relógio. Na hora, chamava eles e mostrava. E aí com o tempo, eles foram me ensinando a falar. Eu aprendi o básico e aí fui conversando, brincando e aprendendo mais.

O desenho funcionou para Alice, Charles e Hugo, como código compartilhado, Pedra de Roseta para aproximar dois mundos. Com esse ponto de apoio, os desenhos foram sendo

nomeados, instaurando o início de uma troca de palavras cada vez mais complexa. Quando a voz, esse "fino filete de sentido mesclado de sopro" (LE BRETON, 2011, p. 217) entra em cena, as interações se complexificam e as aprendizagens estendem-se para os domínios da língua francesa e da língua portuguesa. Ao mesmo tempo, novas dificuldades e desafios se colocam pelo choque entre diferentes modos de falar.

Frequentemente o caráter abstrato e cognitivo da linguagem nos faz esquecer que a corporeidade é central também na fala. Articulação, entonação, emissão envolvem a participação orquestrada de músculos, órgãos e sistemas do corpo. A questão do sotaque aparece de forma marcante nas narrativas, como frequente motivo de estranhamento por parte das crianças. Mesmo tendo um bom domínio do francês, devido aos estudos realizados ainda no Brasil, Emília vivenciou dificuldades no estabelecimento de vínculos de afeto e de autoridade na relação com as crianças. Ela conta que os pequenos zombavam de sua pronúncia, dizendo que ela não estava dizendo *merci* (obrigado), mas sim Messi (o jogador de futebol). Para Cecília, por sua vez, mesmo que essa diferença não tenha configurado um obstáculo, ainda assim foi motivo de perplexidade aos olhos infantis. Ela conta como as crianças riam de sua pronúncia durante a leitura de uma história:

> A menina escolheu um livro e eu li para todos eles. A gente deitou na cama dela, eles todos se acomodaram, assim, ao meu redor. Foi bem bom! Só que daí eles ficavam rindo do meu francês. O mais velho falava assim, me aconselhando:
> – Tu tem que fazer aula de francês.
> – Tu não viu quando eu cheguei, como é que eu era!

Uma babá de fala diferente não passa desapercebida aos olhos e ouvidos das crianças. A voz é emanação corporal que existe sempre em relação (LE BRETON, 2011). Para além das palavras e do seu encadeamento num discurso oral, a textura da voz e sua qualidade são suficientes para gerar reações de estranhamento. Isso ocorre quando, frente ao outro, uma voz é categorizada como fora da norma, podendo provocar efeitos que vão da repulsa ao desdém ou, ainda, ao fascínio. Relações de poder e estereótipos nacionais estão implícitos na demarcação de fronteiras entre a forma de falar considerada normal (ou correta), que corresponde à identidade e faz referência ao pertencimento a dada origem geográfica, étnica e social, e aquelas consideradas diferentes (ou incorretas) e, portanto, distintivas de identidades outras, exóticas, inferiores ou marginais.

O choque linguístico na experiência das babás migrantes se dá, outras vezes, pelo contato com a mutabilidade da língua viva. Frequentemente, no dia-a-dia com as crianças, essas mulheres encontram obstáculos à compreensão da língua falada, com suas nuances e

especificidades de usos por cada grupo e local. O vocabulário e as regras gramaticais aprendidos nas aulas de francês nem sempre correspondem à forma como se fala efetivamente em dados contextos, situações e regiões com os quais elas se deparam em seu trabalho.

> No início, você não consegue muito se comunicar. Eu não sei nem como as pessoas vêm sem falar nada, porque tem muita gente que vem sem ter estudado a língua, sabe? Só sabe falar *abat-jour* e *bonjour*. E eu que tinha estudado e tudo, mas eles falam mais rápido, têm a linguagem familiar, é complicado pra entender as palavras... Então, sempre tinha uma certa confusão. A forma de se vestir era diferente e até o nome que eles davam pra roupa, não sei se é porque eles eram do norte, se é porque eram da *campagne*, mas era assim. Tinha um tal de *maillot* que não era o *maillot* de banho... A única família em que eu ouvi falar isso foi essa. Era *maillot de corps*, que era tipo a camiseta pra pôr antes de tudo. E na hora de ajudar as crianças a se vestir eu ficava perdida:
> - *Maillot de corps*?! O que que é isso?

Tarefas básicas tornam-se quase intransponíveis pela falta de domínio do código próprio àquele contexto. O empobrecimento das interações prejudica, então, o desenvolvimento do trabalho. Emília descreve uma cena emblemática dessa situação. Quando tentava sem sucesso convidar Leopold, Henri e Philiber para fazer algo, ela conta, frustrada, que "os meninos falavam umas coisas que eu não entendia de um jeito meio estúpido. Respondiam e saíam". Já Cecília narra a que a evolução da qualidade de sua interação com Dan se deu concomitantemente a seus avanços na aprendizagem do francês. No início, dias quase "sem fala" eram preenchidos com jogos silenciosos ou com emissões da criança que, sem *feedback* da babá, terminava por calar-se também.

> Tinha vezes que (o dia) era interminável, porque ficava uma coisa sem fala, mais jogo. Agora é muito melhor. Ele sempre falou comigo, mas, como nem sempre eu entendia, então ele parava, porque eu não estimulava. Teve várias vezes que ele me contou histórias, como se eu estivesse entendendo tudo, e eu só ficava ali olhando... entendendo uma palavrinha ou outra. Hoje, eu trabalho muito melhor essa parte.

Cecília conta que também a construção da autoridade fica comprometida. Em suas palavras: "com a minha dificuldade na língua, ele testava muito mais minha autoridade. Foi bem difícil." Mas ela observa efeitos dessa evolução na qualidade de sua relação com Dan e constata enfaticamente: "como a língua ajuda a vincular!" Com um repertório maior, a babá começa a manter diálogos mais longos, dar retornos àquilo que a criança traz, colocar perguntas, explicar, o que enriquece significativamente as interações. Essa evolução atesta a intensidade da aprendizagem da língua vivida pelas babás no exercício do ofício e seus efeitos sobre a qualidade das interações.

Nas três narrativas, os obstáculos representados pelas dificuldades linguísticas configuraram situações de aprendizagem, tanto para a babá como para as crianças. As babás mencionam, com frequência, o gosto que as crianças demonstram por poder ensinar a suas cuidadoras aspectos da língua francesa. Alice, especificamente, também salienta a riqueza ímpar da aprendizagem de uma língua estrangeira no contexto do cuidado doméstico, referindo-se à variedade do vocabulário utilizado no dia-a-dia do convívio com as crianças. Cecília conta que, acompanhando Dan na execução das lições de casa, aprendia junto com ele.

> O tema eu realmente fazia junto, porque era o mesmo nível que eu! Era, né? Porque agora ele já me passou...! Aprendi muito francês ali, muito de gramática, de tudo. E ele se alfabetizou ano passado, então foi ótimo, porque eu peguei bem a alfabetização. Até hoje aprendo. Esses dias, ele estava vendo nomes próprios, nomes comuns, artigos. Pra mim, essas lições vêm muito bem! Eu falo pra ele:
> – Eu tô estudando junto com você!
> Teve até um dia que ele teve um tema com o mesmo assunto do curso de francês que eu tinha feito de manhã!

Essa situação foi favorecida pela compatibilidade do nível de ambos na língua, já que o menino estava na etapa da alfabetização. Além de aprender francês com Charles e Hugo, Alice conta que, aos poucos, os pequenos também aprenderam um pouco de português. Algumas palavras habituais foram incorporadas ao cotidiano da casa, restrito ao círculo formado pelos três. Foi o caso, por exemplo, de uma das brincadeiras da hora do banho, na qual ela propunha desafios pedindo para a criança lavar uma parte do corpo nomeada em português. Palavras como cabelo, barriga e pé foram assim incorporadas ao vocabulário dos dois francesinhos, designando seus corpos infantis na língua materna da cuidadora.

Outra solução criativa adotada por Alice para driblar a barreira da língua foi a de pedir a Hugo para que ele mesmo lesse os livros de história. Insegura de seu francês, ela aproveita a oportunidade para convidá-lo a fazer a leitura para dela. Para tanto, ela apresenta o desafio como se fosse uma lição de casa para o mais novo, o que lhe permitia sentir-se crescido e sabido como como o irmão, que já frequentava a escola e tinha essa responsabilidade.

> (...) O pequenininho adora (leitura), ele só dorme se tiver vários livros. E ele já decorou as histórias, porque a mãe conta todas as noites. Aí ele conta pra mim a história. Como eu não sei falar francês direito, ele que conta. O Charles, quinze pras sete, tem que entrar no quarto pra fazer o dever dele. Aí eu fico com o Hugo no outro quarto e a gente lê. Eu falo que o dever dele é ler pra mim. A gente senta no pufe e ele fica lendo do jeito dele, até o irmão dele terminar e continuar o jogo.

Nessa oportunidade, a babá convida o menino a colocar em ação os modos de fazer que ele observa nos leitores mais experientes de seu entorno: os gestos de manuseio dos livros, o direcionamento do olhar, a postura, o tom de voz. O pequeno leitor aprendiz pode retomar, assim, os enredos que conhece de memória, ou criar outros com sua própria imaginação, lançando mão de seus conhecimentos sobre as narrativas infantis que lhe são familiares.

Quando Charles escreveu um livro inspirado em sua experiência de mudança de casa, Alice acompanhou, incentivou e propôs sua tradução para o português.

> Ele começou esse livro um dia em que eu estava fazendo o jantar. Ele, sentado na mesa do meu lado, foi perguntando como eram várias palavras em português. Aí eu falei:
> – Ah, tive uma ideia, vamos fazer como se você fosse um grande escritor, como Alexandre Dumas! – que é autor de um livro que ele ganhou do pai e gosta muito – A gente vai fazer tradução em vários idiomas. Eu vou fazer em Português.
> Ele ficou todo feliz com a ideia e terminou o livro naquela noite. Quando a mãe chegou, ele pediu pra ela corrigir a ortografia, porque tinha algumas palavras que ele estava em dúvida. Aí a mãe corrigiu. Eu pedi pra ficar mais um pouco depois do meu horário pra ver as correções que ela ia fazer.

Ao propor a tradução como uma brincadeira faz-de-conta, como se o pequeno fosse um grande escritor, Alice propicia a ele aprendizagens de uma segunda língua de forma contextual. No que se refere à cultura musical que permeia o cuidado de crianças, Alice mescla referências, transmitindo canções da própria infância aos meninos sob seus cuidados.

> Ensinei músicas que minha mãe cantava... Tem uma musiquinha de dormir que se chama "Rainha Caça", ou algo assim, que eles gostam muito. Tem também "Atirei o pau no gato" e aquela musiquinha do ratinho que tomava banho no Castelo Rá-Tim-Bum. Essa eles já sabem cantar direitinho.

Em casos como esse, a babá transmite elementos de sua língua materna tingidos por sua própria bagagem afetiva. Já Emília, nas casas de família francesas, adotou predominantemente uma postura de aprendiz da nova cultura. Assim, ela se engajou na construção de um repertório de música infantis francesas, do mesmo modo que havia feito com as receitas culinárias. Aprendeu ora com a mãe da criança, ora com discos e livros dos pequenos. Alguns dos trechos de músicas cantados durante as narrativas foram analisados por ela do ponto de vista de alguém destacado, beneficiando-se do estranhamento que aquele que cresce imerso numa cultura dificilmente consegue ter.

> (...) eu aprendi muita música e historinha em francês. A música dos *Poissons* é a minha preferida, até hoje me faz lembrar do Pierre. (...)
> Quando você está em outro país, você vê tudo pela primeira vez, as coisas não são automáticas. A música do "pau no gato", por exemplo, a gente nunca para pra pensar

> como é agressiva. Aqui eu comecei a analisar as músicas. Essa dos Poissons (...) é interessante porque ensina que não importa o tamanho, todos os peixes nadam do mesmo jeito. Aí tem a outra do crocodilo. (...) Essa música é bem longa. Fala da guerra. O pai crocodilo partiu pra guerra e nunca mais voltou. Morreu, né? Então fala de tudo isso, mas de um jeito divertido pra criança.

As canções que permeiam a rotina com as crianças, provenientes das culturas de origem destas e da babá, veiculam formas de ver o mundo. Como nota Emília, compartilham valores, como o reconhecimento de cada um independente de seu tamanho, cantam formas de significar a morte, a guerra etc. Como observa Mabilon-Bonfils (2019a; 2019b), canções são obras abertas caracterizadas por uma ambiguidade fundamental, pois carregam uma pluralidade de significados em um único significante. As canções não se reduzem a simples telas de valores coletivos. Elas convidam o receptor a participar ativamente de um trabalho de significação, construindo-lhes uma interpretação matizada por sua própria história e linguagem. Estes halos interpretativos em ação na recepção das canções contribuem para provocar prazer estético e emoção. Com sua musicalidade, a canção põe o corpo, a emoção e a mente em movimento. Assim sendo, os repertórios musicais infantis, as canções populares, as canções de ninar e de brincar, cantadas e evocadas nas narrativas se referem a elementos provenientes das culturas da babá e da criança, que, embora frutos de construções coletivas, são apropriados e ganham sentido para cada indivíduo pela sua vivência particular desses produtos culturais.

Em alguns casos, a educação bilíngue é um projeto da família e se encontra na origem da decisão de contratar uma babá estrangeira. Foi o caso da contratação de Emília pela família de Sarah, filha de mãe inglesa e pai francês. No entanto, a narrativa de Emília deixa entrever o desconforto e os prejuízos que a inserção artificial de uma língua pode gerar, quando tal inserção se apoia no artifício da encenação.

> Os pais me pediram que, se ela falasse em francês, era pra eu pedir pra ela repetir em inglês, como se eu não entendesse mesmo. (...) (O pai) falava francês com ela e comigo também. Então ficava muito estranho. Era pra eu responder em francês na frente dela? E, com ela, só falar inglês e fingir que não entendia quando ela falava em francês? Era louco, isso.

Colocando a cuidadora na posição de fingir que não entende uma língua quando esta é falada pela criança, ao mesmo tempo que visivelmente a entende quando falada por outras pessoas, essa introdução artificial quebra a relação de confiança e de verdade fundamental ao laço educativo entre adulto e criança.

Ao lado das trocas verbais, no convívio entre babás e crianças a expressividade passa, em grande parte, pela linguagem corporal. A gestualidade é uma das formas pelas quais

diferentes grupos expressam significações conferidas às experiências vividas. Como explica Neira (2018a), os signos presentes em práticas como brincadeiras, danças, lutas, ginásticas e esportes, bem como os significados que lhes são atribuídos constituem a chamada cultura corporal. Esses artefatos da cultura são formas de comunicação e expressão. Por isso, "quando brincam, dançam, lutam, fazem ginástica ou praticam esportes, as pessoas manifestam sentimentos, emoções, saberes e formas de ver e entender o mundo" (NEIRA, 2018b, pp. 8-9).

Na temporalidade do dia-a-dia do trabalho da babá, a linguagem corporal materializada em momentos lúdicos abre as portas das casas a uma diversidade de práticas corporais. A narrativa de Alice revela caminhos pelos quais os estudos realizados pelas crianças na escola extrapolam a realização do dever de casa e começam a habitar suas brincadeiras com a babá. Percebendo o interesse de Charles pelos herbívoros, ela passa a estimular brincadeiras no jardim construídas em torno da temática, como a de "caçar joaninhas":

> Depois, a gente chega em casa e, se está calor, eles procuram joaninha no jardim e aí eu ajudo a fazer a casa da joaninha. A gente pega uma vasilha de plástico, coloca a terra, coloca o copinho com água pra joaninha. Depois fecha com plástico filme e faz um buraco pra ela respirar. Quando eles se mudaram pra nova casa, pro jardim crescer bonito, eles não podiam pisar, mas agora já pode. Eles adoram caçar joaninha. É ideia do Charles, que gosta de estudar os herbívoros. Ele faz essas coisas na escola e ele quer fazer em casa. Normalmente, alguma coisa que eles estão vendo na escola, eles sempre querem reproduzir comigo. Aí o pequenininho vem, aí fica mexendo no matinho. Aí eles catam joaninhas.

Alice também torna brincantes outros momentos da rotina, como a hora do banho, em que propõe brincadeiras como jogo da velha e forca desenhados com os dedos no vapor do vidro do box. Na hora do almoço, são desafios matemáticos; na hora de dormir, jogo de sombras com o abajur:

> Eu brincava com o Hugo assim: ele tinha que comer *haricot vert*, que é a vagem, então eu dizia pra ele:
> – Se tem 5 e você come 3, ficam quantos?
> Antigamente, ele comia e contava. Agora ele já fala:
> – Eu não vou comer, porque eu sei que sobram 2.
> E faz tudo na cabeça! Tão esperto!
>
> Quando a mãe chega tarde, a gente brinca de fazer sombra no teto com o abajur. Isso eu brincava também quando eu era criança.

Algumas das brincadeiras ensinadas à criança pertencem à cultura corporal infantil proveniente da bagagem da própria babá. Certas vezes, porém, as iniciativas da babá de estimular ou ensinar determinadas práticas entram em conflito com costumes ou regras da

família. Foi o que ocorreu quando Alice propôs a Charles e Hugo um momento de pintura com tinta, que culminava na montagem de uma exposição. Esta ficaria montada na sala da casa à espera da chegada dos pais. Surpresos e visivelmente contrariados, os patrões não aceitam de bom grado brincar de público da exposição. Após fazer uma concessão ao faz-de-conta para não magoar as crianças, o casal reforça com a babá a interdição de usar tinta com as crianças e de deixar os cenários das brincadeiras montados para além de seu horário de trabalho. Outras vezes, as famílias acolhem as novidades introduzidas pela babá na vida da criança, como quando Cecília, sensível ao interesse do menino pelo futebol e vendo que não se tratava de uma prática incentivada pelos pais, propõe-se a criar um sábado de futebol com o marido e o menino.

Como Alice, Cecília também recupera em seu trabalho elementos de suas brincadeiras de infância. A babá gaúcha evoca a experiência dos jogos de faz-de-conta que fazia quando pequena, estimulada por Cila. Ela tenta, a partir desse referencial, enriquecer as lutas de Dan com a simbolização e a construção de uma narrativa. Após certa resistência inicial oferecida pelo menino, Cecília constata os efeitos positivos de suas intervenções, pois observa que ele começa a criar histórias quando brinca de luta com seus amigos, sem precisar de estímulos por parte da babá.

> Nas brincadeiras, eu vejo que ele é bem dinâmico, só que pouco criativo, na mente. As brincadeiras dele são quase sempre de luta. Ele se mexe muito, mas, mesmo se for uma luta, não tem uma história na luta, sabe? Ele não faz tipo “ah, eu sou ladrão”, ou então “o mocinho” ou “ah, eu vou te prender, eu sou a polícia e daí tu foge de mim que eu vou tentar te pegar...” Ele não cria esse contexto, vai direto à ação. Então, parece meio que uma coisa para descarregar sei lá o quê. Daí eu tento ensinar a incrementar com a imaginação. E tem uma ligação com a minha história com a Cila, porque ela me ajudou com isso. Quando ela me botava num pátio ou no jardim, que era de pedra com algumas plantas, ela dizia:
>
> – Brinca com tua Barbie e faz de conta que é...
>
> E criava os cenários pra brincadeira. Às vezes, ela me trazia uma bacia de água, daí aquilo era o rio, a piscina e tudo dependia da minha criatividade ali, né? Ela me trouxe isso e é um pouco que eu tento trazer para o Dan.

As possibilidades de transformar com a imaginação objetos, espaços e ações, de criar narrativas e cenários a partir da realidade, são heranças que Cecília recebeu de Cila e que agora transmite à criança sob seus cuidados. Passagens como essas remetem à noção de dívida simbólica, que permeia a reflexão de Lajonquière (2013) acerca do laço educativo. Na relação educativa, aquele que aprende passa a compartilhar algo com aquele que ensina, passa a fazer parte de seu mundo. Em contrapartida, assume uma dívida que é de natureza simbólica, assim como aquilo que foi transmitido. O que foi transmitido, por sua vez, não pertencia ao mestre,

mas à tradição cultural da qual ele mesmo foi um dia chamado a participar. Cecília recebeu as chaves desse modo de brincar pelas mãos de Cila. Como explica Lajonquière, o adulto ensina porque carrega a dívida de ter, um dia, também aprendido – uma dívida simbólica que pode ser reconhecida, mas jamais completamente quitada. As narrativas mostram que, a cada vez que as babás transmitem formas de fazer, sentir, exprimir ou pensar, elas o fazem imprimindo marcas singulares, oriundas de seus saberes experienciais.

Em sua narrativa, Alice reflete sobre as aprendizagens que cada jogo ou brincadeira pode propiciar às crianças e procura explorá-las intencionalmente em sua prática. Em jogos de faz-de-conta, a babá mineira observa como as crianças podem imitar, criar e ressignificar mundos e fazeres dos adultos, como a bricolagem, o trânsito, a venda:

> O pai gosta muito de fazer bricolagem. Ele vai lá e compra o pincel pra ele pintar a parede. Aí, compra para as crianças também, pra imitarem ele. Desde pequenininhos, vai ensinando que eles vão fazer isso depois. E eles vão imitando. Eu tenho a impressão de que, nessa casa, tudo o que eles dão pras crianças jogarem é pensando no futuro.
>
> Jogo de construir estrada, sabe? O pequenininho já sabe o sentido que o carro pode ir, o que não pode. Eles fazem uma rotatória no tapete. Aí sabem que esse carro pode ir pra direita, que esse tem que ir pra esquerda. Eles sabem as leis de trânsito. O pequenininho passa horas deitadinho brincando com o carrinho. (...) ele é fascinado por ônibus. Quando ele entra no ônibus, fica todo feliz. Acho que ele deve sonhar em ser motorista de ônibus quando crescer. Ele adora!
>
> Eles gostam de brincar também de vender coisas, porque eles pegam o dinheirinho de mentira e fazem a conta do troco. O Charles faz na cabeça. O pequenininho fica responsável por dar o produto. O Charles é o caixa e o Hugo é o cara que atende o comprador. Pega o pão na padaria, pega os produtos, põe no saco, embala... E eu compro, né? Eu sou cliente. Na sala de jogos, dá pra montar tudo. A gente faz um mercadinho, mas cada dia a gente vende produtos diferentes. A gente vende dinossauro, produtos da casa, coisas imaginárias, tudo que você imaginar. Restaurante também.
> – O que você deseja?
> O pequenininho gosta de cozinhar e o outro é sempre a parte de mexer com dinheiro, sempre fazer contas.

Nos jogos de tabuleiro, como xadrez e Croque-Carotte, e no jogo da memória, para além da concentração, da contagem e do raciocínio lógico-matemático, Alice destaca a aprendizagem de atitudes. Ela procura, assim, acompanhar o desenrolar das partidas para ajudar Charles a lidar com a competitividade, o saber perder e o respeito às regras:

> Ele é bem competitivo. Ele joga Pokémon, Jogo da memória, ele quer apostar coisas, não gosta de perder. O Charles gosta muito de roubar em jogo. Ele não assume, mas não quer perder de jeito nenhum. Eu tento ensinar pra ele que não tá certo, tento prestar atenção no jogo, mas às vezes, ele consegue fazer sem que eu veja. E aí, depois ele fica provocando o irmão dele:
> – Eu consegui 5 e você só 1!

Já em relação a brincadeiras de expressão corporal como a mímica, em sua versão tradicional e em jogos de cartas como o Time's Up, ela sublinha as aprendizagens relativas à oralidade, à coordenação motora e à imaginação:

> (...) eu comecei a analisar que é um jogo bom, porque as crianças aprendem vocabulário, aprendem a descrever coisas que elas estão vendo, um vai corrigindo o outro. Isso, além de treinar a coordenação motora, a imaginação...

Fica claro que o repertório lúdico da babá é enriquecido pela integração de elementos da cultura familiar das crianças sob seus cuidados. Mas as narrativas mostram que a qualidade do acompanhamento da babá nos momentos de brincadeira está condicionada à gestão do tempo de trabalho. Nos contextos em que são sobrepostos o cuidado da casa e das crianças, *housekeeping* e *childcare*, os momentos em que as crianças brincam ou estudam em casa precisam ser utilizados pela babá para as tarefas de limpeza, cozinha, lavagem de roupas etc. Emília descreve o amplo leque de brincadeiras em que se envolviam Alain, Nadine, Sylvie e Pierre – pinturas, desenhos, motoca, faz-de-conta de cozinha, escolinha, consultório médico e oficina mecânica – enquanto ela se ocupava da casa. Segundo ela, a rotina era "corrida", mesmo para as crianças, havendo pouco tempo para brincar e menos ainda para que a babá pudesse brincar junto. Ela analisa que, comparativamente à própria infância, a rotina das crianças de que cuidou consagra menos tempo à brincadeira.

> (...) eu sentia que eu brincava pouco com eles. Quando eles me chamavam pra brincar, eu tinha que fazer comida ou tinha dois brincando e eu estava dando banho em um, ou eu estava limpando, então acabava que eu tinha pouco tempo para brincar com eles. Eles mesmo reclamavam, a Sylvie até chorava:
> – A gente nunca tem tempo pra brincar! Eu quero brincar e não dá pra brincar! Tem que comer, tem que tomar banho, tem não sei o quê...
> Era realmente uma rotina cansativa. No Brasil, quando eu era criança, minha vida era totalmente diferente: (...) tinha mais tempo pra brincar.

A quantidade de atividades extracurriculares é identificada por Emília como fator determinante na redução do tempo que, na rotina infantil, é dedicado ao brincar. Independentemente disso, a possibilidade de a babá participar dos momentos de brincadeira, sendo estes mais ou menos prolongados em função da agenda infantil organizada por cada

família, está diretamente ligada à definição de suas atribuições. Em algumas casas, estas são claramente definidas priorizando o tempo passado com as crianças. É o que narram Cecília e Alice. Sem atribuições voltadas à limpeza da casa, a *nounou* gaúcha se dedica integralmente ao cuidado infantil e conta mergulhar nas brincadeiras como se fosse mais uma criança. A *nounou* mineira vive, na casa de Charles e Hugo, uma similar priorização do tempo dedicado às crianças: quando ela foi contratada temporariamente para fazer as tarefas de faxina, durante as férias da diarista, estas ocorriam num horário à parte, enquanto as crianças estavam na escola e para além dos períodos em que já era contratada para ocupar-se das crianças e das tarefas diretamente ligadas a elas. Emília, por sua vez, festejou o tempo que poderia dedicar a brincar com Sarah quando se viu menos tomada pelo preparo das refeições:

> Como a comida da Sarah era a coisa mais fácil do mundo de preparar, a gente tinha tempo de brincar bastante. Ela tinha um CD de músicas que vinha com um livro com as letras e a gente cantava bastante. Tinha a musiquinha de abertura e depois tinha as outras. As preferidas dela eram a da *galette* e a do *roi Dagobert*, que é superengraçadinha. E tinha a música do *loup*, que é a mesma brincadeira daquela que temos em português: "Vamos passear na floresta, enquanto o seu lobo não vem" (...) Ela gostava bastante de livrinhos. Às vezes, na hora das brincadeiras, a gente fazia umas pinturas com aquarela. Ela também tinha uma casa de plástico e vários tipos de bonequinhos, de bicho, de gente... E ela gostava de ficar colocando todos em fila pra entrar na casa. Era muito repetitiva, essa brincadeira. Eu tentava propor outras, tipo quebra-cabeça, mas ela não queria. Ela também gostava de brincar de vestir as bonecas, de pentear as bonecas, de cuidar de bebê e tal.

A *nounou* paranaense também relata ter tido mais tempo dedicado a momentos de convívio com Chloé. Do período em que trabalhou com essa menina, ela destaca as brincadeiras na piscina e no parque:

> Ela adorava piscina e a gente sempre ia. Às vezes tinha umas amiguinhas junto, então eu conhecia bem as amiguinhas e as primas. Nas vezes que a mãe me pediu pra trabalhar no fim de semana, fiz vários passeios com a Chloé, [...] no *Jardin d'Acclimatation*, onde tem uns brinquedos de parque de diversão.

Em função de seu caráter significante, as práticas corporais presentes no convívio entre cuidadoras e crianças constituem situações de aprendizagem resultantes do entrecruzamento de patrimônios culturais. Nas brincadeiras de luta e de faz-de-conta, realizadas em diferentes espaços da casa, da sala de brinquedos ao jardim; nos esportes praticados nas quadras e piscinas, nos parques e no pátio do prédio com a vizinhança; nas dramatizações promovidas nos teatrinhos inventados com a babá, bem como nas demais situações lúdicas narradas, formas diversas de fazer, viver e compreender brincadeiras, esportes e lutas são compartilhadas em

contextos biograficamente significativos para as crianças e adultos envolvidos no cuidado. Assim, o contato com a cuidadora brasileira aproxima as crianças francesas de tradições, particularidades históricas e práticas sociais por vezes desacreditadas ou mesmo ignoradas em suas famílias ou escolas. Nesse sentido, a babá estrangeira leva para as casas em que trabalha, por meio de sua gestualidade e dos significados que faz circular, a possibilidade de uma abertura à diversidade da cultura corporal, contribuindo para que a educação das crianças siga na direção contrária aos mecanismos que significam o diferente como inadequado ou inferior.

A desterritorialização da língua e da cultura corporal ocasionada pelos fluxos migratórios se reveste de novas roupagens na cadeia mundial do *care*. Mesmo que isso não seja parte de um projeto educativo pensado pela maior parte das famílias quando da escolha de uma babá estrangeira, as casas se tornam palco de aprendizagens interculturais, também no âmbito da linguagem. Num sentido amplo, o encontro babá brasileira e criança francesa é um encontro de pessoas portadoras de culturas. A comunicação entre ambas em língua francesa e portuguesa ocorre ao lado de múltiplas linguagens que extrapolam o registro verbal, passando por sons, toques, gestos e símbolos. Aprendizagens de modos de expressão variados, vivenciadas pelos corpos adultos e infantis, se desenrolam durante os afazeres diários, entre conversas, escritas, pinturas, desenhos, cantorias, esportes, lutas e brincadeiras.

4.2.6 Corpo cognoscente

Ao mesmo tempo que corporifica necessidades e sensações, desejos e afetividade, abertura ao outro e expressividade, o corpo sensível encarna o ato de conhecer. Em sua refutação da dissociação cartesiana entre corpo e mente, Merleau-Ponty (1945) constrói uma filosofia da encarnação e da percepção. Na experiência humana, a atividade de conhecimento de si mesmo, do outro e do mundo não ocorre descorporificadamente, mas enraizada no corpo-próprio. É em sua presença encarnada que os sujeitos frequentam o mundo, o compreendem e encontram para ele uma significação. Aquele que conhece, reflete, aprende e ensina o faz em seu corpo sensível, que não é um "objeto entre outros objetos (...), mas um objeto sensível a todos os outros, que ressoa para todos os sons, vibra para todas as cores e fornece às palavras sua significação primordial pela maneira como as acolhe" (p. 273). Do mesmo modo, longe de se limitarem aos meros mecanismos anônimos supostos pelo paradigma dissociativo cuidar / educar, os corpos da babá e da criança encarnam percepções, saberes, significações, visões de mundo, bagagens pessoais e projeções no futuro. São sujeitos da percepção e do conhecimento,

providos de reflexividade, dotados de saber e de sede de saber. À luz da noção de corpo sensível, é possível elucidar as maneiras pelas quais o encontro cotidiano entre babá e criança se configura como espaço de interação entre corpos cognoscentes.

Para além das atividades já mencionadas, um dia padrão na rotina de crianças e babás é pontuado pela realização de deveres de casa enviados pela escola. Mesmo nos casos em que a babá estrangeira não domina a língua local, cabe a ela acompanhar a criança na realização de seu trabalho escolar. Evidentemente, tal acompanhamento não consiste num simples fazer mecânico, que se limitaria a controlar, como um relógio, o tempo de atenção dedicado pela criança à atividade. O papel da babá, na prática, ultrapassa com frequência o de simplesmente estabelecer que em determinado momento da rotina é hora de fazer o dever de casa e de garantir o seu cumprimento. O adulto presente se configura para a criança como interlocutor privilegiado, a quem pode recorrer para compartilhar dificuldades e descobertas, sanar dúvidas, fazer perguntas, confirmar hipóteses, buscar retornos que legitimem os esforços realizados ou, ainda, pistas para sua continuidade. As narrativas mostram que a babá ocupa esse lugar mesmo quando não domina o conteúdo da lição em questão. Cecília ajudava Dan no dever de casa, mesmo quando tinha apenas conhecimentos básicos do francês. A ajuda oferecida assume, então, a estimulante forma de alguém que aprende e descobre ao mesmo tempo que a criança, junto com ela.

> Mesmo com o meu nível de francês, desde o início eu faço a lição de casa com o Dan! Isso podia ser uma coisa que fizesse (Marine) pensar: "Ah, não dá, como é que eu vou deixar o meu filho fazer tema com uma pessoa que mal sabe falar francês?!" Mas ela sempre deixou, pediu e confiou. E eu sempre brinquei com ela que o tema eu realmente fazia junto, porque era o mesmo nível que eu! Era, né? Porque agora ele já me passou...! Aprendi muito francês ali, muito de gramática, de tudo. E ele se alfabetizou ano passado, então foi ótimo, porque eu peguei bem a alfabetização. Até hoje aprendo. Esses dias, ele estava vendo nomes próprios, nomes comuns, artigos. Pra mim, essas lições vêm muito bem! Eu falo pra ele:
> – Eu tô estudando junto com você!
> Teve até um dia que ele teve um tema com o mesmo assunto do curso de francês que eu tinha feito de manhã!

Alice exprime o mesmo interesse pelos temas que Charles estuda na escola e conta aprender muitas coisas junto com ele. As particularidades de situações como essas, em que o adulto responsável aprende junto com as crianças, tornam possível que a estratégia didática de pedir para que o aprendiz explique aquilo que aprendeu, como se não se conhecesse aquele conteúdo, ocorra não de modo planejado, como parte de uma metodologia, mas

espontaneamente, como situação real. Explicar é recompreender. As crianças retratadas nas narrativas demonstram apreciar enormemente quando têm a oportunidade de fazê-lo.

Ao mesmo tempo, as observações sobre a criança e a escuta sensível que a babá tem a oportunidade de desempenhar nesses momentos podem propiciar informações importantes sobre eventuais questões que merecem atenção ou que demandam intervenções específicas. Emília notava as dificuldades encontradas por Henri no campo da matemática, agravadas pela severidade do pai.

> (Henri) estava tendo dificuldades na escola, principalmente com matemática. Tinha notas muito baixas. Os outros dois não tinham problemas, o Philiber não estava ainda com notas e o Leopold ia bem. Eu via que o pai era superduro com o Henri e pensava: "Ah, eu vou tentar ajudar. Sempre fui bem em matemática!"

Na trajetória da babá paranaense, tal intenção de intervir só se concretizou mais tarde, quando foi *nounou* de Chloé. Em seu encontro com o sistema educativo francês, inicialmente, Emília viu com estranhamento alguns dos exercícios demandados pela escola, como a memorização de poemas, prática que, no Brasil, teria ficado no passado. Como Henri, Chloé também apresentava dificuldades na realização dos deveres. Desta vez, Emília identifica uma dificuldade de concentração.

> Daí a gente fazia os projetos da escola dela. Ela foi a única criança que eu ajudei nas lições. Aqui eles têm muito ditado e têm que decorar poesias, que são coisas que no Brasil se fazia na época da minha avó. Nem minha mãe aprendeu mais assim, mas aqui é muito forte isso de você decorar poesias, que vão passando de geração em geração. Ela era inteligente, só que tinha uma dificuldade enorme de concentração, então ela não conseguia prestar atenção na aula e não sabia responder nas provas, então tirava notas muito baixas. (...) a mãe chegou a cogitar colocar ela numa escola pra crianças especiais. Eu e a mãe, a gente conversava bastante. Eu não falava tudo o que eu pensava, porque é a mãe, né? Mas gente tinha várias conversas, não de analisar, mas de tentar ver as crianças assim de outra forma.

A relação de confiança e diálogo estabelecida com a patroa permitiu, nesse caso, que a babá compartilhasse com ela sua própria leitura sobre o que a criança estava vivendo, agregando um olhar exterior à visão familiar. Tanto Emília como Cecília, ambas formadas em psicologia, ponderam sobre qual seria a justa medida de sua comunicação com a mãe, a justa medida daquilo que deveriam ou não expor da leitura que fazem dos sinais emitidos pela criança, de modo a não ultrapassar a fronteira que significaria entrar no campo da análise. Ambas avaliam terem encontrado esse equilíbrio em sua interlocução com as patroas, especificamente com as mães de Chloé e Dan, limitando, a seu critério e sensibilidade, as informações compartilhadas.

Contando sua rotina dedicada a estar ao lado dos pequenos Charles e Hugo, Alice destaca os conhecimentos gerais que povoam o cotidiano das crianças francesas através de materiais como um livro infantil de curiosidades ou um globo terrestre. Com este último, os três brincam de perguntas e respostas, identificando e nomeando países, continentes e capitais. Alice nota, comparativamente aos estímulos que recebeu em sua própria infância, a riqueza de informações propiciadas por esses materiais. Por meio deles, as crianças crescem em um ambiente que lhes dá acesso a um capital simbólico diferenciado.

> Todas as crianças aqui têm o globo, um que gira, que acende luzinha, e eles gostam de saber qual é o continente, o país, quantos habitantes tem, qual a capital. Então a gente brinca de fazer questões sobre os países:
> – Onde fica o Cazaquistão? Qual continente?
> – Qual é a capital?
> Acho que isso ajuda porque, como eles são crianças, a memória é bem mais fresca. Eles vão gravar muitas coisas e isso é bom pro futuro deles. Pra mim foi bom pra aprender vocabulário e gravar algumas coisas. E me deu uma supertristeza porque eu falei: "Nossa, eu não conheço nada!" Às vezes, eu errava uma pergunta bobinha e ficava até com um pouco de vergonha, porque eu era a adulta ali e não sabia coisas que eles me explicavam. Também gosto muito de um livro de curiosidades bem grande, acho que tem cerca de quinhentas páginas. Três famílias em que eu trabalhei têm esse livro. Tem curiosidades sobre países, sobre animais, sobre recursos naturais do mundo. É um livro que tem várias edições. Todo ano sai um novo. É uma leitura bem acessível pra crianças, com desenhos... É superlegal, esse livro!

Apesar do desconforto inicial, misto de tristeza por não ter tido a mesma situação privilegiada e de vergonha por desconhecer, enquanto adulto, algo que a criança sabe, Alice consegue enxergar de uma nova maneira e manejar a situação positivamente, acolhendo uma alternância dinâmica entre ensinar e aprender na relação com os pequenos.

A interação promotora de construção de conhecimentos se estende também às conversas que permeiam todo o convívio entre babá e criança. Situações cotidianas partilhadas entre elas se revelam, nas narrativas, como palco para conversas excepcionalmente ricas. Caminhando de mãos dadas entre a casa e a escola, no tempo de uma refeição ou de um banho, nos minutos antes de dormir ou logo após a leitura de uma história, babá e criança se encontram em condições excepcionais de comunicação, livres de constrangimentos, marcadas por intimidade, espontaneidade e abertura. Em sua ponta do laço educativo, a criança está engajada em uma incessante investigação sobre o mundo. Com o intuito de compreender, interroga a todo instante de onde o adulto lhe fala, a partir de que age e orienta sua existência. Esse é o encontro que cria o laço educativo: de um lado, a criança, em sua curiosidade pelo desejo que

anima a iniciativa educativa adulta, quer aprender e apreender e, de outro, o adulto porta a dívida simbólica que o torna transmissor de saberes.

Alice descreve os irmãos Charles e Hugo como "muito curiosos e interessados", crianças que perguntam sobre tudo, sempre dispostas a aprender e a ensinar. A convivência do trio é marcada pela circulação de saberes de múltiplos âmbitos:

> O Charles e o Hugo são muito curiosos, muito interessados. É o tempo todo me chamando, me perguntando coisas:
> – Como que é isso? Como que é aquilo?
> – Como que faz isso?
> – Sabe jogar Pokémon? Vem aqui, eu vou te ensinar.
> Eles gostam muito de ensinar, eles acham engraçado ensinar para uma pessoa estrangeira. Eles se sentem mais inteligentes que um adulto e pra eles isso é fascinante. Os dois vão sempre corrigindo as minhas falas. É o tempo todo:
> – Não é assim que fala, é assim.
> Então eles estão me dando uma aula de francês. Eles também fazem muitas perguntas sobre o Brasil. Quantos habitantes tem, se é longe, se tem praia, qual é o clima... (...) Tudo eles querem que você também conte como é no seu país. Já ensinei até a desenharem a bandeira do Brasil. Eles já sabem as cores, as estrelinhas e tudo!

Diante desses pequenos investigadores, a babá se encontra em circunstâncias excepcionalmente propícias para testemunhar, se fazer ouvir e levar sua experiência ao outro. É importante lembrar que essa troca pode ocorrer mesmo em casos onde, diferentemente de Alice nessa família, a profissional é inserida na dinâmica do lar como corpo-objeto. A troca assume, nesses casos, o papel das pequenas resistências que, nas artes de fazer cotidianas, possibilitam desvios à objetificação imposta. Como mostra Brites (2007), mesmo em tais contextos as crianças tendem a apresentar grande abertura à bagagem cultural da babá, a despeito do fechamento possivelmente manifesto por seus pais.

Conversas no trajeto de ônibus permitiram Alice abordar temas cruciais para a formação dos meninos. Em uma delas, Charles expressou acreditar que ser francês significa ser branco, normal e bem educado, em oposição à ideia de um Outro, não-francês, que classificou como indiano, diferente e mal-educado. A expressiva frase "quando é um pouco diferente, não é mais francês", formulada pelo garoto, sintetiza essa visão de mundo.

> Apesar de tudo que eu contei, eu percebi que o Charles e o Hugo são crianças extremamente preconceituosas e racistas. Uma vez a gente estava no ônibus e tinha uns adolescentes falando mais alto, dando tapinha um no outro, brincando normalmente. Quando descemos, o Charles cochichou pra mim:
> – Você viu que escândalo que eles estavam fazendo no ônibus?
> – Ah, eles estavam brincando...
> – Não, não é um comportamento normal. Eles são assim porque eles não são franceses.

> – Como você sabe se eles não são franceses? Eles estão falando francês! Eles eram estudantes...
> – Não, você não viu a cor da pele? Francês é sempre branco, do cabelo claro e do olho um pouco claro. Quando é um pouco diferente, não é mais francês. – Ele falou com essas palavras. – Não é mais francês porque vem de outro lugar. Eu acho que eles são indianos, é por isso que eles são assim.

Por não ver posicionamentos racistas ou colonialistas nos pais, Alice reflete sobre como a formação das crianças extrapola os projetos da família, cuja influência sobre os filhos, na prática, se soma a tantas outras provenientes dos diferentes espaços dos quais participam, relações que estabelecem e meios de comunicação com os quais têm contato. Nesse quadro, ela valoriza as escolhas de livros, feitas pelos pais dos meninos, para compor a biblioteca infantil da casa. Alice ressalta títulos que, colocando em questão a expressão "pessoa de cor" e retratando casais não convencionais, permitiam-lhe abordar com as crianças, após a leitura, questões ligadas à diversidade:

> Eu comecei a observar essa questão e acho que (os pais) também perceberam, porque deram um livrinho pras crianças que chamava "O homem de cor", que era narrado por um personagem negro. Ele falava assim: "Você, homem branco, quando você fica bravo, você fica vermelho e eu continuo *noir*[85]. Quando você fica doente, você fica amarelo e eu continuo *noir*. E aí, você vem falar que eu sou o homem de cor?" Era o final do livrinho.

> Outro livro que eu vi, que achei muito interessante, era uma história em quadrinhos que contava sobre um alce que se apaixonou por uma pata. E aí eles foram ao cinema juntos, com o sobrinho do alce, que também era um alce. Depois o sobrinho contava pros pais: "Ah, meu tio tá namorando uma pata e ela é muito legal." E o casal reprovava: "Mas, namorando uma pata?! Ela não é da mesma espécie." (...) Quando eu li, perguntei pras crianças:
> – O que vocês acham disso?
> – Ah, a gente acha normal, se ela é legal, se ele tá feliz com ela, não tem problema eles serem de espécies diferentes.
> E o Charles ainda completou:
> – A única coisa que vai acontecer é que eles não vão poder ter filhos, mas eles podem adotar uma criança.

Se uma pessoa esclarecida como Alice pode desempenhar uma influência positiva na formação das crianças, no sentido de ajudá-las a colocar em questão estereótipos, a perceber a gravidade de preconceitos e a condenar atos de discriminação, o contrário também é

[85] Negro

verdadeiro. Mais uma vez, a babá não pode transmitir outra coisa que os conteúdos e visões de mundo que ela própria possui. Isso fica evidente na conversa que Alice narra ter presenciado entre a faxineira e Charles:

> Um dia, a moça que faz faxina falou assim:
> – Que cor vai ser o seu quarto novo?
> – Lilás. – ele respondeu, porque o quarto ainda não tinha sido pintado, estava branco.
> – Mas lilás é cor de menina.
> – Não, eu gosto de lilás e lilás não é uma cor de menina.
> Ela é uma brasileira daquela família bem machista, o marido é machista. E ela tem um filho na mesma faixa etária, então ficou tentando "ensinar" pra ele:
> – Eu nunca deixaria meu filho ter um quarto lilás. O pai dele não ia gostar.
> Mas ele deu de ombros e saiu. Ela tentou como pôde. Tentou, mas não conseguiu convencer o Charles, não.

Formam-se assim, na interação com a babá, visões de mundo e valores que poderão acompanhar a criança em sua trajetória de vida[86]. Nas conversas corriqueiras com as profissionais do cuidado, as crianças prosseguem com suas explorações do mundo adulto, onde investigam o que significa ser francês, ser estrangeiro, ser educado, ser menino ou menina... Cecília narra uma conversa com Dan em que se coloca em questão o que é ser adulto ou criança:

> – Olha, eu não sou tua amiguinha, não sou tua *copine*. Eu sou tua *nounou*.
> – Ai, mas tu é uma adolescente...? – meio afirmando e perguntando ao mesmo tempo.
> – Não, eu sou uma adulta.
> – Ah, mas então... tu é uma adulta sem filhos?!
> – Isso é, eu sou uma adulta sem filhos.
> E depois de pensar um pouco, ele me explicou:
> – Mas, não. Tu vai ser VERDADEIRAMENTE uma adulta quando tu tiver filhos.
> – Não, não é assim...
> Enfim, ele me fez pensar o que será que ter filho muda realmente na constituição de adulto, né?

[86] O efeito a longo prazo de influências como estas, desempenhadas pela babá, só poderia ser alcançado em entrevistas posteriores com a criança, já crescida. Nessa direção, interessantes elementos são observados por Vollaire e Bazin em sua pesquisa sobre a solidariedade no arquipélago grego. Entre os entrevistados nesse estudo, destaca-se a história de uma médica engajada em forte militância política, em contraste com sua família, pertencente a uma elite da direita conservadora grega. A mulher atribui seu posicionamento político às influências recebidas de sua babá. Esta vinha da ilha de Ikaria – que foi durante a Guerra Civil Grega, de 1946 a 1949, local de deportação dos comunistas – e trazia consigo, na relação com as crianças, a bagagem de sua própria formação nessa comunidade particular. Vollaire conta que essa médica localiza a origem de seu desejo militante na experiência fundadora da relação com a babá, e restitui parte de sua narrativa autobiográfica: *"Ela morava conosco como empregada doméstica. Lá, recebemos uma influência muito importante, pois era ela quem cuidava das crianças. Fomos muitas vezes à sua aldeia nesta ilha. E esta ilha é a ilha comunista da Grécia. Continuamos com toda essa família, que virou a nossa família (...). Havia uma tensão entre minha mãe e essa senhora, porque minha mãe via a influência. Ela dizia: 'A mãe aqui sou eu!'"* (VOLLAIRE; BAZIN, 2020)

Cecília amplia o conceito de adulto até então construído por Dan, para quem o fato de ter filhos seria condição necessária. Ao mesmo tempo, ela mesma coloca em questão seu entendimento sobre o que significa ter filhos na constituição de um adulto. O que significa ser babá também foi tema de diálogos com Dan. A conversa sobre essa temática trouxe para o cotidiano do francesinho ao lado de sua babá brasileira reflexões sobre as diferenças entre pais e *nounous*, e o lugar de onde cada um desses atores se endereça à criança:

> Uma vez, eu chamei a atenção dele e ele veio com outra reflexão superinteressante. Eu tinha falado de um jeito tranquilo, como eu sempre faço. (...) Eu não sou assim de falar muito ríspido e alto, sabe? Eu falo mais, assim, de uma forma Cecília de ser: "Tá, mas por que isso agora, né?" ou então: "Ah, desse jeito não, né? Vamos pensar: Olha o que tu tá fazendo." Mas eu nunca gritei com ele, nunca. Eu acho que eu até altero um pouco a voz, mas muito mais numa intenção de ajudar a refletir do que dizer "Não e ponto.". (...) a gente estava voltando da escola, eu chamei atenção do Dan de alguma coisa que ele tinha falado ou tinha feito, não me lembro mais. E ele me disse pensativo:
> – Hum, sabe o que eu já pensei? Que as *nounous* têm um jeito muito diferente, né, de xingar.
> – Ah é? Tu acha?
> – Sim, muito diferente dos pais. As *nounous* são muito mais calmas que os pais. – ele generalizando: "As *nounous*..."
> – Uhum... Pode ser, né? Porque as *nounous* não são os pais, né? São outras pessoas. Não vão xingar como os pais xingam, não vão falar como eles... São lugares diferentes.

Após enfatizar a particularidade de cada adulto na relação com a criança, a conversa chegou às motivações que levam uma estrangeira a buscar ser *nounou*. Dan pôde compartilhar suas observações sobre o papel que a aprendizagem da língua francesa desempenha nesse processo e as conclusões que pôde tirar de suas experiências prévias com babás estudantes estrangeiras que não dominam bem o francês. A seu ver, seria por isso que elas não repreendem as crianças do mesmo modo que os pais: "elas não têm tantas palavras como os pais..."

> Daí ele continuou pensativo:
> – É, pode ser por causa disso, mas pode ser também por causa da língua, né? Porque as *nounous*... elas não falam tão bem o francês, né? – Porque antes de mim, ele sempre teve *nounous* estrageiras, estudantes. – As *nounous* não sabem falar tão bem a língua, então, quando elas vão xingar, elas não têm tantas palavras para xingar. E aí elas acabam xingando diferente dos pais, né?
> – É, eu acho que são essas duas coisas mesmo.
> – E tu te lembra quando tu não sabia falar nada de francês? – ele lembrou rindo.
> – É... Lembra que eu só falava: *arrête*, *arrête*, *arrête*! – porque direto a gente lembra disso e dá boas risadas.
> – Sim, eu lembro!
> – Agora eu já tenho mais palavras pra te xingar, né?
> – Ah, é verdade.

> Daí eu até retomei a ideia:
> – Mas eu nunca vou ser como os teus pais, né? Teus pais têm o jeito deles.

Além de chamar sua atenção para os lugares diferentes que ocupam pais e babás, Cecília pôde conversar com Dan sobre o que significa ser psicóloga. Novamente, o assunto partiu de uma interrogação do menino:

> – Ô, Cecília, não é verdade que tu é *nounou*, não porque é tua profissão, mas porque tu quer aprender francês?
> Eu acho que os pais explicavam assim pra ele, né? Um dia ele me perguntou o quê que eu era, daí eu falei pra ele que era psicóloga e ele ficou supercurioso:
> – O quê que é psicóloga?
> – Ah, eu trabalho com as pessoas como um médico, mas ao invés de cuidar, fazer os cuidados físicos ou de alguma doença física, eu cuido quando as pessoas estão com alguma emoção que tá incomodando.
> Aí ele concluiu que eu sou "médica de sentimento". Só que, pra ele, eu só atendo criança. Ele não consegue imaginar que eu trabalho com adulto. Pra ele, eu só cuido de crianças. Ele às vezes conta pros amiguinhos:
> – Ah, sabia que a Cecília é médica de sentimento? Ela cuida dos sentimentos das crianças.

A criança, sem cessar, procura apreender o que é o outro, de que lugar este lhe fala e qual o seu desejo. No caso de Cecília e das demais *nounous* que Dan teve ao longo seus sete anos de vida, assim como de Alice e Emília, ser babá é condição transitória, parte de um projeto formativo. Este pode estar centrado na aprendizagem da língua, como observa o francesinho, mas ampliar-se para a experiência de uma vida adulta mais autônoma e independente, no conhecimento de novas paisagens culturais e de outras formas de vida. Entretanto, nenhum desses casos se enquadra na lógica que os estudos sociológicos revelam ser predominante na cadeia mundial do *care* contemporâneo: o da profissão-gueto (ROMERO, 2013). Na condição de profissão-gueto, a babá se encontra nesse trabalho subvalorizado, não como etapa transitória em um processo de crescimento pessoal, como seria uma profissão-ponte, mas como estado precário permanente, sem perspectiva de saída ou possibilidade de crescimento. Podemos imaginar e supor as reflexões que crianças perspicazes e observadoras como Dan podem tecer no convívio com babás que são empregadas em condições acentuadas de precariedade e exploração. Tal abertura sugere pistas importantes para a continuidade dos estudos sobre as aprendizagens implicadas no cuidado doméstico de crianças.

As conversas com a babá migrante muitas vezes ocorrem em torno da curiosidade das crianças por seu país de origem. Quando conheceu Nadine e Sylvie, Emília conta que as primeiras frases que as francesinhas lhe endereçaram eram perguntas sobre as particularidades

do Brasil. Interessar-se pela nova babá é aqui sinônimo de querer saber mais sobre sua terra natal.

> (...) o pai veio me buscar com as meninas. As duas estavam superinteressadas em mim, fazendo perguntas:
> – Qual que é o dinheiro do seu país? Você tem algum pra mostrar pra gente?

A experiência de Alice com as crianças francesas também é animada por uma profusão de perguntas sobre o Brasil, sua quantidade de habitantes, bandeira, etc. Para a babá mineira, essa atitude investigativa faz parte de uma educação geral que as crianças recebem e que visa criar nelas uma abertura para o mudo.

> Eles também fazem muitas perguntas sobre o Brasil. Quantos habitantes tem, se é longe, se tem praia, qual é o clima... São extremamente interessados. Eu acho que isso vem um pouco dos pais, mas também parte deles, porque o tipo de ensino que eles têm na escola é diferente. É um ensino que faz eles olharem pra fora do país deles, do mundinho deles, mesmo crianças pequenas de 7, 8 anos. E eu achei isso bem legal, porque eles acabam se interessando por saber das coisas. Tudo eles querem que você também conte como é no seu país. Já ensinei até a desenharem a bandeira do Brasil. Eles já sabem as cores, as estrelinhas e tudo!

Para a família de Chloé, o cuidado que a babá deveria desempenhar era o de estar junto da criança e com ela conversar. Emília foi contratada prioritariamente para fazer companhia e dialogar com a menina, já que esta e os irmãos já eram grandes e, em grande medida, independentes para a realização das pequenas tarefas cotidianas que deveriam desempenhar na ausência dos pais. Nessa casa, onde os outros cuidados não se fazem mais necessários pela idade da criança, cuidar é ouvir, acolher, acompanhar, aconselhar, mas também se abrir, contar, partilhar. Abre-se, aqui, um vasto campo em que a babá, no registro de conversas íntimas, se torna "confidente" da criança. O banho de Chloé é momento privilegiado para conversas sobre a vida, nas quais o interesse não gira em torno do país de origem da babá, mas sim dela como pessoa.

> Tinha vezes que eu ficava lá e me sentia meio inútil, porque as crianças eram grandes e não tinha a necessidade de eu cuidar, né? Eu não estava cuidando, mas a mãe queria que eu estivesse lá pra conversar.

> Durante os dois primeiros anos, mesmo ela sendo grandinha, ela ia tomar banho e queria que eu ficasse dentro do banheiro com ela. Eu levava um banco, sentava do lado da banheira e a gente ficava conversando enquanto ela tomava banho, lavava o cabelo e tal.

> Ela também se interessava muito por mim. Não pelo Brasil, porque mesmo depois de três anos ela ainda achava que eu morava na praia com sol o tempo todo. Mas ela perguntava por mim, como pessoa, pela minha família. Então eu contava as minhas coisas pra ela e ela virou meio que uma confidente minha. Mesmo depois que eu parei de trabalhar lá, fui visitar algumas vezes. A mãe sempre me chamava:
> – Venha visitar a gente! A Chloé quer saber de você.

Além de ser estrangeira, a babá é, aos olhos da criança, alguém com uma trajetória pessoal particular. Nos diálogos do dia-a-dia, a bagagem constituída pela babá ao longo de sua trajetória pode ser fonte de lições de vida valiosas para o enfrentamento dos desafios encontrados na própria existência infantil. A babá também já foi criança e, como tal, pode já ter superado muitas das dificuldades com as quais a criança está a se debater. É o que ocorria quando Chloé, sensível aos sinais de uma separação iminente dos pais, recorria à *nounou* pendido que lhe contasse repetidas vezes a sua experiência. A menina o fazia como quem busca extrair da narrativa biográfica de outrem lições para sobrepujar obstáculos encontrados no curso de sua própria vida.

> Nas nossas conversas, lembro que a Chloé me perguntava bastante sobre como é ter pais separados. Os pais dela só se separaram mais tarde, mas eu sentia que ela já tinha um interesse nesse assunto. Eu contei pra ela como foi quando eu tinha 9 anos e meus pais falaram que iam se separar. Estava todo mundo na mesa e meu pai chorou muito, foi a pessoa que mais chorou. A Chloé pedia pra eu contar várias vezes essa história. Pra ela, um homem chorar era "nossa!" Ela disse que nunca tinha visto o pai chorar.

Pedindo a Emília que contasse e repetisse esse episódio de sua biografia, Chloé tenta compreender o que é e como se vive a separação dos próprios pais. Desse modo, o cuidado doméstico infantil coloca em marcha uma aprendizagem heterobiográfica (DELORY-MOMBERGER, 2005), um ensinar que passa por narrar a própria vida e uma formação de si que passa por ouvir as narrativas de outros. Emília conta tecer com Chloé o que classifica como "conversas de menina". Nesse espaço de cumplicidade e proximidade construído entre babá e criança, não é permitido o acesso de outras pessoas, nem mesmo familiares:

> Uma vez eu estava contando da minha vida pra ela, alguma história qualquer, e o pai chegou. Aí ficou aquele silêncio. De repente, ela:
> – Pai, você não quer ir lá pra cima?
> – Estou atrapalhando?
> E ela:
> – Sim, está atrapalhando. Estamos conversando assuntos de menina.

Nesse episódio, são demarcados os contornos de um espaço íntimo da *nounou* e da criança. Tal barreira não é vista pelo pai como um problema, mas um limite que significa

reconhecer o direito de sua filha de ter experiências outras, relações outras, para além do casulo familiar. Um espaço demarcado pela identidade de gênero expressa pela ideia de conversas "de menina", mas também um espaço de intimidade próprio a uma relação profunda, inteira, legítima, reconhecida e respeitada. O pai atesta, silenciosamente, sua confiança e respeito por ambas, filha e babá, e pelo laço que as une. Concomitantemente, Emília expressa forte interesse pelo modo como a menina vê o mundo.

> Ela era uma menina superinteligente, não de ser superdotada, mas ela era inteligente, assim, numa inteligência emocional. Quando a gente conversava, eu via que ela tinha percepções diferentes das coisas, sabe? Quando ela contava sobre a escola, os amiguinhos, a família, sobre tudo, ela dizia umas frases superinteressantes. Era legal a forma dela ver as coisas.

As histórias de vida de babás revelam que a ação educativa que tem lugar no cuidado doméstico de crianças é um movimento de mão dupla: as crianças ampliam seus conhecimentos de mundo na interação com as babás e vice-versa. Os efeitos dessas interações nas reflexões levadas a cabo pelas próprias babás são vastos. Suas experiências de trabalho em casas de família instigaram Alice a transformar e ampliar sua visão de mundo ou, em suas palavras, "abrir a cabeça". Depois de ter sido *nounou* de Charles e Hugo, ela pretende criar seus próprios filhos de uma maneira diferente, influenciada por elementos que incorporou a partir de sua vivência no interior dessa dinâmica familiar, sobretudo no que se refere às representações de gênero. Se referindo ao episódio em que presenciou a reação esclarecida de Charles quando a *femme de ménage* brasileira tentou, sem sucesso, convencê-lo de que a cor lilás que ele queria para seu quarto e que seu jeito de se sentar eram coisas "de menina", Alice projeta planos para o futuro fundados naquilo que aprendeu como babá.

> (...) eu tenho uma consciência de que eles são de uma cultura diferente, que a gente tem que respeitar isso e aprender, e não ficar julgando, sabe? Não sei como eu seria se eu tivesse um filho no Brasil. Não sei se eu não teria, talvez, uma tendenciazinha a dizer algumas coisas. Eu acho que hoje em dia não, mas talvez, os meus pais diriam (coisas carregadas de representações de gênero) para o meu filho (...) Não sei como os amiguinhos reagiriam vendo o quarto de um menino lilás, vendo um menino levar pra escola um caderno de florzinha. Mas, aqui, acho que a gente tem que saber se colocar no nosso lugar e respeitar o tipo de educação que os pais querem dar pras crianças. Eu penso que hoje, se eu tivesse um filho, eu gostaria que ele pudesse ser livre pra escolher e gostaria de ensiná-lo a responder a essas pessoas como as crianças me ensinaram que elas são capazes de responder. (...) Eu vou fazer o possível, mas não sei como vai ser quando eu voltar pro Brasil... Minha cabeça mudou muito nesse tempo que eu fiquei aqui.

Alice conheceu, em sua vivência no interior dessa família, novas possibilidades de criar os filhos em relação às determinações de gênero. Encantada pelo poder argumentativo demonstrado por Charles diante das afirmações da antiga babá, ela entrevê a possibilidade de ir contra modelos de educação familiar predominantes em sua comunidade de origem.

Os diálogos entre babás e crianças que povoam as narrativas atestam a experiência de uma ligação intersubjetiva e intercorpórea ou, como diz Merleau-Ponty em sua *Phénoménologie de la perception* (1945), um "ser a dois". As conversas instauram entre as interlocutoras um terreno comum, onde os pensamentos de uma e outra "formam um só tecido", onde suas perspectivas "escorregam uma na outra" (p. 407). Desse modo, ampliam os mundos conhecidos e os mundos possíveis na vivência de ambas protagonistas do cuidado infantil doméstico.

Olhadas em seu conjunto, as narrativas evidenciam que o cuidado doméstico profissional de crianças é permeado por aprendizagens referentes a diferentes aspectos do corpo sensível: o contexto, as necessidades, a afetividade, a expressividade e a cognição; aprendizagens em que o corpo é vetor e receptor, construídas em múltiplas direções no triângulo formado por babá, criança e família. Emília, Alice e Cecília demonstram que a babá é uma figura ativa na educação da criança, não por instruir – no sentido da instrução formal que se dá no âmbito de um sistema de ensino –, mas por participar de sua criação, ou seja, de sua formação como pessoa, tecida na informalidade da vida doméstica. Ao cuidar da criança dia após dia e noite após noite, ela forma parte da rede de laços educativos dentro da qual esta cresce e se constitui gradativamente como sujeito único em meio ao mundo social. Trata-se de um tipo de participação bastante peculiar, pois, como habitante da divisa, a babá não pertence ao grupo familiar nem tampouco se enquadra em qualquer instituição formal. Como se fosse da família, mas longe de sê-lo efetivamente, a babá age, em relação à criança, ancorada em uma bagagem de saberes que não pertencem a um conjunto sistematizado e codificado de objetivos e métodos, como é o caso das instituições de ensino. Tais saberes – que compreendem simultaneamente artes de fazer, de sentir, de ser, de se relacionar, de viver e de compreender – pertencem em grande parte à esfera da espontaneidade, como é característico da criação dos filhos em âmbito familiar. Cantando, brincando, orientando, alimentando, vestindo, banhando, conversando e convivendo, a babá participa da infância ampliando o mundo de vida no qual a criança vai crescer e construir sua identidade. Essa educadora doméstica informal encarna em sua presença modos de fazer, ser, sentir, expressar e pensar que são diferentes daqueles encarnados pelos pais, avós e demais familiares, mas também daqueles veiculados pelos

professores e profissionais especializados. Configura-se como mais uma referência do que significa crescer e ser adulto aos olhos daquela criança.

No entanto, o reconhecimento do papel educativo da babá não deve implicar uma instrumentalização de seu trabalho. Isto significaria ceder a mais uma forma de tornar anônimos os cuidados dispensados. Aqueles que reconhecem a necessidade da superação do paradigma dissociativo cuidar / educar no âmbito doméstico caem com facilidade na prescrição de cursos voltados a babás que buscam atingir, de maneira rápida e eficaz, objetivos de formação previamente definidos segundo saberes especializados baseados nos conhecimentos oriundos da psicologia, da saúde, da pedagogia etc. É o que oferecem, embalados como mercadorias prontas para entrega, agências de formação de babás, na forma de cursos com conteúdos que vão dos primeiros-socorros à metodologia de ensino de uma segunda língua[87]. Tais propostas de formação representam a babá como uma tábula rasa, desconsiderando seus conhecimentos prévios e seu status de portadora de culturas. É fundamental lembrar que até mesmo os diplomas e cursos se inscrevem sempre, eles mesmos, em um percurso biográfico dentro do qual os conteúdos aprendidos adquirem significado e articulação em relação ao conjunto de uma vida. Para a compreensão das aprendizagens que compõem o processo de se tornar babá, mais importante que as horas passadas em capacitações específicas e para além delas, englobando-as, está o conjunto das experiências vividas e inscritas num corpo sensível. Assim como fazem os familiares na criação das crianças, a babá ensina a partir daquilo que ela mesma é e dos saberes que construiu na vida e a partir da vida, o que na perspectiva da pesquisa (auto)biográfica remete à aprendizagem biográfica e aos processos de biografização. É, portanto, a partir desse ângulo que proponho pensar sua formação.

[87] A exemplo da experiência relatada por Bruna, em uma agência de babás focada no ensino do inglês como segunda língua para as crianças.

5 NARRATIVAS BIOGRÁFICAS DE BABÁS COMO NARRATIVAS DE FORMAÇÃO

Compreendido a partir de um paradigma integrativo, não dualista, o cuidado é ação que se exerce junto, em interação e em coconstrução no espaço intercorporal, intersubjetivo e intercultural instaurado no encontro entre babá e criança. Como vimos, o cuidado doméstico se constitui como laço educativo pelo convívio nuclear que promove entre esses dois sujeitos aprendizes: de um lado, a babá é portadora de uma bagagem de saberes construídos a partir de suas próprias experiências de vida, bagagem esta nunca definitivamente acabada, mas em constante transformação. Tal caráter de provisoriedade e perene construção alimenta, nos casos de Emília, Alice e Cecília, a vontade de aprender algo com o trabalho de cuidado doméstico infantil em lares estrangeiros[88]. Do outro lado, a criança é animada pelo desejo de crescer, conhecer e participar do mundo, formando sua própria bagagem; ao mesmo tempo que já detém um repertório de saberes ligados a suas próprias vivências e seus múltiplos pertencimentos (a uma cultura familiar, nacional, uma comunidade linguística etc). Em torno do núcleo formado por esse par, orbitam os familiares e outros participantes da vida privada da criança que tomam parte, igualmente, na incessante troca de significados que permeia a convivência de todos os dias. Os corpos sensíveis, adultos e infantis, são plasmados por maneiras de fazer e compreender o cuidado de si, a higiene e a saúde; formas de se relacionar consigo e com o outro; imagens de si mesmo e do outro; modos de lidar com as emoções, significá-las e expressá-las; cosmologias e conhecimentos de mundo, de línguas e palavras; noções estéticas e morais. Dentro das quatro paredes da domesticidade, as interações entre esses atores de carne e osso fazem com que o cotidiano de cuidados seja permeado por aprendizagens múltiplas de modos de viver, fazer, sentir, se relacionar, expressar, nomear e significar aspectos relativos a si mesmo, ao outro e ao mundo circundante. O reconhecimento de tais aprendizagens nas narrativas autobiográficas de babás colocou em destaque o estatuto dessas mulheres como portadoras de saberes plurais, oriundos dos diferentes campos de sua experiência de vida.

Diante desse quadro, investigar a formação dessas profissionais demanda interrogar a própria noção de formação e suas conexões com o conceito de aprendizagem biográfica. Ancorada no paradigma dissociativo, a mesma invisibilização que nega o papel educativo da

[88] Ainda que a noção de "estrangeiro" tenha sentido literal no caso das colaboradoras do estudo – todas babás em contextos migratórios –, ela pode ser estendida, em seu sentido figurado, à realidade de profissionais que trabalham em sua terra natal, na medida em que se refere à estranheza de um lar que não é o próprio, sublinhando o encontro com a alteridade, em seus distanciamentos, aproximações e diferenças.

babá também apaga, no tocante às tarefas domésticas, a participação de saberes oriundos de processos formativos. Quando naturalizados e relegados ao plano biológico, estes saberes são tornados invisíveis. Na refutação de tal reducionismo, indagar como se formam as profissionais do cuidado infantil doméstico significa interessar-se pela gênese biográfica dos saberes que, no corpo a corpo do cuidado, são por elas mobilizados. Significa, portanto, questionar os processos pelos quais as maneiras a cada vez singulares de executar o cuidado infantil tomam forma no interior dos percursos vividos, na própria carne, pelas mulheres que o exercem ou, dito de outro modo, como se molda, ao longo da vida, tal ou qual modo de ser e, especificamente, de ser babá. Essa indagação também se refere à formação em ação e em contexto que se dá no próprio exercício da função, numa perspectiva que mantém abertos os horizontes de uma identidade profissional nunca definitivamente acabada. A mirada proposta escapa, portanto, tanto ao reducionismo que naturaliza os saberes envolvidos no trabalho da babá quanto ao generalismo que restringe a noção de formação da babá a suas possíveis modalidades institucionais, como cursos e outros dispositivos de formação profissional. Estende, assim, a compreensão da formação dessas profissionais a todos os tempos e espaços da vida.

Uma tal ampliação da noção de formação encontra respaldo no conceito de *bildung*, oriundo do pensamento alemão. A palavra *bildung* se traduz, normalmente, como formação. Porém, é importante notar que ela recobre uma gama de significados mais ampla que a conotação institucional ou técnica predominante em seu equivalente francês *formation*. A formação entendida como *bildung* não se limita à preparação do formando ao exercício de uma função social específica, regida pela lógica socioeconômica de adaptação a contextos socioprofissionais. Amplia, portanto, a tríplice compreensão da educação proposta por Reboul (2018). Como sintetiza Fabre (2019), *bildung* é "trabalho sobre si, cultivo dos próprios talentos para o aperfeiçoamento de si e o bem da comunidade" e ocorre "ao longo de toda a vida e em formas existenciais que não são necessariamente institucionalizadas" (p. 197). O conteúdo da Bildung é, portanto, a própria vida: o mundo do trabalho, da língua, da cultura e das relações (FABRE, 2006). De um ponto de vista ontológico, *bildung* se refere à capacidade de *dar forma* a si mesmo. A formação de si é, nesse sentido, o movimento pelo qual o sujeito toma forma em meio aos homens e ao mundo (DELORY-MOMBERGER, 2005). Essa significação ontológica é a base das correntes das histórias de vida em formação, da pesquisa (auto)biográfica e da pesquisa biográfica em educação. A longa tradição da formação por intermédio das histórias de vida se fundamenta precisamente no potencial destas como artes formadoras da existência, para retomar a célebre expressão de Gaston Pineau (2006). As

narrativas de si – sejam elas orais ou escritas, produzidas num diálogo consigo mesmo ou com o outro, expressas por meio de palavras, imagens ou qualquer outro meio empregado numa operação de automedialidade[89] – são artes pelas quais os sujeitos tomam forma no interior de espaços sociais.

No centro do conceito de *bildung,* está a ideia de uma hermenêutica de si. Originário da tradição mística cristã, o conceito foi secularizado no Iluminismo, quando as autobiografias espirituais e relatos de conversão deram lugar ao gênero literário do romance de formação. No romance de formação moderno, a própria vida é *bildung* (FABRE, 2019). Nele, o curso da vida só ganha sentido se e na medida em que o herói transforma experiência em consciência, num ato de interpretação que faz dele um hermeneuta de si mesmo. A história da *bildung* conta os caminhos pelos quais se constituíram os modelos de inteligibilidade biográfica dominantes no mundo ocidental contemporâneo (DELORY-MOMBERGER, 2005). O entendimento da narrativa biográfica como narração da trajetória pela qual alguém se tornou aquilo que é obedece a um modelo de inteligibilidade progressivo e teleológico. Ele se pauta na temporalidade biográfica própria do romance de formação moderno, que poderia ser resumida pela ideia de uma vida em constante vir a ser. A vida é assim significada como uma sucessão de aprendizagens, do nascimento até a morte. Ainda que ocorram desvios, divagações ou retrocessos, nesse modelo o curso da vida é pensado a partir de uma ideia de progressão, ampliação e avanço em direção a uma forma acabada de si – mesmo que esta não seja nunca plenamente atingida. O que o pensamento da *bildung* traz à tona é a apreensão significante da vida pelo sujeito. É por meio da inteligibilidade biográfica que o sujeito, hermeneuta de si, interpreta a si mesmo ao longo do tempo, integrando momentos de sua existência ao todo que chama de história de sua vida.

Contemporaneamente, a liquefação das instituições, das ideias e das relações (BAUMANN, 2000) que caracteriza a modernidade avançada faz com que recaia cada vez mais sobre os sujeitos a tarefa de criar sentido a partir das inúmeras experiências vividas em meio aos diferentes espaços, tempos e papéis sociais dos quais participa. A sociedade ocidentalizada, em expansão no mundo globalizado, se caracteriza por sua sujeição à transformação em ritmo e amplitude sem precedentes. A mudança em aceleração crescente, instaurada a partir da modernidade, provocou descontinuidades fundamentais em relação às

[89] A automedialidade pode ser definida como via significante de si e como experiência estética ligada à atividade de mediação de si (DELORY-MOMBERGER; BOURGUIGNON, 2020). Emprestado do campo da arte, o conceito de meio se refere à materialidade na qual e pela qual os sujeitos podem exercer um *façonnement de soi*, recebendo e produzindo marcas no plano sensível.

sociedades tradicionais, engendrando um movimento sempre renovado de ruptura com o passado, de fragmentação interna, de descentramento e pluralidade. As profundas mutações culturais, sociais, econômicas e tecnológicas ocorridas em escala macro se fazem presentes em escala micro, onde produzem impactos profundos na experiência dos sujeitos. Dentre esses impactos, vale destacar: a fragilização de referências e contornos institucionais e tradicionais; a passagem de uma temporalidade cíclica ao mito do progresso linear, reposicionando o papel da transmissão entre gerações; a predominância do "eu" sobre o "nós" e a individualização correspondente ao imaginário do sujeito cartesiano autônomo e separado; a visão do entorno natural como fonte de extração de recursos, traduzida em modos de habitar o planeta que também obedecem à lógica de separação e de crescimento linear; a substituição de laços sociais comunitários por relações regidas pela lógica contratual; as incertezas e mobilidades profissionais ocasionadas por constantes transformações nas empresas e no mercado; a complexificação e multiplicação de papéis sociais e de espaços da vida social intensificadas pela ampliação de redes de informação e comunicação. Tal é o contexto que marca o surgimento de novas configurações identitárias. Nele, acentua-se a necessidade de que o trabalho de biografização seja empreendido pelo próprio sujeito. Como salienta Hall (2005), no atual cenário de multiplicação dos sistemas de significação e de representação cultural, a identidade tornou-se fragmentada e multifacetada. Longe de comporem uma unidade ou um todo harmônico e estável, as facetas de si mesmo experimentadas pelo sujeito são dissociadas entre si, múltiplas e, muitas vezes, contraditórias. Com a dissolução dos conjuntos compartilhados de referências estáveis que caracterizavam as sociedades tradicionais, coloca-se sobre os ombros de cada um, como responsabilidade individual, o trabalho de fabricar sentido a partir de sua experiência de ser no mundo. Nessa realidade, chamada por alguns autores de sociedade biográfica, a *bildung* oferece elementos esclarecedores para a compreensão das novas demandas a que os sujeitos são chamados a responder.

Diante desse quadro, os conceitos de horizonte da vida e biografização (DELORY-MOMBERGER, 2005; 2019) constituem um importante legado do pensamento alemão da *bildung* para as ciências humanas e, em particular, para o pensamento educacional na contemporaneidade. Por horizonte da vida, entende-se o horizonte ou quadro geral em que pode ser incorporado cada evento ou experiência, passando a integrar um percurso geral de desenvolvimento. Esse conceito nos lembra que a unidade que compõe uma história de vida é incessantemente construída, sempre provisória, suscetível a mudanças, revisões, readaptações, o que faz dela um processo em constante transformação, nunca acabado. Lembra-nos, ainda, que nem mesmo os processos de formação mais institucionalizados poderiam ser dissociados

da pessoa do aprendiz, pois toda aprendizagem vem se inscrever necessariamente em uma história individual, com suas tonalidades, facetas e modos de compreensão próprios. Biografização, por sua vez, designa o conjunto de operações que compõem o trabalho pelo qual os indivíduos dão a si mesmos uma forma própria. Uma das operações de biografização é justamente a ação de integrar os eventos e experiências, tomados no horizonte da vida como memoráveis e significativos, à história construída a partir deles. As duas noções são especialmente fecundas para as ciências da educação por permitirem pensar as relações entre os processos e modalidades de aprendizagem e a formação do sujeito na dinâmica de sua existência individual.

A autobiografia se torna foco privilegiado de interesse por parte da pesquisa educacional na medida em que as histórias de vida são reconhecidas como narrativas de formação. Embora o termo biografia signifique, literalmente, escrita da vida, o conceito adquire aqui um sentido mais amplo que a forma textual que essa escrita poderia assumir. Compreendo biografia, não só como a vida vivida ou o texto que dela se faz, mas também como o processo pelo qual o sujeito toma forma. Nessa perspectiva, as operações de biografização recobrem todas as possíveis configurações do trabalho incessante que os sujeitos empreendem para dar forma e sentido às experiências e ao curso de sua vida, seja pelo pensamento – como o diálogo interno pelo qual os sujeitos produzem, continuamente, representações de si – seja pelo discurso oral ou escrito, a gestualidade, a imagem etc. Essas e outras modalidades de escrita da vida, num sentido amplo, permitem a produção do horizonte em que serão incorporadas as aprendizagens construídas nos diferentes espaços sociais e a partir do qual elas serão significadas. Traçar o curso da própria vida estabelecendo relações entre diferentes experiências de aprendizagem é, em última instância, um processo de formação pelo qual o sujeito produz-se a si mesmo como sujeito de uma história. No mesmo sentido dos enunciados performáticos estudados pela linguística, que produzem uma realidade ao enunciá-la, ao contar-se a si mesmo, o narrador está a produzir-se a si mesmo.

Se, à luz da noção de *bildung*, as histórias de vida são essencialmente narrativas de aprendizagem, será importante estender o sentido da própria noção de aprendizagem para além da aquisição de conhecimentos ou habilidades em contextos formais de ensino. O conceito de aprendizagem biográfica (ALHEIT; DAUSIEN, 2005, 2019; DELORY-MOMBERGER, 2005, 2006; SCHULZE, 2002, 2005) vem responder à busca fundamental por compreender a formação como processo biográfico, sem reduzi-la somente ao produto da atividade pedagógica em suas formas de organização institucionais. Embora as aprendizagens escolares, conduzidas por ações intencionais, tenham importância fundamental para os seres humanos,

elas são apenas um setor limitado do grande tema da aprendizagem humana. Estudos que limitam a compreensão do fenômeno aos mecanismos formais de aprendizagem ou que se concentram exclusivamente sobre processos elementares de aprendizagem de curto prazo deixam de lado sua dimensão mais complexa e abrangente. Pouco se sabe, ainda, sobre os processos pelos quais os seres humanos aprendem na vida ou aprendem com a vida.

A abordagem fenomenológica da aprendizagem vem preencher essa lacuna com a teorização da aprendizagem biográfica. Esta se situa na articulação entre aprendizagem e experiência. A aprendizagem, em sua definição fundamental, é concebida "como a capacidade do ser humano de adaptar seu comportamento ao mundo exterior" e "como o processo pelo qual ele transforma a si mesmo dotando-se dos meios que possibilitarão essa adaptação" (DELORY-MOMBERGER, 2005, p. 49). A experiência, por sua vez, designa "os espaços de interação com o mundo circundante (*Umwelt*), nos quais se efetua a aprendizagem" (idem). No campo da experiência, a aprendizagem resulta das interações com os ambientes sensoriais onde se dá a existência do sujeito, a partir das quais ele se forma e se transforma. Aprender com a vida é, portanto, aprender com a experiência de ser no mundo. A aprendizagem que se faz na vida consiste em transformar experiência vivida (*Erlebnis*) em experiência adquirida (*Erfahung*). Isso quer dizer que o leque de aprendizagens biográficas é extremamente diversificado, abrangendo saberes ligados à ação, compreensão, afetividade e aos modos de relação consigo mesmo e com o entorno. Também significa que a pessoa inteira está envolvida no processo, com seu corpo e todos os seus sentidos, com suas emoções e sentimentos, com seu intelecto, discernimento e reflexividade, sempre em conexão com as circunstâncias vividas. A aprendizagem se constrói a partir de uma vivência do corpo sensível, como construção biográfica.

Evidentemente, a experiência do sujeito não pode ser acessada diretamente, mas tem, nas narrativas biográficas, suas portas de entrada por excelência. Nelas, o que foi experienciado encontra expressão em imagens, sensações, cenas e histórias relembradas. Levando isso em conta, Schulze (2005) observa que os processos de aprendizagem descritos nas narrativas são produto de uma reconstrução pela memória. Partindo da definição de aprendizagem como uma mudança relativamente permanente no comportamento, originada na experiência de interação entre um organismo e seu ambiente, o autor questiona:

> [...] como podemos saber se o comportamento muda permanentemente? Isso é difícil de avaliar durante o processo, especialmente quando este se estende por muitos anos. Somente quando a mudança se tornou claramente aparente e o resultado encontrou sua expressão evidente na história de vida, ou seja, apenas em retrospectiva, todo o

> processo pode ser examinado. Essa é uma das razões pelas quais só podemos apreender a aprendizagem biográfica por meio da memória. (p. 46)

Diferentemente de estudos sobre a aprendizagem que isolam os processos de aprendizagem e consideram apenas suas formas mais elementares e de curto prazo, a abordagem biográfica se interessa pelo acúmulo, a longo prazo, de diversas aprendizagens. Busca, assim, enxergá-las integradamente, sempre em relação ao todo em que grande número de aprendizagens diárias individuais são reunidas e incorporadas à história de uma vida. A aprendizagem é vista, nessa abordagem, como processo autopoiético. Cada novo estímulo, ideia ou experiência é traduzida na linguagem experiencial do aprendiz e integrada ao conjunto de suas próprias experiências, ou seja, os estímulos externos são processados de acordo com uma lógica interna. Como salienta Schulze, esses longos processos só podem ser acessados pelos caminhos da memória. As construções narrativas são sempre reconfigurações. Nelas, o narrador de si constrói sua história retrospectivamente, a partir de uma posição momentânea. Sendo assim, podemos afirmar que o objeto da pesquisa biográfica não são fatos pretensamente entregues pela narrativa, mas as operações pelas quais os sujeitos *transcriam* suas experiências formativas, traduzindo-as em uma história viva, sempre movente, nunca terminada.

Ao mesmo tempo que as aprendizagens biográficas são vividas de maneira singular, elas são socialmente inscritas. Compreender que toda aprendizagem, independentemente de sua natureza, está necessariamente ligada ao contexto de uma biografia não significa afirmar a preponderância ou a exclusividade de seu caráter individual ou subjetivo em detrimento de sua dimensão social. Delory-Momberger (2005) explica que “é no complexo de relações e de representações recíprocas que ligam, de um lado, as existências, determinações e projeções individuais e, de outro, as instâncias, formas e objetos socialmente instituídos que se dá o processo de educação” (p. 92). Por meio da memória, as narrativas reconstroem as instâncias de aprendizagem e de socialização como mundos vividos, apresentando os micromundos da casa, da família, dos grupos de amigos, das salas, pátios e corredores da escola, da universidade, do ambiente profissional etc. como estes são experienciados e significados por seus atores. Ao retratar ambientes concretos de existência e de convivência, as narrativas falam dos espaços sociais em que se desenvolve o processo biográfico. Tais espaços são, sob esta ótica, ambientes de aprendizagem. Em sua formação a partir da interação com seu meio material e social, o sujeito não é simplesmente plasmado de forma passiva pelas condições, condicionamentos e influências sociais, mas assume um papel ativo. As experiências e saberes que adquire nesse processo participam da composição de seus mundos-de-vida. Formam-se, assim, reservas de

saberes que regulam, estruturam e mediam sua participação nas mais diversas situações da vida cotidiana. Na dialética entre relação com o mundo social e formação de si, as narrativas biográficas deixam entrever aquilo que se aprende com as experiências de vida e de que modos novas aprendizagens se constituem a partir do vivido.

As aprendizagens biográficas possibilitam a formação de estruturas de ação e de saber ordenadas e reprodutíveis. O conjunto desses saberes experienciais, em grande parte implícitos e não refletidos, compõe uma reserva de saber biográfico, que Alheit e Dausien (2019) comparam a uma paisagem: "assim como uma paisagem, ela é composta de diferentes estratos e planos, escalonados do próximo ao distante, e se transforma através do tempo" (p. 20). Trata-se, portanto, uma estrutura aberta e sujeita a transformações, decorrentes da integração de novas aprendizagens, construídas a partir de novas experiências em relação às pessoas, ao mundo circundante e a si mesmo. Nas ações cotidianas, os sujeitos recorrem a determinados aspectos de seus saberes biográficos, muitas vezes sem se darem conta. É como se eles se movessem no interior de suas paisagens biográficas sem precisar pensar conscientemente em cada passo e em cada direção que tomam nesse caminho. Com base nessas reservas, elementos são percebidos como familiares ou novos, habituais ou desafiadores. Levando isso em conta, processos de formação pela narrativa de si oferecem a possibilidade de se fazer um tratamento explícito desses saberes pré-reflexivos, tornando-os em grande parte disponíveis e, conforme o caso, modificando aspectos da paisagem. Desse modo, as construções biográficas podem "se formar, se transformar e se constituir em experiências refletidas" (p. 19), por meio do trabalho de construção de sentido a partir do conjunto complexo de experiências acumuladas na história de uma vida.

Para cuidar de Chloé, Charles, Dan e as demais crianças que estiveram sob sua responsabilidade, Emília, Alice e Cecília se movem nas paisagens de saberes construídas a partir de suas experiências vividas em diferentes espaços sociais. Com sua reserva de saberes biográficos, cada uma delas corporifica uma maneira única de ser babá. Este é justamente o ponto de intersecção entre corpo sensível e aprendizagem biográfica. Ao contrário do que faz crer o paradigma disjuntor e redutor que aparta cuidar e educar, a babá interage com a criança num encontro entre corpos sensíveis e, nesse encontro, sua presença encarnada ensina. A leitura das narrativas já revelou a natureza multifacetada e polissêmica das marcas transmitidas no interior desse laço educativo. Cabe agora interrogar sua gênese. É no curso de sua existência que cada babá se forma tal como é, num movimento nunca acabado pelo qual se inscrevem na carne as experiências vividas e as lições delas tiradas. As noções de corpo sensível, *bildung* e aprendizagem biográfica são, portanto, chaves de leitura que permitem abrir, nas histórias de

vida de Emília, Alice e Cecília, novas compreensões dos percursos de formação vividos por babás.

Buscando respostas à questão final da pesquisa – como se formam as babás – com ajuda das ferramentas conceituais propiciadas pela articulação entre as noções de corpo sensível e aprendizagem biográfica, as interpretações das narrativas transcriadas se organizam em três momentos.

"Corpo, texto em movimento" envereda pelos percursos de vida narrados pelas colaboradoras, buscando identificar as aprendizagens biográficas construídas ao longo desses caminhos e corporificadas em suas formas de serem babás.

"Etnopaisagens do cuidado infantil doméstico" explora as particularidades que os contextos de deslocamentos geográficos, socioeconômicos, culturais e linguísticos conferem ao trabalho da babá-educadora-informal-da-infância.

Por fim, "a babá em projeto" tematiza os projetos de si expressos nas narrativas dessas mulheres e como neles se insere o trabalho de cuidar de crianças em seus lares. Evidencia, desse modo, as potencialidades formativas contidas no próprio ato de narrar.

5.1 Corpo, texto em movimento

As narrativas permitem ler os caminhos pelos quais três mulheres formaram as reservas de saberes biográficos que as acompanham no exercício profissional do cuidado doméstico de crianças. Contam, também, as maneiras pelas quais elas se deslocam, enquanto atuam como *nounous* em lares franceses, no interior das "paisagens" (ALHEIT; DAUSIEN, 2019) constituídas por esses saberes de diferentes naturezas, ligados a conhecer e refletir, mas também a saber-fazer, saber-relacionar-se, saber-ser e saber-viver. Tais saberes, muitos dos quais em estágio pré-reflexivo e, portanto, não reconhecidos como tais nem mesmo pelo próprio sujeito, são adquiridos na experiência e inscritos no interior de percursos biográficos que lhes conferem forma e sentido. Para as babás, eles constituem os recursos internos disponíveis, os esquemas de ação e as estruturas de interpretação mobilizados nas circunstâncias cotidianas do cuidado doméstico. São provenientes de uma educação difusa, vivenciada no interior de espaços coletivos como a família, a escola, a cidade etc.

No percurso singular de cada babá de carne e osso, as experiências formativas vividas desde o nascimento nesses ambientes socializadores se inscrevem no corpo. A história de cada pessoa pode ser contada por tais marcas, das mais visíveis às mais sutis. Sob essa ótica, o corpo sensível se assemelha a um livro vivente, suporte sempre em movimento das inscrições de uma

vida. Além de traços como cicatrizes, sulcos na pele, tatuagens, enfeites e vestimentas, elas se expressam nos modos de se movimentar, falar, agir e se expressar. Por meio de uma escrita exercida ao longo de toda a vida, os corpos, como páginas de um livro, tornam-se suportes para um sistema simbólico. É esse processo que faz das carnes, efetivamente, corpos. O mesmo corpo que foi – e permanece até o fim de seus dias – alvo de uma educação polissêmica (SOARES, 2004), através da qual signos históricos, sociais e culturais nele se inscrevem, atua como vetor de ações educativas que, por sua vez, marcarão outros corpos. A uma só vez, o corpo da babá é marcado pelo entorno e atuante sobre o espaço social que o cerca: corpo educado, corpo educador.

Longe das estruturas, códigos e referências do contexto formal das instituições de ensino, a babá é chamada a mobilizar seu repertório pessoal no processo educativo doméstico do qual toma parte. É com essa bagagem que ela participa do encontro intercultural com a criança e a família empregadora. Talvez de modo mais evidente que em qualquer outra relação educativa não-familiar, no cuidado doméstico o adulto ensina a criança a partir de sua própria construção biográfica, pois o faz a partir de sua presença encarnada, testemunha de tudo aquilo que viveu e que aprendeu da vida. Vale notar que os contextos reificantes anteriormente analisados repudiam justamente a transmissão de marcas intrínseca ao laço educativo que procuram apagar, por meio da invisibilização da babá. Contrariamente ao que afirma a visão empobrecida e disjuntiva do cuidado, não há cuidado infantil que possa ser realizado pela babá sem a participação da subjetividade e da história encarnadas em seu corpo. É justamente essa participação que torna o cuidado vivo.

A maneira de habitar o próprio corpo profissional é sempre singular. Tempos e ritmos conferidos à interação, silêncios e palavras, aproximações e distanciamentos, sotaques e entonações, modos de fazer, pensar, sentir, expressar, tocar e olhar "dão corpo" aos cuidados endereçados à criança. Cada babá entra em relação com a criança em seu corpo sensível, marcado pela própria história, pelos cuidados recebidos desde o nascimento, as brincadeiras infantis, as experiências familiares, as dores e alegrias sentidas, as dificuldades encontradas e os caminhos trilhados. Como observa Larrosa Bondía (2002):

> O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna. Não está, como o conhecimento científico, fora de nós, mas somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo, que é por sua vez uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo). (p. 27)

O corpo que cuida traz marcas das experiências vividas e dos saberes construídos a partir delas em diferentes etapas da vida, ao mesmo tempo que encarna os projetos e imagens de si mesmo que fazem parte de um contínuo trabalho biográfico de escrita de si. O significado dos gestos de cuidado e a autenticidade do contato estabelecido durante o cuidado passa pela presença de tais marcas. A criança sente, por meio delas, a implicação encarnada da cuidadora. Foi em resposta a esse tipo de marcas que a pequena Lisa demonstrou especial receptividade, quando Emília lhe ensinou a música que sua mãe cantava para ela quando pequena: "Hoje eu acordei, com saudades de você..." Não se trata do ensino anônimo de uma simples canção, mas da aura que acompanha sua transmissão, ligada ao significado que ela possui para a cuidadora e da conexão que se cria a partir desse compartilhamento. Tais marcas são, desse ponto de vista, análogas a bens imateriais passíveis de serem transmitidos no corpo a corpo da relação de cuidado. As interações que a babá estabelece dentro do espaço doméstico em que desenvolve seu trabalho se inscrevem, assim, num espaço biograficamente significativo para adultos e crianças envolvidos.

A análise exposta anteriormente evidenciou a multiplicidade de aprendizagens vivenciadas pela própria babá durante o exercício da função – na interação com as famílias, com as babás anteriores e com as próprias crianças. Explicitou, assim, a existência de uma formação em serviço. Os afazeres cotidianos da profissão envolvem um conjunto de saberes sobre o que, quando e como fazer para cuidar de crianças no quadro da vida doméstica. Inúmeras passagens das narrativas fazem menção à babá anterior, incumbida de "passar" àquela que chega para substituí-la o conjunto das informações práticas que compõem o *savoir-faire* daquele trabalho. Trata-se de um conjunto de saberes construídos em ação e que são necessários, não para ser uma babá de modo geral, mas para sê-lo naquela família e com aquela(s) criança(s) específica(s). A mãe empregadora, de modo mais marcante, mas também o pai e, eventualmente, os avós da criança também aparecem nas narrativas como agentes desse movimento de transmissão. Como vimos, dar banho, percorrer o caminho entre a casa e a escola, acompanhar o momento da refeição etc. se tornam, assim, tópicos para o compartilhamento de práticas de cuidado. Por meio de um trabalho de biografização, cada babá é chamada a integrar essas novas aprendizagens em seu horizonte da vida. Nesse movimento, os saberes construídos em serviço entram em relação com outros saberes existenciais que perpassam o corpo da babá, atravessando seus modos de fazer, pensar e se relacionar na profissão. Passam, então, a compor sua reserva de saberes biográficos. As repercussões dessas aprendizagens em serviço não se limitam apenas à atividade profissional, estendendo-se a outros domínios da vida. Esse alcance estendido é evidenciado por Alice, quando reflete sobre

a educação que pretende dar aos próprios filhos com base no que aprendeu trabalhando na casa da família de Charles e Hugo. Efetivamente, como esclarece a noção de *bildung*, cada uma das novas aprendizagens deve encontrar espaço e entrar em relação com o repertório que a babá já carrega.

Levando isso em conta, a leitura das narrativas motivada pela investigação sobre a formação da babá permitiu identificar e seguir alguns dos fios que constituem a complexa trama da construção biográfica dos saberes incorporados por Emília, Alice e Cecília no exercício do cuidado doméstico infantil: as experiências anteriores de dar e receber cuidado e a construção, iniciada desde a infância, de um repertório ligado à vida doméstica infantil; a peculiar passagem do papel de receptora dos cuidados dispensados por uma babá para o de babá a quem cabe dispensar cuidados; a influência das redes de relações pessoais da babá, como fontes consultadas nos momentos de dúvida sobre o trabalho; os saberes construídos biograficamente que, embora sejam dissonantes dos hábitos e costumes da família empregadora, são mantidos e reafirmados na atuação como babá; as aprendizagens que foram tiradas de vivências especialmente marcantes, em geral difíceis, e que permeiam a relação com as crianças cuidadas e suas famílias.

5.1.1 Cuidar e ser cuidada

Tratando-se de três mulheres sem filhos, todas evocam experiências anteriores de oferecer cuidado vividas em contexto familiar e amical. Ao falar dessas experiências, elas sublinham sua insuficiência e distância em relação ao que é exigido para cuidar profissionalmente de crianças em ambiente doméstico. Emília fala sobre a experiência que possuía com os primos mais novos, com base na qual julgou, inicialmente, que teria sucesso como babá. Mas explica que essa certeza foi posta à prova na realidade das casas em que trabalhou, onde percebeu que as atribuições da babá diferem radicalmente daquele cuidado que exercia em situações pontuais com filhos de parentes:

> [...] eu nunca tive dificuldade com crianças. Na verdade, tive primos pequenininhos que eu nunca cuidei, eu nunca fui babá da forma como se espera aqui na França, mas eles sempre viviam lá em casa e eu tinha facilidade com eles. Mas, claro, eram da família, né? Só que eu não via tanto essa diferença antes.

Alice, por sua vez, afirma que nunca tinha cuidado de crianças e menciona o cuidado que tinha com sua irmã mais nova. Assim como Emília, ela frisa significativos distanciamentos em relação trabalho da babá. Para ela, a vivência com a caçula não havia proporcionado a

"experiência e responsabilidade", nem tampouco envolvia o papel educativo que fazem parte do trabalho da babá.

> (Charles e Hugo) foram as primeiras crianças que eu cuidei em toda a minha vida! Eu nunca tinha cuidado nem de primos! Eu e minha irmã temos uma diferença de nove anos. Minha relação com ela até era de um certo cuidado, mas eu não educava minha irmã. Como minha mãe ficou muito tempo sem trabalhar, ela cuidava das duas. Então, entre nós, era mais brincadeira. Eu até ajudava em alguma coisinha, mas nada sério.

Já Cecília não menciona ter cuidado de familiares ao longo da vida, mas principalmente de amigos. A *nounou* gaúcha se lembra de cuidar de Mari, uma amiga de infância que havia sido acolhida em sua casa durante um período de crise familiar. Ajudando a amiga a atravessar a separação litigiosa dos pais, a pequena Cecília começava a explorar a abertura ao outro que continuaria exercendo, mais tarde, em seu trabalho.

> Às vezes, eu sofria por ela. Eu não pagava imposto pra sofrer, sabe? Essa característica hoje em dia me ajuda, porque eu reconheço, então me ajuda na minha profissão. É um lado mais sensível que eu tenho. [...] Enfim, minha família acabou tendo um cuidado com a Mari, a gente adotou ela. [...] eu ajudava ela num acolhimento, ajudava também a se reconhecer um pouco melhor, né?

Com humor, Cecília observa que sofria pela amiga até mais que ela mesma. No encontro com o outro, como encontro de consciências encarnadas, abria-se a possibilidade de viver a empatia como espaço intersubjetivo e intercorporal, onde experiências e vivências singulares são compartilhados (JANNER-RAIMONDI, 2017). Essas primeiras experiências configuram alguns dos passos iniciais de Cecília na construção da abertura ao outro, percebido como semelhante, que lhe seria tão cara para o exercício profissional do cuidado – tanto o cuidado doméstico, como babá, como o cuidado psíquico, como psicóloga. Sobressaem-se, em sua narrativa, aproximações entre a forma com que conversava com Mari, durante a infância, e a forma de falar com Dan, já como babá: nos dois casos, Cecília formula perguntas que convidam seu interlocutor a reconhecer determinados comportamentos e buscar compreender o que poderia estar por trás deles. Ela explica:

> Se reconhecer, quando eu digo, é isso:
> – Ai, Mari, como é que tu tá com a história dos teus pais? – Pra que ela pudesse também pensar um pouco, porque acho que não era muito fácil pra ela, por isso que ela tentava botar de lado, né?
>
> – Mas por que será que tu precisou falar isso? (uma mentira contada por Dan a sua mãe)
> Vou conversando assim pra tentar ajudar ele. Eu acho que tá ajudando um pouco, sabe?

Também em sua adolescência, Cecília considera que “era bem marcante esse lado do cuidado”. Ela narra episódios em que cuidava de amigas e amigos que haviam bebido demais ou se envolvido em brigas. Contando sobre suas vidas, as narradoras puderam perceber e estabelecer relações entre suas maneiras de atuar no cuidado doméstico infantil e elementos da própria infância e adolescência. Elas atestam a presença de marcas de suas história de vida em seus modos de serem babás.

Engajando-se na relação de cuidado aos corpos infantis que lhe são confiados com o próprio corpo sensível, que recebeu e eventualmente ofereceu cuidados ao longo de sua existência, a babá carrega traços desses percursos. Os cuidados dispensados às crianças por Cecília e Emília em episódios de infestação por piolhos indicam de maneira direta essa conexão. Cecília evita expor Dan ao embaraço que ela mesma havia sofrido na infância, provocado pela reação dos adultos a sua situação. Já Emília, para cuidar da criança acometida, retoma os mesmos procedimentos que foram utilizados em seu próprio tratamento quando pequena: “Lembro como minhas tias, as empregadas e minha mãe faziam, então eu fazia o mesmo com a Chloé.” As marcas dos cuidados recebidos na própria infância também se corporificam em músicas transmitidas, brincadeiras ensinadas, comidas preparadas, valores e atitudes cultivados, bem como nos modos pelos quais o contato físico habita a relação. Rememorando o modo como julga ter sido superprotegida por sua mãe, Alice avalia que a criação da irmã, diferentemente da sua, teria dado à mais nova a chance de superar certas fragilidades, ao invés de reforçá-las.

> Aí a minha mãe viu que eu fiquei uma pessoa muito chata, egoísta, antissocial, eu cresci assim. Com minha irmã, ela fez completamente diferente:
> – Ah, você não gosta do frango? Então você come arroz.
> Hoje, minha irmã come de tudo e super socializa com todo mundo. É uma criação, assim, completamente diferente. Tanto eu como minha irmã somos muito alérgicas. Comigo era travesseiro antiácaro, nada de cortina no quarto, todos os cuidados possíveis! E com a minha irmã? A minha irmã, quando fez 4 anos, minha mãe deu um cachorro pra ela! Vai ficar boa na lata! E assim resolveu, sabe? Ela é completamente diferente.

As aprendizagens tiradas desse contraste vivido no seio da própria família tiveram importância decisiva na constituição de seu jeito de ser babá, colocado em ação nas casas onde trabalhou. A partir da experiência de receber cuidados que julga terem produzido efeitos negativos em sua própria formação, Alice adota, junto às crianças francesas, uma atuação diferente daquela adotada pelos seus próprios cuidadores na infância. Para cuidar dos

pequenos, ela se inspira na conduta de sua mãe com a mais nova. Desse modo, intenta propiciar às crianças francesas experiências educativas que vão na direção da preparação para a sociabilidade e do desenvolvimento de recursos internos para lidar com situações adversas.

> Com as crianças eu sigo mais a linha que (minha mãe) fez com minha irmã. Às vezes, eu faço uma coisa que um gosta muito e o outro não gosta. No dia que a pessoa não gosta, não come. Se ele quiser comer, está lá, se ele tiver fome, ele come, se não, espera o outro dia...

Emília, por sua vez, rememora diversos momentos da infância e juventude em que o toque e a proximidade física foram centrais na construção de um repertório ligado à relação ao outro. Narrando sua história, ela deixou transparecer o valor afetivo atribuído aos inúmeros momentos rememorados em que a relação de carinho se expressava por "ficar juntinho" de pessoas queridas, "abraçadinho", entre outras expressões análogas. Simultaneamente, o significativo contato que Emília tinha desde pequena com os gatos também participou da constituição de um corpo para quem a expressão da afetividade está intrinsecamente ligada ao toque.

> Eu tinha paixão pelos gatos. Quando eu voltava da escola, eu ia lá, deitava com eles todos e ficava brincando assim no sol. Era bem gostoso. Desde criança eu era a louca dos gatos! [...] Meu pai fala que a coisa mais importante da minha vida, na infância, eram os gatos, que eu queria dormir com os gatos, ir pra casa e ficar com os gatos, que eu chorava pelos gatos. Era o mais importante que existia pra mim. E acho que era bem corporal, porque tinha o carinho de abraçar, dormir junto, deitar e ficar lá... O gato é muito essa coisa do contato, né?

Nas aprendizagens tiradas por Emília de sua vida, o cuidado se aproxima do sentido de carinho, de *care* como *caring for someone*, ou seja, de importar-se com alguém, no estabelecimento de uma relação onde cada um é importante para o outro e onde tal laço passa pelo contato da pele. Porém, tais componentes da relação de cuidado, presentes em sua história, lhe fizeram falta na relação com as crianças francesas. Essas vivências corporais permaneceram como referências distantes, não revividas nos lares em que trabalhou.

Igualmente evocando marcas de sua infância que considera estarem presentes em seu modo de ser *nounou*, Cecília assinala a influência do jeito brincalhão, ativo e agregador de seus pais:

> Meus pais sempre foram muito brincalhões. Então, eu acho que, se eu tenho um lado mais engraçado, de às vezes fazer uma piada ou alguma coisa assim, isso vem deles. Com certeza, isso reflete, hoje em dia, em algumas coisas do meu jeito. Que nem agora, trabalhando como *nounou*, eu vejo que eu organizo jogos com as todas as crianças todas do prédio. Porque é um prédio que tem um pátio embaixo, então é

> ótimo. E isso é uma coisa que remete aos meus pais, assim, de pegar todas as crianças da vizinhança e propor:
> – Ah, vamos fazer um jogo de vôlei!
> E montar a rede e fazer o tal do jogo. Uma coisa que eles não se preocupavam era a bagunça de receber as crianças! Eles organizavam esses momentos e tinham bastante disposição.

O corpo infantil que participava desses jogos, que corria e brincava na rua em São Leopoldo, que montava, com os amigos da vizinhança, clubinhos e teatros para os pais se faz presente no corpo da *nounou* que organiza brincadeiras reunindo as crianças do prédio e que se dispõe a brincar junto com os pequenos, como se ela mesma também o fosse. Criar teatrinhos com as crianças para brincar de mostrar aos pais também reaparece em seu repertório de atividades como babá. Cecília conta mergulhar nos momentos de brincadeira com tanta intensidade que, em determinados momentos, precisa relembrar as crianças de que é a adulta da relação.

As narrativas mostram, em acordo com os estudos sobre a aprendizagem biográfica, que a ativação da reserva de saberes construídos ao longo da vida ocorre, em grande parte, de maneira automática e irrefletida, mas que o ato de narrar permite trazer à luz e elaborar. Entretanto, nossas colaboradoras também narraram episódios onde entra em cena um movimento mais consciente e reflexivo por parte da babá, principalmente diante daquilo que se apresenta, aos seus olhos, como novo e cuja resolução demanda uma atuação que ainda não é familiar. Muitas vezes, a busca por respostas face a essas situações-problema se dá por um questionamento interno: quando viu-se diante da tarefa de cozinhar para os meninos, por exemplo, Alice perguntou a si mesma: “Como minha mãe faria?”, buscando forjar uma maneira própria de atuar, inspirada na relação materna, mas agora dentro das possibilidades e limitações daquele ambiente doméstico particular – no caso, uma família adepta dos alimentos congelados. Desse modo, as narrativas de babás revelam como essas profissionais recorrem a um repertório pessoal, construído na vida doméstica vivida, para balizar suas ações num novo contexto, com os limites e direcionamentos próprios à realidade de uma casa que não é a sua.

5.1.2 Ter babá, ser babá

Especificamente nos casos de Emília e Cecília, o repertório ligado à vida doméstica infantil, cuja construção teve início na própria infância, foi alimentado pela experiência de receber os cuidados de uma babá. Ter tido uma babá antes de sê-lo coloca ambas numa situação

peculiar. No Brasil, historicamente marcado pela empreitada colonizatória e escravocrata, a mudança de lado de empregadora para empregada doméstica raramente encontra lugar na vida de uma única mulher. Ao contrário, a alocação em uma ou outra posição tende mesmo a ultrapassar barreiras geracionais, de modo que são, em grande parte, descendentes de mulheres escravizadas que contemporaneamente trabalham como empregadas domésticas. O pertencimento à classe média ou alta se apresenta como incompatível com o trabalho doméstico de cuidado de crianças. Ressaltando o aspecto econômico da imbricada tríade gênero, raça e classe, que sustenta fronteiras invisíveis, Brites (2007) afirma que ter uma empregada doméstica ou ser uma, em terras brasileiras, funciona como sinal diacrítico que distancia da pobreza. Entretanto, ter uma babá na infância e ser uma mais tarde tornou-se realidade, para essas mulheres, no contexto ampliado da experiência migratória. Com foco na interface entre individual e coletivo, a pesquisa biográfica permite acessar os modos como mulheres de carne e osso experienciam esta que é uma das facetas da distribuição global dos trabalhos de cuidado. A compreensão do trabalho empreendido por essas mulheres no sentido de construir unidade e sentido a partir das experiências vividas nesses dois papéis –incompatíveis na comunidade de origem – contribui, portanto, para a elucidação dos processos de formação de babás-educadoras-informais-da infância em contextos migratórios.

Emília diz que o período em que trabalhou em lares franceses a levou a rever certas concepções que havia formado quando ocupava a posição de filha dos empregadores. Tendo vivido a experiência de morar nas casas em que trabalhava e de acompanhar famílias empregadoras em viagens, sentiu na própria carne a dor de se perceber invisível e "menos humana" que os demais. Abriu-se então, aos seus olhos, o questionamento sobre como se sentiam efetivamente as mulheres que trabalharam em sua casa, ainda que fossem tão queridas por ela mesma e por sua família: "eu não sei como elas se sentiam, como os meus pais tratavam elas." Sendo babá – e, no início, uma babá que esperava ser acolhida como mais um membro da família –, ela viu desmoronar o discurso de que a empregada é "como uma pessoa da família." Como vimos, os trechos de sua narrativa que rememoram o vivido em lares franceses são preenchidos pelas práticas que articulam o espaço interior da casa e organizam silenciosamente as relações. Inúmeras "pequenas coisas" vinham frisar a diferença de lugar dos corpos no dia-a-dia: espaços, tempos, objetos, alimentos e rituais sociais ali estavam constantemente a lembrar o papel ocupado por cada um na relação, mesmo que esta fosse permeada por intimidade e afetividade. Cada um desses marcadores de fronteiras até então invisíveis era, pela primeira vez, sentido na própria pele pela paranaense. Após ter sido *au pair*

e *nounou*, Emília percebeu que, por mais que haja carinho na relação com a trabalhadora doméstica, em realidade "não é igual" a um laço familiar, ela "não é da família":

> Foi muito interessante, porque eu vivi os dois lados: eu era uma pessoa que tinha alguém trabalhando em casa e também trabalhei nas casas das pessoas. A gente sempre teve um discurso assim: "Ah, a gente trata como uma pessoa da família." Mas não existe isso. Não é da família, a gente não vai chamar para participar dos nossos momentos íntimos, no aniversário a gente não vai dar um presente como dá pra nossa mãe. Não é igual. A Jaci sempre almoçava com a gente na mesa, participava da conversa, tinha uma relação superlegal. Tanto que, até hoje, a gente ainda tem relação. Mas não é da família.

Para Emília, o convívio íntimo com as mulheres que trabalharam em sua casa não deixou como legado apenas esse reposicionamento das próprias lembranças. Seu corpo sensível carrega memórias dos cuidados por elas fornecidos e dos laços com elas construídos. Emília conta que, em sua casa, trabalharam empregadas domésticas encargadas de cuidar da casa e das crianças concomitantemente, sem distinção entre *housekeeping* e *childcare*. Falando sobre elas, a paranaense sinaliza, em primeiro lugar, a relação de proximidade e de carinho que existia – e que, em alguns casos, se mantém – entre sua família e elas:

> Quando eu e meus irmãos éramos crianças, a gente teve babás ótimas, que até hoje têm contato com a gente pelo Facebook, continuavam visitando a gente depois de sair de casa e tal. Uma das nossas babás casou e, na hora de dar o nome da filha, pediu pro marido escolher entre o meu nome e o da minha irmã. Ela era superapegada à gente. Teve uma outra que a gente amava! Ela viajava com a gente de férias, ia também pra casa da minha vó... [...]
>
> Quando eu era maior, já em Curitiba, a gente não tinha mais babá, mas eu lembro que tinha uma empregada que chegava bem cedo pra levar a gente pra escola, as três crianças. Depois, na maior parte do tempo que moramos em Curitiba, foi a mesma pessoa, a Jaci. Ela trabalhou durante anos em casa, até meu segundo ano da faculdade. Eu tinha uma gata que ela cuidava como se fosse dela. Hoje ela trabalha pra um tio meu e, da última vez que eu fui pro Brasil, ela fez um bolo delicioso pra mim. Nossa, ela é minha segunda mãe, eu amo ela! Ela foi empregada de limpar, não era babá, mas era uma companhia.

Os trechos colocam em evidência a intensidade do vínculo que possibilitou a manutenção do contato, de diferentes formas, mesmo após o término da relação de trabalho. A qualidade e natureza desse vínculo aparece também no ato significativo pelo qual uma das babás escolheu para a própria filha um nome que fizesse referência à criança dos patrões. As palavras de Emília deixam claro o reconhecimento do carinho recebido dessas babás e testemunham a existência de uma reciprocidade. Dentre as cuidadoras mencionadas, Jaci é posta em destaque por ter desempenhado papel especialmente significativo na vida de Emília,

que se refere a ela como “segunda mãe”. A condição de não ser da família, mas ser querida como se fosse marca simultaneamente proximidade e distância, pois “como se fosse” significa que “não se é” efetivamente. Nesse caso, a expressão enfatiza o peso atribuído à ligação tecida com Jaci. Embora fosse contratada para cuidar da casa e cozinhar, ela foi a grande confidente e companheira de Emília num período particularmente difícil de sua trajetória. Os cuidados oferecidos em forma de presença, atenção, afeto, escuta, conselhos e bolos saborosos deixaram suas marcas em Emília:

> Uma pessoa que foi bem importante na minha vida, que eu até encontrei na última vez que eu fui pro Brasil, foi a nossa empregada dessa época, a Jaci. Ela ficou uns sete anos em casa. Lembro dela como uma pessoa que era mais presente na minha vida. A gente tinha uma ligação muito forte. Foi diferente das outras empregadas que trabalharam em casa. Pra mim, ela era a minha segunda mãe mesmo. A Jaci e a gata eram as minhas maiores companhias. Ela também gostava muito da Judith (a gata), porque dizia que, enquanto a gente estava na escola, era a Judith que fazia companhia pra ela. Eu conversava muito com a Jaci, contava meus problemas e ela era muito carinhosa, porque ela me ouvia, me perguntava, queria saber de mim. Quando eu comecei a namorar, eu contava pra ela, pedia conselho... Era assim, então é uma pessoa muito importante pra mim. De vez em quando, quando tinha briga entre as irmãs, ela tentava separar. Ficava ali tentando um pouco cuidar da gente. Mas ela não estava ali pra isso, né? Ela não era babá, era empregada. Estava pra cuidar da casa e fazer os bolos. E ela fazia uns bolos deliciosos!

Tamanha estreiteza de laços, cultivada nas conversas e nos toques presentes no convívio íntimo da jovem Emília com essas mulheres e, em especial, com Jaci, não se repetiu no contato que teve mais tarde, com os meninos e meninas de quem cuidou como babá. Mesmo quando narra ter construído um bom vínculo afetivo com a criança, ela faz menção à ausência de um registro mais corporal da afetividade, que existia em sua infância na relação com as babás. Falando sobre sua relação com Chloé, por exemplo, ela pontua que “não tinha aquela coisa de ficar assistindo TV abraçadinho, não sei o quê. Mas ela era afetiva, a gente tinha conversas próximas e passava muito tempo juntas.” Em repetidos pontos da narrativa, ela menciona a falta provocada por essa ausência. A questão da proximidade como expressão de carinho permanece como uma ausência que distancia as vivências tidas por Emília nos papéis de babá, na França, e de receptora dos cuidados de uma babá, no Brasil:

> Eu senti falta por não ter tido com essas crianças momentos como esses das minhas lembranças com as nossas babás, de dormir junto, brincar, ficar contando da vida. As nossas babás contavam a vida toda delas pra gente! Aqui, as crianças nunca perguntavam da minha vida e eu também não contava.

Como Emília viveu com Jaci, Cecília viveu com Cila a experiência de ter na babá alguém presente ao seu lado, alguém que a enxerga e escuta, oferecendo uma interlocução compreensiva. Nossa colaboradora gaúcha também traduz o vínculo que possui com Cila em termos de laços familiares, ressaltando a participação desta na família mesmo antes de seu nascimento e chamando-a de "mãe 2":

> Ela está comigo desde que eu era bebê. Na verdade, ela começou na minha casa quando meu irmão tinha 8 meses e meu irmão é três anos mais velho que eu. Então, quando eu nasci, a Cila já morava na minha casa. Hoje em dia, eu até falo "babá" pra explicar pras pessoas, mas, com ela, eu chamo de "mãe". Ela é minha "mãe 2". No dia das mães, ela recebe minha ligação de parabéns. Quando eu estava no Brasil, a gente fazia almoços juntas, ela e a minha mãe também, né, minha "mãe 1".

Na história de Cecília, a postura incondicionalmente acolhedora que ela descreve quando fala de sua babá Cila aparece como contraponto à postura de seus pais, caracterizados como "mais objetivos" e "mais preocupados em educar":

> [...] a minha babá, ela é mais de conversar. Na época da infância, ela era mais de conversar do que minha mãe. Hoje em dia minha mãe conversa comigo, mas acho que, quando eu era criança, ela estava mais preocupada em educar. E a minha babá ficava assim com um lado mais lúdico, de conversar, de brincar.

Ela ilustra o contrabalanço entre a postura de seus pais e de sua babá contando o episódio de seu ingresso na vida escolar. Com medo da separação, a pequena Cecília chorava e dizia temer que os pais morressem. Vendo que isto não estava funcionando, passou a evocar novas justificativas, como a de dizer que não gostava da cor da escola. Mas os pais e o irmão mais velhos, com seu jeito brincalhão, riam e zombavam do medo que ela sentia e expressava, deixando-a confusa em relação à validade daquela emoção: "Cada vez que brincavam com isso, eu chorava mais e ficava me perguntando: 'Mas o quê que tem de errado em sentir medo?'"

> [...] Como eles riram! Isso é piada até hoje:
> – Ai, tu não gosta da cor. Tu não gosta da cor.
> Hoje em dia, eu dou risada junto, né? Mas, na época, quem conversava e entendia era a Cila. A Cila me entendia. Ela falava:
> – Não tem problema, vai ficar tudo bem...
> Ela não se dava conta, assim, do que era realmente que estava por trás. Mas, mesmo assim, ela conseguia me acalmar, ela conseguia dizer que não ia ter perigo, que a escola era uma coisa boa pra mim, que eu ia fazer amigos, que ia ficar tudo bem. Então, isso tudo me ajudou bastante. Ela me acolheu, me levou a sério. E considerou o que eu estava vivendo.

Conversando e demonstrando compreensão ao que a menina estava sentindo, era Cila quem a acalmava e ajudava a lidar com o medo de ir pra longe de casa. Sua escuta incondicional funcionava para Cecília como um anteparo acolhedor, que nada julga ou rejeita. Revendo, já adulta, o papel dessa babá em sua vida, Cecília vê a escolha da psicologia como influência direta da relação que com ela se constituiu: "eu acredito que seja em razão da minha babá que eu escolhi essa profissão." O cuidado-escuta recebido de Cila se reafirma e reinventa como uma marca em sua trajetória profissional.

Outra herança imaterial recebida de Cila foi um repertório lúdico composto por brincadeiras em espaços abertos e com materiais não estruturados. Assim como faz hoje como babá de Dan, Cecília conta que Cila brincava junto com a criança: "a Cila tinha bastante disponibilidade. Ela vinha, sentava junto, brincava bastante comigo..." Desse modo, recorrendo à própria bagagem de saberes biográficos, Cila incentivava-a a usar a imaginação para construir a brincadeira a partir da transformação criativa de espaços e materiais:

> Acho que ela trouxe pra mim essa possibilidade de sair do espaço construído, já pronto, pra uma coisa de montar, de criar... De criar o espaço pra poder brincar depois. [...] Então ela vinha com esse convite mesmo: "vamos pra essa liberdade da rua, pega o brinquedo e imagina algo, cria algo, nem que seja com a caixa ou mesmo com as Barbies, mas na rua." E daí a Barbie, de repente, estava numa imensa floresta... e eu não estava mais lá!

Embora a pequena Cecília tivesse um quarto de brinquedos, as lembranças das brincadeiras com Cila se situam no jardim e misturam brinquedos estruturados, como bonecas, com vasilhas de água e caixas de papelão.

> Ela dava muitas ideias pra gente não ficar brincando só no quartinho de brinquedos. Então, às vezes, ia pro pátio, onde tinha o jardim, pra gente brincar fora. [...] Eu lembro que, uma vez, os meus pais compraram algo, acho que devia ser uma geladeira, que veio numa caixa bem grande e bem comprida. Pra uma criança é perfeito, né? E aí, a Cila nos ajudou, eu e meu irmão, a fazer uma casa com a caixa. A gente cortou janela, daí a janela abria e fechava, cortou porta... Fizemos a casa toda ali. Daí a gente ficava entrando, saindo, brincando. Ela não podia entrar e sair porque, na verdade, a Cila é bem gorda, sabe? Sempre foi. Mas ela ajudou a construir. Essa brincadeira também foi no pátio. Recentemente, eu fiz isso de construir com caixas com o Dan também.

No movimento de passar adiante os saberes recebidos da própria babá, Cecília evoca as marcas que traz de suas vivências ao lado de Cila e que procura transmitir ao francesinho:

> [...] a Cila me trouxe mais esse lado de brincar no pátio, na rua, em lugares abertos e também de construir algumas coisas, seja construir mesmo ou construir na imaginação. E, pensando agora, eu vejo que isso é algo que eu tento fazer com o Dan. Porque ele é uma criança muito dinâmica, mas pouco imaginativa.

Tais marcas não se esgotam no repertório lúdico, estendendo-se também às práticas culinárias. A narrativa de Cecília se torna especialmente sensorial quando ela relembra os cheiros e sabores que saíam da cozinha de Cila. Assim como cozinhava com Cila quando pequena, Cecília hoje convoca Dan no preparo da janta, atribuindo a ele pequenas tarefas em que já pode ajudar.

> Outra coisa que a gente fazia com a Cila era cozinhar. A Cila cozinha superbém! Coisa de louco! E aí, desde pequena eu gostava. [...] quando eu chegava em casa, enquanto eu estava subindo as escadas, eu já ia dizendo:
> – Hummmm, hoje vai ter feijão, arroz, carne moída...! – e eu ia adivinhando tudo o que tinha pro almoço, só pelo cheiro.
> Quando ela ia fazer alguma massa – ela fazia a massa do pão em casa, sabe? –, eu pedia pra ajudar. Daí ela deixava. Era "amassa o pão" ou então "corta a massa". Ela fazia bolachinhas também e, daí, na hora das forminhas, eu fazia junto.

Cecília também estabelece paralelos entre a relação de Cila com Dona Sueli, sua mãe, e a relação que ela mesma tem hoje com Marine, sua patroa. Ela atribui essa proximidade à presença de confiança, liberdade e abertura:

> Outro ponto que tem muito a ver com a minha história é como a Marine, na relação comigo, é muito parecida com a minha mãe na relação que ela tinha com a Cila. Eu vejo que ela tem essa disponibilidade de deixar, de me deixar, de confiar em mim, de possibilitar momentos meus com o Dan como esses de cozinhar junto, jogar, brincar, ajudar no tema... Eu acho legal essa disponibilidade e liberdade que a Marine me dá. É uma confiança mesmo, sabe? E a minha mãe com a Cila tinha muito isso de não barrar, de não ter medo de que se criasse um vínculo, de não ter ciúmes, vamos dizer assim, do vínculo e também de não ter preconceito, não ter barreiras que poderiam fazer ela querer limitar um pouco.
> [...]
> Eu acho legal que a Marine tem essa abertura e não tem esses ciúmes, essa barreira que poderia prejudicar nosso vínculo, meu e do Dan. Minha mãe também sempre foi assim com a Cila. Ela fala que a Cila é uma amiga dela, porque foram muitos anos.

Por fim, Cecília evoca a continuidade de seu contato com Cila para além dos tempos e espaços delimitados pela relação de trabalho como algo que pretende cultivar em sua própria trajetória como babá. Ela conta se disponibilizar pra ter um convívio com a criança fora do horário de trabalho, sem pagamento, no interior de sua própria família. A essa disponibilidade da babá, soma-se a confiança da mãe para permitir que isso aconteça – combinação presente em sua infância que reaparece em sua experiência como cuidadora. Cecília planeja continuar

cultivando esses momentos com Dan, mantendo assim o contato após o término da relação de trabalho.

> E eu acho que tem aquilo que eu estava falando que é uma marca, tanto da minha mãe com a Cila como da Marine comigo: ter essa confiança e permitir esses momentos. A Marine permite e eu também me disponibilizo, né? Porque eu não estava trabalhando, não estava ganhando dinheiro nisso. Era uma coisa por prazer e pelo vínculo em si, sabe?
> [...]
> Eu acho que essa minha disponibilidade tem uma marca que eu trago a partir da minha relação com a Cila e da relação da Cila com a minha mãe. Como existia esse espaço, eu consigo ter esse espaço também agora.
> [...]
> E o que eu sempre fico pensando, só pra finalizar, é que acho que mesmo quando eu não estiver mais trabalhando com o Dan, acho que esse sábado de futebol com o Daniel vai acontecer. Acho que vai ser um vínculo que eu vou ter pra sempre. E isso tem tudo a ver com o meu vínculo com a Cila também, que continuou mesmo quando ela saiu da minha casa. Não tem como imaginar minha vida sem continuar encontrando ela. Eu acho que essa coisa de poder continuar encontrando o Dan tem um pouco da marca dessa história. Minha história com a Cila.

No trabalho de biografização empreendido por Emília e Cecília, as figuras de suas antigas babás, Jaci e Cila, estão longe de restringir-se ao papel de cuidadoras sem rosto e sem função educativa, sustentado pelo paradigma que dissocia cuidar e educar. Ao contrário, essas duas mulheres ocupam nas narrativas o lugar de importantes referências e fontes de saberes. Nas casas em que trabalham, as *nounous* brasileiras passam adiante algumas das marcas recebidas dessas mulheres, transmitindo-as às crianças francesas e suas famílias.

5.1.3 A rede de relações pessoais como fonte de saberes

Eventualmente, a busca por respostas aos pequenos e grandes desafios que se apresentam no cotidiano de cuidados extrapola a negociação entre bagagem pessoal da babá e repertório da cultura familiar dos empregadores, estendendo-se a um círculo mais amplo. Em diversas ocasiões, as colaboradoras relatam solicitar efetivamente pessoas de seu círculo pessoal. Tais interlocutores funcionam como agentes informais de formação, aconselhamento e acompanhamento durante o exercício da profissão. Diante da dificuldade de lidar com o menino mais novo da segunda família em que trabalhou, Alice filmou confidencialmente alguns momentos para mostrar à sua própria mãe afim de consultá-la sobre como agir. Sendo

mãe de duas filhas e professora, esta poderia oferecer indicações pautadas em suas experiências com crianças em espaço doméstico e escolar.

> Eu contei pra minha mãe como é o comportamento dele, que ele não gosta de ser contrariado, e mostrei vídeos pra ela me ajudar. A minha mãe disse que talvez ele tivesse um pouco de autismo. Mas depois eu fui pesquisar e não acredito muito que ele seja autista. Eu acho que ele é só uma criança mimada que é acostumada a fazer o que quer e que não aceita "não". [...] Então eu filmei alguns momentos. Eu mostrei só pra minha mãe, porque eu não sou autorizada a gravar esse vídeo, mas, como eu não sabia como lidar com ele, eu filmei pra ela ver:
> – Mãe, o quê que eu faço?
> Aí a minha mãe falou assim:
> – Para de dar atenção. Finge que ele não existe. Para de olhar pra ele e dar atenção que ele vai parar.
> O conselho não funcionou muito bem, não. Ele ficou três horas seguidas chorando. Três horas! Depois ele ficou tão cansado fisicamente, que dormiu.

Na história de Emília, quem teve papel decisivo como interlocutora e fonte de conhecimentos foi a prima que a acolheu, na Bélgica, durante o intervalo entre duas famílias. Antes disso, as grandes dificuldades vividas no trato com as crianças e a casa haviam levado Emília a colocar em dúvida sua capacidade para ser *nounou*. Cada novo afazer ligado ao cuidado dos irmãos Leopold, Henri e Philiber trazia à tona um sentimento de inabilidade:

> Um dia, foi macarrão. Um simples macarrão! Põe na água, não sei o quê... Aí a mãe me liga. Era hora do almoço:
> – Tá tudo bem?
> – Eu fiz o macarrão, só que tá muito aguado. – Eu não tinha escorrido a água!
> Eu acho que ela nem entendeu o que eu estava falando. Nem lembro como servi aquilo pros meninos. Na hora de comer, como eu vi que os pais eram bem rígidos na hora da mesa, eu tentava seguir as mesmas regras:
> – Não, não podem falar.
> E aquela bagunça, a mesa toda suja, o chão... E os meninos queriam comer só pão. Na França sempre tem o pão, né, junto com a comida. E eu:
> – Não, não é pra comer só pão. Tem que comer as outras coisas.
> Então, era uma briga na hora da mesa. Eu comecei a sentir bastante dificuldade.

Dificuldades como cozinhar para os meninos e organizar a dinâmica à mesa, entre outras, disparam em Emília levaram-na a constatar uma falta em sua bagagem de saberes. Narrando esse momento de crise, Emília exclama: "Como que eu ia ser *nounou*? Eu vi que eu não tinha experiência nenhuma, não sabia fazer nada disso." O modo como havia encarado, até então, a preparação para o exercício da função começava ali a ser revisto. Dia após dia, obstáculo após obstáculo, ela se dava conta de que faltavam, em sua reserva, saberes

pertencentes ao âmbito da vida doméstica, ligados ao cuidado da casa e das crianças. Esses saberes provêm, em geral, da experiência e da transmissão *in loco*, no próprio ambiente doméstico. No percurso de Emília, os desafios colocados pelo trabalho como babá motivaram a busca tardia por aprendizagens que não haviam feito parte de sua trajetória até ali. A lacuna sentida tampouco havia sido preenchida pelos breves momentos de formação oferecidos pela agência brasileira, aos quais Emília havia dado pouca atenção. Emília conta que a instituição propunha algumas atividades para as futuras babás, dentre as quais o contato com jovens que já haviam sido *au pairs* no exterior e que eram chamadas a dar conselhos a partir do que haviam aprendido da própria experiência. Mas, no percurso da paranaense, esses dispositivos de formação não tiveram real impacto e o papel de todas as agências que mediaram suas contratações foi muito mais comercial que formativo. O foco da atuação das agências na mediação comercial entre babá e família explica a "propaganda" usada nos dois sentidos e a inexistência de um olhar mais formativo. Sua narrativa mostra como essas instâncias se ocupavam prioritariamente em "vender" a família para a babá:

> Uma (das famílias) era em Paris e a moça da agência [...] me fez uma boa propaganda deles:
> – Ah, essa de Paris tá superinteressante, porque eles têm uma *chambre de bonne* só para você. – Eu não sabia nem o que era isso. – E é uma criança só. Uma criança de 3 anos, pequenininha, mais fácil de cuidar!

E "vender" a babá para a família:

> [...] todas as agências reforçavam: "A Emília fala muito bem francês". Outra coisa que colocavam como ponto positivo: "Ela é mais velha, não é uma menina de 17, 18 anos." Era o jeito que as agências me vendiam, né?

Tampouco o contato com a babá anterior nem sempre funcionou para Emília como espaço formativo. Ao contrário, em alguns momentos ele acrescentou novos obstáculos aos já existentes. Contando seu encontro com a antiga *au pair* de Yuma Lis, ela rememora:

> Ela tinha uma semana pra me ensinar as coisas, mas foi a pior coisa terem me colocado com essa menina, porque ela tinha decidido ir embora porque tinha sido uma experiência horrível pra ela! Ela não se deu bem com a criança e a criança odiava ela, não queria ir com ela nem nada.

A antiga *au pair* da família transmitia o que supostamente devia ser feito a partir de uma experiência que, para ela mesma, havia sido negativa. Finalmente, no percurso de Emília, o recurso a interlocutores de sua própria rede de relações teve papel fundamental para responder à demanda de aquisição de saberes relativos às domesticidades. Foi nos dias em que esteve

hospedada na casa de sua prima que Emília aprendeu com a parente a cozinhar, lavar banheiro e executar outras tarefas domésticas. Com essa interlocução, conseguiu acrescentar à sua bagagem muitas das ferramentas necessárias à gestão do dia-a-dia de um lar.

5.1.4 Contribuições a partir da diferença

No encontro com a cultura familiar dos empregadores, inúmeras são as diferenças observadas pela babá. É com base na própria reserva de saberes biográficos que cada pessoa percebe e classifica situações e comportamentos como familiares ou novos, habituais ou desconhecidos. As narrativas mostram uma disponibilidade por parte das três babás para seguir as diretrizes e parâmetros da família empregadora e uma flexibilidade para, dentro deles, dar forma a seus modos de fazer, imprimindo as próprias marcas. Como vimos, a atitude de abertura predomina nos relatos, levando à incorporação, apropriação e releitura de diversos elementos aprendidos com a família. Mas também existem momentos em que os contrastes observados levam à reafirmação e revalorização da própria bagagem pela babá. Isto ocorre quando, diante de aspectos da cultura familiar dos empregadores que lhe parecem problemáticos e com os quais não concorda, a babá busca transmitir modos outros de fazer, sentir ou pensar, oriundos de sua bagagem.

Cecília lembra que, quando criança, sentia um misto de respeito e medo do adulto, elementos que não enxerga em Dan e que procura ajudá-lo a cultivar. Para a gaúcha, tal diferença não decorre somente de características particulares dela ou do menino, mas de duas gerações distintas. Fazendo referência ao episódio em que Dan mentiu à sua mãe para ganhar um *skate*, ela conta:

> [...] eu nunca na minha infância teria coragem de fazer isso. Coragem! Não que eu não tivesse vontade, mas coragem, sabe? Então eu vejo assim, como isso é diferente. É um traço dele, mas que eu acho que é um pouco da criança hoje em dia. E é daí um pouco o que tento passar pra ele, tento conversar com ele.

O tempo todo, em seu trabalho, ela observa distanciamentos e possíveis aproximações entre a "Cecília criança" e a criança de quem cuida, entre os espaços educativos em que viveu e a experiência educativa doméstica que agora ajuda a constituir como babá. Busca, desse modo, transmitir saberes enraizados na própria história:

> Ao mesmo tempo que é o meu lado adulto e profissional, me remete muito à minha infância, me faz pensar muito. Acho que [...] eu também tinha, desde pequena, uma clareza das coisas, sabe? Não sei se clareza é bem o termo... Clareza em relação ao valor das coisas e isso de que em alguns momentos eu tinha respeito e em alguns

> momentos tinha medo do adulto, respeito misturado com medo. E no Dan isso não aparecia, agora ele está tendo um pouco mais.
>
> Acho que ele até já está um pouquinho mais calmo, porque ele é bem agitado. Muito agitado. É o oposto de mim quando criança, porque ele tem um narcisismo muito, muito forte, ele tem muita confiança em si. Quando eu pergunto:
> – Como é que foi a aula de natação?
> – Eu ganhei! Eu fui o primeiro! Eu falei isso! Eu fiz aquilo!
> Bem o oposto de mim, até. Eu já era mais humilde, digamos assim. Se fosse eu, responderia:
> – Ah, eu fui bem, né? Eu não fui a melhor... mas eu consegui, né?
> Talvez, eu também era mais verdadeira, porque eu sei que o que ele fala tem muita coisa que não é bem assim. Porque, senão, ele seria o melhor em tudo e ele não é.

As experiências oriundas da vida doméstica e familiar, em especial durante a infância, se combinam aos estudos que Cecília empreendeu mais tarde na área de psicologia. Para ela, sua maneira de ser babá advém, em grande parte, da combinação dessas duas referências: "eu tento trazer um pouco disso que eu me lembro da minha infância, também um pouco do que eu conheço das crianças a partir dos estudos." Com base em sua própria vivência como criança tímida e insegura, ela procura meios para lidar com uma criança que explicita exagerada autoconfiança. Ademais, ancorada em seus estudos da psicanálise, procura ler o que está por trás daquilo que a criança está mostrando em sua fala, seu modo de brincar e outros comportamentos.

> A gente tinha disciplinas, no início do curso, pra apresentar todas as linhas teóricas e a psicanálise logo me atraiu por esse lado da simbolização, do inconsciente, dos atos falhos... E eu gostei também pela possibilidade de trabalhar com criança e com adolescente pra além do que eles mostram concretamente. A brincadeira, por exemplo, eu acho muito interessante, porque a criança está mostrando alguma coisa enquanto brinca. Eu acho magnífico fazer uma leitura pra compreender o que está por trás daquilo. Hoje em dia, trabalhando como *nounou* do Dan, que agora está com 7 anos, isso aparece um pouco. Ele tem um comportamento bem difícil, tem dificuldade com limites... E eu vi que, às vezes, eu estou trabalhando e, ao mesmo tempo, estou vendo: "O que ele tá mostrando? O que ele tá querendo me dizer? O quê que tá difícil pra ele?" Na medida do possível, eu tento ajudar. Longe de ser uma terapia analítica, mas eu tento vir com umas palavras pra nomear pra ele, pra ajudar.

Aprendizagens construídas em todos os tempos e espaços de sua vida, da infância no jardim de casa à formação no ensino superior, se inscrevem no conjunto de sua história compondo sua reserva de saberes biográficos. Desse modo, balizam também sua atuação como

babá e lhe possibilitam introduzir, na dinâmica doméstica em que Dan é criado, outros mundos possíveis, diferentes daqueles corporificados pelos pais da criança.

Num movimento de reafirmar aspectos da própria cultura familiar em contraponto a elementos da cultura familiar dos empregadores, Emília transmite marcas de sua história em suas conversas rotineiras com Chloé. Quando conta que a francesinha sob seus cuidados nunca havia visto seu pai chorar, a *nounou* paranaense exclama: "Essa visão de que homem não chora, nunca foi assim na minha casa", "que bom que essa não é a minha história!" Diferentemente do contexto familiar de sua infância, na casa de Chloé a expressão da emoção pelas lágrimas estava condicionava ao gênero. Diante do contraste, a menina pedia a sua babá brasileira que repetisse inúmeras vezes sua história da separação dos pais em que o pai chorava diante das filhas.

> Eu contei pra ela como foi quando eu tinha 9 anos e meus pais falaram que iam se separar. Estava todo mundo na mesa e meu pai chorou muito, foi a pessoa que mais chorou. A Chloé pedia pra eu contar várias vezes essa história. Pra ela, um homem chorar era "nossa!" Ela disse que nunca tinha visto o pai chorar.

Ouvindo as narrativas de experiência de sua babá brasileira, Chloé acessou novas possibilidades de configurações dos entrelaçamentos entre gênero, idade e emoções. Acessou, ainda, novos elementos para compreender a situação de separação dos próprios pais que, mais tarde, ela mesma viveria.

Nas residências em que trabalhou, Alice espantou-se com o acúmulo de brinquedos. Ela contrapôs as prateleiras abarrotadas das casas francesas à valorização que cada brinquedo singular recebia em sua casa, durante a própria infância:

> Na minha infância, eu sempre pude ter, na medida do que os meus pais podiam comprar, os brinquedos que eu quisesse. Tudo. Mas sempre tinha uma orientação da minha mãe:
> – Ocê vai MESMO querer isso?
> Eu lembro que uma vez eu queria uma casinha... Eu sempre gostei muito de brincar de cozinhar e aí eu queria essa casinha, que tinha uma cozinha assim, bem bonitinha! Aí minha mãe fez um desenho, que eu lembro até hoje. Ela me ensinou fração nesse dia. Ela fez um retângulo, dividiu em cinco partes e disse:
> – Todas essas cinco partes são o salário do seu pai, com o que a gente vive. – Porque, na época, ela não trabalhava. – A casinha que você quer custa três partes do salário do seu pai. Você tem certeza que você quer essa casinha?
> Aí ela falou assim:
> – Você pensa e depois me diz.
> Eu fiquei pensando bem seriamente: "Uai, eu não posso pedir uma casinha." Eu sabia que, se eu pedisse, ela ia fazer um esforço. Ela ia me dar. Então eu fui contar o que tinha decidido:

– Não, mãe, eu não quero essa casinha.

No momento da entrevista em que contava esse episódio, ela se emocionou visivelmente, explicitando o componente afetivo que participou da lição tirada daquela experiência. Ao ser chamada a ponderar sobre o valor do brinquedo que estava pedindo e ao ser confiada a ela, mesmo ainda tão pequena, a capacidade de decidir por si própria se realmente queria que seus pais o comprassem, Alice foi chamada a adotar uma outra relação com o desejo que sentia. Depois de "pensar bem seriamente", a pequena decidiu que não era o caso de demandar tamanho sacrifício aos pais, pois concluiu que o brinquedo não valia os três quintos da renda familiar mensal ilustrados no desenho da mãe. Porém, dois dias depois de haver aberto mão do brinquedo que tanto queria, Alice o recebeu de forma inesperada: seu pai havia feito para ela "a mesma casinha" a partir de uma caixa de geladeira. Lembrando o momento, ela contou com olhos marejados:

> Foi incrível! Uma coisa que eu aprendi com os meus pais foi que a gente pode trabalhar e comprar as coisas, mas a gente tem que valorizar o que a gente tem. Essa lição foi muito importante. Eu levo comigo pra sempre! No meu trabalho, eu vejo crianças que não valorizam nem um pouco o que têm! É por isso que eu acho que o que importa na educação não é o que você dá, é o que você ensina. Eu vejo aquele monte de brinquedo, aquela coisa de não partilhar, de ter brinquedos que não são nem da faixa etária daquela criança e não querer nem mesmo doar, sabendo que tem tanta criança que não tem, tem tanto refugiado... Na sala de jogos fica um monte de coisa ali parada, sendo que a criança nem brinca com aquilo. Às vezes, o que eles gostam mesmo é de brincar com coisa simples. Com uma folha de papel e umas canetinhas, quanta coisa a gente faz!

Essa passagem ilustra de modo expressivo algo valioso que Alice recebeu de seus pais, uma herança simbólica que mais tarde procurou transmitir às crianças francesas de quem cuidou. Convidando-as a brincar com objetos simples e se divertir com pequenas coisas, Alice passa adiante valores e atitudes cultivados por sua família, diferentes daqueles que permeiam a vida cotidiana da família empregadora. Ao lado da *nounou* mineira, as crianças têm a chance de aprender que papel e canetinha podem servir de recursos para a criação de incontáveis ambientes de faz-de-conta, de estimulantes jogos e brincadeiras. Desse modo, acessam novos recursos para possivelmente ressignificar suas salas de jogos atulhadas com "um monte de coisa ali parada". Na mesma linha, Cecília também abre para a criança a possibilidade de um olhar diferente por meio sua atuação na casa em que trabalha. Ancorada na própria vivência infantil da espera pelos brinquedos desejados e da valorização que dela decorria, a gaúcha

procura ajudar sua patroa Marine a lidar com os pedidos do filho sem sempre precisar atendê-los de maneira imediata, como ilustra o caso do *skate* já tematizado.

"Eu não concordo com isso, porque na minha casa nunca foi assim." É com essa afirmação que Alice justifica seu posicionamento firme quanto a mais uma diferença observada entre seu histórico de vida e os costumes da família empregadora. Na terceira casa em que trabalhou, ela se surpreendeu com a liberdade dada às crianças no tocante à limpeza e organização de seus quartos: "pode ter brinquedo pra todo lado, pode ter pintura na parede... O quarto, fechou a porta, é das crianças." Esse costume contrasta com aquilo que a mineira havia aprendido em casa, com sua mãe, sobre o lugar ocupado por crianças e adultos na gestão dos espaços da residência, sobre os padrões de higiene, sobre as fronteiras da intimidade e sobre a distribuição de responsabilidades:

> [...]Eu acho que a criança tem que saber que o quarto é o espaço dela, mas que ela tem que manter ele limpo, organizado. Que tem um adulto que vai entrar lá, que vai limpar, que vai ter o direito de mexer nas coisas. A criança não é responsável ainda, é uma criança. Nessa casa, se a gente mexe na gaveta, a criança já reclama:
> – Você vai mexer na minha gaveta?!
> – Sim, eu vou jogar isso fora, isso é lixo.
> – Não, isso não é lixo!
> No final, fica aquele acúmulo de coisas, junta muita sujeira. Quando eu era criança e minha mãe falava "Arruma o seu armário" e eu não arrumava, ela tirava e colocava tudo no chão:
> – Agora, você que sabe. Tá no chão. Vai ficar no chão ou você vai arrumar?

Mais uma vez, vemos a atuação da babá pautar-se nos percursos vividos, o que coloca as crianças que estão sob seus cuidados diante de uma abertura educativa. No convívio com essa educadora doméstica, elas entram em contato com modos de fazer, sentir e pensar diferentes daqueles que observam em seus pais e familiares, modos de viver provenientes de outras casas, outros grupos, outras terras, que testemunham caminhos singulares essencialmente "outros". De maneira precoce e dentro das quatro paredes do lar, elas se familiarizam (literalmente, pois no seio mesmo da vida íntima familiar) com a possibilidade da coexistência dinâmica de múltiplos modos de ser. Assim, as diferenças trazidas pela babá revelam ser, não uma ameaça a ser neutralizada pela reificação da babá ou pela homogeneização de práticas desabitadas de subjetividade, mas, ao contrário, apresentam-se como possibilidade de enriquecimento da experiência educativa oferecida às crianças. A troca significativa de marcas entre babás, crianças e seus familiares, é reforçada pela constituição de um espaço onde todos os atores são, em algum momento, aprendizes na relação com os demais. Esta abertura educativa pode ser vivida em ambiente doméstico somente na medida em que

este não se furtar de reconhecer e acolher as múltiplas alteridades incorporadas na presença da babá.

5.1.5 Marcas de momentos difíceis e das lições deles tiradas

Finalmente, as narrativas falam de marcas deixadas por momentos particularmente difíceis da vida, que se fazem presentes, de formas diferentes para cada uma dessas três mulheres, em seus modos de serem babás. Emília traça paralelos entre dificuldades enfrentadas na pré-adolescência, quando seu corpo estava em plena transformação, e a crise vivida na fase mais difícil do período que passou na França como *au pair*, quando a busca de refúgio na comida causou um ganho de peso significativo. Nas casas francesas em que foi recebida, a sensação de não se reconhecer no próprio corpo foi, então, por ela revivida.

> [...] antes dessa fase que eu engordei muito na França eu já tinha tido uma experiência de não me reconhecer no meu corpo. A criança que sempre foi magra começa de repente a ter muita bunda, a usar sutiã, sendo que as meninas ainda eram todas "retas". [...] Então eu queria, sei lá, me esconder de alguma forma. [...] era uma transformação muito grande e foi muita coisa ao mesmo tempo pra mim!

Ao mesmo tempo que experimentava esse estranhamento em relação ao próprio corpo em crescimento, sentia tristeza e solidão. Durante o episódio de depressão vivido na infância, ela ansiava pelo cuidado e pelo olhar da mãe: "eu lembro de ficar me sentindo sozinha em casa o dia inteiro esperando pela mãe." Esta porém, não conseguia estar disponível para atender a tal demanda, tomada pelas dificuldades de se ver sozinha com três filhas para criar, numa cidade nova e num novo emprego, enfrentando problemas financeiros após a separação.

> Quando ela chegava, estava muito cansada, tinha as coisas dela e não tinha um cuidado, um olhar, nada. Isso me marcou muito. Lembro de todo mundo sentado vendo novela e eu ali, junto. Eu nunca gostei de novela, mas ficava só porque era o momento de ter as pessoas em volta. Lembro da cena de acabar a novela, desligarem a televisão, cada uma ir pro seu quarto dormir e eu ficar no sofá querendo que minha mãe viesse falar comigo, perguntar de mim. Mas eu não conseguir ter uma ação, eu só ficava ali sentada. Hoje eu estudei sobre depressão, mas não época não entendia. O sentimento era esse: "não quero ir dormir, porque se eu for dormir, amanhã vai ser um dia igual a este, que não tem sentido nenhum". Eu ficava no sofá sem me mexer e a minha mãe ia dormir. Se eu chorasse, chamasse ela pra conversar, ela só me mandava ir dormir.

Em seu relato tocante, ela descreve diferentes sinais que expressavam silenciosamente um pedido por ajuda e atenção: "Eu ficava chorando de madrugada, um dia eu cortei todo o

meu cabelo". Com esses e outros sinais, a pequena pedia por cuidados que não vinham: "acabou virando rotina eu chorar todos os dias". Por ter vivido na própria pele, ela sabe o que é ecoar um grito silencioso de socorro. Nas experiências de vida narradas, tanto a atenção prestada quanto os limites colocados por parte do adulto são compreendidos por Emília como facetas do cuidado. Ela evoca momentos em que o pai estabeleceu limites frisando como aquilo lhe fornecia a segurança e o sentimento de ser cuidada:

> Antes da separação dos meus pais, eu lembro de muitas frases do meu pai colocando limite, dizendo o que a gente não podia, a consequência que a gente ia ter se fizesse algo. Então eu me senti abandonada duas vezes, porque o pai foi embora e a mãe estava ali, mas não me via.

Trazendo em sua presença encarnada as marcas dessas vivências, Emília se tornou uma babá especialmente sensível a esses aspectos em seu trabalho com as crianças. Quando percebe que a figura materna ou paterna se desresponsabiliza, se ausenta, ou se coloca como vítima de uma criança que emite sinais de que algo não está bem, ela encontra na própria história elementos para ler o que a criança sob seus cuidados está vivendo. A experiência com Lisa é um dos momentos mais agudos em que seu trabalho de cuidado doméstico de crianças a colocou diante do reconhecimento de um grito silencioso, próximo ao que ela mesma havia ecoado quando pequena. Sua bagagem de saberes biográficos chama Emília a procurar uma compreensão mais profunda dos comportamentos da criança.

Alice, por sua vez, rememora as dificuldades que viveu por tentar corresponder às expectativas que outros projetavam sobre ela, o que a impedia de reconhecer e valorizar em si mesma características e potenciais. Ainda que se percebesse extremamente introvertida e ao invés de procurar uma carreira que contemplasse esse traço e correspondesse às suas inclinações, ela seguiu por uma escolha profissional que, segundo o que acreditava, lhe permitiria superar essa falta. Ela afirma que, ao preencher os testes vocacionais a que se submeteu, respondia, não aquilo que era, mas aquilo que pensava que deveria ser. Contando sua história, ela percebe que se forçou a fazer a faculdade de Relações Públicas pra superar a timidez, mas que se descobriu, graças às vivências como babá no exterior, mais propensa à educação. A influência familiar no sentido de cobrar da menina tímida um comportamento extrovertido havia contribuído para o equívoco da primeira escolha:

> Não gosto de muito barulho, não sou uma pessoa que tem muitos amigos, gosto do meu espaço, de ficar quieta, de silêncio. E a minha mãe estava sempre me obrigando a socializar com as pessoas. Sabe mãe fazendo a gente passar vergonha? Do tipo, numa festa:
> – Vem aqui, Alice, pra você conhecer Fulano!

> – Eu não quero conhecer, eu não quero conversar, mãe. Eu quero brincar com os meus amigos. Eu não quero brincar com uma criança que eu não conheço, eu tenho vergonha.
> E eu lembro que, desde que eu era pequenininha, ela falava assim:
> – Ai, você é muito antissocial! Muito antipática! É por isso que você não tem muitos amigos. Todo mundo que vem conversar com você, você não quer conversar.
> Mas ela não entendia que eu tinha vergonha, que eu sentia medo de falar com quem eu não conhecia.

Em seu modo particular de ser *nounou*, tecido na trama dessa história, Alice se indigna quando vê, nos pais, a atitude de forçar a criança a seguir por determinado caminho sem levar em conta suas inclinações, habilidades e interesses. Embora siga as instruções dadas pelos patrões de introduzir na rotina de Irene um tempo para a leitura obrigatória de livros pré-selecionados, ela o faz contra as próprias convicções.

> [...] a Irene, que é a menininha do meio, detesta ler. Ela fala pra mim:
> – Alice, eu não gosto de ler, eu só leio pra agradar meus pais.
> E os pais são bem claros comigo, sabe?
> – Irene tem que fazer duas horas por dia de leitura.
> Aí a Irene vai lá e pega revista em quadrinhos, livro de criança pequena, que não é pra idade dela. O pai fica muito bravo:
> – Não, você tem que ler os livros que coloquei na prateleira tal, que são os livros adequados para sua idade. São os autores que eu escolhi pra você.
> Só que eu vejo que ela fica lendo, fazendo cara feia e perguntando:
> – Já deu minha hora de terminar a leitura? Já deu minha hora de terminar a leitura?
> E eu tenho pena, porque ela poderia estar fazendo uma outra coisa, onde ela fosse receber aquele mesmo conteúdo, e não aquela leitura obrigatória no papel. Ela é uma menina muito ativa. Não é como a irmã mais velha dela, que gosta de ler. Ela não gosta de ficar ali parada com um livro, mas ela é tão inteligente quanto a irmã. Ela gosta de fazer teatro, de escutar música. E eu gosto muito de ler, eu gostaria que todo mundo gostasse de ler como eu, mas isso não é uma coisa que você obriga a pessoa. É como você obrigar alguém a gostar de dançar ou a comer uma comida de que não gosta. Claro, você tem que incentivar. Os pais compram livro, mostram que é importante, isso é fundamental. Mas e se ela não gosta mesmo? Como eles me mandaram estipular esse tempo pra leitura dos livros selecionados, assim eu fiz. Só que eu acho que ela vai pegar birra, como a gente diz em Minas.

Com base no próprio repertório experiencial, ela percebe na menina outras inteligências, ligadas ao teatro e à música. Sua história lhe ensinou que, em certos aspectos da educação da criança, a obrigação é menos eficaz que o incentivo. Pautada nisso, Alice acredita que a estratégia da leitura forçada adotada pela família de Irene pode ter efeitos contrários aos

pretendidos pelos progenitores, afastando a menina ainda mais da possibilidade de descobrir prazer na leitura. Ela antevê:

> Quando ela puder escolher, vai decidir: "Eu não quero ler nunca mais!" Se um dia ela se deparar com um livro que poderia interessar e até despertar o gosto dela pela leitura, eu acho que ela não vai ler esse livro, porque ela já detesta ler e foi obrigada quando era criança. Eu acho que, desde quando você é criança, já dá pra ver um perfil que você vai ter na sua vida. Não tem como mudar, por mais que os pais queiram.

No relato de Cecília, os modos de dar corpo ao cuidado doméstico trazem traços da história da menina que viveu dificuldades para lidar com o próprio medo e que encontrou, na relação com a babá, meios para superá-las. Seu questionamento infantil "o quê que tem de errado em sentir medo?" nasceu nesse momento difícil. Por um lado, ela via sua vivência emocional ser motivo de chacota por parte de seus familiares e, por outro, tinha nas conversas com Cila a oportunidade de forjar recursos internos para expressar e lidar com o que sentia. Sob a influência do cuidado-escuta recebido de sua babá nos momentos difíceis, mais tarde, cuidando de Dan, ela mesma se esforça por ajudar o menino a reconhecer e lidar com o medo que ele tenta negar e disfarçar.

Em seu corpo, livro vivente, Cecília é *nounou* a partir do que aprendeu em diversificados tempos e espaços de sua vida. Atestando que seu trabalho como babá bebe da reserva de saberes construídos ao longo dos percursos vividos, ela afirma: "eu tento trazer um pouco disso que eu me lembro da minha infância, também um pouco do que eu conheço das crianças a partir dos estudos e tento fazer esse trabalho."

> Eu vejo que a minha contribuição como *nounou* é muito mais a partir da minha história mesmo do que da minha formação como psicóloga. Só que, claro, eu acho que também fui fazer psicologia pela minha história, né? Então, está tudo interligado. Acho que o que eu estou fazendo é isso: estou transmitindo algumas coisas pra ele que são da minha história, mas que vão ficar na história dele, vão passar a fazer parte da história dele. Vejo uma relação muito forte, muito forte com a minha história.

Tais palavras falam da combinação de espaços formais e informais na constituição da reserva de saberes biográficos que alimenta a atuação profissional dessas mulheres no cuidado doméstico infantil. Como explicam Alheit e Dausien (2005) a aprendizagem biográfica se estende, não somente a toda a duração da vida, mas também a todos domínios da vida. É por meio do trabalho de biografização que os sujeitos podem reunir e entretecer as experiências de aprendizagem vividas nesses diferentes tempos e espaços. Nessa perspectiva, todo o curso da existência é visto como um percurso de formação, no interior do qual cada nova aprendizagem ganha forma e sentido em sua relação ao conjunto de saberes construídos. As práticas de

formação que se servem das histórias de vida salientam a importância de se levar em conta não só a apropriação dos saberes necessários aos objetivos determinados, mas igualmente a gestão dessas aquisições ao longo da história de vida (DOMINICÉ, 2001). Segundo Dominicé, trata-se de "uma maneira de pensar a formação e, singularmente, de entrar numa compreensão dos processos através dos quais se desenha a tomada de forma que dá sentido às aprendizagens da vida" (idem, p.55). Ademais, tal abordagem propõe a revalorização epistemológica da experiência, tal como defende Canário (2002) em suas reflexões sobre a formação profissional. Para esse autor, "aprender a aprender com a experiência" deve ser um dos eixos estruturantes dos dispositivos de formação. Aprender com a experiência não é sinônimo de imitação, mas sim de uma ação em que aquele que aprende "se torna um investigador no contexto da prática" (p. 160).

Carregando, para dentro das casas em que trabalha, marcas das próprias experiências de cuidar e receber cuidados, dos ensinamentos provenientes de sua rede de relações, das aprendizagens contrastantes oriundas da própria história e das lições tiradas de vivências difíceis, o corpo da babá é como um livro vivente. Como texto em permanente redação, ele vem integrar dinamicamente o (con)texto mais amplo de um ambiente doméstico particular, onde tece laços com outros corpos igualmente significantes. Os cabelos, roupas, maquiagens e tatuagens mencionados na narrativa de Alice oferecem uma imagem ilustrativa dessa condição, pois representam visualmente o conjunto mais amplo dos traços – muitas vezes mais sutis, mas não por isso menos significativos – inscritos nas carnes ao longo da vida. Os cabelos cacheados dessa babá testemunham a trajetória de ressignificação vivida desde os alisamentos impostos na infância até a redescoberta e aceitação dos cachos na vida adulta. Até mesmo seu jeito discreto de se vestir e o batom vermelho usado contam, silenciosamente, uma história:

> Aqui eu mantive meu jeito de vestir, porque sempre fui muito discreta. Eu nunca gostei de coisa justa, decotada. Mas o que acontecia é que (no Brasil) eu ficava pouco à vontade, porque todo mundo falava:
> – Você é jovem, porque você não põe um decote, porque você não põe um salto?
> Eu uso roupas discretas, mas eu gosto muito de um batom vermelho. Então, quase sempre eu uso batom vermelho e aqui isso não é um problema. Já quando eu uso batom vermelho durante o dia no Brasil, não me sinto tão à vontade. No começo, eu trabalhava de batom, mas às vezes, eu beijava as crianças e ficava a marca e eles reclamavam. Agora eu já não uso mais. Muitas vezes, vou sem batom e, se eu vou sair depois, passo maquiagem. Às vezes, até, a mãe dos meninos fala:
> – Você vai sair? Ah, boa noite, então, divirta-se!

O livro vivente materializado no corpo tatuado de Alice é ainda ornamentado por traços e desenhos que configuram formas de se dizer e se reconstruir por uma escrita de si no mundo

sensível. Segundo Blanchard (2016), as tatuagens compõem um processo de biografização corporal e "uma maneira de decidir de sua condição individual, entre singularização e identificação ao outro." (p.73). Além da frase "liberdade, ainda que tarde", que dá o tom vital de sua história, a narrativa de Alice faz menção a duas outras tatuagens que participam, igualmente, da contação de uma história: a imagem de Amélie Poulain, indicando sua identificação com a personagem, e o sinal de aspas, como referência a seu gosto pela leitura.

> Quando vi o filme, gostei muito de Paris e me identifiquei muito com o jeito dela. Acho que foi a Amélie que me fez escolher Paris. As pessoas às vezes perguntam:
> – Por que você fez a Amélie?
> Eu me vejo um pouco nela. A relação com o pai, especialmente, foi a primeira coisa que eu percebi, logo no começo do filme. Os pais da Amélie são um pouco os meus pais. Na primeira fase do filme, a mãe adora tirar as coisas da bolsa pra organizar. A mãe dela é extremamente metódica, exatamente como a minha mãe. Também tem a coisa da viagem, como a viagem é importante. O medo que ela tem, o fato dela se sentir culpada por coisas que não dizem respeito a ela, pegar a dor das pessoas, sabe? São coisas minhas que vi na Amélie.
>
> [...] são sinais de aspas, um em cada antebraço. Eu gosto muito de livros, então essas aspas representam a minha paixão por leitura.
> – Você fez essa tatuagem porque tudo o que é mais importante fica entre aspas?
> – Sim, no caso: EU! – porque quando eu levanto os pulsos, fico entre aspas.

Devido à tatuagem nos antebraços, quando Alice levanta as mãos, seu corpo se vê entre aspas. Essa imagem significativa foi fonte de inspiração à expressão "corpo, texto em movimento", que serve de título a esta sessão. À luz da noção de corpo sensível, texto em movimento, o estudo acerca da formação das babás revela a inconsistência do paradigma que concebe o corpo que cuida como mecanismo insólito separado da pessoa que ele encarna (LE BRETON, 2013). Desse modo, contribui para superar as limitações da visão dissociativa do cuidado, que desenraíza o sujeito de sua condição corporal. Compreender o corpo como *locus* da aprendizagem biográfica significa perceber que a formação pela experiência não é vivida por espíritos descorporificados[90], mas por sujeitos encarnados. Se uma abordagem formativa que leve isso em conta é desejável no caso de qualquer profissão, mostra-se especialmente pertinente no caso do cuidado infantil. Sem considerar a articulação entre corpo sensível e

[90] Tomo aqui emprestada a expressão empregada por bel hooks em "Eros, erotismo e o processo pedagógico" IN: LOURO, Guacira Lopes (org.) O corpo educado: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, pp. 113-124.

aprendizagem biográfica, abordagens que veem as babás a serem formadas como tábulas rasas contribuem para reforçar o empobrecimento do cuidado doméstico e a objetificação dos atores nele envolvidos, promovendo fórmulas frias que apagam o componente biográfico do encontro entre babá, criança e família. No entanto, os corpos desses sujeitos não são objetos aos quais eles se encontram acidentalmente ligados, mas sim a "densidade opaca" de sua presença no mundo (RICOEUR, 2006, p.310). As histórias de Emília, Alice e Cecília revelaram que cada um dos corpos envolvidos nesse encontro não é apenas um corpo entre os corpos, mas *meu corpo* (MERLEAU-PONTY, 1945), na medida em que remete a um eu em constante construção narrativa.

Cabe, agora, olhar para como essas mulheres, exercendo o papel de educadoras domésticas em terras distantes de suas próprias raízes, experienciam em seu corpo a condição de uma vida em deslocamento.

5.2 Etnopaisagens do cuidado infantil doméstico

Em sua leitura do mundo contemporâneo, Arjun Appadurai (2004) formula o conceito de etnopaisagens para designar uma das dimensões da nova economia cultural global. O autor se refere, com ele, ao movimento de pessoas ao redor do mundo que atinge, na contemporaneidade, intensidade e escala sem precedentes na história. Pela crescente velocidade e redução de distâncias, as tecnologias dos transportes e da informação ampliam as possibilidades de deslocamento e comunicação. As paisagens formadas por pessoas que vivem a realidade de ter que se mover ou a fantasia de querer se mover são compostas por turistas, migrantes, refugiados, trabalhadores, estudantes internacionais e outros grupos em movimento. Essa nova conjuntura mundial caracterizada pelo trânsito de pessoas e informações traz consigo o estabelecimento de interações interculturais de nova intensidade e natureza, colocando a humanidade em uma inédita condição de avizinhamento. Os movimentos migratórios engendram não apenas encontros entre pessoas, mas também entre os mundos construídos por sua imaginação, perpassada por elementos locais e globais, por imagens sobre si, o mundo, o outro, por representações de gênero, nacionalidade etc.

Num mundo cada vez mais marcado pelo movimento, a estabilidade dos laços é colocada a prova. Elementos como língua e cor da pele se desligam de espaços geograficamente localizados e se globalizam. Os sentimentos de proximidade e de identidade, que antes tinham a localidade como lastro, hoje se encontram espalhados através de fronteiras. Nas etnopaisagens, a etnicidade não está mais contida numa terra. Grupos em movimento se

mantêm conectados graças às tecnologias da informação. Para Appadurai (2004), as etnopaisagens constituem, junto com as paisagens tecnológicas, midiáticas, financeiras e ideológicas, os tijolos que compõem os mundos imaginados, ou seja, fazem parte dos múltiplos mundos construídos pela imaginação historicamente situada de pessoas e grupos espalhados pelo globo. O emprego do sufixo "paisagem" em cada uma dessas dimensões coloca em destaque a fluidez e irregularidade de sua forma, seu caráter de constructo em perspectiva, sempre mutável em função do ponto de vista individual ou coletivo a partir do qual é vivenciado. Sendo uma das forças centrais da modernidade avançada, a desterritorialização envolve dinheiro, commodities e pessoas em trocas estabelecidas ao redor do globo. O deslocamento de trabalhadores de diversos pontos menos favorecidos do planeta para os setores inferiores das sociedades relativamente ricas compõe uma das facetas desse cenário.

Nesse contexto, as práticas de cruzamento de fronteiras são transformadas pelas lentes de gênero, raça e classe social (BERGER-ROULEAU, 2010; KOFMAN, 1999; MOROKVAŠIĆ, 2006). Significativo número de mulheres viaja de diferentes partes do globo em direção a países mais ricos. Chegando ao destino, encontram maior facilidade para trabalhar no campo do emprego doméstico que em outras áreas melhor valorizadas economicamente, para as quais são demandadas qualificações específicas. Essas mulheres participam, assim, com suas vidas e corpos, de uma cadeia mundial do cuidado. O emprego de mulheres brasileiras como babás em lares franceses constitui, portanto, uma das paisagens fluidas e complexas formadas na atualidade pelo grande número de pessoas em movimento ao redor do globo. As versões singulares apresentadas nas narrativas biográficas de algumas dessas babás migrantes permite dar corpo, rosto e nome a tal fenômeno coletivo. Com foco na vivência interior dos mundos sociais, a pesquisa biográfica acessa as etnopaisagens do cuidado doméstico segundo a ótica de seus atores de carne e osso. Contribui, assim, para uma produção de conhecimento ancorada na experiência humana.

Na intimidade de casas de outras pessoas, do outro lado do oceano, Emília, Alice e Cecília se ocupam de cuidar dos filhos de outras famílias, falantes de outra língua, com raízes em outra terra. A repetição do termo outro/outra aponta para a existência de múltiplas camadas de alteridade e diferenciação, com as quais elas se deparam quando saem de seu país de origem para trabalhar como babás em terras francesas. Nesses contextos, o cuidado profissional de crianças em ambiente doméstico é permeado por vivências de aprendizagens resultantes da travessia de fronteiras espaciais, culturais e linguísticas. Nos percursos biográficos dos sujeitos sociais singulares, a experiência profundamente transformadora da migração constitui uma virada existencial. Configura-se, portanto, como lugar privilegiado de biografização. Nessa

direção, Pineau (2009) e Lechner (2019) aproximam a migração a uma experiência iniciática, por seu poder de transformar os hábitos e referências das pessoas que a empreendem. Essencialmente experiencial, a formação de si pelas "artes da estrada" se dá no diálogo com o mundo. As transformações ocasionadas não são lineares, pois combinam abertura e fechamento, reconfiguração identitária e reafirmação de elementos da cultura de origem. Trabalhando em terras estrangeiras, a babá vivencia, na pele, as "rupturas afetivas e cognitivas, os contatos culturais e linguísticos (...), deslocamentos geográficos e exílios interiores" (LECHNER, 2019, p.433) implicados pela marcante experiência biográfica da migração.

5.2.1 Corpos de passagem

As narrativas das experiências de deslocamentos dão a ver "corpos de passagem" – expressão que alude a uma só vez aos trabalhos de Sant'Anna (2013) e Morokvašić (1984). Foram aviões que transportaram os corpos femininos de Alice, Cecília e Emília em direção às famílias cujos rebentos lhes seriam confiados. Poltronas minúsculas, espaço milimetricamente delimitado, comida duvidosa, efeitos da cabine pressurizada e do oxigênio rarefeito são algumas das experiências corporais do trajeto. Em suas *Notas sobre o peso e a velocidade dos corpos*, Sant'Anna (2001) reflete acerca de alguns dos impactos sobre a experiência humana provocados pela incorporação do trem, do automóvel e, mais tarde, do avião à paisagem natural. Por um lado, olhares otimistas viram tais inovações como favorecedoras de uma espécie de libertação do homem em relação à sua geografia e sua história, constatando a inegável ampliação de horizontes e possibilidades. Por outro, críticas denunciaram uma operação de abstração do aqui e agora presente em cada instante do caminho percorrido. A tentativa de traçar uma trajetória que se aproxima o máximo possível da linha reta busca a rapidez ótima na passagem de um ponto a outro. No entanto, tal eficiência do deslocamento pretere as experiências sensoriais no espaço. Se o viajante consegue olhar por uma das pequenas janelas – o que nem sempre é possível no apertado ambiente das poltronas e telas – a terra é vista do alto como uma maquete de pequenas linhas e pontos. Como observa Pineau (2009), o deslocamento de um lugar a outro é apenas o primeiro nível da viagem. Esta só adquire seu pleno sentido quando se abrem seus níveis seguintes: a aventura, pelo encontro com o desconhecido e o imprevisto; a aprendizagem, pelo distanciamento do lugar de vida habitual; e a busca de sentido vital, empreendida mais ou menos conscientemente. No destino,

os efeitos da viagem se somam às impressões da chegada em um ambiente desconhecido. Emília narra expressivamente o medo, a desorientação, o cansaço experimentados na chegada:

> Quando eu saí do avião ali no Charles de Gaulle [...] Eu nunca tinha ido sozinha pra outro país. Já tinha viajado várias vezes, mas nunca sozinha. E eu não conseguia falar francês direito, acho que por medo. É muito medo, no início. E aí depois de passar na polícia ainda fiquei em dúvida... 'Será que ainda tem outra polícia?' Porque eles só olharam se tinha visto e tchau. Mas eu achava que ia ter um controle de fazer mil perguntas e tal [...] Depois tem que pegar as malas, mas onde que é? Sempre acontece isso comigo aqui, ainda hoje. Qual esteira você tem que pegar a mala? Aí você espera um tempão e... 'Ai essa aqui não era, era a outra!' Aí, você fica vendo aqueles números, sem saber [...] 'Mas é pra qual lado?' Eu tentava falar com as pessoas e ninguém muito que ajudava. Então, todo esse negócio do avião foi muito tenso. E a minha mala ainda veio com uma rodinha quebrada, ia toda torta. A maior mala, porque eu vim com duas. E eu superatrasada: 'Meu Deus, vai que a família não vai mais estar lá, vai que foram embora!'. Mas quando eu cheguei estavam as crianças com a plaquinha escrito 'Emi'. Eles ficaram felizes, aí fomos no carro, a gente parou num lugar pra comer e tal. Quando chegamos na casa o pai até falou:
> - Ah, você pode dormir tranquila, você deve estar cansada.
> Realmente, no dia seguinte eu fui acordar era umas 3 da tarde!

O acolhimento pela família encontrada por intermédio da agência parecia confirmar a sensação de familiaridade cultivada nos contatos virtuais e a atmosfera afetiva de laços familiares tão almejada por Emília. Porém, após a recepção calorosa, a proximidade foi gradativamente suplantada pela delimitação de seu espaço como funcionária. Diante dos marcadores de diferença contidos nos objetos e espaços arquiteturais, nos modos de agir e tratar, a *au pair* brasileira foi aos poucos sentindo que sua situação se aproximava muito mais de morar no emprego num país distante que de realizar um intercâmbio no seio de uma família estrangeira, fazendo parte dela como uma filha. Essa transição aparece claramente no contraste entre o tratamento dado pela família de Yuma Lis a Emília, em sua chegada e em sua saída:

> [...] Era essa coisa dos prédios antigos de Paris. Tem uma parte que tem aquele elevador dourado, cheio de espelhos, todo bonito, com aquele apartamento de um andar inteiro e aí eles têm acesso com elevador pra todos os andares e tal. E na parte da *chambre de bonne* é a escadinha de empregada, redondinha, estreitinha. E, assim, pra ir até lá, quando eu cheguei, eu estava com a mala quebrada, todo mundo me ajudando e tal. A gente entrou pela parte do elevador, eu fui pelo apartamento e de lá era tipo um andar só ou dois de escadinha. E todo mundo estava me ajudando e tudo. Eles foram queridos nos primeiros dias. [...] Pra ir embora, foi a mala mais rápida que eu fiz na vida, porque eu não sabia quanto tempo ia levar pra eu descer com tudo aquilo sozinha. E eu com um monte de roupas pra aguentar o frio de outubro/novembro: camisa de gola alta, aí outra camisa de lã grossa, outra blusa de lã, mais um casaco. Essa mãe até tinha me dado um casaco de lã dela, bem bonito, que ela não usava mais,

> comprou outro e me deu. E eu, agasalhada daquele jeito, tinha que descer com todas as malas. 'Meu Deus, vou suar tudo!' Aí eu desci com a primeira mala pequenininha e o casaco e pensei: 'Se alguém roubar, já era, vai ficar aqui mesmo'. Trouxe todas as malas suando. Eram seis andares pela escadinha da *au pair*. Eu desci cada mala de uma vez. Eu descia alguns degraus, daí tinha que virar a mala assim, porque não cabia o ângulo e aquele peso... Às vezes, eu tentava ir meio que deslizando, só que se soltava demais o troço caía. Nossa, era uma coisa tão louca que eu ficava: 'Não posso pensar, não posso pensar', cansada e o braço estourado, 'não posso parar pra pensar nada agora, não posso chorar.' Eu estava anestesiada.

Momentos como esse revelam a fragilidade da condição de deslocamento daquele que vive no entre-lugar, que habita uma terra sem realmente fazer parte dela. Bhabha (2005) pensa a condição das pessoas migrantes destacando que seus processos de subjetivação se desenrolam nos interstícios entre afirmação da cultura de origem e assimilação da cultura de destino. O ponto de partida, o mundo deixado para trás, segue virtualmente presente, atendendo à necessidade de fortalecimento das raízes identitárias. Entretanto, tal fragilidade é amplificada na condição de habitar no local de trabalho, já que o término do contrato significa a perda da moradia. Lugar da experiência, da relação consigo e com o mundo, o corpo carrega o peso e a leveza de não se fixar mais em um espaço definido, da condição de não ter para onde voltar, da incerteza de uma vida em movimento. Na história de Emília, a experiência corporal de ser uma *au pair* em transição entre famílias passa pela necessidade de carregar as próprias coisas consigo. Roupas e objetos necessários à manutenção do corpo precisam ficar como anexos, acompanhando a condição de nomadismo. Cada vez que saía de uma casa, nas experiências que não deram certo, sua vivência era marcada pela presença da mala.

> Eu fui fazer minha mala e guardei tudo. Eu lembro da sensação que, quando eu fiz a minha mala no Brasil pra vir, era aquela mala grande e tal, mas eu pensava: 'Não, eu tô fazendo essa mala, mas vai ser fazer agora e só vou fazer de novo daqui um ano.' Era muito assim, só daqui um ano que eu vou ter que guardar tudo de novo, mas ali foram três semanas e eu já fazia a mala. E tantas outras vezes que eu tive que fazer de novo! E minha mala com a rodinha quebrada...

Com a insegurança de estar sozinha em terra estranha, sem conhecidos, sem ter para onde voltar, já que o emprego era também a moradia, a cada ruptura Emília via-se de novo desamparada: sem celular, sem computador, sem conhecer a cidade, sem saber como seria a próxima família... A bagagem aparece nessas passagens da narrativa como único algo realmente seu, até encontrar o próximo pouso. Quando ela era despedida, somava-se a toda essa angústia a dificuldade material de transportar as malas durante o intervalo até a próxima casa. Bagagem pesada e difícil de carregar, lembrando o tempo todo que não se é de lá.

Os momentos de precariedade retratados nas narrativas evidenciam o caráter paradoxal do lugar social ocupado por pessoas migrantes: ao mesmo tempo que elas permanecem nos lugares intersticiais da sociedade, muitas vezes sem a garantia de direitos básicos, estão localizadas em espaços centrais da dinâmica da vida social, limpando as casas e cuidando dos filhos dos habitantes locais. Bhabha (2013) chama a atenção para a ambivalência da linguagem referente à posição das pessoas migrantes. Ele lembra que, embora se diga que estão "à margem", em realidade estão dentro das casas dos habitantes da sociedade de destino, onde travam com eles uma forte relação de intimidade pessoal, existencial e ética. Ainda que essas pessoas "não detenham os mesmos direitos daqueles que estão no centro da sociedade, elas estão no centro de (suas) vidas" (BHABHA, 2013, s/p). A posse ou não de papéis oficiais que regularizem a situação nas terras de destino aparece como variável fundamental na determinação do grau de vulnerabilidade da experiência migratória.

5.2.2 Corpos sem papéis

As três histórias narradas atestam a centralidade que ocupam os documentos na constituição da experiência migratória, apresentando-os em suas diferentes modalidades: contrato de trabalho, visto e diploma. Todas expõem os obstáculos engendrados pela ausência desses papéis oficiais e os tortuosos caminhos trilhados na tentativa de sua obtenção. No percurso de Emília, a dificuldade de conseguir que as famílias de acolhida assinassem um contrato de trabalho como *au pair* conferiu fragilidade ao período inicial vivido na França. Já para Alice, a insegurança de viver em situação não regular se estendeu a toda a duração de sua estada no país europeu.

Sem documentos, encontrar uma moradia e um trabalho demandam a mobilização de redes de contatos: "Quando você não tem documentos, não é fácil encontrar um lugar pra ficar aqui", diz Alice. Morokvašić (2006) observa que, ao longo dos itinerários migratórios, redes de informação e assistência se formam com base na socialização de um *savoir circuler*. Com base na entreajuda, mulheres se ligam umas às outras numa rede onde as estratégias individuais criadas no cruzamento de fronteiras se tornam recursos coletivos. Efetivamente, no caso de Alice, outras mulheres que já haviam vivenciado a mesma situação compartilharam com ela astúcias que lhe foram preciosas. Inicialmente, a mineira foi acolhida na casa de uma amiga brasileira que já estava no país com sua família. Entretanto, pagava ali um aluguel elevado em troca da acomodação em um quarto compartilhado, no interior de um cortiço. Descontente com

as condições de vida naquele lugar, conseguiu, com ajuda de outra amiga também migrante, mudar-se para um *foyer* destinado a jovens estudantes estrangeiras. Como Alice não possuía os documentos necessários para ser aceita, ambas planejaram o melhor momento para chegar ao local e conversar com o responsável. Se chegassem após o almoço, ele já estaria sob o efeito do vinho que costumava beber e poderia ser mais facilmente ludibriado:

> E é um bom lugar, [...] só que eu não tenho direito de estar lá, porque não tenho documentos. Eu só consegui porque a Marie me ajudou quando me apresentou pro senhor responsável pelo espaço:
> – Ah, eu tenho uma amiga brasileira, que está aqui – só falou isso – e ela gostaria de morar aqui.
> Eu cheguei nesse dia por volta de 3 horas da tarde. Ele já tinha almoçado e já tinha bebido, que é um hábito dele, beber durante o almoço, então ele já estava um pouco alterado. Eu paguei o aluguel, acho que três meses adiantado, e ele me deu a chave do quarto sem pedir nenhum tipo de documento, nem nada. Até hoje ele não tem nada. Foi tudo planejado. Ela me disse:
> – Olha, normalmente ele não pede documentos, mas se ele pedir os documentos pra você, sabe o quê que a gente vai fazer? A gente vai falar que você esqueceu, mas a gente vai chegar lá depois do almoço, que é o horário que ele já está bêbado.
> Então foi tudo planejado, sabe? O diretor é muito simpático e, depois disso, nunca pediu os meus documentos, mas pra renovação, que é sempre em setembro, ele vai pedir, então, eu não vou ter direito de morar mais lá.

Para conseguir trabalhar, ela também contou com as dicas de outras pessoas para seguir por trilhas já abertas. Com sua rede de contatos com outras brasileiras na mesma situação, obteve indicações feitas diretamente às famílias contratantes (em geral para substituir a babá ou faxineira que estava deixando uma casa) e aprendeu meios para construir uma vida apesar da falta de documentos. Entre eles, Alice conta sobre o uso de anúncios em *sites* e até mesmo em árvores, bem como o uso intencional do lusco-fusco entre língua falada e país de origem:

> A primeira família, que foi a do Charles e do Hugo, eu consegui por indicação. Eles moram em uma cidade bem mais calma que Paris, na *banlieue*. A maioria das pessoas mora em casas maiores. É mais pra família do que pros jovens. Quase todo mundo que mora lá, as crianças estudam lá mesmo, tem boas escolas, mas os pais vão pra Paris trabalhar. Por isso que a procura por *nounou* é bem maior do que em Paris, porque eles demoram mais tempo para chegar em casa. A família da mãe mexicana, foi por um *site* e, na família das seis crianças, eu consegui trabalho através de anúncios fixados em árvore! Eles têm uma confiança muito grande. Você escreve: "Babá que fala português procura horas para cuidar de crianças." Você tem que escrever isso, não pode escrever "portuguesa", não pode escrever "brasileira". Aí você coloca seu telefone no papel, assim, de um jeito que as pessoas possam destacar. Aí elas puxam, te ligam e você faz uma entrevista. Uma empresa pegou meu anúncio numa árvore, me chamou pra fazer entrevista e fui contratada pra trabalhar nessa família. No *site*, é

> o mesmo tipo de anúncio e você coloca as horas que você tem disponível para o trabalho.

Alice diz que, embora as famílias saibam que estão contratando uma mulher brasileira, e não portuguesa, a questão permanece não falada – ao menos até que a regra tácita do silêncio seja, eventualmente, rompida pela espontaneidade infantil:

> [...] todo mundo sabe e fica ali, aquela coisa. Não se toca no assunto. Isso entre os adultos, né? Porque uma vez, o Charles me disse, com aquela expressão de espertinho:
> – Nós sabemos bem que brasileiros não podem morar na Europa.

Ocupar o lugar de alguém sem reconhecimento jurídico e legal na terra das crianças de quem cuida pode tornar mais aguda a dificuldade encontrada em momentos de crise. Como migrante em situação irregular, qualquer aproximação da polícia gera, naturalmente, grande apreensão, pois representa um risco real de término forçado de todo o projeto de vida construído em torno da experiência migratória. Um dia, quando Alice levava Theo para passear na pracinha, a cena feita pelo menino na hora de ir embora chamou a atenção de policiais que passavam:

> Ele deitou no chão e começou a chorar, começou a gritar. Eu tive que puxar, pegar ele no colo. A polícia parou e perguntou o que era que estava acontecendo. A polícia! Foi bem terrível. Por sorte, nessa hora, tinha uma senhora que estava passeando com um cachorro atrás de mim e ela falou:
> – Não, ela é babá e ela não tá maltratando ele – e explicou que ele tinha feito cocô e que não queria ir embora.
> Se não fosse essa senhora, eles podiam achar que eu estava maltratando.

Pelo mesmo motivo, Alice diz que seu sonho de morar na Europa não se realizou completamente nessa primeira experiência, já que sem papéis ela não pode viajar para os países vizinhos: “Eu estou aqui na Europa! É tão pertinho de outros países e eu não posso sair nessa fronteira!” Diante disso e movida por um forte desejo de se deslocar e conhecer novos lugares, ela planeja regressar ao Brasil para preparar melhor sua volta à Europa, desta vez com toda a documentação exigida. Mas sem os documentos, mesmo a viagem de volta não se faz sem riscos. Sem sucesso na tentativa de forjar uma perda do passaporte, Alice terá que encarar o retorno temendo as possibilidade de ser multada ou mesmo impedida de voltar ao território. Em seu percurso, adquirir os papéis que legalizariam sua situação no país não atende ao desejo de ali se fixar. Para ela, o status legal possibilita melhores oportunidades de trabalho, de vida e, principalmente, de mobilidade.

Mesmo quando se tem um visto para morar e trabalhar, existem outros documentos importantes na constituição de uma vida em outra terra. A falta deles pode engendrar a invisibilização da identidade profissional. Em função desses papéis, ir para a França significou, para Cecília, recuar grandes passos em seu percurso profissional.

> Semana passada, eu recebi a resposta que o meu diploma não foi validado. Só vai ser validado quando eu acabar o *mémoire*. Com o *master* a minha graduação em Psicologia passa a ser reconhecida, só que eu tenho Especialização no Brasil, eu estudei nove anos lá. O *master*, o *mémoire* são nulos perto dos trabalhos que eu fiz lá. Sábado foi o dia que eu peguei a correspondência, foi um dia triste. Foi um dia de 'puta merda', sabe? Eu entendo, deve ser superdifícil validar diploma de fora, a partir de papéis ali que tu olha, né? Mas o que me deixou mais assim é que a gente tá sempre nas mãos de algum outro. Outro que vai te dar a resposta se tu tá bem aqui, se tu não tá bem, se tu tá legal, se tu não tá legal, se tu tem papel, se tu não tem papel. Foi difícil de receber a resposta. Eu tive que ir no Correio pegar e fui pruma praça pra abrir. Quando eu abri o papel, já comecei a chorar. Tinha umas pessoas ao meu redor e ficaram me olhando. E eu: 'Ai, meu Deus do céu, que vergonha, mas enfim... rale-se! Preciso chorar!'

Mesmo mulheres altamente qualificadas em seu país de origem são expostas aos riscos de precarização em seu acesso aos postos de trabalho, em função do apagamento de suas experiências e qualificações anteriores. Nas biografias organizadas em torno de deslocamentos, tais provações migratórias dão lugar a processos de reconfiguração identitária (BERGER-ROULLEAU, 2010). Em sua história, a *nounou* gaúcha fala da angústia de sentir-se nas mãos de um outro, a quem cabe legitimar e validar, o tempo todo, quem ela é e que lugar conquistou a partir de um caminho trilhado. Ela compara essa situação de ausência de reconhecimento à posição que ocupava no próprio país, afirmando que, no lugar onde se nasce e cresce, esse processo vai sendo construído ao longo de toda a vida, de modo que, em dado momento, certas conquistas estão consolidadas e não precisam mais ser provadas. Emília exprime sentimento similar quando diz: "No Brasil, é o meu país, é minha língua, é minha cultura, é como uma família. Eu sou uma pessoa lá." Os documentos oficiais, nem sempre acessíveis na terra de destino, desempenham papel importante na conquista desse espaço, que a paranaense designa expressivamente como o de "ser uma pessoa naquele lugar".

Portanto, por trás dos papéis que identificam os corpos, estão em risco, tanto o acesso aos direitos básicos e à mobilidade, como aspectos relativos à construção identitária, em meio aos jogos de estima e reconhecimento social. A precarização das condições de vida e de inserção no mercado de trabalho, bem como os ataques à autoestima e ao sentimento de poder agir são obstáculos com os quais as mulheres migrantes se deparam na experiência de se

(re)construir e (re)construir suas vidas em terras estrangeiras. Desempenhando o cuidado doméstico de crianças nessas terras, as três colaboradoras não se mostram vítimas passivas, paralisadas por essas dificuldades, mas, ao contrário, vivenciam tal trabalho explorando as possibilidades de ressignificação de suas identidades como profissionais, como mulheres, como estrangeiras, como brasileiras. Nesse processo, vivem o desafio de habitar novos espaços numa vida em deslocamento.

5.2.3 Habitar terras estrangeiras

Habitar é uma condição básica do ser-no-mundo e designa a relação constitutiva que os sujeitos empreendem com seus espaços de vida. Pelos modos de habitar, as pessoas experimentam e constroem suas formas de existência no espaço e seus modos de relação consigo mesmas, com os outros e com o mundo. Levando isso em conta, Schaller e Delory-Momberger (2011) salientam a existência de uma relação recíproca entre os espaços e aqueles que neles vivem, pois ao mesmo tempo que os sujeitos dão forma aos espaços, também são por eles moldados; ao mesmo tempo que lhes conferem sentidos, são por eles significados. A geograficidade da biografia, condensada no habitar, abarca desde os modos de habitar o próprio corpo, espaço primeiro do ser-no-mundo, passando pelos espaços da intimidade do próprio lar, até os modos de existir e agir nos espaços públicos, onde tem lugar privilegiado a relação com o outro e a ação coletiva. A origem etimológica do verbo habitar é o termo latim *habere*, referente a ter, possuir[91]. Habitar carrega, assim, o sentido de ocupar um lugar experienciado como seu. Liga-se, ainda, aos sentidos de estabilidade (hábito) e familiaridade (habitual). Entretanto, morar em terras estrangeiras implica um habitar marcado pela mobilidade, pelo estranhamento, pela alteridade e pela distância em relação à origem e às terras "suas". Viver a migração borra, assim, as fronteiras entre o próprio lar e um lugar estrangeiro.

Na relação entre carne-própria e carne-do-mundo (MERLEAU-PONTY, 1964), os corpos que cuidam das crianças são, portanto, tomados num trabalho de construção de si em terras estrangeiras. Intensos investimentos são exigidos no sentido de se apropriar do mundo novo e de nele encontrar um lugar. Emília, Alice e Cecília encontraram inúmeras situações de conflito decorrentes do fato de cuidar de crianças pertencentes a outras culturas, falantes de outras línguas, portadoras de bagagens e visões de mundo diferentes, com quem os laços não

[91] Segundo o dicionário *Trésor de la langue française*: *"Empr. au lat. habitare « habiter, résider », fréquentatif de habere, v. avoir."*

são familiares, mas sim fundados numa relação profissional. Tais obstáculos são expostos por essas mulheres como propiciadores de desestabilização de modelos prévios, busca criativa de soluções e desenvolvimento de novas configurações possíveis entre o conhecido e o novo. Ao final da experiência, quando ocorre uma volta à terra natal, existe a necessidade de uma nova adaptação em decorrência das profundas transformações vividas. Como a participação de Alice na pesquisa ocorreu nos últimos dias de seu período na França, já preparando sua viagem de retorno ao Brasil, ela exprime, simultaneamente, a alegria dos reencontros e a apreensão quanto ao modo como a nova versão de si mesma será recebida por seu entorno:

> Mas o melhor mesmo vai ser encontrar minha família [...] Minha mãe já está organizando todo o evento de dia das mães, porque eu chego numa terça e, no domingo, já é dia das mães. A gente vai passar juntos na casa da minha mãe. Minha avó vai. Minha mãe já me disse que sou eu que vou cozinhar, que ela tem saudade do meu temperinho... Ela nem imagina como eu estou com saudade do dela também! Mas ela disse:
>
> – Você aproveita meu temperinho quarta, quinta, sexta e sábado. Domingo é meu dia de matar a saudade do seu, porque eu sou a mãe.
>
> Eu estou com um pouco de medo também de como vai ser quando eu encontrar meus amigos. [...] Eu tenho que me controlar pra não ficar falando muito só das experiências daqui e também pra não ter uma mudança muito brusca. Não contar tudo que eu mudei em nível de pensamento assim, tudo de repente. Eu vou preparando as pessoas aos poucos.

As narrativas destacam alguns dos desafios encontrados durante o processo de adaptação ao novo mundo e explicitam as estratégias mobilizadas para enfrentá-los. As dificuldades mencionadas pertencem, em sua maioria, aos campos de experiência da comunicação na língua estrangeira, da habituação ao clima, da localização espacial no espaço urbano desconhecido e do estabelecimento de uma rede de relações. As três colaboradoras testemunham o intenso investimento realizado para a apropriação do novo idioma. Cecília diz achar a aprendizagem da língua "extremamente difícil" e reflete sobre o peso dos aspectos emocionais nela envolvidos. O fato de estar vivendo uma experiência migratória voluntária é salientado em seu relato como variável determinante, já que pressupõem uma inclinação psíquica favorecedora da aprendizagem. "Eu escolhi vir, né?", ela lembra. Consciente de sua condição privilegiada, a brasileira pretende oferecer acompanhamento psicológico voltado a migrantes em condição de precariedade, que apresentam bloqueios na aprendizagem do idioma:

> Essas pessoas não (escolheram migrar). Elas vieram pra sobreviver. São pessoas que não estão aqui porque fizeram uma escolha. É quase uma obrigação pra estarem vivos.

> É assim: “Eu não deixei a minha casa porque eu quis. Eu tive que vir. O meu psíquico não tava inclinado pra isso.”

As condições climáticas e configurações espaciais desconhecidas constituem desafios adicionais à adaptação dos corpos às novas terras. Alice e Emília falam sobre a difícil aclimatação às estações do ano europeias. Cuidar das crianças tendo os próprios movimentos limitados por luvas e roupas de inverno, tirar e recolocar camadas de roupa em si mesma e nos pequenos várias vezes ao dia, lidar com capas e roupas de cama que não se sabe manejar na hora de arrumar os quartos infantis, caminhar na neve ao longo dos percursos com as crianças são algumas das situações desconhecidas a enfrentar. Sobre realizar os pesados afazeres domésticos entre o frio externo e o aquecimento interno das casas, Emília exclama: “no inverno, eu morria de frio lá fora e depois ficava suando dentro de casa, com o aquecimento, fazendo tudo aquilo!” Quanto à localização espacial, é preciso conduzir as crianças por uma cidade estranha, deslocar-se entre moradia, trabalho etc. por itinerários e meios de transporte desconhecidos, nomeados em uma língua que ainda não se domina. Emília conta seu empenho em estudar mapas e desenhar roteiros para se situar:

> Passei a tarde inteira olhando o mapa do metrô – até pedi pro carinha que trabalhava lá me ajudar a entender – pra ver onde que eu ia comprar celular, onde que eu ia comprar uma outra mala, porque com aquela não dava mais pra viajar, onde que eu ia comprar os tickets, porque dava pra comprar online, mas eu não tinha como imprimir, então tinha que ir até a agência. Passei o dia preparando tudo e fiz, em uma folha de papel, toda a minha trajetória do dia seguinte.

Numa das vezes em que precisou se deslocar sozinha com as pesadas malas que a acompanhavam, Emília ouviu, de um motorista de ônibus, uma observação que ficou gravada em sua memória:

> Fiz minhas malas de novo e peguei um ônibus pra estação, onde ia pegar um trem pra Paris. Eu lembro que o motorista do ônibus, quando me viu descendo carregada daquele jeito, perguntou:
> – Você não tem amigos não? Não tinha ninguém pra te ajudar...?
> Estava duro fazer tudo aquilo sozinha [...]

O comentário externado pelo condutor aponta para uma dificuldade fundamental das experiências migratórias realizadas individualmente: a solidão. Empreendendo a migração como uma experiência individual, Emília e Alice narram a ausência de sólidas redes de relações como vivência particularmente desestabilizadora, à qual é preciso fazer face. Ambas ressaltam que o trabalho de babá não favorece o estabelecimento de uma vida social nas novas terras, estando basicamente encerrado no círculo familiar dos empregadores e nos espaços de vida da

criança. “Sou *nounou*, não vou conhecer gente no meu trabalho, né?”, diz Alice. Já Emília rememora o momento em que se viu chorando numa conversa telefônica com uma funcionária da agência de babás: “nunca ficava chorando com pessoas estranhas, mas ali... eu não tinha ninguém conhecido!” A ausência de contatos nas terras de destino coloca essas babás migrantes em condição de fragilidade quanto à busca por direitos e exige recursos para passar pelas provações sem apoio.

Diante desse quadro, as tecnologias da informação desempenham papel importante na constituição dos itinerários de migração. Possibilitam, simultaneamente, manter laços com a origem e estender as relações para dentro da sociedade de destino. Ademais, favorecem a formação de redes de apoio que permitem tornar coletivos saberes individuais construídos no cerne de biografias em deslocamento. Nas narrativas, essas funções são desempenhadas por três espaços virtuais: o aplicativo de encontros Tinder; a plataforma Couchsurfing, que coloca em contato viajantes e pessoas que querem acolhê-los em suas casas; e a rede social Facebook. Além de privilegiar as raras oportunidades em que poderia conhecer pessoas, como festas e eventos sociais propiciados por conhecidos, Alice se valeu de um aplicativo de encontros como ferramenta para criar contatos, exercitar a conversação na língua francesa e dar continuidade à sua vida social e amorosa. Tendo o objetivo de autoformação sempre em mente, ela sublinha ter empreendido ativamente a busca por criar conexões, não só com outros brasileiros, mas com pessoas locais.

> [...] eu queria aprender a língua. E mesmo com os amigos que não falavam francês comigo, eu aprendi sobre a cultura: O que um jovem francês faz? Onde ele vai? Isso foi importante, porque tem brasileiro que chega, principalmente migrante ilegal, e fica num círculo mais fechado. [...] E isso foi também uma coisa que partiu muito da minha coragem, porque tem brasileiro que, quando chega aqui, fica naquela coisa de conversar só com brasileiro, com gente que já conhece, porque tem medo de treinar o novo idioma, de fazer outras coisas. Eu vi que eu não podia fazer isso.

Nos encontros propiciados, Alice descobriu modos de existir diferentes daqueles que conhecia até então: no processo do namoro, no jeito de se vestir, na relação entre os jovens adultos e seus pais, na construção de uma carreira profissional, na criação dos filhos etc. Tais elementos se tornaram para ela espaços de autoformação.

Já Emília contou com relações construídas por meio de uma plataforma virtual que promove o contato entre viajantes e possíveis anfitriões. O amigo Mathieu, encontrado através desse recurso, foi fonte de apoio em numerosos momentos de crise. De quando foi acolhida em sua casa – num momento em que não tinha para onde ir após a saída abrupta da casa de Alain, Nadine e Sylvie –, a paranaense conta ter tirado uma lição sobre o sentido da gratidão. O pai

de Mathieu, seu anfitrião, conjugou o acolhimento à transmissão de sua própria história de experiência do exílio, ressaltando o valor da solidariedade que se cria entre receber apoio em terras estrangeiras e retribuir fazendo o mesmo na própria casa:

> Ele me recebeu superbém, me deu comida, conversamos. Ele ficou revoltadíssimo com a história (vivida como *au pair*) e me apoiou muito. Pra mim, foi muito forte esse encontro. Foi ali que eu aprendi o significado de gratidão, porque ele falou assim:
> – Eu tive muitas experiências no exterior. Quando você sabe o que é ser estrangeiro num país onde você não conhece nada, não sabe nada, está perdido e alguém te ajuda, você vai fazer isso pra todas as pessoas que aparecerem com dificuldades na sua vida. Vai sempre querer retribuir. Esta casa é a sua casa.

Enquanto esses dois espaços virtuais permitiram que nossas colaboradoras conhecessem pessoas locais nas terras estrangeiras, outros meios tecnológicos atenderam a seu desejo de manter contato com a terra de origem, mesmo estando longe dela. Circuitos de comunicação por mídias digitais ligam os migrantes com aqueles que ficaram no país natal e com outros migrantes de mesma origem. Permitem, dessa maneira, que pessoas em movimento ao redor do globo e se mantenham conectadas a suas terras natais imaginadas. Todas as babás contatadas durante as diferentes etapas desta pesquisa participam de num grupo de mulheres brasileiras que habitam na França, alocado numa rede social. Grupos como esse permitem que o sentimento de pertencimento se desligue do território e criam, no mundo globalizado e conectado em rede, uma sensação de proximidade. São parte de um "complexa construção transnacional de paisagens imaginadas" (APPADURAI, 2004, p. 273). Se, antes da desterritorialização contemporânea, grupos de migrantes de uma mesma origem criavam espaços físicos de referência, como é o caso do bairro da Liberdade, em São Paulo, hoje espaços comunitários análogos se estabelecem virtualmente. Esses grupos virtuais dão lugar a relações entre pessoas que, ainda que não se conheçam, estão ligadas por experiências e memórias em comum. Os membros do grupo em questão são mulheres brasileiras que compartilham uma mesma localização geográfica presente e o pertencimento a culturas conjuntas (ligadas a gênero e nacionalidade). Alice conta conhecer pessoas, obter informações e dar e receber ajuda na comunidade virtual:

> Eu faço parte de um grupo no Facebook que se chama "Brasileiras de Paris". É um grupo maravilhoso, onde todo mundo se ajuda. Acho que tem umas duas mil e quinhentas meninas. Se eu não estivesse no "Brasileiras de Paris", eu teria perdido oportunidades de trabalho, de conhecer pessoas, de saber informações a respeito da minha situação aqui, que sem o grupo eu não teria acesso. E também dá a chance de ajudar outras pessoas, porque a gente sabe que um dia vai precisar e que, às vezes, pra gente aquilo é fácil naquele momento, mas pra pessoa que tá chegando é superdifícil.

> Por exemplo, quando eu cheguei, eu não sabia nada sobre o clima. Eu trouxe uma mala nada a ver, passei falta de um monte de coisa. Aí eu vejo gente lá falando assim:
> – Cheguei aqui e minha filha está sem casaco. Como que eu posso arrumar um?
> Aí eu vou lá, chamo a pessoa no modo privado:
> – Ah, eu tenho, posso ajudar.

Em suas atividades nesse espaço, elas podem rememorar e reviver aspectos da vida deixada para trás, como alimentos e músicas, falar a língua natal etc. Tais comunidades dão, ainda, lugar à criação de redes de ajuda, de trocas de bens e serviços. Nesses novos tipos de práticas comunicativas e comunitárias, configuram-se novos laços de solidariedade. Emília também ressalta o papel do grupo como centro de solidariedade. Ela explica que as ações se estendem a diferentes âmbitos da vida, alcançando também assistência psicológica e jurídica. Em razão dessa abrangência, ela está levando adiante, juntamente com outras participantes do grupo, o projeto de criar uma associação que extrapole a virtualidade, de modo a ampliar seu poder de ação social:

> Esse grupo é muito bom. Tem desde gente que pede doação porque está montando a casa, gente que pergunta "onde que compro tal roupa?" ou "onde compro tal comida?", até pessoas que têm problemas mais sérios, na questão de migração, de documentação, de guarda dos filhos, casos de namorado francês que bateu na menina, coisas assim. Tem todos os tipos de casos. As pessoas pedem todo tipo de ajuda no grupo. Estamos com a ideia de transformar esse grupo numa associação. Eu tenho interesse de participar trabalhando como voluntária. Na Internet, o grupo tem um certo limite. A gente precisaria ter um lugar onde pudesse ter, por exemplo, psicóloga, advogados pra ajudar em questões de documentação, assistente social pra orientar as pessoas. Queremos que essa ajuda que já existe pelo grupo possa evoluir pra algo assim, mas está meio emperrado com algumas questões administrativas.

Numa vida longe das próprias raízes, por vezes é preciso enfrentar a dolorosa situação de viver um luto à distância. Quando a avó de Emília faleceu, a comunidade virtual de brasileiras na França foi fonte de apoio fundamental. Ela colocou o assunto em pauta nesse espaço e abriu um diálogo com outras mulheres em situações similares, para que compartilhassem suas vivências e como as enfrentaram. Desse modo, pôde buscar outros modos de realizar o trabalho de elaboração que viveria se estivesse em casa, perto dos seus, e pudesse passar pelos rituais que dão forma à despedida da pessoa que se foi.

> [...] às vezes as pessoas colocam coisas bem íntimas e psicológicas envolvidas na questão da migração. Recentemente minha avó faleceu. Já era uma coisa meio que esperada, mas a gente nunca espera de verdade, né? Não tinha como eu ir pro Brasil, então não tive aquele momento de todo mundo se unir, fazer o enterro, passar aquele momento do luto. Tive uma conversa com minha mãe, uma com o meu pai. Fui só

> acompanhando à distância... Como é importante a questão dos rituais, de você ter o velório, a coisa de ver o corpo, de você ter essa união com as pessoas: "vamos fazer uma celebração, falar da pessoa...", fazer a separação dos objetos da pessoa, ver fotos juntos. Tudo aquilo ajuda você a conseguir fazer o fechamento do momento mesmo, você divide a dor, vai chorar junto com a família. Eu não tive nada disso. Então eu me dei conta assim: "Eu tô aqui, a vida tá acontecendo, mas preciso encontrar um jeito de parar pra lidar com isso..." E aí eu escrevi lá no grupo:
> *Vou contar uma coisa que tá acontecendo comigo que é superdifícil. É bem pessoal, mas eu queria fazer isso, primeiro, pra abrir espaço pras pessoas se quiserem compartilhar algo semelhante que estão vivendo, e segundo, pra me dar ideias. Como vocês fazem pra lidar com o luto à distância?*
> E daí contei o que estava vivendo e recebi um monte de respostas.

Para além de borrar fronteiras entre local e global, entre "seu lugar" e terras estrangeiras, viver a migração trabalhando em casas de outrem esfuma a divisa entre território da intimidade e da política. As experiências das mulheres de carne e osso envolvidas na cadeia mundial do *care* se urdem na trama formada pelas dimensões micro e macro que as atravessam. Sua vivência do trabalho doméstico se dá, como diz Ibos (2009), "entre o vasto mundo e o apartamento parisiense" e evidencia entrelaçamentos entre a "política do pequeno espaço e política do grande espaço" (p. 130). As narrativas de babás brasileiras migrantes na França colocam em palavras os modos pelos quais essas mulheres habitam os espaços de vida em terras estranhas e encontram neles um lugar para si, em meio a jogos de reconhecimento e diferença. Por um lado, pudemos ver que, inserida na dinâmica doméstica como babá-objeto, a babá não tem mais espaço no apartamento que no mundo político. Por outro, a atenção prestada a seu papel educativo, ancorado no estatuto de babá-pessoa, revelou que sua atuação nas práticas cotidianas de cuidado pode constituir brechas e se configurar como espaço de ação social.

Mais uma vez, o cerne da questão do papel educativo da babá remete à noção weileana de enraizamento. Promovidos pelo paradigma dissociativo reificante, a anonimização do corpo da babá, o apagamento de suas memórias, das tradições que carrega, das maneiras de ser, fazer e pensar que construiu ao longo da vida operam um desenraizamento que é preciso combater. A defesa weileana do enraizamento como direito humano fundamental confirma a importância da reflexão sobre a espacialidade da biografização de babás, pois lança luz sobre o fato de que "habitar esse mundo como sujeitos concretos, encarnados, supõe uma crítica renovada da divisão do trabalho, que tenha como ponto de partida a relação sensível que cada um tece com o mundo, com os outros e consigo mesmo" (NANTEUIL-MIRIBEL, 2012, p. 42). Na mesma direção, a memorialista Ecléa Bosi destaca, no conjunto de sua obra, que a revalorização da

memória é uma das vias principais no sentido do enraizamento. Valorizar a bagagem de saberes biográficos encarnada pela babá é, portanto, uma chave para restituir seu papel social como educadora informal. Por meio da (re)apropriação de um poder de agir possibilitada pela inscrição da atividade profissional no conjunto da própria existência, a casa alheia que é local de trabalho pode, pouco a pouco, tornar-se para a babá um espaço de vida ou "espaço do eu". Quando casas de famílias se tornam os locais de trabalho para mulheres migrantes, estas vivenciam a experiência migratória entre a amplitude da vida num país estrangeiro e a intimidade da vida familiar dentro do ambiente doméstico. O desafio de cuidar de filhos de outras famílias, inerente à tarefa da babá, implica em deslocamentos que não podem resultar na espoliação de lembranças e origens. Os relatos de três babás que afirmam seu papel educativo mostram caminhos pelos quais é possível conjugar mobilidade e preservação de raízes, conservando vivos "tesouros do passado" e "pressentimentos do futuro" (BOSI, 2012/2013, p.199).

Nas terras de destino, onde encontram novos modos de ser e fazer, sentir e falar, ver o mundo e entrar em relação com o outro, as babás migrantes desempenham, como educadoras informais, o duplo papel de manter tradições e se abrir ao novo. Entre interior e exterior, conhecido e desconhecido, familiar e estrangeiro, elas se encontram, muitas vezes, divididas entre tensões contraditórias. Michelle Perrot (2008) salienta a crucialidade do papel feminino nos processos migratórios, levando em conta que as mulheres, mesmo no contexto de abertura e integração ao novo, são tradicionalmente agentes da conservação cultural, por meio da transmissão da língua (o termo "língua materna" reforça esse caráter), de tradições culinárias e religiosas. As babás migrantes são também portadoras de culturas da infância, compostas por repertórios de jogos, brincadeiras, músicas, histórias, práticas de cuidado etc. Como vimos, durante o cuidado doméstico, elas transmitem marcas de suas próprias origens, forjadas nos espaços sociais em que se constituíram seus percursos vividos. Ao mesmo tempo, as narrativas dessas trabalhadoras domésticas do cuidado mostram que esse movimento de preservação ocorre lado a lado ao de abertura às culturas encontradas no destino – nacionais, regionais, familiares etc. –, corporificadas nas crianças e famílias com quem convivem intimamente. As diferenças nos modos de fazer, sentir, expressar e pensar configuram, assim, potentes espaços de aprendizagem para todas as partes envolvidas no encontro propiciado pelo cuidado doméstico. Em conjunturas de deslocamentos espaciais e culturais, o corpo da babá desempenha simultaneamente o papel de receptor e vetor de aprendizagens, na medida em que se situa e rediz entre, de um lado, as experiências vividas ao longo de toda a vida e, de outro, a atividade profissional de cuidar de crianças em um contexto cultural diferente de seu meio de

origem, dos pontos de vista nacional, étnico, linguístico, familiar, socioeconômico. Esse papel intermediário demanda das babás um intenso trabalho de biografização, de modo a permitir, de um lado, a mobilização de suas reservas de saberes biográficos e, de outro, a integração das novas aprendizagens ao conjunto de uma história de vida. Entre adaptação ao novo e preservação da bagagem própria, elas grafam a si mesmas como sujeitos de sua experiência migratória. A presença de babás brasileiras em lares franceses compõe, desse modo, etnopaisagens extremamente ricas em interações intercorporais, intersubjetivas, interculturais. Enraizada e significada no interior de percursos biográficos em perene escrita, a atuação dessas profissionais se configura como abertura educativa: para elas mesmas, para as crianças e, eventualmente, também para os familiares empregadores.

Como explicam Schaller e Delory-Momberger (2011), toda biografia se tece numa escrita de si mesmo no espaço (geo-grafia) e no tempo (crono-grafia). Levando em conta a espacialidade e a temporalidade como duas dimensões do biográfico, podemos perceber que a experiência vivida por babás em deslocamentos inter-regionais, inter-nacionais ou transcontinentais demanda delas um trabalho de biografização, não somente para dar forma e sentido aos novos espaços, constituindo-os como lugares de vida, mas também para que o trabalho de cuidado neles desenvolvido possa ser perpassado pelos fios da temporalidade de uma vida. Ao colocar em palavras suas experiências, nossas colaboradoras alinhavaram o exercício do cuidado doméstico infantil no interior de projetos de si.

5.3 A babá em projeto

Em suas representações biográficas, o narrador se constrói como sujeito de uma história. Pode, assim, perceber as situações vividas como aquilo que Remi Hess chama de momentos de uma história (DELORY-MOMBERGER; HESS, 2001). Para tanto, é-lhe demandado o desenvolvimento de sua competência biográfica, quer dizer, da capacidade de estabelecer relações entre as aprendizagens que ele tira da vida, a forma presente que dá à sua vida e a lembrança de uma vida passada. Mas a história tecida no aqui-e-agora do momento da narração não se contenta em olhar para trás. Ela também costura o curso da vida como um processo de formação aberto a um porvir projetado diante de si. A temporalidade biográfica é, portanto, uma dimensão constitutiva das narrativas de si, permitindo que os eventos de uma vida e as significações que lhes são atribuídas sejam unidos por fios que ligam passado, presente e futuro. No ato narrativo, a estruturação da experiência temporal se dá pela tessitura de uma intriga. Nesse movimento, colocar-se em projeto faz parte do processo de formação de

si pela narrativa. As práticas de formação que se servem das histórias de vida possibilitam ao sujeito escrever e reinscrever sua história no sentido de um projeto. Desse modo, visam à construção de um poder-saber e poder-agir sobre si e sobre seu entorno (DIZERBO, 2017). Contando sua história, cada uma das colaboradoras entrevistadas posicionou a experiência profissional atual e / ou passada como babá em terras estrangeiras em relação a um projeto de si.

Nesse quadro, o projeto de si (DELORY-MOMBERGER, 2005) não designa um plano conscientemente estruturado pelo qual o sujeito estabelece as metas que pretende atingir, mas sim o impulso para frente, a orientação para o futuro que é constitutiva do ser. Os projetos que cada pessoa desenha para si em diferentes momentos de sua vida são apenas estados transitórios que atualizam, naquele instante, a permanente projeção de si em direção a um porvir. Isso significa que o projeto de si primordial não é diretamente apreensível, mas toma forma em mediações provisórias que nunca poderão realizá-lo ou esgotá-lo completamente. Estas sim, encontram inúmeras expressões na atividade biográfica dos sujeitos, onde podem ser apreendidas. Nas efetivações temporárias do projeto de si, o sujeito estabelece consigo mesmo uma relação estilística (MACÉ, 2016). Em uma espécie de escrita de si enquanto estilo, ele dá forma, no mundo sensível, ao sentimento que tem de si mesmo. Em alguns casos, essa escrita se faz pela adoção de posturas, comportamentos, maneiras de vestir e adornar o corpo ligadas à imagem física e mental que os sujeitos têm de sua própria forma. Ao fazê-lo, assumem posições marcadas por pertencimentos e distanciamentos. Tais escritas de si também se desdobram em uma temporalidade mais longa, como ocorre com projetos familiares, de formação ou profissionais. Enfim, o ato mesmo de contar a própria vida se inscreve nessa dinâmica e concretiza uma das formas particulares do projeto de si.

Na interface entre individual e coletivo, trajetórias de socialização são impressas no horizonte individual da biografia. Ao longo das experiências vividas no espaço social, ocorrem conjunções, conflitos e negociações entre os projetos de si e os projetos veiculados pelas instâncias socializadoras, como a família, a escola, grupos de amigos, ambiente profissional, entre outros. Cada episódio particular de aprendizagem é integrado pela pessoa ao movimento geral de sua própria biografização. Ela se apropria de condutas, valores, representações, concepções, saberes e práticas coletivas, tornando-as suas próprias. O trabalho de biografização envolve, assim, o movimento pelo qual a pessoa se apropria de projetos externos e encontra espaço para eles em seu próprio projeto de si. Envolve, ao mesmo tempo, o esforço de encontrar um lugar para si no espaço compartilhado do social.

Ao longo da construção de suas narrativas de si, as três colaboradoras costuram seus percursos em uma temporalidade biográfica e se envolvem num esforço de interpretação e elaboração de significados para o experienciado como babás em terras francesas. Orientadas por seus projetos de si, Emília, Alice, e Cecília significam o trabalho de babá como etapa constitutiva de um caminho em direção a objetivos maiores. A estada dessas mulheres como babás em lares franceses faz parte de um projeto pessoal de crescimento, e não de uma contingência imposta pela luta pela sobrevivência. Sendo assim, nossas colaboradoras desempenham o trabalho doméstico como ocupação-ponte e não ocupação-gueto, conforme a categorização proposta por Romero (2013). Essa distinção permite localizar se esse tipo de trabalho, socialmente pouco valorizado e malremunerado, ocupa um papel transitório ou definitivo na vida de quem o executa. Em sua experiência migratória, as três colaboradoras encontraram barreiras transitórias para entrar em outros setores melhor remunerados, executando o serviço doméstico como uma das etapas de um percurso traçado com perspectivas de crescimento.

Buscando conhecer os modos pelos quais essas mulheres articulam, em seus projetos de si, a atividade profissional como babá, é possível observar como elas costuram na temporalidade biográfica das histórias que contam: os objetivos e circunstâncias que as conduziram a esse trabalho; as motivações que justificam sua ida à França; as estratégias com as quais fazem face à desvalorização social que recobre o trabalho doméstico; as aspirações ligadas à imagem de babá que cada uma projeta ser, bem como os ajustes e reacomodações entre expectativa e realidade que se fizeram eventualmente necessários; as aprendizagens possibilitadas pelo trabalho como babá e como estas se combinam e são inseridas no todo da formação de si que cada uma dessas mulheres vem construindo ao longo de sua vida.

5.3.1 Emília: cuidando do outro, aprender o cuidado de si

Emília não tinha, inicialmente, o objetivo de trabalhar como babá. Ao contrário, a paranaense reagiu negativamente quando soube que sua amiga de faculdade tinha a intenção de passar um período no exterior em um programa de *au pair*. Tal projeto era, a princípio, duramente criticado por Emília: “Como que você vai se formar e fazer *au pair*? Cuidar de criança num outro país? Que coisa ridícula!” Em suas críticas, ela se fundamentava na desvalorização socialmente atribuída às domesticidades, reafirmando-a.

Porém, chegando ao fim de sua formação universitária, ela estava tocada pelo sentimento de uma falta, uma força motriz que a levava a buscar continuidade à formação oficial, que se concluía com a obtenção do diploma. Para começar a exercer a profissão, sentia a necessidade de superar a situação de crise em que se via naquele momento: "Eu nunca poderia ser psicóloga com essa bagunça que estava a minha vida!" e de adquirir o que chamou de "experiência de vida": "Quando eu me imaginava numa clínica sozinha, que era o meu objetivo, eu não conseguia me validar. Eu pensava: 'Quem sou eu? Eu não tive experiência nenhuma de vida...'" Foi nesse contexto que a possibilidade de viver um período no exterior como *au pair* foi ressignificada e passou a compor um projeto de formação de si:

> Quando eu estava me formando, me questionava muito: "O que realmente eu tenho de capacidades pessoais pra ser psicóloga? Mesmo tendo cinco anos de formação, quem sou eu como pessoa pra me colocar nessa posição? Eu não tenho vivência de nada!" Foi então que decidi vir pra França como *au pair*.

Na busca de responder a esse anseio, ser *au pair* foi a via de concretização escolhida, pois pareceu-lhe, a princípio, uma "maneira fácil" de morar no exterior: "[...] foi por isso que escolhi *au pair* e não qualquer outro intercâmbio. Porque eu vou estar completamente sozinha, mas eu vou ter uma família francesa. Essa era a ilusão mesmo." Emília explica que a França era uma das opções oferecidas pela agência indicada pela amiga e foi o país por ela escolhido em função de seus conhecimentos da língua.

A imagem da babá que Emília projetava ser estava profundamente marcada pelo anseio de ser acolhida num lar francês como alguém da família, ideia esta que refletia aspectos de sua própria história familiar e encontrava respaldo no discurso propagandístico veiculado pela agência no Brasil. Essa imagem passava, ainda, pela intenção de colocar em prática seus saberes de psicóloga formada e, assim, contribuir para a educação doméstica das crianças com quem moraria.

> Como eu tinha estudado psicologia, eu também vinha com a ideia: "Eu vou ajudar, vou fazer uma diferença na vida das crianças." E ainda tinha essa ilusão: "Nossa, quando acabar o ano, quando acabar essa experiência, eles vão lembrar de mim como alguém que fez diferença. Eu vou ter participado de algo importante. Eu não vou ser só uma babá, eu quero usar os meus conhecimentos. Quero ser um *plus* para eles!"

Nesse projeto, não se trata de "ser babá", genericamente, mas de ser "uma babá" singular, cujo modo de exercer o cuidado é indissociável de sua bagagem de saberes constituídos biograficamente: uma babá com algo a oferecer a partir daquilo que ela mesma é, com algo a transmitir a partir do que ela mesma recebeu. Pouco a pouco, o descompasso entre

as expectativas e as condições concretas com as quais se deparava, nos lares em que foi acolhida como *au pair,* demandava ajustes no projeto inicial. Emília percebeu que, mesmo nas casas onde sentia-se bem tratada e acolhida, não seria nunca incorporada como membro da família. E deu-se conta de que sua formação universitária, junto com os demais aspectos de sua história de vida, importava nada ou muito pouco aos olhos dos empregadores. De acordo com Alheit e Dausien (2019), "aspiração" e "realidade" são "dois níveis biograficamente 'reais'", do ponto de vista do sujeito, e "devem ser trabalhados individualmente e integrados ao longo de toda a vida à *história singular de formação do sujeito* segundo um processo sempre renovado de construção e reconstrução biográfica" (p. 22, itálico dos autores).

Para Emília, a dupla aspiração de ser da família e ter um papel ativo na educação das crianças foi sendo a duras penas revista, a partir das sucessivas crises e desafios vivenciados na realidade das casas concretas em que trabalhou. Nelas, o sonho de ter uma família francesa era colocado em cheque por cada marcador de diferença e distanciamento, como, por exemplo, quando se viu alocada numa *chambre de bonne*: "Ah, eu vim pra participar da família francesa, da rotina, conhecer a cultura, os hábitos e tal. E vou morar em outra casa?!" Movida por sua dupla motivação, nas primeiras famílias ela havia mergulhado integralmente na vida familiar, dedicando inclusive os momentos livres para estar junto das crianças e seus pais. Isso lhe possibilitava ter mais intimidade com as crianças e seus familiares, ter momentos de convívio de qualidade com as crianças, brincar e conversar com elas sem a pressão do cronograma apertado de atividades, que caracterizava a rotina semanal. Entretanto, o preço era uma sobrecarga, que logo revelou ser pesada demais para a jovem.

> [...] eu tinha me sentido sobrecarregada, mas porque eu mesma tinha me colocado naquela posição de querer ficar todo o tempo junto. Eu queria, porque queria viver essa coisa familiar. Esse era meu objetivo quando eu vim pra França, mas agora eu tinha mudado: "Vivi, deu errado, fui aprendendo e agora é diferente: eu sou a babá, a empregada." Digo uma empregada no sentido de ser um trabalho, de ter um contrato.

O conjunto de experiências e condições encontradas chamava a uma reconfiguração radical de projeto:

> Aí que eu comecei a me tocar: "Acho que eu tô muito ainda querendo fazer parte, com a ideia de que eu vim pra viver ótimas experiências. Eu tenho que entender que eu sou *au pair*, empregada, babá. Eu não vou fazer parte da família." Comecei a pensar diferente [...]

As dificuldades enfrentadas durante o período mais crítico gerou um afastamento da própria família, já que compartilhar com sua mãe as dificuldades enfrentadas acarretaria uma

reação de proteção que colocaria fim ao projeto de vida traçado por Emília, quando decidiu morar na França. Ela não tinha intenção de voltar sem ter realizado aquilo a que se havia proposto. Segundo Sahoui (2017), no projeto migratório se entrecruzam as expectativas individuais daquele que empreende a viagem e as da família que fica no país de origem. Uma dimensão coletiva se soma ao projeto migratório pessoal. Para Emília, recorrer à mãe sem antes conseguir ser bem-sucedida equivaleria a desistir de seu plano de crescimento. Com efeito, nos anos seguintes ela conheceu outras configurações de trabalho que lhe ajudaram a se estabelecer no país.

Na trajetória de formação de si que Emília foi buscar no exterior, a passagem do status de *au pair* para *nounou* foi um momento crucial. Não morar mais no emprego foi vivido como uma libertação: "*Au pair* ficou pra trás, (eu estava) li-vre!", comemora ela. Terminado seu período como *au pair*, marcado por experiências que qualificou como "tão ruins", Emília sentia que não podia ir embora para o Brasil: "O que eu vim buscar, eu ainda não vivi." Procurando um novo emprego, ela conta que o cuidado doméstico era uma opção descartada *a priori*, mas que acabou sendo reconsiderada em razão das circunstâncias:

> [...] minha única certeza era: "Eu não quero ser babá." Só que depois dessa experiência eu estava me sentindo não-humanizada, estava muito insegura, então não ia bem nas entrevistas, não conseguia nada. Ia acabar o mês e nada. Aí eu decidi entrar numas agências de *nounou* só pra ver. Em todas eu fui chamada pra entrevista, porque eu colocava a minha experiência de *au pair*, e todas me propuseram várias famílias. As agências faziam um questionário pra ver se você sabia cuidar de criança, perguntando que alimentação você daria num dia, que brincadeiras você faria, qual a hora de dormir, qual a punição, essas coisas. Tudo isso eu tinha aprendido bem com os franceses, né?

A resposta positiva, obtida nas agências de babás por conta de sua experiência anterior em lares franceses, contrastava com a dificuldade de inserção em outras áreas de atuação. O conhecimento dos códigos, hábitos e costumes que permeiam a rotina infantil doméstica no país constituía uma bagagem de saberes valorizada pelos empregadores. Mais uma vez, Emília viu-se trabalhando no cuidando de crianças, de certo modo, sem querer.

Se, num dado momento, o propósito de fazer parte da família foi abandonado por completo, dando lugar a uma relação mais madura com a atividade profissional, a intenção de "fazer a diferença na vida das crianças", por sua vez, foi mantida como princípio inexorável. A cada vez que sentiu que não teria espaço para oferecer suas próprias contribuições à constituição de experiências educativas domésticas voltadas às crianças, Emília preferiu deixar

aquele trabalho. Narrando sua decisão de sair do emprego em que cuidava de Lisa, por exemplo, a paranaense pondera:

> Eu não queria participar dessa história desse jeito. Não tinha nenhum controle de horário, não tinha regras pra nada, limite nenhum. Os pais tinham um vínculo com a menina, mas a forma como ele se dava era complicada. Tinha carinho, beijo, passeios... Nas fotos do Facebook, tudo parecia lindo, parecia que tinha muito amor. Mas, no dia a dia, o que eu via era desesperador. Era um desespero. A menina demostrava desespero. E aí tem um eco na minha história.

Para Emília, sua atuação como babá tinha que estar alinhada aos caminhos que havia percorrido e as aprendizagens que havia tirado de sua própria história. Sem isto, a intenção educativa, que era para ela um princípio inexorável, não poderia ser concretizada. O momento de ruptura do trabalho na casa de Chloé obedeceu ao mesmo princípio, embora tenha ocorrido num contexto positivo, completamente diferente daquele que predominava na casa de Lisa. Nesse caso, a decisão de colocar um ponto final se deu após três anos trabalhando com a família, quando Emília avaliou que sua presença não era mais necessária no dia-a-dia da menina, pois esta já estava crescida. Novamente, mas desta vez por outro motivo, ela percebeu que não poderia contribuir para a formação da criança sob seus cuidados de babá.

Numa retrospectiva reflexiva sobre sua história como babá e como esta se insere no conjunto de sua vida, Emília identifica a centralidade da questão do cuidado. Tal questão se sobressai, em sua narrativa, no anseio por um cuidado que não vinha, em determinados momentos de fragilidade na infância e na adolescência. E atravessa, como um fio condutor, as fases da infância, adolescência e vida adulta, culminando na escolha pela psicologia:

> [...] pra mim o questionamento era: "como que eu posso ajudar?" – porque psicologia é um trabalho de cuidado, de ajuda –, mas quem eu queria ajudar era eu mesma, criança. [...] então era isso que estava por trás: "Se ninguém me ajudou naquele momento, eu mesma vou me ajudar agora, vou ajudar a minha criança ajudando os outros."

Já no doutorado, sua pergunta de pesquisa ecoa a mesma investigação pessoal sobre o cuidar. Os estudos doutorais empreendidos por Emília se interessam pela dinâmica do querer ou não ter filhos e pelo fenômeno dos filhos que nunca foram desejados, em sua diferença em relação àqueles nascidos de um desejo e um envolvimento por parte dos pais. Instigada por sua história pessoal e pelas dinâmicas familiares que conheceu na França – nas quatro famílias em que foi *au pair* e nas três famílias em que trabalhou como *nounou* – ela se engaja em pesquisas sobre o que é a maternidade, o que leva a essa escolha, que pressões sociais estão envolvidas e que tensões existem entre construções sociais e projeto individual.

> (...) a vivência que eu tive como *au pair*, como *nounou* e principalmente com essa última família brasileira, com tudo o que eu via dessa mãe e dos comportamentos da Lisa, tudo isso foi me trabalhando e eu comecei a me questionar: "Por que as pessoas têm filhos? O que leva a tomar essa decisão? O que faz uma mulher decidir ter filhos no mundo de hoje?" Questionando pra mim mesma, eu não tenho certeza se quero ser mãe. Hoje eu digo que não quero, porque eu não vejo motivo pra ser. Eu acho que o trabalho de criar uma criança é extremamente difícil, extremamente exigente e que você realmente tem que estar pronto e com uma vontade muito grande de se dedicar à vida de uma criança. Não pode ser assim: "Só porque eu casei, só porque já tenho certa idade, faz parte do ciclo da vida e agora vou ter uma criança e eu pago alguém pra ficar cuidando ou vou esperar que a escola cuide". Pra mim isso é algo tão forte! Todas as minhas experiências foram levando a essa pergunta de forma até mais profunda, porque enquanto eu lidava com isso, principalmente na família brasileira, muita coisa da minha infância veio vindo. Aí eu cheguei no tema do meu doutorado, que são as mulheres que não querem ter filhos. Acho importante falar sobre isso, entender que isso existe, que nem toda mulher tem esse "instinto materno". Pra mim isso não existe, é socialmente construído.

Rememorando o conjunto de suas experiências trabalhando em casas de famílias na França Emília observa que a centralidade dessa investigação extrapola o campo da vida acadêmica. Ela vê nessa investigação a explicação daquilo que foi procurar como babá e a aprendizagem central, adquirida nesse processo, que lhe fez sentir que a experiência tinha finalmente chegado a seu termo.

> Eu percebi: "Todos os trabalhos que eu faço, todas as coisas que eu escolhi na vida, até mesmo a Psicologia, é sempre cuidar do outro." Ao mesmo tempo, eu estava vivendo a experiência de morar sozinha em outro país: "Eu faço comida pros outros, arrumo a casa pros outros, dou todo o carinho que eu posso dar e, quando eu chego em casa, quem faz isso pra mim? Uma hora eu tenho que fazer isso pra mim mesma." E foi assim que terminou a minha história como babá.

O peso dessa busca perpassa, tanto sua escolha da área de estudos, na graduação e na pós graduação, quanto seu projeto migratório e as experiências de trabalho doméstico de cuidado nele inseridas – majoritariamente de crianças, mas também da senhora idosa de quem cuidou durante dois anos. Ao longo de todas essas vivências, aprender o cuidado voltado ao outro foi, para Emília, um caminho de aprendizagem sobre o cuidado de si mesma.

5.3.2 Alice: a formação de si pela viagem

O objetivo inicial de Alice era viajar. Para ela, sair do país significava expandir horizontes para além das fronteiras do mundo de vida de sua família. Ela classifica seu meio

familiar como “tradicional”, por tratar-se “daquela família que filha mulher não pode voltar tarde, tem que estudar, quando chega aos vinte e três já tem que pensar em encontrar um namorado pra casar”. Ao longo da vida, cada sujeito tem seus projetos de si forjados na interface entre esfera coletiva e individual, entre os projetos e influências que lhes são outorgados pelas instâncias socializadoras e suas construções biográficas e inclinações singulares. Nessa negociação dinâmica, morar no exterior era, para Alice, um meio de trilhar sendas diferentes daquelas previstas e esperadas pelo entorno familiar: “Eu não queria ficar toda certinha ali: concurso público, casamento... Sempre quis viajar!”

Ser babá foi a maneira viável encontrada para realização dessa aspiração. A outra opção aventada – fazer um intercâmbio para estudar uma segunda língua – havia sido descartada por questões financeiras. Alice não teria apoio de seu pai para estudar fora, pois, como explica: “na cabeça dele, depois que você termina a faculdade, você não tem que continuar estudando. Você tem que trabalhar.” Já para ir à França, ela contou com ajuda da avó no financiamento da passagem. Mas Alice esclarece que essa contribuição não se devia a uma concordância com seus objetivos de autoformação pela vivência em terras estrangeiras. A avó tinha em mente outras aspirações para o futuro de sua neta:

> [...] sabe por que ela apoiou minha vinda pra cá? Porque eu sou uma moça de 26 anos, solteira e ela acha que eu tenho que vir pra Europa pra conseguir um marido loiro do olho azul. Não é porque eu vou "uau!" voltar com cabeça aberta. Não, é simplesmente porque, se eu não consegui um casamento lá, talvez vá conseguir aqui.

Recusando-se a seguir as trilhas que via previamente traçadas para sua vida, Alice se valeu de sua rede de contatos para conseguir um emprego que lhe possibilitaria se sustentar fora do país. A exemplo de mulheres conhecidas que trabalhavam como faxineiras ou babás na França, resolve tentar a sorte na Cidade Luz:

> Eu tinha uma amiga brasileira que os pais moravam na *banlieue* de Paris. Ela me disse que trabalhava como faxineira e que tinha meninas mais novas que trabalhavam como babá, que eu poderia vir e ficar na casa dos pais dela até eu me estabilizar. Depois eu procuraria o meu canto e tal. Só que ela não me explicou como era pra conseguir trabalhar. Quando eu cheguei, tive muita dificuldade em achar trabalho, até que uma moça, que ficou grávida, me passou esse trabalho pra cuidar de duas crianças.

Essa rede de contatos desempenhou um papel fundamental na concretização do plano, pois as vias para encontrar um trabalho sem possuir os papéis que legalizam a condição no país de chegada passaram pelos conselhos e indicações daquelas que já haviam tido a mesma experiência. O compartilhamento de um *savoir-faire*, construído por aquelas que já o fizeram antes, constitui as bases sobre as quais as recém-chegadas podem se apoiar.

Mas a negociação entre expectativas familiares e aspirações próprias, projetos coletivos e individuais, não se deu sem conflitos. Alice precisou lidar com a tristeza de decepcionar aqueles que ama, ao não corresponder às suas expectativas. Em sua história, o peso que transforma sua escolha dissonante em decepção para seus pais é agravado pelas significações sociais atribuídas ao trabalho de babá, numa sociedade que invisibiliza e desvaloriza o trabalho doméstico sobre o qual se ergue. O trabalho no museu era revestido de um status bastante valorizado pela família, contrariamente a ser faxineira e babá:

> Eu acho que o que incomoda a minha família é todo o estudo que eu fiz pra não ter um trabalho intelectual, digamos assim. [...] Pra eles é uma decepção. Mas não foi a primeira vez que não segui o que esperavam pra mim. [...]
> A minha família me diz que eu sou corajosa de ter vindo pra cá, mas, no fundo, eu sei que eles são tristes com isso... A minha mãe fala:
> – Eu fiz de tudo por você!
> Realmente, ela me deixou escolher o curso, ela pagou minha faculdade, ela pagou moradia, porque teve uma época que eu fiquei estudando em Sorocaba e ela foi pra Minas. E depois eu larguei tudo, larguei a minha posição no museu pra ser faxineira e babá na Europa. Ela não entende isso. Não é que ela tenha vergonha, mas ela esperava uma coisa melhor pra mim.

Tendo implicado um movimento lido como "largar tudo", ou seja, deixar a posição que tinha no país natal para "ser faxineira e babá na Europa", a experiência migratória de Alice foi interpretada por seus familiares através das lentes de um imaginário compartilhado em torno das domesticidades. Na França, diferentemente do Brasil, o cuidado doméstico de crianças é recorrentemente exercido por jovens de ambos os sexos e classes sociais variadas, como uma ocupação transitória – combinando um ganha-pão paralelo aos estudos e uma experiência de formação para a vida adulta. Do outro lado do Atlântico, essa realidade não encontrava lugar nos esquemas interpretativos de leitura de mundo da família mineira. Porém, a despeito dessa diferença cultural, tanto na França como no Brasil existe uma depreciação arraigada: o que ambos países compartilham, com nuances próprias a suas histórias particulares, é um imaginário social em que sucesso e realização pessoal e profissional não estão associados ao exercício de funções domésticas e onde a desvalorização material e econômica dessas funções anda de mãos dadas com uma desvalorização simbólica mais profunda. Os trabalhos exercidos por Alice em casas francesas (o cuidado de crianças, a faxina, a lavagem e passagem de roupas...) ainda carregam, aos olhos de seus entes queridos, as marcas de uma linha invisível, porém quase intransponível, que demarca espaços socialmente apartados, num jogo de poder apoiado na combinação entre classe, gênero e raça. Se estudar fora não era para Alice, porque era "coisa só pra gente muito rica", o trabalho doméstico que lhe possibilitou realizar esse

sonho tampouco coincidia com o que os pais desejavam para ela. Em todo caso, ela não se arrepende de ter orientado sua trajetória tendo em vista um projeto dissonante daquele imaginado por seus pais: "[...] o que ia adiantar eu ficar num trabalho que não me fazia feliz? Eu tinha que tentar de algum jeito. Eu não podia desistir! E agora eu vejo que foi uma escolha maravilhosa." Mas lamenta não ter podido explicar e argumentar suficientemente para que eles compreendessem suas razões e justificativas: "queria que eles entendessem como pra mim é importante."

Quando discorre retrospectivamente sobre sua experiência como babá, Alice fala dela como parte da construção de um *curriculum vitae*, no sentido original de *percurso da vida*, onde a vivência profissional do cuidado doméstico se insere como mais um momento formativo. Falando do que tirou da experiência, tomada globalmente, dois pontos são especialmente destacados em seu relato. Ambos justificam, para ela, a continuidade do trabalho como babá em seus planos futuros – contrariamente ao trabalho de faxina. O primeiro deles é a aprendizagem da língua francesa favorecida pela riqueza linguística das interações que a babá pode estabelecer com as crianças. Para Alice, esta não se limita ao léxico técnico de uma área específica, como ocorre em outras profissões, mas se estende ao vocabulário da vida:

> [...] é um trabalho que proporciona uma aprendizagem da língua incrível, que você não tem em qualquer outro trabalho. Por exemplo, se você trabalha num café, você vai aprender o básico para atender as demandas de uma mesa. Mas com uma criança, você pode falar de tudo! De tudo! É o vocabulário da vida! E a aprendizagem depende muito de você. Se você só fala o básico: "para", "faz isso", "faz aquilo", vai ficar só nisso. Mas se você quer conversar, eles vão falar com você.

O segundo ponto destacado é o aprofundamento do autoconhecimento. O conhecimento de si proporcionado pela experiência como babá na França permitiu que ela revisse sua escolha profissional inicial. Revisitando na memória os episódios que a haviam conduzido à escolha da área de Relações Públicas, Alice percebe que estava levando em conta, na época, mais aquilo que gostaria de ser e as habilidades que acreditava precisar desenvolver, que seus gostos e aptidões reais. Sendo babá, descobriu na educação da infância uma área correspondente a seu temperamento, habilidades e aspirações – de acordo com sua imagem de si no momento da narrativa:

> Aprendi que eu tinha escolhido a profissão errada. Vi que eu gosto de crianças e gostaria de continuar nessa área. Esse é o meu projeto. Eu quero ensinar português pra crianças.
>
> [...] eu fiz minha faculdade, a minha carreira não deu certo e eu não progredi, porque eu não queria aquilo. Eu não estava feliz! Eu comecei a ser mais verdadeira em relação

> à minha personalidade, ao que eu sou. [...] Depois da minha experiência como *nounou,* eu queria mesmo alguma coisa ligada à área de Educação, eu queria fazer Letras.

Alice pondera que, no traçado de seu projeto profissional até então, as opiniões dos outros haviam tido um peso que ela não pretende mais conceder: "Agora vai ser uma decisão só minha. Eu não vou pedir opiniões das pessoas." Na construção de seu *curriculum vitae,* viajar aparece como espaço privilegiado de formação de si. Tanto que sua volta para o Brasil é significada como momento transitório de preparação para mais uma experiência no exterior, desta vez de posse dos documentos autorizando moradia e trabalho no país de destino. Nos três planos de futuro expostos ao final de sua narrativa, são sempre novas experiências de viagem que dão forma, em sua escrita de si, à projeção de um amanhã.

Na figura da babá que almeja ser, a dinâmica de aprender e ensinar é colocada por Alice em posição de centralidade. Ao longo de sua trajetória como babá, os lares em que tal troca não se mostra viável são descartados ou mantidos apenas por questões financeiras, porém sem o mesmo investimento e envolvimento que dedica ao trabalho na família de Charles e Hugo. Ensinar aspectos de sua própria cultura e aprender aspectos da cultura da família francesa constituem, para ela, o cerne do exercício do cuidado doméstico infantil em contexto migratório.

Tanto para Alice como para Emília, ser babá foi a condição prática viabilizadora de seus projetos pessoais de morar fora do país. Ambas narrativas evidenciam a forte presença de uma figura de liberdade nesses projetos. Nas palavras de Emília:

> Sempre morei com minha mãe, tinha minha vida segura. E aí, você está num outro país, você não sabe nada sobre como as coisas funcionam, não tem ninguém pra te dizer o que ou como fazer. É ótimo, porque você é totalmente livre e é também muito interessante porque você perde todas as suas referências. É uma insegurança, dá um medo, mas ao mesmo tempo dá uma liberdade, porque aí você pode fazer e criar quem você quer ser de novo.

Tal figura de liberdade, norteadora para essas duas mulheres, também encontra formas de expressão no plano da corporeidade. Na narrativa de Alice, ela aparece materializada, de forma marcante, no percurso do trato com os cabelos.

> Aqui eu posso sair do jeito que eu quero! Lá todo mundo ficava falando que eu tinha que alisar o cabelo, que não era bonito cabelo enrolado... Eu alisei meu cabelo a vida toda. Desde 9 anos minha mãe alisa meu cabelo. [...] Ela passava o pente com aquela força toda e doía, amarrava, assim, puxando bem repuxado. Aí ela me levou no salão e pediu pra alisar. Eu lembro que era um produto com um cheiro bem ruim mesmo, horrível. Eu não gostava do meu cabelo liso, mas eu tinha que aceitar aquele cabelo porque era o cabelo que minha mãe queria. Eu preferia ele natural, mas pra ela o meu

> cabelo assim era juba de leão, ela falava. Na escola também, quando eu tentava deixar meu cabelo natural sempre tinha alguém falando:
> - Ah, mas não é muito padrão, você tem que fazer chapinha pra ficar bonita.
> Quando eu vim pra França, eu ainda fiz a progressiva e cheguei com o cabelo liso. Um dia, eu decidi: 'Não quero mais.' Aí eu fui, cortei meu cabelo mais curto do que ele está hoje e falei 'agora eu quero meu cabelo natural.' Me aceito do jeito que eu sou, saio com a roupa que eu quero. Não fico mais me preocupando. E o que as pessoas falam aqui é totalmente o contrário do Brasil. Todo mundo acha bonito, acham diferente. Porque é uma coisa que normalmente não tem aqui.

Ao lado do que Alice exprimiu em palavras, um dos momentos de entrevista foi ocasião de um episódio bastante expressivo. Estávamos numa pracinha, aonde ela levava os meninos nos dias de sol. Charles e Hugo brincavam de colocar flores amarelas e soprar sementes de dentes-de-leão nos cabelos de Alice, cujos cachos ficaram cobertos pelos adornos improvisados. Todos riam e se divertiam. Sem querer ou saber, eles ilustraram e agregaram vida a uma trajetória de ressignificação do cabelo como meio de escrita de si no plano sensível.

5.3.3 Cecília: construir estrategicamente sua vida profissional

A migração para a França foi, no caso de Cecília, um projeto em comum, desenhado e compartilhado com o marido. Após a viagem de lua de mel pela Europa, ambos decidiram tentar organizar a vida para morar no continente. E assim fizeram. Porém, somente a atividade profissional dele pôde ser exercida de imediato no país de chegada, enquanto a dela demandava trâmites burocráticos e a refeitura de determinadas etapas de estudos. Na ausência de reconhecimento da formação realizada no Brasil, o trabalho do cuidado de crianças foi a opção escolhida de atividade a ser desempenhada enquanto o diploma não era validado.

> Uma das coisas que mais me faz falta aqui é trabalhar na clínica, sabe? Por isso até que, depois de um mês aqui, eu comecei a ficar entediada. Eu falei pro Daniel, meu marido:
> – Ah, eu preciso trabalhar, só que eu ainda não tenho o meu diploma pra atender aqui. Eu acho que a coisa mais perto que eu posso fazer é ser *nounou* ou trabalhar numa escolinha. Então, eu vou procurar nesses dois lugares.
> E aí logo apareceu uma oportunidade de ser *nounou*.

O trabalho doméstico mostrou-se a modalidade de cuidado infantil mais factível, facilitada pela rede de contatos do casal na França. Conversando com uma de suas clientes, o marido de Cecília logo encontrou uma oportunidade para ela. Outras opções de trabalho igualmente acessíveis antes da validação do diploma, como ser vendedora ou garçonete, foram

de imediato descartadas. Havia um duplo propósito claramente definido por trás da escolha de ser babá: primeiramente, aprender sobre o cuidado tomado globalmente, de modo a complementar a formação voltada aos cuidados psíquicos, focalizados na faculdade de Psicologia. Esse propósito foi assim sintetizado pela gaúcha:

> Ser *nounou* era algo que eu queria pra poder cuidar de uma criança, não só os cuidados psíquicos, né, porque tem muita coisa da prática, assim: o lanche, o banho, o fazer dormir, o contar uma historinha... E é muito legal! Esses dias, por exemplo, eu fiquei de noite lá e ele escolheu uma historinha de sentimentos pra ler antes de dormir. Então, foi o máximo pra conversar com ele sobre esse tema.

Além de conceber um projeto de uma aprendizagem não formal que busca englobar múltiplas dimensões do cuidado, Cecília também fala dessa escolha enxergando nela a oportunidade de uma imersão na cultura familiar do país europeu. Como babá de Dan e como *baby-sitter* dos três irmãos que habitam no mesmo condomínio, ela pôde conhecer, de dentro, a intimidade de casas francesas. Estas se tornam, desse modo, espaços de preparação para sua atuação futura como psicóloga no país. Cecília vive ali uma aprendizagem *in loco*, não somente da língua, mas de normas, valores e costumes que regem a vida doméstica, que dificilmente poderia adquirir de outro modo.

> Que nem, eu até tive uma proposta de trabalhar num restaurante meio período. Seria super bom pra mim, financeiramente. Mas eu pensei: "Não, vou continuar com o Dan, porque eu já me responsabilizei e porque me traz todo um lado que eu acho que pra psicologia vai ser mais rico." Que é aprender a língua, é estar inserida na cultura francesa, estar vendo como é o funcionamento deles em casa, em família, vendo as diferenças, similaridades, enfim.

Dentre as diferenças observadas, ela confere lugar de destaque à relação entre adultos e crianças. De acordo com sua leitura, no Brasil os adultos "vivem mais ao redor das crianças", no sentido de torná-las "um pouco mais mimadas". Cecília ilustra essa observação contando um episódio expressivo sobre o papel das avós na educação doméstica das crianças:

> Quando a avó chegou, eles estavam loucos pra mostrar pra ela [uma peça de teatro que acabávamos de inventar]:
> – Cecília, vamos apresentar uma vez pra vó? Vamos apresentar uma vez pra vó?
> Só que ela tinha que cozinhar:
> – Não, eu NÃO vou poder olhar, porque eu TENHO que cozinhar.
> Uma vó se negar a ver o teatrinho dos três netos?! Estavam os três lá [Dan e os primos]! Ela disse que não, eles disseram "aaaah" e aceitaram. Não choraram, não. Mas me chamou bastante a atenção o lado da avó, porque acho que lá no Brasil seria:
> – Ai, claro, meus netinhos, vou olhar quantas vezes vocês quiserem! Depois eu faço a janta...

Para Cecília, ser babá, fazer o *Master* e um curso de francês são três ações que se combinam estrategicamente visando a concretização de um mesmo projeto profissional: exercer a psicologia clínica na França. Refletindo sobre como a experiência de babá se insere no todo da temporalidade de sua história de vida, a psicóloga gaúcha fala de um conjunto de experiências que procura alinhar em função de uma diretriz claramente definida. Ela explica: "Eu acho que sempre, desde que eu cheguei aqui, dentro das possibilidades que eu tenho, eu tento direcionar pra um lado que vai me trazer algo em relação à minha profissão." Tomadas a longo prazo e estrategicamente, decisões que podem aparentar serem passos para trás ou períodos de estagnação – a exemplo dos estágios não remunerados que ela realizava no Brasil apesar das duras críticas de pessoas próximas, do trabalho voluntário na escola de francês e do próprio trabalho doméstico como *nounou* – revelam ser as etapas de um caminho sólido e gradual na construção de sua realização profissional.

> ir construindo pouco a pouco, [...] foi como eu sempre fiz. Eu fui construindo tudo pouco a pouco. Quando eu vim pra cá... Nossa, profissionalmente, eu estava superbém. Superbém mesmo! Mas vir pra um país estrangeiro é isso mesmo.

Colocando em palavras a babá que projeta ser, Cecília evoca as marcas que ela mesma recebeu de Cila, sua própria babá, e que deseja passar adiante. Para ela, o recebimento dessa herança simbólica veio acompanhado de uma dívida que motiva a seguir transmitindo, como um legado, as formas de brincar, imaginar, conversar e se relacionar aprendidas com aquela a quem chama de "segunda mãe". Não à toa, o tom vital de sua história é a expressão de uma cadeia de transmissão: "Eu transmito coisas da minha história, que vão ficar na história dele." Desse modo, sua narrativa abre caminhos para a compreensão da formação das babás lançando luz sobre a gênese biográfica dos saberes colocados em ação no exercício da educação informal inerente ao cuidado doméstico infantil.

5.3.4 Formação narrativa e transcriação da experiência

Considerar as aprendizagens biográficas vividas pelas babás em todos os tempos e espaços da vida inaugura, assim, uma nova compreensão acerca da formação dessas educadoras informais. Ao mesmo tempo, a própria pesquisa biográfica com babás comprova ser um potente dispositivo de formação voltado a essas protagonistas do cuidado doméstico infantil. Pensar a babá em formação como sujeito biográfico (PASSEGGI, 2016) possibilita vislumbrar práticas de formação centradas, não na entidade abstrata "babá", mas na pessoa em si mesma. A

cooperação dialógica estabelecida entre pesquisadora e colaboradoras durante todo o curso da presente investigação deu lugar a processos de biografização e de heterobiografização. Em cada um dos encontros onde foram gravadas as narrativas, em cada uma das conversas em torno da validação dos textos transcriados, desenhou-se, passo a passo, o itinerário de uma pesquisa-formação compartilhada. Ao tomarem para si os questionamentos propostos e, a partir deles, tecerem a intriga de suas vidas, as colaboradoras entreteceram suas memórias e projeções, saberes e experiências de babás no interior de seus horizontes de vida localizados histórica e socialmente. O caráter dialógico dos encontros em que se deu tal trabalho proporcionou, assim, um espaço de ressignificação da experiência. Para Passeggi (2011), é por meio da reflexividade biográfica que a experiência pode adquirir sentido e ser ressignificada. Construindo um enredo para suas histórias, Emília, Alice e Cecília deram forma a suas experiências. A participação na pesquisa favoreceu, nesse sentido, uma atividade de construção e reconstrução de si, respondendo a uma busca de sentidos (no sentido duplo de significado e direção) para a existência e favorecendo o desenvolvimento de um poder de ação no espaço social.

De fato, externando suas impressões da participação na pesquisa, Alice e Cecília afirmaram que, desde a primeira conversa informal, começaram a "olhar com outros olhos" e pensar de outro modo seu papel como babás. Expressões como "agora, contando, me dou conta de que...", "fiquei pensando bastante na pesquisa, na minha vida e meu trabalho como babá e fui me lembrando de muitas coisas" e, ainda, "aconteceram vários episódios que eu acho que são bem significativos do meu papel como *nounou*" atestam a presença de tais processos reflexivos na narrativa de Cecília. Diferentemente dela e de Alice, Emília já não exercia mais o trabalho quando participou da pesquisa, não tendo a oportunidade de provar esse "novo olhar" na prática com as crianças. Ainda assim, pôde revisitar e ressignificar a experiência passada, elaborando em palavras e compartilhando com um público mais amplo os saberes a partir dela construídos e as lições dela tiradas. Em todos os casos, a ressignificação da experiência do trabalho doméstico de cuidado infantil vai da dimensão individual (o papel de ser babá no conjunto de uma vida em curso) à coletiva (o papel educativo da babá e seu decorrente papel social).

Como demonstra Passeggi (2016), o sujeito biográfico se constitui como ator, autor e agente social "pela narrativa e na narrativa, na ação de pesquisar, de refletir" (p. 82) e, eu acrescentaria, de transcriar. No ato de narrar, ato fundamental em que se apoiou o desenvolvimento deste estudo, a passagem para o dito daquilo que não tem palavras – o vivido – colocou em ação o ingrediente de criação contido em qualquer tradução. Chamadas a transcriar suas experiências na forma de narrativas orais, as três colaboradoras se engajaram

para expressar, na linguagem das palavras e dos gestos, sua multifacetada vivência de ser no mundo. O fato biográfico se revelou, simultaneamente, como modo de inteligibilidade, de ação e criação. As narrativas de babás constituíram-se, portanto, como itinerários formativos, ferramentas de transformação e transcriação de experiências de vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O panorama atual dos estudos sobre o cuidado infantil doméstico atesta a necessidade de uma abordagem educacional sobre o tema. Visando preencher essa lacuna, o presente estudo esboça os passos iniciais de um campo dedicado a pensar essa educação informal, considerando tanto as aprendizagens que permeiam o cuidado das crianças, quanto as que constituem a formação da cuidadora doméstica. Em primeiro lugar, constata-se que tais aprendizagens ocorrem em três sentidos: aquilo que as crianças e suas famílias aprendem com a babá, o que a babá aprende com elas e como aprende a ser babá em todos os tempos e espaços da vida. Direcionando a atenção à interface entre a singularidade dos sujeitos e os constructos coletivos que constituem sua experiência de ser no mundo, os caminhos abertos por essa reflexão recusam reduzir a babá a uma empregada doméstica que seria efeito, ou vítima passiva, das desigualdades globais. Assim, lançam luz sobre o poder-de-agir contido em sua função social de educadoras informais da infância. Tais caminhos recusam, ainda, prescrever práticas de formação tecnicistas a essas profissionais em seguida ao reconhecimento de seu papel educativo ativo. Desse modo, sublinham o caráter formativo da experiência vivida e as potencialidades dos dispositivos de formação profissional centrados nas operações de biografização acionadas pela narrativa de si.

Ao contrário do que sugere a ausência do trabalho doméstico de cuidado infantil na pesquisa educacional, ao cuidar as babás educam. Investigando o papel educativo dessas profissionais, esta Tese constitui uma crítica ao paradigma dissociativo que, embora já enfraquecido em contextos institucionais de acolhimento coletivo de crianças, segue separando cuidar e educar em contexto doméstico. Dentro das paredes das casas, a subsistência desse paradigma caduco de consequências nefastas se apoia em construções históricas que desvalorizam o trabalho da babá por pertencer às domesticidades e que o classificam como inferior, funcionando como contraponto a cargos que desejam reclamar para si um *status* de profissão respeitável (vide a bandeira "não somos babás" bradada por professoras de educação infantil, no Brasil, e por *assistantes maternelles*, na França). Para superar essa aporia, é preciso abandonar os falsos binômios trabalho doméstico / fora de casa e trabalho intelectual / braçal, aclarando os jogos de poder neles contidos. As sociedades contemporâneas se servem amplamente da força de trabalho, majoritariamente feminina, que mantém as casas funcionando para que a vida lá fora possa seguir e que cuida das crianças enquanto os pais estão no trabalho, mas recusam sua centralidade, invisibilizando-a. Ademais, confundido com as demais tarefas domésticas, o cuidado infantil é erroneamente tratado como se fosse um

serviço braçal, segundo uma divisão do trabalho que em realidade classifica, não dois tipos de atividade, mas dois tipos de humanidade. Se nem mesmo limpar o chão, cozinhar, lavar as roupas, fazer as camas etc. se limitam a simples tarefas braçais, já que envolvem pensamento, criatividade, planificação e resolução de problemas, além de afeto e atenção ao outro, quem dirá cuidar de crianças!

A noção de corpo que está por trás do paradigma disjuntivo cuidar / educar é a de um corpo-objeto separado da pessoa, descrito pelas fisiologia mecanicista. Contra a reificação que essa visão faz recair sobre os adultos e crianças envolvidos no cuidado, a fenomenologia e a antropologia do corpo oferecem as ferramentas conceituais necessárias à compreensão da corporeidade como *locus* da experiência de existir na relação a si mesmo, ao outro e ao mundo. Ao cuidar das crianças, as babás participam de sua criação – para empregar aqui a nomenclatura proposta por Reboul (2019) –, pois uma transmissão de marcas permeia o corpo a corpo do cuidado, tecendo entre ambas um laço educativo. Em direção contrária à reificação que supõe os corpos adulto e infantil como máquinas implicadas em ações destituídas de subjetividade, a perspectiva psicanalítica da educação fornece indicações preciosas quando sublinha a importância de que o cuidado infantil se constitua como endereçamento de uma palavra não anônima à criança. Com base nessa compreensão, a pesquisa biográfica com babás revela que as maneiras de executar e experienciar afazeres como banhar, vestir, ninar, brincar, alimentar etc. atestam a singularidade, tanto daquele que os oferece, como daquele que os recebe, pois são tingidos pelos modos como cada sujeito vivencia e significa as construções culturais que atravessam sua existência. O encontro entre os corpos sensíveis da babá e da criança é, portanto, lugar de transmissão de marcas simbólicas.

A multiplicidade das aprendizagens implicadas no cuidado doméstico infantil é desvelada nas narrativas biográficas de três babás brasileiras em lares franceses, que significam esse trabalho a partir de uma intenção educativa. Tal intenção se caracteriza por um movimento de mão dupla, pois contém a vontade de ensinar algo às crianças, mas também de aprender algo cuidando delas. De fato, as aprendizagens evidenciadas em suas histórias não se limitam à experiência da criança, mas se estendem a todos os sujeitos envolvidos nas interações. Vivenciadas por adultos e crianças em sua ancoragem no corpo sensível, elas pertencem a seis categorias. As duas primeiras, relativas ao "corpo em (con)texto", dizem respeito aos modos pelos quais a babá pode ser integrada à dinâmica doméstica: como objeto ou como pessoa. O primeiro caso confirma os processos de reificação e invisibilização da trabalhadora doméstica amplamente tematizados por estudos históricos e sociológicos sobre as domesticidades e o *care*. O ineditismo de um olhar educacional sobre o fenômeno consiste na elucidação dos meios

pelos quais a babá é significada na dinâmica familiar como objeto e as aprendizagens implícitas que daí resultam. Observa-se que a reificação se materializa nos tempos, espaços e relações domésticas por meio do desrespeito a direitos básicos da babá, pela negação de suas necessidades, por seu isolamento e pelo desinteresse por sua pessoa. Como resultados, para além da socialização num ambiente que reproduz, em microescala, desigualdades pautadas em gênero, raça e classe social, temos uma reificação da própria criança. Tais contextos levam a criança a vivenciar uma relação íntima com uma babá em situação de vulnerabilidade e sofrimento, a crescer interagindo com uma pessoa cuja palavra e experiência são invalidadas pelo entorno, a receber cuidados de alguém como consumidor e não como sujeito participante de uma relação educativa e, por fim, no momento da partida da cuidadora, a viver a dor da separação sem respaldo, cercada por adultos que ignoram a intensidade do vínculo afetivo com ela construído. Por outro lado, o olhar educacional aqui proposto lança luz sobre os meios pelos quais a babá pode ser integrada na dinâmica domiciliar como pessoa, de modo que a criança possa também encontrar seu lugar como sujeito no interior de uma relação. As narrativas mostram que essa inserção depende do reconhecimento – não apenas nos discursos, mas igualmente nos gestos, ações, tempos e espaços da vida doméstica – que esse sujeito portador de culturas vai conviver (viver-junto) com a criança, compartilhando marcas oriundas de sua própria existência.

As demais categorias de aprendizagens reveladas pelas interpretações das narrativas exploram justamente essa transmissão de marcas, em quatro diferentes âmbitos do corpo sensível. No âmbito do "corpo de necessidades", o encontro entre babá, criança e família faz circular técnicas corporais variadas pelas quais diferentes culturas (aqui entendidas em referência a pertencimentos nacionais, étnicos, socioeconômicos, familiares etc.) organizam e significam as necessidades fisiológicas. As formas de alimentar, vestir, tratar e banhar veiculam visões de si e do mundo, carregando noções de higiene, beleza e saúde que moldam tanto os corpos como as sensibilidades. No tocante ao "corpo afetivo", o convívio íntimo com a babá é pontuado por modos de sentir, lidar com as emoções e expressá-las, na constituição identitária que passa pela relação ao outro. Assim sendo, o encontro entre babá, criança e família é também um encontro entre de formas de significar os estados afetivos, de agir e interagir a partir deles, mobilizando gestos, mímicas, vocabulários e discursos. Ao mesmo tempo, a implicação afetiva da profissional em seu trabalho mostra ser, não um empecilho, mas um potente substrato para a construção sensível de saberes profissionais. No plano do "corpo expressivo", a comunicação cotidiana se constitui pelo amplo leque de linguagens que vão do gesto à emissão da voz, do jogo de futebol ao vocabulário da língua portuguesa, do teatro à

pintura, do desenho com giz de cera à pronúncia parisiense, da prática do *skate* ao faz-de-conta. Repertórios musicais infantis ecoam dentro das paredes da casa, onde babás e crianças cantam formas diversas de significar grandes e pequenos temas da vida, como o banho, a guerra, a saudade e a morte. Práticas corporais como brincadeiras, lutas e esportes promovem o encontro entre os repertórios culturais encarnados pelas babás, crianças e familiares. Nesse rico contexto, as crianças se apropriam de elementos da bagagem de sua babá estrangeira por meio de processos miméticos, combinando imitação e criação. Já no âmbito do "corpo cognoscente", momentos da lição de casa e conversas são entendidos como situações de aprendizagem sobre modos de ver o mundo, compreender ao outro e a si mesmo. Acompanhando a progressão de atividades ao longo do dia, conversas sobre variados temas possibilitam a circulação de saberes experienciais. Nos momentos em que a babá narra episódios de sua vida às crianças, estas têm a oportunidade de aprender heterobiograficamente. Portanto, a presença da educadora informal nos lares constitui, para os pequenos, a possibilidade de uma abertura educativa, trazendo novos horizontes possíveis para sua constituição identitária, para além daqueles desenhados pela família e pela escola. Diante desse quadro, cai por terra a pretensão universalista de dispositivos de formação de babás que reclamam para si *um modo correto, único e neutro* de executar o cuidado infantil, mascarando a diversidade cultural presente nas técnicas corporais ligadas à alimentação, à saúde ou a higiene infantil, nas práticas corporais referentes à ludicidade, bem como nas artes de fazer, significar e vivenciar a criação das crianças. A investigação sobre a função educativa da babá traz à tona uma trama complexa de aprendizagens, resultantes do encontro dos diferentes mundos corporificados pelas babás, crianças e famílias empregadoras.

Levar em conta os saberes que as babás levam para dentro dos lares em que trabalham, bem como aqueles que ali constroem, é o passo seguinte a ser empreendido após o reconhecimento de sua função educativa. Abordando os processos formativos vividos por essas educadoras informais em todos os espaços e tempos da vida, esta Tese vai contra a orientação tecnicista de formação de babás, cuja tendência aparece anunciada em estudos mencionados na revisão da literatura científica sobre o tema. À luz das noções de *bildung* e de aprendizagem biográfica, lança luz sobre a gênese biográfica dos saberes colocados em ação no cuidado doméstico infantil. Observa-se que os recursos internos, os esquemas de ação e as estruturas de interpretação mobilizados pela babá em seu trabalho são provenientes de uma educação difusa, vivenciada na própria pele desde o nascimento, em espaços coletivos como a família, a escola, a cidade etc. Ao contrário do que sustenta a visão empobrecida e disjuntiva do cuidado, não há cuidado infantil que possa ser realizado pela babá sem a participação da subjetividade

e da história encarnadas em seu corpo. As narrativas demonstram que um compartilhamento de marcas, oriundas da experiência vivida, permeia a relação estabelecida com as crianças e seus familiares. De acordo com elas, a reserva de saberes biográficos da cuidadora remete a um repertório de artes de fazer ligadas à vida doméstica infantil, construído desde os primeiros anos de vida, nas experiências de dar e receber cuidado, e constantemente alimentado pelas redes de relações pessoais da babá, como fontes consultadas nos momentos de dúvida sobre o trabalho. As palavras das colaboradoras revelam, ainda, que seus corpos eventualmente trazem para o cuidado inscrições de saberes que, embora sejam dissonantes dos hábitos e costumes da família empregadora, são mantidos e reafirmados; bem como de aprendizagens tiradas de momentos especialmente marcantes, em geral difíceis, de suas vidas. Fica assim evidenciada a insuficiência de fórmulas frias que intentam apagar o componente biográfico do corpo a corpo do cuidado.

As etnopaisagens do cuidado infantil doméstico são marcadas por experiências de deslocamentos geográficos, linguísticos e culturais. Nesse quadro, as narrativas de Emília, Alice e Cecília permitem dar corpo, rosto e nome ao fenômeno coletivo da cadeia mundial do *care*. Contando os desafios de habitar em terras estrangeiras, elas desvelam as dificuldades de viver no entrelugar, bem como lidar com os jogos de estima e reconhecimento social que estão por trás dos documentos que identificam os corpos. Tais jogos levam grande número de mulheres qualificadas em seus países de origem a desempenhar, nos países ricos de destino, funções subvalorizadas e mal remuneradas. Para elas, a posse e a validação de papéis como contratos de trabalho, vistos e diplomas condicionam, tanto o acesso aos direitos básicos e à mobilidade, como aspectos relativos à construção identitária. Empenhando-se em (re)construir-se e (re)construir suas vidas em terras estrangeiras, elas precisam fazer face a obstáculos como precarização das condições de vida e de inserção no mercado de trabalho, ataques à autoestima e ao sentimento de poder agir. Nas trajetórias narradas, comunidades virtuais desempenham papel fundamental, configurando espaços de solidariedade, de socialização de estratégias construídas individualmente e de cultivo partilhado de referências às terras de origem. Trabalhando como babás em contextos migratórios, essas mulheres vivem o desafio de habitar o próprio corpo profissional, construindo pontes entre suas raízes e os novos mundos dos quais começam a participar. Dessa maneira, suas artes de fazer recusam a anonimização do corpo da babá e o apagamento de suas memórias, bagagens e tradições, promovidos pelo paradigma dissociativo que separa cuidar e educar. A valorização da reserva de saberes biográficos encarnada pela babá revela ser, portanto, um passo crucial para o reconhecimento de seu papel social como educadora informal.

Conjugar mobilidade e preservação de raízes exige da babá um intenso trabalho de biografização, de modo a possibilitar, ao mesmo tempo, o uso reflexivo de suas reservas de saberes biográficos e a integração das novas aprendizagens ao conjunto de sua história de vida. Convidadas a colocar suas experiências e saberes em palavras, as colaboradoras da pesquisa vivenciaram a experiência da narração biográfica como espaço formativo, favorecedor de um trabalho de construção de si. Transcriando o vivido em narrativa, elas se esforçaram por interpretar e elaborar significados para seus percursos como babás em terras francesas, costurando-os com os fios da espacialidade e da temporalidade biográfica. Nesse processo, o trabalho de babá em lares franceses foi por elas traduzido como etapa constitutiva de um projeto de si em escrita permanente. Dispositivos de pesquisa e formação, as histórias de vida possibilitam ao sujeito tecer sua história no sentido de um projeto, favorecendo o desenvolvimento de um poder-agir sobre si e sobre seu entorno. Nesse sentido, pode-se dizer que as narrativas de babás aqui transcriadas são a cristalização provisória de um movimento nunca acabado de escrita de si. Mas a documentação e a devolução à sociedade dessas narrativas extrapolam os limites da formação pela autobiografia, pois possibilitam processos heterobiográficos. Agora abertas a leitoras e leitores, essas histórias poderão continuar a instigar – como fizeram com esta pesquisadora – aprendizagens propiciadas pelo contato com a experiência narrada de outrem.

Em sua dimensão ética e política, uma pesquisa que se propõe a ouvir a palavra de babás de carne e osso amplifica o acesso a saberes e experiências de sujeitos sociais cuja voz tem sido silenciada e cuja imagem tem sido borrada no lusco-fusco da domesticidade. No jogo do poder cultural, grupos dominantes elaboram e divulgam representações pretensamente universais, enquanto representações pertencentes às culturas consideradas alheias, caso se distingam da cultura dominante, recebem menor carga valorativa. Num processo de invisibilização, o outro é representado por uma mínima seleção de características que visa apenas lidar com sua presença na esfera pública, sem conhecê-lo de fato, sem ter de enfrentar um contato mais intenso e perceber seus pormenores e sutilezas. Essa visão estática submete o outro à cultura autora da representação. É nesse jogo que alguns grupos afirmam para si a condição de identidade, de normal, de padrão a ser seguido, enquanto representam o outro como alguém a ser corrigido ou deixado à margem das decisões sociais (NEIRA; NUNES, 2009). Esse é o jogo que tem invisibilizado a babá dentro das paredes das casas. O ato de abrir espaço para a palavra das protagonistas do cuidado infantil doméstico vai, portanto, na contramão daquelas manifestações culturais que divulgam uma identidade cultural como superior, cujas narrativas submetem o outro à condição de inferior ou primitivo. As narrativas

aqui documentadas veiculam aquilo que Molinier (2019b) chama de "os saberes do *care*", expressos nas palavras de suas próprias agentes, pessoas que vivem e fazem viver o cuidado. De fato, falando sobre si, Emília, Alice e Cecília oferecem contribuições potentes para a contestação das representações que há muito vêm promovendo a desvalorização simbólica e econômica do trabalho doméstico de cuidado infantil. Explicitando tudo aquilo que se aprende e se ensina no interior desse trabalho e deslindando a complexidade dos percursos formativos que constituem o substrato para sua realização, elas mostram que, longe de se limitar a afazeres meramente braçais ou mecânicos, ser babá significa desempenhar uma função social caracterizada pela centralidade de uma relação educativa.

Longe de pretender esgotar o tema, os passos trilhados por este estudo permitem antever o campo da pesquisa educacional sobre o cuidado doméstico infantil como terreno fértil e promissor. Praticamente inexplorada, essa faceta da educação informal comporta numerosos tópicos a serem examinados e aprofundados em investigações posteriores. Dentre as aberturas vislumbradas por esta exploração inicial no campo da pesquisa biográfica em educação, mostram-se particularmente necessárias investigações que se proponham a ouvir as narrativas de outros protagonistas do cuidado infantil doméstico, em especial: as babás que trabalham no próprio país, vivendo deslocamentos regionais e socioeconômicos; aquelas que trabalham em terras estrangeiras, mas em casas de famílias de mesma nacionalidade, atuando como agentes de uma manutenção das raízes maternas na criação das crianças; as babás contratadas com foco no ensino de uma segunda língua; e, evidentemente, as crianças, sobre sua experiência com babás. Uma vez que este estudo priorizou dar visibilidade à palavra até então silenciada de mulheres – respeitando sua expressiva prevalência no campo das domesticidades – avanços na compreensão do cuidado infantil doméstico, em sua heterogeneidade, requerem também a investigação de percursos de homens que realizam esse trabalho. Além disso, as famílias empregadoras, as agências de babás e os centros de formação voltados a tais profissionais constituem portas de entrada igualmente relevantes para elucidação de novos ângulos do cuidado infantil doméstico sob a ótica educacional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADJAOUD-LANKRI, Ferroudja. **Garde d'enfants au domicile des parents.** Tese (Doutorado em Antropologia). Université Paris 8 Vincennes-Saint-Denis, França, 2012.

ALHADEFF-JONES, Michel. **Time and the rythms of emancipatory education:** rethinking the temporal complexity of self and society. London and New York: Routledge, 2017.

ALHEIT, Peter; DAUSIEN, Bettina. Processus de formation et apprentissage tout au long de la vie. **L'Orientation scolaire et professionnelle**, n. 34/1, p. 57–83, 2005.

ALHEIT, Peter; DAUSIEN, Bettina. Apprentissage biographique. In: DELORY-MOMBERGER, Christine. (org.) **Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique.** Paris: Érès, 2019, p. 19-22.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Junqueira; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais:** pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira, 1998.

APPADURAI, Arjun. Disjuncture and difference in the global culture economy. In: LECHNER, Frank J.; BOLI, John (Org.) **The Globalization Reader**. 2 ed. Malden, Oxford, Victoria: Blackwell, 2004.

BALTAZAR, Talita Rocha. **Vida de babá:** reflexões acerca das vivências profissionais à luz da psicologia analítica. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica) – Programa de Estudos Pós-graduados em Psicologia Clínica, Núcleo de Estudos Junguianos, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2011.

BAQUENDANO-LÓPEZ, Patricia. **A Stop at the End of the Bus Line**: Nannies, Children, and the Language of Care. UC Berkeley Sloan Center for Working Families: Working Paper Series, 2002. Disponível em: https://workfamily.sas.upenn.edu/sites/workfamily.sas.upenn.edu/files/imported/new/berkeley/papers/51.pdf. Acesso em: 19 mai. 2018.

BAUMAN, Zygmunt. **Liquid modernity**. Cambridge, UK: Malden, MA: Polity Press; Blackwell, 2000.

BENJAMIN, Walter. **A tarefa-renúncia do tradutor**. In: HEIDERMANN W. (dir.). Clássicos da teoria da tradução (p. 189-215). Florianópolis : USFC Núcleo de Tradução, 2001.

BERGER-ROULLEAU, Laurence. **Migrer au féminin**. Paris: PUF, 2010.

BERNARD, Michel. **Le corps.** Paris: Jean-Pierre Delarge, 1976.

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

BHABHA, Homi. La ambivalencia de la condición migrante. Entrevista, Jornal Clarín, **Revista Ñ**, jul. 2013. Disponível em: https://www.clarin.com/rn/ideas/ambivalencia-condicion-migrante_0_ry89eCBsw7x.html Acesso em: 30 setembro 2020.

BLACKETT, Adelle. Promoting domestic workers' human dignity through specific regulation. In: FAUVE-CHAMOUX, Antoinette (org.) **Domestic service and the formation of european identity:** understanding the globalization of domestic work, 16th-21st Centuries. Bern: Peter Lang, 2004, p.2 47-252.

BLANCHARD, Christophe. Morsures, tatouages : l'animal « incorporé » comme biographisation. **Le sujet dans la cité**, v. Actuels 5, n. 1, p. 64-74, 2016.

BOFF, Leonardo. **A águia e a galinha**. São Paulo: Vozes, 1998.

BOFF, Leonardo. O cuidado essencial: princípio de um novo ethos. **Inclusão Social**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 28-35, out. / mar. 2005.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. São Paulo: Cia. Das Letras, 1994.

BOSI, Ecléa. Memória: enraizar-se é um direito fundamental do ser humano. Entrevista, Revista **Dispositiva**, n. 2, p. 196-199, nov. 2012 / abr. 2013.

BOURDIEU, Pierre. Comprendre. In: BOURDIEU, P. (dir.) **La misère du monde.** Paris: Seuil, 1993, p. 903-925.

BOWLBY, John. Attachment and loss: Retrospect and prospect. **American Journal of Orthopsychiatry**, v. 52, n. 4, p. 664-678, 1982.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil.** Vol. 1. Brasília, MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 2010.

BRITES, Jurema. Afeto e desigualdade: gênero, geração e classe entre empregadas domésticas e seus empregadores. **Cadernos Pagu**, Campinas. Núcleo de Estudos de Gênero Pagu. n. 29, p. 91-109, dez. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext &pid=S0104-83332007 000200005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 17 mai. 2017.

BUENO, Belmira; et al. Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003). **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, v. 32, n. 2, p. 385-410, mai. / ago. 2006.

CAFFARI, Raymonde; RONDINEAU, Anne-Christine; SCHEURER, Élisabeth. Introduction. In: CAFFARI, Raymonde (Dir.) **Du soin et du relationnel entre professionel et enfant:** Reccueil d'articles de l'Institut Pikler - 1. Toulouse: Érès, 2017, p. 9-10.

CAFFARI, Raymonde. (Dir.) **Du soin et du relationnel entre professionel et enfant:** Reccueil d'articles de l'Institut Pikler - 1. Toulouse: Érès, 2017a.

CAFFARI, Raymonde. (Dir.) **Autonomie et activités du bébé**: Recueil d'articles de l'Institut Pikler - 2. Toulouse: Érès, 2017b.

CALDAS, Alberto Lins. Transcriação em História Oral. **Neho-História**, n. 1, p.71-79, 1999.

CAMPOS, Haroldo de; PAZ, Octavio. **Transblanco:** en torno a Blanco de Octavio Paz. São Paulo : Siciliano, 1994.

CANÁRIO, Rui. **O papel da prática profissional na formação inicial e contínua de professores.** Congresso brasileiro de qualidade na educação, Brasília : MEC/SEF, 2002.

CATARINO, Christine; MOROKVAŠIĆ, Mirjana. Femmes, genre, migration et mobilités. **Revue européenne des migrations internationales**, v.21, n.1, p.7-27, 2005. Disponível em: http://remi.revues.org/2534 Acesso em: 01 out 2019.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. Personal Experience Methods. In: DENZIN, Norman. K.; LINCOLN, Yvonna. S. (Org.) **Handbook on Qualitative Research**. 2 ed. Beverly Hills, CA: Sage Publications, 2000, p. 150-177.

COCCIA, Emanuele. **La vie sensible**. Paris: Payot & Rivages, 2010.

COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES (2000). **A Memorandum on Lifelong Learning**. Bruxelas: SEC, 2000. Disponível em: https://arhiv.acs.si/dokumenti/Memorandum_on_Lifelong_Learning.pdf Acesso em: 30 set. 2019.

COOMBS, Philip H. Educational challenges in the age of science and technology. In: MING, Cheng Kai; FONG, Leung Kam (org.). **Popularization of science, what informal and nonformal education ca do?** Paris: UNESCO e University of Hong Kong, 1989, p. 13-27.

CORBEAU, Jean-Pierre. Alimentation. In: MARZANO, Michela. (org.) **Dictionnaire du corps.** Paris: PUF, 2010, p. 39-42.

CORBIN, Alain; COURTINE, Jean-Jacques; VIGARELLO, Georges. Préface à l'Histoire du corps. In: CORBIN, Alain. et al. (Org.) **Histoire du corps.** v. 1. Paris: Seuil, 2005, p.7-12.

CORBIN, Alain. et al. (Org.) **Histoire du corps.** 3 v. Paris: Seuil, 2005.

COROSSACZ, Valeria Ribeiro. Relatos de branquitude entre um grupo de homens brancos do Rio de Janeiro. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra: Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra, n. 105, p. 43-64, 2014.

CORRÊA, Mariza. A babá de Freud e outras babás. **Cad. Pagu**, Campinas, n.29, p. 61-90, dez. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332007000200004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 17 abr. 2017.

DAUDET, Alphonse. Les nounous. **Enface & Psy.** Toulouse, Editions Érès, n. 38, p. 151-156, 2008. Disponível em: <http://www.cairn.info/revue-enfances-et-psy-2008-1-page-151.htm>. Acesso em: 04 abr. 2017.

DAVIDOFF, Leonore; HALL, Catherine. **Family fortunes**: Man and women of de English middle class 1780-1850. London ; New York: Routledge, 2002.

DE CERTEAU, Michel. **L' invention du quotidien :** 1. arts de faire. Paris: Gallimard, 1990.

DEIAB, Rafaela de Andrade. A memória afetiva da escravidão. **Revista de História da Biblioteca Nacional.** Rio de Janeiro: Sociedade amigos da Biblioteca Nacional. ano 1, n. 4, p. 36-40, out. 2005.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Histoire de vie et recherche biographique en éducation**. Paris: Economica, 2005.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Formation et apprentissage biographique. **Penser l'éducation**, n.19, p. 39-49, jun. 2006.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **De la recherche biographique em éducation** : fondements, méthodes, pratiques. Paris: Téraèdre, 2014.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Le corps :** une thématique transversale?, 2013. Disponível em: <http://www.univ-paris13.fr/experice/presentation-3/les-axes/axe-a/> . Acesso em: 14 dez. 2015.

DELORY-MOMBERGER, Christine. (Org.) **Éprouver le corps :** corps appris, corps apprenant. Paris: Érès, 2016.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Aulas ministradaS no curso **Questions theoriques, questions de recherche**, Maison des Sciences de l'Homme da Université Paris 13 Sorbonne Paris Cité, 2017.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Biographie, biographique, biographisation. In: _____ (org.) **Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique.** Paris: Érès, 2019, p. 47-51.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Recherche biographique en education. In: _____ (org.) **Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique.** Paris: Érès, 2019, p. 250-256.

DELORY-MOMBERGER, Christine; BOURGUIGNON, Jean-Claude. Médialités biographiques, pratiques de soi et du monde. **Le sujet dans la cité**, v. Actuels 9, n. 1, p. 17-26, 2020.

DELORY-MOMBERGER, Christine; HESS, Remi. **Le sens de l'histoire :** moments d'une biographie. Paris: Economica, 2001.

DELORY-MOMBERGER, Christine; JANNER-RAIMONDI. Apresentação dos estudos desenvolvidos no eixo **Écrire en recherche biographique**, por ocasião do Chantiers du CIRBE 2018, Paris: Université Paris-Est Créteil, mai. / jun. 2018.

DELORY-MOMBERGER, Christine; SCHALLER, Jean-Jacques. Habiter en étranger. Lieux mouvements frontières. **Le sujet dans la cité**, v. 2, n. 1, p. 49-53, 2011.

DEWEY, John. **Vida e educação.** São Paulo: Melhoramentos, 1978.

DIZERBO, Anne. Présentation La recherche biographique : quels savoirs pour quelle puissance d'agir ? **Le sujet dans la cité**, v. Actuels 6, n. 1, p. 5-7, 2017.

DOLTO, Françoise. **Tudo é linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.

DOMINICÉ, Pierre. Défendre l'indiscipline théorique pour penser la formation. In: ALHEIT, Peter et al. **Regards pluriels sur l'approche biographique** : entre discipline et indiscipline. Carouge : Université de Genève, Cahiers de la section des sciences de l'éducation, n95, p. 53-72, abr. 2001.

EHRENREICH, Barbara; HOCHSCHILD, Arlie Russell. **Global Woman**: Nannies, Maids, and Sex Workers in the New Economy. New York: Henry Holt, 2002.

ELMÔR, Larissa de Negreiros Ribeiro. **Recursos comunicativos utilizados por bebês em interação com diferentes interlocutores, durante processo de adaptação à creche: um estudo de caso.** Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto. Ribeirão Preto, 2009.

FABRE, Michel. **Penser la formation.** Paris: Presses Universitaires de France, 2006.

FABRE, Michel. Bildung. In: DELORY-MOMBERGER, Christine. (org.) **Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique.** Paris: Érès, 2019, p. 197-200.

FALK, Judith. Ce qui fonde la relation. In: CAFFARI, Raymonde (dir.). **Du soin et du relationnel entre professionnel et enfant**: reccueil d'articles de l'Institut Pikler – 1. Paris: Érès, 2017, p. 13-36.

FANTI, Cristiani Minga Betran. **Padrões mediacionais na relação babá-criança em ambiente doméstico**. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 2006.

FAUVE-CHAMOUX, Antoinette. (Org.) **Domestic service and the formation of european identity:** understanding the globalization of domestic work, 16th-21st Centuries. Bern: Peter Lang, 2004.

FONTANA, Roseli Cação. O corpo aprendiz. In: CARVALHO, Yara Maria de; RUBIO, Katia. **Educação física e ciências humanas.** São Paulo: Hucitec, 2001, p. 41-52.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do saber.** Rio de Janeiro: Forense, 1986.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade** Vol I: A Vontade de Saber. Rio de Janeiro: Graal, 1993.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir. Nascimento da prisão.** Petrópolis: Vozes, 2002.

GALVÃO, Izabel. La place des émotions dans les métiers de l'humain. In : DELORY-MOMBERGER, Christine (org.). **Éprouver le corps : corps appris, corps apprenant.** Paris: Érès, 2016, p. 33-44.

GAULEJAC, Vincent de. **Qui est 'je' ?** Sociologie clinique du sujet. Paris: Seuil, 2009.

GILLIGAN, Carol. **In a different voice:** psychological theory and women's development. Harvard University Press, 1993.

GÓMEZ, Zandra Pedraza. Corpo, pessoa e ordem social. **Projeto História,** São Paulo, v.25, p. 81-97, dez. 2002.

HALL, Stuart. The centrality of culture: notes on the cultural revolutions of our time. In: THOMPSON, Kenneth (ed.). **Media and cultural regulation.** London, Thousand Oaks, New Delhi: The Open University; SAGE Publications, 1997, p. 207-238.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HARRIS, David Evan. **Você vai me servir:** desigualdade, proximidade e agência nos dois lados do equador. Dissertação (Mestrado em Sociologia). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2007.

HIRATA, Helena; GUIMARÃES, Nadya Araújo. (Org.) **Cuidado e cuidadoras**: as várias faces do trabalho do *care*. São Paulo: Atlas, 2012.

HIRATA, Helena; GUIMARÃES, Nadya Araújo. Introdução. In: HIRATA, Helena; GUIMARÃES, Nadya Araújo. (Org.) **Cuidado e cuidadoras**: as várias faces do trabalho do *care*. São Paulo: Atlas, 2012, p. 1-11.

HOCHSCHILD, Arlie Russell. Le nouvel or du monde. **Nouvelles questions féministes**, Lausanne, Suisse: Antipodes, vol.*23*, n.3, p. 59-74, 2004.

HONDAGNEU-SOTELO, Pierrette; AVILA, Ernestine. I'm here, but I'm there: The meanings of Latina Transnational Motherhood. **Gender and Society**, v. 11 n. 5, p. 548-571, 1997.

hooks, bel[92]. Eros, erotismo e o processo pedagógico. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.) **O corpo educado:** Pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p.113-124.

HUSSERL, Edmund. **Méditations cartésiennes** : introduction à la phenomenologie. Paris: Vrin, 1998.

IBOS, Caroline. Du macrocosme au microcosme, du vaste monde à l'appartement parisien, la vie morale de la nounou. **Revue Multitudes**, v. 2, n. 37-38, p. 123-131, 2009.

IBOS, Caroline. **Qui gardera nos enfants ?** Les nounous et les mères. Paris: Flammarion, 2012a.

IBOS, Caroline. La mondialisation du *care* : Délégation des tâches domestiques et rapports de domination. **Metropolitiques**, jun. 2012b. Disponível em: https://www.metropolitiques.eu/La-mondialisation-du-care.html?lang=fr. Acesso em: 31 out. 2017.

IBOS, Caroline. Quand la garde d'enfants se modialise. **Plein Droit**, 96, p. 7-10, 2013.

JANNER-RAIMONDI, Martine. **Visages de l'empathie en éducation.** Nîmes : Champ Social, 2017.

KOFMAN, Eleonore. Female 'Birds of Passage' a decade later: gender and immigration in the European Union. **International Migration Review,** v.33, n.2, p. 269-299, 1999.

KOLLY, Bérengère. (2016). Du domestique dans l'école : un défi pour l'égalité. **Recherches & éducations**, n°16, p. 152-166, out. 2016.

[92] O pseudônimo da autora aparece grafado em minúsculas em respeito à opção explicitada em sua obra.

KONDRATIUK, Carolina. **Memórias de Ciba: caminhos trilhados, experiências corporais e a constituição de uma prática docente.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2012.

KONDRATIUK, Carolina; NEIRA, Marcos Garcia. O corpo, a família e a escola In: NEIRA, M. G. (Org.). **Educação Física Cultural.** 1ed, v. 4. São Paulo: Blucher, 2016, p. 19-30.

KONDRATIUK, Carolina; NEIRA, Marcos Garcia. O corpo a corpo na relação educativa entre babá e criança: uma revisão da literatura / The meeting of bodies in the educational relation between nanny and child: a literature review. **Pro-Posições**, Campinas, v. 31, 2020.

LACAN, Jacques. **Outros escritos.** Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

LAHIRE, Bernard. **L'homme pluriel:** les ressorts de l'action. Paris: Nathan, 1998.

LAJONQUIÈRE, Leandro. (de) Niños extraños. **En Cursiva Revista Temática**, Buenos Aires, v. 4, p. 41- 46, 2008.

LAJONQUIÈRE, Leandro. (de) **Figures de l'infantile. La psychanalyse dans la vie quotidienne auprès des enfants**. Paris: L'Harmattan, 2013.

LAJONQUIÈRE, Leandro. (de) Do interesse epistemológico dos estudos psicanalíticos na educação. In: M. R. Pereira (org.). **Os sintomas na educação de hoje**: que fazemos com "isso"? Belo Horizonte: Scriptum, 2017, p. 32-38.

LAJONQUIÈRE, Leandro. (de) Entrevista A ilusão (psico)pedagógica e o empobrecimento das experiências educativas, **Estilos da clínica**, São Paulo, v. 23, n. 2, p. 430-450, maio/ago. 2018.

LAN, Pei-Chia. **Global Cinderellas:** migrant domestics and newly rich employers in Taiwan. Durham, London: Duke University Press, 2006.

LAPASSADE, Georges. L'analyse institutionnelle. **L'Homme et la société**, n. 19, p. 185-192, 1971.

LAROSSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n.19, p. 20-28, jan. / abr. 2002.

LE BRETON, David. **La chair à vif** : de la leçon d'anatomie aux greffes d'organes. Paris: Éditions Métailié, 2008.

LE BRETON, David. Antrhopologie des émotions. In: MARZANO, Michela. (Org.) **Dictionnaire du corps.** Paris: PUF, 2010a, p. 333-337.

LE BRETON, David. Tatouages, piercings et autres marques corporelles. In: MARZANO, Michela. (Org.) **Dictionnaire du corps.** Paris: PUF, 2010b, p.718-722.

LE BRETON, David. Toucher. In: MARZANO, Michela. (Org.) **Dictionnaire du corps.** Paris: PUF, 2010c, p. 933-936.

LE BRETON, David. **Éclats de voix** : Une anthropologie des voix. Paris: Éditions Métailié, 2011.

LE BRETON, David. **Anthropologie du corps et modernité.** Paris: Presses Universitarires de France - PUF, 2013.

LE BRETON, David. **La sociologie du corps.** Paris: Presses Universitarires de France - PUF, 2016.

LE BRETON, David. **Les passions ordinaires :** anthropologie des émotions. Paris: Payot, 2008.

LECHNER, Elsa. Migrations. In: DELORY-MOMBERGER, Christine. (org.) **Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique.** Paris: Érès, 2019, p.432-435.

LEVINAS, Emmanuel. **Autrement qu'être ou au-delà de l'essence.** Paris: Le Livre de Poche, 1990.

LIMA, Telma Cristiane Sasso; MIOTO, Regina Célia Tamaso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 10, n. esp. , 2007. p. 37-45.

LOURO, Guacira Lopes. Corpo, escola e identidade. **Educação & Realidade.** v. 25, n. 2. Porto Alegre: Faculdade de Educação/UFRGS, p. 59-75, jul. / dez. 2000.

MABILON-BONFILS, Béatrice. De la (re) (dé) construction d'un itinéraire de recherche ou quand l'objet implicite « dit » le sujet. **Le sujet dans la cité**. v. 2, n. 8, p. 165-184, 2017.

MABILON-BONFILS, Béatrice. Le bonheur, ressource ou visée de l'éducation ?, **Tréma**, n. 52, 2019a. Disponível em: http://journals.openedition.org/trema/5306 Consultado em: 18 nov. 2019.

MABILON-BONFILS, Béatrice. Chanson. In: Agnès Vandevelde-Rougale et al. Dictionnaire de sociologie clinique. Érès, 2019b, p. 111-115.

MACÉ, Marielle. **Styles: critique de nos formes de vie**. Paris: Gallimard, 2016.

MANNONI, Maud. **Ce qui manque à la vérité pour être dite**, Paris, Denoël, 1988.

MARTINS, Ângela Elisa; GUELFI, Denise Cristina. **Creche: ainda um desafio para as políticas públicas.** Anais do INIC 2005 - IX Encontro Latino Americano de Iniciação Científica. Disponível em: <http://biblioteca.univap.br/dados/INIC/cd/inic/IC6%20anais/IC6-82.PDF> Acesso em: 12 fev. 2017.

MARZANO, Michela. **Penser le corps.** Paris: PUF, 2008.

MASSUCATO, Jaqueline Cristina. **Professora, educadora ou babá?** Desafios para a reconstrução da identidade profissional na educação infantil. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Campinas. 2012.

MAUSS, Marcel. Les techniques du corps. In: **Sociologie et anthropologie**. Paris cedex 14: Presses Universitaires de France, 2013, p. 363-386.

MAZÉ, Elinor A. The uneasy page: transcribing and editing Oral History. In: CHARLTON, Thomas Lee et al. (Org.) **Handbook of Oral History**. Lanhan: Altamira Press, 2006, p.231-268.

MCCLINTOCK, Anne. **Imperial leather:** race, gender and sexuality in the colonial context. New York: Routledge, 1995.

MCLEER, Anne. Practical perfection? The nanny negotiates gender, class, and family contradictions in 1960s popular culture. **NWSA Journal**, v. 14, n. 2, 2002. p. 80-101. Disponível em: https://www.jstor.org/stable/4316893. Acesso em: 17 mai. 2017.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de História Oral**. 5 ed. São Paulo: Loyola, 1996.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom; HOLANDA, Fabíola. **História Oral como fazer como pensar.** 2. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2007.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom; RIBEIRO, Suzana L. Salgado. **Guia prático de história oral**: para empresas, universidades, comunidades, famílias. São Paulo: Contexto: 2011.

MELCHIORI, Lígia Ebner; BIASOLI-ALVES, Zélia Maria Mendes. Crenças de educadoras de creche sobre temperamento e desenvolvimento de bebês. **Psicologia: Teoria e Pesquisa.** Brasília, Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, v. 17, n. 3, p. 285-292, set/dez 2001.

MENAND, Louis. Bad comma. **The New Yorker,** 28 jun. 2004, p. 102 - 104. Disponível em: https://www.newyorker.com/magazine/2004/06/28/bad-comma. Acesso em: 16 out. 2018.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Phénoménologie de la perception.** Paris: Gallimard, 1945.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Le visible et l'invisible.** Paris: Gallimard, 1964.

MINDAL, Carla Brener. Aplicação de conhecimentos adquiridos pelas atendentes, no dia-a-dia da creche, após término de curso de qualificação para educadores infantis. RECE - **Revista Eletrônica de Ciências da Educação.** Curitiba: Faculdade Cenecista de Campo Largo, v. 3, n. 2., 2003. Disponível em: http://www.periodicosibepes.org.br/index.php/reped/article/view/537 Acesso em: 12 fev. 2017.

MOLINIER, Pascale. Des féministes et de leurs femmes de ménage : entre réciprocité du care et souhait de dépersonnalisation. **Multitudes**, n. 37-38, p. 113-121, 2009.

MOLINIER, Pascale. Ética e trabalho do care. In: HIRATA, Renata; GUIMARAES, Nadya Araújo. (Org.) **Cuidado e cuidadoras**: as várias faces do trabalho do *care*. São Paulo: Atlas, 2012. p. 47-50.

MOLINIER, Pascale. Psychodynamique du travail et genre : surmonter la perte de la voix feminine. **Perspectives psy.** v. 58, n. 2, p. 143-150, 2019a.

MOLINIER, Pascale. Care. In: DELORY-MOMBERGER, Christine. (org.) **Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique.** Paris: Érès, 2019b, p. 201-204.

MOLINIER, Pascale; LAUGIER, Sandra; PAPERMAN, Patricia. **Qu'est-ce que le care ?** Souci des autres, sensibilité, responsabilité. Paris: Payot: 2012.

MORÉ, Paloma. Les employé(e)s domestiques dans le travail de *care* : corps et investissement de soi entre éthique et contrainte. **Travailler**, v. 32, n. 2, 2014. p. 33-53.

MORENO, Pastora. Principios didáctico-pedagógicos de la redacción periodística. **Revista Latina de Comunicación Social**, n. 12, 1998. Disponível em: http://www.ull.es/publicaciones/latina/a/02bpastora.htm Acesso em: 22 nov. 2020.

MOROKVAŠIĆ, Mirjana. Birds of Passage Are Also Women... **The International Migration Review**, vol. 18, no. 4, p. 886-907, 1984.

MOROKVAŠIĆ, Mirjana. **Crossing borders and shifting boundaries of belonging in post-wall Europe**: a gender lens. 2006. Disponível em: https://migrationonline.cz/en/crossing-borders-and-shifting-boundaries-of-belonging-in-post-wall-europe-a-gender-lens Acesso em: 01 out. 2019.

NANTEUIL-MIRIBEL, Matthieu de. **La démocratie insensible.** Économie et politique à l'épreuve du corps. Toulouse: ERES, 2012.

NEIRA, Marcos Garcia. **Práticas corporais:** brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas. São Paulo: Melhoramentos, 2014.

NEIRA, Marcos Garcia. **Educação Física cultural**: inspiração e prática pedagógica. Jundiaí: Paco Editorial, 2018a.

NEIRA, Marcos Garcia. O currículo cultural da educação física: pressupostos, princípios e orientações didáticas **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.16, n.1, p. 4 – 28, jan. / mar. 2018b.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. **Educação Física, currículo e cultura.** São Paulo: Phorte, 2009.

NIEWIADOMSKI, Christophe. **Recherche biographique et clinique narrative.** Entendre et écouter le Sujet contemporain. Toulouse: ERES, 2012.

NÓVOA, Antonio. Relação escola - sociedade: novas respostas para um velho problema. In: SERBINO, Raquel Volpato et al. (Org.). **Formação de professores.** São Paulo: UNESP, 1994, p. 17-36.

NÓVOA, Antonio; FINGER, Mathias (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. São Paulo, Natal: Paulus, EDUFRN, 2010.

PAGE, Shannon. El participante invisible: el papel del transcriptor. **Revista História Oral**, São Paulo, Núcleo de Estudos em História Oral, v.7, n. 1, p. 61-75, 2004.

PAPERMAN, Patricia. **Care et sentiments**. Paris: Presses universitaires de France, 2013.

PARREÑAS, Rhacel Salazar. Mothering from a Distance: Emotions, Gender, and Intergenerational Relations in Filipino Transnational Families. *Feminist Studies*, *27*(2), 361, 2001. https://doi.org/10.2307/3178765 Acesso em: 17 mai. 2019.

PARREÑAS, Rhacel Salazar. The Care Crisis in the Philippines: Children and Transnational Families in the New Global Economy. *In:* **Global Woman**: Nannies, Maids, and Sex Workers in the New Economy. New York: Henry Holt, 2002.

PASSEGGI, Maria da Conceição. A experiência em formação. Educação, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 147-156, maio/ago. 2011.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrativas da experiência na pesquisa-formação: do sujeito epistêmico ao sujeito biográfico. **Roteiro**, Joaçaba, v. 41, n. 1, p. 67-86, jan./abr. 2016.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Reflexividad narrativa: vida, experiencia vivida y ciência. **Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga**, v.1, n.3, p. 91-109, 2020.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de; VICENTINI, Paula Perin. (Org.) **Pesquisa (auto)biográfica:** trajetórias de formação e profissionalização. 1 ed. Curitiba, PR: CRV, 2013.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de. O movimento (auto)biográfico no Brasil : Esboço de suas configurações no campo educacional**.. Revista Investigación Cualitativa**, 2(1), p. 6-26, 2017.

PERROT, Michelle. **Mon histoire des femmes.** Paris: Éditions du Seuil, 2008.

PESSÔA, Luciana Fontes et al. Sistemas de cuidados e o discurso de diferentes cuidadores do Rio de Janeiro: evidências de trajetória de desenvolvimento. **Estud. psicol.**, Campinas , v. 33, n.1, p. 71-82, Mar. 2016 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2016000100071&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 19 out. 2017.

PINEAU, Gaston. Les histoires de vie comme art formateur de l'existence. **Pratiques de formation/Analyses,** 31, 1996, p. 65-80.

PINEAU, Gaston. Le voyage comme initiation aux arts de la voie. **Journal des psychologues**, n. 271, p. 71-74, out. 2009

PINEAU, Gaston; LE GRAND, Jean-Louis. **Les histoires de vie.** Presses Universitaires de France, 2013.

RANCIÈRE, Jacques. **Le partage du sensible** : Esthétique et politique, Paris, La Fabrique-éditions, 2000.

REBOUL, Olivier. **La philosophie de l'éducation**. Paris: Presses Universitaires de France, 2018.

RICOEUR, Paul. **Temps et récit**. Tome I - L'intrigue et le récit historique. Paris: Seuil, 1983.

RICOEUR, Paul. **Soi-même comme un autre.** Paris: Seuil, 1990.

RICOEUR, Paul. Note sur l'existentialisme et la foi chrétienne. In: **Revue de Théologie et de Philosophie**, 138, 2006. p. 307-314.

ROMERO, Mary. Nanny diaries and other stories: immigrant women's labor in the social reproduction of American families. **Revista de Estudios Sociales**, Bogotá, Universidad de Los Andes, Facultad de Ciencias Sociales, n. 45, jan. 2013. p. 186-197. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-885X2013000100015&lng=en&nrm=isso>. Acesso em: 28 mar. 2017.

SAHOUI, Sofiane. **Acuellir, être acueilli**, Mesa redonda organizada por Le sujet dans la Cité, Paris, 27e Salon de la Revue, nov. 2017.

SAILLANT, Francine. Soins. In: MARZANO, Michela (org.). **Dictionnaire du corps.** Paris: PUF, 2010, p. 877-880.

SAMPAIO, Terezilde Leal. **A dimensão educativa do trabalho de babás:** construção da personalidade moral em crianças de zero a três anos. Dissertação (Mestrado em Educação). Salvador: Universidade do Estado da Bahia, Faculdade de Educação, 2008.

SANT'ANNA, Denise Bernuzzi. **Políticas do corpo.** São Paulo: Estação Liberdade, 1995.

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

SANT'ANNA, Denise Bernuzzi. É possível realizar uma história do corpo? In: SOARES, Carmen Lucia. (Org.) **Corpo e história**. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004, p. 3-23.

SANTOS, Andrea Paula. Corporeidades, oralidades e discursos de memórias frente às tecnologias de informação e comunicação. **Revista Oralidades**, ano 5, n. 10. São Paulo : NEHO, p. 31-52, jul. / dez. 2011.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências.** Porto: Afrontamento, 1987.

SAYÃO, Déborah Thomé. Não basta ser mulher... não basta gostar de crianças... "Cuidado/educação" como princípio indissociável na Educação Infantil. **Educação: Santa Maria**, v. 35, n. 1, p. 69-84, jan./abr. 2010.

SCHULZE, Theodor. Allgemeine Erziehungswissenschaft und erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. **Zeitschnft fur Erziehungswissenschaft**, Ano 5, v. 1, p. 129-146, 2002.

SCHULZE, Theodor. Strukturen und Modalitäten biographischen Lernens: eine Untersuchung am Beispiel der Autobiographie von Marc Chagall. **Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung**, *6*(1) , p. 43-64, 2005. Disponível em: https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-279177 Acesso em: 18 de agosto de 2020.

SEGATO, Rita Laura. O Édipo brasileiro: a dupla negação de gênero e raça. **Série Antropologia**, Departamento de Antropologia, Universidade de Brasília, n. 400, 2006.

SHARPLESS, Rebecca. The history of Oral History. In: CHARLTON, Thomas Lee et al. (Org.) **Handbook of Oral History**. Lanhan: Altamira Press, 2006, p. 19-42.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Teoria cultural e educação**: um vocabulário crítico. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SILVEIRA, Liane Maria Braga da. **Como se fosse da família:** a relação (in)tensa entre mães e babás. Tese (Doutorado em Antropologia). Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Museu Nacional, Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, 2011.

SLIMANI, Leïla. **Chanson douce** (romance). Paris: Gallimard, 2016.

SOARES, Carmen Lúcia. **Imagens da educação no corpo: estudo a partir da ginástica francesa no século XIX.** Campinas: Autores Associados, 1998.

SOARES, Carmen Lúcia. Corpo, conhecimento e educação: notas esparsas. In: SOARES, Carmen Lúcia. (Org.) **Corpo e história**. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004, p.109-129.

SOUZA, Andrea Aparecida Oliveira de. **A inserção de bebês na creche e a separação como operador simbólico**. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2014.

SOUZA, Elizeu Clementino de. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 25, n. 11, p. 22-39, jan. / abr. 2006.

SOUZA, Elizeu Clementino de. (Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação. In: NASCIMENTO A. D.; HETKOWSKI, T. M. (Dir.). **Memória e formação de professores.** Salvador : EDUFBA, 2007, p. 59-74.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Recherche (auto)biographique en éducation en Amerique Latine. In: DELORY-MOMBERGER, Christine. **Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique.** Paris: Érès, 2019, p. 241-246.

SOUZA, Nadia Geisa Silveira. Representações de corpo-identidade em histórias de vida. **Educação & Realidade.** v. 25, n. 2. Porto Alegre: Faculdade de Educação/UFRGS, p. 95-116, jul/dez 2000.

TAVARES, Gracieli Regina Mendes. **O trabalho das babás**: discutindo o *care* de crianças no ambiente doméstico. Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Psicologia), Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2017.

TRONTO, Joan . Du care. **Revue du MAUSS**, v. 32, n. 2, p. 243-265, 2008.

VIEIRA, Nanah Sanches. **O trabalho da babá:** trajetórias corporais entre o afeto, o objeto e o abjeto. Dissertação (Mestrado em Sociologia). Brasília: Universidade de Brasília, Instituto de Ciências Sociais, 2014.

VIGARELLO, Georges. Dans la salle de bains. In: LE BRETON, David et al (Org.). **Corps en formes.** Paris: CNRS, 2013, p. 111-120.

VINIT, Florence. Toucher et soin. In: MARZANO, Michela (org.). **Dictionnaire du corps.** Paris: PUF, 2010.

VOLLAIRE, Christiane. **Pour une philosophie de terrain.** Paris: Creaphis, 2017.

VOLLAIRE, Christiane; BAZIN, Phillipe. **Un archipel des solidarités**, Paris: Loco, 2020. No prelo.

WEIL, Simone. **L'enracinement.** Prélude à une déclaration des devoirs envers l'être humain. Paris: Les Éditions Gallimard, 1949.

WEIL, Simone. **Oeuvres.** Gallimard, 1999.

WILLIAMS, Fiona; TOBIO, Constanza; GANAVAS, Anna. Migration et garde des enfants à domicile en Europe : questions de citoyenneté. **Cahiers du genre**, Éditions L'Harmattan, n. 46, p. 47-76, 2009.

WILLIS Katie, Brenda YEOH (Org.). **Gender and Migration**. Cheltenham, UK: Edward Elgar, 2000.

WRIGLEY, Julia. **Other people's children**: an intimate account of the dilemmas facing middle-class parents and the women they hire to raise their children. New York: Basic Books, 1995.

WULF, Christoph. La mimésis dans la constitution du sujet et de la communauté. In: BARBIER, Jean-Marie; GALATANU, Olga (Orgs.). **Action, affects et transformation de soi**. Paris: Presses universitaires de France, 1998, p. 241-270.

WULF, Christoph. Mimesis et apprentissage culturel. **Le Télémaque**, Presses Universitaires de Caen, n. 15, p.123-136, jun 2014.

ZELIZER, Viviana. A economia do care. In: Hirata, H. S., Guimarães, N. A., & Fontes, A. (Orgs.). **Cuidado e cuidadoras: As várias faces do trabalho do care.** Editora Atlas S.A., 2012. p.15-28.

Filmes

LES FEMMES du sixième étage. Direção: Philippe Le Guay. França, 2006.

LOIN du 16ème (Paris je t'aime). Direção: Walter Salles e Daniela Thomas. França/Alemanha/Suíça, 2006.

LÓCKZY Une Maison pour grandir. Direção: Bernard Martino. França, 2000.

MARY Poppins. Direção: Robert Stevenson. EUA, 1964.

QUE HORAS ela volta? Direção: Anna Muylaert. Brasil, 2015.

ROMA. Direção: Alfonso Cuarón. México, 2018.

THE help. Direção: Tate Taylor. EUA, 2011.

THE KING'S speech. Direção: Tom Hooper. Inglaterra, 2010.

THE NANNY diaries. Direção: Shari Springer e Robert Pulcini. EUA, 2007.

THE SOUND of music. Direção: Robert Wise. EUA, 1965.