



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS**  
**PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM**  
**CIÊNCIAS HUMANAS**

**O SERVIÇO DE ACOLHIMENTO DE CRIANÇAS JUNTO AO ABRIGO**  
**“CASA MAMÃE MARGARIDA”: PROCESSO DE (DES)CONSTRUÇÃO**  
**DE IDENTIDADES IMPOSTAS**



**ELIAS BANDEIRA GOMES**

**O SERVIÇO DE ACOLHIMENTO DE CRIANÇAS JUNTO AO ABRIGO  
“CASA MAMÃE MARGARIDA”: PROCESSO DE (DES)CONSTRUÇÃO  
DE IDENTIDADES IMPOSTAS.**

**ORIENTADOR: Dr. ROBERTO SANCHES MUBARAC SOBRINHO**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade do Estado do Amazonas, como requisito para obtenção do título de Mestre em Ciências Humanas.

Manaus – Am  
2019

Catálogo na fonte  
Elaboração: Ana Castelo CRB11ª -314

**G633s Gomes, Elias Bandeira**

O serviço de acolhimento de crianças junto ao abrigo “Casa Mamãe Margarida”: processo de (des)construção de identidades impostas. / Elias Bandeira Gomes. – Manaus: UEA, 2020.  
95fls. il.: 30cm.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade do Estado do Amazonas, para obtenção do título de Mestre em Ciências Humanas.

Orientador: Prof. Dr. Roberto Sanches Mubarak Sobrinho

1. Infância 2. Abuso infantil 3. Práticas opressoras. I. Orientador: Prof. Dr. Roberto Sanches Mubarak Sobrinho. II. Título.

CDU 343.541

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS – [www.uea.edu.br](http://www.uea.edu.br)  
Av. Leonardo Malcher, 1728 – Ed. Professor Samuel Benchimol  
Pça. XIV de Janeiro. CEP. 69010-170 Manaus - Am

## RESUMO

Levantando a discussão acerca do modo como práticas de objetivação decorrem em processos de subjetivação de sujeitos, a pesquisa questiona se é possível que subjetividades e identidades impostas sobre vítimas de abuso possam ser ressignificadas quando estas se encontram em ambientes onde podem desenvolver relações saudáveis a semelhança das instituições de abrigo. Para trabalhar essa problemática elegeu-se a Casa Mãe Margarida, instituição dedicada ao acolhimento de crianças e adolescentes que se encontra em situação de risco e vulnerabilidade social. Como prática de aproximação e coleta de dados lançou-se mão do modelo tipo etnográfico, assumindo-se como referencial teórico norteador o arcabouço conceitual da Sociologia da Infância. Ante os referenciais escolhidos, considerando a importância do reconhecimento individual como pessoa e do direito à autodeterminação da própria existência, a pesquisa buscou observar as crianças sempre na condição de sujeitos detentores da capacidade de elaborações próprias. Nessa perspectiva cada fala, gesto, concordância ou negação foi estritamente observado. Reconhecendo o valor dos contextos na constituição dos sujeitos enquanto agentes sociais e históricos. Como tais, a pesquisa compreende que elas estão sujeitas a serem afetadas pelas dinâmicas estabelecidas nos tratos sociais nos quais a relação de troca se impõe proporcionando tanto aos sujeitos, quanto ao ambiente, permanentes interações das quais decorrem mútuas influências (BOURDIEU, 1999). Nessa leitura, sujeitos e meios, deixam de ser considerados como agentes neutros, para serem compreendidos à luz das dinâmicas relacionais, nas quais prevalece a constante construção da pessoa (GHADIRI, DAVEL, 2006). Ante tal pressuposto e diante da “coleta” concluída, a pesquisa compreende que, ainda quando submetidas a práticas de opressão, cada pessoa tem a possibilidade de ressignificar as experiências, imprimindo novos sentidos a existência, quando lhe é ofertado o ambiente de apoio e respeito à pessoa.

Palavras-chave: Infância, Identidade, Abuso Infantil, Práticas de Opressão, Subjetivação de Sujeitos.

## ABSTRACT

Raising the discussion about how objectification practices occur in subjectivation processes of subjects, the research questions whether it is possible that subjectivities and identities imposed on victims of abuse can be resignified when they are in environments where they can develop healthy relationships, similarly to the ones in question. shelter institutions. To work on this problem, Casa Mamãe Margarida was chosen, an institution dedicated to the care of children and adolescents who are at risk and social vulnerability. As a practice of approximation and data collection, the ethnographic model was used, assuming as the guiding theoretical framework the conceptual framework of the Sociology of Childhood. Given the references chosen, considering the importance of individual recognition as a person and the right to high determination of their own existence, the research sought to observe children always as subjects with the ability to elaborate their own. From this perspective each speech, gesture, agreement or denial was strictly observed. Recognizing the value of contexts in the constitution of subjects as social and historical agents. As such, the research understands that they are subject to be affected by the dynamics established in the social treatments in which the exchange relation is imposed, providing both the subjects and the environment, permanent interactions from which mutual influences derive (BOURDIEU, 2003). In this reading, subjects and means are no longer considered neutral agents, to be understood in the light of relational dynamics, in which the constant construction of the person prevails (GHADIRI, DAVEL, 2006). Given this assumption and before the “collection” concluded, the research understands that, even when subjected to practices of oppression, each person has the possibility of resignifying experiences, giving new meanings to existence, when offered the environment of support and respect. the person.

Keywords: Childhood, Identity, Child Abuse, Oppression Practices, Subjectivity of Subjects.

## **LISTA DE SIGLAS**

CMM – Casa Mamã Margarida

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

MDH – Ministério da Mulher, Família e Direitos Humanos

MS – Ministério da Saúde

OMS – Organização Mundial de Saúde

ONG – Organização Não Governamental

ONU – Organização das Nações Unidas

Pnud - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

## DEDICATÓRIA

Aos meus pais Oséias Gomes e Eunice Bandeira.

Ela...a mais especial de todas, que deu-me a vida e que deu-se na vida para que hoje aqui eu pudesse celebrar; que durante parcela considerável do curso enfrentou adversidades que a muitos teriam feito sucumbir, sem jamais perder a esperança, mas sempre de maneira nobre, digna, exemplar permaneceu crendo no amanhã, crendo no seu Deus; que a cada dia, indiferente à própria dor (consequências dos diferentes tratamentos a que foi submetida), estendeu-se em amor, um obstinado amor, para com todos aqueles que dela se aproximaram. A ti, querida mãe, dedico este trabalho. Bem mais do que a mim, a ti ele pertence. Um abraço, um beijo. Te amo mãe.

Ele, meu pai, que tanto se orgulhava de cada uma das conquistas de seus filhos certamente muito se alegraria se ainda estivesse entre nós, todavia após haver concluído seu tempo aqui nesta terra, ao Senhor agradou leva-lo.

Um abraço apertado e um beijo no coração.

Te amo pai!

**EPIGRAFE**

*“Se não vejo na criança uma criança,  
É porque alguém a violentou antes,  
E o que vejo é o que sobrou de tudo que lhe foi  
tirado.  
Essa que vejo na rua sem pai, sem  
Mãe, sem casa, cama e comida,  
Sem gente por perto, é um grito, um espanto.”*

*Betinho – Herbert de Souza*



## AGRADECIMENTOS

Ao Senhor Deus. Ele que não é apenas a origem de cada homem, quanto a razão do ser e viver daqueles que o amam. Obrigado Senhor!

Aos meus pais Oseias e Eunice Gomes, que não se conformaram com o já grande ato de gerar, mas que se consagraram no amor da criação e se doaram na busca por minha educação;

Aos meus irmãos Isaias, Daniel e Sara...sim, IRMÃOS, de todas as horas, de cada momento;

Às crianças da Casa Mamãe Margarida. Ainda após tantas dores conseguem abrir o sorriso a quem delas se aproxima. Sem a bondade de vocês este trabalho não existiria. Muito Obrigado mesmo. Vocês são lindas!

À Casa Mamãe Margarida, sua direção, técnicos e colaboradores por todo apoio emprestado ao longo do tempo da pesquisa. Certamente que não há valor que pague o serviço que prestais a essas crianças e jovens que sob vosso teto encontrou abrigo. Parabéns pela dedicação!

À fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM) pela bolsa para realização da dissertação.

AO professor Roberto Mubarac. Ainda que com concepções teóricas e percepções de mundo consideravelmente distintas, caminhamos no propósito deste dia. Seu domínio da temática envolvendo o mundo infantil fez-me busca-lo como orientador. Essa procura, entretanto, levou-me a conhecer um pouco o ser humano por trás do profissional, alguém que certamente tem muito a oferecer ao mundo. Grato professor!

Ao PPGICH na pessoa de seu coordenador Prof. Otávio Rios. Seu esforço (notório esforço!) só não é maior que sua sensibilidade. Minha gratidão pessoal por todo apoio, principalmente nos dias de cuidado da saúde de minha família. Muito obrigado professor!

À Professora Kelen Buraslan pela disponibilidade em ler o trabalho. Sua habilidade e gentileza em apontar as necessárias mudanças por ocasião do exame de qualificação em muito contribuíram para refinamento das ideias.

## OBRIGADO DOR!

Às vésperas de concluir este trabalho, detenho-me com um pouco mais de atenção ao escrito. Com certeza foi uma jornada marcada por satisfações e descontentamentos, convicções e estranhezas, perdas e esvaziamentos, num alternante processo de alinhamento de concepções. Uma caminhada carregada de intensa e profunda afetação, a qual desconsiderando nossas vontades, à revelia de qualquer permissão, insistiu em fazer-se presente em cada pedaço de tempo e espaço tirados para a construção da obra à qual nos havíamos proposto.

Quando a jornada que hora se aproxima do final iniciou, qual crianças sonhadoras nos colocamos a projetar todo o percurso que o horizonte apresentava. Cumprido o tempo reservado à sala de aula agora restava articular a convergência das leituras oferecidas pelo Programa com a adequada prática junto àquelas que se constituiriam nas mais importantes pessoas do trabalho que há um ano havíamos iniciado: as crianças da Casa Mamãe Margarida. Obviamente que antes da entrada no abrigo buscamos-nos munir das necessárias informações do trabalho que ali se desenvolvia a fim de que a pesquisa tivesse a fluidez que pensáramos. Assim tendo feito, considerávamo-nos então satisfatoriamente preparados para o período de “coleta de dados”. Bastava organizar os encontros, individuais ou conjuntos, e após os devidos registros das falas articular o diálogo com a literatura no processo de análise. Assim pensamos.

Todavia, cedo descobrimos que as ferramentas conceituais das quais havíamos nos apropriado para a jornada que hora se apresentava, se revelariam insuficientes ante a grandiosidade do desafio que se encontrava posto. Como conciliar a imparcialidade necessária à coleta das informações com o afeto que rotineiramente nos era imposto? Como imprimir o tom da imparcialidade, quando esta já se apresentava pronta a capitular ante a vontade de exercer alguma ação que mudasse o destino das pequenas pessoas que no lugar da pesquisa se encontravam?

Parecia que de modo mais do que convincente as palavras de Clara se revelavam impositivas, “Se tens um coração de ferro, bom proveito. O meu, fizeram-no de carne, e sangra todo dia” (SARAMAGO, 1987), intimando-nos a sentir a dor de quem muito já chorara. Assim, numa mistura de contentamento por poder de algum modo ali estar, e de alternados instantes de pesar, a pesquisa foi se estabelecendo. Um estabelecimento um tanto distante do planejado (e muito provavelmente do recomendado pelas impessoais letras do “saber” acadêmico), que foi sendo absorvido muito mais pelo que era sentido do que propriamente pelo que fora prescrito.

Mas o que fazer quando ao se deter com mais atenção, se compreende que já havia passado a hora de repensar a ação, refazer a proposta, recomeçar a escrita? O que mesmo fazer

quando já havia decorrido o tempo da vivência assim quanto o da narrativa escrita? Talvez essa fosse a hora de recordar como tudo começou.

Por cinco anos vivi em uma das nações que chegou a ser considerada a mais pobre do mundo: o belo país de Moçambique. Agradável em sua ampla e virgem área natural, todavia triste e amarga em sua recente história de conflitos. Após alcançar a independência em 1975, a nação experimentou quase duas décadas de guerra civil, durante a qual milhares de vidas foram torturadas, mortas, assassinadas das formas mais cruéis que alguém consiga imaginar. Não apenas os inúmeros relatos que tivemos a oportunidade de ouvir, quanto as imagens das mutilações ainda hoje são bem presentes em nossa memória. Todas evocam lembranças tristes, no entanto talvez nada seja tão cruel quanto as fotos das crianças que foram sequestradas de suas aldeias para depois empunharem armas pesadas com as quais, sem apresentarem o menor traço de aflição, descarregavam contra aqueles que até pouco tempo lhes eram colegas de brincadeiras.

Retornando ao Brasil pude reviver a emoção daqueles dias por ocasião do assassinato cruel de um jovem adolescente na rua de minha casa. O meu país, sob uma configuração diferente, também se encontrava em uma guerra na qual crianças e jovens não só eram mortos, quanto ainda arregimentadas para a triste convivência com a realidade criminosa, vindo a se tornarem próximos, íntimos de um universo que jamais deveriam conhecer. Crianças que até pouco tempo brincavam pelas ruas de nossos bairros, que corriam livremente na alegria e no descompromisso que a infância proporciona.

O que houve? Que razão...estúpida razão os levou para longe daquele lugar de inocência?

Foi na internalização dessas questões que tomei a decisão de refletir e investigar o movimento das relações entre o universo infantil e as dinâmicas agressivas que se estabelecem em seu entorno. Evidente que algo que começou a partir do impacto causado pela visão da dor alheia, dificilmente conseguiria estender-se muito longe sem que a lembrança dela se fizesse acompanhar. O que então fazer ante sua presença não tão desejada? Talvez na inquietante pergunta de Drumont esteja a resposta: "Entre a dor e o nada o que você escolhe?" (1984, p. 248).

O que podemos hoje dizer?

Obrigado dor!

Você nos fez conhecer a tristeza, o lamento, o choro; Você nos fez conhecer (verdadeiramente conhecer) o outro; Você nos fez conhecer o que significa *ser* humano.

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b>	<b>13</b>
<b>2. PRIMEIRO CAPÍTULO - RECONHECENDO OS SUJEITOS DA PESQUISA</b>	<b>24</b>
2.1 As Concepções de Crianças e Infâncias na Evolução da História	25
2.2 As Concepções dos Sujeitos na Perspectiva das Ciências	30
2.3 Um Mundo em Conflito, o Ambiente em que os Sujeitos São Alocados	36
<b>3. SEGUNDO CAPÍTULO – AFETO: INSTÂNCIA POR ONDE PERPASSAM AS CONSTRUÇÕES SUBJETIVAS</b>	<b>45</b>
3.1 O Espaço Social Como Ambiente de Construção de Subjetividades	46
3.2 O Processo das Construções Identitárias	50
3.2.1 Construções Identitárias em Contextos Grupais	53
3.4.2 A Capacidade de Ressignificação Identitária Ante os Processos de Sofrimento	55
<b>4. TERCEIRO CAPÍTULO - VIVÊNCIAS E NARRATIVAS: CAMINHOS DE POSSIBILIDADES DE RESSIGNIFICAÇÕES AFETIVAS</b>	<b>60</b>
4.1– A Casa Mamãe Margarida	65
4.2 – As Crianças Abrigadas da CMM: Quem São?	66
4.3 - Abrigo Casa Mamãe Margarida – O Espaço Institucionalizado	69
4.4 – Abrigo Casa Mamãe Margarida – Espaço de Escuta do Não Dito	72
4.5 – Abrigo Casa Mamãe Margarida – Espaço de Vivência Afetivas	79
4.6 - O Abrigo Enquanto Espaço de Possibilidades	82
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>86</b>
<b>6. REFERÊNCIAS</b>	<b>90</b>

## 1 – INTRODUÇÃO

*Eu queria passar pra mim mesmo. Sei lá. Eu queria escrever no meu braço pra gravar, pra lembrar da besteira que eu fiz. Eu já não tenho que viver no passado numa coisa que já passou, já foi. Agora é resolver. Problema. É difícil resolver (B. C.).<sup>1</sup>*



Não obstante o conjunto de direitos aprovados em 1989, na Convenção dos Direitos das Crianças, patrocinada pela Organização das Nações Unidas - ONU, crianças e adolescentes ainda se constituem nos grupos etários mais afetados pela pobreza, sendo marcados por condições de violência, exclusão e segregação. As condições sociais em que se encontram apresenta um quadro de opressão, em circunstâncias de violação de aspectos fundamentais, dada exposição a que são submetidas, tais quais: doenças, conflitos armados, violação sexual, trabalho infantil.

Na busca pela proteção e acolhimento integral das crianças e adolescentes, por mais que haja um quadro jurídico que versa amplamente sobre a questão dos direitos fundamentais à semelhança do Estatuto da Criança e Adolescente - ECA (1990), a realidade que se impõe ainda se apresenta extremamente distante da norma idealizada pois, na vivência cotidiana, fatores políticos, econômicos e sociais sobrepujam a boa vontade expressa na legislação. Apesar do aparato jurídico a legislação tem se revelado insuficiente ante a precariedade da estrutura social. Para que haja efetividade nas normas jurídicas, os fatores econômicos e sociais de desigualdade promovedores da exclusão social, necessitam ser combatidos em seus fundamentos. Atestado

---

<sup>1</sup> Além das crianças da CMM, a pesquisa acompanhou igualmente adolescentes que no abrigo moram. Por uma delimitação metodológica, as análises se debruçaram exclusivamente sobre as falas das crianças de até 12 anos incompletos. A fim de que aquele grupo não ficasse sem alguma representatividade no trabalho decidiu-se aqui, a título de reconhecimento e gratidão pela partilha e entrega de tempo e confiança, inserir algumas falas de uma das adolescentes que juntamente conosco fez essa caminhada. Sua narrativa se encontrará inserida nos dois primeiros capítulos identificadas pelas iniciais B. C.

explícito dessa dificuldade de converter as diretrizes da legislação em ações efetivas, podem ser observadas nas ruas dos grandes centros onde diariamente crianças são encontradas na condição de vendedores ambulantes. Vendem mercadorias e, não raro, são vendidas na mesma condição. Tais repetidas agressões e violações de direitos são o fundamento que aponta a razão a razão da presente pesquisa. Apesar de no tempo contemporâneo o fenômeno da violência contra crianças e adolescentes ter conseguido capitalizar maior atenção de setores da sociedade, ainda nos encontramos em uma sociedade que precisa aprender a enxergar a dramática realidade do quadro de um mundo sucumbido em conflitos de escala planetária que continua a destruir infâncias no tempo que mata de variadas maneiras suas desprotegidas crianças. Mortes lentas, silenciosas, de corpos e almas em que desejos, sonhos, propósitos e sentidos de vida são cruelmente arrancados sem que ninguém dos fatos se dê conta. Mortes de seres, que insistem em continuar a viver apesar de toda mutilação e imposição a que são submetidos. Imposição de sentidos, entendimentos, formas de verem e se verem, no tempo que são mutilados de quem na verdade são: gente!

No contato com aquelas que já sofreram violência por parte de adultos (muitas vezes parentes), não é incomum encontrar quem considere a si própria como responsável por ações da qual foi vítima (ONU, 2014), evidenciando-se, assim, que percepções e subjetividades podem ser processadas na vida dessas crianças, quando se encontram em desiguais relações de poder.

Ante esse referencial nossa pesquisa buscou junto a crianças e adolescentes da Instituição de abrigo Casa Mamãe Margarida, levantar dados que traduzissem suas percepções acerca dos fatos ocorridos, agora que se encontravam distantes dos ambientes e circunstâncias abusivas e protegidas do alcance e ação dos abusadores. A pesquisa levantou, portanto, o seguinte questionamento:

É possível que subjetividades e identidades impostas sobre vítimas de abuso, possam ser ressignificadas, quando estas se encontram em ambientes de acolhimento à semelhança da Instituição Casa Mamãe Margarida?

Esta pesquisa assume como quadro de referência o arcabouço conceitual da Sociologia da Infância, vinculado à perspectiva do materialismo histórico dialético, pelo qual os processos sociais são lidos a partir de uma perspectiva dialética historicizante em detrimento de leituras estáticas, únicas e definitivas.

Ancorados nos conceitos da Sociologia da Infância, tomou-se como autor de referência o teórico português Joaquim Sarmiento em sua percepção de criança como sujeito produtor de conhecimento, com capacidade de autonomia existencial.

Deixando ao largo a perspectiva medieval de crianças como seres destituídos de voz, incapazes de articularem vontades e impotentes na tomada de decisões, a Sociologia da Infância procura trazer a criança para o lugar de protagonismo, reconhecendo nela sua capacidade de fazer elaborações próprias, particulares e estruturadas, por meio de uma intensa relação dialética entre seus pares e demais agentes sociais. A habilidade de processar construções singulares bem como a de fazer ressignificações, tanto das feitas por pares quanto de agentes alheios ao universo infantil, demonstra a capacidade de autoria de produção cultural que a criança possui.

Para Rhoden (2012) o acolhimento dessa perspectiva, em que ocorre o envolvimento da criança no processo de construção, resulta em uma pesquisa robustecida em riqueza e profundidade.

Ao inserir crianças em pesquisas, estamos admitindo que elas são sujeitos plenos de conhecimento e autenticidade, pois, ao retratar aspectos sobre a sua realidade, elas são fiéis com relação às suas interpretações e credos. A pesquisa com crianças as inclui como membros ativos e constituintes, considerando seus pontos de vista interpretativos e as ações que executam, ao longo do processo investigativo, a análise 'de informações será dotada de uma riqueza e profundidade', que só o envolvimento das crianças, na construção do processo de participação social, inclui e valoriza aspectos relacionados à autonomia e cooperação e hierarquia, entre os sujeitos participantes. (RHODEN, 2012, p. 411)

Comungando da perspectiva de Graue e Walsh (2003) acerca da importância do contexto na constituição dos objetos investigados, a pesquisa buscou observar os sujeitos sempre na condição de agentes sociais e históricos. Desta forma a atenção não se prendeu a uma análise de crianças na condição de pessoas fragmentadas e alheias ao ambiente que as rodeava. A concepção adotada pela pesquisa fundamentou-se na compreensão de que, nas dinâmicas estabelecidas nos tratos sociais a relação de troca se impõe proporcionando tanto aos sujeitos, quanto ao ambiente, permanentes interações das quais decorrem mútuas influências (BOURDIEU, 1999). Nessa leitura, sujeitos e meios, deixam de ser considerados como agentes neutros, para serem compreendidos à luz das dinâmicas relacionais, nas quais prevalece a constante construção da pessoa (GHADIRI, DAVEL, 2006). Desta feita, na compreensão de que as relações humanas são marcadas pelo caráter processual e fluído, possibilitando que fins de processos possam se configurar em início de novos a pesquisa, em cada etapa, reiterou seu viés construtivista vinculado à perspectiva do materialismo dialético, pelo qual indivíduos, sociedade, cultura e ambiente, dado o imbricamento a que podem ser submetidos, são passíveis de sofrerem mútuas transformações na proporção que os fenômenos têm lugar.

Dessa forma, a pesquisa, se mantém atenta aos eventos estabelecidos no passado, que possam servir no tempo presente como produtores de novas formas de pensar e fazer a realidade

atual. Da ação concreta à dimensão abstrata do pensamento, o método dialético histórico busca a compreensão da realidade por meio de uma leitura em que a história seja observada como fenômeno contínuo, processual e em vias de constante construção social. Uma perspectiva que rejeite o movimento dialético dos elementos, e não acate as dinâmicas processuais na construção dos eventos, finda por estabelecer um caráter naturalizante, no tempo que afasta o fato presente, da totalidade real que o criou.

Sob esse entendimento, as atuações dos sujeitos foram lidas à luz dos contextos e das relações estabelecidas, sendo observadas sempre na condição de totalidade evitando-se leituras fragmentadas que desconsiderem os tratos sociais na dinâmica de suas histórias de vida. Ao abordar a importância da perspectiva de unidade e totalidade na análise dos fenômenos, Zago (2013) destaca o valor da dialética considerando que ela “pressupõe uma visão totalizante do real, ou seja, por meio dela tenta-se perceber os diferentes elementos sociais como interligado a uma mesma totalidade” (ZAGO, 2013, p. 4). Para ele, portanto, os eventos, fenômenos e fatores constituintes das relações sociais, estão estreitamente imbrincados, fazendo com que a atuação de um elemento, decorra em afetação de todos.

Com a dialética os elementos cotidianos deixam de ser naturalizados e eternizados, passando, passando a ser considerados como sujeitos da práxis social da humanidade. Neste sentido, a dialética é um esforço para perceber as relações reais (sociais e históricas) por entre as formas entranhadas com que se apresentam os fenômenos. (ZAGO, 2013, p. 6).

Compreende-se, assim, que o procedimento naturalizante deixa de considerar a realidade presente e de como conjunturas socioculturais trabalham impondo condições e imprimindo respostas à revelia da vontade dos sujeitos envolvidos pelos contextos sociais. Respostas prontas e absolutas ante questões complexas evidenciam o olhar naturalizante, do qual podem decorrer ações que objetivam e estigmatizam pessoas.

O contraponto das ações naturalizante, se encontra nos processos de "historicização", em que há uma condução à reflexão da existência, a partir de uma leitura histórica. Por ela “se busca nos tempos passados as informações que ajudem a traduzir a experiência presente e assim criar condições de projetar um futuro programado” (SILVA, 2007, p.1). Pela discussão dialética, em que se processa a leitura histórica em que os fenômenos ocorrem, articula-se a possibilidade de oferecer aos sujeitos a independência de posições “eternizadas”, criando condições de autonomia para gerência das próprias existências. A pesquisa, portanto, no cuidado de não naturalizar condições estampadas no momento em que decorrem, dedou atenção aos contextos temporais e sociais em que os eventos históricos tiveram lugar.



Levando-se em consideração que uma perspectiva positivista/ naturalizante é ineficaz para explorar e discutir a complexidade das relações que envolvem dinâmicas violentas em suas distintas modalidades (física, emocional, intelectual) e, igualmente, reconhecendo-se a necessidade de conhecer de modo direto e espontâneo pelos próprios sujeitos da pesquisa suas percepções sobre a forma como desenvolveram-se os eventos relacionados às condições que lhes foram impostas, nossa imersão no trabalho deu-se a partir de uma abordagem qualitativa de viés etnográfico.

De acordo com Graue e Walo (2003), considerando o modelo etnográfico, há três pressupostos que devem balizar o trabalho do pesquisador na relação com as crianças.

1. Todas as crianças são espertas - sabem como progredir no mundo que habitam. Sabem o que funciona e o que não funciona. A única maneira de ficar a saber tanto como elas acerca do mundo que habitam é aprender com elas
2. Todas as crianças fazem sentido – O que do exterior pode parecer uma actividade disfuncional, vista do interior, para os que nela estão envolvidos, faz sentido. A única maneira de perceber como estas acções fazer sentido é ouvir e observar com muita atenção
3. Todas as crianças querem ter uma vida confortável – O que, do exterior, pode parecer autodescritivo ou destrutivo do outro, visto do interior tem um propósito: conseguir ter uma vida confortável. (2003, p. 124,125)

Respeitando a capacidade das crianças de fazerem leitura de mundo, bem como de articularem o sentido às suas próprias ações, e considerando os aspectos apresentados por Graue e Walsh (2003), entendemos a necessidade de que em todo registro de pesquisa bem como as análises dela decorrentes, fosse priorizada a percepção das próprias pesquisadas a respeito das experiências por elas citadas. Desta feita, ainda que houvesse a escuta e consideração pelas raízes dos fenômenos que no transcurso da pesquisa surgiram, todavia, a preocupação fundamental não se deteve nas causas dos acontecimentos, e sim no modo como, no tempo presente, os sujeitos os encaram e afirmam serem por eles afetados. (ANDRÉ 2009). Assim, considerando as falas surgidas, se buscou os sentidos dados pelos próprios sujeitos às interações sociais que tiveram lugar no cotidiano de suas existências. Os relatos de cada experiência vivida, das mais alegres às mais sofridas, foram considerados à luz dos contextos citados.

À luz dessa concepção, portanto, lançamos mão de quatro técnicas tradicionalmente associadas à etnografia: a análise de documentos, a observação participante, a entrevista intensiva, os relatos escritos e orais. (ANDRÉ, 2009).

Ao tratar de seus usos, André (2009) expõe a necessidade do pesquisador possuir uma clara proposta de abordagem e posicionamento frente ao objeto da pesquisa, tais quais: o pesquisador é o instrumento principal na coleta e análise dos dados; a ênfase do trabalho precisa

ser posta no processos e não nos resultados finais. Nessa perspectiva há que se considerar atentamente os significados, o modo como o sujeito observa os fenômenos (a si próprio, suas experiências e o mundo em seu entorno); no trabalho apropria-se de ampla quantidade de dados descritivos (situações, pessoas, ambiente, falas). Deles fez-se uso na procura por abstrair conceitos e hipóteses no lugar de testagem.

A pesquisa compreende a necessidade do pesquisador, ao adentrar o trabalho de campo, permanecer atento ao modo como ele venha a estabelecer sua relação com as crianças. Considerando que historicamente as relações adulto – crianças, são marcadas por assimetrias de poder (IVIC, 2010) nas quais tanto o adulto tem dificuldades de abandonar o lugar de autoridade quando no trato com crianças, bem como as próprias crianças em função das construções historicamente estabelecidas tendem a responder positivamente aos desejos e interesses do adulto (RHODEN, 2012), a pesquisa prescindiu de entrevista direta com as crianças priorizando estratégias de aproximação por brincadeiras, convivência em espaços abertos e conversas livres, mais do que perguntas e respostas previamente estabelecidas. Desta forma, a fim de que o conteúdo analisado tivessem sua gênese na realidade vivida, sentida, observada, pensada e desejada pelos próprios sujeitos da pesquisa, e que a produção de falas que surgissem não refletissem a mera perspectiva a priori concebida pelo pesquisador, foi feita a opção de coletas de dados por meio da metodologia “tipo etnográfica”, pela qual abrisse mão de entrevistas formatadas, priorizando a espontaneidade da criança de acordo com sua necessidade e desejo de fala.

Entretanto a naturalidade e liberdade características do modelo seguido por ocasião do momento da coleta de dados, não implicou em falta de comprometimento como necessário planejamento do trabalho. Como bem destacado por Rhoden (2012), apesar do pesquisador ter como prioridade as interações com as pessoas e o ambiente que os rodeia, todavia não pode deixar de cercar-se do necessário material de apoio tais quais anotações e gravações catalogadas:

Do ponto de vista metodológico, e com o objetivo de ampliar o olhar do pesquisador para posterior análise, a comunicação com as crianças, em qualquer processo investigativo, onde se busca conhecer o seu ponto de vista, deve centrar-se nas suas interações com o meio e com as pessoas, nas falas e diálogos presentes no decorrer da pesquisa, tendo como apoio as anotações (desenhos), gravações de vídeo e áudio, e todo o processo de comunicação dialógica catalogado. (RHODEN, 2012. p. 413).

Uma vez que a história de vida dos sujeitos acompanhados, na quase totalidade dos casos é constituída por experiências intensamente dolorosas e humilhantes, repetidas vezes

alguns diálogos envolvendo as crianças e o pesquisador deixaram de ser aprofundadas ante a consideração de que assim ocorrendo, o aprofundamento poderia conduzir a recordações que evocassem riscos a saúde emocional, tais quais desconforto, tristezas e até angústias.

O cuidado pela evitação de tais circunstâncias passa a ser fortemente sustentado a partir da apropriação do referencial teórico assumido pela pesquisa, sintetizado na exposição de Graue e Walsh:

Nossa ênfase recai, não na criança individual, mas na criança social, a criança histórica e culturalmente situada numa variedade de comunidades sociais. O nosso objetivo não é analisar o que se passa dentro da criança, mas entre as crianças nas interações e relações que compõem as suas vidas. (2003, p. 53)

A proposta da pesquisa, portanto, não se prende a investigação psíquica dos sujeitos, mas busca concentrar sua atenção no modo como as relações são construídas, à percepção que se tem dos fenômenos sociais a partir das relações que se encontram estabelecidas e, ainda, na forma como elas atingem a vida comunitária e pessoal dos sujeitos.

Além da proposta da pesquisa não ser de análise clínica, mas sim voltada para o estudo da dinâmica relacional e do modo como as construções sociais ocorrem a partir dos contextos de troca, ainda havia que ser considerada a condição emocional dos sujeitos. Assim, ante a possibilidade da afloração de elementos de cunho fortemente emotivos, decidiu-se a priori não se buscar aprofundar diálogos que pudessem intensificar o estado de ânimo dos pesquisados. Essa decisão levou em conta não apenas o cuidado pela manutenção da perspectiva da linha metodológica adotada, mas igualmente, considerou o cuidado com a saúde emocional das crianças e adolescentes acompanhadas. A pesquisa considera a necessidade de dois parâmetros para a condução de qualquer investigação:

- A demanda de emoções fortes necessita ser amparada por espaço, condições e tempo apropriados.
- Somente sob manifesto desejo do sujeito, se pode submeter uma pessoa a investigação de sentimentos intensos, o que não é o enquadre desta pesquisa.

É importante destacar que apesar da pesquisa haver assumido os cuidados delineados, entretanto esses não foram impostos como limitadores na livre exposição da fala das crianças. A conduta assumida intencionava nortear e delimitar os movimentos do pesquisador, a fim de que o interesse pela pesquisa não se sobrepusesse aos interesses dos próprios sujeitos pesquisados. Essa conduta, entretanto, não se apresentou como algo tranquilo de ser administrado, pois no decurso dos diálogos nem sempre é fácil discernir os limites do que pode

ser ou não suportado por cada pessoa. Nessa imprecisão, entendemos que mais vale impor ainda mais severas restrições à coleta de informações, do que atentar contra a saúde do pesquisado. Ora, tal cuidado expõe o pesquisador a incertezas próprias das pesquisas com agentes humanos, comuns no plano das pesquisas sociais, conforme exposto por Silva et al:

A recente constituição da pesquisa social e mais especificamente da educação como campo de investigação próprio, com um modo científico peculiar de tratar seu objeto de estudo se insere em um espesso cenário de abordagem, paradigmas, métodos e metodologias. Esse panorama se compõe, muitas vezes, em dificuldades ao pesquisador que precisa estar teoricamente preparado para lidar com as tensões e incertezas que podem surgir no percurso da pesquisa. (2009, p. 2)

Considerando que em razão dos cuidados assumidos lacunas passaram a ter lugar no intercurso das conversas ocorridas, sob essa condição, a técnica da análise documental se apresentou importante para completar a compreensão da história de vida dos sujeitos escutados. Entretanto, ao lançarmos mão dos documentos reconhecíamos de que se tratava de uma produção feita a partir do olhar de outras pessoas. Pesava ainda a consciência de que tais produções, via de regra, são construídas sob quatro etapas distintas, das quais duas delas, invariavelmente, são destituídas de proximidade e simpatia: Acolhida, descumprimento de normas, programações festivas e doenças-tratamento.

A acolhida tem lugar no momento em que as crianças e adolescentes encaminhadas a partir de demandas judiciais são recepcionadas na CMM. Nessa hora são recebidos documentos e processado pareceres acerca do histórico e condição da criança que adentra a Casa, ocasião em que os registros são construídos, majoritariamente, a partir de dados levantados por elementos estranhos ao próprio técnico (assistente social e psicólogo) da CMM;

O registro por ocasião do descumprimento de normas, destaca-se como o instante em que é colocado em relevo os aspectos menos atrativos do interno, tais quais “conduta insubordinada”, “desinteresse” “evasão do abrigo”, etc.

Assim, de modo indireto, o caminhar na pesquisa desenvolveu-se numa constante interlocução entre a fala das crianças e os registros de seus históricos, sempre sendo trazido à memória a forma como tem lugar a autoria destes, a fim de que ao final o processo de análise não viesse a ser comprometido por uma escuta contaminada por pareceres alheios aos sujeitos pesquisados, conforme esclarecido por Silva et al:

A pesquisa documental permite a investigação de determinada problemática não em sua interação imediata, mas de forma indireta, por meio do estudo dos documentos que são produzidos pelo homem e por isso revelam o seu modo de ser, viver e compreender um fator social. Estudar documentos implica fazê-lo a partir do ponto

de vista de quem os produziu, isso requer cuidado e perícia por parte do pesquisador para não comprometer a validade de seu estudo (2009, p. 4).

Paralela a análise documental, a observação participante constituiu-se na segunda técnica de que se lançou mão no desenvolver da pesquisa. Além do necessário rigor teórico-metodológico, Fernandes (2011) elenca outros elementos como recursos imprescindíveis ao pesquisador por ocasião do emprego da observação participante: curiosidade, criatividade e observância da ética. Descobrir a melhor abordagem e a forma como aplicá-la no trato com os sujeitos da pesquisa é fundamental para a evolução do trabalho.

Sendo o grupo pesquisado constituído por diferentes faixas etárias, compreendeu-se a necessidade de abordagens diferentes para cada agrupamento. Assim, além da conversa individual com cada elemento, desenvolveu-se atividades coletivas próprias para cada idade.

- Síntese Metodológica

O levantamento do crítico estado de abandono e violações de direitos apontam a razão da presente pesquisa. O mais simples e sincero olhar que se volte para a dureza do mundo em que vivemos denuncia a urgente necessidade de se atentar para o modo como crianças e adolescentes continuam sendo feridos, anulados, mortos.

Ante as premissas feitas, a pesquisa debruçou-se sobre a investigação do modo como subjetividades podem ser construídas na vida de crianças e adolescentes submetidos a diferentes modalidades de maus tratos: abandono, agressões físicas, emocionais, psicológicas. Como questão norteadora a pesquisa buscou saber se:

É possível que serviços de amparo outorgados por locais de acolhimento à semelhança da Instituição Casa Mamãe Margarida, possam contribuir no processo de ressignificação de identidades impostas?

Assim, a pesquisa se propôs discutir

1- Qual o papel das dinâmicas relacionais, processadas no ambiente familiar, entre adultos, crianças, adolescente e ambiente na constituição de subjetividades e identidades dos sujeitos da pesquisa.

2 - De que modo subjetividades impostas podem exercer influência sobre o agir de crianças e adolescentes.

3 - Se o manejo de acolhimento, organizado no espaço social da casa mamãe margarida, pode exercer influência na constituição de novas identidades na vida das acolhidas.

A pesquisa possuiu cunho exploratório descritivo, vindo a ser efetuada através de pesquisa de campo. Para a elaboração da dissertação fez-se a opção por uma pesquisa

bibliográfica e qualitativa, pelo qual se torna possível, através do aprofundamento na busca dos significados das ações e relações humanas, a compreensão do fenômeno pesquisado em um nível da realidade que não pode ser quantificado por equações ou médias estatísticas.

Firmado na perspectiva de construção identitária por meio das relações, escolheu-se os referenciais teóricos construtivistas, que observam o sujeito a partir das relações desenvolvidas no espaço social.

A pesquisa desenvolveu-se no abrigo Casa Mamãe Margarida, instituição que trabalha com meninas que se encontram em situação de risco social (abandono, vítimas de agressões física e sexual), situada na R. Penetração II, 27 - São José Operário, Manaus – AM.

Lançando mão do método tipo etnográfico, com o uso da técnica de observação participante, buscou-se conhecer a história de vida dos sujeitos da pesquisa a partir de seus olhares. Foram acompanhadas 09 (nove) crianças, do sexo feminino, com idades entre sete e onze anos. Destaca-se que, em compromisso assumido com o abrigo, as participantes não tiveram seus nomes apontados por ocasião da escrita da dissertação. A fim de resguardar a identidades dos sujeitos a pesquisa registrou-se apenas as iniciais do nome.

Sob a concordância das crianças entrevistadas, foi utilizado o gravador para registro das entrevistas e conversas, seguidas de posterior transcrição. As gravações ficaram exclusivamente sob a guarda do pesquisador. Duas crianças que afirmaram preferirem não serem, tiveram seus registros de fala apenas apontados em escrita.

A dissertação está estruturada em três capítulos:

No primeiro buscou-se conhecer um dos sujeitos pesquisados: as crianças. Nele se explorou as diferentes formas de olhar e tratá-las nos tempos históricos e contemporâneo, colocando em relevo o padrão de subalternidade que lhes tem sido imposto através de distintos processos: cultura, viés científico, contexto violento.

No segundo capítulo, através da exposição sobre os sistemas de construção identitária, discutiu-se o modo como subjetividades são constituídas sobre a vida de sujeitos, a revelia de suas vontades, onde o ponto de vista “outro” passa a ser assumido como o ponto de vista do “eu”. Nessa discussão é assim contextualizada a forma como crianças submetidas a condições de opressão veem a assumir a culpabilização que lhe é projetada pelo agressor.

No terceiro capítulo foi inserido o segundo sujeito da pesquisa: a Instituição de abrigo Casa Mamãe Margarida. Concomitantemente se passou a ter maior concentração de falas das crianças. Na exposição do trabalho da instituição é exposto o modo como a CMM articula-se na busca pelo protagonismo de suas internas, viabilizando condições estruturais e construções

de relacionamentos sadios, processo basilar para que as crianças abrigadas consigam perceber-se enquanto sujeitos de direito.

## 2 - PRIMEIRO CAPÍTULO

### RECONHECENDO OS SUJEITOS DA PESQUISA

*“Comigo é como se existisse uma batalha de duas pessoas. Uma pessoa que não é. Eu não digo que eu perdi, que arrancaram de mim. Amassaram ela, entendeu? Destruíram, bateram, bateram, bateram e ela tá aqui dentro. Ela pode até tá se recuperando aqui dentro, mas ela não se põe pra fora. Aí eu criei essa pessoa por cima de mim entendeu?” (B.C).*



O presente capítulo tem por objetivo, através de uma caminhada na história articulada com o universo infantil, expor o modo como ao longo do tempo as crianças foram objetivadas pelo mundo adulto. Sendo observadas na condição de “enfant”, “apêndice do universo feminino”, “tábula rasas”, “folhas em branco”, tinham suas atuações circunscritas pelo adulto da relação, não conseguindo envergarem plenamente suas condições de sujeitos de direito com capacidade de articularem e fazerem valer suas posições enquanto seres livres (ARIÈS, 1981).

Ainda quando “observadas” (dirigidas) pelo mundo científico tornavam-se objetos de mensuração e engessamento em função da cristalização ideária comportamentalista (ANDRADE 2010; JAVEAU, 2005). Assim, um modelo normativo de criança imprimia sua força categorizadora de saúde, doença e normalidade. Fosse na esfera particular ou no espaço aberto, a semelhança dos ambientes escolares, a criança foi longamente condicionada a estados de subalternidade, sendo a própria concepção de “aluno” (sem luz) representação emblemática do olhar que à criança fora dado.



O capítulo traz, ainda, a novel perspectiva de criança enquanto categoria geracional em alteridade com outras gerações. Um construto que ainda se encontra em fase de elaboração e que exige profunda reflexão. Assim, assumindo como autor de referência o teórico português Joaquim Sarmento, o capítulo traz a evidência as correntes metodológicas balizadoras dos valores da Sociologia da Infância.

A discussão sobre as formas de subalternização da criança finaliza na denúncia da forma como as crianças se encontram alocadas em espaços de violentos condicionamentos, vindo a ser cotidianamente expostas a múltiplas formas de imposição. Um mundo embebido em conflitos particulares, domésticos, público, organizacionais que se articula de forma segregacional e limitadora, impõe-se como espaço de acomodação e criação de seres com pouca capacidade de expressão de suas vontades.

### **2.1 As Concepções de Crianças e Infâncias na Evolução da História**

De acordo com Philippe Ariès (1981), a partir do século XV a concepção de infância passou por sucessivas mudanças, havendo uma maior evolução principalmente a partir do final desse século. Até então a ideia de infância era concebida em duas fases: a primeira ia do nascimento até os sete anos, sendo definida como “*enfant* (criança), que quer dizer não falante” (ARIÈS, 1981, p. 6); a segunda ia dos sete aos quatorze anos, fase denominada de *pueritia*, expressão assemelhada à menina dos olhos. Todavia, nesse período, ainda que houvesse as divisões em ordem cronológica, não havia o reconhecimento de aspectos distintivos e peculiares da infância enquanto fase própria. As concepções que se tinham eram as mesmas ainda originalmente elaborados por Platão, que posteriormente continuaram a ser seguidas por Agostinho. Predominava a ideia de criança como sendo dotada de “tendências selvagens, com disponibilidade para o mal em virtude de ausência da razão (ANDRADE, 2010). Assim a criança se encontraria em um estado primitivo e animalesco, sendo esta caracterizada pela ausência da capacidade racional, precisando, portanto, ser “domesticada e moldada segundo as normas e regras educacionais” (ANDRADE, 2010, p.68). Deixando de ser vista como ser com capacidade de elaborar um sistema de razão que tornasse possível sua inserção no mundo social enquanto sujeito de direito, findava sendo segregada a um lugar de isolamento, prescrito pelo adulto.

Até a Idade Média a criança era observada unicamente como ser biológico, destituída de estatuto social e sem capacidade de auto regência da própria existência, vindo a ser alocada unicamente na condição de apêndice do universo feminino. Tão logo pudessem viver alheias à

presença materna, a sociedade medieval, sumariamente, adentrava suas crianças no mundo adulto. Essa precoce inserção contribuía para a ausência de critérios que pudessem especificar e delimitar espaços apropriados às suas idades. Havia o predomínio de uma configuração pública no seio familiar, não permitindo sobra de espaço para uma construção pessoal, na qual os sujeitos pudessem ter salvaguardadas as particularidades necessárias da vida íntima. O formato público estabelecido junto à família refletia-se no modo como se desenvolvia o trato com a criança. Foi somente a partir da construção do sentimento de família, se deu início à concepção de vida privada, e da atenção às peculiaridades do universo infantil.

Em consequência, a mistura heterogênea a que eram submetidas, findava por acomodá-las em qualquer ambiente, expondo-as a observações e vivências absolutamente estranhas ao universo infantil. Nessa percepção, Ariès (1981), traz o relato do Pe. De Dainville: “O respeito devido às crianças era então (no século XVI) algo totalmente ignorado. Os adultos se permitiam tudo diante delas: linguagem grosseira, ações e situações escabrosas; elas ouviam e viam tudo” (p. 77).

Ariès destaca que, “hoje, os contatos físicos descritos por Heroard, nos pareceriam beirar a anomalia sexual e ninguém ousaria praticá-los publicamente.” (ARIÈS, 1981, p. 78). A sistematização desse padrão, representativo do desconhecimento da infância é denunciado por ele, também, no relato que faz da literatura da época acerca das crianças-prodígio associadas em bravura e força física aos guerreiros adultos. Assim, conclui que “no domínio da vida real, e não mais apenas no de uma transposição estética, a infância era um período de transição, logo ultrapassado, e cuja lembrança também era logo perdida”. (ARIÈS, 1981, p. 18).

A partir de Rousseau, a criança passou a envergar a identidade de sujeito singular, detentora de peculiaridades que a distinguia das demais fases da vida, contrapondo-se à visão de criança como adulto em miniatura. Nessa linha, Dozol (2006) apud Lima e Azevedo (2013), apresenta o entendimento de Rousseau acerca da infância como sendo “aquela em que a razão está dormindo”. Em sua concepção Rousseau, além de reconhecer a infância como um tempo de pureza e inocência ainda não corrompida pela sociedade, também a apresenta como uma fase de peculiaridades e singularidades próprias. Foi sobre esses fundamentos que a sociedade moderna, passou a considerar a criança em suas individualidades como sendo detentora de um mundo pessoal. Apesar do avanço promovido por essa perspectiva, todavia a visão salvífica de Rousseau, findou por imprimir um caráter naturalizante na ideia de infância.

A crença na bondade infantil traz implícita a ideia da criança como “vir a ser”, ou seja, uma criança futuro do mundo, o que Moss (2002, p.239) afirma ser a “criança vista como um potencial não realizado, recurso futuro, adulto em espera. Essa visão

romântica está também atrelada à concepção de natureza infantil, descrita por Charlot (1986, p.114), na qual se apoiam os sistemas pedagógicos. (ANDRADE, 2010, p.72).

A perspectiva de “criança futuro” passou por ressignificação a partir do período Moderno, em decorrência do advento do Renascimento e das reformas produzidas pelo sistema econômico. Ambos os fatores contribuíram para a constituição de um ambiente propício em meio à sociedade da época pavimentando o caminho para o reconhecimento das peculiaridades e necessidades próprias das crianças. Em Sarmiento (2004) é possível encontrar uma conjuntura de eventos históricos que ajudaram a viabilizar o despertar dessa consciência social: a) Criação de instâncias públicas de socialização, com destaque especial para a escola pública, ao se considerar que a obrigatoriedade da escolaridade resultou na liberação, das camadas mais novas da população, das responsabilidades produtivas do setor fabril; b) Centramento na família dos aspectos relacionados ao cuidado e proteção da criança. A criança passou a ser observada como o ponto central da família, para o qual concorriam as relações afetivas. Também nela convergiram as expectativas e projetos de mobilidade social ascendente; c) Constituição de diferentes saberes sobre as crianças, tais quais: pediatria, psicologia do desenvolvimento e pedagogia. Tais saberes orbitaram em torno de duas ideias divergentes acerca da infância: Concepções Roussenianas e concepções Montaigneanas. A primeira postulava as ideias construtivistas pela qual que concebia uma pedagogia centrada no prazer pelo aprender. Nela, a criança era observada como ser inocente, bibelô. A concepção Montaigneanas assentava-se nas concepções comportamentalista, desenvolvendo uma pedagogia centrada no dever do esforço. Nela a criança era observada como rebelde, caprichosa e irracional.

Apesar do avanço promovido no reconhecimento da infância como fase distintiva e peculiar da vida, todavia, o predomínio da ideia de “infância carente”, pela qual concebia-se a criança unicamente sob ótica de consumidora e reprodutora da cultura adulta predominou ao longo da Modernidade. Nela, ainda que tenham sido estabelecidos os parâmetros definidores de cada etapa da vida (infância, adolescência, idade adulta), a condição de subalternidade prevalecia tanto no espaço social, quanto nas produções científicas.

Ainda na contemporaneidade, ao se considerar a capacidade de elaboração conceitual e o alto poder de atuação do mundo adulto sobre o não adulto, é possível observar como as relações envolvendo adultos, crianças e adolescentes, permanecem sob o enquadre de relações assimétricas de poder. Via de regra, as decisões relativas ao mundo infanto-juvenil são processadas unicamente por agentes do mundo adulto, contribuindo esse *modus operandi* para a prevalência de práticas em que a perspectiva das crianças e adolescentes são desqualificadas, vindo suas falas a serem sumariamente silenciadas e subjugadas. Assim, estando sustentadas

sobre planos desiguais, pouca capacidade de resistência as crianças e os adolescentes conseguem oferecer às investidas do adulto da relação. Tanto no ambiente social (escolas, trabalho), quanto no doméstico, as relações envolvendo crianças e adultos continuam marcadas pela desigualdade (DELGADO E MULLER, 2005).

No trato adulto/criança, a criança continua a ser vista pelo mundo adulto como um ser alheio à capacidade e possibilidade de expressão, evidenciando-se, portanto, a necessidade de que as questões relativas ao universo infantil sejam atualizadas à luz das discussões em que prevaleça o reconhecimento da voz da criança como expressão cultural de alguém com desejos e capacidades de construções próprias.

Quando a fala da criança é silenciada, ela não é apenas cerceada no seu direito de expressão, mas é igualmente circunscrita a uma condição de interdição como pessoa de pouco ou nenhum valor, ante o outro que se apresenta como detentor de um saber superior. Ouvir respeitosamente o que a criança tem a dizer ainda se apresenta como desafio à família, à escola e à comunidade. A ideia de *infante* (“aquele que não fala”), parece constituir-se como registro contínuo, em uma perspectiva esta que, ultrapassando o caráter privado estende-se a todo o espectro da sociedade, inclusive o mundo literário, no qual, apesar da farta literatura acerca da criança pouco se produz a partir de sua própria fala.

Delgado e Muller (2005) chamam a atenção para o fato de, apesar do predomínio pelo silêncio da criança, novas produções começam a se apresentar como contraponto, buscando a construção de um arcabouço teórico que legitime e difunda a ideia de criança como ser constituído de razão com habilidade de expressão de sentimentos e vontades. Nessa linha levantam a questão sobre como superar o etnocentrismo dominante nas pesquisas com crianças, a fim de abrir espaços que viabilizem a construção de suas alteridades: “Necessitamos vislumbrar a alteridade das infâncias como um conjunto de aspectos que distinguem as crianças dos adultos e reconhecer as culturas da infância como um modo específico de interpretação e representação do mundo” (p.154).

Para além do que se encontra posto nesse duro cenário, e do que prescreve a legislação em sua tentativa de guarnecer as crianças e adolescentes das violências a que seus mundos estão sendo submetidos, há que se insistir na procura por fazer prevalecer o direito da criança de serem ouvidas em suas percepções da vida e concepções do mundo que a afeta. Foi no final do século XX, na transição da Modernidade para o que ficou definido como Pós-Modernidade<sup>2</sup>,

---

<sup>2</sup>Eagleton (1998), esclarece a distinção entre os termos Pós-modernismo e Pós-Modernidade: “a palavra pós-modernismo refere-se em geral a uma forma de cultura contemporânea, enquanto o termo pós-modernidade alude a um período histórico específico” (p. 7).

que consideráveis passos foram realizados nesse propósito, quando as questões envolvendo o mundo infantil passaram a envergar uma nova condição: a de fenômeno social. Nela, a infância passou a ser observada numa perspectiva de categoria social autônoma, o que implicou em investigações mais profundas e abrangentes do universo infantil. Nesse novo período a relevância social da infância pôde ser observada a partir da agenda da opinião pública, bem como dos sistemas periciais responsáveis pela produção de conhecimento na sociedade, os quais trouxeram produções a nível de relatórios, dissertações de mestrado e teses de doutoramento nos quais foram explorados fenômenos estreitamente vinculados à infância, tais quais pobreza infantil, trabalho infantil, crianças vítimas de maus tratos e direitos da criança (SARMENTO 2004).

As produções acerca da infância, fomentaram a discussão a respeito da necessidade de se abrir espaço ao protagonismo da criança em questões vinculadas aos seus próprios direitos, contribuindo assim para que sua condição de subalternidade cedesse lugar à de ator social na trama de sua própria história.

Entretanto, nem todas as mudanças processadas no período Pós-Moderno, serviram aos interesses das crianças, pois em consequência de sua inserção social junto ao mundo adulto passou a ter lugar uma crise que culminou no processo conhecido como reinstitucionalização da infância.

Ao tratarmos desse processo reinstitucionalizante impõe-se a necessidade de que haja resgate dos fatores que o antecederam, responsáveis pela primeira institucionalização da infância. Sarmiento (2004) chama a atenção para a criação das instâncias públicas e o estabelecimento dos “saberes periciais”, na fomentação do processo institucionalizante. Dentre as instancias públicas, a escola respondeu por considerável parcela de responsabilidade na construção social da infância, considerando que foi por sua razão que em meados do século XVIII pela primeira vez houve a liberação das atividades fabris de grupos mais jovens (“rapazes da classe média urbana”) para dedicação ao tempo escolar, movimento que posteriormente foi ampliado a toda a categorias geracional.

Os saberes periciais foram igualmente apresentados como participantes no processo da institucionalização da infância. Tais saberes contribuíram para a cristalização de padrões de “normalidade” e “anormalidade”, impondo à criança um estado normativo. Dentre outros destacaram-se os campos de saber da pediatria, psicologia do desenvolvimento e pedagogia, tendo suas influências se estendido por 250 anos (SARMENTO, 2004).

Sarmiento chama a atenção para as repercussões desses efeitos normatizadores e homogeneizadores na criação de uma infância global. marcado pela reentrada da criança no

mercado econômico do que resultou uma transformação na concepção do brincar, levando esta ação lúdica a deixar de configurar-se em prática caseira e individual para apresentar-se como produto de um movimento coletivo e global.

Tais efeitos refletem-se no modo como as crianças da pós modernidade são constituídas enquanto sujeitos sujeitados. Exemplo emblemático é encontrado em meio ao ato do brincar. Na medida que as brincadeiras infantis foram retiradas da dimensão privada para alargar-se na produção industrial, a experiência do brincar assumiu o caráter fabril. As brincadeiras infantis passaram a se postar como marco diferencial entre as vivências da infância conhecidas pelas crianças do tempo Pós-Moderno, com aquelas experienciadas por seus pais. Nesse processo as crianças tornaram-se partícipes do mundo econômico, não apenas como alvos de consumo, mas igualmente como integrantes na produção manufatureira, fenômeno marcado pelo trabalho infantil nos países considerados periféricos e semiperiféricos. Ademais as crianças passaram a ser constituídas como participantes ativas do meio publicitário (SARMENTO, 2004).

Diferentes fatores contribuíram para o processo de reinstitucionalização da infância. Na leitura de Sarmento a demarcação desse processo constituiu-se a partir de ao menos quatro rupturas sociais ocorridas em escala mundial: Criação de dispositivos de mercado à escala universal; Fim do equilíbrio de poder até então existente entre os dois principais blocos políticos; Constituição e hegemonia do EUA como única potência mundial; Independência das nações africanas, até então condicionados ao estado de colônias de países europeus.

## 2.2 As Concepções dos Sujeitos na Perspectiva das Ciências

*“As pessoas não deveriam dizer que amam sem realmente amarem.*

*Minha família toda me odeia porque não acreditam em mim.*

*Meu avô me abusou a primeira vez...Ele tornou a fazer, mas eu não contei com medo de que ela (mãe) não ficasse bem e voltasse a droga.*

*Meu pai não acredita que eu seja filha dele.” (B.C.)*



A psicologia por longo tempo se apresentou como referência do conhecimento do mundo infantil, sendo suas práticas historicamente fundamentadas numa concepção de ser

estável, cujas estrutura e dinâmica de vida podiam ser categorizadas e enquadradas em formatos pré-definidos. Sob essa visão perdia-se a perspectiva da singularidade de cada sujeito, em que este constrói-se e reconstrói-se através de suas próprias experiências, em um processo dialético não apenas com o outro e o meio circundante, mas igualmente consigo próprio.

Ao deixar de fazer, a partir da infância, a leitura reflexiva da dinâmica de construção identitária própria, a psicologia consolidou-se como uma prática engessada em um saber cristalizado a convicções prévias com seus imaginários e verdades. Ante a nova concepção de construção de divulgação do conhecimento, em que há um maior e frequente diálogo entre as diferentes ciências, a psicologia é desafiada a considerar o modo como desenvolver sua prática à luz da constituição contemporânea e contextual da infância.

Agregando-se a essa discussão, Javeau (2005) tece crítica aos escritos em que as etapas de constituição de personalidade preconizadas por Piaget assumem conotação normativa, sem considerar os contextos específicos e concretos em que as pessoas se constituem como sujeitos:

Há ainda neste planeta muitos lugares onde a maneira de se tornar criança não tem nada a ver com uma sinecura, nem com uma história de *nursery*, de creche ou de *kindergarten*.

Uma variante desse paradigma, no sentido linguístico do termo, encontra-se na imagem do aluno visto sob o ângulo de competências cognitivas e comportamentais, entre outras, tais como são tomadas a cargo pela instituição escolar. Nesse caso também, o modo de aquisição dessas competências passa muitas vezes por caracterizações normativas. Essa normatividade se inscreve no mais profundo da pedagogia escolar, nas suas diversas variantes. (JAVEAU, 2005, p.382)

Nesse modo Javeau apresenta ainda seu julgamento à forma como, sob o álibi de “objetividade científica” procura-se por meio de caracterizações normativas, elaborar o modo de aquisição de competências cognitivas. Para a autora a dimensão psicológica, termina servindo para emprestar explicação para eventuais “desvios relativos aos modelos normativos adotados às vezes sem distanciamento crítico (aluno retardado, violento, mau-caráter etc.)” (2005, p.383).

No trato envolvendo crianças que sofreram violências em contextos domésticos, uma das abordagens psicológica trabalha com a teoria dos mecanismos de defesa egóica. Historicamente para a psicologia a família é o grupo primário no qual se desenvolvem as relações sócio afetivas, sendo nela que se desenvolvem as primeiras impressões que a criança concebe a respeito do outro, de si própria e do ambiente. As relações familiares tornar-se-iam, portanto, necessariamente, fator de construção positiva ou de adoecimento. Sob esse olhar, a identidade se constituiria no seio do grupo familiar. Em famílias disfuncionais em que crianças estariam sob condições de vivências abusivas, a identidade se constituiria por meio de sistemáticas

práticas de dessensibilização, nas quais o abuso configura-se como regra de comportamento. Esses abusos têm lugar de modo direto por palavras e ações e de maneira indireta através de omissões no cuidado com a criança vítima de violação (BARROS, SILVA, 2006).

Algumas crianças vítimas de abusos, a fim de conseguirem suportar as agressões a que são submetidas findam desenvolvendo mecanismos de defesa, dentre os quais destacam-se os de Anulação e de Isolamento (FREUD, 1968) Tais mecanismos têm por finalidade a proteção da mente ante eventos altamente traumáticos. Não possuindo elas, habilidades de administrar a condição angustiante às quais são submetidas, sua mente ativa os mecanismos de defesa que veem a servi-lhes como protetores da estrutura mental.

O mecanismo do Isolamento consiste na separação de um dado pensamento, memória, afeto, ou atitude do contexto em que se encontra inserido, com a finalidade de eliminar reações emocionais vinculadas àquelas emoções ou ações. Isso não implica em apagar a lembrança do fato ocorrido e sim em apenas desvinculá-lo. A verdade é distorcida ao ser dessa forma fragmentada. Ante um evento traumático o mecanismo pode anular os sentimentos que produziram a carga emotiva. Dessa forma a pessoa que naturalmente estaria entristecida e abatida mostra-se apática ante o fato sucedido, a fim de evitar o sofrimento.

O mecanismo da Anulação tem lugar quando por meio de uma ação específica o sujeito procura o cancelamento de uma experiência desagradável por ele próprio produzida. A fim de conseguir essa anulação o indivíduo lança mão de atos, pensamentos e comportamentos que possam servir para apagar tudo que se encontra vinculado às representações desagradáveis. Tal processo pode ser conferido na “morte emocional” que amigos ou familiares infligem ao outro em decorrência de uma ofensa cometida. Apesar de classicamente ter mais ocorrência por meio da ação oposta à prática incomoda, a anulação também pode ocorrer na exata repetição do ato incomodo, com este desvinculado do seu significado emocional. Neste caso a anulação não é exatamente do ato e sim de sua representação. É o que acontece com o motorista que tem preocupação e até mesmo medo de acidentes no trânsito, mas que quando se encontra na direção do veículo passa a dirigir sem temer as consequências. Ainda que por meio da Anulação o sujeito consiga evitar o desconforto decorrente das atitudes ou pensamentos, todavia não produz a resolução e nem extinção dos problemas. Estes permanecem apenas “adormecidos” e findam por produzir diferentes distúrbios no psiquismo do sujeito.

O entendimento da escola como espaço não apenas de ensino, quanto igualmente de formatação da criança ao modelo de sociedade vigente, pode ser encontrado em Santos (1997) apud Andrade (2010) ao apontar a escola como “espaço para transmissão do conhecimento científico e para a formação do cidadão” (ANDRADE, 2010, p.57). Foi nessa perspectiva, ainda



sob a condução do projeto iluminista, que se fortaleceu a ideia da escola como responsável pelo preparo da criança para a vida adulta e para o mundo produtivo. Desse pressuposto decorreu a formatação das teorias pedagógicas, à semelhança das concepções preconizadas por John Lock (TERUYA et al, 2010), para quem a criança seria uma “tábula rasa” em uma ideia de “vir a ser”.

Assim, as visões de criança e infância permanecem contaminadas pela perspectiva advinda dos primórdios da Idade Moderna, na qual a criança era observada como ser incompleto. Essa forma de contemplá-la repercute nas concepções de escola e de fazer pedagógico, no qual as relações constituídas entre escola, professor e aluno assumem um caráter essencialmente hierarquizador. Por ele, a “comunicação” ocorre em uma via de mão única: Via de regra, o professor fala, a criança ouve e responde, para no momento subsequente, o professor continuar sua linha de pensamento, sem considerar a posição colocada e defendida pela criança-aluno. O momento da fala da criança assume muito mais a característica de o valor de uma pausa no discurso do professor, do que necessariamente o valor de um raciocínio.

Kalsson apresenta dados estatísticos relacionados ao tempo de interação entre professores e alunos em sala de aula:

Em pesquisas finlandesas e internacionais, encontramos o mesmo resultado: o professor toma a maioria das iniciativas. Ela ou ele fala, aproximadamente, 70% a 90% do tempo. Todas as crianças juntas têm algo em torno de 10% a 30% do tempo para falar. Estamos, então, numa situação absurda: aqueles que deveriam capturar o mundo, aprender e crescer têm pouco tempo para falar de suas ideias, interesses, opiniões, aprendizados e para refletir com os outros. (2008, p. 166, 167).

Firmado na leitura de uma criança que não fala, a prática pedagógica, apresenta-se assim, engessada num fazer limitador e excludente, no tempo que inviabiliza a possibilidade de desenvolvimento da criança pela livre discussão e exposição de sua perspectiva enquanto também a segrega a uma condição de mero recipiente do conteúdo produzido pela profissional adulto.

Evidente que todo o processo pedagógico, bem como os atores nele envolvidos (professor, aluno, criança, escola) tem sua alta dose de especificidade e igualmente complexidade, necessitando ser conduzido pelo profissional da área. Todavia o trabalho do ensino não pode ser visto sob o prisma da negação, em que se estabelecem padrões e se fecham possibilidades de ações comuns entre professores (adultos) e alunos (crianças). O grande desafio da pedagogia encontra-se justamente em como fazer convergir os diferentes saberes para transformação de uma prática individual em uma produção coletiva que atenda também ao

universo infantil, em sua necessidade de construção pessoal. Para que esta ação possa decorrer em caráter apropriado, se faz necessário, portanto, que o exercício pedagógico seja desenvolvido a partir da concepção da criança como o sujeito fundamental da atividade pedagógica.

Dentre os construtos teóricos dos diferentes saberes, destaca-se a contribuição da sociologia da infância, com sua visão de infância como categoria social. Nesse pressuposto a **sociologia** mudou o foco do individual para o coletivo, deixando de problematizar a criança enquanto indivíduo, para passar a problematizar a categoria geracional em alteridade com outras gerações. Sob essa concepção supera-se a visão da criança como aluno ou aprendiz em um percurso solitário e individual no processo da aprendizagem.

Na contemporaneidade, marcado pelos séculos XX e XXI, as crianças passaram a viver uma realidade múltipla predominantemente complexa, em que apesar de amplamente ser reconhecido e proclamado os direitos das crianças, estas, todavia, atravessam um processo de severas limitações e restrições nas condições sociais da infância. Circunstâncias tais como trabalho infantil, exploração sexual, doenças sexuais, fome, violência urbana marcam o viver infantil na contemporaneidade.

A ideia de criança como *ser-em-devir*, inviabiliza a percepção da criança na condição de ser que é. A imagem de adulto imperfeito não corresponde à ideia de alteridade da qual é detentora. Ela não é a negação do adulto, mas simplesmente é o *outro do adulto*, alguém que precisa e deve ser percebido em sua condição de paridade. (SARMENTO 2013)

Sarmento entende que a sociologia da infância não se propõe ao reconhecimento de síntese e completude acerca dos Estudos da Criança. Reconhece não apenas o valor dos demais campos da ciência que versam sobre a temática, quanto igualmente tem plena consciência de sua própria limitação ante o universo a ser investigado e conhecido do mundo infantil.

A sociologia da infância não totaliza os estudos da criança. Tão pouco constitui uma nova teoria substitutiva da psicologia do desenvolvimento de inspiração piagetiana. É uma disciplina científica filiada à sociologia que objetiva conhecer a infância como categoria social e as crianças enquanto membros da sociedade, atores sociais e agentes de cultura (SARMENTO, 2013, p. 20).

A Sociologia das Infância, à semelhança de outras ciências, também não se encontra alheia a controvérsias teóricas. Importa, todavia o reconhecimento da existência de diferentes pressupostos teóricos que balizam e legitimam as pesquisas científicas. A defesa de um único padrão de produção de conhecimento, com parâmetros universais já não encontra apoio hegemônico na comunidade científica.

Sarmiento (2013) apresenta três correntes metodológicas que se debruçam na pesquisa sobre a ótica da Sociologia da Infância:

A perspectiva estruturalista – a infância é assumida na condição de categoria estrutural da sociedade. Seu campo de pesquisa ocorre em dimensão macroestrutural, no qual são considerados aspectos tais quais: “o peso demográfico da infância, processos legislativos e políticos que implicam em regulação social, o impacto da infância na economia, o custo da infância e as relações com o mercado de trabalho, a proteção social e a sustentabilidade do estado social” (SARMENTO, 2013, p. 25)

A corrente interpretativa – destaca o papel da construção social e a atuação da criança enquanto sujeito ativo no processo da construção. Os olhos estão voltados para a habilidade da criança em ressignificar a tradição cultural outorgada pela família e pela escola.

A orientação crítica – assim como a corrente debruça-se sobre a análise macrosocial. Analisa a criança na condição de categoria social “sobre a qual se exprime a dominação social” (SARMENTO, 2013, p. 26). Na ideia de infância como categoria social as crianças são vistas como agentes ativos responsáveis pela construção de suas culturas pessoais, produzindo, ainda, as culturas de pares locais, que veem a contribuir para a confecção de culturas mais amplas, tanto de outras crianças, quanto de adultos inseridos no contexto em que se encontram.

A cultura infantil é, assim, observada como um conjunto de valores marcados pelas rotinas e atividades, as quais são produzidas e compartilhadas por crianças em interação aos seus pares. Apesar do reconhecimento da legitimidade que a criança possui como ser social, entretanto se faz necessária a compreensão de que, essa não implica em autonomia da trama sócia, pois as culturas infantis permanecem conectadas com manifestações culturais mais amplas.

Sarmiento argumenta que a principal questão no estudo das culturas da infância diz respeito à interpretação de sua autonomia frente ao mundo adulto. O debate busca saber se as significações elaboradas pela criança veem a se estruturar e consolidar em sistemas simbólicos detentores de relativa simbolização. Delgado e Muller (2005), entendem que “por não serem seres passivos, as crianças reproduzem a cultura dos adultos na interpretação que lhes é própria”. (p. 148). Devida à estreita relação simbiótica, as culturas da infância naturalmente revelam a cultura da sociedade em que se encontram inseridas. Todavia processam adaptações e transformações ante a interpretação de seus próprios mundos. Assim, em sua expressão, as culturas da infância veem a ocorrer de modo distinto das culturas adultas.

Ao avaliar as relações desenvolvidas no jardim-de-infância, Ferreira (2004) entende que as crianças enquanto produtoras de seu próprio universo, possuem a capacidade de constituírem

sua própria ordem social infantil, em uma ação decorrente do seu modo de perceber e se colocar no mundo bem como das interações desenvolvidas com os pares. Essas relações construídas no espaço que lhes são próximos, são fundamentais para o desenvolvimento da habilidade de colocar-se frente ao outro, posição fundamental para a constituição de suas próprias identidades.

Considerando as dinâmicas das relações identitárias responsáveis pela geração da ordem social, Ferreira (2004) compreende que a performance relacional obedece a três etapas básicas: a) Que o sujeito consiga situar-se no local e na condição do outro diante do qual se encontra; b) Que o sujeito desenvolva o processo de interação como o outro, de forma a que haja complementação nas ações e atitudes; c) Que haja a constituição de pontos de convergência visando uma produção conjunta.

Para que a criança possa explorar a condição de ser social, apto a desenvolver cada dia um maior padrão de competência, requer-se que seja viabilizado, na proporção de suas habilidades (aqui reconhecida igualmente suas limitações), as condições de integração junto aos seus pares. O êxito na participação e integração junto a outros, possibilita o desenvolvimento de sua competência social, o que lhe dará o discernimento para no tempo e local apropriado, considerando a relação estabelecida com os demais integrantes do grupo, interagir apropriadamente a fim de que possa impulsionar futuras tomadas de decisões.

### 2.3 - UM MUNDO EM CONFLITO: O AMBIENTE EM QUE OS SUJEITOS ESTÃO ALOCADOS

*“A gente nem presta muito atenção. As vezes a gente sente sim. Não! A gente não vai dizer: Ah, Não dói, porque não tem isso. Acho que o problema é que a dor que a gente sente no coração é tão forte que aquela dor ali é mínima. É apenas um corte que vai lá, vai arder mas depois vai sarar. A gente sabe que a nossa dor vai ficar aqui. A gente vai continuar sorrindo mesmo doendo.” (B.C.).*



Ainda que a pesquisa tenha escolhido o viés qualitativo como plataforma de coleta e análise, há que se considerar o valor estatístico do levantamento patrocinado por Instituições que lidam com a gravidade do quadro de violência, estampado principalmente nas regiões periféricas dos grandes centros urbanos. A análise dos dados levantados por ONG's e por agências mundiais dedicadas ao combate dos aspectos violentos pode permitir que sejam feitas leituras mais próxima e apropriada das condições estabelecidas, e, assim, por elas encontrar caminhos que preparem cenários diferentes da realidade que se apresenta.

A realidade de um mundo duro e por vezes cruel, é exposta rotineiramente para a humanidade. Um mundo embebido na violência, que é acometido regularmente por sucessivas agressões. Agressões que vão das notoriamente dramáticas à semelhança de chacinas e extermínios étnicos, até aquelas que se apresentam como de menor porte e assim deixam de ser consideradas merecedoras da atenção, à semelhança das agressões verbais, emocionais, psicológicas. Exemplo emblemático dessa variação é relatada por A.L. (8 anos):

*"Na minha casa foi meio mal. Meu pai morava com minha madrasta. Minha madrasta batia em mim, em mim, no meu pai. Ela batia no meu pai com corrente, cacetava ele. Batia nele de várias coisas. Me batia de ripa. Me dava uns tapas, me batia de sandália. Queimava minha mão. Tá até aqui a marca de queimadura".*

Agressões não circunscritas ao corpo, mas que se estenderam à dimensão da alma de A:

*Ele (pai) me batia. Ele e minha madrasta. Só que quando ele me batia eu tinha medo sabe de quem? Da minha madrasta, porque ela fica me olhando. Ela me olhava com o olho branco. Eu ficava com muito medo tá? Eu dormia no chão. Não me deixava comer nada.*

Violações que apesar do tempo corrido ainda impõem seu registro na mente da criança:

*Às vezes eu me sinto sozinha. quando eu penso assim que eu me sinto sozinha, eu fico sozinha. Eu sempre choro, porque quando eu vou chorar, eu não quero falar com ninguém*

Na casa, na escola, na comunidade, no espaço privado ou social, as crianças do presente século vão sendo constituídas à luz das agressões e violência que o mundo produz. O "Relatório

Mundial Sobre a Prevenção da Violência 2014”, publicado pela Organização Mundial de Saúde, chama a atenção para essa dura realidade: vivemos em mundo violento.

No mundo todo, registram-se anualmente mais de **1,3 milhão** de mortes em consequência da violência, em todas as suas formas – auto-direcionada, interpessoal e coletiva –, o que corresponde a 2,5% da mortalidade global. Para indivíduos entre 15 e 44 anos de idade, a violência é a quarta principal causa de morte em todo o mundo (1). Além disso, todos os dias dezenas de milhares de indivíduos são vítimas de violência não fatal. Entre eles estão vítimas de agressões que resultam em ferimentos físicos, exigindo tratamento em centros de atendimento emergencial, e pessoas que sofrem outros tipos de abusos físicos, sexuais e psicológicos, mas que podem não comunicar esses fatos a equipes de saúde e a outras autoridades. (OMS, 2015, p.2)

Por sua vez, o Relatório Mapa da Violência 2016 (WAISELFISZ, 2016) lançado pela Câmara dos Deputados, o Brasil, traz informações extremamente preocupantes ao denunciar o Brasil entre os 10 países com maior número de homicídios.

Tabela 10.1. Ordenamento de 100 países, segundo taxa de homicídios por AF (por 100 mil). Último ano disponível.

País	Ano	Taxa	Ordem	Fonte
Honduras	2013	66,6	1º	Local
El Salvador	2011	45,5	2º	Whosis
Ilhas Virgens (EUA)	2010	45,0	3º	Whosis
Venezuela	2010	39,0	4º	Local
Colômbia	2011	29,3	5º	Whosis
Bahamas	2010	24,5	6º	Whosis
Belize	2010	23,5	7º	Whosis
Porto Rico	2010	23,4	8º	Whosis
Guatemala	2012	22,6	9º	Whosis
<b>Brasil</b>	<b>2012</b>	<b>20,7</b>	<b>10º</b>	<b>Whosis</b>

Fonte: Mapa da Violência 2016

[http://flacso.org.br/files/2016/08/Mapa2016\\_armas\\_web-1.pdf](http://flacso.org.br/files/2016/08/Mapa2016_armas_web-1.pdf)

A fim de acompanhar de modo mais próximo a evolução desse cenário, diferentes instituições (governamentais e sociedade civil) têm se debruçado no levantamento de dados que possam viabilizar de forma mais próxima a compreensão da realidade que circunda o mundo infanto-juvenil. A leitura apropriada desses levantamentos pode ajudar a entender, além do modo como os quadros de violência são constituídos por meio das relações estabelecidas no espaço social, igualmente a forma com que os sujeitos do processo são afetados.

De modo mais particular, circunscrito ao universo de crianças e adolescentes, o “Mapa da Violência 2012 Crianças e Adolescentes do Brasil” (WAISELFISZ, 2012), expõe os dados

estatísticos de 99 países acerca das taxas de homicídio de crianças, tomando como base as da Organização Mundial de Saúde (OMS). Por ele o Brasil, se encontra entre os 10 primeiros países com o mais alto índice de homicídios ocupando a 4º posição, sendo superado unicamente por El Salvador, Venezuela e Trinidad e Tobago. As taxas, porém, variam de acordo com as idades que são consideradas, observando-se que quanto maior a faixa etária, maior também se torna a taxa de homicídio, proporcional aos demais países conforme exposto no relatório da OMS: “Se na faixa de 0 a 4 anos de idade, o Brasil ocupa a 23ª posição, sobe para a 13ª na faixa de 5 a 9 anos de idade. Já dos 10 aos 14 anos (tabela 6.10) e dos 15 aos 19 anos (tabela 6.11) o Brasil passa para a 4ª posição” (2012, p. 61).

Ao levantamento da OMS, agrega-se o relatório da UNICEF de 2017, “Um rosto familiar: A violência na vida de crianças e adolescentes”, acerca da violência organizada contra crianças e adolescentes a nível mundial.

A cada 7 minutos, em algum lugar do mundo, uma criança ou adolescente – entre 10 e 19 anos – é morto em consequência de um ato de violência. Somente em 2015, a violência ceifou a vida de cerca de 82 mil adolescentes em todo o mundo. Aqueles com idade entre 15 e 19 anos são particularmente vulneráveis, tendo três vezes mais chance de morrer violentamente do que as crianças e os adolescentes mais novos, de 10 a 14 anos. (UNICEF, 2017, p. 3)

O dramático estado em que se encontra o Brasil no cenário da violência promovido contra crianças e adolescentes é exposto pelo “Mapa da Violência de 2010” (WAISELFISZ, 2010), no qual o país é encontrado assumindo a triste 5º posição de países que mais matam pessoas na faixa etária de 0 a 19 anos.

### **Taxas de Homicídio (por 100 mil) na População de 0 a 19 anos**

PAÍS	ANO	TAXA	Pos.
EL SALVADOR	2006	19,2	1º
ILHAS VIRGENS (EUA)	2005	15,0	2º
COLÔMBIA	2005	13,7	3º
VENEZUELA	2005	12,5	4º
BRASIL	2005	12,0	5º
GUATEMALA	2006	11,4	6º
PORTO RICO	2005	7,1	7º
PANAMÁ	2006	6,5	8º
BARBADOS	2003	5,0	9º
EQUADOR	2006	4,2	10º

Fonte: Mapa da Violência 2010 Anatomia dos Homicídios no Brasil

Ainda quando as pesquisas são circunscritas a faixas etárias de menor idade, o Brasil permanece entre os países que mais homicídios cometem contra crianças e adolescente, fato evidenciado no Mapa da Violência 2012 (WASELFSZ,2012) em que o país surge ocupando a 4º posição entre os dez países que mais matam crianças e adolescentes dos os 10 aos 14 anos de idade.

### **Taxas de homicídio (por 100 mil) de crianças e adolescentes de 10 a 14 anos de idade**

<b>País</b>	<b>Ano</b>	<b>Taxa</b>	<b>Pos</b>
El Salvador	2008	5,8	1º
Guatemala	2008	4,6	2º
Iraque	2008	3,6	3º
Brasil	2009	3,4	4º
Venezuela	2008	3,4	5º
Trinidad e Tobago	2008	3,3	6º
Colômbia	2008	3,0	7º
Letônia	2008	2,1	8º
Kuwait	2008	1,4	9º
Equador	2008	1,4	10º

Fonte: Mapa da Violência 2012 Crianças e Adolescentes do Brasil  
[http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2012/MapaViolencia2012\\_Crianças\\_e\\_Adolescentes.pdf](http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2012/MapaViolencia2012_Crianças_e_Adolescentes.pdf)

O relatório da UNICEF (2017) apresenta, ainda, dados relativos a violência no ambiente escolar, sendo possível observar que tanto fenômenos históricos, à semelhança do castigo físico na escola, quanto recentes, a exemplo dos tiroteios no ambiente escolar, convergem sobre as crianças produzindo sofrimentos físico e psicológicos altamente perturbadores os quais invariavelmente atentam contra a vida de variados grupos. Ao se considerar o tipo de violência à que as crianças estão sendo submetidos, tais quais, castigo físico e tiroteios, bullying, percebe-se que os diferentes processos de violência e opressão se impõem principalmente sobre agrupamentos mais desfavorecidos, segregando-os a uma condição de exclusão do mundo social.

- Em todo o mundo, cerca de 130 milhões de estudantes (um pouco mais de um em cada três) entre 13 e 15 anos sofrem bullying regularmente.
- Cerca de três em cada dez jovens e adolescentes em 39 países da Europa e da América do Norte (17 milhões) admitem ter praticado bullying contra outros na escola.
- No Brasil, 43% de meninos e meninas do 6º ano (11 e 12 anos) disseram que sofreram bullying nos últimos meses. Eles foram roubados, insultados, ameaçados, agredidos fisicamente ou maltratados.



- Aproximadamente 500 ataques ou ameaças de violência contra escolas foram registrados em 2015 em 14 países ou áreas ao redor do mundo.
- 59 tiroteios em escolas resultando em, pelo menos, uma fatalidade relatada foram registrados em 14 países nos últimos 25 anos. Cerca de três em quatro ocorreram nos Estados Unidos.
- A metade da população de crianças em idade escolar entre 6 e 17 anos (732 milhões) vive em países onde o castigo físico na escola não é totalmente proibido. (UNICEF, 2014)

Nessa reflexão é importante trazer a destaque uma pesquisa promovida em seis cidades brasileiras, em que se buscou conhecer qual a percepção que crianças e adolescente possuem acerca do fenômeno da violência. No trabalho promovido pelo Instituto Igarapé, em parceria com a ONG Visão Mundial a pesquisa “O que dizem as Crianças? Uma consulta sobre violência a partir da percepção de crianças e adolescentes” (2016), constatou-se que 85% dos estudantes entrevistados já presenciaram brigas dentro da escola, e 25% sofreram ameaças, violência física ou verbal.

Sobre tais dados importa levantar alguns questionamentos:

Como é possível que um quarto do conjunto dos alunos seja submetido a agressões diretas, de diferentes naturezas, e ainda assim esse grupo conseguir caminhar de modo estável?

Como pode a violência assumir uma tão real dimensão (visível, palpável), em que a quase totalidade dos alunos tenham-na vivenciado (pela escuta, pela visão, pelo sofrer), sem que esse estado seja considerado como clamoroso, a ponto de mobilizar toda a sociedade em seu entorno? A conjunção de variados formas de violência, sinalizaria para a possibilidade de um estado em que a condição violenta teria se tornado naturalizada? A esse respeito Hecht e Silva (2009) já chamaram a atenção para o fato de pequenas violências terminarem passando despercebidas dentro das instituições de acolhimento. Mesmo no ambiente da Instituição acolhedora foi possível conhecer circunstâncias de agressão, que pela peculiaridade rotineira com que ocorre finda por passar despercebidas.

*Eu não gosto de ninguém bater aqui na gente (K. A. 11 anos)*

*Tio, ninguém gosta daquela menina. Ela fica empurrando, batendo nas menores. (C.I.*

*9 anos)*

Para além da exposição a que as crianças e adolescentes são submetidas no ambiente escolar, o relatório (UNICEF 2017) aponta ainda que a violência contra elas perpassa intensamente pelos caminhos da casa:

- Aproximadamente 300 milhões de crianças de 2 a 4 anos em todo o mundo (três em cada quatro) sofrem, regularmente, disciplina violenta por parte de seus cuidadores;
- 250 milhões (cerca de seis em cada dez) são punidas com castigos físicos;
- Em todo o mundo, uma em cada quatro crianças menores de 5 anos (ou 176 milhões) vive com uma mãe que é vítima de violência por parte de um parceiro íntimo;
- Globalmente, 1,5 bilhão de cuidadores (ou um pouco mais de um em cada quatro) dizem que o castigo físico é necessário para criar ou educar adequadamente as crianças;
- Apenas 59 países adotaram legislação que proíbe de forma definitiva o uso de castigos físicos contra crianças em casa. Nos países em que não há legislações como essa, vivem mais de 600 milhões de crianças menores de 5 anos estão sem proteção legal integral (UNICEF, 2014).

Apesar das iniciativas internacionais, manifestas pelas, Declaração do Direitos das Crianças aprovada em 1959, da Convenção das Nações Unidas sobre o Direito das Crianças de 1989, pelo Pacto pela Infância de 1990, assim como da mobilização nacional com o estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990, a utilização de práticas punitivas por meio de castigo físico continuam sendo regularmente utilizados por parcela das diferentes sociedades em razão de valores instalados na estrutura social. A longevidade de crenças e costumes centenários (milênar nas sociedades mais antigas), com respeito à prática dos castigos físicos para com crianças e adolescentes estaria vinculada às relações interpessoais, construídas sócio historicamente. O uso dos castigos físicos estaria, portanto, vinculado a intersubjetividade da própria sociedade, vindo o uso do castigo físico a ser observado como um recurso legítimo e apropriado para promoção da educação das crianças. (RICAS, GRESTA, 2006).

*- Às vezes o adulto não respeita a mulher, quer espancar, quer bater. às vezes até espanca as crianças também. Espanca a mulher, espanca a criança a criança também. Eu já passei por isso. Na minha família de criação.*

- Batiam em você?

*- Por isso que eu tenho muitas marcas em minha cara. Quebrada, quebrada!*

- Mas isso foi uma única vez ou várias vezes?

*- Várias vezes.*

Infelizmente G.A. (11 anos), é apenas uma no universo de 250 milhões de crianças que regularmente, hoje, sofrem agressões físicas (UNICEF, 2017). Enquanto falava, G. com simplicidade e uma naturalidade que chocava ia mostrando suas várias cicatrizes estampadas no roto. Apesar de ser natural acreditar que as marcas que apresenta no rosto são bem mais profundas do que as que a pele permite ver, todavia a fala de G não parece denunciar a intensidade do sofrimento a que foi submetida.

O relatório chama a atenção para o fato de a ação de correções por castigo físico em crianças, apresentar notória contradição entre o que essencialmente acontece e o que os pais e responsáveis defendem em discurso.

Apenas 3 em cada 10 adultos no mundo acham que o castigo físico é necessário para criar ou educar corretamente uma criança. De facto, em todos os países exceto um – a Swazilândia –, a percentagem de adultos inquiridos que pensam que o castigo físico é necessário é consistentemente mais baixa do que a percentagem de crianças entre os 2 e os 14 anos que são submetidas à disciplina violenta. (UNICEF, 2017, p.6)

Ante a contradição observada, o relatório considera ser possível que a visão do castigo físico como suporte na educação, por parte dos pais, decorra da baixa educação formal dos adultos:

Na maior parte dos países, é maior a probabilidade de os adultos com pouca ou nenhuma educação acharem que o castigo físico é uma necessidade na educação de uma criança, quando comparados com os seus pares com níveis de educação mais elevados. No Iémen, por exemplo, 51 por cento das mães ou as pessoas que prestam cuidados que não tiveram educação formal pensam que é necessário usar o castigo físico para educar uma criança, comparativamente com 21 por cento das mães ou cuidadores com educação secundária ou grau superior. Os adultos com estatuto económico baixo são também mais favoráveis ao castigo corporal do que os seus congéneres mais abastados, em cerca de  $\frac{3}{4}$  dos países com dados (UNICEF, 2017, p. 8)

A clara classificação destacada no relatório sinaliza para a existência de possíveis segregações, impostas pela sociedade globalizada contra segmentos sociais de menor condição económica, considerando que estes ao serem excluídos do acesso à informação, findam permanecendo alheios às discussões sobre novos modelos instrucionais.

No que tange especificamente à violência sexual, o Relatório (UNICEF, 2017) apresenta dados est arrecedores ao denunciar que em 20 países pesquisados, 90 % das adolescentes que foram vítimas de sexo forçado, sofreram a violência pelas mãos de pessoas próximas ou conhecidas. Esses dados são claros ao apontarem que a violência sexual contra meninas ocorre no espaço social comum por onde transitam amigos, colegas, parceiros e familiares:

Em 38 países de baixa e média renda, aproximadamente 17 milhões de mulheres adultas relatam ter vivenciado sexo forçado na infância.

Em 28 países da Europa, cerca de 2,5 milhões de mulheres jovens relatam experiências de formas de violência sexual com algum tipo de contato e sem contato antes dos 15 anos de idade.

Em todo o mundo, cerca de 15 milhões de meninas adolescentes de 15 a 19 anos tiveram experiência de sexo forçado ao longo da vida; 9 milhões dessas meninas foram vitimadas no ano passado.

Em 20 países, cerca de nove a cada dez meninas adolescentes que foram vítimas de sexo forçado, em média, disseram que isso aconteceu pela primeira vez na adolescência.

Dados de 28 países indicam que, em média, nove em cada dez meninas adolescentes que foram vítimas de sexo forçado relatam que o autor da primeira violação era alguém próximo ou conhecido delas. Amigos / colegas de classe e parceiros estão entre os autores de abuso sexual mais frequente denunciados contra meninas adolescentes nos países que dispõem desses dados (UNICEF, 2017, p. 4).

*“Já pensei em me jogar lá de cima, ali do telhado. Só que eu tento ser forte. Sabe quando a gilete tá na minha mão, ok! Tu tá ali, tu sabe que tem duas escolhas. Tu deixa aquela gilete de lado como se fosse uma coisa normal, jogar fora, deixar ela de lado, ou tu corta teu braço, porque aquilo vai aliviar” (B.C.).*

### 3. SEGUNDO CAPÍTULO

## AFETO: INSTÂNCIA POR ONDE PERPASSAM AS CONSTRUÇÕES SUBJETIVAS

*“Eu tento ser feliz, mas por dentro eu não tenho vontade de fazer nada. Não tenho vontade de viver. E eu, tipo, eu tou lutando, tou lutando por dentro mesmo, mas cada vez eu me enfraqueço mais”.*



Reconhecendo a força das multiformes práticas de violência (explícitas, tácitas, simbólicas) nos processos de objetivação e domesticação de pessoas, este capítulo dedica-se a expor o modo como, a partir das relações assimétricas de poder estabelecidas no espaço social comum, subjetividades podem ser constituídas na vida de crianças (BOURDIEU, 1999), decorrendo suas atuações em condições de modelagem identitárias e/ou segregação dos sujeitos (FOUCAULT, 1996). O capítulo procura ainda a apontar possíveis caminhos a serem explorados na busca pela ressignificação daqueles que tenham vivido as experiências de subalternização e de sofrimento. Trazendo a referência de construção pessoal a partir de práticas coletivas sociais (ABRAMOWICZ, 2001), o capítulo dedica-se a explorar o valor das construções sócio-histórica-cultural no processo de ressignificação de identidades impostas, apontando a possibilidade de que crianças que assimilaram culpas induzidas, quando

submetidas a processos de violência, possam conceber outras imagens acerca de si próprias e das experiências vividas. Nessa ideia a pesquisa observa a necessidade de se possibilitar à criança condições de afastamento do ambiente violento. É na possibilidade de estar em espaços onde possa construir saudáveis relações dialógicas, que reside a condição para constituição de sua identidade pessoal (CANGUILHEM 1943; HALL, 2005).

### **3.1 O Espaço Social Como Ambiente de Construção de Subjetividades**

É no entorno de um mundo assolado por conflitos de escalas mundial e local, de violências declaradas e tácitas, que as crianças do presente século vão sendo formadas. No tempo que buscam constituírem-se como indivíduos autônomos, são na contramão dos seus direitos, concebidos como sujeitos sujeitados às condições que lhes são impostas, não conseguindo envergar amplamente a condição de seres livres pois se encontram, em cada área e dimensão da vida (física, social, psicológica) sendo modelados consoantes os espaços e experiências a que são submetidos. Na família, escola, ambiente social, mundo virtual, e em todo e qualquer espaço social, as relações desenvolvidas carregam consigo o registro da imposição, conforme bem exposto por Bourdieu: “As grandes oposições sociais objetivadas no espaço físico (por exemplo capital-província) tendem a se reproduzir nos espíritos e na linguagem sob a forma de oposições constitutivas de um princípio de visão e de divisão” (1999, p. 162).

Ao tratar dos modos sistematizados e naturalizados com que algumas formas de imposição são organizadas no seio social, Bourdieu (1999) chama a atenção para aquilo que classificou como “violência simbólica”, caracterizada por mecanismos que se instalam através de sutis e silenciosas atuações, de maneira a passarem despercebidos aos olhos dos sujeitos alheios ao processo violento.

Como o espaço social encontra-se inscrito ao mesmo tempo nas estruturas espaciais e nas estruturas mentais que são, por um lado, o produto da incorporação dessas estruturas, o espaço é um dos lugares onde o poder se afirma e se exerce, e sem dúvida, sob a forma mais sutil, a da violência simbólica como violência despercebida. (BOURDIEU, 1999, p163)

A violência simbólica não tem lugar na ação isolada de sujeitos, mas é constituída na interação estabelecida entre os diferentes agentes da prática violenta, considerando que para que sua existência seja efetivada, torna-se dependente da atuação tanto daqueles que a praticam, quanto dos que a sofrem. Estes, à revelia de suas vontades, são arrastados para o processo

violento, seja pela pouca força de resistência que consigam oferecer, seja pela falta de condições de reconhecerem o fenômeno violento a que se encontram submetidos. Desta forma todos os envolvidos no processo findam constituindo-se como protagonistas da prática violência. Para Bourdieu “a violência simbólica é uma violência que se exerce com cumplicidade tácita daqueles que a sofrem e também, frequentemente, na medida em que uns e outros são inconscientes de a exercer ou a sofrer” (1999, p. 16)

A violência simbólica é assim caracterizada por três nítidos aspectos: silêncio, naturalização e desenvolvimento em espaço social. Invariavelmente aqueles que são submetidos a violência simbólica, foram gradualmente condicionados a um estado de conformismo ante a prática delituosa. Nela, a ação criminosa depois de organizada, passa a ser consolidada em função da contínua repetição do fenômeno, sem que este encontre oposição ou protesto do meio circundante. Apesar de via de regra, o elemento identificador de uma ação violenta ser marcado por atitudes explícitas, que impactam tanto o alvo da ação quanto o espaço contextual em que ela se desenvolve, paradoxalmente a violência simbólica é caracterizada pelo mutismo, sendo no silêncio, tanto da vítima quanto dos que a rodeiam, que a violência passa a ser aceita com prática natural. Na proporção que se desenvolve silenciosa e despercebidamente consolida-se o processo de naturalização do fenômeno cedendo, assim, espaço à “legitimação” da prática.

Ademais do modo silencioso, despercebido e naturalizado com que a violência simbólica se organiza, Bourdieu (1999) destaca que é por meio das relações articuladas no espaço social que o poder se afirma e se exerce sob a forma de violência simbólica. Na ratificação dessa perspectiva as já rotineiras denúncias advindas tanto dos meios de comunicação quanto de Organizações Não Governamentais e dos órgãos de proteção social do Estado trazem à luz, repetidos casos de violência organizado em espaços doméstico e sociais contra crianças e adolescentes as quais, ante pessoas de autoridade, frequentemente têm sido violentadas em todas as dimensões humanas possíveis: física, cognitiva e emocional. Uma violência silenciosa e sutil que pela sistematização com que é orquestrada vem a assumir um caráter comum, conduzindo suas vítimas a uma aceitação do que lhes é imposto, em razão da naturalização com que a ação agressiva tem lugar. Exemplo emblemático pode ser encontrado nas violências de caráter sexual ocorridos no seio familiar, em que invariavelmente o aspecto silencioso é imposto sobre as vítimas das violações. Esse processo é exposto na pesquisa realizada pela UNICEF (2017): “Com base em dados de 30 países, apenas 1% das adolescentes que tiveram relações sexuais forçadas buscaram ajuda profissional” (UNICEF, p. 4).

O relatório evidencia a forma como subjetividades são impostas e constituídas a partir de práticas de objetivação das pessoas. Processos de exclusão, segregação, modelagem do outro, se impõem através de relações assimétricas de poder estabelecidas alheias a vontade dos sujeitos. Na dinâmica das trocas relacionais, quando sujeitos passam a ser sistematicamente tratados como inferiores, podem passar a assimilar a ideia que lhes é imposta.

No que diz respeito à relação adulto - criança, essa incorporação da ideia alheia processa-se em duas etapas: o adulto percebe (entende) a criança como inferior e passa a assim tratá-la; ato contínuo, a criança assimila a percepção do adulto passando nesse momento a constituir como seu aquele que na verdade é o ponto de vista do outro. Entende-se, assim, que uma criança, quando submetida a concepções e ações de predominante, frequente e intensa distorção de sua realidade, poderá internalizar a visão que lhe é imposta, passando a admiti-la como concepção e procedimento natural, decorrendo disso a construção de modelos de vida semelhante ao que lhe foi outorgado pelo adulto da relação. Pela imposição do discurso alheio constrói-se o sujeito da relação (FOUCAULT, 1996).

O relatório (UNICEF 2017) apresenta a surpreendente afirmação de que quase 50% de meninas no mundo, com idades entre 15 e 19 anos, afirmaram acreditar que “em algumas ocasiões é justo que os maridos agriam fisicamente suas parceiras”. Observa-se nessa fala como processos de troca, ocorridas em relações assimétricas de poder, organizam condições violentas de subalternidade e de imposição de subjetividades. Sob tais condições, o processo da violência, dada sua regularidade, pode se tornar banalizado a ponto de se manifestar de forma naturalizada, conduzindo àquelas que são as maiores vítimas encontrarem alguma lógica que justifique a violência sofrida.

Nessa leitura encontramos o pensamento de Bourdieu (1999), ao argumentar que, pelo processo naturalizante, por mais que repugnante que uma cena possa parecer, se o quadro se repetir em um período de tempo necessário para que a mente possa acomodá-lo, e acompanhada dessa repetição for apresentada uma lógica possível de ser aceita, a mente humana passará a ajustar o padrão de conduta da pessoa ao cenário ao qual ela tenha sido submetida, conduzindo a que passe a possuir uma percepção distorcida da realidade, na qual o contexto circundante deixa de ser considerado em sua condição real, passando a assumir valor prioritariamente daquilo que lhe for dado.

A incorporação insensível das estruturas da ordem social realiza-se, sem dúvida, para uma parte importante, através da experiência prolongada e indefinidamente repetida das distâncias espaciais nas quais se afirmam distâncias sociais, e também, mais concretamente através dos deslocamentos do corpo que essas estruturas sociais convertidas em estruturas espaciais e assim naturalizadas organizam e qualificam



socialmente como ascensão ou declínio (“subir a Paris”), entrada (inclusão, cooptação, adoção) ou saída (exclusão, expulsão, excomunhão), aproximação ou distanciamento em relação a um lugar central e valorizado. (BOURDIEU, 1999, p.162)

Assim, através da relação espaço temporal (“experiências prolongadas”) e da frequência de repetição de um evento (“indefinidamente repetidas”), estabelece-se a naturalização do fenômeno pelo qual subjetividades são estabelecidas.

Ao tratar da constituição de subjetividades a partir de práticas objetivas, Foucault (1996) entende que toda prática de objetivação implica, necessariamente, em um processo de subjetivação, pelo qual se constitui um princípio e junto com o princípio se constitui um sujeito. No trato adulto – criança, regularmente é possível compreender como concepções idealizadas por adultos podem tornar-se fundamentos de constituição de subjetividades na vida de crianças.

Ghadiri e Davel (2006) expõem a força dialética das relações desenvolvidas no espaço social. Para os autores, o homem em sua relação com o outro se encontra em um amplo processo de troca, pelo qual os que se colocam frente a frente se influenciam mutuamente não apenas sofrendo mudanças, mas igualmente processando transformações no meio em que se encontram.

Cada vez que encontro alguém, tanto a sua identidade como a minha são postas à prova. Serão leves ou profundamente modificadas? O certo é que serão sempre modificadas. Por quê? Porque cada expressão, seja a roupa, a fala, o contexto em que estas se inserem, é uma unidade de um discurso mais amplo, e evoca irremediavelmente imagens, textos, impressões e julgamentos a ela associados (GHADIRI, DAVEL, 2006, p. 6).

A constituição de subjetividades não se apresenta, assim, como um fato que ocorra no isolamento, concepção igualmente assumida por Rhoden e por Grau e Walsh, para os quais os contextos possuem a capacidade de imprimir percepções, no tempo que modelam indivíduos e ideias.

A nossa realidade, além de conter elementos objetivos, que influenciam na formação da nossa subjetividade, não deixa de ser uma realidade subjetiva, em que os elementos objetivos ganham um sentido, a partir das significações antigas, que fazem parte da nossa história e das significações do momento atual. Essa relação da nossa história com os acontecimentos do momento atual forma uma complexidade dificilmente compreensível fora do terreno das significações (RHODEN, 2012, p. 4114).

Um contexto não contém apenas a crianças e as suas ações; os contextos são relacionais. Moldam indivíduos, ferramentas, recursos, intenções e ideias - e são por eles moldados - num espaço e num tempo particulares. Os contextos não são estáticos, para poderem caberem numa série de variáveis descritivas numa equação de regressão. (GRAU, WALSH, 2003, p. 56).

À luz dos autores, a constituição de subjetividades decorreria da relação dialética do sujeito com o contexto grupal que o cerca, podendo esse contexto dar-se desde a mais próxima e íntima vinculação familiar até a mais formal relação de trabalho. As relações afetivas, sejam de amor ou de ódio, são apresentadas como construções subjetivas decorrentes dos processos objetivos aos quais os sujeitos são submetidos.

### **3.2 - O Processo das Construções Identitárias**

Problematizando as perspectivas dicotômicas concebidas entre natureza e cultura, orgânico e psicológico, Merleau-Ponty (2006), ao discutir as relações entre o mundo adulto e o infantil chama a atenção para a dificuldade de se discutir e compreender a infância, apontando a dificuldade como fruto do olhar adultocêntrico que a priori é feita dessa categoria, comumente olhada estritamente a partir do ponto de vista do adulto. Para que esse obstáculo fosse transposto demandaria da parte do adulto uma procura por acolher um novo ponto de vista, alheio às abordagens que previamente tem estabelecido. Entretanto tal posição não implicaria necessariamente em uma postura de agachamento em que o adulto se coloca no mesmo plano da criança, mas sim em uma clara intenção de se desprender de técnicas, procedimentos e concepções que pudessem cristalizar suas atuações em meio a pesquisa com crianças. (CARVALHO, 2017).

O tratamento historicamente dado às crianças como objetos neutros passíveis de observação e mensuração à luz de postulados universais tem contribuído para a sedimentação da ideia da criança como um sujeito destituído de direitos e capacidades, colocando-lhe unicamente no espaço de aculturação do adulto, de onde proveem os procedimentos engessadores e limitadores das construções culturais próprias do universo infantil (SOUZA, CASTRO, 2008). A imposição de um lugar pré-determinado inibe os movimentos de identificação e diferenciação entre a criança e os demais indivíduos do mundo social, movimentos os quais são necessários no processo de reconhecimento das singularidades próprias de cada pessoa (WOOSWARD, 2000).

Os processos dialógicos desenvolvidos nas relações são, portanto, fundamentais para que a criança possa conseguir construir sua identidade pessoal, venha ela ser semelhante ou diferente do mundo cultural na qual se encontra alocada. Não somente sua habilidade em reconhecer as diferenças, quanto sua capacidade de identificar-se com o que é familiar, são necessárias no processo de construção de sua identidade pessoal. Nesta perspectiva Wieviorka (2006) defende que, esse processo de constituição identitária perpassa pelas construções

relacionais nas quais são articulados os reconhecimentos de diferença e identificação: “só existe sujeito no reconhecimento do sujeito no outro” (p. 203). O processo de construção identitária, portanto, requer que haja a diferenciação e consequente reconhecimento do “eu” em relação ao “outro”.

Assim, considerando que cada pessoa carece do olhar alheio tanto para o conhecimento de si próprio (WOOSWARD, 2000) e subsequente estabelecimento de sua identidade, compreende-se que é justamente no estabelecimento do diálogo com o diferente que surge a possibilidade da criança efetivar o desenvolvimento de seu eu como sujeito singular. Nesse processo, Woosward (2000) chama a atenção para a importância do convívio com o diferente, ao considerar que é pelo registro da diferença que se estabelecem os mecanismos de compreensão do outro. Através do contraste entre o que é diferente e o que é similar adquirem-se os parâmetros definidores das identidades:

As identidades são fabricadas por meio da marcação da diferença. Essa marcação da diferença ocorre tanto por meio de sistemas simbólicos de representação quanto por meio de formas de exclusão social. A identidade pois não é o oposto da diferença: a identidade depende da diferença (WOOSWARD, 2000, p. 40).

Observa-se que Diferença e Identificação são apresentadas como etapas necessárias e complementares. Como atividade relacional de cunho afetivo a identificação é necessária ao desenvolvimento da personalidade do indivíduo. Enquanto atividade relacional, a identificação tem lugar na assimilação por parte do sujeito, de aspectos característicos e peculiares a outro. A partir dela passa a haver uma transformação parcial ou mesmo total no sujeito, decorrente da assimilação do modelo identificado.

Apesar de historicamente o estudo dos processos de identificação haver recebido uma maior atenção do campo psicológico, todavia Woosward chama a atenção para o modo como recentemente esse conceito tem sido retomado pelos Estudos Culturais:

O conceito de identificação tem sido retomado, nos Estudos Culturais, mais especificamente na teoria do cinema, para explicar a forte ativação de desejos inconscientes relativamente a pessoas ou a imagens, fazendo com que seja possível nos vermos na imagem ou na personagem apresentada na tela. Diferentes significados são produzidos por diferentes sistemas simbólicos, mas esses significados são contestados e cambiantes (WOOSWARD, 2000, p. 19)

Em perspectiva semelhante a de Woosward (2000), de construções identitárias a partir dos movimentos relacionais, Stuart Hall defende que “a identificação não é automática, mas pode ser ganhada ou perdida” (2006, p.75). Ainda que reconheça a existência de uma essência

interior, Hall entende ser ela passível de transformações a partir do diálogo com o mundo exterior: “o sujeito ainda tem um núcleo ou essência interior que é o ‘eu real’ mas este é formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais ‘exteriores’ e as identidades que esses mundos oferecem” (HALL, 2005, p.11). Tais diálogos, processadores de modificações de estruturas internas, articulam-se por meio das contínuas interações estabelecidas no espaço social. É na relação dialética, por meio de processos identificatórios, que os sujeitos transformam a si próprios no tempo que transformam o espaço em que se encontram inseridos.

Os movimentos ocorrem em duas vertentes distintas: Nas direções projetiva e introjetiva. Na Identificação projetiva ocorre um desprendimento de si mesmo, por parte do sujeito, tanto de aspectos positivos quanto negativos. Nela o sujeito atribui ao outro os aspectos que expulsou de si próprio. Na projeção dos aspectos bons, a pessoa fica na dependência de tornar a receber delas os mesmos tratamentos. A identificação projetiva pode ser salutar quando se apresenta como fenômeno de relação empática que vem a gerar uma condição propícia de comunicação entre as pessoas.

Na projeção dos aspectos ruins, pode se tornar doentia. A pessoa que rotineiramente recorre ao mecanismo da Identificação Projetiva, termina por ficar dependente daquele em quem se projetou, sendo este o caso do sujeito que passa a considerar-se seu nível de bondade a partir do quanto desmerece o nível do outro, a semelhança do marido que, na procura por eximir-se da culpa por trair ou espancar a esposa, passa a atribuir-lhe maldades que na verdade a ele pertencem, ou, ainda, do cidadão que constrói falsas e negativas percepções acerca do estrangeiro, como forma de justificar algum preconceito. Tal fenômeno é descrito por Woodward (2000), ao apresentar a maneira como a ordem social mantém-se a partir de “oposições binárias, tais como a divisão entre ‘locais’ (insiders) e ‘forasteiros’ (outsiders)” (WOOWARD, 2000, p. 46). O autor defende que a classificação de “outsiders” como de transgressores da ordem social decorre da referência já construída da identidade do nativo. A identidade de forasteiro é, assim, apresentada como o contraponto da identidade do “habitante local”.

A ordem social é mantida por meio de oposições binárias, tais como a divisão entre “locais” (insiders) e “forasteiros” (outsiders). A produção de categorias pelas quais os indivíduos que transgridem são relegados ao status de “forasteiros”, de acordo com o sistema social vigente, garante um certo controle social. A classificação simbólica está, assim, intimamente relacionada à ordem social. Por exemplo, o criminoso é um “forasteiro” cuja transgressão o exclui da sociedade convencional, produzindo uma identidade que, por estar associada com a transgressão da lei, é vinculada ao perigo, sendo separada e marginalizada. A produção da identidade do “forasteiro” tem como referência a identidade do “habitante do local”. (WOOWARD, 2000, p. 46,47)

Por sua vez a introjeção pode ser entendida como espécie de defesa contra insatisfações decorrentes da ausência de um determinado objeto. Por ela o indivíduo busca resolver dificuldades emocionais específicas, trazendo para si características de outras pessoas. Na procura por se completar naquilo que acredita que falte em si, o sujeito passa a introjetar características peculiares a outros indivíduos, tais como ideias, hábitos, valores, normas, etc. Dessa forma, tudo aquilo que parecer agradável passa a ser passível de ser introjetado. Impulsos de diferentes ordens passam a ser assimilados como pertencentes ao próprio Eu do indivíduo, a semelhança do que acontece na depressão, ou na criança que tendo um pai agressivo, ao crescer pode vir a agir de igual maneira. Na Identificação Introjetiva, nos casos de violência sofrida, a pessoa vem a identificar-se com o Agressor. Tem lugar no momento em que o sujeito se torna justamente aquele de quem havia tido medo, onde o objeto de perigo passa a ser visto como detentor de poder.

Na identificação introjetiva o sujeito aceita os conteúdos projetados sobre si como verdades do seu próprio eu passando a integrá-los, ao constituir como seu aquilo que na verdade pertence a outro. Dessa forma o objeto externo passa a ser efetivamente considerado como um conteúdo de origem interna e adotado como valor próprio. Comumente tais percepções podem ser encontradas nas vítimas dos abusos sexuais em ambientes domésticos, que nos primeiros instantes de revelação dos atos dos agressores, carregam consigo a ideia de que, de alguma forma, são também responsáveis pela violência que sofreram.

### **3.2.1 Construções Identitárias em Contextos Grupais**

Quando em uma relação de grupo, se categoriza indivíduos, esses podem passar a assumir o rótulo que lhes é atribuído, assumindo subjetividades em decorrência da prática objetiva com que foram tratadas. Entretanto, mesmo quando submetido a sistemáticas práticas de sofrimento por meio da classificação, estigmatização e diminuição frente ao outro, o homem carrega consigo a condição para resgatar e desenvolver amplas relações afetivas (CANGUILHEM 1943). Esse restabelecimento da capacidade afetiva, possibilita o estabelecimento de novos padrões de vida nos quais o ser humano pode explorar diferentes dimensões de caráter espiritual, cognitivo e até mesmo físico.

Sendo a dinâmica das construções identitárias, desenvolvidas quando os sujeitos se encontram inseridos em um contexto grupal, considera-se a possibilidade dos mesmos sujeitos ressignificarem experiências desagradáveis, através da convivência em novos contextos

grupais, nos quais prevaleça o respeito a individualidade do indivíduo, possibilitando-lhe estabelecer um novo padrão de comportamento.

Ainda que cada grupo possua uma cultura própria, todavia sua formação ocorre em meio a uma pluralidade de identidades específicas, possibilitando a troca sinérgica das subjetividades de todos os membros. Reportando-se a Goldstein (1995), Abramowicz (2003) vê a condição humana como processual. Para ele os indivíduos são construídos no interior de práticas coletivas sociais, possibilitando com que as atividades conjuntas sirvam como plataforma de superação e apoio mútuo, diante de condições adversas: “presença de pessoas faz outras se sentirem valorizadas, importantes e amadas, relação que Goldstein nomeia de ‘suporte social’”.

Ao tratar das relações nas quais as crianças são arregimentadas à revelia de suas vontades, Javeau (2005) argumenta que “as crianças arranjam suas existências cotidianas com os meios que podem” os quais lhes são “dados pelos dispositivos de socialização que lhes são impostos ou propostos.” (p. 386). Na família, na escola, no ambiente social a criança é condicionada à vontade e escolhas do adulto; escolhas que não raro comprometem suas construções emocional, cognitiva e física. Apesar da reinserção no mundo adulto a que, na contemporaneidade, a criança tem sido submetida (SARMENTO, 2004), Silva destaca que a criança não apenas tem conhecimento do prazer que a infância proporciona, mas também tem a necessidade de viver a infância com suas brincadeiras e descompromissos, conforme exposto por Silva: “Brincar é uma necessidade da criança e significa, para ela, o meio pelo qual ela se desenvolve em todos os aspectos, sejam eles físicos, emocionais, cognitivos e sociais” (2015, p. 2).

O fato do mundo infantil parecer caracterizado por instabilidades e incoerências, produz no adulto uma imagem de criança como sujeito incompetente, carregado de fragilidades e incapacidades para construções e reconstruções próprias. O estigma nasce da concepção em que ela é avaliada unicamente quando em um estado “instável” deixando de ser vista em sua completude, na qual possui a capacidade de desenvolver afetos, manifestar vontades, construir relações e ter espiritualidade. O que fica em relevo é predominantemente o aparente aspecto “desorganizado”.

Contrariando a perspectiva de criança destituída de habilidade construcional, Carvalho (2017), chama a atenção para a capacidade representacional que a criança possui, pela qual “seu agir e seu pensar têm uma plasticidade que pode levar a uma percepção restrita por parte de alguns adultos por achar que o modo de representar dela é desorganizado” (2017, p. 24). Sendo cada experiência carregada de significados singulares, em que os sentidos são atribuídos

de acordo não apenas com as experiências vividas nos tempos passados e presente, como igualmente com aquelas projetadas no futuro, as representações da criança para experiências particulares precisam ser lidas à luz das relações estabelecidas pela própria criança. Considerando que as experiências não ocorrem no plano uniforme e estático, cada fenômeno carece de ser avaliado à luz da experiência pessoal da criança.

### **3.2.2 A Capacidade de Ressignificação Identitária Ante os Processos de Sofrimento**

A ação dos contextos relacionais se apresenta de tal modo intensa, que as próprias funções psicológicas decorreriam das relações humanas (AITA, FACCI, 2011). É a partir da relação estabelecida com o outro que cada indivíduo consegue constituir-se como sujeito com peculiaridades distintas e semelhantes aos do que o rodeiam. Nessa construção, o contexto sócio-histórico-cultural apresenta-se como a plataforma de desenvolvimento das relações estabelecidas entre os sujeitos da relação. Reconhecendo o valor das construções sócio-histórica-cultural, Aita e Facci recorrem a Vygotsky para demonstrarem a maneira como as relações sociais tornam-se a base da constituição da identidade dos indivíduos:

Todas as funções psíquicas superiores são relações interiorizadas de ordem social, são o fundamento da estrutura social da personalidade. Sua composição, estrutura genética e modo de ação, em uma palavra, toda sua natureza é social (VYGOTSKY, 1931/2000, p. 15).

Considerando que a formação da personalidade é viabilizada por meio de relações estabelecidas no espaço social (WOODWARD, 2000), é possível compreender a forte influência que a categorização de pessoas, exerce no processo de construções das identidades. Das relações particulares, íntimas até às mais públicas, a identidade do ser humano é forjada, sendo sempre influenciada na proporção que ocorre o contato com o outro.

Em momentos particulares, as promoções de marketing podem construir novas identidades como, por exemplo, o “novo homem” das décadas de 1980 e de 1990, identidades das quais podemos nos apropriar e que podemos reconstruir para nosso uso. A mídia nos diz como devemos ocupar uma posição-de-sujeito particular - o adolescente “esperto”, o trabalhador em ascensão ou a mãe sensível. (WOODWARD, 2000, p. 18)

Para Woodward (2000),

Nós vivemos nossa subjetividade em um contexto social no qual a linguagem e a cultura dão significado à experiência que temos de nós mesmos e no qual nós

adotamos uma identidade. Quaisquer que sejam os conjuntos de significados construídos pelos discursos, eles só podem ser eficazes se eles nos recrutam como sujeitos. Os sujeitos são, assim, sujeitados ao discurso e devem, eles próprios, assumi-lo como indivíduos que, dessa forma, se posicionam a si próprios. As posições que assumimos e com as quais nos identificamos constituem nossas identidades (WOODWARD, 2000, p. 56).

Exemplo emblemático da forma como os discursos nos recrutam como sujeitos é apresentado por Dobson (2011), ao citar o exemplo dos esquadrões da morte nazistas conhecidos como *einsatzgruppen*, constituído de cerca de quatro grupos com doze a vinte homens em cada. Chegaram a matar em um único dia até cinquenta mil pessoas, dentre judeus, ciganos, poloneses e presos políticos. No total, mataram mais de 1,4 milhão de pessoas a sangue frio, incluindo homens, mulheres, crianças e bebês. Para que esses esquadrões chegassem a executar esses níveis de atrocidades foram, sistematicamente, submetidos a um processo progressivo de condicionamento de quebra e extinção da identidade afetiva em que se buscou a desvinculação entre o afeto e o objeto até então alvo do investimento afetivo. Foram-lhes entregues belos filhotes de pastor alemão. Após, propositadamente, ter sido dado aos recrutas tempo para se ligarem afetivamente a eles, foi-lhes ordenado que quebrassem os pescoços dos animais com as próprias mãos. Assassina-se o animal, e juntamente com ele destruía-se igualmente a capacidade de identificação afetiva e projetiva dos sujeitos submetidos ao tratamento. A partir dessa associação, e tendo sido submetidos à malfadada lógica da raça superior, os recrutas tornaram-se insensíveis até mesmo aos gritos de crianças e mães, ficando categorizada a clara extinção desvinculação entre afeto e prática de terror cometida.

Dobson (2001), chama a atenção para a advertência do professor Grossman, autoridade em “matançologia” (termo que se refere ao “estudo da matança”, no qual é focado os processos de treinamento tático de militares, que tem como objetivo prepará-los para as ações mais violentas de combate) a respeito do cuidado a se ter com a exposição midiática, a que as crianças estão sendo submetidas ao afirmar que os mesmos métodos de dessensibilização, empregados no treinamento militar, de caráter mortal, estão sendo utilizados na doutrinação das crianças da atual geração.

Justamente isto foi descoberto numa investigação durante 22 anos conduzida pela Universidade de Illinois, em Chicago. Segundo o psicólogo Leonard Eron, 875 pessoas de um condado semirural de Nova York foram aceitas para estudo aos 8 anos de idade. Quando chegaram a casa dos 30, os que haviam assistido mais violência na televisão tinham sido culpados por certo número de crimes graves significativamente maior (DOBSON, 2001)



Apesar dos condicionamentos impostos e das circunstâncias alienadoras de suas vontades, o homem permanece possuidor de singularidades que o habilitam a superar condições impostas. Para Canguilhem (1995), mesmo quando submetido a situações de predominante, frequente e intenso distúrbio, o ser humano poderá ressignificar o padrão de comportamento ao qual foi exposto, passando a constituir uma nova forma de viver a experiência da vida ainda quando for submetido a práticas de sofrimento, o indivíduo possui a capacidade de estabelecer uma nova normalidade na vida.

Exemplo do modo como o homem, ante mudanças das condições até então vividas, consegue estabelecer novos padrões de vida pode ser encontrado na pessoa que por circunstâncias de adoecimento ou acidente, encontra-se de um dia para o outro privado de uma ou ambas as pernas, as quais o distinguiam como pessoa “perfeita”. Tendo, até então, utilizado como instrumento de locomoção, em primeira instância, suas próprias pernas, ante a fatalidade que lhe acometeu, essa pessoa passa a ter que descobrir capacidades jamais exploradas. No presente, diante da amputação, precisa aprender a ressignificar a ideia de locomoção, vinculada ao seu conceito de existência. Na nova dinâmica que lhe é exigida, a existência continua a transitar pelo movimento, entretanto o passo e a carreira que até então eram realizados por meio dos pés e das pernas, pode passar a ser idealizado e executado por meio de uma cadeira.

É na assimilação desse novo padrão de locomoção, que se institui uma nova concepção de ser, gerando uma nova norma de vida. Nessa leitura Canguilhem (1995) relata que “ser sadio é ser capaz de se comportar ordenadamente, e isso pode ocorrer apesar da impossibilidade de certas realizações que antes eram possíveis” (CANGUILHEM, 1995, p.156). À luz desse postulado fica evidente a necessidade de que o homem seja observado na condição de ser humano capaz de renovados movimentos de construção e que carrega consigo amplo potencial de transformação. Apresenta-se, portanto, equivocada a leitura que se venha a fazer de um indivíduo, considerando-o unicamente no isolamento de uma fase específica da vida.

Para Ghadiri e Davel, as diferentes experiências, sejam de alegria ou de dor, trabalham no sentido de construir a identidade pessoal, à qual “é cada vez mais entendida como um processo contínuo de se tornar, do que como um objeto sólido ou uma essência” (2006, p. 3), considerando que sempre que se entra em contato com o outro, mudanças são processadas nos sujeitos; mudando experiências, mudanças no homem. Para os autores, portanto, a *priori* não existe um limite universal para a tolerância às mudanças às quais o homem é submetido. Cada um tem recursos específicos, para criação renovadas condições de vida, que lhes possibilitem a continuidade da existência de maneira satisfatória. Nesse olhar, à luz da nova dimensão da vida, a importância da identidade se encontra na capacidade de conseguir tornar relevante o que se

alcançou em detrimento do que se havia perdido. Tal premissa pode ser observada na concepção de Canguilhem (1995), ao apresentar a transposição da dualidade normal/patológico, apontando três conceitos que, apesar de distintos, são complementares: norma, normalidade e normatizar. Norma diz respeito a uma regra previamente definida, em que se observa o que está estabelecido; Normalidade é a capacidade de se manter estável em condições adversas. É subjetiva e inerente ao ser. Observa-se a manutenção da estabilidade na transformação, que fica evidente a competência resiliente do ser; normatizar é a capacidade de instituir novas normas em situações novas. Tem seu lugar quando a pessoa, além de conseguir tolerar condições anormais à norma a qual está habituado, consegue, ainda, estabilizar-se na nova condição exigida.

Canguilhem (1995), advogou, assim, que o divisor de águas entre a normalidade e um estado patológico é encontrado na capacidade de superação que o indivíduo possui ante violações do meio no qual se encontra inserido, bem como a capacidade de instalar novas normas em situações diferentes da que até então vivia. Para ele:

Não existe fato que seja normal ou patológico em si. A anomalia e a mutação não são, em si mesmas, patológicas. Elas exprimem outras normas de vida possíveis. Se essas normas forem inferiores — quanto à estabilidade, à fecundidade e à variabilidade da vida — às normas específicas anteriores, serão chamadas patológicas. Se, eventualmente, se revelarem equivalentes — no mesmo meio — ou superiores — em outro meio —, serão chamadas normais. Sua normalidade advirá de sua normatividade. O patológico não é a ausência de norma biológica, é uma norma diferente, mas comparativamente repelida pela vida (CANGUILHEM, 1995, p.103)

Desta forma, define-se o procedimento de análise do ser humano, o qual não pode ser avaliado unicamente quando em um estado de sofrimento. A avaliação que conduz a um eficaz entendimento desse homem precisa ser feita observando-o em sua relação com o meio e consigo mesmo, tendo como referência de avaliação não o outro, mas a própria história do sujeito. Assim, o processo passa a ser entendido como uma nova dimensão, na qual o ser passa a ser medido não por aquilo que não tem e sim por aquilo que possui: a capacidade de estabelecimento de renovadas normas. Neste caso credita-se ao ser humano as expectativas e possibilidades de superação de identidades postas e constituição de novas normas e padrões de pensar, sentir e agir, em que não seja o objeto do desejo e da ação do outro, mas efetivamente o agente e regente de sua própria história.

A identidade, portanto, não assume um caráter eminentemente estático. É dotada de capacidade mutável e fluida. Na ideia da fluidez da identidade ela é sempre colocada em cheque cada vez que surge o encontro com o outro, em que ambos terminantemente serão afetados pelo discurso (nas suas diferentes modalidades) que lhes for trazido. Em uma troca de impressões

explícitas e implícitas, em falas e imagens, tem lugar o diálogo das identidades, o qual após terminado terá produzido novos sujeitos. É evidente que nesta discussão entre o que já se encontra posto pelo tempo, com o novo que se apresenta sempre há de surgir um embate, do qual decorrerá um novo conceito.

## 4 – TERCEIRO CAPÍTULO - VIVÊNCIAS E NARRATIVAS CAMINHOS DE POSSIBILIDADES DE RESSIGNIFICAÇÕES AFETIVAS

*B.R.- O senhor vai almoçar com a gente?  
Ah tio! Só um pouquinho. Tio come só um  
pouquinho lá. Tio come só um pouquinho.  
Almoça.*

*Pesquisador- Certo! Vamos almoçar.*

*B.R.- O senhor vai vir amanhã?*

*Pesquisador- Amanhã é domingo.*

Foto tirada pelo pesquisador. Crianças acompanhadas pela pesquisadora a brincar no pátio interna do abrigo.



De imediato uma questão se impõe: Por que reservar para o final do trabalho a escrita acerca do lócus da pesquisa? A pergunta é pertinente, considerando que usualmente a exposição do local onde correram a “coletas dos dados” assume as primeiras descrições na escrita dos textos.

Nossa escolha vem em função de termos observado que bem mais do que local de coleta de informações, a Instituição Casa Mamãe Margarida se apresenta como um ambiente de intenso significado na vida das crianças acolhidas constituindo-se para elas como plataforma

de múltiplas possibilidades: socorro no perigo, acolhimento na dor, ressignificação de experiências e caminho de reconstrução.

Sendo, assim, engendrada como esse espaço de profundo significado na vida das crianças acompanhadas, a CMM constituiu-se, portanto, juntamente com as crianças como um dos elementos protagonistas desta pesquisa. Dessa forma, considerando que a partir da entrada das crianças no recinto da Instituição as vidas de ambos os sujeitos (criança e CMM) findam passando por um forte imbricamento, fizemos a opção de apresentar o trabalho da CMM conjuntamente à exposição do capítulo dedicado às narrativas das crianças.

Esclarecida a opção pela inserção da exploração do espaço da pesquisa nesta última divisão do trabalho, passamos a delinear o propósito deste capítulo. Após a exposição do modo como os sujeitos de nossa pesquisa foram historicamente objetivados pelo mundo científico em suas categorizações normativas (Capítulo I), e subsequentemente subjetivadas antes os processos de subalternização que lhes foram impostos através de práticas de violências explícitas e/ou tácitas (Capítulo II), chegamos a este último ponto de discussão no qual abordaremos o lócus da pesquisa enquanto espaço de múltiplas possibilidades, dentre as quais destaca-se a de plataforma de ressignificação de identidades imposta. Uma sistemática imposição em que, por meio de desiguais relações de poder desenvolvidas tanto no espaço social quanto no privado, se estabeleceu o ponto de vista do “eu” sobre o ponto de vista do “outro”, legitimando-se assim a anulação desse outro enquanto sujeito de direito.

Para Bourdieu (1999), tais relações de poder sustentam-se sob condições assimétricas, em que são carregadas sobre os grupos com menor capacidade de articulação as formas de pensar e agir dos grupos com maior força de expressão. O teórico desperta a atenção para a necessidade de se buscar compreender o sujeito dominado a partir da conjuntura social em que este encontra, considerando que seus movimentos tanto de permissão quanto de negação não ocorrerão alheios ao contexto no qual está inserido. Para aquele que não possui plena capacidade de escolha, por não deter ampla condição de fazê-la, suas permissões de ações que lhe afetam nem sempre serão autênticas, já que as opções do sim e do não estão limitadas ao que o outro delimita.

No contexto dessa capacidade e liberdade de escolhas, se insere a discussão sobre o espaço social hierarquizado, que se configura como espaço de confrontação de interesses no qual as atuações são conduzidas de acordo com o local de onde se fala, possuindo predomínio sobre a fala quem possui a posse do capital, econômico ou simbólico, condicionando aquele que não o possui a viver circunscrições impostas: “A falta de capital intensifica a experiência da finitude: ela prende a um lugar” (BOURDIEU, 1999, p. 164).

A revelia da vontade dos sujeitos pertencentes a espaços hierarquizados as relações estabelecidas em planos diferentes (física, cognitivo, psíquico), se estabelecem dissimuladamente sem que os sujeitos em planos inferiores consigam percebê-lo em função da naturalização com que ocorrem.

Não há espaço em uma sociedade hierarquizada, que não seja hierarquizado e que não exprima as hierarquias e as distâncias sociais, sob uma forma (mais ou menos) deformada e, sobretudo, dissimulada pelo *efeito da naturalização* que a inscrição durável das realidades sociais no mundo natural acarreta. (BOURDIEU, 1999, p. 160)

Dos processos de Naturalização, em que outro é olhado fora de suas dimensões física, afetiva, cognitiva, psíquica, espiritual ou histórica, decorrem estigmas e condicionamentos. Mubarak (2010) expõe o modo como o processo da violência pode se tornar naturalizado na vida de quem o sofre, à semelhança do ocorrido com laiz, uma criança sateré-Mawé de 08 anos de idade submetida a estigmas e preconceitos: “a professora disse que eu não aprendo porque eu sou índia e índio é burro” (2010, p. 07). Ante a exposição de violência simbólica a que as crianças são submetidas o autor conclui que “o processo da violência aparece tão naturalizado nas falas dessas crianças que se constitui de uma aceitação dessa condição de expropriação”.

Apropriando-se dessa premissa, em que ações carregam a força de impregnar sentidos e percepções ainda que falseadas tornam-se intensas e absolutas verdades naqueles que a recebem, à semelhança do sucedido com as crianças indígenas, resgatamos a concepção de Foucault (1996) acerca do processo de construção de subjetividades a partir de ações de objetivação. Predominantes distorções da realidade quando tornadas frequentes levam os indivíduos a elas submetidas a internalização da visão que lhes é imposta. Da categorização dos indivíduos, portanto, pode decorrer a assimilação de valores constituintes de sujeitos.

Bourdieu (1999), à semelhança de Foucault (1996), traz à discussão o princípio de constituição de subjetividades a partir de associações objetivas, tidas lugar no espaço social:

As grandes oposições sociais objetivadas no espaço físico (por exemplo, capital-província) tendem a se reproduzir nos espíritos e na linguagem sob a forma de oposições constitutivas de um princípio de visão e de divisão, isto é, enquanto categoria de percepção e de apreciação de estruturas mentais (parisiense-provinciano, chique-não chique, etc.).

Mais geralmente, as surdas injunções e os chamados silenciosos à ordem das estruturas do espaço físico apropriado são uma das mediações através das quais as estruturas sociais se convertem progressivamente em estruturas mentais e em ordem de preferência. (BOURDIEU, 1999, p.162).

Bourdieu trás à luz a percepção de que não apenas as relações assimétricas possuem a capacidade de imprimirem significado à revelia da vontade das pessoas, mas, o próprio espaço

social, quando objetivado, pode vir a estabelecer-se como plataformas constitutivas de princípios, imprimindo sentimento de valor naqueles que pelos princípios são afetados.

É ponto comum na fala dos teóricos o reconhecimento de que a violência, perpassando as estruturas físicas, estende-se à dimensão subjetiva e singular do indivíduo adentrando naquilo que lhe é mais íntimo processando ideias, concepções, significados, que apesar de estabelecerem-se no imaginário pessoal dos indivíduos, todavia possuem suas raízes nas ações contra elas organizadas, trabalhando de modo a fazer com que as mais abjetas e inaceitáveis atitudes passem a assumir um aspecto de algo comum e tolerável e próprio. Nessa perspectiva Santos (2008), entende que:

As pessoas tendem a aceitar condições injustas ou inadequadas e a naturalizar relações desiguais. É o caso, por exemplo, da aceitação da violência doméstica ou do abuso sexual de crianças como sendo parte da natureza das relações sociais no contexto familiar em que o homem (marido ou o pai) são donos dos corpos da mulher e dos filhos e, com isso, pode usá-los ou abusar deles. É o caso da aceitação do castigo corporal como mecanismo de punição de um erro ou de adequação desse erro à norma social. A violência simbólica torna, na maioria das vezes, o inaceitável em aceitável, em convencional. É o caso, por exemplo, das desigualdades de gênero no mercado de trabalho ou da discriminação racial que impede determinados grupos de pessoas a ter acesso aos direitos, pelo simples fato de serem diferentes em relação a uma norma tácita". (SANTOS, 2008, p. 14).

Neste ponto cabe a discussão acerca do modo como se estabelecem relações abusivas de adultos sobre crianças. O caminho conceitual percorrido até aqui discute o modo como, de desiguais relações estabelecidas no trato social, decorrem processos de objetivação de sujeitos, conduzindo estes a assumirem subjetividades prescritas à luz dos interesses pessoais do sujeito objetivador (UNICEF, 2017).

Adultos, se aproveitando da inocência e pouca capacidade de articulação das crianças (física, mental, emocional), além de violarem seus corpos e mentes ainda conseguem trazê-las para um plano de cumplicidade impondo-lhes seus valores e percepções, levando-as adotarem como sendo seus os pontos de vistas que na verdade ao outro pertencem. Desta forma levando as crianças a não apenas assentirem com as práticas a que são submetidas, como ainda, por vezes, sentirem-se iminentemente responsáveis por elas. Diferentes registros de abusos que se seguiram por anos revelam a naturalização com que a prática violenta passa a ser reconhecida por essas crianças. Agressões, violações, circunscrições, interdições sucedem-se num contínuo processo de subalternização e anulação do outro. Uma vez naturalizadas, tais relações abusivas findam por assumir a condição de fenômeno legítimo.

Neste viés as palavras de Mubarak, ao discutir os processos de subalternização imposto às populações indígenas, se apresentam esclarecedoras do modo como práticas de objetivação e interdição de pessoas possuem a capacidade de no curso da história naturalizar:

Querem falar, mas o silêncio petrificou suas vozes, querem ser vistas, mas a escuridão não permite que sejam enxergadas, querem dizer quem são, mas já estão determinadas a seguir o curso da história, a dominação. Seria isto uma verdade inquestionável? Talvez sim, se o processo de dizimação e branqueamento tivesse sido completado. Mas elas sobreviveram e, na contramão desse genocídio programado, estão cada dia mais vivas e presentes no seio de suas comunidades, apesar dos severos processos de subalternização ainda construídos nas relações sociais (MUBARAC, 2011, p. 203).

Imposições relacionais que impõem circunscrições de sujeitos assentam-se sobre fundamentos estruturais. Ao se considerar o entendimento de Balman, para quem “é o lócus estrutural que dá a cada um de seus membros sua identidade social” (BALMAN, 2012, p. 97), compreende-se que para além das relações constituídas o próprio espaço onde elas foram estabelecidas configura-se de importância na manutenção dos processos postos. À luz desse entendimento fica em relevo o valor do acolhimento oferecido por instituições de abrigo à semelhança da Casa Mamãe Margarida. Crianças que passaram por abuso e violações de direitos, que ao longo do processo foram silenciadas por coação ou por indução, ao encontrarem um “lócus estrutural” em que lhes seja assegurado apoio, possibilidade de livre expressão do pensamento e acesso ao estabelecimento de relações saudáveis, poderão conseguir (re)constituir suas identidades pessoais. Imposições de sentido, decorrentes de relações abusivas, necessariamente não se configuram em cristalização ad eternum de estados.

A pesquisa após considerável percurso feito, concluindo que o abrigo Casa Mamãe Margarida se apresenta como esse “lócus estrutural” saudável, passa a apresentar o trabalho desenvolvido pela instituição. Considerando que por recomendação da banca de qualificação (assentada pelo pesquisador) fez-se uma escolha em se abrir mão tanto das entrevistas com os técnicos da CMM (gestor, psicólogo, Assistente social, professores, cuidadoras) quanto dos prontuários das crianças visando trabalhar-se exclusivamente sobre as falas destas, algumas discussões articulam-se muito mais no plano dialético, colocando-se de um lado o que a literatura esboça e do outro, tanto a fala das crianças quanto a leitura do que a nível “estrutural” (físico e relacional), visivelmente se apresenta disponibilizado pela CMM.



#### 4.1– A CASA MAMÃE MARGARIDA



<https://upv.org.br/obra/58-casa-mamae-margarida>

Assentada em uma das regiões mais carentes da cidade de Manaus, a Instituição Casa Mãe Margarida foi fundada no dia 02 de abril de 1986, como fruto da obra catequética das Filhas de Maria Auxiliadora (FMA). No ano de 1984, paralelo ao trabalho religioso que desenvolviam na Zona Leste da cidade de Manaus, as irmãs FMA observaram que as mulheres do bairro São José Operário viviam em situação de extrema carência social. Seus sofrimentos agravavam-se pelos maus tratos que lhes eram promovidos por parcelas de seus companheiros conforme delineado por Silva.

Exploradas em seus empregos, com baixos salários, com um alto número de filhos e filhas, abandonadas pelos seus primeiros companheiros, vivendo em moradias improvisadas, algumas na beira do “igarapé do sete”, sem assistência de qualidade acerca dos serviços públicos, com baixa escolaridade e muita fome e miséria, as mulheres do São José II estavam a mercê dos perigos, preconceitos e obstáculos que a sociedade do capital havia lhes oferecido (2013, p. 65).

Como naturalmente em ambientes em que mulheres sofrem abusos, as crianças que convivem no espaço comum veem a igualmente sofrerem as consequências das agressões impostas, as irmãs puderam notar a necessidade de um trabalho de atenção específica para as crianças e adolescentes do sexo feminino que se encontravam em situação de vulnerabilidade social, vítimas de abandono, maus tratos, violência e exploração sexual, entre outros.

No ano seguinte ao início do trabalho das irmãs, foi aprovado a criação de uma nova comunidade religiosa a ter início no ano de 1986, momento oportuno em que se deu a criação

da Instituição da Casa Mamãe Margarida, para atendimento de crianças e adolescentes entre oito e dezessete anos (SILVA, 2013). Atualmente é possível encontrar desde crianças recém nascidas, filhas de abrigadas, até os dezessete anos e onze meses.

A instituição caracteriza-se assim pela prestação de um trabalho assistencial, sem fins lucrativos, voltado para o atendimento de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social cujos vínculos familiares foram rompidos. A fim de fazer frente a essas condições a Instituição atua em duas frentes: Fortalecimento de vínculos familiares e comunitários e acolhimento institucional. Atualmente conta com crianças e adolescentes abrigadas.

Para além do abrigo, a CMM agrega uma escola de ensino fundamental, atendendo 337 crianças e adolescentes, as quais em uma maioria pertence à comunidade onde a instituição se encontra instalada. Em reconhecimento ao trabalho desenvolvido pela Casa, a comunidade busca oferecer algum retorno, seja através de doações, seja pela participação nos eventos festivos patrocinadas pela CMM. Tais ocasiões revestem-se de significado para as crianças internas, que encontram nas comemorações um alegre momento de comemoração.

#### 4.2 – AS CRIANÇAS ABRIGADAS DA CMM: QUEM SÃO?



Foto tirada pelo pesquisador. Algumas das crianças acompanhadas pela pesquisa a brincar no pátio interno do abrigo

Oriundas de locais segregados pelas exclusões geográfica e social, as crianças pesquisadas expressam o retrato de milhares de outras cujo contexto familiar é composto fundamentalmente por pessoas das classes menos favorecidas da sociedade. Entretanto tal afirmação não pode ser entendida como indicador de que nas classes mais favorecidas economicamente não ocorram semelhantes quadros de abusos de crianças. A afirmação apenas aponta o diagnóstico do espaço pesquisado sem, todavia, excluir a ideia de que o fenômeno do abuso tenha reprodução em outros espectros sociais.

O perfil social das crianças abrigadas, portanto, possui uma peculiaridade comum: A pobreza. À luz da perspectiva do desenvolvimento humano regulado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud), a pobreza pode ser observada sob três aspectos: privação de renda, privação dos meios para satisfazer as necessidades básicas e privação de capacidades (MDH, 2018). Infelizmente o viver de todas as crianças pesquisadas que se encontram abrigadas na CMM respondem ao menos a dois desses aspectos, estabelecendo-as entre os grupos considerados como em situação de risco social. De acordo com o MDH (2018) crianças e adolescentes em situação em situação de risco são aquelas que em contextos variados (de ruas, em casas, na ausência ou ineficácia das políticas públicas) vivem situação de vulnerabilidade social. Para a identificação dos contextos de risco o MDH alinha três indicadores, os quais são encontrados com absoluta facilidade nos registros e histórias das crianças abrigadas: o comprometimento da escolaridade do sujeito, da qualidade da assistência à saúde, e igualmente da alimentação.

De modo abrangente crianças em situação de risco são assim definidas como aquelas que:

Vivem negativamente as consequências das desigualdades sociais; da pobreza e da exclusão social; da falta de vínculos afetivos na família e nos demais espaços de socialização; da passagem abrupta da infância à vida adulta; da falta de acesso à educação, trabalho, saúde, lazer, alimentação e cultura; da falta de recursos materiais mínimos para sobrevivência; da inserção precoce no mundo do trabalho; da falta de perspectivas de entrada no mercado formal de trabalho; da entrada em trabalhos desqualificados; da exploração do trabalho infantil; da falta de perspectivas profissionais e projetos para o futuro; do alto índice de reprovação e/ou evasão escolar; da oferta de integração ao consumo de drogas e de bens, ao uso de armas, ao tráfico de drogas (MDH, 2018, p. 29)

Além do perfil social, é oportuno considerar o desenho sociodemográfico da distribuição dos retratos da violência contra crianças. O levantamento feito pelo Ministério da Saúde (2018) entre os anos de 2011 e 2017, exposto no Boletim Epidemiológico revela que dos 184.524 casos de violência sexual notificados no período referido, 31,5% (58.037) foram

praticados exclusivamente contra crianças. Tal crime torna-se ainda mais abjeto ao se considerar de modo mais próximo o perfil das vítimas:

A avaliação das características sociodemográficas de crianças vítimas de violência sexual mostrou que 43.034 (74,2%) eram do sexo feminino e 14.996 (25,8%) eram do sexo masculino. Do total, 51,2% estavam na faixa etária entre 1 e 5 anos, 45,5% eram da raça/cor da pele negra, e 3,3% possuíam alguma deficiência ou transtorno. Entre as crianças do sexo feminino com notificação de violência sexual, destaca-se que 51,9% estavam na faixa etária entre 1 e 5 anos e 42,9% entre 6 e 9 anos, 46,0% eram da raça/cor da pele negra. Entre as crianças do sexo masculino com notificação de violência sexual, destaca-se que 48,9% estavam na faixa etária entre 1 e 5 anos e 48,3% entre 6 e 9 anos, 44,2% eram da raça/cor da pele negra (MS, 2018, p. 3).

Um cenário que se impõe como realidade cruel em que mais de 50% das violações sucedem-se contra seres que acabaram de sair do ventre materno; crianças com menos de 6 anos que são brutalmente violadas em seus corpos, em suas mentes, em suas frágeis inocências.

*“Meu pai quase me matou. Eu fiquei um mês internada no hospital e eu tive que ser costurada por dentro.”*

*(B. R., 11 A. – Estuprada pelo pai a primeira vez aos 2 anos de idade)*

*- Do que você se lembra de sua casa?*

*- Eu lembro que meu tio me estuprou (L. U. 7 anos)*

As crianças internas da CMM são assim marcadas pela pobreza (por vezes extrema passando por privação de alimentação básica), e pelo baixo grau de instrução (comumente se encontram em disfunção série-idade). Entretanto, apesar de toda experiência sofrida, destaca-se nelas a alta resiliência afetiva. Ademais de apresentarem naturalmente sentimento na esfera da tristeza tais quais, choro, recolhimento, raiva, suas ações e falas apenas denunciam a angústia sofrida pelo distanciamento familiar, em alguém que nunca desiste de continuar amando, mesmo àqueles que em algum momento lhes fizeram mal.

*A gente chora. A gente não consegue ficar longe da mãe. O meu irmão, a minha mãe deixou ele lá com o pai dele. Ele chorou muito e eu fiquei aqui. Eu chorei muito. Ai, eu não consigo ficar longe da minha mãe, como todas as crianças daqui do abrigo, têm muitas saudades das mães delas. A gente não consegue ficar longe das mães (C. I., 9 A).*

*Criança tem muita saudade. Assim como ontem. A minha tia foi embora e deixou todas as filhas dela aqui. Ai! Como assim? A minha mãe veio hoje e ela já vai embora? Ela acabou de chegar. Vai só falar um pouquinho e já vai embora (C. I., 9 A)*



Foto tirada pelo pesquisado por ocasião de uma atividade programada na pesquisa. Enquanto outras brincavam, a criança deitada precisou ser confortada pela saudade que no momento sentia.

*A gente tem muita saudade da mãe (R.A., 7 A).*

*A minha mãe foi embora viver a vida dela e quando tiver audiência eu vou pegar ela. Vou dar tanto nela...kkk. ...de abraço né. Não bater. Ela tava dodinha pra vê a minha mãe (falou apontando pra prima). Ela quer tanto dá um abraço, tão, tão, tão apertado. Quando eu ver ela sabe o que eu vou fazer. Vou matar ela de abraço (C.I., 9 A).*

#### **4.3 - ABRIGO CASA MAMÃE MARGARIDA – O ESPAÇO INSTITUCIONALIZADO**



Foto tirada pelo pesquisador. Um dos ambientes da Casa

Naturalmente que apesar do valor que a Instituição possui para o acolhimento, apoio e transformação de quem chega às suas portas, nem sempre as atuações no trato com as abrigadas se apresentam como satisfatórias. Homogeneização de ações por meio de regras fixas, restrição de direitos, adestramento de passividades entre outros aspectos, ecoam na fala das crianças, numa exposição de cenário que se aproxima das práticas comuns a instituições assistenciais congêneres. Questões que carecem de ser repensadas a fim de que os processos de ajuda se tornem mais encorpados e a busca pelo resgate e/ou ressignificação das identidades pessoais das abrigadas seja um caminho menos difícil.

Inicialmente, ao adentrar o local da pesquisa – a Casa Mamãe Margarida – em minha mente pairava o questionamento de como seria viver na condição de pessoa alheia à posse do lugar que me servia de abrigo, um local de onde proviria não apenas a segurança quanto a agressões já sofridas, mas também um ambiente que se apresentava como moradia e espaço de suprimento para a manutenção da vida desde os aspectos mais elementares, como o banho rotineiro, até os recursos essenciais encontrados nas refeições cotidianas. Um lugar que além de servir de garantia para a manutenção de minha existência também se configurava como recurso de convivência social segura; um ambiente que ainda que se apresentasse como possibilidade de amparo em meio a processos de dor, no entanto não deixava de ser um espaço que não pertencia a quem a ele tivesse recorrido, fosse por vontade própria ou por condução dos sistemas legais de proteção social. Enfim, um lugar onde o direito à vida se apresentava conjuntamente à negação ao direito a individualidade dos corpos, da experiência à singularidade do ser, à liberdade das escolhas. Sob tais aspectos Cavalcante et al (2007) argumentam que,

Os abrigos infantis podem apresentar outra característica típica das chamadas instituições totais: a existência de um número grupo de internos que fica submetido à autoridade exercida por uma equipe dirigente que gerencia inteiramente a dinâmica da vida institucional (2007, p. 7).

Assentado conversava com duas crianças quando subitamente ecoou uma voz vindo da direção do prédio em que as crianças abrigadas dormem.

- Hora do banho! (Irmã do abrigo)

- ***Temos que ir.*** Falou Y.A., logo caminhando em direção ao prédio.

Segunda vez, estando com um grupo de quatro crianças (K.A., 11 anos; C.I., 9 anos; R.A., 7 anos; A.D., 10 anos) era sumariamente convocado para aderir à rotina estabelecida, ainda que estivessem absortas num alegre diálogo com outra pessoa.

- Hora do entrar! (Irmã do abrigo)

- *Já vamos!* (A.D., 10 anos)

Hora para levantar, tomar café, almoçar, merendar, tomar banho, jantar e se recolher à cama. Dias com determinada liberdade para transitarem no complexo. Dias de ficarem reservadas unicamente ao prédio de dormida. Na procura pelo bom funcionamento da instituição uma rotina estabelecida, seguida cuidadosamente, contribui para o cuidado e proteção das crianças. Todavia essa mesma rotina que serve para guarnecê-las, contribui para elaboração de processos de homogeneização, segregação e exclusão.

- Como foi a virada do ano?

- *Péssimo! Pra mim foi péssimo. Tudo vai ficar as mil maravilhas quando eu sair daqui. A gente ficou aqui dentro pra ver os fogos. Ali do alpendre. Nossa animação tava ali em cima.* (ironizando) (Y.A., 11 anos).

*Aqui temos que dormir cedo pra ir pra aula. A gente é obrigado a dormir cedo e eu não gosto.* (G.A., 11 anos)

- *Ai tio tomara que segunda não seja carne. Aff! Não tou acostumada com esse tipo de comida.*

- Tá acostumada com o que?

- *Tou acostumada com a comida da mamãe. Tudo é diferente, não é?* (B.R., 11 anos)

Assim mais uma vez se colocou B.R. expondo sua decepção com o cardápio. Anteriormente já falara de sua preferência por peixes em detrimento da carne de gado. Uma vez que seu prato de escolha não era comum ser servido, B, queixara de que em diferentes ocasiões preferia não almoçar.

- *Eu não vou comer hoje.*

- Por quê?

- *Eu tou sem fome. Ah! é mentira. Porque pode ser carne. Se for carne eu não como. É porque é muito ruim. Sou acostumada com a comida da mamãe.*

Cavalcante et al (2007) em uma ampla pesquisa literária, chama a atenção para algumas peculiaridades dos abrigos os quais, no tempo que se articulam como espaços de proteção às crianças em situação de vulnerabilidade, findam também por configurar-se como instituições sociais com atuações semelhantes às instituições absolutas (tais quais prisões, conventos, manicômios, colégios internos), considerando que:

Oferece medidas de proteção à infância que se encontra vulnerável À pobreza, à violência, ao abandono, mas expõe inúmeras crianças a outras tantas situações de

riscos, como a segregação social e a ruptura dos vínculos familiares, segundo analisam Moraes, Leitão, Koller & Campos (2004), Parreira & Justo (2005), Rizzini & Rizzini (2004), rotondaro (2002) e Silva (1997). (CAVALCANTE et al, 2007, p. 334)

Por mais oportuno, necessário e benéfico que fosse na vida das crianças, todavia não há como negar o iminente aspecto institucional que o abrigo impõe a quem sob sua guarda se coloca (mais apropriado dizer “(é colocado)”). Um lugar que ainda que se oferte como instancia de amparo, por outro lado cobra o pedágio do direito à experiência do ser livre, negando a este a possibilidade de viver a experiência plena do direito a escolha.

Contraditoriamente o espaço que se apresentava como ambiente de acolhida e proteção terminava constituindo-se também como lugar de desesperança, uma vez que por meio de seus muros, portões, normais institucionais, tornavam-se por analogia a materialização das perdas sofridas.

*"Eu não estou gostando muito. Eu só quero ir daqui embora de vez. Não quero ficar mais aqui não. Eu quero ficar com a minha família. Assim eu sinto algo dentro de mim assim. Tão me falando bem assim que não é pra mim ficar mais aqui. Mas eu não gosto daqui. todo dia eu fico pensando em meu pai. até no meu passado também. (A.L., 8 anos).*

*Vontade de sumir. As vezes tenho vontade de sair pelo portão. Sair correndo pela rua todinha. Me perder.*

Assim, em meio a uma constante mistura de alegria e dor a pesquisa foi tendo seu desenvolvimento, levando o pesquisador a alternados momentos de alegria e tristeza, ante o acompanhamento dos sorrisos que se tornavam em choro pelas esperanças que em algum momento terminavam esquecidas.

#### **4.4 – ABRIGO CASA MAMÃE MARGARIDA – ESPAÇO DE ESCUTA DO NÃO DITO**

*Pensamento, eu não gosto muito de falar não. Quando eu vou contar alguma coisa eu não gosto de falar porque eu fico pensando muito no meu passado, no meu passado. (A.L., 8 anos)*

Muitas vezes falando. Algumas vezes calada. Assim se colocava A.L. (8 anos), sentada a nossa frente. Quando falava, quase sempre era com seu característico sorriso estampado. Quando calava, invariavelmente sua cabeça abaixada, sem questionar, sem se expor, mas ainda



assim parecendo querer transmitir alguma mensagem. Entretanto, como inquirir quem havia naquele tempo feito a opção pelo silêncio? Estaria querendo ficar só? Aparentemente não, pois levantar-se e sair correndo lhe era uma prática comum. Por que então permanecer ali sem dizer uma única palavra, quieta, cabisbaixa, calada?

Algumas dúvidas passavam pela mente: poderíamos buscar trabalhar aquele instante (e outros parecidos), considerando que acreditávamos ter algo a oferecer àquela criança? Afinal para além do compromisso com a pesquisa tínhamos igualmente o compromisso com o ser humano. Novas dúvidas se apresentavam: se por um lado o silêncio pode ser um pedido para permanecer só, por outro não poderá se configurar num autêntico pedido de comunicação de alguém que foi sistematicamente condicionada a uma existência de silêncio.

Tendo consciência que o referencial que havíamos escolhido como norteador da pesquisa, a sociologia da infância, articula-se na procura pelo reconhecimento da **voz** da criança, inicialmente ficamos “tentados” a desconsiderar as possíveis leituras que pudessem surgir desses encontros, esperando o surgimento de um novo momento no qual a criança se sentisse na vontade de “falar”. Todavia, renovadas questões se impunham: desconsiderar esses pequenos intervalos, que iam se tornando rotineiros, não implicava em estar justamente desconsiderando aquilo que talvez de mais importante a criança estivesse buscando falar? Afinal o dito também se encontra no não-dito (MERLEAU-PONTY, 1985; ORLANDI, 1997).

Se de fato naqueles interlúdios silenciosos houvesse possibilidade de procura por uma comunicação, e deixássemos de registrar e aqui apontar, não estaríamos desconstruindo toda proposta até então defendida em favor do protagonismo infantil ao arrogarmos para nós o direito e a decisão de classificarmos o que seja ou não o falar da criança, à revelia de sua própria vontade? Afinal, em nenhum daqueles instantes a criança pediu para que saíssemos. Simplesmente decidiu ali ficar e ali nos permitir continuar. Aqui vale destacar a perspectiva de Froner e Ramires (2008), ao alertarem para o cuidado de se evitar submeter crianças vítimas de abuso sexual, a repetidos relatos da experiência violenta a que foram submetidas. Nessa preocupação, na proporção que os encontros se desenvolviam repetidas o pesquisador se colocou a disposição das crianças unicamente na condição de ouvinte igualmente silencioso, ante a consideração de que a busca de coletas não pode se sobrepor ao respeito e cuidado pela saúde da criança.

Ainda caminhando sob essas incertezas, posteriormente encontramos entusiasmo para fazer o registro daqueles instantes de quietude da criança, ao considerarmos a posição levantada por Sarmento sobre a impossibilidade de construção de um trabalho consistente ante a cristalização de um pensamento anti-interdisciplinar:

A sociologia da infância não apenas está aberta a diferentes teorias e abordagens, no seu interior – conforme veremos como está consciente de que não conseguirá cumprir seu programa teórico se não se abrir determinadamente a um trabalho teórico interdisciplinar. (SARMENTO, 2013, p. 20).

No mesmo viés Sarmiento compreende o estudo da criança a partir de si própria não implica no isolamento do objeto do estudo. Bem ao contrário, tal estudo exige a mobilização interdisciplinar que viabilize a compreensão das múltiplas variantes constituintes da infância (SARMENTO, 1997). Assumindo esse entendimento, acercamo-nos com maior tranquilidade de outras leituras que pudessem contribuir para uma maior compreensão dos sujeitos diante dos quais nos colocávamos. Desta forma resgatamos a leitura de Merleau-Ponty para quem é precisamente no silêncio do não-dito que se encontra o valor do discurso: “se é a relação lateral do signo como o signo que torna ambos os significantes, o sentido só aparece na intersecção e como que no intervalo das palavras” (1985, p. 70); compreensão chancelada por Orlandi para quem “o silêncio é o real do discurso” (1997, p. 89). Forte contribuição foi igualmente trazida por Bourdieu e Foucault. Bourdieu (1983, 2009) em seus conceitos de habitus, prática e campus; Foucault em sua valorização do discurso feito pelo silêncio (2014).

Como contraponto à valorização exclusiva do discurso explícito, determinante, revelado e “revelador”, exclusivo e excludente, Foucault se apresenta em autêntica abertura à valorização do velado, mudo, murmurante reconhecendo a realidade de diferentes bases de estabelecimento e construção de relacionamentos por meio do silêncio.

Eu penso que o silêncio é uma das coisas às quais, infelizmente, nossa sociedade renunciou. Não temos a cultura do silêncio, também não temos a cultura do suicídio. Os japoneses, sim. Ensinava-se aos jovens romanos e aos jovens gregos a adotar diversos modos de silêncio, em função das pessoas com as quais eles se encontravam. O silêncio, à época, figurava um modo bem particular de relação com os outros. O silêncio é, eu penso, algo que merece ser cultivado. Sou favorável a que se desenvolva esse êthos do silêncio (FOUCAULT, 2014, p. 193)

Apesar de todo valor que exista na fala explícita dos sujeitos, a literatura é rica em apresentar situações em que estes reiteradas vezes ficam impossibilitados de verbalizarem o que se encontram a querer essencialmente dizer. Clássico exemplos podem ser encontrados mesmo no mundo adulto, quando mulheres violentadas se sentem incapazes de fazerem a narrativa do que lhes sucedeu. Se tal nível de impedimento pode ser observado em pessoas adultas, que pela maturidade da vida se apresentam com possibilidades de maior poder de expressão do que crianças, é de se entender que estas igualmente lancem mão de semelhante

recurso na procura por fazerem-se ouvir quando não mais conseguem falar: expressar-se pelo silêncio. De acordo com Cesaro et al,

Crianças com ausência de linguagem oral, portadoras de deficiência têm maior suscetibilidade de serem ou terem sido vítimas de abuso (sexual e maus-tratos) e/ou negligência. Tais formas de abuso também podem privar a criança da estimulação vital necessária para o desenvolvimento da linguagem, resultando em atrasos no seu desenvolvimento ou transtornos, ligados a voz (2016, p. 464)

*Eu não acostumo a falar muito o que sinto...eu grito muito. Quando uma pessoa fica falando comigo, eu não falo é nada. (A..L., 8 anos)*

Permanecer atento e debruçar-se na escuta à comunicação não verbalizada é atribuição fundamental a quem se aproxima de crianças cuja histórico de vida é percorrido pela violência em suas múltiplas formas (física, violação sexual, exploração sexual), principalmente ao se considerar que a continuidade das agressões ocorrem principalmente em função da forma como as vítimas são envolvidas pela confusão mental, vergonha, silêncio e sentimento de culpa, que lhe foi projetado. Não possuindo condições de avaliar apropriadamente as agressões que sofre a criança aceita a versão apresentada pelo agressor, vindo a sentir-se culpada ou cúmplice da ação sofrida. Na vergonha e confusão mental a que é submetida, finda por calar-se.

Sentindo-se desprotegida pelo outro responsável, habitualmente a mãe, que permitiu a aproximação do abusador, insegura por imaginar que realmente não seria ouvida ou acreditada, envergonhada tanto pelo que passa, como pela sua impossibilidade de denunciar, por seu amor próprio reduzido e, ainda, ameaçada por aquele de quem habitualmente depende física e emocionalmente, ela se cala, muitas vezes para toda sua vida. (PFEIFFER, SALVAGNI, 2011, p.3)

Havendo sido sistematicamente condicionada a um estado de permanente silêncio, a criança vítima da violência finda por ter dificuldades de expressar-se explicitamente em função da “síndrome de segredo”, na qual a vítima da violência é arrastada para um estado de cumplicidade, ora através de ofertas de vantagens, ora por meio de ameaças (HABIGZAN et al, 2011). Em decorrência dessa dinâmica, a criança pode assumir um estado de mutismo no tempo que busca desenvolver formas alternativas para externalizar e expor a angústia sofrida. Assim recorre aos discursos não verbais em sua substituição a fala, seja pelo silêncio, seja pelo choro. Este algumas vezes escondido e silencioso.

*Eu sempre choro, porque quando eu vou chorar eu não quero falar com ninguém.*

*Quando eu for sozinha. (A.L., 8 anos)*

Além de todas as perdas sofridas, a criança é ainda afetada na vivência diária com aqueles que a rodeiam no presente, uma vez que as suspeitas construídas em relação aos que a lesaram, passam a estender-se para com todas suas relações atuais, fazendo com que as inseguranças e temores do passado limitem sua capacidade de construir novas relações sadias no tempo presente. Os eventos traumáticos impõem à criança uma circunscrição geográfica e relacional, dificultando sua capacidade de novas construções afetivas. Instala-se, ainda, um processo de deslocamento afetivo pelo qual a menina transfere emoções e impulsos que originalmente eram destinados às pessoas que lhe fizeram mal, para outras que veem a servir como substituta da que não pôde ser alcançada. No cotidiano esse movimento pode ser encontrado em ações de jovens que alternam aproximação e distanciamento de indivíduos que lhes trazem lembranças tristes ou alegres, de acordo com as experiências vividas.

*Brincar eu não gosto muito mesmo. Eu não gosto de brincar muito com gente. Às vezes eu me sinto sozinha, quando eu penso assim que eu me sinto sozinha...eu fico sozinha (A.L., 8 anos).*

Apesar de a criança conseguir administrar alguns sofrimentos, todavia aqueles mais intensos, que lhes causaram maior dor, assumem um significado de tal modo angustiante que a criança é levada a negar (in)conscientemente o evento que lhe sucedeu na tentativa de conseguir a manutenção de seu equilíbrio emocional. Não conseguindo lidar com os sentimentos que lhe causam extrema aflição a criança silencia-os transportando a lembrança dos fatos para instâncias da consciência onde os conteúdos aflitivos ficam por inacessíveis às suas memórias. O estado de negação impede que a criança tenha a percepção correta dos acontecimentos ligados à angústia que sente, impedindo-a de por meio de uma avaliação correta encontrar as melhores estratégias para lidar com a história e a dor que dela advém. Dessa forma processa-se um acúmulo de problemas não resolvidos que em determinado momento, inesperadamente veem a manifestar-se de modo ainda mais dolorido à semelhança das mutilações auto impostas.



Crédito: Foto de uma das crianças abrigadas na CMM, tirada pelo pesquisador.

O desejo e a ação da mutilação auto imposta, apresenta-se como uma desesperada busca por eliminar o sofrimento guardado; uma procura por diminuir a verdadeira dor que se carrega como fruto das violações impostas: "A tentativa de substituição de uma dor por outra se faz na medida em que se constata a inegável dificuldade de elaboração psíquica de um evento doloroso" (FORTES, MACEDO, 2017, p. 356).

*Dói, mas não é pior do que a dor que eu sentia na minha casa (B.R., 11 A.)*

Ainda que algumas busquem seguir o curso da vida sem a constante recordação dos eventos que lhes causaram (e causam), entretanto no espaço que lhes serve de acolhimento, rotineiramente as memórias tornam a estampar-se, pois o retrato do que lhes sucedeu é sempre reencontrado na história de vida de suas colegas igualmente abrigadas.

*Eu não gosto que ninguém falar comigo porque eu vou ficar chorando, chorando, chorando. Choro muito, muito, muito, muito por causa do meu pai e da minha mãe verdadeira. (A.L., 8 anos).*

***Eu também! Sou igualzinha a ela. (R.A., 7 anos).***

Considerando que as histórias das crianças abrigadas possuem profundas semelhanças no que diz respeito à violação de seus direitos e aos abusos a que foram submetidas, de algum modo o olhar de uma criança para as demais termina por constitui-se em um auto-olhar. Assim, de acordo com Herzog e Pacheco-Ferreira, mesmo quando os acontecimentos vividos tenham sido bloqueados da memória, esses podem posteriormente serem revivados ao se expor a pessoa a um cenário perceptivo que evoque as lembranças do que lhe sucedeu.

O acontecimento traumático fica clivado, inacessível à memória, ou poderíamos dizer, inacessível a uma “memória com lembranças”, visto que suas marcas sobrevivem como impressões sensíveis, isto é, de ordem sensorio-motora. Nessas condições, o vivido subjetivo conserva um caráter atual, conturbando a inscrição e o reordenamento temporal. Estaríamos, então, diante de marcas memoriais não revividas por recordações, mas, através do material perceptivo. (HERZOG, PACHECO-FERREIRA, 2015, p. 10).

Para além da lembrança que é revivida ante o encontro com o outro que passou por experiências semelhantes, a criança abusada, é também afetada na vivência diária com aquelas que a rodeiam, uma vez que as suspeitas construídas em relação aos que a lesaram, passam a estender-se para com todas suas relações atuais, fazendo com que as inseguranças e temores do passado limitem sua capacidade de construir novas relações sadias no tempo presente.

Apesar de crianças como A.L. e R.A. nem sempre conseguirem falar com precisão sobre todo sentimento que carregam consigo, todavia ao ouvinte atento ainda é possível ouvi-las em seus emudecimentos, emudecimentos que falam, que gritam, que denunciam (ORLANDI, 1997).

Infelizmente os processos de violação pra muitas, não ocorreram uma única vez, nem se deram por um único agressor. Comuns são os relatos de meninas que, em um mesmo ambiente, foram, ao longo de anos violentada sistematicamente por diferentes agressores.

*"Meu pai me violentou quanto eu tinha dois anos. Depois meu irmão quando tinha quatro, e depois mais um outro irmão meu" (B.R. 11 anos)*

B.R. (11 anos), era ainda bebê quando pela primeira vez conheceu o que era padecer nas mãos de quem deveria ser seu maior protetor, um conhecimento que infelizmente tornar-se-ia comum pelas mãos de sucessivos outros "protetores".

*"Meu pai morreu. Eu não gosto dele, mas é o jeito perdoar. Ele não morou nunca na casa da minha vó. Ele fazia a mesma coisa que o meu irmão e o meu tio fazia comigo...meu pai quase me matou. Eu fiquei um mês internada no hospital e eu tive que ser costurada por dentro.*

Quem a vê correndo pelos pátios e corredores da CMM, em boa parte das vezes apresentando um escancarado sorriso, não pode imaginar o drama de vida que foi obrigada a suportar até esse momento. Diferente da maioria das crianças de sua idade, B. não conheceu por muito tempo o cuidado de sua genitora. Somente dois anos haviam se passado do primeiro estupro sofrido, quando B.R. perdeu sua mãe tendo apenas quatro anos de idade. Sua história se assemelha aos 58.037 casos de violência sexual contra crianças, denunciados entre os anos

de 2011 a 1017 no Brasil. Deste universo 51,2 % dos casos ocorreram com crianças entre 1 e 5 anos de idade (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2018).

Apesar da experiência sofrida ser semelhante aos casos apontados pelo Ministério da Saúde, para B.R. o sofrimento foi consideravelmente muito superior em razão de ter passado quase uma década para que finalmente um dia pudesse sair do alcance daqueles que a vitimaram. Anos seguidos andou de mão em mão, padecendo no corpo, no espírito e na mente. Nesse longo período teve consigo não apenas a força de outro corpo sobre o seu. Para além da dor física, B. R. sofreu a imposição da convivência com aqueles que na escuridão, no silêncio e na ausência de outros, impunham-lhe momentos de angústia.

#### 4.5 ABRIGO CASA MAMÃE MARGARIDA – ESPAÇO DE VIVÊNCIA AFETIVAS

“Aqui somos como uma família. A gente aqui do abrigo é como uma família. Irmãs de coração”  
(R.A. 7 anos).



Ante as falas expostas pelas crianças, passei a adentrar o local da pesquisa munido do desejo de não apenas conhecer as histórias dos sujeitos como também, de algum modo, fazer parte daquele tempo de vida que me era oferecido no dia de nossas conversas. Evidente que essa escolha me levava a sair da cômoda posição de simples observador, obrigando-me igualmente a uma abertura de partilha de minha própria vida com aquelas crianças que vinham questionar-me sobre minhas próprias vivências. Logo dei-me conta de que essa posição me deixava vulnerável a ser afetado pelas circunstâncias em que aquelas meninas se encontravam. Implicava em me permitir sorrir ante as brincadeiras por elas feitas, como igualmente chorar pela dor percebida das que se apresentavam em sofrimento.

Como não se alegrar com a criança que celebrava mais uma primavera? Mas também, como não suspirar ao saber que uma tão pequena vida tinha que comemorar sua data festiva distante de tudo e de todos que se espera ter ao redor na chegada de dia tão especial? Como, ainda, não ser intensamente abalado ao descobrir que a criança com quem conversava tranquilamente e que a sorrir relatava um pouco de seu dia, repentinamente expõe os braços feridos por golpes de gilete, feitos naquela mesma semana? Cortes novos, cortes antigos, que se repetiam denunciando inúmeros outros dias já passados na luta contra memórias e dores mão cicatrizadas.



Foto tirada pelo pesquisador. Braço de uma criança da CMM

Na proporção que as idas à Casa tinham lugar, a imersão na pesquisa por meio da observação participante trazia a recompensa de permitir muito mais apropriação da história e condição de vida dos sujeitos pesquisados, mas também, por outro lado cobrava o preço de uma abertura para a qual algumas vezes o próprio pesquisador parecia não se encontrar preparado para conhecer. De uma hora para outra um turbilhão de emoções se apresentava: alegria, revolta e indignação passaram a apresentar-se como estados de ânimo a serem controlados.

Assim, após haver sido fortemente afetado pelos relatos descritos pelos sujeitos da pesquisa, de repente, aquela técnica que deveria ser apenas uma forma de coletar os dados, configurou-se como elemento constituinte de identificação afetiva, o que me conduziu à abertura e procura por me permitir sentir, ainda mais apropriadamente, o que implicava viver circunscrito àquele espaço. Nessa proposta assumi a disposição a colocar-me sob duas circunstâncias bem distintas: ficar sozinho a contemplar o ambiente do abrigo, após as 17:00 h, quando praticamente todos técnicos, professores, alunos e demais funcionários tivessem ido embora, permanecendo no local, além das crianças e adolescentes abrigadas, apenas o vigilante



e mais três funcionários; promover encontros com os sujeitos da pesquisa em horário noturno, quando igualmente, no local todos os estranhos ao abrigo já haviam se retirado.

Em uma das noites, havendo encerrado a aplicação de uma atividade recreativa feita com onze crianças e adolescentes, ao sair para o espaço do pátio em que durante o dia dezenas de crianças são encontradas a correr, a visão do vigilante sentado na penumbra ao lado grande portão verde fechado fez-me sentir o que é viver segregado a espaço e condições impostas. Naquele horário (aproximadamente 20:00 h), cada criança em seu lar, rodeada por pais, irmãos, avós, gozava do direito ao cuidado, afeto, alimentação, opção de lazer.

*“Uma hora dessas eu estaria me arrumando pra sair com a mamãe lá pra feira pra comprar as coisas pra mim”. (B.R., 11 A.)*

Era uma tarde de sábado quando B. olhando para o céu, assentada ao meu lado assim começou a falar sobre os dias passados junto a sua mãe/avó:

- As 04:00 h eu ia pra igreja. Ai tio! Eu tou com saudades de lá.”

- Do que mais você sente saudades?

- Da minha mãe. Das brincadeiras também. Uma hora dessas a mamãe tinha comprado peixe pra gente comer. Eu gosto muito de peixe. A gente tava assando peixe na fogueira. Era tão bom. Mas agora ela tá sozinha.

Indescritível o sentimento de impotência nesse instante ao olhar para a contida, porém por certo imensa, dor de uma criança sem muito poder fazer para diminuí-la.

Das experiências tidas, um sentimento foi comum aos momentos ali passados. Fosse estando só, alheio à proximidade de qualquer outra pessoa, ou fosse na convivência com as crianças, uma sensação de solidão e abandono parecia tomar conta do coração. O silêncio, o vazio, a solidão, pareciam falar-me, envolver-me, acompanhar-me. Sentado à mesa ou a caminhar pelos corredores desertos, a ausência de movimentos e vozes tornava-se perturbadora. Ao voltar para casa parecia ainda me encontrar tomado pela sensação de vazio sentido na contemplação daqueles corredores e pátio. A memória do silêncio, da escuridão, do isolamento protagonizado pelos muros e pelo portão verde estampavam-se na mente.

Ante essa intensidade de emoções foi natural levantar o questionamento sobre a possibilidade de que, do aprofundamento na observação tal como se desenvolvia pudesse decorrer alguma contaminação na coleta e análise dos dados. Sentindo-me emparedado, de um lado pelo desejo de continuar a conhecer da forma mais próxima possível as perspectivas apresentadas pelas pessoas a quem ouvia, e de outro pela preocupação em manter o necessário rigor metodológico, encontrei alívio ao deparar-me com a perspectiva apresentada por

Vygostsky (2000) para quem tudo que é processado a nível de cognição passa antes pelo afeto. A mais intensa compreensão da história do outro, só se torna possível a partir da abertura que se permite sofrer. À concepção de Vygostsky, agregou-se o entendimento de Fernandes (2011), para quem a ‘isenção asséptica dos olhares e juízos não existe, dada a processualidade inerente a toda e cada produção humana, ‘naturalmente’ multifacetada – imperfeita.” (2011, p. 5). Apesar de defender que o rigor metodológico deve ser norteado pelos parâmetros acadêmicos, o autor reconhece a impossibilidade de neutralidade no trato afetivo, a partir da interação do pesquisador com o seu objeto de estudo. Era a tomada de consciência que estávamos precisando naqueles dias.

#### 4.6 - O ABRIGO ENQUANTO ESPAÇO DE POSSIBILIDADES

- *Ontem brincamos muito. (R.A. 7 anos)*

- *Vixi! Fomos dormir bem tarde (C.I. 9 anos)*



Fotos tiradas pelo pesquisador: 1 Festa das adolescentes debutantes da CMM. 2 – Festa junina

As Festividades sempre contam com forte apoio da comunidade. Essa aproximação torna-se especial no tempo que proporciona às crianças acolhidas, um tempo de experimentação de convivências distintas das que habitualmente circulam pelo abrigo.

O trabalho da Casa é, assim, marcado pelo alto registro da dimensão afetiva no tempo em que a Instituição busca promover o protagonismo das meninas por meio de ações psicológicas, lúdicas, educacionais e assistenciais.

Nesse objetivo algumas condições são sistematicamente trabalhadas: compromisso com o protagonismo infantil; convivência com os pares por meio de diferentes programas (teatro, dança, oficinas), desenvolvimento de competência (estudo, informática); interação sadia com adultos.



Projeto Acolher Digital, a CMM atende a 120 crianças e adolescentes

<https://app.gps.rsb.wiidoo.com.br/storage/organizacao/58/projeto/223/logo/portal/1bae5ec2d9e20ca18f18aa8ee8e3068b.JPG>

Pode-se afirmar com segurança que o valor das ações promovidas pela casa ultrapassa o da simples doação de um serviço, ante o reconhecimento de que as atividades ali desenvolvidas chegam ao alcance das crianças num dos períodos de maior vazio, não apenas ocupacional quanto igualmente existencial, no qual a saudade e a solidão se apresentam como companheiras de renovados momentos.

As ações na esfera relacional se apresentam como o segundo pilar no processo de busca pelo protagonismo infantil junto às crianças da CMM.



Créditos: Foto tirada pelo pesquisador. Momento de ensaio da dança

Caracterizado por forte interação social, os programas oferecidos pela Casa têm a força de atrair e aglutinar as crianças, levando-as a construir relações afetivas saudáveis com seus pares. Ante essa peculiaridade é possível compreender que além do suporte na dor, os diferentes programas disponibilizados pela CMM constituem-se ainda como ferramentas de apoio no processo de ressignificação de identidades impostas.

Os Ensaio de teatro, danças e demais oficinas apresentam-se como instantes de possibilidades das crianças do abrigo constituírem relações junto aos pares.

***“Criança vive nas ruas as vezes por ai. Isso aí estava errado. Eu ficava na rua porque eu não gostava de ficar em casa sozinha. Aí eu ficava brincando com as meninas, com minhas colegas, por causa que eu não estudava. Falava com a mamãe mas ela preferia que eu ficasse na rua”. (G. A. 11 anos).***



Créditos: Foto tirada pelo pesquisador. Momento de ensaio de teatro

Os Ensaio de teatro, danças e demais oficinas apresentam-se como instantes de possibilidades das crianças do abrigo constituírem relações junto aos pares.

Poder vir a observar-se como sujeitos construtores de suas histórias pessoais se apresenta, portanto, como condição necessária para que crianças que foram submetidas a

espoliação dos direitos consigam refazer-se das perdas e prejuízos sofridos impondo um estancamento no ciclo de violações e de construções de identidades que foram determinadas à revelia de suas vontades.

Ante o trabalho Nesse entendimento destaca-se a notória perspectiva de Freire (1979) para quem o poder transformador das realidades postas se encontra na capacidade de compreensão dessa realidade.

Quando o homem compreende a sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e o seu trabalho pode criar um mundo próprio, seu Eu e as suas circunstâncias (FREIRE, 1979).

Observa-se que para Freire do processo de compreensão da realidade decorre a capacidade de transformação da existência. Uma existência não circunscrita à uma única dimensão, mas em um amplo espectro no qual o ser humano seja observado em sua completude, em oposição a concepções dicotomizadoras.

É preciso ousar, no sentido pleno desta palavra, para falar em amor sem temer ser chamado de piegas, de meloso, [...] Com os sentimentos, com as emoções, com os desejos, com os medos, com as dúvidas, com a paixão e também com a razão crítica. Jamais com, esta apenas. É preciso ousar para jamais dicotomizar o cognitivo 'do emocional (FREIRE, 1997, p. 8).

Quais as necessidades de quem um dia foi abusado, espoliado, objetivado, no processo de ressignificação das experiências vividas? Poder saber que se é observado e respeitado como ser em sua completude: como sujeito corpóreo a qual é disponibilizado a assistência básica; como ser racional a quem se oferece a escuta; como ser espiritual, com capacidade a autorreflexão; como ser livre com direito à fala e a autodeterminação da própria existência.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que leva uma criança que até pouco tempo se mostrava vivaz e ativa, sendo sempre o centro das atenções, a paulatinamente passar a revelar-se como alguém retraída, recolhendo-se sempre ao anonimato? O que pensar quando alguém que se apresentava em ternura e amabilidade a partir de determinado momento passa a assumir uma presença de medo e assombro junto àqueles nos quais outrora despertava olhares e movimentos de carinho e ternura? Crianças vítimas de violência invariavelmente assumem novos comportamentos. Retraimentos, esquivas, aversões, agressividades.

Pode-se (e deve-se) perguntar acerca das mudanças comportamentais e das manifestas perdas afetivas envolvendo crianças que sempre souberam expressar espontaneamente seus sentimentos, pois crianças vítimas de violência invariavelmente assumem novos comportamentos. Retraimentos, esquivas, aversões, agressividades. Crianças falam! Falam o tempo todo. Falam verbalizando o querem, falam silenciando o que sentem. Falam a quem se disponha a ouvi-las; a quem esteja disposto a valorizar suas vozes.

Ao pensarmos a escrita deste trabalho, propusemo-nos a iniciar a discussão investigando as atuações do mundo adulto sobre o infantil. Intentamos fazer um breve percurso na história, atentando para o modo como as crianças foram observadas no decurso do tempo, tanto pelas concepções estabelecidas no cotidiano social, quanto por aquelas legitimadas pelo valor da ciência. Nesse caminhar podemos constatar que um lugar de subalternidade foi imposto à criança, ora sendo tratada como “apêndice do sexo feminino”, ora como “tábula rasa” destituída de identidade própria, num nunca acabado processo de constante “vir a ser”. Infelizmente concluímos que apesar da passagem do tempo concepções atuações persistem sendo reproduzidas, considerando que na contemporaneidade é possível constatar que a relação-adulto

criança ainda se apresenta marcada pelas assimetrias de poder assemelhadas às relações desenvolvidas na Modernidade, quando a ideia da paridade e respeito entre o mundo adulto e o infantil era peremptoriamente desconsiderada, fazendo-se impor unicamente o modelo das relações desiguais.

No tempo presente, crianças continuam sendo desrespeitadas, abusadas, silenciadas e violentadas, mesmo quando ensaiam num pedido de socorro expor o que lhes sucede. Mães protetoras que literalmente se dispõem a entregar a vida pelos filhos existem aos milhões, todavia não há como negar a realidade do avesso dessa verdade: a existência de mães (parentes e "conhecidos" afins) que se silenciaram ante o desespero de filhas, optando por fecharem os olhos diante a realidade que se apresentava. Ao peso da fala do adulto tem sido dado, repetidas vezes, maior valor do que ao grito de dor da criança agredida.

Ao longo da pesquisa, ouvindo os relatos das crianças pudemos constatar que cada criança abusada foi sistematicamente acondicionada a um estado de silêncio, o qual constituiu-se em plataforma para imposição de sentidos e subsequente continuidade das relações abusivas. Foi no silêncio imposto que a prática delituosa encontrou condições para estender-se por meses e anos. Foi no decurso desse período silencioso que subjetividades se impuseram à revelia da livre vontade de quem sofria os abusos. A quebra do silêncio se apresenta, portanto, como condição necessária para que o processo de abuso tenha o seu fim e que as vítimas consigam constituir novos entendimentos acerca das experiências até então vividas (SANTOS, DELL'AGLIO DD, 2010).

Cumprida a trajetória proposta de ouvir as vozes das crianças à luz do contexto em que hoje se encontram, a pesquisa chegou ao seu final compreendendo que em função da CMM se apresentar como um espaço de possibilidades de livre fala onde as crianças conseguem expor livremente o que lhes sucedeu, a instituição apresenta-se como plataforma de possibilidade de que as crianças abusadas consigam ressignificar as experiências vividas e assim imprimir um novo curso às suas existências.

Tal possibilidade é tornada viável através da contínua busca pela promoção do protagonismo infantil, no trato de ações relativas às suas pessoas e universo. Assim, assumindo a plataforma do protagonismo infanto-juvenil como referência norteadora de suas ações, a CMM trabalha para que as meninas acolhidas sejam observadas como atores centrais no processo de (re)construção de suas histórias. Nessa busca a Instituição articula-se nos planos estruturais e relacionais em um movimento sinérgico no qual de modo colaborativo diferentes agentes, apoiam-se no propósito de viabilizar às crianças a oportunidade viverem de modo sadio a experiência da convivência com o outro.

Na esfera estrutural, ao longo de sua trajetória a CMM tem construído uma estrutura organizacional que disponibiliza às crianças e adolescentes abrigadas (quanto às demais trezentas e trintas e seis outras crianças e adolescentes da comunidade que estudam em seu espaço), através das aulas de dança, teatro, música, informática e reforço escolar, um amplo repertório de atividades de caráter sócio educacional. Tais atividades contribuem para que as crianças consigam projetar uma construção de vida pessoal, no tempo em que adquirem e desenvolvem competências sociais, emocionais e técnicas, que fora do espaço da Casa ser-lhes-iam improváveis alcançarem.

*"Lá fora não conseguiria fazer o que faço aqui. Teria que ter dinheiro"*

*(B.R. 11 anos)*

*"O que eu mais gosto daqui é de pro quarto".*

*"Estudar...Lá eu vivia na rua mas aqui estudo. Era pra tá no sexto ano, mas tive que ir."*

*(G. A. 11 anos)*

A importância das ações patrocinadas pela CMM é colocada em relevo diante do entendimento trazido por Amazzay e Koller (1998) para os quais, crianças cuja liberdade foram tirada em função de contínuas relações abusivas, tenderão a assimilar e reproduzir as concepções que lhes tenham sido prescritas.

O abuso sexual de crianças afeta o comportamento social das vítimas tanto a curto como a longo prazo [...] Outras consequências no que diz respeito ao comportamento interpessoal incluem o retraimento e relacionamentos superficiais, além do risco de tornarem-se adultos abusadores (AMAZARRAY; KOLLER, 1998, p. 571).

Considerando que crianças que são submetidas a abusos sexuais ao darem entrada nos abrigos invariavelmente chegam feridas, maltratadas, carregando consigo a percepção de não sujeitos em função da espoliação física e existencial a que foram submetidas (AMAZARRAY; KOLLER, 1998), a CMM articula-se em auxiliar as meninas internas no processo de resgate da concepção de sujeitos, por meio da busca `a valorização dos sentimentos e identidades perdidas. Nesse propósito, o abrigo trabalha na construção de um espaço de construção de relações saudáveis onde os sujeitos possam ser observados em sua condição de alteridade e dessa forma terem a possibilidade de ressignificarem a duras experiências vividas.

O processo de ressignificação de subjetividades impostas requer a ampla liberdade a expressão da voz e dos sentimentos, pois quando a fala da criança silenciada, ela não é apenas



cerceada no seu direito de expressão, mas é igualmente circunscrita a uma condição de interdição como pessoa de nenhum valor.

Considerando-se todas as trágicas histórias de violações que rotineiramente se repetem, impõe-se a necessidade de fazer-se valer o direito da criança ao reconhecimento de sua voz. A negação do direito à voz da criança implica não apenas em negar-lhe o reconhecimento como sujeito co-igual; implica em negar-lhe a possibilidade de viver a liberdade; implica em negar-lhe as mínimas condições de sobrevivência ante condições impostas

*Criança Abandonada*

*Na calçada de uma lanchonete,  
Encontrei uma criança sentada.  
Perguntei-lhe o seu nome,  
e ela não me disse nada.  
Não querendo perturba-la,  
Segui então meu caminho.  
Uns gritos bem perto soaram,  
Dizendo: ei moça espere um pouquinho!  
Voltei de encontro a criança, e reparei que estava abatida.  
Após me olhar ela me disse: moça, eu não sou bandida  
Se queres saber meu nome,  
Tudo bem, eu vou te falar.  
Meu nome é Ana Paula,  
E durmo na porta do bar.  
Quando papai morreu,  
Logo mamãe se casou.  
Por causa do meu padrasto  
De casa me expulsou.  
Moça eu não entendo,  
Por que a mãe praticou esse ato.  
No mínimo ela pensou,  
Que eu tive um caso com meu padrasto.  
Abracei fortemente a criança e convidei-a para almoçar.  
Falei sobre minha infância e vi seus olhos brilhar.  
Um sorriso ela me deu dizendo que ficou encantada.  
Pois em anos era a primeira vez,  
**Que não se sentia abandonada.***

*Autor desconhecido*

## 6. REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, M. Tempo de Ser: Envelhecimento e trama das interações sociais em um grupo de voluntárias. In: Vitória Kachar. (Org.). *longevidade – um novo desafio para a educação*. 1ª.ed. São Paulo: Cortez editora, 2001, v.O, p. 147-154.

AITA, E.B.; FACCI, M.G.D. Subjetividade: uma análise pautada na psicologia histórico-cultural. *Psicologia em Revista*, Belo horizonte, v. 17, n. 1, p. 32-47, 2011.

AMAZARRAY, M.R.; KOLLER, S.H. (1998). Alguns aspectos observados no desenvolvimento de crianças vítimas de abuso sexual. *Psicologia: reflexão e crítica*, 11 (3), 559-578.

ANDRADE, L.B.P. *Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais* [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 2009.

ARIÈS, P.. *História Social da Criança e da Família*. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981

BALMAN, Z. *Ensaio sobre o conceito de cultura*. Trad, Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

BHABA, H. K. *O local da Cultura*. Trad. Myrian Ávila, Eliana L.R., Gláucia R.G. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente, Câmara dos Deputados*, Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. DOU de 16/07/1990 – ECA. Brasília, DF.

BARROS, P.; SILVA, F. B. N. (2006). Origem e manutenção do comportamento agressivo na infância e adolescência. *Revista Brasileira de Terapias Cognitivas*, 2(1), 55-66.

BOURDIEU, P. *A miséria do mundo*. Tradução de Mateus S. Soares. 3a edição. Petrópolis: Vozes, 1999.

BOURDIEU, P. O Campo Científico. In: ORTIZ, Renato (Org.); FERNANDES, Florestan (Coord.). *Pierre Bourdieu*. Tradução de Paula Monteiro e Alícia Auzmendi. São Paulo: Ática. 1983. p. 122-155.

CANGUILHEM, G. *O normal e o patológico*. 4.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

CARVALHO, C.B. *Um olhar atencioso para a criança segundo a fenomenologia de Merleau-Ponty*. Revista Pergaminho. 2017.

CAVALCANTE, L.I.C; MAGALHÃES, C.M.C.; PONTES, F.A.R. *Abrigo para crianças de 0 a 6 anos: um olhar sobre as diferentes concepções e suas interfaces*. Ver. Mal-estar Subj. V. 7, n2, set. 2007. Fortaleza. Disponível em: [http://hp.unifor.br/pdfs\\_notitia/1844.pdf](http://hp.unifor.br/pdfs_notitia/1844.pdf)

CESARO, B.C. et al. *Alterações na comunicação em crianças vítimas de violência: reflexões para a fonoaudiologia*. Distúrbios da Comunicação, v. 28, n. 3, 2016. 2.

DELGADO, A. C. C.; MULLER, F.. *Sociologia da Infância: pesquisa com crianças*. Educação e Sociedade, Campinas, v.26, n.91, p. 351-360, mai./ago. 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 15 de dezembro de 2018.

DOBSON, J. *Educando meninos*. São Paulo: Mundo Cristão, 2013.

EAGLETON, Terry. *As ilusões do pós-modernismo*. Trad. Elisabeth Barbosa. Rio de Janeiro. Jorge Zahar, 1998.

FERNANDES, F. M. B. Considerações Metodológicas sobre a Técnica da Observação Participante. In MATTOS, R. A.; BAPTISTA, T. W. F. *Caminhos para análise das políticas de saúde*, 2011. p. 262-274. Online: disponível em [www.ims.uerj.br/ccaps](http://www.ims.uerj.br/ccaps).

FERRIERA, M. Do “avesso” do brincar ou... as relações entre pares, as rotinas da cultura infantil e a construção da(s) ordem(ens) social(ais) instituintes(s) das crianças no Jardim-de-Infância. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. *Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto: ASA, 2004. p. 55- 104.

FREIRE, P. *Educação e mudança*. 15 ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1979.

FREIRE, P. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo. Ed. Olho d'água. 1997.

FREUD, A. *O ego e os mecanismos de defesa*. Rio de Janeiro: Biblioteca Universal Popular.1968.

FORTES, I.; MACEDO, M.M.K.; *Automutilação na adolescência – rasuras na experiência da alteridade*. Psicogente, v. 20, n. 38, p. 353-367, mai.2017. DOI: 0.17081/psico.20.38.2556. Disponível em <http://www.scielo.org.co/pdf/psico/v20n38/0124-0137-psico-20-38-00353.pdf>. Acesso em: 19 de julho de 2019.

FRONER, J.P.; RAMIRES, V.R.R. (2008). *Escuta de crianças vítimas de abuso sexual no âmbito jurídico: uma revisão crítica da literatura*. Paidéia: pesquisas teóricas, 18, (40), 267-278.

FOUCAULT, M. *A Ordem do Discurso*. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola: 1996.

FOUCAULT, M. Uma entrevista de Michel Foucault por Stephen Riggins. In: *Ditos & Escritos v. IX: Genealogia da ética, subjetividade e sexualidade*. Trad. Abner Chiquieri. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014. p.193

GHADIRI, D. P.; DAVEL, E. *Do Sólido ao Fluido: Contradição Organizacional e Paradoxo na Reconstrução de Identidade*. Revista de Administração de Empresas Eletrônica (RAE Eletrônica), [s.l.], v. 5, n. 1, art.9, jan./jun. 2006.

GRAUE, M. E.; WALSH, D. J. (2003). *Investigação Etnográfica com Crianças: Teorias, Métodos e Ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

HABGZANG, L. F., RAMOS, M. S.; Koller, S. H. (2011). *A revelação do abuso Sexual: As medidas adotadas pela rede de apoio*. Psicologia: Teoria e Pesquisa, 27(4), 467-473.

HALL, S. *A identidade Cultural na Pós-Modernidade*. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HECHT, B.; SILVA, R. F. P. (2009). Crianças institucionalizadas: A construção psíquica a partir da privação do vínculo materno. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil.

HERZOG, R; PACHECO-FERREIRA, F. Trauma e pulsão de morte em Ferenczi. *Ágora* (PPGTP/UFRJ), v. 18, p. 181-194, 2015. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/agora/v18n2/1516-1498-agora-18-02-00181.pdf>. Acessado em 22 de Julho de 2018.

IVIC, I. *Lev Semionovich Vygotsky*. Trad. José Eustáquio Romão; organização de Edgar Pereira Coelho. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

JAVEAU, C. Criança, infância(s), crianças: que objetivo dar a uma ciência social da infância? *Educ. Soc.* [online]. 2005, vol.26, n.91, pp.379-403. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acessado em Março de 2019.

KARLSSON, L. Tecendo histórias com crianças: uma chave para ouvir e compartilhar *In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (Org.). A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas*. São Paulo: Cortez, 2008.

LIMA, B.C.M.T.; AZEVEDO, H.H.O. A história da infância: de Santo Agostinho à Rousseau. *Revista Entre ideias*, Salvador, v. 2, n.1, p. 95-110. Jan./jun. 2013.

LIRA, K.; HANNA, N. *O que dizem as Crianças?* Uma consulta sobre violência a partir da percepção de crianças e adolescentes. Instituto Igarapé. 2016. Disponível em: <https://igarape.org.br/wp-content/uploads/2016/09/AE-CSI-22-09.pdf>. Acessado em maio de 2018.

MERLEAU-PONTY, M (1985). *O olho e o espírito: seguido de a linguagem indireta e as vozes do silêncio*; A dúvida de Cézanne. Trad. de Paulo Neves e Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. São Paulo: Cosac & Naify, 2004.

MERLEAU-PONTY, M. (2006). *O visível e o invisível* (J. A. Giannotti & A. M. d'Oliveira, Trans.). São Paulo: Perspectiva. (Original publicado em 1964.)

MERLEAU-PONTY, M. (2006). *Psicologia e pedagogia da criança*. São Paulo: Martins Fontes, 2001-2006.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. Boletim Epidemiológico. 2018 Disponível em: <http://portalarquivos2.saude.gov.br/images/pdf/2018/junho/25/2018-024.pdf>. Acessado Junho de 2019.

MUBARAC SOBRINHO, R. S.. *Entre outros olhares e novas trilhas: violência simbólica e práticas pedagógicas com crianças indígenas urbanas*. Olhares & trilhas (UFU. Impresso), v. 10, p. 11-23. 2010.

MUBARAC SOBRINHO, R. S. *Vozes Infantis Indígenas: as culturas da escola como elementos de (des)encontros com as culturas das crianças Sateré-Mawé*. Manaus: Valer, 2011.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). *Relatório Mundial sobre a Prevenção da Violência 2014*. Núcleo de Estudos da Violência (Trad.) São Paulo: 2015

ORLANDI, E. P. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. 4ª edição. São Paulo: UNICAMP, 1997.

PFEIFFER, L.; SALVAGNI, E. P. *Visão atual do abuso sexual na infância e adolescência*. J Pediatr (Rio J). 2005;81(5 Supl): S197-S204. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/jped/v81n5s0/v81n5Sa10.pdf>. Acessado em 27 de julho de 2019.

RICAS J, D.; GRESTA, M.L.M. Maus-tratos na infância: reflexões. REME - Rev. Min. Enf. 2006 jul./ set;10(3):306-310

RHODEN, S.M. A pesquisa com crianças: a criança como sujeito da pesquisa. In: *Anais do Seminário Nacional de Arte e Educação*. Porto Alegre: Editora da Fundarte; 2012. p. 410-7.

SANTOS, B. V. S. *Pela mão de Alice: O social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, S. S.; DELL'AGLIO, D. D. (2013). *O processo de revelação do abuso sexual na percepção de mães*. Revista Psicologia: Teoria e Prática, 15(1), 50- 64. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/ptp/v15n1/04.pdf>. Acesso em 12 de novembro de 2019.

SARAMAGO, J. *A segunda vida de Francisco de Assis*. Lisboa: Caminho, 1987

SARMENTO, M. J. As Culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. *Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto: Asa, 2004. p.9-34.

SARMENTO, M. J. (2013). A sociologia da infância e a sociedade contemporânea: desafios conceptuais e praxeológicos. In: Ens, R. T. & Garanhani, M. C. *Sociologia da infância e a formação de professores*, Curitiba: Champagnat Editora, 13-46.

SARMENTO, M. J. (1997). As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In. PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto (Org.). *as crianças: contextos e identidades*. Braga: Bezerra, 1997. P. 9-30.

SILVA, S.V.C. *Identidades socioculturais e processos de aprendizagem de meninas em situação de vulnerabilidade social*. 2013.

SILVA, L. R. C da. et al. Pesquisa documental: alternativa investigativa na formação docente. *In: Congresso nacional de educação, 9.;* encontro sul brasileiro de psicopedagogia, 3., 2009, Curitiba. ... Curitiba: Pucpr, 2009. p. 4554-4566. Disponível em: Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/3124\\_1712.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/3124_1712.pdf). Acesso em: 02 de fevereiro de 2019.

SOUZA, S. J.; CASTRO, L. R. Pesquisando com crianças: subjetividade infantil, dialogismo e gênero discursivo. In S. H. V. Cruz (Org.), *A criança fala: A escuta de crianças em pesquisa* (pp. 53-78). São Paulo: Cortez. 2008.

TERUYA, T. K. et al..(2010). *As contribuições de John Locke no pensamento educacional contemporâneo*. IX Jornada HISTED BR, Universidade federal do Pará. Disponível em: [www.histedbr.fae.unicamp.br](http://www.histedbr.fae.unicamp.br).

UNICEF (2017). *Um rosto familiar: A violência na vida de crianças e adolescentes*. Disponível em: [https://www.unicef.org/brazil/pt/EVAC\\_SummaryBrochure\\_Portugues\\_Final.pdf](https://www.unicef.org/brazil/pt/EVAC_SummaryBrochure_Portugues_Final.pdf). Acessado em novembro de 2018

VYGOTSKY, L. S. (2000). *Obras escogidas III*. Madri: Visor. (Trabalho original publicado em 1931).

WASELFISZ, J. J. *Mapa da violência 2010. Anatomia dos homicídios no Brasil*. São Paulo. Instituto Sangari. 2010.

WASELFISZ J. J. *Mapa da violência 2012. Os novos padrões da violência homicida no Brasil*. São Paulo: Instituto Sangari. 2012.

WASELFISZ, J. J. *Mapa da violência 2016. Homicídios Por Armas de Fogo no Brasil*. Rio de Janeiro, FLACSO. 2016.

WIEVIORKA, M. *Para compreender a violência: a hipótese do sujeito*. *In: Em que mundo viveremos?* Tradução de Eva Landa e Fábio Landa. São Paulo: Perspectiva, 2006. p. 201-223

WOODWARD, K. "Identidade e diferença" *In Tomaz Tadeu da Silva (Org.) Identidade e Diferença*. Petrópolis: Vozes, 2000: 7-72

ZAGO, L. H. *O método dialético e a análise do real*. *Kriterion*, v. 54, n.127, Belo Horizonte, 2013.