

UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO

Doutorado em Educação

KÁTIA BATISTA DE MEDEIROS

**RESISTÊNCIAS DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES VÍTIMAS
DE VIOLÊNCIA DOMÉSTICA E A ESCOLA NA REDE DE
PROTEÇÃO**

Itatiba

2018

KÁTIA BATISTA DE MEDEIROS - RA: 002201401030

**RESISTÊNCIAS DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES VÍTIMAS
DE VIOLÊNCIA DOMÉSTICA E A ESCOLA NA REDE DE
PROTEÇÃO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação, Linguagens e Processos interativos

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Márcia Aparecida Amador Mascia.

Itatiba

2018

KÁTIA BATISTA DE MEDEIROS - RA: 002201401030

**RESISTÊNCIAS DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES VÍTIMAS
DE VIOLÊNCIA DOMÉSTICA E A ESCOLA NA REDE DE
PROTEÇÃO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: Práticas discursivas, processos culturais e educativos

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Márcia Aparecida Amador Mascia.

Data da apresentação: ___/___/_____

Itatiba

2018

362.747 Medeiros, Kátia Batista de
M439r Resistências de crianças e adolescentes vítimas de
violência doméstica e a escola na rede de proteção /
Kátia Batista de Medeiros. – Itatiba, 2018.
207 p.

Tese (Doutorado) – Programa de Pós-
Graduação *Stricto Sensu* em Educação da
Universidade São Francisco.

Orientação de: Márcia Aparecida Amador Mascia.

Sistema de Bibliotecas da Universidade São Francisco - USF

Ficha catalográfica elaborada por: Mayara Cristina Bernardino - CRB-08/9525



UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
EM EDUCAÇÃO

Katia Batista de Medeiros, defendeu a tese "RESISTÊNCIAS DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES VÍTIMAS DE VIOLÊNCIA DOMÉSTICA E A ESCOLA NA REDE DE PROTEÇÃO" aprovada no Programa de Pós Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco em 16 de fevereiro de 2018 pela Banca Examinadora constituída pelos professores

Prof. Dra. Márcia Aparecida Amador Mascia
Orientadora e Presidente

Prof. Dr. Carlos Roberto da Silveira
Examinador

Prof. Dra. Milena Moretto
Examinadora

Prof. Dra. Edilene Mizaél de Carvalho Perboni
Examinadora

Prof. Dr. Conrado Neves Sathler
Examinador

AGRADECIMENTOS

Agradeço à CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, pela oportunidade de ser bolsista do programa e ser bolsista programa sanduíche, com a oportunidade de realizar estudos na Universidade de Creta, no Departamento de Psicologia.

À USF – Universidade São Francisco, que me acolheu como aluna, permitindo que eu pudesse dar andamento em meus estudos e a essa tese.

À Professora Doutora Márcia Aparecida Mascia, querida orientadora, que tanto me ensinou, confiou em mim e em minha capacidade, dentro e fora do país, e me orientou de maneira impecável nessa jornada dos estudos em Educação. Pelo empenho, pela rica experiência, pelo carinho, apoio e paciência diante das minhas dificuldades, sou muito grata.

Aos meus pais, Rachel e João, que ensinaram o quanto um lar pode ser *suficientemente* bom, recheado de amor, carinho, confiança e esperança, e desde meu primeiro dia de aula, na educação infantil, me incentivaram a chegar onde cheguei.

A meu filho Gabriel Henrique, meu presente de Deus, que testemunhou tantas vezes lágrimas e sorrisos, durante minha jornada nos estudos, no programa sanduíche e no percorrer dessa tese, com a confiança de que ao final, tudo daria certo.

Aos meus sujeitos / participantes dessa pesquisa, Ana, Wilson e Andreia, por terem sido generosos e terem me presenteado com sua presença e relato, demonstrando o quanto eram fortes, vivos e grandes.

E, finalmente, ao Papai do Céu, pela vida, pela esperança, pelo amor à Educação e à Psicanálise, e pela teimosia e gana para alcançar os sonhos que sempre persegui.

*Mas se tomamos conhecimento de indivíduos dominados no lar,
prisioneiros, ou mortos em campos de concentração,
ou vítimas da perseguição de um regime político cruel, supomos, antes
de mais nada, que somente
algumas dessas vítimas permaneceram criativas.
Estas, naturalmente, são aquelas que sofrem.*

Winnicott, 1968

RESUMO

A presente tese, inserida na linha de pesquisa: Educação, Linguagens e Processos interativos, traz à discussão as resistências de crianças e adolescentes vítimas de violência doméstica, em um cenário onde a escola se apresenta como parte de uma rede de proteção e garantias. Ainda que o século XXI se apresente como um período de grandes avanços na ciência, na rapidez na informação, na proximidade virtual, nas mudanças de poder e regimes políticos e na defesa das minorias, os avanços e conquistas dos direitos e leis de proteção de crianças e adolescentes parecem ainda carecer de avanços. Partindo da roda dos Expostos, à criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a infância e adolescência parecem ainda estar à margem desses domínios, no que diz respeito efetivamente à legitimação de sua proteção, a não exclusão, tortura, exploração, espancamento, abuso etc. Um dos espaços destinados à educação e formação global é a escola que assiste a um panorama de violência contra seus alunos dentro e fora de suas paredes. A partir do pressuposto de que ela pode favorecer o desenvolvimento infantil e juvenil, pergunta-se como a escola tem se colocado diante do fenômeno da violência contra esses sujeitos? Além disso, surgiu a indagação: por detrás da legislação, das redes de proteção, dos sistemas judicial e educacional, quais seriam as estratégias de resistência de crianças e adolescentes vitimizados pela violência doméstica no enfrentamento de suas demandas cotidianas? A presente tese teve como objetivos levantar as construções discursivas de crianças e adolescentes vítimas de violência doméstica implicadas nesse fenômeno, além de ressaltar o papel da escola do século XXI frente à essa situação. Pretendeu-se ainda, levantar quanto o desejo pelo rompimento do círculo de violência pode se materializar linguisticamente em seus discursos. A metodologia de pesquisa foi a Análise do Discurso (A.D.) de linha francesa, na convergência da teoria winnicottiana acerca do desenvolvimento do sujeito em situação de privação. O *corpus* de análise se constituiu em relatos verbais de duas crianças e de algumas páginas de um diário de uma adolescente inseridos em um Programa de Proteção às vítimas de violência doméstica, na cidade de São José dos Campos – SP. Os resultados desse trabalho apontaram para a capacidade que esses sujeitos têm para suportar, resistir e sobreviver diante de situações de privação e violência, denunciando à sociedade que os responsáveis por protegê-los quando buscam o enfrentamento da violência podem, muitas vezes, se transformar nos ofensores, machucando-os, humilhando e abusando. Tal tema intervém, de forma direta e indiretamente, no estabelecimento das relações sociais, produzindo sentidos diversos, capazes de fortalecer e manter as relações violentas em diversos âmbitos sociais, no presente e no futuro.

Palavras-chave: Infância, Violência, Resistência, Análise do Discurso, Escola.

ABSTRACT

The present thesis, inserted in the line of research: Education, Languages and Interactive Processes, brings to the discussion the resistance of children and adolescents victims of domestic violence, in a scenario where the school presents itself as part of a protection network and guarantees. Although the twenty-first century presents itself as a period of great advances in science, in information speed, in virtual proximity, in changes of power and political regimes and in the defense of minorities, advances and conquests of the rights and laws of protection of children and adolescents still seem to lack advances. Starting from the Wheel of the Exposed, to the creation of the Statute of the Child and the Adolescent (ECA), childhood and adolescence seem to still be at the margin of these domains, with respect to the legitimacy of their protection, non-exclusion, torture, beatings, abuse, etc. One of the spaces for global education and training is the school that witnesses a panorama of violence against its students inside and outside its walls. Based on the assumption that it can favor child and youth development, we ask how the school has been faced with the phenomenon of violence against these subjects? In addition, the question arose: behind legislation, networks of protection, judicial and educational systems, what would be the strategies of resistance of children and adolescents victimized by domestic violence in facing their daily demands? The purpose of this thesis was to construct the discursive constructions of children and adolescents victims of domestic violence implicated in this phenomenon, besides emphasizing the role of the 21st century school in face of this situation. It was also intended to raise as much as the desire for the rupture of the circle of violence can materialize linguistically in his speeches. The research methodology was the Discourse Analysis (A.D.) of French line, in the convergence of the Winnicottian theory about the development of the subject in situation of deprivation. The corpus of analysis consisted of verbal reports of two children and some pages of a diary of an adolescent inserted in a Program of Protection to the victims of domestic violence, in the city of São José dos Campos - SP. The results of this study pointed to the capacity of these individuals to support, resist and survive situations of deprivation and violence, denouncing to society that those responsible for protecting them when they seek to cope with violence can often become offenders, hurting them, humiliating and abusing them. This theme intervenes, directly and indirectly, in the establishment of social relations, producing different meanings capable of strengthening and maintaining violent relations in various social spheres, present and future.

Key Words: Childhood, Violence, Resistance, Discourse Analysis, School.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 – Diário de Andreia – Acervo da autora.

FIGURA 2 – Diário de Andreia – Acervo da autora.

FIGURA 3 – Diário de Andreia – Acervo da autora.

FIGURA 4 – Diário de Andreia – Acervo da autora.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

TABELA 1 - Comparativo anual por módulo

TABELA 2 – Divisão por módulos - 2016

TABELA 3 – Tipos de violência notificadas – 2016

TABELA 4 – Encaminhamentos

GRÁFICO 1 - Suspeito / Vítima

GRÁFICO 2 – Local da Violação

GRÁFICO 3 - Características da violência física

GRÁFICO 4 – Características da negligência e abandono

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ASC - Abuso Sexual em Crianças

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CREAS - Centros de Referência Especializado de Assistência Social

DSM - Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* – DSM)

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EJA – Educação de Jovens e Adultos

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MDS – Ministério do Desenvolvimento Social

MEC – Ministério da Educação e Cultura

MS – Ministério da Saúde

OMS – Organização Mundial da Saúde

SINAN – Sistema de Informação de Agravos de Notificação

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

USF – Universidade São Francisco

SUMÁRIO

MEMORIAL	15
INTRODUÇÃO	23
<u>PARTE I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</u>	32
CAPÍTULO 1 - FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA ANÁLISE DO DISCURSO	33
1.1 A ANÁLISE DO DISCURSO E SUAS FASES	34
1.2 CONSTRUINDO O DISCURSO: ANALISANDO O QUE NÃO É TRANSPARENTE	37
1.3 O DISCURSO E SUAS TEIAS DE SIGNIFICAÇÕES	39
1.4 QUEM É O SUJEITO?	41
1.5 CONSTRUINDO AS FORMAÇÕES DISCURSIVAS.....	44
1.6 A ANÁLISE DO DISCURSO E SUA INTERFACE COM A PSICANÁLISE	45
1.7 O SILÊNCIO E A INTERDIÇÃO	49
1.8 CONSIDERAÇÕES SOBRE O CAPÍTULO	51
CAPÍTULO 2 – A PSICANÁLISE E O OLHAR PARA A CRIANÇA E O ADOLESCENTE	52
2.1 A CRIANÇA COMO SUJEITO CRIATIVO	52
2.2 A CAPACIDADE DO SUJEITO PARA ESTAR SÓ E SENTIR CULPA	58
2.3 O ADOLESCENTE COMO SUJEITO DA DOR	61
2.4 A PRIVAÇÃO E A PRESENÇA DO COMPORTAMENTO ANTISSOCIAL	66
2.5 CONSIDERAÇÕES SOBRE O CAPÍTULO	68
<u>PARTE II – CONTEXTO HISTÓRICO DA INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA E AS FACES DA VIOLÊNCIA</u>	70
CAPÍTULO 3 - A INFÂNCIA E A ADOLESCÊNCIA COMO CONSTRUÇÃO DISCURSIVA	71
3.1 A HISTÓRIA DA INFÂNCIA	71
3.2 A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DA INFÂNCIA NO MUNDO	73
3.3 O SURGIMENTO DA ESCOLA	83

3.4	A CRIANÇA DO SÉCULO XIX	84
3.5	A HISTÓRIA DA CRIANÇA NO BRASIL DESDE À COLONIZAÇÃO	87
3.6	A PRESENÇA DA CRIANÇA NAS EMBARCAÇÕES PORTUGUESAS	89
3.7	A CRIANÇA E OS JESUÍTAS NO BRASIL QUINHENTISTA	91
3.8	A CRIANÇA LIVRE NO BRASIL COLÔNIA E IMPÉRIO	94
3.9	O INÍCIO DO CONTROLE INSTITUCIONAL DA INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA POBRES NO BRASIL	96
3.10	A CRIANÇA E O ADOLESCENTE COMO OS SUJEITOS JURÍDICOS	100
3.10.1	Os Códigos brasileiros para os menores	100
3.10.2	O Estatuto da Criança e do Adolescente – o surgimento do sujeito jurídico.....	105
3.10.3	A rede de proteção na busca do fortalecimento do sujeito de direitos	107
3.11	CONSIDERAÇÕES SOBRE O CAPÍTULO	109
CAPÍTULO 4 - O FENÔMENO DA VIOLÊNCIA CONTRA A CRIANÇA E O ADOLESCENTE NO BRASIL E O PAPEL DA ESCOLA DO SÉCULO XXI		111
4.1	COMO A VIOLÊNCIA SE CONSTITUI NO CENÁRIO DA INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA.....	112
4.2	A ESCOLA DO SÉCULO XXI COMO AGENTE NO ENFRENTAMENTO DA VIOLÊNCIA	119
4.3	CATEGORIZANDO A VIOLÊNCIA	121
4.4	FATORES QUE PODEM GERAR VIOLÊNCIA	125
4.5	QUESTÕES SOBRE A VIOLÊNCIA SEXUAL	132
4.6	CONSIDERAÇÕES SOBRE O CAPÍTULO	134
<u>PARTE III - ORGANIZAÇÃO, SUJEITOS E ANÁLISE DISCURSIVA</u>		135
CAPÍTULO 5 - METODOLOGIA DE PESQUISA		136
5.1	A CONSTRUÇÃO DO <i>CORPUS</i> DE ANÁLISE.....	136
5.2	CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO	138
5.3	CONTEXTO HISTÓRICO DOS SUJEITOS	141

CAPÍTULO 6 – ANÁLISE - OS SUJEITOS QUE APRENDERAM A RESISTIR	142
6.1 ANA - A PRINCESA E O MONSTRO FEDIDO	143
6.2 WILSON – O HERÓI DA RESISTÊNCIA	157
6.3 ANDREIA – A MENINA DO DIÁRIO	178
6.4 CONSIDERAÇÕES SOBRE O CAPÍTULO	197
CONSIDERAÇÕES FINAIS	200
REFERÊNCIAS	207
ANEXOS.....	216
ANEXO A – FICHA DE NOTIFICAÇÃO.....	217

MEMORIAL

Estudei na primeira turma de educação infantil (que se chamava *prezinho*) em 1978 de uma escola estadual em Caçapava – SP. Estudei na mesma escola até os dezessete anos, isso porque cursei magistério (três anos de estudo e você poderia ministrar aulas no ensino fundamental. Quatro anos de estudo e você poderia ministrar aula na educação infantil. Estudei os quatro anos) e fiz meu estágio na mesma escola. Era o momento da troca de papéis. Na mesma escola que estudei minha educação básica, agora eu era a futura professora.

No magistério tive contato com uma série de autores que seriam meus mentores durante meu percurso acadêmico, naquele momento, e profissional no futuro. Saviani, Demo, Gestalt, Piaget, Vygotsky, Wallon... e me lembro como se fosse hoje ouvir que teríamos que fazer um seminário sobre um tal de Freud. Me assustei com tantos conceitos e como fazia sentido a *sra.* Psicanálise. Paixão à primeira lida. Tirei um dez no seminário e Freud nunca mais saiu da minha vida. E ainda tinha um teórico com quem eu iria ter uma relação especial... não naquele momento especificamente, mas posteriormente, quando eu conhecesse a Educação de Jovens e Adultos – EJA: O mestre Paulo Freire. Conhecer sua teoria também transformou minha maneira de ver o mundo, a educação e a situação que vários adultos analfabetos viviam.

Terminei o magistério e segui o caminho da Pedagogia na Graduação. Mais quatro anos de aprendizagem e ampliação de conhecimento. Novos teóricos, teóricos já conhecidos e a certeza que a educação seria o caminho a seguir.

Durante o curso, engravidei e tive que parar a faculdade por dois anos por questões financeiras. Ainda que tenha me causado sofrimento, a chegada do meu filho Gabriel Henrique, me fez pensar o quanto a maternidade, quando desejada, transforma a vida de uma mulher. Aos vinte anos, você costuma acreditar que o mundo lhe pertence e que tudo está sob controle. Sob o seu controle. E não é bem assim. Há muita responsabilidade, compromisso e renúncia nesse percurso. Ele foi um bebê sempre doce, sorridente, gentil. Uma criança encantadora, tranquila e uma das razões que me fizeram acreditar que eu tinha a obrigação de deixar um mundo bom e aconchegante, ainda que cercado de asperezas, para ele. Voltei à faculdade quando ele tinha dois anos. Tinha uma logística incrível para dar conta de todas as responsabilidades da maternidade, a vida acadêmica e profissional. Isso porque eu estava trabalhando na rede municipal de Caçapava, estudava Pedagogia e ainda dava aulas de inglês em uma escola de idiomas.

Trabalhei, assim que me formei no magistério, na rede pública municipal (Caçapava – SP) por 14 anos, ministrando aulas na educação infantil, ensino fundamental, educação

especial, educação rural multisseriadas (outra experiência incrível), direção de escolas e creche.

Fiz pós-graduação e fui para a área da psicopedagogia (o que subsidia meu trabalho nessa tese). Decidi dar continuidade aos estudos, pensando na questão do mestrado, mas não tinha em mente qual seria a minha linha de pesquisa e tema do projeto. Contudo, por conta dos estudos, tive que mudar de horário. Com isso, fui ministrar aulas na Educação de Jovens e Adultos – EJA. Permaneci nove anos nessa modalidade e foi de lá que partiu minha ideia para desenvolver minha dissertação – “As estratégias de sobrevivência de analfabetos inseridos no mundo letrado”. Nela, trabalhei a partir de três histórias de vida de minhas alunas na época, e a partir da análise das mesmas, mergulhei no universo da vida de um analfabeto, amparada pelas ideias que eu já conhecia e admirava – as de Paulo Freire. Foram dois anos de pesquisa, aprendizagem e certeza da importância que a educação exerce na vida de um ser humano, em especial de um jovem ou adulto analfabeto.

Simultaneamente, iniciei uma pós-graduação em Psicanálise, pois desde o magistério, quando conheci Freud, minha curiosidade ficou aguçada. Três anos de estudo, estágio em hospital psiquiátrico, paciente piloto. E cursando doutorado ao mesmo tempo. Mas não havia mais jeito de parar. Estava apaixonada pela Psicanálise. Contudo, a paixão ficou maior quando conheci um novo teórico que transformaria minha vida profissional, acadêmica e pessoal novamente, como um tsunami. Esse teórico era o psicanalista Donald Winnicott. O teórico que defende o uso do ursinho, cobertor, chupeta. Que discute a importância do holding, olhar, encontro, maternagem. Que foi pediatra por mais de trinta anos. Que esteve presente na segunda grande Guerra mundial, cuidando de meninos e meninas vítimas da guerra. Que discorreu sobre o comportamento antissocial de adolescentes. Que chamou de suficientemente boa, a mãe que suporta a crise que assola bebês e crianças quando eles começam a demonstrar como se processam seus desejos. O responsável pela famosa palestra “*Dizer não*”¹, reforçando a importância da constituição de limites entre pais e filhos como maneira

¹ A partir de 1936, Winnicott começou a ministrar um curso regular sobre crescimento e desenvolvimento humano para professores do Instituto de Educação de Londres, a convite de uma amiga pessoal e colega, a Dra. Susan Isaacs. A partir de 1947, ministrou palestras para estudantes de assistência social na Escola Londrina de Economia e Ciências Políticas. Entre 1940 e 1944 fez supervisão com Melanie Klein. Winnicott tinha uma boa reputação como conferencista interessante e espontâneo, e a *British Broadcasting Corporation* (BBC) convidou-o a falar para pais e mães pelo rádio. Entre 1939 e 1962, ele participou de cerca de cinquenta programas sobre uma enorme gama de assuntos, que variaram desde “a contribuição do pai”, “o filho único”, “a importância de visitar as crianças no hospital”, e “a dinâmica da adoção”, até “a psicologia dos pais adotivos”, “o significado do ciúme” e “as vicissitudes da culpa”. (...) Winnicott preparou ainda dois conjuntos completos de palestras. (...) no fim da Segunda Guerra Mundial e essas palestras apareceram posteriormente sob a forma de um panfleto, sob o título de *Getting to Know Your Baby*, que continha as transcrições de seis programas radiofônicos e era vendido por um *shilling*. A capa do pequeno folheto mostrava a reprodução de um entalhe em madeira de uma mãe com seu bebê feito por Alice Winnicott. Entre 1949 e 1950 foram ao ar pela BBC, várias outras palestras sobre o tema “*The Ordinary Devoted Mother*”. Nove

saudável de educá-los. Enfim... o guia ideal para minha prática analítica. E é com ele que sigo desde então norteando meu estudo nessa tese.

Terminado o mestrado, recebi um convite para ministrar aulas, agora na universidade. Apresentei minha dissertação, relatei minha experiência com educação pública e os projetos futuros de doutorado.

Uma nova modalidade de ensino chegava às minhas mãos. O ensino universitário. Era a primeira vez que eu estava em contato com o ensino privado. Me assustei um pouco com a concepção de aluno-cliente, pois minha prática profissional se construiu basicamente na educação pública. Eu a trazia forte em meu discurso e a compartilhava com meus alunos da graduação. Nos reconhecíamos, pois estudei em escola pública, como mencionei, e eles advinham dela também. Quando relatava situações vividas, eles me respondiam com a não surpresa de já terem visto ou vivido o mesmo.

Durante meu período no magistério universitário, tive a chance de participar como professora coordenadora de duas operações do Projeto Rondon². Recrutei dez estudantes para cada operação, de cursos diferentes. Acredito que foi daí que surgiu meu interesse por questões ligadas à exploração sexual, trabalho infantil, violência contra crianças e adolescentes. Estivemos em locais insólitos do Maranhão e Mato Grosso do Sul. Vi de muito perto crianças e adolescentes sendo explorados sexualmente, sendo vendidos, vivendo a miséria em suas peles, não tendo acesso aos serviços básicos, não tendo água potável para beber, nem saneamento básico. Morriam de diarreia antes dos cinco anos e suas mães nem sabiam o porquê. Elas queriam conhecer como seria possível tratar a água que vinha do rio e era salobra e suja para que eles pudessem beber sem risco. Conheci assistentes sociais e padres ameaçados de morte por não compactuarem com a exploração sexual infantil e juvenil em cidades ribeirinhas do Rio Paraguai, nos pedindo ajuda em relação às leis (pois levei alunos dos cursos de direito e serviço social, dentre outros). Conheci prostíbulos que traziam meninas do Paraguai e da região de Corumbá para fazerem programa e atenderem, por exemplo, aos políticos da região pantanense. Meus alunos me puxavam no canto da sala, embaixo da árvore e na beira do rio e me diziam que tínhamos que fazer algo: denunciar ao ministério público, à polícia ou às forças armadas (que nos acompanham no projeto). Tive que responder que nosso

transmissões dessa série foram lançadas no panfleto "*The Ordinary Devoted Mother and Her Baby: nine broadcast talks*". Essas transmissões atingiram milhões de pessoas. Fonte: <https://psicologado.com/abordagens/psicanalise/donald-woods-winnicott-biografia> . Acesso: 26/07/2017.

² Desenvolvido pelo Ministério da Defesa, em parceria com governos estaduais, municipais e Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e privadas, o Projeto Rondon contribui para a formação do jovem universitário como cidadão e para o desenvolvimento sustentável nas comunidades carentes. <http://www.defesa.gov.br/programas-sociais/projeto-rondon> . Acesso: 26/07/2017.

jeito de combater essa atrocidade era ensinando o povo do local a se cuidar, a tratar a água, a fazer horta e prover o próprio sustento. Essa era a ideia: Ensine e Eduque. Assim eles transformariam suas vidas. Mas era também uma resposta que não me satisfazia. Algo faltava. Confesso que essas duas experiências me fizeram rever meus conceitos, teorias, ideias. Nunca tinha visto a miséria, a exploração, a violência, o esquecimento, a negligência do Estado, a fome tão de perto.

Quando voltei da última operação, resolvi promover um grupo de estudo multidisciplinar sobre violência. Ele era destinado para alunos de qualquer curso. Tive, durante dois anos, grandes discussões e muitos relatos importantes de experiências, exemplos e dúvidas. Convidamos conselheiros tutelares, advogados, médicos e, finalmente, eu conheci profissionais de um programa municipal da cidade de São José dos Campos – O Programa Aquarela³. Eles tinham um trabalho consolidado na cidade e era multidisciplinar, contando com pediatras, enfermeiros, psicólogos, assistentes sociais. Fomos estreitando nossos laços, e meus alunos queriam realizar seus estágios no programa, a fim de conhecer mais de perto essa realidade e a comunidade atendida.

Recebi um convite para atender como psicopedagoga (pois a psicopedagoga havia se aposentado havia alguns meses) alguns meninos de lá, que apresentavam severas dificuldades de aprendizagem, devido à situação de vulnerabilidade vivenciada por eles. Aceitei uma carga horária reduzida de trabalho, em princípio, pois já tinha minhas atividades. Contudo, novamente me deparei com uma realidade que não era familiar a mim: crianças e adolescentes vitimizados pela violência. A coordenadora me pediu para ajudá-la, em especial, com um grupo de adolescentes que se encontravam fora da escola e precisavam voltar, agora para a EJA. Como ela sabia da minha experiência com essa modalidade, acreditava que seria fácil reinseri-los na escola. Precisei da ajuda de Paulo Freire novamente, para conceber projetos e utilizar temas geradores para atrair e manter os meninos ativos no grupo. Eram seis meninas e quatro meninos, vitimizados pela violência sexual e física, que se encontravam fora da escola por alguns anos. Tinham entre 15 e 18 anos (após essa idade, o programa deixava de atendê-los, pois atingiam a maturidade). Já haviam estado na *crackolandia*, faziam programas (exploração sexual), haviam sido expulsos de suas casas pelas famílias por conta de sua orientação sexual e agora moravam com outra família, apanharam, foram surrados, presenciaram seus irmãos serem abusados. E a última coisa que desejavam naquele momento era voltar para a escola *chata, sem graça, que pegava no pé e que tinha que estudar* ⁴. Fizemos um projeto grande,

³ A descrição desse programa será tratada posteriormente na tese.

⁴ Essas eram algumas queixas que eles apresentavam em relação à escola.

durante seis meses, sobre o *funk*, música que eles mais ouviam e gostavam. Resgatamos a origem do *funk*, os principais cantores, os temas e a melodia e, por fim, chegamos à questão da sexualidade retratada pelo *funk*. Discutimos o que era ostentação, porque uma mulher deveria ser *cachorra*⁵, porque um homem de valor era aquele que possuía objetos caros, carros e bebidas. Além disso, eles deveriam, ao final do semestre, realizar sua matrícula na EJA. Fomos juntos providenciar RG e CPF, título de eleitor e carteira de trabalho para aqueles que não possuíam ainda esses documentos. Resgatamos ou construímos suas autoestimas, seus valores, sua resiliência e sua fé na vida. Foi um grupo que permaneceu unido (tivemos duas desistências por motivo de mudança de cidade) e que, claro me ensinou muito, pois não era um grupo de estudos simples. A ideia do conhecimento prévio e principalmente da leitura de mundo que antecede a leitura da palavra (teoria freiriana) estava ali, presente nas discussões, nas risadas, nos silêncios e nas muitas perguntas que o grupo fazia. Tivemos poucos conflitos (a não ser pelas escolhas dos *funks* que seriam ouvidos, pois eles eram muito fortes para mim, os chamados *funk* “proibidão”, pois tratavam de maneira aberta sobre o ato sexual entre os frequentadores do baile *funk*), e tentávamos resolver de maneira democrática.

Como é possível notar, já estava bem envolvida na questão da violência contra crianças e adolescentes. Contudo, o gatilho para a busca do aprofundamento aconteceu de maneira inusitada, fora do ambiente acadêmico ou profissional. Estava eu, em um domingo de 2013 assistindo a TV quando comecei a assistir a um documentário do canal pago Discovery *home and health*. O documentário chamado *Half the sky*⁶, tratava da questão da violência contra meninas e mulheres de dez países, espalhados pelo mundo. Um casal de jornalistas do *New York Times*, viajava por países, acompanhados por atrizes americanas, em busca de histórias de meninas e mulheres que lutavam contra a violência física, sexual e psicológica⁷.

Ao apresentarem suas histórias, a grande ideia do documentário era a de que, a fim de combater a violência e empoderar meninas e mulheres vitimizadas, a única solução seria a educação. Vi o relato de uma menina no Vietnã que não usava o dinheiro que arrecadava com

⁵ Há letras de *funk* que retratam a mulher referindo-se a ela como cachorra.

⁶ *Half the Sky: transformar a opressão em Oportunidade para as Mulheres em todo o mundo* é uma série de quatro horas em 10 países: Camboja, Quênia, Índia, Serra Leoa, Somalilândia, Vietnã, Afeganistão, Paquistão, Libéria e os EUA. Inspirado por Nicholas Kristof e Sheryl WuDunn's Livro, a série documental apresenta mulheres e meninas que vivem em algumas das circunstâncias mais difíceis imagináveis - e lutando valentemente para mudá-las. Viajando com o intrépido repórter Nicholas Kristof e os defensores da celebridade da A-list, América Ferrera, Diane Lane, Eva Mendes, Meg Ryan, Gabrielle Union e Olivia Wilde. O filme reflete opções viáveis e sustentáveis de capacitação e oferece um plano acionável para a transformação. A série estreou nos Estados Unidos em 1 e 2 de outubro de 2012, com transmissão internacional a seguir em 2013. Disponível em: <http://www.halftheskymovement.org/pages/film>. Acesso: 26/07/2017.

⁷ Os diversos tipos de violência serão descritos durante a tese, em um capítulo específico.

a venda de bilhetes de loteria (seu pai lhe pedia para fazer isso), para comer, a fim de economizar e poder pagar seus estudos, pois esse era seu sonho. Vi também o relato de uma mulher que resgatava meninas de bordéis no Camboja e que as levava para um local onde elas estudavam e deixavam de ser exploradas. Uma menina do Camboja, de 12 anos de idade, que morava com o pai, pois a mãe havia morrido, disse, no documentário, que o único jeito para se libertar da situação de pobreza, era estudar, ir à escola. Ela usava sua bicicleta para pedalar 10 km para chegar em sua escola diariamente, e, dizia não se sentir cansada. Ouvi tantas outras histórias que foram apresentadas. Sempre uma “pior” que a outra, se pensadas a partir da violência: há a história das mulheres africanas mutiladas em seus clitoris para se manterem calmas e obedientes, um outro grupo que construiu uma vila unicamente feminina, pois cansaram de apanhar de seus parceiros, mulheres que tiveram seus rostos deformados por ácido por não aceitarem se casar com homens que não amavam.

Penso que eu parei de respirar por alguns minutos, e pensei: como meninas tão pequenas, vulneráveis, vitimizadas por um mundo hostil e cruel, seriam sensíveis e lúcidas a ponto de resistir e acreditar na educação daquela forma? E por que eu, tantas vezes, duvidei do poder da educação ainda que, estudando profundamente Paulo Freire, grande crente que é a educação a única forma de liberdade e autonomia dos oprimidos custava a acreditar?

O que a escola representaria para essas meninas, a ponto de fazê-las abdicar de comida para economizar para custear seus estudos? Como dar voz a meninas e meninos que se encontravam, como as meninas e mulheres do documentário, aprisionados em situações de violência?

Na busca por respostas, decidi cursar o doutorado e desenvolver esse tema que estava tão presente em minha vida.

E o caminho começou a ser percorrido. Agora no doutorado, aprofundei temas como Análise do Discurso, História (da infância), Psicanálise e Educação. Novos autores, como Pêcheux, Foucault, Bakhtin, Orlandi, abriram meus olhos para a importância do discurso. O que ele significa, o que ele representa. E uma grata surpresa chegou a mim: como bolsista Capes, eu poderia pleitear uma bolsa de estudos fora, referente ao Programa de Bolsa Sanduíche. E mais, eu poderia estudar na Grécia, junto a um Professor que era especialista em Vygotsky, o Professor Doutor Manolis Dafermos, no departamento de Psicologia da Universidade de Creta, em Rethymno.

Elaborei, em parceria com minha Orientadora Profa. Dra. Márcia Mascia, o projeto intitulado “A Criatividade e Imaginação: Uma Perspectiva Histórico-Cultural”, com o objetivo de verificar a presença dessas duas funções mentais descritas por Vygotsky no discurso de uma

criança brasileira e como elas se apresentam na busca da resistência as situações de violência, no caso, sexual.

A oportunidade de estudar em outro país foi realmente uma experiência única e especial. Tive a chance de falar sobre meu país, sobre um educador tão importante como Paulo Freire (novamente, agora com a experiência dos dois momentos importantes em meu percurso profissional e acadêmico) e, ao mesmo tempo, aprofundar meus saberes sobre Vygotsky, outro teórico extraordinário, além de levar dados e estudos de minha pesquisa, os autores da A.D, a teoria psicanalista e compartilhar com meus colegas gregos.

Mostrei aos meus colegas o tamanho do meu país, e, em uma comparação de tamanho, comparei Creta ao estado de Pernambuco, terra de Paulo Freire. Falei sobre meu país *continental*, com suas dificuldades e avanços. Senti, contudo, a ausência de informação grega em relação ao Brasil. Poucos sabia sobre a história do país, seus problemas, suas riquezas. Infelizmente, como acontece diversas vezes, eles citaram o carnaval, o samba, o futebol, alguns jogadores de futebol, e Gisele Bündchen.

Contei que estudamos sua história, sua cultura, seus deuses. Utilizamos suas palavras, sua filosofia, seu esporte. Nossas crianças da educação infantil adoram ouvir as histórias dos deuses gregos, como grandes heróis. Em nosso dia a dia, falamos sobre narcisismo, ego, medicina, etc.

Nessas situações de ausência de conhecimento sobre o Brasil, confesso, me senti na obrigação de contar-lhes sobre várias coisas de nosso país, como que em uma aula: essa comida se chama assim, fazemos dessa maneira, comemoramos tal festa daquela forma, gostamos de praias assim...

Me senti mais brasileira do que nunca. E com muito orgulho e esperança pelo país onde nasci e que amo viver. Vi em Creta coisas melhores, piores, parecidas com as do Brasil. Não há como comparar, é óbvio, pelo tamanho, pela população e pela cultura. Mas foi tranquilizador ouvir certos assuntos e questões tão parecidos com os que vivemos no país.

O aprofundamento teórico foi riquíssimo. E valeu cada dia, cada aula, cada discussão, cada aprendizagem. Acredito ter cumprido o projeto apresentado e o ampliei com certeza. Penso que embrenhar-me nos estudos sobre Vygotsky me propiciou o aprofundamento de conhecimentos que hoje, considero extremamente importantes como pesquisadora e profissional. O estágio ampliou meu escopo internacional, através de novos contatos com pesquisadores gregos com interesse comum. Tenho certeza também de ser muito importante estágios como esse para nossos pesquisadores brasileiros, se quisermos ter uma projeção internacional. Considero extremamente necessário que as pesquisas surtam efeitos, seja

através de produtos de divulgação científica, seja através de ações e discussões em âmbito de políticas educacionais nacionais, estaduais e locais, o que pretendo, também, fazer como profissional da Educação do futuro.

INTRODUÇÃO

O século XXI se apresenta enquanto modernidade, o momento histórico da tecnologia, dos avanços, do “fast food⁸”, da proximidade virtual, do descartável, das mudanças de poder e regimes políticos, da presença de mulheres e afrodescendentes em posições de liderança e da infância e adolescência fazendo parte do mercado de consumo.

Muitas transformações, em que novos cenários, espaços e posições são conquistados por novas gerações que reivindicam, agem e presenciam esses fatos. Minorias se apoderando de espaços de representação. Discursos de legitimidade. Busca de participação ativa. E quando pensamos em novas gerações, podemos afirmar que a infância e a adolescência encontram-se inseridas nesse cenário de intensa mudança e representação.

Para tanto, é necessário voltarmos à história da infância, na busca de explicarmos o processo pelo qual a infância se constituiu como construção discursiva.

A história da construção da infância trouxe consigo punições diretamente físicas, provavelmente inspiradas no que acontecia aos adultos ou ainda como Foucault (1987) aponta, a arte dos adultos em tornar discreta a arte de fazer crianças sofrerem, com arranjos sutis, velados e despojados. Como o autor descreve:

No entanto, um fato é certo: em algumas dezenas de anos, desapareceu o corpo supliciado, esquartejado, amputado, marcado simbolicamente no rosto ou no ombro, exposto vivo ou morto, dado como espetáculo. Desapareceu o corpo como alvo principal da repressão penal (FOUCAULT, 1987, p. 12).

Afinal, se os adultos deveriam ser corrigidos e reeducados, o mesmo deveria acontecer às crianças.

O autor ressalta que um verdadeiro exército de técnicos substituir o carrasco: guardas, médicos, capelães, psiquiatras, psicólogos, educadores, que se colocam ao lado do condenado⁹, garantindo que o corpo e a dor deixariam de ser as únicas formas de punição.

Esse exército certamente tomou um espaço e dimensão não só no mundo adulto. Profissionais de diferentes áreas concentraram estudos e esforços para “conhecer” a criança e o adolescente a partir do final do século XIX e XX.

⁸ Aqui o termo se aplica à dita “rapidez” – palavra de ordem para as decisões, informações, ações e claro, refeições. “Fast-food significa comida rápida em inglês, e é um tipo de comida, geralmente lanches, para as pessoas que muitas vezes não dispõem de muito tempo para fazer suas refeições acabam optando por alimentos que fiquem prontos rapidamente, e na maioria das vezes são cheios de calorias.” Fonte: <http://www.significados.com.br/fast-food/>. Acesso em 12/04/2016.

⁹ Grifo meu.

No Brasil, o cenário de violência, negligência, abandono e descaso deixou marcas em gerações. Nos pátios dos colégios, nos corredores das Santas Casas, nos asilos, nas casas, no seio familiar, nas ruas e esquinas, meninos e meninas tiveram que contar com a própria sorte e criar estratégias para superar essa situação.

Os avanços no campo da legislação e espaços de representação da infância – em especial a escola – nasceram nos séculos XVII, XVIII e XIX. O conceito de família pode ser apontado como outra “criação” significativa. Mas foi o século XX que presenciou a criação de códigos, estatutos, locais de legitimação, proteção e cuidado.

Contudo, apesar dos avanços e conquistas dos direitos e leis de proteção, da roda dos Expostos à criação do ECA, a infância e adolescência parecem ainda estar à margem desses domínios, no que diz respeito efetivamente à legitimação de sua defesa, a não exclusão, tortura, exploração, espancamento, abuso etc.

Evolução? Conquistas? Proteção à infância? Os índices ainda são alarmantes no que tange à violência e à necessidade de fortalecer a proteção. UNICEF, OMS, MDS, MEC realizam campanhas. Varas da Infância, Conselhos Tutelares e Escolas tentam muitas vezes de forma ineficaz combater tal fenômeno. A questão posta é a de que a família está como uma das “instituições” que mais ferem esse sujeito.

Na busca do entendimento desse fenômeno, é necessária a análise do percurso histórico da construção da ideia de infância, algo a ser considerado relativamente novo.

A escola religiosa, privada e pública, local de instrução, correção, coerção e na Modernidade, de construção de conhecimento e desenvolvimento de cidadania, salienta que a infância deve ser construída com regras.

Contudo, destacando o papel da escola do século XXI na formação da subjetividade da criança e do adolescente, muitas vezes é o palco onde a violência não só se manifesta como se revela.

Tomando como tema a violência doméstica contra a criança e o adolescente nesse século, o que me moveu a realizar esse trabalho é tentar compreender o desenvolvimento de estratégias de resistência e o papel da Escola nesse contexto.

Estudar violência não é algo fácil. Áreas como saúde, assistência, psicologia e direito escrevem e discutem sobre ela. Na Educação, as discussões sobre bullying, as ações de violência (como brigas entre alunos, agressões contra professores e depredações de prédio) são temas de noticiários, redes sociais e debates.

Infelizmente, ela se apresenta de várias formas. Obviamente esse tipo de violência merece destaque, pesquisa e discussão. Porém, nesse trabalho, pretende-se ver a escola de outra forma e tratar a violência sob outro prisma também.

A escola, como um espaço protetivo, pode ajudar crianças e adolescentes a romper o silêncio quando elas conseguem vê-la como um espaço seguro e confiável.

Analisando a questão da violência e seu combate, os setores público e privado vêm buscando alternativas para poder erradicar o trabalho infantil e escravo, a exploração sexual, a violência física, psicológica e sexual. As redes de proteção se afirmam com o aval do Estado, através do trabalho multidisciplinar e seus diversos olhares, na busca de emancipação, de estratégias de resistência, do desenvolvimento da resiliência e finalmente do rompimento do círculo de violência.

Pensar nessas estratégias certamente remete à chance de analisar suas histórias, o espaço que as cercam, as relações de poder e punição que vivem. Conforme Mascia destaca “(...) dar voz àqueles que se encontram excluídos, de modo a trazer à tona suas histórias de vida e podermos entender melhor a realidade que nos cerca”. (MASCIA, 2011, p.3)

Que escola é essa que se apresenta como espaço de representação e até pertencimento à criança e o adolescente? Quem são esses sujeitos?

No século XXI a escola sofre (se é possível se afirmar isso) com alunos que “não escutam mais” provavelmente porque não falam mais também (DUFOUR, 2005, grifo do autor). Não que sejam mudos, mas porque sentem dificuldades de se integrar no fio do discurso escolar.

Ainda que o direito à educação possa ser considerado uma conquista, o caráter excludente da escola brasileira se apresenta no que se refere à permanência desses sujeitos no sistema escolar brasileiro.

A partir da negação de um mundo real infantil, autoridades e profissionais dão visibilidade à criança e ao adolescente, utilizando estereótipos para justificar que a escola não é culpada, mas “(...) vítima de uma clientela inadequada” (MOYSÉS, 2001, p. 61). Essa visibilidade produz uma dificuldade a esses sujeitos de integrar-se à escola que, como consequência se abstém de sua responsabilidade pelo fracasso que é dela, como se os baixos índices de desempenho não fossem problemas de concepções pedagógicas e políticas equivocadas e de caráter coletivo.

A escola deve então “disciplinar” crianças e adolescentes que não se enquadram em padrões socialmente estabelecidos como normais. Condutas e ações serão valorizadas desde que estejam de acordo com os propósitos escolares.

E mais. Quando não é possível educar a criança e o adolescente, o jeito é medicá-los. Além da violência física, psicológica, sexual, da negligência e abandono, esses sujeitos dos séculos XX e XXI são vítimas de uma avalanche de remédios que dão jeito a sua indisciplina, agitação, hiperatividade. Pesquisas apontam que aproximadamente dez milhões de crianças em idade escolar nos EUA são “colocados sob Ritalina”, por ter um poder calmante à agitação que incomoda. A medicação tem efeito de adicção – semelhante à cocaína e aos opiláceos. Assim, o que fica posto é a possibilidade de um “(...) circuito na fabricação e no controle de sujeitos psicotizantes” (DUFOR, 2005, p. 145).

O fenômeno da violência, em especial contra a criança e adolescente, se apresenta como algo novo, no sentido da busca do enfrentamento, da prevenção e do cuidado, mas não de sua ação nefasta (DUFOR, 2005, 145, grifos do autor). A partir de um estudo sobre a televisão e sua contribuição para o consumo de imagens, o autor ressalta que “(...) em torno dos 11 anos, a criança “média” terá visto cerca de 100.000 atos de violência na televisão e terá assistido a cerca de 12.000 assassinatos!” Dessa forma, o autor chama também a televisão de fabricante de sujeitos “psicotizantes” pelo papel nocivo, não só da publicidade, mas da violência. Portanto, o contato com a violência não é algo específico desses sujeitos vitimizados por adultos em sua família.

Destacando que a discussão acerca do enfrentamento da violência sexual contra a criança e adolescente por exemplo, tem início no Brasil somente a partir da década de 90, nasce a problemática dessa tese. Santos (2009) destaca:

A despeito do pioneirismo de algumas organizações, o tema só começou a entrar para a agenda das organizações de defesa dos direitos humanos de crianças (...) a partir de 1991. Foi a disseminação do paradigma de direitos desse segmento populacional (...) que criou as bases para o surgimento de um sentimento de intolerância em relação à violência sexual contra meninos e meninas. (SANTOS, 2009, p.14)

A literatura existente no campo da violência doméstica pode ser ampliada, uma vez que pesquisadores da área educacional podem analisar criticamente o fenômeno, partindo do papel da Escola do século XXI e da fala da própria vítima de violência.

Psicólogos, Juristas, Psicanalistas, Enfermeiros, Assistentes Sociais, Pediatras já avançaram em termos de pesquisa, deixando a Educação como um campo “secundário” ou até compreendendo que a escola pode contribuir para o enfrentamento, dando a conotação de suporte, apoio, sem de fato ter uma responsabilidade completa. Contudo, a área da educação

permanece à margem quando realiza seus estudos e pesquisas em suas áreas de conhecimento. Apesar disso, o cenário parece estar em processo de mudança.

No caso desse tema, a área da Educação vem apresentando aumento tanto quantitativo quanto qualitativo, sobretudo no que se refere às reflexões desenvolvidas em nível de pós-graduação, produção esta difundida por inúmeros programas, porém pouco divulgada.

Esses pesquisadores, amparados e movidos pelo desafio de conhecer aquilo que já foi produzido, para na sequência buscar o que ainda não foi feito, dedicam mais atenção ao tema e os levam a um número significativo de pesquisas realizadas, na intenção de dar conta das questões ligadas à infância, juventude, violência doméstica e escola.

Vale observar aqui que as várias perspectivas e multiplicidades de enfoques sobre violência doméstica contra crianças e adolescentes não serão de fato capazes de colaborar de forma verdadeiramente eficaz enquanto não se buscar uma articulação das análises provenientes das diferentes áreas de conhecimento, em destaque, a Educação. Essa articulação poderá tanto agregar estudos, análises e resultados de pesquisas, quanto apoiar e explicar prováveis contradições e resultados conflitantes.

Foram levantadas pesquisas existentes na área de Educação no que se refere aos temas aqui apontados, em destaque para o seguinte pressuposto: dar voz às crianças e adolescentes, em relação ao fenômeno da violência doméstica, a fim de verificar se e como eles conseguem resistir à violência que os assola, além de verificar a ação da escola do século XXI como agente protetivo nesse contexto.

A partir de pesquisa no catálogo de dissertações e teses, referente ao período entre 2007 a 2017 da Capes (<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>), foram levantados quatro dissertações de mestrado e quatro teses de doutorado, relacionadas à área da Educação, Educação Especial e Educação e Saúde na Infância e Adolescência.

Em sua maioria, as pesquisas se relacionaram à violência, violência doméstica, violência intrafamiliar e violência sexual. Surgem também palavras como ambiente escolar, práticas escolares, educação e escola. Contudo, elas empregam outras metodologias de pesquisas, diferentes das utilizadas nesse trabalho.

O trabalho realizado por Kubiak (2011) apresenta similaridade com um dos objetivos dessa pesquisa, por utilizar como pressuposto teórico Winnicott. Ele objetiva conhecer representações de histórias de adolescentes que vivenciaram a violência sexual e as subjetividades individuais emergentes desses episódios, os quais permitiram a elaboração de narrativas psicanalíticas. A partir da compreensão de que a violência sexual é um complexo fenômeno social que se manifesta nas relações interpessoais, a autora utiliza a psicanálise

winnicottiana como referencial teórico. A partir dessa subjetividade torna-se possível conjecturar sobre as estratégias de intervenção de profissionais da área da Psicologia e Psicanálise, tendo em vista o atendimento a crianças e adolescentes que vivenciaram a violência sexual. Outros tipos de violência, como as que serão apresentadas nessa tese não foram tratadas no trabalho.

Ainda que as palavras crianças e adolescentes sejam apresentadas em todos os trabalhos encontrados com a temática da violência, perpassando ora criança, ora adolescentes, a palavra escola surge em apenas dois dos trabalhos aqui analisados, mesmo que práticas escolares e educação sejam apresentados também.

Não foi encontrado, contudo, um trabalho direcionado a projetos ligados à rede de proteção que atendam o Vale do Paraíba - SP, como o que será apresentado nessa tese, o Programa Aquarela, da cidade de São José dos Campos - SP.

Merece destaque também a pesquisa realizada por Barbosa (2011) que tem como objetivo analisar o discurso dos professores de escolas públicas a respeito da violência intrafamiliar contra crianças e adolescentes. Utilizando o pressuposto teórico da Análise do Discurso através de seus conceitos e definições, a autora promove o diálogo com autores como Orlandi, baseados em teóricos como Pêcheux, assim como essa tese. Ela destaca, em sua introdução que:

A violência intrafamiliar contra crianças e adolescentes é uma temática ampla e complexa. Muito se tem discutido acerca desse tema. Várias são as perspectivas adotadas para abordá-lo, contudo, nossa proposta é adentrar no debate sobre como a escola, representada por seus professores, tem lidado com os casos em que seus alunos são vítimas da violência ocorrida em meio às relações familiares (BARBOSA, 2011, p. 10).

Em sua dissertação, diferente dessa tese, a autora analisa como professores da rede pública lidam com o fenômeno da violência que se apresenta no espaço escolar, naturalizando o problema, vitimando ou estigmatizando seus alunos.

O debate é realmente interessante, ainda que tenha como foco o discurso trazido por professores e não por alunos.

E esse é o grande foco dessa pesquisa. A partir do relato de crianças e adolescentes vítimas de violência doméstica, como esses sujeitos resistem a esse fenômeno e de que forma a escola do século XXI se apresenta como espaço protetivo.

Por isso, pretende-se contribuir para se repensar a escola na rede de proteção, a partir dessa pesquisa acadêmica. Para tanto, estipulamos como objetivo geral, melhor compreender as estratégias de resistência de crianças e adolescentes vítimas de violência doméstica de modo a contribuir para reflexões sobre a escola na rede de proteção.

E como objetivos específicos pretende-se:

- ✓ Levantar as construções discursivas de si e do outro por crianças e adolescentes vítimas de violência doméstica, a partir de sua fala.
- ✓ Apontar como crianças e adolescentes vítimas de violência doméstica constroem suas estratégias de resistência e sobrevivência, a partir de suas falas.
- ✓ Mostrar como as estratégias de resistência se materializam linguisticamente.

A partir da conjectura de que a escola consiste em um espaço de representação da criança e do adolescente, tem-se a seguinte pergunta de pesquisa: Por detrás da legislação, das redes de proteção, dos sistemas judicial e educacional, quais são as estratégias de resistência de crianças e adolescentes vitimizados pela violência no enfrentamento de suas demandas cotidianas?

Tomando como pressuposto que as Instituições como as Varas da Infância e Juventude e suas legislações, as Redes de proteção e a Escola têm um papel de denunciar e buscar romper o círculo de violência contra a criança e o adolescente, tem-se como hipótese que a partir da denúncia, do rompimento do silêncio, a mesma rede que foi pensada para lhes proteger pode também se apresentar em uma relação paradoxal como nociva.

Esta tese se justifica por sua relevância acadêmica e social. No universo acadêmico científico, o presente trabalho poderá contribuir para refletir sobre a construção de estratégias de resistência de sujeitos vítimas de violência doméstica, além de apresentar o contexto histórico e discursivo da infância e adolescência. Já o social, apresenta expressiva importância, por abordar a realidade da violência contra esses sujeitos no Brasil em termos de conceitos e estatísticas, a fim de contribuir para a análise da efetivação da rede de proteção e combate à violência. Além disso, quer destacar a importância da escola do século XXI como espaço protetivo, quando ajuda a criança e adolescente a romper o silêncio e lhe oferece um espaço de representação.

Igualmente, a tese aqui apresentada encontra-se em adequação com uma das linhas de pesquisa do curso de Pós-graduação *lato sensu* em Educação da Universidade São Francisco, "Educação, linguagens e processos interativos" e integra o Grupo de Pesquisa "Vozes (In)fames: exclusão e resistência", da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

Para analisar o material linguístico produzido pelos sujeitos da pesquisa, lançamos mão dos pressupostos da Análise do Discurso de linha francesa, tomando como fundamentação teórica a noção de sujeito e discurso, e alguns conceitos da Psicanálise, a partir da teoria de Winnicott.

A Análise de Discurso de linha francesa (ADF) tem como seu principal representante Pêcheux que entende o sujeito como efeito de sentido do discurso, não sendo o centro do seu dizer, mas marcado pela heterogeneidade. A pressuposição acima nos ajudará na interpretação dos dizeres dos estudantes da rede pública de ensino levando em consideração a convergência do linguístico com o social, apontando, com base na metodologia, as marcas linguísticas como produto histórico-social.

Estabelecemos como “pano de fundo” para nossa pesquisa a criança e o adolescente como uma construção discursiva, partindo do mundo clássico até chegar ao século XXI no Brasil.

O *corpus* dessa tese se constitui em gravações e transcrição de falas de duas crianças e registros de uma adolescente vitimizadas pela violência em atendimentos psicopedagógicos, pela pesquisadora na rede Municipal de Educação e do Desenvolvimento Social da cidade de São José dos Campos – SP.

Como metodologia, o presente estudo buscou realizar pesquisa de campo, no município de São José dos Campos – SP, com os diferentes segmentos que compõem a rede de proteção à infância, destacando a atuação da Educação, do CREAS e do Programa Aquarela. Os sujeitos ouvidos foram encaminhados pelos Responsáveis pelas Unidades Escolares e Centros de Referência Especializado de Assistência Social, da cidade de São José dos Campos (CREAS) – SP.

As crianças e adolescentes participantes são estudantes da rede municipal de educação da cidade de São José dos Campos e inseridos na rede de proteção, por intermédio de denúncia feita ao Ministério da Saúde, Concelho Tutelar, Vara da Infância, e CREAS.

Ao final da pesquisa, espera-se encontrar caminhos para despertar reflexão e reavaliação de políticas públicas governamentais educacionais, propostas por Secretarias – da Educação, da Assistência e da Saúde – quanto ao enfrentamento da violência contra a criança e adolescente.

Deste modo, organizamos essa tese em três partes, com dois capítulos em cada parte, totalizando seis capítulos, cujas abordagens são estruturadas, na seguinte sequência:

A parte I, nomeada de fundamentação teórica, contém, em seu capítulo 1, a fim de fundamentar a análise, a teoria da Análise do Discurso de linha francesa através de alguns de seus conceitos e definições, a partir do diálogo com autores como Orlandi (2012), Gregolin (2004), Ferreira (2014), Mascia (2002) em especial, baseados em Pêcheux (1997).

No capítulo II pretende-se analisar os pressupostos teóricos da Psicanálise e sua relevância na análise das estratégias de resistência de crianças e adolescentes vítimas de

violência. Para tanto, o aporte teórico estudado foi o de Winnicott (1975; 1984; 1990; 1995; 1999; 2005a; 2005b; 2006; 2017), Aberastury e Knobel (1980) e Dolto (2005).

A parte II, intitulada de contexto histórico da infância e adolescência e as faces da violência, traz, no capítulo 3, o percurso histórico da construção da infância e adolescência, mediante a descrição que vai dos primórdios da civilização, na Grécia até os dias atuais, historicizando o lugar da infância, da família e da escola, na Europa a partir de Ariès (2014), Dolto (2005) e, em destaque, no Brasil por Del Priore (2015). Serão apresentados os códigos dos menores, com o intuito de institucionalizar a infância pobre, controlar os meninos considerados vadios e o percurso brasileiro na busca da defesa da infância e adolescência, até a elaboração do Estatuto da Criança e Adolescente – ECA, e o surgimento do sujeito jurídico, com a contribuição de Faleiros e Faleiros (2008), Sayão (2006).

No capítulo 4 será a vez de categorizar a violência, a partir das considerações realizadas por Azambuja (2011), Sayão (2006), Coelho et al (2014), Azevedo e Guerra (2001) e Sanderson (2008), buscando algumas explicações para esse fenômeno. Além disso, serão apresentadas estatísticas que revelam os locais onde a violência aparece com maior incidência, quem são os sujeitos ofensores, quais gêneros possuem o maior índice de abuso etc.

A parte III, intitulada de organização, sujeitos e análise discursiva, apresenta no capítulo 5, a metodologia de pesquisa realizada nesse trabalho, desde a escolha dos sujeitos de pesquisa até a coleta de relatos desses.

No capítulo de análise, que é o 6, o *cópus* composto pelos trechos considerados significativos nos relatos dos sujeitos de pesquisa, além de fotografias de um diário de uma adolescente. A partir desses, será efetuada a análise desses discursos que os constituem. Com o apoio da teoria psicanalista, a análise do discurso se torna mais consistente e justifica as perguntas que norteiam esse trabalho.

Para concluir, procuramos demonstrar que esse trabalho promoveu uma discussão significativa, oculta no cotidiano social, porém, presente numa escala maior do que podemos perceber.

PARTE I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

CAPÍTULO 1

FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA ANÁLISE DO DISCURSO

*Quando enfim eu nasci, minha mãe
embrulhou-me num manto
Me vestiu como se eu fosse assim uma
espécie de santo
Mas por não se lembrar de acalantos, a
pobre mulher
Me ninava cantando cantigas de cabaré, laiá,
laiá, laiá, laiá
Minha mãe não tardou alertar toda a
vizinhança
A mostrar que ali estava bem mais que uma
simples criança
E não sei bem se por ironia ou se por amor
Resolveu me chamar com o nome do Nosso
Senhor, laiá, laiá, laiá, laiá*

(CHICO BUARQUE ¹⁰)

Este capítulo tem como objetivo apresentar o escopo teórico-metodológico da Análise do Discurso de linha francesa (AD) a partir de Pêcheux (1997), Orlandi (2012) e comentadores. Para tanto, iniciaremos com um breve histórico da AD e seus conceitos basilares. Na sequência, aprofundaremos alguns conceitos da A.D. que consideramos importantes para este trabalho de pesquisa, como o objeto de estudo: o discurso, a opacidade da língua, a noção de sujeito, de formação discursiva e o silêncio.

1.1 A ANÁLISE DO DISCURSO E SUAS FASES

¹⁰ DALLA, Lucio. PALLOTINO, Paola. versão de BUARQUE Chico. **Minha história**, Intérprete: Chico Buarque. **Construção**. Phonogram/Phillips. 1 CD. Faixa 9, 1988.

Ao iniciar esse capítulo, faz-se necessária uma breve consideração sobre como aconteceu o surgimento da Análise do Discurso.

O início da Análise do Discurso se dá na França, nos anos 60, a partir dos estudos de Michel Pêcheux “(...) na perspectiva de uma intervenção, de uma ação transformadora, que visa combater o excessivo formalismo linguístico então vigente, visto como uma nova facção de tipo burguês” (FERREIRA, 2014, p. 40). Isso se deu do ponto de vista político e é considerada de certa maneira uma tendência revolucionária. O lançamento da revista *Langages*, organizada por Jean Dubois, em 1969 e a publicação de Michel Pêcheux intitulada Análise Automática do Discurso (A.A.D.) são considerados os marcos iniciais da A.D. Essas publicações foram à busca do sujeito, até então descartado.

E vai encontrá-lo, em parte, na psicanálise, apresentado como um sujeito descentrado, afetado pela ferida narcísica, distante do sujeito consciente, que se pensa livre e dono de si. A outra parte desse sujeito desejante, sujeito do inconsciente, a A.D. vai encontrar no materialismo histórico, na ideologia althusseriana, o sujeito assujeitado, materialmente constituído pela linguagem e devidamente interpelado pela ideologia (FERREIRA, 2014, p. 40).

Ferreira destaca nesse momento do surgimento da Análise do Discurso que:

(...) a rigor, o que a A.D. faz de mais corrosivo é abrir um campo de questões no interior da própria linguística, operando um sensível deslocamento de terreno na área, sobretudo nos conceitos de língua, historicidade e sujeito, deixados à margem pelas correntes em voga na época (FERREIRA, 2014, p. 40).

Segundo os teóricos, são consideradas três épocas da análise do discurso¹¹ enquanto construção do campo teórico da A.D. francesa. Esse percurso foi marcado por embates, reconstruções, retificações e crises, principalmente, pela base epistemológica e raiz marxista da A.D. que atingiram a “(...) reflexão sobre como se dá a articulação entre o discurso, a língua, o sujeito e a História” (GREGOLIN, 2004, p. 60). Além disso, a partir das propostas de Althusser, o estudo e reflexão acerca da teoria realizada por Pêcheux promoveram reorganizações durante esses três momentos, sendo que a primeira época foi considerada como a aventura teórica. Ela teve seu início a partir da proposta teórico-metodológica impregnada pela releitura

¹¹ Gregolin (2004) destaca as três épocas nomeadas por Pêcheux, e acrescenta que a A.D. nunca se separou da política.

que Pêcheux faz de Saussure¹², com base nos pressupostos discursivos, onde estão envolvidos o sujeito e a História (GREGOLIN, 2004).

Enquanto discurso, essa concepção se deu pelo cruzamento de Saussure relido por Pêcheux; Marx, relido por Althusser e, finalmente Freud, relido por Lacan.

As teses elaboradas por Althusser, acerca do conceito de aparelhos ideológicos e assujeitamento, trazem a proposta de que o sujeito é atravessado pela ideologia, assim como pelo inconsciente, onde ele não é nem fonte, tampouco origem do dizer, mas, pelo contrário, “(...) reproduz o já-dito, o já-lá, o pré-construído”. A partir de uma metodologia que se baseia em uma “análise automática”, busca-se evidenciar traços do processo discursivo, com o objetivo de determinar os enunciados produzidos pelo o que a autora chama de “máquina discursiva” (GREGOLIN, 2004, p 62, grifo da autora).

Já a segunda época foi considerada o momento em que Pêcheux aponta que a metodologia adotada na “análise automática” teve como efeito o “primado do Mesmo sobre o Outro”, levando a análise a buscar as invariâncias e as paráfrases de enunciados sempre repetidos. Há, também, o início do movimento em direção à heterogeneidade, ao Outro e a uma problematização metodológica, como Gregolin (2004) destaca.

O conceito de formação discursiva foucaultiano faz com que as propostas de Pêcheux mergulhem em uma *época dos Tateamentos*¹³, ou seja, um momento em que há polêmicas e reajustes que se tornam visíveis em artigo produzido por ele e Fuchs em 1975. É apresentado o “(...) quadro epistemológico geral” da A.D., ficando apontada a vinculação com Saussure, Marx e Freud. No artigo, também se apresenta uma refinada análise das relações entre língua, discurso, ideologia e sujeito, e a formulação de sua teoria dos dois esquecimentos: o sujeito sob uma ação da interpelação ideológica,” pensa que é a *fonte do dizer*, pois este se apresenta como uma *evidência*” (GREGOLIN, 2004, p. 62, grifo da autora).

Além disso, em 1975, Pêcheux publica seu livro *Les Vérités de la Palice*, propondo uma mudança em sua teoria, a materialidade do discurso. Sua argumentação se apresenta como uma crítica da ilusão da evidência e da transparência do sentido.

A partir de Althusser, Pêcheux revê a ideia de interpelação ideológica e acentua que o caráter contraditório e desigual do assujeitamento se apresenta nas relações de produção e que os aparelhos ideológicos tanto produzem como transformam essas relações.

¹² Para Gregolin (2004, p. 61), “(...) houve uma polêmica entre Pêcheux e as propostas de Saussure, pois Pêcheux acreditava que Saussure havia operado um corte entre língua/fala e trouxe consequências como levar a Linguística a abandonar o estudo da Semântica e abrir caminho para o formalismo e subjetivismo”.

¹³ Gregolin aponta que “A reinterpretção do conceito de formação discursiva de Foucault (...) faz as propostas peuchetianas ingressarem na “época dos Tateamentos”” (2004, p. 62).

(...) é sobre a base linguística que se desenvolvem os processos discursivos, mas ao mesmo tempo, todo processo discursivo se inscreve numa relação ideológica de classe, enfatizando, entretanto, que essas relações são contraditórias (GREGOLIN, 2004, p. 63).

Pêcheux revê o conceito de formação discursiva em 1971 e dispara que não se pode igualar com o materialismo histórico por conta da simples referência às condições sócio-históricas do discurso, acrescentando que há uma materialidade do discurso e do sentido (GREGOLIN, 2004).

A A.D. também se reflete a partir da materialização da linguagem pelo viés da ideologia e como a ideologia se manifesta na língua. A partir desse conceito, ela trabalha o tripé *língua-discurso-ideologia*. Os pressupostos da teoria da A.D. apontam que não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia. Esta ideia irá permear como princípio básico, a noção de sujeito desenvolvida na A.D.

Dessa maneira, o sujeito se constitui sendo afetado pelo inconsciente e atravessado pela ideologia. Para a A.D., o sujeito não seria fonte de sentido, mas se configura por um trabalho composto por uma rede de memória, ativado pelas diferentes formações discursivas, que podem representar, no cerne do discurso, diversas posições-sujeito. Isso se dá como "(...) resultado das contradições, dispersões, descontinuidades, lacunas, pré-construídos, presentes nesse discurso" (GRIGOLETTO, 2005, p.3).

Assim, no que se refere à materialidade, pode-se chegar à máxima que a ideologia é o discurso e o discurso é a língua. Afinal, o que pode ser considerada uma distinção da A.D. é a maneira típica como ela trabalha a linguagem em uma relação estreita com a ideologia. Ferreira (2014) até destaca que é nessa ação que se dá um mal-estar, uma vez que ideologia para muitos ainda representa uma questão retrógrada, por herança do marxismo.

A insistência em falar num '(...) sujeito interpelado pela ideologia' e sujeito assujeitado à moda althusseriana,¹⁴ deixa a Análise de Discurso Francesa de Michel Pêcheux numa condição de isolamento entre as demais análises de discurso (FERREIRA, 2014, p. 43).

A afirmação de Henry (1992, p. 126), de que o "(...) sujeito é sempre e, ao mesmo tempo, sujeito da ideologia e sujeito do desejo inconsciente e isso tem a ver com o fato de nossos corpos serem atravessados pela linguagem antes de qualquer cogitação" faz sentido, pois o sujeito é ao mesmo tempo, conforme tratado no campo discursivo, como atravessado pela ordem da interioridade, ou seja, o desejo (o inconsciente) e da exterioridade, ou seja, o

¹⁴ Ferreira (2014, p. 39) se refere, à noção de sujeito a partir da teoria de Althusser. Aqui ela aponta: "E todos nós que nos interessamos pelas questões discursivas e que, por alguma razão, somos tocados por elas, somos instigados a nos aventurar por esse caminho, nunca plano, nem acabado, mas, ao contrário, sempre tortuoso e deslizante, um verdadeiro "processo sem início nem fim" (parafrazeando Althusser, mais uma vez)."

poder (a ideologia). Além disso, o autor acrescenta que é preciso que esse sujeito considere, em sua composição, a dimensão da história.

Gregolin (2004) descreve que entre 1975 e 1979 ocorreram tensões significativas entre Pêcheux e Foucault, uma crise teórica e política no interior da A.D. e em torno dela na França. Esse momento foi o disparador para o início da terceira época.

A terceira época foi considerada o período entre 1980 e 1983, e nomeada por Malidier como a da “desconstrução dirigida”. Em um momento de crise irreversível das esquerdas francesas, o pensador se afasta da posição dogmática do Partido Comunista de outrora. Pêcheux buscou então o encontro com a “nova História”, aproximando-se da teoria foucaultiana, pois “(...) Pêcheux critica duramente a política e as posições derivadas da luta na teoria e, assim, abre várias problemáticas sobre o discurso, a interpretação, a estrutura e o acontecimento” (GREGOLIN, 2004, p. 64).

Toda essa dinâmica pode ser relacionada à A.D. e exerceu influência na construção do conceito de linguagem, como veremos a seguir.

1.2 CONSTRUINDO O DISCURSO: ANALISANDO O QUE NÃO É TRANSPARENTE

A Análise do Discurso tem diversificado sua área de estudo com abordagens a partir das Ciências Humanas, como Educação, História, Psicologia, Medicina, Artes e Sociologia. Além disso, ela é empreendida no momento de convergência do linguístico com o social. Nessa ação, há o apontamento de marcas linguísticas como um produto histórico-social, principalmente com base nas condições de produção (MASCIA, 2002).

A teoria do discurso, segundo Malidier (2003), pensada como uma teoria geral da produção de efeitos de sentido, não pode ser nem a substituta de uma teoria da ideologia, nem de uma teoria do inconsciente. Contudo, pode intervir no campo dessas teorias. Isso porque Pêcheux nomeou como Tríplice Entente, Marx, Freud e Saussure.

A A.D. trata do discurso, ainda que a língua e a gramática lhe interessem. A palavra discurso traz a conceito de curso, percurso, correr por movimento, prática de linguagem. “Na análise do discurso, procura-se compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história” (ORLANDI, 2012, p.15).

Esse sentido era perseguido por Pêcheux. O foco da procura era a formação de sentido que estava para além da unidade que pode ser atribuída pelo sujeito a seu texto, “(...) na própria derrota da discursividade, pois o discurso não se dá em evidência nos encadeamentos. É necessário desconstruir a discursividade para então tentar apreendê-lo” (MALDIDIER, 2003, p. 24).

A A.D. busca a compreensão de como um objeto simbólico pode produzir sentidos e com “significância para e por sujeitos”. Ainda, como se dá a interpretação que relacionam tanto sujeito quanto sentido (ORLANDI, 2012, p. 26).

Levando em conta o homem na sua história, considera os processos e as condições de produção da linguagem, pela análise da relação estabelecida pela língua com os sujeitos que a falam e as situações em que se produz o dizer. Desse modo, para encontrar as regularidades da linguagem em sua produção, o analista de discurso relaciona a linguagem à sua exterioridade (ORLANDI, 2012, p. 16).

Os aspectos políticos e simbólicos se confrontam, apresentando questões à Linguística, confrontando-a com a historicidade do sujeito. Para a autora, os estudos discursivos tratam do sentido dimensionado no tempo e espaço das práticas humanas, descentrando o conceito de sujeito e tornando relativa a autonomia do objeto da Linguística, que trabalha com a língua fechada em si. A A.D. trabalha com o discurso. Ela teoriza a interpretação, colocando-a em questão. Visa fazer compreender como objetos simbólicos podem produzir sentidos, analisando e considerando como atos no domínio simbólico, uma vez que eles intervêm no real do sentido.

Contudo, a A.D. não permanece estagnada na interpretação, pois trabalha seus limites, seus mecanismos, como partes integrantes dos processos de significação. Ainda, não busca um sentido unicamente verdadeiro, utilizando uma chave de interpretação, até porque não há essa chave, mas sim um método, uma construção de um dispositivo com base teórica. Orlandi salienta que “não há uma verdade oculta atrás do texto. Há gestos de interpretação que o constituem e que o analista, com seu dispositivo, deve ser capaz de compreender” (ORLANDI, 2012, p. 26).

Segundo a autora, o humano é um ser que produz linguagem. É considerado um sujeito falante, leitor, capaz de produzir e compreender diferentes manifestações linguísticas. Contudo, ele está sujeito à linguagem, seus erros, sua opacidade. Deve saber que a língua não é algo neutro em seu uso de signos, pois estamos comprometidos com os sentidos e com o caráter político. E é aí que podemos refletir sobre a dificuldade de não interpretar. A A.D. contribui com o deslocamento do sujeito para um estado de reflexão, ainda que não tenhamos a pretensão de

sermos sempre conscientes de tudo, mas sermos capazes de estabelecer com a linguagem uma relação menos ingênua. Dessa maneira, essa compreensão de linguagem tem um caráter social e possibilita as condições de produção do discurso,

Para Malidier (2003), condições de produção (a partir da teoria de Pêcheux) é um conceito advindo do marxismo, utilizado principalmente em Psicologia Social.

Trata-se de uma tentativa para caracterizar, nos termos de uma teoria social, os elementos do esquema da comunicação (...) A referência às condições de produção designava a concepção central do discurso *determinado* por um “exterior”, como se dizia então, para evocar tudo o que, fora a linguagem, faz que um discurso seja o que é: o tecido histórico-social que o constitui (MALDIDIER, 2003, p. 22, 23).

Para a autora, as condições de produção irão auxiliar na construção do *corpus*, com um papel operatório. Será um verdadeiro filtro para selecionar sequências discursivas que formam o espaço fechado desse *corpus*. Na essência dessa relação teoria-dispositivo, há a hipótese de que a correspondência entre “um estado determinado das condições de produção” e “uma estrutura definida do processo de produção do discurso” subentende essa construção de *corpus* como um conjunto de sequências dominadas por um estado supostamente estável onde se dão as condições de produção. “É impossível analisar um discurso como um texto, (...) é necessário referi-lo ao conjunto de discursos possíveis, a partir de um estado definido das condições de produção” (MALDIDIER, 2003, p. 23).

As análises são diferentes entre si, pois mobilizam conceitos diferentes e isso terá resultados cruciais na descrição de materiais, como Orlandi (2012) salienta.

Para isso, é importante na análise, conhecer o que é discurso. É o que veremos a seguir.

1.3 O DISCURSO E SUAS TEIAS DE SIGNIFICAÇÕES

Como vimos anteriormente, em meados de 1960 a A.D. se constituiu como uma teoria do discurso a partir dos estudos de Michel Pêcheux. O livro intitulado *Análise Automática do Discurso* (1966) trouxe em sua base, elementos da psicanálise e do materialismo histórico como informações constitutivas dessa construção. Em contrapartida, houve um cenário de explosão das ciências ditas humanas, em especial da Psicologia Social. O pensador contestou o quanto tais ciências ignoraram (ou desejaram ignorar) o fato de que o sujeito psicológico

também compõe uma relação com a política, afinal, se paramentam com os atributos da cientificidade emprestando seus métodos baseados na estatística e na linguística (MALDIDIER, 2003).

A partir desse pressuposto, a teoria do discurso:

(...) enquanto teoria geral da produção dos efeitos de sentidos, que não será nem o substituto de uma teoria da ideologia nem o de uma teoria geral da produção dos efeitos de sentidos, que não será nem o substituto de uma teoria da ideologia nem o de uma teoria do inconsciente, mas poderá intervir no campo dessas teorias (MALDIDIER, 2003, p. 21).

O discurso deve ser pensado imbricado em relações e em procedimentos imaginados pelo mecânico-teórico¹⁵ Pêcheux. Maldidier declara que aqui seria preciso ver discurso com um novo objeto. Ele tem um nome: “processo discursivo”, “processo de produção do discurso”. São conceitos que não se confundem com o discurso empírico que se sustenta por um sujeito, nem com um “conceito que estoura qualquer concepção comunicacional da linguagem” (MALDIDIER, 2003, p. 21).

Contudo, para a A.D., a relação entre sujeitos via discurso não aconteceria apenas a partir da transmissão de informações, onde a linearidade se dá como resultado de uma ação pela qual:

(...) alguém fala, refere alguma coisa, baseando-se em um código, e o receptor capta a mensagem, decodificando-a. A língua não é só um código entre tantos outros, onde existam separações e sequências de ação ou ordens de importância entre emissor e receptor. Ambos realizam simultaneamente o processo de significação e não estão separados de maneira estanque, na produção não da mensagem, mas, a partir da A.D., do discurso e seus sentidos. Daí a definição de discurso: o discurso é efeito de sentidos entre locutores (ORLANDI, 2012, p. 21).

O discurso concentra, emaranha e confunde, “como um verdadeiro nó”, as questões relativas à língua, à história e ao sujeito, constituindo-se como um ponto de partida além de ser uma aventura teórica. “E é também onde se cruzam as reflexões de Pêcheux sobre a história das ciências, sobre a história dos homens, sua paixão pelas máquinas, entre outras tantas” (FERREIRA, 2004, p. 39).

Considerando-se que o discurso só existiria na relação entre sujeitos, onde um estaria atrelado ao outro, não haveria sujeito sem discurso e não existiria discurso sem sujeito, passaremos a discutir o conceito de sujeito na sequência.

¹⁵ Maldidier utiliza o termo a “máquina discursiva” quando se refere à Análise Automática do Discurso é a oficina em que se apreende o objeto novo. Aqui ele tem nome: “processo discursivo”, “processo de produção do discurso” (2003, p. 22).

1.4 QUEM É O SUJEITO?

A A.D. problematiza o sujeito iluminista e centrado, visão vigente na época (anos 60). Seu encontro com esse sujeito acontece quando a Psicanálise apresenta um sujeito descentrado, ferido pela questão narcísica, considerado até então consciente, que se pensa livre e dono de si (FERREIRA, 2014).

Para Pêcheux, o conceito de sujeito carrega a ideia de pragmático, onde cada um de nós, “simples particulares”, vivenciamos diversas urgências na vida, e uma necessidade de homogeneidade lógica, onde há multiplicidade de pequenos sistemas lógicos portáteis que vão desde a:

(...) gestão cotidiana de nossa existência (por exemplo, em nossa civilização, o porta-notas, as chaves, a agenda, os papéis, etc.) até às “grandes decisões” da vida social e afetiva (eu decido fazer isto e não aquilo, de responder a X e não a Y, etc.) passando por todo o contexto sócio-técnico dos “aparelhos domésticos” (isto é, a série dos objetos que adquirimos e que aprendemos a fazer funcionar, que jogamos e que perdemos, que quebramos, que consertamos e que substituímos)... (PÊCHEUX, 1997, p.33).

Ainda, para o autor, esse espaço de necessidade equívoca mistura coisas e pessoas, processos técnicos e decisões morais, modos de emprego, escolhas, conversas de todas as categorias, como pedidos simples, discussões, confrontos, que suscita um jogo de bipolarização lógica das proposições enunciáveis, uma simplificação unívoca, às vezes mortal, para si mesmo e/ou para os outros. Contudo:

De nada serve negar essa necessidade (desejo) de aparência, veículo de disjunções e categorizações lógicas: essa necessidade universal de um “mundo semanticamente normal”, isto é, normatizado, começa com a relação de cada um com seu próprio corpo e seus arredores imediatos (e antes de tudo com a distribuição de bons e maus objetos, arcaicamente figurados pela disjunção entre alimento e excremento) (PÊCHEUX, 1997, p. 34).

Para Orlandi, o sujeito é *intercambiável*. Quando o analista do discurso reflete acerca do sujeito, deve ter claro que “as palavras não são só “nossas” palavras”. Isso porque o sujeito quando diz, pensa que sabe o que está dizendo, sem, contudo, ter de fato acesso ou controle sobre a maneira que os sentidos se constituíram nele. A autora alerta ser inútil, a partir da perspectiva discursiva, indagar ao sujeito o que ele quis dizer quando disse “x”. O que ele sabe não se apresenta como suficiente para a compreensão dos efeitos de sentidos que ali se apresentam (ORLANDI, 2012, p. 32).

Essa ação de intercâmbio tem a ver com a alteração de posições que um sujeito pode vivenciar e de que forma o discurso irá se construir.

(...). Quando, ao abrir a porta para um filho altas horas da madrugada, a mãe fala “Isso são horas?” Ela está, na “posição-mãe”, falando como as mães falam. Exatamente. Podemos até dizer que não é a mãe falando, é sua posição. Ela aí está sendo dita. E isso a significa. Isso lhe dá identidade. Identidade relativa a outras: por exemplo na posição de professora, de atriz etc. (ORLANDI, 2012, p. 49).

Além da questão do intercâmbio, a autora aponta outras duas características do sujeito: ele é ao mesmo tempo *livre* e *submisso*. O sujeito tem a capacidade de ao mesmo tempo possuir uma liberdade sem limites (ele pode dizer tudo) e ao mesmo tempo, uma submissão sem falhas (ele pode dizer tudo desde que se submeta à língua para sabê-la).

Uma questão que Orlandi (2012) evidencia é a de que “somos sempre já sujeitos”, confrontando o indivíduo para ocupar a posição de sujeito pela ideologia, gerando um paradoxo, onde o sujeito é chamado à existência pela presença da ideologia.

Esse sujeito, na perspectiva discursiva, também se apresenta como *não transparente*, assim como a linguagem e os sentidos, mas atravessado pelos processos de desenvolvimento da língua, história e ideologia. Dessa maneira, a noção psicológica de sujeito não é vigente na A.D., pois ele só tem acesso à parte do que diz. Do ponto de vista da materialidade, ele é dividido em sua constituição da seguinte maneira: “ele é sujeito de e é sujeito à”.

Ele é sujeito à língua e à história, pois para se constituir, para (se) produzir sentidos ele é afetado por elas. Ele é assim determinado, pois se não sofrer os efeitos do simbólico, ou seja, se ele não se submeter à língua e à história. ele não se constitui, ele não fala, não produz sentidos (ORLANDI, 2012, p. 49).

Na A.D., o sujeito *discursivo* se constitui a partir da posição que ocupa. Não se apresenta como uma forma de subjetividade, mas um lugar para ser sujeito do que diz. Todo indivíduo passa a ocupar a posição (que não lhe é acessível enquanto exterioridade que constitui) de sujeito a partir do que diz.

Além da ilusão discursiva, o saber discursivo se construiu ao longo da história, desenvolvendo dizeres. A memória possibilitou ao sujeito que ele dissesse num determinado momento como se dá a representação que ele faz como eixo de sua constituição. Assim, há uma relação de um dizer com outros dizeres, imaginados, realizados ou possíveis. Orlandi (2012) denomina essa ação de interdiscurso. Esclarece, ainda, que o termo não deve ser confundido com intertexto.

O interdiscurso é todo o conjunto de formulações feitas e já esquecidas que determinam o que dizemos. Para que minhas palavras tenham sentido é preciso que elas já façam sentido. E isto é efeito do interdiscurso: é preciso que o que foi dito por um sujeito específico, em um momento particular, se apague na memória para que, passando para o “anonimato”, possa fazer sentido em “minhas” palavras. No interdiscurso, (...) fala uma voz sem nome” (ORLANDI, 2012, p. 33,34).

Logo, o interdiscurso mobiliza as relações de sentido e se relaciona com o saber discursivo, além da memória afetada pelo esquecimento, que são os ecos dos outros, durante o dizer. Para o interdiscurso, o esquecimento é estruturante (ORLANDI, 2012).

Pêcheux aponta duas categorias de esquecimento. O esquecimento número um, chamado de esquecimento ideológico, é considerado uma instância do inconsciente e resultará no modo pelo qual o sujeito é afetado pela ideologia. Há no momento desse esquecimento, a ilusão de ser a origem do que se diz quando, na verdade, o sujeito retoma sentidos preexistentes. Aí vem sua ilusão: a de ser o primeiro homem a dizer as primeiras palavras que significariam apenas e exatamente o que ele quer (ORLANDI, 2012).

Para caracterizar (...) o *esquecimento nº 1*, que dá conta do fato de que o sujeito-falante não pode, por definição, se encontrar no exterior da formação discursiva que o domina. Nesse sentido, o *esquecimento nº 1* remeteria, por uma analogia com o recalque inconsciente, a esse exterior, na medida em que – como vimos – esse exterior determina a formação discursiva em questão (PÊCHEUX, 1993, p. 173).

Grigoletto (2002, p. 53) também descreve a zona de esquecimento número um como não ligada diretamente aos processos de iniciação e por ser de natureza inconsciente, é inacessível ao sujeito e, por isso, indiretamente ligado aos processos por meio de recalque “(...) que produz no sujeito a ilusão constitutiva de ser origem do que diz”.

Já o esquecimento número dois é da ordem da enunciação. Quando o sujeito fala, o faz de um jeito e não de outro. Ao longo de seu dizer, formam-se paráfrases indicativas de que o dizer sempre poderia ser outro. Orlandi (2002) demonstra que ao se falar ‘sem medo’, pode-se dizer ‘com coragem’, ‘livremente’ etc. esse tipo de esquecimento dá ao sujeito a impressão da realidade do pensamento, a presença da linguagem e do mundo. O sujeito pensa que o que diz só poderia ser dito com certas palavras e não com outras e que só pode ser dessa maneira. Assim, se estabelece uma relação que pode ser considerada ‘natural’ entre palavra e coisa.

Concordamos em chamar *esquecimento nº2* ao “esquecimento” pelo qual todo sujeito-falante “seleciona” no interior da formação discursiva que o domina, isto

é, no sistema de enunciados, forma e sequências que nela se encontram em relação de paráfrase – *um enunciado, forma em sequência, e não um outro, que, no entanto, está no campo daquilo que poderia reformulá-lo na formação discursiva considerada* (PÉCHEUX, 1993, p. 173).

Grigoletto nomeia esse esquecimento como a zona do “eu sei o que eu digo”. Ele estaria situado no nível pré-consciente-consciente e seu efeito de funcionamento estaria na ilusão que o sujeito tem em “selecionar”, “rejeitar”, “colocar fronteiras” no que diz (GRIGOLETO, 2002, p.53).

Dessa forma, quando o sujeito nasce, os discursos já estão em processo e o sujeito é inserido neles. Logo, os discursos não têm origem no sujeito, ainda que isso não signifique que não haja singularidade na forma como a história e a língua o afetem. O sujeito não é o início delas, pois elas se realizam no sujeito e em sua materialidade.

Ferreira (2014) também destaca outra característica do sujeito a partir da A.D. Ela discute a noção de assujeitamento, onde:

Assujeitar-se é condição indispensável para ser sujeito. Ser assujeitado significa antes de tudo ser alçado à condição de sujeito, capaz de compreender, produzir e interpretar sentidos. Na teoria do discurso, abandona-se a categoria do sujeito empírico, do indivíduo, e trabalha-se com um sujeito dividido, com uma categoria teórica construída para dar conta de um lugar a ser preenchido por diferentes posições-sujeito em determinadas condições circunscritas pelas formações discursivas (FERREIRA, 2014, p. 43).

Assim, tanto a condição de um sujeito com desejos e intenções como um assujeitamento não são faces opostas de uma moeda. Esse sujeito, afetado por uma formação discursiva onde se inscreve, também o afeta e conseqüentemente determina seu dizer. “O efeito-sujeito seria o resultante desse processo de assujeitamento produzido pelo sujeito em sua movimentação dentro de uma formação discursiva” (FERREIRA, 2014, p. 43).

As discussões empreendidas acerca do sujeito auxiliarão na condução da análise a ser empreendida. Assim também acontece com o conceito de formação discursiva.

1.5 CONSTRUINDO AS FORMAÇÕES DISCURSIVAS

Na A.D., existe um pressuposto que defende que as palavras podem mudar de sentido a partir das posições dos sujeitos que as empregam. Elas derivam seu sentido das formações discursivas em que são inscritas, e o sentido sempre será determinado ideologicamente. “O

sentido não existe em si, mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras são produzidas” (ORLANDI, 2012, p. 43).

A noção de Formação Discursiva (F.D.) se dá a partir da compreensão do processo de produção dos sentidos, da sua relação com a ideologia, além de possibilitar ao analista o estabelecimento de regularidades no funcionamento do discurso, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica que determinará o que se pode e se deve ser dito. Também Mascia (2002) realça que a F.D. deve ser vista como atrelada ao discurso. Portanto, a F.D. pode ser definida também como um sistema de dispersões e de regularidades, sempre atravessadas por outras, além das constantes modificações que podem acontecer dentro de uma mesma F.D. Logo, sua definição é a de que F.D. é “(...) um conjunto de enunciados possíveis que subjazem à prática discursiva” (MASCIA, 2002, p. 30).

Orlandi (2012) chama a atenção para dois pontos relevantes para a compreensão mais ampla de F.D. Ela sugere um ponto A, onde o discurso se constitui em seus sentidos. Isso se dá porque o que o sujeito diz se inscreve em uma F.D. e não em outra, com um sentido e não outro. Isso porque os sentidos sempre são determinados ideologicamente. Já as palavras falam com outras palavras, porque toda a palavra é sempre parte de um discurso. Finalizando o ponto A, não há sentido sem metáfora, porque as palavras não estão presas a sua literalidade.

Já no que se refere a um ponto B, Orlandi (2012) aponta que é pela referência à F.D. que se pode compreender o funcionamento discursivo. Isso porque as palavras iguais podem significar diferentes sentidos (polissemia). Antagonismos e semelhanças também estarão presentes nas áreas de conhecimento que sustentam a Análise de Discursos.

Uma dessas áreas, a Psicanálise será apresentada e discutida a seguir.

1.6 A ANÁLISE DO DISCURSO E SUA INTERFACE COM A PSICANÁLISE

Para Pêcheux, foi a partir de Freud que começamos a suspeitar daquilo que é ouvido, do que se fala e se cala e seus significados. Este “querer dizer” do falar e escutar descobre, sob uma inocência da fala e escuta, a profundidade determinada de um fundo duplo “(...) “o quer dizer” do discurso do inconsciente, este fundo duplo do qual a linguística moderna, nos mecanismos da linguagem, pensa os efeitos e condições formais” (PÊCHEUX, 1997, p. 45, grifo do autor).

Freud aproximou o conhecimento do homem que, para a Psicanálise, é considerado sujeito, do modelo filológico e linguístico, tentando apagar de maneira radical a ideia de divisão entre positivo (o normal, o compreensível, o significativo) e o negativo (o patológico, o incompreensível, o não-significante). Elaborou a passagem de uma análise em termos de funções, conflitos e significações para uma análise em termos de normas, regras e sistemas. E mais: o papel relevante da representação e significação nas ciências humanas.

Longo (2006) também aponta que a linguagem humana é uma construção teórica a partir do eu e o outro. Entre esse eu, o sujeito que fala, e o outro, seu ouvinte, existe um resguardo, uma proteção, uma espécie de muro que se eleva, mesmo quando há silêncio. “Entre dois seres humanos existe sempre a muralha da linguagem” (LONGO, 2006, p. 7). Ela destaca que no mundo não há nada que não participe da linguagem, uma vez que ela se constitui enquanto uma existência dinâmica, em um processo de criação por uma quantidade significativa de falantes: a realidade se expressa na palavra e só existe na medida em que se possa dizê-la.

A autora ressalta que as relações entre a Linguagem e a Psicanálise são muito estreitas, ainda que o pai da Psicanálise não tenha elaborado o que Longo chama de “(...) teoria da linguagem propriamente dita”, mesmo estando a teoria em sua obra. Contudo, ela permeia todo o seu trabalho. “Uma palavra, contudo, adquire seu significado ligando-se à representação do objeto - que, por sua vez, é um complexo de associações formado por grande variedade de representações visuais, acústicas, táteis, cenestésicas e outras” (LONGO, 2006, p. 17, 18, grifo da autora).

A teoria de Freud nasceu com o propósito de desrecalcamento que acontecerá pela fala. Ela põe em exercício o mecanismo que conduz o funcionamento da linguagem, em tudo idêntico ao dos sonhos:

(...) a condensação (a metáfora) e o deslocamento (a metonímia), tal como descritos na *Interpretação dos sonhos* (1900), em que Freud revela ao mundo a existência de uma instância mental sobre a qual o homem não tem controle e afirma que “o homem não é senhor de sua casa” porque está submetido às leis do inconsciente (LONGO, 2006, p. 20).

Dolto (2005, p.10) relata que “(...) o psicanalista não acrescenta um novo dizer. Ele permite às forças emocionais encobertas, em jogo conflituoso, encontrar uma saída”. Ele se dispõe, a partir do encontro com seu paciente, compreender o que se quer dizer quando se diz. Escuta que faz um convite a uma verdade, que aqui é o real que assinala para quem fala a importância de aprofundar seu dito.

O real se apresenta no dito do sujeito, ou, como Ferreira (2014) assinala, aquilo que mais de perto diz do sujeito, o que lhe é próprio. O que o move seria o desejo, a busca da completude, a tentativa incessante de fechar as fendas em nossa estrutura psíquica, presentes no inconsciente.

Esse inconsciente se manifesta no conteúdo que surge na língua quando nela esbarramos, ao cometermos lapsos, atos falhos ou produzirmos chistes. O inconsciente seria constituído pela linguagem.

Mas o sujeito da análise do discurso não é só o do inconsciente; é também, como vimos, o da ideologia, ambos são revestidos pela linguagem e nela se materializam. Essa é uma particularidade que assegura ao campo discursivo tratar de uma dupla determinação do sujeito – de ordem da interioridade (o inconsciente) e da exterioridade (a ideologia) (FERREIRA, 2014, p. 44).

Para a autora, é nessa relação conjuntiva entre desejo e poder que torna tão especial e complexo esse campo teórico.

Dufour (2005), entretanto, discute uma nova Psicanálise que se apresenta na pós-modernidade. Com o triunfo do neoliberalismo, houve alterações significativas do simbólico¹⁶, uma vez que sua expansão gerou um enfraquecimento e até alteração da função simbólica. Como essa mudança da garantia simbólica das trocas entre os homens tem uma tendência a desaparecer, é a própria condição humana que se transforma.

Nosso estar-no-mundo não se apresenta mais o mesmo quando questões da vida humana não estão mais ligadas à busca do acordo com valores simbólicos transcendentais representando o papel de garantias. Agora, estão ligadas à capacidade de estarmos em acordo com os fluxos sempre móveis da circulação da mercadoria.

Dessa forma, não é mais o mesmo sujeito que é exigido aqui:

Desse modo, começamos a descobrir que o neoliberalismo, como todas as ideologias precedentes desencadeadas durante o século XX (o comunismo, o nazismo...), quer apenas a fabricação de um homem novo. (...) ela se contentou em introduzir um novo estatuto de objeto, definido como simples mercadoria, aguardando que a sequência acontecesse: que os homens se transformassem por ocasião de sua adaptação à mercadoria, promovida desde então como único real (DUFOR, 2005, p. 14, 15).

Nessa nova visão de sujeito, sob um novo olhar de uma nova Psicanálise o real se apresenta e é melhor consentir que a ela se opor. Dufour justifica que esse novo sujeito deverá

¹⁶ Citando Marcel Gauchet, Dufour aponta que "(...) a esfera de aplicação do modelo (de mercado) está destinada a se expandir bem além do domínio da troca mercadológica" (2005, p. 14).

sempre parecer “(...) doce, querido, desejado, como se se tratasse de entretenimentos (exemplos: a televisão, a propaganda...). Bem cedo veremos que formidável violência se dissimula atrás dessas fachadas *soft* “. Freud teve que remeter-se ao poder de agregação do espírito (aparelho psíquico) para construir sua teoria e definir seu sujeito a partir da análise de fenômenos que antes do pai da Psicanálise, eram considerados díspares e acidentais (os sonhos, os chistes, os atos falhos.). A Psicanálise se desenvolveu buscando fundamentalmente exibir “(...) a verdade psicológica radical da subjetividade “(DUFOUR, 2005, p. 15).

Instaura-se assim, a partir de Freud, uma dupla equação: o consciente, pensado como fenômeno e o inconsciente, pensado como coisa em si. Dufour mostra uma nova realidade da Psicanálise:

Mas isso não é tudo: o outro sujeito da modernidade, o sujeito freudiano, descoberto nas paragens dos anos 1900, não é melhor aquinhado. Com efeito, a neurose, com suas fixações compulsivas e suas tendências à repetição, não oferece a melhor garantia da flexibilidade necessária às “conexões” múltiplas no fluxo das mercadorias (DOUFOUR, 2005, p. 20, 21).

A Psicanálise contribui com o deslocamento da noção de homem para sujeito, que se constitui na relação com o simbólico, na história. E é esse simbólico que afeta o sujeito, pois os fatos reclamam sentidos. Orlandi infere apontando que enquanto descentrado, o sujeito não tem controle sobre o modo como a língua e a história o afetam e como ele funciona pelo inconsciente e pela ideologia. Isso porque, como já citado antes, não há neutralidade no uso cotidiano dos signos, pois as palavras já nos chegam carregadas de sentidos, sem que saibamos como se constituíram e, mesmo assim significam em nós e para nós. Orlandi acentua que é irremediável e constante a entrada do simbólico na linguagem, por estarmos “(...) comprometidos com os sentidos e o político” (ORLANDI, 2012, p. 9).

A Psicanálise, assim serviria à A.D. de maneira a demarcar o modo como, partindo e “(...) considerando a historicidade, trabalha a ideologia como materialidade que se relaciona com o inconsciente sem que seja absorvida por ele” (ORLANDI, 2012, p.20).

Muito desse conteúdo pode ser encontrado na memória do sujeito, em sua vivência, em seus acontecimentos, que são abastecidos pela emoção. Podemos afirmar, então, que a lembrança sem a emoção que o fato causou não produz resultado. O processo psíquico deve remontar à sua origem e ser verbalizado. Longo (2006, p. 20) busca a relação entre Linguagem e Psicanálise quando menciona que, “(...) como se vê, a fundação da psicanálise tem sua ligação intrínseca com a Linguagem e uma parceria fundamental com as pacientes históricas de Freud”.

Finalizando, em relação à Psicanálise, a autora conclui que o voo a se alçar em busca da percepção e aceitação da complexidade conceitual, do alcance, da ambiguidade, do poder de sedução e de cura da linguagem humana se apresenta como grande desafio à teoria freudiana, pois:

(...) para Freud, o caminho, por meio da linguagem, em direção ao conhecimento do desejo do sujeito do inconsciente, o verdadeiro dono de nossa casa, é penoso, lento e redundante em “ferida narcísica”, segundo suas próprias palavras (LONGO, 2006, p.42).

Um acontecimento que interessa tanto a Psicanálise, quanto a Análise do Discurso é o silêncio e que será tematizado na análise.

1.7 O SILÊNCIO E A INTERDIÇÃO

Orlandi (1995) apresenta a hipótese de que o silêncio é fundante e tem uma progressão histórica. Isso se dá desde o mais silêncio que vem do mundo dos mitos até o menos silêncio que vem das explicações científicas. A partir dessa ideia, o silêncio deixa de ser pensado como falta, e a linguagem passa a ser pensada como excesso, sendo que a palavra se dá como movimento que gira em torno do silêncio.

O silêncio é considerado como um *continuum* absoluto, o real tanto da significação, quanto do discurso. É ele que preside essa possibilidade, porque quanto mais falta, mais possibilidade de sentidos existe (ORLANDI, 1995).

O não-um (os muitos sentidos), o efeito do um (o sentido literal) e o (in)definir-se na relação das muitas formações discursivas têm no silêncio o seu ponto de sustentação. Desse modo é que se pode considerar que todo discurso já é uma fala com outras palavras, através de outras palavras (ORLANDI, 1995, p. 15).

Além de nomear o silêncio como fundante, Orlandi (1995) aponta uma política do silêncio, e a subdivide em: silêncio constitutivo e silêncio local.

O silêncio constitutivo sugere que para dizer é necessário o não-dizer, e que é a inclusão dos sujeitos discursivos nas formações discursivas que são historicamente determinadas que proporcionam sentidos ao dizer. Quando se diz algo, apagam-se outros sentidos possíveis, não desejáveis, em uma determinada situação discursiva, determinando os limites do dizer.

Igualmente, é possível afirmar que o dizer e o silenciamento são inseparáveis, pois no silêncio local, o sujeito é impedido pela censura de dizer o que pode ser dito, produzindo um abrandamento de sentidos. A censura, lançando efeitos ora de falar, ora de silenciar, apresenta materialidade linguística e histórica (ORLANDI, 1995).

Embora a condição do significar seja o imaginário – do sujeito e do sentido-, para a análise de discurso há real (mesmo que para isso seja preciso distinguir diferentes tipos de “real” (...). é nessa relação do imaginário com o real que podemos apreender a especificidade da materialidade do silêncio, sua opacidade, seu trabalho no processo de significação (ORLANDI, 1995, p.74, 75).

Porém, toda a ação de significação das coisas do mundo, que se dá pelo ser humano, acontece por meio da linguagem. Dessa maneira, a evolução dos sentidos transcurre de processos de interação social ao longo do tempo histórico, compondo os distintos campos do saber. Para a autora, o que preside esse movimento dos sentidos é o silêncio e o interdito enquanto fundadores e constitutivos do discurso e da linguagem.

O silêncio é significante por excelência, podendo ser analisado como a parte legítima do discurso. Repensando o silêncio a partir dessa configuração, como base para a construção do discurso, questiona também a forma como a linguagem nos é introduzida pela ciência como algo que figura ou prevalece tendo o silêncio como coadjuvante.

Vale dizer que os três conceitos — interdito, silêncio e não-dito — não são a mesma coisa, embora estejam sempre juntos. O interdito seria como um operador que incide sobre o silêncio real, sobre a plenitude de sentidos do silêncio permitindo que parte dessa matéria significante se transforme em linguagem com a condição de que uma porção desses sentidos permaneça sempre em silêncio (TFOUNI, 2013, p. 40).

O interdito pode ser considerado fundador e constitutivo do discurso pois, se fosse possível ao sujeito dizer tudo, ele não diria nada. Da mesma maneira, se houvesse uma enunciação ou um enunciado completo que lhe possibilitasse dizer tudo o que há para dizer, depois dessa enunciação não existiria nada mais a ser dito.

Do mesmo modo, a existência de uma enunciação que pudesse ser completa seria o fim da linguagem. Logo, para que o espaço do dizível conserve-se aberto é preciso que não se diga tudo e que a linguagem seja carregada ainda de um não dizer, do equívoco, um interdito ao dizer, da falta. Do mesmo modo, o interdito é uma barreira estrutural e estruturante direcionada ao dizer completo, “(...) impedindo que se diga tudo, e, por isso mesmo, permitindo que se diga

algo. O dizer é sempre faltante, é sempre meio-dito, dito no meio, dito pela metade: interdito” (TFOUNI, 2013, p.40).

A autora lembra que é importante não descartar que, ainda que as noções de imaginário, real e simbólico permaneçam definidas na Psicanálise, o modo como a Análise de Discurso articula esses três elementos é próprio de seu campo.

1.8 CONSIDERAÇÕES SOBRE O CAPÍTULO

A Análise do Discurso, enquanto área importante do conhecimento possibilita analisar como o sujeito em suas diferentes categorias elabora sua condição, sua posição-sujeito.

Pensar o quanto esse sujeito é atravessado pelo inconsciente, pela linguagem e pela ideologia também possibilita-nos refletir acerca da condição social, econômica e histórica na qual o sujeito mergulha quando chega ao mundo. O único a produzir linguagem, ele não terá na palavra algo neutro, pelo contrário, ela será objeto de análise, pois traz em seu bojo o discurso, também atravessado por essas instâncias.

A Linguística e a Psicanálise também nos auxiliam nesse estudo. Foram áreas das ciências humanas que nos mostraram novas maneiras de se analisar o sujeito, suas relações e suas maneiras de representar o mundo. A relevância da Análise do Discurso é estar no entremeio do histórico e do linguístico, compondo a materialidade que torna o discurso uma área tão específica. A A.D. busca novas maneiras de leitura, quando se estabelece enquanto dispositivo de análise, considerando o sujeito mergulhado na história, sem deixar de lado a estreita relação entre a linguagem e esse sujeito, seus dizeres e as situações pronunciadas por eles. Juntos, eles instauram uma realidade repleta de sentidos. Apresenta-se então o discurso como ligação entre dois campos o imaginário e o simbólico.

Vale ressaltar que essas duas instâncias também provocaram o interesse da Psicanálise, em especial na área de estudos sobre o bebê e o adolescente realizados por Winnicott, Aberastury e Knobel.

É o que será apresentado no capítulo a seguir.

CAPÍTULO 2

A PSICANÁLISE E O OLHAR PARA A CRIANÇA E O ADOLESCENTE

Querido Deus:

Sei que o Senhor vê tudo, mas há tantas coisas que às vezes alguns detalhes podem passar despercebidos, sobretudo agora, com o bombardeio do Afeganistão. Mas acho que o Senhor não ficaria feliz se visse a maneira como algumas crianças da minha rua estão vivendo, num lixão. Deus me dê força e coragem e me aperfeiçoe, pois quero transformar este mundo num mundo perfeito.

(MALALA YOUSAFZAI ¹⁷)

Neste capítulo, são apresentados os pressupostos teóricos da Psicanálise e sua relevância na análise das estratégias de resistência de crianças e adolescentes vítimas de violência. Para tanto, o aporte teórico estudado foi o de Winnicott (1984; 1990; 1995; 1999; 2005a; 2005b; 2006; 2017), Aberastury e Knobel (1980).

2.1 A CRIANÇA COMO SUJEITO CRIATIVO

A teoria de Donald Winnicott, pediatra e psicanalista infantil, era voltada para os processos de maturação, em especial àqueles indicados à constituição do self (si-mesmo) e da relação com o outro. As patologias psicóticas e a delinquência foram objetos de seu estudo aprofundado sobre crianças, adolescentes e seus pais.

Segundo Pinto (2009), Winnicott foi nomeado na Segunda Grande Guerra, Psiquiatra Consultor do Plano de Evacuação Governamental numa área de recepção na Inglaterra. Teve a

¹⁷ YOUSAFZAI, Malala. **Eu sou Malala: a história da garota que defendeu o direito à educação e foi baleada pelo Talibã**. 1ª. ed. – São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

experiência de conviver com meninos evacuados. Sua percepção em relação à privação demonstra a sensibilidade e traquejo que o autor teve mediante uma situação tão bárbara como a guerra e que também pode ser analisada a partir da violência doméstica que assola crianças e adolescentes brasileiros. Acompanhou por vários anos crianças que foram separadas de seus pais durante os bombardeios nazistas e levadas a abrigos no interior, sob a tutela de lares adotivos.

Sua rica experiência pode ser demonstrada pelos conceitos relativos ao estágio de dependência absoluta entre mães e bebês, técnicas criativas, entrevistas de crianças e adolescentes, consideradas por Pinto (2009) bastante eficazes em casos de tendências antissociais, agressividade e delinquência – sua grande preocupação em seus estudos. O psicanalista inglês preferia utilizar uma linguagem simples, alicerçada na observação clínica ou cotidiana.

Clare Winnicott,¹⁸ (2005a), esposa do psicanalista, na introdução do livro “Privação e Delinquência”, descreve como aconteceu o trabalho realizado pelo marido:

A experiência de evacuação teve um efeito profundo em Winnicott, pois teve de enfrentar de um modo concentrado, a confusão gerada pela desintegração maciça da vida familiar, e teve de vivenciar o efeito da separação e perda – e da destruição e morte. As reações pessoais sob a forma de comportamento bizarro e delinquente tiveram de ser controladas, circunscritas e gradualmente compreendidas por Winnicott, trabalhando com uma equipe local. As crianças com quem ele trabalhou tinham chegado ao fim da linha; não tinham mais para onde ir, e como mantê-las tornou-se a principal preocupação de todos os que tentavam ajuda-las (CLARE WINNICOTT, 2005a, p. XII).

Winnicott estudou durante toda a sua vida, auxiliado pela pediatria, como se dá o processo de maturação humana. Seu interesse pelos pequenos o fez elaborar uma teoria acerca da relação entre o bebê e sua mãe (ou a pessoa que cuida do bebê).

Para esse autor, quando pensamos em uma família normal, podemos imaginar ou esperar que os pais assumam a responsabilidade conjunta pelos filhos. Assim, quando nascem os bebês, a mãe (apoiada pelo pai, caso ele esteja presente no convívio familiar) “(...) cria cada um de seus filhos, buscando analisar a personalidade de cada um, enfrentando problemas pessoais à medida que eles surjam e que possam afetar a sociedade em sua menor célula que são, respectivamente, a família e o lar” (WINNICOTT, 2005a, p.256).

¹⁸ Clare Winnicott, assinala a introdução do livro do marido “Privação e delinquência”. Por isso, nesse trecho citado, o sobrenome Winnicott refere-se a ela. Nas demais citações, o que deve ser compreendido é que quem é citado é o psicanalista Donald Winnicott.

O autor ainda indaga como seria uma criança normal. Ela comeria, cresceria e sempre iria sorrir de maneira meiga? E responde que não, ela não seria assim. A criança, quando é normal, quando sente que tem a confiança de seus pais, provocaria constantes sustos e alarmes:

Tudo que leva as pessoas aos tribunais (ou aos hospícios, tanto importa para o caso) tem seu equivalente normal na infância, na relação entre a criança e o seu próprio lar. Se o lar pode suportar com êxito tudo o que a criança fizer para desuni-la, ela acaba por acalmar-se através das brincadeiras; mas, em primeiro lugar, devem-se realizar teste, especialmente se existirem algumas dúvidas quanto à estabilidade do ambiente paterno e materno no lar (com esta palavra pretendo significar muito mais do que uma casa) (WINNICOTT, 2005a, p.256).

Isso se dá pelo fato de ser necessário à criança ter consciência de uma estrutura, a fim de que ela possa sentir-se livre, apta a brincar, desenhar, e até ser uma criança irresponsável. O motivo é que os primeiros estágios de desenvolvimento emocional estão repletos de conflitos e rupturas potenciais, pois sua relação com a realidade externa não se encontra ainda enraizada com firmeza e sua personalidade ainda não se encontra plenamente integrada.

Ela busca controlar essas situações e sentimentos, mas precisa de um ambiente circundante que seja estável e pessoal, pois, no princípio ela deve viver em um círculo de amor, de força e tolerância coerentes. Não é necessário ter medo de seu pensamento, de sua imaginação para poder realizar progressos em seu desenvolvimento emocional.

Nasio (1995) descreve esse processo segundo a teoria winnicottiana, destacando que, no começo da vida, as necessidades do bebê são de ordem corporal, havendo também necessidades ligadas ao desenvolvimento psíquico do eu.

O ajustamento da mãe a essas necessidades do bebê irá se concretizar através do emprego de três funções maternas, que ocorrem de forma simultânea:

✓ *Apresentação do Objeto* – É a atividade de apresentação do seio ou da mamadeira. Por conta de seu estado vital, o bebê passa a “esperar” por algo. Quando o objeto surge, naturalmente o bebê o aceita. É nessa ocasião que ele tem a ilusão de ter “criado” o objeto para a sua própria satisfação. Ele chega a quase imaginá-lo quando o objeto surge. Essa “ilusão” sugere ao bebê que ele tem uma experiência de onipotência. À medida que a mãe se apresenta à disposição, esta ilusão vai sendo reforçada e ela consegue protegê-lo de fontes de angústia que para ele seriam insuportáveis (NASIO, 1995).

Descrevendo a função materna de apresentação do objeto winnicottiana, Arcangioli (1995) dá como exemplo a apresentação do seio ou da mamadeira:

Essa oferta começa com o que Winnicott denomina de primeira refeição teórica, que é também uma primeira refeição real. Só que essa primeira refeição teórica é representada, na vida real, pela soma das experiências precoces de muitas refeições. Dada à extrema imaturidade do recém-nascido, a primeira refeição não pode assumir, a priori, a significação de uma experiência emocional, mas, “em razão de um estado vital na criança e graças ao desenvolvimento da tensão pulsional, a criancinha passa a esperar alguma coisa; e então surge alguma coisa que logo assume uma forma, é a mão ou a boca que se estende naturalmente para o objeto” (ARCANGIOLI, 1995, p. 184, 185).

✓ *Holding* – Aqui o que surge é a função de sustentação, isto é, a mãe (ou cuidador) estabelece uma rotina, que deverá ser repetitiva, de cuidados cotidianos que vão sustentar o bebê não somente no campo corporal, mas também psiquicamente. Assim, a realidade externa, para o bebê lhe parece muito simplificada e lhe permite que crie pontos de referência simples e estáveis, promovendo sua integração no tempo e no espaço (NASIO, 1995).

Vale aqui apontar que, segundo Winnicott (2005b), se o holding for deficiente é possível se manifestar uma aflição extrema na criança, pois ela poderá ter os seguintes sentimentos:

Da sensação de despedaçamento,
Da sensação de estar caindo num poço sem fundo,
De um sentimento de que a realidade exterior não pode ser usada para o reconforto interno,
E de outras ansiedades que são geralmente classificadas como “psicóticas”
(WINNICOTT, 2005b, p. 27).

✓ *Handling* – Trata-se da ação de manipulação do bebê enquanto ele é cuidado pela mãe ou seu cuidador. Nasio (1995) salienta que é uma função que acomoda e harmoniza a vida psíquica com o corpo, e que Winnicott chama de “personalização”. Essa ação, todavia, pode não ser satisfatória ao bebê. “A manipulação deficiente trabalha contra o desenvolvimento do tônus muscular e da chamada “coordenação””, e também contra a capacidade de a criança gozar a experiência do funcionamento corporal, e de SER “(WINNICOTT, 2005b, p. 27).

Outra preocupação importante para Winnicott (1984) é a de que apesar de ser possível realizar um trabalho eficaz com crianças muito doentes, ele é contraindicado se o paciente convive em uma situação social ou familiar que ele chamou de anormal, que não lhe fornece o que necessita. Por isso pode-se afirmar que ele acreditava na importância do ambiente. Ele ponderava que se pode confiar em um ambiente desejável médio ou suficientemente bom, adequado às mudanças que ocorrem na criança.

Barbieri, Jacquemim e Alves (2005) assinalam que a conceituação de ambiente desejável médio surge de maneira esparsa na teoria winnicottiana, pela qualificação de alguns atributos à mãe suficientemente boa. Mesmo partindo da ênfase nos predicados maternos não

é possível afirmar que Winnicott tenha negligenciado o papel do pai, o que é destacado em seus escritos sobre o assunto. Ainda que sejam descritos os atributos maternos, Winnicott lembra que eles podem ser desenvolvidos por qualquer pessoa que se coloque na função parental, ou seja, que cuide do bebê.

Ele apresenta os estágios de desenvolvimento do bebê, sistematizados da seguinte forma:

✓ *Estágio de Dependência Absoluta*: diante o predomínio do autoerotismo, do processo primário de pensamento e dos relacionamentos de ordem subjetiva no bebê, seria papel da mãe oferecer-lhe *holding*, que sugere o prosseguimento da provisão fisiológica intrauterina, ocorrida anteriormente, e no estabelecimento de uma rotina de cuidados que desenvolvem no bebê o sentimento de uma existência contínua (BARBIERI; JACQUEMIM; ALVES, 2005).

Paralelamente, ela irá introduzir seu filho no mundo externo, em combinação com suas condições de poder assimilá-lo, amparando-o no processo de aquisição de seu sentido de self e iniciar as futuras tarefas de integração, personalização e realização. Esse processo se dá porque a mãe se encontra no momento de preocupação materna primária, que se desenvolve ao final da gravidez. No final dessa etapa a função da mãe será a de desiludir o filho, a fim de capacitá-lo para o desmame e adquirir condições para o próximo estágio de desenvolvimento, “(...) quando o pai lhe será apresentado, mas de maneira mediada por ela e, portanto, dependente da qualidade da sua figura paterna” (BARBIERI; JACQUEMIM; ALVES, 2005, p.118).

✓ *Estágio de Dependência Relativa*: já nesse estágio, o bebê passa a ser capaz de maior integração no tempo, de poder viver sem a total fusão com a mãe e de desenvolver uma simbolização mais desenvolvida. Ele pode ingressar na composição entre as realidades interna e externa e aí iniciar o uso do objeto transicional. Winnicott deu grande importância ao objeto transicional, pois ele se constrói, significando ao mesmo tempo separação e união, e possibilitando ao bebê preencher o espaço vazio entre o seu corpo e o da mãe durante seus períodos de ausência, passando a estar preparado para o desmame (WINNICOTT, 1993).

Esse sentimento irá se desenvolver, tendo como base as experiências de ilusão vividas por ele quando a mãe, ao se ajustar aos objetos que esse bebê cria impelido pela necessidade, “(...) vai ao encontro de sua onipotência, proporcionando-lhe a sensação de que a realidade é gerada por ele” (BARBIERI; JACQUEMIM; ALVES, 2005, p. 118, grifo dos autores).

Introduzi os termos ‘objetos transicionais’ e ‘fenômenos transicionais’ para designar a área intermediária de experiência, relação de objeto, entre a atividade criativa primária e a projeção do que já foi introjetando, entre o

desconhecimento primário de dívida e o reconhecimento desta. (...). Por essa definição, o balbúcio do bebê como uma canção ou melodia de uma criança mais velha quando chega o momento de dormir são ações intermediárias dos fenômenos transicionais, juntamente com os objetos do bebê. Eles irão lhe auxiliar na descoberta e construção da realidade externa (WINNICOTT, 1975, p. 14).

A construção da habilidade transicional irá se assemelhar ao conceito winnicottiano da capacidade para estar só, que sugere a integração da personalidade do bebê na presença de um objeto interno bom e consistente, que proporciona ao sujeito a autossuficiência para conseguir viver na ausência de objetos externos. Assim sendo, a capacidade existe na mãe (ou naquele que cuida da criança) para a transicionalidade “(...) (brincar e sonhar, preenchendo o espaço entre si mesma e o bebê)” será preditora de sua disposição para aceitar que o filho cresça (BARBIERI; JACQUEMIM; ALVES, 2005, p.119).

Por isso o autor dá tamanha relevância à imaginação e fantasia quando aponta que:

É geralmente reconhecido que um enunciado da natureza humana em termos de relacionamentos interpessoais não é suficientemente bom, mesmo quando são levadas em conta a elaboração imaginativa da função e a totalidade da fantasia, tanto consciente quanto inconsciente, inclusive o inconsciente reprimido (...). De todo indivíduo que chegou ao estágio de ser uma unidade, com uma membrana limitadora e um exterior e um interior, pode-se dizer que existe uma realidade *interna* para esse indivíduo, um mundo interno que pode ser rico ou pobre, estar em paz ou em guerra (WINNICOTT, 1975, p. 14, 15).

Ainda, a maior integração dessa etapa pode promover o sentimento de culpa ou de preocupação da mãe por uma futura independência e sua sobrevivência será crucial, bem como “(...) suas condições de aceitar as restituições do bebê, o que o tornaria confiante na própria capacidade reparadora e livre para utilizar as pulsões” (BARBIERI; JACQUEMIM; ALVES, 2005, p.119).

Assim sendo, a competência materna para a transicionalidade (onde existem o brincar e o sonhar, preenchendo o espaço entre a mãe e o bebê) é preditora de sua disposição para permitir que seu o filho cresça. Embora, como a maior integração pulsional dessa fase promova os sentimentos de culpa ou de preocupação, a sobrevivência da mãe é decisiva, bem como suas condições de acolher as restituições do bebê, o que o tornaria confiante na própria capacidade reparadora e livre para utilizar suas pulsões (BARBIERI; JACQUEMIM; ALVES, 2005).

✓ *Estágio de Rumo à Independência*: a máxima integração da personalidade e uma crescente composição da realidade externa podem limitar a onipotência presente nos estágios anteriores, e possibilitam à criança ir abstraindo e se desenvolvendo a partir do cuidado materno real por

meio da introjeção dele e da projeção de suas futuras necessidades pessoais. Os conflitos principais deste período gravitam em torno do Complexo de Édipo¹⁹ da criança ao se deparar com a dificuldade de desenvolver defesas para o controle e manejo ansiedade de castração, da angústia, da ambivalência, dos sentimentos de exclusão e para avançar na obtenção de sua identidade sexual, sendo esse o campo em que a mãe e quando há também o pai poderiam ajudá-la. Assim sendo, a ajuda a ser oferecida pelos pais dependeria de suas próprias categorias defensivas e da modificação de seus sentimentos de rivalidade em solidariedade (BARBIERI; JACQUEMIM; ALVES, 2005).

Além disso, o bebê desenvolverá aos poucos, a capacidade de estar só.

2.2 A CAPACIDADE DO SUJEITO PARA ESTAR SÓ E SENTIR CULPA

Considerada uma das capacidades mais importantes do amadurecimento emocional, a capacidade do sujeito para estar só é destacada por Winnicott, atrelando-a aos momentos de silêncio ²⁰ que o sujeito pode apresentar, por exemplo, em uma sessão de psicanálise. Ele descreve como se dá a presença do silêncio.

Em quase todos os nossos tratamentos psicanalíticos há ocasiões em que a capacidade de ficar só é importante para o paciente. Clinicamente isto se pode representar por uma fase de silêncio, ou uma sessão silenciosa, e esse silêncio, longe de ser evidência de resistência, representa uma conquista por parte do paciente. Talvez tenha sido esta a primeira vez que o paciente tenha tido a capacidade de realmente ficar só (WINNICOTT, 1983, p. 31).

Ainda que a literatura psicanalítica tenha descrito o estado de reclusão, onde a organização defensiva significa a possível expectativa de perseguição, pouco foram descritos sobre o *medo* de ficar só ou o *desejo* de ficar só, em especial a *capacidade* de fazê-los. O

¹⁹ Conjunto organizado de desejos amorosos e hostis que a criança sente em relação aos pais. Sob a sua forma dita positiva, o complexo apresenta-se como na história de Édipo-Rei: desejo da morte do rival que é a personagem do mesmo sexo e desejo sexual pela personagem do sexo oposto. Sob a sua forma negativa, apresenta-se de modo inverso: amor pelo progenitor do mesmo sexo e ódio ciumento ao progenitor do sexo oposto. Na realidade, essas duas formas encontram-se em graus diversos na chamada forma completa do complexo de Édipo. Segundo Freud, o apogeu do complexo de Édipo é vivido entre os três e os cinco anos, durante a fase fálica; o seu declínio marca a entrada no período de latência. É revivido na puberdade e é superado com maior ou menor êxito num tipo especial de escolha de objeto. O complexo de Édipo desempenha papel fundamental na estruturação da personalidade e na orientação do desejo humano. Para os psicanalistas, ele é o principal eixo de referência da psicopatologia (LAPLANCHE; PONTALIS, 1992, p. 77). In: LAPLANCHE, J. PONTALIS, J. B. (1992). **Vocabulário da psicanálise** (P. Tamen, trad.). São Paulo: Martins Fontes.

²⁰ Assim como para a Psicanálise, o silêncio é tratado nessa tese também sob a perspectiva da Análise de Discurso, como fundante e com progressão histórica, como Orlandi (1995) destaca. Ele se apresenta não como falta, mas como um movimento que gira em torno da palavra.

psicanalista defende os aspectos positivos da capacidade de ficar só, porque o sujeito pode encontrar-se num confinamento solitário e ainda assim não ser capaz de ficar só. “(...) muitas pessoas se tornam capazes de apreciar a solidão antes de sair da infância, e podem mesmo valorizar a solidão como a sua possessão mais preciosa” (WINNICOTT, 1983, p. 32, grifo do autor).

A capacidade de ficar só ou é um fenômeno altamente sofisticado, ao qual uma pessoa pode chegar em seu desenvolvimento depois do estabelecimento de relações triádicas, ou então é um fenômeno do início da vida que merece um estudo especial porque é a base sobre a qual a solidão sofisticada se constrói (WINNICOTT, 1983, p. 32).

Essa relação entre o bebê que está só e a mãe ou a mãe substituta, nas palavras do autor “(...) confiantemente presente, ainda que representada por um momento por um berço ou um carrinho de bebê, ou pela atmosfera geral do ambiente próximo” (WINNICOTT, 1983, p. 33).

Ele estuda a expressão *eu estou só*, destacando que a palavra *eu* indica muito um crescimento emocional, já que o sujeito se estabeleceu como uma unidade. Nesse momento, o mundo externo é afastado e o mundo interno se tornou possível. Na sequência virão as palavras “eu sou”, que irá representar um estágio no crescimento individual. Por conta dessas palavras, a criança não só tem uma forma como também vida. No início do “eu sou” o sujeito é, como Winnicott (1983, p.35) destaca “(...) cru, não defendido, vulnerável, potencialmente paranoide”. O bebê só poderá atingir o estágio do “eu sou” por conta da existência de um ambiente que é protetor, que é representado por uma mãe angustiada que se preocupa com sua criança e guiada por suas necessidades “(...) através de sua identificação com a própria criança”. Virão, sequencialmente as palavras “eu estou só”, envolvendo uma análise por parte da criança da existência real e contínua da mãe.

Considero, contudo, que “estar só” é uma decorrência do “eu sou”, dependente da percepção da criança da existência contínua de uma mãe disponível cuja consistência torna possível para a criança estar só e ter prazer em estar só, por períodos limitados. Nesse sentido estou tentando justificar o paradoxo de que a capacidade de ficar só se baseia na experiência de estar só na presença de alguém, e que sem uma suficiência dessa experiência de ficar só não pode se desenvolver (WINNICOTT, 1983, p. 35).

Outra capacidade que virá compor o amadurecimento da criança será o sentimento de culpa, componente do desenvolvimento moral, que se relaciona com o desenvolvimento do

Superego. Para Winnicott (1983), é importante mencionar o conceito de Superego²¹ para se tratar da questão do sentimento de culpa. O conceito de superego pode ser analisado a partir da ideia de que a gênese da culpa é um assunto da realidade interna e que também pode residir na intenção. Um sentimento de culpa, portanto, implica que o ego está se harmonizando com o superego, pois a ansiedade amadureceu em direção à culpa. A partir desse conceito muito se avançou, no que se refere à ideia de introjeção da figura paterna e resultou ser demasiado simples.

Por todo o tempo em que conceituamos o processo que ocorre sob o sentimento de culpa mantemos em mente o fato de que este, mesmo quando inconsciente e aparentemente irracional, implica um certo grau de crescimento emocional, normalidade do ego, e esperança (WINNICOTT, 1983, p. 22).

É comum, para o autor, nos depararmos com pessoas que se encontram sobrecarregadas por um sentimento de culpa e até bloqueadas por ele, carregando-o como se fosse uma carga muito pesada. Para ele, estas pessoas podem ter um possível esforço construtivo. Frequentemente, quando se encontram em situação de oportunidade apropriada para trabalho construtivo, o sentimento de culpa não mais as bloqueia, proporcionando-lhes sucesso nesse momento. Mas uma falha na oportunidade pode levá-las de volta ao sentimento de culpa intolerável e inexplicável. Passamos então a lidar aqui com anormalidades do superego (WINNICOTT, 1983).

Ele afirma que a melancolia é uma configuração organizada do estado de depressão ao qual a maioria das pessoas estão sujeitas. O sujeito melancólico pode ser paralisado por um sentimento de culpa, e pode se acusar por ter causado uma guerra mundial, sem que nenhum argumento produza efeito. Quando é possível fazer a análise de tal situação, verifica-se que esse envolvimento em si mesmo da culpa de todas as pessoas do mundo dará lugar ao medo de que o ódio possa ser maior que o amor. “A doença é uma tentativa de fazer o impossível. O paciente absurdamente assume a responsabilidade por desastres generalizados, mas assim fazendo, evita entrar em contato com sua destrutividade pessoal” (WINNICOTT, 1983, p. 22).

²¹ A introdução do conceito de superego (1923) foi um grande passo à frente na evolução inevitavelmente lenta da metapsicologia psicanalítica. Freud tinha feito esse trabalho pioneiro ele próprio, aguentando o impacto do mundo perturbado por ele ter chamado a atenção para a vida instintiva das crianças. Gradualmente outros pesquisadores adquiriram experiência no uso da técnica e Freud já tinha muitos colegas na ocasião em que usou o termo superego. Com este novo termo, Freud estava indicando que o ego, ao lidar com o id, empregava certas forças que mereciam um nome. A criança adquiria gradativamente forças de controle. Na simplificação do complexo de Édipo, o menino introjetava o pai respeitado e temido, e por isso levava com ele forças de controle baseadas no que a criança percebia e sentia em seu pai. Esta figura paterna introjetada era altamente subjetiva, e colorida pela experiência da criança com figuras paternas outras além do pai verdadeiro e também pelos padrões culturais da família, (A palavra introjeção simplesmente significava uma aceitação mental e emocional, e este termo evitava as implicações mais funcionais da palavra incorporação.) (WINNICOTT, 1983, p. 21).

Para a teoria winnicottiana, a questão do sentimento de culpa envolve a infância como um todo, mas envolve também a adolescência. E, se falamos em adolescência, temos que falar em adultos, uma vez que “(...) nenhum adulto é adulto o tempo todo. Isso ocorre porque as pessoas não têm exatamente sua idade; em alguma medida, elas têm todas as idades, ou nenhuma” (WINNICOTT, 1999, p. 70, 71).

2.3 O ADOLESCENTE COMO SUJEITO DA DOR

A partir do início do século XX, a adolescência passou a ser foco de estudos contínuos, que progrediram desde a ideia de se considerar somente os problemas surgidos com o acordar da genitalidade, até o estudo do pensamento e suas estruturas que estabelecem para o adolescente um lugar no mundo de valores do adulto. Áreas como Psicologia, Psiquiatria e Psicanálise buscam compreender e descrever o que significaria para esses sujeitos a crise existente nesse momento de seu desenvolvimento e porque seria ela acompanhada de “(...) tanto sofrimento, de tanta contradição e de tanta confusão”. A Sociologia e a Psicologia social olharam essas questões e problemas intrínsecos e buscaram vislumbrar a solução de alguns deles (ABERASTURY; KNOBEL, 1981, p. 88).

Arminda Aberastury foi a pioneira em aprofundar e estimular o estudo teórico e técnico da psicanálise de crianças e adolescentes na América Latina. Salientava que a problemática do adolescente só seria de fato possível de se estudar somente em sua inter-relação com o meio familiar e social. Os jovens impuseram à consciência adulta a necessidade de compreendê-los, deixando de lado a cômoda definição de que eles viveriam uma idade difícil (ABERASTURY; KNOBEL, 1981).

A psicanalista argentina tornou-se analista didata e durante vinte anos ensinou psicanálise na *Asociación Psicanalítica Argentina* (APA), introduzindo o ensino da psicanálise da criança na formação do candidato a analista. Ela foi responsável pela disciplina de Psicologia da Criança e do Adolescente na faculdade de Filosofia e de Letras da Universidade de Buenos Aires, divulgando a formação psicanalítica junto a pediatras, puericultores, educadores, médicos e odontólogos.

Segundo a Federação Brasileira de Psicanálise - FBP (2016), Aberastury apontou que a libido genital se desenvolve antes do estágio anal, chamando esse período de estágio genital primário. Para a teórica, essa fase do desenvolvimento é complementada pelo recrudescimento

da pulsão genital, o desmame, a dentição, o desenvolvimento da musculatura, a aquisição da marcha, a linguagem, a ruptura da simbiose mãe-filho, explicando o aparecimento de sintomas e disfunções apreciados através das atividades lúdicas.

Aberastury e Knobel (1981) indagam quais seriam os motivos pelos quais a sociedade não busca alterar suas rígidas estruturas e, pelo contrário, investiga modos de mantê-las, ainda que seus indivíduos mudem? E mais, quais conflitos conscientes ou inconscientes fazem com que os adultos ignorem e não consigam compreender que as crianças evoluem e se tornam adolescentes?

Aberastury e Knobel (1981, p. 31) ressaltam que “(...) é preferível ser alguém perverso, indesejável, a não ser nada”. Vestir-se como o oposto de seu gênero, apresentar atitudes agressivas, portar-se de forma indesejável pela família são atitudes que de certa forma dão visibilidade a alguém que foi tratada como nada.

Isto constitui uma das bases do problema das turmas de delinquentes, dos grupos de homossexuais, dos adeptos às drogas, etc. a realidade costuma ser mesquinha ao proporcionar figuras com as quais pode-se fazer identificações positivas e então, na necessidade de ter *uma* identidade, recorre-se a esse tipo de identificação, anômala, mas concreta (ABERASTURY; KNOBEL, 1981, p. 33).

Os conceitos advindos de Aberastury e Knobel na adolescência normal nos auxiliam a compreender como esses sujeitos resistem às situações de privação. Essa fase do desenvolvimento humano é repleta de angústia, luto, fricção, dor. A atitude de revolta – que pode ser encarada como uma forma de resistência – é algo que, segundo os autores, representa uma *adolescência normal*²² onde a criança se vê diante de um corpo que cresce e marca o final da infância e o início de uma fase que lhe causa estranhamento, dúvidas, surpresas.

A palavra adolescência vem do “(...) latim, *ad*: a, para a + *olescere*: forma incoativa de *olere*, crescer, significando a condição ou processo de crescimento”. O termo pode ser aplicado especificamente ao período de desenvolvimento e da vida que compreenderá as mudanças advindas da puberdade e até o desenvolvimento completo do corpo. Os limites desse período se fixam, em geral, entre os 13 e os 23 anos no homem, podendo ser estendido até os 27 anos. Apesar de ser comum incluir ambos os gêneros no período entre os 13 e 21 anos, algumas

²² Termo utilizado pelos autores.

pesquisas apontam que no caso das adolescentes, deve-se considerar a partir de 12 anos e nos adolescentes a partir dos 14 anos. (ABERASTURY; KNOBEL, 1981, p. 89)

Winnicott (2005a) também analisa o processo de amadurecimento típico da adolescência, destacando que o adolescente tem que enfrentar mudanças significativas por conta da puberdade que experimenta nessa vivência – momento em que a ansiedade se intensifica – está ligada em grande medida, com o padrão organizado desde os primeiros anos da infância, e também aos fatores físicos e emocionais que entram em choque.

Nessa fase anterior, aqueles que foram bem cuidados e eram saudáveis desenvolveram o chamado Complexo de Édipo, ou seja, a capacidade para enfrentar as relações triangulares – aceitar a força total da capacidade de amar e as complicações que daí resultam. (...). Os padrões que foram formados em relação às experiências infantis incluem necessariamente uma boa parte que é inconsciente, e também muito que a criança ignora porque ainda não foi experimentado por ela (WINNICOTT, 2005a, p.164).

Contudo, a experiência da perda e do luto trazem à tona uma conduta antissocial que Winnicott destaca que “(...) e aí aparece o furto como um sinal de esperança, talvez muito temporária, é certo, mas positiva enquanto dura, e antes que se dê uma regressão para a desesperança”. Chorar, ainda que doloroso, representa uma tentativa mesmo que tímida de resgate de afetividade. E o autor salienta que “Nessa fase ocorre a formação gradual, no indivíduo de um senso de envolvimento (WINNICOTT, 2005a, p.151, 152).

Sua liberdade e emancipação ficam enfraquecidas e tolhidas. Winnicott (1999) atribui ao fator ambiental a possibilidade da ausência pela crueldade da liberdade tornar a criatividade inútil ou destruída no sujeito por produzir nele a desesperança. Citando-o, é possível destacar a ideia da aniquilação da pessoa:

(...) envolvida tanto na restrição física como na aniquilação da existência física pessoal de um indivíduo através da dominação, como por exemplo, numa ditadura. Assinalei que tal dominação pode ser encontrada em casa, e não apenas no cenário político (WINNICOTT, 1999, p. 239).

Winnicott (1975) lembra que mesmo que pais e mães criem bem seus filhos, isso não é condição para não terem problemas quando eles se tornam adolescentes. Durante a adolescência, os sucessos e fracassos dos bebês retornam para acomodar-se mais tarde. Ainda que se tente fazer o possível para promover o crescimento pessoal, os resultados podem ser assombrosos:

Se nossos filhos vierem a se descobrir, não se contentarão em descobrir qualquer coisa, mas sua totalidade em si mesma, e isso incluirá a agressividade e os elementos destrutivos neles existentes, bem como os elementos que podem ser chamados de amorosos. Haverá uma longa luta, à qual precisaremos sobreviver (WINNICOTT, 1975, p. 193).

Com alguns sujeitos, o uso do símbolo pode ajudar no desenvolvimento psíquico, como o brincar, o sonhar, ser criativo de formas satisfatórias. Todavia, o caminho a ser percorrido pode sendo pedregoso. Os adultos cometem e cometerão erros e eles serão vistos e sentidos de maneira desastrosa. Os adolescentes tentarão fazer com que os adultos se sintam culpados por contratemplos que acontecerão mesmo não sendo de fato os responsáveis. “Nossos filhos simplesmente dirão: não pedimos para nascer” (WINNICOTT, 1975, p. 194).

Isso porque, segundo o autor, durante o período da adolescência, meninos e meninas de maneira retraída e desordenada emergem da infância e podem se afastar da dependência, buscando um *status* de adulto. Crescimento, nessa ocasião, é uma questão de entrelaçamento altamente complexo com o ambiente. Se a família tem disponibilidade para acolher o sujeito e ser utilizada como espaço protetivo nessa fase, isso será de grande valia, pois, “(...) é possível que nos defrontemos com agudos problemas de manejo, porque crescer significa ocupar o lugar do genitor. *E realmente o é*” (WINNICOTT, 1975, p. 195, grifos do autor).

Ainda assim, ele afirma que o adolescente é imaturo. A imaturidade, para o autor, é elemento fundamental para a saúde mental nessa fase de desenvolvimento, sendo que só existiria uma cura para ela e ela estaria na passagem do tempo e o crescimento em maturidade que o tempo poderia trazer. Além disso, a imaturidade seria uma parte preciosa da adolescência. Nessa condição, estariam contidos os aspectos mais excitantes do pensamento criador, sentimentos novos e diferentes, com a ideia de um novo viver. Adolescentes realizam grandes esforços para descobrir e determinar seu próprio destino, como algo que seria o mais emocionante na vida que os rodeia.

A sociedade precisa ser abalada pelas aspirações daqueles que não são responsáveis. Se os adultos abdicam, o adolescente torna-se prematuramente, e por um falso processo, adulto. O conselho à sociedade poderia ser: por amor aos adolescentes, e à sua imaturidade, não lhes permitam crescer e atingir uma falsa maturidade, transmitindo-lhes uma responsabilidade que ainda não é deles, mesmo que possam lutar por ela (WINNICOTT, 1975, p.198)

Há modificações da puberdade que acontecem em idades que podem variar mesmo em sujeitos saudáveis. Nada há o que fazer, a não ser esperar por elas. A espera pode causar uma tensão significativa em todos os que sofrerão as mudanças e os que as visualizarão no outro. A

modificação sexual não será a única nesse cenário. “Há uma mudança no sentido do crescimento físico e da aquisição de força real; aparece, portanto, um perigo real, que dá à violência novo significado” (WINNICOTT, 1975, p. 199).

Aberastury e Knobel (1981) apontam que fatores intrínsecos que se relacionam com a personalidade do adolescente podem determinar na realidade, as diversas manifestações de seu comportamento. Afirmam que a adolescência, mais que uma etapa estabilizada, é um processo de desenvolvimento:

(...) é muito difícil assinalar o limite entre o normal e o patológico na adolescência, e considera, na realidade, toda a comoção deste período da vida como normal, assinalando também que seria anormal a presença de um equilíbrio estável durante o processo adolescente (...). Deve, portanto, compreender-se para situar seus desvios no contexto da realidade humana que nos rodeia (ABERASTURY; KNOBEL, 1981, p. 9)

Definiram “síndrome normal da adolescência” a experiência que o adolescente passa através de desequilíbrios e instabilidades extremas. Ela é perturbada e perturbadora para o mundo dos adultos, mas definitivamente necessária para o adolescente que durante esse processo, irá estabelecer sua identidade, que para muitos é um objetivo fundamental desse momento de sua vida (ABERASTURY; KNOBEL, 1981, grifo dos autores).

Contudo, esse sujeito irá se deparar com um mundo adulto para o qual não está preparado. Isso porque deverá se desprender do mundo infantil no qual e com o qual, em uma evolução normal, vivia de maneira cômoda e prazerosa, em uma relação de dependência, com necessidades satisfeitas e papéis muitas vezes claramente estabelecidos.

Como superar o fenômeno da violência física, psicológica e sexual e seu grande poder de aniquilamento em um momento como esse do desenvolvimento?

Winnicott pontua que esses meninos e meninas são na verdade grandes lutadores:

Podemos vê-los em busca de uma forma de identificação que não os decepcione em sua luta, a luta pela identidade, a luta por se sentirem verdadeiros, a luta para não se encaixarem num papel determinado pelos adultos, mas que lhes permita passarem por tudo o que tiverem que passar. Sentem-se verdadeiros só na medida em que recusam as falsas soluções; e sentem-se não-verdadeiros leva-os a fazerem certas coisas que só são verdadeiras do ponto de vista da sociedade (WINNICOTT, 2005b, p.171, 172).

As estratégias de sobrevivência e resistência que realizam demonstram uma força interior que é digna de destaque. Conseguem sorrir, sonhar e brincar.

Winnicott (2005b) pontua que um sujeito nasce, desenvolve-se e torna-se adulto. Contudo, não podemos nos esquecer de analisar nenhuma fase desse processo sem considerar a fase anterior. Esse desenvolvimento é considerado por ele muito complexo, ocorrendo desde o nascimento até o estágio da velhice, passando pela fase adulta, e todas as ocorrências que aconteceram durante esse longo processo.

2.4 A PRIVAÇÃO E A PRESENÇA DO COMPORTAMENTO ANTISSOCIAL

Winnicott trabalhou por muitos anos com crianças que apresentavam comportamento antissocial e famílias com problemas de relacionamento e por isso elaborou o conceito. Em relação à assistência a crianças que foram privadas de uma vida familiar, ele lembra que a sociedade deveria zelar por seus membros saudáveis, pois é o funcionamento habitual de bons lares que precisa de prioridade, por conta de que crianças que vivenciaram a experiência de serem criadas em seus próprios lares podem ser as únicas que podem apresentar condutas satisfatórias e compensadoras, são os cuidados despendidos às crianças que geram dividendos, porque, como o autor destaca, “ (...) quando o lar é suficientemente bom, é o lugar mais apropriado para a criança crescer e desenvolver-se” (WINNICOTT, 2005a, p.196).

Esta questão também é comentada por ele quando afirma que a tendência antissocial *não é um diagnóstico*²³, se comparada à neurose e psicose em termos diagnósticos. A tendência pode ser encontrada num indivíduo normal, assim como em um neurótico ou psicótico. Em crianças, pode existir em todas as idades.

Uma criança *sofre privação* quando passam a lhe faltar certas características essenciais da vida familiar. Torna-se manifesto um certo grau do que poderia ser chamado de “complexo de privação”. O *comportamento antissocial* será manifesto no lar ou numa esfera mais ampla. Em virtude da *tendência antissocial*, a criança poderá finalmente ter que ser *considerada desajustada* e receber tratamento num alojamento para *crianças desajustadas*, ou pode ser levada aos tribunais como *criança incontrolável* (...). A tendência antissocial caracteriza-se por *um elemento nela que compele o meio ambiente a ser importante* (WINNICOTT, 2005a, p. 138, 139, grifos do autor).

Nessas situações, o paciente por meio de suas pulsões inconscientes, se empenharia para alguém cuidar dele. O terapeuta teria a tarefa de envolver-se com a pulsão do paciente,

²³ Grifo do autor.

buscando administrá-la, tolerá-la e compreendê-la. Winnicott enfatiza que a “(...) *a tendência antissocial implica esperança*”. A ausência dela seria considerada uma característica básica de uma criança que sofreu privação, ainda que ela não seja antissocial o tempo inteiro, mas no período que em que ela manifesta o sentimento de esperança. Compreender que esse ato antissocial é a expressão de esperança é vital para o tratamento dessa criança (WINNICOTT, 2005, p. 139, grifo do autor). Winnicott assinala que não seria somente uma ação da psicanálise esse tratamento:

Vemos constantemente o momento de esperança ser desperdiçado, ou desaparecer, por causa da má administração ou intolerância. É outro modo de dizer que o tratamento da tendência antissocial não é psicanálise, mas administração, uma conduta no sentido de ir ao encontro do momento de esperança e corresponder a ele (...). Quando existe uma tendência antissocial, *houve um verdadeiro desapossamento* (não uma simples carência); quer dizer, houve perda de algo bom que foi positivo na experiência da criança até uma certa data, e que foi retirado; a retirada estendeu-se por um período maior do que aquele em que a criança pode manter viva a lembrança da experiência. A descrição abrangente da privação inclui o antes e o depois, o ponto exato do trauma e a persistência da condição traumática, e também o quase normal e o claramente anormal (WINNICOTT, 2005a, p. 139, 140, grifo do autor).

O autor destaca que um número significativo de crianças vítimas de privação costuma ser manipulado de um jeito ou de outro e, uma possível solução seria evitar uma má gestão desses lares. Todos os profissionais que trabalham com crianças nessas circunstâncias sabem que em muitas situações se a criança não for removida em pouco tempo, o lar se desintegrará ou a criança poderá ir a um tribunal:

Existem muitos casos penosos que se corrigem se podemos realizar imediatamente essas separações, e seria muito lamentável se tudo o que estamos fazendo para evitar a destruição desnecessária de bons lares responsáveis pelo provimento de acomodações a curto e a longo prazo para o tipo de crianças que estou considerando aqui (WINNICOTT, 2005a, p. 196).

Winnicott enumera duas direções na tendência antissocial, ainda que uma seja mais acentuada que a outra. Uma delas é basicamente representada pelo roubo e a segunda pela destrutividade. Numa direção, a criança procura algo, em algum lugar, quando tem esperança. Na outra direção, a criança procura aquele montante de estabilidade que o ambiente possa oferecer e que suporte a tensão que resulta desse comportamento impulsivo. “É a busca de um suprimento ambiental que se perdeu, uma atitude humana que, uma vez que se possa confiar nela, dê liberdade ao indivíduo para se movimentar, agir e se excitar” (WINNICOTT, 2005, p. 141).

Por conta da segunda tendência, a criança provoca reações ambientais na tentativa de buscar uma moldura mais ampla ou um círculo que teve início em seu primeiro exemplo, os braços ou o corpo da mãe. É possível distinguir uma série “(...) - o corpo da mãe, os braços da mãe, a relação parental, o lar, a família, (...) a escola, a localidade com suas delegacias policiais, o país com suas leis (WINNICOTT, 2005a, p. 141).

2.5 CONSIDERAÇÕES SOBRE O CAPÍTULO

Winnicott, Aberastury e Knobel não desenvolveram suas ideias a partir de papéis, como o aluno, o filho, o pai. Lidaram com as questões relacionadas às funções parentais (realizadas por qualquer pessoa que cuide do bebê, da criança ou do adolescente.

A abordagem desses autores não foi política, econômica, antropológica. Ainda que tenham lidado com a Psicanálise, podemos afirmar que trabalharam também com o olhar voltado às questões sociais, antissociais e psicossociais.

Winnicott, ao elaborar uma teoria sobre a infância, desde os primeiros meses de vida, deu visibilidade a um sujeito que até meados do século XIX não existia como alguém com espaço, direitos e representatividade. Ele deixou claro, durante sua vida profissional, que devemos nos lembrar que a vida para bebês e crianças não é algo fácil, ainda que se apresentem a eles coisas boas. Ele destacava que não existiria algo como “uma vida sem lágrimas, exceto quando há anuência sem espontaneidade” (WINNICOTT, 2017, p. 142).

Eles apontaram com maestria, para as questões que envolvem a tendência antissocial, e uma adolescência como normal, recheada de angústia, dor e tristeza. O ambiente, na perspectiva deles, exerce um papel crucial no desenvolvimento de um falso *self*, presente nesses sujeitos, e suas condutas, podemos enxergar o comportamento de nossos sujeitos de pesquisa, como uma breve amostra do que temos em nosso cenário brasileiro com suas vítimas de violência.

Um sujeito com a tendência antissocial poderá ter, em modos gerais, grandes dificuldades e até incapacidade em estabelecer relações pessoais e afetivas de forma verdadeira, baseadas em gratidão, amorosidade, generosidade e capacidade de empatia.

Além de falhas ambientais, má-estruturantes, novos formatos de família, famílias desajustadas, as situações de violência doméstica são grandes e significativos pré-requisitos para que esses sujeitos se vejam desamparados e forçados a desenvolver o falso *self*. Um pai ou mãe (além de padrastos) autoritários, repressores, abusadores, que desenvolvem ações

também repressores, podem incutir o medo, o silêncio, desenvolver a carência afetiva e a inibição do que seria espontâneo na criança e no adolescente.

Tanto Winnicott quanto Aberastury e Knobel olharam de forma diferenciada para a adolescência. E por se interessar pela adolescência, são teóricos que estudaram essa fase do desenvolvimento de maneira muito próxima, diferente das concepções correntes, de até então, que imaginavam ser a adolescência uma fase natural, apresentando um caráter universal e abstrato. Aberastury e Knobel ainda apresentam a síndrome normal da adolescência, como momento único de dor, luto e busca por um lugar no mundo.

“Não é comparando o comportamento de uma criança com o de outra que chegaremos a uma conclusão sobre o que entendermos por normal”, é o que Winnicott (2017, p. 141) nos lembra.

E é nessa questão que a Psicanálise pode nos ajudar a compreender como crianças e adolescentes podem buscar formas de resistência à violência doméstica e como sobrevivem ao fenômeno, ainda que sejam de formas diferentes. Suas resistências serão sempre diferentes, únicas, genuínas e legítimas, assim como são os sujeitos da Psicanálise que esses especialistas nos apresentaram.

As resistências são formas de fortalecer a esperança e pedir socorro e em uma sociedade que instituiu a violência como meio de educar, punir, corrigir e que historicamente justificou o abuso e o castigo como meios de mostrar a esses sujeitos seu lugar, que não era privilegiado. É o que apresentaremos a seguir.

**PARTE II – CONTEXTO HISTÓRICO DA INFÂNCIA E
ADOLESCÊNCIA E AS FACES DA VIOLÊNCIA**

CAPÍTULO 3

A INFÂNCIA E A ADOLESCÊNCIA COMO CONSTRUÇÕES DISCURSIVAS

Eles não são coerentes no modo como me tratam um dia dizem que Anne é uma garota sensível e que pode saber de tudo, e no dia seguinte Anne é uma bobalhona que não sabe de nada e imagina que aprendeu nos livros tudo o que precisa! Não sou mais o bebê e a queridinha mimada que provocava risos com tudo o que fazia. Tenho minhas próprias ideias, meus planos e ideais, mas ainda não consigo verbalizá-los.

(ANNE FRANK²⁴)

O presente capítulo é um convite à reflexão, a partir de uma perspectiva histórica, sobre as vulnerabilidades da infância e da adolescência frente às relações sociais e à família. A partir do aporte teórico de Àriés (2014), Del Priore (2015), Faleiros e Faleiros (2008), Dolto (2005) e Aberastury (1981) será construída a linha do tempo mundial e brasileira em relação à “invenção” da criança e adolescente.

Dessa forma, este capítulo irá dar destaque à construção histórica e discursiva da infância e adolescência.

3.1 A HISTÓRIA DA INFÂNCIA

Poderíamos afirmar que os conceitos de infância e adolescência sempre existiram? Como eles passaram da situação de anonimato para a condição de sujeitos de direitos? A dor da perda de uma criança por seus pais ou familiares, ainda que desconhecida é sempre a mesma? Indagações como essa se dão pelo fato de constatarmos, através da história, que a construção discursiva da ideia de infância teve início somente a partir do século XVII, após um

FRANK, Anne. **O diário de Anne Frank**. 4ª. ed. – Rio de Janeiro: Record, 2015.

longo percurso de negação, anulação, violência e privação. Os primeiros escritos da pediatria são advindos da metade do século XIX. Pesquisas sobre recém-nascidos, consideradas de ponta, são dos últimos anos do mesmo século. Em diferentes ambientes e situações, com a presença de adultos das mais diferentes origens, crianças resistiram a situações adversas ao longo dos diferentes momentos históricos e de suas vidas. Em nome da educação, da religião e do trabalho. Trabalho, aqui se refere às situações vividas por crianças enquanto grumetes, filhos de escravos que ajudavam suas mães, curumins que trabalhavam com e para os jesuítas, dentre outras.

O discurso sobre a criança precisou emprestar suas ferramentas das ciências humanas e naturais – biologia, economia, estatística, psicologia etc. Dessa forma, a ciência é chamada a se colocar “a serviço” desse novo sujeito. Assim, quando se trata de discutir os conceitos de infância e adolescência “uma angústia sincera transborda das interrogações que muitos de nós fazemos sobre o que é a infância e a adolescência” (DEL PRIORE, 2015, p.7).

Para a autora, é necessário indagar se o lugar da criança na sociedade sempre esteve evidenciado, e se as transformações no discurso sobre a infância, aparentemente reconhecidos, aconteceram de maneira linear, fácil e concreta. Dessa maneira, olhar para trás pode ajudar na compreensão do motivo de certas escolhas e atitudes de nossa sociedade na atualidade.

3.2 A construção histórica da infância no mundo

A história da infância para análise desse capítulo retorna à Grécia Antiga, a partir da distinção entre as classes e grupos sociais e suas maneiras de viver, em seus contextos sociais. Faleiros e Faleiros (2008) distinguem a alegria de uma criança, filha de cidadão, que passaria pela educação no gineceu, que era a parte da habitação, na Grécia antiga, reservada às mulheres, recheada por histórias de mitos, fábulas e música e a tristeza de ser um filho de escravo, que seria vendido assim que atingisse certa idade ou ainda um destino mais cruel.

Assumindo a educação dos futuros guerreiros a partir dos princípios cívicos e militares, o Estado espartano iniciava a pedagogia militar a contar dos sete anos de idade. Exercícios físicos de exaustão, fome e espancamentos eram rotina para esses meninos.

Quando completavam quinze anos, esses jovens tomavam parte na Assembleia. Passariam por várias provas e aos vinte anos seriam incorporados à categoria de cidadãos. Uma prova que fazia parte desse ensinamento seria o de matar um escravo que fosse encontrado pelas ruas de sua cidade. Ficariam alistados até aproximadamente os trinta e cinco anos. Quanto aos escravos, sua vida seria destinada exclusivamente ao trabalho braçal (FALEIROS, FALEIROS, 2008).

Atenas tinha um sistema de educação militar diferente. O serviço militar duraria dois anos, com início aos dezoito anos. Antes do alistamento, a educação era doméstica e escolar realizada por grandes mestres, para a criança da elite.

Platão recomendava a educação para a cidadania, desde que controlada pelos magistrados e membros dos conselhos mais elevados. Xenofonte considerava que o direito de palavra não deveria ser atribuído ao povo, por sua ignorância, mas aos “sábios e aos melhores”. As mulheres atuavam apenas na esfera doméstica, e as meninas, fortalecidas por exercícios físicos desde a infância mais precoce, casavam-se aos 14 ou 15 anos de idade (FALEIROS, FALEIROS, 2008, p. 17).

Em Roma, meninos e meninas permaneciam juntos e protegidos por seus deuses até aproximadamente doze anos de idade. Separavam-se na sequência, época em que os meninos iriam para a “vida pública, aprimoramento cultural, militar e mundano” e as meninas casar-se-iam aos quatorze anos, no máximo. Claro, os meninos e as meninas pertencentes à nobreza. A plebe e os escravos deveriam se submeter aos trabalhos menores, subordinados. “O pátrio poder, em Roma, durava até à morte do pai, quando o filho o sucedia como *Pater Familias*. Com o advento do Cristianismo e a decadência do Império Romano, uma nova moralidade foi-se gestando” (FALEIROS, FALEIROS, 2008, p.17).

A partir da Idade Média, os limites do indivíduo se encerram no feudo e ele poderia agora contar com uma comunidade, sendo, contudo, vigiado também por ela. Faleiros e Faleiros (2008) descrevem as divisões das idades humanas em períodos de sete anos. Isso ocorria para fins da educação, onde a infância duraria até os 7 anos, a puerilidade, até os 14 anos e adolescência duraria até os 21 anos. “Para Isidoro (de Sevilha), a adolescência prolongava-se até os 35 anos de idade. Apesar dessas delimitações cronológicas, a caracterização da infância como um estágio oposto ao da idade adulta não existia” (FALEIROS E FALEIROS, 2008, p. 17).

Áriés (2014, p. 4) amplia o conceito de idades da vida nos tratados da Idade Média. De uma terminologia erudita, os nomes relacionados às faixas etárias passaram a se tornar

familiar, pois anteriormente esses nomes e conceitos não estavam contidos nas primeiras definições. As “idades”, “idades da vida” ou “idades do homem” passaram a ser tão repetidas e tão usuais que tomaram o lugar da experiência comum. Os textos da Idade Média sobre as fases da vida são abundantes, segundo Ariès. Ele cita em livro do século VI – *Le Grand Propriétaire De Toutes Choses*:

A primeira idade é a infância que planta os dentes, e essa idade começa quando a criança nasce e dura até os sete anos, e nessa idade aquilo que nasce é chamado de *enfant* (criança), que quer dizer não falante, pois nessa idade a pessoa não pode falar bem nem formar perfeitamente suas palavras, pois não tem seus dentes bem ordenados nem firmes (...) (ÁRIÈS, 2014, p. 6).

A terminologia puramente verbal se constituía a partir dos termos infância e puerilidade, juventude e adolescência e velhice e senilidade. Em relação à adolescência, o autor cita Isidoro:

Essa idade é chamada de adolescência porque a pessoa é bastante grande para procriar, disse Isidoro. Nessa idade os membros são moles e aptos a crescer e a receber força e vigor do calor natural. E por isso a pessoa cresce nessa idade toda a grandeza que lhe é devida pela natureza (ARIÈS, 2014, p. 6).

Partindo da sociedade tradicional da Idade Média, é possível afirmar que tanto a criança, como o adolescente eram mal vistos. Tal afirmação é feita por Àriès (2014) que descreve a infância da época como um período mais frágil, já que o filhote do homem ainda não conseguiria bastar-se. Todavia, assim que a criança desenvolvia alguma sustentação física, já era misturada aos adultos, compartilhando seus trabalhos e jogos. Portanto, a passagem de fase era rápida, pois a criança se transformaria rapidamente em homem jovem, sem vivenciar outras fases de desenvolvimento. O autor aponta que talvez essas fases fossem praticadas antes da Idade Média, “e que se tornaram aspectos essenciais das sociedades evoluídas de hoje” (ÁRIÈS, 2014, p. x).

Dolto (2005) chama de *corpo fantasiado*, a descoberta do corpo da criança, partindo dos séculos XV ao XVIII. Esse corpo está presente nas pinturas da época. Ela cita vários exemplos de obras onde crianças são retratadas como modelos reduzidos da própria mãe, como anões ou como os avós dos tempos medievais. Os corpos das crianças eram totalmente cobertos por roupas, com uma diferenciação entre meninos e meninas pelos botões da parte da frente das roupas, além de fitas, que distinguia as crianças dos anões e adultos.

(...) as fitas seriam um resquício das amarras. Quando as crianças davam os primeiros passos, eram atreladas, assim como as rédeas dos cavalos. Desse modo, podiam ser amarradas, penduradas à parede, ficando fora do alcance

dos ratos ou recebendo o calor que, nas casas, subia do andar inferior para o superior. Quando iam trabalhar, os adultos as deixavam presas (DOLTO, 2005, p. 12).

Ariès (2014) aponta que é possível verificar o que era atribuído a cada idade, seus traços essenciais, cenas cotidianas e especiais, os locais frequentados e ações comuns à faixa etária, entre os séculos XIV e XVIII. As idades passaram a ser retratadas pela iconografia da época da seguinte maneira:

- ✓ **Idade dos brinquedos** - As crianças brincam com um cavalo de pau, uma boneca, um pequeno moinho ou pássaros amarrados.
- ✓ **Idade da escola** - Os meninos aprendem a ler ou seguram um livro e um estojo; as meninas aprendem a fiar.
- ✓ **Idades do amor ou dos esportes da corte e da cavalaria** – Apresentam-se festas, passeios de rapazes e moças, corte do amor, as bodas ou a caçada do mês de maio dos calendários.
- ✓ **Idades da guerra e da cavalaria** – Há a representação de um homem armado.
- ✓ **Idades sedentárias dos homens da lei, da ciência ou do estudo** - O velho sábio barbudo vestido segundo a moda antiga, diante de sua escrivaninha, perto da lareira (ARIÈS, 2014, p. 9).

Além dos traços das imagens descritos por Ariès, vamos apresentar questões relacionadas ao corpo infantil, à nudez, à mortalidade, às questões de seu nome e às visões dos adultos em relação à criança.

Em relação ao corpo da criança, assim como afirma Dolto (2005), ele é aprisionado e escondido, sendo a mesma despida somente para apanhar. Isso acontecia em público e deveria ser uma grande humilhação, uma vez que se tratavam de partes que deveriam permanecer encobertas.

Em contrapartida, a mesma nudez que simbolizava a vergonha, se apresentava em pinturas italianas ou flamengas como representação de anjo, de um símbolo. Pois, segundo a autora, pouco a pouco, Eros²⁵ chega com força. A Igreja ainda iria ver o bebê dessa maneira, e os pintores lhe davam um coração alegre e uma sensualidade inicial que em breve seria

²⁵ A mitologia apresenta uma bela metáfora para compreendermos a amálgama entre as pulsões. No mito grego, Eros (cupido na mitologia romana) é o deus do amor e Tânatos, deus da morte. Eros, o mais belo dos deuses, possui arco e flecha com os quais costuma enlaçar de amor homens, mulheres e deuses. Segundo consta na mitologia, certo dia Eros adormeceu numa caverna, embriagado por Hipno (deus do sono, irmão de Tânatos). Ao sonhar e relaxar suas flechas se espalharam pela caverna, misturando-se às flechas da morte. Ao acordar, Eros sabia quantas flechas possuía. Recolheu-as, e sem querer levou algumas que pertenciam a Tânatos. (...). Sendo assim, Eros passou a portar flechas de amor e morte (Tânatos). RODRIGUES, Samara Megume. Eros e Tânatos: nossas porções de vida e morte. Disponível em: <http://www.rodadepsicanalise.com.br/2013/11/eros-e-tanatos-nossas-porcoes-de-vida-e.html>. Acesso em 10/01/2018.

liberada. Essa era uma ocasião onde as crianças seriam olhadas, queridas e admiradas por seus corpos nus. Na literatura, não existem grandes registros ou descrições referentes à infância. Na língua escrita, a criança permanecerá objeto, e será somente muito tempo depois, no século XX ela irá aparecer na literatura dominante como um símbolo da fraqueza fundamental do ser humano. Ela, a partir desse momento será reconhecida como sujeito:

(...) quer seja positivo: é um anjo decaído; quer seja negativo: é um monstinho...é verdadeiramente um vilão e apenas o humanismo pode salvá-la. Nos contos, nas lendas e nas canções, encontramos tanto a criança malvada como a criança angélica (DOLTO, 2005, p. 35).

Contudo, é possível verificar a erotização do corpo da criança em uma passagem da Mme. de Sévigné (1626-1696), uma das melhores estilistas da língua francesa que descreve momentos de sua neta em uma carta datada de 1672. Ela se distrai horas inteiras com a beleza “em todos os ângulos” da neta que agita suas mãos, dança, beija a mão. “Pauline parece-me digna de ser brinquedos de vocês”. O relato da avó demonstra o quanto ela deleitava-se sensualmente, voluptuosamente com o entretenimento. Contudo, não se apresenta uma preocupação em tratar-se de um sujeito, um ser humano em comunicação com a avó. O corpo infantil passa a ser uma decoração religiosa, como um bibelô, um ser que realiza a escolta de santos e santas (DOLTO, 2005, p. 12).

Quanto à mortalidade infantil, Dolto ressalta que, na época, muitas crianças nasciam e morriam, e os adultos tratavam a morte como uma perda. Um exemplo advém da mesma Mme. de Sévigné, em Montaigne, que diz ter perdido dois filhos com a mesma indiferença que teria dito: “Perdi meus dois cães ou meus dois gatos.” A Mme não menciona “(...) morreram ou faleceram” (2005, p. 12, 13).

Se a criança morresse – e muitas vezes acontecia – alguns membros da família poderiam ficar desolados. Contudo, a regra não consistia em fazer muito alarde porque outra criança em breve substituiria a falecida (ARIÈS, 2014).

O que dizem os adultos quando perdem alguém estimado? O que dizem dessa morte? Apenas: “Ele morreu”, falando do morto como sujeito de um verbo. A criança, naquela época, ainda não era sujeito de um verbo; ela é objeto de um verbo para aquele que fala dela (DOLTO, 2005, p. 13).

Em relação ao primeiro nome, na Modernidade é visto como algo que distingue sujeitos, a “personalidade civil”²⁶ de uma pessoa, se exprime com exatidão descrevendo as coordenadas de nascimento (local, data, hora) e o sobrenome marca a qual família se pertence (nome de pais e avós materno e paterno). Já na Idade Média, era algo considerado como denominação muito imprecisa. Por isso, foi necessário completar com um sobrenome de família, ou até um lugar de origem, além de marcar com uma nova precisão, a idade, de caráter numérico:

O nome pertence ao mundo da fantasia, enquanto o sobrenome pertence ao mundo da tradição. A idade, quantidade legalmente mensurável com uma precisão quase de horas, é produto de outro mundo, o da exatidão e do número. Hoje, nossos hábitos de identidade civil estão ligados ao mesmo tempo a esses três mundos (ARIÈS, 2014, p. 2).

A importância da idade afirmou-se à medida que reformadores de caráter religioso e civil a impuseram em documentos, iniciando pelas camadas mais instruídas que haviam passado pelos colégios – em meados do século XVI (ARIÈS, 2014).

A família não controlaria nem asseguraria a transmissão de valores e a socialização da criança, ainda que de maneira geral. Logo, a criança se afastaria dos pais e sua aprendizagem acontecia por conta da convivência da criança e do jovem com adultos. Fazendo as ações adultas, a criança aprendia as coisas necessárias à sua sobrevivência.

Sua passagem social e familiar era muito rápida e insignificante e por essa razão, forçar sua memória ou sensibilidade era praticamente nula. “A criança não chegava a sair de uma espécie de anonimato” (ÁRIÈS, 2014, p. x).

A “paparicação” do século XVII, termo que Àriés nomeou como “um sentido superficial da criança”, era somente destinada à criança bem pequena, em seus primeiros anos de vida, por conta de ser ainda “uma coisinha engraçadinha”, algo que as pessoas se divertiam como “um animalzinho, um macaquinho impudico”.

No caso de conseguir sobreviver à fase da paparicação, superando os perigos desse momento, a criança passaria a viver em outra casa longe de sua família, composta por um casal e algumas crianças que ficavam em casa. A família extensa europeia concebida a partir da ideia da existência de várias gerações ou grupos colaterais, provavelmente não tenha existido, a não ser no imaginário de alguns moralistas da Florença do século XV, por exceção de tempos onde havia insegurança, em momentos onde a linhagem deveria substituir o poder público enfraquecido, ou em condições econômico-jurídico “(...) (como, por exemplo, nas

²⁶ Grifo da autora.

regiões mediterrâneas, e talvez nos lugares onde o direito de beneficiar exclusivamente um dos filhos favorecia a coabitação)” (ÁRIÈS, 2014, p. x).

Esse modelo de família não exercia uma função afetiva, ainda que tivesse por fins a continuação de seus bens, a prática de um ofício, a ajuda mútua cotidiana para sobrevivência, e a proteção da honra e das próprias vidas. Todavia, ainda que a afetividade não fosse de fato marcante, Àriés (2014) destaca a presença do amor nesse contexto.

Isso não quer dizer que o amor estivesse sempre ausente: ao contrário, ele é muitas vezes reconhecível em alguns casos desde o noivado, mais geralmente depois do casamento, criado e alimentado pela vida em comum (...) o sentimento entre os cônjuges, entre os pais e filhos, não era necessário à existência nem ao equilíbrio da família: se ele existisse, tanto melhor (ÀRIÈS, 2014, p. x).

Quando se pensa nesse “amor” e em comunicações sociais, o autor aponta que elas eram realizadas. Contudo, acontecia fora da família, “(...) num meio muito denso e quente, composto de vizinhos, amigos, amos e criados, crianças e velhos, mulheres e homens, em que a inclinação se podia manifestar mais livremente” (ÁRIÈS, 2014, p. x).

Dolto (2005) chama a atenção para os quadros do período medieval que apresentavam um cenário onde as crianças estavam integradas à vida adulta. O quadro “Cristo abençoa as crianças” apresenta crianças brincando, animadas, sem usar máscara de anões tristes típicas das obras entre os séculos XIV e XVIII. “Uma das crianças que está em torno de Jesus, “Deixai vir a mim as criancinhas”, segura uma boneca: sem dúvida, uma das primeiras bonecas da história da pintura ocidental “(DOLTO, 2005, p. 14).

A partir do século XVI, a criança deixa de ser representada somente como alma e passa a ser representada por si mesma. Ariès (2015) destaca que, a partir dessa época, os retratos de crianças vivas e mortas passaram a ser frequentes.

Além disso, três termos entraram em uso na sociedade europeia – em especial na França – a saber, *enfance*, *jeunesse* e *vieillesse*. Houve uma evolução em relação ao uso da palavra *enfant* (ARIÈS, 2014).

Durante o século XVII (...), o antigo costume se conservou nas classes sociais mais dependentes, enquanto um novo hábito surgiu entre a burguesia, onde a palavra infância se restringiu a seu sentido moderno. A longa duração da infância, tal como aparecia na língua comum, provinha da indiferença que se sentia então pelos fenômenos propriamente biológicos: ninguém teria a ideia de limitar a infância pela puberdade. A ideia de infância estava ligada à ideia de dependência: as palavras *fiis*, *valets* e *garçons* eram também palavras do vocabulário das relações feudais ou senhoriais de dependência. Só se saía da

infância ao se sair da dependência, ou, ao menos, dos graus mais baixos da dependência (ARIÈS, 2014, p. 11).

A partir dessa ideia de dependência, palavras ligadas ao termo infância iriam subsistir para denominar os homens considerados de baixa condição, submissão a outros de maneira total, como por exemplo as palavras laçao, auxiliar e soldado. O termo “*petit garçon*” (menino pequeno) não se referia necessariamente a uma criança, mas a um jovem servidor “(da mesma forma hoje, um patrão ou um contramestre dirão de um operário de 20 a 25 anos: “É um bom menino”, ou “esse menino não vale nada”) (ÁRIÈS, 2014, p.11).

Henriques, Fialho e Chamusca (2007) ressaltam que durante um extenso período na história da Europa, transformações sociais ocorreram até à consolidação do capitalismo. Uma dessas transformações que merece destaque foi o abandono de crianças – que passou a ser considerado um estigma em sociedades urbanas. A marginalidade e a ausência de famílias na vida de crianças passaram a ser consideradas ameaças da ordem vigente. Para tanto, tais crianças nessas situações deveriam ser recolhidas e educadas para a integração na sociedade.

A sociedade do ano de 1789 inaugura um rito de passagem – a aprendizagem – que promove o nascimento da criança-indivíduo. Dolto descreve:

Ela é reconhecida como sujeito do verbo “fazer” a partir do momento em que é colocada com os outros, quando é capaz de fazer um trabalho útil. Mas é tratada como máquina de produção, pois é permitido bater nela até quebrar, pode-se refugá-la, levá-la à morte (a correção paterna pode ir até à morte) (DOLTO, 2005, p. 13).

O rosto bochechudo, os braços roliços, as nádegas gordas das crianças são emprestadas aos anjos que se espalharão nas pinturas que representam as ações celestes. A autora destaca, contudo, aquilo que irá “contra” essa multiplicação de anjos:

A Igreja preveniu de tal forma os espíritos contra o pequeno imaturo, que este só pode ser a sede das potências maléficas, que se obriga a ser o anjo para não ser a besta. Mas, por trás dessa máscara camuflada pela devoção, surge rapidamente o sorriso malicioso de Eros. As bonecas barrocas são sedutoras. Uma Vênus de Cranach enfeitada por um belíssimo chapéu de flores concede a um desses anjinhos marotos o privilégio de segurar-lhe a cintura (DOLTO, 2005, p. 14).

As crianças representadas em quadros de Le Nain²⁷, exemplificado pela autora, apresentam bebês nos joelhos de seus pais ou avós, na presença da mãe, brincando com vivacidade em torno dos adultos, em cenas da vida no campo.

Nas famílias camponesas, a criança é integrada ao mesmo valor que os outros, de acordo com a idade que tem. (...) A criança tem uma atitude dissociada da dos adultos, seu olhar não se dirige à mesma direção. Ela está lá como uma promessa de um outro grupo social que construirá mais tarde. Naquele momento, ela vive paralelamente a seus predecessores, anunciando uma espécie de síntese familiar. Ela não é mais parasita e não está mais completamente enfeudada na família (DOLTO, 2005, p. 14).

A Europa Ocidental trazia em seu acervo literário e eclesiástico, na mesma posição a criança, o pobre, o pestilento, o pária. Nas palavras de Dolto (2005, p.30), "(...) é essa a vontade da Igreja." Era necessário desprezar e desconfiar da criança, pois ela pertencia a uma espécie inferior, e não havia ainda nascido para a vida do espírito. Carregando a maldição do homem que fora expulso do paraíso, ela deveria pagar pelos vícios dos adultos – enquanto fruto do pecado. Caso ela fosse batizada tardiamente, esse período seria marcado pela desgraça – lembrando que ainda assim o batismo não apagaria esse pecado original.

Como se livrar dessa maldição? Provavelmente inventando o conceito de infância.

A arte medieval, por volta do século XII, não tinha conhecimento da infância e não a representava. "É mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo" (ARIÈS, 2014, p. 18).

Provavelmente graças a São Francisco de Assis (início do século XIII), o culto ao Menino Jesus proporcionou a primeira conquista da criança-símbolo. Sua invenção do presépio posicionou a criança em um berço como símbolo dentre o céu e a terra (DOLTO, 2005).

Há, no século XIII, uma inovação no culto católico – a comunhão pública. Os meninos a realizavam aos 14 anos e as meninas aos 12. Esse ato desencadeou o sentimento de culpabilização precoce na criança, que se encontraria inculcada pelo sentimento do pecado.

²⁷ A corrente realista, que vai dos irmãos Le Nain a Chardin, elabora-se nas províncias e em Paris com os pintores do cotidiano influenciados pelo claro-escuro de Caravaggio e pelos mestres realistas e intimistas holandeses. Os primeiros e mais importantes são os irmãos Le Nain. Le Nain - nome de três irmãos franceses, nascidos em Laon: Louis (c. 1593-1648); Antoine (1588-1648); Mathieu (c. 1607-1677). Mantinham um estúdio em Paris. As suas obras são notáveis pela naturalidade e apresentavam cenas bíblicas, vida campesina e burguesa. Antoine está mais ligado aos pintores holandeses intimistas ("Os Jovens Músicos", [Louvre]); Louis, o mais famoso, pinta cenas campestres realistas, sem qualquer tentativa de embelezar seus personagens, de expressão psicológica intensa ("A Forja", [Louvre]); "Interior Camponês", c. 1643, [Louvre]); Mathieu, cuja pintura às vezes se confunde com a de Louis, ("Os Vendedores de Frutas" [Louvre]), é de expressão menos intensa e personagens mais amaneirados. Disponível em <http://www.sabercultural.com/template/pintores/IrmaosLeNain.html> acesso em 28/12/2015.

“Ela não se sentia culpada diante de Deus; (...) ficava com o sentimento de agir mal quando causava desprazer a um adulto” (DOLTO, 2005, p. 26). Ela ficaria então, feliz ou infeliz mediante as balas ou punições que recebesse do adulto, sem saber distinguir o bem e o mal do agradável / desagradável. Estavam aos 12 também imersas no mundo do trabalho, deixando a casa de sua família. Era o momento de se defrontar com a lei dos homens – para se tornar um adolescente responsável.

Nesse mesmo século, surgiram tipos de crianças que se aproximam do sentimento moderno. Segundo Ariès, primeiro surgiu o anjo – representado sob a aparência de um rapaz muito jovem, depois, o segundo tipo de criança seria o modelo de todas as crianças pequenas da história da Arte: o Menino Jesus²⁸. Um terceiro tipo de criança surge na fase gótica: a criança nua. Jesus dificilmente era representado despido. Ele só seria desnudo no final da Idade Média ²⁹ (2014, p. 18, 20).

Um fato curioso considerado pelo autor é o de que nas representações funerárias, a criança somente terá menção a partir do século XVI – não em seu túmulo ou em de sua família – mas no túmulo de seus professores. Ninguém conservava o retrato de uma criança que tivesse sobrevivido e se tornado uma pessoa adulta ou ainda tivesse morrido pequena. Isso porque, segundo Ariès, a infância era uma fase sem muita importância, não sendo necessária guardar na memória. Afinal, “(...) não se considerava que essa coisinha desaparecida tão cedo fosse digna de lembrança: havia tantas crianças, cuja sobrevivência era tão problemática” (ARIÈS, 2014, p. 21).

As crianças contêm a personalidade de um homem. Essa ideia não era algo pensado até o século XIX, atribuído por um lado ao fato de elas morrerem em grande quantidade. Nas palavras do autor:

A criança era tão insignificante, tão mal entrada na vida, que não se temia que após a morte ela voltasse para importunar os vivos. (...). Até hoje nós não falamos em começar a vida no sentido de sair da infância? Esse sentimento de indiferença com relação a uma infância demasiado frágil, em que a possibilidade de perda é muito grande, no fundo não está muito longe da insensibilidade das sociedades romanas ou chinesas, que praticavam o abandono das crianças recém-nascidas (ARIÈS, 2014, p. 22).

²⁸ No início, Jesus era, como as outras crianças, uma redução do adulto: um pequeno Deus-pai majestoso, (...) em uma miniatura da segunda metade do século XII, Jesus em pé (...) tem os dois braços em torno do pescoço de sua mãe e se aninha em seu colo, com o rosto colado ao dela. Com a maternidade da Virgem, a tenra infância ingressou no mundo das representações. (ARIÈS, 2014, p. 19)

²⁹ (...) o anjo da Anunciação entrega à Virgem uma criança nua, a alma de Jesus (...) pois uma criança nua chega pelos ares e penetra na boca da mulher: “a criação da alma humana pela natureza” (ARIÈS, 2014, p. 19,20)

Ainda que o cristianismo respeitasse as crianças batizadas (por conter uma alma imortal), aquelas que morressem logo e não fossem batizadas, seriam enterradas em casa, no jardim, ou em qualquer lugar, como se enterra um animal doméstico.

O pudor em relação à inocência da infância era um sentimento absolutamente estranho à antiga sociedade. Um exemplo disso dado por Ariès é a descrição do diário em que Heroard, o médico de Luís XIII descreve:

Ele dá gargalhadas quando sua ama lhe sacode o pênis com a ponta dos dedos.” Brincadeira encantadora, que a criança não demora a dominar. Ele chama um pajem “como um Ei! e levanta a túnica, mostrando-lhe o pênis. (...) “ele manda que todos lhe beijem o pênis.” Ele tem certeza que todos se divertem com isso. Todos se divertem também com sua brincadeira diante de duas visitas, o Senhor de Bonnières e sua filha: “Ele riu muito para (o visitante), levantou a roupa e mostrou-lhe o pênis, mas sobretudo à sua filha; então, segurando o pênis e rindo com seu risinho, sacudiu o corpo todo.” (...) Perguntavam-lhe: “Onde está o benzinho da Infanta? Ele põe a mão no pênis” (...). As pessoas achavam tanta graça que a criança não se cansava de repetir um gesto que lhe valia tanto sucesso (ARIÈS, 2014, p. 75).

A partir de 1608, era preciso ensinar Luís XIII modos e linguajar decentes. Ele já estava por volta de seus 7 anos, e ainda demonstrava comportamentos inadequados. Quando perguntado, por exemplo, de onde viriam as crianças, ele respondia “pela orelha”. Passaria a ser repreendido quando ele mostrasse seu pênis às pequenas meninas. A educação começaria a partir dessa idade, com o objetivo de ensinar-lhe escrúpulos de uma decência atribuída à reforma de costumes, ligada também à renovação religiosa e moral do século XVII. Aos 10 anos o menino era forçado a se comportar com um foco que não lhe era cobrado aos 7 anos. O ensino de escrúpulos, modos e comportamentos adequados ao momento histórico eram considerados tardios, pois só seriam desenvolvidos com a aproximação da idade adulta, considerada aqui como o período que compreendia os 14 anos. A educação só começaria após essa idade. Por volta dos seus 14 anos, Luís XIII não precisaria aprender mais nada, pois foi posto à força na cama de sua mulher ³⁰ (ARIÈS, 2014, p. 75p. 77).

O casamento de meninos de 14 anos começou a se tornar mais incomum no século XVII. Já uma menina nessa época casaria aos 13 anos. Em relação ao sentimento da existência de uma sexualidade infantil, é possível notar que esse era ignorado.

³⁰ Após a cerimônia, ele “se deitou e ceou na cama. (...) M. de Gramont e alguns jovens senhores contaram-lhe histórias grosseiras para encorajá-lo. Ele pediu suas pantufas, colocou o robe e foi para o quarto da Rainha. (...) foi instalado na cama ao lado da Rainha, sua mulher, na presença da Rainha, sua mãe; (...) ele voltou, após ter dormido cerca de uma hora e ter feito duas vezes, segundo nos disse; de fato, parecia verdade, pois seu pênis estava todo vermelho. (ARIÈS, 2014, p. 77)

Ariès descreve a fala de Pe. De Diville, historiador dos jesuítas e da pedagogia humanista, demonstrando essa ideia: “(...) Os adultos se permitiam tudo diante delas: linguagem grosseira, ações e situações escabrosas; elas ouviam e viam tudo” (2014, p. 77). O hábito de brincar com as genitálias infantis pertencia a uma tradição muito comum e disseminada em algumas sociedades.

Isso se dava, primeiro, porque era comum se pensar que a criança em vias de atingir a puberdade estaria alheia e indiferente às questões ligadas à sexualidade. Por isso, gestos e referências ao assunto não seriam relevantes, e, segundo, porque não existia nesse momento sentimentos referentes aos assuntos sexuais, e por isso nenhuma intenção equivocada poderia manchar a inocência infantil – até porque não se acreditava na existência dessa inocência (ARIÈS, 2014). O século XVII trouxe consigo uma importante mudança: a criação da escola, fazendo com que a criança deixasse de ser misturada aos adultos e passasse a aprender sobre a vida. É o que será descrito na sequência.

3.3 O surgimento da escola

Àriès (2014, p. x) chamará de “quarentena” a separação da criança em relação aos adultos e “mantida à distância (...), antes de ser solta no mundo”. A quarentena, nesse momento, é a escola ou o colégio. “Começou um longo processo de enclausuramento das crianças (como dos loucos, dos pobres e das prostitutas) que se estenderia até nossos dias, e ao qual se dá o nome de *escolarização*”.

Além da escola, a separação ocorreu em consonância com a moralização do homem – promovida por setores ligados às Igrejas Católica e Protestante, pelas leis e pelo Estado. Todavia, essa moralização não teria acontecido sem o que Ariès chamou de *cumplicidade sentimental da família*.

A família tornou-se o lugar de uma *afeição necessária* entre os cônjuges e entre pais e filhos, algo que ela não era antes. Essa afeição se exprimiu sobretudo através da importância que se passou a atribuir à educação. Não se tratava mais apenas de estabelecer os filhos em função dos bens e da honra. Tratava-se de um sentimento inteiramente novo: os pais se interessavam pelos estudos de seus filhos e os acompanhavam com uma solicitude habitual os séculos XIX e XX, mas outrora desconhecida (ARIÈS, 2014, p. xi).

Dolto (2005) também destaca um outro motivo dessa separação entre os membros da família: o uso do fogo nas casas dos camponeses. Em uma casa fria, durante muito tempo, adultos e crianças se reuniam ao redor de uma única fonte de calor. Tanto as atividades da família quanto seu repouso aconteciam em um único local. A técnica da distribuição do calor fez com que a promiscuidade familiar tivesse um fim. Contudo, também findou a convivência. “Desde que se tornou possível aquecer diversos aposentos, as crianças passaram a ter quartos separados do quarto dos pais” (DOLTO, 2005, p.44).

A partir do século XIX, a criança aparece com vestimentas de adultos, tendo uma distância do contexto familiar – dos quadros familiares obrigatórios. Ela agora aparece só, vestida de uniforme escolar, demonstrando atitudes infantis. “O sentimento aparece nas expressões do rosto. A criança torna-se um ser humano dotado de afetividade” (DOLTO, 2005, p. 15).

Nesse cenário,” (...) a multiplicação de escolas completou a internação da criança”, já que nas primeiras escolas religiosas, adultos e crianças estavam juntos para ouvir os clérigos. Contudo, no final da Idade Média, o Ocidente irá propagar os ciclos de escolarização dos tempos modernos. Neles, os alunos passam a ser agrupados por idade e não estão estudando com outros alunos por disciplina ou nível de conhecimento. A Igreja, através de suas escolas, organizou uma forma de contar suas tropas e de ter em suas mãos as ovelhas desde à tenra idade. Fariam parte de suas escolas as crianças que tinham seus nomes adicionados às listas de batismo. Isso por conta do propósito de instruir apenas os cristãos. Outro motivo era o de que só seria possível controlar a frequência daqueles que possuíam um nome (DOLTO, 2005, p 44).

3.4 A criança do século XIX

A criança vista como vítima da sociedade é um conceito que se apresentará a partir desse século. Antes disso, os contos para crianças e adolescentes do século XIX tinham propósitos claros: “indicar o caminho a seguir, o saber-viver, o código da integração social” (DOLTO, 2005, p. 36).

A autora destaca e indaga:

(...) o tema da mulher-criança explorada pelo homem difere e diverge da verdadeira questão: o discurso sobre a criança oculta o imaginário dos dez primeiros anos de vida. Seria inelutável, como um destino, poder utilizar a

escrita apenas para a recreação literária de nossa juventude, para inventar uma infância que na realidade não existe ou para impor uma ideologia através de modelos? A literatura é a expressão mais alienante da infância e, ao mesmo tempo, a mais iniciática da passagem para a vida adulta? Nesse sentido, ela seria o principal instrumento de doutrinação, de sufocação da sensibilidade artística, pois o escritor cede inconscientemente ao mimetismo que a sociedade desenvolve nos “bons alunos” mais que a criatividade deles (DOLTO, 2005, p. 36,37).

A separação geográfica entre as crianças ricas e pobres nas cidades da Europa se processa também nesse século. Na Idade Média, havia verdadeiro espetáculo para a exibição da riqueza. Um sujeito rico fazia questão de ir muito bem-vestido a um asilo miserável ou a uma casa paupérrima. Classes sociais se misturavam em locais e vias públicas, sem que essa segregação separasse bairros abastados e guetos de miséria, já que a insalubridade era para todos.

Clérigos recrutavam pobres. A nobreza colocava seus meninos na sociedade. Um filho de uma família de posição elevada permanecia dos sete aos quatorze anos em aprendizado, com o objetivo de tornar-se um senhor. Os meninos pobres permaneciam a serviço do senhor, aprendendo o que se referia à vida prática. Mas, se fossem inteligentes, aprenderiam, por exemplo, enquanto serviam a refeição ao senhor, o que o menino abastado estava aprendendo. Eles poderiam presenciar o que o senhor estava estudando, aprendendo também. Assim se dava a divisão entre família, escola e sociedade. Dolto destaca que “com a dupla internação, familiar e escolar, o espaço concedido à criança das cidades estreita-se cada vez mais. E o que lhe resta é trancado, balizado, delimitado por proibições” (DOLTO, 2005, p. 48).

Já para as meninas pobres, a situação era diferente: permaneciam na lavanderia ou na cozinha e aprendiam somente a cuidar da casa. Casavam-se aos quinze anos e eram separadas da própria família caso tivessem o destino de ser religiosas. Nesse caso, os pensionatos iriam recebê-las como pupilas (DOLTO, 2005).

Ariès (2014) destaca que a escola da Idade Média inaugurou um novo sentimento de infância e de uma nova educação: lutar contra os hábitos escolares de solidariedade corporativa. As crianças não poderiam ser abandonadas a uma liberdade sem limites hierárquicos. Os mestres não deveriam ser camaradas da criança. Sua missão deveria ser única e exclusivamente transmitir os elementos contidos no conhecimento, formar a alma desses alunos, “eles deviam, além disso, e em primeiro lugar, formar os espíritos, inculcar virtudes, educar tanto quanto instruir” (ARIÈS, 2014, p. 117).

Correção e punição deveriam estar presentes para favorecer a salvação das almas das crianças, já que os mestres eram responsáveis por essas almas perante Deus. Esse objetivo

auxilia no surgimento da noção da fraqueza da infância, que a rebaixava ao nível de camadas sociais inferiores e o sentimento da responsabilidade moral dos mestres por ela.

Enquanto progresso da disciplina, Ariès (2014, p. 117) destaca como características dos colégios, a vigilância constante, a delação erigida e a aplicação ampla de castigos corporais.

Os colégios dispunham de uma disciplina humilhante. O autor descreve que o chicote usado a critério do mestre e a espionagem entre os alunos em seu benefício irá substituir a associação corporativa. O castigo corporal se generalizou enquanto concepção autoritária e hierarquizada. Todas as crianças e jovens, em qualquer condição ou situação, eram submetidos a um regime comum sendo surrados de maneira igual. O castigo corporal tornou-se assim uma característica da nova atitude perante à infância.

Ariès salienta um segundo ponto em relação ao alargamento da idade escolar que era submetida ao chicote: se no século XVI, era destinado às crianças pequenas, no século XIX, se estenderia a toda a população escolar, ainda que os jovens beirassem os vinte anos. Nas palavras do autor:

Tendia-se, portanto, a diminuir as distinções entre a infância e a adolescência, a fazer recuar a adolescência na direção da infância, submetendo-a a uma disciplina idêntica. Dentro do mundo escolar (...) o adolescente era afastado do adulto e confundido com a criança, com a qual partilhava as humilhações do castigo corporal, o castigo da plebe (ARIÈS, 2014, p. 118).

Não havia mais a distinção das condições sociais, pois toda a infância seria submetida ao regime degradante destinado aos plebeus. Com o objetivo de distingui-la e melhorá-la, deveria existir uma preocupação constante em humilhar a infância.

Com início do Iluminismo, novos ideais circulavam que haviam se ampliado a partir dos séculos XVII e XVIII. A urbanização e industrialização tornaram os indivíduos de certa maneira anônimos. O século XIX presencia a delimitação da adolescência que passa a ser delimitada, identificada, esquadrinhada e controlada (FALEIROS E FALEIROS, 2007, p.18).

As famílias abastadas criticavam os colégios e internatos por apresentarem maus hábitos morais e retiravam seus filhos dessas instituições. Já as famílias camponesas e pobres, em contrapartida, enviavam seus filhos às instituições, na esperança de um futuro melhor. “Externato para o rico, internato para o pobre.” A família se apresentava como nuclear, patriarcal, heterossexual e monógama. O poder do pai em relação aos filhos e à mulher era absoluto (FALEIROS e FALEIROS, 2007, p. 18).

Assim se dava a construção da infância, da adolescência e da escola. No Brasil, o cenário da Colônia tinha certas particularidades, que serão estudadas na sequência.

3.5 A História da Criança no Brasil desde a Colonização

Como se deu a construção discursiva da criança brasileira? Podemos afirmar que a criança na sociedade brasileira ocupou sempre o mesmo lugar de sujeito de direitos? Como ser esse sujeito em um cenário desigual e marcado constantemente por discursos tão antagônicos? O que diferencia a criança do Brasil do século XXI e a criança do Brasil Colônia?

A infância brasileira tem seu início marcado pela presença maciça de indígenas brasileiros nas terras do país, onde a educação das crianças era eminentemente empírica, transmitida de geração em geração, por uma tradição codificada.

Para Del Priore e Venancio (2010), os primeiros contatos implicavam em uma aproximação pacífica, por um lado, na troca de presentes e alimentos, mas com certo distanciamento por outro. Os portugueses ignoraram a identidade dos povos indígenas, justificando essa ação por acreditar que eles não tinham religião ou desconheciam a agricultura. Acreditavam que seu nível civilizatório seria igual ou inferior ao dos povos africanos, o que justificaria a exploração e catequese obrigatória às tribos. Nas palavras dos autores:

Mas, contrariamente ao que pensavam os recém-chegados, a história de tais tribos começava bem antes da chegada das caravelas portuguesas às praias da “ilha de Vera Cruz”. Especulações arqueológicas recentes, com base em restos de fogueiras pré-históricas, sugerem que, há 50 mil ou 40 mil anos, grupos humanos adentraram a serra da Capivara, no Piauí. Outras datações, mais aceitas, avançam esse limite para 10 mil ou 9 mil anos antes de Cristo. Qualquer que seja o marco cronológico escolhido, vestígios materiais indicam a existência de uma cultura indígena instalada em solo brasileiro milhares de anos antes da chegada de Cabral; cultura que soube adequar-se aos recursos naturais disponíveis, desenvolvendo grande variedade de artefatos capazes de garantir sua sobrevivência (DEL PRIORE; VENANCIO, 2010, p. 13).

Segundo os autores, havia um cuidado com as mulheres de maneira permanente, a fim de protegê-las contra algum animal ou inimigo. Elas poderiam ter relações sexuais com liberdade antes do casamento, inclusive com rapazes de outra tribo ou estrangeiros, sem que isso manchasse sua honra. Contudo, o adultério, era algo condenado entre as tribos indígenas. Ao homem era permitido espancar a adúltera, entregá-la a rapazes de outra tribo ou até matá-la. Caso houvesse o nascimento de uma criança fruto dessa relação extraconjugal, ela seria enterrada viva (DEL PRIORE; VENANCIO, 2010).

Quando as mulheres estavam em trabalho de parto, os maridos lhe ajudavam, comprimindo-lhes o ventre, caso fosse necessário. O pai cortava o cordão umbilical do filho com os dentes, enquanto as mães davam às meninas os primeiros cuidados. Os recém-nascidos eram banhados nos rios, pintados com urucum e jenipapo e submetidos à cerimônia do itamongaué, com o objetivo lhe proporcionar um bom futuro. O pai tinha um papel significativo na geração de uma criança que, quando nascia, recebia objetos confeccionados por ele.

Pequenos tacapes, arcos e flechas em miniatura tinham por objetivo tornar o filho um excelente caçador. Durante um ano e meio, tempo em que durava o aleitamento, mães e filhos não se desgrudavam. Envoltas num pano denominado *typoia*, as pequenas criaturas eram carregadas, nas costas ou nos braços, até durante o trabalho nas roças. A forte ligação entre pais e filhos chamou a atenção dos europeus: “são obedientíssimos a seus pais e mães e todos muito amáveis e aprazíveis” (DEL PRIORE; VENANCIO, 2010, p. 15).

Segundo Tobias (1973, p. 27), “(...) a escola era o lar e o mato: muito mais importante as lições do exemplo que as das palavras”:

Todavia, na História da Educação, ao se focalizar o índio brasileiro de 1500, é necessário distinguir entre o *índio real*, vivendo no Brasil, no meio do mato, sofrendo visto em carne e osso pelos brancos, e o *índio utópico*, mitificado, existente exclusivamente na imaginação e na mente de europeus (TOBIAS, 1973, p. 28).

A catequização desses curumins seria o ponto inicial do trabalho que a Companhia de Jesus iria realizar no Brasil. Ensinar a religião, a ler e fazer a oração aos pequenos, além dos preceitos doutrinários da crença católica era, para o padre Nóbrega, o modo pelo qual seria realizada a conversão do gentio. Essa era uma das primeiras e principais preocupações dos padres jesuítas, desde o princípio da missão na América portuguesa. Del Priore (2015, p. 56) destaca as ordens de dom João III: “(...) aos meninos porque neles imprimirá melhor a doutrina, trabalhareis por dar ordem como se façam cristãos”.

Também fará parte da infância brasileira a criança portuguesa enviada pela corte ao novo país. Essa criança, que no decorrer de sua primeira viagem antes de chegar ao Brasil, tornava-se adulto, já calejado pela dor e pelo sofrimento vivenciado na embarcação lusitana, deixava de ser criança; via seus sonhos, esperanças e fantasias desabarem diante da cruel realidade das naus do século XVI. Ela iria “(...) perder sua inocência para nunca mais recuperá-la” (DEL PRIORE, 2015, p. 49).

Ainda que seja de conhecimento que o país fora “descoberto” oficialmente em 1500, Del Priore (2015) informa que as terras brasileiras começaram a ser povoadas trinta anos depois.

Nos navios lusitanos rumo à Terra de Santa Cruz, além de muitos homens e de poucas mulheres presentes, as crianças também faziam parte da tripulação. Na condição de grumetes ou pajens, muitas crianças encaminhadas à nova terra eram órfãs do Rei e viriam para se casarem com súditos da Coroa ainda que elas tivessem entre 12 e 16 anos. Era uma época onde meninas de 15 anos seriam consideradas capazes de se casar e meninos de 9 anos prontos para o trabalho pesado, pois eram tratados tanto como homens, quanto como animais cuja mão de obra poderia – e deveria – ser explorada enquanto durasse sua vida útil. O cotidiano das embarcações seria penoso para os pequenos. Também algumas crianças embarcavam como passageiros na companhia dos pais ou de parentes.

Outras crianças, ao sobreviverem às naus e à viagem, deveriam enfrentar a fome, sede, cansaço, abusos sexuais, humilhações e sentimento de impotência perante um mundo que, ainda que não lhe pertencesse, deveria ser incorporado como seu.

3.6 A presença da criança nas embarcações portuguesas

A presença de mulheres nas naus era algo raro, por conta de proibição de embarque, o ambiente tornava-se próprio a atos de sodomia – tolerados inclusive pela Inquisição. “Grumetes e pajens eram obrigados a aceitar abusos sexuais de marujos rudes e violentos.” Crianças acompanhadas pelos pais também chegavam a ser violadas por pedófilos e muitas órfãs deveriam ser vigiadas e guardadas a fim de se manterem virgens até a chegada à Colônia (DEL PRIORE, 2015, p. 20).

Caso as embarcações fossem atacadas por piratas, os tripulantes pobres eram assassinados, os poderosos aprisionados e trocados por resgates e as crianças escravizadas e forçadas a se prostituírem a corsários franceses, holandeses e ingleses que as exauriam até à morte.

Como descrito anteriormente, é sabido que os ibéricos, diferente dos povos latinos, tinham um quadro de sensibilidade restrito às crianças. Devido à alta taxa de mortalidade infantil ocorrida na Idade Média, a relação dos adultos com as crianças era superficial. Segundo a autora, a expectativa de vida das crianças lusitanas não passava frequentemente dos 14 anos, e “cerca da metade dos nascidos vivos morria antes de completar sete anos” (DEL

PRIORE, 2015, p. 20). Isso fazia com que o sentimento em relação às crianças não passasse de algo similar a de um animal.³¹

Muitas famílias pobres consideravam que o alistamento de seus filhos era uma forma de aumentar a renda familiar. A alta taxa de mortalidade a bordo não os amedrontava. Isso por conta do sentimento descrito acima, quanto à chance de morrer de inanição ou doença em terra pudesse ser quase igual à chance de perecer a bordo das caravelas.

A autora destaca que crianças judias, diferentemente das portuguesas, eram raptadas, sendo arrancadas à força de suas famílias. Tal método era uma maneira de se obter mão de obra e manter o crescimento da população judaica sob o controle da Coroa. Durante os séculos XVI e XVIII, o número de grumetes era o mesmo ao dos marujos, por conta de os adultos terem sofrido com as deficientes condições de higiene e econômicas, além das epidemias e fome que matavam muita gente.

Esses grumetes realizavam as mesmas tarefas dos adultos e sofriam maus tratos, com o consentimento de todos a bordo, inclusive os oficiais. Eles não tinham direito a nenhuma privacidade ou conforto. Por ausência de espaço por conta do excesso de carga, os grumetes eram submetidos a chuvas e sol no convés e acabavam morrendo vítimas de pneumonia ou queimaduras de sol.

Segundo Del Priore (2015), a fome³² e a doença das crianças eram constantes a bordo. Nas palavras da autora:

(...) devido à falta de espaço causada pelo armazenamento de mercadorias, recebiam “senão biscoito e água.” Como se não bastasse o fato da ração ser extremamente restrita, a sua qualidade era sempre péssima; o biscoito era bolorento e fétido, todo roído pelas baratas. A carne salgada encontrava-se, constantemente, em estado de decomposição. A água potável, igualmente podre, exalava um incrível mau cheiro por ser armazenada em tonéis de madeira, onde, em poucos dias, proliferavam inúmeros micro-organismos, responsáveis por constantes diarreias (DEL PRIORE, 2015, p.26).

O universo infantil seria deixado pelos grumetes por conta dessa realidade de privação. Além de um cotidiano difícil, eles eram sodomizados por uma tripulação inescrupulosa, título

³¹ Um conto infantil português do século XVI, recolhido da tradição oral, classifica os dois filhos recém-nascidos de um rei como “um macho e outro fêmea”. Essa forma de referir-se às crianças aproxima-se da categorização que os homens de Quinhentos davam aos negros escravizados, vistos então como meros “instrumentos vocais”, ou seja, em instrumento de trabalho capaz de falar. É, provavelmente, esse sentimento de desvalorização da vida infantil que incentivava a Coroa a recrutar mão de obra entre as famílias pobres das áreas urbanas. (DEL PRIORE, 2015, p. 21,22)

³² (...) os grumetes tinham direito a uma ração de “uma libra e meia de biscoito por dia (...) e um pote de água, uma arroba de carne salgada por mês e alguns peixes secos, cebolas e manteiga”, pois o alimento nas embarcações portuguesas era “distribuído igualmente a todos” (DEL PRIORE, 2015, p.26).

que constavam na documentação, uma vez que era formada por criminosos da pior espécie, tais como “(...) assassinos, incendiários, (e) sediciosos”, que tiveram a pena de ser decapitados ou enforcados, negociada e adiada por conta do serviço marítimo. A pedofilia homoerótica era uma constante nas naus, tolerada inclusive por religiosos, ainda que a ação pudesse ser digna de condenação à fogueira (DEL PRIORE, 2015, p. 27).

3.7 A criança e os jesuítas no Brasil quinhentista

Além de converter o gentio, a Companhia de Jesus tinha como objetivo o ensino das crianças do país, ainda que não tenha sido a única ordem instalada aqui com o objetivo de conversão. Também o ensino dos filhos dos portugueses e catequese foram realizados pelos jesuítas, que ocupavam o papel central nesse processo.

Os padres recrutavam as crianças abandonadas portuguesas, as chamadas *meninos língua*. Essa expressão vinha do fato de que uma vez que essas crianças eram muito pequenas, elas aprenderiam com muita facilidade a língua tupi e conseguiam se comunicar com as crianças indígenas, atraindo-as para as escolas jesuítas.

Assim, as crianças indígenas iriam formar a “nova cristandade”, como Del Priore (2015) aponta. Essa missão faria com que elas sofressem uma transformação radical na vida dos jovens índios. Muitas vezes, os *curumins* eram entregues por seus pais aos jesuítas que lutaram fervorosamente contra a antropofagia, a nudez e a poligamia indígena brasileira.

A companhia teve em sua origem o objetivo missionário. Contudo, com o passar do tempo, ela foi se tornando uma “ordem docente”. Docente tanto para seus membros, quanto para a juventude, correspondendo “(...) ao desejo de formar jovens nas letras e virtude, a fim de fazê-los propagar eles mesmos, no mundo onde vivessem, os valores defendidos pela companhia” (DEL PRIORE, 2015, p.56, grifo da autora).

No início do trabalho jesuíta no país, a companhia ainda não estava pronta e acabada, pois era considerada juvenil e turbulenta. O compêndio *Ratio Studiorum, Ratio Atque Instituto Studiorum Societatis Iesu*³³, norteava o trabalho da educação dos soldados de cristo e foi

³³ Conjunto de normas criado para regulamentar o ensino nos colégios jesuíticos. Sua primeira edição, de 1599, além de sustentar a educação jesuítica ganhou status de norma para toda a Companhia de Jesus. Tinha por finalidade ordenar as atividades, funções e os métodos de avaliação nas escolas jesuíticas. Não estava explícito no texto o desejo de que ela se tornasse um método inovador que influenciasse a educação moderna, mesmo assim, foi ponte entre o ensino medieval e o moderno. Antes do documento em questão ser elaborado, a ordem tinha suas normas para o regimento interno dos colégios, os chamados Ordenamentos de Estudos, que serviram de inspiração e ponto de partida para a elaboração da *Ratio Studiorum*, que mais tarde se transformou de apenas uma razão de estudos em uma razão política, uma vez que exerceu importante influência em meios políticos, mesmo não católicos.

aprovada definitivamente no século XVI. A formação baseada no compêndio era eminentemente clássica e literária.

Tobias (1973, p. 47) destaca que o sistema educacional jesuíta era uma máquina completa e total, por envolver de maneira explícita e consciente uma filosofia e uma teologia da educação além de uma pedagogia. O sistema lidava com a educação em todos os níveis. O compêndio de pedagogia – como era conhecido o *Ratio Studiorum*, era o catecismo pedagógico jesuíta, onde, “(...) superada a fase antiga dos castigos e da chibata” tinha agora como foco a emulação, as disputas intelectuais e até a tertúlia. O sistema era dividido em fases; primária, meia e superior.

Em relação ao ensino primário, onde a faixa etária era destinada às crianças a partir dos 7 anos, o autor aponta:

No ensino primário, aprendia-se a ler e a escrever; demonstrou o jesuíta arguto sentido diplomático e realista visão das coisas, ao aprender a língua tupi e ao adaptar a arte europeia à mentalidade e ao nível dos índios; só dos índios, pois o negro, acorrentado à desumanidade da escravidão, não podia frequentar a escola, estabelecendo triste e dolorosa tradição, continuada mesmo depois da proclamação da Independência, quando as escolas, em sua maioria se negarão a receber as pessoas de cor (TOBIAS, 1973, p.47).

Nesse século, no Velho Mundo a descoberta da infância estava se iniciando e dando à afetividade e à afirmação do sentimento da infância um olhar que antes não existia. A Igreja e o Estado foram fundamentais para disseminar essa nova concepção de relação entre indivíduo e grupo. Nesse sentido, foi também esse movimento “(...) que fez a Companhia escolher as crianças indígenas como o ‘papel branco’, a cera virgem, em que tanto se desejava escrever e inscrever-se” (DEL PRIORE, 2015, p. 58).

Como Del Priore (2015, p. 58, 60) ressalta, as crianças eram o foco de trabalho dos soldados. Em 1550, o padre Simão Rodrigues, em carta dirigida ao padre Nóbrega pondera que muito mais “pelo medo” que “pelo amor” os índios se transformariam em cristãos com mais rapidez. Isso porque os adultos tinham “abomináveis” costumes que os impediriam de se converter. Estaria aí a “deixa” para a evangelização das crianças. Na mesma carta, o padre esclarece que os meninos seriam “(...) grande meio, e breve, para a conversão do gentio”, e seriam “uma nova cristandade”.

Os meninos das aldeias onde os padres viviam tinham uma “ordem”³⁴ que variava de acordo com o local e circunstâncias e as cidades onde moravam. As aulas duravam de três a quatro horas, onde era ensinado os elementos: ler, escrever e contar. As crianças moravam com suas famílias.

Henriques, Fialho e Chamusca (2007) apontam que dentre vários modelos educacionais pensados, as *reduções* jesuítico-guaranis, povoados organizados e planejados para abrigar apenas índios e padres eram as que se destacavam no país. Seu modelo difundia-se pelo cotidiano.

Essa pedagogia buscava formar o caráter e a disciplina das atitudes e comportamentos sociais. A ordem social que guiava o trabalho era a europeia e crianças e adultos indígenas deveriam se apropriar das normas morais cristãs.

Essa estratégia educacional previa a separação entre crianças, jovens e adultos pelo maior tempo possível durante o dia. Com isso, evitava-se a convivência cotidiana prolongada, distanciando os mais jovens de suas tradições consideradas atrasadas e supersticiosas, impondo um novo ideal de vida e de sociedade (HENRIQUES; FIALHO; CHAMUSCA, 2007, p. 12).

Nas aldeias jesuítas, Mem de Sá ordenou que fossem instalados o tronco e o pelourinho “(...) por lhes mostrar que têm tudo o que os cristãos têm”, e também para “(...) o meirinho meter os moços no tronco quando fogem da escola”. Del Priore (2015, p. 62,63) complementa:

Embora o castigo físico fosse normal, os padres tinham o cuidado de não o aplicar pessoalmente, delegando a tarefa, de preferência, a alguém de fora da companhia. Esta era uma recomendação do próprio Santo Inácio, já em 1553, aos reitores dos colégios italianos e que se consubstanciaria nas constituições³⁵, ao encomendar que não faltasse a “correção conveniente aos que a necessitam dos de fora (...), e não seja pela mão de nenhum da companhia” (DEL PRIORE, 2015, p. 63).

Na segunda metade do século XVI, o estabelecimento da Companhia se deu no país. Os padres elaboraram estratégias e projetos para firmar a fé e virtude cristãs.

A experiência com os meninos era a esperança de perpetuar no país os preceitos jesuítas, impactando na estrutura da Ordem dos Jesuítas na América portuguesa. Foram muitas

³⁴ Grifo da autora.

³⁵ As *Constituições* da Companhia, como Del Piore (2015) descreve eram escritas por santo Inácio e emendadas posteriormente. Definiam as principais diretrizes da educação, sendo promulgadas somente na primeira Congregação Geral, após a morte de santo Inácio.

as estratégias para a garantia da ascendência sobre as crianças, “fossem elas indígenas, mestiças ou mesmo portuguesas” (DEL PRIORE, 2015, p. 72).

3.8 A criança livre no Brasil Colônia e Império

Henriques et al. (2007) destacam que, nesse período, tanto as crianças indígenas quanto afrodescendentes foram agrupadas de maneira a contribuir com a mão de obra necessária para a ocupação territorial, na condição de escravas.

Del Priore também pontua que a definição da infância era difícil por conta de um passado marcado pela instabilidade e mobilidade populacional dos primeiros séculos de colonização brasileira. “Meúdos, ingênuos, infantes” são termos que surgem em documentos referentes à vida das crianças na América portuguesa (DEL PRIORE, 2015).

As crianças negras, filhas de escravos, eram aliviadas de processos educacionais formais. Os recém-nascidos eram separados de seus pais e comercializados, para que suas mães se tornassem amas-de-leite, ou pudessem retornar a seus trabalhos domésticos. Os que pudessem permanecer com suas mães, vivenciavam um ambiente de trabalho e logo aprenderiam a executar tarefas domésticas (HENRIQUES; FIALHO; CHAMUSCA, 2007).

Muitas mães, a partir do século XVII, passaram a abandonar seus recém-nascidos em instituições destinadas à adoção, na esperança de salvar seus filhos da escravidão. Tal ação não mudaria muito a situação dessas crianças, pois também acabariam desempenhando atividades domésticas e trabalhos braçais.

Os autores relatam que as Leis de escravidão no Brasil, por exemplo, Lei do ventre livre (No. 2040/1871) previa que ainda que os nascidos, após sua sanção fossem considerados livres, eles deveriam ficar sob a autoridade dos senhores de suas mães, com a obrigação de criá-los até os 8 anos. Após isso, os senhores poderiam usar seus serviços até os 21 anos ou entregá-los às instituições estatais – asilos agrícolas e orfanatos. Nenhuma criança nessas condições teria acesso a qualquer tipo de instrução formal. Sua integração social acontecia de maneira marginalizada.

Em relação aos cuidados com as crianças da corte, o cenário era bem diferente. Um exemplo disso foi o de que Dom Pedro II assumiu a paternidade com uma peculiaridade incomum para a época. Chegou a escrever um diário, salientando o quanto amava as filhas.

Descrevia sua convivência com elas como um de seus “principais divertimentos”³⁶. Ele elabora um Regulamento que deveria ser obedecido por elas e por suas criadas. Foi assinado por ele e através de 36 artigos, deixava claro que tudo o que se relacionasse à educação das princesas deveria passar obrigatoriamente por ele. Seguem alguns trechos descritos por Del Priore:

Art. 7º - governanta (...) dar-lhe-á bons conselhos e exemplos, (...) lhe infundirá temor de Deus, respeito, e amor a seu pai, e mãe, e humanidade para com seu próximo (...). Art. 14º. – Não consentirão que as Meninas conversem com pretos, ou pretas, nem brinquem com molequinho e cuidarão muito especialmente, que as Meninas não os vejam nus (DEL PRIORE, 2015, p.164).

Por esse tratado, se legitimava a interdição no convívio entre crianças brancas de elite e filhos de escravos.

Além desse tratamento de exclusão às crianças cativas, elas eram entregues à própria sorte, ou azar. A autora traz uma comparação que Atonil³⁷ faz entre a plantação de cana e seu tormento:

(...) o tormento da cana-de-açúcar batida, torcida, cortada em pedaços, arrastada, moída, espremida e fervida, descreveu o calvário de escravos pais e escravos filhos estes também haviam de ser batidos, torcidos, arrastados, espremidos e fervidos. Era assim que se criava uma criança escrava (DEL PRIORE, 2015, p. 184).

Esse “adestramento”, como a autora nomeia a situação vivida por crianças escravas, fazia com que elas se tornassem adultos aos 12 anos aproximadamente, quando os meninos e meninas começavam a agregar em seus nomes os sobrenomes de suas profissões: “Chico Roça, João Pastor, Ana Mucama” (DEL PRIORE, 2015, p, 184).

E assim eles começariam muito cedo em seus ofícios. Além disso, os escravos crioulos não eram vistos com bons olhos pelas pessoas livres. A opinião de algumas dessas pessoas pode ser analisada pela autora que apresenta a justificativa da conduta em relação aos meninos que viviam próximos à família do senhor:

O crioulo é uma criança estragada, até que fica bastante forte para trabalhar; então, sem nenhum habito prévio de atividades, espera-se que ele seja industrioso; tendo passado a existência a comer, beber, e correr por aqui e ali, nos termos da igualdade familiar³⁸, espera-se que seja obediente. (DEL PRIORE, 2015, p. 186)

³⁶ Grifo da autora.

³⁷ André Joao Antonil: *Cultura e opulência no Brasil*. Belo Horizonte/São Paulo: Itatiaia /Edusp, 1982, *passim*.

³⁸ “Pelo visto, (...) servir-se de besta para o pequeno futuro dono não era ainda “atividade”, apenas brincadeira. (Era mesmo muito limitado o que a criança escrava podia experimentar como “igualdade familiar”) (DEL PRIORE, 1991, p. 186)

Os crioulos eram vistos como escravos peculiares. Para os senhores, eram mais qualificados, pois eram considerados mais inteligentes, ou menos burros, em comparação aos africanos.

A infância escravizada, segundo a autora, era a marca decisiva do escravo crioulo, pois, ainda que cativo, jamais chegaria a ser um estrangeiro completo à sociedade escravista. A criança escrava era cria da escravidão, além de ser também filha dos escravos. Essa herança não seria jamais apagada de sua memória, sua história e sua identidade.

3.9 O início do controle institucional da infância pobre no Brasil

Para as crianças abandonadas e rejeitadas no país, o destino seria a institucionalização como forma de controle. A Roda dos Expostos³⁹ foi uma instituição que existiu e foi extinta em Portugal e na França, trazida para o Brasil no século XVIII.

Henriques et al. (2007) descrevem o exemplo da *Roda dos Expostos*, que consistia em um cilindro giratório fixado nas paredes externas das Irmandades da Santa Casa de Misericórdia. Nesse cilindro, as crianças eram colocadas pelo lado de fora. A identidade da pessoa que havia deixado a criança era preservada. Ela surgiu no século XVIII na Bahia, sendo disseminada por todo o país durante o século XIX.⁴⁰

Nesses locais, existia a aglomeração das crianças nos berços e a condição social das amas-de-leite – escravas alugadas para o aleitamento, que ficavam na instituição alimentando os internos, em prejuízo de seus filhos que eram, por sua vez, abandonados (DEL PRIORE, 1991).

Mal conhecido, mas não menos tenebroso é esse aspecto da escravidão – a alta mortalidade infantil da população negra provocada, entre outros fatores, pelo desvio do leite das escravas. Muitos dos expostos eram também filhos ilegítimos de escravas, que os pais não queriam ou não podiam sustentar e que, recolhidos na Roda, seriam vítimas de novas lutas contra a morte. (...). Há grande falta de tratamento médico. Muitos dos expostos são colocados na Roda, cheios de doenças, com febre ou, mais frequentemente, com uma

³⁹ Nos locais em que existiu, a presença da Roda de Expostos foi sempre muito discutida. “Acreditava-se que o anonimato dos pais do enjeitado propiciava a licenciosidade e a irresponsabilidade pelo fruto de seus prazeres. O abandono da criança acabava sendo considerado como resultante da existência da Roda, quando esta procurou, muitas vezes sem êxito, salvar a vida de recém-nascidos cujo abandono era feito nos adros das igrejas ou no beiral das portas, muito antes de as Rodas terem sido criadas.” (DEL PRIORE, 1991, p. 50).

⁴⁰ Del Priore descreve: “Acentuo agora a questão talvez mais abrangente da mortalidade dos recém-nascidos, apontada no Brasil como nos historiadores europeus. Trata-se da aglomeração no que foi a instituição anterior às atuais creches. A aglomeração urbana sempre provocou surtos epidêmicos de maior ou menor gravidade. A aglomeração de recém-nascidos e crianças nas mesmas salas, frequentemente sem o arejamento adequado, propiciava o agravamento de todas as demais condições de intensificação da mortalidade infantil. “(1991, p. 17)

espécie de comichão chamada sarna, que lhes é frequentemente fatal. Por outro lado, aparecem também crianças mortas, a fim de que sejam decentemente enterradas (DEL PRIORE, 1991, p. 53).

Esses órfãos, abandonados e desfavorecidos também iriam ser vistos como força de trabalho, com o surgimento de leis restritivas à escravidão.

Em 1819, foi criado o Seminário dos Órfãos na Bahia, com o objetivo de recolher crianças órfãs e abandonadas. Além de abrigá-las, eram ensinados ofícios e, a partir dos 5 anos elas já podiam ser encaminhadas às oficinas, na qualidade de aprendizes. No mesmo século foram criadas as Casas de Educandos e Artífices que objetivavam a “(...) diminuição da criminalidade e da vagabundagem” (HENRIQUES ET AL., 2007, p. 13).

Outra maneira de controlar a criança pobre e marginalizada acontecia por meio do trabalho que se deu desde o período colonial. Elas eram encaminhadas ao trabalho desde a tenra idade para encaminhar de maneira correta sua conduta e comportamento e afastá-la da criminalidade. Pais, patrões ou responsáveis por ela lhe castigavam sempre que julgassem necessário.

Além das Santas Casas, as Câmaras Municipais tinham a incumbência de cuidar dos órfãos e abandonados. Elas prestavam assistência através da entrega das crianças a algumas famílias em troca de pagamento. Faleiros e Faleiros (2007) apontam que as instituições privadas e semioficiais encaminhavam as crianças ao trabalho precoce, assim como aconteceu outrora no período escravagista brasileiro, quando as crianças filhas de escravos trabalhavam para seus donos. Já no início da industrialização eram consideradas mão de obra “dócil e barata”. Por conta disso, era considerada filantropia a apropriação e uso de sua força de trabalho. Outros nomes atribuídos à apropriação eram a de caridade e compaixão às crianças e suas famílias.

Já em 1854 havia a intenção de recolher os meninos que vagavam pelas ruas, segundo um decreto imperial daquele mesmo ano. Mas só em 1871 foi criado o asilo de meninos desvalidos. As meninas desvalidas indigentes eram acolhidas na Santa Casa desde 1740. No final do século XIX, havia trinta asilos de órfãos, sete escolas industriais e de artífices e quatro escolas agrícolas. (FALEIROS e FALEIROS, 2007p. 20)

Higienismo e filantropia marcam o período da Proclamação da República, em especial com o movimento dos higienistas – também chamados de sanitaristas⁴¹ - que eram médicos e

⁴¹ Inspirados em doutrinas francesas de limpeza física e social, os agentes do sanitarismo previam a consolidação de uma sociedade renovada em termos de projetos políticos-institucionais e livre dos “miasmas” proliferados pelo aglomeramento humano indisciplinado. No Brasil, um dos expoentes máximos do Higienismo foi Oswaldo Cruz.

engenheiros que a partir do século XVIII iniciaram sua atuação por meio de práticas de saneamento, educação higiênica, profilaxia dos ambientes e de doenças consideradas infectocontagiosas, além da instalação dos postos de saúde. As principais questões eram a promiscuidade e a falta de higiene, com conotações morais, uma vez que Casa dos Expostos acobertava os filhos nascidos fora do casamento, o que para a sociedade era considerado “pecado” (FALEIROS e FALEIROS, 2007).

No início do século XX, juristas se preocupavam com a “criminalidade de menores”, buscando combater de maneira distinta a dos adultos. Com o objetivo de “salvar o menor”, propunham, de acordo com Faleiros e Faleiros (2007, p. 21, grifos dos autores), “(...) uma nova Justiça para a infância, para corrigir os desvios do bom comportamento”.

Essa correção pode ser percebida pelo primeiro nome pejorativo, segundo Del Priore (2015), que começou a ser difundido nesse momento para nomear as crianças vagabundas e vadias que perambulavam pelas ruas das grandes cidades do início desse século: “Pivett”, que significava “crianças de rua”.

Além de tirá-los das ruas, havia uma preocupação em diminuir o contingente de crianças e adolescentes trabalhando nas fábricas, por conta das várias mutilações que sofreram por estar trabalhando horas a fio. Havia, também um movimento de valorização da adolescência como força de trabalho – agora ela deveria ser considerada como uma fase de aprendizagem de um ofício.

Em 1902, o Congresso Nacional discutiu a implantação da “assistência e proteção aos menores abandonados e delinquentes”.

Segundo Del Priore (2015), a educação brasileira nesse período apresentava-se com uma situação de busca por visibilidade. Havia cobranças por criação de escolas de qualidade e melhoria da estrutura das escolas existentes por parte de operários brasileiros e anarquistas italianos e espanhóis que trabalhavam nas fábricas dos grandes centros da época. Além disso, esses sujeitos acreditavam que a escola poderia evitar que crianças e adolescentes fossem recrutados para o trabalho e para a criminalidade precoce.

Outra ação em prol da adolescência foi a criação, em 1913, dos Tribunais para Menores⁴². Em 1923, foi autorizada a criação do Juizado de Menores. No Código dos Menores

⁴² Del Priore (1991, p. 129) destaca que ao fazer um levantamento bibliográfico no acervo da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo sobre o termo “criança”, uma das questões que chamou a atenção foi o fato de que a partir do fim do século XIX e começo do XX a palavra menor aparecia frequentemente no vocabulário jurídico brasileiro. Antes dessa época o uso da palavra não era tão comum e tinha significado restrito. A partir de 1920 até hoje em dia a palavra passou a referir e indicar a criança em relação à situação de abandono e marginalidade, além de definir sua condição civil e jurídica e os direitos que lhe correspondem.

de 1927 estabelece-se a distinção entre “abandonados” e “vadios” – jovens entre 14 e menores de 18 anos, que eram submetidos a processos penais especiais.

Faleiros e Faleiros destacam que o Código de 27 previa o cuidado tanto das questões de higiene e da delinquência da infância, estabelecendo a *vigilância pública* sobre ela, quanto sobre a amamentação, os expostos, os abandonados e maltratados, declarando ser possível retirar o pátrio poder:

O menor de 14 anos não era mais submetido ao processo penal e, se fosse maior de 16 e menor de 18 e cometesse crime, poderia ir para a prisão de adultos em lugares separados destes. O juiz devia buscar a regeneração do menor (FALEIROS e FALEIROS, 2007, p. 22).

Com a ascensão de Vargas, em 1930, foram criadas delegacias de menores, destinadas a receber meninos encontrados na rua e suspeitos de vício e crimes. Em 1941, o Serviço Nacional de Assistência aos Menores (SAM), era vinculado ao Ministério da Justiça e Negócios Interiores. Erradicar a ameaça de meninos “(...) perigosos e suspeitos” era meta do SAM. Ao contrário de uma ação educativa, os internatos do SAM tinham como predominância a ação repressiva e o desleixo contra seus internos. O Serviço funcionou até 1964, recebendo duras críticas da Igreja Católica pois violentava, surrava e torturava crianças, passando a ser um órgão repressivo, com instalações de péssima qualidade (FALEIROS e FALEIROS, 2007, p. 23).

A partir da extinção do SAM, em 1964 foi criada a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM), sem a dependência do Ministério da Justiça. Com autonomia e objetivos de evitar a internação dos menores, tinha uma forma de organização política, uma pedagogia e estrutura baseadas na segurança nacional. Combatia a marginalidade através de parcerias com entidades privadas, municípios e estados. Contudo, gerava isolamento, maus tratos, submissão e aprendizagem de condutas que iam contra a lei. O processo de marginalização não diminuiu e, durante a ditadura, a exclusão social, a marginalização do menor pela pobreza familiar, a exclusão da escola, a necessidade de trabalho, a situação de rua se acentuaram.

Faleiros e Faleiros descrevem que, em 1979 houve a criação do novo Código de Menores, agora, com a ideia de que a exclusão seria vista como “doutrina da situação irregular” – uma patologia social, uma doença, enfermidade por estar fora das normas. O médico era o juiz, que tinha poder para decidir os interesses do menor que se encontrava nessa situação. Ele decidiria pela “internação, colocação, adoção ou punição.” (...) no Código de 1979, os direitos da criança só eram protegidos quando em situação de risco ou de “doença social” (2007, p. 24).

Somente a partir dos movimentos sociais da década de 1980 e com a mobilização da Assembleia Constituinte de 1987 é que propostas consideravam a criança e o adolescente como sujeitos de direitos, ou ainda, sujeitos jurídicos.

3.10 A criança e o adolescente como os sujeitos jurídicos

A presença da criança e do adolescente na rua transformou-se em um testemunho do colapso de várias instituições, do Estado e da Legislação vigentes.

Na passagem do século XIX para o século XX, “menor” deixou de ser uma palavra relacionada à idade, em especial quando se pretendia definir a responsabilidade de um indivíduo – ainda que jovem – perante a lei. O termo era utilizado para assinalar, principalmente, as crianças pobres abandonadas ou que cometiam delitos. Em 1923, nas palavras de Lemos Britto, o significado do termo estava claramente, limitado:

Os menores abandonados eram menores de 14 anos que por serem orphãos ou por negligencia, vícios, enfermidades ou falta de recursos dos pais, tutores ou parentes ou pessoas a cargo, entregues às autoridades judiciais ou policiais, ou foram encontrados habitualmente na via pública, entregues a si mesmos ou desamparados de qualquer assistência natural (DEL PRIORE, 1991, p. 148).

Posto isso, Nogueira Neto (2015, p. 12) aponta que é mais fácil falar sobre direitos de crianças e de adolescentes quando se trata desses sujeitos, em tese do “bom menino idealizado!”⁴³. Contudo, quando há a existência de uma realidade perversa, que prejudica suas condições de vida, isso incomoda, ameaça e agride a sociedade, a justiça brasileira cria códigos para reparar essa situação.

3.10.1 Os Códigos brasileiros para os menores

A história de proteção às crianças e adolescentes no país é marcada, inicialmente, pela criação de códigos, com objetivos claros de combate à situação de rua e criminalidade infantil e juvenil.

⁴³ Grifo do autor

(...) mil meninos-de-rua seriam capazes de provocar maior escarcéu na opinião pública que 10 mil crianças e adolescentes fora da escola; por sua vez, os 21.500 adolescentes infratores no Brasil nos fazem esquecer que estão num universo de mais de 19 milhões de adolescentes e jovens entre 15 e 19 anos (NOGUEIRA NETO, 2005, p. 12).

Del Priore (1991) analisa o histórico dos códigos criados no país, destacando que o primeiro código brasileiro (1820) isentava da criminalidade os menores de 14 anos, desde que não fosse provado o discernimento do fato. Recolhiam-se os menores às casas de correção até completarem 17 anos.

Já no Código de 1890 eram estabelecidas as fases da infância que marcavam o sujeito no ato da infração penal, termo utilizado na época. Os sujeitos de idade inferior a 9 anos eram considerados inimputáveis; já aqueles cujas idades estavam entre 9 e 14 anos eram recolhidos quando apresentavam discernimento. Aqueles que se encontravam entre 14 e 21 anos, pelo fato de ainda não terem atingido à maioridade, eram beneficiados com atenuantes.

Esse código somente foi alterado com a lei 4242 de 5/1/1921 que prescreveu a inimputabilidade até 14 anos, havendo a possibilidade de um processo especial para os que estavam na faixa entre 14 e 18 anos. Ele manteve os atenuantes para os sujeitos entre 18 a 21 anos (DEL PRIORE, 1991).

Henriques, Fialho e Chamusca (2007) e Rangel e Cristo (s/d) apontam que o Código de Menores de 1927 tratava da higiene, da delinquência, da vigilância pública da infância, além de apontar situações de vulnerabilidade infantil e juvenil como patologias jurídico-sociais definidas na lei. Além disso, se amparavam em conceitos e princípios simplistas e falaciosos, que resultavam no controle social da pobreza. “A situação irregular, justificadora da apreensão dos menores e de sua colocação sob a tutela do Estado, tipificava-se sob as mais variadas e diferentes condutas, e mesmo diante da ausência de políticas públicas ou da família da criança e do adolescente. Situações de abandono ou mesmo o mero exercício do direito de ir e vir podiam ser interpretados como “vadiagem”, “atitude suspeita” ou “perambulância” e justificavam o encaminhamento a instituições onde também se abrigavam os menores infratores, crianças e adolescentes autores de infrações criminais, inclusive de natureza grave. Todo “menor com desvio de conduta em virtude de grave inadaptação familiar ou comunitária” recebia a “terapia do internamento”, na verdade, penas privativas de liberdade, com prazos indeterminados, aplicadas em nome da interpretação equivocada do “superior interesse da criança” (RANGEL e CRISTO, S/D, p. 3).

Em seu artigo 1º era estabelecido que “(...) o menor, de um ou outro sexo, abandonado ou delinquente, que tiver menos de 18 anos de idade, será submetido pela autoridade

competente às medidas de assistência e proteção contidas neste Código” (HENRIQUES; FIALHO; CHAMUSCA, 2007, p.15).

Tanto crianças e adolescentes infratores da lei, assim como os marginalizados por condições socioeconômicas desfavoráveis, eram considerados marginais, perigosos e uma ameaça social caso estivessem nas ruas, distantes do controle especializado.

Em 1940, o Decreto-lei no. 2848 fixou a idade de 18 anos como marco que separa a menoridade da responsabilidade penal (HENRIQUES; FIALHO; CHAMUSCA, 2007).

Durante a vigência do SAM, questões ligadas à infância pobre, abandonada ou delinquente estiveram vinculadas à área da Justiça através do controle, tutela e penalização.

Em meados de 1964, foi elaborada a Política Nacional do Bem-Estar do Menor, através da Lei 4.513 de 1/12/1964. Ela foi apresentada após a criação da FUNABEM, agora aparelhada com corpo técnico especializado. A novidade dessa lei é a invocação das comunidades a participarem junto ao Estado da "tarefa urgente" de encontrar soluções para a questão do menor no Brasil (DEL PRIORE, 1991, grifo da autora).

A criação da FUNABEM emergiu como imperativo para a dissolução do antigo SAM, por conta das sucessivas rebeliões promovidas pelos adolescentes e por se considerar obsoletas as então técnicas de reeducação do menor.

É importante destacar que o confinamento das crianças e adolescentes, pela internação, em instituições como a FUNABEM, incluía não só os considerados infratores como também os que haviam sido vitimados por situações de maus tratos, agressões, abusos e exploração ou, ainda, os órfãos de pais, sem representantes legais que por eles se responsabilizassem (HENRIQUES; FIALHO; CHAMUSCA, 2007, p. 15).

A nova proposta de atendimento ao menor estaria ancorada na ideia de que a FUNABEM, e suas correlatas nos demais estados brasileiros, não serão instituídas dentro de fundamentos paliativos, mas ser uma instituição diferente, onde o importante não seria a internação (DEL PRIORE, 1991).

Para Faleiros e Faleiros (2008), a FUNABEM estabeleceu um sistema para combater a marginalidade, através do desenvolvimento de convênios com entidades privadas, estados e alguns municípios, com o objetivo de possibilitar internações e distribuição de per capita. Contudo, tal ação proporcionava mais problemas do que soluções para as crianças, pois gerava o isolamento, os maus tratos, a submissão e a aprendizagem de condutas contrárias à lei.

A questão do menor no Brasil republicano somente passou a ser enfrentada em meados dos anos 70, através de denúncias regulares na imprensa contra a situação em que se

encontravam as crianças, principalmente após o golpe de 64 e o fracasso do “milagre econômico”⁴⁴.

Segundo Del Priore (1991), o ano de 1978 foi nomeado o Ano Internacional da Criança. Foi um marco na história da criança no Brasil e sua repressão começou a ser pesquisada, levando à formação de diversas associações que se articularam em prol da defesa dos direitos da criança.

A autora destaca que a FUNABEM em 1976, passou a se chamar Fundação Estadual para o Bem-Estar do Menor (FEBEM), alinhando o Estado à política nacional. Criada muito antes do Estatuto da Criança e do Adolescente, a FEBEM⁴⁵ tinha a visão de que a criança e o adolescente não eram cidadãos com prioridade nas políticas públicas, e que deveriam ser protegidos pelo Estado e ressocializados, ainda que não perdessem a posição de menores delinquentes e em situação irregular, a serem contidos. “A FEBEM traz o DNA da FUNABEM, filha da ditadura e da Política de Segurança Nacional. Os funcionários foram treinados para contenção, segurança e alta disciplina” (SPINELLI, 2006, p. 23, 24).

Spinelli (2006, p. 24) salienta que a FEBEM recebia severas críticas do ponto de vista estrutural e organizacional. Um exemplo disso foi a afirmação de Rubens Naves, presidente da Fundação Abrinq: “Não conseguimos fazer uma transição adequada do Código de Menores para o ECA. O que vemos é uma continuidade do equívoco”.

Um outro exemplo foi a análise que o Padre Júlio Lancellotti, da Pastoral do Menor, realizou a partir de uma das unidades recém-inauguradas. “Uma comissão da Pastoral do Menor visitou a construção de Campinas, que é um horror. Os banheiros não têm porta, como no sistema penitenciário. A descarga é do lado de fora, como o chuveiro. Isso educa?” (SPINELLI, 2006, p.24). Em relação à estrutura da FEBEM, o autor descreve:

(...) o projeto arquitetônico deveria seguir o projeto pedagógico”. Nos complexos, uma porta só é aberta quando outra é trancada. A solitária dos

⁴⁴ O período da História do Brasil entre os anos de 1969 e 1973 foi marcado por forte crescimento da economia. Nesta época o Brasil era uma Ditadura Militar, governado pelo general Médici. O termo “milagre” está relacionado com este rápido e excepcional crescimento econômico pelo qual passou o Brasil neste período. Este crescimento foi alavancado pelo PAEG (Programa de Ação Econômica do Governo) implantado em 1964, durante o governo de Castelo Branco. Disponível em: https://www.suapesquisa.com/ditadura/milagre_economico.htm . Acesso em: 02/01/2018.

⁴⁵ O Conselho Nacional da Criança e do Adolescente, CONANDA, em 29 de outubro de 1996, regulamentou, através da resolução nº 46, a execução da medida socioeducativa prevista no Estatuto da Criança e do Adolescente. O Conanda determinou que as unidades de internação: não devem abrigar mais que 40 adolescentes; devem ser regionalizadas dentro de cada estado; devem proporcionar ao adolescente educação, saúde, esporte e lazer, assistência social, profissionalização, cultura e segurança; devem proporcionar atendimento jurídico continuado, tratamento médico-odontológico e orientação sócio pedagógica; devem proporcionar acesso aos serviços da comunidade, em atividades externas, como preparação à reinserção social, a não ser se houver expressa determinação judicial em contrário; devem ter um projeto sócio pedagógico que preveja a participação da família e da comunidade. (SPINELLI, 2006, p.24)

presídios existe na forma da “tranca” — período em que o adolescente fica isolado no quarto (SPINELLI, 2006, p.24).

A partir de inúmeras denúncias encaminhadas ao Ministério Público, à Organização dos Estados Americanos (OEA) e a diversas outras entidades de direitos humanos, a FEBEM ganhou visibilidade nos noticiários nacionais e internacionais, revelando os abusos contra a vida dos adolescentes internos.

Com o advento de gradativas transformações socioculturais que ocorreram a partir da década de 80 no Brasil, e mobilização de diferentes grupos sociais no processo de redemocratização, crianças e adolescentes passaram a ser vistos como um grupo portador de direitos e passível de proteção especial – os sujeitos jurídicos.

Nesse momento, a Constituição de 1988, se adiantando à Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança e baseada na Doutrina da Proteção Integral, instituiu o Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente, posteriormente organizado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990 (HENRIQUES; FIALHO; CHAMUSCA, 2007).

Em 2006, foi aprovado um projeto de lei que estabelecia que o atendimento aos adolescentes que cumprem *medida socioeducativa*⁴⁶ seria realizado pela Fundação Casa – Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente. Contudo, para Fidelis (2012, s/p) “(...) não era uma questão de semântica. O nome FEBEM e sua gestão estavam manchados”.

Todavia, a herança da FEBEM não deixaria a Fundação como aponta a autora. A “tranca” tão comum na FEBEM também se encontra presente nas paredes da Fundação:

Sala de reflexão ou sala da justiça é como os funcionários chamam o local onde levam os meninos para apanhar. Na maioria das vezes, esse local é a sala da coordenação e, em muitas ocasiões, os adolescentes ficam dias sem ver o Sol. É a prática também conhecida como “Tranca”, punição proibida pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). (FIDELIS, 2012, s/p)

Passeti (1991) salienta que já se falou e escreveu muito, por incrível que possa parecer sobre o termo “menor”. Para ele, a palavra deve ser vista como estigma sobre crianças pauperizadas.

Mudar o termo menor para criança ainda é pouco porque o preconceito está enraizado na sociedade. Esperar garantias do Estado – o novo preceptor - de igualdade de condições e que siga a Constituição, parece ser a mais recente ilusão (DEL PRIORE, 1991, p. 146).

⁴⁶ Novo termo utilizado para os adolescentes que efetuam um ato infracional (ECA, 2015, p. 84)

Para o autor, o menor, vivendo sob o impacto da marginalização, teria como causa maior de sua situação, entre as tantas "causas múltiplas", uma desorganização familiar. Essa seria uma questão social, uma vez que "(...) constitui-se família sem a menor preocupação com a estabilidade conjugal" (DEL PRIORE, 1991, p.152).

Essa era a ideia da articulação e do discurso que imperavam nos anos 90. Portanto, ao se procurar os elementos que se articulam politicamente através dos discursos proferidos na época, é possível destacar passagens literalmente reprisadas, as mesmas ideias repetidas em relação às causas da marginalização infantil e juvenil, além de opiniões pouco a pouco sendo resumidas até se confundirem com um termo.

Mesmo assim, chega-se a um Estatuto – o da criança e agora adolescente – buscando-se a priorização de um sistema de proteção integral e da visão desses sujeitos como sujeitos de direitos.

3.10.2 O Estatuto da Criança e do Adolescente – o surgimento do sujeito de direitos

Como é possível analisar a construção discursiva de um sujeito jurídico, um sujeito de direitos, a partir da elaboração de um *estatuto*⁴⁷?

Para Sayão (2006), o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA - necessita ainda de uma mobilização por parte da sociedade brasileira para que as grandes conquistas em relação aos direitos de crianças e adolescentes possam se tornar de fato uma realidade para as novas gerações.

Baseado na Doutrina de Proteção Integral⁴⁸, o princípio norteador do ECA é o de que crianças e adolescentes devem ter todos os direitos que os adultos têm, aplicáveis à sua idade, além de dever contar com direitos considerados especiais por conta de sua condição peculiar

⁴⁷ Destaco estatuto, pois até então o que havia no Brasil em relação à proteção para crianças e adolescentes eram códigos. A palavra **código** significa "Compilação sistemática ou compêndio de leis, normas e regulamentos, e conjunto de disposições, de regulamentos legais aplicáveis em diversos tipos de atividades". Disponível em <https://www.google.com.br/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#q=o%20que%20significa%20c%C3%B3digo> . Acesso em 17/07/2016.

Já a palavra **estatuto**, significa "Regulamento ou conjunto de regras de organização e funcionamento de uma coletividade, instituição, órgão, estabelecimento, empresa pública ou privada, e lei ou conjunto de leis que disciplinam as relações jurídicas que possam incidir sobre as pessoas ou coisas". Disponível em: <https://www.google.com.br/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#q=o+que+significa+estatuto>. Acesso em 17/07/2016.

⁴⁸ A doutrina de Proteção Integral "já havia sido referência para a Declaração Universal dos Direitos da Criança proposta pela ONU em 1959 e também para a Convenção Internacional dos Direitos da Criança que data de 1989". (SAYÃO, 2006, p. 11)

de desenvolvimento pessoal e social que são, “(...) educação como condição imprescindível para seu desenvolvimento, prioridade em receber socorro, direito à convivência familiar e comunitária” (SAYÃO, 2006, p. 11).

Azambuja, Ferreira et al. (2011) refletem que o ECA pode ser considerado uma legislação avançada que convive, em contrapartida, com fragilidades nas metodologias e precariedade da política estatal de garantia de direitos. Consideram pouco o avanço no reordenamento institucional que deveria, segundo os autores, ter ocorrido desde a aprovação do ECA, com vistas a alterar as práticas. Os eixos fundamentais do estatuto que favoreceriam essa reordenação são a proteção e atendimento; defesa e responsabilização; e controle social. Afirmam também que o ECA pode ser considerado como o entrelaçamento de três vertentes que raramente se encontram no cenário brasileiro: o movimento social, o mundo jurídico e as políticas públicas.

Nogueira Neto (2005) alerta para o fato de que quando a sociedade se sente ameaçada, abre espaço para que discursos epistemológicos e político-institucionais de proteção se tornem senso comum equivocado, ignorante e de má-fé, além de inócuo, desarticulado da realidade e mal analisada e perigoso.

A partir da perspectiva da judicialização da infância e adolescência, a apreciação da questão social tem aumentado, fazendo com que conflitos de ordem social sejam tratados como assuntos individuais, quando seriam, de fato, consequências de opção política que não legitima nem efetiva a seguridade social no que se refere aos sentidos legal e político.

(...) a luta pelos direitos humanos no Brasil não supera seu isolamento porque tem carregado uma contradição básica: o debate em torno dos valores de liberdade, felicidade e igualdade que está se restringindo ao tema da penalização que é, fundamentalmente, conservador (...). Ou seja, os discursos e as práticas não chegam à população sob a forma de liberdade, felicidade e igualdade, mas sim culpabilização, penalização, integrando um movimento mundial de obsessão punitiva crescente (AZAMBUJA, FERREIRA et al, p. 36, 2011).

Superando o binômio repressão / compaixão, além do assistencialismo, passa a considerar tanto a criança quanto o adolescente sujeito de direitos exigíveis com base na lei. Não tendo apenas o objetivo da proteção e vigilância, o ECA busca promover e defender todos os direitos que, como a autora destaca, são os de:

- ✓ Sobrevivência (vida, saúde, alimentação);
- ✓ Desenvolvimento pessoal e social (educação, cultura, lazer e profissionalização);

- ✓ Integridade física, psicológica e moral (respeito, dignidade, liberdade e convivência familiar e comunitária);
- ✓ Colocar crianças e adolescentes a salvo de todas as formas de situação de risco pessoal e social (negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão). (SAYÃO, 2006, p. 12)

Há no cenário do século XX e XXI uma legislação que busca valorizar *toda* criança e *todo* adolescente, destacando a necessidade de políticas de atendimento integral. Segundo Sayão (2006), o desafio está em implementar políticas públicas que garantam o acesso desses sujeitos a seus direitos. A dificuldade estaria, justamente em romper com a tradição em intervir em problemas já constituídos, ou nas palavras da autora, problemas graves a ponto de já terem causado sérios danos, e buscar atuar predominantemente em esferas de prevenção de circunstâncias que possam prejudicar esse desenvolvimento integral. Daí emerge o conceito de redes de proteção e a necessidade de se buscar seu fortalecimento.

3.10.3 A rede de proteção na busca do fortalecimento do sujeito de direitos

“A violência não é apenas ruptura de laços”. Essa afirmação de Azambuja, Ferreira et al. (p, 36, 2011) parte da ideia de que ela também se dá na dimensão das relações sócio-históricas que podem se expressar na vida cotidiana e, contraditoriamente, atingível não só pela descoberta de um ato de violência. Sua revelação implicará em rupturas e resistências dos sujeitos envolvidos na relação violenta, que em muitas situações pode ter sido episódica ou isolada, perpetrada durante dias, anos e inclusive ter sido vivenciada por mais de uma geração de uma mesma família.

Partindo do aspecto legal, houve avanços considerados em relação aos direitos e garantias de crianças e adolescentes, no que diz respeito à violência vivenciadas por eles. Enquanto fundamento constitucional, o artigo 27 da Constituição Federal prevê que:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

§1º O Estado promoverá programas de assistência integral à saúde da criança e do adolescente, admitida a participação de entidades não governamentais (...)

§2º A lei punirá severamente o abuso, a violência e a exploração sexual da criança e do adolescente (AZAMBUJA, FERREIRA ET AL., p.36, 2011).

Isso também se estende à constituição da rede de proteção, pois, em uma proposta de rede, todos os serviços destinados às crianças e adolescentes oferecem atendimento de qualidade, articulando esforços e trabalhando sob a ótica da complementaridade. Isso contribuiria tanto para a diminuição do desperdício de verbas com sobreposições desnecessárias, quanto para as grandes lacunas no atendimento. Segundo Sayão (2006), as diferentes instâncias seriam a base de apoio fundamental para o enfrentamento de situações de violação de direitos. Assim, educadores, agentes de saúde, conselhos tutelares, varas da infância, etc. podem ampliar de maneira coletiva, suas possibilidades de atendimento, buscando a promoção de desenvolvimento e cidadania, além do combate e prevenção de qualquer forma de violência contra esses sujeitos de direito - o sujeito jurídico.

Dessa forma, a rede de proteção em prol da criança e do adolescente vitimizado se apresenta para a sociedade a partir da denúncia, que pode ser encaminhada aos órgãos competentes de quatro maneiras: *por telefone*, onde o notificante telefona para o Conselho Tutelar ou Vara da Infância e Juventude, SOS Criança ou Disque-Denúncia (Disque 100), comunicando a suspeita ou ocorrência; *por escrito*, através de ficha de notificação e encaminhamento⁴⁹. Ela poderá vir acompanhada de relatório escolar; *visita ao órgão competente*, onde o denunciante poderá ir sozinho ou acompanhado da criança ou adolescente. Lá, após ser ouvido, assinará um Boletim de Ocorrência para que possa dar prosseguimento à apuração dos fatos; *solicitação do atendimento na escola*, onde caso não seja possível a ida ao órgão competente para que haja a efetivação da notificação de suspeita ou ocorrência de violência, é possível requerer ao Conselho Tutelar que haja o atendimento na própria escola⁵⁰. Caso seja necessária a preservação da segurança do notificante, sua identidade permanecerá em sigilo (SAYÃO, 2006).

No ano de 2001, o Ministério da Justiça publicou o Plano Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual Infanto-Juvenil.

Em 2002, organizou-se o Comitê Nacional de Enfrentamento ao Abuso e Exploração Sexual, uma rede de entidades não-governamentais, representantes de setores governamentais e de cooperação internacional, que tem como objetivo monitorar programas e políticas dessa área, além de fomentar a mobilização juvenil.

⁴⁹ Verificar a ficha de notificação em Anexos.

⁵⁰ O ideal, segundo Sayão (2006) é que algum membro da Equipe de Liderança da escola assuma a denúncia ou visite o órgão responsável, preferencialmente acompanhado por algum membro não agressor da família que possam dar seguimento tanto à denúncia quanto ao encaminhamento da criança ou adolescente vítima de violência aos serviços educacional, médico e psicológico.

Em 2003, foi também instalada a Comissão Interministerial de Enfrentamento da Exploração sexual de Crianças e Adolescentes, objetivando constituir uma ação integrada da esfera federal (SAYÃO, 2006).

Finalizando, o que podemos verificar durante os anos de 1990, 2000 e 2010 foi uma tentativa de buscar, via legislação e via configuração de rede, a proteção desses sujeitos jurídicos, os sujeitos da infância e adolescência. Resta verificar se, de fato, esse montante de ações auxilia-nos no desenvolvimento de estratégias de resistência frente à violência.

3.11 CONSIDERAÇÕES SOBRE O CAPÍTULO

Diante do exposto, nos é possível compreender que os conceitos de infância e adolescência devem ser considerados uma construção discursiva.

A história nos ajuda a compreender o quanto esses sujeitos foram desconsiderados, surrados, feridos, estuprados, ignorados e escravizados, sob a justificativa que eles não eram “pessoas”, que não tinham pensamento, sentimento, vida.

Considerados adultos em miniatura, vadios, vagabundos, burros, brinquedos e objetos de entretenimento e diversão, tiveram que sobreviver e resistir a um mundo que não lhes reconheceu como um ser “real”.

Com novos formatos de existência, acabaram tendo um crescimento significativo e nas grandes cidades “se multiplicaram”, tendo a sociedade que “enxergá-los” – por bem ou por mal.

Aos sujeitos que tinham condições econômicas e sociais privilegiadas, foi criada a escola – para que deles cuidassem, lhes ensinassem as letras e a religião, para que eles tivessem chances de um futuro promissor e abençoado.

Em compensação, para aqueles que não dispunham das mesmas condições, a Igreja e o Estado, com sua “mão forte” criaram mecanismos de acolhimento, ajuste, controle e tutela.

Criam-se então, instituições destinadas à higienização social, controle, punição aos delinquentes, recolhimento, julgamento. Algumas, com o discurso educacional, fizeram e fazem o justamente o contrário.

Apropriar-se da história nos permite visualizar como crianças e adolescentes foram, ao longo do tempo, envolvidos em relações de negação de existência, de agressões e maus tratos por diversas instituições sociais.

Contudo, as transformações sociais, culturais e históricas, fizeram com que se desenvolvesse o desejo de alguns sujeitos de favorecer a construção discursiva dos sujeitos de direito, o que acarretou a exigência e a mobilização de diferentes segmentos da sociedade pública e civil.

No próximo capítulo, iremos verificar, após a análise da materialidade linguística presente nas falas e representações dos sujeitos de pesquisa que compõem o *corpus* se, de fato, esses sujeitos alcançaram esse patamar, essa posição.

CAPÍTULO 4

O FENÔMENO DA VIOLÊNCIA CONTRA A CRIANÇA E O ADOLESCENTE NO BRASIL E O PAPEL DA ESCOLA DO SÉCULO XXI

*Desses vinte anos nenhum foi feito pra mim.
E agora você quer que eu fique assim igual a
você
É mesmo, como vou crescer se nada cresce
por aqui?
Quem vai tomar conta dos doentes?
E quando tem chacina de adolescentes
Como é que você se sente?
Em vez de luz tem tiroteio no fim do túnel.
Sempre mais do mesmo
Não era isso que você queria ouvir?*

(Música: Mais do mesmo. Legião Urbana)

Nesse capítulo, é apresentado o contexto da violência contra a criança e o adolescente através de dados comparativos sobre a violência, as vítimas, os suspeitos, os gêneros, os tipos de violação e os locais onde ela acontece, segundo o Ministério dos Direitos Humanos (2016), além das diferentes formas de violência, a partir de Sayão (2006), Azambuja (2011), Ferreira (2004), Sanderson (2008), Azevedo e Guerra (2001), e o papel que a escola do século XXI pode desempenhar no enfrentamento desse fenômeno a partir de Santos (2009).

4.1 A CONSTITUIÇÃO DA VIOLÊNCIA NO CENÁRIO DA INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA

Waiselfisz (2012) destaca que em 2011 foram registrados 39.281 atendimentos na faixa de <1 a 19 anos idade, representando 40% do total de 98.115 atendimentos calculados pelo sistema em 2011. Esses dados foram tabulados pelo Sistema de Informação de Agravos de Notificação – SINAN⁵¹, que tem por objetivo coletar, transmitir e disseminar dados gerados frequentemente pelo Sistema de Vigilância Epidemiológica das três esferas governamentais, por intercessão de uma rede informatizada, para dar suporte ao processo de investigação e subsidiar a análise das informações de vigilância epidemiológica das doenças de notificação compulsória.

O Sistema Único de Saúde (SUS), o Sistema de Informação de Agravos de Notificação (SINAN) e a Vigilância e Prevenção de Violências e Acidentes, estabeleceram uma parceria em 2008 e desenvolveram um aplicativo para registro de entrada de dados no SINAN referente à violência. A partir de 2009, o “Módulo Violência” foi integrado ao SINAN-Net, para que fosse possível unificar e dimensionar a amplitude da violência no Brasil. (Assis et al., 2012).

O site da UNICEF Brasil (2017) aponta que em 2015, segundo dados do *Disque 100*⁵², que é um serviço de atendimento telefônico gratuito para receber demandas relativas a violações de Direitos Humanos, que funciona 24 horas todos os dias da semana e atende todo o território nacional, foram registradas 17.588 denúncias de violência sexual contra crianças e

⁵¹ “O SINAN foi implantado, de forma gradual, a partir de 1993 (...). Em 1998, o Centro Nacional de Epidemiologia – CENEPI retoma este processo e constitui uma comissão para desenvolver instrumentos, definir fluxos e um novo software para o SINAN, além de definir estratégias para sua imediata implantação em todo o território nacional, através da Portaria Funasa/MS n.º 073 de 9/3/98 (BRASIL, 1998). A partir de 1998, o uso do SINAN foi regulamentado (BRASIL, 1998), tornando obrigatória a alimentação regular da base de dados nacional pelos municípios, estados e Distrito Federal, bem como designando a Fundação Nacional de Saúde (FUNASA), por meio do CENEPI, como gestora nacional do Sistema. Com a criação da Secretaria de Vigilância em Saúde (SVS), em 2003, as atribuições do CENEPI passam a ser de responsabilidade da SVS. Este sistema é alimentado, principalmente, pela notificação e investigação de casos de doenças e agravos que constam da lista nacional de doenças de notificação compulsória, mas é facultado a estados e municípios incluir outros problemas de saúde importantes em sua região” (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2006, p. 7).

⁵² Segundo o Ministério da Justiça e Cidadania, (2016, s/p) “o Departamento de Ouvidoria Nacional dos Direitos Humanos tem a competência de receber, examinar e encaminhar denúncias e reclamações, atuar na resolução de tensões e conflitos sociais que envolvam violações de direitos humanos, além de orientar e adotar providências para o tratamento dos casos de violação de direitos humanos, podendo agir de ofício e atuar diretamente ou em articulação com outros órgãos públicos e organizações da sociedade. As denúncias poderão ser anônimas ou, quando solicitado pelo denunciante, é garantido o sigilo da fonte das informações. A Ouvidoria estabelece via de cooperação e convênios com órgãos públicos ou organizações da sociedade o fortalecimento da rede de proteção e defesa dos direitos humanos, organizando os fluxos de encaminhamentos, procedimentos de acolhida, atendimento e monitoramento das denúncias. (...) o Disque Direitos Humanos – Disque 100, serviço de atendimento telefônico gratuito, que funciona 24 horas por dia, nos 7 dias da semana. As denúncias recebidas na Ouvidoria e no Disque 100 são analisadas, tratadas e encaminhadas aos órgãos responsáveis. Disponível em: <http://www.sdh.gov.br/disque-direitos-humanos/disque-direitos-humanos>. Acesso em 21/07/2016.

adolescentes, equivalentes a duas denúncias por hora. Foram 22.851 vítimas, 70% delas meninas⁵³.

Em 2016, a Ouvidoria Nacional de Direitos Humanos realizou 355.030 atendimentos, sendo que 133.061 (37,4%) referem-se ao registro de denúncias de violações de direitos humanos.

A tabela a seguir traz um panorama geral das notificações.

TABELA 1. Comparativo anual por módulo

Grupo	2015	2016	%
Criança e Adolescente	80437	76171	-5,30%
Pessoa Idosa	32238	32632	1,22%
Pessoa com Deficiência	9656	9011	-6,68%
Privação/Restrição de Liberdade	3565	3861	8,30%
LGBT	1983	1876	-5,40%
Igualdade Racial	1064	1326	24,62%
População de Rua	682	937	37,39%
Outras Violações	7892	7247	-28,61%
Total	137517	133061	-4,41%

Fonte: (MINISTÉRIO DOS DIREITOS HUMANOS, 2017, p.8)

Em um comparativo anual, as denúncias em relação à criança e ao adolescente diminuíram entre 2015 e 2016, em um percentual de -5,30%, ainda que o número seja de certa maneira alarmante (76.171 casos). Uma das razões para a diminuição das denúncias pode ser atribuída às campanhas realizadas pelos governos federal e municipal em 2015 e 2016.

Ainda que haja uma diminuição, deve ser ressaltado que as denúncias para esse segmento representam um número significativo e alarmante, como pode ser observado na tabela a seguir:

⁵³ Fonte: https://www.unicef.org/brazil/pt/media_33297.htm

TABELA 2 - Divisão por módulos – 2016

Grupo	Total	%
Criança e Adolescente	76171	57%
Pessoa Idosa	32632	25%
Pessoa com Deficiência	9011	7%
Privação/Restrição de Liberdade	3861	3%
LGBT	1876	1,4%
Igualdade Racial	1326	1%
População de Rua	937	1%
Outras Violações	7247	5%
Total	133061	100%

Fonte: (MINISTÉRIO DOS DIREITOS HUMANOS, 2017, p.9)

As notificações relacionadas à criança e ao adolescente contabilizam mais da metade dos casos – 57 %, o que deve ser considerado como preocupante. Na mesma perspectiva, é algo que pode ser contabilizado também por conta das campanhas e da disseminação realizada pela mídia brasileira e as redes sociais.

Um dos pontos destacados nessas campanhas é a notificação que a escola deve fazer às autoridades. O ato de notificação pode colaborar no enfrentamento à violência e na interrupção do ciclo da violência sexual, por exemplo. Outro ponto é a de que a notificação é um dever legal do educador, determinado pelo ECA, nos artigos 13 e 245, respectivamente:

Art. 13. Os casos de suspeita ou confirmação de castigo físico, de tratamento cruel ou degradante e de maus-tratos contra criança ou adolescente serão obrigatoriamente comunicados ao Conselho Tutelar da respectiva localidade, sem prejuízo de outras providências legais. (...) **Art. 245.** Deixar o médico, professor ou responsável por estabelecimento de atenção à saúde e de ensino fundamental, pré-escola ou creche, de comunicar à autoridade competente os casos de que tenha conhecimento, envolvendo suspeita ou confirmação de maus-tratos contra criança ou adolescente: Pena - multa de três a vinte salários de referência, aplicando-se o dobro em caso de reincidência. (ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE, 2015, p. 41, 125).

Como previsto em lei, ainda que haja a suspeita, a notificação deve ser realizada e encaminhada ao Conselho Tutelar, fundamentando o relatório e a ficha de notificação,

baseando-se em evidências de abuso. A escola pode optar entre realizar uma abordagem com a criança ou adolescente ou solicitar às autoridades responsáveis que a façam, delegando a elas tanto a abordagem quanto a apuração da denúncia. A denúncia é realizada através de ficha de notificação.

Segundo o Ministério da Saúde - MS (2009), a ficha de notificação foi elaborada pelos profissionais do MS e de outras instituições governamentais das esferas que compõem o SUS, sendo elas as instituições de ensino e pesquisa, as universidades e as parcerias não governamentais. Há o destaque em relação à notificação de violências contra crianças, adolescentes, mulheres e pessoas idosas enquanto exigência legal.

No sentido de fazer frente ao impacto provocado por esse flagelo, o MS, ao longo dos últimos anos, mobilizou diferentes setores internos, articulou-se, externamente, a outros setores nas esferas federal, estadual e municipal, bem como a organizações não governamentais e setor privado, para implementar uma série de medidas. Entre elas a elaboração da Política de Redução da Morbimortalidade por Acidentes e Violência (Portaria MS/GM nº 737, de 16 de maio de 2001), aprovada pela Comissão Intergestores Tripartite (CIT), por meio da Resolução nº 309, de 08 de março de 2001 (MS, 2008, p. 6).

Ela se apresenta como “fruto de uma luta contínua para que a violência perpetrada contra estes segmentos da população saísse do “silêncio e medo”, revelando sua magnitude, gravidade, perfil das pessoas em situação de violência, a tipologia, a localização e outras características dos eventos violentos” (MS, 2009, p. 5).

A ficha se apresenta composta por um conjunto de variáveis e categorias, que demonstram o perfil das violências praticadas contra os grupos populacionais.

Espera-se, com a publicação deste instrumento, facilitar a notificação e assim contribuir para a maior disponibilidade de informações que subsidiem a elaboração de políticas públicas integradas e intersetoriais que efetivamente promovam a saúde e qualidade de vida. Notificação/informação são fundamentos para o planejamento e a execução de ações voltadas para redução da morbimortalidade decorrente das violências e para a promoção da cultura de paz (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2009, p. 5).

O preenchimento da ficha de notificação ocorrerá nos casos suspeitos ou confirmados de:

- ✓ Violência sexual – ambos os sexos e todas as idades;
- ✓ Violência autoprovocada – ambos os sexos e todas as idades, exceto crianças menores de 10 anos;
- ✓ Tráfico de pessoas – ambos os sexos e todas as idades;

- ✓ Intervenção por agente legal público – ambos os sexos e todas as idades;
- ✓ Violência financeira/econômica ou patrimonial – menores ou igual a 19 anos de ambos os sexos, mulheres adultas, pessoas idosas e pessoas com necessidades especiais ou deficiências ou transtorno mental;
- ✓ Negligência/abandono – menores ou igual a 19 anos de ambos os sexos, mulheres, pessoas idosas e pessoas com necessidades especiais ou deficiências ou transtorno mental;
- ✓ Violência contra criança – ambos os sexos, seja doméstica ou extrafamiliar (criminalidade), independente do tipo ou natureza da violência;
- ✓ Violência contra adolescente – ambos os sexos, seja doméstica ou extrafamiliar (criminalidade), independente do tipo ou natureza da violência; (...)
- ✓ Trabalho infantil⁵⁴ – menores de 16 anos, ambos os sexos, salvo na condição de aprendiz a partir dos 14 anos.
- ✓ Violência doméstica – ambos os sexos e todas as idades;
- ✓ Violência sexual – ambos os sexos e todas as idades; (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2009, p. 12, 13).

O Ministério dos Direitos Humanos (2017) apresenta também o índice de práticas de violência perpetradas contra a criança e o adolescente, em relação à categoria. A tabela a seguir permite analisar a categoria das denúncias.

TABELA 3 - Tipos de violência notificadas – 2016

ANO	NEGLIGÊNCIA	VIOLÊNCIA PSICOLÓGICA	VIOLÊNCIA FÍSICA	VIOLÊNCIA SEXUAL	OUTRAS VIOLAÇÕES	Total
2015	36,6%	23%	24,5%	11%	4,8%	100%
2016	37,6%	23,4%	22,2%	10,9%	6%	100%
2015	58.567	36.794	39.164	17.583	7.739	159.847
2016	54.304	33.860	32.040	15.707	8.669	144.580

Fonte: (MINISTÉRIO DOS DIREITOS HUMANOS, 2017, p.15).

As denúncias de negligência representam 36,6 % e 37,6% respectivamente, nos anos de 2015 e 2016. Elas permaneceram praticamente no mesmo percentual, sendo, contudo, o maior índice de notificações.

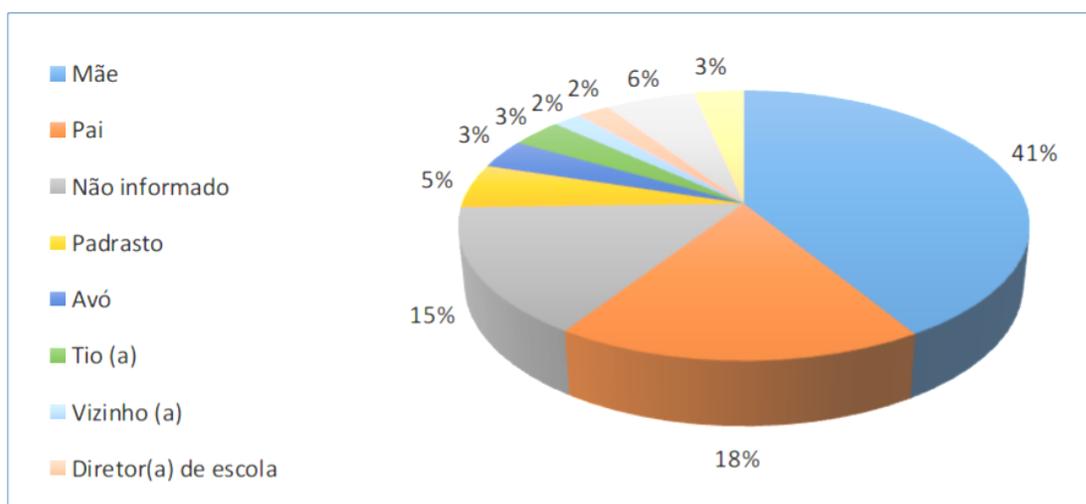
Quanto ao perfil dos indivíduos representados nas tabelas, o Ministério dos Direitos Humanos (2017) aponta que, em relação ao gênero, as meninas são as maiores vítimas (44%)

⁵⁴ O trabalho do menor não poderá ser realizado em locais prejudiciais à sua formação, ao seu desenvolvimento físico, psíquico, moral e social e em horários e locais que não permitam a frequência à escola (CONSOLIDAÇÃO DAS LEIS DO TRABALHO, Artigo 403). LEI Nº 10.097, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10097.htm . Acesso em 05/01/2018.

e meninos com 39%. No item relacionado à faixa etária, o maior número de denúncias encontra-se entre 04 e 11 anos, somando 42%, seguido das faixas etárias de 12 a 17 anos com 30%, e de 0 a 03 anos com 18%. Quanto à raça/cor, meninas e meninos pretos/pardos somam 36% e brancos 26%. Não informados somam 36%. No que se refere à orientação sexual e identidade de gênero, em 2015, do total de denúncias, aproximadamente 96 adolescentes vítimas tiveram sua orientação sexual ou identidade de gênero declarada. Em 2016, o número é de 190 adolescentes declaradas, sendo 40% gays, 28% lésbicas, 12% adolescentes trans. (7% travestis e 5% transexuais) e 20% adolescentes bissexuais.

Outro fator revelado pelo Ministério dos Direitos Humanos (2017) se refere aos agentes que realizam o ato violento. Na tabela a seguir, é possível analisar a relação Suspeito/ Vítima:

GRÁFICO 1 - Suspeito / Vítima



Fonte: (MINISTÉRIO DOS DIREITOS HUMANOS, 2017, p.17).

Um índice relevante é o percentual dos agentes agressores. A mãe representa 41 % das denúncias e o pai 18 % das denúncias. A partir desse percentual, pode-se notar o quanto a violência contra criança e adolescente se perpetra por pessoas próximas ao sujeito, com laços sanguíneos e familiares. Infelizmente, há um índice também relevante de 15 % que não foi informado.

Confirmando o percentual de violência doméstica, além de acontecer com pessoas próximas, ela se dá muitas vezes, na casa das vítimas como o gráfico a seguir aponta:

GRÁFICO 2 - Local de Violação:



Fonte: (MINISTÉRIO DOS DIREITOS HUMANOS, 2017, p.18)

O que se torna alarmante é que na casa da vítima é o local onde concentra a maior porcentagem de violações – 53 %, seguido da casa do suspeito com 26%. Outros locais somam 8% (igrejas ou templos religiosos, local de trabalho, entre outros), rua com 7%, escola com 3% e 2% órgãos públicos.

O Ministério dos Direitos Humanos (2017) realizou os encaminhamentos necessários após as denúncias realizadas como pode ser observado na tabela a seguir:

TABELA 4 - Encaminhamentos:

Tipo de Serviço	Encaminhamentos	Respondidas	%
Ministério Público (CAOPIJ)	74275	8013	10,79%
Conselho Tutelar	72738	8307	11,42%
Delegacia de Polícia	10838	1343	12,39%
Delegacia de Proteção a Criança e ao Adolescente	5827	457	7,84%
Ouvidorias	3314	210	6,34%
Outros Serviços	8794	4203	47,79%
Total Geral	175786	22533	12,82%

Fonte: (MINISTÉRIO DOS DIREITOS HUMANOS, 2017, p.19)

Após as denúncias, os encaminhamentos realizados somam: 12,82% respondidos em 2016, índice maior que os 5,9% em 2015, apresentando um aumento de 113%. O Ministério Público respondeu a 10,79% dos encaminhamentos recebidos, o conselho tutelar com 11,42%, delegacia de polícia 12,39% e DPCA (Delegacia de Proteção à Criança e ao Adolescente) 7,84%, encaminhamentos à delegacia de polícia somam 20,23%, ouvidorias 6,34% e outros serviços somam 47,79% (MINISTÉRIO DOS DIREITOS HUMANOS, 2017).

Essas denúncias são realizadas de diversas formas, e nesse trabalho, daremos ênfase à ficha de notificação e relatórios encaminhados pela escola ao Conselho Tutelar e Vara da Infância. Assim, a escola do século XXI pode ser considerada agente fundamental no enfrentamento ao fenômeno da violência.

4.2 A ESCOLA DO SÉCULO XXI COMO AGENTE NO ENFRENTAMENTO DA VIOLÊNCIA

Segundo Santos (2009), as experiências de parceria entre diferentes instituições que formam a chamada Rede de Proteção que promovem o atendimento e a prevenção desse fenômeno contra crianças e adolescentes na busca do enfrentamento da violência apresentaram resultados positivos quando estabelecem entre si o diálogo e o trabalho mútuo. A partir desse argumento, é que entra em cena um personagem muito importante: a escola do século XXI.

O autor aponta os responsáveis por essa ação: diretores, professores, coordenadores e orientadores pedagógicos. Esses profissionais necessitam estar preparados para reconhecer sinais de maus-tratos, de abuso, de negligência nas crianças e adolescentes. E isso não significa observar marcas físicas.

Sabemos que quando uma criança ou um adolescente sofre esse tipo de violência, de alguma maneira “conta” o que aconteceu. Nem sempre com palavras. Às vezes, apenas com gestos, comportamentos diferenciados ou por meio de desenhos (SANTOS, 2009, p 5).

Santos (2009) acredita que os educadores são os melhores profissionais a perceber tais mudanças, captando pistas que para outros podem não pareceriam óbvias. Além disso, eles podem estabelecer uma relação baseada na confiança e transparência, livre de preconceitos e moralismos com as crianças e as famílias. A escola pode ajudar a romper o pacto de silêncio

que encobre as diversas formas de violência como crimes sexuais, negligência, exploração, abandono.

Além da denúncia e notificação, o trabalho da escola também pode ser realizado através de campanhas educativas, discutindo com as crianças, adolescentes e suas famílias sobre maneiras de lidar de forma consciente e saudável com a sexualidade, cuidados com o corpo, formas de diálogo entre crianças, adolescentes e adultos, etc., além da importância da notificação dos casos de violência doméstica e no encaminhamento de serviços às vítimas. Dessa maneira, a escola desempenha um papel protagonista na busca pela mudança de atitude frente à violência doméstica, bem como o de se tornar um agente de fortalecimento da rede de proteção no município (SANTOS, 2009).

A ideia é a de potencializar a cooperação entre os educadores e a sociedade, o Sistema de Garantia de Direitos e os conjuntos de políticas e serviços para que as necessidades de seus alunos nesse momento de pleno desenvolvimento possam ser respondidas de maneira qualificada e acertada. Um dos agentes, em especial, seriam os professores, por estarem mais próximos desses sujeitos. Nas palavras de Santos (2009):

A intenção é estimular um processo de intercâmbio entre as múltiplas formas de solidariedade, vivências e ações educativas implantadas em vários projetos e programas para reverter o quadro de violência que muitas crianças e adolescentes vivenciam (SANTOS, 2009, p.9).

A escola desempenha um papel essencial na construção da cidadania de crianças e adolescentes, com a missão ética, moral e legal de notificar às autoridades os casos suspeitos ou confirmados de violência, na defesa dos direitos desse segmento da sociedade, participando do enfrentamento da violência doméstica. Ao mesmo tempo, os educadores precisam ter uma postura empática em relação a esses sujeitos “que sofrem ou sofreram o abuso, encaminhando-os aos serviços de ajuda médica, educacional, psicossocial e jurídica” (SANTOS, 2009, p. 9).

Assim sendo, quando a escola se torna o notificante, ela é considerada um agente fundamental na rede de proteção à infância e a adolescência, pois é a instituição que possibilita tornar pública a violência.

No caso de violência sexual, por exemplo, o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), sugere quatro modalidades de ações por meio das quais a escola pode atuar na prevenção da violência sexual:

A primeira é informar a comunidade escolar sobre o assunto. A segunda é desenvolver um programa de educação para a saúde sexual na escola. A terceira é criar na escola um ambiente que inclua verdadeiramente as crianças que são vistas pelos seus colegas e professores como “diferentes” e as que são rejeitadas pelo grupo. A quarta é realizar um trabalho preventivo com os pais dos alunos da escola, principalmente com famílias de crianças “em situação de risco” (SANTOS, 2009, p.49)

O conceito de situação de risco é apontado por Santos (2009) como a circunstância que crianças e adolescentes marcados pela pobreza estrutural vivenciam, por conta das características de uma sociedade com intensas divisões de classe e de injusta distribuição de riqueza. Os sujeitos que se encontram nessa condição vivem a exclusão social, educacional e de cidadania determinadas também pelas disparidades sociais, regionais e raciais.

Vale observar ainda que uma relação de afeto e confiança com a criança ou adolescente permite a criação de um caminho de comunicação por meio do qual eles próprios podem relatar situações de violência às quais são submetidos (SANTOS, 2009).

4.3 CATEGORIZANDO A VIOLÊNCIA

Para que o fenômeno da violência seja categorizado de maneira esclarecedora, faz-se necessária a compreensão de que o cenário atual do início do século XXI parte de uma perspectiva histórica. O desenvolvimento econômico, social e cultural que se deu na América Latina foi marcado pela colonização e escravidão que suscitou uma sociedade escravagista, elites oligárquicas dominantes, e, em um imaginário social onde alguns podiam dominar muitos e explorar categorias sociais marginalizadas e inferiorizadas pela origem, raça/etnia, gênero e idade (AZAMBUJA et al., 2011).

Embora pareça um problema contemporâneo, ela é fruto de um processo histórico que colocou a criança em um lugar de pouca atenção e visibilidade, tanto no âmbito da família como da sociedade e do poder público, fato que se justifica por não ter disso a criança, por muito tempo, considerada sujeito de direitos e merecedora de proteção (AZAMBUJA et al., 2011, p. 25).

Durante um prolongado período de tempo negros, índios, mulheres e crianças pobres que faziam parte de categorias dominadas, foram excluídos da sociedade por não terem acesso a serviços sociais prestados pelo Estado como educação, profissionalização, saúde, habitação

e excluídos ainda, do mercado de trabalho e consumo, segundo as autoras, devido às taxas de desemprego.

Vale destacar que a violência não é um fenômeno novo, ainda que pesquisas e estudos sejam relativamente atuais. Um exemplo disso é o Relatório Mundial sobre Violência e Saúde (Bruxelas, 2002), que aponta a violência como um dos principais problemas de saúde pública mundial. O relatório define o fenômeno como:

(...) uso intencional da força física ou do poder, real ou por ameaça, contra a própria pessoa, contra outra pessoa ou contra um grupo ou comunidade que possa resultar ou tenha alta probabilidade de resultar morte, lesão, dano psicológico, problemas de desenvolvimento ou privação de direitos (AZAMBUJA et al., 2011, p. 17).

Nesse sentido, a violência não é algo preocupante somente para à área da saúde. É motivo de preocupação multidisciplinar, multisetorial e multicausal. Todas as áreas do conhecimento voltam seus olhares para os prejuízos provocados pela violência, em destaque aqueles considerados nefastos ao ser humano, na busca da diminuição dos altos índices,

Exigindo propostas de enfrentamento de cunho interdisciplinar, com o envolvimento de profissionais da saúde pública, da educação e bem-estar social, bem como dos sistemas de proteção e Justiça, entre outros. A dinâmica da violência é tão complexa que apenas uma perspectiva interdisciplinar envolvendo os conhecimentos (...) que atuam no desenvolvimento do homem, da família e da sociedade permite conhecê-la e entendê-la (AZAMBUJA et al., 2011, p. 17).

Para as autoras, na fase inicial da vida, todo sujeito se encontra em uma situação de dependência dos adultos e, por conta disso, é nesse momento que muitos sofrerão as primeiras manifestações de violência contra eles.

Coelho et al. (2014) reconhecem que nas duas últimas décadas do século XXI, é notório o aumento dos estudos na área da saúde sobre a violência, especialmente nos casos de violência contra a mulher. Isso ocorre por conta do reconhecimento da dimensão desse fenômeno como um grave problema de saúde pública, por sua alta incidência e pelas consequências que causa à saúde física e psicológica dos sujeitos que sofrem violência. Dessa maneira, torna-se importante compreender as definições de violência e as modalidades que mais ocorrem.

Do mesmo modo, o conceito deve ser considerado pela amplitude que se constrói o fenômeno, sendo considerada violência, “em ações humanas de indivíduos, grupos, classes,

nações que ocasionam a morte de outros seres humanos ou que afetam sua integridade física, moral, mental ou espiritual” (MINAYO; SOUZA, 1998, p. 514).

Na visão das autoras, só se poderia falar de violências, já que se trata de uma realidade plural, diferenciada, cujas especificidades ainda necessitam ser conhecidas.

Já Dahlberg e Krug partem da definição da Organização Mundial da Saúde (OMS) que aponta a violência como “o uso de força física ou poder, em ameaça ou na prática, contra si próprio, outra pessoa ou contra um grupo ou comunidade que resulte ou possa resultar em sofrimento, morte, dano psicológico, desenvolvimento prejudicado ou privação” (2007, p. 1165).

Essa definição dada pela OMS associa de forma intencional com a realização do ato, independentemente do resultado que possa ser produzido.

A inclusão da palavra "poder", para completar a frase "uso de força física", expande a natureza do ato violento e amplia o conceito habitual de violência para incluir os atos que têm como resultado uma relação de poder. Nessa relação, podem ser incluídas ameaças e intimidação, a negligência ou atos de omissão, bem como os atos violentos mais óbvios de execução propriamente dita. Assim, o conceito deve incluir todos os tipos de abuso físico, sexual e psicológico, bem como o suicídio e outros atos autoinfligidos.

Partindo de Santos (1996), Coelho et al. (2014, p.12) apontam que a violência se configura como um aparelho de controle tanto aberto quanto contínuo, onde a relação social caracterizada pelo uso real ou virtual da coerção, “impede o reconhecimento do outro, pessoa, classe, gênero ou raça, mediante o uso da força ou da coerção, provocando algum tipo de dano, configurando o oposto das possibilidades da sociedade democrática contemporânea”.

Sayão (2006) enfatiza que toda violência decorre da estrutura econômica e social profundamente desigual e injusta que vive uma significativa parte das famílias do país. Essa seria uma das primeiras experiências de abuso a que crianças e adolescentes são submetidos, uma vez que implica em violação de alguns dos direitos garantidos e assegurados pelo ECA. Para ela, algumas formas de violência, chamadas de violência estrutural, são supostamente invisíveis. Nem por isso as tornam menos nocivas ao desenvolvimento desses sujeitos.

Azambuja et al. (2011) também chamam a atenção ao conceito de violência estrutural, sendo aquela que se caracteriza por condições extremas de adversidades na vida de um sujeito ou grupo de sujeitos que vivenciam a miséria, a fome, habitação precária ou deficiente, além de dificuldades de acesso ao mercado de trabalho, vivenciando a violação constante dos direitos humanos. Ela oferece um marco à violência do comportamento, por se aplicar não só às estruturas organizadas e institucionalizadas da família como aos sistemas econômicos, culturais

e políticos que levam à opressão de determinados sujeitos a quem se nega o acesso também às vantagens da sociedade.

Nessa perspectiva, tem-se que a violência estrutural pode ser entendida como um processo de vitimação, ou seja, são as consequências da desigualdade social e da pobreza que têm como resultado “a produção de crianças vitimadas pela fome, ausência de abrigo ou por morar em habitações precárias, (...) por inexistência de saneamento básico, que refletem diretamente na relação entre crianças, adolescentes e violência no cotidiano de famílias brasileiras” (AZAMBUJA et al., 2011, p. 32).

Vitimação aqui apontada como a situação de vulnerabilidade refere-se à situação de violência inerente às relações interpessoais entre adultos e criança e adultos e adolescente. Constitui-se na exacerbação de padrões dessa relação, e pressupõe necessariamente o abuso. Nesse caso, como uma ação ou omissão de um adulto, que é capaz de produzir dano físico ou psicológico à criança e o adolescente. Como consequência, esses sujeitos vítimas dessa violência podem aprisionar suas vontades e desejos, uma vez que são submetidas ao poder do adulto, que busca coagi-los em prol de seus próprios desejos, interesses e expectativas e, por conta disso, ignoram os sentimentos infantis e juvenis. Refere-se também ao conceito de vitimação uma visão ou ação no mundo que se encontra centrada e organizada somente sob a ótica adulta. Em uma relação de poder adultocêntrica, os direitos e necessidades das crianças e adolescentes são relegados à condição hierarquicamente inferior ou a uma oscilante valorização, sendo então associados ou até transformados em “adultos em miniaturas”, como marcam Azambuja et al. (2011).

Vale lembrar que vitimização se aproxima do conceito de vitimação. Contudo, vitimização parte da ideia de caracterizar as diferentes formas de violação de direitos de crianças e adolescentes e, respectivamente de suas famílias, onde:

(...) considerando que todas as formas de violência vitimizam crianças de todas as classes sociais, é importante destacar que, embora haja certa sobreposição entre crianças vitimadas e crianças vitimizadas, o processo de vitimação atinge exclusivamente filhos de famílias economicamente desfavorecidas⁵⁵, enquanto o processo de vitimização ignora fronteiras econômicas entre as classes sociais, sendo absolutamente transversal, de modo a cortar verticalmente a sociedade (AZAMBUJA et al., 2011, p. 32, 33).

Minayo e Souza (1998, p. 519, 520) alertam, contudo, que não são apenas os problemas de caráter econômico, como a pobreza, que explicariam a violência social, embora

⁵⁵ “Quando se fala em famílias economicamente desfavorecidas, é possível relacionar esse contexto com aquilo que se chama de “pobreza”, ou seja, com uma situação na qual uma pessoa (ou uma família) não tem condições de viver dentro dos padrões socialmente estabelecidos em um certo momento histórico, (...) ou, mais do que não poder viver dentro dos padrões estabelecidos, não poder viver com aquilo que é básico, elementar para se ter uma vida digna (AZAMBUJA et al., 2011, p. 33).

seja sabido que eles “são fruto, são causa e efeito e, ainda, elemento fundamental de uma violência maior que é o próprio modo organizativo-cultural de determinado povo”. A reflexão parte da ideia de, ao escolher os que “são” e os que “não são”, partindo das leis de propriedade, a sociedade revelaria uma violência própria e fundamental, como na dialética do servo e do senhor.

4.4 FATORES QUE PODEM GERAR VIOLÊNCIA

Além das questões ligadas à História da infância e adolescência que são abordadas nesse trabalho, outros fatores podem ser considerados como fatores que geram e fortalecem o fenômeno da violência.

Minayo e Souza (1998) e Azambuja et al. (2011) apontam que além da pobreza, o desemprego, péssimas condições de vida e sobrevivência, a exclusão de diversos sujeitos às políticas públicas, o não acesso aos direitos fundamentais contribuem para o estado de vulnerabilidade das famílias e em consequência aos seus membros - crianças e adolescentes - que vivenciam a desproteção. Espera-se que as famílias tenham condições de desempenhar o papel protetivo e é por isso que superar as dificuldades que decorrem das questões sociais que perpassam seu cotidiano se faz necessário.

Azambuja et al. (2011) assinalam a extrema desigualdade de distribuição de poder entre homens e mulheres, distribuição de renda e discriminação de etnia, gênero e religião como expressões da violência intrafamiliar, por exemplo.

Essas situações podem promover a ocorrência de maus-tratos e abuso sexual, por conta da presença de um montante de frustrações presentes nesses momentos, e que várias vezes extrapola a capacidade de se buscar soluções construtivas.

Outras variáveis seriam em famílias que apresentam problemas de saúde mental (dependência química, uso abuso de álcool e outras drogas, problemas neurológicos, problemas de ordem genética); problemas provenientes de um histórico familiar progressivo ou até presente de violência doméstica; episódio de perturbações psicológicas entre membros da família; despreparo para a maternidade e/ou paternidade em pais que podem ser jovens, inexperientes ou surpreendidos muitas vezes por uma gravidez não planejada ou não desejada; também pode ser um fator relevante a adoção de práticas educativas muito rígidas e autoritárias; também um possível isolamento social de algumas famílias, que muitas vezes evitam desenvolver intimidade com outras famílias ou pessoas externas ao círculo familiar constituído. Práticas hostis, desprotetoras e negligentes em relação às crianças e adolescentes

e por fim “fatores situacionais diversos que colocam as famílias frente a circunstâncias não antecipadas e que poderiam atuar como estressores ou até facilitadores do desencadeamento de abusos” (AZAMBUJA et al., 2011, p. 28).

Igualmente, a Organização Mundial da Saúde (OMS)⁵⁶ avalia que há relação intensa entre a intenção do indivíduo que oferece ou se envolve num comportamento violento e o ato ou a ação praticada.

Em termos de tipologia, a OMS indica três grandes categorias de violência, que correspondem às características daquele que comete o ato violento. Coelho et al. (2014) destacam as categorias, descrevendo-as. Seriam elas:

✓ *a violência coletiva* - incluindo atos violentos que acontecem nos âmbitos macrosociais, políticos e econômicos e que caracterizam a dominação de grupos e do Estado. Nesse conjunto estão os crimes cometidos por grupos organizados, atos terroristas, crimes de multidões, guerras e processos de aniquilamento de determinados povos e nações;

✓ *a violência autoinfligida* - que se subdivide em comportamentos suicidas, e autoabusos. No primeiro caso a tipologia considera suicídio, ideação suicida e tentativas de suicídio. O conceito de autoabuso nomeia as agressões a si próprio e as automutilações;

✓ *a violência interpessoal* - que se subdivide em violência comunitária e violência familiar. Inclui a violência conferida pelo parceiro íntimo, o abuso infantil e abuso contra os idosos. Na violência comunitária pode-se incluir a violência juvenil, atos aleatórios de violência, o estupro e o ataque sexual por desconhecidos, bem como a violência em grupos institucionais, como escolas, locais de trabalho, prisões e asilos.

A violência também pode ser classificada a partir do caráter dos atos violentos. Na área da saúde ela comumente é dividida em quatro modalidades de expressão, denominadas *abusos ou maus-tratos*: física, psicológica, sexual e a que envolve abandono, negligência ou privação de cuidados.

No caso da violência doméstica, os atos costumam ser dificilmente nomeados e identificados, sendo, todavia, os mais visíveis e notificados aos serviços de proteção. Sayão (2006) destaca que a violência doméstica pode ter uma estreita relação com crianças e adolescentes que vivem em situação de rua, por acabarem abandonando seus lares como resultado da vivência dessa ação em casa. Pesquisas revelam que muitas das meninas que

⁵⁶ Coelho et al. (2014, p. 13) informam que “A resolução WHA 49.25 da World Health Assembly, ocorrida em 1996, declara a violência como um dos principais problemas de saúde pública. Solicitou-se então à Organização Mundial da Saúde (OMS) que desenvolvesse uma tipologia que caracterizasse os diferentes tipos de violência, bem como os vínculos entre eles”.

são exploradas sexualmente por conta de situações de prostituições nas ruas foram, em sua grande maioria, abusadas em casa.

Esses tipos de atos violentos podem ocorrer em cada uma das grandes categorias antes descritas, exceto no caso da violência autoinfligida. Eles podem ser caracterizados, segundo Coelho et al. (2014) como o abuso físico, que se constitui como o uso da força para produzir injúrias, feridas, dor ou incapacidade em outrem.

Os atos de violência física são classificados, segundo a OMS (1998), de acordo com sua gravidade em:

- ato moderado: ameaças não relacionadas a abusos sexuais e sem uso de armas; agressões contra animais ou objetos pessoais; violência física (empurrões, tapas, beliscões, sem uso de instrumentos perfurantes, cortantes ou que causem contusões);
- ato severo: agressões físicas que causem lesões temporárias; ameaças com arma; agressões físicas que causem cicatrizes, lesões de caráter permanente, queimaduras; uso de arma.
- abuso psicológico – nomeia agressões verbais ou gestuais com o objetivo de aterrorizar, rejeitar, humilhar a vítima, restringir a liberdade ou, ainda, isolá-la do convívio social;
- abuso sexual – diz respeito ao ato ou ao jogo sexual que ocorre na relação hétero ou homossexual e visa estimular a vítima ou utilizá-la para obter excitação sexual e práticas eróticas, pornográficas e sexuais impostas por meio de aliciamento, violência física ou ameaças.
- negligência ou abandono – ausência, recusa ou deserção de cuidados necessários a alguém que deveria receber atenção e cuidados (BRASIL, 2006 apud COELHO et al., 2014, p.15).

Além dessa classificação, a violência⁵⁷ pode ser definida analisando a qual grupo ela é perpetrada. A violência intrafamiliar se enquadra na categoria de violência interpessoal. Pode ser definida como toda ação ou omissão que prejudique o bem-estar, a integridade física e a psicológica, ou a liberdade e o direito ao pleno desenvolvimento de outro elemento da família. Proveniente dos estudos de família, esse termo é entendido de maneira mais extensa que a doméstica e que a violência contra a mulher, por considerar crianças, irmãos, homens e idosos. Esse tipo de violência pode ser cometido, dentro ou fora do ambiente domiciliar, por algum membro da família, até mesmo por pessoas que passam a assumir função parental, ainda que sem laços de consanguinidade, e que podem apresentar relação de poder sobre a outra pessoa (BRASIL, 2001).

⁵⁷ Neste sentido, Coelho et al. (2014) salientam que se faz necessário definir e diferenciar os conceitos de violência por parceiros íntimos, violência no casal, violência nas relações afetivas, violência contra mulheres, violência intrafamiliar e violência doméstica. Alguns desses termos são entendidos como sinônimos, no entanto podem guardar algumas diferenças importantes. Na presente tese, não iremos tratar sobre as quatro primeiras violências citadas, nos atentando somente para a violência intrafamiliar e doméstica.

Azevedo e Guerra (2001) demonstram que a violência física advém de uma cultura onde bater nos filhos foi (e é) reconhecido como um direito dos pais *para o bem dos filhos*. Ainda que tenhamos conseguido, de certa maneira proibir pela via legal os castigos imoderados e cruéis, principalmente pelo Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, e pelo Código Penal, é apontando pelas autoras que ainda não logramos o que elas consideram uma mania nacional para disciplinar crianças: “(...) a de **bater nos filhos**, seja com a mão (palmadas, tapas...), seja com os mais variados instrumentos e objetos (cintos, cordas, chinelo, sapato, tamanco, varas, palmatórias...) “ (p. 13, grifos das autoras).

Apontada como ingênuas por Azevedo e Guerra (2001, grifos das autoras), a crença nos benefícios mágicos da **pedagogia do bater** tem sido transmitida por gerações e incorporada por uma assimilação acrítica do que elas chamam de **belas mentiras** universais em relação à justificativa do ato de bater, em forma de adágios, como:

Se há de mais tarde chorar o pai, chore agora o filho. Antes a criança chore que a mãe suspire. De pequenino se torce o pepino. Menino e sino só com pancada. Quem bem ama bem castiga. Quem come do meu pirão, leva do meu cinturão (AZEVEDO; GUERRA, 2001, p 14).

Ademais, existe uma gama de argumentos que reforçam e justificam a ação de bater para educar, provenientes muitas vezes de autoridades religiosas, profissionais envolvidos em temáticas das questões familiares, dentre outros, que compõem uma tradição sem crítica, com argumentos ardilosos e mistificadores, colocando a relação adultos versus crianças/adolescentes, como se fosse a violência a única atitude para corrigir de maneira absolutamente normal esses sujeitos. Azevedo e Guerra (2001) indagam o motivo pelo qual adultos batem em crianças/adolescentes. A partir do senso comum, as respostas frequentes surgem:

Para **discipliná-los**, isto é, para controlá-los submetendo-os a uma certa ordem que convém ao funcionamento do grupo familiar ou da sociedade em geral;
Para **castigá-los**, ou seja, para puni-los por faltas reais ou supostamente cometidas (AZEVEDO; GUERRA, 2001, p. 19).

Assim, ainda que os resultados possam ser os mesmos em ambos os casos, a intencionalidade apresenta-se como diferente, onde há uma ação preventiva, a partir da ideia de disciplinar e uma ação punitiva, quando se pensa em castigar. A linguagem registra dois termos que para as autoras são tomados de maneira errada se pensadas como sinônimos – *disciplinamento corporal* e *punição corporal*. O que os diferencia são seus pressupostos. Punição corporal é descrita por Azevedo e Guerra (2001) como expressão de culpabilidade, que pode ser real ou fictícia por parte da criança/adolescente e que não ocorre necessariamente

quando se pensa em disciplinamento e por isso, é considerado genérico pelas autoras. Rastreado a origem da palavra disciplinamento, ela surge a partir da tradição de flagelação com disciplinas (correias de açoite) que eram utilizadas como penitência por parte de religiosos ou como advertência, com os loucos da Idade Média.

Como tratado no Capítulo 1 dessa tese, a sociedade tradicional da Idade Média, via tanto a criança, como o adolescente como sujeitos maus. Àriés (2014) destaca que as ações de correção e punição precisavam estar presentes para que a salvação das almas das crianças acontecesse, pois aos adultos cabia essa missão que se perpetuou até a atualidade. A História nos ajuda a compreender como o fenômeno da violência tem suas origens e o quanto ainda está presente no trato das crianças e adolescentes por parte dos adultos.

Enquanto progresso da disciplina, Ariès (2014, p. 117) destaca como características dos colégios, a vigilância constante, a delação erigida e a aplicação ampla de castigos corporais.

Elas ilustram a ideia pessimista de infância, na qual a criança é sempre má e/ou culpada de alguma coisa e por isso merecedora de punição com a história de Galeano ⁵⁸:

Ramona Caraballo foi dada de presente assim que aprendeu a caminhar. Lá por 1950, sendo ainda menina, ela estava como escravazinha numa casa de Montevideú. Fazia de tudo, a troco de nada.

Um dia, a avó chegou para visitá-la, Ramona não a conhecia, ou não se lembrava dela. A avó chegou vinda do interior, do campo, muito apressada porque tinha que regressar em seguida. Entrou, deu uma tremenda surra na neta, e foi embora.

Ramona ficou chorando e sangrando.

A avó tinha dito, enquanto erguia o rebenque:

- Você não está apanhando por causa do que fez. Está apanhando por causa do que vai fazer (AZEVEDO; GUERRA, 2001, p. 20).

O que elas afirmam quanto à diversidade das concepções de educação das crianças/adolescentes é que todas as modalidades referentes a bater em filhos são destinadas a atingir o corpo desses sujeitos; que a finalidade tanto real quanto confessa pode ser a de buscar o disciplinamento quanto à punição; que essas práticas, além de atingirem os corpos dessas crianças e adolescentes provocam dor física; que tais práticas são distribuídas num *continuum* de gravidade, perpassando a natureza de curto, médio e longo prazo; e que, embora a história da Humanidade tenha abolido de certa maneira muitas dessas práticas aplicadas a “escravos, índios, servos, mulheres, loucos, velhos etc., a criança e o adolescente **continuam sendo os únicos** para quem se defende o princípio de que **precisam apanhar para aprender a ser gente**” (AZEVEDO; GUERRA, 2001, p. 21, grifos das autoras).

⁵⁸ GALEANO, F. **O livro dos abraços**. 5ª. ed. São Paulo: L&PM Ed., 1997.

Sayão (2006, grifo da autora) também destaca o fato de as repetidas situações de violência vividas cotidianamente pela sociedade brasileira terem gerado um efeito de *naturalização*, onde passa-se a considerá-la inevitável, compondo o cotidiano da população. Considerado pela autora um dos piores resultados da violência, as pessoas acabam ficando “acostumadas” com o fenômeno, tornando-se anestesiadas, sem se indignarem com as ações nefastas que a violência pode provocar, especialmente em relação a crianças e adolescentes. Como prejuízo, as pessoas deixam de contribuir para sua erradicação, uma vez que reduzem a capacidade fazer algo para evitar ou diminuir sua incidência. Sua banalização e naturalização podem implicar de certa maneira na incorporação e até reprodução da violência como uma maneira de agir e relacionar-se com os outros.

O gráfico abaixo aponta características da violência física em relação à criança, adolescente e sua família.

GRÁFICO 3 – Características da violência física

Indicadores físicos da criança/adolescente	Indicadores comportamentais da criança / adolescente	Características da família
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Presença de lesões físicas, que não se adequam à causa alegada; ✓ Ocultamento de lesões antigas; ✓ Hematomas e queimaduras em diferentes estágios de cicatrização; ✓ Contusões em partes do corpo que geralmente não sofrem com quedas habituais. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Tem medo dos pais e/ou responsáveis; ✓ Alega causas pouco viáveis para as lesões; ✓ Fugas do lar; ✓ Baixa autoestima, considerando-se merecedor(a) das punições; ✓ Diz ter sofrido violência física; ✓ Comportamento agressivo com colegas; ✓ Desconfia de contato com adultos; ✓ Está sempre alerta, esperando que algo ruim aconteça. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Oculta as lesões da criança ou as justifica de forma não convincente e contraditória; ✓ Descreve a criança como má e merecedora de punições; ✓ Culpa a criança pelos problemas no lar; ✓ Acredita no disciplinamento severo como forma de educar; ✓ Tem expectativas irreais sobre a capacidade da criança, exigindo-a em demasia; ✓ Autoriza o professor a castigas fisicamente a criança.

(SANTOS, 2009, p.55)

Em relação à negligência, Sayão (2006) descreve que ela se caracteriza como quando a criança e/ou adolescente são privados de suas necessidades consideradas básicas, vitais, físicas e emocionais. Pode se apresentar quando, por exemplo, os adultos não concedem os cuidados de higiene e saúde, alimentação saudável, educação básica, proteção contra as intempéries, etc. A ausência desses cuidados por parte da família pode afetar o desenvolvimento global desses sujeitos.

É importante atentarmos aqui para uma situação que vivenciamos frequentemente em nosso país: a situação de pobreza e miséria em que vive um enorme número de famílias, a partir da qual muitas vezes decorrem privações como as citadas, independentemente da ação dos pais ou responsáveis pela criança ou adolescente. Se anteriormente, na época do Código dos Menores, esse era um fator justificativo para que a criança fosse retirada de seu lar e colocada em abrigos e lares substitutos, hoje, com o ECA a condição de pobreza não justifica que pais percam a guarda dos filhos. Nessa situação, devem ser tomadas medidas que possibilitem a reestruturação da família em termos socioeconômicos, de forma que ela mesma possa ser capaz de cuidar de seus filhos (SAYÃO, 2006, p. 16).

O quadro a seguir traz características da negligência e abandono.

GRÁFICO 4 – Negligência / Abandono

Indicadores físicos da criança/adolescente	Indicadores comportamentais da criança / adolescente	Características da família
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Padrão de crescimento deficiente; ✓ Vestimenta inadequada ao clima; ✓ Necessidades não atendidas, tais como: higiene, alimentação, educação (evasão escolar), saúde (vacinas atrasadas etc.); ✓ Criança sofre frequentemente acidades (pela falta de cuidados por parte de um adulto); ✓ Pouca atividade motora (falta de estimulação). 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ A criança desenvolve atividades impropriadas para a idade: é responsável pelos serviços domésticos, cuidados com irmãos menores etc. (é comum esta criança ser considerada madura e “precoce”, mas o fato é que está assumindo responsabilidades de um adulto); ✓ Isolamento social; ✓ Carência afetiva; ✓ Falta de concentração e atenção devido à fadiga e a necessidades não atendidas. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Falta de acompanhamento escolar pelos pais e/ou responsáveis: ausência em reuniões escolares e atrasos constantes; ✓ Falta de acompanhamento médico; ✓ Apatia e passividade; ✓ Abuso de álcool e drogas; ✓ Não percebe as necessidades físicas e afetivas da criança; ✓ Descuido com a própria higiene e aparência pessoal.

Ainda que se deva priorizar a vida da criança ou do adolescente junto à família, a negligência é um tipo de ação muitas vezes silenciosa, pois ela acontece pouco a pouco no dia a dia dessas famílias. Detectá-la, notificá-la e buscar soluções para que ela se finde é um grande desafio da rede de proteção.

Tal questão também se refere à violência sexual, que em diversos casos, traz consigo o silêncio, o descaso e a descrença no relato da vítima. E é por isso que se deve analisar mitos que a envolvem.

4.5 REFLEXÕES SOBRE A VIOLÊNCIA SEXUAL

Cotidianamente ouvimos revelações em relação ao abuso sexual em crianças – ASC, pornografia infantil e o aliciamento sexual de crianças pela Internet⁵⁹ ou não. O que se sabe e que Sanderson (2008) aponta é que pais, professores e sociedade necessitam conhecer e reconhecer os sinais que indicam que a violência sexual está presente. Para a autora, é necessário separar fatos ficcionais e realidade, além de dissipar conceitos equivocados e estereótipos do ASC. Falar sobre o assunto é uma das ações fundamentais para liminar o segredo e romper o silêncio que crianças e adolescentes ocultam muitas vezes. Quando não se fala sobre o assunto, não se proporciona à criança a possibilidade de um sentimento de segurança e liberdade para relatar experiências, sem assustá-los e assim silenciá-los.

O ASC deve ser considerado mais alastrado do que muitos podem pensar. Sanderson relata que o abuso acontece em geral com uma entre quatro meninas e com um entre seis meninos. Esses números representam a ponta de um *iceberg*⁶⁰, quando pesquisas apontam que muitos casos são ocultados, porque muitas crianças e adolescentes nunca revelam o abuso que sofrem ou jamais chega ao conhecimento da justiça, dos serviços sociais, da polícia ou das escolas.

A consequência da crença de que ASC é raro é que muitas denúncias de crianças sobre abusos são ignoradas ou interpretadas como fantasia. Além disso, em boa parte dos casos, o ASC não é um evento único para a criança, mas, sim, algo sistemático e que pode algumas vezes durar por muitos anos (SANDERSON, 2008, p. xiv).

Outra questão que se apresenta muitas vezes como não verdadeira é a de que meninas correm mais risco de abuso sexual do que meninos. Isso pode ser fruto da presença

⁵⁹ No Reino Unido, há uma Lei de Crimes Sexuais proposta pelo governo, em vigor desde de 2004, que lida com muitas preocupações em torno do ASC - em especial o uso da Internet, devido à distribuição de pornografia infantil e aliciamento sexual de crianças e adolescentes (SANDERSON, 2008).

⁶⁰ Grifo da autora.

de preconceito em relação ao gênero. Pode ser mais difícil para os meninos revelarem o abuso, uma vez que eles seriam mais estigmatizados ou por se sentirem constrangidos na situação de revelação do abuso ou ofensor. O ASC pode também fazer com os meninos se sintam confusos em relação à sua sexualidade, dificultando o rompimento do silêncio, por viverem em uma cultura homofóbica (SANDERSON, 2008).

Também é equivocado se acreditar que o ASC aconteça somente em famílias advindas de separações, com diferentes sujeitos que criam e cuidam de crianças, filhos naturais ou advindos de outros relacionamentos. Sanderson (2008, p. xvi), ao referir-se a tal assunto, aponta que “famílias não abusam sexualmente de crianças; os indivíduos é que o fazem”. Isso porque o ASC pode ocorrer em qualquer família.

É importante também ressaltar que ainda que crianças possam ter imaginação fecunda e serem capazes de fantasiar muitas coisas, essa ação não significa que elas fantasiem em relação ao abuso sexual. A maioria das crianças não possui conhecimento, tampouco percepção sexuais adultas.

A consequência dessa concepção errônea faz com que as pessoas não acreditem na criança, ignorando, portanto, a realidade do abuso sexual. Essas crenças também servem para deslocar a responsabilidade do abuso sexual do abusador para a criança (SANDERSON, 2008, p. xviii).

Vale observar que a maioria dos casos de ASC não tem início a partir de um ato de estupro. Diversos pedófilos se tornam amigos da criança, desenvolvendo um relacionamento próximo a ela, o que se denomina “aliciamento”, por um longo período de tempo antes que qualquer atividade com conotação sexual aconteça. É comum à criança que se sinta temerosa por perder a amizade “especial” que o abusador estabelece até o momento onde o abuso sexual de fato acontece, por não querer que o pedófilo tenha problemas, e por isso, muitas vezes ela não revela o fato. Em várias situações, o abusador distorce a realidade, dizendo às suas vítimas que elas querem essa atividade sexual e que até vão gostar dela, e que se contarem para alguém, seriam ridicularizadas uma vez que as pessoas não iriam acreditar na criança, além de culpá-las. Outros pedófilos podem ameaçá-las dizendo que vão matá-las ou a seus pais, irmãos. Esses fatores são significativos e muitas vezes inibem e impedem a criança de denunciar o ASC (SANDERSON, 2008, grifo da autora).

Dessa maneira, podemos afirmar que o ato de notificar é um exercício de cidadania que a escola do século XXI, como agente que compõe uma rede de proteção, permite o planejamento e a avaliação de políticas públicas para o enfrentamento desse fenômeno.

4.6 CONSIDERAÇÕES SOBRE O CAPÍTULO

Conhecer o fenômeno da violência, sua história e suas diferentes categorias deve ser considerado uma ação fundamental para que possamos enfrentá-la.

Além de um ato político, de compreensão e enfrentamento da violência contra a criança e o adolescente, a notificação, a denúncia e o acolhimento desses sujeitos são maneiras de cuidar e de proteger. Bem longe de ter um caráter punitivo, é o acesso à informação que pode desencadear ações de proteção aos sujeitos e de apoio à família.

Os dados apresentados nesse capítulo revelam ser preciso investir no cuidado não só às crianças e adolescentes, como suas famílias, já que a casa das vítimas tem sido o lugar onde mais ocorrem abusos, negligências, abandonos, acompanhados do fato dos pais serem como as pesquisas revelam, os grandes agressores e que a família pode ser, em inúmeros casos, um fator de risco quando pensamos no desenvolvimento das crianças e dos adolescentes. A ideia de que a família e o ambiente doméstico são os lugares onde eles estão protegidos e resguardados do fenômeno da violência torna-se, em determinadas situações, algo que não verdadeiro. A rede de proteção então pode cumprir um papel reparador nesse sentido.

A escola do século XXI, diferente da escola retratada no Capítulo 1 dessa tese, tem agora o papel fundamental no enfrentamento de violência, quer pela denúncia, quer pela notificação, quer pelo acolhimento das vítimas. Favorecer um ambiente de confiança, de resguardo, de ética, de representação e de pertencimento para esses sujeitos certamente fará a diferença para seus alunos, no quesito proteção, cuidado e futura prevenção.

Para finalizar, a escola não encerra sua função quando notifica e denuncia. É dever dos educadores, além de encaminhar seus alunos à rede de proteção, acompanhar o caso, a fim de garantir que eles estejam recebendo um atendimento digno.

O desafio das redes de proteção, das organizações a favor dos direitos humanos infantis e juvenis, está justamente na tentativa de promover ações que façam com que esses sujeitos se sintam verdadeiros, concretos e com visibilidade

A escola do século XXI, em destaque, deve ser o espaço tanto para o desenvolvimento de um fórum aberto para essa problemática quanto um local de acolhimento, proteção e apoio solidário aos diretamente marcados em seus corpos, mentes e inocência pela violência realizada muitas vezes por aqueles que em princípio deveriam ser os que mais se interessariam por sua vida.

**PARTE III - ORGANIZAÇÃO, SUJEITOS E
ANÁLISE DISCURSIVA**

CAPÍTULO 5

METODOLOGIA DE PESQUISA

No bordel de Meena, a tirana era a matriarca da família, Ainul Bibi. Algumas vezes, a própria Ainul batia nas meninas e, em outras vezes, ela delegava a tarefa a sua nora ou a seus filhos, que eram brutais ao aplicar punições. “Eu nem podia chorar”, lembrou Meena. “Se caísse uma lágrima, me batiam. Eu costumava pensar que era melhor morrer do que viver daquele jeito. Uma vez eu pulei da varanda, mas não aconteceu nada. Eu nem quebrei a perna.”

(Nicolas Kristof ⁶¹)

Neste capítulo, será elucidada como se deu a metodologia de pesquisa utilizada nessa tese.

O levantamento do corpus, o aporte teórico que norteou a análise, a escolha dos sujeitos e demais componentes de análise são descritos nesse momento e como se organizou o corpus desta pesquisa para resposta às perguntas que orientam este trabalho de investigação.

5.1 A construção do *Corpus* de análise

Para a construção do *corpus* de pesquisa, foram levantadas entrevistas, relatos e imagens de diário de três sujeitos (duas meninas e um menino), que são atendidos pela rede de proteção da cidade de São José dos Campos – SP.

O presente capítulo objetiva descrever a construção do *Corpus* de análise, o recorte discursivo, ou, nas palavras de Orlandi (1984) um fragmento da situação discursiva e as condições de produção do discurso realizado durante o percurso do estudo.

⁶¹ KRISTOF, Nicolas D. **Metade do céu: transformando a opressão em oportunidades para as mulheres do mundo todo**. Tradução Sonia Augusto. Osasco, SP: Novo Século Editora, 2011.

Toma-se como parâmetro a explicitação do conteúdo do *corpus* (legislação, atendimentos, entrevistas, depoimentos e textos), remetendo-os aos capítulos de análise.

Para tanto, faz-se necessária a retomada da justificativa para a escolha do *corpus*, de acordo com a introdução do trabalho, onde se encontra a referência à metodologia aplicada à elaboração da tese: crianças e adolescentes vítimas de violência.

O *corpus* consistiu em atendimentos pela pesquisadora na função de psicopedagoga, conforme gravação de áudio pela pesquisadora na rede Municipal de Educação e do Desenvolvimento Social da cidade de São José dos Campos – SP.

Para tanto, no ano de 2015, foi encaminhada à Prefeitura Municipal de São José dos Campos solicitação para o desenvolvimento da pesquisa, que posteriormente foi encaminhada à Coordenação do CEP – Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade São Francisco – Itatiba – SP⁶².

Na sequência, foi enviada ao CREAS – Aquarela – Leste, a autorização e a gestora do CREAS declarou conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 196/96. A instituição, representada por ela, esteve ciente de suas responsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Após encaminhamento e análise, o projeto de pesquisa foi autorizado para a execução.

A quantidade de sujeitos foi determinada pelos Responsáveis pelo Centro de Referência Especializado de Assistência Social – CREAS.

O levantamento do *corpus* pretendeu levar em conta os seguintes procedimentos:

- ✓ Gravação dos atendimentos realizados pela pesquisadora na função de psicopedagoga e de entrevistas.
- ✓ As entrevistas foram transcritas e as falas analisadas;
- ✓ As crianças e adolescentes participantes são estudantes da rede municipal de educação da cidade de São José dos Campos - SP
- ✓ As crianças e adolescentes participantes estão inseridas na rede de proteção, por intermédio de denúncia feita ao Ministério da Justiça e Cidadania – Secretaria Especial de Direitos Humanos, através do “Disque 100”, ficha de notificação⁶³ encaminhada ao Concelho Tutelar, Vara da Infância, e CREAS.

⁶² Dados do Parecer de Pesquisa: CAAE: 38634314.8.0000.5514. Número do Parecer: 971.273, de 16/02/205.

⁶³ A ficha de notificação encontra-se nos Anexos desse documento.

- ✓ Os sujeitos participantes foram informados sobre a pesquisa para a tese, e, após solicitar oralmente sua autorização, permitiram à pesquisadora utilizar seus relatos e registros para a análise.

O *corpus* deste estudo é constituído a partir do registro de depoimentos escritos e orais transcritos pela pesquisadora. Os depoimentos foram obtidos após atendimentos psicopedagógicos realizados no CREAS-Aquarela- Leste (São José dos Campos – SP).

A Gestora do CREAS selecionou sujeitos e os encaminhou aos atendimentos.

Foram realizadas reuniões para a discussão dos casos encaminhados com a Equipe que compõe o CREAS (assistentes sociais e psicólogos). O objetivo era o de compartilhar informações relevantes sobre a criança e o adolescente, além de apresentar as condições familiares, sociais e econômicas e os motivos que levaram os profissionais a encaminharem os sujeitos para o atendimento.

Foram analisados documentos oficiais (que se encontram arquivados no CREAS), como as fichas de notificação, os Boletins de Ocorrência – BO, lavrados nas Delegacias (de Polícia e da Mulher), além de prontuários de atendimentos realizados pelos profissionais da saúde (no caso de violência sexual), da assistência e da escola (relatórios de encaminhamento e de desenvolvimento de aprendizagem e rendimento escolar).

A média de atendimentos de cada sujeito foi de seis encontros. Durante os atendimentos havia entrevista, conversas informais, depoimentos orais, perguntas direcionadas, gravação de áudio, elaboração de desenhos e produção de texto.

5.2 Condições de produção

Para a compreensão das condições de produção proposto por Pêcheux, é necessária a análise do contexto sócio-histórico-ideológico, os interlocutores, assim como o lugar que eles ocupam na sociedade enquanto representação social.

A análise dessas condições se deu a partir de dois recortes: os registros dos encaminhamentos dos sujeitos, por permitir verificar de maneira geral como a rede de proteção à infância e juventude se articula na busca da proteção e cuidados aos sujeitos vítimas de violência e como, de maneira específica, esses sujeitos realizam estratégias de resistência frente ao fenômeno da violência.

As crianças que fizeram parte dessa pesquisa são oriundas da rede municipal de educação de São José dos Campos – SP. Uma das metas da Secretaria é a Formação em

Tempo Integral, com o objetivo de que as escolas municipais passem a funcionar gradativamente em período integral, oferecendo ao aluno uma formação diversificada, que vá além do currículo básico do ensino fundamental. Para isso, são desenvolvidas atividades relacionadas às áreas de Linguagem e Comunicação; Ciências e Tecnologia; Artes; Movimento; Esportes e Lazer; Empreendedorismo; Sociedade e Meio Ambiente, que proporcionem a formação integral dos alunos.

Eles moram na zona leste da cidade, formada por bairros afastados do centro, e que tiveram em sua história inicial, a clandestinidade, e posteriormente, os serviços públicos (escolas, UBS, asfalto, guarda municipal, fundação cultural), rede de transporte público etc.

A rede possui 49 escolas de ensino fundamental, 59 escolas de educação infantil e 17 creches.

O CREAS - Centro de Referência Especializado de Assistência Social – é, segundo o site da Prefeitura⁶⁴ (2016) uma unidade pública estatal, polo de referência, coordenador e articulador da proteção social especial de média complexidade. A unidade é responsável pela oferta de orientação e apoio especializado e continuado a indivíduos e famílias com direitos violados.

Conta com uma equipe interdisciplinar composta por assistentes sociais, psicólogos, estagiários e equipe administrativa. Inserido na Rede Acolher, oferece serviços especializados de acolhimento aos indivíduos e famílias em situação de risco pessoal ou social ou vítimas de violência. O site aponta que a rede de serviços é capaz de acolher esses casos, proporcionando aos indivíduos e famílias as medidas de amparo e proteção especial.

Realiza, também, como parte de seu trabalho, encaminhamentos e atendimento técnico de munícipes adultos e migrantes que faz mendicância na rua.

Oferece os seguintes serviços:

- ✓ Averigua denúncias de maus tratos contra idosos.
- ✓ Central de vagas em abrigos para idosos - cadastro e avaliação. Acompanha famílias com crianças e adolescentes desligadas de abrigos que retornaram para o convívio familiar.
- ✓ Realiza o atendimento emergencial a mulheres em situação de violência e encaminha ao serviço específico.
- ✓ Atende demandas espontâneas ou encaminhadas pela rede Supervisiona e acompanha o Plantão Social Emergencial, voltado para as diferentes situações que ocorrem fora do horário de funcionamento.

⁶⁴ Prefeitura Municipal de São José dos Campos. Disponível em: http://www.sjc.sp.gov.br/secretarias/desenvolvimento_social/creas.aspx . Acesso em 05/08/2016.

Atende criança, adolescente e seus familiares em situação de violência doméstica e sexual.

- ✓ Faz averiguação diagnóstica de todas as denúncias e notificações encaminhadas pelo Conselho Tutelar
- ✓ Promove o atendimento aos casos confirmados de Violência Doméstica e Sexual Contra Crianças e Adolescentes.
- ✓ Realiza trabalho de prevenção. (PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO JOSÉ DOS CAMPOS, s/p, 2016).

O Programa Aquarela foi um serviço intersecretarias (secretarias da Educação, Saúde, Esporte e Lazer, Fundação Cultural, Desenvolvimento Social, Defesa do Cidadão) gratuito do município de São José dos Campos, que foi implantado em julho de 2000.

Tornou-se referência no atendimento de crianças e adolescentes em situação de violência doméstica e sexual.

Em 2004, com a ampliação das ações desenvolvidas, foi efetivada a condição de Programa Aquarela. Em dez anos de atuação, o programa já atendeu 1385 crianças e adolescentes e faz o acompanhamento psicológico de 590 famílias.

O Programa era constituído pelos seguintes projetos:

- ✓ Projeto Refazendo Laços – Prevenção
- ✓ Projeto Clarear – Averiguação
- ✓ Projeto Querubim – Acompanhamento

No ano de 2005, o Instituto WCF – Brasil, representante direto da *World Childhood Foundation*, organização da criança e mantida pela rainha Silvia Sommerlath, da Suécia, manteve parceria com o Conselho Municipal da Defesa da Criança e adolescente - CMDCA de São José dos Campos e a Prefeitura implantou o Programa “Refazendo Laços, que promovia ações de prevenção ao abuso e exploração sexual comercial de crianças e adolescentes no município.

Em 2007, o Projeto foi incorporado ao Programa Aquarela, se tornando uma Política Pública de Prevenção e Proteção Integral às crianças, adolescentes e famílias em situação de violência doméstica e sexual, além de abuso e exploração comercial.

5.1 Contexto histórico dos sujeitos

Os sujeitos da pesquisa encontram-se na rede de proteção desenvolvida basicamente pelo CREAS – Aquarela – Leste. Os que foram vítimas de violência sexual⁶⁵ cumprem um protocolo⁶⁶ estabelecido pelo Ministério da Saúde.

Os demais casos de violência são atendidos pelo CREAS e são verificadas outras demandas e necessidades de atendimentos, contemplados ou não pelo centro.

Os casos selecionados para este estudo foram os de três sujeitos/participantes: Ana (8 anos), Wilson (10 anos) e Andreia (16 anos) que tiveram seus nomes trocados, a fim de preservar suas identidades. As informações detalhadas sobre a história de cada sujeito serão apresentadas antes da análise de cada sujeito.

⁶⁵ A Portaria GM/MS nº 485 de 1º de abril de 2014, que redefine o funcionamento do Serviço de Atenção às Pessoas em Situação de Violência Sexual no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS), em seu art. 7º define a equipe dos Serviços de Referência para Atenção Integral às Pessoas em Situação de Violência Sexual, sendo: médico clínico ou médico em especialidades cirúrgicas; enfermeiro; técnico em enfermagem; psicólogo; assistente social; e farmacêutico. **Anticoncepção de emergência (AE):** A AE está indicada para todas as mulheres e/ou adolescentes (que já apresentem sinais de puberdade e não estejam na menopausa) que tenham sofrido violência sexual, através de contato certo ou duvidoso com sêmen, independente do período do ciclo menstrual em que se encontrem. A AE deve ser administrada o mais precocemente possível, dentro das primeiras 72 horas após o abuso.

⁶⁶ A Norma Técnica do Ministério da Saúde (2012) e o Decreto Presidencial nº 7958, de 13 de março de 2013, dispõem sobre os registros que devem constar em prontuário: • local, dia e hora aproximados da violência sexual e do atendimento médico no Hospital de Referência. • História clínica detalhada, com dados sobre a violência sofrida. • Tipo (s) de violência sexual sofrido (s). • Forma (s) de constrangimento empregada (s). • Tipificação e número de agressores. • Exame físico completo, inclusive os exames ginecológico e urológico (devendo registrar a presença ou ausência de sinais e sintomas de DSTs, tais como: leucorréias, lesões verrucosas, lesões ulceradas, etc.). Obs.: Os registros em itálico foram incluídos pela SESA/SAS/DEPS; • Descrição minuciosa das lesões, com indicação da temporalidade e localização específica. • Descrição minuciosa de vestígios e de outros achados no exame. • Identificação dos profissionais que atenderam a vítima, com letra legível e assinatura. • Preenchimento da Ficha de Notificação Compulsória de violência doméstica, sexual e outras violências. Disponível em: http://www.hc.ufpr.br/arquivos/ap_livreto_protocolo_versao_final.pdf. Acesso em 21/07/2016

CAPÍTULO 6

ANÁLISE

OS SUJEITOS QUE APRENDERAM A RESISTIR

*Vem, cara, me repara
 Não vê, tá na cara, sou porta-bandeira
 de mim, só não se perca ao entrar
 No meu infinito particular
 Em alguns instantes
 Sou pequenina e também gigante*

*Vem, cara, se declara
 O mundo é portátil
 Pra quem não tem nada a esconder
 Olha minha cara
 É só mistério, não tem segredo
 Vem cá, não tenha medo
 (Música: Infinito Particular)⁶⁷*

Neste capítulo, será apresentado como se construiu a análise do corpus composto pelos trechos considerados significativos nos relatos dos sujeitos dessa pesquisa inseridos na rede de proteção e atendidos pelo CREAS-Aquarela, em São José dos Campos (SP), respectivamente, uma criança, um pré-adolescente, além de fotografias do diário de uma adolescente. Foi realizada a transcrição de suas falas, a reprodução de sua escrita e a apresentação das imagens do diário. Foi possível verificar as práticas discursivas que surgiram à medida que seus discursos se desenvolveram e produziram sentidos, mediante à posição assumida. Com o apoio da teoria winnicottiana, a análise do discurso se torna mais consistente e justifica os objetivos apresentados nessa tese.

Discurso que aqui consideramos na análise a partir das marcas da história e da ideologia, além de fundamentos advindos do Materialismo Histórico e das categorias de análise presentes na teoria da AD. Quando analisamos o discurso, possibilitamos ao sujeito emergir toda sua complexidade histórica, onde o linguístico e o histórico se manifestam em seu dia-a-

⁶⁷ Autores: Marisa De Azevedo Monte, Arnaldo Augusto Nora Antunes Filho, Antonio Carlos Santos De Freitas.2006. Disponível em: <http://www.marisamonte.com.br/pt/musica/infinito-particular/letra/infinito-particular-infinito-particular> . Acesso em 02/01/2018.

dia, dentro e fora da escola. Nossos sujeitos de pesquisa mostrarão as marcas de suas formações ideológicas, e só pudemos compreendê-las, ao situarmos uma relação de proximidade, com o desenvolvimento da análise. Para tanto, buscamos a Análise do Discurso de linha francesa, a partir de Orlandi e Pêcheux e a Psicanálise de Winnicott, Aberastury e Knobell para a análise dos depoimentos de Ana e Wilson, e das imagens do diário de Andreia.

Os nomes dos sujeitos de pesquisa, assim como familiares, professores e cidades que não sejam São José dos Campos foram trocados, a fim de preservar suas identidades. Os nomes foram escolhidos aleatoriamente.

6.1 ANA – A PRINCESA E O MONSTRO FEDIDO

Ana mora na zona leste de São José dos Campos (SP) em um bairro popular, após mudança de residência, por determinação judicial da Vara da Infância. Estuda em uma escola municipal de ensino fundamental e é uma menina muito esperta, alegre e carinhosa, de 8 anos de idade. Não houve um encontro sem abraços no início e no final. Fantasiosa e criativa, adora contos de fada, músicas, seriados infantis da TV, novelas infantis. Desinibida, fala, canta e conta com desenvoltura suas histórias e suas canções infantis.

Sempre com um sorriso no rosto, quando se engana com algumas palavras, ri e prontamente refaz a frase, e faz uma brincadeira consigo.

Em todos os atendimentos, perguntava “Eu vou te ver semana que vem?” Essa frase sempre me fazia pensar o quanto essa garota, vítima de violência sexual, tinha o desejo de ser ouvida, de aprender, de ser vista, de existir. Criou-se um clima de confiança e veracidade, ainda que pairasse o clima de “contos de fadas” e fantasia que Ana desenvolveu com maestria. Tal ambiente favoreceu novas vivências à Ana e perspectivas de desenvolvimento.

Foram realizados oito atendimentos, durante o ano de 2015.

Ana morava com a mãe, o irmão mais velho e o padrasto. Foi vítima de violência sexual perpetrada pelo padrasto. Sua mãe tinha conhecimento do fato, mas manteve-se silenciada por ameaça feita pelo padrasto. Contudo, o irmão fez a denúncia para a polícia. Ana realizou exame de corpo de delito, e foi detectado que houve o estupro. Ana realizou exames e, felizmente, não contraiu HIV. Contudo, realizou profilaxia de medicação específica para evitar a manifestação do vírus. Realiza exames periódicos.

É aluna da Rede municipal de educação de São José dos Campos. Apresenta dificuldades de aprendizagem, em especial nas questões ligadas à alfabetização. O relatório da

escola aponta para essa questão. Ainda que haja elogios a seu comportamento, as questões de aprendizagem são preocupações da professora, que relata que ela se apresenta como dispersa, desatenta e pouco focada na leitura e escrita.

Após a denúncia e apuração dos fatos, foi determinado pela Vara da Infância de São José dos Campos que Ana fosse morar com a madrinha e o marido. Seu irmão mora com a namorada na casa dela e de seus pais.

Ana é atendida no CREAS por psicólogo e Assistente Social, e participou dos atendimentos psicopedagógicos, após indicação da Coordenação.

Seguem trechos significativos de seus depoimentos. O registro integral encontra-se no apêndice dessa tese.

Pesquisadora: - *Fale um pouco da sua vida lá na escola. Como é seu dia-a-dia e as coisas que você faz?*

Ana: *Ah, é muito legal, eu gosto.... é meio chatinho!*

Pesquisadora: *O que é meio chatinho?*

Ana: *Estudar e escrever.*

Pesquisadora: *Estudar e escrever? Por que você acha chatinho?*

Ana: *Porque a gente... a minha professora quer que a gente pinte forte, escreve maior forte.*

Pesquisadora: *A escola é importante para a sua vida?*

Ana: *Eu acho que sim. A gente tem que aprender muitas coisas, aí pra gente não ficar meio desatento, e aí a gente estuda. É que eu gosto de estudar, mas mais ou menos... (e sussurra) EU ODEIO ESTUDAR, (peço que repita) EU ODEIO ESTUDAR. Eu não gosto!*

Pesquisadora: *Por quê?*

Ana: *Porque a gente tem que ler. E eu não sei ler. A gente tem que escrever. Mas eu não sei escrever.*

Pesquisadora: *Se você soubesse você não odiava?*

Ana: *Não. Meu único problema lá na escola é esse: ler e escrever.*

Pesquisadora: *Quando você crescer, o que quer fazer?*

Ana: *Quando eu crescer quero ser médica.*

Pesquisadora: *Médica? Por quê?*

Ana: *Porque a gente tem que ajudar os moço [sic]. Aí quando a gente chegar lá, e a papelada?*

Pesquisadora: *É... médico escreve bastante, não é?*

Ana: *É a gente tem que pegar o lápis e? (Pega uma folha fazendo de conta que está escrevendo algo) e escrever lá o que que a gente tem que consultar, e depois o que tem que consultar... eu gosto disso, mas o importante é que eu quero ler, e escrever. Todo mundo manda eu ler..., mas eu leio tudo errado.*

Pesquisadora: *Você quer ser médica de criança, de adulto, ou o quê?*

Ana: *Quero ser de criança e adulto, porque é... que eles são legais. A gente dá injeção. A gente dá insulina pra eles. Dá remedinho, cuida deles no hospital. Ai por isso que eu gosto. Eu gosto de ajudar os outros. Eu falei pra minha tia comprar uma roupa de uniforme pra mim. Porque quando alguém ficar doente eu já tenho o uniforme. Hoje eu já tenho uma Barbie de médica.*

Reimer (2014) destaca que sujeitos vítimas de violência podem apresentar, como efeitos, atraso de desenvolvimento, dificuldades de aprendizagem, fracasso escolar e redução

das possibilidades para futuro sucesso profissional. Além disso, baixa autoestima também pode ser um dano significativo na vida dessas pessoas.

Ana demonstra essa baixa autoestima em relação a ela mesma e à escola, pois apresenta dificuldades no processo de leitura e escrita. Compreende que essas ações são requisitos necessários para fazer parte do sistema escolar. Por isso, o sentimento de fracasso se apresenta em sua fala.

Winnicott (1984) ressalta que a perturbação é uma característica conflitante pela qual a criança passa. O ambiente capacita a criança a ter um bom começo no desenvolvimento pessoal. O processo maturacional tem uma chance para ser estabelecido até certo ponto por conta da facilidade que o ambiente pode oferecer. Contudo, em casos como o de Ana, encontramos um lapso ambiental, que foi o abuso sexual feito pelo padrasto. A consequência é o bloqueio maturacional.

Esse boqueio ou a reação da criança a novas ansiedades interrompem o curso da vida da criança. Deve existir uma espécie de recuperação, mas agora há um hiato na continuidade da vida da criança, *do ponto de vista da própria criança*. Poderá haver um agudo estado confusional na fase entre a falha ambiental e o que mais se possa verificar no caminho da recuperação. Na medida que a criança não se recupera, a personalidade permanece relativamente desintegrada e a criança se torna clinicamente inquieta e dependente da direção de alguém ou reprimida por uma instituição. Tão logo haja uma recuperação, pode-se dizer que a criança (a) passará a maior parte do tempo numa espécie de estado de depressão, angustiada sem saber o motivo, e posteriormente (b) a criança começa a se recuperar (WINNICOTT, 1984, p. 229).

Ana pode apresentar dificuldades no processo de escrita e leitura por conta dessa falha de ambiente, que aconteceu quando o abuso foi perpetrado. Contudo, há indícios de esperança por parte dela no que se refere à profissão que escolheu que é a medicina.

O médico é aquele que cuida do outro, como Ana aponta, dá remedinho; a palavra no diminutivo remete a certa doçura, cuidado, meiguice. Ana esteve no Hospital Municipal de São José dos Campos para a realização de exames necessários no processo do pós-abuso. Pelo discurso, vivenciou momentos importantes de cuidado. O uniforme, a injeção, o remédio, são elementos significativos na área da saúde. A menina, por conta da experiência positiva, apresenta o desejo de recuperação. Assim que ela aprender a ler e escrever, deixará o processo de exclusão, fazendo parte do sistema-ambiente que lhe impede de ser parte. O sentimento de pertencimento é algo necessário para o ser humano, em especial para a criança.

Cuidar do outro, nesse caso, pode ser considerado um processo de recuperação e reparação. E como é possível cuidar do outro, se ela é uma criança? Pedir um uniforme de

médica, como se ele representasse um passe de entrada para um ambiente reparador, é uma estratégia de resistência importante, pois, nas palavras de Winnicott, “há esperança, talvez, em virtude de algum evento positivo que emerja o ambiente. É neste ponto que aparece a esperança, que a criança se reanima e retorna ao estado satisfatório de antes da falha ambiental” (WINNICOTT, 1984, p. 229).

A menina demonstra vergonha por odiar estudar. Podemos analisar esse sentimento presente em seu discurso por ela atribuir como uma das funções da escola não aprovar alunos com dificuldades de aprendizagem, ou desatentos. Ana traz a Formação Discursiva de uma instituição que deseja e desenvolve alunos eficazes, eficientes e capazes de aprender tudo que é ensinado nela. Inclusive, “*a gente tem que aprender muitas coisas, aí pra gente não ficar meio desatento, e aí a gente estuda*”, como se desatenção pudesse ser eliminada apenas pelo estudo. E por que ela odiaria estudar? Porque a escola sinaliza a ela (e possivelmente aos demais alunos) suas dificuldades no processo de leitura e escrita e sua desatenção. Isso faz com que Ana se sinta à margem de sua sala, de seus amigos que já conseguiram atingir as metas estabelecidas pela escola. O discurso se apresenta aqui “em relação a sujeitos e sentidos afetados pela língua e pela História, temos um complexo processo de constituição desses sujeitos e produção de sentidos e não meramente transmissão de informação” (ORLANDI, 2012, p. 21).

Na fantasia de Ana, depois que ela aprender a ler, fará parte da escola. Com um uniforme de médica, fará parte de uma instituição cuidadora que para ela é o hospital. Em vez de subverter às regras da escola e contestar o dever de ler e escrever e usar de certa negação e rebeldia, Ana vê na leitura, na escrita e no uniforme a resistência e esperança de reparar a falha ambiental que sofreu e se sentir parte das instituições que cuidam de crianças; nesse caso a escola e o hospital. E mais, a possibilidade de cuidar do outro, a fim de aliviar sua própria dor.

É preciso lembrar sempre que essas coisas permanecem no passado esquecido e à parte da vida consciente da criança; mas é uma surpresa para os que trabalham nesse campo verificar quão próximo da consciência o conflito pode estar nesse tipo particular de enfermidade. Pode ser que tudo o que se necessite seja a comunicação (WINNICOTT, 1984, p. 230).

Essa necessidade de buscar um ambiente protetor e seguro, e na sequência ainda poder cuidar do outro pode ser pensado como estratégia de resistência. Winnicott (1987, grifo do autor) indaga, o que aconteceria no caso de um lar não corresponder ao que a criança carece, antes de ela organizar a ideia de uma estrutura como parte de sua própria natureza? A

ideia conhecida é que, uma vez encontrando-se “livre”, ela trataria de obter seu próprio prazer. Para o autor, isso estaria longe de ser verdade. Quando ela toma consciência de que a estrutura de sua vida foi fragmentada, ela deixa de sentir-se livre. Torna-se inquieta, angustiada e, se tiver esperança, tratará de procurar uma estrutura em algum lugar, fora de casa.

A criança cujo lar não conseguiu dar-lhe um sentimento de segurança procura fora de casa as quatro paredes que lhe faltam; tem ainda esperança e busca nos avós, tios e tias, amigos da família e na escola o que lhe falta (WINNICOTT, 1987, p. 256)

Ana destaca em seu relato que está morando em uma casa nova agora. Ela se mudou de casa devido à situação vivenciada. A Promotoria da infância determinou que Ana ficasse sob a tutela da madrinha.

Pesquisadora: *Me conte como é sua vida lá na sua casa?*

Ana: *É bom, eu gosto.*

Pesquisadora: *Você está em uma casa nova.*

Ana: *Sim. Tipo assim: a casa nova que tô morando é legal. E a casa antiga não era, porque tinha um “fedido”⁶⁸*

Pesquisadora: *Quem morava na outra casa?*

Ana: *Morava na outra casa era a mamãe, o fedido e eu e o Bosco, que é meu irmão mais velho. Não, mas aí ele saiu de casa. Ele foi namorar com a namorada dele e saiu de casa. Mas agora ele quer voltar pra casa. Só que agora ele trabalha no Spani. Não, o Spani não, é no lugar perto do trabalho da minha mãe. Ela trabalhava, mas é que ela teve um derrame cerebral.*

Pesquisadora: *Então ficaram morando na sua casa vocês três – você, sua mãe e seu padrasto.*

Ana: *É. O Bosco saiu e ficou nós três. Aí depois o fedido foi embora, porque a mamãe Flor mandou ele embora e só ficou a mamãe Flor e eu fui pra outra casa. Aí só ficou a mamãe Flor. Eu fui pra casa da tia Margarida. Lá mora eu, sr. Cravo, a Violeta e a Margarida. Ela paga aluguel, mas todo mundo mora em casa separada. Só mora eu e a Dindinha⁶⁹.*

Pesquisadora: *E o que mais você gosta da sua vida?*

Ana: *Eu gosto de brincar. De boneca médica.*

As crianças que, como Ana, encontram-se em situação de privação, em muitos casos, são retiradas de suas famílias, encaminhadas para abrigos ou para lares de familiares, a fim de retirá-las da situação de risco ou da violência perpetrada. Os que não podem mais voltar podem ainda ser encaminhados pela justiça para adoção. Quando estas crianças têm a possibilidade de falar, revelam sua dificuldade de compreender o que de fato aconteceu, relatando suas angústias e incertezas sobre sua vida futura. Felizmente, Ana demonstra estar segura na casa da madrinha. Durante a descrição de seu novo momento, contudo, não nomeia seu abusador,

⁶⁸ Seu padrasto.

⁶⁹ Margarida.

mas usa um predicativo para isso, o *Fedido*. Ainda que possa parecer distraída durante a descrição, permanece atenta de maneira inconsciente à negação quanto à nomeação dele.

Esse predicativo pode ser associado ao sentimento de repugnância que a criança sente em relação ao contato de seu corpo com o corpo do outro (e os odores que são produzidos – suor, perfume, sêmen, etc.) durante o ato sexual. O horror e aversão de Ana para se livrar desse medo e dor se materializam em forma de nojo, provocando intensa retração psíquica. “Este afeto encontra no mutismo sua melhor proteção” (BARBOSA, 2004, p. 31).

No caso de Ana, o silêncio é trocado pelo nome, que a ela soa como um conforto por não ter que nomear seu ofensor. Essa é a primeira estratégia de resistência que Ana apresenta em seu relato. Ana revela seu nojo através da fantasia e da troca de nomes (ofensor/Fedido), em especial porque ele é seu padrasto; alguém que morava em sua casa e, em tese deveria, junto a sua mãe cuidar, proteger e amar a menina. Esse mecanismo psíquico evita e resiste ao ataque do agressor e também exerce um papel de proteção contra “o excesso de excitação (potencial de excitação) ao qual está exposta” (BARBOSA, 2004, p. 31).

No que se refere à nova casa, Ana demonstra um novo momento, que se apresenta seguro agora. Quando pensamos em casa, podemos remeter o espaço doméstico à sensação de conforto, proteção, relaxamento e reconhecimento, contribuindo muito para o bem-estar físico e emocional, sentindo-se segura em um espaço que reconhece como sendo próprio.

É em nossa casa que não nos intimidamos para demonstrar nossos aspectos agradáveis e os desagradáveis. A casa, portanto, é nosso refúgio, onde nos é permitido expressar integralmente.

Pesquisadora: *Se você pudesse fazer algo para ajudar uma menina como você o que faria?*

Ana: *Se eu soubesse ler, eu ia mandar ela ler todos os dias na casa.*

Pesquisadora: *Mas se ela não soubesse como você disse que não sabe, como iria fazer?*

Ana: *Eu ia falar pra mãe dela ensinar ela.*

Pesquisadora: *Mas como se a mãe da menina assim como a sua está morando em outra casa?*

Ana: *Eu falaria com a mãe da Ana. Porque se tipo assim, eu ia mandar a mãe dela ensinar ela. Porque se a outra ensinasse, e se mandar algum bilhete errado e se estiver em outra casa, e o nome estiver errado, vai ser transferida e daria problema. Porque aí, ela ia levar transferência e eu ia querer ficar no lugar dela.*

O desejo de proteção e cuidado se apresenta novamente. Agora ela aponta que sua dificuldade em ler e escrever poderia ser resolvida se sua mãe lhe ensinasse. Ora, ela não se remeteu à tia, que é a pessoa com quem vive agora. Ela ressalta que sua mãe seria a pessoa

certa para lhe ensinar. Utiliza inicialmente terceira pessoa, *Eu ia falar pra mãe dela ensinar ela*, e mais tarde, usa seu nome para descrever o que ela faria, *Eu falaria com a mãe da Ana*, mas ainda se colocando em terceira pessoa. O medo de ser transferida de escola faz com que Ana solucione o problema contando com o apoio de sua mãe. Ana se sente em situação de exclusão por conta de não ler e escrever. Outra pessoa lhe ensinaria errado. Sua mãe não. Ana não quer mais dar problema. Não ser capaz de ler e escrever é um problema. Ser abusada e romper o silêncio é outro problema. Por que oferecer o risco de mais problemas? Sua mãe poderia resolver isso, de maneira reparadora e suficientemente boa.

A partir de Sanderson (2005), é possível afirmar que muitas crianças se apresentarão confusas em seus pensamentos (a mãe que desliza em seu cuidado mediante o abusador (seu padrasto) é quem deve ensinar/cuidar). Isso porque não é possível saber como o abuso que a criança sentiu causará impacto nela. Isso porque a autora defende que o impacto não será somente sexual, mas também emocional e psicológico. Esse é particularmente o caso quando há abuso sexual dentro da família.

Winnicott destaca que a criança é capaz de vivenciar dois extremos:

(...) a morte da mãe quando ela está presente, e sua morte quando não pode reaparecer e, portanto, voltar novamente à vida. Isso tem a ver com a época exatamente anterior à época em que a criança cria a capacidade de manter as pessoas vivas na realidade psíquica interna, independentemente da segurança de ver, sentir, cheirar (WINNICOTT, 1975, p. 39).

Quando há o entrelaçamento presente entre “afeição e abuso sexual, amor e sofrimento” (SANDERSON, 2008, p. 169), a realidade se apresenta distorcida, desenvolvendo ilusões e percepções erradas. Além disso, essa situação confusa pode gerar efeitos significativos danosos sobre a criança em curto ou longo prazo.

Muitas crianças sentem-se incapazes de confiar em suas próprias percepções sobre o que é e o que não é apropriado. Elas não conseguem mais confiar em si mesmas, quanto mais em qualquer pessoa. Tornam-se confusas sobre como se sentir, se devem ouvir a mágoa e a dor internas. (...) Dúvida e incerteza, medo e embaraço, culpa e vergonha são coisas que impedem a criança de ir em busca daqueles que poderiam protegê-la (SANDERSON, 2008, p. 169).

Mesmo assim, Ana fantasia uma mãe protetora que poderia ajudá-la a enfrentar a angústia de não ler e escrever.

Pesquisadora: *Você acha que quando a gente passa algumas chateações na vida as coisas podem ficar mais difíceis para a gente entender, como ler e escrever por exemplo?*

Ana: *Eu acho que sim. Tipo assim: se uma manga cai, e depois ela não tem amigo... (breve pausa) aí depois essa manga volta pra mangueira (...) aí depois ela começa a brincar, com as outras manga...*

A manga... depois se ela não estudar, a professora vai dar transferência pra manga. E os pais da manga vão brigar com ela, depois vão bater nela. Quer dizer, bater não. Deixar de castigo, e depois sim assistir suas novela – “Cúmplice de um resgate” e “Carrossel”⁷⁰.

Crianças que sofrem abuso quando pequenas podem desenvolver *distúrbio de identidade dissociativa*⁷¹, definido como “(...) distúrbio ou alteração nas funções normalmente integrativas de identidade, memória ou consciência” (SANDERSON, 2008, p. 171). Essa dissociação pode ser relacionada a uma defesa criativa e instintiva que se apresenta contra o trauma psíquico, altamente adaptativa “como defesa inicial contra abuso sexual para minimizar a experiência do trauma” (SANDERSON, 2008, apud Gil, 1988).

Ana precisa vivenciar o fantasiar e o sonhar, por um lado, e o viver real e o relacionar-se a objetos reais, por outro. Em situações de dissociação isso pode ficar inacessível. Nas palavras de Winnicott (1975, p.45), “(...) fantasiar continua sendo um fenômeno isolado, a absorver energia, mas sem contribuir quer para o sonhar quer para o viver.”

Por meio dessa dissociação, reforçada por uma sequência de frustrações significativas, em se tornar uma pessoa total “por seu próprio direito”, não encontram sucesso, tornar-se especialista na capacidade de fantasiar, como se pudesse brincar com essa situação (WINNICOTT, 1975).

Diante de um evento devastador como o abuso sexual sofrido por Ana, ela usa a metáfora da manga (uma fruta que necessita ser descascada (despida) e para saboreá-la muitas pessoas a chupam). Essa fruta cai, o que podemos associar a queda da fruta ao abuso perpetrado. Perde amigos, alguém que Ana pudesse confiar seu segredo, e se vê só. Contudo, volta à mangueira, que pode ser remetida à ideia protetora que uma árvore oferece, e associar à nova casa, da madrinha, onde Ana está vivendo após o episódio.

Devemos destacar o trecho em que Ana conta que a manga começa a brincar. Brincar pode ser considerado uma estratégia importante de resistência.

Como brincar poderia ser considerada uma estratégia de resistência? Porque nas palavras de Winnicott, o natural é o brincar. Brincar é um sinal de saúde:

⁷⁰ Novelas infantis veiculadas na TV aberta – SBT no ano de 2005.

⁷¹ DSM IV, APA, 1994. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders – DSM*)**

Em outros termos, *é a brincadeira que é universal* e que é a própria saúde: o brincar facilita o crescimento e, portanto, a saúde; o brincar conduz aos relacionamentos grupais; o brincar pode ser uma forma de comunicação na psicoterapia; finalmente, a psicanálise foi desenvolvida como forma altamente especializada do brincar, a serviço da comunicação consigo mesmo e com os outros (WINNICOTT, 1975, p. 63).

Para o teórico, a Psicanálise é um fenômeno altamente aperfeiçoado do século XX⁷². O analista reconhece o que é devido a Freud, mas também reconhece o que é natural e universal que se chama brincar. Winnicott (1975, p 74,75) chama a brincadeira de autocurativa. Isso porque, quando a criança brinca, ela tem uma certa *experiência* de controle mágico, uma ‘onipotência’ presente nos processos intrapsíquicos. “A característica essencial do que desejo comunicar refere-se ao brincar como uma experiência, sempre uma experiência criativa, uma experiência na continuidade espaço-tempo, uma forma básica de viver” (WINNICOTT, 1975, p. 75).

E acrescenta que o brincar é por si mesmo uma terapia. Quando uma criança brinca, realiza um ato psicoterápico de “(...) aplicação e universal, que inclui o estabelecimento de uma atitude social positiva com respeito ao brincar” (WINNICOTT, 1975, p. 75).

Pesquisadora: *Para você passar aqui ⁷³ deve ter acontecido alguma coisa certo?*

Ana: *Certo.*

Pesquisadora: *Então como a gente consegue superar isso se a gente está um pouco chateada?*

Ana: *A manga. A manga está lendo. Mas depois que a manga volta pra escola pede perdão pra professora por uma cartinha. A manga escreve: “Professora: sinto muito por fazer coisa errada! Mas eu vou aprender a ler rapidinho! Professora Margarida Rosa Floresta⁷⁴”.*

Pesquisadora: *Como a gente faz para resistir e ficar forte quando passa por uma chateação ou tristeza?*

Ana: *A manga? Ela come uma frutinha..., mas tão boa, mas tão saudável que ela consegue até sobreviver por muitos anos.*

Pesquisadora: *Que frutinha é essa?*

Ana: *Não é fruta... não é um vegetal. É a salada. Com couve. E fica forte. A mãe da manga fala que essas frutas faz [sic] ela ter poderes. Fica forte.*

Ana, utilizando a estratégia do fantasiar a situação da superação da dor e da aprendizagem, resolve a situação colocando a manga como alguém que consegue a superação. Contudo, a culpa se apresenta, pois, a manga precisa pedir perdão por não ler e escrever. A maneira de pedir perdão é algo interessante, que se manifesta quando ela pode escrever uma carta à professora, que tem nome e sobrenome. Essa ação é algo social,

⁷² Verificar nessa tese o **CAPÍTULO 2 - PSICANÁLISE E O OLHAR PARA A CRIANÇA E O ADOLESCENTE**.

⁷³ No CREAS Leste – Projeto Aquarela

⁷⁴ Nome fictício.

presente na escola e na sociedade. Mas na carta, ela se torna um objeto que se apresenta como impessoal ao ato. Não há encontro, olhar ou fala. A carta possibilita a Ana que ela se desculpe, sem ter que encarar o outro.

Ana nomeia a professora, a mãe, o irmão. Já seu ofensor, o Fedido recebeu esse nome, pois Ana não consegue nomear aquele que lhe machuca.

Ana precisa estar forte. Ter poderes. Isso é possível pela ingestão de vegetais, legumes que a manga (Ana) ingere. Come algo nutritivo. Esses poderes favorecem o fortalecimento de Ana para conseguir *sobreviver* por muitos anos.

Nos registros dos abusos realizados pela rede de proteção, há a descrição de sexo oral realizado no abusador por parte de Ana. Por isso, há a presença dos verbos como engolir, comer, e a fruta que se apresenta na fantasia de Ana é manga.

Pesquisadora: *E se tiver monstros também ela fica forte? Como faz para resistir aos monstros?*

Ana: *A manga? Se ela vir o monstro, a pessoa, aí depois se a manga não conseguir se salvar, a pessoa come a manga. Aí depois, se a gente não comer manga, a gente não vai sobreviver. Não consegue sobreviver. O monstro, ele pega a manga, come e depois joga o restinho fora. O restinho não dá pra recuperar. A mãe da manga ficou muito triste. Chorou, chorou, chorou. Depois a manga, ela foi embora. E foi pro céu das manga. Ela fez muitos amigos lá no céu. E depois ela nasceu de novo. E depois ficou fazendo muitas travessuras. Deus não gostou disso. Depois a manga se ajoelhou e disse: Deus, me perdoe por fazer tudo isso. Eu ordeno: Por favor! Depois Deus deu uma leitura pra ela ler, e ela leu, mas ela não conseguia. Ela se forçou, forçou, forçou até ficar vermelha. Aí depois a manga, ela ficou tão triste, que ela não sabia ler, que ela ficou se chamando de burra. Depois ela ficou chorando, chorando. Seus pais disse: não chore Manguinha! Nós vamos resolver essa situação. Aí eles levaram ela na psicopedagoga e ela ajudou ela a ler.*

Ana foi encaminhada pela justiça à casa da madrinha. A manga finalmente consegue se salvar. Se ela não tivesse conseguido, possivelmente os abusos continuariam. Ana sente o impacto do abuso, quando a manga, após ser comida, teria seu resto jogado fora. Está descartado aquilo que já foi usado, comido, aniquilado.

Se Ana não tivesse sido “salva”, não conseguiria superar a dor, pois o restinho teria sido jogado fora. Novamente Ana cita a mãe. Agora, a mãe da manga, sem ter um nome atribuído a ela, chora. A culpa poderia ser manifestada nessa ação. Ana também chora. Alguém os decepcionou, algo malogrou em seu ambiente circundante em um ou mais dos primeiros estágios de desenvolvimento; é difícil consertar as coisas numa data tão posterior (WINNICOTT, 2005b, p. 30).

Segundo Sanderson (2008), a culpa e a vergonha são comportamentos resultantes da estigmatização e podem ser considerados características do impacto psicológico, afinal, a autoestima torna-se diminuída. Sofrimento (a presença do choro em seu discurso) e depressão também podem estar presentes. A criança se sente incapaz de se proteger e parar o abuso. Por isso, Ana (a manga), ao sentir que algo nela foi morto, aniquilado, vai para o céu em busca de Deus (como agente protetor) para salvá-la e lhe dar amigos e proteção. Além disso, ele é quem lhe dará a capacidade de ler e escrever (e vencer a exclusão que o analfabetismo lhe causa). Outra solicitação de proteção, cuidado e acolhimento é a busca da psicopedagoga, como agente que lhe possibilite a alfabetização.

Um trauma relacionado ao abuso causa um impacto que pode fazer com que a criança se proteja de eventos repetidos, por exemplo, desenvolvendo defesas (resistências) maciças contra múltiplas situações traumáticas, para atravessar uma infância amedrontadora, obrigando-se a esquecer tudo para esse fim. As lembranças tornam-se nebulosas e pouco claras, além de estar divorciadas da emoção. Dessa maneira, ela consegue sobreviver a elas (Sanderson, 2008).

As crianças são naturalmente capazes de dissociar, como se pode ver em sua capacidade para brincadeiras criativas de “faz-de-conta”. De certo modo, a dissociação é uma forma de “fazer de conta” que essa experiência amedrontadora não está acontecendo com elas. Quanto maior a frequência com que o trauma é experimentado, mais prática a criança adquire em dissociação e esquecimento, o que pode, então, se tornar uma resposta habitual na presença de sentimentos e experiências devastadores (SANDERSON, 2008, p. 177).

Se Ana pode e consegue brincar, além de buscar resistir, também é um sinal muito favorável, pois há o gosto e perseverança no esforço construtivo. A capacidade e o desejo de fazer e ter amigos é outro sinal que, para Winnicott (2005a) é também favorável para crianças que, como Ana, vivenciaram a privação.

Nas palavras de Winnicott:

A somação ou reverberação depende de que o indivíduo possa ter refletida de volta a comunicação (indireta) feita ao terapeuta (ou a um amigo⁷⁵) em quem confia. Nessas condições altamente especializadas, o indivíduo pode reunir-se e existir como unidade, não como defesa contra a ansiedade, mas como expressão do EU SOU, eu estou vivo, eu sou eu mesmo. Nesse posicionamento tudo é criativo (WINNICOTT, 1985, p. 83).

⁷⁵ Ou a uma psicopedagoga.

Em seu relato, Ana usa o termo *travessuras*. E é aí que se apresenta, como analisado e embasado na teoria winnicottiana, a grande estratégia de resistência da menina. A travessura é algo típico da infância, e Ana consegue, a partir do brincar, o desenvolvimento de uma expressão purificadora e um alívio para a perturbação, ansiedade e confusão que estão em seu aparelho psíquico.

Em outra descrição, Ana utiliza a estratégia do conto de fadas para relatar seu abuso:

Pesquisadora: *Era uma vez uma princesa...*

Ana: *era uma vez uma princesa...*

Pesquisadora: *que se chamava o quê?*

Ana: *Ana.*

Pesquisadora: *certo. Quantos anos ela tinha?*

Ana: *8.*

Pesquisadora: *fale um pouco da casa e do castelo da Princesa Ana...*

Ana: *é um castelo, era mal-assombrado. Tinha, tinha um monstro... ele se chamava Fedido (ela ri). Aí ele (e depois o que eu falei que acontecia mesmo? – Sussurra)*

Pesquisadora: *you disse que ele comia rato...*

Ana: *ele comia rato, barata, e ele invadia a geladeira. Ele se escondia lá todos os dias. E uma vez, ele, ele e a Tia Margarida foram lá, lá no castelo. Ele capturou a Princesinha Ana e a Rainha. Aí, o bravo rei mandou todos os seus guardas pegarem o Fedido. E depois, o Fedido, ele foi pego. O rei, ele, ele cantou, ele, ele, (ela gagueja um pouco) salvou a Rainha e a Princesinha Ana. E cantou uma brava canção, que é: (começa a cantar) “dó, ré, mi, fá, sol, lá, si, dó”. E aí, ele, ele, mandou a mãe do Fedido ser presa, e também a Rainha. A Rainha também foi presa porque ajudou o Fedido.*

Pesquisadora: *o que o Fedido fez?*

Ana: *ele? Ele, o Fedido...a Rainha tentou soltar o Fedido e conseguiu. A Rainha foi presa e o Fedido foi preso de novo! E aí o Fedido, ele ficou tão arrependido, que queria voltar pra sua casa. Mas ele não tentou. E sua mãe, e a sua mãe Fedida, foi presa também. A família toda do Fedido foi. E aí, ele foi pego, e foi preso, e aí ele casou, o Rei casou com a Rainha Lucia. Aí o Fedido foi preso e eles viveram felizes para sempre, e fim!*

Pesquisadora: *só faltou a parte do que o Fedido fez para a princesa Ana.*

Ana: *ah! Desculpa! O Fedido capturou a Princesinha Ana. Ficou, ficou mexendo com a Princesinha Ana. Ficou, ficou, ficou... e o Fedido foi preso. E, capturou a Rainha.*

Pesquisadora: *e a Princesa Ana contou para a Rainha? Para pedir socorro, como a Princesa fez?*

Ana: *a Princesinha Ana, ela... ela foi... ela não pediu socorro. Ela não pediu socorro. Aí, depois, ela, ela pediu socorro, mas tão alto, tão alto, que o Fedido foi lá ver o que estava acontecendo. Aí depois, o Fedido ficou tão bravo, mas tão bravo, com a Princesa, que a Princesa ficou autorizada... (não sei falar – sussurrou)*

Pesquisadora: *aterrorizada?*

Ana: *é. Aterrorizada. Com medo. E depois o Rei salvou a Princesa e a Rainha e ai cantou a música (começa a cantar novamente) “dó, ré, mi, fá, sol, lá, si, dó”.*

Pesquisadora: *e agora a Princesa está morando em outro castelo?*

Ana: *É. Ela tá morando em outro castelo, e casou o Rei com a Rainha Lucia e foram felizes para sempre no castelo e fim!*

Ana, assim como tantas outras crianças, é ao mesmo tempo vítima e testemunha do abuso sexual. É seu depoimento que denuncia o abuso e provoca ou não o procedimento de resguardo e eventualmente de punição, assim como aconteceu a seu padrasto. Seu testemunho deve confirmar ou anular a veracidade dos fatos e sua qualidade de abuso ou violência.

No texto discurso apresentado, temos uma Prática Discursiva de Ana entendida aqui não como a atividade do sujeito, mas a existência objetiva e material de determinadas regras às quais ele deve obedecer enquanto alguém participante do discurso (MASCIA, 2002).

Partindo da ideia de que o discurso pode ser formado da imbricação de duas formações, as Formações Discursivas (F.D.) e as Formações Ideológicas (F.I), vale aqui refletir que a Ideologia ocorre em formas materiais, onde, por um lado, ela constitui o sujeito enquanto ser social, e por outra o fixa em posições-sujeitos. Essas posições lhes dão a ilusão de se estabelecer como agente. Mascia (2002, p. 31) aponta que “(...) esse processo ocorre nas várias instituições e organizações tais como família, escola e religião”.

Ana se coloca na posição de narradora de um conto de fadas, de maneira que nomeie as pessoas de sua família, o ofensor e a si própria como personagens de uma história, onde eles se apresentem nos papéis ou representações de princesa, rei, monstro, rainha. As F.I. podem ser consideradas como um sistema de atitudes e representações, que irão atravessar as F.D.:

Toda formação discursiva dissimula, pela transparência do sentido que nela se constitui, sua dependência em relação ao complexo das formações ideológicas, ou seja, esse “algo que fala” antes, em outro lugar e independentemente, sob a dominação das formações ideológicas, não é imediatamente visível na superfície do que é dito (TEIXEIRA⁷⁶, 1997 apud MASCIA, 2002, p.31).

É possível falar sobre sua dor quando Ana utiliza o conto de fadas, pois há um caráter de interligação e dissimulação entre as formações, articulando os sentidos possíveis do discurso aos que estão, de alguma maneira ocultos já que “se não fala na superfície, subjaz a ela” (MASCIA, 2002, p.32)

Ana fala de outro lugar, de outra posição-sujeito, algo mais forte, pois viria da história, sem pedir licença, pois advém da memória, por filiações de outros sentidos compostos por outros dizeres, em tantas outras vozes, apresentados em um jogo de língua “historicizando aqui e ali, indiferentemente, mas marcada pela ideologia e pelas posições relativas ao poder - traz

⁷⁶ TEIXEIRA, M. (1997) **O sujeito é o outro? Uma reflexão sobre o apelo de Pêcheux à psicanálise**. Letra de Hoje (32), nº 1. Porto Alegre, pp. 61-88.

em sua materialidade os efeitos que atingem esses sujeitos apesar de suas vontades” (ORLANDI, 2012, p.32).

O dizer da menina não é sua propriedade particular, pois as palavras não são somente nossas, por se significarem pela história e pela língua. Fazer uso de um conto de fadas, de situações ouvidas e contadas por outra pessoa, faz Ana dizer, pensar que sabe o que diz, mas sem ter acesso ou controle sobre o modo pelo qual os sentidos se constituem nela. Contar sua história de violência sexual através de um conto lhe possibilita sobrepor os limites da dor, da angústia, da vergonha de ter sido abusada por seu padrasto e negligenciada por sua mãe. *É um castelo, era mal-assombrado. Tinha, tinha um monstro... Ele se chamava Fedido. Aí ele (e depois o que eu falei que acontecia mesmo? – sussurra)*. “Por isso é inútil, do ponto de vista discursivo, perguntar para o sujeito o que quis dizer quando disse “x” (...). O que ele sabe não é suficiente para compreendermos que efeitos de sentidos estão ali presentificados” (ORLANDI, 2012, p.32).

A menina tem armazenado em sua memória um conjunto de contos e histórias, compostos por personagens bons e maus, assim como aconteceu consigo. *Ele comia rato, barata, e ele invadia a geladeira. Ele se escondia lá todos os dias. E uma vez, ele, ele e a Tia Margarida foram lá, lá no castelo. Ele capturou a Princesinha Ana e a Rainha. Aí, o bravo rei mandou todos os seus guardas pegarem o Fedido. E depois, o Fedido, ele foi pego.* O interdiscurso que Ana traz se constituiu por esses elementos pois:

A constituição determina a formulação, pois só podemos dizer (formular) se nos colocamos na perspectiva do dizível (interdiscurso, memória). Todo dizer, na realidade, se encontra na confluência dos dois eixos: o da memória (constituição) e o da atualidade (formulação). E é desse jogo que tiram seus sentidos (ORLANDI, 2012, p. 33).

Em suma, Ana é uma criança que, ainda que tenha vivido os traumas de um abuso e de uma família que se desintegrou, busca, através de estratégias de resistência, sobreviver à aniquilação de sua infância, inocência, vida. E brincar é uma dessas estratégias que possibilita sua sobrevivência psíquica. “E brincar não é só prazer; é essencial ao seu bem-estar” (WINNICOTT, 2005a, p. 55).

6.2 WILSON – O HERÓI DA RESISTÊNCIA

Wilson ⁷⁷ é um menino de 10 anos, muito sorridente, apesar das situações de privação que vivenciou.

Seu sorriso sempre foi sua marca registrada nos encontros, que foram oito no total. Sua frase *Oi tia!* seguida de um grande e generoso sorriso sempre foram grandes diferenciais nesse moço alto, magro, negro, de óculos, com um brinco de brilhante como seu sorriso.

Outro diferencial quando nos encontrávamos era a força de um abraço sempre apertado. Confesso que houve dias de abraços mais fortes, como um sinal de necessidade de *holding* ⁷⁸, tão presente em crianças vítimas de violência.

Wilson foi encaminhado ao CREAS por conta de denúncia de violência física por parte de seu pai (que na época morava com sua mãe e atualmente, após a separação, mora em outro estado), e relatórios escolares com queixas de violência psicológica e negligência por parte da mãe (que atualmente mora com seu padrasto). Segundo os relatórios escolares, há uma queixa da mãe que o menino é desobediente e, por conta disso, ela acaba utilizando de castigos corporais, como bater no menino e repreensões, como não brincar na rua e com os colegas como maneira de corrigir suas ações. A mãe apresentava muitas ausências nas reuniões bimestrais e não se mostrava participativa no desenvolvimento escolar do filho. Comparecia à escola quando o Serviço de Orientação Educacional (SOE) lhe convocava, sob ameaça de encaminhamento ao Conselho Tutelar por negligência. Há registros de reuniões com a família, que atribui ao menino seu comportamento difícil de controlar, tanto em casa, quanto na escola. O padrasto apresenta o discurso de que o menino tem tudo. Por isso, não compreende os motivos que o levam a ser desobediente.

Com dificuldades significativas de aprendizagem, há a queixa que Wilson apresenta um comportamento arreado, ora transgressor, com certo déficit de atenção e desinteresse nas disciplinas escolares. Por isso, Wilson já foi orientado pelo SOE de sua escola a se comportar de maneira adequada em classe, realizar as tarefas solicitadas por sua professora, ser mais ativo, deixar de ser apático e desanimado. O menino relatou à orientadora da escola que seu padrasto e mãe fazem uso de álcool de maneira abusiva, o que gera por diversas vezes conflito

⁷⁷ Nome fictício.

⁷⁸ Termo winnicottiano a sustentação ou *holding* protege contra a afronta fisiológica. O *holding* deve levar em consideração a sensibilidade epidérmica da criança – tato, temperatura, sensibilidade auditiva, sensibilidade visual, sensibilidade às quedas – assim como o fato de que a criança desconhece a existência de tudo o que não seja ela própria. A sustentação compreende, em especial, o fato físico de sustentar a criança nos braços, e que constitui uma forma de amar. Disponível em: <https://psicologado.com/abordagens/psicanalise/winnicott-principais-conceitos>. Acesso em 26/07/2016.

familiar, discussões, brigas e situações de violência doméstica. Se queixou também da ausência do pai, dos castigos da mãe e padrasto e do quanto não consegue bons resultados de aprendizagem.

O SOE regularmente encaminha ao Conselho Tutelar relatórios de desempenho escolar juntamente com o boletim com as notas de Wilson. A mãe comparece ao Conselho regularmente, para que seja realizado um acompanhamento da situação do menino.

A família de Wilson apresenta algumas características assinaladas no Gráfico 4 - Negligência / Abandono⁷⁹, apresentado no Capítulo 4 desse estudo, que seriam: “(...) a falta de acompanhamento escolar pelos pais e/ou responsáveis: ausência em reuniões escolares e atrasos constantes; abuso de álcool (...) e não perceber as necessidades físicas e afetivas da criança” (SANTOS, 2009, p.56). Essas características são apontadas no discurso do menino, nos registros da escola e na necessidade do Conselho Tutelar continuar o acompanhamento da família.

Segue a análise de seu depoimento:

Pesquisadora: Me conte por que você foi para o Conselho Tutelar? Onde foi?

Wilson: Foi em Minas, Cidade da Luz⁸⁰.

Eu tava de castigo no meu quarto. Eu falei pra minha madrasta:

- Posso brincar lá no fundo de casa? Ela falou:

- Pode.

Então fui pegar meu carro. Aí eu comecei a gritar, brincando com meu carro. Daí a vizinha chamou o Conselho Tutelar. Daí meu pai foi e explicou tudinho. Daí a vizinha pensou que tinha alguém me agredindo. Daí depois que eu cheguei em casa, eu apanhei. Com espada de São Jorge. Daí depois disso, nunca mais saí. Meu pai não deixava botar o pé na calçada. Quando eu ia sair, assim, às vezes, ele chegava bêbado, me batia... daí é assim.

Pesquisadora: Batia como?

Wilson: Com espada de São Jorge. Ele pegava eu [sic], me colocava no meu quarto, fechava a porta e me batia. Eu tava na cama. Mas ele nunca deu de dar tapa, dar chinelada, dar “surra”, dar tapa na cara. Nunca fez isso. Daí depois minha mãe ligou, falando que ia me buscar. Daí ela pegou eu e trouxe prá cá. E agora eu tô morando aqui, feliz... E foi isso. E eu tô querendo voltar prá lá e ela não deixa.

Wilson nos apresenta como sua história com a Rede de Proteção⁸¹ à infância se inicia. Uma vizinha ouve os gritos do menino e, em uma ação que deveria ser considerada protetiva às vistas da lei, faz a denúncia ao Conselho Tutelar, com o objetivo de parar a violência doméstica a qual o menino foi submetido.

⁷⁹ Verificar, nessa tese, o item **4.4 FATORES QUE PODEM GERAR VIOLÊNCIA**.

⁸⁰ O nome da cidade é fictício.

⁸¹ Ver, nessa tese o item **3.7.3 A rede de proteção na busca do fortalecimento do sujeito de direitos**.

Contudo, a partir dessa ação, ocorre o oposto do esperado. Seu pai reage de maneira violenta, especialmente com o filho. O discurso de Wilson aponta a violência do pai, por um lado, e por outro uma justificativa que se construiu na história da infância e adolescência, no que diz respeito à mania nacional de bater, a uma suposta educação e correção de comportamentos considerados desajustados perante à família e à sociedade.

Para Wilson, seu pai não é violento, pois *nunca deu de dar tapa, chinelada, dar “surra”, dar tapa na cara*. Usar a espada de São Jorge não configura para o menino, um ato violento, pois, em sua maneira de categorizar a violência, o uso da planta não é considerado violento. Contudo, houve a privação de *nunca mais sair, e seu pai não deixar botar o pé na calçada*, para punir o menino por ter sido o responsável pela denúncia, pois o pai teve que ir ao Conselho e *explicar tudinho*.

No campo da legislação que ampara a infância e adolescência, a Constituição brasileira prevê no artigo 27 ser um dever da sociedade (aqui na figura da vizinha) assegurar à criança, com incondicional prioridade, o direito à vida, à dignidade, ao respeito e à convivência familiar, além de colocá-la a salvo de toda forma de violência, crueldade e opressão. Wilson pôde verificar, como resposta, o contrário do que era esperado, formando em sua percepção, que a instituição que cuida, ao mesmo tempo, o desprotege.

Segundo o ECA⁸² (2015) em seu Artigo 136, cabe ao Conselho atender às crianças e adolescentes nas hipóteses previstas nos artigos 98 e 101, respectivamente:

Art. 98. As medidas de proteção à criança e ao adolescente são aplicáveis sempre que os direitos reconhecidos nesta Lei forem ameaçados ou violados:

- I - por ação ou omissão da sociedade ou do Estado;
- II - Por falta, omissão ou abuso dos pais ou responsável;
- III - em razão de sua conduta. (...)

Art. 101. Verificada qualquer das hipóteses previstas no art. 98, a autoridade competente poderá determinar, dentre outras, as seguintes medidas:

- I - Encaminhamento aos pais ou responsável, mediante termo de responsabilidade;
- II - Orientação, apoio e acompanhamento temporários;
- III - matrícula e frequência obrigatórias em estabelecimento oficial de ensino fundamental;
- IV - Inclusão em programa comunitário ou oficial de auxílio à família, à criança e ao adolescente;
- IV - Inclusão em serviços e programas oficiais ou comunitários de proteção, apoio e promoção da família, da criança e do adolescente;
- V - Requisição de tratamento médico, psicológico ou psiquiátrico, em regime hospitalar ou ambulatorial;

⁸² Ver, nessa tese o item **3.7.2 O Estatuto da Criança e do Adolescente: o surgimento do sujeito jurídico**.

VI - Inclusão em programa oficial ou comunitário de auxílio, orientação e tratamento a alcoólatras e toxicômanos; (ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE, 2015. p.76,78,79).

Uma das questões de pesquisa que essa tese pretendeu responder foi a de que por detrás da legislação específica à infância e adolescência, das redes de proteção (no caso, o Conselho Tutelar), dos sistemas judicial e educacional (apresentado nos discursos de Ana, de Wilson, e de Andreia), há, como realidade que, a mesma rede que foi pensada para lhes abrigar pode também se apresentar em uma relação paradoxal como nociva.

É esperado que o Conselho tenha orientado seu pai, pois ele teve que *explicar tudinho* e continuou no acompanhamento, solicitando à escola do menino relatórios de seu desenvolvimento social, cognitivo e familiar. Contudo, sua realidade demonstra que isso não foi suficiente para cessar o quadro de violência doméstica ao qual ele foi submetido.

Outra contradição presente no discurso se apresenta quando ele conta que *depois minha mãe ligou, falando que ia me buscar. Daí ela pegou eu e trouxe prá cá. E agora eu tô morando aqui, feliz... E foi isso. E eu tô querendo voltar prá lá e ela não deixa*. Ter saído da casa do pai, que se apresentava como um ambiente hostil seria uma possibilidade de mudar para um ambiente suficientemente bom (como Winnicott aponta ser o ideal para o bom desenvolvimento de uma criança). Ainda que ele relate que estar *morando aqui, feliz... E foi isso*, o antagonismo está presente no sentimento dúbio de Wilson. Estar com a mãe, em outra cidade o deixaria feliz. Contudo, por que o menino deseja voltar para a casa do pai, se lá era um ambiente hostil? E se de fato fosse um ambiente suficientemente bom, e ele deseja voltar, por que sua mãe *não deixa*? A Psicanálise ⁸³ estuda o inconsciente que se manifesta no conteúdo presente na língua. Quando Wilson esbarra na língua, ou comete lapsos, atos falhos, ele demonstra o quanto o inconsciente seria constituído pela linguagem. A Análise de Discurso estuda não só o sujeito do inconsciente, mas o atravessado pela ideologia que se materializa na linguagem. Estar na casa da mãe, seria o melhor. Contudo, não é o que Wilson demonstra.

Então, estar feliz, mas desejar voltar ao ambiente violento demonstra o quanto Wilson é, ao mesmo tempo, o sujeito de ordem da interioridade e da exterioridade, ou seja, a presença do inconsciente e da ideologia, como Ferreira (2014) aponta.

Como seria possível verbalizar uma felicidade em meio a um ambiente de violência doméstica? Que estratégia de resistência ele utiliza para dar conta de uma família agressiva? Segundo Winnicott, meninos ou adolescentes como Wilson ainda não se colocaram no campo

⁸³ Verificar, nessa tese, o item **1.6 A ANÁLISE DO DISCURSO E SUA INTERFACE COM A PSICANÁLISE**.

da desilusão e, em consequência, trazem consigo a possível liberdade de formular planos ideais, (morar novamente com o pai) aqui pensada como estratégias de resistência através do idealismo, que é para ele um dos atributos mais emocionantes da adolescência. “Não é próprio do adolescente ter uma visão a longo prazo, que pode chegar mais naturalmente àqueles que viveram através de muitas décadas e começam a envelhecer” (WINNICOTT, 1999, p. 201).

Wilson relata que apanhou com espada de São Jorge⁸⁴. Há uma categorização da agressão que sofre, em seu discurso, o que o leva a colocar o uso da planta em um nível inferior a tapas, chineladas, surras, tapas no rosto. Essa categorização se manifesta linguisticamente pelo uso da conjunção adversativa, “mas” depois de dizer que tinha apanhado com espada de São Jorge: *Mas ele nunca deu de dar tapa, dar chinelada, dar surra, dar tapa na cara.*

Azevedo e Guerra (2001, p. 13, grifos das autoras) assinalam que vivemos numa sociedade onde culturalmente é aceito o “(...) *direito aos pais de bater nos filhos*” para seu bem. Ainda que tenhamos conseguido proibir os castigos imoderados e atrozes, entendidos por muitos como um duvidoso pretexto de discipliná-los⁸⁵, uma prática considerada absolutamente normal, *como formas de “(...) abuso do poder disciplinador parental”*, através do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (art. 5º), e do Código Penal (art. 136), não conseguimos, excepcionalmente, extinguir a *mania nacional* de bater nos filhos:

(...) seja com a mão (palmadas, tapas...), (...) pancadas na cabeça (croques, cascudos, cocorotes e piparotes), bem como puxões e torções de orelhas tapas e PALMADAS, seja com os mais variados instrumentos e objetos (cintos, cordas, chinelo, sapato, tamanco, varas, palmatórias...) (...) cipó, chicote, relho, rebenque, côvado ou até mesmo escova de roupa (AZEVEDO; GUERRA, 2001, p. 13, 49, grifo das autoras).

Wilson comprova o que a história da infância⁸⁶ nos traz, no que se refere à maneira de educar as crianças durante dois séculos e ainda presente no atual. Ele também faz parte da estatística de crianças que sofrem violência física, assim como a Tabela 2 – Divisão por módulos - 2016 do Capítulo 4 desse trabalho apresenta. Ele representa os 57 % dos casos notificados relacionados à notificação de violência, e que o Artigo 13 do ECA ampara. Sua

⁸⁴ Espada de São Jorge é uma “Planta (*Sansevieria guineensis*) da família das dracênáceas, nativa da África tropical, de folhas lanceoladas e flores dispostas em espiga, cujas fibras são resistentes e elásticas; espada-de-ogum, linho-africano”. Disponível em: <https://www.google.com.br/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#q=o%20que%20%C3%A9%20espada%20de%20sao%20jorge> . Acesso em 31/07/2016.

⁸⁵ Azevedo e Guerra (2001, p.14) elencam alguns adágios populares em relação ao bater nos filhos, como segue: “Se há de mais tarde chorar o pai, chore agora o filho. Antes a criança chore que a mãe suspire. De pequeno se torce o pepino. Menino e sino só com pancada. Quem bem ama, bem castiga. Quem como do meu pirão, leva do meu cinturão. Quem dá o pão, dá o castigo.”

⁸⁶ Verificar, nessa tese o Capítulo 3, **A INFÂNCIA E A ADOLESCÊNCIA COMO CONSTRUÇÃO DISCURSIVA.**

situação também se encaixa na Tabela 3 - Tipos de violência notificadas – 2016, onde 22,2 % de pessoas sofreram violência física e 23,4 % violência psicológica. Outro dado interessante aqui relacionado à porcentagem oficial é a de que a mãe e o padrasto de Wilson foram seus ofensores assim como os 41 % e 5 % de suspeitos notificados em 2016 respectivamente apresentados no Gráfico 1 – Suspeita / Vítima são apresentados dessa tese⁸⁷.

Esses dados quantitativos nos auxiliam na análise e compreensão do fenômeno que acontece no país e em destaque, com Wilson. A história e a estatística auxiliam na reflexão de quanto e como a violência é fenômeno que necessita de estudo e o quanto é presente no cotidiano de várias crianças brasileiras do século XXI.

Azevedo e Guerra escrevem que, segundo o senso comum, duas justificativas costumam ser usadas para bater nos filhos. Para discipliná-los, controlá-los, submetendo-os a uma ordem que ajusta seu comportamento, de modo que ele seja aceito no grupo familiar e na sociedade, em uma ação *preventiva* e para castigá-los, assim como o pai de Wilson fez, punindo-os por ações reais ou supostamente cometidas pela criança ou o adolescente, como uma ação *punitiva*. Os motivos para ações violentas punitivas são construídos a partir das *faltas* das crianças e adolescentes: “(...) travessuras, choro, desobediência, rebeldia, dificuldades do aprendizado das primeiras letras” (AZEVEDO; GUERRA, 2001, p. 49, grifos das autoras).

Não se pode negar o impacto que uma criança sofre por questões de violência, seja ela física ou psicológica. Contudo, seria importante apresentar o “(...) lugar-comum de que a unidade familiar é mais do que uma questão de conforto e conveniência” (WINNICOTT, 2005, p.18). Ele lembra que a ausência de segurança para a criança pode ter efeitos sobre o desenvolvimento emocional que poderá acarretar danos à personalidade e caráter.

Contudo, parece que ainda assim, Wilson desenvolve uma estratégia para resistir a essa situação. Ele tem a capacidade de desenvolver a fantasia. Nas palavras de Winnicott:

A criança saudável não consegue tolerar inteiramente os conflitos e ansiedades que atingem seu ponto máximo no auge da experiência instintiva. A solução para os problemas da ambivalência inerente surge através da elaboração imaginativa de todas as funções. (...) A fantasia prova, deste modo, ser a característica do humano, a matéria-prima da socialização, e da própria civilização (WINNICOTT, 1990, p. 78).

Sem dúvida, há ambivalência no discurso de Wilson, que tem a experiência da represália de seu pai, que o priva de sua liberdade (ainda que seja uma liberdade idealizada pelo menino), não permitindo mais que ele saia para brincar. Além disso, segundo Azevedo e

⁸⁷ Para maiores esclarecimentos e análises, verificar o Capítulo 4 dessa tese.

Guerra (2001), a violência física contra a criança a rebaixa a uma condição de réu, pois não tem a quem apelar por sua defesa. Daí surgem suas tentativas de resistência (o grito e o esperneio), fazem com que a fúria primitiva se redobre.

As ameaças, típicas da violência psicológica e física, também surgem no discurso de Wilson, apresentados no excerto que segue:

Wilson: *Dai às vezes quando eu chego em casa, ele (o padrasto) tá lá na sala, ele fala assim (que aquela escada de casa é grande). Ele fala assim:
- A próxima vez que você sair, na hora que você pôr o pé aqui dentro, vou empurrar você da escada.
Ele já me pegou meu ombro assim (põe a mão no ombro) e tacou no chão, quase que eu quebrei o crânio de novo que já estava rachado. Daí ele pegou e ficou me ameaçando, ameaçando, ameaçando. E teve uma hora que eu quase liguei pra Polícia. Porque eu sou ciumento também com a minha irmã. Porque quando o meu padrasto ou meu cunhado vai brigar com a minha irmã, eu separo. Eu não deixo meu padrasto relar um dedo na minha mãe. Mesmo se for pra ele me bater eu não deixo.*

Em um ambiente onde a violência psicológica se apresenta, através de ameaças, Wilson experimenta o antagonismo de se colocar nas posições sujeito de vítima: *Daí ele pegou e ficou me ameaçando, ameaçando, ameaçando*, e ao mesmo tempo protetor: *E teve uma hora que eu quase liguei pra Polícia*. Chamar a polícia ou até bater em seu padrasto e cunhado como formas para proteger sua mãe e irmã é uma possibilidade, ainda que tenha apanhado dele em outras situações e que obviamente ele seja significativamente mais forte que o menino. Ele chegou até a *rachar seu crânio*. Manter sua família a salvo é a prioridade do menino. A instituição policial cuidaria de seus parentes, pois em sua visão, Wilson confere à polícia o atributo de ser protetiva.

Contudo, quando vivenciou a posição sujeito de ser a vítima de seu pai, a resposta que Wilson teve foi a represália, e a violência perpetrada. Inclusive, o Conselho Tutelar representa no discurso da mãe e de Wilson uma instituição capaz de lhe tirar da família. Então, como o Conselho poderia lhe proteger, se a experiência com a instituição lhe deu como resposta uma ação nociva? A polícia cessa a violência contra sua mãe e sua irmã. Por que o Conselho não realizaria o mesmo por ele?

Os sentidos antagônicos foram construídos no discurso de Wilson, que quando fala, se filia a redes de sentidos, sem aprender de fato como fazê-lo, encontrando-se à mercê da ideologia e do inconsciente. Orlandi indaga:

Por que somos afetados por certos sentidos e não outros? Fica por conta da história e do acaso, do jogo da língua e do equívoco que constitui nossa relação

eles. Mas certamente o fazemos determinados por nossa relação com a língua e a história, por nossa experiência simbólica e de mundo, através da ideologia. Por isso a Análise de Discurso se propõe construir escutas que permitam levar em conta esses efeitos e explicitar a relação com esse “saber” que não se aprende, não se ensina, mas que produz seus efeitos (ORLANDI, 2012, p. 34)

Aqui podemos pensar como a história da infância nos auxilia a compreender se de fato o sujeito de direitos⁸⁸ se construiu no discurso do menino. Onde estaria sua representatividade e seu sentimento de pertencimento, valorização, respeito e proteção?

Isso por conta de que se deve “(...) considerar o que é dito em um discurso e o que é dito em outro, o que é dito de um modo e o que é dito de outro” (ORLANDI, 2012, p. 34). Há ainda a tentativa de ouvir o não-dito no discurso de Wilson, pois ele experienciou ter sido encaminhado à instituição de proteção à infância e adolescência, sem ter tido bons resultados.

Duas instituições criadas para proteger sujeitos realizariam seu trabalho de maneira oposta: os adultos são protegidos pela polícia. As crianças não seriam protegidas pelo Conselho Tutelar. Wilson não se dá conta disso, mas emerge de forma subliminar em seu discurso.

E no quesito proteção e liberdade, Wilson se queixa:

***Wilson:** Eu acho que tá ficando meio cansativo. Porque quando ela (sua mãe) me bate eu falo que quero ir prá casa do meu pai e ela não deixa ir. Ela me segura. Tipo: parece que eu tô assim, dentro de casa preso... parece que nunca mais vou sair na rua. Saio às vezes só; eu vou buscar ela no serviço com o meu padrasto...*

Winnicott destaca a presença da liberdade como um elemento social. É ela que faz germinar nos sujeitos o que eles têm de melhor. Então, como isso pode se desenvolver se ele se sente *assim, dentro de casa preso...*, “Não obstante, temos de admitir a existência de alguns que não podem viver em liberdade porque têm medo de si mesmos e do mundo” (1999, p.102).

O psicanalista considera o sujeito um ser pleno, enquanto bebê, criança, adolescente e adulto em desenvolvimento, ressaltando não só o olhar para esses sujeitos de maneira individual, mas também aquilo que lhes é requerido do meio onde evoluem. Nas palavras de Winnicott:

Qual é o nosso objetivo ao criarmos os filhos? Esperamos que cada criança adquira gradualmente sentimento de segurança. Deve existir no íntimo de cada criança uma crença em algo; não só algo que é bom, mas algo que é confiável e duradouro, ou de se ter consentimento que perecesse. A questão é esta: como ocorre essa estruturação de um sentimento de segurança? O que leva a

⁸⁸ Verificar, nesse trabalho o item **3.7 A CRIANÇA E O ADOLESCENTE – OS SUJEITOS JURÍDICOS**.

esse estado de coisas satisfatório em que a criança tem confiança nas pessoas que a cercam e nas coisas? O que gera a qualidade a que chamamos de autoconfiança? O importante é um fator inato ou pessoal ou é o ensinamento moral? Deve existir um exemplo a ser copiado? O ambiente externo deve prover algo para produzir o efeito desejado? (WINNICOTT, 1999, p. 102, 103).

Wilson não sente a segurança, mas a insegurança, pois não se encontrou de maneira suficientemente boa nem na casa do pai, nem na casa da mãe, além da falta de liberdade. Não pode brincar, *parece que nunca mais vou sair na rua*. Então, como desenvolver a confiança nas pessoas de sua família que o cerca? Como ele poderá desenvolver essa autoconfiança que Winnicott questiona?

Os exemplos que o psicanalista considera importantes e indaga estariam presentes nos ambientes onde Wilson está crescendo? O menino demonstra ainda não ter se encontrado de maneira satisfatória nos dois locais onde seus pais moram.

O ambiente desempenha em nós um papel significativo em nosso desenvolvimento, assim como desempenhamos papéis e a sociedade também desempenha papéis em relação a nós. Esse meio que nos circunda nos possibilita crescer. Contudo, sem a adequada confiabilidade ambiental esse crescimento pode não acontecer, ou será, segundo o autor, um “crescimento distorcido” (WINNICOTT, p. 199, p. 103).

Essa ausência de confiabilidade se apresenta no comportamento que Wilson apresenta, ainda que haja um sentimento de culpa:

Pesquisadora: *Por que você se sente culpado?*

Wilson: *Ah, é porque às vezes eu faço coisas assim... que não é pra mim fazer, mas eu faço! Às vezes minha mãe fala assim:*

- Não é pra você sair na rua!

Daí de teimosice [sic] eu vou lá e saio. Daí ela me bate.

Wilson precisa de visibilidade, pertencimento, assim como Winnicott e Aberastury e Knobel (1981, p. 31) ressaltam que “(...) é preferível ser alguém perverso, indesejável, a não ser nada”. *Ah, é porque às vezes eu faço coisas assim... que não é pra mim fazer, mas eu faço!*

Azevedo e Guerra (2001, grifos das autoras) explicam que a linguagem comum utiliza dois termos que, indevidamente, são tomados como sinônimos, *disciplina corporal*, de uso mais genérico, pressupõe, a partir da origem da palavra, a tradição de flagelação com disciplinadores (correias de açoite), utilizados muitas vezes por religiosos na Idade Média, como medida de advertência, em relação, por exemplo, ao tratamento de loucos. Já o termo *punição corporal* pressupõe a culpabilidade (real ou fictícia) que acomete crianças e adolescentes, o que necessariamente não ocorre em relação ao primeiro termo, como percebemos que acontece

após sua resposta em não poder sair na rua. *Daí de teimosice [sic] eu vou lá e saio. Daí ela me bate.*

Wilson sente culpa por ter rompantes de *teimosice*. Isso se materializa quando ele sai: *vou lá e saio* (mesmo sem a autorização da mãe e do padrasto).

É possível utilizar os conceitos de Aberastury e Knobel (1981) na adolescência normal, apresentados nessa tese no Capítulo 2, na busca pela compreensão de como Wilson pode resistir às situações de privação. Isso porque, segundo os autores, essa fase do desenvolvimento humano é repleta de angústia, luto, fricção, dor. Em um ambiente submetido à violência, esses traços podem ficar ainda mais evidentes. A maneira de reagir através da revolta (*teimosice*), pode ser encarada como uma forma de resistência e que, segundo os autores, representa uma *adolescência normal*⁸⁹ repleta de estranhamento, dúvidas, surpresas.

Aí se manifesta, em sua *teimosice* e conseqüentemente seu sentimento de culpa, o que Azevedo e Guerra (2001, p. 20) nos lembram em relação à ideia pessimista de infância, “(...) segundo a qual a criança é sempre má e culpada de algo”.

Ainda que a culpa se apresente no discurso do menino, novamente a ameaça se faz presente quando ele apresenta um comportamento antissocial na escola. É o que excerto a seguir apresenta:

Pesquisadora: *O que você sente quando apanha?*

Wilson: *Às vezes sinto pouco culpado, às vezes quando vou dormir, minha mãe me bate, que ela fala que vai me matar, essas coisas, né?... que vai me levar pro Conselho Tutelar, e ela já tinha me agredido já, porque nesse dia já tinha acontecido uma coisa aqui na escola, na sala. Alguém tinha colocado uma caneta de escrever na lousa da professora na minha bolsa, e me culparam. Daí quando eu falei pra minha mãe ela me espancou. Tem até um machucadinho aqui ó, já sarou... (mostra uma cicatriz em seu braço). Ela pegou e me apertou, bateu minha cabeça na parede, depois que eu tomei banho, dentro do banheiro. Meu padrasto separou. E depois disso ela nunca mais me bateu, nunca mais falou nada. Porque agora eu falo:*

- Mãe, posso ir pra casa do meu pai nas férias?

Ela fala:

- Não.

Meu padrasto fala que vai me levar, mas não leva também...

Ele foi culpado de colocar uma caneta que não era sua na mochila. Um comportamento que chama a atenção na escola e obviamente chamaria a atenção de sua família⁹⁰. A resposta, novamente, veio em forma de violência: *Daí quando eu falei pra minha mãe ela me espancou*. O comportamento que não é desejado pela escola deve ser cessado pela família, sendo

⁸⁹ Termo utilizado pelos autores.

⁹⁰ Verificar, nessa tese o item **2.4 O ADOLESCENTE: O SUJEITO DA DOR**.

necessário corrigir Wilson. E a maneira de fazê-lo, segundo sua mãe, é batendo, ameaçando: *ela fala que vai me matar, essas coisas, né?... que vai me levar pro Conselho Tutelar.*

Novamente a presença do Conselho Tutelar no discurso de Wilson e sua mãe como a instituição que protege, mas pune, retirando o menino do seio familiar. Deve se sentir culpado, sentir vergonha pelo que fez na escola, que foi furtar⁹¹ uma caneta da professora. *Ela pegou e me apertou, bateu minha cabeça na parede, depois que eu tomei banho, dentro do banheiro.* Ser visto é uma estratégia de resistência pois, como foi apontado, o sujeito necessita de autoconfiança que, em ambientes hostis e violentos é uma dificuldade. A criança busca algo, em um certo lugar (na escola de Wilson), quando tem esperança. Não nos cabe aqui apontar se Wilson roubou de fato a caneta, mas a situação posta desencadeou respostas, talvez esperadas pelo menino (visibilidade, destaque entre os colegas, atenção dos professores, da orientação da escola e finalmente, de sua mãe, porém, de forma violenta).

Winnicott (2005a) trata do furto como uma ação que se encontra no centro da tendência antissocial, associado à mentira.

A criança que furta um objeto não está desejando o *objeto roubado*, mas a *mãe*, sobre quem ela tem direitos. Esses direitos derivam do fato de que (do ponto de vista da criança) a mãe foi criada pela criança. A mãe satisfaz a criatividade primária da criança e, assim, converteu-se o objeto que a criança estava posposta a encontrar (WINNICOTT, 2005a, p.141, grifos do autor).

Essa estratégia de resistência busca, em outra direção, aquela necessidade de estabilidade que o ambiente possa proporcionar e que apoie a tensão que resulta dessa conduta impulsiva, presente no discurso de Wilson. Ele busca em seu ambiente familiar aquilo que para ele se perdeu, (...) uma atitude humana que, uma vez que se possa confiar nela, dê liberdade ao indivíduo para se movimentar, agir e se excitar” (WINNICOTT, 2005, p. 141).

Uma reflexão do psicanalista que pode se aplicar às estratégias de resistência de Wilson é a de que há “(...) uma *saída* sem objetivo, a *vadiagem* uma tendência centrífuga que substitui o gesto centrípeto implícito no roubo (WINNICOTT, 2005a, p. 145, grifos do autor). O menino apresenta esses dois comportamentos, objetos de queixa tanto da família quanto da escola.

Dufour (2005) relaciona a culpabilidade à vergonha, enquanto o sujeito se sente culpado diante dos outros, a vergonha engaja apenas nele. A culpabilidade passa a ser imediata a uma frustração, no caso de Wilson um sofrimento, que teve que vivenciar e à qual não consegue dar um final sem uma elaboração simbólica que implica em um longo processo de voltar-se para si, permitindo-lhe sobreviver e resistir a essa dor. Nas palavras do autor:

⁹¹ Ver nessa tese, o item **2.4 O ADOLESCENTE: O SUJEITO DA DOR.**

A culpabilidade procedia, pois, de uma frustração, que implicava a elaboração de um projeto pessoal, o qual podia passar por muitos caminhos e se desdobrar em um dos campos em que uma compensação simbólica parecesse possível (DUFOUR, 2005, p. 105).

Se o adulto estiver confiavelmente presente e for coerente consigo, pode fornecer uma estabilidade não rígida, mas viva e humana, fazendo com que a criança se sinta segura. “É em relação a isso que a criança pode crescer, que ela pode absorver e copiar” (WINNICOTT, 1999, p. 103).

As crianças possuem sentimentos de segurança que precisam ser reforçados o tempo todo. Seu comportamento pode ser considerado subvertido, pela *teimosice*, pode se manifestar em situações de privação. “Tendo encontrado as fechaduras e os ferrolhos solidamente fechados, tratam de destrancá-los; saem impetuosamente. E repetem uma e outra vez essas saídas” (WINNICOTT, 1999, p.106). Wilson precisa obedecer, mas, quando se dá conta, repete sua teimosice, acaba fazendo coisas erradas. Chegou até a se envolver em uma situação de um possível roubo.

Os chamados distúrbios de caráter foram estudados pelo psicanalista e considerados como manifestações clínicas da tendência antissocial. Tais manifestações podem ser verificadas pela presença de situações de gula, enurese noturna e, em casos extremos, perversões e algumas psicopatias.

Contudo, se pensarmos nas palavras de Dufour (2005, p. 15), o comportamento esperado de crianças e adolescentes é aquele que deve se apresentar como doce, querido, desejado, “(...) como se se tratasse de entretenimentos. Bem cedo veremos que formidável violência se dissimula atrás dessas fachadas *soft*.” Wilson deixa claro em seu discurso que ele não apresenta nenhuma dessas qualidades e que só depende dele ser assim, um bom menino.

Um ambiente hostil pode desenvolver em crianças e adolescentes, segundo Azevedo e Guerra (2001), sentimentos desmobilizadores, a dor, a vergonha, e emoções mobilizadoras, a raiva e a revolta, além de emoções destrutivas, a ira, a tristeza, o medo, o nojo, e a vergonha.

Para essas autoras, quando se pensa no propósito de se bater nos filhos, podem ser destacados, dentre vários que as práticas que atingem corpos infantis e juvenis produzem *dor física*, e que:

(...) embora, ao longo da história da Humanidade, muitas dessas práticas tenham sido aplicadas a escravos, índios, servos, mulheres, loucos, velhos, etc., a criança e o adolescente *continuam sendo os únicos* para quem se defende o princípio de que **precisam apanhar para aprender a ser gente** (AZEVEDO; GUERRA, 2001, p. 20, 21, GRIFOS DAS AUTORAS).

Para Winnicott (1999), crianças que conhecem a segurança no estágio inicial de seu desenvolvimento, começam a alimentar expectativas de que o adulto nunca lhe faltará ou abandonará. Wilson apresenta como estratégia de resistência a fantasia de que seu pai deseja lhe encontrar.

Aí eu tento ligar pro meu pai e não consigo. Porque não chama. Daí eu fico com saudade dele. Às vezes começo a chorar, rezo pra ele assim... vê se ele vem me visitar, nada...mas aí eu peço pro meu padrasto levar eu prá lá e ele não leva.

Ele também tenta resistir, encontrar abrigo, apoio, tentando contato com o pai, mas: *eu tento ligar pro meu pai*, na busca certamente de carinho, compreensão e *holding* para suportar a dor. Contudo, a frustração surge quando seu pai não o atende *eu não consigo. Porque não chama*. A sensação de abandono por parte do pai faz com que o menino apresente mais *teimosice*, como ele explica ao longo de seu relato. Contudo, novamente a frustração se apresenta no discurso de Wilson. Os adultos lhe prometem coisas que não cumprem. O menino se angustia e sofre quando sente falta de seu pai. A esperança de encontrá-lo lhe faz utilizar a religião na busca de satisfazer sua vontade de encontrá-lo: *eu rezo pra ele assim... vê se ele vem me visitar...* a ideia de rezar, rogar para o aspecto transcendente pode ser uma tentativa de se obter o *holding* psíquico, uma vez que é possível notar a ausência de um *holding* físico que para Winnicott:

(...) é uma forma de amar. É possivelmente a única forma em que uma mãe pode demonstrar (...) o seu amor. Há aquelas que podem sustentar (...) e as que não podem; as últimas produzem rapidamente no lactente uma sensação de insegurança e um chorar nervoso (WINNICOTT, 1984, p. 49).

Outra maneira que Wilson demonstra resistir é a presença de manifestações de sensibilidade, ainda que advinda de sua tristeza. *Às vezes começo a chorar, rezo pra ele assim... vê se ele vem me visitar, nada...* E como estratégia de resistência pensa em seu pai, ainda que ele se apresente como um homem violento, ausente; para confortar sua aflição em momentos de angústia, como se a saudade que sente por seu pai o fortalecesse.

Ainda que haja a presença de violência por parte do pai, Wilson sente que é junto a ele que sua angústia pode acabar. Pode ser compreendido, por conta do menino sentir que a mãe não lhe ama.

Wilson: *E também minha mãe, parece que ela me odeia! Quando meu padrasto vem bater em mim, em vez de ela ajudar, ela só atrapalha. Ela não vai ajudar. Por exemplo:*

*Quando ele vem prá cima de mim, em vez de ela separar, ela quer bater, ajudar ele a bater. Daí fica ruim, e é isso que eu não gosto. Daí eu falo assim:
- Ô mãe, você gosta mais dele do que de mim né?
Daí ela fica quieta quando eu falo isso. Às vezes eu choro, às vezes eu saio pra rua por causa disso: nervosismo! Ele me xinga, me xinga, e eu não gosto disso.*

Em situações onde há a presença de violência física, muitas vezes as crianças e adolescentes continuam averiguando se podem ainda confiar em seus pais. *Quando meu padrasto vem bater em mim, em vez de ela ajudar, ela só atrapalha.* Eles fazem testes para verificar se estão em condições de lhes proporcionar segurança. “De um modo sumamente característico, os adolescentes realizam testes de todas as medidas de segurança e de todas as regras, regulamentos e disciplinas” (WINNICOTT, 1999, p. 106).

Para Winnicott (1999), o ciúme é normal e saudável. Ele decorre do fato de que as crianças são capazes de amar e amam. Sua capacidade de amar revela o ciúme como manifestação desse sentimento. Crianças saudáveis tornam-se capazes de dizer que sentem ciúme. Isso é um motivo para acreditarmos na resistência que Wilson busca como estratégia para sobreviver ao ambiente hostil que vivencia. Essa fala é a oportunidade de discutir do que é que elas sentem ciúme, como o menino aponta sentir ciúme de sua mãe.

Estou apresentando a ideia de que a primeira coisa a ser dita acerca do ciúme é que representa uma realização no desenvolvimento da criança pequena, indicando sua capacidade de amar. (...). Qualquer coisa que absorva a atenção e o tempo da mãe pode provocar ciúme, (...). Creio realmente que as crianças que conheceram o ciúme e se conciliaram com ele enriqueceram-se com tal experiência (WINNICOTT, 1999, p. 50).

O autor aponta que, quando se pensa em criação de filhos, devemos deixar de lado a busca da perfeição. Wilson tem consciência de que seu comportamento não agradou seu pai, sua mãe, sua escola. Muitas ações erradas devem ser corrigidas com o tempo. Contudo, há coisas que, para Winnicott, não se consertam. Durante o crescimento e desenvolvimento da personalidade, há um momento em que se instala na criança a capacidade de tolerar o sentimento de ciúme, para na sequência silenciá-lo e, conseqüentemente, usá-lo como um incitamento à ação. *Ô mãe, você gosta mais dele do que de mim né?* Novamente, o menino coloca a mãe em situação de teste. Ele precisa da prova de que ela o ama.

Winnicott descreve que nos primeiros anos de vida, há momentos onde se encontram boas razões para se sentir ciúme. Contudo, lamenta que esses sujeitos não tiveram a oportunidade, na idade certa, de sentirem-se furiosas, ciumentas e agressivas, em uma época

onde isso seria razoável e controlável. Wilson encontra a violência física e psicológica quando apresenta um comportamento repleto dessas emoções.

Caso tivessem tido essa chance, teriam passado e saído dessa fase ciumenta como a maioria das crianças. Ao contrário, o ciúme torna-se interiorizado e a verdadeira razão se perde. Todo repertório de falsas razões para o sentimento do ciúme passa a ser constantemente apresentado, buscando a aceitação do outro frente ao ciúme. O modo correto para se evitar distorções dessa magnitude seria oportunizar à criança cuidados e atenções que os habilitassem a serem ciumentos no tempo apropriado. “Tudo isso faz parte da vida e de pessoas que vivem juntas. (...). Suponho que o ciúme, em crianças saudáveis, converte-se em rivalidade e ambição” (WINNICOTT, 1999, p. 74, 75).

Além do ciúme, o psicanalista lembra que os pais cometem, na educação de seus filhos, equívocos que podem ser vistos e sentidos como desastrosos. Como resposta, os filhos poderão pensar e até dizer: “(...) não pedimos para nascer” (WINNICOTT, 1999, p. 194).

Wilson vivencia um ambiente de abuso e violência, com palavras pejorativas tanto a ele como em relação à sua mãe. Como visto no Capítulo 3 ⁹², no século XVII os adultos não deixavam certos assuntos ou atitudes para momentos ou locais onde as crianças não estivessem. Pelo contrário, utilizavam “(...) linguagem grosseira, ações e situações escabrosas; elas ouviam e viam tudo” (ARIÈS, 2014, p. 77). Contudo, o relato de nosso sujeito/participante apresentado pertence ao século XXI. Isso demonstra o quanto ainda não avançamos de forma significativa no respeito e dignidade que crianças merecem.

Um exemplo é a violência psicológica que o menino sofre, ainda que tenha condutas de cuidado com o adulto que lhe ofende:

Pesquisadora: *Do que ele (seu padrasto) te xinga?*

Wilson: *Ah, ele fica ameaçando, xingando, de várias coisas, xingando minha mãe... quando ela tá trabalhando...*

Ele toma remédio pra dormir, né? Dois comprimidos. Daí quando ele acorda, ele xinga minha mãe de puta. Ele fala assim prá mim:

- Ah você não foi pra escola, não sei o quê... fica vagabundando.

Quando eu tô dentro de casa, eu tô vagabundando! Eu tô fazendo minhas coisas lá, e ele vem me atrapalhar. Minha mãe fala pra mim [sic] lavar roupa, nesses dias assim que eu tô de castigo, ela fala:

- É pra lavar roupa!

Quando eu vou lavar roupa, ele vem prá cima. Do nada assim! Ele vem prá cima.

- Não é prá lavar roupa! Eu que mando aqui! Não é pra lavar roupa!

Eu falei:

- Minha mãe mandou!

E aí do mesmo jeito eu lavo! Eu não tenho medo dele!

⁹² Ver, nessa tese o item **3.2 A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA SOBRE A INFÂNCIA NO MUNDO**

Por que o dizer de Wilson se dá de uma forma e não de outra? Isso acontece pois, durante sua fala, formam-se “(...) famílias perifrásticas que indicam que o dizer sempre podia ser outro” (ORLANDI, 2012, p. 35). Ele não utiliza o termo “não fazendo nada”, “sem fazer nada”, mas sim “vagabundando”, com conotação pejorativa, ofensiva, que advém da fala de seu padrasto.

Isso é significativo no discurso de Wilson uma vez que ele justifica que não é o que acontece, pois ele faz atividades domésticas como lavar a roupa. Podemos considerar esse aspecto de seu discurso como esquecimento, por já estar presente no discurso do padrasto. “Quando nascemos os discursos já estão em processo e nós é que entramos nesse processo. Eles não se originam em nós” (ORLANDI, 2012, p. 35). Wilson destaca que há em seu cotidiano atividades que ele realiza quando está *de castigo*, para agradar a mãe. Além de punitivo, seu castigo é laboral, pois sua mãe lhe ordena: *É pra lavar roupa!* Assim, na visão da mãe, ele não permaneceria *vagabundando*.

Como apresentado anteriormente no Gráfico 4 – Negligência / Abandono, os indicadores comportamentais da criança / adolescente, Wilson desenvolve atividades impróprias para sua idade, sendo responsável pelos serviços domésticos e os cuidados com o padrasto quando lhe medica ou se encarrega de aquecer e preparar sua comida, lavar a roupa, etc., ou seja, assume responsabilidade de um adulto.

Em nome dessa defesa de aprender a ser gente, muitos adultos fazem ameaças, assim como ocorre na casa de Wilson. As ameaças: *Ah, ele fica ameaçando, xingando, de várias coisas, xingando minha mãe...* produzem em Wilson uma sensação de insegurança que lhe aflige a ponto de pensar em pedir proteção e segurança a algum elemento externo, quando conversa com a orientação e direção da escola. Esse sentimento, todavia, não se apresenta em sua casa, em sua família, na esperança de se sentir seguro. Quando o adulto oferece segurança à criança, está realizando duas coisas ao mesmo tempo:

Por um lado, em virtude da nossa ajuda, a criança está a salvo do inesperado, das inúmeras intrusões indesejáveis e de um mundo que ainda não é conhecido ou entendido. E também, por outro lado, a criança é protegida por nós de seus próprios impulsos e dos efeitos que esses impulsos poderiam produzir. (...) as crianças (...) precisam de total assistência e não podem progredir por iniciativa própria. Têm que ser seguras, transportadas, lavadas, alimentadas, mantidas na temperatura certa e protegidas de correntes de ar e de pancadas. (...). Portanto, em circunstâncias sumamente satisfatórias, na segurança suficientemente boa dos cuidados dispensados à criança, esta começa a viver uma vida pessoal e individual (WINNICOTT, 1999, p. 104).

Ademais, um lar suficientemente bom é o lugar apropriado para que uma criança possa se desenvolver. O medo não deveria estar presente nesse lar. Em seu discurso atual, há a rebeldia, o enfrentamento. *Eu não tenho medo dele!* Se for preciso, Wilson chamará a polícia, o agredirá se for preciso. Como fazer com que o medo desapareça e ele tenha um lar que o faça feliz? Chamar a polícia seria uma estratégia para cessar esse sentimento.

Existe uma fala antagônica, contudo, quando é atribuído somente à conduta de Wilson a resolução dos problemas de comportamento que ele apresenta. São deixados fora dessa questão, o alcoolismo, a hostilidade, a violência, o abandono e a negligência que os adultos de sua família apresentam. E mais, a promessa é relacionada a bens materiais e não à mudança de conduta por parte deles, como o menino demonstra a seguir:

Wilson: *Eu ganhei uma estante já. E vou ganhar um guarda-roupa, uma cômoda, uma televisão e um celular também. Ganhar tudo. Mas minha mãe falou que só depende de mim: se eu parar de bagunçar na escola, dentro de casa.*

A escola surge no discurso de Wilson e de seus familiares como a instituição que não permite às crianças que fiquem *vagabundando*. O papel da escola seria esse: livrar da vagabundagem as crianças com essa tendência. Assim como na história da infância⁹³, o Estado deve criar mecanismos para não permitir que esses sujeitos fiquem ociosos, e a escola, no discurso da família de Wilson, seria uma dessas instituições.

No discurso de sua mãe, a escola tem uma relevância extremamente significativa, uma vez que se materializa (ainda que esteja no campo do não-dito) na condição de proporcionar a Wilson bens materiais. *Ganhar tudo* se ele se comportar: ter *um guarda-roupas*, ter *um celular*, *uma cômoda*, *uma televisão*. A partir dessa questão, podemos afirmar que se apresentam as condições de produção, uma vez que elas se constituem nos discursos, por funcionar de acordo com determinados fatores. Orlandi (2012, p. 39) lembra que não existe discurso que não tenha relação outros. “Em outras palavras, os sentidos resultam de relações: um discurso aponta para outros que os sustentam, assim como para dizeres futuros.” Wilson demonstra compreender quais são as regras estabelecidas em sua relação com mãe: se ele se comportar, obterá presentes.

O discurso de Wilson, atravessado pela ideologia existente, traz a ideia do bom aluno, do aluno bem-comportado, do aluno que se adequa às regras da escola, que deve ser obediente, que não fica *vagabundando* é aquele que merece *ganhar tudo*.

⁹³ Verificar, nessa tese, o item **3.6 O INÍCIO DO CONTROLE INSTITUCIONAL DA INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA POBRES NO BRASIL**

O menino utiliza o mecanismo de antecipação, se colocando no lugar de sua mãe, dizendo o que é necessário fazer e de que forma agir para ganhar o que deseja. *se eu parar de bagunçar na escola, dentro de casa.*

Ele toma para si os argumentos de sua mãe. Como se quisesse persuadir seu interlocutor, demonstrar que ele pode mudar com facilidade, no momento que quiser.

Ele antecipa-se assim a seu interlocutor quanto ao sentido que suas palavras produzem. Esse mecanismo regula a argumentação, de tal forma que o sujeito dirá de um modo, ou de outro, segundo o efeito que pensa produzir em seu ouvinte. Este espectro varia amplamente desde a previsão de um interlocutor que é seu cúmplice até aquele que, no outro extremo, ele prevê como adversário absoluto. Dessa maneira, esse mecanismo dirige o processo de argumentação visando seus efeitos sobre o interlocutor (ORLANDI, 2012, p.39).

Essa tentativa de resistir à situação de violência faz com que Wilson acredite que a solução de seus problemas de violência doméstica encontra-se em sua mudança de comportamento antissocial. Wilson chega a contar a seu pai que melhorou, que não faz mais *gracinhas*. Uma estratégia de resistência seria a de desenvolver esperança:

Pesquisadora: *E você tem esperança por dias melhores?*

Wilson: *Quanto mais eles me batem, vou ficando mais nervoso, mais desatentado assim, e eu não gosto e às vezes fico triste... às vezes mesmo, quando meu padrasto briga comigo, ele me deixa pro lado de fora, ele me xinga e me bate...*

Às vezes, por exemplo, se a gente for na casa da minha irmã, que a minha mãe pede prá levar alguma coisa pra ela, daí quando vou ver, vou abrir a porta, ele começa a xingar a minha mãe... Ele, não pode botar um, por exemplo assim eu falo prá ele assim:

- Ô Zé⁹⁴, pode brincar um pouquinho atrás da casa?

- Pode!

Quando minha mãe chega do serviço me vê que eu não tô em casa, ela vai atrás de mim. Eu falo que foi Zé que deixou. Ela fala assim:

- Ela fala assim, não deixou não que o Zé me contou!

Aí eu não entendo ele! Como que ele não tinha deixado?

- Como assim! Ele tinha deixado.

Eu não entendo ele.

Mas aí eu fico chateado. Tem as coisas que eu já contei prá diretora, mas não adiantou.

Ela também me xinga, me xinga...

Wilson se vê entre o dilema de seu comportamento ser apontado como ruim e antissocial, e o comportamento agressivo e violento de sua escola e sua família. Ele conta à diretora o que se passa em sua casa, não encontra o *holding*⁹⁵ necessário na conduta da diretora que o *xinga, xinga*. Quando ele for o aluno que a escola deseja, será o filho que sua

⁹⁴ Nome fictício.

⁹⁵ Verificar, nessa tese o item **4.2 WINNICOTT E A CRIANÇA COMO SUJEITO CRIATIVO**.

mãe deseja. Vale lembrar que a escola lhe orientou diversas vezes para ele apresentar diferentes comportamentos, os esperados pela instituição.

Quanto mais eles me batem, vou ficando mais nervoso, mais desatentado assim, e eu não gosto e às vezes fico triste... As consequências negativas para crianças que vivenciaram ambientes de violência, considerando três áreas: “(...) o relacionamento entre punição corporal, a raiva, a frustração e a violência; o que a criança aprende nessas situações e as consequências emocionais disto” (AZEVEDO E GUERRA, 2001, p.379):

(...) quando se usa a punição corporal para impedir uma criança de fazer algo, a sua primeira resposta será raiva, acompanhada pela dor. (...) a raiva é um efeito colateral, a dor é outro (...). Se uma criança apanhou, ela apanhará novamente, portanto, a consequência desta ação será o estabelecimento de algum grau de ansiedade. (...) até que uma criança aprenda a não fazê-lo, a resposta mais consequente à raiva e à dor é bater de volta. (...) quanto mais punida uma criança, mais agressiva se tornará...” (AZEVEDO; GUERRA, 2001, p. 379)

Ainda que Winnicott (2005a) tenha elaborado parte de sua teoria em circunstâncias adversas, como aconteceu na Segunda Guerra Mundial, seu conhecimento pode ter aplicação geral, pois crianças que sofrem privações se tornam delinquentes, desenvolvem problemas básicos que se manifestam de maneiras previsíveis, independente das circunstâncias. As crianças, ainda que estiverem vivenciando a guerra, já estavam em dificuldades em seus próprios lares. E isso acontecia antes da guerra. Essas crianças almejavam encontrar ajuda e alívio, assim como Wilson, em suas estratégias de resistência. Quando ele solicita: *Ô Zé, pode brincar um pouquinho atrás da casa?* Chamado de alimento cultural, recreio e lazer para crianças foi uma das prioridades do psicanalista durante seus estudos acerca de crianças em situação de privação.

A saudade que ele sente do pai, de estar com ele faz com ele busque como estratégia de resistência a esperança e o desejo de vê-lo:

Wilson: *Ah... tô com saudade do meu pai. Nunca mais vi ele. Porque ele tinha vindo aqui pra me ver, mas só que ele não sabia onde que eu morava. Daí ele pegou e foi na casa da minha tia, falando assim... na minha tia não. Na minha prima, falando onde que eu morava e ninguém sabia. Daí quando eu fui ver ele já tinha ido embora. Quando eu fui na casa do meu tio, ele falou que já tinha ido embora. Eu falei com meu pai, mas ele já estava dentro do ônibus e não dava mais pra descer. E depois disso, nunca mais eu vi ele, nunca mais falei com ele... só no dia dos pais.*

Winnicott (2005, p.23) ressalta que os piores efeitos de situações de privação provêm da separação das “(...) visões e cheiros familiares”, da mãe, e da perda do pai, coisa que pode ser

inevitável”. O menino sente a falta do pai. *Ah... tô com saudade do meu pai. Nunca mais vi ele.* Podemos afirmar que, muitas vezes a angústia de Wilson venha, não de um luto pelo pai, mas por sua ausência, seu abandono, como se ele o tivesse perdido.

As situações pelas quais Wilson vivenciou são chamadas pelo autor como situações de privação. *Eu falei com meu pai, mas ele já estava dentro do ônibus e não dava mais pra descer.* Dessa maneira, a criança desenvolve uma tendência *antissocial*, que já foi apontada pela família e pela escola. Ela não é um diagnóstico. A tendência pode ser encontrada em sujeitos ditos normais ou neuróticos e psicóticos.

Crianças ou adolescentes sofrem privação quando passa a lhes faltar determinadas características essenciais na vida familiar. “Torna-se manifesto em certo grau do que poderia ser chamado de “complexo de privação”. O comportamento antissocial pode se manifestar em casa ou em outra esfera mais ampla, a escola por exemplo. Essa tendência se caracteriza por “(...) um elemento nela que compele alguém a encarregar-se de cuidar dele”. Esse adulto deveria administrar, tolerar e compreender tal comportamento (WINNICOTT, 2005, p.139, grifo do autor).

Por que a tendência antissocial pode ser considerada uma estratégia de resistência? Porque, como o autor marca, a tendência antissocial implica esperança. A falta de esperança é uma característica de crianças que sofrem privação, mas não se encontra em estado antissocial o tempo todo. Nas palavras de Winnicott:

No período de esperança a criança manifesta uma tendência antissocial. Isso pode ser constrangedor para a sociedade em geral. (...) A compreensão de que o ato antissocial é uma expressão de esperança vital no tratamento de crianças que apresentam tendência antissocial. Vemos constantemente o momento de esperança ser desperdiçado, ou desaparecer, por causa de má administração ou intolerância. (...). Quando existe uma tendência antissocial, houve um verdadeiro desapossamento (não uma simples carência); quer dizer, houve perda de algo bom que foi positivo na experiência da criança até uma certa data (WINNICOTT, 2005, p. 140).

Wilson, quando deseja estar com seu pai, quando deseja que sua mãe o defenda e quando deseja que as agressões parem, também reage com sua teimosice, intervindo nas situações onde o padrasto pudesse agredir também sua mãe, ainda que também pudesse ser punido, expressa estratégias de resistência com sentimento de esperança, pela ótica winnicottiana.

Aberastury e Knobel constataam que a severidade e a violência com que a sociedade almeja reprimir os jovens só possibilita a criação de um distanciamento maior e uma agravação no que se refere aos conflitos com o desenvolvimento de personalidades e até grupos sociais

cada vez mais anormais, o que pode certamente implicar em “(...) uma autodestruição suicida da sociedade” (1981, p.11).

Wilson resiste a esse ambiente e essa privação, buscando, através de sua esperança e conduta, uma nova moldura ampliada, um círculo que faria o menino vivenciar provavelmente nos braços de sua mãe. *Mas minha mãe falou que só depende de mim: se eu parar de bagunçar na escola, dentro de casa.* “É possível discernir uma série – o corpo da mãe, os braços da mãe, a relação parental, o lar, a família, (...), a escola” (WINNICOTT, 2005, p. 141). Essa é a busca pela transformação, a busca dessa moldura e quem sabe o fim da violência, o amor da mãe e a presença do pai na vida de Wilson.

Essa resistência talvez seja a busca por uma moldura que possibilite a Wilson enxergar a vida mais colorida, mais bonita, menos violenta e aniquiladora.

Assim também se apresenta Andreia, uma adolescente que deseja ter uma família acolhedora, unida e feliz. É o que analisaremos a seguir.

5.1.4 Andreia – a menina do diário

Andreia, uma adolescente de 16 anos, foi encaminhada ao CREAS – Aquarela por conta de violência física e negligência, além de ter vivenciado em sua casa a violência sexual perpetrada por seu pai contra sua irmã mais nova, de 13 anos.

Ela e seus irmãos (há um irmão de 11 anos) foram abrigados quando houve a denúncia por parte da escola, e permaneceram institucionalizados por aproximadamente 4 meses. Quando deixaram a instituição, voltaram a morar com a mãe. Seu pai foi preso e permanecia nessa condição até o início de 2016.

Houve, durante certo tempo, uma cumplicidade solicitada pelo pai aos filhos que deveriam permanecer em silêncio. Os filhos deveriam esconder da mãe e de qualquer pessoa da família o abuso.

Andreia apresentava em sua situação uma peculiaridade em relação aos outros dois sujeitos / participantes dessa pesquisa: ela não foi a vítima direta da violência, como Ana e Wilson foram, ainda que haja argumentos suficientes para o encaminhamento à rede de proteção e escolha para ter seu discurso (imagético no caso) compartilhado nessa pesquisa. Ela vivenciou, de certa maneira, a violência de forma indireta, contudo, tão ou mais nefasta que a pessoa que é a vítima direta. Vale apontar aqui que, segundo Sanderson (2005), o espectro dos comportamentos de abuso sexual⁹⁶ em crianças podem aqui ser apontados e ligados à situação que Andreia vivenciou:

Os tipos de atividades sexuais realizadas com crianças cobrem um espectro extremamente amplo e incluem abuso sem contato, tais como (...) utilizar linguagem referente a sexo inapropriada em relação à criança e insistir em que a criança se vista de maneira sexualmente excitante para o abusador. Pode-se incluir também nudez, observá-la quando estiver se despindo ora utilizando o banheiro. Comportamento sexual manifesto na frente da criança pode também ser considerado sexualmente abusivo (SANDERSON 2005, p.13).

Andreia vivenciou algumas dessas situações, assistindo ao pai perpetrando o abuso, quando ele teve relações sexuais com sua irmã, no quarto ao lado ao seu, quando sua mãe estava ausente, trabalhando. Por isso, ela também pode ser considerada vítima, ao lado de seu irmão.

⁹⁶ Verificar, nessa tese o item **4.3 CATEGORIZANDO A VIOLÊNCIA**.

Ela, também, assim como Ana⁹⁷, fazem parte dos 11 % de crianças que no ano de 2015 foram vítimas de violência sexual, assim como apresentado na Tabela 3 – Tipos de violência notificadas -2016, presente nesta tese⁹⁸.

De tal modo também Andreia e seus irmãos podem ser enquadrados nos 18 % de vítimas que tiveram como ofensor seu pai, como apresentado no Gráfico 1 – Suspeita/Vítima, e nos 53 % de vítimas que sofreram o abuso em sua casa, como destaca o Gráfico 2 - Local de Violação, apresentados também no Capítulo 4.

Andreia tinha também uma responsabilidade a mais com seus irmãos, por ser a filha mais velha. A mãe lhe cobrava que cuidasse deles em sua ausência. Provavelmente esse foi um fator que potencializou seu sentimento de culpa, pois ela deveria ter rompido o silêncio e contado à mãe a situação que a irmã vivenciou durante quase 1 ano.

Vale esclarecer aqui que, durante a confecção de seu diário, Andreia ainda não havia estabelecido uma relação próxima do ponto de vista de verbalizar seus sentimentos. Isso foi acontecendo de maneira gradual, quando ela esperava respostas (que deveriam também acontecer por escrito, em papéis avulsos anexados por clipes nas páginas de seu diário). As informações aqui compartilhadas foram obtidas através de reuniões com os outros profissionais do CREAS-Aquarela que também atendiam a família (assistentes sociais, coordenação e psicólogos que atendiam os irmãos e a mãe de Andreia), além de dois momentos com a Equipe da Escola, onde foram discutidas as informações contidas nos relatórios encaminhados ao Conselho Tutelar e CREAS.

Winnicott (2005b) aponta que em situações onde um irmão ou irmã mais velhos devem cuidar de irmãos mais novos, algo pode ser prejudicial nessa relação pois:

Há certos casos em que uma irmã mais velha, ainda criança, tem que assumir o papel e todas as responsabilidades de mãe, e nós sabemos como esta tarefa, se bem realizada, pode contribuir para esgotar na menina toda espontaneidade e todo sentido dos direitos do próprio *self*, mas esse é o tipo de coisa que não se pode evitar. Normalmente, porém, toda criança gosta de sentir-se responsável por alguma coisa *por certo período de tempo*. O melhor é quando a ideia parte da própria criança, e não de nós (WINNICOTT, 2005b, p. 31).

Como efeito, a adolescente desenvolveu, segundo relatório da escola, uma indiferença significativa, um silêncio nas aulas que incomodava os professores, pois o interpretavam como

⁹⁷ A outra menina que é sujeito/participante dessa pesquisa.

⁹⁸ Verificar, nessa tese o item **4.1 COMO A VIOLÊNCIA SE CONSTITUI NO CENÁRIO DA INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA**.

desinteresse pelas aulas, além de comportamento antissocial. Suas notas estavam abaixo da média, com provável retenção, por conta das falhas de entrega de tarefas e trabalhos.

Santos (2009, p.59) justifica que há geralmente queda injustificada na frequência às aulas, "(...) dificuldade de concentração e aprendizagem resultando em baixo rendimento escolar. Não participação ou pouca participação nas atividades escolares". No campo do relacionamento social, o autor destaca alguns sinais que podemos encontrar nas queixas da escola:

- ✓ Tendência ao isolamento social com poucas relações com colegas e companheiros.
- ✓ Relacionamento entre crianças e adultos com ares de segredo e exclusão dos demais.
- ✓ Dificuldade de confiar nas pessoas a sua volta.
- ✓ Fuga de contato físico (SANTOS, 2009, p.60).

Andreia apresentava esses sinais e mais, se envolvia em conflitos com os colegas e professores, por não aceitar a posição de autoridade docente, cabulava aulas, tinha que ter sua atenção solicitada por várias vezes durante as aulas, sem, contudo, responder de maneira satisfatória.

Santos (2009) apresenta mais sinais que podemos encontrar e justificar sua presença no comportamento da adolescente:

- (...)
- ✓ Mudanças extremas, súbitas e inexplicadas no comportamento, como oscilações no humor entre retraimento e extroversão.
- ✓ Mal-estar pela sensação de modificação do corpo e confusão de idade.
- (...)
- ✓ Tristeza, abatimento profundo ou depressão crônica. Fraco controle de impulsos e comportamento autodestrutivo ou suicida.
- ✓ Baixo nível de estima própria e excessiva preocupação em agradar os outros.
- ✓ Culpa e autoflagelação.
- ✓ Ansiedade generalizada, comportamento tenso, sempre em estado de alerta, fadiga.
- ✓ Comportamento agressivo, raivoso, principalmente dirigido contra irmão e um dos pais não incestuosos.
- ✓ Alguns podem ter transtornos dissociativos na forma de personalidade múltipla (SANTOS, 2009, p.58).

Havia pouco diálogo com sua mãe, que por vezes foi chamada a comparecer à escola de Andreia para conversar com a equipe gestora, sem grande sucesso.

Continuando com a descrição de Santos (2009), há hábitos, cuidados corporais e higiênicos que se manifestam diante de uma situação de abuso sexual:

- ✓ Abandono de comportamento infantil, dos laços afetivos, dos antigos hábitos lúdicos, das fantasias, ainda que temporariamente.
- (...)
- ✓ Padrão do sono perturbado por pesadelos frequentes, agitação noturna, gritos, suores, provocado pelo terror de adormecer e sofrer o abuso.
- ✓ Aparência descuidada e suja pela relutância em trocar de roupa.
- ✓ Resistência em participar de atividades físicas (SANTOS, 2009, p. 58, 59).

Negava-se a participar das aulas de Educação Física, não comparecendo às aulas com trajas adequados à prática de esporte. Não levava material escolar, e justificava sua negação na execução de atividades por conta disso.

Andreia exibia certa dificuldade para se expressar pela fala durante seus atendimentos pela pesquisadora no CREAS. Apresentava-se como arredia no início dos encontros, evitando o contato físico e visual.

Na adolescência, a comunicação verbal irá adquirir um significado considerado especial pois se estabelece como um preparativo para futuras ações e como a “(...) palavra está investida de uma onipotência semelhante a que tinha na infância, falar de amor equivale ao próprio amor, e não ser entendido em suas comunicações verbais implica não ser estimado na sua capacidade ação” (ABERASTURY; KNOBEL, 1981, p.70).

Por conta disso, foi proposto a ela que utilizasse um diário⁹⁹ feito a partir de um caderno pequeno, oferecido pela pesquisadora com a proposta de se escrever o que quisesse e achasse relevante com observações importantes:

- ✓ Só seria lido e utilizado pela pesquisadora aquilo que Andreia julgasse possível e autorizado. Ela poderia usar clipes, marcador de folhas ou pessoalmente informar quais conteúdos poderiam ser lidos.
- ✓ Por conta de viver em um ambiente que, segundo a adolescente era hostil, foi proposto a ela que chegasse meia hora antes dos atendimentos, e solicitasse à recepcionista seu diário. Foi acertado que ela poderia escrever na recepção e, caso houvesse disponibilidade, em alguma sala do CREAS.
- ✓ Também foram disponibilizados materiais diversos em uma caixa – revistas para recorte, cola, tesoura, clipes, lápis de cor, canetinhas, giz de cera, folhas de sulfite – para que Andreia pudesse ilustrar seu diário.

⁹⁹ Aberastury e Knobel relatam uma experiência que tiveram a partir de um caso de um jovem similar ao de Andreia: “No caso de B, rapaz de 15 anos, quando perdeu a esperança de ser compreendido pelos pais, começou a escrever o seu diário íntimo e quase paralelamente começou a realizar pequenos roubos, que descrevia no mesmo diário. Arranjou-se de tal modo que este diário despertasse a atenção de seus pais. Através da confissão verbal do ato delituoso, a palavra recuperava o seu perdido valor de comunicação. Os pais relatavam como esse jovem, que tinha ficado totalmente desligado deles, que se tinha transformado num estranho, restabeleceu a conexão perdida através de seu diário (ABERASTURY; KNOBEL, 1981, p.70)

✓ Os cliques também estavam disponíveis para que ela “marcasse” as folhas que não poderiam ser lidas.

Andreia nunca marcou nenhuma folha. Chegou a verbalizar que ali no CREAS – Aquarela tudo que ela escrevia e falava eram protegidos. Além disso, autorizou a pesquisadora a ler tudo e inclusive, fazer anotações e responder a questionamentos feitos por ela.

Para a tese, serão disponibilizadas páginas que foram consideradas significativas do ponto de vista de sua resistência. Isso porque, as palavras que Andreia nos traz em seu diário têm extrema relevância se pensadas a partir do que Aberastury e Knobel destacam: “A utilização da palavra e do pensamento como preparativos para a ação é uma característica do adolescente e desenvolve a mesma função que o jogo na infância: proporcionar a elaboração da realidade a adaptar-se a ela” (1981, p.70).

O silêncio¹⁰⁰ de Andreia em sala e nos encontros propostos para o atendimento psicopedagógico podem ser pensados como sua materialidade discursiva, uma vez que a palavra aparece como o movimento que se apresenta em torno do silêncio de Andreia, pois a linguagem apresenta um funcionamento específico com o silêncio. Segundo Orlandi (1995, p. 12), “(...) o sentido do silêncio não é algo juntado, sobreposto pela intenção do locutor: há um sentido no silêncio”.

Seu material de análise foi construído a partir de algumas páginas de seu diário. Para A.D., discurso e sujeito encontrar-se imbricados, sendo que a existência de um está intimamente ligada ao outro. Mascia, Nacarato e Bueno (2016) apontam que o discurso se dá na interconexão com o social, não sendo simplesmente linguístico/imagético, o sujeito pode ser abarcado como efeito do discurso e, deste modo, também, socialmente estabelecido. Por isso, a proposta de descentralizar a linguagem verbal por meio do silêncio.

Andreia desenvolveu a capacidade de ficar só, relatada por Winnicott (1983). O comportamento antissocial da adolescente se manifesta, principalmente na escola, que apresenta a queixa de um comportamento de isolamento, desinteresse em amizades, apática durante as aulas, permanência em um canto da sala, com ausência de socialização, demonstrando a necessidade de estar só ¹⁰¹.

A capacidade de ficar só ou é um fenômeno altamente sofisticado, ao qual uma pessoa pode chegar em seu desenvolvimento depois do estabelecimento de relações triádicas, ou então é um fenômeno do início da vida que merece um

¹⁰⁰ Verificar, nessa tese o item **1.7 O SILÊNCIO E A INTERDIÇÃO**.

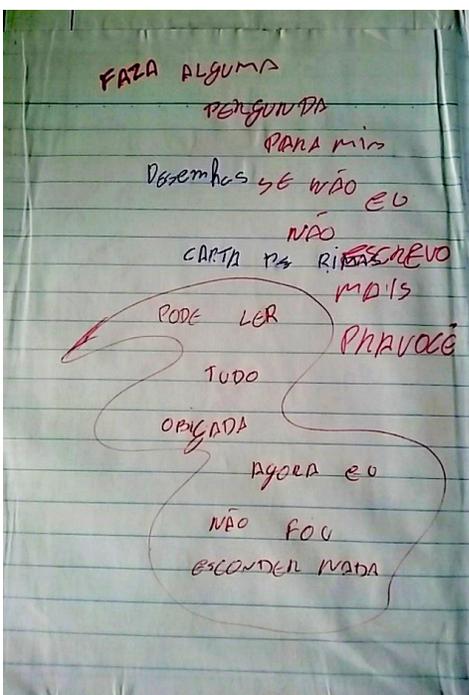
¹⁰¹ Ver, nessa tese o item **2.3 WINNICOTT E AS CAPACIDADE DO SUJEITO PARA ESTAR SÓ E SENTIR CULPA**.

estudo especial porque é a base sobre a qual a solidão sofisticada se constrói (WINNICOTT, 1983, p. 33)

O silêncio fundador constitui garantia do movimento de sentidos, que é imperativo e não originário, função da relação da língua com a ideologia, porque sempre o dizer parte de uma totalidade histórica, local que produz os aspectos do mundo, todas as condições para o desenvolvimento de crenças e de conhecimentos.

Seguem as imagens de seu diário e a análise realizada a partir dessas.

FIGURA 1- Diário de Andreia. Fotografia do acervo da autora.



Desenhos.

Carta de rimas.

Faza [sic] alguma pergunta para mim. Se não eu não escrevo mais pra você. Pode ler tudo. Obrigada. Agora eu não vou esconder nada.

Nessa página do diário, Andreia solicita que sejam feitas perguntas para ela (por escrito, registrando no próprio diário, em seu espaço de representação). Chega a fazer uma ameaça, *se não eu não escrevo mais para você*. E já anuncia que *agora eu não vou esconder nada*.

Um adolescente que vive em um ambiente sem comunicação pode ser considerado pelo adulto um incômodo, busca no ato antissocial, um sinal de esperança e uma tentativa de

S.O.S. Assim acontece com Andreia, quando expressa seu desejo de ser real, através das perguntas que ela quer receber. Winnicott (1999) relaciona também ao ato de delinquência as seguintes questões:

(...) tais como a miséria, habitações pobres, lares rompidos, delinquência parental, e um colapso da provisão social. Gostaria de sentir que, como resultado daquilo que tenho a dizer vocês serão capazes de ver de modo um pouco mais claro que, *em todos os casos que aparecem em seu caminho, houve um começo*, e no começo havia uma doença, e o menino ou a menina tornou-se *uma criança carente*. Em outras palavras, existe um sentido naquilo que ocorreu num determinado momento, ainda que à época em que cada pessoa aparece para ser cuidada, esse sentido geralmente se tenha perdido (WINNICOTT, 1999, p. 82).

O autor irá ressaltar que “(...) *a tendência antissocial está inerentemente ligada à privação*”, porque um fracasso específico é mais importante que um fracasso considerado social e geral. Para a criança ou, no caso de Andreia, uma adolescente, poderíamos dizer que as coisas “(...) *iam bem, mas, de repente, começaram a não ir tão bem assim*” (WINNICOTT, 1999, p. 82, grifo do autor). Acontece uma modificação ambiental que irá alterar a vida inteira desse sujeito e ela se dará quando a criança tem idade suficiente para entender as coisas. É obvio que ela não será capaz de proferir uma conferência sobre sua privação, mas, em situações onde lhe ofereçam condições consideradas favoráveis, como a elaboração de um diário, na situação de Andreia, ela será capaz de reproduzir o que aconteceu pelo fato de já ser capaz de se conscientizar sobre o momento de privação vivenciado.

Uma resistência que Andreia apresenta vem da frase “*Pode ler tudo. Agora eu não fui [sic] esconder nada*. Ainda que possamos acreditar que a primeira resistência se estabeleceu através de seu silêncio, que se estabeleceu no comportamento da menina, romper o silêncio e confiar em alguém que é adulto, como forma de esperança em novas relações. Podemos pensar que nesse excerto, há a presença do esquecimento número dois, por ser ele da ordem da enunciação. Quando Andreia escreve, o faz de um jeito e não de outro. Durante seu processo de escrita, formam-se paráfrases indicativas de que o dizer poderia ser outro. Partindo de Orlandi (2002), notamos que a adolescente usa *tudo* e *nada*, num jogo de palavras, certamente ligado ao que vivenciou ao presenciar sua irmã sendo abusada. A ela não era permitido dizer nada, pois ela poderia perder tudo (a convivência com a família, em situação de abrigo; o pai, que poderia ser preso; a mãe, que poderia perder o pátrio poder). Essa forma de esquecimento possibilita ao sujeito a impressão de realidade do pensamento, a presença da linguagem e do mundo. Andreia pensa que o que escreveu só poderia ser escrito com certas palavras antagônicas (*tudo* e *nada*) e não com outras.

Ferrari (2002) descreve:

Entre os fatores de manutenção dessa dinâmica de vitimização o segredo é ingrediente de fundamental importância. A violência é vivida por todos os membros, porém os fatos, em geral, são muitas vezes camuflados como não violentos, justificados como atitudes pedagógicas e mesmo de responsabilidade da própria criança que é culpabilizada. Ameaças e seduções ocorrem na busca de manutenção do silêncio, aprisionando todos em relações complementares patológicas, evitando, assim, a quebra da homeostase do sistema familiar (FERRARI, 2002. p. 77).

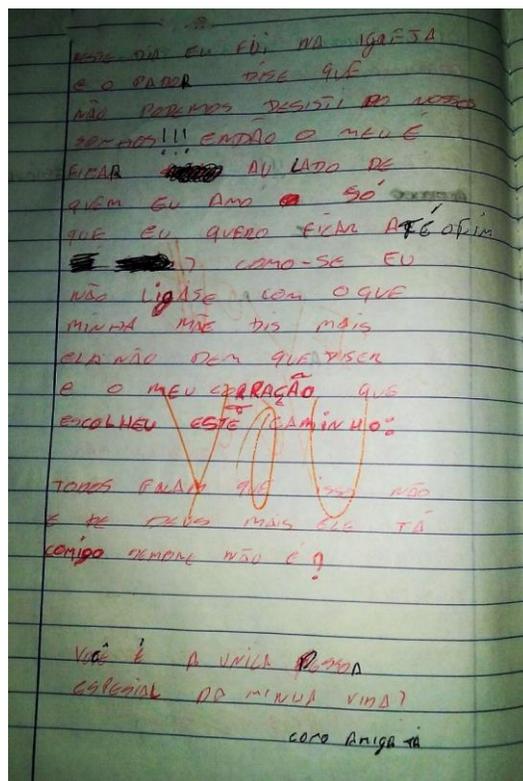
Andreia comprova a ideia de que todos os membros da família vivenciam a violência. Isso porque ela teve que ver sua irmã abusada, ela e seus irmãos irem viver no abrigo, seu pai ser preso e ver sua família ser desintegrada.

Andreia viveu uma situação que é comum acontecer depois de ter havido uma primeira revelação: a quebra do circuito de violência, *agora não foi [sic] esconder nada*, inicialmente não significa que será uma informação pública. A revelação que acontece no interior da família pode proporcionar que o silêncio seja novamente restabelecido. Por isso, é um equívoco acreditar que a primeira revelação implicará em alguma mudança da situação de sofrimento das vítimas fruto da violência (pois no caso de Andreia, seus irmãos e ela são as vítimas, e não somente a irmã).

Arpini et al (2008) assinalam que múltiplos sintomas podem nos mostrar sobre uma possível vitimização, servindo para realizar uma primeira revelação, apesar de destituída de palavra. Porém, essa revelação não pode ser considerada menos significativa.

A próxima página de seu diário nos revela como ela compreende a religião, Deus e a relação que estabeleceu com a mãe.

FIGURA 2 - Diário de Andreia. Fotografia do acervo da autora.



Neste dia eu fui na igreja e o pador [sic] dise que não podemos desisti do nossos sonhos!!! Endão [sic] o meu é ficar au lado de quem eu amo só que eu quero ficar até o fim.

Como seu eu não ligase [sic] com o que minha mãe dis mais ela não dem que diser [sic]. É o meu corração [sic] que escolheu este caminho:

Todos falam que isso não é de Deus mais ele tá comigo sempre não é?

Você é a única pessoa especial [sic] da minha vida!

Como amiga tá.

Observação: Ela escreveu um YOU (você) bem grande no meio da página.

Winnicott (2005b, p.43) se pergunta: “(...) o que se quer dizer com a palavra “segurança”?” E aponta, que, ainda que pais superprotetores possam deixar seus filhos aflitos, os pais pouco confiáveis podem torná-los confusos e amedrontados. Torna-se evidente, então, que a segurança pode vir em excesso, mas a ausência também é ruim, pois crianças precisam sentir-se seguras. Quando a adolescente vê uma possibilidade de segurança, o pador dise [sic] que não podemos desisti do nossos sonhos [sic], ela se remete a uma significativa estratégia de resistência que é sonhar.

Os pais que conseguem manter um lar unido e fortalecido estão prestando um serviço extremamente importante para as crianças, que veem na segurança algo parecido com um

desafio, que irá convidá-las a provar que podem ser livres. Ser livre para viver proporciona o desenvolvimento da imaginação. No caso de Andreia, até o amor, *então o meu* (sonho) *au [sic] lado de quem eu amo. Só que eu quero ficar até o fim*. Andreia tem a sensação de medo, por isso, precisa ir *até o fim* de seu sonho de amar¹⁰², pois sua situação de privação pelo encaminhamento ao abrigo lhe mostrou como a realidade de pessoas que vivenciam a violência se apresenta. “A liberdade é algo fundamental, que descobre nas pessoas o que elas têm de melhor. Não obstante, convém admitir que alguns indivíduos não podem viver em liberdade, por temerem a si mesmos e ao mundo” (WINNICOTT, 2005b, p.44).

Como é possível notar nos registros dessa jovem, Andreia e sua família têm uma ligação com a Igreja. Acredita que o pastor diz coisas corretas, boas e reconfortantes. Como ela está interessada em outra menina, contudo, relata um possível julgamento externo de outras pessoas, pois *todos falam que isso não é de Deus mais ele tá comigo sempre, não é?* A presença de Deus aqui pode ser pensada a partir da ideia da solidão quando o adolescente precisa de autoafirmação e autoconfiança, que se tornaram abaladas principalmente após o processo de abuso sexual a qual a irmã da jovem foi submetida. Aberastury e Knobel (1981, p. 15) apontam que é na adolescência que o adolescente: “Adquire teorias estéticas e éticas. Confronta e soluciona suas ideias sobre a existência ou inexistência de Deus e a sua posição não é acompanhada pela exigência de um submeter-se, nem pela necessidade de submeter”.

O que representa a autoconfiança para uma adolescente que, como Andreia vivenciou de perto a violência? Winnicott (1990) afirma existir um consenso quanto à ideia básica de que a autoconfiança deriva da capacidade que temos de poder confiar nos outros, que é obtida no início da vida¹⁰³, a partir do suporte inicial (*holding*) ofertado pela mãe ou seu cuidador permanente.

Segundo o psicanalista, no começo da vida e antecedendo as relações primárias de objeto, existiria uma solidão essencial que só poderia haver nas singulares condições de dependência extrema dos cuidados maternos:

Com exceção do próprio início, não haverá jamais uma reprodução exata desta solidão. Apesar disso, pela vida afora do indivíduo continua a haver uma solidão fundamental, inerente e inalterável, ao lado da qual permanece a inconsciência sobre as condições indispensáveis a este estado de solidão (Winnicott, 1990, p. 154).

¹⁰² A jovem estava apaixonada por uma colega da escola.

¹⁰³ Verificar, nessa tese o item **2.2 WINNICOTT E A CRIANÇA COMO SUJEITO CRIATIVO**.

Se Deus está ao lado da jovem, apoiando seu desejo homossexual, ela não estaria só. Interessante notar que ela quer uma figura masculina, como representação paterna ao seu lado, e não a figura materna que, mesmo tendo uma conduta que lhe agrada que é ir à igreja, não representa algo significativo no que se refere à sua opinião materna. Logo, aqui nota-se a presença de um objeto discursivo, a igreja, que lhe acolhe e lhe orienta e a presença de um Deus que está ao seu lado e não lhe julga. Vale aqui observar que essa é uma fase onde, segundo Aberastury e Knobel lembram:

(...) encontrar-nos-emos com uma multiplicidade de identificações contemporâneas e contraditórias; por isso o adolescente se apresenta como vários personagens: é uma combinação instável de vários corpos e identidades. Não pode, ainda, renunciar a aspectos de si mesmo e não pode utilizar e sintetizar os que vai adquirindo, e nessa dificuldade de adquirir uma identidade coerente reside o principal obstáculo para resolver sua identidade sexual (ABERASTURY; KNOBEL, 1981, p. 15).

Além do mais, a adolescente irá procurar uma estabilidade externa, na igreja, sem a qual, como o autor salienta, enlouquecerá. “Fornecida em tempo adequado, essa estabilidade poderá consolidar-se na criança como os ossos no seu corpo” (WINNICOTT, 1984, p. 257).

A criança antissocial está meramente olhando um pouco mais longe, para a sociedade em lugar de sua própria família ou escola, a fim de lhe fornecer a estabilidade de que precisa, se quiser superar as primeiras e essenciais fases da sua evolução emocional (WINNICOTT, 1984, p.258).

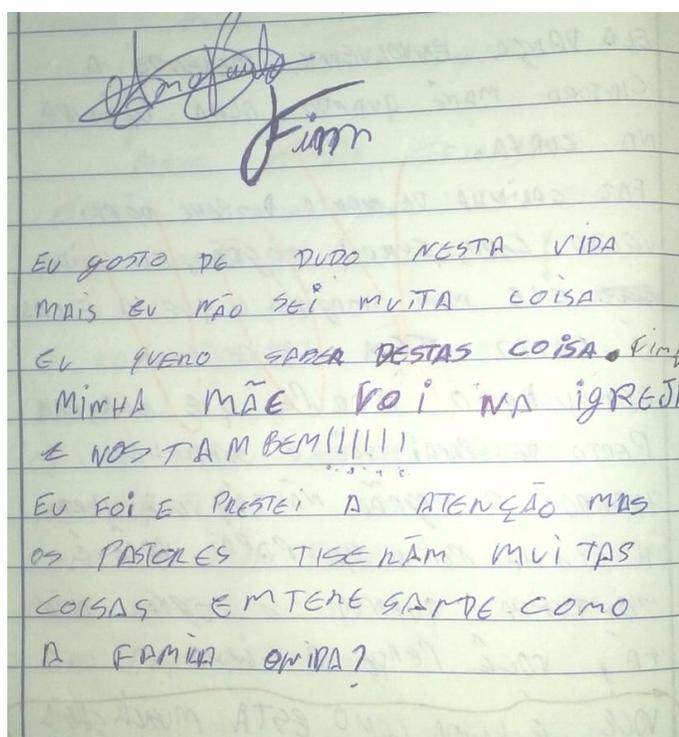
Aliás, há a manifestação do comportamento antissocial quando ela ressalta que sua relação com a mãe está em uma situação de instabilidade, pois, como ela aponta, *como seu eu não ligase [sic] com o que minha mãe dis mais ela não dem que diser [sic] é o meu coração [sic] que escolheu este caminho*. Pensar em valorizar o que sente, dando a si própria a chance de ser alguém, de ter visibilidade demonstra o quanto Andreia deseja resistir à situação de privação.

Diferente do que as queixas acerca de seu comportamento apontam, Andreia deixa a apatia e desinteresse de lado e se mostra capaz de exteriorizar seus sentimentos. *Você é a única pessoa especial [sic] da minha vida! Como amiga tá*. Quando não se leva em consideração a dor, o sofrimento e a tristeza de um ser humano, certamente uma frase como essa pode passar despercebida, ainda mais se for pensada a partir da concepção de adolescência que a sociedade do século XX e XXI construiu e constrói. Contudo, a palavra *especial* aqui tem uma conotação diferente, quando analisada a partir da realidade de uma

adolescente como Andreia, com tantas dificuldades nos diferentes campos de sua vida. Essa troca de pessoas adultas de referência apresenta-se como algo esperado nessa fase. “Se pudessem conseguir uma independência absoluta da autoridade paterna ou materna, observar-se-ia que a rebeldia frente aos pais só é possível quando flutuam com o submeter-se a outras figuras que os substituem” (ABERASTURY; KNOBEL, 1981, p. 68)

Ainda que haja a restrição *como amiga tá*, ela registra dois atributos importantes à pesquisadora: *especial e amiga*. Em momentos de solidão, do que precisamos? De alguém especial e de um amigo. Andreia demonstra o quanto ela desenvolveu estratégias de resistência, quando demonstra o que o outro significa para ela. Podemos afirmar que esse sentimento poderia ser também a forma que ela gostaria de ser vista. Como uma jovem *especial e amiga*.

FIGURA 3 - Diário de Andreia. Fotografia do acervo da autora.



Eu gosto de dudo [sic] nesta vida mais eu não sei muita coisa.

Eu quero saber destas coisa [sic]. Fim

Minha mãe vai [sic] na igreja e nós também!!!!!!

Eu foi e prestei a atenção mas os pastores tiseram [sic] muitas coisas emteresamde [sic] (interessante) como a familia onida [sic]!

Andreia traz em sua escrita o conflito entre gostar da vida, *eu gosto de tudo nesta vida, mais eu não sei muita coisa*. O não saber a constitui, e isso é típico da adolescência, fase do desenvolvimento da busca de conhecimento. O adolescente coloca em dúvida nesse momento as verdades que os adultos lhe impõem, lhe ensinam, pois há um desejo de *saber destas coisa [sic]*. Ademais, segundo Aberastury e Knobel (1981), o adolescente irá passar por desequilíbrios e instabilidades extremas, denominadas por eles “(...) síndrome normal de adolescência” (p.9), que é considerada perturbada e perturbadora ao mundo adulto, mas necessária ao adolescente que está em pleno desenvolvimento e busca estabelecer sua identidade nesse momento crucial de sua vida. E quando há um lar suficiente bom, o adolescente pode passar por menos angústia. No caso de Andreia, o lar teve falhas, e isso se materializa em seu comportamento e aqui, em seu diário.

Contudo, em situações de violência onde a família esteve separada por um período desequilibraram sua idealização de família, a qual ela questiona: *Mas os pastores disseram muitas coisas em ter sempre a família unida?* Um dos fatores que fazem com que esse ambiente se torne suficientemente bom é a esperança e segurança de um lar. *Minha mãe foi na igreja e nós também!!!!* Se Andreia acredita em um ambiente externo suficientemente bom, como a igreja pode ser e percebe que sua mãe busca por uma família unida, podemos acreditar que a jovem desenvolve uma estratégia significativa para resistir à privação. *Ter sempre a família unida*. Essa situação está no campo do desejo e da ilusão de Andreia.

A jovem se apresenta em seu discurso de forma fragmentada, pois enfrenta as dúvidas típicas da adolescência, sejam elas: questões ligadas à autoestima, o luto pelo corpo infantil, a fricção nas relações com os adultos, o início das paixões, a escolha do parceiro afetivo, aceitação de si, questionamentos sociais e familiares, como Aberastury e Knobel (1981) já apontaram¹⁰⁴.

Ela tem as dúvidas típicas da adolescência, atrelada à situação de abuso vivida. Isso faz com que ela se veja na posição sujeito de uma cristã fiel, ser uma filha e ter a aceitação da mãe, ser alguém desejado por sua futura namorada e ser uma pessoa aceita pela sociedade. Se para a Análise de Discurso, a noção de posição sujeito é aquela onde o sujeito ocupa diferentes lugares no discurso, que no caso de Andreia surgem em suas indagações questões como a se *Deus está ao seu lado*, sobre o fato de ela não se importar com a opinião da mãe e sobre a questão de ela gostar de uma menina e os outros *dizerem que isso não é de Deus*. Essa presença e julgamento em nome dele se revela como angustiante para a jovem.

¹⁰⁴ Verificar, nessa tese o item **2.4 O ADOLESCENTE: O SUJEITO DA DOR**.

Além da questão da violência que se apresenta na realidade de Andreia, a fase de desenvolvimento que ele se encontra, a adolescência, tem também como característica:

O desprezo que o adolescente mostra frente ao adulto é, em parte, uma defesa para eludir a depressão que lhe impõe o desprendimento de suas partes infantis, mas é também um juízo de valor que deve ser respeitado. Além disso, a desidealização das figuras parentais o afunda no mais profundo desamparo (ABERASTURY; KNOBEL, 1981, p. 17).

Por isso o desejo de ter uma família unida. O desamparo que a jovem sente, em especial após a situação de abrigamento, a faz idealizar o quanto seria reconfortante ter uma *família unida*.

E para que Andreia se veja ocupando uma posição sujeito de adolescente saudável e feliz, ela precisa se sentir segura. Mas como acontece esse desenvolvimento do sentimento de segurança? Para que se possa entender esse processo, Winnicott (2005b) explica:

(...) creio que devemos considerar o bebê, a criança, o adolescente e o adulto, traçando a evolução não só dos indivíduos, mas também daquilo que eles exigem de seu ambiente à medida que crescem. As crianças nos dão sinal certo de sua boa saúde quando começam a ser capazes de desfrutar da liberdade que cada vez mais lhe conferimos (...). Esperamos que cada uma aos poucos adquira um sentido de segurança. É necessário que se edifique, no interior de cada criança em algo que não seja apenas bom, mas seja também confiável e durou capaz de recuperar-se depois de se ter machucado ou mesmo perecido (WINNICOTT, 2005b, p. 44).

Andreia destaca elementos de seu ambiente: a mãe, a igreja, os pastores, a família. Achou interessante o que foi tratado pelos pastores, mas questiona a expressão *família unida*. Para Winnicott (2005b), o ambiente circundante é o que torna possível o crescimento de um sujeito. Sem haver um ambiente de confiança mínima, o crescimento pessoal pode não acontecer, ou se desenvolver com deformidades.

A adolescente assinala a importância da presença de sua mãe em sua vida, conduzindo-a à Igreja, na tentativa de lhe dar ensinamentos religiosos, regras, valores e desenvolvimento moral. Podemos considerar essa uma estratégia de resistência da adolescente. Há queixas que Andreia se mostra desatenta nas queixas da escola, mas na igreja conta que *eu foi e prestei a atenção*. Houve interesse na fala do pastor, pois ela quer saber *destas coisa*, mesmo enfrentando o fenômeno da violência. Isso se dá pelo fato apontado por Aberastury e Knobel (1981) que o adolescente apresenta muitas vezes uma vulnerabilidade

espacial para assimilar os impactos projetivos apresentados por seus pais, irmãos, amigos e toda a sociedade.

Ou seja, é um receptáculo favorável para encarregar-se dos conflitos dos outros e assumir os aspectos mais adoentados do meio em que vive, como aconteceu com Andreia ao presenciar o abuso sofrido por sua irmã. “Isto é o que atualmente presenciamos em nossa sociedade, que projeta suas próprias falhas nos assim chamados excessos da juventude, responsabilizando-os pela delinquência, pela aderência às drogas, pela prostituição, etc. (ABERASTURY E KNOBEL, 1981, p. 11).

A tentativa de viver em um ambiente saudável seria a busca pelo sentimento de segurança que lhe falta, ou seja, uma estratégia de resistência. Nas palavras de Winnicott:

Isso significa que todo aquele que cuida de uma criança deve conhecê-la e trabalhar com base numa relação viva e pessoal com o objeto de seus cuidados, e não aplicando mecanicamente um conhecimento teórico. Basta estarmos sempre presentes e sermos coerentemente iguais a nós mesmos, para proporcionarmos uma estabilidade que não é rígida, mas viva e humana, com a qual o bebê já pode sentir-se seguro (WINNICOTT, 2005b, p. 45).

No caso de Andreia, ela presenciou a violência com a irmã, e o impacto que lhe causou se apresenta em seu comportamento considerado antissocial. Como sua mãe não cuidou de seus irmãos e dela, não conhecia seus filhos a ponto de não perceber o que acontecia? Qual foi a base da relação viva e pessoal com os filhos (seus objetos de cuidados) como Winnicott destaca? Será que a jovem considera essa mãe sempre presente? Então por que ela irá recortar e colar em seu diário (analisado em sequência) os dizeres de uma mãe que deixou o trabalho para ficar com os três filhos? Teria ela usado da coerência para acreditar no acontecimento do abuso? São questões que nos levam a refletir sobre o discurso de Andreia.

Ainda assim, ela é capaz de fazer questionamentos interessantes no que se refere às ideias de família, filhos, amor, como segue na próxima figura.

Existem nele uma multiplicidade de identificações não sedimentadas, contemporâneas e contraditórias. O adolescente se apresenta como vários personagens, às vezes ante seus próprios pais, mas com maior frequência ante diferentes pessoas do mundo externo, que poderiam nos dar dele versões totalmente contraditórias sobre o seu amadurecimento, a sua bondade, a sua capacidade, a sua afetividade, o seu comportamento e, inclusive, num mesmo dia, sobre o seu aspecto físico (ABERASTURY; KNOBEL, 1981, p. 67)

Em sua primeira pergunta, a jovem indaga: *Ter um filho deve ser uma decisão conciente [sic] do casal. Porque [sic]?* Para Winnicott, essa indagação pode vir a partir da ideia de preocupação, que para ele é um problema complexo, e aspecto relevante da vida social. Torna-se inquietante quando há falha do estabelecimento dessa capacidade no indivíduo, ou na perda dela. Andreia vivenciou a despreocupação de seu pai em relação à irmã quanto ao abuso, que instituiu no silêncio¹⁰⁵ para protegê-lo, e não aos filhos. Ter estado em situação de abrigo pode ser considerada outra ação onde a família falhou no que se refere à consciência de *ter um filho*. Quem se importou com Andreia e seus irmãos? Somente o Estado, que toma sua tutela e os retira do seio familiar? Winnicott aponta o conceito de preocupação:

Preocupação indica o fato do indivíduo se *importar*, ou *valorizar*, e tanto sentir como aceitar responsabilidade. (...) preocupação pode ser considerada a base da família, cujos membros (...) assumem responsabilidade pelo resultado. Mas na vida imaginária total do indivíduo, o tema da preocupação levanta questão mais ampla, e a capacidade de se preocupar está na base de todo brinquedo e trabalho construtivo. Pertence ao viver normal, sadio, e merece a atenção do psicanalista (WINNICOTT, 1983, p. 71).

Como garantir um viver normal e sadio? Na concepção de Andreia, além da preocupação, ela provavelmente se sentiu ou se compadeceu da condição da irmã em sofrer o abuso, e que questiona em sua segunda pergunta se *Filho não é nenhum tipo de brinquedo?* Andreia vivenciou a experiência do abuso perpetrado em sua irmã e a situação onde todos foram obrigados a manter o sigilo da situação. Nesse questionamento, ainda que não tenha nomeado quem de fato era, em sua visão o brinquedo, podemos acreditar que possa ser sua irmã. Uma situação apontada por Santos (2009, p. 60) é a de que “As famílias incestuosas tendem a ser quietas, relacionam-se pouco. De modo geral, os pais são autoritários e as mães, submissas”, como aconteceu com a jovem. Sua mãe apresentou resistência, não acreditando inicialmente no que estava acontecendo, e, quando seus filhos contaram a história ao Conselho Tutelar e aos técnicos do CREAS – Aquarela, a vara da infância decidiu abrigar as crianças,

¹⁰⁵ Verificar, nessa tese o item **1.7 O SILÊNCIO E A INTERDIÇÃO**.

prender o pai e inserir a mãe na rede de proteção, a fim de que ela pudesse mudar sua conduta e, aos poucos, ter seus filhos de volta.

Lidar com os filhos como *brinquedo*, traz à tona a formação discursiva que depende de relações que irão se instaurar no limite do discurso de Andreia, como Mascia (2002, p. 31) destaca, “(...) nem totalmente interiores, nem totalmente exteriores, (...) e (...) se constituem no limite do individual e do universal”. Que mãe e família Andreia tem como sua realidade (interior) e qual família a jovem almeja (exterior) e indaga sobre sua existência a partir daquilo que vê na mídia, em uma imagem na revista, nos filmes, etc. e sonha em ter?

A terceira indagação da adolescente é a de que *casais inteligentes planejam a hora certa de aumentar a família?* Outra questão relacionada à família se apresenta no discurso da adolescente, em relação à *quantidade de filhos, o quanto os casais inteligentes os desejam. O quanto planejam ampliar seus filhos.* Podemos afirmar que, para a Ana, o espaço potencial que Winnicott descreve como variável, aqui representado entre ela e sua família, e que irá depender da experiência que ela viveu (a violência sexual) a conduziu a desenvolver um processo de confiança falho, e agora ela questiona alguns itens que poderiam fazer com que esse espaço se torne suficientemente bom, *planejar ter filhos, planejar aumentar a família* seria um sinal de ser um *casal inteligente*. Uma estratégia de resistência interessante do ponto de vista da organização que Andreia realiza para ter uma família feliz seria ter tido uma família planejada, quando seus pais tiveram seus filhos. Por sua anotação, significa que isso não aconteceu. Ter pais inteligente seria, pois, seu grande desejo.

Contudo, sua realidade pessoal e o mundo real, que o psicanalista considera constantes, foram construídos a partir do silenciamento, da dor, da violência, da negligência, fazendo com que a jovem tenha seu conceito de família e de si própria falhas, baseadas na ausência de um lar suficientemente bom. Nas palavras de Winnicott:

Esse espaço potencial é um fator altamente variável (de indivíduo para indivíduo), ao passo que as outras duas localizações – a realidade pessoal ou psíquica e o mundo real – são relativamente constantes. O espaço potencial entre a mãe e o bebê, entre a criança e a família, entre o indivíduo e a sociedade ou o mundo, depende da experiência que conduz à confiança. Pode ser visto como sagrado para o indivíduo, porque é aí que este experimenta o viver criativo (Winnicott, 1975, p.142).

Andreia precisa da confirmação de suas angústias, de seu questionamento. Ela recorre a um adulto (a pesquisadora, que ela considera ser de confiança) e que ela chamou, conforme o registro em seu diário de *especial, como amiga*. A verdade viria do mundo adulto, e ela solicita *Tica [sic] se vor [sic] verdade?* (diga se for verdade). O mesmo mundo que fere crianças

e jovens, que trata crianças como brinquedo, que tem pais que não são inteligentes e não planejam o nascimento de seus filhos. Vale notar, que a jovem não escreveu que seus pais são assim. Ela questiona se *casais inteligentes planejam*, sem escrever, contudo, que seus pais não são. Ela faz uso da terceira pessoa, não nomeia, não usa o pronome possessivo meus (pais).

A A.D. trata de um campo interessante que pode servir de aporte para a análise do excerto da jovem, o campo do dizível. Para que ele continue aberto é necessário que não se diga (aqui, escreva) tudo e que a linguagem também seja composta de um não dizer, de um interdito ao escrever, do duvidoso, do equívoco, da ausência. De tal modo, o interdito é uma barreira estrutural e estruturante quando pensamos no (escrever) completo, evitando que se escreva tudo, e, por isso até, admitindo que se escreva algo, por ser o dizer (escrever) sempre faltante, meio dito (escrito), dito pela metade: interdito (TFOUNI, 2013).

As imagens que a jovem cola em seu diário são seguidas da seguinte questão: *Esta família são feliz [sic]. Eu queria ser como eles. Morar dodos juntos [sic]!* A família suficientemente boa é aquela que para Andreia toma *decisões conscientes* quando deseja filhos, não os trata como *brinquedos*, é composta por *casais inteligentes*, com seus membros *unidos*, com uma mãe presente, que *pare de trabalhar*. Contudo, não é essa família que ela tem. Pelo contrário, é possível encontrar outros atributos de sua família a partir de Santos (2009), que apresenta como indicadores na conduta dos pais ou responsáveis, que:

- ✓ O autor do abuso tende a ser extremamente protetor, zeloso da criança e/ou adolescente ou possessivo, negando-lhe contatos sociais normais. Porém, lembre-se de que manifestar carinho para com os filhos é importante para o crescimento saudável.
- ✓ O autor do abuso pode ser sedutor, insinuante, especialmente com crianças e/ou adolescentes.
- ✓ O autor do abuso crê que o contato sexual é uma forma de amor familiar.
- ✓ O autor do abuso pode acusar a criança de promiscuidade ou sedução sexual ou ainda acreditar que ela tem atividade sexual fora de casa.
- ✓ O autor do abuso pode contar história, referindo a outro autor da agressão a fim de proteger um membro da família. (...)
- ✓ Membros da família podem fazer uso de substâncias como álcool e outras drogas lícitas ou ilícitas (SANTOS, 2009, p.60).

Faz questionamentos, e traz a experiência vivida em *Aprendi depois de tudo não é?*

Andreia escolhe como imagem para ilustrar seu diário uma foto de uma família com três filhos, assim como a sua: duas meninas e um menino. Também recorta um fragmento de texto: *Com três filhos, parei de trabalhar, não voltei a estudar. Meu marido precisou dobrar o expediente de trabalho. Não foi fácil.* Diferente da mãe de seu texto, a mãe de Andreia não parou de trabalhar como diarista. Os abusos aconteciam contra sua irmã nos horários que a

mãe estava fora, trabalhando. Podemos pensar no questionamento da formação discursiva sobre o conceito de família, das posições sujeito de pais, de mães, de filhos. Se pensarmos que toda formação discursiva dissimula sua descendência em relação ao complexo da ideologia, pois esse algo que fala antes, Andreia traz em suas F.D. em afinidade à função dos pais, apontando que eles deveriam ser inteligentes, planejar o nascimento de seus filhos e não os tratar como brinquedos. No ideário de Andreia há essa dominação, há posição sujeito dos pais que ela fantasia, imagina e deseja ter.

Andreia, através de seu diário, comprova o quanto deseja construir estratégias de resistência. Resistir aqui significa sonhar em ter uma família, real, forte e unida.

6.3 Considerações sobre o capítulo

Ana, Wilson e Andreia viveram situações diferentes de violência, porém, comprovaram ter coisas em comum. Os três sujeitos desenvolvem estratégias de resistência frente ao fenômeno da violência. Ana utiliza os contos de fada para contar sobre seu abuso sexual, se colocando na posição de princesa. Wilson busca cuidar e proteger sua família, ainda que ela seja o núcleo da violência física e psicológica que o menino vivenciou e Andrea questiona, como uma adolescente *normal*¹⁰⁶ instituições como a família, a religião e a sociedade, utilizando ilustrações de famílias felizes e unidas.

A presença da escola ora em seus discursos, ora no momento da denúncia, também exaltam o quanto ela está de forma direta ou indireta na vida da infância e adolescência. Ana deseja ler e escrever para fazer parte de sua escola. Quer ser ensinada, quer ajuda para ficar mais inteligente. Wilson conta sobre sua experiência de violência à diretora da escola, na esperança de que isso cesse. Andreia manifesta seu comportamento considerado antissocial na escola, a fim de fazer seu pedido de socorro.

Todos demonstraram, em seus discursos, desejarem se sentir vivos, reais e fortes. Ana deseja tornar-se médica, quer cuidar dos outros. Wilson deseja reencontrar com o pai, e ter um bom comportamento para ganhar coisas. Andreia deseja ser aceita como homossexual, mas, antes de tudo, deseja uma família unida.

A rede de proteção, a legislação e o sistema de garantias também se manifestou de forma direta e indireta em seus discursos. Todos foram encaminhados ao Conselho Tutelar, e como ação protetiva, Ana foi morar com a madrinha, Wilson foi morar com sua mãe e Andreia e

¹⁰⁶ Aqui o termo normal está diretamente relacionado ao conceito de Aberastury e Knobel (1981) atribuem ao adolescente.

seus irmãos foram abrigados. Os abusadores de Ana e da irmã de Andreia foram presos. O pai de Wilson recebeu uma advertência e orientação.

Portanto, podemos afirmar que a rede de proteção fez seu papel. Contudo, os efeitos colaterais, as consequências dessas ações nem sempre foram desejadas pelos sujeitos / participantes dessa pesquisa.

Ana teve que fazer periodicamente exames de sangue, tomar medicação. Foi afastada de sua mãe e teve que traçar uma nova jornada se adaptando a uma nova família.

Wilson sofreu a represália de seu pai após a denúncia de sua vizinha. Ao invés de cessar a violência física, ela se tornou mais forte. Deixar de morar com o pai foi outra decisão judicial que desagradou ao menino. O pai adotou uma postura de abandono e desprezo.

Andreia e seus irmãos foram abrigados durante um período, enquanto o processo judicial de seu pai se desenvolvia e sua mãe era atendida pelo CREAS. Como consequência, seu silenciamento aumentou e sua apatia em relação à escola, colegas e cuidado consigo aumentaram.

Por isso, surge a indagação se o sistema de garantias e a rede proteção conseguem, de fato, desprender um olhar *suficientemente bom*¹⁰⁷ a esses sujeitos e aos demais que constituem as estatísticas oficiais.

Finalizando, vale compartilhar uma reflexão feita por Dolto que aponta um discurso atual que confere ao século XXI a vantagem de, em relação aos séculos precedentes, ter priorizado a criança e o adolescente, como analisado nessa tese, no Capítulo 3. Para ela, isso pode ser relativo. Cabe o questionamento, ao estudar os séculos passados se isso não vai contra o real interesse da criança e do adolescente e até se eles não seriam prejudicados. Não cessamos de dizer:

“Finalmente, estamos começando a dar à criança o lugar que ela merece: começamos a respeitar seus direitos, começamos a abrir-lhe espaço...” e percebemos que ela foi transferida de um lugar para outro como um pacote, com novas proibições, mais restritivas que os limites de seu território na França rural. Podemos perguntar-nos, a respeito da relação maternal, se a criança não for considerada como uma cobaia de criação industrial – e não é porque existe uma ampliação do discurso sobre a criança (hoje estão à disposição infinitos métodos para estudar a criança desde a primeira idade) que ela é mais respeitada (DOLTO, 2005, p. 95).

Fica então a pergunta: seriam de fato a criança e adolescente sujeitos de direitos? Quais seriam os resultados disso tudo para a criança e o adolescente? Vale lembrar que o avanço pode trazer também certo retrocesso, pois a única forma de combater a violência não é de fato

¹⁰⁷ Aqui aplica-se o termo winnicottiano.

legislar sobre ela. Há de se desenvolver políticas públicas lúcidas, escolas acolhedoras, sistema de garantias racionais, a fim de se proteger esses sujeitos e conseqüentemente torná-los vivos, fortes e reais.

Por fim, a Análise de Discurso e a Psicanálise possibilitaram elucidar as estratégias de resistências desses sujeitos e assim finalizar a presente tese, através das considerações finais, que apresentaremos a seguir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta tese de doutorado buscou analisar as estratégias de resistência de crianças e adolescentes vítimas de violência inseridos na escola do século XXI, de maneira especial nas escolas da cidade de São José dos Campos.

Essa tese teve seu início em 2014 partindo da ideia de que a violência é fenômeno que necessita ser estudado a fundo, assim como a infância e adolescência e que a escola tem papel decisivo na busca do rompimento do silêncio, enquanto instituição protetiva, já que ela faz parte da rede de proteção desses sujeitos.

Durante os quatro anos de estudo, vários casos de violência física, sexual, psicológica, negligência e abandono foram noticiados, além de violência na escola de alunos contra professores, de alunos contra alunos, mostrando o quanto ainda há um longo percurso para se alcançar em busca da proteção desses jovens brasileiros.

Esses sujeitos de direitos, conceito trabalhado nessa tese também foi analisado discursivamente. A riqueza da Análise de Discurso de linha Francesa, a partir do tripé Psicanálise, Linguística e Marxismo nos auxilia na compreensão da construção do conceito de sujeito, atravessado pelo inconsciente, pela língua e pela ideologia. A materialização presente nos discursos de Ana, Wilson e Andreia traz à tona suas constituições como sujeitos, não permanecendo a análise estancada na interpretação, uma vez que trabalha seus limites, seus mecanismos, como partes que integram os processos de significação, tão relevantes na análise dos excertos apresentados aqui.

Lançamos mão das Formações Discursivas, tão presentes nos discursos dos sujeitos / participantes dessa pesquisa, nas posições sujeito que eles ocuparam, nas estratégias de resistência que desenvolveram. Outro ponto da A.D, que nos auxiliou a compreensão do discurso de Andreia, por exemplo, foi a importância do silêncio e do interdito tão presentes na realidade da jovem.

A conexão entre a Análise de Discurso com a Psicanálise fortaleceu ainda mais a concepção de sujeito, agora um sujeito que vai além daquele que é atravessado pelo inconsciente. É um sujeito que busca sua existência, sentir-se vivo e, no que as estratégias que ele desenvolve lhe permitem, forte e resistente.

Tanto a Psicanálise inglesa, a francesa quanto a argentina olharam, estudaram e reconheceram os bebês como sujeitos de estágios de desenvolvimento, de desejos, de afetividade, de pensamento, de sentimento de culpa e capacidade de estar só, assim como o adolescente, o sujeito da dor, que também encontrou nessa área de conhecimento um espaço de representação e significação. A família, as funções parentais e a presença materna (ou daquele que cuida do bebê, criança ou adolescente) foram apresentadas de maneira teórica e também nos excertos de Ana, Wilson e Andreia e suas idealizações de pai, mãe, família, união, felicidade, perseverança. Compreender o quanto o adolescente pode reagir apresentando um comportamento antissocial perante a sociedade, como maneira de pedir socorro, de mostrar aos outros, sua existência também é um aspecto de estudo e análise. Dessa forma, a Psicanálise, assim como a Análise de Discurso reconhecem e legitimam a existência desses sujeitos. Sujeitos que vivenciaram a violência em seus corpos e mentes.

Mas como se construiu esse cenário de violência? O que a justifica? Para procurar prováveis razões, foi estabelecida uma linha do tempo, analisando como aconteceu a construção da infância e adolescência, a partir de um recorte no cenário internacional, culminando com a criança e o jovem brasileiros. O que se pôde verificar é que antes do século XIX, ser criança e um adolescente era uma tarefa difícil. Não havia respeito por seu corpo, por sua mente, seu espaço, suas vontades e nem sua alma.

A criança brasileira teve uma história marcada também pelo extermínio, no caso dos curumins; pelo refúgio nefasto, no caso das crianças portuguesas que vieram para o país fugindo de uma Europa (Portugal) que lhes reduzia a objetos, inclusive para servir sexualmente aos marinheiros que os traziam para cá; pela escravidão que os separava de suas famílias, pela religião que os catequisava, e em nome de Deus os fazia abdicarem de seus credos, suas roupas, suas festas, seus rituais; de uma aristocracia que produziu milhões de bastardos advindos de mulheres negras, pobres e analfabetas que os deixaram nas rodas dos expostos, tão presentes também em nossa história; pelo Estado que sempre almejou limpar as ruas das cidades dos *pivets* que povoavam os bairros limpos das capitais brasileiras; pelos códigos que tinham objetivos claros de punir os jovens vadios e suas famílias pobres e desestruturadas.

Contudo, eis que surgem pessoas e organizações que pensam em prol dessa infância brasileira e iniciam campanhas e desenvolvem legislações a fim de mudar o foco, de limpeza e extermínio para a proteção. Criam-se então os sistemas de garantia e as redes de proteção com o intuito de notificar, quantificar e assim buscar a composição de instituições com esse propósito; as Varas da Infância, os Conselhos Tutelares, os CREAS e, claro, a escola, que, ainda que esteja presente no cenário brasileiro desde a sua colonização, mudou seu papel ao

longo desses mais de quinhentos anos. Ela e seus métodos, como o *Ratum Studiorium* perpetuaram a violência, os castigos corporais, a humilhação e exclusão. Ao longo do tempo, ela teve que assumir outros papéis, e um deles é ser cenário de proteção e uma das instituições que pode, através da denúncia, da ficha de notificação e de seus relatórios e atendimentos, romper o circuito de violência de seus alunos e oferecer o acolhimento, o apoio, o *handling* e o *holding*¹⁰⁸. Conforme Winnicott alertou:

A assistência à criança é realmente um processo em tempo integral e deixa a pessoa que está realizando o trabalho com poucas reservas emocionais (...). Inversamente, a pessoa capaz de cuidar firmemente da administração (...) tem pouca probabilidade de ser especialmente eficaz na prestação de cuidados à criança (WINNICOT, 2005a, p.202).

Para poder ser uma instituição protetora e fazer parte da rede de proteção, é necessário que seus membros, assim como a sociedade como um todo, conheçam as diferentes categorias da violência. Esse fenômeno, que não é novo, conforme apresentado no capítulo da história da infância, se manifesta na família, nas instituições e através das estatísticas apresentadas nesta tese, tem um número expressivo de casos. Ele só é novo, pensado a partir de seu enfrentamento, onde entram em cena a prevenção e o cuidado. Curioso perceber onde a violência doméstica mais acontece: na casa das vítimas, por seus parentes mais próximos. Portanto, torna-se uma dificuldade para esses sujeitos terem os tão desejados lar e família suficientemente bons. E as consequências são as mais alarmantes, distintas e abrangentes possíveis: comportamentos antissociais, depressão, uso de substâncias, sofrimento, promiscuidade, em uma lista que não finda.

A partir deste contexto, esta tese quis ser cenário de discussões sobre os atravessamentos do fenômeno da violência doméstica na constituição de singularidades dos sujeitos envolvidos na rede de proteção e sistema de garantias, de maneira particular, a criança e o adolescente.

A riqueza de suas falas e escritas, a generosidade ao falar com outro adulto que eles poderiam confiar, a promoção de um espaço significativo e protetivo de fala foram de fato o ponto alto desse trabalho. O *coração* da tese, como foi nomeado durante a elaboração dessa pesquisa.

E é neste cenário, em conflito e por detrás da legislação, das redes de proteção, dos sistemas judicial e educacional, que crianças e adolescentes vitimizados pela violência doméstica estão inseridos e buscam desenvolver suas estratégias de resistência e

¹⁰⁸ Termos winnicottianos.

sobrevivência para se subjetivarem e se singularizarem em relação ao enfrentamento de suas demandas cotidianas. Esse foi o norteador dessa tese, e embasou nossa pergunta de pesquisa, que ao finalizar a análise, foi respondida, de forma que podemos destacar algumas estratégias que eles desenvolvem, e assim o fazem, pois: fantasiam, brincam, vão à escola, sonham, desejam, cuidam, se preocupam, demonstram empatia, querem ser amados e desejados por suas famílias e, finalmente têm esperança.

Os objetivos dessa tese foram alcançados, quando conseguimos investigar como os documentos oficiais (ECA, ficha de notificação, guias oficiais) de proteção à criança e ao adolescente construíram discursivamente a criança e o adolescente vítimas de violência doméstica e o papel da escola; quando conseguimos levantar as construções discursivas de si e do outro (em destaque a presença das figuras parentais e das famílias como um todo) por crianças e adolescentes vítimas de violência doméstica, a partir de sua fala e seu registro e quando apontamos, através dos discursos aqui apresentados, como eles constroem suas estratégias. Contudo:

É sadio abalar a autossatisfação contemporânea que consiste em dizer: "Nunca se fez pela criança tanto como hoje; em relação ao obscurantismo do qual ela foi vítima nos séculos precedentes, há uma belíssima perspectiva". O discurso atual obscurece mais que esclarece as coisas. Isso leva-nos a buscar os matizes e a relativizar muito mais do que fazemos ao olhar a situação da criança nos séculos precedentes, pois encontramos as mesmas contradições" (DOLTO, 2005, p.96)

Os desafios apresentados nessa tese, após a análise dos discursos dessas crianças e adolescente, são inúmeros e despertam um outro desafio que envolve toda a comunidade acadêmica: analisar a fundo o fenômeno da violência e seu impacto na sociedade. Mais, há de estudar a criança e o adolescente a fim de desenvolver políticas públicas mais lúcidas do ponto de vista da informação, do conhecimento, do enfrentamento e cuidado, considerando as especificidades de cada faixa etária. A adolescência, por exemplo, ainda carece de um olhar atento, uma vez que:

No adolescente, um indicio de normalidade se observa na fragilidade da sua organização defensiva. É o mundo adulto quem não suporta as mudanças de conduta do adolescente, quem não aceita que o adolescente possa ter identidades ocasionais, transitórias, circunstanciais, (...) e exige dele uma identidade adulta, que logicamente não tem por que ter (ABERASTURY; KNOBEL, 1981, p.56)

A partir desta pesquisa, algumas considerações merecem ser ressaltadas para continuarmos pensando sobre o fenômeno da violência contra crianças e adolescentes:

- ✓ Sem dúvida avançamos historicamente quando nomeamos e construímos discursivamente esses dois sujeitos (criança e adolescente). Nós os tiramos das ruas, de famílias abusivas, da situação de objetos sexuais, por um lado, mas os lançamos em tantos outros espaços nocivos, quando ainda não os reconhecemos de fato, como sujeitos de direitos.
- ✓ O mesmo Estado, com seu aparato institucional e a mesma lei que cuidam, dilaceram, quando permitem que a sociedade não os proteja de fato. Ainda batemos, mutilamos, aliciamos, exploramos, estupramos, machucamos e vendemos essas crianças e adolescentes. Desejamos seus corpos, erotizando-os na mídia, nos prostíbulos, nas casas de aliciamento e nos lares. Vendemos e barganhamos sua pureza e inocência, negociamos seus corpos, ignorando sua fase de desenvolvimento. Acreditamos que eles podem seduzir os adultos e por isso, devem ser punidos das maneiras mais impensáveis. Em nome do mercado, de deus e de cultura eles são subserviados aos desejos e demandas adultas, colocando-os na posição de coisa, objeto, ao qual é possível se fazer o que for desejo do adulto. Ainda acreditamos que a melhor maneira de educar uma criança é fazendo uso da força física, até porque, biblicamente ela se justifica. *O que não faz uso da vara odeia seu filho*, ainda é uma realidade em muitos lares espalhados pelo Brasil e mundo. Utilizamos objetos para feri-los, em nome de uma pseudo pedagogia que corrige machucando.
- ✓ A escola do século XXI, como espaço protetivo e cuidador, deve encarar o fenômeno como uma disciplina a ser estudada, tanto na formação de seus professores, quanto nas salas de aula com seus alunos, a fim de promover a discussão e encarar o problema de frente.

A partir desta pesquisa, muitas outras questões podem surgir, pois é um assunto amplo, complexo e novo do ponto de vista da discussão em educação. Isso porque, como Dolto (2005, p. 93) ressalta: “O que não é dito, expresso não pode ser conhecido pelo seu “observador”, mas o que se passa com o “observado”, indizível e sem referência para o observador, é justamente o mais importante no encontro”.

O cuidado com a criança e adolescente ainda precisa percorrer um longo percurso. É válido trazer à discussão uma reflexão de Winnicott, no que concerne ao papel do Estado cuidador:

Não é possível fazer a coisa certa por uma criança promulgando uma lei ou instalando uma engrenagem administrativa. Essas coisas são necessárias, mas constituem apenas um primeiro e melancólico estágio. Em todos os casos, um

tratamento apropriado de uma criança envolve *seres humanos*, e esses seres humanos têm que ser do tipo certo; e o número de tais pessoas imediatamente disponíveis é nitidamente limitado. Esse número aumenta consideravelmente se na máquina administrativa houver um dispositivo que preveja a utilização de pessoas *intermediárias* que, por um lado, tratem com as autoridades superiores e, por outro, mantenham-se em contato com as pessoas que executam realmente o trabalho, apreciando seus pontos bons, reconhecendo os êxitos, quando ocorrem, permitindo que o processo educativo fermente e torne interessante a tarefa, debatendo os fracasso e as razões dos fracassos, e estando acessíveis para proporcionar alívio, quando necessário, (...) (WINNICOTT, 2005a, p.201, 202).

Por isso é importante refletir se o Estado de fato protege, como no caso de Wilson, que nos apresentou, em seu discurso, o paradoxo da escola, das leis, uma vez que a suspeita se transformou em agressão, confirmando nossa hipótese inicial dessa contradição proteção / desproteção.

Realizar essa tese me propiciou a reflexão acerca de possibilidades na busca do enfrentamento da violência doméstica contra crianças e adolescentes, enaltecendo, mediante o discurso, as estratégias de resistência praticadas por esses atores sociais. Através do espaço da escola do século XXI, esses sujeitos podem ter um espaço de representação, quando ouvidos e olhados, no sentido de propiciarem o rompimento do silêncio em um círculo da violência. Eles denunciam à sociedade que os responsáveis por proteger crianças e adolescentes e agir na direção do enfrentamento desse tipo de violência podem, na maioria dos casos, se transformarem nos ofensores, naqueles que lhes machucam, humilham e abusam. O fenômeno da violência afeta de perto esses sujeitos, que são alunos das escolas municipais de São José dos Campos. Além do mais, tal tema intervém, de forma direta e indiretamente, no estabelecimento das relações sociais, produzindo sentidos diversos, capazes de fortalecer e manter as relações violentas em diversos âmbitos sociais, no presente e no futuro.

E acredito que foi esse o percurso realizado para a elaboração dessa tese. Tantos saberes, tantas descobertas. Esse trabalho que surgiu a partir da inquietação sobre como crianças e adolescentes conseguiram resistir e sobreviver me fez realmente buscar, pelo estudo e busca constante de conhecimento o quanto eles são os *grandes* pela força que possuem e conseguem sobreviver.

O contato com eles me fez enxergar a pequenez adulta, que usa da violência para dar a ilusão de uma pseudo força...

Na Grécia, por exemplo, ouvi discursos inflamados em defesa de tirar crianças refugiadas das escolas *deles*. No Brasil, ouço ainda expressões como *moleques de rua*, *ladrõeszinhos*, e claro, pivetes. Em situações de ausência de limites, é possível ouvir *o que falta*

é uma boa surra...no meu tempo era assim que se resolvia. Ninguém virara bandido ou vagabundo. E assim seguem as explicações para as crianças difíceis. Como se vê, a história já nos ajudou a compreender como e onde chegamos. Vale agora, fazer uso desse conhecimento para mudar o que virá.

Podemos não conseguir livrar todas as crianças e os adolescentes do fenômeno da violência, nem impedir que tantos outros sejam machucados. Mas a discussão acadêmica pode ser considerada o primeiro passo, em especial quando se trata de educação, Kristof (2011) ao desabafar sobre as dificuldades de se educar crianças pobres pelo mundo, cita as palavras de Naka Nathaniel:

Um homem vai até a praia e vê que ela está coberta por estrelas-do-mar trazidas pela maré. Um menininho está andando, pegando-as e jogando-as de volta na água.

“O que está fazendo, filho!”, pergunta o homem. “Você está vendo quantas estrelas-do-mar existem? Você nunca vai fazer a diferença.”

O menino para, pensativo, pega outra estrela-do-mar e a joga no oceano. “Com certeza fiz a diferença para aquela”, diz ele (KRISTOF, 2011, p.71).

Que todos os meninos e meninas consigam, ainda que por um instante sentirem-se verdadeiros, como Ana, Wilson e Andreia tentam (e acredito que consigam, de certa maneira) o tempo todo, como uma grande estratégia de resistência e sobrevivência.

“Muros de pedra não fazem uma prisão; nem barras de ferro, uma jaula.”

(Winnicott, 1999, p. 238)

REFERÊNCIAS

ABERASTURY, Arminda. KNOBEL, Mauricio. **Adolescência normal**. Tradução Suzana Maria Garagoray Ballve. Porto Alegre. Artmed. 1981.

ARCANGIOLI, M. **Introdução à obra de WINNICOTT**. In: NASIO, J.-D. **Introdução às obras de Freud, Ferenczi, Groddeck, Klein, Winnicott, Dolto, Lacan**. Contribuições de A.-M. Arcangioli... [et al]; tradução, Vera Ribeiro; revisão, Marcos Comaru. – Rio de Janeiro: Zahar, 1995.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2ed. Rio de Janeiro, Zahar, 2014.

ARPINI, Dorian Mônica. SOARES, Adriane Cristine Oss-Emer. BERTÊ, Lidiane. DAL FORNO, Cristiano. **A revelação e a notificação das situações de violência contra a infância e a adolescência**. Psicologia em Revista, Belo Horizonte, v. 14, n. 2, p. 95-112, dez. 2008. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/per/v14n2/v14n2a07.pdf> . Acesso em 21/01/2018.

ASSIS, Simone Gonçalves de. AVANCI, Joviana Quintes. PESCE, Renata Pires. PIRES, Thiago de Oliveira. GOMES, Daniela Lopes. **Notificações de violência doméstica, sexual e outras violências contra crianças no Brasil**. Ciência & Saúde Coletiva. vol.17 no.9 Rio de Janeiro set. 2012. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-81232012000900012> . Acesso em 06/01/2018.

AZAMBUJA, Maria Regina Fay de, FERREIRA, Maria Helena Mariante... (et al.). **Violência Sexual contra crianças e adolescentes**. – Porto Alegre: Artmed, 2011.

AZEVEDO, Elaine Christovam de. **Atendimento psicanalítico a crianças e adolescentes vítimas de abuso sexual**. Psicol. Cienc. Prof., Brasília, v. 21, n. 4, p. 66-77, Dec. 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932001000400008&lng=en&nrm=iso . Acesso em: 02/08/2016.
<http://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932001000400008>.

AZEVEDO, Maria Amélia. GUERRA, Viviane Nogueira de Azevedo. **Mania de bater: a punição corporal doméstica de crianças e adolescentes no Brasil**. – São Paulo: Iglu, 2001.

BARBIERI, Valéria. JACQUEMIM, André. ALVES, Zélia Maria Mendes Biasoli. **Personalidade materna e resultados de crianças no psicodiagnóstico interventivo: o que significa ‘mãe suficientemente boa’?** PSICO, Porto Alegre, PUCRS, v. 36, n. 2, pp. 117-125, maio/ago. 2005.

BARBOSA, Gabriella Ferrarese. **A violência silenciosa do incesto.** – São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Rio de Janeiro: Clínica Psicanalítica da Violência, 2004.

BARBOSA, Lidiane Dos Santos. **As práticas discursivas do professor diante da violência intrafamiliar contra crianças e adolescentes.** Dissertação (Mestrado em Educação). 2011 134 F. Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2011.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Violência Intrafamiliar: orientações para prática em serviço.** Brasília: Ministério da Saúde, 2001. 96 p. (Série Cadernos de Atenção Básica; n. 8)

_____. **Instrutivo de Preenchimento Da Ficha De Notificação/Investigação de Violência Doméstica, Sexual e/ou Outras Violências.** SINAN NET Secretaria de Vigilância em Saúde DASIS/CGDANT – versão de 27 de novembro 2009. Disponível em: http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/30_03_2012_8.40.46.6cb50967bbeb18008432b71da11ac636.pdf . Acesso em 16/08/2016.

_____. Lei nº 11.340 de 7 de agosto de 2006. **Lei Maria da Penha: cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher...** Diário Oficial da União. Brasília, DF, 8 ago. 2006.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Departamento de Vigilância Epidemiológica. **Sistema de Informação de Agravos de Notificação – SINAN: normas e rotinas.** / Ministério da Saúde, Secretaria de Vigilância em Saúde, Departamento de Vigilância Epidemiológica. – Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2006.

_____. Ministério da Educação e Secretaria Especial de Direitos Humanos. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Brasília: MEC/SEDH, 2015.

_____. Ministério dos Direitos Humanos. Departamento de Ouvidoria Nacional dos Direitos Humanos. **Balanco das denúncias de violações de direitos humanos 2016.** Disponível em:

<http://www.sdh.gov.br/disque100/balancos-e-denuncias/balanco-disque-100-2016-apresentacao-completa/> . Acesso em 08/05/2017.

_____. **Plano nacional de enfrentamento da violência sexual contra crianças e adolescentes.** Comitê Nacional de Enfrentamento à Violência Sexual contra Crianças e Adolescentes. Brasília, dezembro de 2010.

CERVO, A.L.; BERVIAN, P.A. **Metodologia científica: para uso dos estudantes universitários.** 3 ed., São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1983.

COELHO, Elza Berger Salema, SILVA, Anne Carolina Luz Grüdtner, LINDNER, Sheila Rubia - **Violência: definições e tipologias [recurso eletrônico]** / Universidade Federal de Santa Catarina; organizadores. — Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2014

DAHLBERG, Linda L. KRUG, Etienne G. **Violência: um problema global de saúde pública.** Relatório Mundial sobre Violência e Saúde. OMS, Organização Mundial de Saúde. Genebra: OMS; 2002. *Ciência & Saúde Coletiva*, 11(Sup.): 1163-1178, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/csc/v11s0/a07v11s0.pdf> . Acesso em 22/04/2017.

DEL PRIORE, Mary. **História da criança no Brasil.** – São Paulo: Contexto, 1991. --(Caminhos da história)

_____. VENANCIO, Renato. **Uma breve história do Brasil.** – São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2010.

_____. **História das crianças no Brasil.** 7. Ed., 2ª. reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2015.

DOLTO, Françoise. **A causa das crianças.** [Tradução Ivo Storniolo e Yvone Maria C. T. da Silva]. -Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2005.

DUFOUR, Dany Robert. **A arte de reduzir as cabeças: sobre a nova servidão da sociedade ultraliberal;** tradução: Sandra Regina Felgueiras. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2005.

FALEIROS Vicente de Paula, FALEIROS Eva Silveira. **ESCOLA QUE PROTEGE: Enfrentando a violência contra crianças e adolescentes.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2ª edição, 2008.

FEDERAÇÃO BRASILEIRA DE PSICANÁLISE. **Arminda Aberastury**. Disponível em: http://www.febrapsi.org.br/novo/wp-content/uploads/2013/03/arminda_aberastury.pdf . Acesso em 17/07/2016.

FERRARI, Dalka, C.A., VECINA, Tereza C.C. **O fim do silêncio na violência familiar: teoria e prática**. São Paulo: Ágora, 2002.

FERREIRA, Maria Cristina Leandro. **O quadro atual da Análise de Discurso no Brasil**. Revista: Narrativas, retóricas, drama e história nos séculos XVI e XVII. N.49: - Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. (Dez. 2014). Disponível em: <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/letras/index> Acesso em 23/09/2015

FIDELIS, Nina. **De Febem a Fundação Casa**. 2012. Disponível em <http://www.revistaforum.com.br/2012/06/27/de-febem-a-fundacao-casa/> . Acesso em 17/07/2016

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**; tradução: Raquel Ramallete. Petrópolis, Vozes, 1987.

_____. **A ordem do discurso**. 18ª. edição. SP, Edições Loyola, 2009.

_____. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. 9. Ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **Genealogia da governamentalidade**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FRANK, Anne. **O diário de Anne Frank**. 4ª. ed. – Rio de Janeiro: Record, 2015.

FULGENCIO, Leopoldo. **Aspectos Gerais da Redescritção Winnicottiana dos conceitos Fundamentais da Psicanálise Freudiana**. Psicologia.USP. São Paulo, janeiro/março, 2010, 21(1), 99-125.

GONÇALVES, Tereza Elizete (org.). **Restauração dos circuitos da Esperança – Manejos clínico-institucionais em situações-limite**. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária. 2010.

GREGOLIN, M. R. **Foucault e Pêcheux na construção da análise do discurso: diálogos e duelos**. São Carlos: Claraluz, 2004.

GRIGOLETTO, Evandra. **Do lugar social ao lugar discursivo: o imbricamento de diferentes posições-sujeito**. In: II Seminário de Estudos em Análise do discurso. Porto Alegre: UFRGS. 2005. Disponível em: <http://www.discurso.ufrgs.br/sead/doc/sujeito/evandra.pdf> . Acesso em 10/01/2018.

GRIGOLETTO, Marisa. **A resistência das palavras – Discurso e colonização britânica na Índia**. Campinas: Ed. da Unicamp, 2002.

HENRIQUES, Ricardo. FIALHO, Leandro. CHAMUSCA, Adelaide. **Proteger Para Educar: A Escola Articulada Com As Redes De Proteção De Crianças E Adolescentes**. Cadernos SECAD / MEC. Brasília, 2007.

HENRY, Paul. **A ferramenta imperfeita: língua, sujeito e discurso**. Trad. brasileira de Maria Fausto P. de Castro. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1992.

JACQUEMIM, André. BARBIERI, Valéria. ALVES, Zélia Maria Mendes Biasoli. **Personalidade materna e resultados de crianças no psicodiagnóstico interventivo: o que significa ‘mãe suficientemente boa’?** PSICO, Porto Alegre, PUCRS, v. 36, n. 2, pp. 117-125, maio/ago. 2005.

KRISTOF, Nicolas D. **Metade do céu: transformando a opressão em oportunidades para as mulheres do mundo todo**. Tradução Sonia Augusto. Osasco, SP: Novo Século Editora, 2011.

KUBIAK, Simone Silveira da Mota. **Representações das Histórias de Adolescentes que Vivenciaram a Violência Sexual: uma abordagem winnicottiana**. 2011, 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Saúde na Infância e Adolescência). Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2011.

LIMA, Josciene de Jesus. **Governamentalidade e modos de identificação: tramas discursivas de/sobre professores da educação básica**. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco. Orientação de: Marcia Aparecida Amador Mascia. Itatiba, 2015.

LONGO, Leila. **Linguagem e psicanálise** - Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.

MALDIDIER, Denise. **A inquietação do discurso – (Re)ler Michel Pêcheux Hoje**. Campinas: Pontes, 2003.

MASCIA, Márcia. **Rio a cidade maravilhosa e o lixão e Gramacho: discursos de exclusão e resistência na voz de Estamira.** In: Coracini, M. J. (org.) **Identidades Silenciadas e (In)visíveis: entre a inclusão e a exclusão.** Pontes, 2011.

_____. **Investigações Discursivas na Pós-modernidade: (uma análise das relações de poder-saber do discurso educacional político educacional de língua estrangeira)** Campinas, SP. [Mercado de Letras, São Paulo: Fapesp](#): 2002.

_____. NACARATO, Adair Mendes. BUENO, Luzia. **Entre Memórias E Esquecimentos: A Construção Da Identidade Do Professor Numa Caixa De Pandora.** *Intersecções* (Jundiaí), v. 2, p. 133-148, 2016.

MINAYO, M. C. S.; SOUZA, E. R. **Violência e saúde como um campo interdisciplinar e de ação coletiva.** *Hist. cienc. saúde-Manguinhos*, Rio de Janeiro, v. 4, n.3, nov. 1998. Disponível em:

http://www.mpggo.mp.br/portal/arquivos/2015/05/22/17_11_36_40_viol%C3%Aancia_e_sa%C3%BAde.pdf . Acesso em 15/05/2016.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. **A institucionalização invisível: Crianças que não aprendem-na-escola.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001.

NASIO, J.-D. **Introdução às obras de Freud, Ferenczi, Groddeck, Klein, Winnicott, Dolto, Lacan.** Tradução de Vera Ribeiro. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1995

NOGUEIRA NETO, Wanderlino. **Direitos Humanos Especiais de Geração. Instrumentos Normativos Nacionais e Internacionais de Promoção e Proteção De Direitos.** In: Ministério da Educação e Secretaria Especial de Direitos Humanos. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Brasília: MEC/SEDH, 2015.

OMS (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE). **Relatórios diversos**, 1998.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso: princípios e procedimentos.** 10. Edição, Campinas, SP – Pontes Editores, 2012.

_____. **As formas do silêncio - No movimento dos sentidos.** Campinas, S. R: Editora da Unicamp, 1995.

PASSETI, Edson. **O menor no Brasil Republicano**. In: DEL PRIORE, Mary. **História da criança no Brasil**. – São Paulo: Contexto, 1991. --(Caminhos da história)

PÊCHEUX, Michel. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. Tradução Eni Puccinelli Orlandi...et al, – 2ª. Edição – Campinas, SP: Pontes, 1997.

PINTO, Graziela Costa. **Coleção memória da psicanálise: Winnicott**. Volume 5. -- São Paulo: Duetto Editorial, 2009.

PRIORE, Mary Del. **História da criança no Brasil**. São Paulo: Contexto, 3ª. Ed., (Coleção Caminhos da História). 1995.

RANGEL, Patrícia Calmon; CRISTO, Keley Kristiane Vago. **Os Direitos da Criança e do Adolescente, a Lei de Aprendizagem e o Terceiro Setor** (s/d). Disponível em: <http://www.pailegal.net/guarda-compartilhada/387-breve-historico-dos-direitos-da-crianca-e-do-adolescente> . Acesso em 17/07/2016.

REIMER, Cristiane Regina. **Da negligência à resiliência: fundamentos e estratégias para a prevenção**. In: SANTOS, Jurandir. **Crianças e adolescentes em foco: dialogando com profissionais e cuidadores**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2014.

SANDERSON, Christiane. **Abuso Sexual em Crianças**. Tradução Frank de Oliveira. M. Books do Brasil Editora Ltda. – São Paulo, 2005.

SANTOS, J. V. T. **A violência como dispositivo de excesso de poder**. Soc. estado, Brasília, v. 10, n. 2, p. 281-298, 1996.

SANTOS, Benedito Rodrigues dos. **Guia de referência: construindo uma cultura escolar de prevenção à violência sexual**. São Paulo: Childhood – Instituto WCF – Brasil: Prefeitura da Cidade de São Paulo. Secretaria da Educação, 2009.

SAYÃO, Yara. **Refazendo laços de proteção: ações de prevenção ao abuso e à exploração sexual comercial de crianças e adolescentes: manual de orientação para educadores**. São Paulo: CENPEC: CHILDHOOD – Instituto WCF – Brasil, 2006.

SCARPINETTI, Antônio. **Maurício Knobel morre aos 85 anos**. Mente e cérebro. Janeiro de 2008. Disponível em:

http://www2.uol.com.br/vivermente/noticias/mauricio_knobel_morre_aos_85_anos.html. Acesso em 01/05/2017.

SEI, Maíra Bonafé. **Abrindo espaço para o ser: Winnicott e a ludoterapia no contexto da violência familiar.** *Psyche (São Paulo)*, São Paulo, v. 12, n. 22, p. 199-214, jun. 2008. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-11382008000100015&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em 14 fev. 2017.

SPINELLI, Kelly Cristina. **Febem na contramão do Estatuto da Criança e do Adolescente.** Revista Adusp: Setembro de 2006.

SANTOS, J. V. T. **A violência como dispositivo de excesso de poder.** *Soc. estado*, Brasília, v. 10, n. 2, p. 281-298, 1996.

TOBIAS, José Antonio. **História da educação brasileira.** 2. ed. São Paulo, Juriscredi, 1973.

TFOUNI, Fabio Elias Verdiani. **Interdito e silêncio: análise de alguns enunciados.** *ágora* (Rio de Janeiro) v. XVI n. 1 jan/jun, p. 39-56, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/agora/v16n1/v16n1a03.pdf> . Acesso em 16/01/2018.

WINNICOTT, Donald. **O ambiente e os processos de maturação: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1983.

_____. **Consultas terapêuticas em psiquiatria infantil.** – Rio de Janeiro: Imago Ed., 1984.

_____. **Natureza humana.** – Rio de Janeiro: Imago Ed., 1990.

_____. **Da pediatria à psicanálise.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1993.

_____. **O brincar e a realidade.** Tradução José Octávio de Aguiar Abreu e Vanede Nobre. – Rio de Janeiro: Imago Ed., 1975.

_____. **Tudo começa em casa.** 3ª. ed. – São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **Privação e delinquência.** Tradução Álvaro Cabral. 4ª. Edição – São Paulo: Martins Fontes, 2005a.

_____. **A família e o desenvolvimento individual.** 3ª. Edição. – São Paulo: Martins Fontes, 2005b.

_____. **Os bebês e suas mães.** 3ª. ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2006.

_____. **A criança e o seu mundo.** Tradução Álvaro Cabral. - 6.ed. - [Reimpr.]. - Rio de Janeiro: LTC, 2017.

WASELFISZ, Julio Jacob. **Mapa da Violência 2012 Crianças e Adolescentes do Brasil.** 1ª Edição. Centro Brasileiro de Estudos Latino-Americanos. Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2012/MapaViolencia2012_Crianças_e_Adolescentes.pdf
Acesso em 21/08/2016.

YOUSAFZAI, Malala. **Eu sou Malala: a história da garota que defendeu o direito à educação e foi baleada pelo Talibã.** 1ª. ed. – São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

ANEXOS

ANEXO A – FICHA DE NOTIFICAÇÃO

República Federativa do Brasil Ministério da Saúde		SINAN SISTEMA DE INFORMAÇÃO DE AGRAVOS DE NOTIFICAÇÃO FICHA DE NOTIFICAÇÃO INDIVIDUAL		Nº	
Caso suspeito ou confirmado de violência doméstica/intrafamiliar, sexual, autoprovocada, tráfico de pessoas, trabalho escravo, trabalho infantil, tortura, intervenção legal e violências homofóbicas contra mulheres e homens em todas as idades. No caso de violência extrafamiliar/comunitária, somente serão objetos de notificação as violências contra crianças, adolescentes, mulheres, pessoas idosas, pessoa com deficiência, indígenas e população LGBT.					
Dados Gerais	1 Tipo de Notificação 2 - Individual		3 Data da notificação		
	2 Agravos/doença VIOLÊNCIA INTERPESSOAL/AUTOPROVOCADA		Código (CID10) Y09	Código (IBGE)	
	4 UF	5 Município de notificação			
	6 Unidade Notificadora <input type="checkbox"/> 1- Unidade de Saúde 2- Unidade de Assistência Social 3- Estabelecimento de Ensino 4- Conselho Tutelar 5- Unidade de Saúde Indígena 6- Centro Especializado de Atendimento à Mulher 7- Outros				
	7 Nome da Unidade Notificadora		Código Unidade	8 Data da ocorrência da violência	
	8 Unidade de Saúde		Código (CNES)		
	10 Nome do paciente		11 Data de nascimento		
Notificação Individual	12 (ou) Idade <input type="checkbox"/> 1- Hora <input type="checkbox"/> 2- Dia <input type="checkbox"/> 3- Mês <input type="checkbox"/> 4- Ano <input type="checkbox"/>	13 Sexo M - Masculino <input type="checkbox"/> F - Feminino <input type="checkbox"/> I - Ignorado	14 Gestante <input type="checkbox"/> 1-1º Trimestre <input type="checkbox"/> 2-2º Trimestre <input type="checkbox"/> 3-3º Trimestre <input type="checkbox"/> 4- Não gestacional ignorada <input type="checkbox"/> 5- Não <input type="checkbox"/> 6- Não se aplica <input type="checkbox"/> 8- Ignorado	15 Raça/Cor <input type="checkbox"/> 1- Branca <input type="checkbox"/> 2- Preta <input type="checkbox"/> 3- Amarela <input type="checkbox"/> 4- Parda <input type="checkbox"/> 5- Indígena <input type="checkbox"/> 9- Ignorado	
	16 Escolaridade <input type="checkbox"/> 0- Analfabeto <input type="checkbox"/> 1-1ª a 4ª série incompleta do EF (antigo primário ou 1º grau) <input type="checkbox"/> 2-4ª série completa do EF (antigo primário ou 1º grau) <input type="checkbox"/> 3-5ª a 8ª série incompleta do EF (antigo gíneo ou 1º grau) <input type="checkbox"/> 4- Ensino fundamental completo (antigo gíneo ou 1º grau) <input type="checkbox"/> 5- Ensino médio completo (antigo colégio ou 2º grau) <input type="checkbox"/> 7- Educação superior incompleta <input type="checkbox"/> 8- Educação superior completa <input type="checkbox"/> 9- Ignorado <input type="checkbox"/> 10- Não se aplica <input type="checkbox"/>		17 Número do Cartão SUS		
	17 Número do Cartão SUS		18 Nome da mãe		
	19 UF	20 Município de Residência	Código (IBGE)	21 Distrito	
	22 Bairro	23 Logradouro (rua, avenida,...)	Código		
Dados de Residência	24 Número	25 Complemento (apto., casa, ...)	26 Geo campo 1		
	27 Geo campo 2	28 Ponto de Referência	29 CEP		
	30 (DDD) Telefone	31 Zona <input type="checkbox"/> 1 - Urbana <input type="checkbox"/> 2 - Rural <input type="checkbox"/> 3 - Periurbana <input type="checkbox"/> 9 - Ignorado	32 País (se residente fora do Brasil)		
	Dados Complementares				
	33 Nome Social		34 Ocupação		
	35 Situação conjugal / Estado civil <input type="checkbox"/> 1 - Solteiro <input type="checkbox"/> 2 - Casado/união consensual <input type="checkbox"/> 3 - Viúvo <input type="checkbox"/> 4 - Separado <input type="checkbox"/> 8 - Não se aplica <input type="checkbox"/> 9 - Ignorado				
	36 Orientação Sexual <input type="checkbox"/> 1-Heterossexual <input type="checkbox"/> 2-Homossexual (gay/lésbica) <input type="checkbox"/> 3-Bissexual <input type="checkbox"/> 8-Não se aplica <input type="checkbox"/> 9-Ignorado		37 Identidade de gênero: <input type="checkbox"/> 1-Travesti <input type="checkbox"/> 2-Mulher Transsexual <input type="checkbox"/> 3-Homem Transsexual <input type="checkbox"/> 8-Não se aplica <input type="checkbox"/> 9-Ignorado		
38 Possui algum tipo de deficiência/transorno? <input type="checkbox"/> 1- Sim <input type="checkbox"/> 2- Não <input type="checkbox"/> 9- Ignorado	39 Se sim, qual tipo de deficiência/transorno? <input type="checkbox"/> Deficiência Física <input type="checkbox"/> Deficiência intelectual <input type="checkbox"/> Deficiência visual <input type="checkbox"/> Deficiência auditiva <input type="checkbox"/> Deficiência mental <input type="checkbox"/> Outras <input type="checkbox"/> Transorno de comportamento <input type="checkbox"/>	1- Sim <input type="checkbox"/> 2- Não <input type="checkbox"/> 8- Não se aplica <input type="checkbox"/> 9- Ignorado			
Dados da Ocorrência	40 UF	41 Município de ocorrência	Código (IBGE)	42 Distrito	
	43 Bairro	44 Logradouro (rua, avenida,...)	Código		
	45 Número	46 Complemento (apto., casa, ...)	47 Geo campo 3	48 Geo campo 4	
	49 Ponto de Referência	50 Zona <input type="checkbox"/> 1 - Urbana <input type="checkbox"/> 2 - Rural <input type="checkbox"/> 3 - Periurbana <input type="checkbox"/> 9 - Ignorado	51 Hora da ocorrência (00:00 - 23:59 horas)		
	52 Local de ocorrência <input type="checkbox"/> 01 - Residência <input type="checkbox"/> 02 - Habitação coletiva <input type="checkbox"/> 03 - Escola <input type="checkbox"/> 04 - Local de prática esportiva <input type="checkbox"/> 05 - Bar ou similar <input type="checkbox"/> 06 - Via pública <input type="checkbox"/> 07 - Comércio/serviços <input type="checkbox"/> 08 - Indústrias/construção <input type="checkbox"/> 09 - Outro <input type="checkbox"/> 99 - Ignorado	53 Ocorreu outras vezes? <input type="checkbox"/> 1 - Sim <input type="checkbox"/> 2 - Não <input type="checkbox"/> 9 - Ignorado			
					54 A lesão foi autoprovocada? <input type="checkbox"/> 1 - Sim <input type="checkbox"/> 2 - Não <input type="checkbox"/> 9 - Ignorado

Violência	55 Essa violência foi motivada por: 01-Sexismo 02-Homofobia/Lesbofobia/Bifobia/Transfobia 03-Racismo 04-Intolerância religiosa 05-Xenofobia 06-Conflito geracional 07-Situação de rua 08-Deficiência 09-Outros 88-Não se aplica 99-Ignorado		
	56 Tipo de violência 1- Sim 2- Não 9- Ignorado <input type="checkbox"/> Física <input type="checkbox"/> Tráfico de seres humanos <input type="checkbox"/> Psicológica/Moral <input type="checkbox"/> Financeira/Econômica <input type="checkbox"/> Intervenção legal <input type="checkbox"/> Tortura <input type="checkbox"/> Negligência/Abandono <input type="checkbox"/> Outros <input type="checkbox"/> Sexual <input type="checkbox"/> Trabalho infantil	57 Meio de agressão 1- Sim 2- Não 9- Ignorado <input type="checkbox"/> Força corporal/ espancamento <input type="checkbox"/> Obj. perfuro-cortante <input type="checkbox"/> Arma de fogo <input type="checkbox"/> Enforcamento <input type="checkbox"/> Substância/ Obj. quente <input type="checkbox"/> Ameaça <input type="checkbox"/> Obj. contundente <input type="checkbox"/> Envenenamento, Intoxicação <input type="checkbox"/> Outro	
Violência Sexual	58 Se ocorreu violência sexual, qual o tipo? 1- Sim 2- Não 8- Não se aplica 9- Ignorado <input type="checkbox"/> Assédio sexual <input type="checkbox"/> Estupro <input type="checkbox"/> Pornografia infantil <input type="checkbox"/> Exploração sexual <input type="checkbox"/> Outros		
	59 Procedimento realizado 1- Sim 2- Não 8- Não se aplica 9- Ignorado <input type="checkbox"/> Profilaxia DST <input type="checkbox"/> Profilaxia Hepatite B <input type="checkbox"/> Coleta de sêmen <input type="checkbox"/> Contracepção de emergência <input type="checkbox"/> Profilaxia HIV <input type="checkbox"/> Coleta de sangue <input type="checkbox"/> Coleta de secreção vaginal <input type="checkbox"/> Aborto previsto em lei		
Dados do provável autor da violência	60 Número de envolvidos 1- Um <input type="checkbox"/> 2- Dois ou mais <input type="checkbox"/> 9- Ignorado	61 Vínculo/grau de parentesco com a pessoa atendida 1-Sim 2-Não 9-Ignorado <input type="checkbox"/> Pai <input type="checkbox"/> Ex-Cônjuge <input type="checkbox"/> Amigos/conhecidos <input type="checkbox"/> Policial/agente da lei <input type="checkbox"/> Mãe <input type="checkbox"/> Namorado(a) <input type="checkbox"/> Desconhecido(a) <input type="checkbox"/> Própria pessoa <input type="checkbox"/> Padrasto <input type="checkbox"/> Ex-Namorado(a) <input type="checkbox"/> Cuidador(a) <input type="checkbox"/> Outros <input type="checkbox"/> Madrasta <input type="checkbox"/> Filho(a) <input type="checkbox"/> Patrão/chefe <input type="checkbox"/> Pessoa com relação institucional <input type="checkbox"/> Cônjuge <input type="checkbox"/> Irmão(ã) <input type="checkbox"/> Pessoa com relação institucional	62 Sexo do provável autor da violência 1- Masculino <input type="checkbox"/> 2- Feminino <input type="checkbox"/> 3- Ambos os sexos <input type="checkbox"/> 9- Ignorado
	63 Suspeita de uso de álcool 1- Sim <input type="checkbox"/> 2- Não <input type="checkbox"/> 9- Ignorado <input type="checkbox"/>		
	64 Ciclo de vida do provável autor da violência: <input type="checkbox"/> 1-Criança (0 a 9 anos) 3-Jovem (20 a 24 anos) 5-Pessoa idosa (60 anos ou mais) 2-Adolescente (10 a 19 anos) 4-Pessoa adulta (25 a 59 anos) 9-Ignorado		
Encaminhamento	65 Encaminhamento: 1-Sim 2-Não 9-Ignorado <input type="checkbox"/> Rede de Saúde (Unidade Básica de Saúde,hospital,outras) <input type="checkbox"/> Conselho do Idoso <input type="checkbox"/> Delegacia de Atendimento à Mulher <input type="checkbox"/> Rede de Assistência Social (CRAS, CREAS, outras) <input type="checkbox"/> Delegacia de Atendimento ao Idoso <input type="checkbox"/> Outras delegacias <input type="checkbox"/> Rede de Educação (Creche, escola, outras) <input type="checkbox"/> Centro de Referência dos Direitos Humanos <input type="checkbox"/> Justiça da Infância e da Juventude <input type="checkbox"/> Rede de Atendimento à Mulher (Centro Especializado de Atendimento à Mulher, Casa da Mulher Brasileira, outras) <input type="checkbox"/> Ministério Público <input type="checkbox"/> Defensoria Pública <input type="checkbox"/> Conselho Tutelar <input type="checkbox"/> Delegacia Especializada de Proteção à Criança e Adolescente		
	66 Violência Relacionada ao Trabalho <input type="checkbox"/> 67 Se sim, foi emitida a Comunicação de Acidente do Trabalho (CAT) <input type="checkbox"/> 68 Circunstância da lesão CID 10 - Cap XX		
Dados finais:	69 Data de encerramento		
Informações complementares e observações			
Nome do acompanhante		Vínculo/grau de parentesco	(DDD) Telefone
Observações Adicionais:			
Disque Saúde - Ouvidoria Geral do SUS 136		TELEFONES ÚTEIS Central de Atendimento à Mulher 180	Disque Direitos Humanos 100
Notificador	Município/Unidade de Saúde		Cód. da Unid. de Saúde/CNES
	Nome	Função	Assinatura
Violência interpessoal/autoprovocada		Sinan	SVS 15.06.2015