

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia  
Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade

**Samila da Silva Leite Pita**

**Memória e Infância: manifestações da Violência  
Doméstica nos Anos Escolares**

Vitória da Conquista  
Fevereiro de 2015

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia  
Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade

**Samila da Silva Leite Pita**

**Memória e Infância: manifestações da Violência  
Doméstica nos Anos Escolares**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade, como requisito obrigatório para obtenção do título de Mestre em Memória: Linguagem e Sociedade.

Área de Concentração: Multidisciplinaridade da Memória.

Linha de Pesquisa: Memória, Discursos e Narrativas.

Orientador: Prof. Dr. João Diógenes Ferreira dos Santos

Vitória da Conquista  
Fevereiro de 2015

Pita, Samila da Silva Leite  
P68m Memória e Infância: manifestações da violência doméstica nos Anos Escolares; orientador João Diógenes Ferreira dos Santos - Vitória da Conquista, 2015.  
130 f.

Dissertação (mestrado em Memória: Linguagem e Sociedade). - Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade  
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2015.

1.Memória. 2. Violência 3. Família4. Criança I. Diógenes Ferreira dos Santos, João. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. III. Título.

**Título em inglês:** Memory and Childhood: manifestations of Domestic Violence in School Years.

**Keywords:** DomesticViolence. Schoolenvironment. Memory. Childhood

**Área de concentração:** Multidisciplinaridade da Memória

**Titulação:** Mestre em Memória: Linguagem e Sociedade.

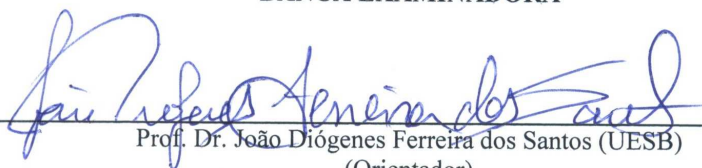
**Banca Examinadora:** Prof. Dr. João Diógenes Ferreira dos Santos (Presidente), Profa. Dra. Tânia Rocha Andrade Cunha (Titular), Profa. Dra. Acácia Batista Dias (Titular).


**Data da Defesa:** 26 de Fevereiro de 2015

**Programa de Pós-Graduação:** Memória: Linguagem e Sociedade.

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB  
Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade

**BANCA EXAMINADORA**

  
Prof. Dr. João Diógenes Ferreira dos Santos (UESB)  
(Orientador)

  
Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Tânia Rocha de Andrade Cunha (UESB)

  
Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Acácia Batista Dias (UEFS)

**Suplentes**

Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Ana Elizabeth Santos Alves (UESB)

Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Nerize Laurentino Ramos (UEPB)

Local e Data: Vitória da Conquista, 26 de fevereiro de 2015.

**Resultado:** Aprovada

## AGRADECIMENTOS

Acredito que ninguém faz algo sozinho, por isso, sempre encontramos o apoio, o sorriso, a crítica das pessoas que contribuíram para esta caminhada. Também acredito que o deserto é um campo de treinamento e, posso com isto lembrar que as dificuldades também contribuíram neste percurso, assim, é com gratidão que dedico esta simples palavras.

Primeiramente sou grata à Deus, minha força, meu Pai e refúgio, quem guia os meus passos e abençoa a minha vida, o autor da minha fé!

À Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia e ao Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade, pela oportunidade de fazer o mestrado.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia, por ter financiado a pesquisa com a concessão de bolsa de estudos.

Aos professores, funcionários e colegas do programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade pela amizade e companheirismo.

Ao professor e orientador Dr<sup>o</sup> João Diogenes Ferreira dos Santos pela paciência e dedicação. Para mim foi uma imensa experiência ter sido orientada por você e poder desfrutar de tanto conhecimento!

Aos professores que participaram da banca de Exame de Qualificação e da Banca de Defesa da dissertação, pela disponibilidade e pelas valiosas sugestões.

Não posso deixar de dizer o quanto sou grata ao meu pai, João (*in memoriam*) que, em vida, não media esforços para apoiar e torcia pela realização deste sonho.

Agradeço ao meu esposo Ricardo, pessoa abençoada que Deus me deu, por todo o apoio e incentivo. Todas as palavras e conversas foram importantes para que eu superasse os meus limites: consegui!

À minha mãe Lúcia, por todo amor e cuidado durante esta caminhada. Amizade e amor resumem o suporte que me dá para alcançar os meus objetivos.

À minha irmã Julyane, pelas cobranças e incentivos ao estudo. Você é um exemplo de dedicação e esforço!

À Direção, Coordenação, professores e demais funcionários da escola pesquisada pela receptividade e apoio, contribuindo para a realização da pesquisa.

A todos que contribuíram para o meu percurso nesta pesquisa, obrigada pelo apoio e pela força, foram essenciais para que eu persistisse nessa jornada.

## RESUMO

A presente pesquisa trata de um estudo acerca de violência contra crianças visto como um fenômeno muito presente nas sociedades contemporâneas e, em específico, nas relações domésticas. Diante desta questão, o campo de pesquisa se localizou em uma escola da rede pública de ensino da cidade de Vitória da Conquista, na Bahia, com crianças matriculadas no Ensino Fundamental I. A observação participativa e as entrevistas semiestruturadas foram as ações utilizadas para o alcance do objetivo principal da pesquisa: analisar as manifestações da violência doméstica em crianças no contexto escolar, através das falas, dos gestos, das brincadeiras e dos seus desenhos. Para tanto, parte da hipótese de que as lembranças das experiências violentas estão presentes nos sujeitos vítimas, são manifestadas durante a socialização e estada na escola e, assim, precisam ser identificadas pelos educadores a fim de que a criança encontre ajuda. A pesquisa analisa a violência sofrida pela criança, manifestada na escola, na perspectiva da sociologia da infância, refletida na memória enquanto lembrança e esquecimento de um indivíduo dentro de uma coletividade são recordações individuais evocadas em meio às interações. Desta forma, a finalidade de identificar e analisar estas manifestações da violência na criança visa compreendê-la enquanto agentes sociais ativos, que produz cultura entre seus pares, afetando, sendo afetadas pela sociedade e representando a categoria da infância, uma das formas estruturais que compõe esta sociedade. Como procedimento metodológico de coleta de dados utilizou-se entrevistas semiestruturadas com corpo técnico e pedagógico da escola que expressaram suas visões acerca da violência doméstica, como as vítimas são identificadas, a ação da escola diante da violência sofrida e a compreensão das implicações desse ato para o desenvolvimento das crianças. Com as crianças foi utilizada a observação participativa, inserindo-se na rotina escolar destas enquanto integrante do grupo. As crianças pesquisadas expressaram em suas falas e gestos, nas brincadeiras e desenhos as práticas violentas presentes no ambiente doméstico em que viveram ou vivem. São ações de causa física e psicológica utilizadas principalmente como prática punitiva, tentando impor uma educação pela dor, além da sexual e da omissão, apresentada pela negligência. A investigação perpassa pela percepção e análise da criança no importante espaço de socialização, a escola, um ambiente de identificação de violência revelada ou notada pelos professores através das diversas maneiras em que a criança se expressa.

### **PALAVRAS-CHAVE:**

Violência Doméstica. Ambiente escolar. Memória. Infância

## **ABSTRACT**

This research is a study on violence against children seen as a very present phenomenon in contemporary societies and, in particular, in domestic relations. Faced with this question, the research field was located in a public school in Vitória da Conquista of city education, Bahia, with children enrolled in primary education I. The participant observation and semi-structured interviews were the actions used to achieve the main research objective is to analyze the manifestations of domestic violence on children in schools, through speech, gestures, and the games of his drawings. Therefore, on the assumption that the memories of violent experiences are present in subjects victims, are expressed during the socialization and stay in school and thus need to be identified by educators to help find the child. The research analyzes the violence suffered by the child, manifested in school, from the perspective of sociology of childhood, reflected in memory while remembering and forgetting of an individual within a community are individual memories evoked among the interactions. Thus, in order to identify and analyze these manifestations of violence in children aims to understand it as active social agents, which produces culture among their peers, affecting, and affected by society and representing childhood category, one of the structural forms that make up this society. As a methodological procedure of data collection we used semi-structured interviews with technical and pedagogical staff of the school who expressed their views on domestic violence, as the victims are identified, the school's action before the act of violence and understanding the implications of this act to children's development. With children we used participant observation, inserting these in school routine as a member. The surveyed children expressed in their speech and gestures, jokes and drawings violent practices present in the home in which they lived or live. These are actions of physical and psychological cause mainly used as a punitive practice, trying to impose an education by pain, and sexual and suppression, presented by negligence. The research goes through the perception and analysis of the child in the important socialization space, school, revealed violence identification environment or noticed by teachers through the various ways in which the child is expressed.

## **KEYWORDS:**

Domestic Violence.School environment.Memory. Childhood

**LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

|        |   |
|--------|---|
| ABNT   | Associação Brasileira de Normas Técnicas  |
| CAPs   | Centro de Atenção Psicossocial  |
| CF     | Constituição Federal  |
| CRAV   | Centro de Referência da Mulher Albertina Vasconcelos                              |
| CREAS  | Centro de Referência Especializada da Assistência Social                          |
| CRAS   | Centro de Referência da Assistência Social  |
| ECA    | Estatuto da Criança e do Adolescente  |
| LACRI  | Laboratório de Estudos da Criança   |
| LDB    | Lei de Diretrizes e Base  |
| NIC    | <i>National Information Clearinghouse</i>   |
| PMVC   | Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista                                      |
| SINAN  | Sistema de Informação de Agravos de Notificação                                   |
| UNICEF | Fundo das Nações Unidas para a Infância ( <i>United Nations Children's Fund</i> ) |



**SUMÁRIO**

|  |            |
|--|------------|
| <b>1 INTRODUÇÃO .....</b>  | <b>09</b>  |
| <b>2 FACES DA VIOLÊNCIA: DESVELANDO A VIOLÊNCIA DOMÉSTICA .....</b>  | <b>21</b>  |
| 2.1 Violência e suas concepções .....  | 21         |
| 2.2 Violência Doméstica: conceituação .....  | 26         |
| 2.3 Violência Doméstica e Criança .....  | 30         |
| <b>3 VIOLÊNCIA E INFÂNCIA .....</b>  | <b>44</b>  |
| 3.1 Infância – Contribuições da Sociologia da Infância .....   | 44         |
| 3.2 Expressões e repercussões da violência na Infância.....  | 51         |
| <b>4 MANIFESTAÇÕES DA VIOLÊNCIA DOMÉSTICA NO AMBIENTE<br/>ESCOLAR: ANÁLISES E DISCUSSÕES .....</b>   | <b>55</b>  |
| 4.1 Escola e violência doméstica contra a criança: caracterização da escola pesquisada<br>no contexto territorial da cidade de Vitória da Conquista..... | 55         |
| 4.2 Contextualizando a criança e suas manifestações na escola.....   | 66         |
| 4.2.1 Das falas .....  | 74         |
| 4.2.2 Das brincadeiras .....   | 90         |
| 4.2.3 Dos desenhos .....   | 101        |
| 4.2.4 Dos gestos.....  | 116        |
| <b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>  | <b>121</b> |
| <b>REFERÊNCIAS .....</b>   | <b>125</b> |

## 1 INTRODUÇÃO

O presente estudo traz reflexões e análises acerca da violência doméstica sofrida por crianças, enfatizando a questão da memória diante das experiências manifestadas na escola. A necessidade deste estudo surge a partir da experiência como professora em escolas públicas e particulares, onde a convivência com várias situações, em sala de aula, criou a necessidade de entender a realidade vivenciada pelas crianças vítimas de violência doméstica, que, em certa medida, interferia em sua convivência no espaço escolar.

Frente a estes desafios, surgiu a necessidade de aprofundar o conhecimento acerca desta realidade brasileira: a violência doméstica que crianças e adolescentes enfrentam cotidianamente. Neste contexto, como professora, percebe-se que eram frequentes os casos de crianças que manifestavam diversos comportamentos e ações, muitos deles, reflexos do convívio familiar. Eram manifestações marcadas por abandono, violência física, psicológica, abuso sexual, negligência, ocasionando, em alguns casos, o afastamento da criança de seu ambiente familiar, por medida judicial.

Muitos fatores poderiam estar envolvidos nestas situações, dentre elas, as condições econômicas, o tráfico e o consumo de drogas, doenças graves dos pais ou responsáveis, a prostituição, ausência da mãe ou do pai por reclusão e morte. Assim, enquanto professora, obtinha o conhecimento acerca destes fatos por meio dos moradores da comunidade, de avós, de parentes das crianças, emergindo a necessidade de maior compreensão para lidar com a realidade e suas repercussões na vida escolar da criança.

Portanto, lidar com estes cenários instigou a inserção no Programa de Pós-graduação, na linha de pesquisa sobre Violência e Infância no Brasil. A dedicação ao estudo do fenômeno da violência possibilita importantes reflexões acerca deste problema social, principalmente as relacionadas à concepção de violência doméstica contra crianças.

Verifica-se que a violência é um fenômeno caracterizado como um problema social que independe de cultura, classe social ou sexo. Ela interfere na vida pessoal, familiar e social dos indivíduos. A preocupação com o seu crescimento na sociedade amplia as discussões e estudos visando explicações e reflexões que identifiquem aspectos, contextos e consequências deste fenômeno nas relações sociais atuais.

Nesta perspectiva, a sociedade passa por várias situações de violência relacionadas a questões interpessoais, étnicas, familiares, de gênero, religiosas, estruturais, entre outras. São situações que se manifestam de maneiras diversas, dentre elas, agressões, mortes e também na

desigualdade econômica e social. Assim, compreender suas questões é ressaltar um diálogo entre os aspectos econômicos, culturais, políticos e históricos brasileiros.

As transformações sociais aliadas às econômicas e políticas afetaram a realidade de vida de um grupo populacional, isto é, grande parte da população vivendo sem estrutura básica, emprego, água, saneamento e condições precárias de trabalho em detrimento de grupos privilegiados. Segundo Santos (2012), este fato foi fomentado pela dinâmica do capitalismo, violando os direitos desta parte da população, na medida em que a distância entre a produção e a distribuição de bens se acentuou, promovendo as carências sociais a essa maioria e, por outro lado, os privilégios a um grupo minoritário.

A separação entre estes dois polos possui também raízes históricas, em que a formação histórica brasileira evidencia a carência dos espaços de política e da promoção dos direitos. Neste contexto, encontram-se as práticas de mandonismo, autoritarismo e relações de favor existentes nos modelos econômico, social e colonial no Brasil. Segundo Silva (1996, p.3),

Ao herdar o autoritarismo e a tradição de pensamento de matriz escravocrata, a sociedade brasileira codificou as desigualdades sociais desenhando-as pela exclusão social, em que preconceitos, estigmas e discriminações se somam ao quadro de privações materiais, inscrevendo a injustiça social como enigma principal que perdura até os dias de hoje.

Estas questões contribuem para o entendimento dos aspectos da violência que afetam os dias atuais, pois como afirma Chauí (1998) estes sinais autoritários trazidos pela história produziram o que hoje marca a sociabilidade atual, denominado “autoritarismo social”, refletindo nos ambientes familiares, de trabalho, escolares, entre outros. Segundo Santos (2012, p. 135),

A população reproduz e reelabora os traços da cultura política (autoritarismo, personalismo, mandonismo e relação de favor), que possibilitam criar modelos de sociabilidade, alicerçados na agressão física ou simbólica, na perseguição, no uso da truculência, ou, até mesmo, na violência extrema, a morte.

Compreendendo estas correspondências históricas, culturais, sociais e econômicas, percebe-se que a situação atual está marcada por relações violentas no âmbito da vida social. Dentro destas concepções está a violência familiar, reproduzindo as práticas autoritárias, hierárquicas e machistas, associadas às questões econômicas. Assim, falar sobre este fenômeno é perpassar por diferentes contextos e definições, envolvendo cidadãos e

instituições. Nesta dinâmica de relações, a violência apresenta múltiplas manifestações e variados danos existentes em toda a história da humanidade.

Dentre as definições a respeito do fenômeno da violência, destaca-se a de Chauí (1998) que explica etimologicamente que o termo violência vem do latim *vis*, força, e significa: desnaturar, coagir, constranger, torturar, brutalizar, violar, todo ato de transgressão contra aquelas coisas e ações que alguém ou uma sociedade define como justas e como um direito. Desta forma, a autora define a violência como:

Um ato de brutalidade, sevícia e abuso físico e/ou psíquico contra alguém e caracteriza relações intersubjetivas e sociais definidas pela opressão, intimidação, pelo medo e pelo terror. A violência se opõe à ética porque trata seres racionais e sensíveis, dotados de linguagem e de liberdade como se fossem coisas, isto é, irracionais, insensíveis, mudos, inertes ou passivos (CHAUÍ, 1998, p.2).

Este fenômeno se caracteriza por atos agressivos de um ser (ou vários) contra outro(s), numa relação desumanizada. O ser humano, dotado de vontades próprias, pensamentos e ideias, quando vítima da violência, vivencia experiência desumana que dificulta a manutenção da sua posição de sujeito. Desta forma, a experiência traz medo, insegurança, opressão, podendo ocasionar problemas psíquicos, danos físicos e emocionais.

Além de permear as relações, a violência perpassa instituições, afetando inclusive a família que, dentre os seus membros, podem ter as crianças como vítimas. A família enquanto *locus* da formação de identidade social infantil precisa promover um ambiente para o seu devido desenvolvimento.

Apesar das várias possibilidades de organização familiar existentes na sociedade brasileira atual esta, ainda carrega condutas pedagógicas autoritárias, incutidas historicamente por meio de castigos físicos e outras práticas repressivas e abusivas. Segundo Kaloustian (2000, p. 14), “ela se manifesta como um conjunto de trajetórias individuais que se expressam em arranjos diversificados e em espaços e organizações domiciliares peculiares”.

Desta forma, “as mudanças na variação ao tipo de família (nuclear ou consanguínea) e a sua função (reprodutiva, econômica e educacional), aliada ao modo de vida e questões econômicas, sociais, políticas e culturais, alteram os processos educativos e interferem no comportamento das famílias contemporâneas” (RIBEIRO E MARTINS, 2007, p. 52). Assim, o ambiente de acolhimento, afeto e educação apresenta conflitos, práticas de subjetivação e de poder que podem desencadear violência doméstica contra crianças e adolescentes.

A violência doméstica contra crianças abrange “todo ato ou omissão de pais, parentes, outras pessoas e instituições capazes de causar danos físicos, sexual, e/ou psicológico à vítima” (MINAYO, 2002, p. 95). Esta se caracteriza por atos de agressão, abusos, ameaças, provocando sérios danos na vida de crianças e adolescentes. Ela ocorre dentro ou fora do ambiente da casa e entre pessoas com ou sem consanguinidade.

De acordo com Azevedo e Guerra (2011) o fenômeno da violência contra crianças e/ou adolescentes é multicausal e envolve três aspectos: o interpessoal, em que o poder do adulto aprisiona a vontade e o desejo da criança; o social, de causa estrutural na qual a desigualdade social, o consumo de drogas, o desemprego e a ausência dos direitos básicos (saneamento, água, etc) estão cada vez mais presentes na sociedade; e o sociointeracionista que reforça a ideia de que o indivíduo aprende na interação com o outro e assim, reforça que a família tem um papel importante na formação da criança e a escola na educação do cidadão, promovendo a ruptura deste ciclo de violência (AZEVEDO E GUERRA, 2005 apud RIBEIRO E MARTINS, 2007).

Inserida nos contextos individuais das relações sociais e históricas, a violência doméstica fomenta diversos estudos que buscam compreender os seus impactos atuais no desenvolvimento infantil, tanto na saúde física, psíquica e emocional, quanto nas relações sociais. Para isto, é necessário compreender, além destes contextos, a maneira como a criança vai compreender e elaborar o trauma da violência (ASSIS, 1994).

Neste sentido, a presente pesquisa tem o intuito de analisar as manifestações da violência doméstica em crianças no contexto escolar, por meio de observações, das falas, dos gestos, das brincadeiras e dos desenhos. As crianças em estudo estão na Terceira Infância, também denominada os *Anos escolares*<sup>1</sup>, fazendo a transição da primeira para a segunda infância. Na perspectiva de uma pesquisa com crianças, contextualizando as suas experiências de vida, pretende-se captar suas expressões enquanto sujeito ativo no processo de investigação. Esta expectativa tem ênfase na infância enquanto um fenômeno social no qual os sujeitos ativos representam em suas atividades coletivas, importante reapropriação, reinvenção, participação e criação em suas culturas de pares a partir das informações advindas do mundo adulto (CORSARO, 2011). Para isto, é necessário compreendê-la na perspectiva da Sociologia da Infância, além dos aspectos da Psicologia Social e da Pedagogia, através da

---

<sup>1</sup> Termo encontrado na Psicologia do desenvolvimento humano, o período da Terceira infância abrange mais ou menos dos 6 aos 11 anos de idade. Ele também é chamado de Anos escolares, pois a escola é a experiência central neste período, ponto focal para o desenvolvimento cognitivo e psicossocial (PAPALIA, 2010).

observação e da interação, inserindo-se na rotina escolar das crianças e participando junto com elas.

Partindo desta compreensão, a pesquisa utiliza como metodologia uma abordagem qualitativa que, de acordo com Minayo (2010), responde a questões muito particulares, pois se ocupa nas Ciências Sociais ao lidar com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes de indivíduos ativos e pertencentes a um grupo. O conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas também por pensar sobre o que faz, por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com os seus semelhantes, aspectos fundamentais para a pesquisa que envolve a dinâmica escolar. O pesquisador, neste processo, apreende o cotidiano conduzido e simbolizado pelos atores sociais, de maneira imprevisível e cheia de seus significados.

Para compreender as lembranças individuais evocadas mediante as interações coletivas, os estudos de Michael Pollak (1992) trazem definições importantes acerca da memória individual e coletiva constituídas por acontecimentos vividos pessoalmente. Neste contexto, considera-se os acontecimentos vividos pela coletividade à qual o indivíduo se sente pertencer. Assim, pode-se referir às crianças que sofrem violência, pois podem recordar experiências ao observar situações e projetar a ação do outro. A expressão destas manifestações perpassa pelos acontecimentos, pelas pessoas, personagens e vestígios que ficaram registrados na memória em função da experiência. A criança enquanto pertencente ao grupo, no ambiente escolar, apresenta a memória na perspectiva de Halbwachs (1992) enquanto foco de identidade de grupo e do indivíduo que recorda em meio à coletividade. Assim, a perspectiva e a recordação faz parte do indivíduo, mas o indivíduo que recorda o faz enquanto membro de um grupo social.

Para a realização da pesquisa numa instituição escolar com casos de violência doméstica contra crianças, faz-se necessário o contato com o Conselho Tutelar da cidade obtendo informações necessárias de violências contra crianças em determinada região da zona urbana ou rural. Na localidade indicada com grandes ocorrências selecionou-se uma escola municipal, situada na zona urbana e inserida em uma comunidade de grande risco social. Ela recebe, frequentemente, crianças que vivem em abrigo, afastadas temporariamente do convívio familiar por causa da violência sofrida. O consentimento para a pesquisa com estas crianças parte do responsável pela maioria delas, o Conselho Tutelar, visto que elas estão sob

guarda judicial. A criança que não integra este grupo recebe autorização através da atual responsável, a tia.

Além disto, a escola enquanto instituição responsável pelas crianças no período de aula consente com a realização da pesquisa. Para esta permissão, realiza-se os primeiros contatos com a escola através de visitas e conversas com a direção e coordenação. São explicadas as razões da procura por esta escola, o objetivo da pesquisa, o período e o método de observação a ser utilizado naquele espaço. Durante esta etapa conhece-se o trabalho da equipe, os espaços, os projetos realizados, a rotina de convivência e as necessidades da comunidade que atende. Após este momento, junto com os profissionais da escola, são levantados os casos confirmados de crianças, vítimas de violência doméstica, recebidas pela escola e encaminhados para o acompanhamento dos serviços sociais. Partindo do conhecimento acerca das crianças, seleciona-se, juntamente com a coordenação e a direção, três turmas em que as crianças a serem pesquisadas faziam parte. A pesquisa é realizada nestas turmas selecionadas, partindo da integração e observação participante de suas rotinas, durante o semestre letivo, acompanhando as atividades habituais, interagindo com as crianças, observando as suas comunicações, as diferentes maneiras como se organizam e as ações e fatos que surgiam.

Estas informações, necessárias para o encaminhamento da pesquisa de campo, integram os instrumentos utilizados no método etnográfico, escolhido para a realização da presente pesquisa. Desta maneira, identificar os sentidos das experiências infantis durante a rotina da escola e compreender as relações e os significados de suas interações no grupo, requer uma investigação etnográfica. Segundo Corsaro (2011, p. 63),

A etnografia é um método eficaz para estudar crianças porque muitos recursos de suas interações e culturas são produzidos e compartilhados no presente e não podem ser obtidos facilmente por meio de entrevistas reflexivas ou questionários.

De acordo com Ludke e André (1986) a etnografia tem um sentido próprio. É a descrição de um sistema de significados culturais de um determinado grupo. Segundo Wilson (apud LUDKE & ANDRÉ, 1986, p. 16),

Como a investigação etnográfica procura descobrir as estruturas de significado dos participantes nas diversas formas em que são expressas, os tipos de dados relevantes são: forma e conteúdo da interação verbal dos participantes; forma e conteúdo da interação verbal com o pesquisador; comportamento não-verbal; padrões de ação e não ação; traços, registros de arquivos e documentos.

Dentre os aspectos elencados, observa-se que as expressões dos participantes, diante dos significados que apresentam nas interações, são fundamentais em todos os sentidos, desde a observação, a interação entre eles, até os momentos de não-interação ou não-ação que podem ocorrer. Segundo os estudos e métodos utilizados por Saramago (2001), Delgado e Muller (2005), a abordagem etnográfica é considerada apropriada na análise da realidade das crianças, nos contextos escolares. Este tipo de investigação tem para Sarmiento (2003, p. 152), “uma perspectiva interpretativa e crítica e que se centra nos fenômenos simbólicos e culturais das dinâmicas no contexto organizacional das crianças”.

Neste sentido, afirmam Delgado e Muller (2005, p. 9),

A etnografia visa apreender a vida, tal como ela é cotidianamente conduzida, simbolizada e interpretada pelos atores sociais. A vida é, portanto, plural nas suas manifestações, imprevisível e ambígua nos seus significados. Isso nos desafia a renunciar à definição de critérios universais de verdade, assim como nos instiga a pensar nas crianças como capazes de interpretar e dar novos sentidos às relações que experimentam com o mundo, com outras crianças e adultos. Nos estudos etnográficos analisamos os aspectos simbólicos e culturais da ação social, os aspectos da existência que se revelam fundamentais na interpretação dos enunciados, as emoções e os sentimentos; como as pessoas envolvidas no estudo atribuem sentidos para os fatos da vida; como interpretam suas experiências ou estruturam o mundo no qual vivem.

Nas abordagens acerca da etnografia, observa-se a importância de apreender, no contexto organizacional da criança, o cotidiano do grupo, seus significados, experiências, as manifestações, os aspectos simbólicos e culturais, as emoções e os sentimentos. Sob estes aspectos, é de suma importância visualizar as crianças como sujeitos sociais. Corsaro (2011, p. 15), afirma que “as crianças são membros ou operadores de suas infâncias”. Elas devem ser vistas de maneira múltipla, pois cada uma possui suas vivências e interpretam suas experiências de maneira singular.

Para estas investigações, adequa-se na metodologia, o uso de instrumentos importantes como técnica de obtenção das fontes: diálogos com integrantes da equipe escolar, como as três professoras das turmas pesquisadas, a secretária, a coordenadora e diretora. Através destas, obtém-se importantes informações acerca do histórico de violência sofrida pela criança e sua situação atual, constituindo fontes utilizadas no decorrer das análises. Além das entrevistas, a observação da rotina escolar representa outro importante instrumento para apreender os significados expressos nas observações da produção de desenhos, das falas, gestos e brincadeiras.



As atividades de observação participativa baseiam-se na perspectiva da Sociologia da infância, em que as crianças reproduzem sua cultura na interação com seus pares como sujeitos ativos, influenciando e sendo influenciados na sociedade. Para isto são necessárias a participação nas rotinas escolares, o acesso às crianças durante as brincadeiras, conhecendo-as enquanto atores sociais e extraindo, assim, as expressões e manifestações reveladoras da experiência de violência sofrida. De acordo com Chizzoti (1998, p.82), neste tipo de método, o pesquisador deve alcançar uma conduta,

participante que partilhe da cultura, das práticas, das percepções e experiências dos sujeitos da pesquisa, procurando compreender a significação social por eles atribuída ao mundo que os circunda e os atos que realizam.

Desta maneira, o pesquisador imerso no cotidiano, nos acontecimentos diários e nas percepções sobre as práticas e os costumes deixa de ser um mero relator passivo e transforma-se em um sujeito ativo e participante (CHIZZOTI, 1998). Neste processo, ser aceito no grupo e adquirir o status de participante, necessários para conquistar a aceitação nos mundos infantis, é desafiador (CORSARO, 2011). O fato de o adulto ser maior e ter controle sobre o comportamento infantil na escola podem ser fatores a uma possível resistência do grupo infantil. Porém, verifica-se que, com o tempo, as crianças passam a fazer perguntas, conversar e integrar o pesquisador às suas atividades lúdicas.

Para este momento chegar é necessário, inicialmente, a apresentação em cada uma das três turmas e obter o consentimento das crianças para integrar o grupo. Segundo Corsaro (2011), este consentimento é importante, independente da idade, pois enquanto participante ativa do grupo, a criança precisa compreender a inserção de um integrante em sua rotina, principalmente um adulto.

Nas turmas pesquisadas existem alunos vítimas de violência doméstica, totalizando 7 crianças, destas, 5 integram a Casa de Acolhimento Noturno<sup>2</sup>, uma vive provisoriamente com os tios e a outra está sob acompanhamento do Conselho Tutelar. Todas as crianças pesquisadas são do sexo masculino e de faixa etária entre 6 e 10 anos. No decorrer das análises elas são mencionadas com nomes fictícios (Carlos, Décio, Elias, Felício, Lúcio, Tito e Udson) a fim de preservar as suas identidades. A partir do acompanhamento da rotina e da

---

<sup>2 2</sup> Abrigo oferecido a crianças e adolescentes em situação de risco pessoal e social do município. Esta Unidade de Acolhimento Noturno e o Núcleo de Produção são oferecidos pelo do Programa Conquista Criança e abrigam provisoriamente as crianças pesquisadas que foram afastadas do convívio familiar por sofrerem violência, através de decisão judicial até serem reintegradas à família, ou nessa impossibilidades e ausência de outros parentes, ficarem disponíveis para adoção.

observação das produções de desenhos, das falas, dos gestos e das brincadeiras foram investigadas as manifestações das experiências violentas destas crianças, considerando que, em meio às interações elas expressam suas lembranças.

O período de acompanhamento da rotina escolar nestas turmas inicia-se com observações das crianças em diferentes espaços, no intuito de compreender suas dinâmicas, as relações entre si e com os funcionários, aspectos importantes a serem investigados, pois nestas interações compreende-se o sujeito participante do contexto. Como integrante das turmas, a dinâmica permite observação participativa das atividades em classe, histórias, desenhos, depoimentos, brincadeiras, ações e as conversas das crianças. Neste contexto, identificar as formas de manifestação da violência doméstica presentes na vida da criança demanda análise de interações e reações entre os integrantes do grupo, pois as informações e impressões coletadas nesta socialização possuem aspectos importantes para a investigação, explorados durante as análises.

Nesta perspectiva, analisar as experiências da criança ultrapassa a inserção na rotina escolar, pois não basta apenas observar os aspectos elencados, é preciso também compreender os sujeitos, seus valores e suas experiências interpessoais. Segundo Corsaro (2011, p.63), esta inserção seria:

[...] descobrir como é a vida cotidiana para os membros do grupo, suas configurações físicas e institucionais, suas rotinas diárias, suas crenças e seus valores e a linguística e outros sistemas semióticos que medeiam essas atividades e contextos.

Neste sentido, a pesquisa com crianças requer o reconhecimento destas enquanto sujeitos sociais ativos, que possuem direitos e características peculiares (SARMENTO,1997; PINTO, 1997; COELHO, 2007). Nas perspectivas teóricas da Sociologia da Infância, interpretativa e construtivista, estes são sujeitos que possuem construção social ativa em uma cultura compartilhada.

Influenciado pela Psicologia do desenvolvimento, a visão sociocultural do desenvolvimento representada por Vygotsky traz esta abordagem da criança enquanto sujeito ativo e de interação social permanente. Assim, a infância, enquanto o grupo social em que a criança faz parte perpassa não apenas pela questão das habilidades cognitivas, mas também dos conhecimentos e das emoções.

Para a pesquisa etnográfica, isso reafirma a necessidade de compreender a infância como a fase onde os sujeitos organizam o seu mundo, a partir das ações coletivas, mesmo que influenciados pelos adultos. Nesta compreensão, o mundo da criança é consequência das

relações destas com os adultos e de uma com a outra, partindo da visão da criança e não sob a perspectiva do adulto.

Assim, pesquisar o cotidiano infantil requer explorar a socialização das crianças pesquisadas a partir de suas atividades coletivas com muita atenção. Esta expectativa abrange ainda mais aspectos da participação infantil de forma criativa tornando-se adequada por identificar melhor a ação social das crianças nos espaços e instituições em que interagem, nas atividades de lazer e jogos, dentro de sua cultura lúdica (SARMENTO, 2003).

Por isso, as noções de reprodução interpretativa e a cultura de pares infantis abordadas por Corsaro (2003) mostram o quanto a socialização corresponde a um processo de apropriação, reinvenção e reprodução. A conotação acerca da infância na reprodução interpretativa “abrange os aspectos inovadores e criativos da participação infantil na sociedade” (CORSARO, 2011, p.31).

Desta maneira, as crianças são vistas e percebidas como agentes participativos de suas próprias culturas, iniciadas na família e se expandindo para outros meios. Ao criar e inovar a comunicação do adulto para lidar com suas situações, as crianças criam as suas culturas de pares, trocam experiências, compartilham e produzem novos conhecimentos e costumes entre si, contribuindo assim para a reprodução e mudança social. Segundo Corsaro (2011, p.32) “[...] a criança e sua infância são afetadas pela sociedade e culturas que integram. Essas sociedades e culturas foram, por sua vez, moldadas e afetadas por processos de mudanças históricas”.

Esta concepção de infância não foi sempre assim nos diversos períodos históricos na sociedade, mas variaram entre culturas, sofrendo também os efeitos sociais. A concepção atual mostra que a infância faz parte da sociedade tornando-se um grupo social e não apenas uma fase da vida. Na rotina da família, por exemplo, a participação da criança apresenta sua iniciação em atividades importantes para habilidades e conhecimentos futuros. Esta caracteriza a abordagem da reprodução participativa ao afirmar que as crianças fazem parte da cultura adulta e por meio desta relação leva criativamente suas informações para a produção da cultura de pares com outras crianças.

Na interação com os colegas da escola elas produzem culturas, explorando e aprendendo sobre o seu mundo, que futuramente se transformam em habilidades e conhecimentos importantes para a vivência no mundo adulto (CORSARO, 2011). Como afirma Moss e Petrie (2002, p. 110), na escola as crianças “estabelecem potencial para muitas

possibilidades – pedagógicas, emocionais, culturais, sociais, morais, econômicas, políticas, físicas e estéticas”.

O potencial apresentado pelas crianças em sua cultura de pares é possível diante do tempo que o grupo passa junto quase todos os dias. A atividade infantil com outras crianças retrata o compartilhamento e a produção da cultura, contribuindo para culturas mais amplas, inclusive com os adultos. Mesmo que no decorrer do tempo esta produção seja diferente, ela contribui e recebe influências de experiências individuais, que podem ser positivas ou negativas (CORSARO, 2011).

Esta posição, na reprodução interpretativa, traz importantes aspectos trabalhados no estudo com a infância. O primeiro é a de que as crianças devem ser estudadas como crianças, ou seja, a sua cultura de pares deve ser levada em conta, mesmo na análise individual. O segundo, a cultura de pares é coletiva e produzida enquanto “conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e compartilham em interação com as demais” (CORSARO, 2011, p.128).

Diante desta concepção acerca da infância, verifica-se que as experiências das crianças no ambiente doméstico transitam nas suas interações com as outras crianças, trazendo seus conflitos, medos, conduções e incertezas advindas das vivências com a família, na tentativa de perceber ou resistir ao mundo adulto. Assim, é importante reafirmar que analisá-las requer, além do conhecimento acerca da Sociologia da Infância, estudos da Psicologia Social e a Pedagogia.

A estrutura das análises da pesquisa está organizada em Capítulos, que serão apresentados em 3 partes.

O capítulo 1 versará acerca da violência, a partir da revisão de literatura, trazendo as concepções e apresentando a complexidade e multiplicidade deste fenômeno. A partir desta discussão, analisa-se o conceito de violência doméstica, na perspectiva de vários autores, e a violência contra criança. Para isso, aspectos importantes são destacados, dentre eles, os atos e omissões dos pais e responsáveis pela criança, as relações interpessoais domésticas que envolvem pais, parentes e outras pessoas ou instituições, os tipos de violência, como a violência física, sexual, psicológica e a negligência e os danos que estas podem causar. Nestes aspectos, aborda os direitos e a forma como as crianças devem ser tratadas e os deveres de proteção da família e do Estado diante do que esclarece o Estatuto da Criança e do adolescente e os órgãos responsáveis.

O capítulo 2 abordará a infância enquanto grupo social. São levantados aspectos históricos e do desenvolvimento físico, cognitivo e psicossocial da criança nos anos escolares. Neste sentido, contextualiza-se o seu pensamento, o comportamento, as funções simbólicas e suas respostas sob a forma de fala, gestos, expressões, registros e ações que criam artifícios simbólicos com função de comunicação e representação. Todos estes aspectos foram associados às questões da cultura de pares e da reprodução interpretativa.

O capítulo 3 versará sobre a memória das crianças vítimas de violência doméstica e sua manifestação no cotidiano escolar. Neste sentido, foram apresentadas as análises das investigações realizadas através das observações das falas, dos gestos, brincadeiras e desenhos, articulando as expressões e repercussões destas experiências no ambiente escolar com os conceitos de violência doméstica e memória coletiva.

Por fim, nas Considerações finais serão delineadas as reflexões acerca das análises trazidas pela investigação com as crianças enquanto agentes ativos, partindo da inserção no grupo e participação em sua rotina. Desta forma, ressalta-se as contribuições destas para os educadores que convivem com as crianças na rotina escolar e lidam com manifestações e silenciamentos das crianças vítimas de violência doméstica.

## 2 FACES DA VIOLÊNCIA: DESVELANDO A VIOLÊNCIA DOMÉSTICA

### 2.1 Violência e suas Concepções

Ao longo do tempo o homem não deixou de produzir a figura e o discurso acerca do fenômeno da violência. Este se constituiu como forma de confronto, vinculado a concepções e condutas, dentre elas, a morte, o extermínio, atitudes cruéis, anulação da identidade de pessoas e grupos, intolerância e exclusão social. Dos mitos ancestrais à trajetória do homem na história, encontram-se diversas peculiaridades do fenômeno conhecidas e presentes até hoje no cotidiano das pessoas.

A etimologia do termo violência vem do latim *violentia*, que designa “caráter violento ou bravo, força”, dando a ideia de violência ligada à força, designando uma multiplicidade de comportamentos e de ações em função das várias formas que se manifestam. A violência apresentaria, neste sentido, um ato imposto à força, contra a vontade de outra pessoa, ou sem o conhecimento dela e pode representar, assim, a tentativa de privar o sujeito de sua condição humana.

A busca por uma definição sobre a natureza da violência perpassa inicialmente por diversos sentidos que ela implica. Como afirma Michaud (1989, p.7), ela pode representar “fatos e ações de outro” que se opõe à paz ou a “maneira de ser da força, do sentimento ou de um elemento natural” em que prevalece a força brutal no desrespeito às normas. Além disso, dentro das múltiplas expressões, as definições teóricas encontradas a respeito da violência relacionam-se a ato danoso físico, emocional, psíquico ou simbólico, praticado a partir ou contra um indivíduo, grupo, classes, entre outros. Estes atos, segundo Abramovay (1999), relacionam-se diretamente à integridade do indivíduo ou de um grupo de forma diferenciada, podendo ser física, emocional, psicológica, simbólica e independente de classe social.

A violência ocorre em níveis e maneiras diferenciadas e, assim, amplia os desafios pela busca de suas definições, mostrando-se polissêmicas e controversas ao retratar uma realidade plural (MINAYO et al, 1998). Desta maneira, os critérios utilizados para defini-la remetem ao interesse em avaliar a violência desmistificando os seus atos de contorno definido e efeito singular. A busca por um conceito resgata a consciência de que objetivamente não se compreende a violência apenas enquanto um conjunto de fenômenos. Ela está ligada a valores de um grupo, critérios e normas que variam em tempo e sociedade.

Assim, verifica-se que a violência é um fenômeno amplo e complexo. Compreendê-lo requer observação das formas específicas em que se apresenta e consideração quanto à sua multiplicidade e as diferentes manifestações. Para isto, exige-se a interpretação de diversos fatores que permeiam uma sociedade marcada por tensão, conflito e diferenças.

Segundo Wierviorka (1997), a violência é um fenômeno que deve ser tratado de maneira geral e local, pois a sua compreensão abrange as diversas formas e manifestações, os diferentes espaços e, além disso, identificação do perfil dos sujeitos que praticam e dos que sofrem a violência. Dentro destas relações, Chauí (1998, p.2) afirma que a violência “é um ato de brutalidade, sevícia e abuso físico e/ou psicológico contra alguém e caracteriza relações intersubjetivas e sociais definidas pela opressão, intimidação, pelo medo e pelo terror”.

A complexidade a respeito do conceito de violência não o torna indefinível, nem com um conceito único, mas apresenta multiplicidade diante da conexão entre ela e os vários aspectos relacionados ao campo social em que atua. Nos diversos sentidos que ela possui, encontram-se questões ligadas aos aspectos de trabalho, educação, sexualidade, poder, entre outros, presentes no cotidiano das pessoas.

Os sentidos da violência perpassam pela dinâmica social e suas formas de convivência. As práticas violentas, presentes na história da humanidade, ocorrem desde as formas mais simples até os grandes conflitos, envolvendo interesses políticos, econômicos, religiosos, entre outros (PEREIRA, 2000). As ações que caracterizam atos violentos alcançam uma frequência rápida e de grande proporção na sociedade. Com isso, a violência passa a ser um fenômeno amplamente discutido e um necessário objeto de estudo que destine explicações, reflexões e identifique os aspectos e contextos deste nas relações sociais atuais. Segundo Silva e Santos (2006, p.69-70),

O fenômeno da violência, nos últimos anos, tornou-se uma das questões centrais da problemática social brasileira, passando a ser uma constante no cotidiano da sociedade, principalmente na vivência das camadas pobres e miseráveis. São inúmeros fatos que, grosso modo, podem ser agrupados, destacando-se, entre outros: homicídios, chacinas, latrocínios, estupros, vitimização de mulheres, crianças e adolescentes, a virulência do aparato policial [...] os conflitos armados vicejados pelo tráfico de drogas [...] a violência estrutural materializada nas desigualdades sociais, cuja ausência de políticas públicas, por parte do Estado, agrava ainda mais tal situação.

Estudar a violência e as questões que a permeiam é discutir o cotidiano da sociedade em todas as camadas sociais. As formas de manifestação deste fenômeno perpassam por

diversos atos e conflitos avaliados dentro de um contexto, pois atinge espaços públicos e privados, crianças, mulheres, adolescentes, idosos, jovens, entre outros grupos. São inúmeros os motivos, dentre eles, questões sociais, religiosas, de gênero, raça e política, que geram múltiplos sentidos ao fenômeno.

Segundo Rifiotis (1997), o estudo da violência traz a necessidade de, mais do que fixar os sentidos da violência, analisá-la como objeto em constante construção. Na interação do meio social a ação violenta ocorre em vários graus e níveis, com causas e danos diversos, como afirma Michaud (1989, p.10),

Há violência quando um ou vários atores agem de maneira direta ou indireta, maciça ou esparsa, causando danos a uma ou varias pessoas em graus variáveis, seja em sua integridade física, seja em sua integridade moral, em suas posses, ou em suas participações simbólicas e culturais.

Ao retratar os níveis e atos violentos, esta definição chama a atenção sobre importantes aspectos que devem ser considerados ao analisar o fenômeno da violência e sua repercussão social. Um deles seria a análise das situações de interação, não apenas entre duas pessoas, mas de forma ampla, envolvendo múltiplos atores e interesses. Outro aspecto está relacionado às diversas modalidades de produção da violência que apresentam cada vez mais diferentes instrumentos produzidos de maneira pouco notória (MICHAUD,1989).

Analisando os seus aspectos, verifica-se que cada sociedade está envolta por suas próprias violências e as trata de maneiras diferentes. Na sociedade atual, a violência é vista como uma questão problemática e crescente, articulada às questões sociais, econômicas, políticas, culturais e também históricas. Dentre estas, os aspectos ligados à desigualdade social acentuou a carência na efetivação dos direitos. De acordo com Santos (2012, p.72), a sociedade brasileira carrega os traços históricos que dificultam a efetivação dos direitos e, conseqüentemente, influencia na materialização da violência:

Ao longo de sua trajetória histórica, a sociedade brasileira forjou sua base econômica e teceu a trama de uma cultura política, em que as diversas manifestações de violência servem de recurso diante da quase impossibilidade de se estabelecer a negociação e efetivação dos direitos.

Segundo o autor, na trajetória histórica do Brasil, a maneira como se teceu a relação entre os direitos adquiridos e a desigualdade é razão para que a violência possa materializar-se na sociedade de diversas formas. Além disso, o legado de práticas paternalistas, de relações de favor, clientelismo e do mandonismo, que se misturava a um aparato de violência, estende



seus traços nas relações sociais, econômicas e políticas atuais. Esta extensão, associada aos elementos modernos, intensifica o problema da efetivação de direitos e, conseqüentemente, a materialização da violência nos dias de hoje (SANTOS, 2012).

A realidade marcada pela violência traz obstáculos que impedem o efetivo direito à cidadania. A falta de oportunidade e acesso a meios básicos produz um polo de carências que agrava a discriminação de um grupo de vulneráveis por outros agentes sociais. Assim, este grupo apresenta tal definição por serem deslocados do campo dos direitos para a área das carências econômicas e sociais, sofrendo condições precárias como desemprego, falta de moradia, de infraestrutura, entre outros fatores (SANTOS, 2012).

De acordo com Santos (2012), o deslocamento deste grupo e as conseqüentes carências que são produzidas estreitam e retratam a questão social da relação entre vulneráveis e a violência. Nesta relação, segundo Miraglia (2006, p. 111-112), existe para além de uma dimensão material, outro sistema:

Um sistema de direitos baseado em privilégios, a pequena presença do Estado, um sentimento de injustiça, estigma e preconceito, que advém de uma situação de pobreza ou daquilo que hoje se chama de exclusão social, vulnerabilidade social ou situação de risco. [Nesses termos], falar de pobreza é indiscutivelmente falar de violência. [...] podemos [portanto] nos perguntar se a violência não é a nossa versão local da pobreza.

Traçado no processo histórico da formação brasileira, o fenômeno da violência articula-se com diversas situações e sentimentos, dentre eles a injustiça e desigualdade levando a sociedade a enfrentar vários tipos de violência. Ela se manifesta sob a forma de conflitos, agressões, coações e morte, nas relações intrafamiliares, interpessoais, afetando a integridade física, psicológica, moral, social, emocional. Além disso, atinge a questão étnica, religiosa, sexual, de gênero, entre outros.

Desta maneira, encontram-se questões que apontariam aspectos de inserção da violência na sociedade e podem responder aos diversos questionamentos a respeito de tal prática. Dentre elas, o legado histórico de práticas de privilégio, que apresenta vestígios na privação de direitos, encontrada atualmente e, aliado a expansão do capitalismo brasileiro, introduz uma nova cultura política desigual e discriminatória inserida nas relações sociais, possibilitando todos os tipos de violência.

Assim, pode-se afirmar que as marcas do passado na sociedade atual atuam com nova aparência, porém carregadas de atributos autoritários, gerando as desigualdades e discriminações. São fatos distantes de uma impessoalidade, de justiça social e do efetivo

cumprimento da lei. Neste sentido, a sociedade brasileira encontra-se marcada pela desigualdade, discriminação, privação de direitos e de recursos materiais, injustiça social que desrespeita a diversidade social e funda uma sociabilidade violenta, que faz uso da força para resolver conflitos e garantir interesses.

Chauí (1998) apresenta esta realidade utilizando o termo “autoritarismo social” que reforça as desigualdades e reproduz formas de conduta com o uso da força e na resolução dos conflitos. Sua atuação estende-se às diversas instituições como a família, a escola, o trabalho, a polícia, entre outros, manifestando-se através das práticas de preconceito, intolerância, machismo, racismo, homofobia, entre outros (SANTOS, 2012).

Segundo Santos (2012), uma das manifestações do autoritarismo social está no ambiente familiar. O *autoritarismo do pátrio poder* emerge de um indivíduo detentor do poder no ambiente que o usa de maneira imperiosa e autoritária sem se preocupar com os problemas que possa ocasionar em torno disso. Para Saffioti (2002), esta questão não é individual, mas um problema característico da nossa sociedade. Esta manifestação no espaço de intimidade marca o convívio com situações violentas, principalmente contra crianças, adolescentes e mulheres.

No ambiente familiar, o autoritarismo do pátrio poder, a ideologia machista e a de idade, as concepções socializadoras e educativas, com base nos castigos físicos, associados às condições econômicas, produzem as diversas formas de violência às quais estão submetidas milhares de crianças, adolescentes e mulheres. (SANTOS, 2012, p. 20)

Aliada a questões como a ideologia machista e de idade, concepções socializadoras e educativas, condições econômicas, entre outras, a violência está presente nas ruas e também no ambiente familiar. Neste ambiente ela é expressa no relacionamento entre os integrantes da família e na maneira como eles criam os seus vínculos. Os conflitos e as frustrações geradas em torno destas relações desencadeiam situações na convivência familiar que produz várias formas de violência, permeada por critérios de poder e de força. Neste sentido, segundo Ricotta (1999, p.15),

O local para a construção da matriz da família – favorecendo assim o desenvolvimento psicológico, emocional e social de seus membros – deixou de ser, para muitos, o ninho que deveria promover acolhimento, aconchego, conforto, confiança e afeto.

Os atos, atitudes, conflitos e abusos que afetam a condição humana do outro no contexto sócio-histórico de determinada sociedade reflete nas relações familiares e estas relações também acompanham os sujeitos em interação social. A violência abrange, assim, um indivíduo ou um grupo dentro das relações interpessoais, familiares, domésticas, numa relação de poder e dominação de um(uns) sobre o(s) outro(s), e estes indivíduos integrarão também outros meios sociais.

Estes aspectos mostram o quanto a violência perpassa por toda a dinâmica social. Eles apontam para a análise complexa que a violência requer, pois além de todas as facetas que a permeiam, ela se manifesta de diferentes formas. A maneira como o ambiente familiar está estruturado e os conflitos gerados nas relações interpessoais têm atingido os seus membros e toda a sociedade. A importante ênfase dada ao tratamento a esta violência gera reflexões acerca da sua condição privada e também pública.

A condição doméstica em torno da família configura um ambiente reservado, onde as relações entre seus integrantes se estabelecem em seu interior enquanto espaço privado. Paralelo a isso, levantam questões que apontam a necessidade da dimensão política que o conceito de violência deve alcançar a fim de proteger os seus membros, equilibrar as relações e obter fundamental garantia dos direitos humanos e civis, com a participação da sociedade e do Estado.

## 2.2 Violência doméstica: conceituação

O primeiro sistema em que o indivíduo interage é a família. A estrutura e a organização desta instituição configuram-se nas heranças patriarcais e nas relações de poder. De acordo com Safiotti (2004, p.35), aos homens sempre coube prover as necessidades da família. Segundo a autora,

Este papel de provedor constitui o elemento de maior peso na definição da virilidade. Homens que experimentam o desemprego por muito tempo são tomados por um profundo sentimento de impotência, pois não há o que possam fazer. [...] o sentimento de impotência pode ser gerador de violência.

Dentre outros motivos, esta questão demonstra que muitas vezes a organização domiciliar que deveria apresentar um ambiente de referência, acolhimento e proteção para os seus integrantes, apresenta uma dinâmica marcada por dominação e relações de poder, que resulta em um ambiente violento.

Assim como a dinâmica familiar não se restringe apenas ao espaço doméstico, a qualidade das relações que se estabelecem nela também não é única, podendo ser tranquila ou violenta. A violência doméstica envolve as pessoas que convivem no mesmo ambiente, ela não ocorre apenas na intimidade da casa, mas também pode acontecer fora deste espaço, entre pessoas que possuem ou não graus de parentesco.

Segundo Saffioti (1999), nos domicílios quase que em sua totalidade, existe um afilhado(a), agregado(a), empregado(a) compondo o grupo domiciliar. Dessa forma, o *pater familias* (do latim “pai de família”) estende o seu vínculo a outras pessoas, independente da consanguinidade existente entre estes e os demais integrantes do grupo. Estas diversas organizações familiares apresentam a importante caracterização do ambiente doméstico: a abrangência de todo o grupo domiciliar integrado por outros vínculos.

Desta maneira, Saffioti (2002) afirma que a violência doméstica “não diferencia os copartícipes da situação de violência.” Gordon (1989) aborda esta questão ao afirmar que a violência familiar é motivada por indivíduos diversos e de maneiras diferentes. Assim, a violência doméstica apresenta complexidade em sua classificação e a definição não é limitada, pois além das dimensões explicitadas anteriormente, ela não representa apenas as práticas relacionadas aos atos físicos, mas implica em outras dimensões menos visíveis. Como afirma Straus e Gelles (1995 apud SOARES, 1999, p.68), a violência doméstica constitui-se:

[...] um ato praticado com a intenção ou a intenção percebida de ferir fisicamente outra pessoa. O ‘machucado’ pode variar desde uma dor leve causada por um bofetão ou uma palmada à lesão grave resultando em ferimentos ou até mesmo a morte.

De acordo com Soares (1999), a violência doméstica tem como característica a agressão física, a violência psicológica, o abuso sexual, a violência contra a propriedade ou econômica. Nestas caracterizações podem estar presentes atos de intimidação, de xingamentos, de omissão e de negligência.

Ainda neste contexto, outros autores definem a violência doméstica de maneira mais abrangente. De acordo com Cunha (2007, p.43), a violência doméstica “consiste no abuso físico, sexual ou emocional de um indivíduo que coabita no mesmo domicílio do agressor, independentemente da existência de parentesco [...]”.

Além de sua abrangência, a violência doméstica é multifacetada. Muitas maneiras são encontradas pelos agressores para praticar e disfarçar os atos violentos praticados, carregados de poder. O uso da violência física, sexual, emocional ou psicológica são atos que afetam o

relacionamento familiar, carregados de tensões pessoais, com dificuldades estruturais, entre outros fatores (CUNHA, 2007).

As formas de expressão da violência física e psicológica podem coexistir e se apresentar de maneira simultânea. A violência física apresenta danos aparentes e, por isso, mais fáceis de serem identificados. A violência emocional implica danos implícitos no decorrer da vida do indivíduo, de maneira subjetiva. Ambas estão interligadas e não há violência física sem que antes tenha havido violência psicológica, mas a violência psicológica sozinha pode trazer grandes consequências (HIRIGOYEN, 2006). Fazem parte desta manifestação de violência o controle, o isolamento, o assédio, as humilhações, atos de intimidação, ameaças e indiferenças.

Estas práticas violentas são “todas aquelas que desrespeitam o limite natural existente entre uma pessoa e outra, que a forçam a fazer aquilo que não é o seu desejo” (RICOTTA, 1999, p. 65). No ambiente familiar diversos conflitos marcam a expressão violenta no relacionamento entre pais, entre filhos e outros integrantes do lar. Estas manifestações na família apresentam-se através de controles financeiros, críticas constantes, pouca afetividade, jogos mentais e sexuais, disputa pelo poder, agressividade e maus-tratos, negligência, entre outros (RICOTTA, 1999). Conforme Strey (2001) “A violência tem muitas caras, algumas disfarçadas de tradição, outras de moralidade, outras, sem disfarce algum, mas sempre carregadas de algum tipo ou quantidade de poder que lhes permitem violentar em alguma extensão” (STREY, 2001, p.48).

No que se refere à violência doméstica, as manifestações são traduzidas, muitas vezes, pelos agressores, como ato moral, educativo, principalmente relacionadas à criança, ou simplesmente há a necessidade destes para afirmar seu poder e dominação. Na convivência da família cada sujeito integra o grupo de maneira diferente. Isto caracteriza a violência doméstica como um fenômeno relacionado à estrutura social e prevalência da ordem patriarcal e de gênero. Estas questões trazem reflexões acerca das relações hierarquizadas, de poder e dominação, inexistência de autonomia, excesso de autoridade e submissão à vontade de outro.

Assim, “a violência doméstica é, na maioria das vezes, a forma individualizada que, no interior de cada casa, assume a dominação coletiva dos homens sobre as mulheres ou dos adultos sobre as crianças” (WELZER-LANG, apud CUNHA, 2007, p. 46). Esta dominação atinge de maneira desigual, subestimando crianças, mulheres e idosos, podendo afetar a

família ao trazer graves consequências para os seus membros. Segundo Saffioti (2002 apud CUNHA, 2007, p.56),

A família, considerada o *locus* privilegiado do privado, nunca ofereceu total privacidade às pessoas que a compõem e nem a distribuiu igualmente entre elas. É bem verdade que a família sofreu, ao longo dos tempos, numerosas e profundas transformações, e as mudanças ocorridas no âmbito do Estado repercutiram, direta e indiretamente, sobre a família e sobre as relações público/privado.

A violência em questão ocorre na maioria das vezes no espaço doméstico, visto como o ambiente privado. Ao abordar a violência, surge a necessidade de adquirir conotação pública. Isso conduz a um debate acerca dos direitos humanos relacionado à questão do tratamento e da concepção de crime que deve ser delimitada a este tipo de violência como forma de “politizar o privado”, como afirma Cunha (2007, p.55),

O debate público/privado constitui o fundamento básico da elaboração de uma concepção própria e especial de crime, quando se trata de violência doméstica, delimitando seus contornos e informando as possibilidades renovadas de seu exercício.

Este processo, segundo Cunha (2007), está relacionado às questões históricas ligadas ao patriarcado. Além disso, as lutas do movimento feminista contribuíram intensamente para a discussão do espaço doméstico, politizando-o e fazendo com que a violência doméstica alcançasse visibilidade. Este marco trouxe a violência doméstica para o espaço público como necessidade social a ser debatida e receber a devida atenção do Estado. Assim, sua visibilidade mostra a importância e a necessidade de uma ampla visão política para que este tipo de violência não seja visto de maneira inferior diante de outras formas de violência que ocorrem nos espaços públicos.

O tratamento da violência doméstica atende a uma necessidade social, pois ela ocorre de maneira consciente e, muitas vezes, inconsciente (RICOTTA, 1999). As tensões que atingem as relações intrafamiliares e os conflitos gerados por meio de questões diversas interferem no relacionamento entre as pessoas envolvidas, trazendo consequências para as demais que convivem no espaço. Neste sentido, duas figuras estão presentes na concretização da violência: a figura do agressor e a da vítima.

Nestas relações conflituosas, o agressor “usa de seus atos para se colocar, se impor e obter poder” (RICOTTA, 1999, p. 20-21). Ele apresenta comportamentos abusivos, possessivos, controladores (física e psicologicamente), hierárquicos, com incidência de

consumo de álcool, drogas ou histórico de origem, quebrando as relações de confiança e empobrecendo os vínculos (RICOTTA, 1999). Nos aspectos hierárquicos estão, dentre outros sujeitos, mulheres e crianças em posições inferiores sofrendo constantes ataques violentos. Na figura do agressor está um indivíduo que:

Vive a perda de sua sensibilidade e não sabe mais medir a intensidade de seu próprio comportamento e sentimento. Quanto mais agressivo, menos noção possui do impacto que causa. Inicialmente, recusa-se a pensar que esteja errando na dose. (RICOTTA, 1999, p. 53)

A figura da vítima é de difícil constatação, pois a tendência dela é negar ou disfarçar os abusos sofridos. Esta ocupa um lugar inferior, impotente, definido pelo agressor e que, quando consegue romper com a situação, desfaz o ciclo de violência.

O ambiente familiar marcado por práticas violentas torna-se o eixo central para que a violência se perpetue em vários espaços que os seus membros participam. Estes comportamentos elaboram um lugar hostil e violento, capaz de gerar diversos danos emocionais entre as pessoas que ali convivem, produzindo ao seu redor ações agressivas, intolerância, raiva, entre outros acontecimentos. Assim, gera mudanças na sociedade, na medida em que leva e estimula este comportamento e promove alterações no desempenho da família, influenciando os seus valores, ações, atitudes e ideias. Neste contexto, encontram-se as crianças e os adolescentes, vítimas de um problema social e histórico presente nas relações interpessoais cotidianas e expressas, dentre outros momentos, durante as interações entre os pares na rotina escolar.

### 2.3 Violência doméstica e criança

Em períodos, lugares e culturas distintas, as pesquisas históricas demonstram como a violência contra crianças foi produzida. A história da violência contra crianças acompanha uma trajetória marcada por maus-tratos, mortes, abusos, emergindo a necessidade de proteção e direitos à criança. Ao longo do tempo, os registros e estudos apresentam assassinatos, espancamentos e abandono. São práticas que não compartilham o mesmo significado ao serem justificadas em nome da cultura, das crenças ou dos costumes.

Como exemplo desta prática encontra-se o infanticídio, do latim *infanticidium*, que no decorrer da história significa a morte de criança, especialmente o recém-nascido. Esta matança indiscriminada de crianças nos primeiros anos de vida, era prática comum no Século

IX a.C, assim como o filicídio<sup>3</sup> do latim *filius* que significa "filho" ou filha e sufixo *-cide* significa assassinato, referindo-se à mãe ou ao pai que matou o seu filho. Na antiga Grécia, baseados na ciência e na tradição, o exercício do infanticídio era recomendado contra crianças com deficiência física, visto como sinal de fracasso dos próprios pais (GONÇALVES, 1956). “A democracia grega fundava-se na crença de que o bem comum deve sobrepujar escolhas pessoais, e que a felicidade individual só pode existir sob condições sociais favoráveis” (GONÇALVES, 1956, p.100).

Este fato apresenta uma das inúmeras práticas a que a criança foi submetida no decorrer dos tempos. Segundo Minayo (2002, p. 96), “a eliminação de crianças e adolescentes é um dos temas mais citados na história”. Neste sentido, a violência contra estes “acompanha a trajetória humana desde os acontecimentos mais primitivos de que se tem registro, sendo também inumeráveis as modalidades pelas quais se expressa dentro das diferentes culturas” (ASSIS apud MINAYO 2002, p. 95).

As primeiras alusões sobre a questão da violência contra criança eclodiram nas atividades médicas, com trabalhos voltados para a atenção às análises em crianças examinadas cujos traumas e sintomas físicos identificados não condiziam com os relatos dos pais, definindo a *Síndrome da Criança Espancada*<sup>3</sup> (GONÇALVES, 2003). Com isso, ampliou-se a percepção da segurança das crianças nas famílias e os primeiros trabalhos de investigação de crianças que poderiam sofrer agressões.

Mais tarde, os estudos no campo da Sociologia e da Psicologia deram ênfase ao trabalho de violência contra crianças: o primeiro associando a má qualidade de vida, aos abusos que elas sofriam na família e o segundo voltando-se para o estudo da violência contra crianças com foco no relacionamento familiar (GONÇALVES, 2003). Neste aspecto, os trabalhos de Urie Bronfenbrenner (1974, 1979, 1986, 1999, 2001, 2004) em Psicologia do Desenvolvimento evidenciaram que o foco no estudo da personalidade dos pais para compreender a causa da violência contra crianças, acompanharia importantes aspectos: a análise do contexto familiar, comunitário, os fatores sociais e culturais em que estariam envolvidas.

---

<sup>3</sup> Segundo Gonçalves (2003) após uma conferência nos Estados Unidos sobre a violência física contra crianças surgiu um artigo, de autoria de Kempe, Silverman e Steele intitulado *The battered Child Syndrome (A Síndrome da Criança Espancada)*. Nele, “os autores exortavam os médicos a suspeitar da síndrome em qualquer caso de criança com evidências externas de negligência, contusão de órgãos internos, inchaço de tecidos moles, contusões na pele, evidências de fraturas passadas ou presentes, ou sintomas clínicos que parecessem incompatíveis com a descrição que os pais faziam acerca do acidente que teria vitimado a criança” (GONÇALVES, 2003, p.111).



De acordo com Bronfenbrenner (2001), os conflitos vividos pelo grupo familiar e suas experiências, aliados aos vínculos na comunidade e sua suscetibilidade à violência, o uso do castigo corporal pelos pais como forma de educar, a família em seu ambiente privado e a evidência da violência nos meios de comunicação, poderiam contribuir para o entendimento de tal fenômeno e a busca para a contenção da violência (GONÇALVES, 2003).

A violência contra crianças, dentre as diversas expressões, esteve ligada à autoridade dos pais na tomada de decisão sobre a vida delas e também relacionada à questão educativa (MINAYO, 2002). Hoje, a compreensão da violência doméstica ou da violência contra a criança abrange variados fatos e atos que requer uma visão ampla e abrangente, de maneira contextualizada, como questão que já suscitava importantes discussões a respeito da necessidade do trabalho de intervenção. Com o advento da incorporação da legislação dos países acerca do disposto na Convenção sobre os Direitos da Criança, pela Assembleia Geral da ONU (1989), a legislação brasileira incorporou a questão da violência na família e mais tarde incluiu vários artigos a este respeito no Estatuto da Criança e do Adolescente (GONÇALVES, 2003).

Além destes aspectos, a percepção da violência perpassa pela compreensão da complexidade estrutural e da conjuntura deste fenômeno, mostrando que os estudos estatísticos, mesmo que importantes para as práticas de intervenção e de tratamento, não dimensiona todo o problema da violência (GONÇALVES, 2003). A estatística pode trazer um impacto acerca da dimensão da violência contra crianças, conforme afirma Assis (1994), “O próprio IBGE reafirma a infância e a adolescência brasileiras como períodos propícios à violência, e aponta o domicílio como local frequente para a ocorrência de agressões físicas nestas idades” (ASSIS, 1994 apud GONÇALVES, 2003, p. 126). Neste sentido, afirma que:

Em nossa sociedade, é mais comum que as pessoas sejam mortas, fisicamente agredidas, golpeadas, espancadas, estapeadas ou surradas em seus próprios lares por membros de sua família que em qualquer outro lugar, ou por qualquer outra pessoa (GELLES, 1997 apud GONÇALVES 2003, p. 126).

A violência nos próprios lares, segundo os autores, apresenta grande evidência, podendo ultrapassar o risco da violência fora de casa. Através de ação ou omissão dos pais/parentes/responsáveis ela provoca maus-tratos, abusos, negligências, entre outros que causam danos físicos, psicológicos, sexuais. Segundo Guerra (1996, ASSIS, 1994 apud MINAYO, 2002, p. 95), a violência contra criança caracteriza-se como:

todo ato ou omissão de pais, parentes, outras pessoas e instituições capazes de causar danos físico, sexual, e/ou psicológico à vítima. De um lado, implica uma transgressão no poder/dever de proteção do adulto e da sociedade em geral e, de outro, numa coisificação da infância, isto é, numa negação do direito que crianças e adolescentes tem de serem tratados como sujeitos e pessoas em condições especiais de crescimento e desenvolvimento.

A partir deste conceito é necessário destacar a abrangência acerca da caracterização da violência doméstica contra crianças, discutindo todos os aspectos que a permeia. Dentre estes aspectos, encontram-se os atos e omissões, as relações interpessoais domésticas que envolvem pais, parentes e outras pessoas ou instituições, os tipos de violência e danos que são capazes de causar, o efetivo direito da criança e a forma como devem ser tratadas e os deveres de proteção da família e do Estado diante do que esclarece o Estatuto da Criança e do Adolescente e os órgãos responsáveis.

A ideia sobre a violência doméstica converge para ações, atitudes e omissões de um adulto responsável por uma criança ou adolescente que habitam numa mesma unidade residencial, dentro de um conjunto de relações de excessos, afetos e desvios permeados por diversas questões envolvendo a dominação, o controle e o poder. “A família passa a ser uma ameaça à integridade física, moral e mental das crianças” (MATIOLLI, 2004, p. 128).

De acordo com Lemos (2004) estas práticas são frutos de construções sociais, culturais e políticas em uma sociedade, práticas de subjetivação, discursivas e de poder. Nesta questão, Azevedo (1995) entende esta prática violenta como “uma relação hierárquica de poder com fim de dominação, exploração e opressão” (AZEVEDO, 1995 apud FERRARI; VECINA, p. 81). Dentre as formas de violência doméstica contra crianças, segundo Minayo (2003), estão os atos de violência física, psicológica, sexual e a negligência.

A violência física, segundo Ferrari e Vecina (2002), pode ser conceituada como a “utilização de força física excessiva”. No conceito de Gonçalves (2003) este tipo de violência caracteriza-se como abuso físico que, segundo ela é melhor definido pelo organismo pioneiro no trato da violência contra a criança em todo o mundo, o National Information Clearinghouse (NIC 2000 apud GONÇALVES, 2003, p. 157), pois afirma que:

]

O abuso físico se caracteriza pela produção de injúria física como resultado de socar, bater, chutar, morder, queimar, sacudir ou outras formas de ferir a criança. Os pais ou responsáveis podem não ter tido a intenção de machucar a criança; na verdade, o dano pode ser resultante de excessos disciplinares ou punição física.

Nesta perspectiva, Ribeiro e Martins (2007) afirmam que o uso da força praticada pelos pais ou responsáveis pode ter o objetivo de ferir ou não, podendo deixar marcar visíveis. Segundo eles, os indicadores da violência física são lesões como queimaduras, feridas e fraturas alegadas pela família de maneira contraditória ou a ocultação das lesões antigas. Muitas destas famílias são caracterizadas como de pessoas que fazem uso de álcool ou drogas, possuem antecedentes de violência e defendem a disciplina severa (RIBEIRO e MARTINS, 2007).

Minayo (2003) traz as consequências mais frequentes de violência física acrescentando ainda lesões abdominais, oculares e auditivas, mutilações, traumatismos craniano, ocasionando em alguns a invalidez temporária ou permanente. Ainda destaca as expressões do parricídio, matricídio e fratricídio associados aos atos ligados ao fenômeno da violência contra a criança.

Atualmente, o conceito da violência física ganha expansão e discussões ligadas à marca que ele produz. Isso requer a abrangência também dos atos de menos gravidade aparente, menor dano e sem marcas visíveis, como por exemplo, uma palmada (GONÇALVES, 2003). Nos casos de marcas não evidentes, o uso das palmadas em muitas famílias brasileiras como forma “educativa”, não deixa de ser um dano sobre o corpo da criança e uma violência de difícil identificação. Neste sentido, afirma Deslandes (1994 apud GONÇALVES, 2003, p.159),

No Brasil, a violência física é um dos tipos de abuso mais frequentemente identificado nos diversos serviços, e usualmente essa alta incidência é associada ao modelo cultural que justifica a punição corporal como medida educativa.

O uso da força física como medida educativa pode iniciar de maneira menos agressiva e passar a danos maiores, formas mais graves, podendo chegar à tentativa e de fato ao homicídio (MINAYO, 2002). Com isso, o diagnóstico de uma violência física perpassa restritamente pela visibilidade da lesão na criança e a palavra dela e a dos pais.

De acordo com os dados do Sistema de Informação de Agravos de Notificação – SINAN - do Ministério da Saúde, divulgados nos estudos do Mapa anual da violência (2011 - 2012) que evidencia os atendimentos por violência no SUS contra crianças, em todas as faixas etárias o maior índice de violência ocorre dentro da própria residência.

Além disto, a pesquisa aponta que a maioria dos atendimentos tem como causa a violência física, seguida da violência sexual e psicológica. Para esta definição, o SINAN (SINAN NET, 2011 apud WASELFISZ, 2012, p. 68), considera como violência física:

Atos violentos com uso da força física de forma intencional, não acidental, com o objetivo de ferir, lesar ou destruir a pessoa, deixando, ou não, marcas evidentes em seu corpo. Ela pode se manifestar de várias formas, como tapas, beliscões, chutes, torções, empurrões, arremesso de objetos, estrangulamentos, perfurações, mutilações, etc.

Em todas estas caracterizações, o estudo aponta que o pai e a mãe são os principais agressores e depois amigos e conhecidos das vítimas. A relação do agressor com a vítima evidencia o quanto a violência doméstica é frequente e cresce no país. De acordo com a pesquisa, todos os que convivem ou conviveram no ambiente doméstico da vítima aparecem nas notificações de violência contra a criança.

A violência física cometida pelo adulto causa sérios danos, além de sequelas e até mortes. Ela “permanece gravada no mais íntimo do ser e os efeitos da punição permeiam suas vidas, seus pensamentos e nossa cultura” (MINAYO, 2002, p. 104).

Outro tipo de violência contra a criança é a sexual. Esta é apontada por autores como causada por pais, padrastos ou pessoas que se relacionam no ambiente familiar. De acordo com Ribeiro e Martins (2007), este pode ser caracterizado como “abuso de poder no qual se usa a criança e/ou o adolescente para gratificação sexual de um adulto, sendo induzidos ou forçados a práticas sexuais com ou sem violência física” (RIBEIRO e MARTINS, 2007, p.161).

Alguns autores, como Gonçalves (2003), afirmam que este tipo de violência torna-se o de percepção mais difícil, pois além da sua incidência ser maior dentro do ambiente familiar, as formas de manifestação são pouco visíveis. É o que afirma o National Information Clearinghouse (NIC, 2000) ao dizer que “muitos especialistas acreditam que o abuso sexual é a forma mais subnotificada de maus-tratos contra a criança, por causa do segredo ou da ‘conspiração de silêncio’ que normalmente caracteriza esses casos” (NIC, 2000 apud GONÇALVES, 2003, p.161).

De acordo com Gonçalves (2003), ela ocorre com mais frequência no âmbito familiar, tende a ser repetitivo e sigiloso, muitas vezes por ameaça. Gonçalves (2003, p.163), afirma que “de acordo com os movimentos feministas, o abuso sexual de mulheres e crianças é

concebido como uma decorrência dos valores dominantes e possessivos do homem sobre a mulher ao longo da história”.

A ausência de sinais externos e o silêncio apontam para a necessidade de atenção para os indicadores e comportamentos que esta violência gera nas crianças. Situação que permanece como um grande desafio para especialistas e profissionais da saúde e órgãos de proteção à criança, pois apesar da gravidade, é difícil a sua notificação devido ao medo, a restrição nas famílias, as relações de poder, entre outras, que dificultam o registro.

A violência psicológica é outro tipo abordado neste estudo. Ela é considerada pelos especialistas como muito pouco estudada e suas sequelas pouco conhecidas. Este tipo de violência está presente desde a rejeição até a depreciação da criança e, de acordo Minayo (2002, p.105), pode ser denominada também como tortura psicológica devido às ações dos adultos que “sistematicamente depreciam as crianças, bloqueiam seus esforços de autoestima e realização, ou as ameaças de abandono e crueldade”.

Neste sentido, percebe-se a resistência ao diálogo e às relações de poder na família. Como afirma Ruiz e Mattioli (2004), esta pode estar ainda relacionada com as outras formas de violência contra a criança, como a sexual e a física, gerando efeitos futuros como limitações físicas, dificuldades de relacionamento, entre outros. Em diversas situações familiares pode-se identificar a violência psicológica como ameaças a rejeições e até gestos e olhares. Em todas elas a criança é oprimida e sua identidade e subjetividade são mutiladas.

O NIC (2000) mostra que o abuso emocional, que engloba o psicológico, o verbal e a injúria mental, pode não ter nenhum dano evidente, mas aparece em longo prazo no comportamento, nos aspectos cognitivos, emocionais ou mentais (GONÇALVES, 2003). Assim, atos considerados “simples” podem ser caracterizados como abuso emocional, mas de difícil detecção por parte dos órgãos de proteção. Além disso, muitos pais desconhecem os efeitos do abuso psicológico e das necessidades das crianças no relacionamento com eles.

Para Deslandes (1994 apud RIBEIRO e MARTINS, 2007, p. 83), a prática de violência psicológica na família acompanha a percepção do membro acerca da criança, onde este geralmente tem “expectativas irreais sobre a criança, rejeita, aterroriza, ignora, isola, exige em demasia, corrompe, descreve a criança como muito má, diferente das demais”. Dentre os danos que isto pode causar está a mudança de comportamento da criança, podendo ser extrema, tornando-se agressiva ou tímida, destrutiva ou autodestrutiva, depressiva e apática.

Estes fatores são consequências da falta de paciência dos pais com os seus filhos, de parentes que fazem comentários arredios e até mesmo de professores que utilizam certos termos para “qualificar” ou se referir à criança.

Cobranças, comparações e punições exageradas, humilhações perante os outros, cenas que, por estarmos em estado de ânimo alterado, descontamos nos filhos e alunos todos os nossos problemas. Comentários maldosos, que as crianças e os adolescentes nunca esquecerão, são formas de maus-tratos psicológicos [...] (ABRÁPIA, 1997 apud RIBEIRO e MARTINS, 2007, p. 91)

Esta violência é considerada “poder exclusivo” do meio familiar (MINAYO, 2002). Por este e outros motivos, ele não apresenta danos de fácil identificação, mas as suas consequências podem gerar um efeito devastador no desenvolvimento psicológico, físico, sexual e social da criança e na história de vida do adulto.

Além dos três atos de violência contra criança, discutidos anteriormente, existe a negligência que, segundo Azevedo e Guerra (1994, apud FALEIROS, 2007, p. 25) é configurada quando:

Os pais (ou responsáveis) falham em termos de alimentar; vestir adequadamente seus filhos, etc., e quando tal falha não é resultado das condições de vida além do seu controle [...] Quisemos enfatizar o relacionamento da negligência com as condições sociais de vida dos pais, aspecto este tão relevante em uma realidade como a brasileira. Evidentemente que se uma criança está mal alimentada porque os pais não conseguem obter dinheiro para o fazer adequadamente, o caso não será considerado como de negligência. Entretanto, se todo o dinheiro conseguido e que seria, por exemplo, para a alimentação da prole, é desviado para o consumo de bebidas alcoólicas, então poderia se configurar um cuidado de negligência.

De acordo com Faleiros (2007, p.31), a negligência se apresenta em vários graus e formas:

Há, no entanto, muitas formas e graus de negligência, como por exemplo: o abandono (forma extrema); crianças não registradas; pais que não reconhecem sua paternidade; crianças “deixadas/entregues/dadas sem papel passado” a familiares, conhecidos ou mesmo desconhecidos; crianças “pingue-pongue”, que circulam de “mão em mão” e que “não são de ninguém”; crianças e adolescentes que assumem responsabilidades de adultos (cuidam de si próprios e/ou de irmãos pequenos, assumem todas as tarefas domésticas, contribuem com a renda familiar e/ou se sustentam através da mendicância, trabalho infantil, prostituição); meninos e meninas de rua, sem controle ou proteção e expostos à violência familiar ou comunitária.

Ainda que em diversas formas, a negligência se diferencia das demais violências, inicialmente, por ser definida não como ação, mas como omissão ao provimento das necessidades da criança e sua etapa particular de desenvolvimento. Para Faleiros (2007, p. 31), no que se refere a proteção e cuidado da criança e do adolescente, “a negligência é a negação e a falta de compromisso com as responsabilidades familiar, comunitária, social e governamental”.

Na pesquisa em questão, o abandono, caracterizado pela forma mais extrema da negligência, é o mais recorrente. Depois dele, os casos de crianças que assumem responsabilidades de adultos, cuidando de si próprios, de irmãos pequenos e de todas as tarefas domésticas. Além destes, verifica-se a falta do provimento de alimento, vestuário, de cuidados com a saúde e com a educação escolar.

De acordo com M. Jean Guy Myre (1999 apud RICOTTA, 1999, p. 52-53), a negligência na infância é conceituada como “o que é considerado insuficiência crônica de natureza qualitativa e quantitativa de respostas dadas às necessidades de uma criança”. Desta maneira, representa a falta de atendimento, resultando no fracasso em prover as necessidades básicas de uma criança. Assim, oferecer de maneira insuficiente o que o indivíduo necessita para o seu desenvolvimento evidencia situação de negligência. As consequências desta violência estão relacionadas à qualidade de vida, criação de relacionamentos, manutenção de vínculos, afetividade e autoestima. Segundo Faleiros (2007, p. 34),

É importante destacar que a negligência é o “primeiro estágio” e também “o fio da meada” das diferentes formas de violência praticadas contra crianças e adolescentes. Quando são protegidos, cuidados, amados e respeitados eles dificilmente serão expostos a alguma forma de violência.

De acordo com o NIC (2000) a negligência pode estar ligada à questão física, educacional ou emocional, lembrando que valores culturais, padrões de assistência e a questão da carência socioeconômica devem ser levados em conta ao avaliar a situação. Para eles, a carência não deve ser confundida com negligência e esta pode ser caracterizada como física, educacional e emocional.

“A negligência física inclui recusa ou postergação na busca de cuidados de saúde, abandono, expulsão do lar ou recusa da permissão de retorno ao lar, e supervisão inadequada” (NIC, 2000 apud GONÇALVES, 2007, p. 165). Esta é uma causa bastante frequente que se reflete na grande visibilidade de crianças nas ruas ou em casas de acolhimento ao menor, a convivência em um ambiente hostil e violento.

“A negligência educacional inclui a permissão de vadiagem crônica, fracasso em matricular na escola a criança em idade de ensino obrigatório, e fracasso em atender a uma necessidade educacional específica” (NIC, 2000 apud GONÇALVES, 2007, p.165). Neste aspecto, muitas escolas fazem o acompanhamento da frequência escolar e contam com o apoio do Conselho Tutelar para notificar a ausência das crianças. É o caso da escola pesquisada, a ausência do aluno em aula é motivo do contato com a família e, caso isso seja prolongado, de informar ao Conselho Tutelar, que notifica e entra em contato com a família.

A negligência emocional inclui ações como a desatenção acentuada para com as necessidades afetivas da criança, a recusa ou o fracasso em prover necessários cuidados psicológicos, o abuso contra a mulher na presença de criança e a permissão do uso de drogas ou álcool pela criança (NIC, 2000 apud GONÇALVES, 2007, p. 165).

De acordo com Ribeiro e Martins (2007), dentre estes aspectos da negligência estão a ausência de cuidados médicos, odontológicos, educacional, higiênica, física e de supervisão. Estas omissões trazem sérios agravos às crianças, desde problemas de crescimento até outros de caráter físicos. As características da família negligente são geralmente apáticas e passivas com relação à higiene, aparência pessoal e autoestima, podendo também ter ocorrência do abuso de álcool e drogas (DESLANDES, 1994 apud RIBEIRO e MARTINS, 2007).

Segundo Faleiros (2007, p. 35),

As consequências e sequelas físicas, psicológicas e sociais da negligência sofrida na infância e na adolescência são extremamente graves, pois se configuram como ausência ou vazio de afeto, de reconhecimento, de valorização, de socialização, de direitos (filiação, convivência familiar, nacionalidade, cidadania) e de pleno desenvolvimento.

No Brasil, segundo Gonçalves (2007), a negligência e a pobreza representam um problema que estreita os laços entre ambos, fazendo com que a negligência seja um dos tipos de violência mais identificados pelos serviços públicos de atendimento e de assistência social. Assim, o quadro de desigualdade social do país pode estar relacionado à negligência.

O desamparo familiar e a privação econômica, associados ao baixo nível de informação de grande parcela da população, são características comuns num país marcado por profunda desigualdade social; são também traços usualmente relacionados ao comportamento negligente dos pais (GONÇALVES, 2007, p. 166).



Desta maneira, é importante destacar que a impossibilidade de prover as necessidades básicas da criança deve ser diferenciada da prática de omissão. Atrelada a esta realidade, existe a dinâmica familiar marcada pelo papel materno na condução da casa e o fracasso na conciliação do trabalho fora de casa com o doméstico o que, muitas vezes, torna a mãe a figura que representa a omissão das necessidades básicas da criança. Isso tem ocorrido pelo papel que ela tem ocupado cada vez mais de provedora e única responsável pela manutenção da casa. Além disso, existem outras questões que podem causar a negligência como a gravidez indesejada e o uso de álcool e drogas (GONÇALVES, 2007).

A negligência está presente em diversas classes sociais, pois atender as necessidades básicas da criança perpassa pela questão afetiva, carência encontrada hoje com frequência nas classes médias e altas. De acordo com Saffioti (2000 apud RIBEIRO e MARTINS, 2007, p. 93):

Obviamente, grande parte do abandono material de crianças pode ser explicada pela situação de extrema injustiça. São pouco significativos estatisticamente os casos de abandono material de crianças por parte de pais medianamente ou muito abastados. Isto, contudo, não exclui o abandono afetivo de crianças, comum em famílias ricas, nas quais os pais têm muitos compromissos de caráter social e nas famílias de classe média, em que o marido e a mulher desempenham atividades profissionais.

Esta referência ao abandono afetivo é retratado por Azevedo e Guerra (1998) como negligência afetiva. Segundo eles, esta deve ser claramente diferenciada da rejeição afetiva, embora ambas estejam ligadas à negligência. Assim, a criança que sofre punições exageradas e depreciação tem sido vítima da rejeição afetiva e a negligência afetiva revela o desinteresse total da família pela criança. Nestas condições, é importante destacar que as crianças estão em fase de desenvolvimento e, transgredir o seu direito de proteção e cuidado, é negar o seu tratamento enquanto sujeito, tornando uma “coisificação da infância” que, segundo Chauí (2007 apud RIBEIRO e MARTINS, 2007, p.114), é inseri-las num “processo de redução de um sujeito à condição de coisa”.

A Constituição Federal expressa os deveres de proteção da família e assistência do Estado, garantindo à criança enquanto sujeito de direitos os cuidados fundamentais para o seu desenvolvimento pleno, bem como a proteção contra práticas violentas e omissões:

Art. 226. A família, base da sociedade, tem especial proteção do Estado.

§ 8º. O Estado assegurará a assistência à família, na pessoa de cada um dos que a integram, criando mecanismos para coibir a violência no âmbito de suas relações.

Art. 227. 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.

§ 4º. A lei punirá severamente o abuso, a violência e a exploração sexual da criança e do adolescente.

Isto reafirma, diante do conceito trabalhado da violência contra criança, o dever de proteção e promoção da família e do Estado, assim como da sociedade. Negar este direito às crianças é deixar de tratá-las como sujeitos. Neste sentido, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990) vem especificadamente respaldando a proteção à criança e as punições contra causadores dos atos violentos e das omissões contra a criança e o adolescente, como exposto no artigo 5º:

Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma de lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais (BRASIL, 1990, p.1).

Os direitos expressos no Estatuto da Criança e do Adolescente, assim como na Constituição de 1988 e na Lei de diretrizes e bases da Educação (Lei 8.112/96) asseguram que a criança é um sujeito de direito. Os atos e omissões caracterizados na violência contra criança estão expressos no ECA como negação aos seus direitos fundamentais. Este declara expressamente que o respeito, a forma de tratamento, os valores, devem ser transmitidos a elas, bem como a garantia de sua integridade:

Art. 17. O direito ao respeito consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, ideias e crenças, dos espaços e objetos pessoais.

Art. 18. É dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor.

As políticas governamentais de caráter mais abrangente (a Constituição de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), visam garantir o cumprimento da lei. Reforçando esta garantia estão representados os Conselhos Tutelares, encarregados de zelar pelo cumprimento dos direitos da criança e do adolescente e, no que se refere à violência, atuam através do recebimento de notificações

acerca de maus-tratos ou suspeitas contra crianças e adolescentes. Como define o ECA (1990):

Art. 13. Os casos de suspeita ou confirmação de maus-tratos contra criança ou adolescente serão obrigatoriamente comunicados ao Conselho Tutelar da respectiva localidade, sem prejuízo de outras providências legais (BRASIL, 1990).

As suspeitas ou confirmação dos maus-tratos podem ser realizadas por qualquer pessoa. Existe nesta afirmação a importância dos profissionais que lidam diretamente com a criança na identificação da possível vítima. Dentre estes profissionais estão os professores, que atuam na instituição social educativa, a escola, e possuem contato diário e direto com as crianças durante grande parte do tempo. Neste sentido, capacitá-los para a identificação dos sinais característicos de maus-tratos seria uma maneira de habilitar estes profissionais que encontram dificuldades para tal detecção.

De acordo com os profissionais da escola pesquisada as suspeitas acontecem no decorrer do ano letivo, quando a convivência direta com a criança se amplia e facilita a sinalização de que algo está acontecendo. Para realizar a identificação, alguns profissionais encontram dificuldades decorrentes da ausência de profissionalização no reconhecimento dos casos.

Esta realidade alcança novas possibilidades com a alteração do ECA, através da Lei 13.046/2014, pois agrega novas normas sobre políticas de prevenção aos maus tratos contra crianças e adolescente. Dentre estas medidas está a integração nas entidades que atuam diretamente com crianças e adolescentes de pessoas capacitadas para reconhecer e comunicar ao Conselho Tutelar sobre suspeitas ou casos de maus-tratos.

Art. 94-A. As entidades, públicas ou privadas, que abriguem ou recepcionem crianças e adolescentes, ainda que em caráter temporário, devem ter, em seus quadros, profissionais capacitados a reconhecer e reportar ao Conselho Tutelar, suspeitas ou ocorrências de maus-tratos (BRASIL, 1990).

Para viabilizar o efeito desta nova atribuição a Lei 13.046/2014 estabelece a promoção e o incentivo dos Conselheiros Tutelares na comunidade e para os profissionais, divulgando e treinando para o reconhecimento dos maus-tratos contra crianças e adolescentes.

Neste sentido, é importante destacar que deixar de comunicar os maus-tratos é omissão grave e remete à responsabilidade do profissional de atendimento direto à criança, como médicos, adultos médicos, professores, e responsáveis por estabelecimentos de saúde,

de ensino fundamental, de pré-escola ou creche. Vale lembrar que esta previsão deixa lacunas, pois limita a estes profissionais a responsabilidade de comunicação.

Art. 70-B Parágrafo único. São igualmente responsáveis pela comunicação de que trata este artigo, as pessoas encarregadas, por razão de cargo, função, ofício, ministério, profissão ou ocupação, do cuidado, assistência ou guarda de crianças e adolescentes, punível, na forma deste Estatuto, o injustificado retardamento ou omissão, culposos ou dolosos (BRASIL, 1990).

Estas alterações ampliam as possibilidades de informações e programas de treinamento, principalmente com profissionais que convivem com crianças, e, em especial, na escola. Detectar e comunicar os maus-tratos, além de importante garantia do Direito da criança e do adolescente e necessário cumprimento da lei, pode contribuir para coibição de tais atos violentos e omissões. Além disto, é importante destacar que o descumprimento ou a omissão na comunicação dos casos aos Conselhos suscita a preocupação com a fase de desenvolvimento em que as crianças se encontram e os danos que tais práticas podem repercutir em sua vida social, física, emocional e psicológica.

### 3 VIOLÊNCIA E INFÂNCIA

#### 3.1 Infância – Contribuições da Sociologia da Infância

A concepção da infância vincula-se ao contexto social, tempo e espaço. Com base na história, percebe-se que a forma como a compreensão da infância foi desvelada está relacionada às diferentes formas de organização social e ao contexto histórico (KRAMER, 1995). O historiador Philippe Ariès (1981) ao tratar do surgimento do sentimento de infância, trouxe a percepção da distinção entre criança e adulto. Mais do que isto, da infância não apenas como uma etapa de vida formulada, mas como um período do indivíduo interligado a várias categorias, como a família e a escola, dentre outras.

Ao mostrar a figura das crianças, Ariès apresenta como, na antiguidade, elas eram consideradas seres inferiores, que não possuíam tratamento diferenciado e eram desconhecidas pela arte medieval, mostrando que ainda não se reconhecia a infância. Assim, não havia fases infantis e o seu desenvolvimento físico era apenas o sinal de que deveria ser inserida no mundo adulto.

A duração da infância, desta forma, estava ligada aos cuidados que a criança necessitava, pois quanto mais nova, inspirava mais cuidados e proteção dos seus pais. Assim que a criança alcançava o desenvolvimento físico, passava a conviver com os adultos. Esta realidade estabeleceu-se durante a Idade Média, onde a aprendizagem das crianças, de valores e costumes, e sua socialização passaram a ser distantes da família e realizadas junto com outros adultos.

Era comum aos ingleses, por exemplo, introduzir suas crianças à prática de boas maneiras, pois a educação das crianças era garantida pela aprendizagem com o adulto. Recorriam a terceiros para que, num período de sete anos, (iniciado quando a criança completava sete ou nove anos) pudessem ensinar à criança as boas maneiras através da prática. Elas eram consideradas aprendizes e a base desta prática era o serviço doméstico. O mestre transmitia sua bagagem de conhecimentos, experiências práticas e valores humanos necessários para o preparo da vida, sempre de outra criança e não ao seu próprio filho.

A aprendizagem era uma forma muito comum de educação e um hábito difundido em todas as classes sociais. Em casos excepcionais, houve momentos em que a educação estava ligada ao aspecto mais pedagógico, mas ainda assim havia a mistura de criança e adultos. A

criança saía muito cedo do seio familiar e, desta maneira, a família não alimentava um vínculo dos pais com a criança, mas nutria a realidade moral e social que devia encaminhá-la.

Segundo Àries esta aprendizagem social através do convívio direto com os adultos ia abrindo espaço para a educação escolar, principalmente ao final do século XVII. Este fato marca uma transformação nos sentimentos e na realidade da família com a extensão da frequência escolar. A educação passa a ser transmitida cada vez mais pela escola, como instrumento de introdução na vida social. Para Àries, “a família e a escola retiraram juntas a criança da sociedade com os adultos” (ÀRIES, 1981, p. 277).

A família, assim, se concentra em torno da criança com relações cada vez mais sentimentais. Mesmo que em escolas distantes, que mais tarde trouxe a necessidade de ampliar a oferta de escolas no desejo dos pais de não se afastarem muito das crianças, estas teriam mais possibilidade de estreitar o laço com a família, trazendo o hábito geral de educar as crianças na escola. Não foi uma generalização imediata, as meninas permaneceram por um grande período sendo educadas em casas alheias, através da prática e do costume e os meninos da alta nobreza e artesãos permaneciam da maneira tradicional, ou seja, apenas a classe média aderiu-se primeiro à escolarização (ÀRIES, 1981).

É importante destacar que tais transformações foram determinadas de maneiras diferentes pela organização social da época, definida pelos interesses da burguesia.

A alta nobreza e o povo conservaram por mais tempo os antigos padrões. Àries observa que o sentimento de família e de infância surge do mesmo processo pelo qual se desenvolveu o sentimento de classe social da burguesia ascendente. No século XV, por exemplo, as crianças ricas costumavam frequentar as escolas de caridade. No século XVIII, tal fato já não era admitido, passando os filhos da burguesia a frequentar os colégios, garantindo o seu monopólio (MIRANDA, 2004, p. 127).

O tempo consolidou a base escolar e a escola ampliou seus efetivos, suas unidades e autoridade moral, estendendo assim, a escolaridade. Esta transformação, aliada a vida social e da família, faz emergir novas necessidades no espaço familiar. A família do século XVII aberta a grupos sociais, amigos e servidores dá lugar à família moderna em que priorizava a sociabilidade confinada. Esta adotava um estilo de vida mais particular, onde o conforto, a intimidade, a discrição e o isolamento eram fundamentais. Mais necessária ainda foi a nova necessidade de isolamento, com reorganização da casa e dos costumes, mantendo-se distância dos criados e dos não pertencentes à família, considerados intrusos.

O uso do diminutivo na forma de tratamento dos pais com os filhos apresentava também uma familiaridade maior e uma maneira diferenciada dos estranhos. Detalhes sobre a conduta e a saúde ocupavam um lugar importante, ao mesmo tempo, cuidava-se muito bem da educação das crianças. Assim, saúde e educação das crianças tornava-se a maior preocupação dos pais na época (ÀRIES, 1981).

Desta maneira, uma das marcas mais características da família moderna foi a preocupação de igualdade entre os filhos, ponto de vista já defendido pelos moralistas do século XVII, em que os costumes reprimiam a preferência pelo filho primogênito. Assim, a criança conquistou o lugar junto aos seus pais tornando-se integrante importante no cotidiano familiar e indivíduo de preocupação para o adulto com relação ao futuro, a carreira e a educação (ÀRIES, 1981).

Esta pequena sociedade hierarquizada, comandada pelo chefe de família, se transformou, desde o período da família medieval, da família do século XVII até chegar à família moderna, separando-se do mundo e procurando promover as crianças. Era uma realidade, inicialmente, presente nas famílias burguesas, dos artesãos e lavradores ricos, pois a grande massa pobre ainda permanecia separando as crianças das casas dos pais (ARIÈS, 1981). Hoje, observa-se que essa mudança ampliou e o sentimento de família se estendeu a várias camadas sociais.

Verifica-se que o sentimento de infância surge após todo um percurso histórico e emerge no momento em que a sociedade valora a infância, com atenção voltada para a educação moral e pedagógica. Porém, Ariès deixa evidente que embora a infância seja reconhecida, ela não é atribuída a todas as crianças, pelas diferenças econômicas, sociais e culturais. No decorrer do tempo, emergindo a questão da civilidade, os costumes e preocupações passaram a destinar-se às crianças, bem como aos pais e educadores (ARIÈS, 1981).

Este longo processo histórico faz emergir avanços e diversos debates sobre a concepção de infância, porém concentrado no entendimento da criança a partir da visão adulta. Tempos depois, os historiadores começaram a resgatar uma nova história da infância, a fim de interpretar sua natureza (CORSARO, 2003). Nestes estudos acerca da infância, KRAMER (1996) revela a compreensão da infância de Walter Benjamin (1940), associada ao mesmo tempo com a sua singularidade e historicidade. Esta compreensão apresenta a figura da criança como um sujeito situado na história, pertencente a uma classe social, inserida e produtora de cultura.

No contexto brasileiro, entendendo a formação diversificada da sociedade, encontram-se compreensões de infância que diferem de acordo ao seu contexto político, social e econômico, e o papel que representam na comunidade. Neste sentido, estas compreensões variam entre sociedades, culturas e comunidades, na família, de acordo com a duração histórica e com a definição institucional da infância em cada época (SARMENTO e PINTO, 1997).

A infância atual revela como ela é o reflexo de um tempo histórico e de condições socioculturais que não permitem mais analisá-la sob uma mesma perspectiva, mas sob referenciais diferentes. São encontrados diferentes sentidos de criança e infância, em variados tipos e graus de visibilidade, instituídos historicamente e presentes nos diversos modos de produção (QVORTRUP, 2014).

Etimologicamente, a palavra infância vem do latim *infantia*, referindo-se ao indivíduo que ainda não é capaz de falar (CORSARO, 2011). A infância, “esse período socialmente construído em que as crianças vivem suas vidas – é uma forma estrutural” (CORSARO, 2011, p.15). Esta forma estrutural considera as experiências das crianças como um grupo social, assim como um grupo de idade. Ainda que a concepção de infância tenha mudado no decorrer do tempo esta categoria sempre esteve presente na sociedade.

A infância é definida em termos sociológicos como uma categoria permanente, isto é, como um segmento estrutural, que é o resultado da ação recíproca entre parâmetros sociais – econômicos, políticos, sociais, tecnológicos, culturais, etc (QVORTRUP, 2014, p. 23).

No campo dos direitos e, para além dos estudos acerca da infância na perspectiva da psicologia do desenvolvimento, os aspectos dos estudos sociais trazem importantes considerações acerca da infância, unindo elementos relevantes para sua compreensão no âmbito da pesquisa e na ação pedagógica. Nesta perspectiva, estudos e pesquisas constituíram uma nova concepção da criança como fenômeno social, agentes ativos na sociedade, capazes de construir sua própria cultura, influenciando e sendo influenciadas pelos adultos (CORSARO, 2011).

A compreensão da criança para a Sociologia da Infância, enquanto integrante deste cenário, a transfere da figura de sujeito pertencente a uma fase temporária para o sujeito que representa uma categoria social, da mesma maneira que existem outras categorias na sociedade. Assim, a criança faz parte de, mais do que uma fase da vida, uma categoria social, a infância (CORSARO, 2011).



Esta perspectiva influencia a maneira como a concepção de infância é vista atualmente. Novas pesquisas, dentre elas internacionais, em estudos sociais e legislações acerca da educação na infância tem elevado a questão conceitual e a perspectiva acerca desta. Uma das perspectivas da infância apresenta a necessidade, que se deu ao longo do tempo, de inserção da criança nos espaços escolares e a função da escola no seu desenvolvimento, reafirmando a necessidade delas no espaço educativo e social.

Se historicamente a educação da criança se restringia à formação de valores, às atividades domésticas e estavam restritas ao ambiente doméstico, no decorrer do tempo, a ampliação do trabalho feminino e diversos estudos caminham para a inserção da criança na escola e os benefícios da educação no seu desenvolvimento.

O direito à educação escolarizada está inserido em algumas legislações, tais como: Declaração dos Direitos da Criança, Convenção dos Direitos da Criança (1989) e o Estatuto da Criança e Adolescente (1990), percebendo a criança como um sujeito de direitos, inclusive à participação, reafirmando a importância social da mesma. O direito da criança na escola destaca-se no cenário nacional da educação básica e confere mais uma vez a importância do desenvolvimento desta num lugar social preparado para ela.

Para isto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 1996) define no art. 32 a obrigatoriedade e o acesso gratuito na escola, enfatizando a importância desta instituição para o desenvolvimento pleno da criança e fortalecimento dos seus vínculos.

O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

- I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

Com a ampliação do Ensino Fundamental para o período de 9 anos, a lei nº12.796 (de 4 de Abril de 2013), altera na LDB a idade inicial de atendimento do Ensino Fundamental, passando a atender crianças a partir de 6 anos. Assim, a criança em estudo, está no chamado *Anos Escolares*, pois é o período da terceira infância em que a escola se torna a experiência central e o desenvolvimento cognitivo e social é focal. Dentre as primeiras características das

crianças, estão: o aprimoramento da linguagem e da memória, maiores avanços no pensamento, as diferenças individuais ficam mais evidentes e podem afetar a autoestima e o sucesso escolar (PAPALIA, 2010).

No decorrer do tempo as capacidades de reconhecimento enquanto “capacidade de identificar algo antes” e da lembrança como “capacidade de reproduzir conhecimento contido na memória” vão se ampliando (PAPALIA, 2010). No caso das crianças nos *Anos Escolares* “a lembrança é ampliada pela sua capacidade de conservação na memória ativa e nível mais elevado e complexo de pensamento” (PAPALIA, 2010, p.330). Neste sentido, a interação social ajuda a criança a lembrar e também pode ser a chave para a memória.

Os estudos de Vygotsky (1993;1994), acerca da formação social da mente e as estruturas do pensamento e da linguagem, defendem a fala como instrumento da interação social que dá forma à organização do pensamento complexo abstrato individual e do que ela pensa sobre o contexto em que se encontra. Assim, o pensamento da criança é construído em um ambiente histórico e social e seu desenvolvimento fundamenta-se num ser ativo e numa contínua interação entre as condições sociais e o elemento biológico.

Outro aspecto desta fase é a compreensão das emoções. De acordo com Denham (et al, 2003) grande parte do desenvolvimento neste aspecto já é avançado. Desta forma, como as primeiras experiências emocionais ocorrem na família, as relações familiares afetam a compreensão das emoções da criança (PAPALIA, 2010).

Associadas a esta característica encontra-se a influência do ambiente doméstico. Estas influências, dentre as quais os eventos da vida dos pais, afetam a saúde e a segurança da criança. A família é o foco da vida social, acrescidas de outras crianças. Assim, a criança que vive em ambiente hostil pode levar esta experiência familiar para as interações sociais na escola, por exemplo, interferindo na sociabilidade e interação com outras crianças. Segundo Papalia (2010, p. 304),

O comportamento agressivo também tende a ser gerado na segunda infância por uma combinação de ambiente doméstico estressante e não estimulante, disciplina rígida, falta de calor materno e apoio social, presença de adultos agressivos e violência na vizinhança e grupo de amigos de duração efêmera, o que impede o estabelecimento de amizades estáveis.

Assim, a família ganha clara evidência, pois representa o *locus* especial em que seus membros se reúnem e desfrutam de emoções. Segundo Reis (2004, p. 99) “não pode ser negado a importância da família, tanto ao nível das relações sociais, nas quais ela se inscreve, quanto ao nível da vida emocional de seus membros”. A interligação entre o indivíduo e a

sociedade permite a percepção de mundo e a primeira formação de identidade de seus membros e envolve diversos fatores ligados tanto à sua maneira peculiar de organização interna quanto às questões econômicas, culturais e sociais que a permeia (REIS, 2004).

O conceito de família abrange diversos significados de acordo com a área de conhecimento, como para a história, antropologia e sociologia. Para a antropologia, a família representa,

Unidade de reprodução biológica e social, criada por laços de aliança, instituídos pelo casamento e também por uniões consensuais, por vínculos de descendência entre pais e filhos, biológicos ou não, e por elos de consanguinidade entre irmãos (DURHAM, 1983 apud ROMANELLI, 2011, p. 249).

Esta concepção remete ao comumente visto hoje nos arranjos familiares, composições diferentes de membros da família e ainda mais, no ambiente doméstico pode-se encontrar os agregados que, sem consanguinidade com os demais membros, participa da organização doméstica naquele ambiente. Isto remete a outra significação dada à família, enquanto biológica e social, como o “grupo de concreto de convivência – no interior do qual ocorre a socialização dos filhos e a construção de *habitus* – e instituição, o que a coloca no terreno da cultura” (DIRHAM, 1983 apud ROMANELLI, 2011, p.249).

A partir disso é importante considerar o grupo familiar dentro de uma complexa trama social e histórica em que está envolvida. Neste contexto, a criança enquanto membro deste grupo insere-se como sujeito cuja reprodução social é, inicialmente, promovida pela família. Assim, é necessário que esta formação esteja sob uma estrutura predominante que promova, dentre outros fatores, o bem-estar de seus membros, visto que as relações interpessoais no contexto da vida familiar ocupam importante lugar para o desenvolvimento social e emocional das crianças (CORSARO, 2011). Esta importância dada à criança reflete na crescente consciência de que são membros efetivos de suas famílias e isto se estende a outras relações sociais na medida em que “as crianças são motivadas a compreender as regras sociais e as relações de seu mundo cultural porque elas precisam realizar coisas em suas relações familiares” (DUNN, 1982 apud CORSARO, 2011, p.102).

Estas considerações confirmam que a criança, em interação nos outros ambientes sociais, como a escola, estende as suas relações familiares e, ao fazer isto, carrega os valores, normas e experiências advindas do ambiente doméstico. Ao interagir com os seus pares (grupo que passa o seu tempo juntos quase todos os dias) na escola ela compartilha a rotina, os valores, artefatos e preocupações (CORSARO, 2011). Assim, ao mesmo tempo em que se

preparam para interações com outras orientações emocionais e interpessoais, recorrem a recursos particulares derivados de experiências anteriores na família. A criança que sofre violência doméstica, neste processo de interação, carrega suas experiências expressando de diversas maneiras, assim, pode gerar conflitos e dificuldades nas interações com os outros.

### 3.2 Expressões e Repercussões da violência na Infância

Nos estudos desenvolvidos acerca da infância, partindo da Psicologia do desenvolvimento e abrangendo os estudos da Sociologia da Infância, observa-se a nova concepção de criança enquanto pertencente ao campo social de maneira ativa. Assim, compreender as relações sociais que as crianças organizam entre seus pares, com os adultos, nos espaços que integram (dentre eles o ambiente educativo), inclui a participação e vivência delas na família.

De acordo com a visão abordada pela Unicef (2005) a criança na faixa etária de 0 a 6 anos tem o ambiente familiar como meio privilegiado. Entre 7 e 14 anos, além da família, está a escola como importante espaço no processo de socialização e na adolescência, entre 12 e 18 anos, o ambiente em destaque é a comunidade.

Desta maneira, “a criança ainda pequena forma fortes laços com outras pessoas e a experiência que ela tem quanto à humanidade dos outros, ajuda a dar forma à sua própria humanidade” (JERSILD, 1977, p.131). Na medida em que ela cresce, vai construindo o seu próprio eu e suas capacidades de perceber, pensar, aprender, imaginar, a capacidade de ter medo, ou sentir-se alegre, de fazer escolhas, construindo as experiências das relações familiares para as relações sociais na escola e, mais tarde, também na comunidade.

A infância, enquanto parte da sociedade, representa uma categoria onde os seus membros formam as suas culturas e se apropriam e criam as informações do mundo adulto. As experiências infantis no ambiente doméstico violento podem fazê-las apropriar, reproduzir ou reinventar suas ações coletivas no meio social de maneira conflituosa, atingindo as suas capacidades que ainda estão em construção.

A criança precisa ampliar relações de confiança e afeto com a família. A referência familiar na fase onde o ser humano está construindo suas capacidades e autoconhecimento precisa ser afetuosa e satisfatória, pois reflete desde cedo em seus ambientes socializadores. Neste período, a manifestação dos problemas vividos em seu núcleo familiar, entre eles os

relacionados à violência, é apresentada de maneira distante ou conturbada em suas relações sociais fora do ambiente de casa. Segundo Rappaport (1981, p. 72):

A partir da observação dos adultos no desempenho de seus papéis sociais, e da possibilidade de desempenhá-los, a criança estará também aprendendo como funciona o mundo social e como ela funciona dentro dele.

Neste processo de interação social, Vygotsky (1984) compreende que a natureza do comportamento humano é parte do desenvolvimento histórico e seus processos resultam da inserção do homem num determinado contexto sócio histórico. Segundo ele, todo aprendizado do ser humano é resultado da percepção do homem como um ser que vive em formação e em contato com a sociedade, ou seja, a construção do homem se faz mediante interações com o outro.

O momento de desenvolvimento da criança, aliado ao contexto histórico e social em que está inserida, pode trazer experiências negativas que deixam marcas físicas ou psicológicas, difíceis de serem administradas nos campos afetivo e emocional. Neste processo, a criança lida com sentimentos que até então eram desconhecidos e, ao interagir com outros ambientes socializadores externos ao ambiente doméstico, ela pode apresentar comportamentos e experiências de defesa e insegurança.

Como afirma Rappaport (1981, p. 73), as vivências na fase infantil precisam ser positivas, pois,

A criança terá desenvolvido a capacidade de confiar em si mesma e nos seus provedores externos, sentir-se-á um indivíduo íntegro e autônomo, digno de amar e ser amado, bem como possibilidade de realização plena de suas capacidades, no desempenho de tarefas. Se algo falhar em qualquer dessas fases, inúmeras dificuldades surgirão, no decorrer da infância e idade adulta, podendo resultar inclusive em casos de patologia.

A violência doméstica causa sérios danos às crianças, principalmente ao conviver em outros ambientes sociais, pois ela está em um momento que, ao mesmo tempo em que interage com características próprias de sua fase, está em formação enquanto ser social. As noções sobre o mundo para elas estão ligadas às representações da realidade, observada, sentida e vivenciada. Estas interações são marcadas por uma trajetória histórica nas relações entre pessoas responsáveis por desenvolverem nelas características de personalidade e de comportamento adequados e que, ao mesmo tempo, representem forte vínculo afetivo e emocional.

Assim, a criança recebe do passado as experiências da história vivida, ou melhor, sobrevivida, das pessoas que tomaram parte na sua socialização. Sem estas haveria apenas

uma “competência abstrata para lidar com os dados do passado, mas não a memória” (BOSI, 1987, p. 31).

Diante da vivência violenta, vários fatores podem influenciar sua história de vida. Os danos que são provocados nela podem implicar em sintomas maiores ou menores. Estes sintomas que se desencadeiam contam também com outros fatores individuais em que a criança se insere, a exemplo da atual fase biológica e de maturação, sua história de vida, as diversas respostas vindas do meio, as situações em que presencia os eventos, as vivências, entre outros.

A adversidade está presente de forma crônica com experiências difíceis e ameaçadoras que se repetem na vida da criança. Os sintomas mais comuns são: recusas massivas de falar sobre si próprio e sobre os acontecimentos traumáticos (tentativa de parecer “normal” junto às outras crianças); embotamento afetivo (indiferença à dor e aos estímulos externos), dissociação, identificação com o agressor, agressividade contra si próprio e ausência de sentimentos (AVANCI, 2007, p.43).

A criança é produto das relações sociais em que se insere. Neste sentido, os diversos tipos de violência sofridos pela criança no ambiente doméstico são formas distorcidas tanto de comunicação como de relação interpessoal, que podem transferir na maneira de se comunicar e de se relacionar com as pessoas em outros ambientes. Os efeitos nocivos dessa convivência fazem deste ambiente um lugar de insegurança e violência, podendo trazer para a criança sintomas como o medo, a ansiedade, a agressividade, a tristeza, refletindo, posteriormente, na vida adulta.

A frequência e a gravidade com que estas experiências acontecem na vida da criança interferem no seu desenvolvimento, no processo lúdico e criativo, em um momento vital para o seu desenvolvimento (AVANCI, 2007). A criança é um sujeito social em construção e, por isso, as relações construídas historicamente e socialmente podem gerar conflitos em suas futuras relações sociais. Desta maneira, é necessário discutir e refletir sobre a violência no espaço das relações intrafamiliares compreendendo as mudanças e os fenômenos que o ambiente doméstico vem sofrendo a cada dia e suas repercussões na vida das crianças.

## **4 MANIFESTAÇÕES DA VIOLENCIA DOMÉSTICA NO AMBIENTE ESCOLAR: ANÁLISES E DISCUSSÕES**

### **4.1 Escola e violência doméstica contra a criança: Caracterização da escola pesquisada no contexto territorial da cidade de Vitória da Conquista**

Apresentar as análises e discussões dos dados obtidos em campo através dos estudos teóricos é trazer as investigações obtidas através das manifestações das crianças, observadas nas falas, gestos, as brincadeiras e desenhos, buscando a compreensão e repercussão advindas da violência doméstica vivenciada.

Desta forma, dada a complexidade da violência e suas diversas manifestações, o estudo que compreende a criança vítima no contexto escolar, requer uma abordagem que contemple questões sociais, culturais, individuais e coletivas, psicológicas e pedagógicas, dentre outras. Assim, se tratando de um âmbito de investigação vasto, é necessário articular diferentes enfoques que a permeia, como questões relacionadas ao campo da Psicologia social, Pedagogia e da Sociologia da Infância.

No estudo acerca da criança, estes aspectos contribuem para a compreensão de experiências no desenvolvimento social, cognitivo e psicológico e suas repercussões. Ao mesmo tempo, integram a abordagem ao estudo da memória, enquanto fenômeno social, no entendimento, socialização, interiorização e exteriorização, presentes nas manifestações da criança no período dos Anos Escolares.

Assim, a interdisciplinaridade contribui para discussões acerca do conhecimento da infância enquanto objeto sociológico, por meio da escola, e a compreensão da criança enquanto ator e em suas culturas, pois como fato natural, psicológico, social, histórico e cultural a pesquisa relacionada à infância requer diálogo com diferentes campos do conhecimento.

Para Sarmento & Pinto (1997, p. 24) o campo de estudo sobre crianças e a realidade da infância significa o estudo de categoria social “a partir do qual se estabelecem as conexões com os seus diferentes contextos e campos de ação”. A investigação neste campo de estudo requer, segundo Quinteiro (2009) conhecimento da história e da condição social da criança, e ao integrar a criança, a infância, a escola e toda a relação que estas envolvem, exige compreensão de elementos constitutivos da educação, infância, pedagogia e escola.

A escola pesquisada pertence à Rede Municipal de Educação da cidade de Vitória da Conquista e está localizada em uma área de fluxo comercial. Ela atende, na maioria, crianças

do próprio bairro e integra a comunidade em que está inserida, principalmente nos projetos educativos que realiza, cuja participação da comunidade é significativa. Alguns profissionais da escola são moradores do bairro e conhecem a realidade dos alunos, bem como de suas famílias.

O alcance de participação e atendimento à população comprova que a educação é social e universal e a escola, enquanto instituição educativa integra, no acesso e participação, a promoção de atividades necessárias ao bom desempenho da sociedade. Por meio dela é possível a construção de uma sociedade que valoriza as individualidades e a inserção de cada pessoa, como integrante e participante de um todo.

Para a criança, além da escola, a família representa uma instituição educativa importante na formação do indivíduo e construção da sociedade. A carência ou ausência dos cuidados familiares no processo de desenvolvimento da criança pode acarretar diversos problemas, pois ela é um ser que necessita de condições peculiares para o desenvolvimento. Diante disto, segundo Papalia (2010, p. 356), o ambiente doméstico da criança e os relacionamentos ali existentes,

podem causar efeitos profundos na terceira infância, quando a criança está desenvolvendo uma ideia mais consistente do que significa ser um membro responsável e atuante, primeiro de uma família e depois da sociedade. A família faz parte de uma rede de influências contextuais, que inclui o grupo de amigos, a escola e a vizinhança em que vive a família.

Durante os diálogos com integrantes da equipe escolar é possível constatar que as famílias deste bairro possuem grande carência econômica e alto risco social. Apesar disto, a frequência das crianças na escola é considerada regular. Segundo estes profissionais, isto pode ocorrer em decorrência do benefício do Programa Bolsa Família que tem como requisito a matrícula e permanência na escola. Além disto, a alimentação é um fator importante e atrai o aluno à escola. A equipe escolar faz o acompanhamento diário da frequência e, na ausência prolongada do aluno, procura a família. Os casos reincidentes são comunicados ao Conselho tutelar.

Enquanto instituição educativa, a escola representa para a criança o primeiro espaço de atuação pública. Assim, o trabalho educativo ultrapassa o conteúdo pedagógico e abrange a inserção das crianças no meio social cujo desenvolvimento físico, cognitivo e emocional deve ser assegurado de maneira inviolável e respeitosa, constituída de cuidados e atenção necessários. Neste espaço, os educadores se deparam com crianças que apresentam problemas afetivos, sociais e educacionais, prejudiciais ao seu desempenho e, além disso, com vítimas de



violência doméstica que carecem do trabalho auxiliar realizado pela escola em parceria com os Serviços Sociais.

Segundo os profissionais da instituição, estes problemas enfrentados pelas crianças estão diretamente ligados às questões de estrutura familiar e carência dos cuidados básicos que necessitam, constituindo diversas problemáticas refletidas na escola. Nesta realidade, encontram-se alunos criados por avós, tios ou vizinhos, devido à negligência e abandono dos pais. Estas situações são causadas, em sua maioria, pela reclusão ou envolvimento com o uso de drogas. Há caso de criança que vive com até vinte pessoas na mesma casa, onde todos dormem juntos e ela presencia relações sexuais destes adultos. Outra situação em que a criança mora numa casa cujo intenso fluxo de pessoas durante a madrugada, a impossibilita de dormir bem, deixando-a com sono ou adormecida durante a aula. Estas situações deixam as crianças suscetíveis a todo o tipo de violência e, diante dos pesquisados, tornou-se uma realidade na história de vida. Corsaro (2011, p. 274), afirma que:

Fatores numerosos e inter-relacionados contribuem para a ocorrência de abuso e negligência, incluindo a pobreza, o uso de substâncias pelos pais, o isolamento social e a falta de experiência para cuidar de crianças pequenas. Embora o abuso ocorra em família de todas as classes sociais, ele ocorre em uma proporção maior nas famílias pobres, nas quais os pais enfrentam uma enorme variedade de desafios e onde muitos possuem problemas de uso de drogas ou outras substâncias.

A carência ou ausência familiar e a realidade violenta vivenciada pela criança pode ser percebida pelos profissionais da escola através de marcas no corpo, ferimentos no rosto, estado emocional instável, agressividade, indisciplina e sexualidade precoce. Segundo estes profissionais, as crianças que sofrem algum tipo de violência são identificadas, na maioria das vezes, pelos professores através das marcas visíveis no corpo, de falas e comportamento estranho ao habitual, isolamento ou agressividade. Elas apresentam reflexos da vivência doméstica. Segundo Ribeiro & Martins (2007, p.27),

Não podemos negar que muitas dessas crianças e jovens, acabam refletindo na escola a violência que sofrem por meio de revoltas, agressões, tanto a colegas como a professores, apresentando baixo desempenho escolar, problemas de indisciplina, autoestima baixa, perda de confiança, dentre outros fatores.

Diante destas situações, os professores investigam as circunstâncias e acontecimentos diferentes do comportamento habitual da criança na escola através de perguntas informais e

conversas, conduzindo a situação para a direção da escola, que averigua por meio de conversa com a criança, a família ou responsável. Assim, surge a oportunidade de conhecer a família e a realidade em casa. Nestes momentos, segundo os profissionais da escola, é possível verificar a constante falta de paciência e negligência do adulto responsável no cuidado com a criança. Segundo Azevedo e Guerra (2000 apud RIBEIRO E MARTINS, 2007, p.23),

Crianças que crescem num ambiente violento, se tornam adultos violentos. Desta forma, contribuímos para uma sociedade mais tranquila implica abraçarmos a causa e, realmente, criar a cultura da paz, iniciando pela educação familiar. Se as famílias contemporâneas estão com dificuldades para cumprir com sua tarefa de formação, os educadores podem contribuir para auxiliá-las.

No âmbito da sua função social, a escola realiza projetos educativos que integra a família e a comunidade. Assim, busca aproximá-los da instituição, permitindo o acesso livre e mostrando a valorização da escola e a necessidade da parceria escola-família-comunidade no cuidado e atenção ao aluno. Além destas ações, a escola cumpre o seu papel em proteger a criança ao identificar possíveis violências e buscar o apoio dos órgãos de atenção social básico (CRAS) e especializado (CREAS, CAPs, CRAV e Casa de Acolhimento) para o possível atendimento e acompanhamento à vítima.

A maioria das crianças em estudo recebe atendimento destes serviços sociais. Afastadas do convívio familiar por ordem judicial, moram provisoriamente na Unidade de Acolhimento Noturno, o abrigo para crianças cujos casos de violência comprovada são considerados de alta complexidade, apresentando riscos de vida para elas. Segundo Leal (2001) o trabalho do Conselho Tutelar de reabilitação é muito importante, na medida em que o afastamento da criança dos seus pais ou de substituição familiar deve ser considerado nas hipóteses que configuram risco de vida e inaptidão para o convívio deles sobre o mesmo teto.

Existem crianças da pesquisa que permanecem em convívio familiar, mas passam por acompanhamento especializado, pois embora a violência seja confirmada, existe a possibilidade, perante o órgão responsável, de que o acompanhamento e a orientação sejam suficientes para o convívio seguro da criança no ambiente doméstico. O processo de resguardo e acompanhamento dela inicia-se por meio de denúncias ao Conselho Tutelar, que de acordo com Leal (2001) no país, a maioria é feita por vizinhos ou anônimos através do telefone. A partir deste instrumento apura-se através de visitas ao domicílio e

acompanhamentos periódicos. Além disso, o CRAs<sup>4</sup>, trabalho do Serviço de proteção social do município, promove a prevenção e o fortalecimento dos vínculos da família e da comunidade.

Este serviço básico de atenção, o CRAs, é um Centro de Referência da Assistência Social que atua de acordo com a necessidade da população, encaminhando os indivíduos para a rede de proteção social local e outros programas e serviços públicos. Assim, ao confirmar a veracidade da situação de risco, encaminha a criança para os serviços sociais especializados, como o CREAS<sup>5</sup> (Centro de Referência Especializada da Assistência Social), onde recebe o atendimento assistencial tanto ao indivíduo quanto para a família em situação de risco por maus tratos físicos e/ou psíquicos, entre outros.

O serviço especializado destina-se àqueles cujos direitos foram violados, sejam crianças, adolescentes, idosos ou pessoas com deficiência, moradores da zona urbana ou rural. No caso de crianças, o órgão realiza o acompanhamento e, comprovando o risco dela em família, segue a denúncia para as vias judiciais. Assim, por meio de autorização judicial, a criança é afastada do convívio familiar e encaminhada provisoriamente para o abrigo até que o trabalho de reintegração na família ou busca de outros parentes e o de assistência à criança seja realizado.

Ao integrar o abrigo, a criança é matriculada em uma escola regular e inscrita no Programa Conquista Criança<sup>6</sup> que desenvolve com ela um trabalho sociopedagógico baseado na Educação para o Exercício da Cidadania. O Programa atende crianças e adolescentes, com idade entre 0 e 18 anos, em situação de risco pessoal e social do município. De acordo com os direitos assegurados e garantidos pela lei nº 8.069/90<sup>6</sup>, as crianças e os adolescentes do Programa tem a possibilidade de obter uma nova consciência social e a construção da cidadania (PMVC, 2014).

---

<sup>4</sup> CRAs (Centro de Referência da Assistência Social) destina-se à população carente de renda, de serviços públicos, vínculos afetivos e em situação de pobreza, coordenando e articulando os demais serviços especializados aos que apresentam em situações de risco (PMVC, 2014).

<sup>5</sup> CREAS<sup>5</sup> (Centro de Referência Especializada da Assistência Social), de natureza protetiva, que promove o atendimento assistencial ao indivíduo ou família em situação de risco por maus tratos físicos e/ou psíquicos, abuso sexual, o uso de substâncias psicoativas, cumprimento de medidas socioeducativas, situação de rua e de trabalho infantil, abandono, entre outros (PMVC, 2014).

<sup>6</sup> Programa Conquista Criança desenvolve um trabalho sociopedagógico baseado na Educação para o Exercício da Cidadania, visando o atendimento às crianças e adolescentes, com idade entre 0 e 18 anos, em situação de risco pessoal e social do município. Assegurados e garantidos os direitos estabelecidos pela lei nº 8.069/90, as crianças e os adolescentes do programa são inseridos em uma nova consciência social, que lhes proporciona a construção de uma cidadania plena. O Conquista Criança oferece uma Unidade de Acolhimento Noturno, um Núcleo de Produção, além das atividades educativas, culturais, esportivas e profissionalizantes (PMVC, 2014).

Assim, as crianças do abrigo participam de atividades educativas, esportivas, culturais e profissionalizantes oferecidas no Programa e, no turno oposto, frequentam a escola regular. A maioria das crianças em estudo está neste abrigo e possuem esta rotina. Vítimas de violência física, psicológica, sexual e negligência, incluindo o abandono, recebem todo o acompanhamento necessário até a reintegração à sua família ou, na impossibilidade desta, ficam disponíveis para a adoção. Da ruptura ao processo de reintegração, a criança permanece com a necessidade de laços emocionais e afetivos e, morando com a família ou em abrigo, buscam a manutenção destes laços para se sentirem acolhidas. Segundo Corsaro (2011, p. 132),

As relações das crianças pequenas com adultos (professores, treinadores, conselheiros e outros) e com pares nos ambientes nos quais emergem culturas de pares são, em muitos aspectos, afetadas pelas rotinas de interação anteriores, entre pais e filhos, nas famílias. As crianças buscam nos cuidadores adultos e nos pares, laços emocionais e sentimentos de segurança que estabeleceram pela primeira vez nas famílias.

Nesta questão, verifica-se que os educadores da escola pesquisada realizam o trabalho de integração e acolhimento necessários às crianças que sofrem ou sofreram violência doméstica. Esta consciência, fundamental para a manutenção do bom desenvolvimento infantil, reforça a necessidade que as crianças pesquisadas apresentam. Como integrantes da Terceira infância ou Anos Escolares, de faixa etária entre 6 e 11 anos, elas encontram na escola um importante meio de socialização e o ambiente em que permanecem a maior parte do dia.

Neste sentido, observar as vivências e captar os sentidos e as representações infantis requer uma percepção sob o olhar das próprias crianças. Diante desta possibilidade, verificam-se as crenças, os valores e outros sistemas que permeiam suas atividades, dentro do cotidiano do grupo (CORSAO, 2011). Por meio da observação participante, enquanto método utilizado na pesquisa pode-se desvelar expressões e manifestações presentes em ações, representações, linguagem e comunicação dos sujeitos ativos na interação de pares da rotina escolar. Como afirma Christesen e James (2000 apud CORSAO, 2011, p. 55), a pesquisa com ou para crianças “reposiciona as crianças como sujeitos, em vez de objetos de pesquisa”.

As observações das atividades cotidianas do grupo pesquisado tornam-se possíveis através de participações em três grupos, visto que, as crianças estão distribuídas em diferentes turmas e períodos. Elas integram as turmas da seguinte forma:

Carlos - 6 anos - Educação Infantil

Décio - 7 anos - 1º ano do Ensino Fundamental

Elias - 7 anos - 1º ano do Ensino Fundamental

Felício - 7 anos - 1º ano do Ensino Fundamental

Lúcio - 10 anos - 3º ano do Ensino Fundamental

Tito - 10 anos - 1º ano do Ensino Fundamental

Udson - 6 anos - 1º ano do Ensino Fundamental

A maioria destas crianças faz parte do Ensino Fundamental, ampliado para nove anos de duração após a Lei n. 11.274, cuja inclusão das crianças aos seis anos de idade universaliza o acesso a essa etapa de ensino e aumenta a duração da escolaridade obrigatória. Assim, as crianças do 1º ano devem possuir 6 anos de idade ou completado 7 durante o ano letivo. Porém, apesar desta determinação, crianças como Tito, com idade para o 5º ano estão frequentando o 1º ano por questões pedagógicas necessárias, identificadas pela escola.

A maneira como a escola lida com as questões individuais dos alunos em meio à coletividade é importante, pois leva em consideração as dificuldades, limitações e necessidades de cada criança. A direção e coordenação, em especial, realizam o apoio à criança que, apesar da idade, não frequenta a escola ou tem frequência irregular, e carece de alternativas para o retorno aos estudos e para a superação de dificuldades de aprendizagem. Esta atenção possibilita a inserção do aluno em turma apropriada à sua necessidade e a promoção de um ambiente acolhedor.

De acordo com Leal e Nogueira (2011, p. 58) as dificuldades encontradas pela criança na escola “podem, muitas vezes, não estar relacionadas com fatores patológicos, neurológicos, psicológicos, neurolinguísticos ou psicopedagógicos, mas sim com outras questões: familiares, culturais e econômicas”.

Cercada por questões diversas, ainda que em ambiente acolhedor, cada criança lida com o espaço escolar de maneira diferente. Neste processo, algumas crianças possuem mais, outras menos dificuldades para interagir. Em meio às suas culturas de pares elas expressam desejos, anseios, medos, preocupações e sentimentos mediante interações em conversas, gestos, jogos, brincadeiras e desenhos. Neste tempo diário que passam juntos, realizam “um conjunto de estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que produzem e compartilham em interação com os demais”, denominado cultura de pares (CORSARO, 2011 p.128). Assim, as experiências das crianças em suas famílias transitam nas culturas de pares, manifestando expressões simbólicas e materiais.

Infelizmente, perturbações também surgem como o estresse, os conflitos e mesmo a violência que as crianças enfrentam em suas famílias. Como os teóricos psicanalíticos destacam, essas experiências são, sobretudo, emocionalmente estressantes para as crianças que não podem compreender por que aqueles que amam tanto podem agir desta forma tão insensata. Nessas situações, as crianças muitas vezes irão tornar-se introspectivas e culpar-se pela falha dos pais. As atividades e rotinas das culturas de pares podem servir como paraísos terapêuticos para o confronto e o processamento de ansiedades sobre experiências negativas familiares (CORSARO, 2011, p. 134).

Exercer a observação participante requer identificar as manifestações de experiências que as crianças passaram ou passam em suas famílias. Ao integrar o grupo, é possível identificar as relações entre as recordações de experiências e as expressões manifestas na rotina da cultura de pares. Desta forma, os aspectos ligados à memória podem ser mais facilmente identificados durante as atividades escolares. Segundo Chizzoti (1998) é importante que o pesquisador experencie o espaço e o tempo vividos pelos investigados no conjunto de relações e partilhe de suas experiências como suporte para reconstituir os sentidos expressos pelos sujeitos.

Para fazer esta correlação é necessário o diálogo com funcionários da escola, numa interlocução livre, que contemple questões necessárias à investigação. Neste sentido, o diálogo não exige uma sequência ou um controle muito rígido da postura do investigador, mas permite uma comunicação mais livre (TURA, 2011).

Os diálogos realizados com a diretora, com a coordenadora, com a secretária e com três professoras abrange questões de interesse para a pesquisa, tanto a respeito da experiência e formação escolar, quanto aos aspectos sobre a violência doméstica e os casos de violência doméstica encontrados na escola. Nesta interação, diversos aspectos são levantados, permitindo conhecer a realidade dos alunos pesquisados, o seu histórico de violência doméstica, o período de frequência nesta escola e a situação atual destas crianças, possibilitando o conhecimento acerca dos alunos, sua história, família, os atendimentos sociais recebidos, mediante as informações que a escola dispõe.

Assim, os diálogos com a equipe escolar revelam outros importantes aspectos para a pesquisa, como o conhecimento a respeito da formação destes profissionais, experiência escolar, compreensão sobre violência doméstica, enfrentamento desta realidade na rotina escolar, a importância das parcerias com Conselhos e Serviços sociais e a identificação da criança vítima, dentre outros. É importante reiterar que, durante as análises, as informações

acerca das experiências de violência doméstica sofridas pelas crianças advêm destas interações com a equipe escolar.

Na abordagem etnográfica, o uso de diálogos com membros da equipe escolar pode ser complementar e emerge para a investigação com as crianças. Elas são consideradas os informantes legítimos do processo, ou seja, mesmo obtendo o conhecimento acerca das experiências violentas destas crianças, a essência investigativa deve limitar-se ao ponto de vista e participação delas. Este aspecto traz importante consideração nas pesquisas atuais com crianças, defendido por Kramer & Horta (1982 apud DELGADO, 2009, p. 196) ao afirmar que “o adulto contempla a si próprio e a sociedade quando analisam a criança”. Neste sentido, destaca que:

É preciso considerar a infância como uma condição de criança, pois o conjunto de experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais é muito mais do que uma representação dos adultos sobre esta fase da vida (KUHLMAN JR., 1997 apud DELGADO, 2009, p. 196).

Ainda que a metodologia utilizada considere as crianças como participantes ativos na pesquisa, é importante conhecer as experiências domésticas contadas pelos profissionais da escola por meio de conversas. Esta importância está ligada à necessidade de “desvendar a história de cada criança, do grupo ao qual pertence e dos grupos aos quais está ligada no momento da pesquisa para explorar a complexidade de suas vivências” (DEMARTINI, 2009, p.16).

As crianças da pesquisa são compreendidas enquanto sujeitos da investigação que sofreram ou sofrem diferentes tipos de violência e refletem suas experiências na escola. Por estes motivos, faz-se necessário o conhecimento adulto sobre as experiências destas, a fim de preparar a incursão do pesquisador no mundo social das crianças. Neste aspecto, os diálogos com os adultos também reforça o que exige no método etnográfico, o conhecimento da realidade infantil através da integração natural do pesquisador ao grupo, através da observação participativa e da produção das crianças compartilhadas no presente, evitando interferências com entrevistas diretas sobre suas histórias de vida.

Assim, conhecer estas realidades através da equipe escolar faz com que a observação, enquanto primeira forma de aproximação afete minimamente o mundo das crianças entre seus pares. Além disto, algumas atitudes como: reagir somente com a aproximação das crianças, evitando ser vista como uma intervenção adulta, não interferir em suas atividades e nem em conflitos são aspectos levados em consideração. Nestas condições, a investigação e as análises

dispõem sobre os tipos de violência doméstica sofridos pelas crianças pesquisadas e as interações destas na escola. Estas descrições reúnem as informações necessárias de investigação, obtidas através dos diálogos com a equipe escolar e da inclusão da pesquisadora enquanto integrante das turmas das crianças pesquisadas.

#### CARLOS

É uma criança vítima de violência doméstica e está afastada do convívio familiar, juntamente com o seu irmão, Elias. Ele sofreu agressões físicas em casa e negligência, como falta de alimentação e higiene. Após denúncias, esta criança e seu irmão foram afastados da família.

Na escola, ele briga muito com os colegas, provocando-os todo o tempo em sala e no recreio. Em sala, não se atenta à aula, passa a maior parte do tempo puxando a camisa de um colega, batendo na cabeça do outro e escondendo materiais. Durante as atividades, não se interessa em fazer e resiste para concluir, necessitando de cobrança constante por parte da professora. No momento do recreio “pirraça” os colegas e as crianças de outras turmas, inclusive os meninos maiores do que ele.

#### DÉCIO

É uma criança comunicativa e carinhosa. Durante as aulas fica quieto, é pouco participativo e realiza as atividades com tranquilidade. Interage pouco com os colegas e é mais próximo da professora. Vítima de agressões, violência psicológica e negligência, foi afastado do convívio familiar, por apresentar risco à criança e vive no abrigo. Segundo a escola, a reintegração à família está próxima de acontecer.

#### ELIAS

É uma criança que foi retirada do convívio familiar há algum tempo. Ele é irmão de Carlos e também é vítima de violência doméstica. Sofreu agressão física e negligência e se recorda com frequência da mãe. É participativo em aula, interage pouco com os colegas e é muito afetivo com a professora, demonstrando muita animação quando elogiado por ela, frequentemente elogia, faz carinho, mexe nos cabelos da professora e pergunta sobre o seu bebê (a professora está grávida).

#### FELÍCIO



É uma criança comunicativa, muito agitada e agressiva. Participa das atividades propostas pelos professores com desenvoltura, mas ao interagir com os colegas faz brincadeiras que os machucam ou magoam. A sua mãe está gravemente doente e, por isso, foi levada para São Paulo. Assim, Felício ficou na cidade, morando com parentes (a tia, o tio e os filhos adolescentes). Felício é bastante enérgico e, por isso, conforme explicação da tia para a coordenação, ela tem dificuldades em controlá-lo, o que a leva a castigá-lo com tapas e ajoelhar no milho. Ela conta claramente para a coordenadora, afirmando sempre que não aguenta mais, que “o menino não tem jeito” e que vai mandá-lo para São Paulo. Além disso, afirma que o esposo dela também não tem paciência com o menino e chega a espancá-lo. De acordo com os relatos da professora, a criança também apanha dos primos.

### LÚCIO

É uma criança distraída, tem dificuldades para seguir regras e afronta constantemente a autoridade da professora em sala. Quando em aula, provoca os colegas nas mínimas coisas, como no compartilhamento de materiais, na realização de atividades e para permanecer em sala, chegando a sair várias vezes e passear pela escola durante a aula. Ao ser chamado a atenção pela professora, ele finge não ouvir, senta-se, fica quieto e logo depois volta a repetir a atitude, novamente repreendida pela mesma.

Ele vive com o pai e dois irmãos mais novos, um deles é um bebê. A mãe foi embora e deixou os filhos com o pai que, fica fora de casa durante todo o dia devido ao trabalho e chega em casa à noite. Assim, após a visita do conselho Tutelar, as crianças estão na escola e creche durante o dia e sob acompanhamento do Conselho.

### TITO

Dentre as crianças pesquisadas é a que vive há mais tempo no abrigo. Vítima do maior nível de negligência, o abandono, ele foi parar nas ruas e viveu assim por um tempo. Após resgatado, foi encaminhado ao Conselho Tutelar e, a partir daí, vive no abrigo. Algumas vezes foge para as ruas, permanecendo vários dias assim até ser encontrado e resgatado novamente para o abrigo. É uma criança comunicativa e, segundo a professora, aparentemente apresenta grande carência afetiva, mostrada nos abraços e falas com ela e demais profissionais da escola. Possui bom relacionamento com os colegas e, quando contrariado, abandona a atividade e tenta atrair a atenção, atrapalhando a aula.

## UDSON

É uma criança de poucas expressões e de difícil comunicação oral. Vítima de agressões, abusos e negligência foi afastado da família juntamente com 7 irmãos. Segundo a professora, ele estranhou o ambiente escolar nos primeiros dias e necessitou de um trabalho de socialização para que se ambientasse. Tem dificuldades de realizar as atividades, de solicitar alguma coisa e de interagir com os colegas. Não faz uso do sanitário e, diariamente, precisa ser encaminhado para o banho, pela auxiliar de classe. Por isso, carrega nas costas uma mochila que contém peças de roupa e não a tira das costas em nenhum momento.

A observação participante, enquanto o importante instrumento de investigação, aliada ao diálogo com a equipe escolar permite a sistematização de procedimentos e condutas em torno da compreensão do mundo infantil. Estes revelam uma relação necessária para a produção das análises. Esta relação entre os instrumentos permite associar procedimentos aparentemente incompatíveis, como a informação adulta e a pesquisa com a criança, mas revela uma necessária adequação entre estes elementos para integrar o grupo e captar as suas manifestações à luz das análises. Diversos autores abordam a importância de utilizar variados recursos pertinentes à elaboração da problemática em estudo e reforçam esta prática, o uso de diálogos ou de observações etnográficas” (BOURDIEU, 1989 apud ZAGO, 2011).

### 4.2 Contextualizando a criança e suas manifestações na escola

As crianças em estudo estão no auge do desenvolvimento cognitivo e psicossocial e, neste sentido, a experiência central na vida destes indivíduos é constituída na escola. Embora o lar e as pessoas que ali vivem continuam sendo parte importante da maioria delas, no período da Terceira infância, considerado os *Anos escolares*, a criança passa mais tempo na escola (PAPALIA, 2010). Na perspectiva sociológica, a infância enquanto construção social mostra que “os processos de socialização cada vez mais complexos ocorrem a partir do momento em que as crianças de menor idade começam a passar grande parte do seu tempo fora do contexto familiar” (DELGADO & MULLER, 2005, p.2).

Assim, é necessário destacar os pontos importantes que caracterizam o seu atual período escolar. Verifica-se que no aspecto psicossocial, o grupo de amigos ou colegas, torna-

se importante para a criança e o egocentrismo<sup>7</sup> tão marcante no início da escolarização é reduzido (PAPALIA, 2012). Esta interação é necessária para que desenvolvam habilidades sociais, o autoconceito e a identidade de gênero.

Julgamentos sobre a própria identidade tornam-se mais conscientes, realistas, equilibrados e abrangentes à medida que a criança forma sistemas representacionais: autoconceitos amplos e inclusivos que integram vários aspectos da identidade (PAPALIA, 2012, p. 357).

Na terceira infância, encontram-se em progresso, aspectos como: pensamento mais elaborado, a memória cognitiva e a capacidade de ler e escrever. Além disso, as diferenças e necessidades individuais ganham maior importância e as questões de autoestima, sociais e emocionais alcançam maior ênfase (PAPALIA, 2010).

Nestas questões, as crianças comparam as suas habilidades com as dos colegas, se com baixa autoestima, ficam excessivamente preocupadas com o seu desempenho em situações sociais, atribuindo este fato à rejeição social. Isto se deve ao fato que elas já estão mais conscientes dos seus sentimentos, se de vergonha, culpa ou orgulho, ampliando também a consciência a respeito dos sentimentos dos outros e a expressão das emoções diante dos conflitos entre os pares.

As crianças se beneficiam em fazer coisas com os amigos. Elas desenvolvem habilidades necessárias à socialização e à intimidade, intensificam os relacionamentos e adquirem um senso de afiliação. São motivadas a realizar coisas, além de adquirirem um senso de identidade. Aprendem a liderar e a se comunicar, a cooperar e também papéis sociais e regras. (PAPALIA, 2010, p. 372)

Assim como a família é de fundamental importância para as crianças, estas relações de amizade são positivas e necessárias. Para melhor compreendê-las é importante olhar para a família no ambiente – sua atmosfera e cultura (PAPALIA, 2010). De acordo com os estudos de Bronfenbrenner<sup>8</sup>, condições como de trabalho, socioeconômica, tendências sociais, contribuem para formar o ambiente familiar e assim, o desenvolvimento da criança. Aplicados

---

<sup>7</sup> Na terminologia de Piaget representa a incapacidade de considerar o ponto de vista de outra pessoa; uma característica das crianças pequenas (PAPALIA, 2010).

<sup>8</sup> Os primeiros trabalhos de Bronfenbrenner situavam-se no campo da Psicologia do desenvolvimento. Aplicados à área da violência contra criança tentaram explicar a eclosão e/ou a contenção da violência. Segundo a teoria de Bronfenbrenner, o desenvolvimento da criança é influenciado pelos fatos que acontecem tanto em ambientes nos quais ela passa o seu tempo (microssistema), como em ambiente nos quais seus pais interagem, quando, por exemplo, o ambiente de trabalho, onde ela possui acesso limitado, raramente estando presente (exossistema) (GONÇALVES, 2003).

à área de violência contra criança, estes estudos foram utilizados para explicar o fenômeno da violência. Esta aplicação nomeou alguns fatores:

Entre as características individuais, estão os fatores de personalidade, tais como baixa autoestima, falta de controle dos impulsos e resposta exacerbada a condições de *stress*; entre as características do contexto imediato podem ser nomeadas a estrutura familiar, o número de membros da família, eventos traumáticos vividos pelo grupo familiar e os estilos de resolução de conflitos; no contexto comunitário a disponibilidade de recursos na região de moradia, os vínculos de vizinhança, a coesão do grupo e a exposição à violência; entre os fatores sociais e culturais de peso, estão o sistema de valores e crenças tais como a valorização do castigo corporal na educação, a privatização da família e a presença da violência nos meios de comunicação (EMERY E LAUMANN-BILLINGS, 1998 apud GONÇALVES, 2003, p. 114-115).

Dentre estes fatores apresentados está a estrutura familiar, cujos eventos traumáticos, maneira de resolução de conflitos e número de membros podem refletir na vida das crianças. Assim, um comportamento agressivo, por exemplo, pode estar associado à informação social advinda da vivência familiar e ser reproduzido em outros ambientes em que convive. Como estão em um período da infância que já compreendem melhor as emoções e as discerne com desenvoltura, experiências domésticas negativas podem agravar os danos a estes indivíduos, devido ao desenvolvimento emocional ampliado (PAPALIA, 2010).

Uma das respostas pode ser o modo como elas processam informações sociais: quais os aspectos do ambiente social em que focalizam a atenção e como interpretam o que percebem (PAPALIA, 2010, p. 360).

Neste sentido, as manifestações que se busca identificar na pesquisa advêm de crianças que passam ou passaram por situações de violência em seu ambiente doméstico, sofrendo violência física, psicológica, sexual e/ou negligência, causada por pais, parentes ou pessoas que fazem parte do seu âmbito doméstico. De acordo com Minayo (1994), estas violências acontecem em um cenário baseado na constituição da própria sociedade, marcados por processos históricos e culturais.

A violência doméstica contra crianças pode ocorrer por meio de práticas ditas educativas, de resolução de conflitos familiares, uso difuso de poder psicológico, físico ou social. De acordo com Saffioti (1989), esta situação definida como a Síndrome do Pequeno

Poder<sup>9</sup> pode explicar como a relação destruidora entre pais/responsáveis e seus filhos são instalados, através de relações interpessoais hierárquicas, transgeracional, em que o adulto abusa de sua autoridade sobre crianças e adolescentes.

Esta realidade pode ser percebida nas experiências da maioria das crianças pesquisadas. Além disto, verifica-se casos de crianças, vítimas de negligência ou abandono, cuja provisão material e humana tão necessária para o desenvolvimento delas foi subtraída. Neste sentido, Boff (2001, p.53), afirma que:

Cuidar é mais que um ato; é uma atitude. Portanto, abrange mais que um momento de atenção, de zelo, e de desvelo. Representa uma atitude de ocupação, de preocupação, de responsabilização e de envolvimento afetivo com o outro.

A atitude de cuidar e todos os aspectos que ela envolve estão ausentes, em grande parte dos casos analisados na pesquisa, confirmando a negligência dos familiares no cuidado e atenção básica às crianças. Neste contexto, verifica-se alguns fatores que contribuem para a ocorrência da negligência e de abusos, como a carência social, econômica e cultural da família, as questões psicológicas dos pais/responsáveis, isolamento social, alcoolismo, o uso de drogas e as doenças graves. Os danos causados a estas crianças em período escolar envolvem a agressividade, o isolamento, indisciplina, medo e dificuldades de aprendizagem.

Destes aspectos, nota-se que a agressividade está presente, principalmente, nas crianças que atualmente sofrem violência física. Durante as observações participativas na escola, esta atitude é manifestada por Felício, um garoto que mora com parentes e sofre diariamente violência física dos tios e primos, chegando à escola frequentemente com marcas pelo corpo, inclusive no rosto.

Em diversos momentos de interação com seus os colegas, Felício demonstra agressividade, principalmente durante as brincadeiras observadas no recreio e em alguns momentos da aula. Ao brincar com os colegas, por exemplo, durante a ausência da professora em sala, ele escorrega no chão, tenta atingir as pernas dos colegas que brincam com ele. Neste momento, atinge uma colega que não participava da atitude dele. Ele se aproxima para ver se ela se machucou, mas a colega sai da sala e diz que vai contar para a professora. Com receio da professora, ele se aproxima novamente e pede desculpas, porém ela diz que “já contou

---

<sup>9</sup> Segundo Saffioti, é um problema social característico da nossa sociedade e surge quando aqueles que não se contentam com sua pequena parcela de poder exorbitam sua autoridade. Assim, problemas sociais atribuídos à *Síndrome do Pequeno Poder* podem ser vistos em relações familiares e de gênero entre o homem e a mulher e relações familiares entre o pai e os filhos (adultocentrismo).

*para a pró*”. Indignado, ele bate na cabeça da colega e retorna para a sua cadeira, quieto, aguardando o retorno da professora.

Ao verificar esta expressão violenta em Felício é interessante destacar dois aspectos investigativos: a efetiva perspectiva etnográfica presente na investigação e a lembrança direta da criança, advinda das experiências domésticas.

Um dos enfoques da orientação etnográfica refere-se às interpretações das expressões em meio às interações sociais. Segundo Sarmiento (2011, p. 153), nesta investigação impõe-se “o interesse dirigido tanto para os comportamentos e atitudes dos atores sociais quanto para as interpretações que fazem desses comportamentos e para os processos e conteúdos de simbolização do real”. Assim, o olhar investigativo envolve os símbolos, as interpretações e as vivências dentro e fora da escola, como observado nesta situação de Felício.

A agressividade sofrida em casa extrapola o ambiente doméstico e é reproduzida na escola durante a interação em sala de aula e no recreio. Percebe-se que a vivência violenta, tanto física quanto psicológica, pode estar influenciando diariamente a maneira como Felício interage com os colegas, extrapolando a agressão vivida em outros sujeitos suscetíveis a ele. Desta maneira, na ausência da professora em classe, vê a oportunidade de atingir o outro ou de interagir com este, machucando, ferindo, medindo relação de força com os colegas, simbolizando o real como algo natural de um indivíduo para com outro.

Neste sentido, percebe-se que as atitudes de Felício com outras crianças, principalmente em sala de aula, acontecem nos momentos em que a professora ausenta-se do ambiente, pois teme a autoridade dela. Neste aspecto, é importante destacar que a presença da pesquisadora enquanto participante e figura adulta, possivelmente exprime para esta criança a representação de uma integrante do grupo, colocada do outro lado da relação de poder. Esta perspectiva pode ser certificada quando, além de Felício, as outras crianças possuem comportamentos diversos na ausência da professora e permanência da pesquisadora em sala.

Na perspectiva das análises, a compreensão etnológica se faz presente através das expressões de Felício, advindas das lembranças da vivência doméstica, no que se refere à investigação acerca da memória. Esta criança formula física e verbalmente as situações na interação entre pares, “libertando-se” das lembranças diretas das vivências violentas em casa. Como afirma Vygotsky (1934, p. 48) “a memória da criança não somente torna-se fragmentos do passado como, também, transforma-se num novo método de unir elementos da experiência passada com o presente”.

Esta expressão pode ser percebida através das brincadeiras no recreio. Verifica-se que Felício bate frequentemente nos colegas e suas brincadeiras sempre são representadas por chutes e lutas corporais. A professora, a princípio, chamava a responsável pela criança para conversar sobre as atitudes desta criança na escola, porém ao perceberem (a professora e demais funcionários) que ela chegava frequentemente com marcas pelo corpo, passaram a pedir ajuda da direção e coordenação no auxílio ao aluno.

A última vez que Felício chegou à escola acompanhado da responsável, apresentava marcas fortes de dedos da mão em um dos lados do rosto, resultado de um tapa dado pelo tio. Segundo a tia, que narra naturalmente o ocorrido, a agressão aconteceu após uma “traquinagem” do garoto em casa. Isto aumentou a vigilância da escola com relação a esta criança, observando-a na interação com grupos e professores, conversando informalmente com ela e realizando reuniões com os professores para avaliar a possível necessidade de atendimento social para a criança e o contato com a família.

Pode-se notar, de um modo geral, que as crianças vítimas de violência física expressam agressividade com os colegas durante as atividades e indisciplina durante as aulas, chamando a atenção de professores e demais funcionários da instituição de ensino. A escola conversa bastante com as crianças, convida a família para conversar e, após diversas tentativas, descobre suas histórias de vida, seu convívio familiar e a possível explicação para determinados comportamentos na escola, como a agressão, o isolamento e a indisciplina.

De acordo com o modelo bioecológico de Bronfenbrenner (1979/1996,1999) os processos que operam em diferentes ambientes não são independentes uns dos outros e o desenvolvimento da criança é influenciado pelos fatos que acontecem, tanto em ambientes nos quais ela passa o seu tempo, como em ambiente nos quais seus pais interagem, como, por exemplo, o ambiente de trabalho, onde ela possui acesso limitado, raramente estando presente (DESSEN e SILVA, 2005, p. 159).

Segundo o modelo bioecológico, os fatores que contribuem para estas atitudes estão ligados ao conjunto de contextos em que a criança está inserida e das relações entre eles. Assim, leva em consideração não somente a pessoa, mas os sistemas sociais e as relações com as pessoas, símbolos, objetos, nestes diferentes ambientes, direta ou indiretamente (DESSEN E SILVA, 2005).

Assim como a agressão, o isolamento e a indisciplina podem ser reflexos dos ambientes em que a criança está inserida e dos tipos de relações desenvolvidos neles, principalmente no ambiente familiar, que é o sistema mais importante e o primeiro na vida

social da criança. Estes reflexos no comportamento são comuns em diversos níveis, faixas etárias, porém, de maneiras menos e mais acentuadas. No caso da indisciplina na escola, Wallon (1989) mostra que esta deve ser compreendida a partir da relação familiar e escolar do aluno. Assim, percebe-se que experiências no ambiente doméstico podem se manifestar de maneiras variadas no convívio escolar da criança, dentre elas, com indisciplina e agressividade com colegas e professores. Para Wallon (1989 apud GIANCATERINO, 2007, p. 92-93),

Os alunos que apresentam perturbações da conduta apontam diversas causas possíveis para esse tipo de situação e advertem para o fato de que não se pode explicar nenhuma conduta isolando-a do meio em que se manifesta. São necessárias, por um lado, informações sobre o meio familiar e o segmento social da criança nas diversas situações escolares, obtidas por meio de observação do educador.

O outro reflexo em situações escolares é o isolamento que, na investigação da pesquisa, está ligada a outras dificuldades como: de comunicação, de se relacionar com os colegas e dificuldade de aprendizagem<sup>10</sup>, principalmente nas crianças vítimas de abuso sexual, como o caso de Udson, um aluno do 1º ano da escola pesquisada. Segundo Giancaterino (2007, p. 58) “as dificuldades podem, muitas vezes, não estarem relacionadas com fatores patológicos, neurológicos, psicológicos, neurolinguísticos ou psicopedagógicos, mas sim com outras questões: familiares, culturais e econômicas”.

Neste aspecto, a criança manifesta a violência sofrida de maneira evidente. Vítima de violência física, abuso sexual e negligência, Udson possui grande dificuldade para interagir com colegas e professores. Ele permanece durante todo o tempo isolado, tanto em sala quanto no recreio, tem dificuldades de se expressar verbalmente (apenas aponta para mostrar o que quer), faz as suas necessidades físicas na roupa, resiste ao toque e mantém a sua mochila nas costas durante o tempo que permanece na escola. Tudo isso acompanhado de dificuldades como: compreender a atividade, manusear uma tesoura, pedir algo para a professora, conversar com um colega.

Neste sentido, o isolamento de Udson durante o recreio e nas atividades em sala de aula chama a atenção, pois a interação é pouco visível. Isto pode ser identificado durante a investigação ao observá-lo nas relações com outras crianças e com adultos. A experiência da

---

<sup>10</sup> Para a Psicopedagogia a dificuldade de aprendizagem representa um atraso, desordem ou retardo no desenvolvimento em um ou mais processos da fala, leitura, escrita ou outro resultado escolar do sujeito causado por uma desvantagem psicológica devido a uma possível disfunção cerebral e/ou distúrbios emocional ou comportamental (LEAL e NOGUEIRA, 2011).



criança com este tipo de violência pode apresentar relações que, segundo Faleiros (2007, p. 39),

deturpa as relações sócio afetivas e culturais entre adultos e crianças, confunde, nas crianças e adolescentes violentados, os papéis dos adultos, descaracterizando as representações sociais de pai, irmão, avô, tio, professor, estabelece, no ser violentado, estruturas psíquicas, morais e sociais deturpadas e desestruturantes.

Outra questão deve ser considerada durante o processo de aprendizagem: os aspectos não observáveis diretamente, dentre eles, os fatores pessoais, ambientais e comportamentais. Neste sentido, a investigação dos fatores dificultam a aprendizagem e a socialização da criança na escola e perpassa por todo o processo educativo (LAKOMY, 2008).

A escola pode compreender melhor as manifestações das experiências da criança e as interferências negativas que isto pode causar através do conhecimento acerca da história de vida e do ambiente doméstico desta, bem como da observação de suas expressões. Assim, o desenvolvimento da criança perpassa pelo social e envolve diversas capacidades, dentre elas de equilíbrio pessoal, de relações sociais, intra e interpessoais (LAKOMY, 2008).

As interferências nas capacidades pessoais, sociais, cognitivas ou emocionais das crianças em questão estão envolvidas pelo sentimento de medo, decorrente de suas experiências violentas. Este aspecto, segundo Jersild (1977, p. 290) decorre de ações, reações ou fatos que aumentam a suscetibilidade da criança ao medo.

Ações e fatos que reduzam a confiança da criança em si mesma, que a envolva em situações nas quais se sinta insegura, ou que a ameace ou a coloque em conflito ou remorso, aumentam sua suscetibilidade ao medo. A relação das próprias crianças com seus pais, parentes ou adultos próximos, podem fazer surgir medo, pois por meio de manifestações evidentes ou sutis de seus temores, podem os adultos não apenas sugerir à criança a presença do perigo, como pode enfraquecer sua convicção de segurança ou proteção.

As experiências violentas das crianças com os seus pais, parentes ou adultos no ambiente doméstico são manifestadas no ambiente escolar de maneira evidente e diversa, confirmando que a insegurança e o temor presentes advêm do enfraquecimento da relação de segurança e proteção com estes. De acordo como Quinteiro (2009, p. 41),

sendo a criança um ser social, a sua memória constitui-se por mediações simbólicas, quer seja pelo gesto, pelas brincadeiras, pelo faz-de-conta, quer seja pela linguagem em suas diversas manifestações, e tais mediações, por sua vez, são constitutivas do próprio ser humano. Portanto, a criança, sendo

um ser humano de pouca idade, é capaz de representar o mundo e a si mesma.

Partindo deste pressuposto, serão expostas a seguir, as análises destas mediações simbólicas expressas através das falas, das brincadeiras, dos gestos e dos desenhos ligadas às experiências domésticas violentas vividas pelas crianças pesquisadas. São elas: Carlos, Décio, Elias, Felício, Lúcio, Tito e Udson.

#### 4.2.1 Das falas

A linguagem é parte fundamental no desenvolvimento da criança, tornando-se a base de toda a sua comunicação social, seja em casa, na escola ou na vizinhança. As crianças utilizam imagens e símbolos em seus pensamentos, dentre eles, a linguagem, principalmente para organizar as atividades e as ações (MUSSEN, 1982). Neste sentido, elas adquirem conhecimentos, habilidades, ampliam suas interações sociais e entre seus pares, desenvolvem sua mente e se preparam para a vida adulta.

A aquisição da linguagem torna-a o mais importante dos sistemas simbólicos, permeando o uso do pensamento, o aprendizado e, dentre outras capacidades, a lembrança. A criança, a partir deste momento, utiliza as palavras para a resolução de diversos conflitos, seja falando para si mesma ou para os outros, fazendo com que as experiências sejam importantes na aquisição e aprimoramento da linguagem (MUSSEN, 1982).

Neste aspecto, verifica-se na observação participativa, a carência ou ausência das palavras na resolução de conflitos ou interação durante as atividades no recreio, em sala de aula e em outras atividades na escola. Esta manifestação está presente nas expressões do aluno Udson. Esta criança apresenta dificuldade para se expressar através da fala e resistência para responder a simples perguntas da professora durante a aula, como “*Onde está a atividade?*”, “*Terminou a tarefa?*”, “*Quer lápis de cor?*”. Nos poucos momentos que tenta interagir com colegas e professores, substitui o uso da fala pelo “apontar” para pessoas e objetos. É possível vê-lo se expressando oralmente, quando está distraído, durante a realização de atividade individual, em que canta sozinho, em baixo tom, tornando-se possível escutar algumas palavras pronunciadas por ele, como “*papai*”, “*mamãe*”, “*papai do céu*”.

Durante a aula, ao ser questionado pela professora sobre a sua atividade, Udson aponta para a mochila, para pegar um lápis sobre a mesa, faz o mesmo com o lápis e olha para a professora querendo saber se ele pode pegar. Na recreação, com o professor de Educação

Física, ao ver vários pneus localizados no chão para a realização de uma atividade com a turma, Udson aponta para os pneus e olha para a pesquisadora, mostrando os materiais. Ao ser perguntado se Tito (o colega de abrigo) veio à escola, ele balança a cabeça afirmando. Ao aprovar a atitude da professora de colar o seu nome na carteira aponta para o nome e olha para a pesquisadora, mostrando o nome dele que a professora colou na cadeira. Ao querer mostrar sua atividade para o colega, aponta e olha para ele, sem dizer uma só palavra.

Estes exemplos mostram o quanto Udson possui dificuldades para expressar os seus pensamentos através da fala. Para se expressar, além de substituir a linguagem oral pelo gesto ao “apontar”, utiliza o olhar como maneira de se comunicar. A exemplo disto, observa-se que, ao ver os colegas saindo para o recreio em fila, ele permanece olhando para a professora até ser notado e ouvir que já pode entrar na fila. O mesmo acontece para pegar um lápis sobre a mesa da professora, para receber ou entregar uma tarefa. Em raros momentos percebe-se que pronuncia “tia”, bem baixinho e aponta, em outros, apenas olha e aponta, principalmente durante as atividades em sala de aula e em outras aulas, como Educação Física.

Três aspectos importantes podem ser destacados na participação escolar com Udson. O primeiro refere-se à importância expressão oral da criança para o estudo etnográfico, o segundo remete à necessidade de verificar as “marcas” da criança a partir da sua história e o terceiro, à identificação das manifestações de experiências domésticas, enquanto lembrança, que podem interferir no processo de socialização.

A importância da expressão oral nas investigações remete às condições de Udson no uso da “pouca fala” ou da “palavrinha” enquanto subsídios necessários a serem analisados, pois podem estar relacionados a manifestações advindas das lembranças. De acordo com Demartini (2009, p. 8) “é importante apreender os diferentes contextos e também aprender a trabalhar com aquilo que é dito e com aquilo que não é dito, porque temos, principalmente no caso de crianças, esse contexto da pouca fala”. Neste caso, o uso do “apontar” como forma de comunicação e de expressão deve ser considerado, assim como “cantar” e conversar sozinho. Esta última expressão apresenta aspectos importantes que serão discutidos posteriormente ao tratar do uso da fala egocêntrica pela criança.

Analisando o pouco uso da fala, observa-se situações em que Udson chama a professora, em baixo tom, dizendo “tia”, mas não explica o que de fato quer solicitar, apenas mostra que precisa de ajuda ao apontar, deixando para a professora a descoberta e compreensão do que ele pretende dizer. Em outro momento, um colega ameaça afastar a cadeira de Udson, retirando do lugar em que a professora organizou e ele diz “tia” e começa a

chorar. Pode-se perceber também, ao ver colegas conversando durante a atividade, ele dizer “tia” e apontar para os colegas. Em situações como estas é possível verificar a expressão de Udson através da pouca fala e do uso do gesto como complemento para o que pretende solicitar.

Desta forma, pode-se destacar um segundo aspecto, relacionado à expressão e suas experiências domésticas. De acordo com a perspectiva sócio-histórica de Vygotsky (1986) o sujeito constitui-se por meio das interações sociais. Do nascimento até o curso adulto de sua vida o indivíduo interage em diversos núcleos sociais que contribuem para a constituição de sua identidade<sup>11</sup>. Neste sentido, segundo o ECA (Lei 8.069/1990), a criança está em “condição peculiar de pessoa em desenvolvimento” (BRASIL, 1990). Por isso, os diversos núcleos em que a criança participa contribuem para a identidade e, neste caso, a vivência violenta pode provocar mudanças no desenvolvimento e nas interações com os outros (ASSIS, 2002).

A vivência de Udson com a violência física, sexual e a negligência, evidenciam características presentes no seu desenvolvimento, como a dificuldade para se comunicar e interagir, observados quando ele não compreende nem responde perguntas da professora, o receio para falar e explicar o que quer, apontando para pessoas e objetos, e as falas baixas e aparentemente desconfiadas, expressas em palavras pequenas como “tia” e “não”. De acordo com FALEIROS (2000) a violência sexual na infância afeta o desenvolvimento da criança de várias maneiras, dentre elas, na modificação das relações socioafetivas e culturais entre as crianças e os adultos e na organização de estruturas psíquicas e sociais delas.

Assim, diante da experiência violenta sofrida por Udson, o processo de constituição enquanto sujeito pode ser, dentre outras questões, cultural. Minchoni e Francischini (2012, p. 103) afirmam que este fato deve-se porque “o sujeito, ao nascer, encontra um meio carregado de significações culturais, produzidas historicamente, que será apropriado e ressignificado na relação com os tantos outros”. O meio doméstico em que Udson vivia e a interação social composta neste meio podem significar e construir a sua percepção de mundo e de si. Assim, a maneira como ele se posiciona diante dos pares e dos professores resultam dos processos de internalização de normas, relações de poder e valores perpassados através das interações na família.

---

<sup>11</sup> Esta discussão refere-se à identidade pessoal numa abordagem sócio-histórica tendo o aspecto social como fundamental nesta constituição, conceituada a partir da perspectiva de Minchoni e Francischini (2012) como o conjunto de características que conferem singularidade ao sujeito.

A família enquanto unidade de reprodução biológica e social “é simultaneamente grupo concreto de convivência – no interior do qual ocorre a socialização dos filhos e a construção do *habitus*<sup>12</sup> – e instituição, o que a coloca no terreno da cultura” (DURHAM, 1993 apud ROMANELLI, 2011, p. 249). As práticas e os costumes em torno da convivência doméstica em que Udson estava inserido remetem a sua pouca participação através de expressão oral, ou mesmo, a dificuldade para conversar, levada para outras interações, como as observadas na escola com colegas e professores. Segundo Minchoni e Francischini (2012, p. 105),

O grupo cultural em que o sujeito se desenvolve produz formas particulares de percepção da realidade, pois sendo a internalização um processo caracteristicamente histórico, esta proporciona ao sujeito, através da interação social, a internalização de valores, normas, formas de conduta carregadas de significação cultural.

É importante destacar que, as raras vezes que Udson se expressa através da fala, também remetem a manifestações que evocam experiências vividas em casa. Um destes momentos expressou-se na tarefa em classe, em que todos estavam fazendo a atividade em silêncio, como pediu a professora. O colega Tito fala alto “*Quem estiver conversando vai levar ‘porrada’!*”. Udson, que estava colorindo a sua atividade, responde bravamente para o colega “*Não, Não!!*”. Logo após, ele foi criticado por Tito, mas permaneceu pintando a tarefa, olhando frequentemente para o colega, observando-o desconfiado.

Outro momento observado ocorre durante a contação de histórias. A professora conta a história “O sapo com rabo de gato” e, durante a contação resolve imitar o som do leão fortemente. Udson fica assustado com isso e diz “*Não!*”, balançando a cabeça fazendo o mesmo sinal “*Não!*” várias vezes, até a professora perceber e parar.

A reação de Udson em situações que remetem a força, à violência, ao poder ou ao medo podem evidenciar a relação desta criança com os adultos em casa, diante do processo de “apropriação e dominação” do sujeito. Estes fatos causam a “desestruturação do poder legitimado pela condição do adulto e, na formação da identidade da criança, desestruturar seu referencial de família” (FALEIROS, 1998 apud MICHONI E FRANCISCHINI, 2011, p. 107). A violência contra crianças, principalmente a ocorrência do abuso sexual na infância, muitas vezes não deixa marcas físicas, mas sim psicológicas. Isso porque esse tipo de

---

<sup>12</sup> Na interpretação de Romanelli (2011) através de estudos de Bourdieu (1983) as práticas de cada segmento social, em especial da família, expressam um estilo de vida que é convertido em *habitus*, um *sistema de disposições duráveis e transponíveis* na qual unifica e gera todas as práticas e os estilos de vida específicos.

violência sexual deturpa as relações socioafetivas e culturais entre crianças e os adultos e prejudica a organização de estruturas psíquicas e sociais (FALEIROS, 2000 apud MICHONI E FRANCISCHINI, 2011, p. 109).

A ausência ou pouca fala de Udson é convertida em uma manifestação impulsiva, que representaria para ele o impedimento de situações ruins, possivelmente aliadas àquelas advindas da violência doméstica sofrida. Nestes momentos, Udson se expressa através da fala, de maneira impulsiva e insistente, apresenta surpresa, acompanhada do medo ou receio de situações bruscas que remetem a agressividade ou insegurança sofridas. Estes fatos podem estar ligados à memória, pois segundo Halbwachs (2006, p. 30), “nossas lembranças permanecem coletivas e nos são lembradas por outros, ainda que se trate de eventos em que somente nós estivemos envolvidos e objetos que somente nós vimos”.

Outra maneira de expressão oral em Udson apresenta-se durante os momentos de maior distração em sala. Enquanto realiza a atividade no caderno, ele conversa e canta sozinho, em baixo tom. Quando a professora se aproxima, ele se assusta, fecha o caderno e pára a atividade, olhando desconfiado para ela. No auge destas distrações Udson canta baixinho e aumenta o tom, sem perceber, repetindo diversas vezes, palavras como “*papai, mamãe, irmã*” e “*tia*”, “*palhaço*”, “*papai do céu*”.

Este fato remete ao que Vygotsky (1991) retrata acerca do uso da fala pelas crianças. Segundo ele, a função primordial da fala é a comunicação, o contato social, porém o uso da fala pode ser mais egocêntrico ou mais social, dependendo, dentre outros fatores, das condições que a cercam. A fala egocêntrica leva a criança a conversar consigo mesma, assim como ela conversaria com os outros. A tendência é que ela utilize, com o tempo, a fala interior como um elo com a fala oral, ligada ao pensamento (VYGOTSKY, 1991).

Um dos motivos desta tendência se dá pelo desejo de trabalhar com os outros, levando com o tempo, a desaparecer a fala egocêntrica na criança. Ambas são sociais, porém com funções diferenciadas. A fala egocêntrica representa um importante meio de expressão e de liberação da tensão, além de um instrumento do pensamento (VYGOTSKY, 1991). Assim, considerando os poucos momentos de expressão através do uso da fala em Udson, é importante destacar que o uso da fala egocêntrica por ele é latente e maior que a fala exterior, tanto pela função e necessidade de se expressar quanto pela dificuldade e pouca interação em sua cultura de pares, sobrevivida de experiências particulares.

As relações das crianças pequenas com os adultos (professores, treinadores, conselheiros e outros) e com pares nos ambientes nos quais emergem

culturas de pares são, em muitos aspectos, afetadas pelas rotinas de interação anteriores, entre pais e filhos, nas famílias (PARKE e LADD, 1992 apud CORSARO, 2011, p. 132).

Considerando o uso da fala egocêntrica, interior ou exterior, em diferentes crianças, é necessário destacar que as formas de comunicação delas são diversificadas e se constitui em sua identidade. Estas formas são influenciadas pela cultura que, segundo Cartaxo (2011), perpassa pela maneira como ela é criada, sua rotina, os cuidados, entre outros. Assim, a cultura possibilita diferentes formas de utilização da comunicação, entre eles, os gestos, movimentos corporais e sinais (CARTAXO, 2011).

Na tentativa de se comunicar, perante sua dificuldade, Udson faz o uso de gestos, movimentos e sinais que, dentre as poucas falas exteriores, expressam a sua linguagem. Os recursos simbólicos que ele utiliza para se comunicar e expressar envolvem o corpo, o humor, as emoções, a vivência, o tempo e o ambiente em que está inserido. Neste sentido, analisar a manifestação de Udson através da fala e da “não fala”, mostra que o uso de recursos simbólicos e sócio-psicológicos, é a expressão da memória, pois ocorre de forma articulada com o pensamento, sentimentos, sensações e reflexões (CARTAXO, 2011).

Neste sentido, a fala articulada com o sentimento traz à memória da criança a experiência vivida por ela. Esta lembrança pode acontecer pela simples presença de uma pessoa estranha no ambiente escolar, como no caso de Lúcio. No primeiro contato com a turma, enquanto conversava com a professora, fomos interrompidas por Lúcio, que chamou a professora, discreto e insistentemente, aproximou-se do ouvido dela e disse:

Tia, deixa eu te falar um segredo! Essa moça é do Conselho Tutelar?

Este momento mostra que a presença de um adulto estranho na escola, integrando o grupo, remete a Lúcio, sua experiência. Ele é uma criança que vive com o pai e dois irmãos mais novos, sendo um deles, um bebê. A mãe abandonou a família e o pai passa a maior parte do tempo fora de casa. Então, Lúcio é quem cuida dos irmãos mais novos, desde a alimentação ao banho, de maneira precária e, por este motivo, ausenta-se das aulas com frequência e por longo período. Esta ausência fez com que a escola procurasse a família (o pai) e conhecesse a sua história. Muitas vezes os vizinhos ajudam as crianças e levam o bebê para cuidar em suas casas.

Assim, a visita dos Conselheiros tutelares marcou muito a vida de Lúcio. Sofrendo negligência, ele e o irmão menor estão sob observação do Conselho Tutelar, inclusive

mediante a frequência na escola. Segundo a professora, o bebê pode ter sido encaminhado para o abrigo. Lúcio, embora pouco assistido pelo pai, teme a ida para o abrigo e, por isso, ao perceber a presença de um adulto estranho em sala, questiona a professora com temor.

Neste sentido, a expressão verbal desta criança remete ao que Pollack aponta como “memória vivida por tabela”, uma situação que se transforma em experiência conhecida. Pollack (2002, p. 201) ressalta:

A memória é constituída por *pessoas, personagens*. Aqui também podemos aplicar o mesmo esquema, falar de personagens realmente encontradas no decorrer da vida, de personagens frequentadas por tabela, indiretamente, mas que, por assim dizer, se transformaram quase que em conhecidas, e ainda de personagens que não pertenceram necessariamente ao espaço-tempo da pessoa.

Este momento é um fenômeno de projeção ou identificação em que personagens que não pertenceram ao espaço-tempo no passado são “por tabela” transformados quase que em conhecidos. Da mesma maneira, os acontecimentos identificados com o passado remetem a uma memória quase herdada (POLLAK, 2002). A presença de um adulto em sala, do sexo feminino, conversando com a professora aproxima-se da experiência de Lúcio durante uma visita da Conselheira Tutelar na escola e em casa, onde houve uma conversa com o pai e a orientação, por isso Lúcio teme a presença desta figura, que remete a um possível afastamento de sua casa.

O pertencimento da experiência vivida “por tabela” pode se estender às falas de outras crianças ligadas à vivência doméstica. Isto pode ser observado durante a aula, quando a professora propõe uma atividade de desenho e simula no quadro. O diálogo entre o aluno Elias e a professora é sucinto, porém carregado de lembranças.

- Posso desenhar o carro de polícia?
- Por que?
- Vou fazer!

Elias é uma criança que, juntamente com o seu irmão, vive no abrigo. Eles foram afastados do convívio familiar por violência física, psicológica e negligência. Apesar da assistência recebida no abrigo, diz para os colegas:

Eu vou sair do abrigo no sábado!



Ele relembra momentos vividos com a mãe, que serão detalhados posteriormente, nos desenhos. É interessante lembrar que, segundo a coordenadora da escola, quando estas crianças que sofreram violência doméstica são questionadas (por ela) sobre o retorno para casa, a resposta é unânime. Mesmo tendo sofrido violência e, apesar da insegurança que o ambiente doméstico pode trazer para elas, todas confirmam o desejo de voltar para casa.

Além das lembranças da mãe, as circunstâncias que permeavam o meio em que vivia, como a constante presença policial, foram lembradas. Pela compreensão da atuação policial na comunidade em que vivia e a presença do carro de polícia, a pergunta de Elias foi um pedido de permissão para desenhar o carro de polícia, que se encerrou ao ser questionado pela professora e não detalhar a resposta.

Esta manifestação faz parte de um mundo particular, expresso e representado por seus pensamentos. O ambiente doméstico de Elias marcado por conflitos dentro e fora, remete à lembrança infantil da presença policial e da violência doméstica sofrida, ambos com reconhecimento presente em sua memória. Segundo Corsaro (2011, p. 130),

À medida que as crianças se aventuram para longe da família, elas apontam para direções específicas, preparam-se para a interação com diferentes orientações interpessoais e emocionais, e recorrem a recursos culturais particulares, todos derivados de experiências anteriores em sua família.

Mesmo vivendo atualmente em outro ambiente, o abrigo, as experiências anteriores na família integram os seus recursos culturais particulares interagidos com novas orientações recebidas. Outro exemplo desta integração é a vivência no abrigo e no ambiente escolar. A professora, que está grávida, senta-se no chão para organizar uma atividade que iriam realizar (um jogo). Todos estão sentados em volta dela e a observam. Elias, que também a observa, pergunta:

Quando vai nascer o bebê? Ontem chegou um bebê no abrigo, o menino é cego, fica balançando a cabeça.

Ao participar do jogo de tabuleiro, tem a imagem de uma criança e ele pergunta à professora:

O bebê é chorão?

A família e a escola enquanto fortes meios de interação social são muito importantes nas lembranças da criança, pois, o indivíduo que recorda, o faz enquanto membro de um grupo social. Segundo Halbwachs (2006, p. 93), “as lembranças da infância só são

conservadas pela memória porque no espírito da criança estavam presentes a família e a escola”. Assim, pode-se considerar que na infância a criança mergulha em seus meios sociais e constrói a base de sua memória, realizando em seu espírito “a separação entre seu pequeno mundo interno e a sociedade que o circunda” (HALBWACHS, 2006, p. 90).

Esta perspectiva se amplia na vida adulta, mas na infância já possui estruturas sendo trabalhadas. Uma forma de confirmar isto está nas lembranças das crianças do abrigo que, embora estejam distantes da sua família por algum tempo, recordam de experiências que a marcaram, consciente ou inconscientemente, e as manifestam durante as interações na escola. De acordo com Halbwachs (2006, p. 90),

A vida da criança mergulha mais do que se imagina nos meios sociais pelos quais ela entra em contato com um passado mais ou menos distanciado, que é como o contexto em que são guardadas suas lembranças mais pessoais.

Neste passado vivido, Elias vai apoiando a sua memória. Ele possui um irmão mais novo, na mesma situação, porém integrante de outra turma da escola, o Carlos. Esta criança passou pelos mesmos problemas domésticos que Elias, porém manifesta suas experiências de maneira diferente. Carlos raramente se expressa através da fala e ao ser questionado pela professora em sala de aula, permanece calado. Esta característica presente em suas interações apresenta-se de maneira diferente da “não-fala” ou “pouca fala” verificada em Udson, pois durante o recreio Carlos conversa com os colegas, principalmente com as crianças maiores, integrantes de outras turmas, grita e faz uso da fala normalmente.

Durante a aula, Carlos observa a professora, os colegas, chama a atenção destes todo o tempo através de “pirraças” pisando no pé do colega, puxando o cabelo e apoiando o braço no ombro do outro. Assim, utiliza outros símbolos e recursos para manifestar o seu pensamento em sala, chamando a atenção da professora através de brincadeiras durante as atividades e observando os colegas, suas atitudes e provocando-os. Desta forma, pode-se considerar os símbolos como expressão da fala em sala de aula e a própria fala durante as brincadeiras no recreio.

A disciplina imposta pela professora durante as atividades de contação de história e revisão das letras do alfabeto, aliada à inquietação de Carlos faz com que ele não se interesse em participar da aula como os outros colegas. Nestes momentos, permanece em silêncio, não conversa com os colegas e os provoca de maneira discreta, sem que a professora perceba, para não ser repreendido. Com isso, as brincadeiras e “pirraças” são utilizadas por ele como forma de interagir com os colegas.

Segundo Vygotsky (1994), as condições de desenvolvimento social requerem operações com signos que, na criança, são vistas como formas de atividades para se manifestarem através de desenho, da escrita, entre outros. Não apenas nas crianças, mas o ser humano possui esta relação com os signos e são capazes de lembrar ativamente com a ajuda destes.

A verdadeira essência da memória humana está no fato de os seres humanos serem capazes de lembrar ativamente com a ajuda de signos. Poder-se-ia dizer que a característica básica do comportamento humano em geral é que os próprios homens influenciam sua relação com o ambiente e, através desse ambiente, pessoalmente modificam seu comportamento, colocando-o sob seu controle (VYGOTSKY, 1994, p.68).

Verifica-se que as manifestações da memória humana relacionam-se com a interação com o meio. No caso da criança, a vida “mergulha mais do que se imagina nos meios sociais pelos quais ela entra em contato com o passado mais ou menos distanciado, que é como o contexto em que são guardadas suas lembranças mais pessoais” (HALBWACHS, 2006, p. 90). É em meio ao contato, principalmente adulto, que adquirimos desde a infância os diversos meios de encontrar e reconhecer muitas lembranças (HALBWACHS, 2006). Com o passar do tempo a tendência desta memória é se apoiar cada vez mais no passado apreendido e nos contextos em que esteve inserido.

Um exemplo de que este contexto representa fortemente a lembrança é o caso de Décio. Através do uso da fala, ele se expressa bastante com colegas e professores, demonstrando o que afirma Halbwachs (2006) que a memória individual não é fechada nem isolada, mas evocada em meio ao ambiente. Décio vive no abrigo e foi afastado da família por violência física, psicológica e negligência, como consequência disto possui um “sinal” na testa, no formato vertical. Ao ser perguntado sobre isto, pela professora, ele diz:

Foi em São Paulo. Meu pai foi puxar uma colher que tava quente e ‘garrou’ aqui (na testa).

Embora Décio conte o fato de maneira aberta e sem receio, de acordo com a professora, o conhecimento deste fato não foi exatamente este. Décio é uma vítima de maus tratos e conta de maneira “maquiada” o que ocorreu.

A lembrança desta marca, embora seja contada pela criança de maneira natural, pode ser diferente, recontada a ela pelos pais ou autocensurada pelo seu próprio pensamento, impedindo de trazer esta realidade à tona, como uma lembrança reconstruída em outra base, mais comum a todos. Segundo Coquerel (2011) na terceira infância a maturidade na linguagem emerge na criança e torna a área psicomotora mais desenvolvida, atingindo o seu

apogeu. Assim, suas estruturas tornam o pensamento mais organizado, estruturado e, quando necessário, autocensurado.

A memória também sofre flutuações que são função do momento em que ela é articulada, em que ela está sendo expressa. As preocupações do momento constituem um elemento de estruturação da memória (POLLAK, 2002, p.204).

Além deste sentido conferido à memória, é importante destacar outra vertente da lembrança, ora analisada. Além dos personagens, acontecimentos e lugares como elementos que compõem a memória, ela não deixa de ser seletiva, ou seja, nem tudo fica gravado. A memória é seletiva e a versão narrada por Décio a respeito da marca na testa pode fazer parte da organização que a própria mente fez, onde algumas coisas não ficaram registradas, nem gravadas, daí a condição de Décio contar uma versão a respeito da “marca” na testa de maneira natural e distorcida. Para Pollak (2002, p.203),

Mostrando os diferentes elementos da memória, bem como os fenômenos de projeção e transferência que podem ocorrer dentro da organização da memória individual ou coletiva, já temos uma primeira caracterização, aproximada, do fenômeno da memória. A memória é seletiva. Nem tudo fica gravado. Nem tudo fica registrado.

Embora esta lembrança sugira relação com as diferentes vertentes da memória, autocensurada ou seletiva, Décio evoca a experiência doméstica ao ser instigado pelo questionamento da professora e não como uma expressão espontânea. Isso pode ser constatado ao perceber que durante interações em atividades na sala de aula ou em outros espaços da escola, ele não remete a lembranças domésticas e nem se refere ao seu irmão que estuda da mesma escola. Porém, como a relação das crianças com suas experiências são evocadas através de diversos símbolos, as lembranças de Décio, neste sentido, não vistas com tanta evidência no uso da fala, podem ser verificadas através dos desenhos, que serão discutidos posteriormente.

Diferente dele, Tito é uma criança que faz uso de variados símbolos para manifestar suas lembranças, um destes está presente no uso da fala. A sua realidade, bem como suas experiências foram diferentes dos demais. Dentre as crianças pesquisadas, ele é o que vive há mais tempo no abrigo. Abandonado pela família que, claramente, não o quis de volta, foi resgatado das ruas e levado para o abrigo. Após várias tentativas de reaproximação com a família, ele permanece na Casa de Acolhimento até encontrar uma adoção. Algumas vezes,

Tito foge do Programa Conquista Criança, que participa no turno matutino, e retorna para a rua, em companhia de outras crianças, até ser encontrado novamente pelo Conselho e encaminhado ao abrigo. Conforme a entrevista com a coordenação e a professora, a ausência de proteção, cuidado, reconhecimento e valorização familiar fez com que Tito fosse negligenciado, vivendo em situação de abandono e exposição a riscos.

Assim, durante um período da infância, a rua foi para ele, o ambiente de maior interação, deixando-o suscetível a outras formas de violência. Desta forma, a experiência deste em relação ao abandono é latente, principalmente no que se refere à busca de recursos para a sobrevivência. As manifestações percebidas revelam que Tito possui sequelas físicas, psicológicas e sociais, advindas da violência.

A privação ou transferência de abrigo, a expulsão do lar, uma nova residência e internação podem configurar uma das formas de violência física e estar ligada à violência psicológica. As crianças, vítimas destas violências, estão suscetíveis à extrema negligência consigo mesma e a apresentar comportamentos de desatenção e imagem deteriorada de si mesma (FALEIROS, 2007).

Apesar da negligência e destruição da autoimagem presentes serem consequências da violência, estas não são as manifestações mais marcantes da violência sofridas por Tito. A experiência nas ruas forjou um sujeito consciente de sua situação, que não possui dificuldades de pedir, dizer o que viu, falar tudo o que quer e de aceitar ou não a imposição de um adulto independente do quê e de quem. Estas podem ser percebidas em várias situações em que diz

Me ajuda a desenhar uma pessoa e uma casa!

Tio, compra uma pilha pra eu colocar neste brinquedo!

Deixa eu pegar um livro daquele!

Deixa eu levar o livro!

Tia, compra um lanche pra mim!

Tia, deixa eu sentar do seu lado!

Tô enjoado, eu não comi!

As manifestações desta criança remetem à perspectiva de Corsaro (2010) acerca das crianças enquanto membros ou operadores de suas infâncias. Segundo ele, ao contrário da visão da sociedade, a infância é para as crianças um período temporário e, embora a vejam assim, ela é uma categoria estrutural, permanente, que faz parte da sociedade. Por este motivo, as crianças compõem uma categoria – a infância - já componente da sociedade e não um

grupo que se prepara para ingressar nesta. Assim, por fazer parte, inter-relaciona-se com outras categorias como de gênero e classe social que afetam e são afetadas pela categoria da infância (CORSARO, 2011).

Como agente ativo, integrante da infância, Tito representa nas falas a maneira para modificar a condição de vida que as suas experiências trouxeram. Ao pedir, não aceitar, saber sobre toda a realidade em que vive, falar com propriedade dentro de um grupo, ele ressalta a negociação e o conflito durante a construção de suas recordações. Para Halbwachs (1992 apud PERALTA, 2007, p. 6), “a memória está sujeita ao determinismo social, pois o indivíduo recorda, mas o faz enquanto membro de um grupo social”.

Tanto a ausência familiar em sua vida quanto a interação com pessoas e situações nas ruas revelam lembranças no uso da fala. Esta consideração pode ser notada ao vê-lo buscar suprimento de necessidades físicas e carências afetivas, com abraços nos professores, elogios e conversas com demais adultos da escola, ao buscar aprovação em seus comportamentos pelos professores, pedindo lanche, materiais, brinquedos, doces aos professores, intermediando conflitos entre colegas e tantos outros discutidos em “Gestos”, nos tópicos posteriores.

Com uma fácil expressão verbal e enquanto membro de um grupo social, Tito contribui para a representação e mudança social necessária ao desenvolvimento e adaptação do indivíduo – a criança - na sociedade. A emergência em suprir necessidades pessoais é causa de eventos e transformações sociais em que passou, afetando parte da sua infância. Por meio de suas atividades coletivas e dos pontos de vista infantis, a partir de experiências que o afetou individualmente, ele contribui para a adaptação da sociedade a essas alterações, como na assistência social, educativa e na saúde.

Seu estilo de comportamento, necessidades, influências dos adultos e o trânsito em uma variedade de relações sociais fez destas adaptações itens necessários para Tito e para as demais crianças do grupo na mesma situação atual. Uma destas adaptações se refere à questão afetiva de Tito, pois ele apresenta grande carência neste aspecto. O abandono gerou ausência da família da vida de Tito e, conduzido para o abrigo, foram realizadas tentativas fracassadas de reaproximação destes. Como o abrigo é um lar provisório, a perspectiva é a de que ele encontre uma família para adoção, que por longo período de procura ainda não aconteceu, pois a preferência para adoção de meninos, negros e de mais idade é menor pelas famílias.

Uma fala interessante revela a maneira como Tito conhece a sua situação familiar. Apesar da tenra idade, nota-se que ele é bem resolvido em relação a ausência dos pais em sua

vida, demonstrando, inclusive, maturidade em solucionar eventuais problemas decorrentes da falta do genitores. Este aspecto é notado na fala dele, em uma situação em sala de aula com a secretária da escola. Ela entra em sala e explica sobre o comunicado a ser entregue pelos alunos, às suas mães, sobre uma reunião que aconteceria na escola.

Nesta situação, apesar da realidade atual de outras crianças daquela turma que vivem no abrigo e estão afastadas da família, apenas Tito se manifestou, devolvendo o comunicado e dizendo:

Toma tia, eu não tenho mãe!

Tito segurou o aviso e, olhando para ela, aguardou que a mesma recolhesse seu comunicado. Ela pede que ele entregue a outra pessoa, que poderia ser um adulto responsável por ele, e então ele guarda o papel na mochila. A ausência da mãe na vida de Tito representa a remota lembrança da genitora. A compreensão acerca de que a existência de uma mãe não caracteriza essencialmente ter mãe é exposta nesta fala e, junto com ela, a atitude de aguardar a devolução de um papel que não serve para ele e não se enquadra em sua situação.

Nestas recordações surgem importantes aspectos constituintes do sentimento de identidade que, segundo Pollak (1992, p. 204),

Podemos, portanto dizer que a memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade, tanto individual como coletiva, na medida em que ela é também um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua construção de si.

A maneira como a criança identificou os aspectos de identidade ao recordar apresenta elementos característicos da terceira infância. Os julgamentos mais conscientes e realistas sobre a própria identidade, a autodefinição e autoconceito amplos e inclusivos remete a aspectos de identidade:

A construção da identidade é um fenômeno que se produz em referência aos outros, em referência aos critérios de aceitabilidade, de admissibilidade, de credibilidade, e que se faz por meio da negociação direta com outros. Vale dizer que memória e identidade podem perfeitamente ser negociadas, e não são fenômenos que devam ser compreendidos como essências de uma pessoa ou de um grupo (PAPALIA, 2010).

A possível carência afetiva de Tito e o sentimento de continuidade e de coerência na construção de si requer o preenchimento deste espaço por adultos que em algum momento marcou a sua vida de maneira positiva. Este fato chama a atenção quando Tito revela que tem tios na cidade e sabe o nome do bairro onde moram. Em uma atividade de classe, encontra

uma carta que escreveu para eles e mostra. Nesta carta, ele e sua “irmã” (a colega de abrigo, Lêda) pedem aos tios para passarem o Carnaval na casa deles, pois querem passear e ir ao Shopping. Ao ler, ele diz:

São meus tios, eles moram aqui em Conquista.  
Eles levam a gente pra passear!

Nesta conversa, a professora aproveita para saber onde passou o final de semana e ele responde brevemente e, logo depois muda de assunto:

Aqui!  
Tia, compra um lanche pra mim!

Após este episódio, conversando com a professora, descobriu-se que os tios a quem se refere são pessoas que participavam da “adoção” de uma criança durante o final de semana, prática que havia no abrigo. Este casal a que se refere, apesar de não possuírem laços consanguíneos, é retratado pela criança como tios. Este fato mostra a carência e necessidade da criança em permanecer e constituir laços afetivos e parentais e torna-se, de fato, real na concepção dele. Isto pode ser ligado ao sentimento de continuidade presente na experiência positiva dele, produzindo assim, em referência aos outros, os critérios de aceitabilidade, de admissibilidade e de credibilidade.

Importantes aspectos ligados à memória e identidade estão presentes também na relação de Tito com colegas e professores, dentre eles o sentimento de pertencimento ao grupo. Esta questão remete a situações que envolvem a ajuda e contribuição a todos na rotina escolar. Este é um dos elementos que formam o indivíduo em sua construção.

Nessa construção da identidade - e aí recorro à literatura da psicologia social, e, em parte, da psicanálise - há três elementos essenciais. Há a unidade física, ou seja, o sentimento de ter fronteiras físicas, no caso do copo da pessoa, ou fronteiras de pertencimento ao grupo, no caso de um coletivo; há a continuidade dentro do tempo, no sentido físico da palavra, mas também no sentido moral e psicológico; finalmente, há o sentimento de coerência, ou seja, de que os diferentes elementos que formam um indivíduo são efetivamente unificados (POLLACK, 2002, p. 205).

Este aspecto está presente em algumas falas de Tito como forma de disposição para ajudar a professora e os colegas, estar perto dela e mostrar aos outros o que ele consegue



fazer. Quando chega com a atividade cumprida faz questão de mostrar para a professora. Ao ver o seu colega, de escola e de abrigo, sem conseguir fazer a atividade, Tito diz:

Posso fazer pra ele?

Em outro momento, a professora promete prêmio aos alunos que se comportarem na aula. Após advertir toda a turma pela conversa, Tito pergunta insistentemente:

Meu corpo tá comportado, tia?

Iniciam a pintura da atividade e compartilham os lápis de cor com o colega ao lado. A professora promete dar pirulito e bala para os alunos comportados do dia. Durante a atividade, ele fala:

A gente não tá conversando viu, tia? Ele é meu irmão! (batendo no ombro do colega).

A carência, o medo, a insegurança e as dificuldades de interação e de aprendizagem estão presentes nas expressões verbais das crianças em estudo. Além da fala, a “não-fala” também representa muito da manifestação que precisa apresentar. Verifica-se que a fala é um dos importantes instrumentos de comunicação, principalmente neste período escolar, em que o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da memória passam por maiores progressos. Aliados a isto, a construção da identidade e os sentimentos de pertencimento a um grupo reflete a participação crescente da criança em suas culturas de pares e os reflexos de suas experiências familiares.

As falas das crianças indicam e revelam aspectos da vida e do mundo concreto que estão inseridas. Neste contexto, percebe-se que suas lembranças expressas através do uso e “não-uso” da fala, também estão presentes através de outros símbolos, utilizados para evocar a memória das experiências vividas no convívio familiar, por vontade ou por acaso. Quando separados deste ambiente, como no caso das crianças do abrigo, as lembranças dos fatos vividos são expressas constantemente durante as interações na escola, trazendo revelações de conflitos, saudades, incertezas, medos, desconfianças e sentimentos de esperança, de que este é apenas uma passagem em suas vidas.

Neste conjunto de atividades e rotinas que realizam na escola incluem os valores, as preocupações produzidas e compartilhadas em interação com os outros (CORSARO, 2011). Neste sentido, as experiências das crianças em suas famílias são importantes na transição entre sua cultura de pares. Isto verifica-se que ao brincarem, fazerem uso de jogos,

participarem em sala de aula, resolverem conflitos, estabelecerem regras, mostram que as falas abordam preocupações pessoais, sentimentos e incertezas e buscam novas construções em conjunto.

#### *4.2.2 Das brincadeiras*

Brincar é uma ação natural e interna do ser humano e contribui para a estruturação do sujeito, da aprendizagem, do seu desenvolvimento cognitivo, psicomotor e, principalmente, de sentimentos e afetos. A criança enquanto ser social ativo, em interação com outros sujeitos e com objetos, desenvolve-se e aprende quando brinca. Assim, as brincadeiras representam um fenômeno psicológico, sociológico e pedagógico importante. Nestes aspectos, segundo Grassi (2008, p. 33),

Brincando, a criança vai elaborando teorias sobre o mundo, sobre suas experiências, seus sentimentos, suas relações, sua vida. Ela vai se desenvolvendo, aprendendo e construindo conhecimentos. Age no mundo, interage com outras crianças, com os adultos e com objetos, explora, movimenta-se, pensa, sente, imita, experimenta o novo e reinventa o que já conhece e domina.

Verifica-se que o brincar proporciona a mobilização de diversas funções na criança através das relações entre crianças e adultos, entre as próprias crianças e destas com instrumentos como brinquedos, jogos e, principalmente, brincadeiras. Neste sentido, brincar pode ser analisado como um fenômeno filosófico, psicológico, sociológico e pedagógico importante (SANTOS, 2002).

Como fenômeno filosófico verifica-se a necessidade da criança de criar, fantasiar e também resolver problemas, unindo razão, emoção e conhecimento necessários para a construção do sujeito. Ao brincar durante o recreio, por exemplo, verifica-se que muitas crianças criam e reproduzem situações reais, revivem experiências e exploram emoções. Segundo Grassi (2008, p.36),

Podemos observar que, ao fantasiar, a criança cria um mundo paralelo onde seus sonhos se realizam, tudo é possível, as experiências são revividas e modificadas, suas emoções e pensamentos se expressam, seus sentimentos são elaborados e significados, os conhecimentos se constroem numa relação ativa. Fantasiando, a criança experimenta, cria, refaz, retoma, repete, revive angústias e conflitos, abandona, desiste, insiste.

Verifica-se que a fantasia traz para a criança importante função no ato de brincar, pois além de criar o mundo de sonhos, ela revive suas experiências de modo criativo. Neste momento, é possível perceber que as crianças pesquisadas, principalmente durante o recreio, em meio às interações nas brincadeiras, expressam agressividade, conflito e também carências afetivas e emocionais advindas de experiências e emoções antes vividas.

Outro fenômeno destacado no ato de brincar é o sociológico, pois a criança interage com outras e com os adultos, numa perspectiva de inserção na sociedade. Esta questão pôde ser constatada na escola em questão durante os jogos. Percebe-se que, durante as brincadeiras, como de “bate-cartas” e pula-corda, as crianças constroem, transmitem e aprendem regras, valores, crenças, hábitos, história e conhecimentos. É neste momento que elas integram a reprodução interpretativa entre seus pares, pois contribuem ativamente para a preservação ou reprodução e também para a mudança social como uma forma de desenvolver e adaptar-se na sociedade (CORSARO, 2011).

Nesta construção, as crianças não apenas constroem ativamente seus mundos sociais, como também se apropriam de informações do mundo adulto para produzir esta própria cultura. Importantes brincadeiras como “pega-pega”, “bate-cartas”, “pula-corda” e futebol são frequentes durante o recreio escolar e, neste aspecto verifica-se que, a partir de regras dos professores como: “um de cada vez”, “todos podem brincar”, “façam uma ordem de participação”, “cuidado”, as crianças produzem sua cultura a partir de conhecimentos do mundo adulto, ao mesmo tempo em que transformam estes em habilidades necessárias para participar do mundo adulto. Segundo Corsaro (2011, p. 53),

A produção infantil de cultura de pares não é uma questão de simples imitação ou apropriação direta do mundo adulto. As crianças se apropriam criativamente de informações do mundo adulto para produzir suas próprias culturas de pares. Tal apropriação é criativa no sentido de que se estende ou desenvolve a cultura de pares, as crianças transformam as informações do mundo adulto a fim de responder às preocupações de seu mundo. Dessa forma, contribuem simultaneamente para a reprodução da cultura adulta.

Esta relação de produção no brincar perpassa pela escolha das brincadeiras e inserção dos colegas, cooperação, compartilhamento, visão crítica e (re)construção das regras, dos valores e hábitos expressos no momento do brincar. Durante a pesquisa, observa-se que as crianças se organizam, dividem o time de futebol, reorganizam-se a cada jogada, recordam regras vindas do jogo adulto e criam regras próprias. Na brincadeira de “bate-cartas” organizam seus grupos de acordo com as crianças que possuem cartas para competir, levando

em conta interesses, convicções e regras próprias. Nestas e em outras brincadeiras, verifica-se que as crianças se organizam, criam, (re)produzem a partir do aprendido com os adultos.

Neste sentido, o fenômeno psicológico pode ser visto na medida em que, interagindo, criando, construindo, aprendendo, a criança vai construindo a identidade e sua personalidade é formada (GRASSI, 2008). Além disso, as questões que envolvem o equilíbrio emocional, comunicação, autoconhecimento, as situações durante o brincar que exigem coragem, iniciativa, decisão, acertos e erros, equacionar dificuldades, dentre outras, estão voltadas para o desenvolvimento físico, mental e emocional da criança.

As possibilidades psicológicas que o ato de brincar traz na criança permite a apropriação e elaboração de significados, sentimentos e pensamentos expressos segundo momentos, experiências e emoções que carrega, ao mesmo tempo em que exige (re)elaboração de suas funções mentais.

Por meio do brincar, a criança elabora suas angústias, medos e conflitos internos, manifesta seus sentimentos e emoções, encontra respostas para tais angústias elaborando teorias, afirma-se, constrói-se, resgata a possibilidade de “ser” e “sentir” prazer e desprazer, alegria e tristeza, medo e raiva, amor e ódio, entre outros (GRASSI, 2008, p.38).

Durante o recreio, as crianças pesquisadas vivem um momento de possibilidades na elaboração de conceitos, ao negociar e trocar experiências e conhecimentos, principalmente durante a interação em jogos. Assim como os sentimentos de pertencimento a um grupo, aceitação ou exclusão, das emoções, como a possibilidade de acertos, erros, de elogios e críticas dos colegas, elas experimentam e revivem conflitos, medos, angústias antes sentidas.

Neste aspecto, as brincadeiras, enquanto ato ou efeito de brincar, verificadas durante a pesquisa permitiu conferir a visão ampla que traz para a criança nos aspectos físicos, psicológicos, filosóficos e sociais. Além disto, é importante destacar a presença marcante dos elementos constitutivos da memória, como os acontecimentos vividos, pessoas e personagens e os lugares (POLLAK, 2002).

Estes elementos podem ser percebidos no recreio, através das brincadeiras que prevalecem entre as crianças pesquisadas, como “pega-pega”, “bate-cartas” e futebol. As brincadeiras de “pega-pega”, misturadas com lutas corporais, são as prediletas de Felício e Carlos em perspectivas diferentes. Carlos parece gostar desta brincadeira, pois participa dela em todos os recreios e se diverte ao “pirraçar” os meninos maiores, mas Felício expressa neste momento muita agressividade misturando a brincadeira de “pega-pega” com lutas corporais,

chutes, prender braços, apertar pescoço, bater e empurrar. Quando está correndo não observa que ao seu redor existem outras crianças e isso, muitas vezes, acaba machucando, pois “esbarra” frequentemente nelas.

No pátio existem duas auxiliares e um porteiro que observa as crianças enquanto brincam. Ao ser chamado a atenção por estes, Felício não consegue parar para ouvir e, em meio a muitas crianças, é necessário que o adulto dirija-se até ele para conversar. Ele escuta, fica calado e logo depois volta para a mesma situação. Os colegas que brincam com ele também praticam atitudes agressivas e, quando se machucam, descontam, mas não procuram a ajuda de um educador. Quando repreendidos, param por um momento e voltam para a mesma brincadeira.

A maneira como Felício permanece em sala durante a aula, comportado, por disciplina imposta pela professora e agressivo na ausência dela em sala, é extravasada durante o recreio, pois são nestes momentos que o bater, o empurrar, o “enforçar” e o chutar ganham destaque em suas brincadeiras. As regras dos adultos com quem convive em casa são transformadas em regras próprias durante as brincadeiras com os seus pares. Bater, empurrar, entre outras atitudes agressivas são permitidas por ele ao brincar. Nestes momentos, podem ocorrer diversas projeções relacionadas aos acontecimentos vividos e às pessoas (POLLAK, 2002). No caso de Felício, são representados pelos tios e primos, que batem muito em Felício, acreditando que esta forma punitiva represente uma maneira de “educar”.

Segundo Corsaro (2011, p. 174), “as crianças lidam com algumas dessas perturbações à medida que surgem com os pais e outros adultos, mas tentam resolver muitas outras em mundos imaginários que criam e compartilham com os colegas”. Neste sentido, as brincadeiras livres, para Felício, podem se tornar uma arena encontrada para confrontar os seus medos, frustrações, ansiedades e dificuldades diárias em casa, na relação com os adultos.

Assim, ao observar o ato de brincar, os aspectos particulares das crianças devem ser levados em conta, pois neste processo, existem questões que as diferenciam como as ligadas a relações com outros sujeitos ao longo de sua existência, com o meio e objetos, como afirma Grassi (2008, p.34),

A concepção que temos sobre a criança que brinca é a de um ser social ativo, sujeito que se constrói nas relações com outros sujeitos, cujo desenvolvimento é biopsicossocial e, portanto, é preciso considerar o meio socioeconômico, histórico, político e cultural em que essa criança nasce e vive, ou seja, o contexto em que se desenvolve, constitui-se, aprende e brinca.

Esta questão se deve, além das funções física, psicomotora e cognitiva mobilizadas durante o brincar, às funções afetiva e social, importantes no desenvolvimento da criança, pois possibilita maior convivência com outras crianças, a escolha de seus amigos, a aproximação dos outros para brincar, o envolvimento, a solidariedade e o compartilhamento de experiências.

As brincadeiras espontâneas possibilitam às crianças a criação e convivência com regras, em meio às necessidades individuais, desenvolvendo a consciência individual e social e a significação nas relações com o outro, construindo seu mundo interno. Nestas possibilidades, a criança expressa o vivido, representa-o, manifesta os pensamentos, os sentimentos e se reafirma enquanto sujeito (BARBOSA, 2010).

Diante destas possibilidades que a brincadeira traz para o desenvolvimento da criança, observa-se que as expressões manifestadas por elas podem retratar a relação conturbada com adultos, familiares e agregados, no ambiente doméstico. Neste aspecto, é importante destacar que, durante as brincadeiras livres, apenas uma das crianças pesquisadas apresenta manifestações violentas e atitudes agressivas com as demais crianças. É o caso observado em Felício que, dentre todas as crianças da pesquisa, é o único que ainda passa por violência física e psicológica diariamente.

As outras vítimas de violência estão afastadas do convívio familiar, e durante as brincadeiras livres não apresentam atitudes nem palavras agressivas, apenas conversam sobre futebol, desenhos, jogam bola, trocam cartas ou observam as demais crianças brincarem, como é o caso de Udson. Neste momento, elas apresentam uma necessidade de autoafirmação, aceitação, inserção no grupo, de acertos e superação dos seus limites. Estes aspectos podem demonstrar o quanto as lembranças de experiências domésticas durante as brincadeiras estão menos presentes na vivência atual delas, pois o ambiente no abrigo, a convivência acolhedora da escola reforçaram, em detrimento da lembrança, o possível esquecimento destas experiências durante alguns momentos de interação entre os pares. A construção destas relações considera o atual ambiente social que está inserido, constituindo outras habilidades ao aprender e brincar, como se numa reconstrução do sujeito, tentassem definir seu lugar em sua relação com os outros.

Aliada ao processo da memória em questão, a maneira como as crianças nos Anos Escolares gerenciam suas atividades comumente, segundo Corsaro (2011, p. 215), “produzem coletivamente uma série de grupos estratificados e assuntos como aceitação, popularidade e solidariedade grupal se tornam muito importantes”. Embora as crianças explorem a

participação nas relações, existem aquelas que não integram estes grupos. É o caso de Udson que, raramente se envolve durante as brincadeiras. Ele observa as outras crianças durante as brincadeiras, seja do time de futebol, das conversas ou das rodas do jogo de cartas, sempre de fora, atento ao que foi visto e ouvido pelos colegas, reagindo com sorrisos.

Em uma das brincadeiras observadas por ele, chama a atenção a maneira como as crianças se organizam e estabelecem suas regras. É a brincadeira “bate-cartas” em que, parecidas com o baralho, as cartas possuem figuras de personagens de desenho animado. Participa quem tiver cartas para concorrer e são convidadas pelo grupo, caso não seja, ela pode montar outro grupo para competir. Este é um momento em que as crianças que possuem cartas e estão dispostas a ganhar mais ou perdê-las, sentam-se em círculo, no chão e, numa ordem determinada entre elas, empilham as cartas de todos e batem em cima deste monte. As cartas que virarem vão pertencer à criança que bateu no monte e conseguiu virá-las, e assim por diante. A pesquisadora necessitou sentar-se em círculo, junto com eles, acompanhando a brincadeira.

É interessante destacar que, nesta brincadeira, nem todas as crianças participam, ainda que queiram, pois dentre as regras criadas por elas, são chamadas para brincar aquelas que possuem cartas e estão dispostas a “arriscar” a ganhar mais ou perder suas cartas. Ao redor de quem participa, estão as crianças que observam e também expõem as suas opiniões.

Esta brincadeira torna-se uma atividade lúdica que caracteriza um jogo, pois através de ações motoras ou mentais as crianças possuem objetivos mediante regras acordadas entre elas. De acordo com Grassi (2008), ao jogar, as crianças:

Mobilizam ações motrizes, pensamentos e sentimentos, no alcance de regras previamente determinadas e que direcionam as atividades que devem ser realizadas. Geralmente há competição, ganho ou perda, mas pode haver, também, cooperação no alcance dos objetivos. O jogo pode servir como um passatempo, uma atividade de lazer, ter finalidade pedagógica, psicopedagógica ou ser uma atividade profissional (GRASSI, 2008, p. 69-70).

Neste sentido, Udson, que não participa diretamente do jogo, observa como se estivesse participando, pois fica atento e reage às dinâmicas dos colegas com sorrisos e olhares, mostrando interesse ao acompanhar a jogada. Durante o momento em que um grupo brinca de pula-corda, existe uma fila de crianças que aguardam a sua vez. O ato de pular corda estava seguindo o padrão geral, em que duas crianças/ou professores segurando as pontas de uma corda e girando, enquanto outra criança pula sobre ela, ao mesmo tempo em que toca o

chão. Ao errar, a criança sai do meio da corda e retorna para a fila, onde as demais aguardam a sua vez. Enquanto a corda gira, as crianças contam quantas vezes o colega consegue pular sem errar.

É interessante notar que, algumas vezes, quando duas crianças batem a corda e a terceira erra ao pular, entram em conflito, pois a culpa é de quem bateu errado e não de quem pulou errado. Mesmo assim, as falhas são discutidas e negociadas entre elas, de forma tranquila e, em outros momentos, de maneira complexa e interferida por um adulto. Udson observa e sorri, mas não entra na fila. A pesquisadora, solicitada por uma criança para ajudar a bater a corda em um dos lados, pergunta para Udson se ele quer pular. Ele sorri e não responde, então é colocado na fila por um colega e ali aguarda a sua vez. Quando este momento chega, Udson vai para o meio e, pacientemente, a corda é batida de maneira que ele consiga acompanhar. Ele consegue duas vezes e se dá por satisfeito, sorrindo, sai do meio da corda e volta a observar os demais colegas.

Ele é uma das crianças que, raramente, são convidadas para brincar. Entre as crianças é possível verificar que as agressivas e as retraídas não conseguem se tornar participantes ativas nas brincadeiras. De acordo com Corsaro (2011, p. 208),

As crianças rejeitadas geralmente caem em dois grupos: crianças agressivas rejeitadas, cujo comportamento de agressão leva as demais a resistir a sua inclusão na brincadeira; crianças rejeitadas retraídas, que se afastam quando suas tentativas de ganhar acesso à brincadeira não são bem sucedidas.

A maneira retraída de Udson pode ser considerada um motivo pelo qual as crianças não a convidam para participar das brincadeiras. Ele não busca acesso a estas e por isso observa as outras crianças durante o recreio. Isto mostra que os grupos de pares apresentam suas especificidades, pois ao interagir aprendem e recriam papéis. Além disto, a interação entre eles é espontânea e aberta, heterogênea, onde meninos e meninas brincam juntos, o grupo é composto por iguais e, mediante as regras adultas, eles recriam seus valores e motivos. Segundo Michener (2005, p. 73),

Os grupos de pares oferecem às crianças a primeira experiência de escolha daqueles com quem se relacionam; esta oportunidade contribui para o senso de competência social na infância e permite a interação com outras crianças que complementam a identidade em desenvolvimento.



Estas escolhas são observadas durante o jogo de futebol que acontece em uma parte do pátio, pois a escola não possui quadra esportiva separada. O jogo, então, acontece em meio a outras crianças brincando, sem demarcação de campo, apenas com improvisado de um gol. Mesmo assim, a interação entre elas no futebol ocorre com a escolha dos participantes, divisão do time a partir de dois líderes, a cobrança de jogada de uns sobre os outros e comemoração de gols, entendidas entre eles, pois lançam a bola para o outro sem distinção de campo, camisas ou coletes que diferenciem os times e confunde quem está assistindo.

Verifica-se que, durante as atividades práticas das crianças, como no caso do jogo de futebol, ocorre a produção e participação na cultura de pares. Ao se organizarem com a divisão de time, as regras do jogo e espaço do “campo” e gol, elas se apropriam das regras existentes nos jogos adultos, conhecidos por elas ao assistirem jogos na televisão ou na comunidade, e de posturas e comentários de jogadores e torcedores. Através destes conhecimentos as crianças criam e participam de suas próprias culturas de pares, quando “selecionam ou se apropriam criativamente de informações do mundo adulto para lidar com suas próprias e exclusivas preocupações” (CORSARO, 2011, p.31).

Durante o jogo de futebol, no recreio, as crianças em estudo misturam-se com outras de turmas variadas e interagem tranquilamente. A maneira como jogam ou as expressões em algumas vezes imitam jogadores brasileiros dos quais admiram, principalmente a forma de apelidarem uns aos outros. Ao interagir elas criam suas culturas enquanto conversam, experimentam, lideram, questionam, analisam acertos e erros, replanejam com liberdade e autonomia e, mesmo confrontando com diferenças individuais e dificuldades, aprendem diante de uma situação lúdica (GRASSI, 2008).

Outro momento em que esta interação revela a produção da criança em suas culturas de pares é observado durante as situações de jogo em sala de aula. Estes jogos são direcionados pela professora, possuem regras previamente acordadas entre eles e, de forma lúdica, abordam temas trabalhados em sala. Neste aspecto, percebe-se a participação infantil com expressões diferenciadas das brincadeiras livres no recreio. Um exemplo disto é a agressividade apresentada por Felício com outras crianças no recreio que, em sala, torna-se contida durante o jogo, possivelmente por disciplina imposta pela professora. Em outro exemplo, a “exclusão” de Udson transforma-se em interação incentivada pela mesma. Além disto, a maneira que Lúcio encontra para “afrontar” a autoridade da professora desestabiliza durante o jogo em grupo. Nos demais, a necessidade de aprovação, aceitação e afetividade é a

expressão maior, principalmente com a professora, que utiliza o elogio como forma de incentivar a participação dos alunos.

Mesmo com posturas diferenciadas entre os seus pares, durante as brincadeiras livres no recreio e nos jogos em sala intermediados pela professora, as crianças tentam reproduzir as suas culturas. O papel ativo da criança diante das ações coletivas está ligado às experiências, normas e valores advindos das participações socioculturais, na comunidade, na família e em outros grupos que faz parte e contribui para o desenvolvimento da criança. Para Vygotsky (1978) “cada função no desenvolvimento da criança aparece duas vezes: primeiro no nível social e mais tarde no nível individual; em primeiro lugar, entre as pessoas (interpsicológico), e, em seguida, dentro da criança (intrapsicológico)” (VYGOTSKY, 1978, p. 57). Isto quer dizer que as habilidades cognitivas, psicológicas, emocionais, sociais, dentre outras, são adquiridas através das interações com os outros e depois internalizadas em nível individual (CORSARO, 2011).

Ao observar a dinâmica do jogo em sala e participação das crianças neste é possível verificar que as atividades coletivas produzidas por elas em outros momentos são lembradas individualmente e utilizadas no presente como extensão de eventos anteriores. Durante o jogo em sala, por exemplo, a professora organiza os alunos em círculo, sentados em almofadas no chão que, costuradas, tomam a forma de uma cobra, apelidada pela turma. A pesquisadora posiciona-se da mesma forma, sentada no chão, integrada no círculo formado pelos participantes e professora. O jogo é de tabuleiro, possui fichas com números no centro, cada um recebe um carrinho de brinquedo para marcar sua posição no tabuleiro e, para isto, devem associar as somas ao resultado. Durante o jogo, Udson fica disperso, não participa, nem fica atento à participação dos demais. Pega duas fichas próximas a ele e manuseia. Enquanto isso, Elias, Décio e Tito participam incentivados pelos elogios da professora.

A motivação, liberdade para exploração e a necessidade interna de realização são aspectos que acompanham o ato de jogar (GRASSI, 2008). Observando a participação do grupo durante o jogo é possível perceber a carência ou ausência destes aspectos em Udson. Ele participa do jogo apenas quando solicitado pela professora, através de estímulo e acompanhamento, pois a aparente desconfiança e baixa autoestima parecem impedir a participação no jogo. As tensões e inseguranças advindas de suas experiências domésticas podem contribuir para este distanciamento de Udson de situações novas e desafiadoras, cuja participação do grupo é intensa e envolve conversas, questionamentos, replanejamento, convivência e julgamento. Este momento representa importante função para a criança, pois a

dinâmica do jogo cria “uma forma de sociabilização que prepara a criança para ocupar um lugar na sociedade adulta” (KISHIMOTO, 2007, p. 7).

Ao permitir esta experiência, o ato de jogar promove a criação de vínculos que permite a ampliação da autoconfiança e o convívio com diversos sentimentos e intervenções de caráter subjetivo. Desta maneira, o incentivo da professora para a participação de Udson no jogo contribui para o alcance destas habilidades, necessárias para romper com os possíveis bloqueios que o impede de satisfazer necessidades afetivas e intelectivas. De acordo com Grassi (2008, p. 75),

A criança, quando não consegue compreender o mundo dos adultos e a realidade circundante, usa o jogo para orientar seu pensamento em direção à satisfação de suas necessidades afetivas e intelectivas, o que faz com que assimile o real à sua própria vontade, resultando daí um equilíbrio pessoal do mundo físico e social.

O estímulo do jogo para esta criança pode permitir a reorientação do pensamento, possivelmente confuso, por experiências violentas geradas pela realidade doméstica que o cercava, através dos adultos. Ao participar de um jogo de regras simples, Udson pode iniciar o rompimento de barreiras, permitido através do brincar. Esta possibilidade envolve necessidades como o relacionamento com o outro, lidar com desejos e frustrações, constituir um sujeito desejante, participativo, aberto e livre. Para compreender este momento é importante que a participação de Udson seja observada pelos demais colegas, que questionam, tentam ajudar e compreender a maneira diferenciada como Udson utiliza o tabuleiro para jogar, de maneira receosa, distante das regras pré-estabelecidas, porém intermediada pela professora.

Após a breve participação, ele sorri e olha para os colegas, demonstrando uma atitude positiva da sua vez de jogar. Verifica-se que podem existir diferentes formas de participação da criança em condições sociais distintas. Na cultura de pares esta participação é reconstruída e durante este processo as lembranças emergem, pois o sujeito que participa ativamente é histórico e social. Conforme Miranda (2004, p. 131),

o processo de desenvolvimento do indivíduo se inscreve num processo histórico-social que o determina e, por sua vez, é por ele determinado. Assim, o processo de socialização da criança é concretamente determinado pela sua condição histórico-social. Além disso, enquanto sujeito da história, a criança tem a possibilidade de recriar seu processo de socialização e através dele interferir na realidade social.

Neste aspecto, é observada a participação de Felício durante o jogo. O seu processo de socialização na escola é marcado por atitudes que reforçam a condição violenta em que está

inserido diariamente. Porém, em sala, durante o jogo com colegas e professora ele encontra a possibilidade de recriar este processo de socialização, pois consegue respeitar os colegas, as regras enquanto decisão grupal, relacionando com todos de maneira cooperativa. Algumas vezes, enquanto aguarda a rodada do jogo, ele provoca um colega de maneira discreta, despercebida pela professora, mas na falta de reciprocidade da provocação, retorna para a participação no jogo.

A coordenação da professora, na condução e organização do jogo, ao motivar e acompanhar forma democrática e participativa tem um papel fundamental neste processo. Observa-se que, ao considerar as necessidades, interesses e possibilidades das crianças, ela possibilita a recriação de socialização. Esta condição é importante, principalmente nos investigados, cujas experiências violentas presentes na lembrança, marca a difícil compreensão infantil acerca das atitudes violentas do adulto e amplia-se para a dificuldade de socialização com os demais. Segundo Corsaro (2011, p. 30-31),

Experiências anteriores de atividades coletivamente produzidas e compartilhadas não são apenas armazenadas na memória individual e evocadas no presente; em vez disso, a participação anterior do indivíduo contribui e ativa o evento atual por tê-lo preparado.

As ações coletivas no contexto doméstico em que a criança está inserida tem grande marca no processo de construção da criança em suas culturas de pares, pois numa perspectiva sociológica “a socialização não é só uma questão de adaptação e internalização, mas também um processo de apropriação, reinvenção e reprodução” (CORSARO, 2011, p.31). Neste sentido, estas crianças, não apenas guardam suas memórias de situações vividas, mas podem se apropriar e reproduzi-la durante as interações na escola, podendo trazer durante as brincadeiras manifestações agressivas, necessidade de aceitação e também o isolamento. Estas podem ser negociadas entre seus pares na medida em que constroem as suas culturas e lidam com problemáticas e conflitos advindos da lembrança individual.

#### *4.2.3 Dos desenhos*

O desenho é uma das formas de expressão da realidade pela criança. Ele é “a primeira linguagem gráfica da criança na expressão e comunicação de suas representações do mundo” (PILLAR, 1996, p. 60). O desenho precede a comunicação escrita e possibilita transportar sua apreensão do mundo e comunicar-se (SARMENTO, 2007). Estas considerações permitem ao

pesquisador visualizar esta produção como importante instrumento de aproximação, comunicação e contato espontâneo com o pensamento infantil, pois, ao desenhar a criança, lembra, evoca, em pensamento, algo ausente, realizado ou não (PILLAR, 1996). Além disto, permite captar um conjunto de manifestações cognitivas e emotivas internalizadas pelas vivências que não são perceptíveis na expressão verbal.

A observação da produção do desenho feito pelo aluno possibilita a análise de uma importante função simbólica que envolve o sujeito da produção, a fala a partir desta, a produção em si e o contexto histórico e cultural que a criança está inserida. Dentre estes, as falas das crianças ampliam a possibilidade de percepção acerca desta forma de expressão. Além do conhecimento dos entornos sociais e familiares das crianças pesquisadas, a investigação converge para o desenho e oralidade trabalhados juntos, pelos professores. Estes “são compreendidos como reveladores de olhares e concepções das crianças sobre seu contexto social, histórico e cultural, pensados, vividos e desejados” (GOBBI, 2009, p.71).

Desta maneira, o processo de investigação parte da concepção de que as crianças são criadoras e portadoras de cultura e devem ser compreendidas sob as suas perspectivas. Trata-se de conhecer sobre as crianças a partir de si mesmas e suas realidades através dos seus próprios olhares e, para isto, fazer o uso da produção e da oralidade como recursos, como afirma Sarmiento e Pinto (1997, p. 78),

O estudo das realidades da infância com base na própria criança é um campo de estudos emergente, que precisa adotar um conjunto de orientações metodológicas cujo foco é a recolha da voz das crianças. Assim, além dos recursos técnicos, o pesquisador precisa ter uma postura de constante flexibilidade investigativa. [...] a não projetar o seu olhar sobre as crianças colhendo delas apenas aquilo que é o reflexo dos seus próprios preconceitos e representações. O olhar das crianças permite revelar fenômenos sociais que o olhar dos adultos deixa na penumbra ou obscurece totalmente.

A investigação a partir da observação de produção dos desenhos percorre, durante a pesquisa, do traçado à descrição acreditando que, para além das produções, as vozes das crianças ampliam a possibilidade de percepção acerca desta forma de expressão. Assim, além do conhecimento dos entornos sociais e familiares das crianças pesquisadas, analisa-se o desenho e a oralidade, considerando estes como “reveladores de olhares e concepções das crianças sobre seu contexto social, histórico e cultural, pensados, vividos e desejados” (GOBBI, 2009, p. 71). Estas descrições caracterizam, em parte, o trabalho iconográfico, ao

analisar as produções das imagens e, mais do que isto, possibilitar a descrição do seu produtor.

Esse é, fundamentalmente, o trabalho iconográfico. Na maioria dos desenhos é possível também avançar numa análise iconográfica tendo por base a fala das crianças sobre as imagens ali representadas. Panofsky, entretanto, ressalta que se também levantarmos o momento histórico, político, social e cultural no qual estão inseridas estas crianças-desenhistas, podemos desvelar os “princípios básicos” que fundamentam suas imagens (GOBBI, 2009, p.25).

Na perspectiva do método etnográfico, a análise do desenho e da oralidade é possível a partir da inserção na rotina escolar das crianças pesquisadas e abrange a observação de todo o processo de atividades realizadas pelas professoras com os alunos da turma. Elas iniciam a atividade com a contação de história, em um momento descontraído, sentadas em almofadas, no chão, para ouvir e participar da atividade. A maneira como a professora conduz a história é lúdica e envolve a participação das crianças, permitindo explorar o imaginário através de questionamentos, opiniões e troca de experiências a partir da narração.

Após o momento da história, a atividade suscita diálogos entre a professora e os alunos sobre o tema abordado e a produção de desenhos, permitindo a reconstituição da história, a expressão de valores, sonhos, lembranças, imaginação e vínculos presentes nas relações estabelecidos em suas vivências. A didática na produção de desenho vinculada à oralidade culmina na entrega e apresentação das atividades. Nesta oportunidade, a professora anota e questiona aspectos que possibilitam ver, fruir, enxergar as crianças em suas produções, conhecendo mais sobre os olhares e concepções que elas têm de seu universo construído, vivenciado, imaginado, desejado e desenhado (GOBBI, 2009).

Como esta atividade é constante na rotina dos professores, os questionamentos advindos das descrições sobre os desenhos emergem para diversos assuntos, inclusive os ligados às experiências das crianças nos meios sociais. Por isso, a composição do desenho e a referência das falas infantis, que se aproximavam da proposta investigativa desta pesquisa, podem ser exploradas pela professora, trazendo uma compreensão maior das manifestações expressas nos desenhos.

Verifica-se que, conhecer as crianças vítimas de violência doméstica e a realidade familiar que permeia suas experiências violentas, permite a visão para as entrelinhas expostas no desenho e na fala. Desta forma, “conhecer os entornos sociais, históricos, culturais de seus produtores, assim como agregá-los a outros materiais é imprescindível para maior aprofundamento sobre o tema” (KOSMINSKY, 1992 apud GOBBI, 2009, p. 85). Neste

sentido, apreender as lembranças advindas de experiências familiares e individuais sob a perspectiva do olhar infantil trouxe importantes considerações acerca de suas relações sociais e cotidianas, o mundo físico, psíquico, temporal e espacial.

As expressões das crianças assinalaram manifestações diferenciadas, perpetuando desejos, conflitos e lembranças marcantes destas relações. Assim, a análise pôde perpassar por três dimensões para este tipo de investigação: a dimensão subjetiva, mobilizada pela capacidade físico-motora, emoções e afetos que identificam o sujeito individual; a sociocultural, como artefato social para a cultura infantil, permeado pelas crenças, imagens sociais, regras e valores que cerca a infância e as instituições de que faz parte; e a dimensão geracional, caracterizada pela visão interpretativa da cultura da infância, cuja expressão plástica tem intencionalidade e sentido distintos do adulto (SARMENTO, 2007).

Durante a investigação, as observações permitiram que as análises abrangessem estes três aspectos, considerando assim, os campos das ciências sociais, a psicologia do desenvolvimento e pedagogia, que à luz da memória se referem a um mesmo fenômeno que se aproximam e se distanciam em alguns pontos. Neste sentido, os aspectos subjetivos, sociocultural e geracional estarão integrando as análises a fim de que se compreenda diversificadas expressões refletidas pela memória.

É importante destacar que “cada desenho é um reflexo da personalidade de seu autor; que ele expressa aspectos afetivos da personalidade, tanto quanto cognição; que ele fala, no caso de crianças pequenas, mais sobre o artista do que sobre o objeto retratado” (DI LEO, 1985, p. 61). Considerando a criança enquanto sujeito ativo, autor do desenho, ela manifesta sentimentos e atitudes simbólicas expressas, como visto nas propostas de atividade realizadas pelas professoras das três turmas em estudo.

As análises apresentadas constituem-se a partir das observações de toda a dinâmica de atividades proposta pelos professores, anteriormente descritas. Estas são realizadas regularmente nas turmas da escola, com o objetivo de trabalhar temáticas importantes para a escola. As atividades são iniciadas a partir de contação da história. Nesta investigação, analisa-se a dinâmica da atividade realizada a partir do conto “*O pinguim que gostava de calor*” nas turmas selecionadas a fim de que em meio às interações de um mesmo tema, ocorressem as lembranças infantis.

Este conto, do autor Roberto Belli, retrata o tema solidariedade, abordando a importância de ajudar ao próximo e as descobertas e escolhas diferentes. Ao conhecerem a história, as crianças fixam os olhos nas imagens do livro e falam sobre as suas percepções.

Algumas identificam o “iglu” e explicam o que significa, outras chamam a atenção para o tamanho dos pais e do avô do pinguim protagonista, que é ainda um filhote, e sobre a atitude da tartaruga, que carrega o pinguim filhote no casco quando ele não aguenta mais nadar para chegar ao outro lado. Ao final da história, as professoras conversam com as crianças a respeito do conteúdo trazido no conto, buscam a opinião delas e trazem esta perspectiva para o dia-a-dia. Neste sentido, a pergunta feita aos alunos foi: “*O pinguim descobriu o calor e gostou, mesmo que todo o seu grupo fosse contrário. E vocês, o que vocês gostam ou do que vocês não gostam?*”.

Num segundo momento, a partir dos questionamentos, as professoras propõem, em folhas de papel, desenhos sobre “*As coisas que gostam*” e, após terminarem, e em outra folha o desenho sobre “*As coisas que não gostam*”, trabalhando o sentido de que “coisas” podem ser objetos, seres, pessoas, situações e tudo mais que quiserem desenhar. Neste momento, a maioria das crianças se concentrava na atividade, desenhando em silêncio. Muitas delas reproduziam os motivos que a história trazia para que o pinguim gostasse de calor, misturado com algo da sua realidade.

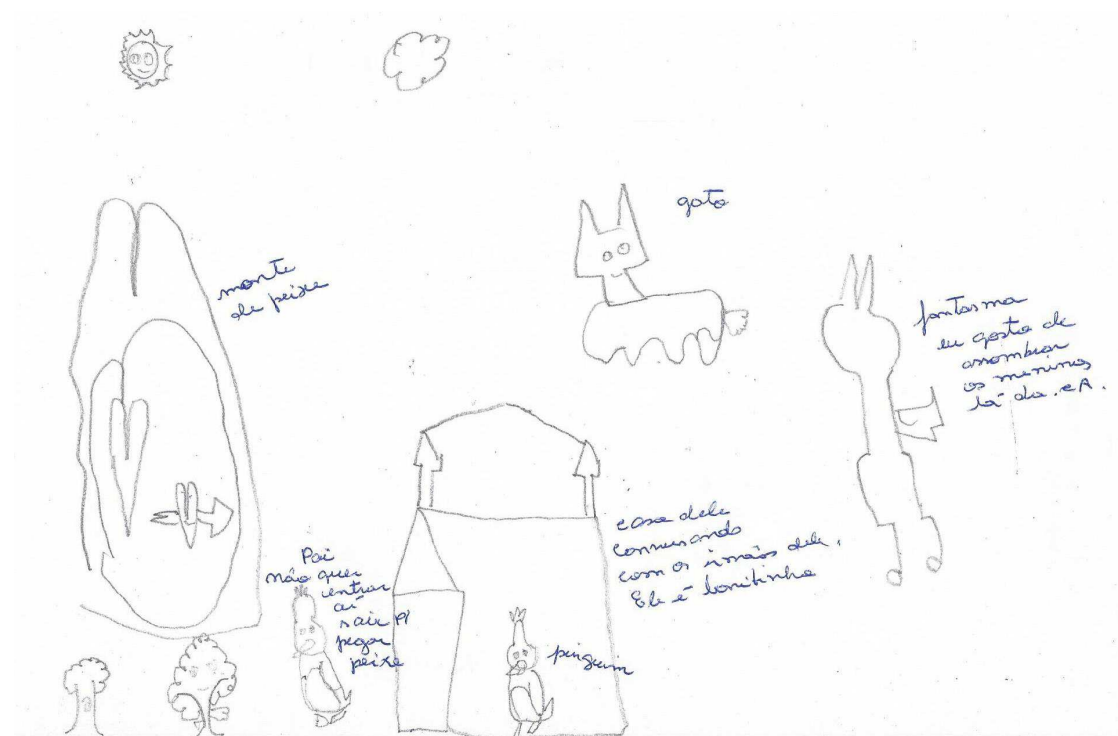
Num terceiro momento, para investigar claramente as concepções das crianças sobre suas produções, os desenhos infantis de todas as crianças foram conjugados à oralidade. As crianças apresentam os seus desenhos para as professoras que, de maneira informal e flexível, incentiva-as a suscitar falas, colocando o assunto como passível de discussões. Assim, as produções permitem conhecer as percepções das crianças acerca da realidade por elas vividas, como o exemplo dos desenhos de Tito.



### “DO QUE EU GOSTO” - TITO – 10 ANOS

Suas figuras estão dispostas segundo a sequência de situações explicadas à professora, após a produção. Nelas, estão presentes, a casa com um pinguim, vários peixes, um gato e um fantasma. Ao conversar a respeito do que desenhou, como uma criança aparentemente comunicativa, ele explica: “A casa do pinguim, com ele dentro, conversando com os seus irmãos. Ele é bonitinho!”. Embora no conto o pinguim vivesse com um grupo, os demais personagens que apareciam eram os seus pais e avô. O protagonista não tinha irmãos, e em nenhum momento da história aparece isto, mas Tito preferiu desenhar o pinguim e explicar que os irmãos estavam dentro de casa aguardando o pai. Porém, ainda explicando, diz “O pai do pinguim não quer entrar na casa, ele saiu para pegar peixe.” E mostra no desenho o percurso do pai buscando peixes.

Estas representações podem relacionar-se, através de algumas figuras do conto, a realidade social de Tito. Isto pode ser percebido ao desenhar a casa e o pinguim, explicando que ele tem vários irmãos, o pai provendo alimento e a ausência da mãe. A relação desta com a realidade se aproxima, na medida em que ele vive no abrigo por um período mais longo que as demais crianças pesquisadas e convive com estas numa estreita relação de amigos e “irmãos”. Esta afirmação pode ser conferida através de falas como “Este é meu irmão!” e “Eu



gosto de brincar de fantasma e assustar os meninos do abrigo!” e ao solicitar ajuda a Udson

“Tia, posso ajudar ele?” e ao dizer “Eu e minha irmã escrevemos a carta” (a irmã é colega de abrigo e escreveram para os “tios”, adultos que o “adotaram” num final de semana) e de ser o colega que conduz Udson até uma auxiliar de classe todas as vezes que este faz as necessidades na roupa.

Os desenhos das crianças trazem especificidades, eles “são mais do que simples desenhos, são reveladores da subjetividade infantil e de suas leituras e inferências sobre as diversas realidades e circunstâncias vivenciadas por elas” (LAURINDO, 2014, p.75). Esta enunciação de pensamento relaciona-se à visão da criança enquanto membro da sociedade a que pertence e emerge na mente individual a partir da relação com o mundo exterior (PERALTA, 2007).

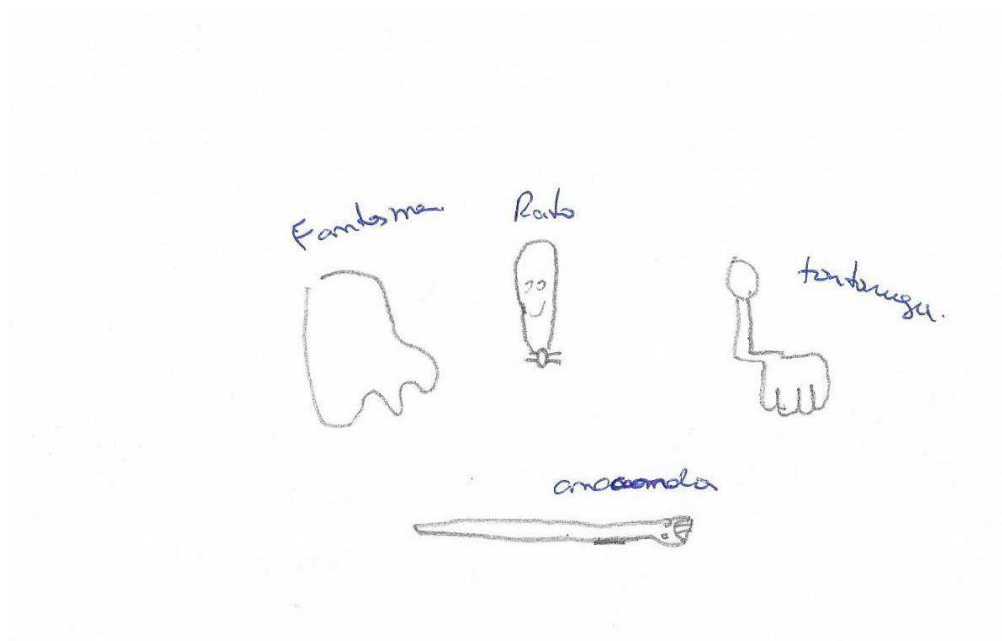
A representação de Tito a respeito da primeira parte do seu desenho “Do *que eu gosto*” reúne elementos ligados à história ouvida, mas com caráter simbólico, ou seja, “são elementos gráficos ou sonoros criados que, por efeito de um arbítrio estabelecido por convenção entre os comunicantes, remetem para ou evocam objetos concretos ou abstratos” (SARMENTO, 2007, p. 37). Neste sentido, apesar de ser uma proposta de desenho, a possibilidade de aparecerem elementos do conto com a realidade da criança, se mistura, visto que a atividade iniciou-se com uma história, para que um exemplo de subjetividade fosse criado.

Desta forma, os desenhos de Tito apresentam o pinguim em casa, como um lugar em que estava “guardado”, com irmãos, aguardando o pai, que saiu para prover alimentos, encontrados em um lugar cheio de peixes. Segundo a coordenadora, Tito não possui contato com a família, ele foi abandonado e em sua própria fala deixa claro que “não tem mãe”. Ainda assim, apresenta a imagem familiar da história composta por irmãos e pai. Paralelo a isto está a figura de um fantasma, representando a brincadeira que gosta de assustar seus colegas do abrigo, cujo vínculo e rotina é familiar, como de “irmãos”, perceptível durante uma fala em sala referindo-se ao colega, dizendo “*Ele é meu irmão!*”.

Além destas figuras estão a imagem do gato e do fantasma. Ao falar sobre estes dois elementos, Tito diz que “*gosta de fantasma porque brinca de assustar os meninos lá do abrigo e ele gosta disso*”. Dentre todos os elementos desenhados, apenas o fantasma não possui olhos e boca, mas Tito não diz algo sobre isto.

### “DO QUE EU NÃO GOSTO” TITO- 10 ANOS

No desenho “Do que eu não gosto” Tito fez quatro figuras que, segundo ele, representam um fantasma, um rato, uma tartaruga e uma anaconda. Não se estendeu a muitas explicações, apenas afirma “*Não gosto de rato*”, “*Não gosto de anaconda*”, porém a mesma figura do fantasma aparece neste novo desenho, mas com representação diferente. No primeiro, o fantasma é a maneira como gosta de brincar (assustando os colegas do abrigo) e no segundo, o fantasma, em tamanho diferente, denota um elemento ou situação que não o agrada. A conjugação da oralidade com o desenho é uma importante fonte no caso de Tito ao produzir poucas imagens, pois através das falas permite conhecermos mais e melhor as expressões ali manifestadas. Pillar (1996, p. 47) afirma que as crianças atribuem diferentes



pap  
eis  
ao  
des  
enh  
o,  
afir  
ma  
ndo  
que  
“há  
cria  
nça

s que são mais visualizadoras e que desenham de modo a que a cena representada diga tudo, e crianças mais verbalizadoras, onde o desenho serve de “pano de fundo” para uma narrativa”.

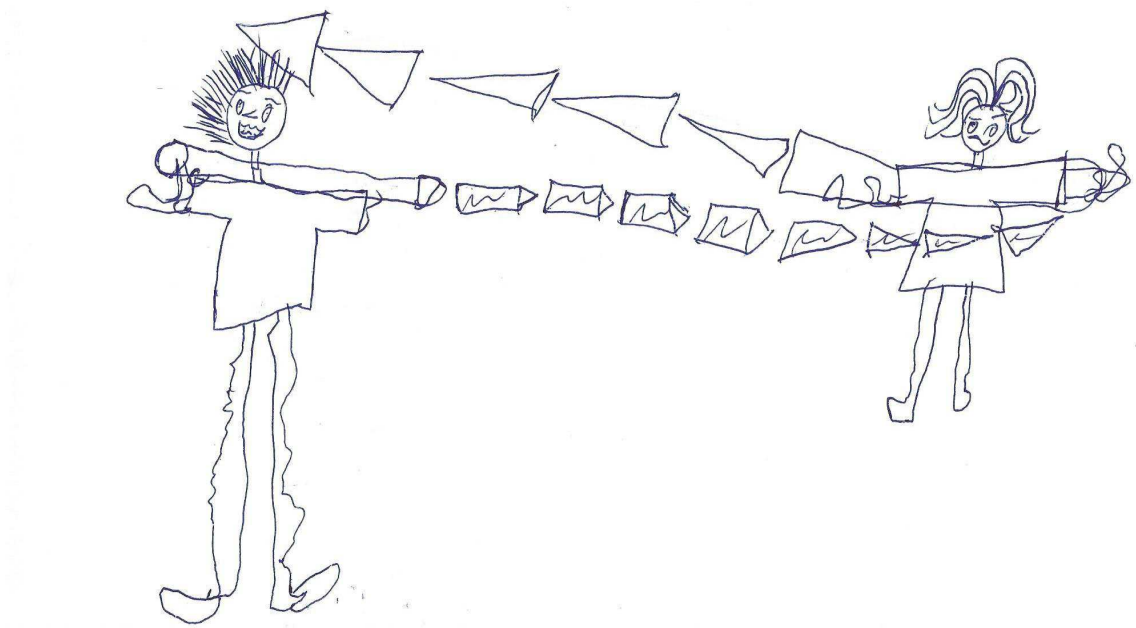
Assim, ao pensar sobre as coisas que gosta ou não, Tito manifesta no desenho suas lembranças. Ao abordar a memória infantil, Vygotsky (1994) afirma que a direção do processo de lembrança na criança segue uma lógica onde o *pensar* significa *lembrar* e, mais tarde *lembrar* significa *pensar*. Assim, ao estimular a produção de algo que pode ligar-se à sua realidade, como na proposta de desenho, a criança cria um elo de lembranças determinado pela estrutura do pensamento.

Outra manifestação investigada refere-se à produção de desenho feita por Lúcio.

### “DO QUE EU GOSTO” - LÚCIO – 10 ANOS

Ao desenhar “*Do que eu gosto*”, Lúcio apresenta duas figuras, uma feminina e a outra masculina, cada uma com uma “arma” que, segundo ele, são duas pessoas atirando mostarda uma na outra. O diálogo com a professora acerca da produção, é curto e, ao afirmar que gosta de desenhar isto, limita-se a maiores explicações. A convivência doméstica de Lúcio restringe-se à carente presença do pai e ausência da mãe, ele passa o dia sozinho em casa com os irmãos e a mãe abandonou a família, não deixando notícias.

Este suposto conflito representado entre as figuras masculinas e femininas pode referir-se a estruturas sociais em que a criança está inserida e as relações estabelecidas, pois, “o desenho infantil prolonga a percepção infantil. Nem sempre corresponde à realidade das coisas, mas à expressão de um caráter e de uma atitude” (MERLEAU-PONTY, 2006, p.215). Esta expressão permite salientar a importante constituição social da memória sem isolar a

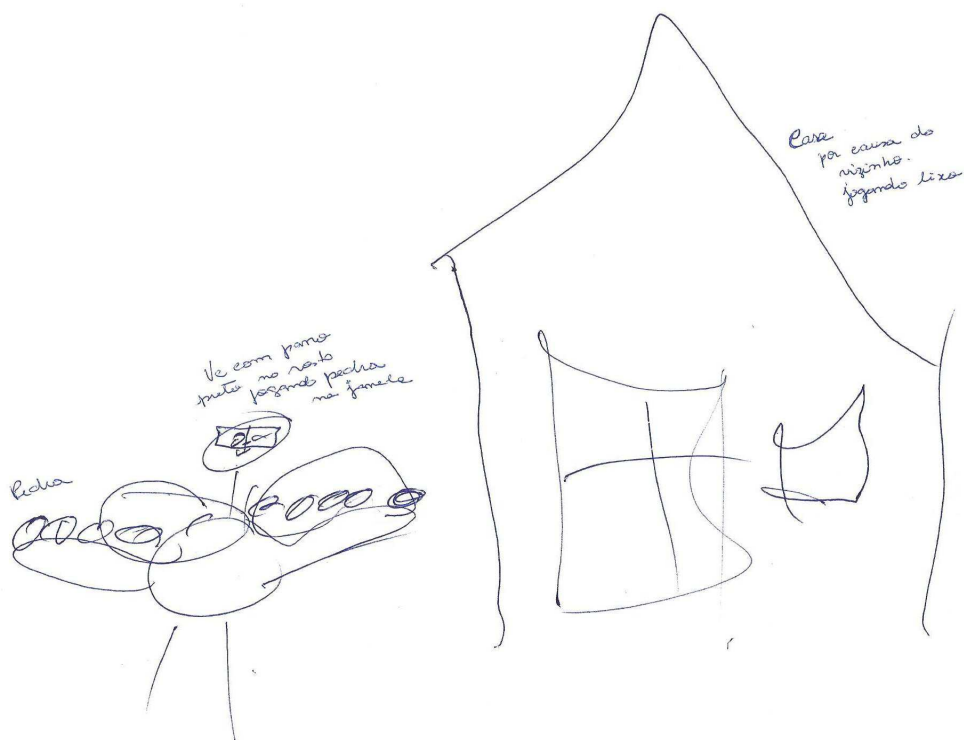


dimensão individual, sendo assim, o produto da mente individual em relação com o mundo exterior (PERALTA, 2007).

### “DO QUE EU NÃO GOSTO” - LÚCIO – 10 ANOS

Ao desenhar “Do que eu não gosto” Lúcio expressa com traçados, uma casa e uma pessoa. Conversando com a professora sobre sua produção, afirma que desenhou isto porque não gosta da casa onde mora, pois tem um vizinho que fica jogando lixo para o lado da casa dele, ele varre, mas a situação se repete. A pessoa desenhada é ele, com um pano preto no rosto, jogando pedra pela janela.

A produção de Lúcio retrata a importância que o desenho possui enquanto signo que expõe a imaginação e a realidade cotidiana como produto das relações sociais (Vygotsky, 1994). Contextualizando a produção de Lúcio com a realidade, verifica-se especificidades no



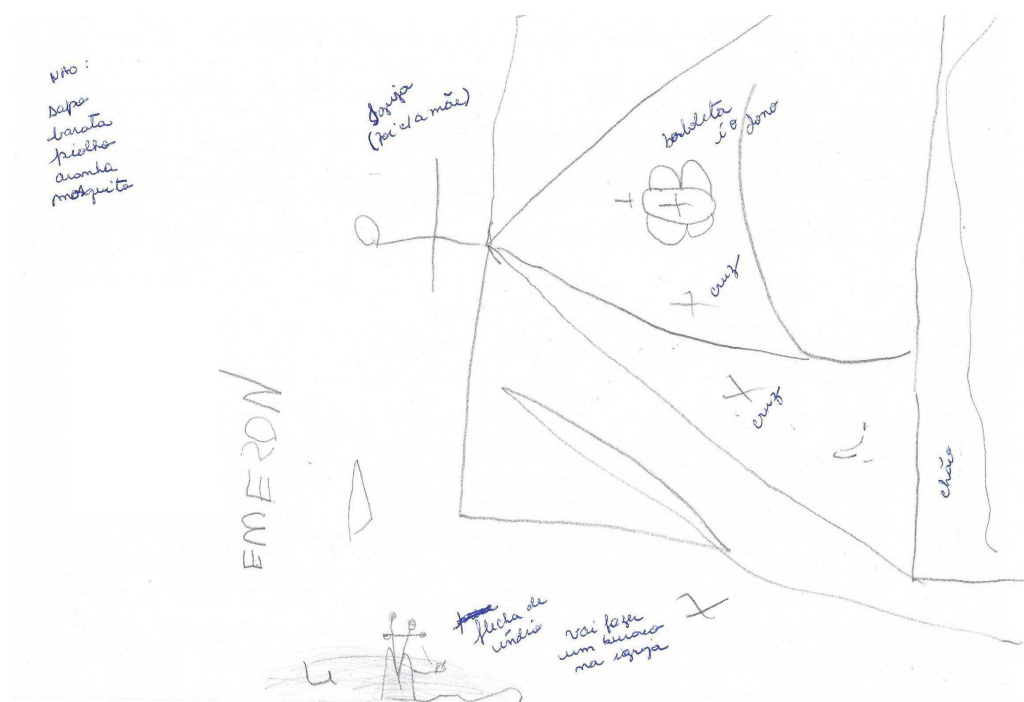
desenho e na fala que denota conflitos ligados a situações existentes, principalmente no que se refere ao vizinho e ao desejo de revidar, jogando pedras pela janela. Estes conflitos apontam para percepções visíveis e invisíveis da realidade e carregam experiências ditas e não-ditas. Conforme Derdyk (1989, p.115),

O desenho configura um campo minado de possibilidades, confrontando o real, o percebido e o imaginário. A observação, a memória e a imaginação são as personagens que flagram esta zona de incerteza: o território entre o visível e o invisível.

Neste contexto, o desenho torna-se uma possibilidade de conhecer a realidade presente na lembrança da criança e que não é contada verbalmente. Porém, em conjugação com a oralidade obtêm-se formas privilegiadas de verificar que, na mistura entre o real, o percebido e o imaginário, a criança expressa o pensado, o vivido e o desejado.

### “DO QUE EU GOSTO” – ELIAS – 7 ANOS

Elias preferiu desenhar algo que gosta nas duas propostas e, mediante conversa com a professora, falou das coisas que não gosta. No primeiro desenho, verifica-se uma casa com muitos símbolos da cruz que, segundo ele, é uma igreja. Em diálogo com a professora, Elias conta que gosta de ir à igreja e lembra que sempre ia com a mãe. Confere-se a esta expressão a afirmação de Gobbi & Leite (2002, p. 11) ao apontar o uso do desenho como forma de expressão do que a criança vivencia ou percebe do contexto que a rodeia, pois ela desenha de memória e assim “desenha pensando e por isso suas experiências anteriores têm tanta importância; relaciona as construções imaginativas à quantidade de experiências acumuladas



pe-  
lo  
sujei-  
to-  
criad-  
or  
não  
have-  
ndo,  
port-  
anto,  
com  
pro-  
miss-  
o

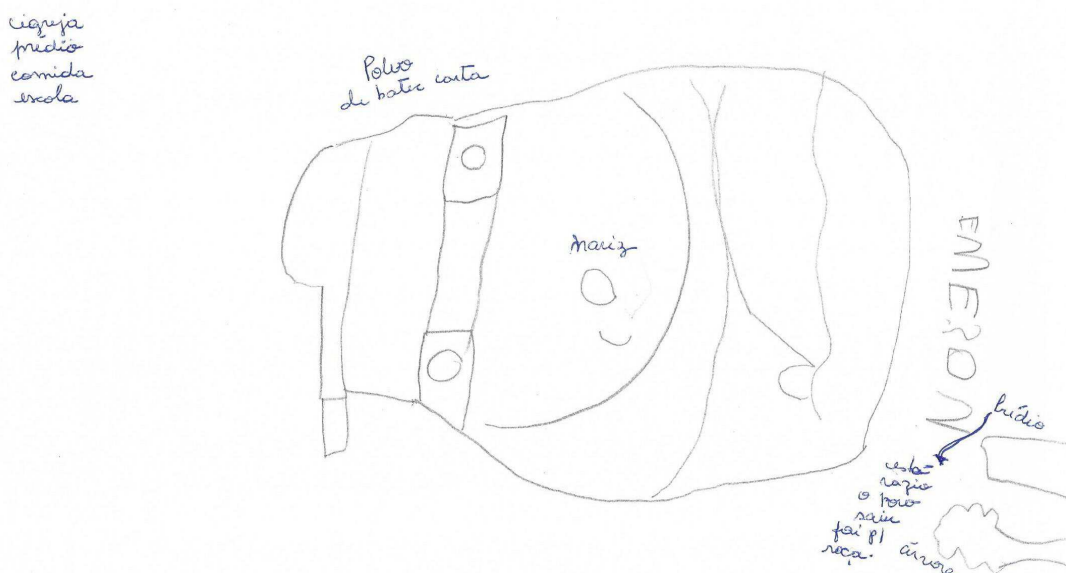
com o que vê ou observa”.

Esta representação de Elias, que atualmente está afastado do convívio familiar, apresenta as lembranças de vivências na companhia de sua mãe, no período em que vivia com a sua família, numa expressão clara de laços familiares relembrados. Isto confere sentido ao verificar que “existem lugares particularmente ligados à uma lembrança” (POLLAK, 1992, p.202) e que permanece marcante na memória da pessoa.

As flechas embaixo da igreja, segundo ele, são de índio, “*Que vai fazer buraco na igreja*” e a posição da borboleta mostra que “*Ela é a dona da igreja*”. O índio pode configurar ameaça à igreja, pois, para Elias, ele irá fazer um buraco na igreja e tem um instrumento na mão, porém no centro da igreja existe a dona (a borboleta) e o dono “protege”, podendo-se inferir uma relação de possível conflito e de poder. Esta relação está presente na experiência doméstica de Elias, visto que, enquanto vítima de violência esteve submetido a um processo de “apropriação e dominação do sujeito, causando uma desestruturação de um poder que é, anteriormente, legitimado pela condição de adulto/pai/parente” (MINCHONI E FRANCISCHINI, 2012, p.107).

### “DO QUE EU GOSTO” - ELIAS – 7 ANOS

Como Elias não quis produzir o desenho acerca do que não gosta, desenha em outra folha um “polvo” que, segundo ele, é a figura de uma das cartas da brincadeira de “bate-cartas”, muito comum entre as crianças durante o recreio. Embaixo desta carta, em tamanho menor, está um prédio e uma árvore. Elias diz que o prédio está vazio porque “*o povo foi pra roça*”. Além deste pequeno cenário de habitação de moradores “ausentes” (segundo ele, todos foram para a roça), foi traçado em formato maior a brincadeira que participa durante o recreio. São duas relações, causalidades e ambientes distintos sob uma mesma produção. Estas



diferenças podem fazer parte de sucessivas lembranças pessoais cujas relações da criança são diferentes, sendo no primeiro a representação de uma atividade coletiva e cotidiana na escola e na segunda uma natureza social, doméstica, porém distanciada e incompleta. Para explicar esta relação de Elias com as duas influências é importante lembrar que, além dos ambientes, as relações que se constroem nestes são lembradas de maneiras diferentes. Segundo Halbwachs (2006, p. 69),

A sucessão de lembranças, mesmo as mais pessoais, sempre se explica pelas mudanças que se produzem em nossas relações com os diversos ambientes coletivos, ou seja, em definitivo pelas transformações desses ambientes, cada um tomado em separado, e em seu conjunto.

Elias realiza, espontaneamente, uma terceira produção e mostra para a professora, em outro momento da aula, depois de explicar guarda-o em sua pasta. Neste desenho, colorido, diversos traçados compõem uma casa e árvores grandes e, ao ser indagado pela professora, ele explica que “*os animais estão todos em casa*”. Assim, apresenta uma figura que remete ao ambiente doméstico como um possível refúgio para seus membros. Embora as suas lembranças estejam ligadas à afetividade, refúgio e brincadeiras na escola, estas representam expressões das quais se agrada em lembrar, pois esta foi a primeira proposta de produção. Em contrapartida, Elias resistiu ao desenho sobre coisas que não gosta e, conversando com a professora, limitou-se a dizer não gosta de sapo, barata, piolho, aranha, mosquito e não quis falar mais sobre o assunto. O fato de não querer lembrar-se das coisas que o desagradam denota a existência de “não-ditos” na lembrança, que resiste trazer à tona. Neste aspecto, Pollak (2002) afirma que podem existir zonas de sombra, silêncios e “não-ditos” nas lembranças e a fronteira destes com o inconsciente reprimido ou o esquecimento estão em eterno deslocamento.





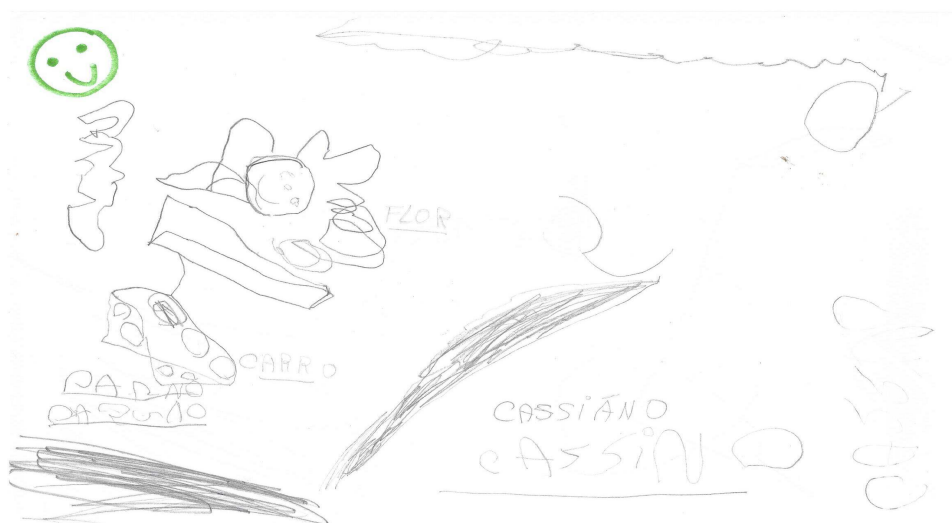
### **“DO QUE EU GOSTO” – DÉCIO – 7 ANOS**

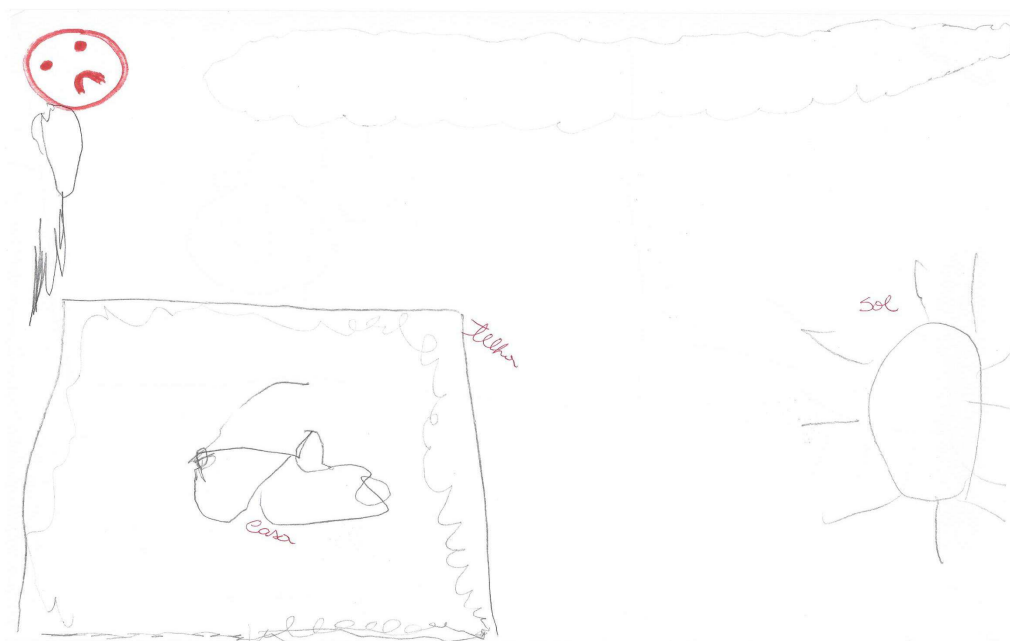
Décio desenha uma paisagem com sol, que possui olhos e boca, nuvens, uma casa e muitos animais. Dialogando com a professora, diz que seu desenho possui vacas, gato e rato. Os animais “*estavam indo para a cabana*” e os outros “*estavam indo para a floresta*”. Não explica porque gosta dessas imagens e não realiza o desenho sobre “as coisas que não gosta”. De acordo com Di Leo (1985) no desenho a criança expressa necessidades e interesses e, para Sarmiento (2009), expressa mais do que tentativas de representar uma realidade exterior. Neste sentido, percebe-se que, embora casa, animais e aspectos da natureza tipicamente figuram os desenhos de crianças em idade escolar, eles atestam o que a mente e o sentimento estão presentes durante a produção de maneira subjetiva (DI LEO, 1985).

Assim, diante da convicção que o desenho é representação e não reprodução verifica-se que os elementos presentes na produção de Décio podem estar relacionados às lembranças domésticas. Segundo Di Leo (1985), é provável que a casa simbolize para a criança a expressão de busca por afeto e segurança, como necessidades básicas recorridas na relação familiar. A cabana (casa) para Décio é povoada por animais, vacas, gatos e ratos que estão em grupos e, enquanto alguns entram na cabana, outros saem para a floresta. Esta passagem dos grupos de animais pela cabana não foi questionada pela professora e, enquanto observadora da dinâmica, não houve a possibilidade de intervenção no diálogo entre eles.

### “DO QUE EU GOSTO” – CARLOS – 6 ANOS

O desenho de Carlos sobre “*as coisas que gosta*” apresentam, dentre alguns rabiscos, a figura de um carro e de uma flor. O trabalho conjugado entre desenho e oralidade foi realizado com dificuldade pela professora, pois, Carlos resiste ao diálogo com a mesma. Assim, ele não quis falar sobre su:





### “DO QUE EU NÃO GOSTO” – CARLOS – 6 ANOS

Na outra folha, ao ser perguntado sobre sua produção “Do que eu não gosto”, ele responde de forma objetiva, sem se estender a maiores explicações, afirmando que é uma casa com telha e o Sol.

Diante disto, a investigação da manifestação de Carlos através do desenho pauta-se nas poucas explicações dadas por ele e nas expressões captadas em outros momentos advindas das lembranças domésticas. O desenho denota a realidade apreendida por ele enquanto “linguagem gráfica da criança na expressão e comunicação de suas representações do mundo” (PILLAR, 1996, p. 60). Mesmo com pouco uso da oralidade, a descrição do desenho de Carlos pode referir-se às diversas situações de sua realidade, pois a atividade do desenho “é pensamento, elaboração afetiva e cognitiva, sobre as leituras que faz do mundo” (PILLAR, 1996, p. 60).

Assim, a figura da casa pode evocar uma marcante experiência não apenas do vivenciado no ambiente doméstico como também da mudança de ambiente e de relações em outro espaço, no caso, o abrigo em que vive atualmente. Por isto, a busca por afeto e segurança pode estar presente no desenho de Carlos e o possível preenchimento destas necessidades no ambiente doméstico ou encontrado no abrigo e na escola. Estas lembranças que remetem ao presente podem permitir a reinterpretação do passado e, possivelmente, a busca das necessidades de Carlos, ainda que tenha passado por experiências violentas, podem estar ligadas à família. Segundo Pollak (1989, p.6),

Assim também, há uma permanente interação entre o vivido e o aprendido, o vivido e o transmitido. E essas constatações se aplicam a toda forma de memória, individual e coletiva, familiar, nacional e de pequenos grupos.

A partir destas permanentes interações a lembrança permite a deformação e reinterpretação do passado. Neste caso, as alterações aplicadas na memória individual e também familiar é produto individual na relação com o mundo exterior.

As demais crianças da pesquisa, Udson e Felício, não participaram da atividade, pois não estavam indo à escola. Segundo a diretora, eles não frequentariam mais esta escola, pois foram reintegrados à família. Udson retornou para o convívio familiar e, por isso, frequentará uma escola no bairro onde mora e Felício foi entregue à mãe, que atualmente vive em São Paulo.

#### *4.2.4 Dos gestos*

De acordo com Ponty (2001, p.555) “não há gesto sem representação”. Esta representação, para Wallon (1979) é demonstrada através do ato de simbolizar ou atribuir significados para alguma coisa ausente, que pode ser uma situação vivida, pessoa ou um objeto. Desta forma, o sujeito utiliza imagens, posturas, palavras e gestos como representações. Estas serão tratadas aqui enquanto reconstituições do real que, de acordo com Gonçalves (2008, p. 161):

A construção de uma representação pelas crianças é um processo dinâmico e constante, feito na interação das mesmas com o contexto em que vivem. Particularmente, tal construção reflete a participação ativa da criança em seu confronto na escola.

A construção de representações através do uso dos gestos no contexto escolar pode expressar para a criança, vontades, anseios, comunicar pensamentos e sentimentos e manifestar a vontade. Estas foram as maiores evidências apresentadas pelas crianças durante as investigações da pesquisa. O uso de gestos perceptíveis mostrou-se nos momentos de raiva, temor, medo e vergonha das crianças pesquisadas, principalmente quando repreendidas por um adulto da escola ou, durante a aula, pela professora.

Dentre estes momentos, durante a aula, a professora está posicionada em sua mesa corrigindo os cadernos enquanto os alunos realizam as atividades em suas carteiras, organizadas em semicírculo. À medida que a professora chama pelo nome, o aluno vai até a

mesa e entrega o caderno para correção. Udson, que raramente se levanta da carteira, é chamado pela professora. Com certo receio, ele entrega o caderno e fica distante da mesa aguardando a resposta dela, observando-a. Enquanto isto, ele olha para a pesquisadora e fala “vixe” bem baixinho e faz o gesto de balançar a mão, comumente conhecido como o sinal de “apanhar”. A professora corrige o caderno e devolve, ele recebe, olha para a professora, como se esperasse alguma repreensão dela, olha para o caderno, como se quisesse ver o que a professora corrigiu, olha para a pesquisadora, ri, abaixa a cabeça e vai se sentar, ainda desconfiado.

A maneira como Udson manifesta suas representações acerca do mundo e sobre si mesmo revela a sua insegurança diante da capacidade de realizar uma atividade com sucesso e o temor de uma possível repreensão do adulto que, neste caso, seria a professora. Neste sentido, é importante compreender a maneira com Udson manifesta suas representações, pois esta pode revelar muito sobre a sua concepção acerca do mundo e de si mesmo. Esta pode estar relacionada ao que Wallon (1979) diz acerca da constituição de visão de mundo através das realidades concretas, ou seja, a apropriação de significados elaborada socialmente.

As experiências de Udson advindas do ambiente doméstico podem estar relacionadas com o processo de representações simbolizadas através dos gestos, como o olhar temeroso para a professora, o caderno e a pesquisadora, o gesto com as mãos compreendidas como “apanhar” e a distância tomada por ele, da mesa da professora. De acordo com Halbwachs (2006, p. 90),

A vida da criança mergulha mais do que se imagina nos meios sociais pelos quais ela entra em contato com um passado mais ou menos distanciado, que é como o contexto em que são guardadas suas lembranças mais pessoais.

As lembranças de Udson, consciente ou inconscientemente, encontram-se visíveis na relação com o outro, criança ou adulto, porém com o adulto, cuja autoridade é maior diante da visão de criança, o faz temer e aguardar qualquer reação. É diferente do caso de Elias que, ao ser chamado a atenção pela professora por causa da conversa durante a atividade no livro, obedece, abaixa a cabeça e olha para ela discretamente, depois para a pesquisadora demonstrando temor e vergonha ao ser repreendido. Em outros momentos, a atitude de Elias representa afetividade, principalmente com a professora, como possível carência da figura feminina já que, nas atividades de desenho, por exemplo, ele representa a igreja e a mãe e lembra que gosta de ir à igreja com ela. Durante a contação de histórias pela professora, onde os alunos se sentam com ela no chão, em círculo, Elias senta ao seu lado e em todo momento alisa os cabelos da professora e depois uma mecha, demonstrando carinho e afeto por ela.

Ao mesmo tempo em que a respeita, enquanto figura adulta e autoridade em sala de aula, ele demonstra afeto e admiração pela professora ao procurar sentar-se ao seu lado durante a roda de histórias e alisar mechas dos seus cabelos. O seu mundo interno e social apresenta relações estreitas, pois a figura feminina da professora e suas lembranças sobre a mãe constituem um panorama vivo e natural para ele, baseando um pensamento em que conserva e reencontra uma imagem de sua história vivida (HALBWACHS, 2006).

De modo distinto e mais refletido encontra-se a representação de Lúcio. Ao perguntar para a professora se a pesquisadora era “do Conselho Tutelar” a pergunta foi feita com visível receio, pois, acompanhada das mãos, no ouvido da professora, perguntou baixinho para evitar qualquer tipo de som que escapasse a sua fala. A noção sobre os fatos e as lembranças advindas de sua experiência com o Conselho Tutelar remete à Lúcio o temor de um possível afastamento da família, constituída pelo pai e seus irmãos. Ele recorda da visita da conselheira na escola, da conversa dela com o seu pai e da realidade que circunda a sua vida, pois, de acordo com a professora, ele está sob acompanhamento do órgão para que o afastamento do convívio familiar não seja realizado.

Esta consideração reafirma o que Pollak (1992) diz acerca dos fatos vividos de maneira marcante cujo grau de identificação com acontecimentos e pessoas podem acontecer a partir deste passado. São chamadas de “memória por tabela” cuja realidade, fundada no concreto e vivido, se torna conhecida indiretamente e o indivíduo acredita pertencer. Neste sentido, é sabido que a memória “também sofre flutuações em função do momento em que ela é articulada, em que ela está sendo expressa. As preocupações do momento constituem um elemento de estruturação da memória” (POLLAK, 1992, p. 204).

Fundada na realidade violenta ainda vivida por Felício, as atitudes e os gestos agressivos marcam as suas representações diante da interação com os pares. Diferente da figura adulta, cujo temor está presente e as ações agressivas não são expressas. Durante a ausência da professora em sala, Felício brinca com dois colegas de escorregar no chão da sala e dar rasteira nas pernas uns dos outros. Neste momento, ele machuca uma colega que estava sentada próxima a eles. Ao ouvir a colega dizer que não aceita as desculpas e que foi contar para a professora, Felício a chuta, mas desta vez propositalmente, como se estivesse descontando nela a sua raiva em ter contado para a professora sobre a “brincadeira” durante a ausência dela em sala.

Observa-se que o temor diante da professora é diferente da relação com os seus pares. Neste último, Felício brinca de maneira agressiva com alguns meninos e, ao não ser aceito o

seu pedido de desculpas, agride a colega, temendo também a repreensão da professora, já que a aluna saiu da sala para contar o que aconteceu. A relação das lembranças latentes advindas do ambiente doméstico em Felício com a manifestação destas na interação escolar pode refletir “a constituição da memória enquanto um fenômeno construído. Quando fala-se em construção, neste caso em nível individual, refere-se aos modos de construção, que podem tanto ser conscientes como inconscientes” (POLLAK, 1992, p. 204).

Talvez, de maneira inconsciente, Felício atribua significado da sua situação vivida através de uma representação que reflita este estado, principalmente ao brincar e resolver conflitos com outras crianças. Nesta construção atribuída por Pollak (1992) existe uma forte relação entre a memória e o sentimento de identidade. Diante da situação investigada, é possível que Felício queira construir e representar a imagem acerca de si mesmo e do outro e a maneira como quer ser visto pelos outros, onde a construção da identidade está suscetível a mudanças.

Esta percepção pode ser representada de maneira diferente, como no exemplo de Carlos. No recreio, ele “pirraça” os meninos de outras turmas durante a brincadeira de pega-pega. Ao perceber que um dos meninos não gostou e corre atrás dele para “descontar”, Carlos se esconde atrás da professora e a abraça pela cintura, pedindo que o ajude, pois o menino quer bater nele. Embora a brincadeira de Carlos não demonstre agressividade como o apresentado por Felício, ele gosta de provocar os garotos maiores durante as brincadeiras, apelidando-os, tentando derrubar o boné e correr, mas ao sentir-se ameaçado, se protege abraçando um adulto. Na diversidade das lembranças, ambas as crianças podem ter elementos constitutivos comuns em suas vidas, ou terem experiências parecidas, porém as representações simbólicas durante as interações com outras crianças remetem a lembranças diferentes.

Diante desta possibilidade, pode-se considerar a experiência familiar de Carlos e a relação com o gesto ao abraçar a professora como busca de refúgio e proteção, pois ainda que no ambiente doméstico ele tenha sofrido violência de adultos, a figura adulta do professor, enquanto autoridade na escola remete à proteção e à disciplina. Segundo Corsaro (2011) nestes momentos as brincadeiras podem capturar a natureza complexa de como as crianças abordam e compartilham medos, preocupações e valores.

A representação do real através dos gestos mostra o quanto esta relação está presente durante as interações das crianças com os seus pares e com os professores. De acordo com as

suas experiências cada criança expressa, de maneira simbólica, no ambiente escolar as vivências que afetaram negativamente as suas vidas.



## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das manifestações infantis presentes nas interações escolares permite a configuração das expressões que remetem às lembranças, advindas de experiências domésticas. É possível que durante as brincadeiras, as produções de desenhos, através dos gestos, e principalmente, através das falas, estejam evidentes a busca da criança na resolução de conflitos, de apresentação dos valores, medos e inseguranças.

A infância é um fenômeno social e, ao analisar as crianças como construtoras ativas de seus mundos é possível verificar a visão acerca das informações que se apropriam do mundo adulto e, no caso em questão, das experiências violentas cotidianas advindas do contexto doméstico e manifestadas em suas interações entre os pares. A geração de medos e perturbações é resultado deste envolvimento conflituoso que enfrentam em suas famílias.

As diferentes maneiras em que esta violência é expressa e suas causas a caracterizam como um fenômeno multicausal e complexo vivenciado cotidianamente em muitas famílias. O ambiente doméstico, marcado por integrantes de diferentes *status* e poder, integra as crianças e, nesta relação, são os sujeitos mais suscetíveis às diversas manifestações da violência, expressas principalmente pela experiência de violência física, sexual, psicológica e negligência.

A família é o primeiro e importante meio de socialização da criança, porém, à medida que ela cresce, é na escola que encontra os mais importantes meios de socialização. Neste sentido, investigar as crianças nos Anos escolares mostra que a escola é meio onde a criança socializa e passa a maior parte do seu tempo, levando para suas interações as lembranças advindas de experiências na família.

A interação entre os pares, vistos como o grupo que mantém um conjunto estável de atividades ou rotinas, valores, preocupações produzidas e compartilhadas entre elas, permite a participação em culturas nas quais as informações advindas do mundo adulto são reconstruídas ou reproduzidas. À medida que as crianças interagem em outros espaços se deparam com diferentes orientações interpessoais, assim, recorrem aos seus próprios recursos culturais advindos de experiências anteriores em suas famílias.

A forte influência dos conhecimentos adquiridos pela criança é vista durante a interação entre os pares na escola. Se as experiências domésticas forem marcadas por conflitos e atitudes violentas, diferentes manifestações destas violências podem ser observadas através das falas, brincadeiras, desenhos e gestos. Dentre as manifestações estão

presentes o isolamento, a agressividade, a carência afetiva e emocional, reveladas através das lembranças. Em meio às interações entre seus pares as crianças expressam medos, angústias, anseios, conflitos e carências afetivas e emocionais.

Neste sentido, a partir das observações participativas na escola, considera-se que a experiência relacionada à violência sexual tem forte relação com o receio da criança no contato com o adulto, resistência ao toque e a tendência ao isolamento do grupo durante as atividades escolares.

Além desta, a agressão física sofrida pela criança cotidianamente influencia a socialização com outras crianças, principalmente durante as brincadeiras, imperando as atitudes agressivas. Nas demais vítimas de violência física, afastadas do convívio familiar, estas atitudes agressivas não são evidentes como nas vítimas que enfrenta cotidianamente a violência. Nas expressões manifestadas predominam, principalmente nas brincadeiras e nos gestos, a busca por aceitação, reconstrução da identidade, reafirmação e competição, conduzindo ao sentimento de pertencimento ao grupo, presentes principalmente durante o jogo de futebol e de cartas.

Além destas manifestações, as crianças vítimas da negligência, violência presente na maioria dos casos pesquisados, apresentam baixa autoestima, descuido com seus pertences e, no caso da negligência extrema, o abandono, uma possível ausência de referência adulta e familiar.

O uso do desenho como um dos instrumentos de investigação apresenta importantes expressões infantis mostrando que, nestas produções, as lembranças domésticas aparecem misturadas com as vivências atuais, principalmente nas crianças afastadas do convívio familiar. Nas descrições sobre os desenhos a maioria das crianças utiliza a fala como complemento para expressar as produções realizadas, revelando aspectos de suas rotinas dentro e fora da escola e de acontecimentos vividos na família.

Estas análises reforçam a necessidade que existe de profissionalização dos educadores, pois nas interações do ambiente escolar é evidente as expressões das vivências domésticas nas crianças. Identificar as suspeitas e casos de violência na rotina escolar de forma consciente remete à importância da capacitação de professores, auxiliares, direção e coordenação, para que o combate à violência alcance um trabalho conjunto com êxito.

Além disto, comprova-se que identificar os maus tratos através das atividades da rotina escolar é perceber que, durante a socialização entre crianças, o olhar do profissional da educação requer atenção diferenciada. Um comportamento estranho ao comum em uma

criança, a fala dela a respeito de si, do outro e da família, a maneira como interage com os demais: agressivo, carente ou isolado, são aspectos que merecem um olhar especial por parte de quem convive com estas crianças na escola. Outras observações devem ser feitas, principalmente em sala de aula, durante as produções de desenho, os gestos e reações a determinadas atitudes do adulto ou de outra criança, as conversas entre elas e necessidade de afeto e atenção, pois as crianças demonstram suas lembranças e conflitos presentes nelas.

O trabalho dos órgãos como o Conselho Tutelar e os demais serviços sociais, acompanhados dos direitos garantidos à criança e as alterações na lei ampliam a proteção da criança e sustentam as ações dos educadores que reconhecem os sintomas de maus tratos na criança. É importante lembrar que diversos profissionais são responsáveis pela comunicação aos Conselhos, porém a pesquisa no ambiente escolar tem a necessidade de enfatizar a importância dos educadores que convivem por uma grande parte do tempo com as crianças cotidianamente, num ambiente de grande socialização delas, permitindo assim, expressar diversas experiências através das interações entre os pares.

É importante salientar, neste sentido, que a escola possui uma integração possível entre instituição e família, o que pode tornar o trabalho mais eficiente, pois, como o verificado na rotina da escola pesquisada, muitos casos de violência contra crianças são contados pelos próprios familiares, vizinhos, tios, primos e vizinhos, facilitando a observação àquela criança e a possível suspeita e comunicação aos órgãos. Contar com o trabalho dos educadores é de suma importância para o combate da violência infantil na sociedade, pois as experiências violentas, além de expressas pelas crianças na escola, causam danos físicos, psicológicos, emocionais e sociais.

Finalmente, um aspecto deve ser destacado. A pesquisa, no uso de instrumentos de observação participativa, através das falas, brincadeiras, desenhos e gestos com as crianças, aliado aos diálogos com os profissionais da escola pode constatar um aspecto interessante revelado pela coordenação da escola. Durante a convivência com todas as crianças vítimas de violência doméstica, que passaram pela escola ou que atualmente estudam lá, a coordenadora revela que, de forma unânime, todas as crianças afirmam que querem voltar a morar com sua família.

Isto pôde ser confirmado durante esta pesquisa através das conversas e dos desenhos dos alunos. Todos que estão afastados do convívio familiar expressam de alguma maneira o desejo do convívio familiar e relembram de sua família com frequência. A criança que mora com os tios revela para a professora a vontade de ir para São Paulo, lugar onde a mãe está

internada. E a outra, segundo a professora, sob observação do Conselho Tutelar, teme a saída de casa e logo questiona quando percebe adulto estranho em sala.

Assim, compreender o papel da criança como agentes ativos em desenvolvimento e vivenciar em suas rotinas as atividades construídas coletivamente direciona o olhar da infância enquanto construção social resultante destes aspectos. A sua participação começa na família e se espalha para outros ambientes, como na escola, o que leva aos pesquisadores da infância a apreciar as contribuições infantis na reprodução e mudança social. Ao mesmo tempo, leva à reflexão sobre as mudanças nas famílias, principalmente as sociais e econômicas que provocam maus-tratos, afetando e causando danos às crianças e a infância.

## REFERENCIAS

ABRAMOVAY, Miriam (Org.). **Fala galera: juventude, violência e cidadania na cidade do Rio de Janeiro**. Brasília: UNESCO, 1999.

ABRAPIA. Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e à Adolescência. Dados Estatísticos da Abrapia de Violência Doméstica contra criança e adolescente. Rio de Janeiro, 2004.

ASSIS, S. G. **Criança, Violência e Comportamento**. Um estudo em Grupos Sociais Distintos. Rio de Janeiro, Claves, ENSP/Fiocruz/OPAS, Relatório Final de Pesquisa, 1994.

ARIÈS, Philippe. História social da criança e da família. Trad. Dora Flaksman. 2ª edição. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

AVANCI, J.Q., Assis, S.G., Pesce, R.P. **Ansiedade em crianças: Um olhar sobre transtornos de ansiedade e violências na infância**. Rio de Janeiro: Fiocruz/Ensp/Claves/Cnpq; 2007.

AZEVEDO, M. A; GUERRA, V.N.A. (Org.) **Infância e violência fatal em família**. São Paulo: Iglu, 1998.

\_\_\_\_\_. **Violência doméstica contra crianças e adolescentes: um cenário em (des) construção**, 2011.

BARBOSA, Silvia Neli Falcão; KRAMER, Sonia. SILVA, Juliana Pereira da; **Questões teórico-metodológicas da pesquisa com crianças**. Perspectiva, Florianópolis, v. 23, n. 01, p. 41-64, jan./jul. 2005. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>> Acesso em: 22/12/2014.

BECKER, H. **Problems of inference and proof in participant observation**. American Sociological Review, 23, 1958.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Duas Cidades; 34. ed., 2009a. Tradução, apresentação e notas de Marcus Vinícius Mazzari.

BOFF, L. **O ethos mundial de que precisamos**. Porto Alegre: Porto & Vírgula, 2001.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade: lembranças de velhos**. São Paulo: Tao. 1979. Editora da Universidade de São Paulo, 1987.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil; São Paulo: Difel, 1989.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei Federal, n.8.069, 13 de junho de 1990.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Escola que protege: Enfrentando a violência contra crianças e adolescentes**, 2007.

BRONFENBRENNER, U. The bioecological theory of human development. In: N. Smelser & P. Baltes (Eds.), **International encyclopedia of the social and behavioral sciences** (Vol. 10, pp. 6963–6970). New York: Elsevier, 2001.

CARTAXO, Simone Regina Manosso. **Pressupostos da Educação Infantil**. Curitiba: Ibpex, 2011.

CARVALHO, Marília Pinto de. Um lugar para o pesquisador na vida cotidiana da escola. In: ZAGO, Nadir; Carvalho, Marília Pinto de; Vilela, Rita Amélia Teixeira (Org.). **Itinerários de pesquisa. Perspectivas qualitativas em sociologia da educação**, Rio de Janeiro: DP&A Editores, 2003.

CHAUÍ, Marilena. **Ética e Violência**. Londrina: Mimeo, 1998.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

COQUEREL, Patrik Ramon Stafin. **Neuropsicologia**. Curitiba: Ibpex, 2011.

CORSARO, William A. **Sociologia da infância**. Tradução de Lia Gabriele Regius Reis. São Paulo: Artmed, 2003.

CUNHA, Tânia Rocha Andrade. **O preço do silêncio: mulheres ricas também sofrem violência**. Vitória da Conquista: Edições Uesb, 2007.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MULLER, Fernanda. Abordagens etnográficas nas pesquisas com crianças. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (Org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2005.

DEMARTINI, Zélia de Brito Fabri. Infância, Pesquisa e Relatos Orais. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; Dermatini, Zélia de Brito Fabri; Prado, Patrícia Dias (Org.). **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. Campinas: Autores Associados, 2009.

DERDYK, E. **Formas de pensar o desenho: Desenvolvimento do grafismo infantil**. São Paulo: Scipione, 1989.

DESLANDES, S.F. **Atenção à criança e adolescente vítima de violência doméstica. Análise de um serviço**. Caderno de Saúde Pública 1994.

DESSEN, Maria Auxiliadora e COSTA JÚNIOR, Àderson Luiz (Org.). **A ciência do Desenvolvimento Humano: Tendências atuais e perspectivas futuras**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

DI LEO, Joseph. H. **A interpretação do desenho infantil**. Trad. de Marlene Neves Strey. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

DUNN, J. & KENDRICK, C (1982). **Siblings: Love, envy and understanding**. Cambridge, MA: Harvard University Press.

DURHAM, Eunice Ribeiro. Família e reprodução humana. In FRANCHETTO, B.; CAVALCANTI, M. L. V. C.; HEILBORN, M. L. (Org.). **Perspectivas antropológicas da mulher**. vol. 3. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1983.

FALEIROS, E.; FALEIROS, V. P. **Escola que protege: enfrentando a violência contra crianças e adolescentes**. Brasília: SECAD/MEC, 2007.

FERRARI, Dalka e VECINA, Tereza. (Org.). **O fim do silêncio na violência familiar: teoria e prática**. São Paulo: Àgora, 2002.

FRANCISCHINI, Rosângela; MINCHONI, Tatiana. Atribuição de sentidos em crianças vítimas de abuso sexual, a partir da ótica da identidade. In: FRANCISCHINI, Rosângela; Minchoni, Tatiana; Ferreira, Emmanuelle de Oliveira (Org.). **Crianças e adolescentes: percursos teórico-metodológicos de investigação em múltiplos contextos de desenvolvimento**. Natal: EDUFRRN, 2012.

GIANCATERINO, Roberto. **Escola, professor, aluno: Os participantes do Processo Educativo**. São Paulo: Madras, 2007.

GOBBI, Márcia. Desenho infantil e oralidade - Instrumentos para pesquisas com crianças pequenas. In: FARIA Ana Lúcia Goulart de; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias (Org.). **Por uma Cultura da Infância: metodologia de Pesquisa com crianças**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

GOBBI, M. & LEITE, M. I. (2002). O desenho da criança pequena: Distintas abordagens na produção acadêmica em diálogo com a educação. In M. I. Leite. (Org.), **Ata e desata: Partilhando uma experiência de formação continuada**. Rio de Janeiro: Ravil.

GONÇALVES, Hebe Signorini. **Infância e Violência no Brasil**. Rio de Janeiro: NAU/FAPERJ, 2003.

GORDON, L. **Heroes of their own lives — The politics of history of family violence**. Estados Unidos da América, Penguin Books, 1989.

GRAUE, M. Elizabeth e WALSH, Daniel J. **Investigação Etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética**. Lisboa: 2003.

GRASSI, Tânia Mara. **Oficinas Psicopedagógicas**. Curitiba: Ibpx, 2008.

GUERRA VN. A. **Violência física doméstica contra crianças e adolescentes e a imprensa: do silêncio à comunicação [tese doutorado]**. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica; 1996.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Trad. Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006.

HIRIGOYEN, Marie-France. **A violência no casal: da coação psicológica à agressão física**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

JERSILD, Arthur Thomas. **Psicologia da criança**. Belo Horizonte, Itatiaia: 1977.

KALOUSTIAN, M.S. (Org.). **Família brasileira, a base de tudo**. 4. ed. São Paulo: Cortez, Brasília: UNICEF, 2000.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 10. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2007.

KRAMER, S. **Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo: 1996.

\_\_\_\_\_; HORTA, José Silvério Baia. **A ideia de infância na pedagogia contemporânea**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Brasília: MEC, 1982.

LAKOMY, Ana Maria. **Teorias cognitivas da aprendizagem**. Curitiba: Ibpex, 2008.

LAURINDO, Maria Jacilda da Silva Farias. **“Gente grande e gente pequena” – o que dizem as crianças de um CMEI em Eunápolis- Ba sobre ser criança e ser adulto**. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Bahia, 2014.

LEAL, César Barros e JÚNIOR, Heitor Piedade (Org.). **Violência e vitimização: a face sombria do cotidiano**. Belo Horizonte: Del Rey, 2001.

LEAL, Daniela; NOGUEIRA, Makeliny Oliveira Gomes. **Dificuldades de Aprendizagem**. Curitiba: Ibpex, 2011.

LEMO, André; **Cibercultura, tecnologia e vida social na cultura contemporânea**. Porto Alegre: Sulina, 2. ed., 2004.

LUDKE, Marli E.D.A. André. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MATIOLLI, Olga Ceciliato; SANTIAGO, Daniela Emilena. Violência doméstica consentida: a construção de sentidos pela criança vítima de maus tratos. In: MATTIOLLI, Olga Ceciliato; ARAÚJO, Maria de Fátima; GUIMARÃES, José Luiz. **A Violência nos contextos familiar e social: os desafios da pesquisa e da intervenção**. Curitiba: Editora CRV, 2009.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Psicologia e Pedagogia: Curso da Sorbonne**. Tradução Ivone C. Benedetti. São Paulo: Martins Pontes, 2006.

MICHAUD, Yves. **A Violência**. Tradução: L Garcia. São Paulo: Ática, 1989.

MICHENER, H. A.; DEHAMATER, J.D; MYERS, D.J. **Psicologia Social**. São Paulo: Thomas hearing, 2005.



MINAYO, M. C. de Souza, E. R. (1997/1998). **Violência e saúde como um campo interdisciplinar e de ação coletiva**. *Historia Ciências e Saúde*, IV (3).

\_\_\_\_\_. O Significado Social e para a Saúde da Violência contra Crianças e Adolescentes. In: WESTPHAL, Marcia Faria (Org.). **Violência e Criança**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2002.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MIRAGLIA, Paula. **Índices de Pobreza e o Idioma da Violência**. In: Revista Sexta-feira, nº 8. São Paulo: Editora 34, 2006.

MIRANDA, Marília Gouvea de. O processo de socialização na escola: a evolução da condição social da criança. In: LANE, Silvia T.M.; CODO, Wanderley (Org.). **Psicologia Social: o homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

MITCHEL, Sandra K. e BEE, Helen. L. **A pessoa em desenvolvimento**. São Paulo: Editora Harper & Row do Brasil Ltda, 1984.

MOSS, P.; PETRIE, P. *From children's services to children's spaces. Public policy, children and childhood*. London; New York: Routledge; Falmer Press, 2002.

MUSSEN, Paul. H. **O desenvolvimento psicológico da criança**. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1983, 11. ed.

PAPALIA, Diane. E.; OLDS, Sally Wendkos; FELDMAN, Ruth Duskin; ... [et al.]. **Desenvolvimento Humano** -10. ed. - Porto Alegre: AMGH, 2010.

PERALTA, Elsa. Abordagens teóricas ao estudo da memória social: uma resenha crítica. In: **Arquivos da memória: Antropologia, escala e memória**. Centro de Estudos de Etnologia Portuguesa, 2007.

PEREIRA, C.A.M. Introdução. In: PEREIRA, C.A.M. [et al.]. **Linguagens da violência**. Rio de Janeiro: Rocco, p.13-22, 2000.

PILLAR, Analice Dutra. **Desenho e construção de conhecimento na criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

PINTO, Manuel & Sarmiento, Manuel J. (coord.) (1997). **As crianças- contextos e identidades**. Universidade do Minho, Centro de Estudos da Criança.

POLLACK, Michael. **Memória e identidade social**. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, vol. 5, nº 10, 1992.

\_\_\_\_\_. **Memória, esquecimento, silêncio**. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, vol. 2, nº 3, 1989.

PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA DA CONQUISTA – PMVC (2014). Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social: Programa Conquista Criança. Disponível em: <[www.pmvc.ba.gov.br/v2/programa-conquista-crianca](http://www.pmvc.ba.gov.br/v2/programa-conquista-crianca)> Acesso em: 22/12/2014.

QUINTEIRO, Jucirema. *Infância e Educação no Brasil: Um campo de estudos em construção*. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; DERMATINI, Zélia de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias (Org.). **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. Campinas: Autores Associados, 2009.

QVORTRUP, Jens. **Visibilidades das crianças e da infância**. Norwegian University of Science and Technology – Noruega. Tradução de Bruna Breda. *Linhas Críticas*, Brasília, DF, v. 20, n. 41, p. 23-42, jan./abr. 2014.

RAPPAPORT, Clara Regina. **Psicologia do Desenvolvimento: A idade pré-escolar**. São Paulo: E.P.U., 1981, vol. 03.

REIS, José Roberto Tozoni. *Família, emoção e ideologia*. In: LANE, Silvia T.M.; CODO, Wanderley (Org.). **Psicologia Social: o homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

RIBEIRO, Marisa Marques; MARTINS, Rosilda Baron. **Violência doméstica contra a criança e o adolescente: a realidade velada e desvelada no ambiente escolar**. Curitiba: Juruá, 2007.

RICOTTA, Luiza. **Quem grita perde a razão: a educação começa em casa e a violência também**. São Paulo: Annablume, 1999.

RIFIOTIS, T. **"Nos campos da violência: diferença e positividade"**. *Antropologia em primeira mão*. Florianópolis, n.19, 1997.

ROMANELLI, Geraldo. *Questões teóricas e metodológicas nas pesquisas sobre família e escola*. In: ZAGO, Nadir; Carvalho, Marília Pinto de; Vilela, Rita Amélia Teixeira (Org.). *Itinerários de pesquisa. Perspectivas qualitativas em sociologia da educação*, Rio de Janeiro: DP&A Editores, 2003.

RUIZ, J.; MATTIOLI, O. *Violência psicológica e violência doméstica*. In: ARAÚJO, M.; MATTIOLI, O. (Org.). **Gênero e violência**. Assis: Arte e Ciência, 2004.

SAFFIOTI, H. *Violência contra a mulher e Violência doméstica*. In: UNBEHAUM S.G. e BRUSCHINI, Cristina (Org.). **Gênero, Democracia e Sociedade Brasileira**. São Paulo: FCC: Ed.34, 2002.

\_\_\_\_\_. (1999b). **Já se mete a colher em briga de marido e mulher**. São Paulo em Perspectiva, Revista da Fundação SEADE, São Paulo, Vol. 13/Nº 4.

SANTOS, João Diógenes Ferreira dos. **Desvendando a violência: um diálogo com os clássicos da Sociologia Brasileira**. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2012.

SARAMAGO, Sílvia Sara Sousa. **Metodologias de Pesquisa Empírica com Crianças**. SOCIOLOGIA, PROBLEMAS E PRÁTICAS, n.º 35, 2001.

SARMENTO, Manuel J. *O Estudo de Caso Etnográfico em Educação*. In: ZAGO, Nadir; Carvalho, Marília Pinto de; Vilela, Rita Amélia Teixeira (Org.), *Itinerários de pesquisa*.

**Perspectivas qualitativas em sociologia da educação**, Rio de Janeiro: DP&A Editores, 2011.

SARMENTO, M.; PINTO, M. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, M.; SARMENTO, M. (Coord.). **As crianças: Contextos e identidades**. Braga. Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho, 1997.

SILVA, A. A.; SANTOS, J. D. F. Violência e cidadania: um balanço bibliográfico. In: Livia Diana Rocha Magalhães; Ana Elizabeth Alves; Ana Palmira Bittencourt Santos Casimiro. (Org.). **Lugares e Sujeitos da Pesquisa em História, Educação e Cultura**. 1. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2006, v. 228.

SILVA, Ana Amélia da. **Cidadania, conflitos e Agendas Sociais: das favelas urbanizadas aos fóruns internacionais**. Tese de Doutorado em Sociologia, FFLCH-USP. São Paulo 1996, Mimeo.

SILVA, M.O. de S. **Refletindo a Pesquisa participativa**. São Paulo: Cortez, 1986.

SOARES, Barbara Musumeci. **Mulheres invisíveis: violência conjugal e as novas políticas de segurança**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

STRAUS MA & Gelles RJ. **Physical Violence in American Families. Risk Factors and Adaptations to Violence in 8,145 Families**. Transaction Publishers, New Brunswick, London, 1995.

STREY, Marlene Neves. Será o século XXI o século das Mulheres? In: STREY, Marlene Neves et al. **Construções e perspectivas em gênero**. Porto Alegre: Editora Unisinos, 2001.

TURA, Maria de Lourdes Rangel. A observação do cotidiano escolar. In: ZAGO, Nadir; Carvalho, Marília Pinto de; Vilela, Rita Amélia Teixeira (Org.). Itinerários de pesquisa. **Perspectivas qualitativas em sociologia da educação**, Rio de Janeiro: DP&A Editores, 2003.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WALLON, H. **As origens do pensamento na criança**. São Paulo: Manole, 1989.

WASELFISZ, Julio Jacobo. **Mapa da Violência 2012- Crianças e Adolescentes do Brasil**. Centro Brasileiro de Estudos Latino-Americanos. Rio de Janeiro, FLACSO BRASIL, 2012.

WIEVIORKA, Michel. **O novo paradigma da violência**. Tempo Social; Rev. Sociol. USP, S. Paulo, 9(1): 5-41, 1997.

ZAGO, Nadir. A entrevista com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, Nadir; Carvalho, Marília Pinto de; Vilela, Rita Amélia Teixeira (Org.). Itinerários de pesquisa. **Perspectivas qualitativas em sociologia da educação**, Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.