

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL



**Utilização de Contos de Fadas e atividades simbólicas na
compreensão de crianças vítimas de violência**

Heliana Castro Alves

Dissertação de Mestrado

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

**Utilização de Contos de Fadas e atividades simbólicas na
compreensão de crianças vítimas de violência**

Heliana Castro Alves

São Carlos- SP
2007

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

**Utilização de Contos de Fadas e atividades simbólicas na
compreensão de crianças vítimas de violência**

Heliana Castro Alves

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação Especial

Orientadora: Profa. Dra. Maria Luísa Guillaumon Emmel

São Carlos- SP
2007

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

A474uc

Alves, Heliana Castro.

Utilização de contos de fadas e atividades simbólicas na
compreensão de crianças vítimas de violência / Heliana
Castro Alves. -- São Carlos : UFSCar, 2007.
190 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São
Carlos, 2007.

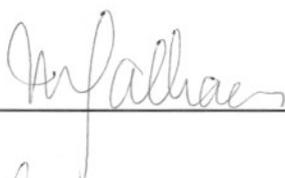
1. Crianças – abuso e negligência. 2. Abordagem
ecológica. 3. Arte de contar histórias. 4. Contos de fadas. 5.
Atividade lúdica. 6. Violência. I. Título.

CDD: 362.76 (20^a)



Banca Examinadora da Dissertação de **Heliana Castro Alves**

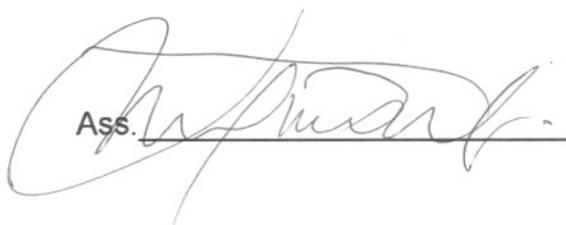
Profa. Dra. Marina Silveira Palhares
(UFSCar)

Ass. 

Profa. Dra. Elisabeth Becker
(Universidade Presbiteriana Mackenzie)

Ass. 

Profa. Dra. Maria Luisa Guillaumon Emmel
Orientadora
(UFSCar)

Ass. 

Apoio Financeiro:
Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)

“Ando devagar porque já tive pressa
E levo esse sorriso porque já chorei demais
Hoje me sinto mais forte
Mais feliz quem sabe
Só levo a certeza de que muito pouco eu sei
Eu nada sei
Conhecer as manhas e as manhãs
O sabor das massas e das maçãs
É preciso paz pra poder sorrir
É preciso a chuva para florir
Penso que cumprir a vida seja simplesmente
Compreender a marcha e ir tocando em frente
Como um velho boiadeiro levando a boiada
Eu vou tocando os dias pela longa estrada eu vou
Estrada eu sou
Conhecer as manhas e as manhãs
O sabor das massas e das maçãs
É preciso amor pra poder pulsar
É preciso paz pra poder sorrir
E é preciso a chuva para florir
Todo mundo ama um dia
Todo mundo chora
Um dia a gente chega
No outro vai embora
Cada um de nós compõe a sua História
E cada ser em si carrega o dom de ser capaz
De ser feliz.”

Almir Sater

Dedico este estudo:

À minha mãe amada Margarida Portella Sollero, pela presença constante e generosa: exemplo inestimável de força, luta e superação da violência sofrida no Regime Militar (mesmo em meio às suas dificuldades).

Uma heroína. Espero um dia conseguir retribuir todo o apoio prestado e expressar todo meu amor, admiração e gratidão pela minha vida, por todos os momentos, construídos perseverantemente dia-a-dia.

Ao meu saudoso pai Francisco Xavier de Castro Alves, também herói da militância política e eterno na sua luta pela Reforma Agrária: nunca esquecerei as poesias de Castro Alves recitadas, as músicas tocadas na vitrola, os zelosos almoços e sua fidelidade ao cumprir seu papel de pai, mesmo distante, e principalmente diante de todas as dificuldades que teve (que tivemos) que enfrentar no final de sua vida.

Uma verdadeira batalha. Agradeço por tudo que me ensinou sobre a vida e a morte.

Aos meus avós falecidos (Sollero e Lya) pelos exemplos, valores e ensinamentos que sempre levarei comigo.

Para meu filhinho amado Pedrinho, que me ensina, literalmente, brincando, sobre os encantos da linguagem do corpo lúdico na infância. E por ter me ensinado a ser mãe.

Para minha sobrinha Sâmea que conquistou mansamente nosso coração, para sempre.

Ao José Alberto (Zé), que assumiu carinhosamente o papel de pai, olhando o projeto, aconselhando sempre e fazendo a revisão final junto com minha mãe. Também por ter me ensinado que fazer pesquisa é, antes de tudo, nunca desistir.

À minha fada-madrinha querida Maria de Lourdes Sollero, exemplo de vida, a verdadeira Fátima fiandeira da história, mestre em recomeçar a vida, todos os dias, com a alegria dos sábios.

Ao meu irmão Caio pela verdadeira amizade e eterno amor fraternal; pelas brincadeiras e momentos doces de nossa infância.

Ao Chiquinho, por ter me ensinado a contar histórias através das pausas silenciadas pelas cordas do violão e palavras recheadas de encanto e mistério durante as brincadeiras narradas do nosso inesquecível Juvenal do Fundo do Quintal.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Deus pela força e persistência para chegar ao término deste trabalho, e principalmente, pela coragem de assumir meus sonhos e torná-los parte da minha vida concreta.

Sem algumas pessoas que estiveram ao meu lado o tempo todo, ora como anjos protetores, ora como fadas e duendes mágicos, este trabalho não seria possível.

Minha imensa gratidão ao Mario Henrique Alves, que me ofereceu a oportunidade de exercer minha capacidade de amar e ser amada; que me acompanhou em grande parte deste percurso e por ter me ajudado a acreditar em mim mesma.

Agradeço também Maria de Lourdes Sollero pelos panôs de Patchwork e ajuda madrugadas adentro reconstituindo as histórias;

Minha gratidão para a cunhada Ana, pelo companherismo nos “conflitos” acadêmicos.

Agradeço a todos meus amigos, tão constantes no meu caminho, pelo carinho sincero e conversas nos momentos que mais precisei:

Gabi (amiga de recomeços e tropeços, para todas as horas),

Alê (pelas conversas, trocas acadêmicas e pessoais),

Walker (pelo carinho, discussões teóricas e por ter olhado e discutido meus dados);

Herbert (pela constância, paciência e amizade incondicionais);

Fabiana, pelo apoio emocional para além das questões da pesquisa;

Dani, pela força ao entrar no mestrado, pelo companherismo ao me apoiar nas mudanças e pela inestimável parceria acadêmica.

Avelino pelo carinho e amizade; Elza por toda ajuda.

Também agradeço as novas amigas que brindam alegremente a vida: Lelê, Ge, Jane e Sá.

Agradeço à minha prima Carolina pelos momentos mágicos de faz-de-conta na nossa infância.

À minha tia Maria Clara Sollero Lang pelo contato com o Conselho Tutelar de Francisco Morato, sua receptividade “solleriana” e confiança; e às conselheiras em questão. Obrigada pela oportunidade inigualável na coleta de dados. Em especial agradeço ao carinho da Sônia (secretária do CT) pelo carinho e compreensão incondicionais.

Renata, minha prima-artista, pelos materiais, pelas fotos e pelo eterno companherismo literário (ainda iremos publicar juntas).

Para Malú, por ter confiado e acreditado em mim, arriscando comigo todas as mudanças no meio do percurso. Agradeço pela história dos dois mercados que me ajudou a retomar minhas forças sempre que eu desanimava e desconsiderava a relevância dos meus dados. E, por fim, por ter me deixado sozinha em alguns momentos, fazendo que eu desenvolvesse autonomia e auto-confiança.

Agradeço as contribuições valiosas de Elisabeth Becker.

E também aos exemplos de força e batalha de Marina Palhares, a quem sempre admirarei para além do seu trabalho acadêmico.

Terminando esta história “prolixa” de agradecimentos, quero prestar minha imensa gratidão às crianças que participaram desta pesquisa, especialmente à pequena A e sua irmã, por tudo que me ensinou a respeito da vida.



Gustav Klimt

SUMÁRIO

I- Apresentação.....	1
Capítulo 1: A Violência Contra a Criança: revisão bibliográfica.....	7
Capítulo 2: A Abordagem Ecológica nos estudos sobre violência.....	34
Capítulo 3: A Criança e o brincar: o papel do faz-de-conta na infância.....	45
Capítulo 4: Era uma vez: as narrativas orais na promoção do desenvolvimento infantil.....	54
II- Justificativa.....	68
III- Objetivos.....	69
IV- Metodologia.....	70
1. Seleção dos participantes.....	70
2. Local da pesquisa.....	72
3. Material disponível para o favorecimento das atividades simbólicas.....	74
4. Seleção das histórias, planejamento das técnicas narrativas e confecção do material de apoio.....	76
5. Procedimentos para a coleta de dados.....	77
6. Procedimentos durante as sessões.....	79
7. Treinamento do assistente.....	80
8. Tratamento dos dados.....	81
9. Aspectos éticos.....	82
V- Resultados e Discussão.....	84
1. Histórico da violência sofrida: um olhar sobre o contexto.....	84
2. Temas do faz-de-conta.....	110
2.2. Impacto das narrativas orais.....	113
2.3. Comportamentos emitidos e Relações Grupais.....	151
VI- Considerações finais.....	158
VII- Referências Bibliográficas.....	166
VIII- Anexos.....	174

QUADROS

Quadro 1: Relação dos materiais utilizados durante as brincadeiras simbólicas.....	74
Quadro 2: Relação dos materiais utilizados durante a narrativa.....	75
Quadro 3: Procedimentos da coleta de dados.....	78
Quadro 4: Cronograma das sessões: histórias narradas e presença.....	80
Quadro 5: Caracterização geral dos participantes.....	84
Quadro 6: Caracterização geral da composição e história familiar.....	85
Quadro 7: Estressores que repercutem na vida familiar.....	109
Quadro 8: Resumo das ações lúdicas e das histórias narradas.....	113

ALVES, H.C. Utilização de contos de fadas e atividades simbólicas na compreensão de crianças vítimas de violência. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, SP, 2007.

Resumo

Baseando-se numa perspectiva ecológica a partir de uma análise multifatorial do fenômeno da violência doméstica e em teorias que consideram a importância dos Contos de fadas no desenvolvimento emocional infantil, foi proposta esta pesquisa com um grupo de crianças vítimas de violência doméstica. Os principais objetivos deste estudo foram: descrever o impacto das narrativas dos Contos de fadas na emergência de conteúdos emocionais latentes a partir das ações lúdicas sequenciais e das verbalizações das participantes; traçar considerações a respeito do contexto em que a criança se desenvolve a partir de uma visão ecológica sobre o fenômeno e identificar elementos que ofereçam indícios de contribuições de um programa de contação de histórias e de atividades lúdicas para o desenvolvimento emocional de crianças num contexto de violência. A pesquisa teve caráter qualitativo, caracterizando-se como um estudo de caso. Foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com os cuidadores e responsáveis legais das crianças e intervenções junto ao grupo a partir de sessões de contação de histórias e atividades simbólicas. Para a coleta de dados as sessões foram gravadas em vídeo, e, como forma complementar de registro, foi realizado um Diário de Campo. As entrevistas com os responsáveis legais foram gravadas em áudio. Para análise e tratamento de dados utilizou-se o sistema de análise de conteúdo e análise temática, sendo que os textos e imagens foram desmembrados em unidades de registro. Enquanto marco teórico a pesquisadora utilizou a teoria ecológica de desenvolvimento humano de Urie Bronfenbrenner, levando-se em conta os processos de troca que ocorrem dentro e entre os sistemas constituídos pelos indivíduos, e a psicanálise na compreensão do impacto das narrativas orais no desenvolvimento emocional de cada criança. Os resultados da pesquisa apontaram para o microsistema familiar (transmissão intergeracional); exossistema, mesossistema e macrosistema enquanto fatores de risco para o desenvolvimento das crianças e para a instalação da violência doméstica. Em relação às atividades de contação de histórias, o faz-de-conta se estruturou em torno dos elementos oferecidos pelo conto, ao mesmo tempo em que condensou alguns aspectos da história de vida da criança. Os dados obtidos sugerem que as narrativas orais podem servir como um suporte reunindo em si um repertório de elementos que despertam na criança conteúdos relacionados às suas vivências pessoais. Estes elementos estruturam o faz-de-conta e ações lúdicas, propiciando, ocasionalmente, a expressão da vivência da violência sofrida.

Palavras-chave: abordagem ecológica; contexto de desenvolvimento; contação de histórias; contos de fadas; atividades simbólicas.

ALVES, H.C. The utilization of fairy-tales and symbolic activities for the understanding of children victims of violence. Masters Dissertation, Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, SP, 2007.

Abstract

Based on an ecological perspective from a multifactorial analysis of the domestic violence phenomenon and on theories that consider the importance of the Fairy-Tales in the infantile emotional development, this research was proposed with a group of children who were victims of domestic violence. The main objectives of this study were: describing the impact of Fairy-Tales narratives at the emergence of latent emotional contents from the playful sequential actions and from the verbalizations of the participants; setting considerations on the context in which the child grows up from an ecological view about the phenomenon and identifying elements that offer evidences of contributions of a storytelling program and of playful activities for the emotional development of children in a violence context. The research had a qualitative character, being itself as a case study. Semi-structured interviews were done with the people who took care of the children and with people legally in charge of them and interventions with the group such as sessions of storytelling and symbolic activities took place. To collect the data, the sessions were recorded on video and, as a complementary form of register, a Field Diary was made. The interviews with the adults legally in charge of the children were recorded on audio. To analyze and treat the data, a content and thematic analysis system was used, being the texts and images dismembered in register units. As theoretical basis, the researcher used the ecological theory of human development by Urie Bronfenbrenner, taking into consideration the process of exchange that occur inside and between the systems built by the individuals, and the psychoanalysis of the understanding of the oral narratives impact at the emotional development of each child. The results of the research pointed to the familiar microsystem (intergenerational transmission), exosystem, mesosystem and macrosystem as risk factors to the development of children and to the domestic violence installation. In relation to the storytelling activities, the imaginary world was structured around the elements offered by the tales, and, at the same time, it condensed some aspects of the child's life story. The compiled data suggest that the oral narratives can act as a support, mixing in themselves the elements repertory that awakes in children the contents related to the personal experiences. These elements build the imaginary world and the playful actions, providing, occasionally, the expression of the experienced violence.

Keywords: ecological approach; development context; storytelling; fairy-tales; symbolic activities

APRESENTAÇÃO

A “infância em dificuldade” e, particularmente, a violência inserida neste espectro mais amplo, é objeto de interesse para várias áreas de estudo. Antropólogos, médicos, psicólogos – entre outros profissionais, cada um com seu enfoque –, produzem importantes contribuições científicas sobre o assunto. Certamente, todas estas produções recebem a influência do contexto histórico e social da sua época, lançando diferentes luzes sobre este tema, ora numa perspectiva biológica/positivista, ora num enfoque sistêmico ou crítico-social. Ao entrar em contato com estas visões sobre a concepção de violência, enquanto um status da infância em dificuldade, resgatei um caminho profissional que me levou a um aprofundamento acadêmico nesta área.

O primeiro contato com esta temática se deu ao longo da graduação em Terapia Ocupacional, por meio de disciplinas que enfocavam a área social e, particularmente, quando fundei – em parceria com mais pessoas – a Organização Não Governamental Brincadeira de Criança. O objetivo era levar, para áreas carentes do município de São Carlos e região, oficinas artístico-culturais que abrangessem o público infantil que freqüentava os espaços comunitários onde as oficinas funcionavam.

A partir das ações da ONG foi possível conhecer os aspectos práticos de uma intervenção social cujas formulações e sustentos teóricos ofereciam uma possibilidade particularmente interessante na busca de uma ação social que não se detivesse apenas no assistencialismo. Foi um caminho de reconhecimento da cidadania e, principalmente, um contato com uma realidade que não imaginávamos – enquanto protegidos por um status puramente acadêmico.

No trabalho com a ONG, alimentávamos debates sobre nossa atuação, tentando evitar o excessivo superficialismo no trato com uma realidade que nos exigia reflexões mais aprofundadas. Este locus de discussão e diálogo nos ajudou a pautar nossas ações de forma a exigir um comprometimento do governo diante do público a que nos destinávamos, ampliando e preservando projetos que exigiam atenção pública. O trabalho tinha um caráter essencialmente territorialista: transitava pelo cotidiano e pelo espaço geográfico da população adstrita, vivenciava e compartilhava áreas do fazer arte e produzir cultura a partir dos valores específicos de cada público. As oficinas ofereciam a possibilidade de cada criança/adolescente expressar-se através de teatro, dança de rua, contação de histórias, pintura, jogos dramáticos, construção de brinquedos, etc. Conhecíamos cada criança, portanto, a partir do que elas produziam no

campo do lúdico e do artístico. A realidade a cada intervenção, em cada bairro, se apresentava, dia-a-dia, diante de nós. Foi a partir destas experiências que o grupo da ONG reconheceu um tipo de violência estrutural, próprio da sociedade capitalista: a pobreza, nua e crua, que desfilava suas roupagens na fome das crianças que comiam cola branca durante as atividades artísticas, ou em papéis de polícia/ladrão (de supermercado) que assistíamos durante as encenações dramáticas.

Outra experiência profissional que me levou, posteriormente, a caminhar sobre este “asfalto” da violência, ocorreu no período de atuação no Projeto Criando Asas, no município de São Carlos. O Projeto Criando Asas, concebido em maio de 2002 pela Secretaria Estadual de Assistência e Desenvolvimento Social (SEADS), destinava-se ao atendimento de crianças com necessidades especiais de 0 a 6 anos de idade, e de suas famílias, propiciando estimulação psicossocial centrada no lúdico, na perspectiva de sua inclusão social. O projeto tinha como proposta a atuação em focos de exclusão social, atuando na perspectiva da inclusão desta população na comunidade, no sistema formal de ensino e na rede assistencial em seus diversos níveis. Como terapeuta ocupacional do projeto eu realizava uma avaliação de cada criança e traçava, junto com a ludo-educadora responsável pela unidade, um plano de estimulação/intervenção com a criança e a família que freqüentava o espaço. A família, portanto, era o principal alvo, e as intervenções não se baseavam no caráter clínico, mas, de forma ampla, na qualidade de vida destas famílias: no modo como cada família vivenciava as deficiências ou problemas psicossociais de seus filhos, e como cada uma usava recursos para ultrapassar as barreiras da exclusão social. O lúdico permeava as relações entre crianças/cuidadores/educadoras e terapeutas, além de ser uma base para a observação e reflexão sobre cada criança/usuária do projeto.

A maior demanda que surgia nas unidades de atendimento era a de crianças com problemas psicossociais: geralmente a escola os encaminhava com os seguintes pareceres: “criança inquieta; muito desatenta; criança violenta; criança com distúrbio de comportamento; criança anti-social”, etc. A maior parte destas crianças encaminhadas também apresentava queixas relacionadas à dificuldade de aprendizagem. Algumas me chamaram mais atenção. Uma delas foi trazida acompanhada de um parecer de deficiência de aprendizagem e com diagnóstico de “depressão”. Ao conversar com a mãe, esta desnudou um quadro de violência doméstica: o pai alcoólatra batia na esposa na frente da criança. A mãe, deliberadamente, culpava a criança por ela ter voltado com o marido agressor depois de uma curta separação. Um dia, seu filho lhe disse: “Mãe,

por que você não me joga fora logo... eu não presto para nada mesmo, né... ”. Segundo o relato da mãe, ela apenas se calou, impassível. Não foi capaz de dar uma resposta positiva ou acolhedora ao filho, justamente pelo estado depressivo em que se encontrava. Este tipo de caso, dentre outros, ocorria freqüentemente no projeto e geralmente a mãe era imediatamente encaminhada a acompanhamento por um psicólogo do serviço público, além de receber as devidas orientações na procura da delegacia da mulher. Esta era a condição para que a criança permanecesse no projeto. O Criando Asas, portanto, atuava muito junto à família, oferecendo uma ampliação da rede social de suporte para que os cuidados com os filhos pudessem ser mais efetivos.

Outro caso, muito aviltante entre as ludo-educadoras que cuidavam da criança – suscitando numerosas discussões na equipe –, era o de uma menina extremamente rejeitada pela mãe. Sofria agressões verbais que a menosprezavam, e agressões físicas constantes; por isso era cuidada por uma vizinha que a trazia para o Projeto. Esta criança apresentava um quadro de deficiência mental leve, além de comprometimento em outros aspectos como o biológico (muito pequena e magra para a idade) e social/psicológico (extremamente desatenta, com dificuldades no estabelecimento de vínculos – apresentava muito medo de mim, por exemplo). Em um determinado momento houve suspeita de violência sexual por parte do pai, o que motivou a solicitação do conselho tutelar para verificar a situação. A mãe nos intimidava constantemente com a possibilidade de tirar a menina do projeto – uma das únicas possibilidades de apoio social e estimulação de que ela desfrutava.

Escolhi relatar estas duas experiências profissionais, já que elas me levaram a questionamentos sobre as condições do desenvolvimento de uma criança, e também por terem aberto o leque quanto às inúmeras formas de se violentar a infância: a vitimação social, própria da sociedade capitalista – numa economia neoliberal e ante o fenômeno da globalização; e a violência interpessoal, que ocorre geralmente no espaço doméstico. É possível ainda que as duas estejam cruelmente juntas, oferecendo riscos à saúde e aos direitos fundamentais de vida de todo ser humano.

Se, por um lado, estas experiências me suscitaram reflexões sobre o desenvolvimento, por outro, me levaram a tecer um olhar mais abrangente sobre as condições do crescimento humano: a criança/ pessoa inserida num contexto mais amplo, no núcleo familiar, na esfera escolar, na comunidade, na cultura, e em determinado contexto econômico/político. Este enfoque me levou da clínica ao território e me aproximou, academicamente, de uma teoria com um enfoque sistêmico, encontrando na

“Ecologia do Desenvolvimento Humano”, de Urie Bronfenbrenner, um importante eixo de aproximação com a prática que eu vinha trilhando.

Esta pesquisa estabelece, portanto, a abordagem ecológica, enquanto enfoque teórico, e se preocupa em compor a história do indivíduo a partir deste olhar, em consideração aos diversos núcleos e sistemas do contexto em que a criança está inserida. A partir do momento em que olhamos estes sistemas e núcleos, nos dispomos a perceber o desenvolvimento em contexto, observando os reflexos das particulares condições de desenvolvimento da criança vitimizada na sua expressão lúdica. Ao partir de entrevistas realizadas com os cuidadores das três participantes, encontramos a necessidade de compreender o fenômeno numa perspectiva ecológica e analisar sessões realizadas junto a crianças que sofrem violência doméstica, levando-se em consideração sua vulnerabilidade, em termos de condições de desenvolvimento, e o sistema social envolvido.

Além disso, estas duas práticas relatadas foram realizadas a partir de um precioso instrumento: o lúdico. Entende-se que o lúdico é a principal via de expressão da criança, é através dele que a criança comunica sua realidade intrapsíquica e social; é através do lúdico que ela se desenvolve nos aspectos sociais, emocionais e intelectuais, portanto, se apresenta como um instrumental válido e importante para se conhecer o Sujeito criança que chega até nós. Ao falar do lúdico, encontrei na psicanálise uma fonte de importante reflexão e compreensão da criança em desenvolvimento. Nesta pesquisa foram realizadas sessões lúdicas com as crianças participantes, buscando compreender como elas se expressavam a partir dos materiais oferecidos. Desta forma, nos interessa particularmente o estágio do desenvolvimento da criança, quando são desenvolvidos com maior intensidade os jogos simbólicos – a faixa etária de 4 a 6 anos. Para crianças que vivem em situação de risco pessoal e social, o brincar pode se constituir um espaço propício para seu desenvolvimento e para a expressão de sua realidade.

O diálogo que travei entre estas duas áreas – a psicanálise, que trata do intrapsíquico e que, portanto, parece se distanciar da realidade social; e a teoria sistêmica, que parte de outro enfoque, considerando os vários contextos em que o indivíduo está inserido – me pareceu, inicialmente, contraditório. Porém, parti do entendimento de que, por serem complementares, as duas teorias poderiam ser abordadas. A teoria sistêmica, por exemplo, considera o núcleo pessoa, suas características psicológicas, e o núcleo processo: como a pessoa reage a determinados

estímulos do ambiente. Estes pontos de encontro entre teorias que pareciam tão distantes, me estimularam na busca destas abordagens diferenciadas.

Ao tratar do lúdico, enfoquei como ponto de partida, a atividade de contação de histórias. O desejo de partir desta atividade surgiu de uma experiência profissional enraizada nas narrativas orais, durante todos os trabalhos que desenvolvi como arte-educadora e terapeuta ocupacional. Ao trabalhar com uma criança cadeirante que tinha mielomeningocele e uma atividade mental brilhante, passei a refletir sobre as possibilidades da utilização de contos de fada como recurso terapêutico, buscando em Bruno Bettelheim um ponto teórico de apoio. A menina sempre me pedia para que contasse a história da Rapunzel, até que, ao solicitar a ela que fizesse o papel de Rapunzel, compreendi os motivos que a levavam a se identificar visceralmente com uma heroína que ficava imobilizada em cima de uma torre, vendo através de uma janela um mundo fascinante. E que, como ela, possuía na cabeça a solução para escapar da prisão da deficiência ou da impossibilidade de andar. Neste sentido, a pesquisa está em concordância com Mannoni (1995) quando esta se refere ao brincar e até à construção de narrativas enquanto possibilidades de transposição das vivências pessoais a uma Outra cena, expressando a singularidade das histórias de vida e recriando a experiência numa produção lúdica.

Também entro em consonância com Fazio (2000), que percebe na contação de histórias a possibilidade de se favorecer o desenvolvimento emocional da criança, ao negociar e renegociar os significados por meio da mediação das técnicas narrativas. Assim, o ato de contar histórias pode ser útil para elucidar a interpretação da criança sobre um possível evento que seja perturbador para ela e também para dividir o significado que a criança reserva para tais eventos. As técnicas narrativas evidenciam, enfim, a forma como a criança incorpora estes significados no seu plano de ação emocional (FAZIO, 2000). Desta forma, partindo de estudos que enfatizam a importância dos contos de fadas e das atividades simbólicas enquanto recursos que potencializam o desenvolvimento emocional da criança, esta pesquisa também se utilizou de tais atividades para compreender a maneira como as crianças expressam e constroem sua realidade de vida e vivências pessoais.

O primeiro capítulo reservo para a fundamentação teórica, que traz as várias definições e concepções acerca do fenômeno da violência, principalmente no âmbito doméstico. Parto da história da infância e da forma como se constitui na sociedade moderna, para contextualizar os primeiros estudos a respeito da violência realizados na

França, por Tardieu. Neste capítulo também são descritas as diferentes modalidades de violência contra a criança e as possibilidades de intersecção entre elas: a violência física, psicológica, sexual e a vitimação.

No segundo capítulo discorro sobre a Abordagem Ecológica do Desenvolvimento Humano de Urie Bronfenbrenner, enfocando sua contribuição para os estudos sobre violência doméstica. Ao escolher esta abordagem procurei enfocar pesquisas realizadas à luz desta teoria, pontuando a questão da violência doméstica e suas implicações ao contexto de desenvolvimento infantil.

No capítulo 3 abordo o jogo lúdico e o brincar enquanto instâncias significativas no desenvolvimento infantil e, principalmente, como um instrumento válido para a compreensão da criança, numa linguagem própria da infância: forma de estar no mundo e de significar o mundo. A psicanálise, e particularmente a teoria de Winnicott, sobre objetos e fenômenos transicionais no estabelecimento do Espaço Potencial como um espaço fecundo de significações e de transição entre o interno e o externo, é eleita como uma fonte teórica importante na abordagem deste aspecto do universo infantil.

No capítulo 4 me detenho particularmente sobre a contação de histórias, discorrendo sobre seu papel na promoção do desenvolvimento da criança e enquanto um valioso recurso terapêutico. O conto é entendido como um material rico na compreensão do mundo psíquico infantil, auxiliando a criança a transformar conteúdos inconscientes em fantasias representáveis, abrindo dimensões imaginárias e possibilitando a simbolização (conteúdo metafórico) e sua identificação com os personagens.

Nas partes seguintes da dissertação elaboro a questão de pesquisa, os objetivos, a justificativa, a metodologia, os resultados e as considerações finais.

CAPÍTULO 1: A VIOLÊNCIA CONTRA A CRIANÇA

Segundo Adorno, a violência é uma forma de relação social e está inexoravelmente atada ao modo pelo qual os homens produzem e reproduzem suas condições sociais de existência. Sob este ponto de vista, a violência expressa padrões de sociabilidade, modos de vida, e modelos atualizados de comportamentos vigentes em uma sociedade, em um momento determinado do seu processo histórico (apud GUERRA, 1998).

A história da humanidade traz muitos exemplos que testemunham a inegável forma de enxergar a violência enquanto locus de convivência, socialização e até mesmo sobrevivência, que constituem formas violentas de tratamento da infância. Os registros históricos e as pesquisas contemporâneas revelam estas práticas como demonstração de que a violência contra a criança é um fenômeno onipresente com o qual se convive desde tempos imemoriais. Neste sentido, Gonçalves (2003) realiza uma importante revisão que aborda este fenômeno da violência contra criança em diferentes épocas e culturas.

No século IX a.C, o infanticídio era tolerado em tempos de escassez, e era praticado por famílias miseráveis. A criança não gozava de status social algum e era, assim, colocada a dispor da sobrevivência do adulto (GONÇALVES, 2003). Em uma passagem da Bíblia encontra-se um episódio onde duas mães realizam acordos para devorarem os próprios filhos. Uma das mães, porém, rompe o acordo e livra seu filho da morte, numa atitude que demonstra sentimentos de maternidade raros na época.

“Esta mulher me disse: Dá cá o teu filho para que hoje o comamos, e amanhã comeremos o meu filho. Cozemos, pois, o meu filho, e o comemos. Mas dizendo-lhe eu ao outro dia: Dá cá o teu filho, para que o comamos, escondeu o filho.” (II Reis 6: 26-29, apud GONÇALVES, 2003)

Sabe-se que os gregos, por exemplo, eliminavam recém-nascidos portadores de deficiência física. A cultura grega, baseada na ideologia guerreira, valorizava o indivíduo forte, saudável e corajoso, incentivando os pais a matarem seus próprios filhos caso não nascessem de acordo com o padrão de beleza e saúde vinculados fortemente à cultura da época. Assim, a crença de que o defeito físico atingia toda uma descendência, sustentada por médicos e filósofos, se tornava propulsora de um padrão de comportamento social adotado por todas as famílias enquanto valores inquestionáveis da sociedade. No entanto, a prática de infanticídio na Grécia não fala do

desejo dos pais, “mas antes de um desejo social fundado na ciência e na tradição que se sobrepõe à vontade pessoal” (p. 100). Segundo Assis (apud GONÇALVES, 2003), entre os escravos era comum que as mães fossem obrigadas a vender seus filhos para conseguirem se alimentar.

Na Roma antiga existia o *pater*, poder concedido aos pais sobre a vida e a morte de seus filhos, que, por outro lado, também se responsabilizavam pela conduta de cada um, e deviam responder perante a sociedade se uma regra fosse infringida por qualquer dos membros da família. O Direito Romano instituiu o abandono para limitar a vingança de sangue entre famílias. Diante do delito de um dos filhos, o *pater* entregava a criança para a parte ofendida, como ressarcimento. Evidencia-se, a partir destes fatos, que a prole não tinha qualquer valor afetivo, mas, usualmente, um valor econômico pelo número de filhos que possuíam. (GONÇALVES, 2003).

No prefácio da segunda edição do seu livro “História Social da Criança e da Família”, Ariès (1978) nos chama à atenção o fato de que, no fim do século XVII, o infanticídio era tolerado, apesar de severamente punido. Esta não era uma prática aceita como em Roma, mas realizada em segredo, camuflada sob forma de acidente: as crianças morriam asfixiadas naturalmente na cama dos pais onde dormiam.

Na Rússia do século XIX, o castigo corporal com fins educativos era prática comum numa cultura em que a severidade paterna organizava a família em torno da escassez afetiva. O resultado foi um índice alarmante de mortalidade infantil, em grande parte creditada aos excessos disciplinares próprios da tradição russa. Algumas crenças populares chegavam a aumentar ainda mais estes índices: por exemplo, a de que o recém-nascido deveria ser banhado em água fria e colocado sobre a neve, com o objetivo único de avaliar as condições de adaptação da criança ao rigoroso clima russo (GONÇALVES, 2003).

Neste contexto também é pertinente expor o cenário da situação opressiva dos negros escravizados do século XIX. Slenes (1999) postula que as escravas freqüentemente recorriam ao filicídio e ao aborto. As razões para esta prática variavam desde uma rejeição à condição da escravidão, evitando a “desgraça de pôr mais escravos no mundo”, até a “tentativa de viabilizar um projeto familiar de liberdade em longo prazo, que seria seriamente prejudicado pelo nascimento de um filho antes da hora” (p.202).

Ao lado de exemplos e testemunhos da violência contra infantes, observam-se também vários dispositivos legais que foram, ao longo da história, marcando o controle

dos excessos punitivos através de mecanismos externos à família. Na França do século XII, queimavam-se mães que praticassem o infanticídio; na tradição egípcia, apesar de não punir diretamente o infanticídio, os pais que matassem um filho deveriam ninar o corpo falecido por 72 horas, prática que se acreditava desestimuladora dos atos infligidos contra as crianças. Já nas Ilhas Britânicas, aceitava-se o filicídio desde que fosse praticado nas primeiras 24 horas; depois deste período a criança seria alvo de proteção de toda a comunidade, e não mais podia ser morto (GONÇALVES, 2003). É interessante notar que estes exemplos de suposta proteção à infância representam uma prática condenatória voltada para os pais apenas quando a violência contra os filhos chega à fatalidade, pois não havia nestas épocas, aparatos legais de proteção às formas de violência que antecedem a violência fatal.

Segundo Gonçalves (2003), as práticas de filicídio passaram a ser vistas como cruéis e, diante da ineficácia dos dispositivos legais, a moral religiosa começa a recomendar o abrandamento do trato com as crianças. A isto, somou-se mais tarde o Higienismo, no século XVI, colocando sob assistência religiosa os abandonados, ao mesmo tempo em que médicos ingleses defendiam que a saúde era interesse de Estado. Assim, o movimento higienista ingressa o Estado no espaço privado, colocando a família sob crivo moral.

No entanto, ao falarmos da violência contra a criança, inevitavelmente estaremos atrelados às mudanças na concepção de infância na sociedade ocidental. O surgimento do sentimento da infância, a importância atribuída à criança e a forma como se compreendeu este período peculiar do desenvolvimento humano, influenciaram, não obstante, a maneira como tratamos e percebemos a infância ao longo da história.

Pequeno histórico da Infância: um entendimento sobre a violência contra a criança

O historiador Philippe Ariès (1978) realiza uma análise iconográfica da infância desde a idade média, na tentativa de oferecer subsídios para uma compreensão da forma como se percebeu o lugar da infância em épocas distintas na sociedade ocidental. O autor contextualiza historicamente uma transição em termos de concepção de infância que se deu na passagem do feudalismo para o capitalismo, realizando uma retrospectiva do surgimento do sentimento da infância.

Seus estudos revelaram que a sociedade medieval não percebia a infância, o que gerava baixo investimento afetivo nas crianças, em parte pela grande densidade

demográfica. Se uma criança morresse, era comum que não se desse muita importância ao fato, já que outra nasceria em breve.

As crianças se misturavam desde cedo ao mundo dos adultos e não havia espaço para a intimidade, para o setor privado: a vida era essencialmente coletiva e a socialização das crianças da época levou esta marca, não controlada nem assegurada pela família. O sentimento pelas crianças se revelava apenas superficialmente através da paparicação da criança pequena: os adultos se entretinham brincando com elas como quem se diverte com um animalzinho ou um “macaquinho impudico” (ARIÈS, 1978).

A partir do século XVII, na transição do feudalismo para o capitalismo, outorgou-se à infância um estado separado. A burguesia ascendente desejava que seus filhos se educassem de uma forma especial, para que se preparassem para as atividades que exerceriam futuramente no enfrentamento do poder da aristocracia. Este movimento ideológico burguês impulsionou o surgimento do sistema escolar que moldou o conceito moderno de infância. A criança deixa de ser misturada aos adultos numa vida coletiva, densa e quente e passa a ser segregada em um mundo inventado para ela. A escolarização ocupa um espaço importante na socialização da infância e influencia determinadamente a concepção de infância para a sociedade desde aquela época até os dias de hoje. Segundo Ariès (1978) a afeição familiar se expressaria, sobretudo, através da importância que se passou a atribuir à educação, e o processo de segregação da criança da sociedade adulta torna-se um traço particular da sociedade burguesa.

Segundo Pollocke (apud GUERRA, 1998), o desenvolvimento do conceito de infância se apresentou acompanhado dos mais severos métodos de educação. No transcurso do século XVII, a veiculação de uma idéia de subordinação e dependência, atrelada ao conceito de infância, tornou os castigos contra as crianças ainda mais bárbaros que em tempo anteriores (GUERRA, 1998). Nesta época, deu-se atenção especial aos dizeres bíblicos que sugerem em alguns livros a punição corporal como método disciplinar, evitando, porém, uma fúria demasiada forte que faça perecer a criança.

O infanticídio no século XVII não era confessado e nem considerado uma vergonha; ganhou, assim, o contorno de um fato moralmente neutro: uma prática condenada pela ética e pela igreja, mas praticada em segredo. Nesta época, o poder público outorgou às parteiras (sage-femme) a “missão” (e dever) de proteger as crianças nascidas vivas. (ARIÈS, 1978, 2ª. Edição).

Áriès (1978) também afirma que, quanto à sexualidade, a infância era tratada e percebida de forma completamente diferente da ótica moral moderna. Desta forma, o autor utiliza o diário do médico, que continha registros de ocorrências do cenário doméstico, muitas vezes protagonizando as vivências sexuais do jovem Luís XIII, desde tenra idade. Estas vivências vão desde o exibicionismo aplaudido pelos adultos e visitas, até concessão de brincadeira com seus órgãos genitais e manipulação dos órgãos genitais alheios (principalmente de criados):

“Luís XIII tem um ano: ‘Ele dá gargalhadas quando sua ama lhe sacode o pênis com a ponta dos dedos (...) Ele manda que todos lhe beijem o pênis (...) Ele riu muito para o visitante, levantou a roupa e mostrou-lhe o pênis, mas sobretudo à sua filha; (...) Durante seus três primeiros anos, ninguém desaprova ou vê algum mal em tocar por brincadeira em suas partes sexuais. A Marquesa muitas vezes punha a mão embaixo de sua túnica.” (Áriès, 1978, p.75)

O psico-historiador Lloyd deMause parte de outra perspectiva em relação ao tratamento da infância, e acredita que, desde a Antigüidade, ocorre uma suavização nas relações pais-e-filhos (apud GUERRA, 1998). Ou seja, para Ariès, a criança tradicional era feliz, misturada aos adultos; mas a partir do momento em que a condição de infância foi inventada, destruiu-se a sociabilidade da criança, privando-a de liberdade e infringindo-a de “castigos severos”. Para Lloyd deMause, a situação das crianças foi melhorando através dos séculos. Esta controvérsia nos mostra, em uma retrospectiva histórica até os dias de hoje, o quanto o tema da violência contra a criança ainda está longe de uma conclusão, e que “a única certeza que temos é a de que (...) ainda nos defrontamos com este fenômeno e em números assustadores.” (GUERRA, 1998, p. 57).

Por outro lado, Guerra (1998) admite que, no século XIX, e se começa a esboçar uma preocupação com a criança: ela é descoberta como um ser humano autônomo, e os seus valores e sentimentos se percebem com mais profundidade. Além disto, neste século, novas ciências, como a psicanálise e a pediatria, começam a se debruçar sobre os problemas desta etapa da vida. A época contemporânea também é marcada por uma acentuada intervenção do Estado na vida familiar, que passa a exigir deveres e obrigações dos pais. Desta forma, impõe-se sobre a família um controle institucional, limitando os direitos sobre a vida e a morte que os pais tinham sobre os filhos (destituição do pátrio poder).

Histórico, delimitação conceitual e avanço legislativo em torno da violência contra a criança: algumas considerações

O primeiro estudo científico sobre violência doméstica se deu na França em 1860 na área da medicina, a partir do acompanhamento clínico de 32 casos – dentre estes, 18 mortes. O médico responsável pelas constatações levantadas em tal estudo foi Ambroise Tardieu, presidente da Academia de Medicina de Paris. Tardieu constata várias lesões e descreve algumas características de comportamento dos pais, principalmente a contradição entre o discurso dos pais e as evidências clínicas das lesões observadas por ele (GUERRA, 1998; GONÇALVES, 2003, AZEVEDO e GUERRA, 1989).

No entanto, a conjuntura política que incidia sob forma de repressão das produções científicas, atrelada à concepção de família vigente na época, que enaltecia a autoridade paterna enquanto disciplinadora para o exercício de subordinação das leis do Estado, fizeram com que o trabalho de Tardieu não tivesse repercussão na comunidade científica e na sociedade em geral.

A discussão sobre violência doméstica foi retomada apenas em 1962, após quase um século de silêncio, nos Estados Unidos, pelos médicos Kempe e Silverman, que batizaram o fenômeno de “Síndrome da Criança Espancada”.

“Esta síndrome se refere usualmente a crianças de baixa idade que sofreram ferimentos inusitados, fraturas ósseas, queimaduras, etc., ocorridas em épocas diversas, bem como em diferentes etapas, e sempre inadequadamente ou inconsistentemente explicadas pelos pais. O diagnóstico tem que se basear em evidências radiológicas dos repetidos ferimentos”. (GUERRA, 1998, p.34).

Este movimento de “redescoberta” do fenômeno da violência doméstica não ocorreu, no entanto, de forma gratuita. À década de 60 atrelou-se uma série de movimentos civis, como o feminista, o dos estudantes, etc. Esta atmosfera de reivindicações trouxe à tona a discussão sobre violência familiar e, conseqüentemente, a questão do abuso infantil.

O trabalho de Kempe e Silverman iniciou a entrada dos estudos e ações práticas sobre o fenômeno, na área médica. Os profissionais da área assumiram a hegemonia da questão e este fato trouxe algumas implicações. Em primeiro lugar, centra-se o problema da violência doméstica nos pais, num modelo psicopatológico, colocando-os como portadores de distúrbios emocionais. Este modelo definia que a causa do

problema estava no indivíduo agressor. Além disso, a partir da hegemonia do médico sobre a questão implanta-se um processo de medicalização da violência física: ou seja, o problema passou a dizer respeito à categoria médica. (GUERRA, 1998; GONÇALVES, 2003).

Em 1970, surge um novo modelo de entendimento da problemática, que resgata a contribuição de outras áreas do conhecimento (psicologia, direito, serviço social, antropologia, sociologia, etc), pondo fim à hegemonia do conhecimento médico sobre a questão e ofertando outras formas de conceituar a violência física. Desta forma, novas modalidades terapêuticas são conduzidas, inclusive, com a instalação de modelos de atendimento de enfoque preventivo (GUERRA, 1998). Os primeiros conceitos e estudos que surgem com o caráter denunciatório da violência contra a criança parecem explorar a questão do abuso físico enquanto disciplina excessiva por parte dos pais, ainda não configurando outras formas de violência, como a sexual e a psicológica. De qualquer forma, o campo conceitual do fenômeno é vasto, complexo e não pacífico, retratando em parte os valores culturais expressos e a concepção de criança vigente em cada época e lugar.

Para Assis (2002), nota-se atualmente uma crescente mobilização da sociedade em torno da proteção à infância. O tema da violência contra a criança é destacado em inúmeros estudos acadêmicos e intervenções no campo das políticas públicas. O desenvolvimento da concepção de criança enquanto um sujeito que deve ser protegido pela família, pela sociedade e pelo Estado difunde a idéia, a partir do século XX, de que as crianças também devem ser alvo de políticas públicas. No último século, na cultura ocidental, a infância passou a ser reconhecida como um período de proteção integral e de plenos direitos.

Em 1989, a ONU realiza a Convenção das Nações Unidas sobre o Direito da Criança e institui no seu artigo 19 que:

“(…) A criança deve ser protegida contra todas as formas de violência física ou mental, abuso ou tratamento negligente, maus-tratos ou exploração, inclusive abuso sexual, enquanto estiver sob a custódia dos pais, do representante legal ou de qualquer outra pessoa responsável por ela.” (GONÇALVES, 2003)

O Estatuto da Criança e do Adolescente prevê que “a criança e o adolescente têm direito à proteção, à vida e à saúde, mediante a efetivação de políticas sociais públicas que permitam o nascimento e o desenvolvimento sadio e harmonioso, em condições dignas de existência” (ECA, Art. 7, p. 15). Prevê igualmente direito à

liberdade, ao respeito e à dignidade, concebendo a criança e o adolescente enquanto pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição.

Particularmente, em relação à temática da violência contra a criança, o ECA dispõe que:

“Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade ou opressão, punido na forma da lei qualquer atentado por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais” (Art. 5)

Também no intuito de assegurar o direito à proteção, a Constituição Federal brasileira de 1988 regula a violência no interior da família, afirmando que o Estado criará mecanismos para coibi-la no âmbito das relações familiares.

A mudança em torno da concepção de criança, instituindo-a de direitos de cidadã e enquanto seres em processo de desenvolvimento, representou um salto qualitativo em termos legais na garantia de respeito e direitos na esfera mundial. Em relação, porém, às crianças que têm, por algum motivo, o percurso do seu desenvolvimento prejudicado, o direito à sua preservação passa, antes de tudo pela necessidade de medidas e ações que coloquem a seu serviço aparatos físicos, ou seja, serviços concretos e não apenas aparatos legais para a efetivação do seu direito. Na sua maioria estas são crianças que se caracterizam por vivenciarem uma situação de risco pessoal e social (EL-KHATIB, 1998).

El-Khatib (1998) observa pelo menos duas tendências diferentes na abordagem da violência contra a criança. Uma, centrada nas conseqüências orgânicas da vitimização, voltando-se principalmente para uma intervenção de natureza clínica; outra, centrada nos determinantes de natureza sócio-econômica: “nesse caso, a concepção do problema, cuja grandeza de complexidade chama a atenção, sinaliza para a necessidade da discussão conceitual do que vem a ser violência contra a criança e o adolescente, e conseqüentemente das formas com que se pode apresentar” (p.4).

Em concordância, Gonçalves (2003) questiona a natureza do fenômeno qualificado como “violência doméstica contra a criança”, já que, visivelmente, a ciência tem encontrado dificuldade em estabelecer conceitos mínimos e delinear a natureza da questão. A autora também relaciona o problema da conceituação e delimitação do problema da violência à questão da cultura em que a família está inserida, ou seja, à influência dos valores culturais sobre as formas e a incidência da violência contra a criança.

Na antropologia, as diferenças culturais passaram a ser levadas em consideração no interior dos modelos teóricos de análise da violência contra a criança. Para Korbin (apud GONÇALVES, 2003), se a violência ocorre no interior da cultura, só deve ser definida com base em seus parâmetros específicos, devendo-se abrir mão de definições universais de abuso. A título de exemplo, Gonçalves (2003) cita a iniciação sexual das meninas do Karoo na África. A cultura local permite que estas meninas sejam iniciadas sexualmente pelos próprios pais ou irmãos aos 5/6 anos. Quando, no entanto, questionadas sobre o ato, elas o defendem e não se sentem agredidas, uma vez que são elevadas em status social, tendo direito a certas regalias. No entanto,

“O movimento que se seguiu ao reconhecimento da conexão entre violência e cultura foi justamente colocar em xeque os sistemas de valores, postulando-os como desviantes. As intervenções sugeridas passaram, desde então, a apontar para a necessidade de intervir sobre a cultura, não para dialogar com ela, mas para localizar e banir o valor que conflita com a norma universalizante, segundo a qual a proteção da criança é uma prioridade a ser buscada a qualquer preço.”
(GONÇALVES, 2003, p. 122)

Percebe-se, nesta discussão, uma das dificuldades em delimitar o problema da violência doméstica. Parece que, se a conceituarmos sob a ótica da cultura local, muitas práticas são permitidas – contrariando uma conceituação de violência ou valores ditos universais, que tendem a unificar uma definição de cuidados à infância, ditando as necessidades para o desenvolvimento sócio-emocional nesta fase da vida do ser humano, independentemente da base cultural em que está inserido.

Neste movimento se inscrevem as autoras Azevedo e Guerra (2004), defendendo que, independentemente da cultura e sociedade em que se insira, a infância tem que ser reconhecida como valor universal, e demanda um duplo reconhecimento: reconhecimento de sua condição específica enquanto ser humano, pessoa em desenvolvimento necessitando de proteção e cuidados especiais. Definem a infância enquanto uma condição concreta de existência, em qualquer parte do planeta; e o reconhecimento de sua condição peculiar enquanto ser político, sujeito de direitos necessitando proteção legal enquanto cidadãos.

Por outro lado, para Gonçalves (2003), deve-se atentar para os efeitos danosos que uma intervenção que desconheça as bases culturais pode provocar sobre as minorias étnicas.

A imprecisão conceitual não está apenas em discussões a respeito da cultura em que o ato violento se inscreve, mas também no campo das produções científicas. Cada estudo de incidência pauta-se em uma definição específica do que considera abuso e isto

quer dizer que os dados epidemiológicos são determinados pela definição adotada por cada pesquisador. Como consequência, entra-se em contato com a falta de tentativas no sentido de realizar comparações entre determinadas localidades, principalmente quando ocorre uma diferença cultural (GONÇALVES, 2003).

Azevedo & Guerra (2004), coordenadoras do LACRI, Laboratório de Estudos da Criança em São Paulo, analisam e discutem alguns conceitos científicos e legais que definem violência doméstica. À luz destes conceitos, as autoras apontam as principais dificuldades que grande parte das conceituações envolvem, das quais se destacam: a terminologia não uniforme; o conteúdo não homogêneo (ora se incluem violências físicas, morais, psicológicas, afetivas, ora se incluem abuso sexual, negligência, etc.); a questão da gravidade das consequências nem sempre aparece; a falta de clareza e uniformidade em relação à dimensão ativa/passiva do agressor, entre outros problemas. As autoras ainda comentam que as dificuldades conceituais têm como corolário o fato de as definições arroladas não permitirem identificar o fenômeno da violência doméstica contra crianças e adolescentes de forma inequívoca. Assim como Gonçalves (2003), Azevedo e Guerra (2004) também ressaltam o aspecto cultural enquanto um fator para as dificuldades conceituais, visto que muitas definições ou dependem de definições legais ou variam com a *sensibilidade de cada cultura*.

Guerra (1998) caracteriza a violência doméstica contra a criança enquanto uma transgressão do poder disciplinador do adulto, reduzindo a criança à condição de objeto de maus-tratos e, antes de tudo, na negação do valor da liberdade, exigindo da criança a cumplicidade do pacto de silêncio – o que pode, desta forma, prolongar a vitimização por anos. Além disso, a violência contra a criança tem na família sua ecologia privilegiada. “Como esta pertence à esfera do privado, a violência doméstica acaba se revestindo da tradicional característica de sigilo” (p. 32).

Adota-se, assim, para os efeitos desta pesquisa, a definição de violência doméstica contra crianças e adolescentes elaborada por Guerra (1998):

“Todo ato ou omissão praticado por pais, parentes ou responsáveis contra crianças e/ou adolescentes que - sendo capaz de causar dano físico, sexual e/ou psicológico à vítima - implica, de um lado, numa transgressão do poder/dever de proteção do adulto e, de outro, numa coisificação da infância, isto é, numa negação do direito que crianças e adolescentes têm de ser tratados como sujeitos em condição peculiar de desenvolvimento.” (GUERRA, 1998. p. 32)

Por outro lado, ao abranger o tema, considerando o conceito de “crianças e adolescentes em situação de risco pessoal e social”, El- Kathib (1998) também aponta

dificuldades conceituais para sua delimitação. A autora conclui que, embora exista “uma literatura farta, (...), o acesso a essa literatura se dá, mais freqüentemente, através de expressões e termos que refletem características da condição de risco pessoal e social.” (p.1, grifo da autora): a vitimização é uma destas características.

É possível encontrar mais expressões relativas à condição de risco pessoal e social, como “crianças de rua”, “menor infrator” e assim por diante, do que o termo “risco pessoal e social”, ainda pouco utilizado na literatura técnica. No entanto, a autora também constata que o problema abrange uma diversidade de temas que, por si só, constituem áreas de investigação. Cada um dos temas (crianças abandonadas, trabalho infantil, prostituição infantil, etc.) apresenta sua própria especificidade, e pode ser tomado como um universo singular a ser estudado.

As autoras Azevedo e Guerra (1989) introduzem o termo “infância em dificuldade”, abrangendo desde crianças “mal-amadas” que sofrem rejeição afetiva, até crianças mártires, que sucumbem às várias formas de violência física; crianças abandonadas, atingidas pelo desamparo e pela negligência, ou comercializadas no mercado sexual. O termo “vítima” traz duas idéias que se complementam: sacrifício e imposição de dano. A condição de vítima não é natural, reflete um processo de *fabricação*. Na nossa sociedade a produção da criança-vítima é resultante de dois processos: o *processo de vitimação* (consideradas crianças de alto risco) e o *processo de vitimização* (crianças em estado de sítio).

Vitimização e vitimação: duas formas de violência contra a criança

As crianças de alto risco são *vitimadas* pelo sistema sócio-econômico capitalista, que impõe um tipo de violência estrutural, característica de sociedades marcadas pela desigualdade da distribuição de renda e pela dominação de classes. São denominadas crianças de alto risco por apresentarem maior probabilidade de sofrer violação dos direitos humanos mais elementares (alimentação, moradia, educação, segurança, etc.).

Cruz Neto e Moreira (apud MINAYO, 2002), afirmam que o locus da violência estrutural é uma sociedade de democracia aparente que, mesmo advogando uma liberdade e uma igualdade, não garante a todos o pleno acesso a seus direitos. O Estado capitalista volta sua atenção para o atendimento dos interesses da classe mais privilegiada.

Minayo (2002) explica este tipo de violência enquanto fruto de decisões histórico-econômicas e sociais que incidem sobre as condições de vida das crianças, tornando

vulnerável seu crescimento. Ao sugerir que inexiste uma ação de sujeitos, é necessário que se desvende as formas de reprodução por meio de instrumentos institucionais, de relacionamento e culturais.

Consoante a isso, Saffioti (1989) explica que o *processo de vitimação* causa menor mal-estar, já que o responsável é uma entidade demasiado abstrata: a sociedade.

“Ainda que esta sociedade possa ser qualificada de capitalista, de dependente, de subdesenvolvida, ela continua suficientemente abstrata para isentar de responsabilidade, pelo menos direta, cada um de seus membros” (SAFFIOTTI, 1989, p. 14).

A *vitimação* é, portanto, característica da engrenagem social do sistema capitalista.

A criança vitimada, fabricada pelo imperialismo do capital, resulta de um sistema que se divide em apropriadores e expropriados. O primeiro detém os meios de produzir riquezas e o segundo se constitui em força de trabalho usada no processo de produção. Esta típica divisão de trabalho na formação dos valores da nossa sociedade provoca a desigualdade social, que atinge a classe subalterna em formas de exploração e poder. A desigualdade determina a diferença de acesso aos bens e serviços e os meios de vida de cada classe social, resultando em redes de lugares diferenciados socialmente. As crianças de alto risco, vitimadas, são filhos deste sistema e possuem uma maior vulnerabilidade em termos de condições saudáveis para o seu pleno desenvolvimento enquanto cidadãos (SAFFIOTTI, 1989).

A título de ilustração, Vilma Costa (1974) oferece exemplos interessantes sobre o universo e o cotidiano infantil de crianças vitimadas. Em seu livro “O importante é a gente dizer o que sente”, a autora oferece redações escritas por crianças e adultos de terceira série, frutos de um trabalho realizado com moradores de um bairro pobre no subúrbio do Rio. Dentre estas redações, destacamos uma que se evidencia pela consciência da estratificação social e pela seriedade e inocência com que a criança trata sua realidade, que se baseia na força de trabalho das classes subalternas e o estilo de vida dela subtraído.

“Eu admiro meu pai passar a semana toda na obra e só vem o sábado e domingo. Coitado, ele trabalha. Quando chega do trabalho chega cansado e vai logo dormir. E na segunda-feira vai pro trabalho e dorme na obra. Lá fica com os colegas conversando e bebendo. Meu pai também bebe muito nas tendinhas. Quando está de folga vai logo para a tendinha para beber. O pior mesmo, é quando ele recebe, bebe até cair no chão, mas é difícil cair. A profissão do meu pai é carpinteiro de obra. (...)” (In: COSTA, 1974, p.).

Minayo (2002) alerta para o fato de a violência estrutural apresentar várias formas-limite de manifestação: o fenômeno meninos e meninas de rua, a situação de meninos e meninas trabalhadores e a condição de crianças e adolescentes institucionalizados.

Nesta mesma direção, Azevedo e Guerra (1989) traçam um perfil do processo de vitimação enquanto forma de “fabricação do menor” e, assim como Minayo (2002), também citam as condições da vida da criança na rua, sua exploração enquanto força de trabalho barata e sem direitos – bem como a criança institucionalizada – e acrescentam, ainda, a fabricação do menor por um abandono de valores morais e de uma consciência religiosa.

O chamado “menor” (criança-vítima) também é fabricado, por exemplo, a partir da *criminalização do pobre*, já que, sendo necessário à produção de riqueza, sem condições de ascensão e considerado pela sociedade um incapaz, pode se tornar um ator subversivo, revoltando-se contra sua condição. Minayo (2002) acrescenta que a violência estrutural imposta pelo sistema só incomoda a classe dominante quando as próprias vítimas a denunciam através de algum mecanismo de resistência, que pode se manifestar tanto em forma de delinquência, quanto em forma de movimento de consciência social. Como consequência direta, o controle social entra em ação e afasta este “ator” indesejado (o pobre, ou mais precisamente, a criança pobre) da sociedade, num mecanismo de exclusão que favorece e mantém a “paz” das classes dominantes.

Neste sentido, a “fabricação do menor” também ocorre através da *institucionalização jurídico-assistencial*, quando a criança que comete atos de infração é detida por órgãos de repressão e encaminhada para o processo oficial de “recuperação”. Segundo as autoras,

“É através da dinâmica institucional que se fabrica, quase sempre, o delinquente juvenil. A instituição ao invés de recuperar, perverte; ao invés de reintegrar e ressocializar, exclui e marginaliza; ao invés de proteger, estigmatiza. Isto configura a perversidade institucional, por produzir o efeito contrário ao proposto”. (AZEVEDO e GUERRA 1989, p.32)

As condições de vida da criança vitimada refletem ainda outras formas de “fabricação do menor”. Como citado anteriormente, a criança-vítima é *produzida na rua* que se apresenta a ela como uma das únicas e escassas opções de estilo de vida. A acolhedora rua se configura muitas vezes como lugar de trabalho, de lazer, moradia e socialização, ao mesmo tempo. Ao sobreviver à custa do pequeno comércio não oficial de produtos caseiros ou industrializados, as crianças ficam expostas a toda sorte de perigos para o percurso de um desenvolvimento saudável: desde a repressão violenta da

polícia, que protege o comércio organizado (pagantes dos impostos devidos), até o envolvimento com pessoas do tráfico e do crime organizado, que se aproveitam da necessidade de proteção e afeto que apresentam estas crianças em função do seu desenvolvimento, para garantir a própria subsistência (AZEVEDO e GUERRA, 1989). Em troca da aparente “proteção” de bandidos e traficantes, as crianças na rua prestam serviços como cobertura de furtos, tráfico e prostituição, caracterizando um ciclo vicioso que a criminaliza, perverte e exclui cada vez mais da sociedade, minimizando suas chances de vida (já que expostas constantemente aos perigos de morte), ou, se tiver sorte, minimizando suas chances de uma vida digna. Certamente, estas crianças conhecem esta face da violência, que não necessariamente mata, mas anula e suprime a liberdade humana:

“(...) a violência não é necessariamente condenação à morte, ou ao menos, esta não preenche seu exclusivo significado. Ela tem por preferência a vida, porém a vida reduzida, esquadrihada, alienada; não a vida em toda a sua plenitude, em sua manifestação prenehe de liberdade. A violência é uma permanente ameaça à vida pela constante alusão à morte, ao fim, à supressão, à anulação.” (ADORNO, 1988, in: GUERRA, 1989, p. 31)

Para Minayo (2002), a primeira causa de ida para a rua, por parte das crianças e adolescentes, é a miséria e absoluta falta de condições familiares para a sua subsistência; e a segunda são os conflitos familiares. Este último fator revela, sem dúvida, o caráter multideterminista que se configura na existência de certas formas de sobrevivência das crianças e adolescentes na nossa sociedade. A violência estrutural e a violência doméstica, apesar de não decorrerem diretamente uma da outra, surgem muitas vezes como faces diferentes de uma mesma moeda.

É necessário também destacar outros mecanismos de “fabricação do menor”, alertando para a percepção de que os fatores apresentados parecem não atuar isoladamente. O sistema de ensino, tal como formulado e tendo ainda como base pedagógica atitudes e pensamentos excludentes por natureza, acarreta muitas vezes a expulsão da criança do processo educativo. A escola não é permeável às necessidades e realidades de muitas crianças que lá se encontram.

Ao lado do processo de vitimação da criança, existe o **processo de vitimização**, que também se constitui uma violência que prejudica o pleno desenvolvimento da criança. Se a vitimação se caracteriza por uma violência estrutural, inserida na engrenagem do sistema capitalista, a vitimização é caracterizada pela inerência das relações interpessoais adulto-criança.

A Organização Mundial da Saúde considera que a incidência de maus-tratos de crianças constitui um problema de saúde pública mundial, e apresenta uma estimativa de 40 milhões de crianças no mundo que são vítimas de alguma forma de abuso, e que necessitam de cuidados de saúde e intervenções sociais (BENETTI, 2002). Já JORGE, GOTLIEB E LAURENTI (2002) chamam atenção para o fato de que a morbimortalidade por causas externas envolve tanto a violência interpessoal na sua forma mais grave (a que lesa e mata), quanto os acidentes. Esta é uma determinação da Organização Mundial de Saúde e se explica pela existência de limites tênues entre ações intencionais e acidentes propriamente ditos. Assim “(...) todos os tipos de acidentes e de violência constituem-se na primeira causa de morte desde os cinco anos de idade em todos os Estados e capitais brasileiros” (p. 59). Em 1998, 23% dos óbitos de crianças em idade pré-escolar do sexo masculino foram devidos a causas externas. Os autores informam também que, em 1999, as causas externas foram responsáveis por 38,6% do total de mortes na faixa etária de 5 anos (destacam-se afogamentos, agressões, quedas). Um importante aspecto a ser observado nesta faixa etária é relativo à incidência de maus-tratos e toda a sorte de violências contra a criança (JORGE, GOTLIEB e LAURENTI, 2002).

A condição de crianças vitimizadas, consideradas em “estado de sítio” (AZEVEDO e GUERRA, 1989), reflete valores em que as relações são de natureza assimétrica, hierárquicas, adultocêntricas, assentando-se no pressuposto do poder do adulto sobre a criança. A exarcebação deste poder sobre a criança pode consolidar um quadro de violência interpessoal que leva ao abuso: ação de um adulto capaz de causar dano físico ou psicológico à criança.

O termo “estado de sítio”, em que a criança vitimizada pode se encontrar, origina-se na natureza das relações que a vítima estabelece com o agressor. A vitimização é um processo que pode se prolongar por anos, através da coação e de um perigoso pacto de silêncio estabelecido entre criança e adulto. Desta forma, a criança vive uma situação em que sua liberdade e autonomia pessoal são cercadas pelos desejos, dominação e poder de um adulto, numa clausura adultocêntrica da qual dificilmente consegue se desvencilhar sem ajuda. Este adulto pode ser tão próximo que os laços afetivos estabelecidos pela relação de parentesco levam a criança a um processo de culpabilização e auto-depreciação, que a aprisionam ainda mais num ciclo de violência e silêncio.

A violência interpessoal é ainda erigida sob as justificativas do poder disciplinador de um adulto sobre uma criança, o que a coloca em condição ainda mais vulnerável. “Enquanto violência interpessoal, a vitimização é uma forma de aprisionar a vontade e o desejo da criança, de submetê-la, portanto, ao poder do adulto, a fim de coagi-la a satisfazer os interesses as expectativas ou as paixões deste.” (AZEVEDO e GUERRA, 1989, p. 35).

Segundo estas mesmas autoras, o binômio abuso-vitimização se constitui num processo de *objetalização* das crianças, reduzindo-as à condição de objeto de maus-tratos. Em famílias onde o abuso é configurado enquanto “estilo” de tratamento junto à criança, esta se torna, muitas vezes, um objeto de maus-tratos, um bode expiatório que paga por todas as frustrações de seus integrantes, chegando muitas vezes ao último grau de desrespeito à dignidade humana. A dinâmica familiar nesta relação agressor-vítima condiciona as crianças enquanto objetos: devem satisfazer as necessidades dos pais, num sistema hierárquico onde muitas vezes a expectativa de desempenho dos pais sobre os filhos é muito superior à sua capacidade. (AZEVEDO e GUERRA, 1989).

No entanto, o fenômeno da vitimização não encontra limites na classe social: todas as crianças, independentemente do nível sócio-econômico ou da cultura em que está inserida, pode ser submetida a maus tratos físicos, psicológicos ou de caráter sexual. Apesar de haver mais denúncias de maus-tratos por parte de pessoas de camadas mais baixas, esta não é uma realidade que se restringe a níveis sócio-econômicos inferiores. Cordeiro (1986) explica este fenômeno pelo fato de que, nas classes sociais mais baixas, as pessoas “ainda preservam algum valor de solidariedade e compaixão” (p.57), que as leva a denunciar maus-tratos quando presenciados. Assim, em classes mais abastadas, é mais comum que a mulher rica silencie diante dos espancamentos do marido ou diante dos estupros sofridos pela filha, já que é necessário “manter as aparências”. O médico pediatra dificilmente desconfia de maus-tratos de uma criança de “pais tão respeitáveis”. Aparentemente, filhos de ricos podem, em algumas circunstâncias, ser mais vulneráveis para os diversos tipos de violência do que filhos de pais pobres. Em concordância, Saffioti (1989) diz que o agente agressor pode estar situado em todas as classes sociais, vitimizando crianças de classes sociais mais baixas, médias e altas, a partir de ações e omissões, como abuso físico ou até mesmo negligência. Alerta que, por outro lado, crianças vitimadas têm mais chance de sofrer abusos de toda espécie, uma vez que vivem grande parte do tempo nas ruas, expostas à crueldade e exploração de adultos e crianças mais velhas.

O fenômeno do abuso-vitimização pode ter várias manifestações: o abuso físico; o abuso sexual, o abuso psicológico. Antes, porém, de falar sobre cada tipo de abuso e suas conseqüências para a criança-vítima, embora possam ocorrer simultaneamente, é interessante realizar algumas considerações sobre os princípios estruturadores que regem as relações sociais nas esferas do macro e microsistema social. Estes princípios parecem confluir em níveis diferentes para os dois processos de violência de que tratamos: a vitimação e a vitimização.

Segundo Saffioti (1989) tanto o processo de vitimação quanto o de vitimização tem suas raízes numa ordem social iníqua, na qual as relações sociais são permeadas pelo poder. Porém, a dominação-exploração do capital entre as classes não constitui o único princípio estruturador das relações sociais.

Existem mais dois sistemas de dominação-exploração: o patriarcado, que legitima a assimetria das relações de gênero, e o racismo, que institui a dominação do espaço social de brancos sobre os negros. Ao lado destes três sistemas, a saber: o capitalista (poder socioeconômico), o patriarcado e o racismo, ainda existe o poder do adulto sobre a criança, o chamado adultocentrismo. Desta forma, para o autor, as categorias sociais subalternas, no Brasil, são constituídas, na sua última instância, pela mulher – pobre, negra e criança. No topo da estrutura social está o branco, rico, homem, adulto, que exerceria plenos poderes sobre as categorias subalternas inerentes aos valores sociais em que se vive.

Outra redação apresentada pela autora Vilma Costa (1974) também retrata esta realidade na perspectiva da vivência infantil. É interessante notar como as crianças, desde cedo, conseguem ter um olhar crítico sobre a realidade em que vivem. Isto parece bem retratado na redação a seguir:

“Nós somos todos humanos e ninguém pode mandar na nossa vida e na nossa vontade a não ser nossos pais. Nós podemos trabalhar para patrões muito ricos, mas nem por isto eles são nossos donos. Nós fomos botados no mundo para viver a nossa vida em paz e tendo compreensão com os que são mais pobres e que têm menos dinheiro. Porque quem manda na vida dos pobres são eles mesmos. São gente e não são nenhum animal que se pode tacar pedra e dar chute, não. Todos tem o mesmo sangue e a mesma carne. Podemos ser pretos mas somos cumpridores dos nossos deveres. Os pretos são limpos. Brancos são pessoas que querem mandar no mundo. Por exemplo se tem uma dona que entrega dinheiro, entregar errado a um preto e ele reclamar, falam que ele está embriagado ou maluco, quando é um branco eles dão uma desculpa e falam que este homem está com alguma doença. Muitas pessoas acham os brancos melhores que os pretos só porque os brancos têm dinheiro.”
Denilson, 13 anos (In: COSTA, 1974, p.19).

Esta redação se destaca pelo teor de revolta e reflete dois dos sistemas de dominação-exploração assinalados: o racial e o sócio-econômico, que estão diretamente interligados pelas raízes sócio-históricas. Nota-se uma luta interna que a criança trava para se defender emocionalmente das injustiças que vive e percebe na sua realidade. Esta redação, não obstante, também nos leva a pensar se não traduz as duas formas de violência contra a criança: a vitimação, imposta pelo sistema capitalista, e a vitimização psicológica, fruto das humilhações perpetuadas pelo estilo de vida a que são submetidas estas crianças. Saffioti (1989) realiza considerações importantes sobre esta interface.

Em virtude da alta concentração de renda, são poucos os que detêm o que Saffioti (id. *ibid.*) denomina de “macropoder” ou “grande poder”. Como bem descrito na redação apresentada por Costa (1974), “*as pessoas que querem mandar no mundo (...)*”. Desta forma, os detentores deste grande poder podem submeter qualquer pessoa menos bem situada nesta hierarquia. No entanto, se a vitimização de crianças dependesse apenas do exercício do macropoder, o número de vítimas seria, certamente, menor. Desta forma, o autor também explica o fenômeno da violência a partir do que denomina a *síndrome do pequeno poder*:

“A vitimização de crianças constitui fenômeno extremamente disseminado exatamente porque o agressor detém pequenas parcelas de poder, sem deixar de aspirar ao grande poder. Em não se contentando com sua pequena fatia de poder e sentindo necessidade de se treinar para o exercício do grande poder, que continua a almejar, exorbita de sua autoridade, ou seja, a síndrome do pequeno poder.” (SAFFIOTI, 1989, p.17).

A violência pode ocorrer, por exemplo, quando um funcionário chega em casa, cansado de ser mandado pelo chefe e por sofrer humilhações públicas, e submete seu filho a situações que o humilhem diante de outras crianças, ou simplesmente bate nele ou em sua mulher. É assim que o homem exerce seu poder no microsistema familiar: exercitando-o para o macropoder que almeja. Da mesma forma, a mulher, cansada de ser maltratada pelo marido, maltrata suas crianças, únicos seres que se encontram abaixo de si em termos de status e poder social. Para o autor, o pequeno poder é potencialmente mais perigoso que o macropoder. Este último, quando exercido por um adulto, não possui necessidade de se afirmar através da violência sobre crianças. Já o adulto que exerce o pequeno poder, consciente de seu não-poder ou diminuto poder social, trata de ampliá-lo ou criá-lo na relação interpessoal que estabelece com outras pessoas (por exemplo, mulheres e crianças). Desta forma, apesar de afirmar que a violência doméstica não está circunscrita a uma determinada classe social, Saffioti (1989), contrariando alguns autores, parece apontar para uma maior possibilidade de a

violência interpessoal surgir em contextos domésticos onde ocorre um maior desfavorecimento sócio-econômico.

Destacam-se a seguir as formas manifestas da vitimização infantil. Estas manifestações, a saber: a violência física, psicológica ou sexual, podem aparecer, no entanto, conjuntamente na vida de uma mesma criança (D’AFFONSECA e WILLIAMS, 2003). Estudos enfatizam uma maior possibilidade de ocorrência simultânea destes tipos de violência.

Violência Física:

Historicamente, o conceito de violência física sofreu contribuições de várias áreas após a primeira produção científica feita por Tardieu em 1860 e, mais tarde, com a definição da “Síndrome da Criança Espancada”, em 1960, realizada pelos médicos Kempe e Silverman.

Fontana, em 1971, amplia a definição de Kempe, acrescentando que a criança pode se apresentar sem os sinais óbvios de ter sido espancada, mas com evidências de privação emocional, nutricional, negligência e abuso; a criança espancada é a última fase do espectro da síndrome do maltrato. Já os sociólogos Gil e Gelles destacam a questão do dano e da intencionalidade do ato e consideram que o dano possa existir também através da imposição de medidas leves, que atinjam o corpo da vítima (GUERRA, 1998).

A literatura, no final dos anos 80, enfatiza que toda ação que causa dor física, desde um simples tapa, até um espancamento fatal, representam um só continuum de violência. Esta conceituação mais abrangente a respeito do abuso físico sofreu influência da Convenção das Nações Unidas sobre o Direito da Criança de 1989 (GUERRA, 1998). Desta forma, a legislação de alguns países pós-industriais como a Suécia, implantaram a proibição do disciplinamento corporal. As reformas legislativas foram acompanhadas por programas educativos, e o resultado foi um menor índice de violência doméstica.

As autoras Azevedo e Guerra (1989) incluem na modalidade de violência física, tanto o abuso físico propriamente dito (castigos corporais) quanto a negligência. O abuso físico pode se apresentar em forma de castigos cruéis e pouco usuais e castigos que resultam em ferimento. Assim, o cárcere privado e o treino prematuro de controle dos esfínteres constituem o primeiro tipo, já que extremos e inapropriados à idade e

compreensão da criança. Castigos que resultam em ferimento são, geralmente: bater de forma descontrolada e com instrumentos contundentes (ferro de passar, garfo, faca, etc).

Gonçalves (2003) utiliza a definição do National Information Clearinghouse, que caracteriza a violência física pela produção de injúria como resultado de socar, bater, chutar, morder, queimar, sacudir ou outras formas de ferir a criança. Esta definição ainda chama à atenção o fato de que os pais podem não ter tido a intenção de machucá-la, e também a relação deste tipo de violência enquanto consequência de excessos disciplinares. Segundo a autora, a literatura médica freqüentemente se vale do formato de certas características da lesão para distingui-las em termos etiológicos, ou seja, se são fruto de violência ou de acidentes domésticos. Por exemplo, as queimaduras “em luva” dificilmente seriam provocadas por acidente, já que a criança, por reflexo, retiraria sua mão do agente doloroso (água quente, substâncias tóxicas, etc.).

As modalidades mais severas de vitimização física provocam efeitos físicos visíveis, mas existem alguns tipos de violência que não alcançam a visibilidade. Na realidade, como alguns estudos indicam (AZEVEDO e GUERRA, 1989 e GONÇALVES, 2003), o conceito de violência sofre modificações importantes, se expandindo para formas menos graves de abuso. Numa definição mais expandida sobre vitimização física, um tapa que não apresenta maiores seqüelas físicas, pode ser considerado uma violência. Isso retrata uma dificuldade na caracterização da violência à medida que o conceito se expande.

Os ferimentos comumente apresentados por crianças agredidas podem ser: escoriações, lacerações, hematomas, equimoses, fraturas, cicatrizes de ferimentos anteriores, traumatismos cranianos, marcas de dedos, queimaduras, etc. Muitos destes ferimentos podem levar à invalidez ou até mesmo à morte. (AZEVEDO e GUERRA, 1989; GONÇALVES, 2003; MINAYO, 2002).

Podemos apontar dois critérios utilizados na avaliação da intensidade dos maus-tratos: a severidade dos ferimentos e a freqüência das ocorrências. Quando a violência deixa marcas ou seqüelas importantes no corpo da criança, estas acabam possibilitando uma investigação junto à família. O diálogo com os pais se configura numa tentativa, por parte do profissional da saúde, de elucidar o surgimento dos rastros visíveis sobre a criança. Importante lembrar que muitos casos se tornam obscuros pela própria ambigüidade presente nas características clínicas de determinados tipos de ferimentos corpóreos. Médicos e paramédicos devem ouvir o discurso dos pais a cerca do incidente que causou o dano, e muitas vezes este discurso é o único testemunho das marcas e

lesões presenciadas no corpo da criança em consultórios e clínicas. A atenção profissional sobre a natureza do discurso se torna muitas vezes o único veículo de investigação, além de exames posteriores: as explicações podem ser plausíveis ou contraditórias dependendo da coerência com a forma de lesão apresentada. Vale destacar que nem sempre o esclarecimento dos fatos reais será de interesse dos responsáveis (GONÇALVES, 2003).

Dentre os aspectos que devem ser levados em consideração ao se desconfiar de uma violência contra a criança, destaca-se, portanto, o relato dos pais quando não estão de acordo com os achados clínicos; atitude de indiferença com a gravidade dos ferimentos (“criança não vive caindo?”); relutância no fornecimento de dados mais precisos sobre o incidente; demora na procura de ajuda médica, entre outros. Azevedo e Guerra (1989) ainda chamam atenção para histórias inconsistentes e presença de fatores como dificuldade financeira, utilização de drogas ou álcool por parte de algum membro da família. No entanto, a utilização de drogas e o alcoolismo não devem ser interpretados como causa dos maus-tratos, mas como agentes potencializadores e desencadeantes da agressão. Por último, a criança pode ser levada ao consultório médico ou hospital por outras queixas, não aludindo diretamente aos ferimentos. Estas queixas podem estar relacionadas às conseqüências psicológicas de curto-prazo em resposta às agressões físicas sofridas pela criança: insônia, falta de apetite, falta de crescimento, irritabilidade.

Gonçalves (2003) cita estudos que informam alta incidência de pais americanos que batem em seus filhos, chegando a 90%. Segundo Santos (2001), dos casos denunciados junto ao Conselho Tutelar e Delegacia da Mulher no município de São Carlos, 90,4% dos agressores eram integrantes da família da vítima, sendo que destes, 57,1% referiam-se às mães e 19% aos pais.

Violência Psicológica

Para Azevedo e Guerra (1989), a violência psicológica contra a criança ocorre quando o adulto constantemente deprecia a criança e bloqueia seus esforços de auto-aceitação, causando um grande sofrimento mental. Pode ocorrer o abuso-vitimização psicológica de duas formas: a negligência e a rejeição afetivas. A primeira pode estar caracterizada em uma situação que revele falta de responsabilidade, de calor humano, de interesse para com as necessidades e manifestações da criança. Já a rejeição afetiva se caracteriza por manifestações de depreciação e agressividade para com a criança ou ameaças de abandono (MINAYO, 2002).

Santos (2002) define o abuso psicológico enquanto uma interferência negativa do adulto sobre a competência social da criança. Cita, entre as ações do adulto, a rejeição, o isolamento, terror, abandono, cobrança e corrupção. Segundo a autora, a inversão de papéis também se configura como uma violência para a criança, sendo desorientadora e perturbadora para ela.

Este tipo de violência é mais difícil de ser notificado; são, portanto, imprecisas suas bases conceituais. Minayo (2002) informa, porém, que nos Estados Unidos, a violência psicológica é hoje bastante notificada, representando cerca de 8% de todas as denúncias de maus-tratos infantis. Alguns estudos enfatizam a importância do grau de severidade destas agressões psicológicas ou sua continuidade, (frequência do ato) no cotidiano de determinada criança.

Violência Sexual

Muitos autores também apontam para a imprecisão do conceito deste tipo de violência. No entanto, de forma geral, ele é compreendido como “todo ato ou jogo sexual, relação heterossexual ou homossexual, entre um ou mais adultos e uma criança menor de 18 anos, tendo por finalidade estimular sexualmente a criança ou utilizá-la para obter uma estimulação sexual sobre sua pessoa ou de outra pessoa” (GUERRA, 1998, MINAYO, 2002). Ao lado desta definição acrescentam-se duas modalidades de abuso sexual, se este for compreendido de uma forma mais ampla: crianças imaturas que têm experiências sexuais com adolescentes ou crianças muito mais velhas (no mínimo 5 anos mais velha) e adolescentes que se envolvem em práticas sexuais com adultos muito mais velhos.

Esta definição também abrange dois tipos de abuso: o incesto e a exploração sexual. No caso de incesto, a definição abarca adultos que tenham com a criança uma relação de consangüinidade, seja de afinidade ou mera responsabilidade. Neste sentido, o agressor pode ser tanto o pai biológico quanto o pai adotivo ou o tutor. Já a exploração sexual implica na participação da criança menor de 18 anos em atividades de prostituição e pornografia infantil.

No Código Penal Brasileiro, os crimes de natureza sexual são qualificados como: estupro, atentado violento ao pudor, sedução, posse sexual mediante fraude, atentado ao pudor, assédio sexual, corrupção de menores, rapto violento ou mediante fraude. O estupro é definido, pelo Código Penal Brasileiro, pela penetração vaginal com uso de violência ou grave ameaça, sendo que, em menores de 14 anos esta violência é

presumida. Já o atentado violento ao pudor caracteriza-se pela obrigação de alguém a praticar atos libidinosos, sem penetração vaginal, utilizando violência ou grave ameaça, sendo também presumido quando em menores de 14 anos (PFEIFFER e SALVAGNI, 2005).

Além disso, a idade da vítima também pode ser um importante indicador da forma como a violência foi percebida e de seus efeitos sobre o desenvolvimento da criança/adolescente. Para Kaplan, Sadock e Grebb (1997), as crianças com menos de 3 anos de idade tendem a não produzir uma recordação verbal de traumas ou abusos passados; contudo, suas experiências podem ser reproduzidas em jogos ou fantasias. Na idade pré-escolar, a imaturidade do desenvolvimento cognitivo e a pouca percepção que as crianças têm do mundo, aliadas à dificuldade de linguagem, também dificultam a compreensão dos fatos e, em consequência, a denúncia, acompanhamento e avaliação dos casos. Já na fase escolar e da adolescência, a vergonha, a culpa e a sensação de desproteção ou conivência pelos outros responsáveis, somadas à incompletude da formação dos valores morais e as dificuldades de diálogo com os responsáveis, também tornam a denúncia um fato raro.

Embora a violência sexual também vitimize meninos, a mulher-criança é mais atingida, e isto tem relação com o fato de que a vitimização é um processo cuja raiz é o padrão falocrático de relações sociais de gênero. Trata-se de um fenômeno em que o agressor é um homem, na quase totalidade dos casos.

Fatores como discriminação das vítimas, muitas vezes consideradas culpadas, tabus culturais e relações de poder nos lares tornam difícil a quantificação da violência sexual, e suas estatísticas são, muitas vezes, subestimadas.

Conseqüências psicológicas e orgânicas da vitimização infantil

“Todas as formas de violência-doméstica, na comunidade e na política-, produzem praticamente o mesmo dano psicológico. Este dano, como um câncer, é que prejudica a cognição, as emoções, o funcionamento do indivíduo e também rompe a estrutura social, perpetuando uma longa espiral transgeracional de ainda mais violência.” (SALOMON, 2002. p. 74).

Azevedo e Guerra (1989), a partir de uma pesquisa bibliográfica, encontram, em alguns estudos, limitações do ponto de vista metodológico ao verificarem as conseqüências psicológicas das várias modalidades de vitimização. Realizam assim um estudo que reúne pesquisas que detectam os efeitos a curto e longo prazo de abuso físico e sexual na infância. Apesar das limitações de cunho metodológico, ficam evidentes

algumas conseqüências importantes para o desenvolvimento físico, neurológico, intelectual e emocional. Na literatura, consta entre as possíveis conseqüências, a diminuição da autoconfiança e da confiança em outras pessoas; a construção de um auto-conceito negativo e uma visão de mundo negativa, como possíveis conseqüências, tanto no caso de violência física, quanto no caso da violência sexual.

Azevedo e Guerra (1989) citam um estudo australiano em que se compararam crianças que tinham sofrido abuso físico com um grupo de crianças não-vitimizadas. Os resultados demonstraram que as crianças abusadas tiveram desempenho mais pobre que seus pares em todos os testes de inteligência verbal, além de escores significativamente mais baixos em testes que mediam extroversão.

Alguns estudos também apontam para conseqüências psicológicas como raiva e medo do agressor; dificuldades escolares, dificuldade em confiar, autoritarismo (GUERRA, 1998). Quanto a esta última conseqüência – o autoritarismo, a autora cita o exemplo de Hitler e Stalin, que sofreram violência física constante na infância, sem que tivessem uma rede social que os protegesse: as características da obsessão com a ordem social, o controle e a obediência refletem traços do autoritarismo, “que tem representado uma das conseqüências mais difusas e resistentes da punição física, criando a paradoxal subserviência para com a autoridade e a rebelião contra ela” (GUERRA, 1998, p. 46).

A delinqüência também é citada enquanto conseqüência negativa dos maus-tratos físicos. As próprias crianças delinquentes afirmam que a punição corporal é boa, se convencem que haviam sido espancadas pelos pais porque eram más, e que continuam sendo más porque seus pais não foram violentos o suficiente – portanto, não consideram a prática abusiva. Além disso, “os padrões de violência dirigidos contra as crianças, tornam-se modelos de violência dirigidos contra outros adultos amados, especialmente esposas, maridos, amantes” (GUERRA, 1998, p. 48). Por último, Guerra destaca o fenômeno do parricídio e matricídio como uma manifestação agressiva que fecha o ciclo da violência. Assim, como uma forma de acabar com a violência na casa, extermina-se o agressor.

Os efeitos da convivência com a violência sobre as crianças também variam segundo o tipo de violência que a criança sofre, o tempo a que esteve submetida à agressão, o acúmulo de situações de risco, seus atributos pessoais e o suporte social que encontra (ASSIS, 2002). Para a autora, não se pode estabelecer relações diretas e lineares, pois existem tantas variações de comportamentos quanto de pessoas envolvidas. Assim, um determinado estudo com jovens infratores e seus irmãos não-

infratores revelou que a vivência da violência por parte da criança pode ter diferentes repercussões no seu desenvolvimento. O jovem infrator, ao ser entrevistado, reduziu a importância da agressão, enquanto o irmão não infrator tendia a evidenciá-la e questioná-la. Embora eles vivam em ambiente com múltiplos fatores de risco para a violência, compreendem e vivenciam as situações violentas de forma distinta. Os atributos da personalidade e o tipo de relação estabelecida com os responsáveis podem determinar estas diferentes formas de responder à vivência com a violência.

Para Assis (2002), a relação com os pais é um importante fator de risco, que pode determinar o destino e a forma como a criança irá encarar as situações violentas que vivencia. Além disso, situações traumáticas vividas antes dos 11 anos acarretam três vezes mais chances de as crianças sofrerem doenças psiquiátricas.

Os pré-escolares podem apresentar dificuldade em estabelecer vínculos com as pessoas e problemas comportamentais e emocionais; tendem ainda a exibir reações passivas e sintomas regressivos (enurese e diminuição da verbalização) em resposta à violência (ASSIS, 2002). Este foi um achado na pesquisa realizada por Sei (2004). A autora realizou atendimento ludoterápico com uma criança com idade pré-escolar, tendo como suporte a teoria de Winnicott. Constatou, nos resultados de sua pesquisa, que a criança tinha dificuldade em verbalizar suas necessidades, inclusive fisiológicas; apresentava descontrole de esfíncter e tinha uma verbalização empobrecida. Além disso, notou-se um atraso global no desenvolvimento da criança:

“No início do trabalho era comum que o paciente não conseguisse pedir para sair da sala de atendimento para ir ao banheiro, sem expressar verbalmente suas necessidades biológicas (...). Além disso, era muito difícil compreender o que o paciente falava, sendo observado um atraso tanto na linguagem como em seu desenvolvimento físico em geral (...)” (SEI, 2004, p.64)

Azevedo, Guerra e Vaiciunas (1997) assinalam que a literatura diverge quando se trata das conseqüências negativas da violência sexual contra a criança – há desde aqueles autores que as admitem, até aqueles que acreditam ser o incesto, por exemplo, apenas um tabu social que pode ser quebrado. O incesto é um tipo de violência sexual, mas acrescenta-se a ele o fato de que a vítima sente necessidade de amar o parente agressor que a deveria proteger.

A história da pesquisa sobre este assunto registra duas fases: uma fase acrítica em que os estudos tentam identificar os problemas psicológicos – hipotetizando uma relação direta com o abuso –, e uma fase crítica que procura superar os impasses

metodológicos assumindo-se que a relação abuso/conseqüência não é uma relação direta e linear (AZEVEDO e GUERRA, 1997).

Azevedo e Guerra (1997) realizaram uma investigação que tinha como objetivo encontrar as conseqüências psicológicas do incesto pai-filha, percebidas por crianças e adolescentes-vítimas.

Dentre as conseqüências diretamente psicológicas, foram identificados três tipos de dificuldades:

-Dificuldades de adaptação interpessoal (dificuldade básica de relacionamento com figuras masculinas, já que na maior parte das vezes o agressor é homem).

-Dificuldades de adaptação sexual (masturbação – percebida pela vítima impossibilitada de sentir prazer numa relação sexual); medo de transar; problema de relacionamento sexual com o marido. Para as autoras, o medo pode fazer com que a vítima negue todo e qualquer relacionamento sexual, em conseqüência da perda ou enfraquecimento do desejo sexual, provinda da situação de abuso.

É comum ocorrer, entre crianças que sofrem este tipo de violência, sentimentos de culpa, auto-condenação, vergonha; fixação em idéias suicidas e de morte. Os sentimentos de auto-desvalorização, de culpa, podem levar a uma série de eventos. A culpa internalizada pode ser um importante fator na manifestação de tentativas de suicídio, auto-agressão, depressão e anorexia nervosa. Por outro lado, ao serem dirigidos para fora, estes sentimentos podem determinar comportamentos delinquentes e anti-sociais. (AZEVEDO, GUERRA e VAICIUNAS, 1997). Também se encontra presente entre estas manifestações, a dificuldade no processo ensino-aprendizagem, resultante de depressão e dificuldades de concentração. Cohen (1997) chama atenção para alguns sintomas que podem levar à desconfiança de que a criança está sofrendo alguma forma de abuso: “(...) se uma criança começa a ter problemas de comportamento, se seu rendimento escolar cai, promiscuidade, sintomas psicossomáticos ou depressão, distúrbios do sono, enurese, medo do escuro. Estes sintomas isolados servem para alertar que algo vai mal” (COHEN, 1997, p. 223)

O abuso sexual na infância, independentemente se envolve ou não relações parentescas, incide nas conseqüências acima assinaladas. As vítimas experimentam diversos problemas de adaptação psico-social. Assim, a vítima pode desde recusar o estabelecimento de relações com homens, estabelecer relações transitórias com homens, até apresentar uma tendência de supersexualizar relações com estes. A recusa em estabelecer relações com homens parece estar ligada ao “medo de intimidade”, já que a

intimidade aumenta a probabilidade de a vítima reviver situações traumáticas. Quanto à tendência a estabelecer relações transitórias com homens, “as evidências disponíveis relacionam promiscuidade sexual e prostituição com abuso sexual na infância e adolescência”. Da mesma forma, a tendência em supersexualizar todas as relações com homens pode ser explicada pela incapacidade para distinguir relação sexual e afeto. (AZEVEDO e GUERRA, 1989, p. 154)

Entre as conseqüências orgânicas mais importantes e de maior risco, podemos encontrar, no caso do abuso sexual, a possibilidade de gravidez precoce. O abuso sexual também deve ser considerado um fator predisponente a sintomas posteriores, como fobias, ansiedades e depressão, bem como envolvimento de um transtorno dissociativo de personalidade múltipla com possibilidade de comportamento autodestrutivo e suicida (PFEIFFER e SALVAGNI, 2005). Segundo Pfeiffer e Salvagni (2005), no acompanhamento das vítimas de abuso sexual, é obtido um melhor prognóstico quando estas são intactas cognitivamente e quando o abuso é reconhecido e interrompido precocemente. Os autores ainda salientam, neste sentido, a importância da participação da família no tratamento.

Encontramos, enfim, na literatura, a descrição de conseqüências imediatas e em longo prazo das várias formas de vitimização infantil. Os autores consultados apontam, de forma geral, para um desajuste psico-social, prejuízo do desenvolvimento emocional, dificuldades de relacionamento e a ocorrência do fenômeno da intergeracionalidade, ou seja, a possibilidade de que a violência repita novamente seu ciclo quando a criança agredida cresce e estabelece relações de violência com filhos, parceiros e subalternos. As conseqüências, portanto, se estendem além do corpo agredido, ultrapassam barreiras geracionais, e mantêm-se através da cultura da violência: violência esta compreendida pela nossa sociedade enquanto forma de manifestação de uma relação hierárquica de poder com fins de dominação, exploração e opressão.

CAPÍTULO 2

A abordagem ecológica enquanto suporte teórico nos estudos sobre violência doméstica

Esta pesquisa compreende o fenômeno numa perspectiva ecológica, levando-se em consideração a vulnerabilidade da criança, em termos de condições de desenvolvimento, e o sistema social envolvido. São enumerados vários fatores que podem atuar como estressores ou facilitadores para o desencadeamento da violência contra a criança, não sendo possível observar a presença apenas de um fator isolado, mas sim uma gama de fatores sociais, situacionais e psicológicos que atuam como facilitadores do abuso (D'AFFONSECA & WILLIAMS, 2003).

Ao constatar o aporte legal em oposição a uma real proteção em forma de ações e programas efetivos na assistência à crianças em risco social e pessoal (EL-KHATIB, 1998), reforça-se a idéia de que existe uma disfunção nos sistemas sociais, uma vez que as exigências impostas aos indivíduos excedem os recursos de enfrentamento disponibilizados por esses mesmos sistemas (MARTURANO, 2004). Assim, a abordagem científica desta problemática social inscreve-se numa perspectiva ecológica, levando-se em conta os processos de troca que ocorrem dentro e entre os sistemas constituídos pelos indivíduos (BRONFENBRENNER, 1996).

A abordagem ecológica procura focar a pessoa e suas particularidades e o ambiente no qual está inserida de forma dinâmica, investigando o impacto do meio sobre o desenvolvimento (MARTINEZ, 2002). A concepção de desenvolvimento de Urie Bronfenbrenner não enfatiza “os processos psicológicos tradicionais da percepção, motivação, pensamento e aprendizagem, mas em seu conteúdo – o que é percebido, desejado, temido, pensado ou adquirido como conhecimento, e como a natureza desse material psicológico muda em função da exposição e interação de uma pessoa com o meio ambiente.” (BRONFENBRENNER, 1996, p.9). O desenvolvimento é, portanto, definido como a concepção desenvolvvente da pessoa do meio ambiente ecológico e sua relação com ele, e também como a crescente capacidade da pessoa de descobrir, sustentar ou alterar suas propriedades.

Muitos autores apontam a teoria ecológica do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner enquanto uma teoria assertiva ao se considerar o fenômeno da vitimização infantil. Martins (2005) se propôs a conhecer e analisar a compreensão de família para pais e filhos envolvidos no episódio da violência doméstica contra crianças e adolescentes institucionalizados e, para tanto, utilizou como marco teórico a visão

ecológica de desenvolvimento humano de Bronfenbrenner.

Belsky (1980) diz que os maus-tratos infantis resultam da determinação de maneira múltipla de forças que atuam na família, no indivíduo, na comunidade e na cultura em que esse indivíduo e a família estão implicados. Em concordância com este autor e também aludindo ao modelo ecológico do desenvolvimento humano de Urie Bronfenbrenner, Azevedo & Guerra (1997) demonstram que a questão da vitimização infantil pode ser percebida a partir de dois modelos. O primeiro seria o modelo unidimensional, ancorado no pressuposto determinista da causalidade linear – em que o componente desencadeador da violência ou abuso infantil seria o desvio (ou doença) de natureza individual (modelo psicopatológico) e social. Em contrapartida, o segundo modelo, descrito pelas autoras, seria o interativo – que pretende “superar o simplismo do pressuposto unicausal, substituindo-o pelo da multicausalidade decorrente da interação de fatores macro (sistemas socio-econômico-político) e micro (história de vida dos pais *versus* estrutura e funcionamento familiar).” (p. 43).

Cecconello (2003) realizou dois estudos qualitativos, utilizando a teoria dos sistemas ecológicos de Bronfenbrenner, e teve como objetivos analisar o contexto no qual vivem as famílias de diferentes configurações em situação de risco, e realizar considerações sobre os processos de vulnerabilidade e resiliência familiar. A inserção ecológica consistiu no acompanhamento das famílias na comunidade em que estão inclusas, sendo que a análise dos dois estudos permitiu identificar diversos fatores de risco e proteção, internos e externos a cada uma das famílias. A autora conclui que a pobreza e a violência existentes na comunidade tendem a potencializar os efeitos negativos associados a fatores de risco internos à família, como a violência doméstica, o alcoolismo e a depressão materna. Na ausência, porém, de fatores de risco internos, como os maus-tratos, a pobreza e a violência não atuam como fatores de risco para algumas famílias, visto que parecem moderadas pela presença de fatores de proteção, como as características pessoais de seus membros, a coesão familiar e o apoio conjugal/social.

A partir da abordagem ecológica de Bronfenbrenner, entramos em contato com quatro núcleos básicos que interagem entre si: o núcleo pessoa, que se refere às características próprias e particulares de cada pessoa, suas crenças e a forma como ela responde aos estímulos ambientais; o núcleo processo, que diz respeito aos aspectos psicológicos da pessoa em desenvolvimento (relacionados com a maneira como ela interpreta seu momento de vida); o núcleo contexto, que compreende quatro

subsistemas de análise, a saber: o microsistema (ambiente imediato como a casa, a escola, etc), o mesossistema (relações entre os ambientes imediatos, como a relação entre a casa e a escola, a casa e o trabalho, etc.), o exossistema (interconexão entre sistemas não imediatos – por exemplo: fatos no trabalho dos pais, ambiente externo podem afetar o filho em casa) e o macrosistema (dimensões relativas às visões cultural, econômica, política, etc.). Por último, o núcleo tempo engloba tanto os acontecimentos históricos quanto os pequenos episódios da vida cotidiana (MARTINEZ, 2002). Todos os núcleos e sistemas possuem conexões e são interdependentes, devendo ser vistos totalitariamente na percepção de cada indivíduo.

A perspectiva ecológica, portanto, oferece subsídios para uma compreensão sobre a pessoa em desenvolvimento no contexto em que está inserida e se faz particularmente pertinente quando tratamos de crianças em situação de risco pessoal e social. Se, num exemplo hipotético, estamos lidando com uma filha de pais alcoólatras, compreendemos que ela está em situação de risco e vulnerabilidade – por isso, deve ser protegida de um possível processo de vitimização e violência, se não física, psicológica. O núcleo pessoal estará sofrendo adaptações estruturais para se adequar à realidade em que vive, impedindo o curso de desenvolvimento normal da criança. Possivelmente o microsistema familiar deve oferecer condições ambientais pouco suportivas para um crescimento saudável. Por sua vez, o microsistema escola, estará sendo atingido na forma de baixo desempenho escolar e poderá alterar suas relações com a família, em forma de cobranças no acompanhamento do filho em casa (mesossistema). Por outro lado, um olhar sobre o fenômeno de beber excessivamente nos leva a indícios importantes a respeito do histórico familiar: pai ou mãe com predisposição genética à bebida (núcleo pessoal) ou problemas psicológicos; pai ou mãe em conflito com a lei, ou com problemas nas relações de trabalho (exossistema) e um plano econômico desfavorável às classes baixas beneficiando o desemprego ou subemprego em massa (macrosistema).

Ao se referir ao microsistema familiar e suas interconexões com outros sistemas no impacto para o desenvolvimento infantil, Bronfenbrenner (1996) afirma que a possibilidade de os pais apresentarem um desempenho efetivo na educação dos seus filhos depende das exigências dos papéis, dos estresses e dos apoios oriundos de outros ambientes. Assim, as avaliações dos pais de sua própria capacidade de funcionar estão relacionadas a fatores externos, como: flexibilidade dos horários de trabalho, presença de amigos e parentes apoiadores, qualidade de serviço social, etc.

Práticas parentais e abuso físico no contexto familiar: uma visão ecológica

Ao partir do pressuposto de que determinadas práticas parentais podem ser consideradas risco para a instalação de abuso físico (CECCONELLO; DE ANTONI e KOLLER, 2003), é fundamental transcorrer sobre esta temática, lançando luzes sobre este fenômeno.

Sabe-se que a punição física é ainda muito justificada no contexto familiar como uma prática educativa. As estratégias de socialização utilizadas pelos pais são denominadas por alguns autores de práticas educativas parentais (GOMIDE, 2003). No estudo de Gomide (2003), buscou-se agrupar tais práticas em dois grandes grupos: as práticas que desenvolvem comportamentos pró-sociais e as que implicam comportamentos anti-sociais. A frequência e a intensidade da utilização de determinadas estratégias educativas possibilitam o surgimento de comportamentos pró-sociais ou anti-sociais, refletidos em vários contextos ambientais nos quais a criança se desenvolve. As práticas educativas são as estratégias utilizadas pelos pais para atingir objetivos específicos, e o Estilo parental é o padrão global de características da interação dos pais com os filhos. (GOMIDE, 2003; CECCONELLO; DE ANTONI e KOLLER, 2003).

Gomide (2003), ao realizar uma revisão bibliográfica sobre Estilos Parentais, elege oito variáveis que estão relacionadas ao desenvolvimento de diferentes comportamentos: seis delas vinculadas ao comportamento anti-social e duas delas ao desenvolvimento de comportamentos pró-sociais.

As variáveis implicadas em comportamentos anti-sociais são: 1) negligência, ausência de atenção e afeto 2) abuso físico, caracterizada através de práticas corporais negativas; 3) abuso psicológico, como, por exemplo, ameaça constante de abandono e depreciação e humilhação da criança; 4) disciplina relaxada, que compreende relaxamento das regras estabelecidas; 5) punição inconsistente, em que os pais se orientam pelo seu humor na hora de punir ou reforçar e não pelo ato praticado; 6) monitoria negativa, caracterizada pelo excesso de instruções independentemente do seu cumprimento, gerando um ambiente de convivência hostil. Já as variáveis implicadas em comportamentos pró-sociais são: 1) monitoria positiva, caracterizada pelo controle parental apropriado, uma abertura na comunicação, disciplina consistente e estabelecimento de regras; 2) comportamento moral: transmissão de valores através de convivência familiar baseada em um estilo parental autoritativo que busca o controle do

comportamento através de práticas indutivas, demonstrando os efeitos de determinados comportamentos negativos para o outro (sociedade) e para si (GOMIDE, 2003).

É possível agrupar determinadas estratégias disciplinares de acordo com a prevalência nos comportamentos dos pais, caracterizando determinado Estilo Parental adotado na prática educativa. Para Baumrind (1966), o nível de controle aliado a outros aspectos de interação parental, como comunicação e afeto, produz três tipos diferentes de Estilos Parentais: o autoritativo, o autoritário e o permissivo. Mais tarde este modelo foi reformulado por Maccoby e Martin (1983, in: Ceconello, 2003), desmembrando o último estilo parental (permissivo), em negligente e indulgente. A composição destes quatro Estilos Parentais é gerada a partir de duas dimensões ortogonais: a *exigência* e a *responsividade*.

A *responsividade* é a capacidade dos pais de responderem às necessidades apresentadas pelos filhos, emitindo um comportamento de apoio; já a *exigência* refere-se aos comportamentos parentais que requerem supervisão e disciplina, ou seja, a capacidade dos pais de monitorarem de forma positiva seus filhos.

O *Estilo Parental autoritativo* resulta de elevados níveis de responsividade e exigência. Neste Estilo, os pais utilizam mais freqüentemente a disciplina indutiva, que objetiva uma modificação voluntária no comportamento da criança. A disciplina indutiva envolve práticas educativas que comunicam à criança o desejo dos pais de que ela modifique seu comportamento, induzindo-a a obedecer-lhes. Esta estratégia disciplinar direciona a criança para as conseqüências do seu comportamento às outras pessoas ao invés das conseqüências punitivas para ela mesma. Pais autoritativos são afetuosos na sua interação com os filhos e responsivos às suas necessidades; além disso, encorajam a tomada de decisões por parte deles, proporcionando oportunidades para o desenvolvimento da autonomia e auto-estima.

O *Estilo Autoritário* combina altos níveis de controle e baixa responsividade. Pais autoritários tendem a enfatizar a obediência através do respeito à autoridade e à ordem e freqüentemente utilizam a punição como forma de controle do comportamento. Neste Estilo o diálogo não é valorizado e os pais apresentam pouca manifestação de afeto e baixa responsividade.

No *Estilo Indulgente*, a criança é educada a partir de práticas que expressam baixo nível de controle e alto nível de responsividade. Pais indulgentes não estabelecem regras nem limites para a criança, são extremamente tolerantes e não monitoram o comportamento dos filhos, estabelecendo, portanto, pouca demanda de responsabilidade

e maturidade. No entanto, tendem a satisfazer qualquer demanda que a criança apresente.

E por último, o *Estilo Negligente* combina baixa responsividade e controle. Pais negligentes não são responsivos nem exigentes; não monitoram o comportamento dos filhos, demonstrando pouco envolvimento na tarefa de socialização dos pequenos. Respondem apenas às suas necessidades básicas.

O estilo autoritativo está freqüentemente associado à competência social, assertividade, comportamento independente, auto-estima, auto-confiança, bom desempenho acadêmico, menores níveis de problemas de comportamento, ansiedade e depressão por parte de crianças e adolescentes. Já os estilos indulgente, negligente e autoritário estão geralmente mais relacionados com uma maior incidência de resultados negativos no desenvolvimento, como abuso de substância, baixo desempenho escolar, problemas de comportamento e baixa auto-estima.

Cecconello, De Antoni e Koller (2003) realizam a análise de determinadas práticas parentais a partir da teoria dos Sistemas Ecológicos de Bronfenbrenner.

Na Teoria dos Sistemas Ecológicos, o estabelecimento de uma díade é extremamente importante para o contexto de desenvolvimento, e se forma sempre que uma pessoa em um ambiente presta atenção às atividades de outra pessoa, ou delas participa. Para Bronfenbrenner (1996), as díades podem fomentar o crescimento psicológico, assumindo três formas funcionais: uma *díade observacional*; uma *díade de atividade conjunta* e uma *díade primária*.

Na *díade observacional*, um membro está prestando atenção à atividade do outro e este reconhece o interesse demonstrado. Por exemplo, uma mãe preparando uma refeição, fazendo comentários ocasionais, enquanto seu filho a observa. Na *díade de atividade conjunta*, os participantes se percebem como fazendo algo juntos, sem necessariamente, fazerem a mesma coisa. Por exemplo, uma mãe, lendo um livro com o filho enquanto este nomeia as figuras. As atividades tendem a ser diferentes, mas complementares. Já uma *díade primária* se constitui por um nível relacional em que os protagonistas da relação continuam a existir fenomenologicamente, mesmo quando não estão juntos. Considera-se que estas díades influenciam a motivação para a aprendizagem e na orientação do curso do desenvolvimento, tanto na presença quanto na ausência da pessoa (BRONFENBRENNER, 1996).

Em seguida, Bronfenbrenner (1996) destaca algumas propriedades importantes para o estabelecimento das díades, especialmente em curso de uma atividade conjunta: a reciprocidade, o equilíbrio de poder e a relação afetiva.

Reciprocidade: Em qualquer relação diádica, A influencia B e vice-versa, o que leva cada membro da díade a coordenar suas atividades de acordo com as atividades do outro. A reciprocidade favorece a aquisição de habilidades interativas, e o desenvolvimento cognitivo. O feed-back mútuo propiciado pela díade engaja a criança em padrões progressivamente mais complexos, acelerando o ritmo dos processos de aprendizagem (BRONFENBRENNER, 1996).

Equilíbrio de poder: Um dos participantes pode ser mais influente que outro, mesmo havendo reciprocidade entre eles. O equilíbrio de poder se constitui na extensão em que, numa relação diádica, A influencia B. No caso de uma criança pequena, a participação numa interação diádica oferece a oportunidade de aprender a conceitualizar e a lidar com relações de poder diferenciais, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo e social. Bronfenbrenner (1996) acrescenta que o equilíbrio de poder é significativo para a aprendizagem se for considerado que este se altera gradualmente em favor da pessoa em desenvolvimento, ou seja, quando a criança recebe uma crescente oportunidade de exercer controle sobre a situação. As díades de atividade conjunta são especialmente adequadas para este processo desenvolvimental.

Relação afetiva: para Bronfenbrenner, à medida que os participantes de uma díade se envolvem em uma interação diádica, é provável que desenvolvam sentimentos pronunciados um em relação a outro; sentimentos estes que podem ser mutuamente positivos, mutuamente negativos, ambivalentes ou assimétricos. No curso das atividades conjuntas, estas relações se tornam mais pronunciadas. Se elas forem mais positivas e recíprocas, é provável que aumentem o ritmo e a probabilidade de ocorrência dos processos desenvolvimentais, facilitando inclusive a formação de uma díade primária.

Considerando que uma medida punitiva revela-se sempre por uma imposição, caracterizando o Estilo Parental Autoritário, a prática educativa baseada em punições físicas, prejudicial ao desenvolvimento de crianças e adolescentes, constitui o uso abusivo de poder que os pais têm sobre os filhos. Isto, certamente,

“(…) contraria a proposição da Teoria dos Sistemas Ecológicos, pela qual a família deveria ser, primordialmente, um sistema no qual as relações são recíprocas e com equilíbrio de poder (...). A utilização inadequada do poder dos pais, presente na disciplina coercitiva também pode ser observada em outros aspectos da interação parental. O controle excessivo do

comportamento dos filhos pelos pais ilustra um desequilíbrio de poder na relação, o qual impede o desenvolvimento de habilidades importantes como auto-estima e autonomia” (CECCONELLO, DE ANTONI & KOLLER, 2003).

Na definição de Baumrind (1997), o controle está relacionado a exigências e expectativas de maturidade impostas pelos pais, através de confrontações diretas, supervisão e disciplina consistente. No entanto, no Estilo Parental Autoritário, temos o nível de exigência e controle em alto nível, caracterizando, junto a outros aspectos, como baixa responsividade, uma prática coercitiva e punitiva junto à criança.

É possível, da mesma forma, considerar que o Estilo Parental Negligente, no qual o monitoramento das atividades da criança ou adolescente está em desvantagem, juntamente com um baixo nível de reciprocidade e responsividade, não propicie ao sujeito boas oportunidades de desenvolvimento alicerçadas em díades de atividade conjunta ou díades primárias, dados os prováveis raros momentos de convivência, relação e diálogo presentes nestes determinados Estilos Parentais. Também em relação ao estilo autoritário, estudos revelam que famílias com história de abuso físico tendem a desencadear menos situações de interação com seus filhos do que pais não abusivos (Kashani & Allan, 1998 apud CECCONELLO, DE ANTONI & KOLLER, 2003).

Desta forma, as condições oferecidas por determinadas práticas parentais desfavorecem as relações afetivas, importantes para a ocorrência dos processos desenvolvimentais. Segundo Ceconello, De Antoni & Koller (2003), as relações de poder dentro da família influenciam amplamente os estilos parentais e as práticas educativas utilizadas. A falta extrema de afeto ou a rejeição gera conseqüências negativas para o desenvolvimento.

Os fatores do exossistema, mesossistema e microsistema na compreensão do abuso físico familiar

O abuso físico contra a criança traz conseqüências negativas para o seu desenvolvimento e, dada a complexidade do fenômeno, deve ser compreendido ecologicamente, através da perspectiva social, familiar e pessoal (GARBARINO & ECKENRODE, 1997).

Os fatores que contribuem para a sua incidência são múltiplos, incluindo desde o nível microssistêmico – na esfera pessoal e familiar, até os fatores que operam o nível meso, exo, e macrossistêmico. Ceconello & cols (2003) descrevem as práticas

coercitivas e crenças nos valores autoritários como fatores de risco para desencadear o abuso físico. Por outro lado, o desemprego, a pobreza e a violência que operam no nível do macrosistema, contribuem para que as famílias não tenham acesso a recursos básicos como saúde, educação e trabalho, o que limita as possibilidades de estabelecimento de redes de apoio no mesossistema. Estes fatores podem levar ao isolamento da família e, conseqüentemente, ao abuso familiar (CECCONELLO, DE ANTONI & KOLLER, 2003). Portanto, na perspectiva social, o risco de abuso físico está relacionado ao isolamento social e afetivo e a eventos de vida estressantes, além de ausência de uma rede de apoio. Por outro lado, A riqueza dos mesossistemas, o conjunto de microsistemas pelo qual a criança transita, mensurada a partir da quantidade e qualidade das conexões, auxilia na criação de uma rede de apoio social. Neste caso, a criança transita de papéis por vários ambientes, o que favorece seu desenvolvimento. Segundo Garbarino e Eckenrode (1997), se existe escassez de ambientes e falta de conexão entre eles, o mesossistema não se configurará como uma rede, produzindo um fator de risco.

Para Koller (1999), os fatores de risco presentes no nível macrosistêmico são: aceitação cultural da violência; visão cultural de posse da criança; ausência de comprometimento com os direitos da criança e da mulher; e violência na mídia. Quanto a este último aspecto, Bronfenbrenner (1996) afirma que a televisão traz para as experiências cotidianas da criança eventos violentos de outros lugares – e a partir de então, encontram uma expressão violenta em suas atividades cotidianas, acrescentando assim um exo – e talvez, um macrosistema inteiro ao seu mundo fenomenológico.

Ao partir para o nível microsistêmico, observa-se um desequilíbrio de poder dentro da família, justificado pela prática disciplinar, a falta de reciprocidade e afeto entre seus membros, e, em alguns casos, alto nível de conflito conjugal. A maternidade solteira (famílias uniparentais), maternidade na adolescência e ausência do pai também configuram, no nível microsistêmico, condições favoráveis para a ocorrência de abuso intrafamiliar, além de fatores pessoais, como: personalidade hostil, doença mental ou transtorno de humor por parte dos abusadores (CECCONELLO, DE ANTONI & KOLLER, 2003). A experiência dos pais na sua família de origem também parece ser um risco para a adoção de práticas parentais coercitivas. Pais que receberam educação severa e/ou foram vítimas de maus tratos na infância apresentam maior risco de repetir a experiência com seus próprios filhos (BELSKY, 1980). É a chamada transmissão intergeracional da violência.

Partindo de uma visão ecológica e sistêmica sobre o fenômeno da violência doméstica, Ceconello, De Antoni & Koller (2003) afirmam que a prevenção do abuso intrafamiliar passa, antes de tudo, por uma estruturação de uma rede de apoio social, através de serviços especializados que orientem as famílias sobre as práticas educativas, dentro de espaços como escola e posto de saúde.

Resiliência

A resiliência é a capacidade que o indivíduo traz consigo de responder de forma mais consistente aos desafios e dificuldades, desenvolvendo um autoconceito realista, autoconfiança e autoproteção (MARTINS, 2005). A condição de resiliência é definida a partir da compreensão das conseqüências da exposição de adultos e crianças a fatores de risco: alguns poderão desenvolver problemas, outros podem superar as adversidades, adaptando-se ao contexto (POLETTTO, WAGNER & KOLLER, 2004).

Assim, Rutter (apud POLETTTO, WAGNER & KOLLER, 2004) define resiliência como uma variação individual em resposta ao risco. Os mesmos estressores podem ser experienciados de maneira diferente por diferentes pessoas. Além disso, a resiliência não pode ser vista como um único atributo fixo do indivíduo, e se as circunstâncias mudam, a resiliência se altera.

Alguns autores, ao estudarem o fenômeno da violência, constatam que a resiliência pode estar presente associada a fatores de proteção que a promovem, ou a fatores de risco que minimizam as possibilidades de seu desenvolvimento (CECCONELLO, 2003, MARTINS, 2005). Ao falar especificamente da quebra do ciclo de violência intergeracional, Ceconello (2003) observou que alguns fatores podem contribuir para o rompimento do ciclo de violência na família, por parte de pais que foram abusados na infância. Estes fatores podem estar relacionados à manutenção de um relacionamento amoroso estável que fornece bem estar emocional e apoio – a participação em psicoterapia e em grupos de auto-ajuda, e a rede de apoio social estabelecida com pessoas significativas, com recursos disponíveis do mesossistema (centro de saúde, igreja e o ambiente de trabalho) propiciaram o estabelecimento de harmonia no ambiente familiar, contribuindo para uma melhor qualidade na relação entre pais e filhos e na resiliência familiar.

Para Rutter (apud POLETTTO, WAGNER & KOLLER, 2004), a resiliência deve ser vista, portanto, como um conjunto de processos sociais e intrapsíquicos que

acontece em um dado período, associado a certas combinações benéficas de atributos da criança, de sua família, do ambiente social e cultural. Assim, é comumente verdadeiro afirmar que todos os processos psicossociais que fazem parte do desenvolvimento saudável podem estar envolvidos na chamada resiliência.

CAPÍTULO 3

A criança e o brincar: O papel do faz-de-conta na infância

O ser humano é, antes de tudo, um ser lúdico; um ser que olha ao redor, transforma o que vê a partir das experiências internas e é, ao mesmo tempo, transformado por elas num processo dialético. A ludicidade, portanto, está presente em todos os seres humanos e em todas as fases da vida de cada ser humano (WINNICOTT, 1975, OLIVEIRA, 2002). O bebê brinca com o som de sua voz e com o rosto de sua mãe que surge na sua frente; brinca com os efeitos dos movimentos do seu corpo sobre o ambiente, descobre o mundo, enfim, a partir das habilidades sensoriais e motoras. Na criança pequena o universo simbólico começa a ser introduzido a partir do uso da linguagem e da crescente interação com o meio – propiciada pelo desenvolvimento de suas diferentes habilidades –, e se estende até níveis mais complexos. O lúdico, porém, não está restrito à criança: o adulto e o idoso também brincam, refletindo no seu fazer, o universo de significações próprio da sua fase de desenvolvimento (OLIVEIRA, 2002).

Em relação aos primeiros seis anos de vida, Oliveira (2002) chama atenção para o fato de que o brincar do ser humano desta faixa etária tem uma significação especial, uma vez que é condição de todo o processo evolutivo neuropsicológico saudável e também por ser veículo da manifestação da forma como a criança está organizando sua realidade e lidando com seus conflitos. Além disso, o brincar introduz a criança de forma gradativa, prazerosa e eficiente no universo sócio-histórico-cultural e embasa o processo de ensino/aprendizagem, favorecendo a construção da reflexão, da autonomia e criatividade.

Assim, a atividade lúdica, de forma geral, abrangendo desde a utilização de jogos, brincadeiras e brinquedos, é entendida como a principal manifestação da criança pequena, assumindo papel importante para o desenvolvimento de aspectos sensório-motores, sócio-emocionais e cognitivos, além de representar a inclusão da criança na cultura em que está inserida. Ao brincar, a criança cresce interagindo com o meio, significando e ressignificando suas experiências, explorando o ambiente e expressando sua individualidade; se descobre e descobre o outro; cria, em suma, espaços de intersubjetividades onde o outro passa a ocupar um lugar de importância na forma como percebe o mundo.

Kishimoto (2002) alude às investigações de Bruner sobre os efeitos do fenômeno lúdico entre pré-escolares e enfatiza que a conduta lúdica oferece oportunidades para experimentar comportamentos que, em situações normais, jamais seriam tentados por medo de erro e punição. Ao ocorrer em uma atmosfera de familiaridade, segurança emocional e ausência de tensão, o brincar proporciona condições para aprendizagem das normas sociais em situações de menor risco. O autor também aponta a potencialidade da brincadeira na descoberta das regras e aquisição da linguagem, desde a mais tenra idade. Neste sentido, enfatiza a importância dos contatos interativos com adultos, já que através deles a criança descobre, por exemplo, a seqüência de ações que compõem a modalidade do brincar, introduzindo, ocasionalmente, novos elementos criativos. As brincadeiras interativas contribuem para o desenvolvimento cognitivo e, ao mesmo tempo, para o aprendizado das frases que as acompanham. A aprendizagem da língua materna é mais rápida quando se inscreve no campo lúdico. Além disso, a conduta lúdica contribui para a exploração e a flexibilidade do ser que brinca (KISHIMOTO, 2002).

Abramowicz, Rocha e Cunha (2002) apontam a atividade lúdica enquanto um importante instrumento na ação educativa, e Mrech (2003) percebe os brinquedos e jogos assumindo um papel nuclear no estabelecimento de intervenções que visam a atender às necessidades especiais das crianças que apresentam alguma disfunção no desenvolvimento.

Quando nascem, e à medida que se desenvolvem, as crianças agem e se relacionam com o ambiente físico e social que as rodeia. Neste movimento, realizam muitas tentativas de compreender um mundo de objetos, relações e sentimentos que, aos poucos, vão se ampliando e ganhando novas dimensões no seu desenvolvimento. Desta forma, as crianças constroem conhecimentos sobre a realidade e se percebem como indivíduos únicos (BRASIL, 1994).

Defende-se, assim, que a brincadeira é, inevitavelmente, a atividade principal da criança pequena e que, através do brincar, podemos compreender como ela constrói o mundo, expressando o que teria dificuldade de colocar em palavras. A escolha da brincadeira é motivada por processos íntimos que determinam suas atividades lúdicas (BETTELHEIM, 1988).

Em linhas gerais, as atividades lúdicas expressam também o curso do desenvolvimento infantil. Piaget, por exemplo, foi um teórico que ofereceu grandes contribuições neste sentido, descrevendo a evolução do desenvolvimento intelectual da

criança em estágios. Em um primeiro estágio, o sensório-motor, o jogo de exercício é o que predomina e está representado pelos simples movimentos do bebê em busca de algo. Entre dois e seis anos de idade, a criança está no estágio pré-operatório e passa a atribuir aos objetos diferentes significados. É o estágio em que são desenvolvidos os chamados jogos simbólicos nos quais “(...) a criança imagina uma estória e reproduz esta estória, utilizando para isto objetos que assumem um sentido próprio, independentemente do significado culturalmente aceito (...) estes são os chamados jogos-de-faz-de-conta (...)” (VANÍCOLA, 2000).

Bronfenbrenner (1996) é inspirado por Lewin e Piaget em parte de suas formulações teóricas sobre a ecologia do desenvolvimento humano. Alinha-se, sobretudo, com Piaget, quando diz que a criança também se torna capaz de criar e imaginar um mundo próprio, que, igualmente, reflete seu crescimento psicológico. Isto se torna particularmente importante, já que dimensiona os pressupostos teóricos e metodológicos em que a presente pesquisa se baseia. Bronfenbrenner acrescenta que a perspectiva ecológica “atribui a esse mundo de fantasia uma estrutura e uma trajetória desenvolvimental, pois o reino da imaginação da criança também se expande ao longo de um contínuo de micro- para o meso-, exo- e, inclusive, macronível.” (BRONFENBRENNER, 1996, p. 10). Ao assumir o desenvolvimento do mundo de fantasia da criança, o autor adverte, porém, que as percepções e atividades emergentes não são meramente um reflexo daquilo que ela vê, apresentando, assim, um aspecto criativo. Em consonância com a teoria de Piaget, a visão ecológica assinala que o mundo fenomenológico desenvolvente da criança é, na verdade, uma “construção da realidade” e não uma mera representação da realidade.

Ao brincar, a criança organiza suas relações emocionais, possibilitando condições para desenvolver relações sociais. Emmel (2004) defende que, na faixa etária de 3 a 6 anos, deve-se oferecer à criança materiais que estimulem o mundo do “faz-de-conta”, utilizando, inclusive, o recurso da dramatização e do palco, possibilitando que ela crie situações de histórias, construa e incorpore personagens. Acrescenta que a grande imaginação observada na idade pré-escolar conduz a um aumento dos esquemas simbólicos.

Os jogos simbólicos fazem com que a criança conheça e expresse sua cultura – por meio de brincadeiras que retratam o seu cotidiano – além de terem uma função socializadora. Neste tipo de ação lúdica, ao se inserir nos jogos de faz-de-conta, a criança se utiliza de esquemas simbólicos, organizando as idéias e penetrando no mundo

da cultura, no qual os acontecimentos/ações do brincante possuem significações (VANÍCOLA, 2000).

A brincadeira se constitui em um espaço de aprendizagem, onde a criança age além do seu comportamento cotidiano e faz com que experimente diferentes papéis sociais generalizados a partir da observação do mundo dos adultos. Além disso, ultrapassando o fato da atividade lúdica se constituir em um espaço de conhecimento sobre o mundo externo, é no brincar que a criança pode conviver com os diferentes sentimentos que fazem parte de sua realidade interior. “As brincadeiras permitem à criança realizar ações concretas, reais, relacionadas com sentimentos que, de outro modo, ficariam guardados” (BRASIL, 1994, p. 92).

Brincar e Psicanálise

Ao realizar uma compilação da literatura psicanalítica em relação ao brincar na infância, Mrech (2002) afirma que “o uso da atividade lúdica como uma forma de revelar os conflitos interiores das crianças foi uma das maiores descobertas da Psicanálise.” (p. 161). Portanto, é fundamental que a palavra e o brincar da criança sejam resgatados em toda sua autenticidade, uma vez que a criança, quando brinca, expressa seus conflitos. Apesar de serem processos diferenciados, enquanto os adultos se revelam através da fala, as crianças se revelam através do brincar. No entanto, é necessário lembrar que as brincadeiras infantis não podem ser tomadas como processos iguais à linguagem e à fala, apresentando singularidade típica. Para Freud, o brinquedo e o brincar são os melhores representantes psíquicos dos processos interiores da criança (MRECH, 2002). Para Mrech (2002), a criança, quando brinca, não se situa apenas no momento presente, mas também no seu passado e no seu futuro. Enquanto atividade terapêutica, o brincar possibilita que a criança supere a situação traumática, visto que ao simbolizar, falar e representar os conteúdos que a perturbam, ela pode conhecer melhor as situações, idéias, pessoas e coisas.

É importante enfatizar alguns precursores na psicanálise que tiveram um olhar sobre o brincar no tratamento infantil. M. Klein e A. Freud buscaram uma técnica de psicanálise que considerava as especificidades das crianças. No que concerne a A. Freud, salienta-se a relevância atribuída ao seu trabalho às peculiaridades do tratamento infantil em relação ao adulto, modificando os recursos utilizados nas análises clássicas de adultos – como memória consciente do paciente, a livre associação ou a interpretação da transferência. Neste mesmo sentido, M. Klein elaborou a técnica “analítica do jogo”,

vislumbrando a equivalência entre jogo das crianças e as associações livres dos adultos, uma vez que as crianças, em seu jogo, representam simbolicamente as fantasias e os desejos, assim como seus conflitos. Desta forma, o jogo é capaz de traduzir simbolicamente os fantasmas, os desejos, as experiências vividas (GUTFREIND, 2003). Neste trabalho, porém, optou-se pelos aportes teóricos trazidos pelo psicanalista Winnicott, uma vez que a literatura tem relacionado sua teoria sobre o brincar com a utilização das histórias infantis (HISADA, 1998; GUTFREIND, 2003).

Winnicott (1975) ofereceu uma importante contribuição à psicanálise na formulação de teorias que enquadram a atividade de brincar no desenvolvimento emocional do ser humano. Para postular uma teoria sobre o brincar, o autor recorreu à construção de conceitos ligados às experiências primitivas dos bebês: os objetos transicionais, os fenômenos transicionais e o espaço potencial, além da função adaptativa materna permeando todas estas experiências.

Os objetos transicionais e os fenômenos transicionais designam a área intermediária de experiência entre o polegar e o ursinho, entre o erotismo oral e a verdadeira relação de objeto (WINNICOTT, 1975, p. 14). A ponta de um cobertor, por exemplo, pode simbolizar para o bebê o seio materno que se ausenta temporariamente. Para o autor, porém, o importante não é tanto o valor simbólico, mas sua realidade: o fato de o cobertor não ser o seio, sendo, no entanto, real, é tão importante quanto o fato de representar o seio. O objeto “representa a transição do bebê de um estado em que este está fundido com a mãe para um estado em que está em relação com ela como algo externo e separado” (p.30).

Ao discorrer sobre as condições de um desenvolvimento saudável onde estão presentes os fenômenos transicionais, Winnicott (1975) introduz o termo “mãe suficientemente boa”, como aquela que efetua uma adaptação ativa às necessidades do bebê. Esta adaptação diminui gradativamente, segundo a crescente capacidade deste em aquilatar o fracasso da adaptação e em tolerar os resultados da frustração. A adaptação da mãe às necessidades do bebê, no início, é quase completa, propiciando a oportunidade para a ilusão de que o seio dela faz parte do bebê. Aos poucos sua tarefa consiste em desiludi-lo. Os objetos e os fenômenos transicionais, portanto, pertencem ao domínio da ilusão, que está na base do início da experiência.

“(...) ao observarmos o uso, pela criança, de um objeto transicional, a primeira possessão não-eu, estamos assistindo tanto ao primeiro uso de um símbolo pela criança quanto à primeira experiência da brincadeira”.
(WINNICOTT, 1975, p. 134).

A área intermediária de experiência é a área que é concedida ao bebê entre a criatividade primária e a percepção objetiva baseada no teste da realidade, constituindo a maior parte de sua experiência, sendo que ao longo da vida esta área é conservada na experimentação da arte, da religião, do viver imaginativo e do trabalho científico criador (WINNICOTT, 1975).

Assim, o balbúcio de um bebê ou uma criança cantando canções de ninar antes de dormir são fenômenos que incidem na área intermediária: área de experimentação que constitui, para Winnicott (1975), a terceira parte da vida do indivíduo, para a qual contribuem tanto a realidade externa quanto a vida interna. O autor faz uma relação, portanto, do objeto transicional com a capacidade de simbolização e declara seu interesse na primeira possessão que ocorre na área intermediária, entre o subjetivo e aquilo que é objetivamente percebido. O objeto transicional não está dentro, nem fora da realidade intrapsíquica e da realidade externa que circunda o indivíduo. O emprego do simbolismo por parte do bebê revela que ele já está diferenciando fantasia e fato, objetos internos e objetos externos, criatividade primária e percepção. (WINNICOTT, 1975).

Winnicott (1975) alude na sua obra à questão da criatividade relacionada à busca de significados e sentidos do viver, além de discorrer sobre a localização da experiência cultural do homem. Descreve as “representações mentais” em termos de objetos e fenômenos localizados na realidade psíquica pessoal, percebidos como internos e, a partir disto, compreende que a brincadeira, na verdade, não é uma questão de realidade psíquica interna, nem tampouco de realidade externa. Questiona, portanto: “(...) se a brincadeira não se acha nem dentro nem fora, onde é que ela se acha.” (WINNICOTT, 1975, p. 134). Desta forma, o brincar se torna possível na área intermediária, no espaço potencial entre indivíduo e meio ambiente. O brincar, para Winnicott (1975), tem um lugar e um tempo; não é dentro, tampouco fora. O fenômeno do brincar não constitui, em suma, “parte do mundo repudiado, do não-eu, aquilo que o indivíduo decidiu identificar como verdadeiramente externo, fora do controle mágico” (WINNICOTT, 1975, p. 61). Para Hisada (1998), que utiliza a abordagem winnicottiana em seus estudos, há uma evolução direta dos fenômenos transicionais para o brincar, do brincar para o brincar compartilhado e deste para as experiências culturais.

“O espaço transicional dá ao ser humano a possibilidade de lidar com a realidade objetiva de modo criativo, permitindo assim, um contato com o mundo externo de forma saudável e ampla, pois é através do sonhar, do imaginar que o indivíduo constrói o vir a ser, pois é sendo criativo que se encontra o próprio self.” (HISADA, 1998, p. 25)

Além disso, Winnicott (1975) afirma que o brincar está primariamente ligado, antes de tudo, a um sentimento de confiança por parte do bebê. Exalta a função materna no estabelecimento das condições mínimas para a criação e estabelecimento desta área intermediária:

“A criança privada é notoriamente inquieta e incapaz de brincar, apresentando um empobrecimento da capacidade de experiência no campo cultural (...). O fracasso da fidedignidade ou perda do objeto significa, para a criança, perda da área da brincadeira e perda de um símbolo significativo. Em circunstâncias favoráveis, o espaço potencial se preenche com os produtos da própria imaginação criativa do bebê. Nas desfavoráveis, há ausência do uso criativo de objetos, ou esse uso é relativamente incerto.” (WINNICOTT, 1975, p.141)

Ao discorrer sobre o brincar no setting terapêutico, Winnicott (1975) afirma que a psicoterapia se efetua na sobreposição de duas áreas do brincar: a do paciente e a do terapeuta. “Em consequência, onde o brincar não é possível, o trabalho efetuado pelo terapeuta é dirigido então no sentido de trazer o paciente de um estado em que não é capaz de brincar, para um estado em que o é (WINNICOTT, 1975, p. 59). Nas suas teorias, no entanto, afasta a vinculação do tema do brincar à masturbação e às variadas experiências sensuais e afirma que o brincar precisa ser estruturado como um tema em si mesmo, suplementar ao conceito da sublimação do instinto. A brincadeira é própria à saúde e universal; conduz a relacionamentos grupais e pode, antes de tudo, ser uma forma de comunicação na psicoterapia. O brincar é entendido como uma experiência criativa, uma forma básica de viver, presente na linha existente entre o subjetivo e o que é objetivamente percebido. Assim, “(...) a criança traz para dentro da área da brincadeira objetos ou fenômenos oriundos da realidade externa, usando-os a serviço de alguma amostra derivada da realidade interna ou pessoal” (WINNICOTT, 1975, p. 76).

Muitos estudos são realizados, buscando uma maior compreensão a respeito da criança que brinca: como brinca, do quê brinca, por que brinca. Ressalta-se, neste momento, a pesquisa de Mello (1999), que tinha por objetivo estudar o modo como crianças vítimas de violência física doméstica brincam, utilizam os brinquedos e o espaço, seus comportamentos, atitudes e relações, e os conteúdos dos temas surgidos, à luz de conceitos winnicottianos. Além disso, neste estudo, a autora verifica relações entre a violência sofrida, a forma de brincar e os conteúdos expressos, comparando crianças vítimas de violência com não-vítimas. A autora realizou filmagens de sessões lúdicas para posterior análise. Conclui, nesta pesquisa, que crianças vítimas brincam, mas esta atividade está impregnada do trauma vivido e da necessidade de elaborá-lo. As

consequências psicológicas da violência refletem no brincar, conferindo formato e significado específicos aos comportamentos, atitudes, relações e temas, quando comparados aos das outras crianças. A pesquisa confirma que o brincar é um meio para elaborar experiências traumáticas.

Para Mannoni (1995), toda criança, ao brincar, cria um mundo segundo suas idéias e dispõe este mesmo mundo da maneira que lhe agrada.

“Na atividade lúdica a criança cria para si, através das brincadeiras, um mundo próprio, ou melhor, dispõe as coisas de seu mundo de acordo com uma nova ordem, conforme sua conveniência” (MANNONI, 1995, p. 40).

A autora alude à teoria de Winnicott quando este situa a noção de saúde ao lado da esperança na vida, ao lado do sofrimento e de uma possibilidade de criação. E acrescenta que é graças à possibilidade de criar que o sujeito não fica prisioneiro de seus devaneios ou de um trauma sofrido, o que pode fazer transpor a dor.

Para MANNONI (1995), superar o trauma numa produção que possa ter valor artístico supõe que se recrie a experiência inicial de desamparo. O desamparo vivido na infância constitui o próprio material da obra artística, fazendo-se necessário um lugar reservado para o fantasiar. Este lugar constitui, para Mannoni (1995), uma Outra cena, onde o brincar pode se desdobrar e onde a transposição de uma angústia de viver, de um trauma, pode ter um efeito libertário. A autora também se refere às indagações de Freud quando este discorre sobre a compulsão à repetição em relação às situações desagradáveis, como acontece na neurose traumática e nas brincadeiras infantis. Desta forma, o repetimos com vistas a transpor para Outra cena o evento perturbador, tal como ocorre com a recorrência temática nas obras de alguns artistas.

Ao ilustrar com a história de vida de uma famosa escritora de histórias de suspense e terror, que sofreu uma situação traumática na infância, e permaneceu por longo tempo isolada em um hospital com uma doença contagiosa, Mannoni (1995) faz a relação da sua produção literária artística com suas vivências pessoais, considerando o efeito libertário na transposição do trauma à Outra cena. Nas suas palavras, “o exterior ameaçador, assim transposto para as narrativas, torna-se o reflexo de um mundo interno ameaçado: o sujeito percebe uma parte de si como se tratasse de um outro, e o tempo se anula a ponto de se confundir com o espaço” (MANNONI, 1995, p.14). Também exemplifica seus pressupostos com a vida e a obra do escritor Edgar Allan Poe, que, em tenra idade, assistiu à morte de sua mãe por tuberculose, e permaneceu por mais que 24

horas trancado dentro da casa com o corpo morto e com sua irmã deficiente mental, até que vizinhos desconfiassem do ocorrido e viessem a seu socorro. A obra de Poe é conhecida mundialmente por sua temática de terror em que a morte e o olhar persecutório dos mortos estão sempre presentes (MANNONI, 1995).

Mannoni (1995) se refere ao brincar e à construção de narrativas literárias, enquanto possibilidades de transposição das vivências pessoais a uma Outra cena, expressando a singularidade das histórias de vida e recriando a experiência numa produção lúdica ou em alguma outra produção que possa ter valor artístico.

Ainda em busca do imaginário infantil e da expressão e força do seu desenvolvimento durante a execução de atividades lúdicas, este estudo também utiliza as narrativas orais na sua construção metodológica. Para tanto, parte-se de pressupostos teóricos que enfatizam a importância da atividade de contar histórias, particularmente narrativas da tradição oral, para o desenvolvimento infantil.

CAPÍTULO 4

Era uma vez...

As narrativas orais na promoção do desenvolvimento infantil

“Quando uma criança escuta a história que lhe contam, penetra nela simplesmente, como história. Mas existe uma orelha detrás da orelha que conserva a significação do conto e o revela muito mais tarde.” (Louis Paswels in: ABROMOVICK, 1989)

Nas sociedades tradicionais, os conhecimentos foram transmitidos através de uma longa cadeia de tradição oral. Mais tarde, muitas histórias e mitos foram coletados e transcritos, passando a fazer parte de uma literatura universal que atravessa todas as culturas.

Segundo Pietro (1999), as narrativas exercem funções primordiais em várias culturas. Na cultura Candomblé, por exemplo, as pessoas vivem de acordo com odus – narrativas místicas que têm a função de orientar as vidas do povo. Na tradição oriental sufi, chamava-se um contador de histórias para curar uma pessoa quando esta adoecia psiquicamente. O contador de histórias narrava os contos até que os pensamentos do indivíduo se normalizassem – o que ocorria também na medicina tradicional hindu, onde um conto de fadas personificando o problema da pessoa desorientada psiquicamente era oferecido a ela para meditação.

Quando se ouvem histórias, acontece o ato de imaginar, formar imagens sem que estas tenham uma relação com a realidade concreta. Assim, uma ação educacional que utilize esta atividade, favorecendo o emprego de imagens, tem o poder de aprofundar raízes no mundo da imaginação (PASSERINI, 1998). Pode-se afirmar, portanto, que as narrativas orais são estruturalmente ricas em imagens e contribuem com um conteúdo mais profundo, simbólico e universal para a formação do ser humano. A utilização de técnicas de contação de histórias auxilia no desenvolvimento da capacidade da imaginação, ou seja, na representação de imagens. As imagens podem ser consideradas representações interiorizadas de informações sensoriais sem nenhuma estimulação real e parecem estar associadas ao hemisfério direito do cérebro (FAZIO, 2000).

Ao avançar sobre esta temática, Fazio (2000) acrescenta que o método de contação de histórias ainda pode favorecer o desenvolvimento emocional da criança,

uma vez que é possível negociar e renegociar os significados por meio da mediação das técnicas narrativas. Assim, o ato de contar histórias pode ser útil para elucidar a interpretação da criança sobre um possível evento que seja lhe perturbador e também para dividir o significado que ela reserva para tais eventos. As técnicas narrativas evidenciam, enfim, a forma como a criança incorpora estes significados no seu plano de ação emocional. Para a autora, a capacidade de a criança usar a representação ou a fantasia, como habilidade de lidar com o mundo, pode ser encorajada por terapias que envolvem o ato de contar histórias.

“O uso da fantasia pode ajudar a criança a explorar os sentimentos e as idéias, auxiliar as resoluções dos conflitos e trazer à tona uma mudança cognitiva.” (FAZIO, 2000, p.235)

Em contexto terapêutico, muitas técnicas de contação de histórias já foram aplicadas. Fazio (2000) elenca algumas delas, como o Ato de Contar Histórias Mútuas, proposto originalmente por Gardner, e a Invenção de Histórias Personalizadas. Na primeira técnica, a criança começa uma história e o terapeuta ouve para, em seguida, significar o conteúdo, baseando-se na psicodinâmica e nos aspectos não-verbalizados na história, mas que possuem relevância no contexto oferecido. O terapeuta então responde à narrativa, contando uma outra história inventada por ele. Desta forma são introduzidas soluções mais saudáveis e adaptativas aos problemas e conflitos apresentados na história da criança.

“A suposição psicodinâmica é de que a criança recebe inconscientemente as soluções potenciais e as incorpora na consciência. Nesta técnica, as soluções potenciais são sutis; não se pede para a criança lidar com problema(s) e, portanto, ela não resiste ativamente à solução. A novidade desta técnica também estimula o interesse da criança e talvez contribua para a receptividade”. (FAZIO, 2000, p. 236)

Na técnica de Invenção de Histórias Personalizadas, o que existe é a construção de histórias pelo terapeuta, que se baseia na circunstância e nas emoções que ele percebe em determinada criança. Acredita-se que este tipo de invenção de histórias tenha um apelo para o reino da fantasia da criança, oferecendo uma forma de exteriorizar sentimentos que não poderiam ser expressos sem que fosse oferecido um setting suportivo, com poder de continência aos conteúdos emocionais. Para a construção de histórias pessoais, o terapeuta utiliza três componentes: *experiências*, *conceitos* e *temas*. As *experiências* se referem às pessoas, locais e eventos, e parte da história pessoal; os *conceitos* se delimitam a crenças e idéias que temos sobre nós mesmos ou de outros; e *temas* se definem enquanto princípios gerais e abstratos que

resumem e consolidam as experiências.

As possibilidades de utilização de histórias em contexto terapêutico são diversificadas. Becker (2002) estuda uma proposta clínica de psicodiagnóstico interventivo junto a estagiários do curso de psicologia na elaboração de histórias devolutivas para crianças. Utilizando-se da teoria de Winnicott, assinala que a história criada como devolutiva para a criança possibilita o compartilhamento da compreensão resultante do psicodiagnóstico, caracterizando-o como um processo que teve lugar no espaço potencial (BECKER, 2002).

Castelo Branco (2001) investiga o que acontece com a inserção de livros de histórias infantis na relação terapêutica da ludoterapia sob a Abordagem Centrada na Pessoa, discorrendo sobre a viabilidade deste recurso na facilitação das sessões terapêuticas da criança. Conclui, no seu estudo, que a história infantil foi um recurso facilitador do estabelecimento do "rapport" na relação terapêutica, e que através da relação terapeuta-história-criança houve a identificação da criança com conteúdos da história, o que facilitou a expressão de sentimentos importantes e de conteúdos problemáticos. A autora ainda constatou que a história infantil associada à atitude permissiva e empática da terapeuta permitiu que a criança se distanciasse de questões problemáticas com as quais lutava em sua vida e lidasse com elas através dos personagens da história. Na relação terapêutica foi permitido à criança ouvir um relato sobre outras crianças que superaram problemas similares aos seus, aplicando o que aprenderam nas histórias às suas próprias situações na vida-real. Além disso, o contato com os livros facilitou a criação de histórias próprias que instigavam a criatividade da criança, levando-a a fazer experiências com conteúdos pessoais na forma de historinhas, possibilitando a mudança de sentimentos da criança ao retratar questões da vida cotidiana (CASTELO BRANCO, 2001).

Gutfreind (2003) realiza um estudo na França, a partir de um ateliê de contos com crianças carentes afetivas, em situação de abrigo, separadas de seus pais, e constata efeitos terapêuticos sobre a vida imaginária das crianças, a partir de registros em forma de relatórios e alguns instrumentos avaliativos como o CAT, Escala de Perfil Sócio-Afetivo e desenhos. Realiza as mesmas sessões com dois grupos: um grupo controle e um grupo experimental. As crianças primeiramente ouviam a história (tradicional ou contemporânea) para depois desenharem, brincarem com massinha e/ou dramatizarem-na. Na conclusão do estudo, Gutfreind (2003) demonstra a comparação dos resultados dos testes psicológicos aplicados antes e depois do ateliê de contos. O CAT revelou,

entre outros itens, melhora no nível dos discursos; presença de uma atividade de fantasia mais rica; mais verbalizações de afetos.

A seqüência das sessões realizada no estudo de Gutfreind (2003) revelou, de forma geral, a utilidade dos contos na expressão dos sentimentos, uma vez que as crianças os verbalizavam por meio de comentários, através de projeções e identificações com os personagens – como o lobo, por exemplo, ou Maria – da história de João e Maria: medo ou tristeza, reconhecendo que o potencial metafórico do conto permite, com um distanciamento seguro, que os sentimentos sejam ditos e elaborados. Nas dramatizações, as crianças davam relevância a certas passagens dos contos, como, por exemplo, a despedida da mãe dos três porquinhos:

“(...) as crianças se apegavam longamente à encenação dessa passagem que foi evoluindo ao longo das sessões até chegar à construção de cenas em que as crianças eram capazes de representar um choro intenso (dentro do jogo), expressando um real prazer ao fazê-lo.” (GUTFREIND, 2003, p. 50)

Gutfreind (2003) também relata o caso de uma criança que sofreu maus-tratos físicos. Para o autor, o trabalho em torno das histórias lhe permitiu acolher esse traumatismo e o ajudou na construção de um relato. Em uma das sessões, desenha João e Maria recebendo sevícias físicas. Afirma, ainda, que o trabalho com o conto funcionou como uma fonte de abertura de espaços potenciais e lúdicos, referindo-se à teoria de Winnicott.

Considerando ainda que no período pré-operacional surgem atividades recreativas de faz-de-conta, intensificando-se a recreação simbólica principalmente entre 4 a 6 anos, os contos podem mostrar à criança, em uma linguagem acessível, questões humanas que ela vivencia, mas não tem condições de compreender. Estas narrativas dão forma aos seus desejos e emprestam-se como um cenário de seus sonhos, aguçando sua imaginação e favorecendo seu processo de simbolização, tão necessário à sua inserção em um mundo civilizado e cultural (RADINO, 2003).

Ao considerar que a Terapia Ocupacional é uma profissão cujas características das intervenções se remetem à utilização de atividades, Cunha e Moreira (2004) realizam um estudo teórico sobre as possibilidades da utilização do recurso de contar histórias na terapia ocupacional. Os autores acreditam que esse recurso, utilizado tanto na terapia ocupacional como em outras áreas, pode auxiliar na elaboração dos conflitos internos, no favorecimento da estruturação da personalidade, além de estimular e

facilitar a elaboração dos processos cognitivos. Neste estudo, os autores aludem à Piaget ao relacionarem esta atividade à faixa etária que se estende de 2 a 7 anos, uma vez que a característica principal desta criança é o pensamento representacional e simbólico.

“Desta forma, considerando que o contar histórias desperta e está acompanhado pelo pensar imaginativo, os contos apresentam uma forma de comunicação compatível com a linguagem da criança desta faixa etária. Sendo assim, pode ser um valioso recurso para a intervenção clínica em Terapia Ocupacional.” (p.7).

Segundo Hisada (1998), Freud já percebera que os contos e mitos não são fundamentalmente distintos dos sonhos e falam numa linguagem simbólica. “As histórias, assim como os contos de fadas, são a expressão mais simples e pura dos processos psíquicos. Ao utilizar histórias no processo psicoterápico a partir de uma proposta winnicottiana, Hisada (1998) alicerça o conhecimento da sua prática clínica no pressuposto de que a história é uma forma de brincar e que o “Era uma vez” pertence à zona de ilusão criada pelo espaço potencial de que nos fala Winnicott. Espaço potencialmente fecundo, um lugar de criação onde se desenvolve a imaginação, se realiza o jogo, a brincadeira, onde mora a ambigüidade externo e interno, psíquico e real. Neste lugar, experienciamos a fantasia e a realidade, em que a simbolização resulta como própria do processo criativo. O ato de brincar é, portanto, uma atividade incluída na categoria dos fenômenos transicionais. Assim, a arte e o brincar e, portanto, as histórias, ligam o mundo da realidade subjetiva com o da realidade objetiva, fundindo harmoniosamente as bordas, sem confundi-las (HISADA, 1998). Ao brincar, manifestamos a nossa criatividade, e a capacidade criativa envolve, justamente, a atribuição de significados à própria experiência e à própria vida. Ao relacionar o universo do brincar com o universo das histórias, a autora conclui que:

“(...) as histórias, assim como o brincar, por serem um instrumento lúdico e transicional, permitem ao paciente encontrar um sentido para suas experiências e assim integrar partes dissociadas do self” (p.28).

“Como forma de brincar, as histórias podem também funcionar como forma de transformar a realidade através de seu potencial criativo” (p.43)

O recurso de contar histórias é, portanto, uma forma de brincar que pertence à cultura, localizando-se no espaço potencial, como toda experiência cultural (HISADA, 1998). A preocupação de Sueli Hisada (1998) foi a de investigar a utilização de histórias no tratamento psicoterápico de adultos enquanto um recurso facilitador no processo de comunicação entre paciente e terapeuta, e no estabelecimento de um maior contato com

o material inconsciente da pessoa. Para a autora, este recurso evitaria a resistência do paciente diante das interpretações que muitas vezes são sentidas como uma ameaça invasiva – permitindo, desta forma, um distanciamento dos conflitos sem, no entanto, se afastar deles. A história pode atuar, assim, como um objeto intermediário entre o terapeuta e o paciente nos momentos de maior dificuldade, uma vez que o paciente ganha, nesta experiência, uma possibilidade de comunicar uma vivência interna, sem a preocupação de uma interpretação invasiva. A autora lembra que, muitas vezes, as angústias estão mais próximas do pré-verbal, do plástico, das imagens e não da linguagem e da palavra, sendo por isso que, muitas vezes, nos comunicamos através de metáforas. As metáforas possuem inúmeros significados, suas imagens permitem a comunicação de uma experiência emocional através de um viés criativo (HISADA, 1998).

Assim, “as histórias, por falarem de personagens que existem no campo da imaginação, possibilitam ao paciente utilizá-las como elemento de maior autoconsciência, ou seja, o inconsciente pode se tornar consciente através da representação de angústias”. Por possuírem uma linguagem simbólica, como a dos sonhos, representam a expressão de processos psíquicos, personificando e ilustrando conflitos internos (HISADA, 1998). Os contos podem tocar sutilmente a vida psíquica interior, colocando em movimento o que não pode ser expresso a não ser através de imagens: dirigindo-se ao problema mais emergente, pode desencadear uma ação no inconsciente. Ao ser escutada uma história, imagens e metáforas podem ser despertadas; o paciente passa a elaborar através da linguagem o que foi imaginado, o que a história suscitou, e pode atuar como tradutor dos processos que está vivendo naquele momento. É uma experiência de “*transicionalidade*”. Como forma de brincar, as histórias podem funcionar como matéria-prima de uma reconstrução e resignificação das experiências do paciente; um instrumento de transformação da realidade através da realização do potencial criativo (HISADA, 1998). A história, no contexto psicoterápico com adultos, na experiência clínica de Hisada (1998), possibilita: uma maior proximidade com o material inconsciente da pessoa; o estabelecimento de uma melhor comunicação entre paciente e terapeuta; facilidade do acesso ao brincar, permitindo reformulações estruturais na maneira de ser e tornando-se um mecanismo para lidar com angústias e fantasias; o favorecimento da comunicação com aspectos mais primitivos do inconsciente, que pode ser utilizada como um objeto transicional para facilitação do contato com camadas mais profundas.

Além disso, o ambiente acolhedor da hora do conto promove uma aproximação afetiva entre contador e ouvinte estruturalmente importante para o desenvolvimento emocional da criança. Na articulação do entendimento sobre a importância da narrativa no processo do desenvolvimento, Passerini (1998) concorda que a vivência imaginativa dos contos, mitos e outros tipos de narrações é conteúdo indispensável da psique e que invariavelmente a criança necessita das imagens contidas nos contos durante seu desenvolvimento, já que se relacionam diretamente com o processo de construção da identidade.

Segundo Passerini (1998), a criança deve ter a oportunidade de viver as possibilidades do pensar imaginativo, que estará fundamentando toda a construção da sua identidade e seu processo educativo. As imagens contidas nas múltiplas formas narrativas constituem produtos do pensar imaginativo humano. Esta mesma autora aponta a importância da vivência dos contos de fadas durante a infância para a construção de um acervo de imagens que mais tarde, na vida adulta, pode auxiliar na elaboração de questões relativas à evolução, à vida, à morte, aos relacionamentos e às dificuldades (PASSERINI, 1998). Deve-se também realçar o fato de que as narrativas, dentro do processo educativo e na formação da identidade do aluno, possibilitarão um importante incentivo ao ato de ler, contribuindo, desta forma, para a constituição de um cidadão com visão crítica.

Passerini (1998), em concordância com muitos autores, diz que as narrativas orais têm uma função educacional privilegiada, já que proporcionam o bom desenvolvimento das formas de expressão verbal, trazem o arcabouço cultural da humanidade e favorecem a formação do ser social.

Contemplamos, em todo o acervo literário contemporâneo, vários gêneros que oferecem às crianças e adultos diferentes possibilidades de habitar a fantasia e o sonho. A utilização, porém, do gênero dos contos de fadas advindos da tradição oral tem sido apontada como uma possibilidade ímpar para o alcance de uma dimensão educativa, emocional e psíquica da criança. Para Matos (2005), os contos despontam enquanto recursos educativos por excelência, tanto para crianças quanto para adultos, por propiciarem reflexões sobre as relações e a ética. Câmara Cascudo caracteriza os contos de tradição oral, antes de tudo, pelo anonimato de sua autoria. O veículo de divulgação de um conto da tradição oral é a palavra falada, não conhecendo fronteiras geográficas, culturais ou lingüísticas (MATOS, 2005).

Entre as contribuições das narrativas da tradição oral para a formação da criança,

Bettelheim (1980) discorre sobre a importância dos contos de fada para o desenvolvimento emocional da criança. Para o autor, o processo maturacional da psique ocorre a partir da compreensão, antes de tudo, do significado da própria vida. Ajudar a criança a atingir esta compreensão é uma das principais metas na sua criação. Neste processo, a criança torna-se mais capaz de entender os outros e de se relacionar de forma mais significativa com o mundo. Assim, uma das funções da história é justamente alimentar os recursos internos de que ela necessita para lidar com seus problemas interiores, próprios do processo maturacional e refletidos em situações cotidianas.

Ao elucidar sobre a importância da narrativa de contos de fada na infância, o autor ainda informa que estes contos oferecem à criança as “sugestões” para elaboração dos conflitos de forma simbólica. Para superar conflitos, a criança precisa compreender o que se passa dentro do seu inconsciente, e esta compreensão se dá através de devaneios no próprio ato de fantasiar. A história propicia, no seu enredo, elementos adequados para a elaboração destes conflitos, já que sua linguagem simbólica é semelhante à linguagem dos sonhos e do próprio inconsciente. A partir deste raciocínio, Bettelheim (1980) afirma que a forma e a estrutura dos contos de fada sugerem imagens às crianças com as quais ela pode estruturar seus devaneios. Neste processo de ouvir e elaborar, a criança vai adequando o conteúdo inconsciente com as fantasias conscientes, o que a capacita a lidar com o conteúdo.

As narrativas orais de contos de fadas se mostram, portanto, significativas, a partir do momento em que a criança encontra sua própria solução através da contemplação do que a história parece mostrar acerca de seus conflitos internos. O conteúdo do conto escolhido pode ou não ter a ver com sua vida exterior, mas, através de um processo de devaneios e significações inconscientes acerca das situações vivenciadas no dia-a-dia e as situações apresentadas no enredo, a criança pode encontrar no conto a possibilidade de mobilizar recursos internos que a auxiliarão para a solução de seus problemas interiores (BETELHEIM, 1980).

Mattalo (1999) utilizou, no seu estudo junto a crianças em situação de risco pessoal e social abrigadas em instituições, uma Oficina que foi organizada em torno da literatura – sendo que, parte das atividades consistia em leitura e discussão de histórias míticas e contos de fadas, e outra na organização, leitura e discussão de desenhos e histórias escritas/ditadas pelas próprias crianças. O estudo sugere a assertividade da estratégia em questão junto a este público e traz, ao longo da sua pesquisa, ilustrações a respeito da utilização das narrativas e sua repercussão junto aos participantes. A

Oficina, que consistia em desenvolver uma ligação entre o sujeito e a história, produziu alguns efeitos observáveis durante a dinâmica estabelecida pela pesquisadora. A autora traz como exemplo, a experiência de uma das crianças nas oficinas quando ao ouvir um conto de fada que tinha como uma das figuras principais a avó. A criança, então, produziu outra versão da história, e nas sessões seguintes, contou um trecho da própria história relacionada à figura de sua avó, com a qual, no passado, foi estabelecida uma relação de violência. Sobre esta experiência que sua pesquisa propiciou, a autora diz:

“(...) supomos então que ao estabelecer uma seqüência entre ouvir uma história sobre avós, produzir uma outra versão, e na sessão seguinte contar um trecho da própria história com elementos próximos ao tema, Garibaldi trouxe indícios de que histórias podem produzir acesso a emoções de expressão difícil, que, eventualmente, favoreçam novas formas de viver.” (MATALLO, 1999, p. 157).

Moreira (1997) defendeu, em sua pesquisa, a idéia de que os contos de fadas podem ser usados como instrumentos para o contato, o resgate e a compreensão da história de vida de crianças abandonadas e institucionalizadas. A pesquisadora narrou contos de fadas para uma criança de cinco anos abrigada na FEBEM, e as informações colhidas a respeito de sua história de vida serviram como parâmetro para a análise de como ela ouviu os contos de fadas. Apresentou, nos resultados, a sugestão de que as histórias permitiram a catarse de emoções, a descarga de angústia e o alívio momentâneo das pressões internas e que, para o resgate e compreensão da história de vida da criança, seria necessário criar um espaço terapêutico. Na sessão que estabeleceu com a criança, relatou as discussões a respeito das histórias que foram contadas – a criança se impressiona com alguns aspectos particulares dos contos, como a roca afiada da “Bela Adormecida” e a bruxa má, buscando sempre a confirmação, junto à pesquisadora, de que a bruxa havia morrido no final ou se João e Maria haviam sido mesmo abandonados sozinhos, e assim por diante.

As dúvidas infantis encontram mais consolo nos contos do que nas explicações, na maioria das vezes, científicas e dadas pelos adultos, uma vez que essas explicações são incompreensíveis para o pensamento da criança neste estágio em que faltam condições intelectuais de abstração (BETELHEIM, 1980). Através dos contos e mitos, facilitamos as elaborações mentais. “Se ter medo do lobo permite à criança ter menos medo de seu pai ou de sua mãe, as relações cotidianas melhoram para a criança, desde que o lobo permaneça um objeto mental dominado pela criança” (HELD, 1980, p. 99).

Held (1980) cita a afirmação de Brauner sobre o fato de que os contos eram

pesquisados e privilegiados por crianças particularmente frágeis psicicamente e já, muitas vezes, perturbadas. Diante disso, Held (1980) afirma que tais crianças têm precisamente intensa necessidade de mitos, de símbolos, de situações imaginárias compensadoras para superar dificuldades transitórias, para atingir um equilíbrio entre real e imaginário, particular em cada um, estabelecendo-se, portanto, de maneira diferente em cada caso.

Azevedo e Guerra (1988) lembram que os contos, que hoje conhecemos como infantis, nem sempre foram dirigidos às crianças, pois suas primeiras versões retratavam um mundo de brutalidade nua e crua, passando pela sodomia, pelo incesto, pelo canibalismo pelo estupro. “Eles eram contos populares que mostravam as difíceis condições de vida, por exemplo, dos camponeses da França no início dos Tempos Modernos” (AZEVEDO e GUERRA, 1988, p. 107). Perrault, ao adaptar as informações recolhidas da tradição oral, ao gosto dos salões de 1697, retratou o modo de vida de uma população despossuída de direitos e que enfrentava toda a sorte de violência em seu cotidiano.

Segundo a psicanálise, os contos de fadas são importantes para as crianças, justamente porque são metáforas de processos que elas vivem inconscientemente. Ajudam a transformar nossos desejos e angústias, tornando-os compreensíveis. Assim, eles mostram à criança questões humanas que ela vivencia, mas não tem condições de verbalizar. Os contos dão forma aos seus desejos e emprestam-se como um cenário de seus sonhos, aguçando sua imaginação e favorecendo seu processo de simbolização, tão necessário à sua inserção em um mundo civilizado e cultural (RADINO, 2003).

Contos de fadas e Violência

“Os antagonismos e sofrimentos relatados pelas histórias vinculam-se ao mundo da autoridade”
(WARNER, 1999 p. 240)

Grande parte dos contos de fadas trata de relações humanas e sentimentos humanos. O herói é aquele que modifica a si mesmo diante das demandas e desafios do ambiente e consegue superar dificuldades até chegar a uma condição mais elevada de existência. Todos os contos de fadas possuem um enredo que trata do percurso do herói que caminha para um aperfeiçoamento pessoal, moral e ético.

É possível percebermos, porém, que muitos destes contos trazem em si uma representação de relações familiares pautadas em negligência, rejeição, punição e violência, nas suas diversas modalidades contra os heróis, que terminam por superar

seus agressores através da preservação de valores íntegros e de ajuda mágica. Cinderela, Branca de Neve, Irmão e Irmã, João e Maria, etc., são alguns exemplos clássicos de contos tradicionais que narram dificuldades infantis relacionadas à vivência de um contexto familiar pautado na violência. São geralmente madrastas e irmãs adotivas, pais ausentes e omissos, ogros, gigantes e seres mágicos, os agressores que se manifestam no conto corporificando um obstáculo que o herói necessita vencer ou superar, sem abandonar valores altruístas.

Além das significações simbólicas, alguns autores percebem nos contos populares a sua dimensão histórica, retratando os valores e a vida de um povo. Para Darnton (1986), os contos populares podem significar, antes do tudo, uma porta de entrada para o universo mental dos camponeses, citando particularmente o Antigo Regime na França. Este autor lembra o estilo de vida dos camponeses franceses nesta determinada data histórica. As pessoas não pensavam nas crianças como criaturas inocentes e, desde cedo, expunham-nas à vida adulta em todos os aspectos: como observadoras participantes de atividades sexuais dos pais e como força de trabalho, ingressando desde cedo no mercado. *“Os camponeses, no início da França moderna, habitavam um mundo de madrastas e órfãos, de labuta inexorável e interminável, e de emoções brutais, tanto presentes, quanto reprimidas”* (p. 47).

As histórias também podem retratar os valores de uma época e de determinadas culturas. Assim, a primeira versão de Cinderela data de 850 d.c na China, refletindo o fetichismo dos pés atados durante a dinastia T'ang estabelecida no século VI. Pés pequenos eram a marca de mulheres bem-nascidas, valiosas e desejáveis (WARNER, 1999; BETTELHEIM, 1986). O tema da rivalidade feminina desta história, por exemplo, está embutido na estrutura da poligamia, provocando a tensão entre as mulheres da versão chinesa de Cinderela.

Warner (1999) destaca o fato de que a mãe boa muitas vezes morre no início da história. No lugar da mãe boa, surge, em quase todos os contos, figuras malignas femininas, fadas más e feiticeiras. A hostilidade de madrastas para com os filhos de uniões anteriores está presente em histórias de todas as partes do mundo, desde a antiguidade até o presente. Para a autora, estas histórias mostram as diferentes tensões e dificuldades em diferentes tipos de parentesco e de ambiente familiar.

A autora ainda afirma que os irmãos Grimm alteraram as versões de algumas histórias onde era a mãe a figura que infligia atos agressivos contra os próprios filhos, e não a madrasta, como ocorre, por exemplo, com a mãe de Branca de Neve, que sofria de

um ciúme assassino da própria filha. As edições de 1810 e 1812 situam a mãe natural de Branca de Neve como pivô do violento enredo, mas as edições seguintes foram, “*impregnadas de um certo furor católico, (...) com o fim de amoldar-se aos valores cristãos e sociais dominantes*” (WARNER, 1999). O desaparecimento das mães originais alude a um idealismo romântico, visto ser intolerável que a presença materna fosse tão perigosa e equívoca. “*Para elas, a mãe precisava desaparecer para que o ideal sobrevivesse e permitisse que a Mãe florescesse como símbolo do eterno feminino, a terra natal, e a família em si como o mais elevado desiderato social*” (WARNER, 1999, p. 244).

Em conto não muito conhecido dos irmãos Grimm, “O Juníporo”, a violência contra o infante é fatal, após um longo período de maus-tratos. O pai tem um desejado filho com sua esposa e esta morre logo depois, no início do conto. Ele casa-se novamente com outra mulher, com quem tem uma filha. Esta mulher vê, no menino, filho do primeiro casamento, um empecilho para ser feliz e alcançar toda a fortuna para sua filha.

“E então, o Maligno atormentou-a com aquele pensamento, até que ela tomou ódio mortal do menino e começou a persegui-lo cruelmente e a maltratá-lo, até que a pobre criança passou a viver constantemente apavorada, pois desde que saía da escola e chegava em casa, não tinha mais um minuto de sossego durante o dia (...)E, quando o menino se curvou sobre a arca para tirar a fruta, o Diabo a instigou, e pum! Ela fechou a tampa, que caindo com toda a força, decepou a cabeça do menino, e a cabeça rolou no meio das maçãs vermelhas” (GRIMM, Tradução de JÚNIOR, 2000)

A madrasta prepara um almoço para o marido a partir da carne do próprio filho, que o come, sem saber. A irmã do menino enterra seus ossos no pé de uma árvore (juníporo). No final do conto, a alma da criança, em forma de pássaro que canta repetidamente uma música, se vinga e volta a viver com a ajuda de sua irmãzinha.

Bruno Bettelheim (1980) usa o princípio freudiano da divisão. A madrasta malvada atua como a face de Jano da mãe boa, que, desse modo, pode ser salva e acalentada na fantasia e na memória, dissociada da mãe má. As fantasias das crianças em torno dessa divisão mãe má X mãe boa, própria dos contos de fadas, permitem que as crianças se sintam zangadas com a mãe-falsa, sem culpa. Para o psicanalista, esta fantasia não só é um meio de preservar uma mãe toda boa interiormente – quando a mãe real não é totalmente boa – como também permite que a criança sinta raiva desta “madrasta” sem colocar em risco a mãe boa, verdadeira.

Por outro lado, Warner (1999) alerta para a possibilidade de se extirpar a História (com H maiúsculo) dos contos de fadas, visto que, por mais improváveis e fantásticos, eles assumem a cor das circunstâncias reais em que foram contados, revelando condições específicas da sociedade que o narrou. Assim, a mãe ausente, em alguns contos originais, pode ser entendida, literalmente como sendo uma característica da família anterior à nossa, quando a morte no parto era a causa mais comum de mortalidade feminina e os órfãos sobreviventes acabavam sendo criados pela sucessora da mãe.

“As crônicas das dinastias anglo-saxônicas e merovíngias, antes do estabelecimento do direito de primogenitura, estão salpicadas com o sangue de possíveis herdeiros, exterminados por consortes que ambicionavam o poder para sua própria prole – as verdadeiras madrastas perversas da História, que ficaram engastadas nas histórias como verdades eternas” (JACOBS, 1984, in: WARNER, 1999)

Alguns contos de fadas, ao representarem episódios de violência, principalmente contra infantes, estariam, portanto, retratando apenas o estilo de vida das famílias de determinadas épocas? O quanto são atuais estas temáticas? A visão de criança mudou tanto quanto o tratamento dirigido a ela? Para El-Kathib (1998), a realidade de crianças e adolescentes em situação de risco social não mudou, apesar dos avanços em termos de legislação e garantia de direitos legais.

A partir de uma revisão bibliográfica sobre a história e origem dos contos de fadas, é possível contemplar diferentes opiniões de áreas diversificadas – filosofia, antropologia, psicologia. Estas diferentes visões sobre o vasto material destes contos, não necessariamente se anulam e podem, em muitos momentos, se complementarem. Desta forma, os estudos de Warner (1999) e Darnton (1986), ao discorrerem sobre os contextos históricos em que os contos eram narrados, trazendo os valores e pensamentos da época, não se opõem necessariamente às contribuições de psicanalistas quando estes realizam um contraponto com outra realidade – a realidade psíquica, mesmo diante da expressão de relutância a este campo teórico expressa nas suas respectivas obras. Neste sentido, Machado (2004), ao realizar uma pesquisa ampla sobre a perspectiva de várias áreas que estudam os contos populares, convida:

“Imaginemos em primeiro lugar que o assunto [a tradição oral] constitui uma paisagem que pode ser contemplada de inúmeros pontos de vista (...) imaginemos em seguida uma casa com muitas janelas: cada estudioso, debruçado sobre uma das janelas vê a paisagem de um ângulo particular e o que ele descobre tem a ver com o lugar em que se posicionou para observá-la. Um antropólogo poderá estudar a paisagem dos contos tradicionais buscando entender a função dessas narrativas nas culturas humanas. (...). Da sua janela, o psicólogo perguntará a si mesmo sobre a

possibilidade de compreender a psique humana por meio do estudo dos personagens dos contos e de seus trajetos exemplares (...). São alguns exemplos, entre outros, que atestam a multiplicidade de abordagens sobre o nosso assunto e que, colocados aqui, visam principalmente atestar uma idéia muito importante, a de que o conhecimento que se pode produzir sobre um determinado assunto depende do ponto de vista de cada um.” (MACHADO, 2004, p. 19).

O fato é que os contos de fadas, ainda considerados tão universais ao tratarem o ser humano, independentemente da ciência que o estuda, continuam encantando crianças modernas e demonstram que seus temas, inclusive o tema da violência familiar, tão explorado em suas linhas, transpõem o sentido simbólico, ao mesmo tempo que o contempla e revela como foi ontem e como é hoje, na atualidade, o tratamento destes infantes heróis (?) de sua própria história.

JUSTIFICATIVA

Os maus tratos e a negligência infantil são reconhecidos como eventos dos mais severos contra o saudável desenvolvimento psicológico (BARNETT, 1997, in SILVA e MARTINEZ, 2005), sendo constatadas seqüelas negativas dos maus tratos e negligências em diversas áreas do desenvolvimento, tais como: cognição, linguagem e desenvolvimento sócio-emocional. Verifica-se que são amplamente relatadas na literatura as conseqüências danosas da violência ao desenvolvimento infantil. Considera-se o problema da violência doméstica, antes de tudo, um problema social e de pesquisa de fundamental importância, implicando a necessidade de investigações na busca de respostas que possibilitem a identificação de alternativas de intervenção (EL-KATHIB, 1998).

Neste contexto, a educação especial pode vir a atuar junto a esta população com o objetivo de fornecer estimulação e possibilidades de promoção de desenvolvimento e aprendizado, considerando ainda que esta população seja alvo para o insucesso escolar e acompanha um contingente de alunos em risco de evasão (SILVA E MARTINEZ, 2005).

Desta forma, pesquisas que lancem luz às possibilidades de intervenções junto a este público se fazem necessárias para que haja uma maior delimitação do campo prático em torno da questão. Além disso, estudos de caso podem ser úteis para se avaliar o alcance das conseqüências dos contextos de violência que sofrem as crianças, oferecendo subsídios teóricos que justifiquem a elaboração de práticas de saúde e educacionais junto a esta realidade.

OBJETIVOS

Objetivos gerais:

- Descrever o impacto das narrativas dos contos de fadas na emergência de conteúdos emocionais latentes, a partir das ações lúdicas sequenciais e das verbalizações das participantes.
- Traçar considerações a respeito do contexto em que a criança se desenvolve a partir de uma visão ecológica sobre o fenômeno;

Objetivos específicos:

- Identificar elementos que ofereçam indícios de contribuições de um programa de contação de histórias e de atividades lúdicas, para o desenvolvimento emocional de crianças num contexto de violência.
- Identificar conteúdos trazidos pelas crianças que possam refletir sua realidade de vida, vivências pessoais e a forma como elas constroem a realidade.
- Observar as ações lúdicas das crianças, relacionando-as com o seu desenvolvimento sócio-emocional;

METODOLOGIA

Este trabalho teve como proposta a realização de um estudo de caso com um grupo composto por crianças que sofreram algum episódio de violência, e que possuíam algum tipo de ocorrência no Conselho Tutelar do município de Francisco Morato\ SP.

Neste sentido, questionaram-se quais eram os conteúdos trazidos pelas crianças no contexto de desenvolvimento marcado pela violência a partir da oferta de estímulos diferenciados que tinham como eixo as narrativas orais de contos de fadas e atividades de representação simbólica. Parte-se do pressuposto de que as atividades sugeridas oferecem potencialmente à criança a possibilidade de expressarem o contexto em que vivem e o seu próprio processo de desenvolvimento em função dos sistemas, a saber: o familiar (microssistema) e o social (mais amplo).

Foi realizado um estudo piloto (ANEXO 1) na comunidade do morro doce, em São Paulo. Na realização deste estudo, a pesquisadora foi norteada com alguns objetivos e questões pré-formuladas: preparo e treinamento do assistente que filmaria as sessões, realizando considerações a respeito de postura diante das crianças, aproximação/distanciamento da câmera, e objeto de interesse para a captação das imagens; posterior observação das imagens para detectar possíveis limitações, realizando alterações, se necessário, quanto a materiais/equipamentos de suporte; orientações para o assistente; observação da influência da câmera e do filmador no desenvolvimento das atividades simbólicas (inibição, descontração) das crianças.

No estudo propriamente dito, foram realizadas 14 sessões grupais envolvendo narrativas orais, atividades simbólicas e entrevistas semi-estruturadas com os pais e\ou principais responsáveis e Conselheiras Tutelares. Para a composição do grupo, foram estabelecidos alguns critérios:

1- Seleção dos participantes

A pesquisadora realizou uma reunião com a conselheira-coordenadora do Conselho Tutelar de Francisco Morato, solicitando formalmente que esta fizesse o encaminhamento de 3 crianças de 5 a 7 anos completos, que tivessem sofrido violência física ou sexual, conjugando a violência psicológica ou negligência, a partir de 2005 (ANEXO 2). Inicialmente, a busca era por crianças até 6 anos de idade, mas a faixa

etária foi estendida em virtude da dificuldade de se encontrar casos nesta faixa etária, no período requerido. Segundo consta, a maior parte dos casos atendidos no ano de 2005 e 2006 dizia respeito a crianças na faixa etária de 7 a 15 anos.

No caso de crianças que tivessem ocorrência formal, a denúncia poderia ser recorrente (episódios recorrentes sabidamente, segundo denunciador) ou de um único episódio em grau suficiente para ter deixado marcas no corpo da criança (no caso de violência física). Assim, solicitou-se, dentro dos critérios, que as crianças, caso tivessem ocorrência formal, tivessem realizado exame de Corpo de Delito junto ao IML (Instituto Médico Legal), averiguando a intensidade da violência (de leve a moderada).

As conselheiras, em princípio, se colocaram desfavoráveis ao procedimento de leitura dos relatórios por parte da pesquisadora, já que as informações neles contidas são confidenciais. Portanto, a seleção dos participantes foi realizada basicamente mediante relato oral do contexto de vida e da violência sofrida por cada criança, por parte das conselheiras em questão, sem que a pesquisadora tivesse acesso imediato aos respectivos documentos.

O Conselho tutelar encaminhou 3 crianças (C 1, C 2 e C 3), as quais duas (C 1 e C 3) apresentavam uma ocorrência de denúncia formal junto ao Conselho Tutelar – órgão que apresentou medidas cabíveis de proteção à criança. As três crianças eram do sexo feminino, com idades: 6 anos e 6 meses (C1); 5 anos e 11 meses (C2) e 6 anos (C3).

A primeira criança (C1) sofreu violência sexual (Atentado Violento ao Pudor) e está abrigada, afastada da família, em decorrência do episódio de violência (conjugado à omissão materna); C2 tem histórico de fugas freqüentes com suposto abuso físico por parte da mãe; e C3 sofreu um único episódio de violência física (espancamento), denunciado anonimamente, e, no momento, está em poder de sua mãe (na ocasião da pesquisa ocorreu um processo junto ao Fórum). A genitora de C3 assinou um termo de compromisso garantindo a preservação da integridade física e psíquica da criança sob pena de perda da guarda. As participantes C1 e C3 tiveram ocorrências relatadas junto ao Conselho Tutelar e ambas realizaram exame de corpo de delito.

Quanto à participante C2, vale constar que, apesar de não haver denúncia formal e exame de perícia, sua irmã mais velha possui ocorrência junto ao conselho, tendo sofrido espancamentos recorrentes. Segundo as conselheiras, a criança inclusa na pesquisa, sofreu episódios de punição física, embora não tenham ocorrido denúncias formais e nem ocorrências periciais que demonstrem o grau da violência sofrida.

Enquanto indícios importantes para a constatação de abuso físico e/ou psicológico, o Conselho e a própria mãe informaram que C2 apresenta comportamentos como tentativas de fuga (5 tentativas de fuga no período de 6 meses) e agressividade, principalmente em relação à irmã. Segundo informações cedidas pelas conselheiras, a participante e sua irmã frequentemente são deixadas sozinhas em casa. Em entrevista à genitora, esta confirmou que bate nas duas filhas e algumas vezes as deixa sozinhas em casa para trabalhar. O quadro de fugas, problemas de comportamento, negligência, vitimação (violência estrutural), violência psicológica (por já ter presenciado espancamentos da irmã) e a suspeita de abuso físico – embora sem denúncias formais, justificam a inclusão desta participante na pesquisa. Os três históricos, com suas peculiaridades e diferenças, constituem um material interessante para a realização de uma análise intra-grupal, no tocante ao contexto vivido, às formas e intensidade da violência sofrida por cada criança, e sua repercussão nas ações lúdicas desenvolvidas durante as sessões.

2- Local da pesquisa

A pesquisa de campo foi realizada em uma das salas do Centro de Integração da Cidadania, núcleo de Francisco Morato.

O Centro de Integração da Cidadania (C.I.C) é concebido originalmente como um espaço de ação integrada entre o Governo e a comunidade. O objetivo deste órgão é prestar serviços públicos à população da cidade de São Paulo. O C.I.C é composto de uma rede de serviços integrados que facilitam o acesso da população ao cumprimento de seus direitos, oferecendo a ela diversas ações, desde a retirada da carteira de identidade, até a resolução de pequenos casos de polícia. Esta é uma iniciativa do governo do Estado de São Paulo e do Governo Federal, e se iniciou na segunda gestão de Fernando Henrique Cardoso, no ano de 1998.

Vale destacar que as reuniões de Conselho deste órgão reúnem a sociedade civil, dirigentes municipais, estaduais e funcionários envolvidos. Atualmente existem 6 núcleos distribuídos no Estado de São Paulo. São eles: o núcleo de Francisco Morato; Jova Rural Zona Norte; Parada de Taipas; Itaim; Ferraz de Vasconcelos; São Luis.

O núcleo do C.I.C de Francisco Morato foi inaugurado em 2003 e possui um sistema de integração de serviços que possibilita encaminhamentos internos da população na efetivação de diversas ações, de acordo com a necessidade de cada um

que solicita atenção aos seus direitos. Entre os serviços prestados estão presentes o Conselho Tutelar e a Delegacia da Mulher, através dos quais são registrados casos de violência contra a mulher e contra a criança. Pela sua abrangência, e considerando seu alcance em termos de facilitação de acesso à população, este órgão foi eleito para a detecção da população a que se dirige esta pesquisa.

A concessão de uma sala por parte da diretoria do CIC foi importante para o estabelecimento de uma condição favorável para a realização do estudo, e que representou segurança para a pesquisadora, no sentido de poder ofertar para as crianças um setting seguro e constante, durante todo o período da pesquisa. Além disso, o Conselho Tutelar, um dos serviços integrados a este centro, sob autorização da diretoria, ofereceu veículo para que as crianças fossem buscadas nas suas casas, na presença e sob a responsabilidade de uma das conselheiras.

O aparato físico e pessoal oferecido em benefício da pesquisa, como forma de apoio para a realização deste estudo, foi fundamental para que se assegurasse a presença das crianças nas sessões. Duas participantes (C2 e C3) revelaram, ainda assim, uma falha na frequência das sessões. C2 faltou em algumas sessões, uma vez que sua mãe nem sempre a deixava disponível em casa no horário combinado para buscá-la, permanecendo na rua, muitas vezes, com a criança, enquanto trabalhava com venda de produtos cosméticos de porta em porta. Já C3 morava muito longe, próximo de um barranco, e sempre que chovia não era possível que o carro do CT chegasse até a sua moradia, o que impossibilitava sua frequência.

Descrição do Espaço: Inicialmente foi disponibilizada uma sala para o estudo, que, já durante as primeiras sessões, se revelou inadequada. Desta forma, a diretoria do CIC providenciou outra sala – que, até o final da pesquisa, constituiu um espaço favorável para a realização das sessões. A sala era dupla, com uma porta dividindo dois ambientes. No primeiro ambiente havia uma mesa de escritório, um armário de fórmica e uma mesa com uma máquina de escrever. No segundo, havia um banheiro pequeno, um armário de fórmica grande, uma mesa de escritório e algumas cadeiras.

No primeiro ambiente, a pesquisadora contava história, no segundo, dispunha os materiais para a brincadeira simbólica. O banheiro que se encontrava neste segundo ambiente permitia que as crianças o utilizassem, sem que isto implicasse a ausência temporária da pesquisadora ou a interrupção da atividade.

3. Material disponível para o favorecimento de atividades simbólicas

Os materiais disponíveis para a atividade simbólica, no segundo momento da sessão foram:

Quadro 1: relação dos materiais utilizados durante as brincadeiras simbólicas (ANEXO 3)

Número	Material	Descrição do material
1	casinha de madeira	Medida: 40 x 20 cm; duas portas que abrem e fecham; móveis para bonecos: mesa, sofá, cadeiras; fogão; geladeira; camas; banheiro
2	pequenos bonecos de pano, representando família (para casinha)	3 Bonecos pequenos, de tecido, de 3 a 5 cm (mamãe, papai, filhinha); 10 dedoches; uma bonequinha colorida
3	dedoches	Dedoches de tecido de 3 cm
4	Fantoches variados	Cabeça de borracha, papel machê e tecido, tamanhos variando entre 10 a 15 cm
5	bonecas de pano artesanais	3 bonecas de tecido, feitas a partir de meia e sucata
6	mala de madeira	Dimensões: 40 x 65 x 19 cm
7	bolsas	Bolsas feitas de plástico e tecidos variados
8	tecidos variados; cinto; vestidos; chapéus	Retalhos de tecidos com e sem estampas; cinto para criança; vestidos e chapéus de tamanhos variados
9	mala pequena com óculos escuros, colares, anéis	Dimensões: 20 x 15 x 10 cm; Óculos escuros e colares de contas de plástico; anéis de plástico para crianças
10	Carrinho de passeio para boneca	Carrinho de plástico para bonecos-bebês com 50 cm de altura
11	Mesinha com utensílios (copinhos, talheres, panelinha, frutas de cera e cesta de palha)	Mesinha de madeira com 60 cm de altura; utensílios de plástico pequenos
12	cozinha de plástico com armários e geladeira em miniatura; panelinhas e potes	40 x 20 cm
13	tecido-paisagem (onde estão costurados paisagens variadas)	20 x 30 cm; paisagens de bosque
14	castelinho de madeira com personagens: soldados, rei, rainha, torre, dragão	14 x 33 x 18 cm
15	boca de cena	30 x 22 cm; abas laterais, tecido azul- fundo
18	Bonecas-bebês	De tamanhos variados; cabeça de borracha; não-sexuadas.

Além destes materiais utilizados no segundo momento da sessão, foram usados, para a realização da hora do conto (1º. Momento), objetos, bonecos e panôs de Patchwork – materiais oferecidos às crianças durante a hora da brincadeira. Foram eles:

Quadro 2: relação dos materiais utilizados durante as narrativas (ANEXO 4)

HISTÓRIA	MATERIAIS UTILIZADOS	DESCRIÇÃO
A Bruxa Salomé ¹	2 Panôs com pintura à mão (paisagens) e árvores de tecido; trigo; casa de patchwork; rio de tiras de plástico; ponte de madeira; objetos de culinária (adaptação no enredo): prato de feijão, prato de macarrão, pote de margarina, saco de café, saco de açúcar, pipocas	Tecidos de feltro, 1 m e 8,0 cm x 51 cm cada panô. Objetos culinários retirados de embalagens comerciais.
João e Maria ²	Panô com tecidos pregados (casa e floresta de patch work). Bonecos de patch work (tecido): João, Maria, Bruxa; casinha da bruxa (pintura em tecido e costura de patch work, rio (tule azul), pato (palha).	2 tecidos pregados com velcro em fundo de manta acrílica 1 metro e 37,0 cm x 78 cm. Bonecos João e Maria: 5 cm Bruxa: 7 cm Casa da bruxa:
Cinderela ³	3 vestidos tipo Barbie, par de sapatinhos (tipo Barbie), lata de whisky representando castelo; flores de plástico, correntes imitando ouro, dançarinos de papel, baú, planta de plástico.	Lata-castelo:30cm; dançarinos 1,5 cm Baú azul: 21 x 15 x 9 cm Planta de plástico: 17 cm
Noiva de verdade ⁴	4 Recipientes de sorvete recobertos com papel-pedra, caixa de leite revestida de papel-pedra, 3 fundos de garrafas pet revestidos de papel-pedra; tules; flores de plástico, árvore artesanal; tecidos com desenhos de lua, estrelas e sol costurados.	Recipientes de sorvete: 16 x 11 x 10 cm; Caixa de leite; Fundos de garrafa pet; Árvore artesanal: 20 cm Tecidos lua/sol/estrelas: 60 x 45 cm
Bicho Peludo ⁵	Lata representando castelo do pai da protagonista; árvores artesanais; tecidos: desenho de sol, lua, estrelas e tecido imitando pelo de animal; castelo de madeira; cuia, mesinha pequena de madeira.	Lata-castelo: 30 cm Árvores artesanais: 20 cm Tecidos lua/sol/estrelas: 60 x 45 cm Castelo de madeira: 14 x 33 x 18 cm Mesinha de madeira: 60 cm
Branca de Neve ⁶	Árvores artesanais, mala grande de madeira (casa dos anões por dentro), casinha pequena feita de palito de fósforos, castelo de madeira, mesa feita de caixa de leite (tampa de lata em cima), pratinhos, caixas de fósforos representando caminhas.	Árvores artesanais: 20 cm mala grande de madeira: 40 x 65 x 19 cm casinha pequena
Irmão e Irmã ⁷	Mala de madeira grande; árvores artesanais; tules branco, azul escuro e claro; cesta contendo mesinha e cadeirinha de madeira; casinha feita de palitos de fósforos.	Mala de madeira grande 40 x 65 x 19 cm Árvores artesanais: 20 cm Tules branco, azul escuro e claro: 1m Casinha feita de palitos de fósforos.

4- Seleção das histórias, planejamento das técnicas narrativas e confecção do material de apoio

As histórias utilizadas durante a hora do conto foram selecionadas partindo-se, primeiramente, do seu caráter tradicional, o que implicava uma diversidade de significações simbólicas (BETTELHEIM, 1980). Ao se basear em pesquisas e nas bases teóricas aqui apresentadas, este trabalho enfatiza a utilização dos Contos de fadas, aludindo às possibilidades simbólicas que este tipo de conto oferece.

Além disso, esta seleção também partiu de uma leitura de contos de fadas onde a heroína/herói passa por algum processo de rejeição/punição por parte de uma figura hierárquica (madrastas e bruxas), possibilitando uma maior identificação das crianças que sofrem ou sofreram episódios de violência doméstica e/ou num contexto mais amplo. Para realizar a seleção das histórias, a pesquisadora recorreu à pesquisa e leitura de vários contos de fadas tradicionais, priorizando a versão dos irmãos Grimm, numa coletânea reeditada recentemente (GRIMM, 2000).

Ao escolher as histórias que continham algum aspecto de vitimização e superação por parte do herói/heroína, buscou-se, também, ter alguns cuidados na seleção, priorizando contos que não possuíssem um caráter destruturante e muito agressivo, como o “O Junípero” (GRIMM, 2000, p. 396), em que a criança é brutalmente assassinada pela madrasta, retornando em seguida em forma de pássaro e matando-a vingativamente. Considera-se este cuidado importante, visto que tratamos de crianças que, pelas histórias de vida, possuem uma vulnerabilidade psicológica. Contos extremamente agressivos podem trazer à tona fantasias extremamente conflitantes para estas crianças que vivenciam a violência dia-a-dia, ou que já sofreram algum episódio desta natureza durante algum momento do seu crescimento. Santos (2002) afirma que a divergência entre fantasia e realidade pode ser vista com bastante clareza ao serem examinados mitos e contos de fada, pelos aspectos de violência, por vezes assustadores, que muitos deles trazem. Para a autora, “quanto mais segura a criança estiver em relação aos pais (reais), tanto mais capaz ela é de tolerar, e aliás gozar a fantasia agressiva. Somente quando os pais, ou outros adultos, parecem aterradores é que ela talvez não consiga distinguir entre a fantasia e a realidade, respondendo, assim, com medo” (p. 191). Este cuidado foi tomado, portanto, no sentido de evitar uma exposição das crianças a conteúdos muito agressivos que poderiam ter um efeito nocivo no momento em que se identificassem com a figura do herói de determinados enredos.

Durante a seleção das histórias foi realizada a leitura complementar sobre tais contos, apoiada, principalmente, na interpretação psicanalítica realizada por Bruno Bettelheim (1980) e na abordagem histórica e antropológica na importante pesquisa realizada por Warner (1999).

Além disso, a pesquisadora também se propôs a comparar a versão dos irmãos Grimm com outras versões dos mesmos contos, narradas por diferentes contadores (PHILIP,1998; PERRAULT, 1989), anexando detalhes quando estes pareciam pertinentes no enredo. No entanto, o eixo narrativo utilizado foi aquele oferecido pelos irmãos Grimm, visto que, sabidamente, temos, nas versões de Perrault, muitas adaptações para que os contos se adequassem à moral da corte francesa do século XVIII (WARNER, 1999). Desta forma, a Cinderela contada pelos irmãos Grimm, mais original apesar de também ter sofrido alterações, não possui fada madrinha; a figura da mãe morta é mais presente na forma da amendoeira – cujo ramo foi presente do pai no início do conto – próxima ao seu túmulo.

Para o planejamento das técnicas narrativas, a pesquisadora realizou um trabalho conjunto com uma artista plástica que trabalha com Patchwork. Após a seleção, estudo e leitura dos contos, a pesquisadora se deteve – considerando os estudos de Bruno Bettelheim (1980) – nos elementos estruturais e fundamentais do conto, selecionando o que era essencial e que poderia se materializar no momento da apresentação da história junto ao público. A artista plástica trabalhava sobre tais elementos oferecendo suporte, orientação e adequações para que estes pudessem ser materializados. Os contos em que se priorizou a utilização de panôs de Patchwork foram: A Bruxa Salomé (por apresentar duas ambientações definidas: floresta da bruxa e casa materna na cidade) e João e Maria (por também condensar duas ambientações centrais e mais contrastantes no enredo).

No restante das narrativas, priorizou-se a utilização de objetos que foram integrados ao faz-de-conta das crianças, também sob auxílio da artista plástica, sendo que em alguns momentos foram utilizados objetos fabricados artesanalmente, como: tecidos de estrelas, lua, sol, árvores e casas artesanais.

5- Procedimentos da coleta de dados

A coleta de dados foi realizada por meio de alguns procedimentos compatíveis aos objetivos anteriormente estruturados:

Quadro 3: Procedimentos da Coleta de Dados

PROCEDIMENTO; INSTRUMENTO	DESCRIÇÃO
Documental	Leitura dos relatórios e laudos de perícia do IML (P1 e P3)
Entrevista com principal cuidador ou responsável legal (ANEXO 5)	Coleta de dados a respeito do contexto familiar, enfatizando aspectos do micro-, meso-, exo- e macrosistema
Sessões com os participantes	Hora do conto, faz-de-conta, desenhos
Entrevista complementar com conselheiros	Coleta de dados para o esclarecimento de dúvidas da pesquisadora a respeito dos dados oferecidos nos relatórios.
Diário de Campo	Impressões pessoais do pesquisador em relação às sessões; registros de observações fora do contexto das sessões

Em relação à leitura dos relatórios e laudos, é importante ressaltar que, no caso das duas participantes que possuem ocorrência de denúncia junto ao Conselho Tutelar, a leitura do material só foi possível mediante solicitação de autorização formal no final da coleta de dados, junto à Promotoria Pública de Francisco Morato.

O entendimento de que a pesquisadora iria preservar o anonimato dos participantes e de que os dados coletados junto aos relatórios teriam uso apenas científico foi um processo lento, que custou para a pesquisadora o tempo necessário para que as profissionais confiassem no trabalho e compreendessem que seriam respeitadas todas as questões éticas. Desta forma, em posse dos nomes completos das crianças que participavam da pesquisa, foi solicitada junto à Promotoria Pública autorização para que a pesquisadora tivesse acesso às informações contidas nos relatórios. Além do consentimento formal para a leitura de tais relatórios, foram respeitadas as condições para que isto ocorresse, ou seja, dentro do espaço físico do Conselho Tutelar, ao lado das conselheiras, sem que o material fosse retirado do local.

No caso das participantes C1 e C3, o acesso aos números dos laudos de perícia e boletins de ocorrência aconteceu na ocasião das leituras dos respectivos relatórios, depois de autorização formal por parte da promotoria pública.

As entrevistas com as conselheiras e com os pais e responsável legal foram realizadas dentro da sala cedida pela diretoria do CIC, e, no caso dos pais, o custo do transporte para o local foi ressarcido pela pesquisadora.

6- Procedimentos durante as sessões

Para a realização das sessões foi estabelecida uma rotina que se estruturou durante o período da pesquisa, favorecendo a relação das crianças com o espaço de brincadeiras e histórias.

Quando uma criança chegava mais cedo, a pesquisadora a entretinha com uma conversa informal e desenhos, procedimento também utilizado no final de algumas sessões.

A primeira atividade oferecida era a Hora do Conto. Para a realização da narrativa, optou-se pela utilização de objetos simbólicos ou bonecos e cenários, uma vez que, no estudo piloto (ANEXO 1), verificou-se que a presença de tais objetos poderia auxiliar na estruturação do faz-de-conta, enriquecendo o surgimento de conteúdos por parte das crianças. Antes da narrativa, a pesquisadora cantava uma música curta que introduzia as crianças na atividade de ouvir história.

A pesquisadora narrava um conto de tradição oral (contos de fadas), após a pequena música introdutória e o toque de um sino – a narrativa era filmada. Após a narrativa perguntava-se às crianças sobre o conteúdo que mais lhes chamava atenção, e eram sequencialmente convidadas a entrar na sala onde seriam realizadas as brincadeiras e oferecidos os materiais próprios para o desenvolvimento de atividades simbólicas.

Durante as sessões de faz-de-conta, as crianças eram convidadas a utilizarem e manusearem os materiais da forma que quisessem, não sendo oferecidas sugestões temáticas para as brincadeiras. Este convite para o brincar livre estruturou regras internas colocadas pelas próprias crianças nos dois grupos, estabelecendo-se naturalmente para a pesquisadora o papel de ajudante (por ocasião de dificuldade no manuseio e utilização dos materiais) e expectador. A pesquisadora só interferiu quando convidada pelas crianças, para se apropriar de algum conteúdo expresso durante a brincadeira ou ainda mediante solicitação delas.

No final das sessões, a pesquisadora chamava as crianças para conversar. O bate-papo final teve a finalidade de evidenciar conteúdos e aspectos do faz-de-conta que não puderam ser observados ou captados pela filmadora. A pesquisadora realizava perguntas como: “do que vocês brincaram?... como brincaram?... que histórias vocês inventaram na suas cabeças?... o que você estava fazendo naquele canto?...”.

Depois deste procedimento, foi oferecida às crianças a possibilidade de

desenharem. Neste caso, a pesquisadora realizava questões sobre seu conteúdo, compartilhando e estabelecendo uma comunicação com cada criança. Em alguns momentos, este foi um importante material para análise. Na sessão seguinte, sempre era oferecida a possibilidade de repetir a história contada no dia anterior, caso as crianças manifestassem interesse – o que ocorreu na maior parte das vezes, exceto nas sessões finais em que foram solicitadas histórias diferentes e houve uma intercalação entre dois contos.

Quadro 4: Cronograma das sessões: histórias narradas e presença

Histórias relatadas	Sessões	Presença
Carmelo, o caramujo*	Apresentação	C1, C2 e C3
Bruxa Salomé	1 e 2	Sessão 1: C1 Sessão 2: C2 e C3
João e Maria	3 e 4	Sessão 3: C1, C2 Sessão 4: C1 e C3
Cinderela	5 e 6	Sessão 5: C1, C2 e C3 Sessão 6: C1, C2
Noiva de Verdade	7 e 8	Sessão 7: C1, C2, C3 Sessão 8: C1, C3
Bicho Peludo	9 e 10	Sessão 9: C1 Sessão 10: C1, C2 e C3
Branca de Neve	11 e 13	Sessão 11: C1,C2,C3 Sessão 13:C1,C2
Irmão e Irmã	12 e 14	Sessão 12:C1, C2, C3 Sessão 14:C1, C2, C3

* não se trata de um Conto de Fadas, porém, foi utilizado apenas como uma forma de apresentação da pesquisadora e da proposta da pesquisa.

7- Treinamento do Assistente

O assistente foi orientado pela pesquisadora para a realização das filmagens. Seu treinamento consistiu na explanação sobre os objetivos da pesquisa em relação à captação das imagens. Orientou-se a filmagem as crianças durante a contação de histórias e durante as sessões de brincadeira, captando imagens tanto do brincar individual, quanto do brincar em grupo. Depois da filmagem do estudo Piloto, a pesquisadora assistiu às fitas junto com o assistente, oferecendo diretrizes quanto aos procedimentos de coleta das imagens que seriam mais apropriadas para o estudo. Durante as primeiras sessões, o assistente ofereceu às crianças a possibilidade de manusear a filmadora quantas vezes quisessem, inclusive antes e após as sessões, para

que elas se familiarizassem com o equipamento utilizado na coleta de dados. O assistente foi orientado a filmar as crianças no ato de brincar, manuseando objetos ou dialogando com outros participantes durante a brincadeira. Além disso, orientou-se que tentasse captar imagens que totalizariam as crianças no espaço físico. O contato das crianças com o assistente foi favorável. Sua figura, no entanto, não foi completamente neutra, e em alguns momentos, foi solicitado, por parte das crianças, a realizar algumas ações. A câmera, no geral, era ignorada pelas crianças a partir do momento em que começavam a ouvir histórias ou a brincar. Apenas em uma sessão, uma das crianças parece ter se incomodado com a presença da câmera, o que pode estar relacionado com o conteúdo ligado ao tema da violência, expresso durante a brincadeira.

Quanto à presença do assistente, esta teve mais importância do que a presença da câmera. Neste sentido, ele foi orientado a se manter o mais neutro possível dentro das sessões, interferindo o mínimo necessário durante as atividades lúdicas das crianças. Em alguns momentos, sua presença foi percebida pelas participantes que tentavam integrá-lo nas suas ações. Durante o processo do trabalho também foram realizadas algumas instruções éticas em relação a sua postura diante das participantes, considerando a vulnerabilidade que algumas delas poderiam apresentar diante uma figura do sexo masculino. Foi solicitado a ele, diante do caráter da pesquisa, sigilo quanto às identidades e histórias de vida das participantes da pesquisa.

8- Tratamento dos dados

Os vídeos foram assistidos pela pesquisadora, que passou a descrever as ações lúdicas de cada criança em cada sessão, com o objetivo de realizar uma compilação destas ações, extraíndo-se deste material as temáticas das brincadeiras que foram posteriormente analisadas. A compilação das ações das crianças foi, portanto, registrada em termos de temas de faz-de-conta, e conteúdos expressos durante estas brincadeiras, analisadas em tópico à parte. Após leitura exaustiva deste material, conforme sugestão de Minayo (2000), além da extração dos temas que as crianças levantaram nas sessões lúdicas e suas respectivas falas, também foram registrados os comportamentos frente às diferentes situações sociais das participantes no decorrer das sessões. O Diário de Campo complementou a análise.

Desta forma, as entrevistas semi-estruturadas com os principais cuidadores da criança, as anotações realizadas em Diário de Campo e o conteúdo filmado durante as sessões foram transcritos e posteriormente analisados a partir de um sistema de análise

de conteúdo e análise temática (BARDIN, 1977).

Assim, o texto provindo do material bruto foi desmembrado em unidades de registro, definidas de acordo com os objetivos da pesquisa. Este “recorte” do material corresponde a um segmento do conteúdo e será realizado a partir de temas. Segundo Bardin (1977) o “tema é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura. O texto pode ser recortado em idéias constituintes, em enunciados e em proposições portadores de significações isoláveis.” (p.105). Assim, foi realizada uma análise temática que consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem a comunicação e cuja presença ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido (BARDIN, 1977).

A análise foi realizada a partir da codificação do material (as transcrições). Neste processo, segundo Bardin (1977), os dados brutos são transformados, “transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão, susceptível de esclarecer o analista acerca das características do texto, que podem servir de índice.” (p. 103). Ou seja, para se efetuar a codificação serão realizados os recortes no texto transcrito, em unidades de registro, e estas serão, posteriormente, enumeradas, classificadas e agregadas em categorias. A categorização é uma “operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com critérios previamente definidos” (p117). Assim, as categorias de análise reúnem um grupo de unidades de registro sob um título genérico, agrupamento este efetuado em razão dos caracteres comuns. Desta forma, as falas dos participantes desta pesquisa, a entrevista com o principal cuidador, bem como o material expresso nos registros do diário de campo e o material da transcrição das fitas VHS, foram categorizados por temas, possibilitando uma conclusão acerca de cada temática apresentada no decorrer das sessões e entrevistas iniciais. O mesmo foi feito a partir dos outros materiais coletados (diário de campo).

9- Aspectos Éticos

O projeto foi submetido ao comitê de ética e aprovado (ANEXO 6), contemplando as exigências para a execução da metodologia proposta diante do público-alvo.

As mães das crianças C2 e C3 e a diretora do abrigo, por ora responsável legal

de C1 foram informadas sobre os procedimentos da pesquisa e assinaram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (ANEXO 7).

As crianças foram informadas e questionadas em relação ao desejo de participarem deste estudo. Na conversa inicial com as participantes, foi deixado claro que os procedimentos da pesquisa teriam caráter temporário, sendo concluído em dois meses, não havendo mais encontros após o encerramento das sessões. A partir da décima sessão, as crianças foram lembradas quanto à aproximação do dia do encerramento das atividades, e nos últimos dias foram combinadas duas festinhas. Na primeira festinha, foi realizada uma despedida do grupo, com doces, salgados e refrescos. A pesquisadora presenteou cada uma com a caixinha de sapato encapada em papel presente onde guardaram seus desenhos no decorrer das sessões. Dentro da caixa havia sete objetos, cada um representando simbolicamente cada uma das histórias contadas: uma bruxinha de pano (representando a Bruxa Salomé), uma arvorezinha de Patch Work (floresta de João e Maria), um sapatinho de plástico (Cinderela), um pedaço de tecido com lua (A Noiva de Verdade), um pequeno tecido de pêlos (Bicho Peludo), uma maçã (Branca de Neve), três pedaços de tules (Irmão e Irmã). Na segunda festinha, foram convidadas as mães, as diretoras do abrigo, as demais crianças e as conselheiras, e foram oferecidos para todos doces, salgados e algumas atividades de finalização (pintura em grupo). Acredita-se que o processo inicial e final junto às crianças as preservou de maiores comprometimentos emocionais que poderiam ocorrer diante da quebra de vínculo com a pesquisadora. Os objetos presenteados, possivelmente possibilitaram a separação, aludindo ao imaginário de cada criança ao representar simbolicamente as sessões das quais participaram e a relação com a pesquisadora. Neste sentido, o objetivo ao oferecer estes objetos era o de possibilitar o jogo, o brincar no espaço potencial: um elo entre a realidade interna e externa, o objeto como objeto transicional, como nos fala Winnicott, representando a união da contadora-pesquisadora com cada criança participante no período decorrente da pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

1- Histórico da violência sofrida: um olhar sobre o contexto

Caracterização geral

As tabelas abaixo caracterizam os participantes. A primeira contém informações a respeito das crianças e do abuso sofrido, e a segunda contém algumas informações a respeito da família da criança e do principal cuidador. Todos os participantes são do sexo feminino e variaram entre 5 anos e 11 meses até 6 anos e 7 meses. Duas delas (C 1 e C 3) realizaram exame de corpo de delito. C 1 e C 3 têm um processo em andamento junto ao fórum, sendo que C 1 está em abrigo com suas duas outras irmãs. C 3 e C 2 estão com as mães. As denúncias formais de C 1 e C 3 são de um ano e 1 mês até 1 mês para o início da coleta de dados. Todos os participantes vêm de famílias uniparentais (mães) na ocasião da denúncia, e possuem irmãos. No caso de C 1, a mãe reatou com o genitor da participante após o abrigamento da mesma.

Quadro 5: caracterização geral dos participantes

Criança	Idade	Exame de Corpo de delito	Tipo de violência sofrida/agressor	Data ocorrência	Situação atual
C 1	6 ^a e 7	Sim. <i>“atos libidinosos se porventura ocorreram, não deixaram vestígios, no momento da atual perícia. Não tem elementos se houve práticas de atos libidinosos. Himem presente – não houve rupturas.”</i>	Sexual/atentado violento ao pudor AVP/namorado da mãe	Janeiro de 2005	Abrigamento. Processo judicial em andamento
C 2	5a e 11 m	Não realizou	Psicológica; física negligência	Sem denúncia formal	Mora com a mãe e irmã
C 3	6 anos	Sim. <i>“Conclusão: do exposto e observado podemos concluir que a vítima sofreu lesões corporais de natureza leve; Houve ofensa à integridade corporal e à saúde do examinado? Sim. Qual a natureza do agente, instrumento ou</i>	Física/mãe	Janeiro de 2006	Mora com a mãe e irmãos

		meio que a produziu? Instrumento contundente			
--	--	---	--	--	--

Quadro 6: Caracterização geral da composição e história familiar

1: mãe de C1

2: mãe de C2

3: mãe de C3

	Número de filhos	Idade materna	Estado civil	Situação atual em relação à situação de violência	Relig.	História Progressa	Renda	Profissão	Esc
1	3	32	Casada/separada na ocasião da denúncia	Reatou relacionamento com o pai da criança. Solicita a guarda da filha após abrigamento das três filhas	Evangélica	Foi abandonada pela mãe em um orfanato aos 3 anos. Resgatada aos 8. Morou com avô e depois com a mãe e pai. Abusada fisicamente pelos pais e sexualmente pelo pai	350,0	Época da denúncia Mãe Vendedora Ambulante Pai desemp.	M: 7 ^a . P: 4 ^a .
2	2	35	Solteira	Mora com as duas filhas. Não usa drogas. Não possui bom relacionamento com a vizinhança.	Evangélica	Sofreu abuso físico na infância. Saiu de casa aos 13 anos. Usou drogas e álcool	Não declara	Vendedora Ambulante	4 ^a .
3	3	29	separada		-	Sofreu abuso físico. Foi expulsa de casa aos 11 anos. Prostituiu-se.	2.000 Pensa 750,00 salário	Recep. de restaurante	8 ^a .

Participante C 1.

C 1, 6 anos e 7 meses, veio a ser abrigada em função de uma denúncia feita pela avó materna de abuso sexual perpetrado pelo namorado da mãe. Na ocasião da denúncia, segundo a conselheira que acompanhou o caso, C 1 morava com a mãe, J. (agressor), que não é o pai biológico, mas sim um parceiro, e I (ex-presidiária), uma companheira de J. Segundo a conselheira que cuidou do caso de C 1, a criança presenciou uma relação a três. *“Tinha outra senhora... segundo também C 1, eles viviam num triângulo amoroso, no jeitinho de falar dela, namorava com a mãe e com a*

outra senhora ao mesmo tempo... eles namoravam tudo junto, segundo a criança.”. A mãe passava o dia inteiro trabalhando e deixava as três filhas, incluindo C 1, na casa sob os cuidados de I e J. Segundo a conselheira, viviam na casa há 4 ou 5 meses até que a denúncia fosse realizada. Na ocasião do abrigamento, a criança foi encontrada na beira de uma escada da casa da avó, onde havia chegado sozinha, e se encontrava suja e com fome – foi verificado que na casa não tinha luz, água e nem alimentos.

Em B.O. (3 de fevereiro de 2005) junto à delegacia de polícia de defesa da mulher de Francisco Morato, consta o seguinte texto:

“Conselheira notifica que recebeu uma denúncia de maus-tratos e ao averiguar deparou com a seguinte situação. Esteve na casa do indiciado que estava fechada e não tinha ninguém. Foi até a casa da avó encontrando as menores. A conselheira ao conversar com a vítima esta passou a narrar o seguinte: que mora com J e I. e que quando fica com J. este lhe manda tirar a roupa e passa a beijar sua boca seu corpo e coloca seu pênis no meio de suas pernas, e ainda ameaçava-lhe agredir se contasse para alguém o que acontecia. A Conselheira perguntou para a vítima se alguma vez ela sangrou ou sentiu dor, a criança informou que isso não aconteceu. A conselheira fornecera um relatório e expedido requisição para exame de corpo delito.” (3 de fevereiro de 2005).

Alguns aspectos podem ser observados a partir destes dados: o primeiro é em relação ao tempo da violência sofrida. O discurso da vítima sugere que o abuso aconteceu mais do que uma vez, já que relata que isto ocorre “quando fica com J”; o segundo aspecto é em relação à intensidade, visto que não houve relato de sangramento – o que denotaria a intensidade da violência sofrida. O terceiro último aspecto é a questão da ameaça de abuso físico por parte do agressor, caso esta contasse o que acontecia com ela – o que revela a violência psicológica sofrida pela criança, acuada pelo pacto do silêncio, levantando mais dúvidas quanto ao período em que ocorreu a violência. Segundo Caminha (1999), existe uma espécie de “acordo” entre abusador e abusado de que aquilo que ocorre entre eles deve permanecer oculto, mantido através de benefícios para a criança ou de ameaças físicas ou psicológicas.

Pfeiffer e Salvagni (2005) afirmam que, quando o agressor percebe que a vítima começa a entender a situação de abuso, inverte os papéis, impondo a ela a culpa pelos seus atos, e se aproveita da imaturidade e insegurança de sua vítima, diminuindo seu amor-próprio e evidenciando a condição de descrédito de sua palavra. Desta forma, o abusador passa a exigir silêncio por meio de todos os tipos de ameaças à vítima, provocando medo e aversão, sentimentos estes que revelam o caráter progressivo do abuso.

Em entrevista realizada com a diretora do abrigo, esta não soube afirmar o grau da violência sofrida pela criança. Acompanhou a criança no processo de exame de corpo de delito e afirma que:

“Ao certo, ninguém sabe... a mãe leva uma vida assim bem bagunçada mesmo... estava separada do marido mas tinha outros companheiros que levava dentro de casa... tudo isso com as filhas junto... agora ela está com 6 anos, mas na época ela tinha de 4 para 5 anos (...). Assim que houve a denúncia, as crianças já foram retiradas, mas quanto tempo já estava acontecendo isso ninguém sabe (...). Ela (C 1), só coloca assim, de vezes, de algumas vezes, mas eu não sei exatamente quantidade.” (Entrevista com diretora do abrigo)

Segundo a conselheira tutelar que cuidou deste caso, C 1 foi encontrada na casa da avó e, na ocasião da denúncia, tanto a criança quanto a avó materna afirmaram que a situação de abuso já vinha acontecendo há algum tempo, não se limitando a um episódio.

O exame de corpo de delito realizado, no entanto, não detectou qualquer alteração digna de nota ou de importância médico-legal, concluindo que *“atos libidinosos se porventura ocorreram, não deixaram vestígios, no momento da atual perícia. Apresenta lesões corporais de natureza leve, produzidas por agente contundente. Não tem elementos se houve práticas de atos libidinosos. Hímene presente – não houve rupturas.”* (IML).

Para Pfeiffer e Salvagni (2005), o maior problema defrontado pela classe médica e por meios de proteção legal, é a comprovação do abuso sexual quando falta a evidência física. *“(...) os poucos casos que chegam à denúncia e aos meios legais, acabam por ter laudo pericial inconclusivo ou de atos libidinosos que não deixam marcas físicas, nem a comprovação pelos critérios atuais implícitos no Código Penal.”*. Portanto, quando denunciada a violência sexual, esta dificilmente terá provas objetivas da ocorrência por meio de um exame de corpo de delito nos Institutos Médicos Legais. Os laudos, baseados unicamente nos achados de lesões físicas, ignoram a possibilidade de lesões emocionais. (PFEIFFER e SALVAGNI, 2005; GOBETTI e COHEN, 2002).

Deve-se também atentar para o fato de que a perícia física pode ser feita decorrido um tempo após a denúncia, já que dificilmente as crianças revelam de imediato a situação abusiva. Isto, evidentemente, oportuniza que o processo de cicatrização se complete dentro de poucos dias e, quando ela é examinada posteriormente, a apresentação anatômica da área ano-genital pode já não apresentar lesões evidentes (PFEIFFER E SALVAGNI, 2005).

Desta forma, a ocorrência do abuso sexual também é baseada não só nas consequências observadas, mas também definida através de sinais indiretos da agressão

psicológica, somados aos fatos relatados pela vítima. Neste sentido, a conselheira responsável informa o estado emocional em que a vítima foi encontrada e o relato da mesma em relação à agressão sofrida.

“(…) aparentemente não foi encontrado nada no corpinho dela, mas ela estava assim, muito emocionada, com medo, em relação a tudo o que acontecia com ela (...). Digamos assim que ela relatou, com jeitinho, com gestos infantis, qual foi a forma que este agressor fazia com ela... molestando assim...beijando, passando a mão pelo seu corpo, nos seus órgãos genitais, até oferecendo os órgãos genitais dele para ela tocar. Ela ficou muito abalada mas contou tudo para gente. Abalada, de uma forma triste...acaba abalando a criança, né? de uma forma emocional.” (entrevista com conselheira tutelar)

Ao que tudo indica, C 1 sofreu atentado violento ao pudor, sem constituir a situação de estupro. O Código penal Brasileiro caracteriza Atentado Violento ao Pudor (AVP) no artigo 214, como crime de constranger alguém mediante violência ou grave ameaça, a praticar ato libidinoso diverso da conjunção carnal. Por conjunção carnal entendem-se atos diversos ao coito vaginal: mordidas, sucção das mamas, manobras digitais eróticas e a cópula anal ou oral. O AVP pode ser praticado em ambos os sexos, sob as mesmas formas de constrangimento do estupro (DREZETT, 2001).

A literatura aponta que, em se tratando de abuso sexual da criança e do adolescente, o ato libidinoso é mais freqüente. Este se dá, inicialmente, através de manobras de sedução e intimidação, seguidas de ameaças à própria criança ou a algum membro de sua família, comumente a mãe, obrigando a criança a praticar atos sexuais que não incluam a penetração vaginal para não caracterizar o estupro, atuando a partir de variadas formas de contato sexual (PFEIFFER E SALVAGNI, 2005).

Nas entrevistas realizadas e no relatório consultado, também fica evidente um complô de silêncio, que permitiu que a situação de abuso continuasse até que a denunciante, a avó materna, resolvesse declarar ao conselho tutelar o ocorrido. Segundo relatório escrito pela conselheira, “(...) dizem que todos temem o Sr. (*nome do agressor*) que vive ameaçando, pois tem filhos capoeiristas”.

“(…) e a própria C 1 contou... que tinha um tio que morava com eles que mexia com ela, palavras da menina... a mãe sabia, que ela tinha contado, só que a mãe falava que não, que não era nada, ‘vou comprar um creminho para passar que logo vai melhorar’... e a avó viu toda aquela situação, e a mãe não tomava a providência e fez a denúncia...” (entrevista com a diretora do abrigo).

Sugere-se que, mesmo ameaçada pelo agressor, a criança quebrou o pacto de silêncio sobre a violência que sofria, contando com a proteção da mãe, mas que esta, coagida pelo medo, negligenciou os cuidados frente à situação de abuso sofrida pela criança. Pfeiffer e Salvagni (2005) sinalizam para a possibilidade de a vítima se sentir desprotegida pelo outro responsável, habitualmente a própria mãe, já que esta permite a

aproximação do abusador. Esta desproteção, aliada a sentimentos como vergonha, descrédito pessoal, culpa e ameaças do agressor repercute, muitas vezes, no silêncio da criança frente à situação, o que possibilita o agravamento do abuso. As autoras também apontam que, dentro de uma estrutura patriarcal de poder trazida das gerações anteriores, a mãe passa a ocupar o papel de *silent partner* – no qual tem uma participação muda em um quadro geral de violência (PFEIFFER E SALVAGNI, 2005).

Assim, a genitora, ao ser entrevistada pelo conselho, na ocasião do abrigamento de C 1, apresentou as razões para a hesitação da denúncia diante a situação de abuso já conhecida.

“(...) Depois de um tempo de conversa ela nos confessou que sabia do ocorrido, mas nada podia fazer porque trabalhava direto e também tinha medo do abusador.” (relatório do C.T).

O genitor, chamado pelo conselho tutelar para declaração, também revela a incapacidade de proteção em relação à filha, com medo de ameaças realizadas por parte do agressor.

“No início Sr. M. negou ter conhecimento do fato que estava acontecendo com sua filha C 1, mas depois acabou confessando que sua ex-mulher a duas semanas atrás o havia procurado e contado que seu companheiro tinha abusado sexualmente da C 1, mas tinham medo das ameaças por isto nada fizeram.” (relatório do C.T).

Em entrevista com os pais da criança, estes revelam a situação do abuso e o medo da denúncia diante das ameaças por parte dos filhos do abusador:

“(...) Aí quando eu cheguei a C 1 me falou... aí eu comentei com ele... M. (pai), aconteceu um acontecimento com a C 1. Daí ele até falou pra gente ir na delegacia dar parte, né? mas os filhos deste cara que eu tava morando junto ficaram ameaçando, falando que ia matar ele, matar o M. se a gente falasse alguma coisa para a polícia. A gente pra não comprometer a nossa família... aí a gente resolvemos ficar quieto... mas aí foi mais por causa de medo, por causa de ameaça... aí foi a parte que minha mãe denunciou” (mãe de C 1).

Vários autores apontam para a questão do *complô* do silêncio enquanto um fator de desproteção da criança exposta à violência, (MATTOS e MIYAHARA, 2002) principalmente à violência de caráter sexual frente aos tabus sexuais vividos pela nossa cultura. Neste caso, porém, este *complô* parece ter ocorrido principalmente frente ao medo das ameaças por parte do agressor junto à família de origem da participante. No caso de C 1, ainda houve a presença de um parente próximo que denunciou a situação, o que evidencia a importância de uma rede de suporte social para a proteção da criança, que, neste caso, está representada pelo papel da avó, em decorrência da quebra do silêncio, ao partir para a denúncia junto ao órgão competente. A mãe informa, em entrevista, que após o ocorrido, C 1 ficava na casa da avó a maior parte do tempo.

Segundo a conselheira, responsável pela averiguação desta denúncia, a avó materna “já estava cansada de ver a neta chegando em casa chorosa” (entrevista) e que a avó relatou que não era a primeira vez nem a segunda que isto acontecia”(SIC).

A literatura aponta que a vulnerabilidade às seqüelas do abuso sexual depende do tipo de abuso, de sua cronicidade, da idade da vítima e do relacionamento geral que tem com o agressor. Além disso, os melhores resultados no acompanhamento das vítimas de abuso sexual são esperados quando as crianças estão cognitivamente intactas, e quando o abuso é reconhecido em fase precoce e toda a família participa do tratamento (D’AFFONSECA e WILLIAMS, 2003; PFEIFFER e SALVAGNI, 2005). Desta forma, deve-se levar em consideração, no caso de C 1, que o fato de esta não possuir um vínculo de parentesco muito próximo com o abusador (sendo que este morava/namorava com sua mãe havia 4 ou 5 meses) e de a denúncia ter ocorrido precocemente, antes que aumentasse a gravidade do abuso, atuam como um conjunto de condições que possivelmente minimizam os efeitos da agressão vivida pela criança.

Ao realizar uma observação acerca dos meios de vida dos pais de C 1 na situação da violência, a diretora do abrigo informa que, tanto a mãe quanto o pai viviam de “bicos”, e que a mãe era vendedora ambulante na porta do estádio de futebol. A avó vive na dependência do serviço social.

Na ocasião desta pesquisa, C 1 estava vivendo a disputa pela sua guarda por parte dos tios, da avó e dos pais da criança. Segundo a conselheira e a diretora do abrigo, a mãe “voltou a namorar com o genitor depois que eles viram que as crianças tinham vindo para a casa abrigo (...) genitor está trabalhando até mesmo de carteira assinada, num trabalho que conseguiu na CPTM, está tentando da melhor forma possível ver se consegue a guarda dos filhos de volta.” (entrevista com conselheira).

No entanto, a diretora do abrigo revela um contexto conflituoso no processo da guarda de C 1:

“E agora fica toda aquela briga, pai, mãe, avó e tios. Cada um quer a guarda da criança e ela fica aí no meio... então a avó, ela tenta passar para a C 1 que o pai e a mãe não têm condições de ficar com ela. A mãe e o pai tenta o jogo contrário, que eles podem mas os tios não tem condições, nem a avó... e os tios ficam numa posição neutra. Eles vão, fazem a visita, participam direitinho, não joga nenhum lado [inaudível] (...) e a C 1 já está fazendo as escolhas dela. Ela gosta do pai e da mãe, do carinho, mas ela fala que ela fica triste porque ela sabe que o pai e a mãe, ora brigam, ora estão juntos e que a avó não tem dinheiro nem para pagar a conta da água... mas ela também gosta dos tios.” (entrevista com diretora do abrigo).

Essa mesma entrevista revela que a avó apresentava comportamentos que dificultavam o ajustamento emocional de C 1 no abrigo:

“(...) agora ela quer porque quer as netas, só que a forma como ela quer é muito constrangedor... faz escândalo, briga... o que a gente pode controlar para que ela não faça isto na frente das crianças a gente tenta, mas nem sempre é possível, ela já chega gritando... vindo... uma situação bem constrangedora...”

Na entrevista com os pais de C 1, estes também revelam dificuldades no relacionamento com a avó materna, antes da ocasião do abrigamento.

Desta forma, no período da coleta de dados, a avó materna foi proibida, oficialmente – através de documentação enviada ao Fórum da Comarca de Francisco Morato –, de realizar visitas para a neta no abrigo, uma vez que a mesma “vem causando tumulto e constrangimentos nas visitas que faz aos infantes”. Além disso, por certo período a criança também não pôde passar finais de semana com a mãe e com a avó.

Segundo a diretora do abrigo, C 1 voltava da casa da avó suja e com fome, e quando permaneceu com a mãe, esta a levou para a casa de um desconhecido. Diante destes fatos, a diretora do abrigo desautorizou as visitas da criança à casa dos pais e da avó, e manteve autorizada apenas a permanência da criança na casa dos tios, em São Paulo, durante as datas festivas. Também relatou-se que, em certa ocasião, a avó foi até a casa destes tios, no natal (data em que a criança estava com eles), e acabou discutindo com eles na frente dela e das irmãs “jogando as meninas contra os tios” (SIC- diretora do abrigo). Depois disto, segundo a diretora, C 1 passou a relatar o que ocorria com ela durante a situação de abuso.

Assim, a briga pela guarda da criança e o fato de estar institucionalizada em decorrência da situação de abuso sofrida configuram de forma especial o contexto em que esta criança se desenvolve. C 1 viveu um rompimento familiar em dois momentos: primeiro, na ocasião da constatação da denúncia que repercutiu no processo de abrigamento, e num segundo momento, quando deixou de poder visitar a mãe e a avó aos fins de semana. Além destes aspectos, é relevante apontar que a tensão vivida pela criança durante seu processo de guarda, presenciando as brigas entre seus parentes, constitui por si só uma situação de vulnerabilidade emocional. Quanto a isto, a diretora do abrigo pôde constatar mudanças no comportamento da criança em decorrência das visitas dos seus parentes ao abrigo.

“(...) e a C 1 acaba ficando brava, fala palavrões, é muito difícil controlar para que a C 1 volte para a tranquilidade...” (Diretora do abrigo)

Em entrevista com a mãe da criança, esta confirma também as dificuldades de C1 frente ao seu abrigo:

“(...) ela chorava muito que queria ir embora... não suportava mais ficar lá dentro... falava: ‘mamãe eu quero ir embora, tira eu daqui, eu quero ir embora para a minha casa... mãe, vamos embora mãe, me leva embora daqui, mãe’... chorava... e a S. e a V. (irmãs) chorava, quando a gente virava as costas para ir embora, chorava...” (mãe de C 1)

Em uma das sessões, a criança relata que sua avó foi proibida de visitá-la por brigar muito e coagi-la a fugir do abrigo. As visitas à instituição são momentos onde o vínculo familiar é preservado e cultivado, favorecendo o desenvolvimento emocional da criança, ao mesmo tempo em que a assegura do afeto parental, essencial diante da situação de institucionalização. Diante disto, é relevante pensar nas repercussões da desautorização das visitas para a vida emocional da criança que, mesmo sendo poupada de contemplar brigas, é também destituída da preservação de laços afetivos importantes.

Quanto às lembranças da infância, a mãe de C 1 relatou que, aos 3 anos, foi abandonada pela mãe em um orfanato. Aos 8, seu avô materno pegou-a de volta e cuidou dela até os 12. Inicialmente, portanto, morou com o avô, e passou a morar, aos 12 anos, com os pais biológicos, que alegaram, ao buscá-la, “precisarem” dela. Nesta época, sofreu violência sexual por parte do pai, além de freqüentes e intensas punições físicas por parte da mãe e pai (com vara, cinto e galho com espinhos).

“(...) aí meu pai pegava arame farpado, queria me bater com arame farpado... bater... em casa era assim, o meu irmão aprontava e eu levava a culpa... ele levava um monte de amigo em casa, eu levava a culpa... aí eu que levava surra no lugar dele... o René nunca apanhou na vida... nunca levou uma surra... quem apanhava era eu... com arame farpado, com fivela de cinta, com aqueles fio, tirava as casca do fio... eu apanhava, só vivia apanhando... aí a minha mãe pegou um galho de espinho, nas minhas costas (...) batia prá caramba... muito... chegava a sangrar... naquela época não tinha conselho tutelar... não existia proteção pra criança...” (mãe de C 1).

Relata também que foi abusada sexualmente pelo pai biológico durante aproximadamente 3 meses – o que foi denunciado à polícia pela sua professora. Na época, foi feito um boletim de ocorrência e exame de corpo de delito – cujo resultado se comprovou positivo para estupro. No entanto, segundo a entrevistada, sua mãe retirou a queixa, chamando-a de mentirosa. As ameaças de prisão, no entanto, foram o suficiente para encerrar a violência por parte do genitor.

O pai de C 1 também relata que foi educado a partir de práticas parentais baseadas em punição física, principalmente por parte do pai.

“(...) batia... meu pai era do interior, né... daqueles tempo rígido... pernanbucano (...) naquela época o pessoal era muito violento porque mora no mato, mexia com faca, estas coisas... então... aí eu escapava do dever de casa e ele queria que eu ficasse em casa, queria que eu varresse a casa... eu fazia, né, só que às vezes eu dava uma escapulidinha... aí eu escapava... aí eu tava jogando bola ali... bem contente, distraído... suado... dali a pouco eu dou uma olhada e um menino diz: Lá vem seu pai... e eu digo “nossa...”... aí eu já tava todo mijado... e ele tava com cabo de aço (...). Ele não tinha muito limite para bater não... dava uma nas minhas costa que eu já caía no chão, que machucava, já doía né (...) eu já chegava em casa... e ficava escondido embaixo da cama “procura aí este cabra safado... maloqueiro... não sabe olhar as irmã” (...) aí ele achava eu, dava mais duas chicotada... eu já tava lapiado das costa... me amarrava... tinha um quartinho lá, ele me colocava dentro do quartinho lá. Esse quarto era já para colocar nós lá dentro. Aí mandava as menina jogar um copo de água com sal ni mim. Aí ele falou ‘não desamarra este menino não, quando eu chegar desamarro ele.’ Estava escurecendo, minha mãe chegava e perguntava do menino” (pai de C 1).

No caso desta família, os pais das crianças citam práticas parentais mais adequadas de disciplinamento, adotando um discurso de aversão à forma violenta como foram educados na infância, não desejando repetir a experiência com seus filhos.

“(...) aí um dia eu falei... o dia que eu tiver minhas filha eu não vou criar desta mesma forma não... só batendo... vou dar uma reviravolta... (...) as minhas filhas eu pego e falo assim: não pode... quando elas aprontam alguma coisa... aí elas vai mexer na televisão e eu falo: hãhãhãhã (...) eu sento com elas e converso: olha, vocês não pode mexer ali porque mamãe e papai briga... agora, quando não dá eu dou uns grito: ‘para com isso’...” (mãe de C 1)

“conversa e estudar, né? pra ser educada e quando for de maior, ser um bom exemplo. O que eu passei eu não quero passar pros meus filhos... o que eu aprendi...” (pai de C 1).

Cecconello, De Antoni e Koller (2002), ao realizarem uma revisão bibliográfica sobre o tema, apontam que a não repetição da violência entre as gerações futuras pode indicar a chamada resiliência, que tem como um dos fatores para o seu desenvolvimento, a manutenção de um relacionamento positivo durante a infância. Neste sentido, a mãe de C 1 revela, na entrevista, que teve na figura do avô materno um importante apoio emocional durante sua infância, sentindo-se amparada e segura.

“meu avô... eu tinha mais afeto com ele... que eu tinha mais afeto... confiava... não confiava em outras pessoas, tinha confiança mais nele (...). Só foi sofrimento, sofrimento... depois que ele faleceu... quando eu tinha a proteção dele era totalmente diferente. Ele não deixava ninguém me fazer nada de mal, me protegia, me dava carinho, me dava amor... sabia como lidar com uma criança... não maltratava, não xingava, não batia. A única vez que ele levantou para dar um tapa, foi no bumbum. “não faz isso e pá”, bateu na bunda, normal... aí foi uma vez só que ele me bateu e mais nada. Ele me visitava, aí ele falava assim: no meu neném ninguém encosta a mão...” (mãe de C 1).

O pai de C 1 se refere à mãe e às irmãs, principalmente à primeira, como uma figura de afeto importante que o defendia das punições físicas abusivas do pai.

“Aí as meninas falava: ‘olha, mãe, o M. foi jogar a bola e... ele varreu a casa, foi jogar bola, o pai chegou e bateu nele... e ta todo lapiado aí (mãe) ‘este velho safado, filho da puta’. É, minha mãe me protegia (falava): ‘este cabra safado, ele vai ver quando chegar’... ela abria (a porta) e tava eu: “mamãe,

deus do céu, eu to morrendo de dor... aí mandava desamarrar eu... aí desamarrava, virava as costas... e eu tava todo lapiado...” (pai de C 1. Em parênteses, destaques da autora)

No entanto, os genitores revelaram, durante a entrevista, conflitos conjugais presenciados pela criança antes da separação e da situação que levou C 1 ao abrigo:

“chegou duas horas da madrugada... bêbado, aí ele chegou bêbado... aí eu falei, M., vai tomar banho, né... ele disse... não vou tomar banho porra nenhuma não... eu falei: ‘então faz o seguinte, deita no chão’, tinha um colchão... ‘e deixa a G. dormir aqui em cima’... daí por causa disso começou a briga... a C 1 estava dormindo no chão, com o colchão... aí por causa disso começou a briga... aí começou a me agredir, deu três ponta-pé no meu estômago... até hoje eu tenho o osso deslocado... nariz... C 1 estava vendo... ela até gritou assim: ‘eu te odeio, pai’... as duas outras tava dormindo... até acordaram assustada com a briga... daí eu taquei os prato tudo nele mas não acertou nenhum nele... taquei tudo na cara dele mas não acertou (...) então tem hora que a mulher fica nervosa com o cara... nem uma mulher admite bebedeira dentro de casa... e ele chegava bêbado, sabe, já xingando...” (mãe de C 1).

A briga relatada culminou na separação, o que levou a mãe, alguns meses depois, a viver com o futuro agressor de C 1. Reportando-se à época do abrigo de C 1, a mãe relata que não podia contar com praticamente ninguém para apoiá-los em qualquer dificuldade. É pertinente lembrar que, a literatura traz considerações de que a violência interparental constitui uma forma de violência indireta em relação à criança, implicando em prejuízos ao seu desenvolvimento psicológico (BENNETI, 2006).

Além de não citarem amigos, também nunca recorreram a grupos de apoio na comunidade ou psicoterapia nas UBS. Hoje, depois de voltarem do período de separação, citam o apoio conjugal (entre genitores) como fonte de segurança.

Participante C 2:

C 2, 5 anos e 11 meses, é a filha mais nova de uma família monoparental, composta pela mãe e mais uma irmã de 9 anos. A mãe é solteira, vive sozinha com as filhas em uma casa própria, de três cômodos. Vivem numa situação de pobreza, em um bairro periférico e hostil de Francisco Morato. A mãe trabalha atualmente vendendo produtos de beleza, de porta em porta. Antes disso trabalhou catando papelão e latinhas na rua, mas, segundo ela, não conseguia pagar as dívidas. Realiza também trabalhos como limpeza de terrenos, entre outros, de forma esporádica, complementando sua renda. Quanto ao pai das crianças, este não é mais visto e não tem contato nenhum com as filhas. Segundo a genitora, era casado na época em que engravidou dele e não chegou a morar com ele. Houve uma situação de violência, relatada pela mãe, em que ela foi a agressora e o parceiro, a vítima:

“(...) eu dei um coro bem dado, pra desaparecer da minha porta, prá nem trazer pensão, porque ele era uma pessoa que não tinha pressa para trabalhar (...) não tinha pressa pra colocar comida em casa, pra quê que eu quero um homem deste? (...) dei um coro nele que quase matei ele, dei um coro de cinco horas, dei até martelada na cabeça dele”

A violência perpetrada por ela junto ao genitor de suas filhas revela, a partir dos detalhes relatados, um comportamento agressivo exacerbado. Segundo Simons e colaboradores (1991), a personalidade hostil e agressiva contribui para a parentalidade severa, uma vez que os pais tendem a utilizar comportamentos agressivos para com as pessoas em geral, incluindo os próprios filhos. Neste sentido, vale colocar em evidência um episódio observado pela pesquisadora na ocasião da coleta de dados, em que a mãe de C 2 foi vista chegando no CIC ansiosa e descontrolada, agredindo verbalmente em voz alta algumas pessoas presentes em uma das filas.

C 2 foi indicada pelo conselho tutelar para integrar a pesquisa porque conhecem a mãe, já que sua filha mais velha sofreu espancamentos – denunciados ao Conselho Tutelar. Não houve, até a presente data, um espancamento contra C 2 que fosse denunciado formalmente. Porém, a situação de violência doméstica está presente, e a própria mãe confirma, em entrevista, a situação de abuso intrafamiliar. Ao falar sobre estratégias para colocar limites em C 2, a genitora menciona colocar de castigo, ameaçar de abandono e tirar o que gosta, e depois acrescenta que:

“(...) vai juntando tanta coisa, tanta coisa, você perde a cabeça... quando vê, você já deu uma cintada, um tapa... uma varada (...) tem hora que precisa levar uma varada... se é a conversa, o diálogo, o castigo não resolve, umas boas varadas... cê sabe disso, ou não sabe? Que umas boas varadas. A Bíblia mesmo nos ensina: nas pernas e no bumbum resolve”.

A mãe não se considera violenta e demonstra até conhecer outras estratégias de disciplina (mesmo que sejam também punitivas – como castigo e privação de prazer). Relata, por outro lado, situações e diferentes formas de agressão física, em relação às filhas e a outras pessoas, como o próprio genitor, denotando um contexto de violência. A justificativa para a situação de abuso físico através da Bíblia revela uma concepção cultural em torno da disciplina física, tema já comentado por alguns autores como Guerra (1998).

A cultura na qual os pais foram educados, os valores e as crenças transmitidas por suas famílias de origem, bem como a sociedade atual onde se vive, interferem na maneira como os pais educam seus filhos. Este é um fator presente que revela a

influência do macrosistema, composto pelo padrão global de ideologias, crenças, valores, religiões, formas de governo e subculturas que influenciam o contexto vivenciado na esfera familiar e, conseqüentemente, o desenvolvimento humano (BRONFENBRENNER, 1996).

Outro aspecto importante para apontar sobre o discurso da mãe é o fator do stress parental, evidenciado na fala: “*vai juntando tanta coisa, tanta coisa...*”. Stress este que repercute em práticas parentais voltadas para a coerção e possível abuso físico, sob a justificativa de disciplinamento, como é revelado posteriormente no seu discurso. Hetherington (apud CECCONELLO, 2003) afirma que eventos estressantes, como baixo nível sócio-econômico, entre outros, aumentam o stress parental, produzindo, ocasionalmente, depressão, irritabilidade e comportamentos anti-sociais. Estes problemas repercutem, conseqüentemente, na incapacidade ou desabilidade dos pais para desempenhar suas funções parentais, ocasionando problemas de comportamento nos filhos.

Quanto aos comportamentos de C 2 no relato da mãe, esta apresenta episódios de agressividade, principalmente junto à sua irmã. A mãe diz que a criança é muito difícil de lidar e que tem vontade de colocá-la num colégio interno, ameaçando-a sempre neste sentido. Quanto ao comportamento agressivo, C 2 bate na irmã, dá socos, fura partes do corpo com a ponta do lápis e a ameaça com faca, encostando o objeto diretamente na barriga.

“(...) ela levanta de madrugada, ninguém vê... ela calça meia, calça sapato, ela faz xixi, toma água, senta no sofá... eu tenho muito medo da reação da C 2 que ela pode matar a irmã dela... ou a gente dormindo... ela fugiu de casa com a gente dormindo.” (explicando sobre uma das fugas de C 2).

Apenas no segundo semestre de 2005, C 2 fugiu de casa 5 ou 6 vezes (a mãe não sabe ao certo), sendo sempre encontrada por policiais, pelo Conselho Tutelar ou agentes rodoviários. Em um destes episódios, C 2 incitou sua irmã mais velha logo após esta última ter sofrido um espancamento e as duas, dentro do metrô, foram encontradas por uma senhora que as levou até um policial na estação de metrô em São Paulo e este as encaminhou até um abrigo próximo da estação Barra Funda. Alguns dias depois, foram localizadas pela mãe. Minayo (2002) afirma que a primeira causa de ida para a rua, por parte das crianças e adolescentes, é a miséria e absoluta falta de condições familiares para a sua subsistência, e a segunda, são os conflitos familiares. Neste caso, a violência intrafamiliar, a miséria e a vizinhança hostil configuram um quadro que torna possível as fugas apresentadas pela criança.

Questionada quanto à sua educação em casa, a genitora também revela o abuso físico vivido por ela na infância, o que motivou sua saída de casa aos 13 anos de idade.

“Minha mãe batia, minha mãe batia muito ni mim... minha mãe judiava muito di mim assim, parte de... não sabia conversar... e por fato de ela não saber conversar... hoje às vezes eu vou dar uns tapas na pequena... eu tenho medo, ta entendendo... dela... não porque eu bato nela, bato (...) mas, tem hora que precisa levar uma varada (...) aí mas vezes eu fico... paro pra pensar... minha infância sabe, eu vejo o que eu passei e não quero para as minhas filhas... é ta toda hora, qualquer coisinha ta batendo... quando eu chego a dar uma varada, dar uma cintada, um tapa... é que a coisa já ultrapassou dos limites né... aí eu virei... foi tudo isso que te contei... fui embora pro mundo e nunca mais dei notícia pra minha mãe (...).”

Ao revelar sua história de vida, a mãe realiza uma reflexão sobre a forma com a que disciplina suas filhas – em especial, fala de seus temores em relação à C 2, já que esta apresenta muitos comportamentos de fuga.

“(...) Ah, eu não tive infância porque eu já fui embora de dentro da minha casa pra não suportar grito de pai e mãe, já fui morar sozinha com a idade de treze anos... então a idade de... 14 anos eu fui embora, fui morar independente *como de fato vou ter muito problema com a C2 (pausa) desta independência minha gerou nela, entendeu?... então eu quero tirar isto dela agora pra não agravar um problema pior como aconteceu comigo e com meus pais, entendeu?... e eu fui morar sozinha com Deus...*” (entrevista com a mãe)

A entrevista também revela fortemente a transmissão intergeracional, ou seja, a tendência de se repetir o ciclo de violência nas gerações futuras, em função de uma vivência pessoal marcada pelo abuso físico na infância (SALOMON, 2002). Patterson e Capaldi (1991) confirmam que as práticas educativas ineficazes contribuem para o desenvolvimento de um traço de personalidade anti-social que, futuramente, compromete a habilidade paterna e materna para educar de forma efetiva os filhos.

O atual trabalho da mãe como vendedora ambulante parece representar, de certa forma, um fator de risco para as crianças. Seu trabalho, ao configurar o exossistema, influencia de modo substancial o desenvolvimento das crianças na esfera familiar. Desta forma, as implicações de seu trabalho junto aos cuidados com as filhas são descritas a partir de três situações: uma, em que ela deixa as crianças sozinhas em casa; outra, em que ela as leva com ela para “bater de porta em porta”; e outra, em que as crianças são deixadas com uma vizinha. Com relação a esta última situação, a entrevistada entra em contradição, ao dizer que nem sempre pode contar com a ajuda da vizinha e, em contrapartida, num segundo momento, dizer que ela fica com C 2 sempre que preciso. Por outro lado, segundo a mãe, a vizinha lhe disse que ficará com C 2 apenas se ela não apresentar problema de comportamento. Como, de fato, C 2 apresenta muitos problemas de comportamento (desafio, não obediência, fugas, agressividade,

etc), é possível que não haja segurança neste tipo de apoio oferecido.

Outro dado importante citado na entrevista com a mãe diz respeito à comunidade em que está inserida. A vizinhança apresenta hostilidade junto à família, jogando pedras ou batendo nas crianças e na própria mãe.

“(...) eu não tenho muro, não tenho um espaço para elas... daí o que acontece... os vizinhos mete pedras nelas, xinga elas, os vizinhos dá a língua para elas... e o que acontece, elas querem revidar, você está entendendo? Aonde às vezes eu saio e não posso levar, tenho que deixar sozinhas. Quando chego, a confusão está feita (...) eles começam a me criticar, a jogar pedras na minha casa, minhas telhas é toda quebrada... mulher xingando minhas filhas... cê tá entendendo? Então que acontece, eu levo minhas filhas prá fazer porta em porta comigo... porque eu levo, já prá não deixar elas sozinhas (...) quando eu não estou, aí elas revida (...) quando eu chego, se tem algum problema dos filhos dos vizinhos com elas, eles falam que as culpadas são minhas filhas, e começam a xingar as minhas filhas... se eu vou falar qualquer coisa, eles querem... entram dentro da minha casa para bater em mim e nas minhas filhas. Uma vez o cara bateu na minha porta, tentou me matar, não matou porque Deus me guardou”.

A violência na comunidade é apontada por alguns autores enquanto um importante fator de risco externo na análise dos processos familiares. Este fator, quando adicionado a outros fatores de risco como a pobreza, tende a potencializar os efeitos negativos associados com fatores de risco internos à família, como a violência doméstica, alcoolismo e a depressão materna (CECCONELLO, 2003). No caso de C 2, todos os fatores assinalados acima, com exceção ao do alcoolismo, parecem repercutir na apresentação do seu comportamento de fuga, ao longo de alguns meses durante o ano de 2005. Assim, uma comunidade hostil e violenta gera sentimentos negativos nas famílias, enquanto uma comunidade benevolente e apoiadora as encoraja a funcionarem efetivamente, fazendo com que sofram menos com as adversidades do ambiente. A violência existente na comunidade impede que as famílias estabeleçam um vínculo positivo entre si, não se beneficiando de redes de apoio social (CECCONELLO, 2003).

Alguns autores afirmam que os índices de violência na família aumentam na medida em que a pobreza se torna mais evidente, sendo, portanto, a privação econômica e a desigualdade social as principais causas da violência na sociedade (GARBARINO E BARRY, 1997). Desta forma, o empobrecimento social está relacionado com a ausência de recursos sociais, traduzindo-se na carência de apoio social e outros fatores de proteção. Segundo Hawley & DeHaan (apud CECCONELLO, 2003), quando as famílias conseguem enfrentar adequadamente as adversidades do ambiente, elas se tornam resilientes. No entanto, se são incapazes de lidar com os fatores de risco, podem se tornar vulneráveis e desencadear comportamentos não desejados, como a violência doméstica e o envolvimento com a criminalidade.

Alguns estudos (HETHERINGTON, 1989 in: CECCONELLO, 2003) relacionam certas configurações especiais de família como o divórcio, o recasamento e a maternidade solteira, com o desencadeamento de problemas na relação entre pais e filhos, o que influencia o relacionamento dos pais com os filhos e as práticas educativas adotadas, aumenta os sentimentos negativos e, possivelmente, diminui a reciprocidade da relação. (BRONFENBRENNER, 1996).

Desta forma, enfocando a resiliência/vulnerabilidade familiar aos fatores de risco em que está exposta, a presença de abuso e maus-tratos na relação entre pais e filhos pode ser efeito da falta de habilidade do sistema familiar como um todo para o enfrentamento de transições normativas e não-normativas do seu ciclo de vida, produzindo processos proximais (formas de interação no ambiente imediato) que gerem disfunção (CECCONELLO, 2003). Segundo a autora, se cada membro da família consegue desempenhar com êxito seus papéis, e a família se mantém coesa mesmo diante dos fatores de risco, pode-se dizer que está apresentando resiliência. Porém, se ocorrer distorções nestes papéis, como, por exemplo, a violência doméstica na relação entre pais e filhos, pode-se dizer que a família está sendo vulnerável. (CECCONELLO, 2003).

É possível observar também, na família de C 2, uma restrita rede social de apoio, além da falta de apoio conjugal – que é apontado por alguns estudiosos enquanto um importante fator de proteção para a resiliência familiar. Desta forma, a rede social representa um importante fator de proteção para a família, prevenindo inadequações nas práticas educativas. Neste relato, apesar de a mãe de C 2 referir uma das vizinhas enquanto uma cuidadora em alguns momentos, sob condição de comportamento apropriado da criança, relata também a hostilidade da vizinhança em relação a ela, além de ausência de familiares e amigos na mesma cidade. Diz, na entrevista, que não confia em ninguém e que não conta seus problemas para ninguém; não tem amigos ou amigas, sua irmã mora em Taboão da Serra, seus pais em Campo Limpo. Muito raro viaja para vê-los. Sua irmã às vezes a ajuda com alguma comida “que ela ganha na escola”.

“(...) ninguém, não conto meus problemas para ninguém, não conto minha vida para ninguém, só para Deus confio pra contar meus problemas... porque aqui é um lugar que ninguém dá atenção... aqui eles não têm nada pra oferecer pra gente (...) não confio, não confio, não confio... só confio em Deus”.

Em dois momentos, a mãe de C 2 chora durante a entrevista, dizendo que seu sonho é fazer um muro na sua casa para que suas filhas possam brincar no quintal, em paz, sem a perturbação dos vizinhos. Este aspecto revela tanto o impacto da violência da

comunidade e a falta de apoio social, quanto a influência destes fatores aliados à condição de pobreza para o stress parental e uma possível depressão materna.

Por outro lado, apesar de viverem em uma situação de miséria, sendo que a água só foi ligada em poucos meses antes do início da pesquisa e a luz, puxada através de gambiarra, a mãe diz que não tem dificuldade financeira porque trabalha. Revela, ao mesmo tempo, a situação de risco vivida pelas crianças na comunidade em que se encontram:

“(...) dificuldade financeira não porque eu não tenho preguiça pra pôr dinheiro dentro de casa... por outro lado tenho, porque não tenho dinheiro pra fazer o muro... esta é a minha dificuldade... a única doença crônica são os meus vizinhos pinguço, cachaceiro que me enche meu saco, que nem os nória que fica na frente da minha casa usando as drogas deles.”

A necessidade relatada pela mãe em fazer um muro no quintal revela, por outro lado, a manifestação de cuidado e preocupação em relação à exposição das crianças a uma comunidade violenta, o que deve ser considerado positivo, pois revela uma intenção de proteção por parte da mãe. Portanto, a falta de apoio na comunidade imediata e suas dificuldades em se adequar frente à violência do ambiente, parecem colocar as crianças em risco. A intenção de proteger as filhas do ambiente hostil que as cerca, neste caso, parece não se concretizar pela falta de recursos e apoio social. Na entrevista, a mãe demonstra sensibilidade e compreensão em relação às necessidades da filha, compatíveis a sua faixa etária (brincar e correr).

Seu discurso também não deixa de revelar o preço do isolamento social, e conseqüentemente, a falta de uma rede de apoio social, enquanto uma decorrência direta da hostilidade vivida na comunidade.

“(...) por exemplo, para fazer o muro (mãe chora) olha, o sonho meu é um dia fazer aquele muro... assim, deixar minhas filha correr, brincar, dar a liberdade que elas... porque não é fácil você ver suas filhas dentro de três cômodos, dia e noite... sabendo que tem um quintal imenso e não pode sair pra fora, porque faço isso pra evitar, porque sei que como sou, então eu já tenho vontade de ir lá, pegar no pescoço, e arrancar sabe... e sei que se eu mexer com um vou mexer com uma casa de marimbondo. Então, pra evitar de confusão eu já... *a porta fechada dia e noite, noite e dia*, quando estou em casa... então esse é o problema da C 2. Ela quer espaço pra correr, pra brincar... se a menina está brincando no quintal eles mexe, se a menina está sentada na porta eles sai lá da casa deles vim dá língua e dedo pras meninas... e dá pedrada... isso era o que eu mais quero mais, fazer aquele muro, pra ver se dava um pouco mais de paz pra C 2. Porque a C 2... imagina, ficar trancada três cômodos, você só vai imaginar o que não presta...”

Belsky (1984) afirma a importância das redes de apoio social nas comunidades, já que contribuem diretamente para a resiliência familiar. O apoio social, ao contribuir para o bem-estar emocional dos pais, influencia o relacionamento entre pais e filhos e as práticas educativas utilizadas. Desta forma, o apoio social pode ser considerado fator de

proteção contra o abuso e a negligência; também pelo fato destas situações poderem ser inibidas num estágio inicial, quando os pais estão envolvidos em redes com familiares, amigos e vizinhos. No caso da mãe de C 2, no entanto, não encontramos nenhuma destas configurações de apoio. A ausência de uma rede de apoio contribui para o isolamento social das famílias, aumentando o risco para a violência doméstica (CECCONELLO, 2003).

Na teoria ecológica do desenvolvimento humano de Urie Bronfenbrenner, preconiza-se que o exossistema (ambientes que a pessoa não frequenta como participante ativo) pode desempenhar uma influência sobre o desenvolvimento de uma pessoa (BRONFENBRENNER, 1996). Na sua teoria destaca três exossistemas que influenciam os processos familiares e, conseqüentemente, o desenvolvimento da criança: o trabalho dos pais, a sua rede de apoio social e a comunidade em que está inserida.

Quanto ao mesossistema escolar, a mãe demonstra que sua relação com a escola se resume à função de autorizar a colocação de limites em C 2, no que se refere ao seu problema de comportamento. Assim, segundo a mãe, a professora comunica a ela quando existe algum problema em relação aos comportamentos da criança. Houve, por exemplo, um episódio, no início do ano, em que C 2 saiu da sala sem que a professora percebesse e desapareceu dentro da escola.

“(...) cheguei na quinta-feira na escola, a professora estava assim... (faz cara assustada) por que? porque a C 2 saiu, enquanto a professora virou as costas para passar a lição, a professora virou de volta e a C 2 não estava na classe... procurou no banheiro, procurou na escola inteirinha... e não achava esta menina, aí com 25 alunos na classe e a professora atrás de uma criança... diz que levantou assim uma toalha de uma mesa e ela estava debaixo da mesa... a professora estava branca da cor deste papel (...) falo para ela colocar limites... disse ‘olha, se a senhora tivesse falado para mim eu mantinha a porta fechada’... então depois... acabei dando uns tapas nela, umas boas cintadas, porque desde o ano passado ela me fugia (...) então eu mando pôr limite nela (...)”

Na visão da mãe, a escola tem a função de co-educadora, e a relação com ela se dá através de uma autorização para que coloquem limites necessários, com a finalidade de melhorar os comportamentos de C 2. A mãe não possui uma postura questionadora dos procedimentos escolares, de tentar compreender os comportamentos da filha ou de comunicar suas dificuldades em casa em relação a estes mesmos comportamentos, solicitando auxílio da escola – que poderia, por exemplo, ajudá-la a procurar uma ajuda profissional. Segundo Bronfenbrenner (1996), a escola representa um importante apoio social e, portanto, um fator de proteção à criança. Quando a criança e o adolescente se

encontram inseridos em um sistema ecológico mais amplo – no caso, o mesossistema escolar –, desenvolvem habilidades sociais e estabelecem vínculos com professores, gerando e promovendo quase sempre a resiliência (MARTINS, 2005).

De fato, em um dia em que a pesquisadora e o motorista do Centro de Integração foram buscar C 2 na escola para levar ao CIC, a professora tomou a iniciativa ao falar que percebe o comportamento agressivo da mãe em relação à C 2 e por isso está sempre atenta à forma como C 2 chega na escola. Disse ainda que evita falar para a mãe quando C 2 apresenta algum comportamento inadequado porque já a ouviu ameaçar a criança de punição física. É importante lembrar que a própria mãe relatou, depois do comportamento apresentado por C 2 na escola, que esta recebeu um castigo físico (tapas e cintadas). Depois deste episódio, é possível que a professora tenha ficado mais atenta.

Desta forma, o contexto de desenvolvimento de C 2 parece estar configurado em torno de possíveis fatores de risco que podem marcar negativamente seu desenvolvimento: uma visível restrição na rede de apoio social, ausência de apoio conjugal (maternidade solteira), uma comunidade violenta, a miséria, a violência intrafamiliar e, finalmente, o trabalho da mãe que interfere diretamente no processo familiar. Os cuidados oferecidos para a criança em função do tipo de trabalho exercido pela mãe, constituem-se uma situação peculiar que varia entre negligência (deixando-a sozinha em casa), exigência além das possibilidades físicas e biológicas de uma criança de 5 anos (levando-a à pé para lugares possivelmente distantes por tempo prolongado), ou deixando-a com uma vizinha que manifesta inconstância de apoio e negação de cuidados frente aos problemas de comportamento de C 2.

Desta forma, podemos contemplar, no contexto de desenvolvimento desta criança, vários fatores de risco: fatores internos (violência, punição física) e externos à família (carência de uma rede social de apoio, hostilidade da vizinhança, etc). Esta configuração, no contexto cotidiano de C 2, implica resultados negativos para o seu desenvolvimento – manifestados, principalmente, através de problemas de comportamento, como as fugas frequentes, além da agressividade contra a irmã.

Participante C 3:

C 3, sexo feminino, 6 anos, é natural da Alemanha, sendo a mãe brasileira e o pai alemão. Quando engravidou (ainda no Brasil, onde se conheceram), a genitora foi morar na Alemanha e lá teve sua filha. Alguns meses depois, se separou do pai de C 3

(quando esta tinha 3 meses) e voltou para o Brasil. Hoje, o genitor sustenta a filha com uma pensão mensal e entra em contato com ela quase todos os dias através do telefone. A criança é a primeira filha de três irmãos ao todo, cada um de um pai diferente. O irmão mais novo é ainda bebê (oito meses), e o do meio tem três anos e meio. Está separada do último marido há 7 meses, e na ocasião da entrevista se encontrava sozinha.

C 3 sofreu espancamento materno em janeiro de 2006, denunciado anonimamente por contato telefônico ao Conselho Tutelar do município. Segundo consta em relatório deste órgão, a mãe espancava a filha e a avó tentava protegê-la. C 3 foi atingida nas costas e nas coxas, além de suas orelhas apresentarem dano.

“A criança foi encontrada com a avó... no momento em que eu cheguei lá, a criança estava dentro de casa. A genitora estava para fora, querendo tirar a menina para fora do portão, querendo quebrar o portão pra pegar a menina e continuar espancando C3 (...) a menina estava assustada, a avó tinha fechado o portão... tanto a avó quanto a genitora haviam se agredido, tanto verbalmente, quanto fisicamente.” (entrevista com conselheira).

A conselheira informa que, segundo o relato do denunciante, o abuso físico já vinha acontecendo há muito tempo e a genitora não tinha diálogo com os filhos, apresentando um humor deprimido e um comportamento agressivo frente a eles. Também foi relatado que a família é muito isolada e a genitora tem o hábito de bater nos filhos quase todos os dias.

Em decorrência da denúncia, o Conselho Tutelar deixou os três filhos – a vítima e seus irmãos – sob a guarda provisória da avó, sob termo de compromisso e responsabilidade. Em decorrência das lesões observadas, foi realizado um exame de corpo de delito. No laudo de perícia do IML consta o seguinte texto:

“Exame físico: Equimoses amarelas e arroxeadas, associadas com escoriações localizadas sobre toda a região dorsal. Escoriações de um centímetro sobre o contorno lateral da coxa esquerda. Equimose roxo violácea sobre o contorno lateral da coxa esquerda. Equimoses múltiplas sobre toda a superfície da coxa direita. Equimose circular de dois centímetros de diâmetro, localizada sobre a região mamaria direita. Equimose circular de um centímetro sobre a hélice da orelha esquerda.

Conclusão: do exposto e observado podemos concluir que a vítima sofreu lesões corporais de natureza leve;

Houve ofensa à integridade corporal e à saúde do examinado? Sim.

Qual a natureza do agente, instrumento ou meio que a produziu? Instrumento contundente.” (Laudo de perícia médica)

Ao relatar o incidente que culminou na denúncia feita ao Conselho Tutelar, no entanto, a mãe expõe que agrediu a filha porque esta havia colocado o carrinho do bebê no meio da rua, e abranda a violência perpetrada por ela:

“(...) e quando ela me respondeu eu peguei o livro e taquei nas costas dela (...) mas na realidade eu não espanquei, é que ela é branquinha... ela, qualquer coisinha fica com marca”. (entrevista com a mãe).

Quando questionada sobre os fatos que geralmente acarretam a punição corporal, ela discursa que é muito difícil bater nos filhos e que dá muito amor, boa alimentação e brinquedos. Porém, na situação da denúncia, a criança relatou para a conselheira que tinha muito medo da mãe, já que esta não sabia conversar e batia sempre. Disse ainda que gostava da avó porque ela brigava “mas não batia”. Explicou que a orelha estava machucada porque sua mãe a puxou fortemente por ter perdido suas presilhas poucos dias atrás.

Bronfenbrenner (1996) destaca que a qualidade do relacionamento em uma díade depende da existência e natureza de outros relacionamentos com outras pessoas, capazes de funcionar como uma rede de apoio sócio-afetivo, desempenhando um papel de mediador durante as transições familiares. No caso de C 3, a avó parece exercer este papel, oferecendo para a criança, inclusive, outros modelos de interação como suporte para o desenvolvimento emocional.

Quanto às estratégias de disciplina, a genitora diz que:

“Normalmente eu vou falando para eles não fazerem isso, e aumento um pouco a voz, né... antigamente eu colocava de castigo... castigo assim de coisa de 5 minutos, via eles quietinhos e tirava já... é que ultimamente andava um pouquinho estressada... até hoje de três vezes eles apanharam (...) agora o problema é que não é todo dia que a gente está com aquela paciência... e às vezes estão danadinhos um pouco demais (...) acabei perdendo a paciência (...) apanhou mesmo porque me respondeu num dia em que eu não estava boa” (entrevista com a genitora).

Vale lembrar que, no momento em que a mãe foi entrevistada, o processo junto ao fórum ainda estava em aberto. Desta forma, ao ser localizada pelo Conselho Tutelar e ter sua filha convidada pela pesquisadora para participar da pesquisa, provavelmente sentiu-se temerosa em dizer algo que a comprometesse durante a entrevista, mesmo tendo sido avisada do caráter acadêmico dos procedimentos.

Quanto às lembranças da forma como os pais lhe disciplinaram, a entrevistada diz que possui algumas lembranças “não muito boas”. Sua mãe havia se separado ainda grávida dela e precisava trabalhar, ausentando-se muito e muitas vezes deixando-os sozinhos em casa.

“(...) era também um pouco irritada... chegava em casa, via coisa errada, bagunça, batia na gente, estas coisas que acontecem no dia-a-dia (...) batia, mas era porque a gente era bem arteiro também, ficava em casa fazia muita arte, ninguém dizia, todo mundo apanhava” (entrevista com a mãe).

Em entrevista com a conselheira, esta relata que sua mãe também lhe batia muito e que estava precisando de tratamento psicológico.

“(...) num momento de desabafo ela disse que infelizmente ela tinha este problema... que não sabia bater, quando batia, agredia... que já tinha sofrido atentados quando era criança, que já sofreu muito na infância, que ela estava fazendo isso com a filha dela porque infelizmente a mãe havia feito a mesma coisa com ela e ela não conseguia superar isso” (entrevista conselheira).

A violência perpetrada de pai para filho é um fenômeno conceituado por muitos autores como transmissão intergeracional (GUERRA, 1998; SIMONS e JOHNSON, 1996; SIMONS e col., 1991, PATTERSON e CAPALD, 1991). É comum que pais vitimizados vitimizem seus filhos, ou seja, repitam a violência que conheceram na infância, já que não conheceram outras estratégias de disciplinamento. A literatura aponta para o abuso físico na infância dos pais como um fator de risco para o desenvolvimento da criança, já que, geralmente, o ciclo de violência é perpetuado através das gerações. Além disso, é perceptível, na fala da mãe de C 3, a justificativa da agressividade de sua mãe em face ao seu próprio comportamento quando criança (“*a gente era bem arteiro também*”), posicionando a punição física como algo natural que acontece no dia-a-dia no contexto doméstico. Ela reproduziu, portanto, este tipo de relação com sua filha, revelando sua concepção de práticas educativas.

Em relação à extensão do ciclo social, a genitora relata que “não é muito de fazer amigos” e não sai de casa. Considera-se tímida e “difícil”. Para externar seus problemas, conta com uma única pessoa: a madrinha do seu segundo filho. Financeiramente, ela conta com o dinheiro que o pai de C 3 lhe manda todo mês. Relata que C 3, fora da escola, tem algumas primas e que vai muito à casa delas. Amigos da escola não freqüentam sua casa. A relação com a vizinhança, apesar de nunca ter tido problemas, é restrita a cumprimentos diários e não existe nenhuma relação forte.

Relata que a relação com a escola é harmoniosa, não tem problemas. Ultimamente, não tem participado de reuniões e eventos porque trabalha o dia inteiro.

Ao falar sobre eventos estressantes da vida familiar, a mãe, em princípio, diz que nada na convivência é estressante, mas depois comenta que seu maior estresse é o ex-marido (pai do filho mais novo), já que este não dá pensão e estão sempre brigando.

“Eu tinha brigado com meu ex-marido pelo fato de pensão porque ele dá pensão, mas assim, quando quer, né... então todo mês eu tenho que brigar com ele para receber... não é nem tanto pela precisão, é só pela safadeza de ele não querer me dar... né... e eu tinha brigado com ele, tava meio estressada lá com ele e ela fez aquela bagunça de brinquedo... assim, eu tava mandando ela guardar e dali a pouco... eu tinha deixado o carrinho do bebê na área, que tava muito quente, e ela e o irmãozinho dela arrastou o carrinho praticamente para o meio da rua, no meio do sol... aí na hora eu não pensei... já estava com raiva, né? (...)”.

Na ocasião do espancamento denunciado, a genitora relata que, naquele dia, estava muito irritada porque tinha discutido com seu ex-marido. Este fato parece denotar a questão da falta de apoio conjugal nas relações entre os pais (que, neste caso, não é o genitor de C 3) como um importante fator de risco para as práticas educativas inadequadamente perpetradas pelo principal cuidador. Bronfenbrenner (1996) afirma que a separação pode perturbar a relação entre pais e filhos, prejudicando a capacidade dos pais para desempenharem, junto a estes, as funções socializadoras com a competência devida. Assim, podemos considerar três condições básicas, descritas por Bronfenbrenner (1996), para avaliar os efeitos do divórcio sobre o desenvolvimento das crianças: a relação afetiva, a reciprocidade e o equilíbrio de poder. A situação de separação e divórcio gera um clima emocional negativo, e a conseqüente diminuição no nível de reciprocidade na relação torna mais difícil o equilíbrio de poder, configurando a situação de desobediência dos filhos.

Cabe lembrar que eventos de vida estressantes, como por exemplo, os desafios associados com o divórcio e o recasamento, aumentam o stress parental, produzindo, ocasionalmente, depressão, ansiedade, irritabilidade e, principalmente, uma interferência na capacidade dos pais para o desempenho de suas funções parentais, ocasionando problemas de comportamento nos filhos (Hetherington e cols, 1998, apud CECOCCELO, 2003). Estes autores ainda indicam que, após o divórcio, os pais tendem a ser menos consistentes com relação às práticas educativas. Os pais se tornam menos exigentes, menos comunicativos, mais permissivos, punitivos e com dificuldades em apoiar seus filhos; além disso, um pai ou uma mãe estressada podem ter dificuldade no atendimento às demandas de uma criança carente.

Após o incidente da denúncia, a mãe demonstrou arrependimento e pediu os filhos de volta. Quanto a estes, segundo o relatório (4/02/06), em visita à residência da avó, foi constatado que as crianças estavam ansiosas e pedindo para voltar para a genitora. A conselheira, diante disso, fez a genitora assinar termo de compromisso e responsabilidade e levou novamente os filhos para a mãe. A avó foi morar na Bahia, vendeu sua casa para a mãe de C 3 e deu um depoimento no Conselho Tutelar e junto ao fórum de que sua filha havia melhorado muito seu tratamento com as três crianças, principalmente com C 3, aprovando assim que permanecessem com a mãe até a finalização do processo e segunda ordem judicial.

Sob orientação do conselho tutelar, a genitora começou a trabalhar e permanece praticamente o dia inteiro no trabalho. Dorme com os filhos. Durante a tarde, C 3 fica com uma senhora, paga pela mãe. Além disso, está fazendo acompanhamento psicológico periódico e voltou a estudar. Em relação ao fato de voltar a trabalhar, a mãe relata:

“(...) eu tava desempregada, mas era porque meus meninos eram pequenos, primeiro era a C 3 pequena... depois trabalhei quando ela ficou maiorzinha, mas depois casei de novo, tinha ajuda do meu ex-marido e não precisava trabalhar... não compensava... e fui ficando em casa, para cuidar deles... uma hora resolvi trabalhar por conselho do Conselho Tutelar, para arranjar alguma coisa para fazer, para não ficar só ali junto deles... não que tenha precisão... mas é bom trabalhar... a gente está um pouco distante e quando está perto é só parte boa que a gente vê, a gente não fica olhando aqueles defeitinhos, a baguncinha por toda casa o dia inteiro (...)” (entrevista com genitora).

Alguns autores apontam o trabalho materno como fator de proteção para a incidência de um estilo autoritário na educação dos filhos. Hoffman e Youngblade (1998, apud BOLSONI-SILVA, 2003) afirmam, após uma análise de variáveis como o humor, o desemprego e estilos parentais, que as mães empregadas são significativamente menos autoritárias, menos permissivas e mais autoritativas que mães desempregadas; que mães empregadas são significativamente menos deprimidas que as desempregadas; e que quanto maior a depressão, maior o autoritarismo e a permissividade. Diante destes achados, os autores concluem, portanto, que o emprego materno é preditivo de estilo parental e humor. Desta forma, o trabalho é percebido pela mãe, através do seu relato, como uma importante fonte de apoio social e bem-estar.

Para a criança, o trabalho materno constitui o exossistema e exerce influência significativa, mesmo que indireta, no seu desenvolvimento. Para Cochran (1993, in: CECCONELLO, 2003), o trabalho representa um importante contexto para o estabelecimento de redes de apoio social, e o retorno financeiro decorrente dele, um fator que contribui para o bem-estar financeiro e social da família, favorecendo a manutenção da rede. No caso da mãe de C 3, a descrição deste microssistema não aponta para a questão financeira, mas é visto uma forma de manter o ambiente familiar em harmonia, já que o seu afastamento faz com que seu relacionamento com os filhos melhore, afastando-a do stress do dia-a-dia relacionado ao ambiente doméstico.

“Eu acho que eles me dão mais carinho. Apesar de pouco tempo, é pouco tempo, só de carinho. Aí eu chego em casa, daí a C3 procura deixar os brinquedinhos assim arrumadinhos... porque a coisa que eu mais brigo com ela é em relação a espalhamento de brinquedos... então ela já deixa tudo arrumadinho que é para quando eu chego em casa... ela tem prazer de me mostrar “olha mãe, ta tudo arrumadinho, do jeito que você gosta”. Então, eu acho isso legal...” (entrevista com mãe).

A descrição desta cena familiar, após a intervenção do Conselho Tutelar e o início de uma nova rotina que se estabeleceu em função do trabalho materno, revela um esforço, por parte da mãe e da criança, em reconstituir a relação familiar a partir de negociações de comportamentos (arrumar brinquedos) e, principalmente, baseando-se na emissão de afeto (carinho). Estes comportamentos (da mãe e da criança) constituem-se fatores favoráveis para o desenvolvimento de C 3, a partir da possibilidade de uma nova configuração do processo familiar.

No período em que a coleta se estendeu, C 3 declara para a conselheira que sua mãe não lhe bate mais. *“(...) agora a genitora tenta reconquistar a filha (...) hoje ela fala muito bem da mãe, que a mãe dela não bate mais nela” (entrevista com conselheira).*

Na entrevista, a mãe acrescenta:

“(...) hoje em dia eu estou me controlando bastante, nem de castigo eu estou colocando por causa do meu problema com o Conselho Tutelar... de eu ter batido na menina... eu estava estressada, com raiva, briguei com ela, ela me respondeu... eu acabei batendo nela com o livro”.

Deve-se considerar que o fato de a genitora estar fazendo tratamento psicológico também constitui um contexto bastante favorável para a reconstrução das relações intrafamiliares. Cecconello (2003) aponta a busca de serviços no mesossistema, como psicólogos ou psiquiatras em postos de saúde, como um importante fator de proteção para o desenvolvimento da criança, o que favorece a resiliência tanto da família como um todo quanto da própria criança. No caso de C 3, é possível verificar um clima de reconciliação, regeneração e reconstrução familiar a partir das tentativas de reparo nas práticas parentais por parte da mãe, frente à situação da denúncia.

Sobre os estressores que repercutem no contexto familiar

Quando questionadas em relação aos estressores existentes na vida familiar que repercutem na relação com os filhos, as mães de C 1 e C 2 citam as dificuldades financeiras. A mãe de C 3 declara que tem uma boa situação financeira, já que recebe uma boa pensão do pai de C 3, e que isso não constitui uma fonte de estresse. O desemprego (ou subemprego) foi citado pela mãe de C 1 como um dos fatores que suscitou a exposição de C 1 ao agressor, porque foi deixada sozinha com ele enquanto a mãe saía de casa para trabalhar de bico ou procurar emprego. A doença crônica foi citada pela mãe de C 1 – anemia falciforme. Segundo ela, o cansaço constante interfere na sua habilidade e prontidão para cuidar das filhas. A separação foi citada pelas mães

de C 1 e C 3 como uma importante fonte de estresse familiar. A mãe de C 2 não cita a maternidade solteira como fonte de estresse. Os conflitos conjugais configuraram uma situação de vulnerabilidade no desenvolvimento de C 1 e C 3. No primeiro caso, a criança presenciou episódios de violência doméstica contra a mãe e, no segundo, os conflitos conjugais foram citados como fonte de estresse, repercutindo na irritabilidade materna e propensão à adoção da punição física na prática disciplinar. A drogadição e o alcoolismo foram mais fortemente citados pela mãe de C 1 ao falar do alcoolismo do pai biológico na época da separação. Quanto à depressão, esta tem uma representação religiosa por parte da mãe de C 2, que a percebe como “coisa do maligno”. Apesar de negar ter depressão, chorou três vezes durante a entrevista. A mãe de C 3 diz que teve depressão na adolescência, mas não deixou clara, na entrevista, sua causa. Cita que teve depressão pós-parto. A mãe de C 1 diz ter sido acometida por um quadro depressivo em situações pontuais (morte de avô e abrigamento das filhas).

Quadro 7: Estressores que repercutem na vida familiar

	C 1	C 2	C 3
Dificuldades financeiras	Sim	Mãe vive em situação de pobreza, mas declara que não tem preguiça de trabalhar	Não. Mãe declara que vive bem com renda e pensão.
Desemprego	Sim	Não	Na época da denúncia estava desempregada
Doença crônica	Mãe possui anemia falciforme	Não	Não
Morte de parente próximo	Não	Não	Não
Separção	Sim	Não	Sim, separou-se do segundo marido
Conflitos conjugais	Sim, criança presenciou briga entre os pais (inclusive abuso físico)	Não. Mãe solteira.	Sim, mãe relata que tem conflitos com o último marido.
Problemas com a polícia	Não	Não	Não
Drogadição/alcoolismo	Sim, na época o pai biológico bebia muito	Não. Mãe não bebe nem toma drogas atualmente.	Não
Problemas emocionais (depressão)	Ficou deprimida com a morte do seu avô quando jovem. Recentemente diz ter ficado muito deprimida depois que as filhas foram abrigadas. Não teve	Declara não ter depressão. “não tenho depressão, o meu problema só é pressão baixa, de tanto nervoso que tenho passado com aqueles vizinhos, minha pressão tem baixado muito, sabe... não tenho problema de depressão, depressão é	Teve depressão quando era mais nova, mas segundo ela “devia ser coisa de adolescente”. Não realizou tratamento médico.

	acompanhamento médico.	coisa maligna, é coisa do adversário, e a gente que ora e jejua, Deus não deixa estas coisas passarem perto da gente” (SIC)	
--	------------------------	---	--

2- Sessões:

2.1 Temas de faz-de-conta:

Quanto à utilização dos materiais e comportamento lúdico: características gerais de cada participante

A participante C 1 inicia as sessões explorando, principalmente, o material da Boca de Cena e fantoches, além de utilizar a casinha de madeira e alguns tecidos. Suas ações se tornam cada vez mais compartilhadas com o restante do grupo, principalmente após a 5ª sessão (história de Cinderela), atribuindo papéis e fabulação de enredos no papel de madrasta/mãe. A participante C 1 utiliza com variedade os materiais dispostos: bonecas, roupas, bolsas, fantoches, e muitas vezes parecia cumprir um papel de líder frente às demais participantes, propondo os temas e sugerindo ações.

A participante C 2 faltou à primeira sessão, e obteve uma maior interação com o grupo partir do quinto encontro. Durante as primeiras duas sessões, não expressou conteúdo durante a atividade de faz-de-conta, manipulando os materiais de forma concreta e sem maior elaboração. Nestas sessões iniciais, C 2 brincou com o material utilizado na contação de histórias e se expressou, principalmente, através da atividade de desenho, em contato direto com a pesquisadora. Nas sessões seguintes, utilizou outros materiais como roupas e acessórios, além de materiais como vassoura, panela e mala. Houve pouco uso de materiais como fantoches e bonecas. Aos poucos, se integrou ao grupo, embora mantivesse, em alguns momentos, brincadeiras individuais, fabulando enredos e colocando-se como protagonista do seu próprio faz-de-conta.

A participante C 3 também faltou à primeira sessão. Ao iniciar o contato com o espaço do faz-de-conta, mostrou preferência em brincar com a participante C 1, elegendo materiais como roupas, cozinha de brinquedo, tecidos, mala. Suas dramatizações eram relacionadas principalmente ao papel de filha. Não utilizou a Boca de Cena nem os fantoches e fez algum uso de bonecas. Verbalizou muito pouco durante as sessões.

Os temas surgidos durante o exercício das atividades simbólicas tiveram

seguimento individual ou grupal, em todas as sessões, e foi possível perceber uma evolução da brincadeira paralela para o brincar integrado no grupo durante o período da pesquisa. Ao longo das sessões iniciais, no entanto, percebe-se uma tendência maior ao brincar individual ou paralelo – com cada criança constituindo seu espaço e seu material de brincadeira e poucas iniciativas para interação.

Tema 1: Família com fantoches

Nas primeiras sessões, C 1 manifestou temas relacionados a figuras familiares através dos fantoches e Boca de cena. Os fantoches são manipulados silenciosamente, interagindo entre eles em diferentes momentos: o fantoche-princesa interagiu com a avó e com a figura masculina, que inicialmente se beijaram e depois se bateram. Com o fantoche avó, estabeleceu cena de contato afetivo, já que o fantoche que representou a avó carregou o fantoche princesa no colo. C 1 verbalizou, ao final da sessão, que havia brincado de “amigos, vovó, papai e namorado” – sendo que a fantoche feminina, mais manipulada, cumpriu a função de sereia, menina e princesa. Na sessão 2, C 1 dramatizou cenas de beijos românticos através dos fantoches atrás da Boca de cena. São cenas rápidas, mas que revelam novamente a temática de namorados dramatizada pela criança. Não houve conteúdo verbal significativo expresso pela criança durante estas ações.

Tema 2: Casinha com objetos

O tema “casinha” está presente durante a manipulação do brinquedo da casinha de madeira. No entanto, das três participantes deste grupo, apenas C 1 manifestou um conteúdo verbal durante a manipulação deste material. As outras duas crianças (C 2 e C 3), ao brincarem com este brinquedo o fizeram de forma mais superficial, encaixando as peças para fechar a casa ou expressando pouco conteúdo verbal. Durante a manipulação da casinha, C 1 reproduziu cenas familiares como pai e mãe que entram em casa e cumprimentam os filhos; cenas de almoço (mãe chamando filhas para sentar à mesa) e passeios. Em uma das cenas, que constituiu uma história contada pela criança, surgiu um episódio de espancamento e morte de uma das bonecas-filhas (autora) contra um bruxo (vítima).

Particularmente, C 2 também esboçou um drama pessoal que teve pouca ou nenhuma participação das outras participantes, expresso através da utilização da mala de madeira. A participante entrava na mala repetidamente ao longo das últimas 4 sessões.

Ao entrar, verbalizava que a mala era a sua casa e se fechava solicitando que alguém batesse na sua porta. Desta forma, estabeleceu diálogos com a pesquisadora e agregou relevantes relatos, que foram analisados posteriormente. Esta peculiar configuração lúdica, revelada na maneira como manipulou este material, constituiu um tema de faz-de-conta importante para análise. A criança utilizava a mala de madeira como uma casa e se fechava em alguns momentos, numa dinâmica própria em que a participação da pesquisadora, solicitada pela participante, teve certa importância no contexto lúdico desenvolvido.

Tema 3: Cinderela/mamãe-filhinha

Todas as participantes, a partir da 5ª sessão, iniciaram o desenvolvimento da temática familiar justamente após a história de Cinderela. Inicialmente, brincaram reproduzindo aspectos da história narrada para depois evoluírem para o núcleo mamãe-filhinha, estabelecendo os respectivos papéis. C 1 protagonizou a mãe e C 3 e C 2 eram filhas. Na 5ª e na 6ª sessão, C 3 e C 2 compareceram alternadamente, sendo que ambas estabeleceram papel de filha/Cinderela junto à figura da mãe/madrasta representada por C 1. Cenas de baile só foram representados por C 1 e C 2 – a segunda apresentou esta ação em função de C 1. As participantes C 1 e C 3 revelam necessidade de manipular os objetos utilizados na história da Cinderela, reproduzindo a narrativa durante a sessão 8.

A décima sessão é marcada fortemente por uma apropriação do espaço, já que as crianças, principalmente sob a iniciativa de C 1, começaram a utilizar a sala para o estabelecimento de um cenário familiar, contendo quarto e cozinha, além de banheiro (que era o próprio banheiro da sala). A sala ao lado serviu, em alguns momentos, de espaço externo (escola, rua-avião, carro). As cenas reproduzidas variaram entre constituição e construção do espaço (arrumação), e cenas familiares propriamente ditas (ir à escola, tomar café, passear, jantar, dormir).

A participante C 3 apresentou a temática mamãe-filhinha, exercendo o papel de filha junto à C 1. Quando esta não estava presente, C 3 demonstrava preferência em brincar sozinha, ou em paralelo, utilizando, principalmente, o material da cozinha, panelinhas e pratos. Nestas ocasiões, não apresentou conteúdo verbal e era comum que se intimidasse com a aproximação da pesquisadora.

Tema 4: Mudança de Casa/Viagem

Na sessão seguinte é introduzida outra importante temática apresentada pelo

grupo: a “mudança de casa”. Novamente este núcleo temático é fortemente sugerido pela participante C 1, que logo no início já evidencia sua intenção lúdica para as outras crianças e para a pesquisadora. As participantes C 3 e C 2 parecem acompanhar as iniciativas de C 1.

O tema de viagem e mudança/arrumação de casa foi o último apresentado, e as três participaram deste em graus variados de envolvimento e atuação. As cenas reproduzidas variavam entre arrumação (guardar tecidos em malas, modificar objetos de lugar, guardar roupas em gavetas e malas, transportar, guardar utensílios domésticos, arrumar disposição do quarto) e se inseriram nas cenas familiares propriamente ditas na temática mães-filhinhas.

No entanto, embora percebido como um tema à parte, desenvolvido pelas participantes, foi possível observar outras ações lúdicas que complementavam ou que ocorriam paralelamente. Em algumas sessões em que esta temática esteve presente, C 2 desenvolvia, paralelamente, outra brincadeira com a mala, ficando alheia ao roteiro estabelecido pelo grupo, voltando-se a ele em determinados momentos. Durante o desenvolvimento desta temática, C 1 estabelecia o papel de mãe, e C 2 e C 3, de filhas.

De modo geral, é possível notar que a gradual apropriação do espaço destinado ao faz-de-conta, ao mesmo tempo em que revela uma maior segurança que as participantes estabeleceram com o ambiente, também reflete uma maior apropriação de si próprias enquanto sujeitos que se constituem a partir das histórias narradas, reproduzidas e vivenciadas no fazer-de-conta.

2.2 O impacto das narrativas orais: conteúdos expressos durante o faz-de-conta

“Não serão os contos uma espécie de navegação na qual as deformações, as substituições ocupam um lugar e dão rumo àquilo que, na conta, restou (int.) E as aventuras da imaginação, longe de serem fuga da realidade, em verdade são meios para encontrar um lugar na realidade. Realidade psíquica.” (MENGARELLI, 1998, p. 65)

Quadro 8: Resumo das ações lúdicas e das histórias narradas

	C1	C2	C3
<p>Carmelo, o caramujo (PROSENC, 1993) (sessão de apresentação do grupo)</p> <p>Caramujo inveja as joaninhas e as borboletas e deseja também ter cores na</p>	<p>Durante a narrativa, a pesquisadora realizava desenhos ilustrando cada parte da história. Terminada a narrativa, C1 pede um desenho para ela levar para casa. Faz desenhos do</p>	<p>C2 também pede para desenhar e para levar um desenho para casa.</p>	<p>Revela timidez no contato com a pesquisadora; fica em silêncio; desenha.</p>

<p>sua carapaça cinza. Encontra um pintor que realiza seu desejo. Porém, a carapaça colorida atrai a atenção de um pássaro que tenta comê-lo. Carmelo lava a carapaça e passa a se aceitar da forma que é.</p>	<p>caramujo em folha separada.</p>		
<p>A Bruxa Salomé Mãe tem 7 filhos, sai de casa para fazer compra e deixa crianças sozinhas, fazendo recomendações em relação ao fogo e à entrada de estranhos. Bruxa Salomé entra, transforma crianças em alimentos e as leva para sua casa na floresta. Mãe resgata crianças.</p>	<p>Utiliza fantoches na Boca de cena. Vovó, princesa, “namorado”. Mostra para pesquisadora a personagem mãe. Coloca tecidos pretos na cabeça; reproduz movimentos da bruxa.</p>	<p>Após a história, brinca com castelo de madeira, guardando objetos dentro da caixa. Relata sua experiência de fuga. Fala sobre a situação de abrigo provisório após uma das fugas e, na seqüência, sobre o resgate por parte da mãe.</p>	<p>Escolhe brincar sozinha com cozinha de plástico. Não manifesta conteúdo verbal. Observa a outra participante. Não é receptiva ao contato com pesquisadora.</p>
<p>João e Maria Crianças são abandonadas pelos pais no meio da floresta. Não conseguem voltar e encontram a casa feita de doces onde mora uma bruxa que planeja devorá-los.</p>	<p>A criança conta a história de uma bruxa e um bruxo que roubam todas as crianças, menos uma, que permanece escondida embaixo do chapéu, protegida. O enredo é permeado de detalhes violentos como o boneco-bebê que salva a própria mãe espancando e matando um bruxo. Em seguida a menina que não foi roubada salvou todas as outras crianças e matou (novamente) o bruxo e a bruxa.</p>	<p>Faz desenhos junto com a pesquisadora e cria a história de uma criança que quer um vestido mas não pode comprar porque não tem dinheiro. A criança sai de casa sozinha. Chove e ela sente medo.</p>	<p>Arrumação dos materiais. Brinca com carrinho de bebê e boneco-bebê. Não desenvolve ações contínuas. Observa C2 e permanece em silêncio.</p>
<p>Cinderela Cinderela é órfã de mãe, e visita seu túmulo sempre. Pai casa-se novamente com mulher que tem duas filhas que maltratam Cinderela. A heroína planta um galho de aveleira, presente de seu pai, próximo à sua mãe. Obtém favores de pássaros e pombas que ficam na aveleira. Cinderela consegue ir aos três bailes graças</p>	<p>Reproduz o papel de madrasta junto à C2, mandando-a realizar tarefas domésticas. Dança no baile. Ameaça não deixa-la ir ao baile e lhe bater caso não realize o que lhe foi mandado.</p>	<p>C2 se identifica com os aspectos marginalizados e vitimizados da personagem Cinderela. Arruma a casa e obedece passivamente à mãe, mas não chega a representar os aspectos de superação da condição marginalizada do segundo momento da narrativa (baile). Sua voz é aguda e baixa,</p>	<p>Brinca com C1, reproduzindo trechos da história a partir dos objetos. É passiva em relação a C1. Incorpora papel de filha.</p>

aos favores das aves.		apresentando a expressão de medo diante das ameaças da mãe-madrasta (C1)	
<p>A noiva de verdade Heroína da história é órfã e precisa realizar muitas tarefas para sua madrasta, sob ameaça de punição.</p>	<p>Brinca de Cinderela com a participante C3. Vive o papel de madrasta e mãe.</p>	<p>A criança brinca de casinha com os objetos utilizados durante a narrativa. Diz que está sozinha, que sua mãe foi para SP. O irmão e a mãe batem nela, até de cinta.</p>	<p>Apresenta comportamento de evitação junto à pesquisadora. Brinca com C1 e segue suas orientações. Estabelece ações com fantoches sem formular enredos. Coloca vestido; baile.</p>
<p>Bicho Peludo Rainha morre e pede ao rei que só volte a casar com uma mulher que se compare à sua beleza. Rei acredita que apenas sua filha poderá substituí-la e, apaixonado, obriga a princesa a se casar com ele. A princesa foge envolta em pele de um animal e é resgatada por caçadores na floresta. Casa-se com o rei de um reino vizinho.</p>	<p>Organiza o material utilizado na narração da história e solicita que a pesquisadora conte-a novamente, principalmente a parte em que a princesa foge e é salva pelos caçadores na floresta.</p>	<p>Brinca que é filha de C1. Deita-se para dormir. Aula. Pede colo para a pesquisadora. C1 diz que ela vai ficar presa em casa, sem ninguém.</p>	<p>Representa papel de filha junto à C1. Dormem. Brinca com fogãozinho.</p>
<p>Branca de Neve Madrasta sente ciúmes da enteada e manda um caçador matá-la na floresta. Caçador sente pena e liberta Branca de neve, que encontra a casa dos sete anões. A madrasta se transforma numa feiticeira e lhe dá uma maçã envenenada. Príncipe encontra Branca de Neve e tira-lhe o feitiço. Casam-se.</p>	<p>Brinca que vai mudar de casa. Exerce o papel de mãe de C2 e C3, separadamente. É mãe de C2 enquanto esta brinca com a mala. Arruma a sala, guarda materiais. Cena de almoço com C3.</p>	<p>Brinca de se trancar dentro da mala que é a sua casa. Está sozinha, esperando a mãe. Pede atenção para C1, que em alguns momentos responde, em outros, ignora. C1 se senta em cima da mala de C2. C1 ameaça trancá-la dentro da mala.</p>	<p>Faz o papel de filha de C1; cena de almoço e de se arrumar para ir para a escola. Faz desenho com nuvens, sol e mãe. Diz que “a mãe estava indo para casa e começou a chover”.</p>

<p>Irmão e irmã</p> <p>Irmã e irmão fogem de casa, pois são maltratados pela madrasta. Encontram 3 rios enfeitados no caminho. Irmão se transforma num veado. Moram numa floresta, onde encontram um rei que desposa a irmã. As perseguições da madrasta continuam. Ela é desmascarada e castigada pelo rei.</p>	<p>Tema de viagem de avião. Arrumação da casa, colocar tudo dentro de malas e sacolas. Tranca C3 no armário. Pesquisadora intervém.</p>	<p>Pede colo para a pesquisadora. Brinca com a mala, deita-se dentro dela em posição fetal. Solicita para a pesquisadora bater à sua porta. Está sozinha, esperando C1. Pesquisadora brinca de passar utensílios domésticos pela fresta da mala. Solicita que a pesquisadora a cubra com “todos os cobertores”. Guarda todos os objetos da sala dentro de sacolas e diz que vai passear.</p>	<p>Arrumação da mala; C3 estabelece que a mala é o seu guarda-roupa. Brincam de viajar de avião e carro. É trancada no armário por C1. Pesquisadora intervém. C3 pede para C1 não fazer mais isso.</p>
---	---	--	--

O impacto das narrativas sobre os conteúdos verbalizados durante as sessões pôde ser observado de diferentes formas em cada participante. De maneira geral, a participante C 2 foi a que mais agregou elementos da narrativa aos de sua realidade de vida, muitas vezes expressando alguns aspectos vivenciados, incluindo o contexto da violência intrafamiliar e a negligência. As participantes C 1 e C 3 tiveram menos conteúdos verbalizados a respeito da violência sofrida por elas, e suas elaborações estiveram presentes através do pedido para que a história fosse recontada e através das brincadeiras simbólicas, dando seguimento às narrativas. Os desenhos foram utilizados de forma esporádica como um recurso adicional, não de forma sistemática. No entanto, para a participante C 2, este procedimento constituiu uma fonte importante de entendimento da forma como ela se percebe e se insere subjetivamente na sua realidade.

A participante C 2 se expressou, durante as primeiras sessões, através dos desenhos, atrelando o conteúdo a sua realidade de vida. Em alguns momentos, seus relatos foram enriquecidos pelas narrativas utilizadas pela pesquisadora para iniciar a sessão. Aos poucos, C 2 ia se apropriando de sua história a partir dos contos narrados, agregando diferentes elementos na expressão plástica, enquanto se envolvia nesta atividade. É interessante notar que, nesse período, C 2 se mantinha pouco tempo nas atividades simbólicas, não apresentava conteúdo verbal nem bom nível de elaboração, evidenciado por uma falta de indícios de representação simbólica, fabulação de enredo, iniciativa de socialização ou atribuição de papéis, utilizando os materiais de forma concreta. Sua relação com outros participantes passou a ganhar outro contorno apenas a

partir da quinta sessão, quando se apropriou do papel de filha e Cinderela junto à participante C 1. Antes disso, porém, sua via de expressão era mais fortemente ligada ao desenho, a partir do qual estabeleceu, aos poucos, um vínculo com a pesquisadora.

Histórias

O caramujo, João e Maria e a pobreza: realidade e ficção

A primeira história contada foi a do “Caramujo Carmelo”, que narra a vida de um caramujo que invejava as cores das borboletas e das joaninhas, e que queria ter mais cores na sua carapaça cinza. A História foi contada no primeiro contato estabelecido com o grupo, como forma de apresentação da pesquisadora. Após a narrativa, as crianças realizaram desenhos do caramujo e os levaram para casa – tanto o desenho que fizeram quanto os desenhos realizados pela pesquisadora. Na segunda sessão, antes da narrativa de outra história, C 2 desenha um caracol e logo abaixo dele, uma roupa pequena. Conta que aquilo era um vestido e, mediante o pedido da pesquisadora, relata a história de uma roupinha que estava numa loja:

“A menina queria comprar... em casa todas as roupas eram curtas demais ou de adulto. A menina e a mãe foram para a loja e perguntaram quanto era, mas não tinha dinheiro. Voltaram em casa para pegar mas não tinha. A menina saiu na chuva e a sua mãe foi buscá-la para sempre.(...)” (Fala de C 2. Diário de Campo).

No Diário de Campo, foram registradas as impressões que ficaram a partir da história relatada pela criança:

“Interessante a participante ter desenhado a roupinha depois de ter desenhado o caracol da história que lhe contei no dia em que me apresentei ao grupo. O caracol invejava as cores das asas das borboletas e joaninhas e queria que sua carapaça cinza fosse colorida como elas. Depois que escutei sua história, me perguntei quantas vezes C 2 não deve ter invejado e desejado as cores das roupas bonitas nas vitrines das lojas. A associação que a participante realizou pareceu direta e clara, oferecendo através do desenho uma expressão de aspectos de sua realidade de vida.” (Diário de Campo)

A partir da identificação com o personagem (caramujo) da história, a criança parece expressar uma realidade sócio-econômica que lhe impede de usufruir de todos os meios de consumo que a sociedade oferece, marginalizando certos segmentos sociais da qual faz parte. Assim, o conteúdo do discurso da criança revela indícios de que a história do caramujo lhe ofertou alguns elementos para que ela manifestasse a forma como se sente em relação a este sistema que a impele a “sair sozinha”, ou seja, a sair de casa. A fuga da personagem e a presença da mãe que a busca “para sempre” também parecem expressar um pouco dessa história, visto que, sabidamente, os cinco ou seis

episódios de fuga culminaram no resgate da criança por parte da genitora.

Na experiência de Gutfreind (2003) com crianças separadas dos pais, ele sugere que as histórias contemporâneas também podem oferecer à criança um suporte de identificações que as leva a expressar sentimentos. Relata o caso de um garoto, que a partir do personagem de um palhaço triste, pôde expressar um pouco da sua própria tristeza e sensação de abandono. Parece que a história do Caramujo também ofereceu a C 2 um continente para suas angústias, que foram expressas a partir de um relato que, ao mesmo tempo em que tinha elementos da sua própria realidade, oferecia a ela a possibilidade de distanciamento metafórico, essencial para que entrasse em contato com os aspectos conflituosos (sair de casa sozinha na chuva) que trazia na sessão.

Na sessão 3, C 2 apresenta um comportamento desafiador à pesquisadora quando esta sugere, antes da sessão, que pegasse o desenho realizado na sessão anterior. C 2 se nega a fazê-lo e se esconde embaixo da mesa, corre pela sala, sobe em cima das cadeiras, tenta se pendurar na janela. No entanto, depois da história “João e Maria”, e do contato com os brinquedos, C 2, espontaneamente, pega sua caixa e diz que quer pintar seu desenho feito na semana anterior. Verbaliza:

“Era uma vez uma blusa amarela que a menina queria comprar, mas a mãe não tinha dinheiro. Falou que ia comprar mas não comprou. A menina saiu sozinha; ela já é grande. Chove e tem trovão e ela sente medo.” (Relato de C 2. Diário de Campo- sessão 3)

Nesta segunda fala, C 2 parece colocar mais em evidência a situação da menina que saiu de casa sozinha e enfrenta a chuva. Ao mesmo tempo em que apresenta uma personagem de “menina grande”, revela um medo infantil frente à chuva e aos trovões. O fato de sair está presente nas duas histórias, e podemos relacioná-lo com o histórico de fugas que C 2 apresenta.

“(…) achei interessante que C 2 tenha recapitulado seu desenho e a história que inventou depois da sessão. Ao mesmo tempo que parece significar uma reaproximação comigo, também parece sugerir que este conteúdo tenha ficado mais aparente após uma história em que duas crianças saem de casa e ficam sozinhas dentro de uma floresta.” (Diário de Campo-Sessão 3)

Na segunda história, o sentimento “medo” é expresso pela criança de forma mais intensa. Durante a narrativa de João e Maria, foi possível detectar a expressão de medo da participante no momento em que os personagens se encontravam sozinhos no meio da floresta. Dessa forma, a necessidade de integrar elementos da história na expressão dos próprios sentimentos ficou mais evidente nessa sessão. Enquanto a inveja e a

necessidade material estavam presentes na primeira história criada pela criança, o medo de enfrentar sozinha a chuva foram elementos mais explorados na segunda versão. Neste sentido, as narrativas apresentadas parecem ter algum impacto na criança, evidenciando diferentes aspectos de uma mesma realidade vivenciada.

A utilização da atividade do desenho com a finalidade da expressão de alguns aspectos vivenciados parece muito evidente para esta participante, principalmente nos contatos iniciais com a pesquisadora. Ao estudar a evolução da imaginação e da arte, Vygotsky (1987) se refere ao desenho como o modo de expressão típica da criança pré-escolar, recurso que lhe permite, mais facilmente, expressar suas inquietações.

Cinderela: aspectos vitimizados em evidência no faz-de-conta

Antes da sessão 5, em que foi relatada a história de Cinderela, C 2 pede para ir ao banheiro e eu a acompanho. No caminho percebo uma garota mais compenetrada do que aquela que eu conhecera correndo, agitada, pelos corredores do CIC. Este momento foi registrado no Diário de Campo da seguinte forma:

“(...) percebi uma expressão muito séria de C 2 e pergunto como ela está enquanto nos encaminhávamos até o banheiro. C 2 me disse que a mãe a levou até Franco da Rocha, à pé, e que ela estava muito cansada hoje. Explicou que chegaram em casa já era meia-noite. A irmã de C 2 nos encontra e as duas começaram então a me contar os problemas do trabalho da mãe: quantas vendas conseguiu fazer no dia anterior e quem ainda devia dinheiro a ela. Percebi duas crianças com problemas e preocupações de adulto. Pareciam muito preocupadas e, fisicamente, cansadas.” (Diário de Campo-sessão 5).

A expressão de submissão e cansaço da Cinderela representada por C 2 durante a sessão, como veremos a seguir, tinha muito do olhar cansado que ela apresentou nos corredores do CIC na rápida conversa que tivemos.

O tema de fuga parece ser recorrente nas diferentes formas de expressão lúdica desta participante. Reaparece em outras sessões, ligado a alguns aspectos da vitimização representada durante o faz-de-conta – durante a sessão 6, por exemplo, quando foi narrada a história da Cinderela. Antes do seu início, C 2 relata para a pesquisadora que tomou chuva para ir para a escola e que andava muito, por isso se sentia cansada. Relatou também que tem faltado muito às aulas e que sua professora estava questionando suas faltas. No início da sessão, foi narrada a história e C 2 incorporou no faz-de-conta o papel de Cinderela, chamando C 1 o tempo todo de mãe e aceitando passivamente suas ordens. Varria o chão, além de realizar outras ações envolvidas na arrumação. O comportamento de C 2 durante o faz-de-conta chama atenção pela

obediência e servidão prestada à sua mãe. Sua voz é baixa, frágil e aguda e pergunta à sua mãe, representada por C 1, o que ela deveria fazer em seguida. C 1 ameaça bater em C 2 caso não arrume a casa e C 2 parece sempre com medo:

C 1: coloca ali... tudo direito... este castelo tem que estar arrumado até o baile, se não estiver arrumado não vão para o baile. Se ficar bagunçando vou falar com a tia.. se ficarem bagunçando vão apanhar e nunca mais”

C 2. coloca latas e objetos em cima da mesa
(...)

C 1: “até agora esta casa não está arrumada ?”

C 2: “estou arrumando, mamãe (voz baixa)” - vai até o baú

C 2: “ai, meu Deus, tenho que tirar estas coisas daqui... estou guardando as coisas tá, mamãe, por favor, mãe, estou guardando (...) to indo tá mamãe, to indo, tá mamãe”

C 1: “arruma a casa imediatamente”

C 2; “sim senhora”

C 1: “exatamente, arruma tudo” (Sessão 6)

No final da sessão, a pesquisadora sugeriu que elaborassem uma história. C 2 começou a desenhar um menino e uma menina, narrando:

“(...) o menino estava sozinho... a mãe dele foi para Pernambuco conseguir dinheiro... ele fugiu de casa. A mãe chorou e procurou ele. A menina disse “não foge não”. A mãe não encontrou.

Pesquisadora pergunta:

-o que o menino sentiu?

C 2: nada

-ele queria voltar para casa?

C 2: queria

Depois disse, enquanto desenhava, que ela e a irmã foram ao baile e que C 1 encontrou o príncipe.”

(Diário de Campo- sessão 6).

C 2 parece retornar à temática de João e Maria, narrada na sessão anterior, já que desenha duas crianças, um menino e uma menina, saindo de casa. Desta forma, parece misturar elementos da sua própria história (necessidade de fugir, mãe que viaja e deixa criança sozinha), com a moldura da história de João e Maria. Como os personagens da história, o menino quer voltar para casa. Ao desenhar, em seguida, a história da Cinderela, parece fazer um elo entre as duas narrativas.

Na história da Cinderela podemos perceber dois momentos: num primeiro, a personagem é retratada como uma vítima da própria sorte, sendo maltratada e negligenciada pela madrasta e suas irmãs, e, num segundo, Cinderela supera sua condição marginal e se destaca no baile, dançando com o príncipe e sendo eleita por ele. Assim, ao representar a história durante a brincadeira de faz-de-conta, C 2 se identifica com os aspectos marginalizados e vitimizados da personagem (arruma a casa, obedece passivamente a mãe, etc.), mas não chega a representar os aspectos de superação da condição marginalizada do segundo momento da narrativa. Ou seja, não brinca de ir ao

baile, não dança, permanecendo o tempo inteiro dentro da casa realizando os serviços domésticos que a mãe-madrasta manda.

Depois de desenhar a menina e o menino e narrar a pequena história, C 2 diz que ela e a irmã vão ao baile, mas quem encontra o príncipe é C 1. A participante C 2 não se apropria dos aspectos positivos que revelam superação na história de Cinderela, identificando-se, no máximo, com o sentimento de inveja das irmãs ao verem Cinderela, aquela que consegue superar sua condição de vitimizada, dançar com o príncipe.

João e Maria e a Bruxa Salomé: fabulação do faz de conta de C1

Já a participante C 1 apresentou um envolvimento diferente com as narrativas apresentadas pela pesquisadora. Nas primeiras sessões, utiliza mais a Boca de cena e desenvolve temas de namorados e relações familiares. O conteúdo ou as histórias criadas não foram verbalizados pela criança, que permaneceu mais introspectiva durante estas sessões. No entanto, na sessão 4, depois da narrativa de João e Maria, C 1 se envolve muito com a casinha de madeira e bonecos, criando uma história que foi relatada espontaneamente para a pesquisadora.

“(...) conta a história de uma bruxa e um bruxo que roubam as crianças todas, menos uma, que permanece escondida embaixo do chapéu, protegida. O enredo é permeado de detalhes violentos como o boneco-bebê que salva a própria mãe espancando e matando um bruxo. Em seguida a menina que não foi roubada salvou todas as outras crianças e matou (novamente) o bruxo e a bruxa.” (Diário de Campo-sessão 4).

A atividade de faz-de-conta da participante, durante toda a sessão, girou em torno do tema familiar, configurando cenas comuns como jantar, mãe fazendo almoço e chamando os demais componentes da família, passeio, se deitar para dormir, etc. É interessante notar que estas cenas envolviam três irmãs, um pai e uma mãe (exatamente os componentes de sua família original) e apresentavam elementos da história de João e Maria – ao confirmar, por exemplo, no decorrer do devaneio lúdico, se a bruxa estava dentro do fogão. Durante a sessão, a participante C 1 parece ter um nível de envolvimento muito grande com estes objetos e chama a pesquisadora para ouvir a história citada acima.

A história que conta se parece, em alguns aspectos, com a história da Bruxa Salomé, narrada na sessão anterior pela pesquisadora. Nesta história, a bruxa rapta as crianças para comê-las e sua mãe as resgata posteriormente. Na sua história, C 1 também introduz o enredo do roubo/seqüestro das crianças, mas recria a história adicionando novos elementos. Por exemplo, uma das crianças se salva e fica protegida

embaixo de um chapéu. Adiciona também a figura de um bruxo, do sexo masculino, que é agredido por uma das vítimas seqüestradas (um bebê). A cena da agressão perpetrada pela vítima, que age em legítima defesa contra seu agressor, é representada intensamente pela participante, conferindo violentos golpes. No final da história, todas as crianças são salvas pela criança-heroína que se encontrava embaixo do chapéu, inclusive a mãe.

A história da Bruxa Salomé, ao ser recriada pela criança durante o faz de conta, parece ganhar novos contornos que podem ser hipoteticamente relacionados com a história de C 1. A idéia de que existe uma criança que não é raptada fica em evidência e parece demonstrar a identificação de aspectos de seu desenvolvimento que foram preservados, apesar da agressão sofrida. Vale lembrar que as crianças da história da Bruxa Salomé são levadas para sua casa e a violência sofrida por C 1 se deu na casa do agressor enquanto ela morava com ele. Além disso, é interessante notar que C 1 foi abrigada junto com suas duas outras irmãs, menores do que ela, por uma medida de proteção por parte do Conselho Tutelar. Portanto, identificar-se com uma personagem criada por ela que supera sua condição de vítima, matando o agressor e salvando o restante da família, pode estar relacionado a uma necessidade de proteger as crianças menores diante de sua condição de irmã mais velha, o que a torna uma heroína. Por outro lado, o bebê que espanca e mata o bruxo também parece sinalizar uma necessidade de C1 em inverter os papéis agressor-vítima, expressando a raiva que, na situação de abuso, não poderia expressar, devido à relação de poder existente na relação adulto-criança.

A vítima quando se coloca no papel de agressor, muitas vezes tenta elaborar a violência sofrida, e isto pode ocorrer através do lúdico, onde os objetos e brinquedos oferecem suporte para a expressão dos seus sentimentos, possibilitando a satisfação de suas necessidades emocionais. Segundo Pfeiffer e Salvagni (2005), é normal que se estabeleça um processo defensivo, no qual a identificação com o agressor representa uma maneira psíquica de sobreviver ao abuso. Pode-se notar que, na casinha, C 1 representa cenas familiares normais como jantar e passeio. Em determinado momento, os pais chegam em casa e cumprimentam os filhos: uma cena incomum num contexto familiar, o que mais parece retratar sua situação atual de “ser visitada” pelos pais dentro do abrigo. A cena de violência, no entanto, não se passa neste cenário que é harmonioso e com uma rotina bem estabelecida (dormir, jantar, passear), demonstrando uma convivência positiva – o que de certa forma reflete até mesmo a rotina que deve viver na

instituição; a violência se passa, sim, na cena ficcional, onde impera um bruxo e uma bruxa, onde crianças são vítimas, e uma se sobressai como heroína, matando o bruxo a duros golpes.

A história recriada pela criança parece denotar o impacto da narrativa dos contos de João e Maria e, principalmente, o impacto da história da Bruxa Salomé sobre ela. Assim, parece que C 1 atendeu a algumas motivações internas a partir do momento em que realiza a criação de sua história, munida do esqueleto do conto narrado. O clima do conto estava presente, emprestando as vestimentas mágicas do seu enredo, como num sonho em que se sonha acordado. A criança emprestou à história novos elementos, possivelmente voltados para uma realidade mais interna, à parte daquela palpável da sua história de vida. Brincou com o conto, deixou fluir a fantasia e as emoções necessárias. Foi neste ponto que a participante se torna uma contadora de histórias e chama a pesquisadora, dizendo que tem uma história para contar. Começa a narrar “Era uma vez...”, e abre a porta de entrada para o imaginário.

Quando o contador de histórias, segundo Machado (2004), está em contato com um conto, devem-se fazer duas perguntas: “o que este conto tem para mim”, “o que eu tenho para este conto”. A primeira pergunta se relaciona à idéia do enredo, da seqüência narrativa. Já na segunda questão, o contador percorre o clima e as paisagens do enredo, permitindo que as diversas descrições ressoem em sua experiência, levando-o a qualificar cada parte com base na sua experiência pessoal. Quando a criança brinca com a história parece revisitar, portanto, as paisagens do conto, oferecendo a ele novos elementos baseados em sua experiência de vida: sentimentos, sensações, dores, alegrias. A criança reconta a história quando brinca. Recria, revive, mistura naturalmente sua realidade ao conto sonhado. Nos devaneios lúdicos de C 1, a ficção e a realidade dialogaram durante suas fabulações. Neste sentido, Held (1980) afirma que a essência do fantástico reside, antes, em certo clima em que, sutilmente, sonho e realidade se interpenetram, a tal ponto que qualquer linha de demarcação desaparece.

A verdade da noiva: representação parental e morte da bruxa como um alívio

Na sessão 7, foi narrada a história “A noiva de verdade”, na versão dos Irmãos Grimm. A história tem muitos elementos parecidos com a história de Cinderela, destacando-se a condição de sofrimento da moça que se submete a tarefas impossíveis de sua madrasta. A diferença é que esta ameaça espancar a noiva, caso não cumpra seus comandos. Esta história propiciou, por parte da participante C 2, o surgimento de

conteúdos que elaborou no faz-de-conta um espaço reservado para a constituição de uma casa. Antes, porém, arrumou-se, colocando chapéu e óculos, e utilizou uma cesta onde colocou alguns objetos. Transportou tudo para um canto da sala e começou a arrumá-la. Depositou a casinha de madeira em cima da cadeira e dispôs outros objetos (utensílios, panela, etc.) no chão e dentro da cesta. Para montar a casa, C 2 apropriou-se dos objetos utilizados pela pesquisadora para a contação de histórias.

Para interagir com a criança, a pesquisadora se aproxima com certo cuidado, perguntando, primeiramente, quem era ela no faz-de-conta. C 2 responde prontamente que era a princesa, identificando-se com a personagem principal da história e permitindo a aproximação. Depois, a pesquisadora se aproxima, batendo numa porta imaginária nomeando-se como amiga. C 2 foi receptiva à entrada da pesquisadora e não parou de brincar e manipular os objetos. Desta forma, realizou alguns relatos. Anuncia:

C 2: “eu vou arrumar a casa”

Pesquisadora: “por quê?”

C 2: “minha mãe que mandou”.

P: “ah, é sua mãe que mandou...”

C 2: “foi, todinha”

P: “e depois de arrumar a casa, o que vai acontecer, princesa?”

C 2: “Vou arrumar a cama, arrumar a casa, lavar a roupa e varrer a casa (...) e lavar a louça”

P: “e depois de arrumar a casa, você vai poder descansar um pouco?”. C 2 arruma a cozinha na cesta.

C 2: “não, minha mãe, minha mãe vai sair e deixar eu almoçando aqui na cozinha”. Pega a panela e a escumadeira... mexe “vou fritar aqui o ovo” (...) coloca um pedaço de macarrão no pratinho.

P: “quem vai comer aqui com você?”

C 2: “eu... minha mãe vai para São Paulo vai chegar e vai ficar cansada”

P: “e quem vai ficar com você princesa?”

C 2: “ninguém, eu é que vou ficar” (sessão 7)

A entrada permitida e o estabelecimento do jogo com a pesquisadora foi importante, uma vez que propiciou uma expressão singular das suas representações internas. Ferro (1995) valoriza o brincar em análise e a presença do outro com quem a criança possa brincar. Afirma que é somente a “presença mental de alguém mais que brinque com a criança que permite que o jogo seja plenamente transformador de angústias” (p. 80). Neste sentido, o compartilhar de significados do conto e o ato de recontar o conto no faz-de-conta, foi possível a partir da presença deste outro, que se adentrou no espaço potencial da brincadeira, a partir de uma porta imaginária, estabelecendo um papel pertinente ao enredo criado pela criança. A angústia da solidão estava representada neste jogo, mesmo que disfarçada no cumprimento intenso das tarefas domésticas.

Este fragmento do faz-de-conta parece retratar, portanto, um episódio de realização de tarefas domésticas aliado à ausência materna. O tema “ficar sozinha”

parece uma constante nos relatos de C 2, que transmite alguns dados de sua vida, como a mãe que viaja para São Paulo, ou que simplesmente sai, deixando-a sozinha. Embora não haja dados do que as crianças fazem em casa enquanto a mãe sai, C 2 se identifica, claramente, com a personagem que realiza tarefas difíceis para sua madrasta. Lavar uma louça para uma criança de 5 anos deve ser tão difícil quanto retirar toda a água de uma piscina com uma colher furada para um personagem do reino das fadas. Assim, o fato de C 2 ter se identificado com estes aspectos da história oferece elementos da maneira como ela se percebe no seu ambiente, ou seja, demonstra a visão que C 2 tem de si própria em relação aos conteúdos que foram despertados a partir da narrativa. Conteúdos estes que expressam a condição de vitimização da criança.

Em seguida, C 2 imagina que tem um irmão que chega da escola, relata que ele bate nela e que sua mãe bate também, “até de cinta”. Interessante que C 2 fala da mãe apenas quando não está sendo filmada. Diante da câmera se intimida, deixando seu relato apenas para quando a pesquisadora se encontra sozinha com ela. Isto pode estar relacionado com a consciência de que está falando de aspectos de sua vida pessoal, mesmo que camuflados no ato de brincar, o que a leva a ter medo de expressar certos conteúdos mais precisamente relacionados à vitimização. Isso pode ser constatado, uma vez que, em sessões anteriores, a criança não havia demonstrado uma preocupação tão evidente com este equipamento.

“C 2: minha mãe viajou e meu irmão chegou da escola daí ele vem (...ruídos)... aí eu vou lá fora, me escondo e bato o sino (toca o sino)... e ele vem e bate na porta da casa

P: e o que seu irmão faz em você?

C 2: me bate

P: e sua mãe?

C 2: minha mãe (...) foi viajar... e eu tenho que deixar tudo ajeitado

P: e o que acontece?

C 2: meu irmão me bate

P: mas e com sua mãe?...

C 2: ele vai viajar... e eu tenho que deixar tudo ajeitado

P: por que você tem que deixar tudo ajeitado?...

C 2; aí quando ela chega de viagem, ela vem passa mal, ela chega de ônibus...” (Sessão 7)

“(...). Sentei ao seu lado e C 2 continuou sua tarefa de limpar objetos, arrumando o canto da sala. Pergunto o que a princesa estava fazendo e ela me responde que está lavando e arrumando tudo porque sua mãe havia pedido a ela. Questiono o que fará depois e C 2 responde que arrumará a cama e lavará a louça. C 2 conta que sua mãe foi para São Paulo e a deixou sozinha, muito tempo; e que tinha um irmão que batia nela, mais que a mãe. Arregalou os olhos e completou que sua mãe também batia, até de cinta. Continuou arrumando tudo. Fez a comida, pôs a mesa. C 2 fala muito baixo” (Diário de Campossessão 7)

A fala da criança sugere que as narrativas orais podem servir como um suporte, reunindo em si um repertório de elementos que despertam na criança conteúdos relacionados às suas vivências pessoais. Desta forma, o faz-de-conta se estruturou em

torno dos elementos oferecidos pelo conto, ao mesmo tempo em que condensou aspectos da história de vida da criança. Esta conjunção de elementos expressos no discurso do faz-de-conta só foi possível diante de uma identificação direta da criança com a heroína do conto. Bettelheim (1980) afirma que os contos oferecem um sentido a situações que as crianças têm ou tiveram ocasião de viver, caracterizando assim o aspecto terapêutico. Em concordância com este autor, Gutfreind (2003) completa esta afirmação ao dizer que:

“Os contos de fadas ajudam na medida em que trazem fatos que a própria criança vive em seu inconsciente e com os quais pode se identificar, como com as personagens, tendendo ao amadurecimento. Seu valor viria também de que auxiliam a transformar em fantasias representáveis o conteúdo do inconsciente, abrindo dimensões imaginárias. Esses benefícios estimulam as representações conscientes, diminuindo a nocividade das pulsões e do conteúdo inconsciente.” (GUTFREIND, 2003, p. 26)

Desta forma, C 2 destaca que a parte da história que mais gostou foi quando a madrasta morre. Realmente, após este episódio narrado, C 2 passou a emitir comportamentos de desatenção e desinteresse, como se a história importasse a ela até o momento em que a madrasta má cai da escada e falece.

“Quando cheguei no meio da história (morte da madrasta), C 2 começou a dispersar. Poucos segundos depois me perguntou: ‘a história já acabou, né, Heliana?’” (Diário de Campo, sessão 7).

Expressar o desejo da morte da madrasta punitiva e o seu júbilo quando isso ocorre parece ter sido importante para esta participante. Suas pulsões e seu conteúdo inconsciente, como certos sentimentos nocivos, ganharam a vestimenta de um personagem e de um enredo, possibilitando a representação consciente de alguns conflitos. Em praticamente todas as histórias, C 2 expressa que a melhor parte da narrativa é a morte da madrasta ou da bruxa, expressando alívio quando isso ocorre durante a contação.

“C 2 sempre gosta da parte em que a bruxa (ou a madrasta) morre... parece até uma fixação, uma estereotipia. Para ela, nenhum momento é tão importante quanto este, no relato de todas as histórias” (Diário de Campo, sessão 7)

De fato, sempre que era lhe perguntado sobre a parte da história que mais gostava, C 2 respondia que era a morte da bruxa ou da madrasta má, suscitando dúvidas na pesquisadora quanto à repetição da resposta (seria uma rotina que a criança estabeleceu?). Notou-se, porém, que esta personagem suscitava em C 2 fascínio e medo, atraindo sua atenção especial quando aparecia e dispersando sua atenção sempre que morria ou desaparecia da história.

Ao discorrer sobre as bruxas ou os personagens cruéis dos contos de fadas, Bettelheim (1980) afirma que os adultos frequentemente acham que a punição cruel de uma pessoa malvada nos contos de fadas perturba e amedronta as crianças, mas que o oposto é verdadeiro: este final oferece segurança a ela.

“(…) A criança muitas vezes se sente injustamente tratada pelos adultos ou pelo mundo em geral, e parece-lhe que nada é feito a esse respeito. Na base de tais experiências apenas, ela deseja que aqueles que a enganam e a degradam (...) sejam punidos severamente. Não sendo assim, a criança acha que ninguém está pensando seriamente em protegê-la; mas quanto maior a severidade com que se lida com os maus, tanto mais segura se sente a criança.” (BETTELHEIM, 1980, p. 174)

Mengarelli (1998) recorre às teorias de Freud ao falar dos sonhos infantis enquanto receptáculos de “restos diurnos”, onde o desejo aparece de forma direta, em caráter substitutivo do que se quer realizar. Desta forma, as pulsões insatisfeitas são as forças impulsoras das fantasias, e cada fantasia é uma satisfação de desejo. Os “restos diurnos” ao retornarem no conto, “se transformam, surgem deformados, surgem da floresta, em forma de lobo e porque provoca mal-estar, o lobo é chamado de lobo-mau (...)” (p. 66). Para ela, os personagens maus, como o lobo, invocam pulsões e levam a criança para um espaço “estranhamente familiar”. Neste sentido, completa:

“(…) bem podemos formular que lá onde era a mãe, um lobo advirá. E surgirá fazendo tremer (...) não é mais mãe, não é mais pai, por isso é estranho e familiar ao mesmo tempo (...) Revestido de animal feroz e assustadoramente estranho, o que ele encobre é o retorno do familiar pela via do imaginário” (MENGARELLI, 1998, p. 66).

A possibilidade de vivenciar o personagem Bruxa, jubilando-se com sua morte, se deve ao fato de o conto oferecer a possibilidade de um distanciamento através da sua linguagem metafórica, permitindo as identificações e até as representações parentais, sem que haja ameaça direta destas fantasias sobre o mundo da criança (BETTELHEIM, 1980; GUTFREIND, 2003). Gutfreind (2003) acrescenta que as crianças, a partir dos contos, retomam seu fio narrativo e relacional. “Isso porque os contos falam de tudo sem nada ameaçar e, por metáforas, podem trazer histórias terríveis, mas que, dentro do conto, deixam de ser ameaçadoras.” (GUTFREIND, 2003, p. 147). Em seguida, o autor representa os contos populares como um reservatório de medos:

“(…) Neles estão contidos os principais, como o medo de ser abandonado, o de estar só, o de morrer, o de matar, o de ser preterido a um irmão e, enfim, o medo maior, que é o de não ser amado” (GUTFREIND, 2003, p. 142).

Todos os contos parecem trazer à tona medos reais que a criança C2 vive no seu dia-a-dia, devido à expressão facial que esboçou medo no momento em que João e Maria ficam sozinhos no bosque, no surgimento da bruxa Salomé, na fascinação pela Bruxa de João e Maria (e júbilo por ter sido derrubada no caldeirão) e, antes de tudo, em suas brincadeiras recorrentes cuja temática era ficar só, esperando uma mãe que nunca chega em casa.

Tanto o episódio da sessão vivenciado por C 1 ao recriar as histórias de João e Maria e a Bruxa Salomé, quando a vítima toma o lugar do agressor, quanto a identificação com a heroína da história em A Noiva de Verdade, por parte de C 2, misturando elementos da própria realidade, revelam motivações internas das crianças que as levam a recriarem enredos fantásticos através de fabulações do faz-de-conta. Os elementos dos contos de fadas permitiram que seus medos e angústias se tornassem concretos, palpáveis, através dos personagens e enredos de cada conto. O movimento de ouvir história, partindo, em seguida, para o universo simbólico do faz-de-conta, possibilitou, assim, uma continuidade para a elaboração dos aspectos de suas próprias histórias de vida, e de sua vida intrapsíquica, quando em ressonância com o que foi trazido metaforicamente nas histórias encantadas dos contos de fadas.

Held (1980) relata experiências sobre o impacto da literatura fantástica no desenvolvimento do imaginário infantil. Neste sentido, no depoimento cedido por uma médica psiquiátrica, mostrado por Held (1980), é descrita a cena de um grupo de crianças que ouve uma história (“Max et les maximonstres”), reproduzindo-a na seqüência, de forma dramatizada, utilizando-se, para tanto, máscaras e solicitando a participação dos adultos presentes. As crianças exploraram o conto em diversos níveis, onde “uma forma de espetáculo ganha corpo, brincadeira e espetáculo, recriação da história”, onde ainda, “(...) a partir de um tema fantástico, puderam exprimir e criar juntos outra coisa, e de outra maneira”. Para a depoente, isto só foi possível porque se tratava de um conto. As crianças situaram a história no mundo do imaginário, fora do comum e tangível. Acrescenta que, uma vez admitida a irrealidade do conto, experimenta-se a ambigüidade, sendo que justamente esta irrealidade “toca bem de perto uma realidade profunda, desconhecida, de nossa personalidade.” (HELD, 1980, p. 101).

Held (1980) ainda afirma que a criação infantil é freqüentemente uma síntese de diversos elementos, uma fusão de várias histórias, com eventual união de materiais clássicos e contemporâneos. Vale aqui questionar se a estes elementos não se somam

também os elementos da realidade de vida da própria criança-criadora quando esta se detém na brincadeira de faz-de-conta, ou quando desenha, como pudemos observar com a participante C 2. Por outro lado, como a própria autora coloca, foi possível perceber, nestas duas participantes, em diferentes momentos, a reutilização de alguns modelos, como estruturas verbais universais (“era uma vez”) e estruturas temáticas de determinada história.

A Bruxa Salomé e o relato de um episódio de abrigamento: interfaces entre real X imaginário

Em uma das sessões, em que foi contada a história da Bruxa Salomé, C 2 parecia calma e ouviu a história de forma concentrada. Depois da narrativa, C 2 escolheu o castelinho de madeira e os tecidos utilizados em outra sessão. Realiza inicialmente um jogo de adivinha com a pesquisadora, desafiando que esta descubra os desenhos de cada tecido. A necessidade da criança, ao procurar a pesquisadora, foi muito evidente, demonstrando a tentativa de estabelecer uma relação através do jogo, num espaço potencial onde é possível a representação e o imaginário.

Começa a relatar, espontaneamente, que o carro do Conselho foi buscá-la em casa e que sua mãe trancou a casa com cadeado. Em seguida diz:

C 2: “eu estava lá no abrigo... querendo tomar mamadeira

P: o que você foi fazer no abrigo? (C 2. coloca os tecidos dentro do castelo)

C 2: fugindo (fecha o castelinho)

P: te acharam e levaram para o abrigo...

C 2: nós é que fomos sozinhas (abre e fecha o castelinho. Sobe em cima). Aí 5 vezes eu fugi e cinco vezes minha mãe nos buscou no conselho tutelar e na polícia, e na estação...

P: por que você fugiu?

C 2: porque (pausa)... que nesta semana eu fugi junto com a minha irmã e aí eu fugi.... (abre a porta do castelinho. Percebe que a linha da porta do castelinho está desfiada e que a porta não fecha direito).

P: lembra da última história que eu contei?...

C 2: da bruxa

P: daquela que tem a boneca loira... ela também tinha fugido de casa, não tinha... e por que ela fugiu de casa?...

C 2; porque não queria mais (...) e ainda bem que eu tomei banho... passei shampoo e creme. (coloca todos os objetos que estão ao redor dentro do compartimento do castelinho. Fecha o castelo.

C 2: “falta esse... ai meu Deus, tem que colocar este aqui...”

P: tem que tirar algumas coisas de dentro para colocar esta peça... você não está gostando desta peça ficar para fora do castelo... (C 2 retira novamente as coisas de dentro). Pesquisadora se aproxima e a ajuda a colocar de volta. (sessão 2)

Na sessão anterior, havia sido narrada a história do Bicho Peludo, em que a heroína foge de casa. Quando esta história é citada e a criança relembra os motivos que levaram a heroína a fugir, aponta, com nítido alívio, o fato de ter tomado banho e passado shampoo. Estes elementos parecem demonstrar sua necessidade de ser cuidada

pela mãe, já que é ela quem dá o banho e coloca shampoo. Esta fala é acompanhada pelo movimento de colocar as peças dentro do castelo. Porém, apesar deste conteúdo ter sido lembrado pela pesquisadora, a história que estava mais presente para C 2, naquele momento, era a história da Bruxa Salomé, como ela própria identifica.

Na história da Bruxa Salomé, vemos duas figuras: a de uma mãe, bondosa e carinhosa, e a de uma bruxa que seqüestra as crianças, transforma-as em alimentos e as leva para sua casa, no meio da floresta, onde pretende devorá-las. A mãe resgata as crianças da casa da bruxa. A mãe real, neste conto, aparece representada de forma condensada pelos dois personagens principais, já que ela também possui seu aspecto de bruxa, ao negar obtenção de prazer ou punindo, algumas vezes até de forma violenta, como no caso de C 2. Desta forma, o conteúdo narrado pela criança possui algumas semelhanças com o conto. Na história existe uma mãe que sai e deixa os filhos sozinhos em casa (como já ocorreu concretamente na vida de C 2). Sabe-se que C 2 e a irmã fugiram e foram parar em um abrigo em São Paulo, assim como as crianças da história que foram parar na casa da bruxa, resgatadas pela mãe algum tempo depois. Nota-se, no relato da participante, sua necessidade de tomar mamadeira quando chega no abrigo, infantilizando seu comportamento e expressando a necessidade de maternagem – a saudade da mãe boa. Este conteúdo verbalizado parece intimamente relacionado com as escolhas dos objetos para brincar (o castelinho de madeira e os tecidos utilizados na história do Bicho Peludo) e com a forma como ela brinca: fechando e abrindo o castelinho, colocando e retirando objetos de dentro dele.

“C2 arruma o castelinho. Seu movimento é de retirar as coisas de dentro; dobrar cuidadosamente os tecidos e encaixar peça por peça dentro do compartimento maior até que tudo fique guardado. Enquanto faz a arrumação, conta, espontaneamente, que ela fugiu de casa com a irmã e foram parar no abrigo. Perguntei por que elas fugiram, mas C 2 não respondeu, apenas repetiu que “queriam ir para o abrigo”. Conta que sempre que fogem a polícia ou o Conselho as pegam na rua. Desta vez levaram-nas para o abrigo e a mãe foi buscá-las. Realiza este relato e depois coloca todos os objetos dentro do castelinho. A torre fica de fora e C 2 esboça uma expressão de angústia, tristeza. Pergunto se está frustrada por não conseguir colocar a torre dentro do castelinho e ela responde afirmativamente. Ajudo-a a arrumar tudo novamente, retirando todos os objetos e colocando-os de forma mais ordenada. Acho interessante que tenha relatado este fato enquanto arrumava e guardava tudo dentro do castelo, expressando decepção se uma peça ficava para fora do lugar. Nesta ação, C 2 parece realmente elaborar o dentro e fora de casa. Durante a sessão eu tive a impressão de que este acontecimento havia sido recente, mas me informei com o Conselho Tutelar que isto ocorreu ano passado. Por algum motivo este conteúdo veio à tona e esteve presente em todos seus movimentos durante a sessão. Penso se poderia haver relação com a história da Bruxa Salomé... coincidentemente, na história da bruxa, as crianças são levadas para outra casa, de onde sua mãe as resgata. Ao falar de sua história de fuga, C 2 ressalta a parte em que são resgatadas pela mãe no abrigo. O relato de C 2 não correspondeu a uma ação com a natureza do faz-de-conta (representação de papéis, atribuições simbólicas), mas sim de uma forma concreta a partir da manipulação dos materiais. Sua ação no entanto pareceu estar ligada diretamente com o conteúdo verbalizado, indicando um uso simbólico, talvez até inconsciente, do material disposto. Guardar, fechar, arrumar, encaixar, foram as ações realizadas durante o relato. Parece que C 2 tem demonstrado confiança

na pesquisadora, à medida que lhe conta episódios de sua vida. Confiança relativa, pois não diz (e até cala) os motivos, já sabidos, das suas freqüentes fugas (...)” (Diário de Campo).

A sensação relatada pela pesquisadora de que aquele fato narrado pela criança era recente evidencia a intensidade com que ele fora tratado nesta sessão. A realidade da fuga era um tema não apenas conversado, mas revivido pela criança, o que faz com que a pesquisadora tenha uma percepção temporal diferenciada. A criança narra como se o fato tivesse ocorrido recentemente, e a intensidade com que utilizou os objetos durante a narrativa também sugere um discurso diretamente atrelado a sentimentos que estavam sendo revisitados pela criança. Ao considerar que o fato narrado não é um fato recente, a pesquisadora questiona se ele não poderia ter sido despertado através do impacto de certos elementos do conto sobre a criança.

O relato da fuga e do abrigo, aliado à narrativa e à forma como C 2 utilizava os materiais durante a sessão traz à tona a realidade do sujeito e o impacto das narrativas orais enquanto possibilidades de subjetivação, um encontro singular entre indivíduo e a linguagem metafórica dos contos, encontro este que se dá de forma íntegra e particular diante de cada realidade. Como diz Mengarelli (1998),

“Toda a trama ali narrada é o plano em que o imaginário tem lugar. Obviamente o elemento do real jamais poderia faltar, já que ele é o pivô gerador da trama, quer dizer, o resto [resto diurno], o mal-estar que apela a um sentido. Este sentido, dado na singularidade do encontro entre ele e um sujeito, subjetiva.” (MENGARELLI, 1998, p. 69)

Mais tarde, durante a sessão, enquanto rabiscava um papel, C 2 completou o relato:

“Eu fugi para o abrigo. Deu a louca na gente, a polícia nos pegou e nos levou para o abrigo. Eu queria mamadeira, mas não tinha. Eu queria ir para a casa do meu avô, mas ele não ia me aceitar.” (fala de C 2)

Ao retomar o assunto da fuga, C 2 demonstra sua necessidade de elaboração do ocorrido, enfatizando novamente a falta que a mamadeira lhe fez no momento em que se encontrava no abrigo – e que parece ser um objeto importante, a possível primeira possessão não-eu que a criança geralmente conhece, se lembramos da teoria de Winnicott (1975). A falta da mãe pode ter se expressado na lembrança deste objeto e na necessidade de regressar ao momento em que era um bebê que necessitava de cuidados maternos constantes. Esta frase também se evidencia em relação às expectativas da criança em ir para a casa do avô e seu receio de não ser aceita.

Esta sessão (sessão 2) foi realizada praticamente junto com a participante C 3, já que a participante C1 chegara atrasada (no final da sessão). Durante este período, porém, a participante C3 não expressou verbalmente qualquer conteúdo no faz-de-conta que a remetesse a suas experiências, brincando sozinha, em silêncio, principalmente com a cozinha. Também pudemos perceber, em outra sessão, diferentes formas de expressão verbal e lúdica sobre um mesmo conto (A Bruxa Salomé) entre a participante C 1 e a participante C 2. A primeira recriou a história emprestando seus elementos e parte do enredo, a segunda relatou sua experiência de ter fugido e dormido no abrigo. Neste sentido, Held (1980) afirma que “(...) uma mesma leitura ou uma mesma imagem terá, sem nenhuma dúvida, em idade igual, impacto e efeitos muito diferentes conforme o caráter, o meio, a história familiar e social de uma criança, os traumas particulares que sofreu ou não.” (HELD, 1980, p. 93). Isto nos leva a crer que a singularidade de cada história de vida também se reflete numa forma única e praticamente intransferível na escuta de um determinado conto.

A utilização da mala como um objeto transicional: a vivência do espaço potencial

A temática de ficar sozinha, para a participante C 2, parece ter seguimento em outras sessões. Na sessão em que a história de Branca de Neve foi narrada, C 2 utiliza a mala de madeira que representou a casa dos sete anões para entrar e se trancar dentro, iniciando uma expressão lúdica que se tornaria marcante nas sessões seguintes. Na sessão 11, C 2 pede para que alguém bata à sua porta. A participante C 1 não se mostra disposta, entretida em outras ações. A pesquisadora se oferece para realizar a ação solicitada pela criança:

P: abriu a porta! Oi tudo bom...

C 2: oi, tava dormindo...

P: esta é a sua casa?

C 2: é...minha mãe saiu...ela foi no mercado comprar umas frutas...

P: e com quem você está aí dentro?

C 2: com ninguém... (...) estou sozinha com Deus...

P: e como você está se sentindo?

C 2: nada...tchau... (faz menção de querer fechar a porta da mala. Pesquisadora ajuda a fechar a mala. Depois dirige-se à mala e bate na porta.)

P: a sua mãe já chegou ?

C 2:não (C1. diz: eu estou aqui viu)... está chegando...

P: e você vai ficar aí?... e o que você está fazendo?

C 2: comida para quando a minha mãe chegar. (C 2 aponta C 1 dizendo que é ela a sua mãe). (Sessão 11)

Nesta mesma sessão, num segundo momento, C 2 arrasta a mala para a outra sala, desliga a luz e fica isolada por algum tempo:

C 2 . vai para a outra sala. Toca o sino.

C 2: eu vou deitar, ninguém bate na minha porta.

Entra dentro da mala de madeira novamente, toca o sino e canta a música “era um casa muito engraçada, não tinha teto, não tinha nada”... procura o sino atrás da mala. Apaga a luz. (Sessão 11)

Depois de um tempo, volta para a outra sala e interage com o restante do grupo que está envolvido numa mudança. A sessão fica marcada pela necessidade de se trancar, reforçada pela ação de se fechar dentro do armário da sala.

“C 2. pega a mala (que durante a narrativa representou a casa dos anões) e diz que é a sua casa. Entra dentro da mala, deita-se e pede que a fechem. Esta ação durou praticamente a sessão toda. Eu bato à sua porta e pergunto o que está fazendo e ela responde que está lavando louça e fazendo comida para quando a sua mãe chegar, e que sua mãe foi para São Paulo. Pergunto quem é a sua mãe e C 2 aponta para C 1. Participante C 2 pede a C 1 que venha bater à sua porta, mas C 1 está ocupada com outras ações. Em um momento se aproxima e ameaça trancá-la. C 2 demonstra medo. (...) O tempo todo C 2 buscou compartimentos para se trancar dentro. Parecia sentir necessidade de proteção, e isto esteve presente intensamente na sua expressão lúdica. Na sessão anterior, ela expressou esta necessidade relatando um episódio de fuga enquanto guardava os objetos dentro do castelinho, angustiando-se se algum objeto não coubesse dentro dos compartimentos. Nesta sessão, que foi em seguida, deu prosseguimento a esta ação, utilizando, porém, o próprio corpo. Sua necessidade de segurança começou a ficar mais evidente, a ganhar mais força de expressão e suporte externo através de objetos como a mala e o armário. C 2 usou a mala que havia sido usada como a casa dos anões da história da Branca de neve.” (Diário de Campo. Sessão 11)

A utilização da mala enquanto expressão lúdica teve continuidade nas sessões 13 e 14, e estas ações estavam sempre atreladas à narração, por parte da criança, de que estava sozinha em casa, esperando a mãe. A brincadeira utilizando a mala parece ter ocorrido na área intermediária, onde os objetos e fenômenos oriundos da realidade externa são usados a serviço de alguma mostra derivada da realidade interna (WINNICOTT, 1975). A mala pode ter representado, para esta participante, um objeto transicional importante e marcante nas sessões lúdicas, uma vez que o utilizou de forma intensa, significativa, expressiva e, notavelmente, com muita energia percebida a partir da repetição da temática “ausência materna” por várias sessões. Através deste objeto, pode-se considerar que C2 adentrou-se no espaço potencial na área intermediária de que nos fala Winnicott (1975).

Para Winnicott (1975), a transicionalidade pode ser definida como um pedaço da realidade que o indivíduo transforma em um elemento significativo para ele. O indivíduo toma algo da realidade e, através da capacidade criativa, o transforma em um elemento com significação própria, com características do seu self, de sua história: uma criação do sujeito, base da própria criação do símbolo, transformando a realidade em

algo subjetivo (HISADA, 1998). Isso parece evidente ao tratarmos as ações lúdicas de C2 com a mala, uma vez que esta representou sua própria casa: um espaço vivenciado e dramatizado. O objeto externo (mala) permitiu subjetivar-se durante o brincar, tornando-se, ao mesmo tempo, um objeto interno à mercê do imaginário e do mundo psíquico da criança imersa em um conflito. Conflito de estar só à espera de uma mãe.

Assim, o objeto transicional é algo que existe como objeto, mas que recebe do indivíduo significado e vida próprios. “Não pertence inteiramente ao mundo interior objetivo nem ao mundo exterior, mas ainda assim integra o sujeito e objeto ao promover o aparecimento de um símbolo” (HISADA, 1998, p. 22). É necessário e importante lembrar que a função do objeto transicional, nas experiências primitivas do bebê, é justamente a elaboração da separação da mãe, a possessão não-eu que se dá numa área intermediária entre o bebê e a mãe. É possível, portanto, imaginar se a intensidade dramática do faz-de-conta de C 2, na utilização da mala, não tinha a função concreta de elaborar uma situação que era presente: a ausência da mãe, mesmo que distante das experiências primitivas vivenciadas durante o desenvolvimento de um bebê, a experiência do abandono concreto parece suscitar o mesmo tipo de sentimento.

A utilização do objeto “mala” possibilitou à criança a expressão de determinados conteúdos voltados para sua realidade e, pressupondo através da forma e intensidade com que foi utilizado, é possível refletir sobre as significações construídas a partir desta ação lúdica. Para Mrech (2002), é necessário saber como a criança constrói os objetos interiormente, ou seja, como vai tecendo símbolos e imagens, ao mesmo tempo em que é tecida pela linguagem e fala. No caso desta participante, percebe-se o quanto a fala foi atrelada às ações lúdicas, parecendo intrínsecas a uma realidade expressa. A mala, para esta participante, representou um objeto importante que permeou seu imaginário e todas as situações lúdicas por ela vivenciadas.

Nas sessões 12 e 13 foi narrada a história “Irmão e Irmã”, dos irmãos Grimm. Nesta história, dois irmãos fogem de casa, cansados dos maus-tratos da madrasta. Por encantamento, o irmão se transforma em um cervo e a irmã passa a cuidar dele. Depois de muito andarem, encontram uma casinha no meio da floresta e passam a morar nela. Em um dia de caça, o rei os encontra, se apaixona pela moça e a pede em casamento. Algum tempo depois, ela tem um filho e as perseguições da madrasta voltam a acontecer. No final, o rei descobre os planos da madrasta, que era uma feiticeira, e manda matá-la. C 2 ficou muito atenta no início da história, principalmente na parte em que as crianças fogem, repetindo como um eco, algumas frases da pesquisadora

(“trovões e chuva”; “morando na floresta”). Frases que pareciam, na realidade, ecoar dentro de si, tendo em vista a compenetração da participante durante estes episódios da narrativa. No restante do conto, manteve-se, porém, dispersa. Durante a brincadeira, na sessão 12, C 1 e C 3 encontram uma mamadeira (miniatura) dentro de uma mala. C 2 fica interessada pelo objeto.

“As outras duas crianças pegam uma pequena maleta e abrem. Notam que tem uma mamadeira.
C 2: mamadeira...eu quero. (Sessão 12)

Sua atração por este objeto lembra seu relato nas sessões anteriores sobre sua fuga, quando foi levada ao abrigo e pediu uma mamadeira. Na sessão 13, logo após a história, C 2 pede colo para a pesquisadora, que a leva para a sala da forma solicitada pela participante – que parece regozijar-se com isso, esboçando sorrisos. Estas ações parecem sinalizar, por parte da participante, uma necessidade de regredir, uma necessidade de ser cuidada, como se transportasse para outro tempo, outro lugar. Ainda nessa sessão, a mala aparece novamente como um importante objeto para o desenvolvimento das ações lúdicas por parte de C 2:

“C 2 pega a mala na outra sala e a coloca no chão. Abre a mala, deita-se dentro dela em posição de feto junto com o sino da hora do conto. Antes de fechar pergunta para a pesquisadora: “tia, depois você bate na minha porta? A pesquisadora se aproxima da mala fechada e bate à porta. C 2 não responde. A pesquisadora insiste duas vezes e ela não responde. Diz que não tem ninguém em casa e faz menção de ir embora, dizendo que não tem ninguém em casa. C 2 bate à porta pelo lado de dentro e pesquisadora se reaproxima perguntando quem é. C 2 coloca seu dedinho por uma fresta de abertura. Pesquisadora: “Nossa, tem uma neném aqui (...) você é neném?”. C 2 diz que sim.

P: o que você está fazendo aí, neném?” (com o sino na mão)

C 2: “deitada”.

P: “o que você está sentindo?”.

C 2: “nada”

P: quem está aí com você?”

C 2: “ninguém. Eu estou sozinha. C 1 está demorando para chegar”

P: O que você quer fazer?”

C 2: “nada”

P: “Você quer ficar aí dentro?”

C 2: “hahã”- afirmativamente.

C 2 fecha a porta da mala, fechando-se. (Sessão 13)

O movimento de fechar-se é constante, mas, ao mesmo tempo, solicita que a pesquisadora se aproxime dela. Parece querer se esconder, mas coloca um dedinho para fora, fazendo algum contato. A pesquisadora criou um vínculo com a participante que permitiu-lhe suscitar imagens (como a de um bebê) e estabelecer com C 2 um jogo lúdico, onde a expressão dos afetos esteve presente.

A comunicação entre a pesquisadora e a participante possibilitou um brincar cheio de sentidos e realidades, internas e externas. A abertura para o brincar junto foi particularmente importante para esta participante – o que a diferenciou no seu processo

em relação ao das demais participantes. Winnicott (1975), neste momento, deve ser lembrado quando diz:

“Somente no brincar é possível esta comunicação, comunicação com outro ser humano, e é no espaço do brincar que a criança ou o adulto podem experimentar e utilizar sua liberdade para criar e construir gradativamente a totalidade da existência experiencial do homem.” (WINNICOTT, 1975, in: HISADA, 1998, p. 26).

Apesar da proposta não ter sido constituir um setting terapêutico, percebe-se, em muitos momentos, a sobreposição de duas áreas do brincar: a da pesquisadora e a da criança, possibilitando à última a experimentação de um espaço potencial onde o brincar se desenvolveu, entre a realidade interna e a realidade externa da participante e da pesquisadora, no uso dos objetos escolhidos por ela, em especial, a mala.

C 2 parecia querer vivenciar o estar fechada dentro da mala, mesmo que demonstrasse a sensação de solidão ao se referir à demora da participante C 1 que representava, para ela, a mãe. Apesar de C 1 estar na sala, tinha outros interesses e muitas vezes não dava atenção a C 2. Neste caso, C 2 relacionava esta atitude de C 1 como uma “demora” da mãe para chegar em casa (representada pela mala). O sino foi outro objeto de grande importância para C 2, que sempre o levava de uma sala para outra. Nessa sessão, ele esteve presente o tempo inteiro, dentro da mala e dentro do armário, e C 2 chegou a cantar a música de entrada da Hora do Conto enquanto estava dentro do armário.

É interessante notar que o sino representava a entrada da hora do conto, era um objeto ritualístico dentro da sessão, um objeto que transportava as crianças para um tempo que não era tempo, para um lugar que não era lugar algum: terra imaginária e fecunda de significações. Ritual este que, segundo Gutfreind (2003) marca, enquanto dispositivo lúdico, o início e o fim da história, e que “oferece um espaço no qual a criança pode se sentir protegida diante de suas angústias ao escutar uma história contada por um adulto” (p. 119). O sino em si pode ser considerado um objeto interessante para qualquer criança, mas entre as três crianças ali presentes, ele representava algo mais para esta criança em especial, era uma criação sua, pois nenhuma das outras duas estabeleceu com este objeto semelhante relação, assim como a relação estabelecida com a mala. Isto parece ilustrar o que Hisada (1998) afirma, ao dizer:

“Quando a criança se relaciona, brinca com o objeto transicional, está presente a capacidade de gerar significados pessoais representados pelos símbolos e que envolve sempre a subjetivação na sua escolha, pois é uma criação da criança.” (HISADA, 1998, p. 23).

O sino é a porta de entrada para um mundo metafórico e simbólico que a transporta, de forma segura, para um mundo interno, onde moram situações conflituosas. Neste sentido, ele marca o início do espaço potencial, onde o conto é um fenômeno, ao mesmo tempo externo, por se tratar de outras personagens e outros enredos; e interno, por possibilitar identificações com sua própria vida interior – e, por que não, com sua vida real e com sentimentos reais? A história, como nos diz Hisada (1998), pode ser tomada ela própria como uma forma de brincar, uma possibilidade de entrada no espaço potencial, transicional.

Na sessão 13, ainda se trancou dentro do armário com a participante C 1 e depois voltou para a mala, fazendo-a de cama.

“Arrasta a mala até o centro da sala e coloca o tecido branco por cima. Sua intenção é se deitar. Pesquisadora lembra a criança da regra de que não pode subir em cima da mala pois a madeira é frágil e pode quebrar. C 1 abre a mala e estende o pano branco dentro. C 1 vai até a mala onde estão dispostos os tecidos e joga-os próximos à mala de madeira. Deita-se dentro e solicita à pesquisadora que a cubra com todos os “cobertores”, um por um. (São muitos tecidos e a pesquisadora demora para completar a ação). Finge tosse e pergunta se tem mais cobertor. Diz que quer que a feche dentro da mala. Pesquisadora atende. Pede que a pesquisadora bata na mala. Pesquisadora pergunta: “o que aconteceu hoje?” C 2: “nada” (sessão 13)

Nesta ação lúdica, parece nítida a necessidade de ser cuidada expressa pela criança ao solicitar que a pesquisadora a cubra de cobertores (tecidos). No conto Irmão e Irmã, as crianças fogem de casa, e parece que, durante estas sessões, C 2 reforçou a utilização da mala como uma casa (e cama) e a necessidade de ser cuidada. A fuga parece angustiante demais para ser representada ao mesmo tempo que esteve presente de forma indireta quando a criança escolhe justamente trancar-se em compartimentos fechados como mala e armário.

O que está nas entrelinhas desta expressão lúdica? Ao que parece, a ausência, neste caso, revelou a presença: presença, principalmente, do medo de fugir, já manifestado pela criança através de seus desenhos. Medo de estar só, medo de chuva e trovões. Medo do medo, o que nos leva a lembrar sua frase quando questionada sobre os motivos da fuga: “(...) e ainda bem que eu tomei banho... passei shampoo e creme”. Neste sentido, é possível situar que, nas primeiras sessões, após a história de João e Maria, C 2 cria histórias de uma criança que foge durante a chuva, e que sente medo. Fica evidente também, no seu diálogo com a pesquisadora, o quanto ela se nega a dizer o que sente e o que está fazendo. Um distanciamento necessário e seguro, até para poder sentir. Suas ações durante esta sessão se revelaram, assim, mais concretas e cruas, no nível das sensações, o aperto da mala, o escuro do armário, sem fabulações e enredos fictícios.

A fuga do Bicho Peludo e o seu resgate na floresta (conta outra vez?): a representação da vida familiar e as brincadeiras de “viajar”

A primeira vez em que a história “Bicho Peludo” foi narrada, C 1 compareceu sozinha à sessão, já que chovia muito e as outras duas participantes não conseguiram chegar ao CIC. A história se passa num castelo, onde a rainha morre, deixando uma filha, pela qual o rei se apaixona “violentamente” e tenta se casar com ela. Depois da história, a pesquisadora questiona qual parte mais gostou e C 1 responde que gostou da parte em que o rei e a princesa se casaram e da parte em que a princesa fugiu de casa. Diante do questionamento da pesquisadora sobre os motivos que a levaram a fugir, a participante responde que a princesa foi procurar um “lugar legal” (SIC). Em seguida, C 1 se volta para os materiais utilizados durante a narrativa e diz que vai arrumar tudo. Na outra sala, arrumou o castelo; brincou com objetos da história; pegou baú; colocou e tirou os tecidos dos compartimentos. A necessidade de organizar os objetos utilizados pela pesquisadora para narrar o conto parece muito relacionada com uma necessidade de organizar os elementos e reestruturar seqüencialmente a narrativa para que suas significações se tornem presentes. Ao terminar de arrumar tudo, toca o sino e começa a (re) contar:

“Era uma vez, né, uma rainha (tira boneca da lata) – vai até o baú e tira os tecidos. “aí, né (...) tia, quando vier outra turma você vai continuar contando...”. Pesquisadora responde afirmativamente. “E pra mim?”. Pesquisadora pergunta se quer ouvir novamente a história e C 1 responde que sim. (pega vestido, ação de dança) “dançou, dançou, dançou e se casou” (...). (Sessão 9)

C 1 solicita que a pesquisadora conte novamente a história. No início, apenas ouve, enquanto manipula objetos pela sala, com a intenção de dramatizar a história. Depois, se aproxima da pesquisadora, senta e deita. É interessante notar que a participante C 1, apesar de começar espontaneamente a reproduzir a história, manipulando os objetos utilizados pela contadora e iniciando a história com “Era uma vez...”, se cala e pergunta se a pesquisadora irá contar novamente a história. Demonstra necessidade de ouvir novamente, se apropriar mais uma vez dos elementos do conto. Quando a pesquisadora inicia a narrativa, a participante começa a esboçar movimentos que representam o conteúdo do conto, como se quisesse representá-lo no próprio corpo, e, mais uma vez, pára e resolve apenas ouvir a história.

A pesquisadora estava ainda no início da história quando C 1 a interrompe e pergunta: “(..) você já contou aquela parte em que ela fugiu?”. A pesquisadora diz que

ainda vai contar e continua a narrativa, acompanhada com muito interesse pela participante.

“Ao terminar a parte da fuga do castelo, por parte da princesa, C 1 repete a última fala da personagem (*quando encontrada pelos caçadores do segundo rei*): “Por favor, não quero mal em mim”.

Pesquisadora pergunta de que mal a menina falava.

C 1: “Mal que acontecia com ela (...) ela sofria (...) porque ela era filha, mas o pai dela fazia tudo com ela”.

Pesquisadora questiona o quê ele fazia.

C 1: “ele mandava ela fazer tudo.

Pesquisadora pergunta: “tudo o quê?”

C 1: (silêncio, desvia olhar): “queria se casar com ela (...) mas ela não queria”. (sessão 9)

A participante C 1 sentiu necessidade de ouvir novamente a história de Bicho Peludo, principalmente a parte em que a princesa foge do castelo e é resgatada por uma carruagem real no meio da floresta. A significação desta parte do enredo é sugerida fortemente pela expectativa já sinalizada anteriormente, e também por sua interrupção ao chegar ao momento exato em que a princesa é encontrada. Ao chegar ao trecho da história em que a princesa foge e é encontrada pelos caçadores, a participante repete as palavras da heroína (“Por favor, não quero mal em mim”), ou seja, empresta sua voz para a protagonista, demonstrando as bases de identificação que constrói a partir do conto narrado.

A história “A pele de Asno”, é uma adaptação feita por Perrault de um conto de tradição oral, e contém os mesmos elementos narrativos que “Bicho Peludo”, do Irmãos Grimm, como a tentativa de incesto por parte do pai e a fuga da princesa, com poucas variações. Azevedo e Guerra (1988) discutem a semelhança deste conto com aspectos da vida de crianças que sofrem este tipo de violência: desde a reação de pavor da heroína diante da proposta criminoso que implica na erotização das relações pai-filha, até os sentimentos contraditórios que acompanham a proposta e a fuga do destino trágico por parte da princesa. Em relação a este último aspecto, as autoras comentam: “*O que nos diz a história é que a infanta procura fugir de seu destino trágico e o faz disfarçando-se na pele de um asno que a torna irreconhecível. A fuga e a busca de um anonimato em locais onde não existam testemunhas de suas trágicas experiências no lar também é uma triste realidade na vida de nossas pequenas vítimas.*” (AZEVEDO e GUERRA, 1988, p. 107).

Já Corso & Corso (2006) se referem a “Bicho Peludo” e “Pele de Asno”, como histórias que representam as necessidades básicas da menina durante seu processo de

desenvolvimento emocional, visto que necessita do olhar amoroso do pai para o treino e exercício da sedução feminina, sem que isso possa representar a consumação factual do ato erótico violento. Assim, a heroína percebe o olhar do pai, sente medo e realiza desejos que acredita serem impossíveis de serem concretizados: os três vestidos e a pele. O pai os realiza e menina foge diante da aproximação real do perigo de se consumir o amor incestuoso. No entanto, a heroína leva consigo os vestidos que ganhou do seu pai, como indumentária importante para a sedução daquele que a irá desposar no fim da história. A heroína da nossa história (participante C 1) vivenciou de forma mais violenta os desejos libidinosos de um adulto que tinha a função de pai. Ao citar os limites entre o erótico e o traumático, Corso & Corso (2006) afirmam que o assédio sexual do adulto sobre uma criança materializa algo que, na mente infantil, “não passa de um conglomerado confuso de hipóteses, imagens, fantasias e sensações.” (CORSO & CORSO, 2006, p. 100).

Ao perceber as significações presentes e o processo de identificação com a personagem do conto, a pesquisadora interrompe com o intuito de fazer com que a participante se aproprie conscientemente do conteúdo do conto que nela, de certa forma, ressoa. Percebe-se que a criança fala de forma pensativa: está deitada e toca os próprios cabelos, desenrolando-os. Seu olhar se desvia para cima e seu pequeno discurso é acompanhado por muitas pausas de silêncio.

Segundo Bettelheim (1980), para dominar os problemas psicológicos do crescimento, a criança necessita entender o que está se passando dentro do seu inconsciente, e isso ocorre através de devaneios – ruminando, reorganizando e fantasiando sobre elementos adequados da história em resposta às pressões inconscientes. Os contos de fadas oferecem para a criança novas dimensões à sua imaginação com as quais ela pode estruturar seus devaneios. Uma das vantagens dos contos de fadas, portanto, está justamente no fato de que se pode falar abertamente sobre eles já que a criança não precisa manter secretos seus sentimentos sobre o que se passa no conto, independentemente do conteúdo que corre paralelo às suas fantasias particulares (BETTELHEIM, 1980). Desta forma, a criança não precisa falar diretamente sobre suas vivências pessoais e todas as fantasias e universos de sentimentos que dela pouveram: basta que os contos, seu enredo e as ações do herói emprestem as roupagens certas para que a criança possa se perceber a partir das identificações projetivas, mesmo que inconscientes.

No trecho da história que C 1 demonstra necessidade de ouvir, a princesa, distante da realidade que vivia no castelo, recebe uma forma de ajuda dos caçadores de um segundo rei, com quem futuramente se casa. A participante também está longe da casa onde sofreu a violência, pois foi resgatada pelo Conselho Tutelar e abrigada em uma casa não-familiar, sem pai e sem mãe, como a personagem da história. É interessante notar que C 1 enfatiza mais o trecho da história em que a solução da fuga é concretizada do que o aspecto da vitimização em si. Na história que elaborou em uma sessão anterior, depois da narrativa da Bruxa Salomé, C 1 também representa aspectos positivos que demonstram resiliência, ao ressaltar a figura de uma personagem que se salva do bruxo e a inversão de papel entre vítima-agressor, quando a primeira perpetua violência contra o segundo.

Além disso, o conteúdo que expressa enquanto fala da história do Bicho Peludo parece, de certa forma, extrapolar o vocabulário utilizado pela pesquisadora durante a narrativa – o que evidencia que C 1 fala, indiretamente, de uma experiência pessoal.

“(...) Ela sofria (...) porque ela era filha, mas o pai dela fazia tudo com ela”

Depois da narrativa solicitada pela criança, esta começa a explorar os bonecos dispostos e elege uma boneca em especial. Interage com a pesquisadora. Depois desta ação, volta-se para a boneca utilizada na contação de histórias e a coloca no papel de filha frente à boneca anterior. Imagina uma situação familiar de jantar, em que a filha serve os pais, interpretando, inicialmente, o papel de mãe, e dizendo: “(comi) com a minha filha e meu esposo.... ele é bem legal... vou chamar ele”. Procura um boneco que passa a representar o pai. Nota-se que, na representação de família, a figura do pai fica mais forte e presente. Ele a protege, ao mesmo tempo em que a castiga. Num segundo momento, interpreta o papel de filha, utilizando a boneca da história, e sua postura é a de servi-los.

C 1: eu quero que traga um lanchinho para o meu esposo e para mim (...) rápido

C 1 (imitando a voz da filha): espera mamãe, está muita bagunça mamãe, estou fazendo mamãe... aqui mamãe sua chata... toma mamãe... nojenta (C 1 serve um copo com uma fruta em cima de uma colher)

Derruba o copo da colher com a fruta

C 1: oh, não!!! (arruma novamente a mesa)...

“a sobremesa está caindo

C 1: aqui está... eu conto para o meu papai... (C 1 pega o fantoche pai e se dirige a ele)... papai, não liga para este (...)

C 1: (imitando voz de papai): o filha, se você quiser, você fica aqui, tá...

C 1 (filha): toma mamãe, toma papai, o que você mais gosta. C 1 serve lanche na colher para os bonecos.

C 1 pega a boneca grande e a manipula como se estivesse cantando.

Pesquisadora pergunta o que a mãe está fazendo

C 1: minha mãe está muito louca hoje.

C 1 pede ajuda para a pesquisadora para colocar o outro fantoche pai na outra mão... se dirige até a cadeira onde está a boneca loira.

C 1 (fantoche pai pega o fantoche filha): filhinha, você vai limpar toda esta casa e vai ficar de castigo... lava a roupa escondido. (Sessão 9)

A brincadeira de faz-de-conta não representou a violência de abuso sexual sofrida por C 1, contrariando alguns estudos que revelam que a criança vítima de violência sexual poderia apresentar um conjunto rígido de comportamentos de brincar, representando o trauma vivido de modo repetido e inconsciente (White & Allers, 1994, apud MELLO, 1999). A não-expressão direta da violência pode ser compreendida, de um lado, se avaliarmos os seguintes fatores: primeiro, que a violência se passou no ano anterior ao início da coleta (aproximadamente 12 meses antes) e a duração do abuso foi relativamente curta (4 ou 5 meses), diminuindo sua gravidade. Segundo D’Affonseca & Williams (2003), variáveis descritas por pesquisadores como amenizantes do impacto do abuso sexual infantil são avaliadas: um ou múltiplos agressores, frequência e duração do abuso, relacionamento com o agressor, intensidade da violência empregada, grau de apoio da família, entre outros.

Por outro lado, Bettelheim (1980) afirma que, apesar dos objetos serem usados para incorporar vários aspectos complexos, inaceitáveis e contraditórios da personalidade da criança, algumas pressões inconscientes, justamente pelo nível de contradição, periculosidade e desaprovação social, não se prestam a isso, e não é possível serem colocados na própria brincadeira. Acredita-se que o aspecto vitimizado da personalidade da criança também contenha em si um alto nível de conflito e de sentimentos contraditórios com os quais muitas vezes a criança não consegue lidar. Neste sentido, ouvir um conto e falar sobre ele pode, por si só, representar uma via de expressão importante para a criança.

Percebe-se que a necessidade de C 1 ao realizar sua representação de família tinha mais ligação com a reconstituição de cenas familiares que retratassem o cotidiano de uma família nuclear burguesa, em vista de sua situação de abrigo atual, do que a situação de abuso em si. Assim, o contexto de abrigo faz com que C 1 perca a referência deste tipo de vivência familiar, tentando reproduzi-la, repetidamente, nos temas de faz-de-conta. Deve-se, ainda, levar em consideração que, nesta sessão, a figura masculina do pai se evidenciou fortemente em relação às demais sessões.

Antes dessa sessão, C 1 conversa com a pesquisadora sobre sua estadia no abrigo:

“C 1 sentou-se na mesinha para desenhar e mexeu na sua caixa de desenhos. Relembro seus desenhos das sessões passadas e C 1 explica rapidamente alguns deles (como o desenho do retrato que tirou com sua mãe durante um passeio). Conversamos sobre sua estadia no abrigo e C 1 relatou que a diretora disse que se ela ficar sem fazer bagunça, irá sair de lá. Em outras sessões, C 1 já havia colocado o desgosto em permanecer abrigada e diz que gostaria de voltar para a casa dos pais. Fala que sua avó fala mal de seus pais e que isso a deixa “emburrada”. (Diário de Campo sessão 9).

Ou seja, a necessidade da convivência familiar está muito presente no discurso e nas suas manifestações durante o faz-de-conta, evidenciando que seu desenvolvimento emocional está sendo moldado no contexto da institucionalização. Nas sessões lúdicas seguintes fica claro e evidente a intenção de C 1 em cada movimento. Ela arruma a casa, de forma contínua; arruma seu quarto, faz da mala de madeira seu guarda-roupa, dobra tecidos, guarda vestidos, cuida do boneco-bebê – vivenciando o papel de mãe –, compõe cenas familiares junto com as demais participantes. Logo na décima sessão, depois da segunda narração de Bicho Peludo, C 1 começa a esboçar o tema de viajar. Este tema parece ligado à representação da saída da princesa do castelo inicial, exatamente a parte da história que despertou mais o interesse da participante.

“(…) Na hora do faz-de-conta, C 3 pega o carrinho de bebê, coloca a malinha em cima e diz que vai viajar. Vai até o outro lado da sala e começa a explorar alguns materiais como óculos, colares e anéis. Parece se preparar.” (Diário de Campo, sessão 10)

Em algumas sessões, demonstra sua vontade de “dormir” no espaço de brincadeiras, dentro do CIC, ou mesmo de “morar” lá, onde brinca durante as sessões. Percebe-se que aquele espaço se configurou como a realização de suas necessidades emocionais, visto que nele vivencia a possibilidade do fazer-de-conta, habitando seus desejos que se voltam mais concretamente na mudança para a casa de seus pais, uma viagem de volta.

“manipulou a cozinha junto com C 3. Abre a geladeira e descobre os pequenos objetos nela guardados. C 1: ‘hoje eu vou dormir aqui...’ (fala para a pesquisadora)” (Sessão 10)

“C 1 dobra os tecidos e fala: ‘eu queria morar aqui’. Acha uma moeda dentro da mala e mostra para a pesquisadora. Sorri.” (sessão 12)

As outras duas crianças assumem os papéis de filhas, iniciando a composição de cenas familiares que se estenderam no estabelecimento de uma rotina, sempre sugerida e, muitas vezes, imposta pela C 1 (ir à escola, comer, etc.). Na sessão 11, C 1 manifesta sua intenção de se mudar de casa, tema muito presente durante o restante das sessões (11, 12, 14).

“(C 1 mexe em pratos)

C 1: ‘Acho que eu vou mudar de casa...eu vou mudar de casa’.

Pede para a pesquisadora fechar a mochila

C 1: ‘Agora eu vou mudar’. Pega a bolsa preta

C 1: ‘Ai tem tanta mala para levar...’ (coloca objetos dentro da bolsa)

C 1 “ô tia agora eu vou mudar de casa, ta?”

P: “Ah é?... e por que você vai mudar?”

C 1: “porque... porque aqui é muito pequeno... por isso eu to arrumando a casa” (*C 1. fecha as malas e bolsas, pega toalha da mesa e coloca dentro da mala*) “ai, tem tanta coisa” (sessão 11)

Em relação a esta temática que se repete na expressão lúdica da participante C 1, é importante lembrar que, em quase todos os contos narrados, ocorre uma mudança de casa. Assim, a temática de mudança se iniciou a partir da narrativa de Bicho Peludo, onde a heroína foge do castelo e é encontrada por caçadores, passando a morar em outro castelo. Na história de Branca de Neve, a protagonista é coagida a fugir devido ao ciúme doentio de uma madrasta, encontrando a casa dos 7 anões. Da mesma forma, na história dos “Dois Irmãos”, as crianças fogem dos maus-tratos da madrasta e encontram uma casa no meio da floresta, onde permanecem até que o rei os encontre e solicite a mão da moça em casamento. Portanto, esta participante parece ter elegido tal elemento (o da mudança) presente nestes contos para expressar sua própria necessidade de mudança. Mudança não apenas do lugar que, inclusive, a acolheu, protegendo-a de uma violência, mas da própria violência em si, já que em todos os contos, os personagens saem da casa daqueles que os agrediam. Não obstante, o refúgio do abrigo de menores no qual se encontra, se em um momento a protegeu, não é capaz de lhe oferecer o que sua família primordial poderia – deveria – e deseja – oferecer, a vivência familiar, aspecto que parece essencial para a criança que expressa, em muitos momentos, seu desejo de voltar a morar com seus pais, ou seja, mudar de casa.

Na sessão 12, enquanto arruma a casa e dimensiona o contexto de mudança que ficaria mais concreto da metade da sessão em diante, C 1 verbaliza para o grupo que receberá a visita dos seus pais no abrigo:

C 1: Ah, ainda bem que amanhã tem visita minha mãe vai vir... todo mundo... toda a família porque tem visita

P: quem vai visitar você amanhã?

C 1: minha mãe meu pai e só (Sessão 12)

A partir deste dia, a expectativa de retorno para a casa dos pais se tornou mais presente e parece ter sido enfatizada na constância e repetição do tema de mudança e arrumação de casa. Vygotsky (1991), ao elucidar sobre o brincar na idade pré-escolar, admite que a criança satisfaz certas necessidades no brinquedo e que é necessário, portanto, entender o caráter especial dessas necessidades para que seja alcançada a singularidade do brinquedo como uma forma de atividade. De modo geral, nesta idade

surge uma grande quantidade de tendências e desejos não possíveis de serem realizados de imediato, e os brinquedos são inventados justamente quando as crianças começam a experimentar tendências irrealizáveis. A criança, através do brincar, envolve-se num mundo ilusório e imaginário, onde os desejos não realizáveis podem ser realizados. No contexto extraordinário da institucionalização, é compreensível que algumas necessidades fiquem mais em evidência, como a convivência familiar e a referência das relações afetivas. A participante C 1 parece, neste sentido, retratar estas necessidades, de forma simbólica, através de ações lúdicas como a mudança de casa, a viagem e a arrumação. As cenas que desenvolve, por outro lado, demonstram conhecimento e referência da criança das vivências familiares, resgate possível unicamente porque a criança já vivenciou, antes da violência que culminou no seu abrigo, um contexto familiar normal.

A representação de Cinderela II: a vivência da autoridade

As histórias não despertaram a expressão de conteúdos relacionados diretamente com a violência sofrida nas participantes C 1 e C 3. Porém, a sessão 5, em que foi relatada a história de Cinderela, foi acompanhada por uma necessidade grande de representação do conto através de atribuição e vivência de papéis entre as duas participantes, além da manipulação dos objetos utilizados durante a narrativa. Estas participantes, durante estas sessões, pareceram formar uma díade importante durante as representações dos elementos ficcionais oferecidos pelo conto. Na versão “brincada” da história, C 1 sempre representa primeiramente a madrasta, ora impedindo-a de ir ao baile, ora mandando-a fazer serviços. Repete as palavras da madrasta e representa as cenas de baile. A criança C 1 não deixa C 3 pegar os objetos com os quais brinca. A participante C 3 obedece a C 1 e a observa passivamente e esboçando, em alguns momentos, alguma iniciativa tímida para o desenvolvimento da história. Quando a pesquisadora falou dos materiais dispostos na outra sala, C 1 fez sinal para esperar e continuou manipulando os objetos e narrando as partes do conto que mais lhe interessaram (baile e madrasta mandando).

Na definição de atividade molar proposta por Bronfenbrenner (1996) elas são caracterizadas por um momento (quantidade de movimento, impulso) próprio, um sistema de tensão que possibilita a persistência ao longo do tempo e a resistência à interrupção até a atividade ser completada. Além disso, a atividade molar enquanto comportamento é percebida como tendo significado ou intenção pelos participantes do

ambiente. Desta forma, percebe-se que o faz-de-conta relacionado ao drama do conto de Cinderela perdurou 4 sessões, sendo que nas sessões seguintes ocorreu um natural seguimento para a representação de cenas familiares a partir de atribuição dos papéis de mamãe e filhinhas. A perspectiva temporal foi, portanto, um elemento presente nesta atividade de representação dos papéis do conto, revelando uma intenção e um significado para os participantes desta pesquisa. Outro aspecto que caracteriza estas ações lúdicas como atividades molares é a resistência, por parte das participantes, à interrupção da atividade, o que demonstra intencionalidade do ato e objetivação das atitudes voltadas para “fazer de conta”.

Na sessão 8, por exemplo, as crianças solicitaram que a história da Cinderela fosse narrada novamente e a pesquisadora propôs, primeiramente, que elas resgassem a história e contassem sozinhas, para depois narrar o conto enquanto elas manipulavam os materiais dispostos. Ficaram muito concentradas e manusearam os objetos, reinventando formas, reutilizando o material e realizando, o tempo inteiro, relações com o conteúdo da história. A história foi relatada em alguns momentos, sem uma base cronológica, precipitando momentos ou mudando a ordem dos fatos.

Da ação lúdica ao desenho: representação da conciliação mãe-filha

C 3 quase não verbaliza em nenhuma das sessões. Ouve as histórias atentamente. Seu faz-de-conta é harmonioso, mas em muitos momentos mostrou-se dependente de C1 para manifestar um conteúdo mais fortemente ligado à atividade de representação simbólica. Ao arrumar a casinha de madeira, não verbaliza. Nas brincadeiras de casinha, tema que ficou mais intenso a partir da quinta sessão após a história da Cinderela, C 3 manteve-se sempre, invariavelmente, no papel de filha de C 1. Nestes momentos, representava uma filha obediente e passiva às ordens maternas:

C 1: “acorda filha, ah, não precisa dormir ainda está de manhã (...) vai dormir até mais tarde, tá bom...vou fazer o café na cozinha (...) acorda, vem tomar café (...)

C 3 se levanta. C 1 a puxa pelos braços até a mesa e C 3 ajoelha-se na frente da mesa e come.

C 1: “tchau filha, agora vai dormir de novo (sai da sala) já volto filha.

C 3 segue C 1 que está na outra sala, operando a máquina de escrever.

C 1: “volta a dormir!”

C 3 vira em direção a outra sala e caminha até a cama.

Aliada na brincadeira com C 1, representando o papel de filha, C 3 mostra-se colaboradora e geralmente silenciosa, obedecendo prontamente aos mandos maternos. Em muitos episódios de faz-de-conta, C 3 estabeleceu com C 1 cenas muito harmoniosas, representando cenários familiares como jantar, almoço e café-da-manhã,

trabalho e escola. C 3 pareceu muito feliz ao estabelecer estas cenas domésticas com C 1, mantendo com esta participante uma relação especial.

Depois da narração de Branca de Neve, C 3 pediu para desenhar, pois não queria brincar. Ficou a maior parte da sessão desenhando sozinha, observando as ações das outras participantes em alguns momentos. No final da sessão, mostrou, espontaneamente, o seu desenho para a pesquisadora. No desenho havia uma casa, uma pessoa, uma nuvem de onde caía chuva (explicou cada elemento do desenho: nuvens, sol, chuva, mãe). A pesquisadora perguntou o que havia acontecido naquele dia.

C3: A mãe estava indo para casa e começou a chover.

Pesquisadora pergunta se ela gostaria de lhe contar uma história sobre aquele desenho. C 3 responde que não. Pesquisadora usa o desenho para iniciar uma história.

P: “era uma vez uma mulher que estava passeando quando começou a chover (...)

C 3 não deseja continuar a história; pega o desenho de volta e o guarda dentro da caixa.”(sessão 10)

C3 vai até a mesa do escritório com C 1 e a observa manipulando os objetos da cozinha.

C1: vamos almoçar... fica lá sentada.

C3: não tem nenhuma cadeira (observa ao redor, procura)... mamãe, eu vou ao banheiro, tá...

C1: hãhã (positivamente)

C3 vai até atrás da Boca de cena e sai rapidamente. Pega uma cadeira e a leva até o outro lado, onde se encontra a mesa e se senta.

C3: mamãe, você não vai vir não?... me dá comida...

C1: espera, não dá para esperar?... (sessão 11)

C 3, desde o início das sessões, mantinha uma postura de desconfiança em relação à pesquisadora, de modo que sua aproximação para mostrar espontaneamente o desenho se revelou surpreendente naquela sessão. No entanto, quando a pesquisadora tenta entrar um pouco mais nas questões que trazia, ou que poderia estar trazendo diante de sua disponibilidade aparente de compartilhar o desenho, a criança se esquivou e guardou seu desenho na caixa, como se dissesse que não gostaria de se expor.

No entanto, seus desenhos e as histórias fabuladas durante o faz-de-conta, revelam uma vontade de representar uma situação calma do dia-a-dia. A pergunta que fica é se suas ações lúdicas munidas de uma boa representação parental, e antes de tudo, de ótimos comportamentos por parte de uma filha, revelam a representação do seu dia-a-dia ou sua necessidade de resgatar a figura da mãe, reconciliando-se com ela, numa convivência pacífica. Se o faz-de-conta possibilita a representação simbólica de aspectos do cotidiano da criança e, portanto, uma via de expressão de seus conflitos, não poderia também, da mesma forma, transparecer os “restos diurnos”, como aqueles que ocorrem nos sonhos? Ao falar de restos diurnos fala-se aqui nas necessidades infantis, a

realização de um desejo, como mostrou Mengarelli (2003) ao discorrer sobre as teorias freudianas.

A própria entrevista com a mãe: se por um lado demonstra um receio de se comprometer diante do fato de estar em processo no fórum a garantia, ou não, da volta da guarda de seus filhos, também revela aspectos do cotidiano que têm melhorado diante das orientações do Conselho Tutelar e o acompanhamento com psicólogo da rede. Um dos aspectos que se evidenciam nesta entrevista é a melhora que a mãe sentiu na relação com os filhos, depois que começou a trabalhar. Assim, a criança que arruma o guarda-roupa para deixar a mãe feliz quando chega do trabalho parece ser a mesma que brinca de obedecer às ordens maternas durante as sessões lúdicas.

Fechando uma porta e abrindo outra: ouvidos atentos para outros desfechos

Na finalização dos encontros, a pesquisadora perguntou para as três crianças de quais histórias elas haviam gostado mais. A participante C 1 responde que gostou mais da história de Cinderela e do Bicho Peludo; a participante C 2 disse que havia gostado mais da história que tinha um patinho, se referindo a um dos elementos da história de João e Maria, na versão dos Irmãos Grimm. Já a participante C 3, disse que gostava da história de “Branca de Neve”. Tanto a história da Cinderela quanto a história da Branca de Neve centralizam a figura da madrasta como a principal chave para o desencadeamento das situações que levam à vitimização da personagem-heroína, e seqüencialmente, à sua superação. Cinderela, segundo Bethelheim (1989), também reúne um tema universal ligado à rivalidade fraterna.

Considerando que cada criança faz uma leitura pessoal de cada conto, em cada época da sua vida (BETHELHEIM, 1989), podemos ressaltar alguns aspectos de tais contos em relação à sua importância relativa para o desenvolvimento emocional de cada criança. Ao realizar tal leitura, e conseqüentes observações e inferências, não se deseja, no entanto, esgotar todas as possibilidades em relação à forma como tais contos impactaram cada criança. Admite-se que o universo humano, e particularmente o infantil contido neste, é dotado de uma complexidade enorme de eventos que se condensam e se manifestam de variadas formas, não sendo possível penetrar e conhecer completamente a singularidade de cada indivíduo, em todas as suas dimensões. No entanto, a pesquisadora realiza esta leitura em relação à escuta que cada criança teve do conto que mais gostou, a partir do conhecimento da sua história de vida, possibilitada

por meio das entrevistas e relatórios, unindo estes dados à expressão lúdica, verbal e, em alguns momentos, plástica das crianças no decorrer das sessões lúdicas.

As vivências de C 1 dentro de uma instituição de abrigo devem fazê-la confrontar-se muito com a experiência da rivalidade, já que o clima das crianças dentro da instituição é geralmente marcado pela competição por regalias ou por atenção das funcionárias e visitas. Ao realizar uma visita ao abrigo, é fácil constatar o quanto as crianças se mostram carentes de contato, competindo pela atenção de cada visitante, além de demonstrarem o desejo de possuir algo material de cada pessoa que passa na instituição, não aceitando que uma criança ganhe mais ou ganhe algo diferente. A competição entre irmãos é um fenômeno universal e acontece em outros contextos que não o institucional. Porém, no abrigo, diante de uma história de abandono ou perda, próprio de crianças institucionalizadas, estes aspectos ficam ainda mais fortes. Por outro lado, a história de Cinderela, em especial para esta participante, parece ter marcado muito seu ingresso na reprodução de cenas familiares, resgatando aos poucos suas referências do vínculo mãe-filha e da rotina doméstica e familiar, distante diante da situação de abrigamento. A vivência de tais aspectos parece ter tido uma função para o desenvolvimento emocional desta criança, tornando presentes, a partir do lúdico, referências das quais possivelmente sente falta.

Já a segunda história referida por C 1, Bicho Peludo, se destaca por retratar, de forma simbólica, uma história de vida marcada pelo desejo libidinoso de um pai pela filha. O poder exercido por um adulto do sexo masculino em justaposição ao papel de cuidador a quem se deve amar e ser amado, é pano de fundo de um conflito que culmina na fuga da heroína-vítima. Depois da narrativa, vale lembrar que a criança solicitou que este conto fosse recontado durante a sessão, em especial a parte em que a princesa foge do seu lar e é encontrada, resgatada, na floresta, por caçadores de um reino vizinho. Apesar de não relatar espontaneamente a violência sofrida, seu pedido para recontar a história e sua elaboração utilizando boneco-pai presente e bondoso, parece ter sido expressivo e importante para que a criança resgatasse valores e necessidades, buscando, através do pai, uma figura masculina positiva com quem possa se apoiar e confiar afeto.

Para a participante C 2, fica evidente que tem gosto preferencial pela personagem bruxa, pois esta sempre era lembrada em sua fala após as narrativas. Geralmente, a parte da história de que mais gostava era a parte em que a bruxa morria, tornando-se tema recorrente em nossas conversas após cada conto narrado. Na história de João e Maria, o principal conflito é o medo de abandono, ser jogado no meio de uma

floresta, sozinho, com o risco de ser devorado pelas feras. Nos temas de faz-de-conta que C 2 desenvolveu, o tema do abandono também se evidenciou, retratando, muitas vezes, de forma verbalizada, alguns aspectos de sua realidade, como ser deixada sozinha em casa, e as histórias de fuga perpetradas por ela durante o ano passado. O abuso físico surgiu como um conteúdo expresso a partir do contexto lúdico, retratando sua realidade e seus sentimentos de medo e submissão. O desejo de que a bruxa da história morra é manifestado, expressando vingança e raiva, ao mesmo tempo em que deseja que os aspectos negativos da relação sejam eliminados.

Para a participante C 3, a história de Branca de Neve parece se configurar na questão da rivalidade com a mãe, além de aspectos mais sutis como, por exemplo, a rejeição (madrasta ordena que alguém a mate no meio da floresta) e submissão diante das demonstrações de desafeto por parte da madrasta. Durante o faz-de-conta, C 3 vivenciou o papel de filha e, muitas vezes, mostrou-se submissa às ordens maternas, e seus desejos eram inexpressivos ante a liderança da participante C 1. Vale lembrar que, na história de Branca de Neve, a submissão da heroína à madrasta é tão grande que sua fuga não representa uma resposta aos maus-tratos e ao ciúme doentio, mas uma coação por parte de um dos mandantes da madrasta. Porém, no contexto atual de sua vida, configurado por uma tentativa de resgate por parte da mãe, de uma relação boa com a filha, C 3 demonstrou harmonia durante o desenvolvimento do faz-de-conta, estabelecendo o papel de uma filha que se gratifica com as ações de cuidado da mãe e tenta, o tempo todo, realizar as expectativas desta sobre ela.

De modo geral, percebe-se que cada criança vivenciou diferentes aspectos de cada conto. Os elementos dos contos se destacavam em múltiplas possibilidades, possuindo representações conforme cada caso. A Bruxa Salomé, por exemplo, foi vivenciada pelas crianças de diferentes formas. Os contos, portanto, entendidos como uma metáfora da vida psíquica, são, em função de sua estrutura, objetos lúdicos comparáveis ao jogo (GUTFREIND, 2003), além de possibilitar a entrada no espaço potencial, no processo de simbolização próprio do ato de brincar. Como diz Hisada (1998):

“Era uma vez... um lugar muito distante chamado Castelo do Espaço Potencial, era um lugar mágico, onírico, fecundo, em que o passaporte consistia na capacidade de poder brincar e imaginar, pois através desta magia era permitido entrar neste mundo de sonhos e de criação. É um vóo para um lugar familiar, saudável, a terra potencialmente fecunda.” (HISADA, 2003, p. 19).

Ao aventurar-se no universo precioso e intransferível do campo imaginário deste grupo de crianças, foi possível captar momentos em que o faz-de-conta estava integrado às estruturas narrativas, adicionando elementos às suas histórias de vida, assim como momentos em que as crianças fabularam enredos em que se colocavam, elas próprias, como protagonistas de histórias inventadas. Todos estes momentos, porém, foram permeados, invariavelmente, pela fantasia, por desejos, carências e, em alguns episódios, pela própria realidade, traduzida em sentimentos e não-sentimentos, em presença e a ausência, em força e fragilidade. Foi permitido constatar como é possível, ocasionalmente, conhecer cada realidade, assim como cada particularidade em diversas histórias: histórias fictícias e histórias de vida, que dialogaram se traduzindo em diferentes enredos e múltiplas expressões lúdicas. Cabe aqui, portanto, parafrasear Held (1980), que lembra que a ficção da brincadeira está estritamente ligada à ficção estética, sobretudo, literária. Também é pertinente lembrar Louis Paswels, que afirma que uma criança escuta uma história apenas como uma história, mas que existe uma orelha detrás da orelha que conserva a significação do conto e o revela muito mais tarde (apud ABRAMOVICK, 1995).

2.3 Comportamentos emitidos e Relações Grupais

Participante C 1

A participante C 1, durante as primeiras sessões, manteve uma postura introspectiva diante da nova situação e buscava pouca interação, manipulando sozinha os objetos lúdicos.

Não manifestou medo, resistência ou receio do assistente que era do sexo masculino. No entanto, percebem-se, logo nas primeiras sessões, alguns comportamentos que denotam uma situação de sedução por parte da participante. Depois da segunda sessão, orientei o assistente a continuar filmando as crianças para que estas se familiarizassem mais com o procedimento, permitindo que elas manipulassem a câmera quando quisessem. Em uma das cenas filmadas, C 1 colocou-se de frente à câmera com vários tecidos em cima de seu corpo. Deixava cair os tecidos um a um, lembrando muito a ação de uma stripper, jogando olhares e mexendo os ombros.

“Ao assistir a filmagem, tive a impressão de que havia movimentos de sedução por parte da criança em relação ao assistente e que este, inconscientemente, correspondeu ao afirmar que ela era uma gatinha. Isto me incomodou bastante, a ponto de decidir ter uma conversa sobre sua postura enquanto

realizava as filmagens. Que leitura C 1 poderá ter feito desta situação?... isto poderá tê-la remetido às situações sofridas? De qualquer forma, até por uma questão ética, o assistente não sabia que a criança havia sofrido abuso sexual. (Diário de Campo)

Na sessão seguinte a esta, C 1 falta, o que faz com que a pesquisadora questione se isto poderia ter relação com a proximidade com o assistente. A funcionária do abrigo, porém, afirma que a criança chegou da escola muito cansada e quis dormir.

Nas sessões seguintes demonstrou uma proximidade do assistente, uma vez quis sentar no em seu colo para ouvir história, sendo que a pesquisadora lembrou que ele deveria filmar somente. Estes primeiros contatos despertaram muitas dúvidas quanto ao comportamento de C 1:

“(...) encontrei C 1 sentada no corredor com a funcionária do abrigo. Estava com a feição do rosto tensa – lábios cerrados, o olhar se desvia, braços cruzados. Parecia triste e brava. Não me cumprimentou, não me olhou quando chamei seu nome. Perguntei o que estava acontecendo e ela me ignorou. A funcionária do abrigo disse que “às vezes ela fica assim mesmo”. Relatou que C 1 não quis colocar uma saia bonita. Me perguntei se isso tinha relação com a presença do assistente. No entanto tal atitude pode estar relacionada com algum acontecimento no abrigo, pois quando a funcionária saiu, C 1 voltou, rapidamente, a falar comigo e brincou bastante durante a sessão.” (Diário de Campo-Sessão 5).

Em algumas sessões, C 1 comparece com o rosto muito maquiado, com sombras coloridas, lápis e batons, manifestando uma preocupação especial com sua aparência. Na sessão 11, usa um vestido de duas alças que usou apenas com uma alça, abaixando uma delas propositalmente. Diz que daquele jeito (mostrando os ombros) fica mais bonito.

Durante uma visita ao abrigo, a pesquisadora conversou com um grupinho de meninos – um dos garotos pouco mais velho do que os outros. Ao falarem sobre a temática de namorados, um deles diz que está namorando C 1. Em resposta, outro (um pouco mais velho) dá risada e diz que “todo mundo namora C 1”. Questiona-se diante deste conjunto de comportamentos e informações, se C 1 possui um comportamento sexualizado para a sua idade, o que a coloca, inclusive, em risco de uma revitimização. Azevedo e Guerra (1988) apontam que a criança que sofre violência sexual tende a supersexualizar todas as relações com homens, e não consegue distinguir entre relação sexual e afeto.

Durante as ações lúdicas, C 1 apresentou iniciativa e capacidade de liderança frente às outras participantes que permaneciam mais passivas. A partir da quinta sessão, demonstrou iniciativa também para o estabelecimento das díades e tríades com as demais. No final das sessões, seus comportamentos lúdicos passaram a ficar repetitivos,

quando desenvolvia sempre a mesma temática (mudança de casa e arrumação), e passou a exercer o papel de mãe. Suas ações eram arrumar, dobrar, guardar, empilhar, arrastar e deslocar os objetos da sala.

As narrativas constituíram momentos em que a participante demonstrava, geralmente, interesse; manteve uma postura corporal adequada; em alguns momentos apresentou desconcentração, sonolência e manipulação de objetos fora do contexto da narrativa.

Participante C 2

C 2 demonstra, principalmente durante as primeiras sessões, um comportamento irrequieto, desafiador perante a pesquisadora e o assistente e de desobediência frente à maior parte das regras colocadas durante as sessões. Corre pelos corredores do CIC, escapando da mão do assistente ou da pesquisadora, testa os limites – agindo de forma oposta às regras –, demonstra nervosismo quando contrariada. De forma geral, demonstrou comportamentos disruptivos no decorrer das sessões.

Ferreira e Marturano (2002) classificam como comportamentos externalizantes aqueles marcados por hiperatividade, impulsividade, oposição, agressão, desafio e manifestações anti-sociais, e são, geralmente, precursores de distúrbios de conduta na adolescência. C 2 não apresentou um quadro clássico de hiperatividade, mas mostrou-se impulsiva e teve algumas manifestações anti-sociais, de oposição e desafio às regras, além de agressão principalmente frente à irmã mais velha, no relato da mãe.

“Fica com assistente enquanto entrevisto a mãe. Assistente mostra-se cansado, pois C 2 e a irmã correm o tempo inteiro dentro do CIC, fugindo dele e não manifestando obediência frente a sua autoridade.” (Diário de Campo- sessão 2)

“C 2 tem um comportamento desafiador e tenta, a todo momento, testar os limites da pesquisadora e do assistente. Desobedece às regras impostas, corre muito pelos corredores do CIC, como se tentasse fugir o tempo todo, numa postura de desafio (...). Sobe em cima da mesa ou fica embaixo dizendo que não vai sair de lá. Mostrei o desenho que havia feito na semana anterior e perguntei se gostaria de lembrar história e ela respondeu que não. Foi muito difícil conter C 2. O tempo todo me desafiava e corria, se pendurava na janela, perigosamente, escondia-se atrás da mesa, saía da sala esperando que eu fosse atrás dela.” (Diário de Campo- sessão 3)

Durante as sessões, C 2 também apresentou comportamentos desafiadores frente aos limites impostos pela pesquisadora, além de esboçar, em alguns momentos, uma tendência ao isolamento, permanecendo em outra sala ou fechada dentro de compartimentos.

“(…) ficou a maior parte do tempo separada do restante do grupo em outra sala, desenhando. Manipulou alguns objetos superficialmente. No início da sessão não interagiu com as outras participantes, isolando-se; quis usar o telefone mesmo sendo verbalmente impedida pela pesquisadora. Comportamento desafiador. Não verbaliza sobre seus desenhos.” (Diário de Campo- Sessão 10)

“C 2 demonstra um comportamento deprimido. Escolhe a mala novamente e demonstra seu desejo de se trancar. Depois se tranca no armário ou fica em cima deste. Observa as outras crianças que parecem brincar alegremente, mas não demonstra iniciativa e nem vontade de se juntar a elas. Permanece quieta. Pergunto o que ela tem e diz que nada. Toca o sino. Permanece deitada a maior parte do tempo. Ou dentro da mala, ou dentro do armário, ou em cima do armário, sempre deitada. Tenho a sensação de que aconteceu algo. O conselho me informa que C 2 não estava em casa, mas na rua com a mãe. C 2 me conta que caiu na escola (um menino a empurrou) e depois se contradiz dizendo que sua queda foi depois da escola. Seu silêncio me incomoda. Tem o olhar triste, deprimido.” (Sessão 14)

No contato com os brinquedos, durante as duas primeiras sessões, suas ações eram superficiais e não tinham seguimento para ações lúdicas. C 2 não apresentava engajamento em ações imaginárias: manipulava os objetos utilizados durante a contação de histórias, mas não desenvolve enredos de faz-de-conta. Usa os materiais de forma concreta, como por exemplo, comer o pão, tentar retirar os grãos de feijão que estavam colados no prato, tocar o sino, derrubar as peças do castelinho de madeira.

“C 2 pareceu deslocada: explorou os materiais sozinha, sem buscar interação, sem criar enredos, sem atribuir sentido lúdico para suas ações (no sentido da representação simbólica): parecia um brincar destituído de elaboração. C 2 não se envolveu em nenhuma brincadeira de faz de conta. Suas explorações foram mecânicas; derrubou o muro do castelinho com as mãos, ajeitou os bonecos, mas não verbalizou nenhum conteúdo e nem manipulou os materiais de forma que indicasse o faz-de-conta. Na casinha, apenas arrumou os móveis. Os pratos de comida da bruxa foram manuseados de forma concreta. Chegou a comer um pedaço do pão utilizado para contar a história. Pesquisadora pergunta se está com fome, C 2 responde que sim. Pesquisadora diz que aquele pão está muito velho e com bolor. C 2 pára de comer o pão.” (Diário de Campo, sessão 2).

Sua expressão se deu, principalmente, através do desenho, e a partir da sexta sessão, por iniciativa da participante C 1, começa a estabelecer uma relação com os demais integrantes e passa a apresentar domínio na representação simbólica, atribuindo papéis, realizando ações manifestas no contexto lúdico.

Durante a narrativa, o comportamento de C 2 variava entre quietude e atenção à história e desobediência, distração. Manipula constantemente os objetos utilizados pela pesquisadora para contar a história durante a narrativa, mesmo sob a regra imposta antecipadamente a todos os participantes, garantindo que no final da história todos poderiam pegar.

“C 2 desobedece constantemente às regras de não mexer nos objetos dispostos para a hora do conto. Tenta pegar o carretel de linha, o sino. Olha para o assistente que filma e pega os fios. Pesquisadora precisa chamar atenção, interrompendo a hora do conto; muda de lugar; pega vasilho de planta disposto na hora do conto; deita-se em cima dos tecidos; toca o sino olhando a pesquisadora (postura de desafio).” (Sessão 10)

“C 2 demonstra dispersão. Deita sua cabeça na mala; pega objetos da contação; Sobe em cima da mala que utilizo para contar histórias, pega o sino, mexe na presilha da mala. Quando a pesquisadora abre a porta da mala, C 2 se debruça em cima da mala; mexe nos objetos da casa do anão (...); deita-se em cima da mala, (...) pesquisadora pede para que desça da mala; interrompe a história solicitado de C 2 uma postura adequada, frente à possibilidade da mala se quebrar; C 2 demora para sair, mas sai.; debruça-se na mala.; sobe em cima da mala, pega a casinha do outro lado da mala.” (Sessão 11)

Quanto ao comportamento frente às outras crianças integrantes do grupo, C 2 apresentou, em alguns momentos, iniciativa para o estabelecimento de vínculo por meio da brincadeira. Em algumas sessões, porém, parecia deslocada, e sua relação era mais estreita com C 1, já que a partir da sexta sessão, atribuiu a esta o papel de sua mãe.

Não apresentou, de forma geral, um comportamento agressivo, mas em certa ocasião, pegou um cinto e bateu na participante C 3, de forma agressiva. C 3 reclamou deste comportamento junto à pesquisadora.

Participante C 3

Durante as sessões, C 3 manifestou um comportamento retraído frente à pesquisadora e passivo em relação às demais participantes. Quando a pesquisadora se aproximava, C 3 desviava o olhar e, geralmente, não respondia às perguntas, ou demorava muito para respondê-las, numa postura de evitação.

C 3 observa C 2. Depois olha para a cozinha, mas fica parada, sem ação.

Pesquisadora: do que você está brincando, C 3?

C 3: (silêncio)... de cozinha

P: quem é você...?

C 3: (...silêncio...)

P (...) de faz-de-conta

C 3: (silêncio) cozinheira. (Sessão 3)

“C 3 pareceu isolada e sem iniciativa para desenvolver o faz-de-conta; preferiu ficar sozinha, e ficou muito tempo numa mesma atividade (cozinha). Suas ações são repetitivas; não verbaliza nenhum conteúdo, não desenvolve enredos. Além disso, é muito contemplativa, observando as ações de C 3. Quando me aproximo para perguntar do que está brincando, C 3 parece pouco receptiva, evitando olhar para mim. Não responde de imediato. Apresenta introspecção, mas não parece deprimida; fica atenta ao redor. Hoje parece desmotivada para brincar.” (Diário de Campo, Sessão 3)

“C 3 se aproxima da mala preta com tecidos e explora seu conteúdo; olha ao redor da sala; pesquisadora pergunta se está procurando alguma coisa e C 3 não responde; remove os tecidos.” (Sessão 4)

Sua interação com a pesquisadora, principalmente no início, se limitava a solicitar ajuda para colocar algum vestido ou pedir para ir ao banheiro. No final das sessões, passou a pedir a intervenção da pesquisadora na mediação de conflitos com as outras participantes. Porém, em uma das sessões, ante uma situação de medo, não procurou chamar a pesquisadora.

C 3 abre as portas do armário, entra dentro dele e se fecha, permanecendo no seu interior em silêncio. Pesquisadora se aproxima e toca na porta.

C 3: abre aqui tia

P: você não estava conseguindo abrir ?

C 3: não

P: por que não me chamou então ?

C 3: (silêncio)

P: você estava sentindo medo aí ?

C 3: sinaliza afirmativamente com a cabeça.

C 3. busca sua caixa de desenhos na outra sala, abre, pega a folha e começa a desenhar. Desenha uma casa. (Sessão 4)

C 1 propõe que se mudem de casa. Pesquisadora pergunta para C 3 de que história querem brincar. C 3 não responde e olha a pesquisadora pelo canto dos olhos. C 3 segue C 1 até a outra sala e fala baixinho com C1:

C 3 “...lembra do castelo...aquela você não sabe não...lembra aquele dia que a gente brincou...vamos?”. (Sessão 7)

Nesta sessão, parece evidente que C 3 tem mais facilidade de estabelecer uma interação com seus pares da mesma idade do que com a pesquisadora.

Verbalizava muito pouco durante as brincadeiras de faz-de-conta e criação de histórias e, geralmente, ao falar, tinha uma voz muito baixa. Outra característica marcante desta participante foi o ato de observar. Em muitos momentos, C 3 permanecia quieta, em um determinado espaço, apenas observando as outras crianças. Realizava algumas tentativas de aproximação e contato, mas mantinha, principalmente no início, e em relação com a participante C 2, um certo distanciamento.

“C 2 pega a panela e a colher e se aproxima de C 3 mexendo um conteúdo imaginário; olha em volta da sala; olha para C 3; C 3 a ignora; C 2 distancia-se e vai até o castelinho de madeira; acha carretel de linha; desenrola a linha. C 3 continua na cozinha, não verbaliza, em alguns momentos observa C 2.” (Sessão 3)

Com a participante C 1 estabeleceu um bom contato, mas mantinha-se passiva frente às determinações desta para o desenvolvimento dos temas do faz-de-conta. Ao longo das sessões ficou um pouco mais solta e segura com o espaço, especialmente motivada para a temática mamãe-filhinha estabelecida com C 1. Suas ações durante este brincar sugeriam harmonia e prosseguimento das ações, compatíveis aos papéis estabelecidos.

“C 3 puxa as flores de dentro da lata. Puxa o tule azul de dentro da lata; C 1 diz:

C 1: “Não, deixa aí dentro coisa... (C 1. manipula os bonecos na lata. C 1 pede para a C 3 pegar uma lata que representa o túmulo da mãe. C 3 obedece.” (Sessão 5)

“C 3. pega uma das bonecas e coloca o vestido rosa.

C 1. diz: “não é aí que coloca, não sabe”. C 1. tira da mão de C 3 a boneca e o vestido. C 3 a observa em silêncio. Pega outra boneca na casinha e um outro vestido; veste a boneca.

C 1 manda C 3 pegar o sino. C 3 se levanta, pega e o toca;” (Sessão 8)

C 1 sugeria muito pouco as ações do enredo (apesar de ter ocorrido em alguns momentos) mostrando-se dependente de C 1 para brincar, seguindo-a na sala. Quando C 1 não estava presente, tendia a brincar sozinha, geralmente arrumando a cozinha, mas sem verbalizar conteúdo ou dar prosseguimento para suas ações, limitando-se a explorar o material e dispô-lo em determinada ordem (previamente estabelecida pelo tipo de material), sem estabelecer papel ou um enredo e sem dar continuidade às suas iniciativas. Esta postura no brincar individual indicou, em alguns momentos, pouco engajamento imaginativo, já que seu olhar se desviava com frequência e suas ações se modificavam.

“C 3 se vira de costas novamente, pega o saquinho de café, coloca um prato em cima da mesa e continua a arrumar a mesa; pega fruta de cera e coloca em cima do pratinho em cima da mesa; pega o azeite... olha em volta da sala; pega sino; pega o saquinho de açúcar e cheira; coloca a panela ao lado da cozinha; observa objetos em silêncio; olha para C 2, que narra o episódio da sua fuga; bate o sino; observa a sala; coloca o sino em cima da mesa; abre a geladeira; pega cachimbo; observa C 2; entra na conversa com C 2 e pesquisadora quando esta pergunta sobre a última história; Pede à pesquisadora para desenhar; pesquisadora diz que não é hora; diz que gostaria de desenhar uma casa; fica observando C 2; tira objetos de cima da mesa; pára para observar C 2; coloca prato no chão; levanta-se, vai para a outra sala; volta, retira lata com flores e toalha; estende novamente a toalha na mesa e coloca lata em cima; explora objetos que estão dentro da lata, coloca as flores de volta;” (Sessão 2)

Nesta sessão, C 3 observa C 2 e estabelece uma tentativa de contato. Realiza ações exploratórias que, apesar de denotarem organização, não expressam conteúdo além do ato de arrumar; não há prosseguimento para um faz-de-conta elaborado com atribuição de papéis, o que parece denotar pouco engajamento na atividade.

Durante as narrativas, apresentava concentração e uma postura adequada frente às regras estabelecidas. Na sessão 6, enquanto a pesquisadora narrava Cinderela, permitindo a manipulação dos objetos durante a narrativa, C 3 se mostrou concentrada no enredo, estabelecendo ações que correspondiam fielmente ao conto narrado. Apesar de não falar e permanecer passiva diante da autoridade que C 1 passou a exercer sobre ela, demonstrou engajamento nestas ações.

De forma geral, houve boa postura e concentração de C 3 durante a narrativa. A partir da décima sessão, passa a demonstrar sinais de distração e manipulação de objetos fora do contexto da narrativa. O bom engajamento nas atividades da hora do conto revela uma boa capacidade em alguns aspectos cognitivos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Infância violentada, infância perdida, infância condenada: contemplamos em noticiários, jornais e periódicos, muitas facetas e aspectos desta entidade, a infância. Infância esta que, desde que surgiu, enquanto uma condição especial e peculiar de desenvolvimento, oferece à humanidade muitos desafios para sua autêntica compreensão. As tentativas de compreender a infância ferida e em dificuldade serão sempre alçadas numa realidade concreta de um difícil e complexo caminho.

Ao realizar uma análise a partir de um referencial teórico que me possibilitasse uma visão mais abrangente do contexto de desenvolvimento na infância, este trabalho buscou perceber um pouco da realidade de crianças que sofreram algum episódio de violência: sair do núcleo pessoal e ir para o familiar, tentando estender para os diversos núcleos que interferem e que podem estar relacionados com as condições de vida, e de não-vida a que está submetida a nossa infância.

Ao falar sobre criança e desenvolvimento numa visão sistêmica, algumas possibilidades se abrem à nossa frente. Uma delas é tentar desvelar os fatores de risco e de proteção do contexto em que cada criança, na sua particularidade e história de vida.

O que mais chama atenção na primeira parte da pesquisa (entrevista com pais e cuidadores) é a questão da repetição de violência nas gerações futuras, o que ocorreu em dois dos casos apresentados. Todas as entrevistadas revelaram que sofreram violência na infância e duas delas percebem que perpetuam esta violência com suas filhas. A pesquisa pôde olhar para cada história de violência de cada mãe: práticas parentais violentas baseadas em freqüente punição física por parte dos pais, abuso sexual, exploração, entre outras formas de violência que causaram, na história de cada uma, episódios de fugas e abandono concreto. Portanto, a pesquisa contribui à medida que reforça dados da literatura que aludem à transmissão intergeracional da violência, ou seja, a repetição de um ciclo de violência nas gerações futuras, para duas mães entrevistadas. Assim, o estudo confirma que as práticas educativas ineficazes baseadas na violência contribuem para o desenvolvimento de um traço de personalidade, comprometendo, futuramente, a habilidade paterna e materna para educar de forma efetiva os filhos. No entanto, no caso da família da participante que sofreu violência sexual por parte de tutor não consanguíneo, os pais das crianças citam práticas parentais adequadas de disciplinamento (diálogo indutivo), adotando um discurso de aversão à forma violenta como foram educados na infância, não desejando repetir a experiência

com seus filhos. Como apontado no referencial teórico da pesquisa, a não repetição da violência entre as gerações futuras pode indicar a chamada resiliência, tendo como um dos fatores para o seu desenvolvimento, a manutenção de um relacionamento positivo durante a infância. Neste sentido, a mãe desta participante teve, na figura do avô materno, um importante apoio emocional durante sua infância, sentindo-se amparada e segura. Este amparo afetivo na infância representou um fator de proteção para a mãe da criança e possibilitou que se quebrasse o ciclo de violência. Este estudo traz uma reflexão sobre a importância das redes sociais de apoio, incluindo o apoio parental. Das três mães (e pai) entrevistadas, é interessante notar que apenas uma delas faz psicoterapia, por orientação e encaminhamento do Conselho Tutelar após a denúncia. Este fator pode ser considerado como proteção para o desenvolvimento da criança, manifestado nos desenhos e nas ações lúdicas, imprimindo-se a reconciliação com a figura materna, no papel de filha e numa rotina estruturada e harmônica durante as brincadeiras.

Em relação à rede social de suporte, esta pesquisa sinaliza para o impacto da falta de apoio da família, da vizinhança e da comunidade para o desenvolvimento da criança e para a instalação da violência doméstica. O isolamento social aparece nos resultados deste estudo como um fator que possivelmente predispõe as crianças para a violência: violência doméstica e também a violência que transpassa os muros da casa. Aponta ainda, como um sinal de alerta, a presença de hostilidade e violência na vizinhança, enquanto um fator que contribui negativamente na vida da criança, gerando sentimentos hostis que impossibilitam o estabelecimento de um vínculo e de uma rede de apoio social. Este fator, na análise dos dados, apareceu aliado a outros fatores de risco como a pobreza, potencializando o risco para a instalação da violência doméstica, como afirma Cecconello (2003). As entrevistas possibilitaram uma visão sobre os fatores relacionados ao macrossistema (crenças e valores), mesossistema (relação com a escola e serviços públicos), exossistema (relação com a comunidade e trabalho materno) e microssistema familiar, lançando mão da teoria ecológica do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner (1980). Assim, esta pesquisa confirmou estudos anteriores que apontam a cultura na qual os pais foram educados, os valores e as crenças transmitidas por suas famílias de origem, bem como a sociedade atual violenta onde se vive, interferindo na maneira como os pais educam seus filhos. Este é um fator presente que revela a influência do macrossistema, composto pelo padrão global de ideologias, crenças, valores, religiões, formas de governo e subculturas que influenciam o contexto

vivenciado na atmosfera familiar e, conseqüentemente, no desenvolvimento humano.

Ao considerar e constatar a influência da cultura enquanto um fator muito determinante na instalação da violência ressalta-se a importância, portanto, de campanhas publicitárias, programas de orientações contínuas dentro de equipamentos das Unidades Saúde Família, hospitais, entre outros equipamentos sociais que possibilitem uma mudança de valores e idéias que estão, ainda hoje, relacionados às formas de se educar uma criança. Aliado a estes programas, o tratamento psicoterápico dos pais deve ser incentivado no tratamento de famílias que sofrem o problema da violência, possibilitando que estes revejam suas infâncias. Psicoterapia em grupo, individual e familiar, podem configurar situações importantes de trabalho com pessoas envolvidas no fenômeno da violência doméstica, como estudos anteriores já assinalaram. O tratamento dos pais não deve anular programas preventivos em escolas, igrejas e centros comunitários, já que constituem aparatos institucionais e físicos importantes na constituição do mesossistema, sendo coadjuvantes na promoção do desenvolvimento da criança. Por último, a criança que sofre violência não pode deixar de ser contemplada diretamente, através de acompanhamento com psicoterapeuta, terapeuta ocupacional, assistência social, etc.

Foi possível constatar, através das entrevistas, portanto, fatores relacionados às configurações do microsistema familiar que contribuem negativamente nas práticas parentais adotadas pelos pais. Nesta pesquisa, fatores como processo de separação e maternidade solteira foram apontados como de risco no estabelecimento de uma boa relação com os filhos (stress parental), afetando a reciprocidade e o equilíbrio de poder, a relação de afeto e as práticas educativas adotadas. Deve-se considerar, porém, que os resultados não são generalizáveis diante da pequena amostra deste estudo e que, em alguns momentos, a separação pode ser considerada um fator de proteção para a criança – por exemplo, quando existe violência contra a mulher ou drogadição e presença de tráfico. Alguns fatores do exossistema, influenciando negativamente o desenvolvimento da criança, também puderam ser percebidos na análise dos dados: a restrita rede de apoio social, a comunidade violenta e hostil e o trabalho materno. Este último fator foi percebido tanto como um fator de risco quanto um fator de proteção para as crianças que participaram do estudo. As diversas configurações do trabalho materno, nas três famílias, apontaram diferentes situações como a negligência, a exposição da criança ao agressor e até a melhora da qualidade de relacionamento entre mães e filhos. Este amplo espectro de possibilidades aponta para a necessidade de se olhar para cada história em

particular, não caindo no erro de generalizar a questão da importância ou não do trabalho da mãe e, principalmente, ter um olhar apurado em relação ao tipo de trabalho que é realizado.

Esta pesquisa não teve como pretensão observar a criança em seus diversos contextos de desenvolvimento, como a escola, a casa ou a comunidade, coletando as informações a partir das entrevistas. Outros trabalhos que enfoquem a teoria ecológica poderiam incluir visitas e acompanhamento das crianças inseridas diretamente no seu cotidiano, no seu meio, nos espaços do dia-a-dia, observando diretamente as relações que se dão nos vários núcleos (microsistêmico, mesossistêmico, exossistêmico, macrosistêmico).

Ao olhar para as entrevistas, o objetivo desta pesquisa era o de compreender o contexto em que a criança se desenvolve, os fatores de risco e proteção presentes neste crescimento e, seqüencialmente, compreender a criança que brinca, que se expressa, que fala através da linguagem própria da infância: o corpo lúdico e brincante. Para tanto, se elegeram os contos de fadas como ponto de partida das ações lúdicas, diante de estudos que apontam para o potencial destes contos de origem popular na representação simbólica de alguns aspectos da vida interior e psíquica de crianças durante seu percurso de desenvolvimento. A violência é sugerida em vários contos: de forma concreta e direta, ou sutil e indiretamente. Ao realizar uma leitura de tais contos buscando bases teóricas psicanalíticas e antropológicas, questionou-se o que eles poderiam, portanto, oferecer às crianças que sofreram algum episódio de violência.

Desta forma, o procedimento durante as sessões consistiu na narrativa oral de contos de fadas, por parte da pesquisadora e, seqüencialmente, na oferta de um espaço lúdico com materiais apropriados para a representação simbólica. As verbalizações analisadas foram compiladas a partir das ações desenvolvidas na aplicação de narrativas de contos populares e execução de atividades simbólicas, sendo que o material obtido a partir destas sessões foi analisado de forma temática, em termos de conteúdo das falas e ações das participantes no decorrer das atividades propostas.

As participantes expressaram o impacto destas narrativas de diferentes formas durante a atividade simbólica. Foi possível observar, durante o faz-de-conta, que algumas histórias propiciaram o surgimento de conteúdos relacionados com a vida cotidiana, os conflitos e os riscos do desenvolvimento. Algumas expressões lúdicas se repetiram durante as sessões, sendo alicerçadas pelos elementos contidos nos contos narrados – por exemplo, a ação de se trancar em uma mala de madeira e dizer que está

sozinha esperando pela mãe que demora e não chega, enquanto realiza tarefas domésticas (como as heroínas dos contos de fadas). O conteúdo verbalizado por uma das crianças sugere que as narrativas orais podem servir como um suporte, reunindo em si um repertório de elementos que despertam na criança conteúdos relacionados às suas vivências pessoais. Estes elementos estruturam o faz-de-conta e as ações lúdicas, propiciando, ocasionalmente, a expressão da vivência da violência sofrida. Desta forma, o faz-de-conta parece ter se estruturado em torno dos elementos oferecidos pelo conto, ao mesmo tempo em que condensou alguns aspectos da história de vida da criança. Esta junção de elementos expressos no discurso do faz-de-conta só foi possível diante de uma identificação direta da criança com a heroína do conto.

Portanto, esta pesquisa contribuiu ao assinalar a necessidade infantil de experimentar determinados elementos de um conto através da fabulação do faz-de-conta, expressando, ocasionalmente, sua realidade de vida. Neste ponto o estudo nos leva a refletir, sem concluir, sobre as possibilidades terapêuticas destas narrativas. Quando a criança brinca, nos é revelado onde o conto as toca, o que povoa seu imaginário, o que as leva, enfim, a recriar estes elementos, dramatizando histórias e fabricando novas possibilidades. O que se questiona, a partir destes dados, enfim, é: onde está esta criança? Como ela se percebe? Como ela traduz os enredos fabulosos dos contos e em que medida expressa sua realidade, aquela, mais profunda, moldada por suas experiências de vida? As respostas podem ser revisitadas a partir de várias leituras, mas estão contidas, invariavelmente, na expressão lúdica de cada criança.

A experiência resultada nesta pesquisa parece ir ao encontro dos achados de Gutfreind (2003), quando ele afirma que o ateliê de contos oferece às crianças a possibilidade de recontar, reouvir, reviver suas próprias histórias para, a partir disso, construí-las, contá-las, expressá-las e, sobretudo, elaborá-las. Também parece concordar com as afirmações de Bettelheim (1980) sobre a importância dos contos na vida psíquica das crianças, destacando o amadurecimento psíquico na oferta de fontes de identificações por intermédio das personagens e enredos. No entanto, vale a pena destacar que alguns aspectos desta atividade poderiam ser ressaltados em pesquisas futuras, como a relação entre pesquisador e participante, quando existe o brincar aliado aos contos narrados, já que os aspectos desta relação podem revelar diversas possibilidades de significação que se abrem no campo lúdico. As conversas, antes e depois do conto, também merecem destaque nestas pesquisas, na oferta de maiores dados em relação ao impacto dos contos sobre o imaginário infantil.

Neste sentido, pôde-se perceber que a narrativa, durante as sessões, operou como um eco, produzindo ações que expressam uma realidade interna e uma realidade externa (a da própria vida concreta da criança, como a punição física). É possível que o conto, enquanto uma metáfora, tenha oferecido um distanciamento seguro que possibilitou à criança chegar até seus conflitos sem que se sentisse ameaçada, o que sugere o potencial terapêutico dos contos. Nesta pesquisa, percebeu-se o conto operando como um objeto transicional, entre o mundo interno e o mundo externo da criança, como sugerem estudos como o de Hisada (1998) e Gutfreind (2003), entre outros. Mais que o conto, enquanto um mediador seguro para a transição no espaço potencial, foi possível perceber que a criança, durante a ação lúdica, pôde utilizar os próprios objetos disponíveis, brinquedos, como objetos transicionais, possibilitando a vivência na área intermediária da brincadeira e produzindo elos onde os elementos do conto estão presentes alimentando e enriquecendo o enredo das fabulações de faz-de-conta.

Em alguns momentos, no entanto, o conto e as ações lúdicas não operaram de forma tão direta e visível. Duas crianças não apresentaram, no faz-de-conta, cenas diretamente relacionadas à violência sofrida. A relação com o material dos contos se expressou de outras formas: no pedido para que a história fosse recontada durante a sessão lúdica (destacando-se a parte mais importante a ser ouvida); na necessidade de organizar os objetos utilizados para narrar o conto; no estabelecimento de temáticas relacionadas ao seu conflito atual (como viajar e mudar de casa para a criança abrigada). Em alguns momentos estes movimentos pareciam se relacionar com uma necessidade de organizar os elementos e reestruturar seqüencialmente a narrativa para que suas significações se tornassem presentes. A identificação com alguns aspectos da história, ofereceu indícios de como cada criança se percebe no seu ambiente, demonstrando a visão que tem de si própria em relação aos conteúdos que foram despertados pelo conto. O conteúdo narrado pela criança em forma de brincadeira ou nas conversas após o conto (como, por exemplo, um relato de fuga perpetrado, a violência) pareceu ter sido despertado pelo conto em vista das semelhanças da experiência relatada com o enredo da própria história: o distanciamento metafórico presente. Assim, a expressão lúdica de cada criança foi observada na perspectiva do impacto produzido no seu imaginário, a partir de suas experiências de vida e a partir da vida experimentada pelos contos.

O estudo desenvolvido nesta pesquisa buscou ressaltar, por meio do enfoque ecológico, a importância do atendimento à criança em situação de vulnerabilidade social. Ressalta-se a necessidade de tais intervenções serem conduzidas através de

vários aparatos sociais que possam oferecer uma rede ampla de suporte social na proteção à infância. A escola, já citada como um importante componente para o estabelecimento desta rede, é destacada como um equipamento que deve oferecer possibilidades em arte-educação, incluindo novas experiências para os alunos inseridos no sistema, como um programa de contação de histórias. Além disso, deve-se levar em consideração que a escola é um lugar onde a violência aparece refletida nas relações interpessoais entre as crianças e na relação da escola com a própria comunidade. A oferta de um espaço fora da rotina escolar e, ao mesmo tempo, inserido no cotidiano institucional, seria, portanto, uma alternativa importante para que se abrissem possibilidades de simbolização. O contato com personagens e enredos que falem diretamente a uma experiência pessoal a partir da linguagem metafórica, permite que cada criança signifique a história e ressignifique suas experiências, de acordo com suas necessidades. A escuta de uma pessoa inserida nesta atividade com a preocupação de oferecer às crianças a possibilidade de se expressarem pode ser importante para o andamento de um programa desta natureza em contextos como o escolar, contribuindo para a resolução de problemas sociais refletidos neste microsistema.

Outra possibilidade que parece se abrir diante dos resultados da pesquisa é a inserção do próprio contexto familiar, microsistêmico, em atividades de contação de histórias. Alguns programas sociais desenvolvidos em espaços alternativos que oportunizam o relacionamento entre pais e filhos (ocorrendo em diferentes situações, como eventos em praças ou mesmo em ambulatórios de UBS, hospitais e a própria residência) podem constituir oportunidades para atividades de narrativas orais onde os próprios pais ouvem histórias junto com os filhos, ou no estímulo dos pais para contarem histórias para suas crianças. Este tipo de intervenção é importante, se considerarmos a questão da transmissão intergeracional da violência. Os pais violentos já foram violentados e, neste sentido, a escuta de histórias e as possibilidades de contato com os próprios filhos em atividades como esta podem abrir novos caminhos no desenvolvimento emocional de todos os envolvidos na dinâmica familiar. Programas como Saúde da Família parecem representar um importante aparato para o desenvolvimento de atividades como esta, uma vez que se inserem no núcleo familiar, na relação da família com a comunidade (mesossistema) e com diversos equipamentos sociais de proteção à saúde.

Ao estar próxima da finalização deste trabalho, me pareceu extremamente difícil concluí-lo. O movimento é de negar o término, é de querer retocar e recomeçar, sempre.

Como disse Saramago, numa entrevista televisiva, uma obra não se termina, se abandona. A angústia, portanto, ao escrever as considerações finais, é a mesma que iniciou o projeto de pesquisa. Chegamos a alguns resultados, mas não é possível a quietude, não é possível o alívio, não é possível parar. Em parte, acredito que estes sentimentos se devam à atividade inerente de um pesquisador que entra numa sala e descobre mais portas por abrir, como num jogo sobreposto de espelhos que se abrem em mil possibilidades a cada movimento. Por outro lado, acredito que esta angústia também é própria e pertinente, por se tratar de um fenômeno que, em sua essência, sempre inquietará a humanidade: a violência. Violência ...? Violência de meninos do Rio, que arrastam crianças inocentes? Ou violência da sociedade que se alimenta da fome destes meninos? Violência de vândalos noturnos que queimam ônibus urbanos? Ou violência do sistema que calou corações durante o regime militar? Fico angustiada ao pensar que, ao terminar este trabalho, não sei de que violência eu estou tratando. Mas fico com uma sensação de que, no fundo, falo de uma só violência, que se disfarça em diferentes personagens, em diversos enredos. Violência que exhibe à morte, de forma muitas vezes banal, e que invariavelmente mostra a pobreza de alguns aspectos da natureza humana. Que vida imaginada poderia escapar a esta dor? Mas, ao lado da dor, ao lado da pobreza, vemos realçar a riqueza humana que se revela na capacidade de brincar, poetizar e fantasiar. A resposta está no imaginário: a fome de vida se traduz na expressão da capacidade humana de superação, mesmo que certas experiências deixem marcas profundas na sua forma de estar no mundo. A arte de Ser humano se expressa na utilização do próprio imaginário como instrumento para resignificar a vida. O lúdico, a fantasia, o brincar pela vida afora, seus símbolos e suas metáforas: o faz-de-conta que conta, e os contos que cantam e encantam... vidas que sobrevivem e vivem.

VII

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICA

ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Editora Scipione, 1989.

ABRAMOWICZ, A.; ROCHA, M.J.S; CUNHA, I,A,M. O desenvolvimento das crianças de três a seis anos. In: PALHARES, M.S; MARINS, S. (Org.). **Escola inclusiva**. São Carlos: Edufscar, 2002. p. 237-249.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ASSIS, S. G. Crescendo em meio à violência. In: WESTPHAL, M. F. (Org). **Violência e criança**. São Paulo: Edusp, 2002. p. 115-124.

AZEVEDO, M. A.; GUERRA, V. N. A. **Infância e violência doméstica: fronteiras do conhecimento**. São Paulo: Cortez editora, 1997.

_____. **Pele de asno não é só história: um estudo sobre a vitimização sexual de crianças e adolescentes em família**. São Paulo: Rocca, 1988.

AZEVEDO, M. A. **Crianças vitimizadas: Síndrome do pequeno poder**. São Paulo: Iglu., 1989.

_____. **Violência doméstica**. São Paulo: Edusp, 2004. Apostila fornecida pelo Laboratório da Criança (LACRI) para o curso de especialização.

AZEVEDO, M. A; GUERRA, V. N. A.; VAICIÚNAS, N. Incesto ordinário: a vitimização sexual doméstica da mulher-criança e suas conseqüências psicológicas. In: AZEVEDO, M. A; GUERRA, V. N. A. (Org). **Infância e violência doméstica: fronteiras do conhecimento**. 2. ed. São Paulo: Editora Cortez., 1997. p. 195-209.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Rio de Janeiro: Persona, 1977.

BAUMRIND, D. Effects of authoritative parental control on child behavior. **Child Development**, v. 37-887-907, 1996

BAUMRIND, D. The discipline encounter: contemporary issues. **Agression and Violent Behavior**, v. 2, 321-335, 1997.

BECKER, E. **Os bastidores de uma história: a expressão criativa de estagiários na prática do psicodiagnóstico interventivo**. Tese de doutorado. Instituto de psicologia da Universidade de São Paulo.

São Paulo, 2002

BELSKY, J. Child Maltratante: na ecological Integration. **American Psychologist**, v. 35, n.4, p. 320-335, apr. 1980.

BELSKY, J. The determinants of parenting: a process model. **Child Development**, n.55, p. 83-96, 1984.

BENETTI, S. P. Maus tratos da criança: abordagem preventiva. In: HUTZ C. S. (Org.), **Situações de risco e vulnerabilidade na infância e na adolescência: aspectos teóricos e estratégias de intervenção**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002, p.132-150.

BENETTI, S. P. C. Marital conflict: impact on the psychological development of children and adolescents. **Psicol. Reflex. Crit.**, 2006, v.19, n.2, p.261-268. Disponível em: <www.scielo.br/prc>

BETTELHEIM, B. **Uma vida para seu filho: pais bons o bastante**. Rio de Janeiro: Campus, 1988.

BETTELHEIM, B. **A psicanálise dos contos de fadas**. Rio de Janeiro: paz e terra., 1980.

BOLSONI-SILVA, A. T. **Habilidades sociais educativas, variáveis contextuais e problemas de comportamento: comparando pais e mães de pré-escolares**. Tese de doutorado apresentada à faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Riberão Preto da USP. Riberão Preto, 2003.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente- ECA**. Lei Federal n. 8069 de 13 de julho de 1990. São Carlos: UFSCar/CMDCA de São Carlos, 1993.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura- MEC/ FAE. Programa Nacional Biblioteca do Professor. **Professor da pré-escola**. Brasília: MEC, 1994. V. 1, 1994.

BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados**. São Paulo: Artmed., 1996.

CAMINHA, R. M. A violência e seus danos à criança e ao adolescente. In: AMENCAR (Org). **Violência doméstica**. Brasília. UNICEF, 1999. p. 43-60.

CASTELO BRANCO, T. M. **Histórias infantis na ludoterapia centrada na criança**. Dissertação de mestrado. Psicologia infantil. Pontifícia Universidade Católica- PUC Campinas, 2001.

CECCONELLO, A. M. **Resiliência e vulnerabilidade em famílias em situação de risco** Tese de doutorado. Universidade federal do rio grande do sul. Instituto de psicologia. Curso de pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento. 2003.

CECCONELLO, A. M; DE ANTONI, C; KOLLER, S. H. Práticas educativas, estilos parentais e abuso físico no contexto familiar. **Psicologia em estudo**. Maringá, v.8, n. esp., 2003. p. 45-54. Capturado em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v8nspe/v8nesa07.pdf>.

COHEN, C. O incesto. In: AZEVEDO, M.A; GUERRA, V. N. A. (org). **Infância e violência doméstica: fronteiras do conhecimento**. 2. ed. Cortez editora. São Paulo, 1997. p. 211-225.

CORDEIRO, A.M. A criança e seus pais: amada ou violada. In: STEINER, M. H. F (org). **Quando a criança não tem vez: violência e desamor**. São Paulo: Pioneira, 1986, p. 55-62.

CORSO, D.L; CORSO, M. **Fadas no divã: psicanálise nas histórias infantis**. Porto Alegre: Artmed. , 2006.

COSTA, V. **O importante é a gente dizer o que sente**. Rio de Janeiro: [s.n], 1974. Mimeo.

CUNHA, D.D.S; MOREIRA, A. A. **A arte de contar histórias como recurso na terapia ocupacional com crianças da faixa etária de 2 a 7 anos**. Trabalho de Conclusão de Curso. Faesa. Espírito Santo, 2004. Apresentado no IX Congresso Brasileiro de Terapia Ocupacional em Recife. Capturado no dia 20\12\2006 no site: http://www.rodadehistorias.com.br/fotos/monografia_daniel.pdf.

DARNTON, R. **O grande massacre dos gatos, e outros episódios da história cultural francesa**. Trad. de Sonia Coutinho. Rio de Janeiro: Graal, , 1986.

D’AFFONSECA, S.M; WILLIAMS, L.C. Clubinho: intervenção psicoterápica com crianças vítimas ou em risco de violência intrafamiliar. **Temas em Desenvolvimento**, v. 67, n. 12, p.33-43, mar.\abr, 2003.

DREZETT, J. **Abuso sexual contra crianças e adolescentes: os desafios dos profissionais da saúde**. In: **compreendendo a violência sexual infanto-juvenil numa perspectiva multidisciplinar**. Pacto São Paulo Contra a Violência, Abuso e Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes. São Paulo, 2001. p. 17-39, Capturado em 11\4\2006 < <http://www.ipas.org.br/arquivos/jefferson/patual.doc>>

EL-KATIB, U. Quando se trata de investigar “crianças e adolescentes em situação de risco pessoal e social... **Caderno de terapia ocupacional**, São Carlos, UFSCar. v.7, n. 1, 1998, p. 1-13.

EMMEL, M.L.G. Proposições sobre o significado e a função do brincar no desenvolvimento infantil. In: MENDES, E. G; ALMEIDA, M. A; WILLIAMS, L.C. (Org.). **Temas em educação especial: avanços recentes**. São Carlos: Edufscar, 2004. p. 85-89.

FAZIO, L. S. Contar Histórias, Inventar Histórias e a recreação fantasiosa. In: PARHAM, L. D; FAZIO,

L. S. **A recreação na terapia ocupacional pediátrica**. São Paulo: Santos livraria, 2000. p. 234-247.

FELICE, E.M. O lugar do brincar na psicanálise da criança. **Psicologia: teoria e prática**. v. 5. n. 1 p. 71-79, 2003.

FERREIRA, M. C. T; MARTURANO, E. M. Ambiente familiar e os problemas de comportamento apresentados por crianças com baixo desempenho escolar. **Psicologia Reflexão e Crítica**; v. 15, n.1, p. 35-44, 2002.

FERRO, A. **A técnica na psicanálise infantil**. Trad. de Mercia Justun. Rio de Janeiro: Imago, 1995.

GARBARINO, J.; BARRY, F. The community context of child abuse and neglect. In: GARBARINO, J.; ECKENRODE, J. (Org). **Understanding abusive families: ecological approach to theory and practice**. San Francisco: Jossey-Bass., 1997. p. 56-85.

GARBARINO, J.; ECKENRODE, J. (Org). **Understanding abusive families: ecological approach to theory and practice**. San Francisco: Jossey-Bass., 1997.

GOBBETTI, G. J.; COHEN, C.. Saúde mental e justiça: o atendimento a famílias incestuosas. In: VASCONCELOS, M. G. O .M; MALLAK, L. S. **Compreendendo a violência sexual em uma perspectiva multidisciplinar**. Carapicuíba: Fundação Orsa Criança e Vida, 2002. p. 91-105.

GOMIDE, P. I. C. Estilos parentais e comportamento anti-social. In: DEL PRETTE, A; DEL PRETTE, Z. A. P. (Org). **Habilidades sociais, Desenvolvimento e Aprendizagem: Questões Conceituais, Avaliação e Intervenção**. Campinas: Alínea. 2003. p. 21-60.

GONÇALVES, H. S. **Infância e violência no Brasil**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2003.

GRIMM, J. & GRIMM, W.. **Contos de fadas: obra completa**. Trad: Jardim, D. J. Belo Horizonte-Rio de Janeiro: Itatiaia. 2000.

GUERRA, V. N. A. **A violência de pais contra os filhos: a tragédia revisitada**. São Paulo: Editora Cortez, 1998.

GUTFREIND, C. **O terapeuta e o lobo: a utilização do conto na psicoterapia da criança**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

HELD, J. **O imaginário no poder: as crianças e a literatura fantástica**. São Paulo: Summus, 1980.

JORGE, M. H. P. M; GOTLIEBE, S. L. D; LAURENTI, R. Crianças, Adolescentes e Jovens do Brasil no

fim do Século. In: WESTPHAL, M. F (Org). **Violência e criança**. São Paulo: Edusp, 2002. p. 47-72.

HISADA, S. **A utilização de histórias no processo psicoterápico: uma proposta winnicottiana**. Rio de Janeiro: Revinter., 1998.

KAPLAN, H., SADOCK, B., GREBB J. **Problemas relacionados ao abuso ou negligência**. In: KAPLAN, H & SADOCK, B (org): *Compêndio de Psiquiatria*. 7ª. Edição. Porto Alegre: Artes médicas, 1997, p 738-744.

KISHIMOTO, T. M. Bruner e a brincadeira. In: KISHIMOTO, T. M (Org). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Editora Pioneira, 2002. p. 139-153.

KOLLER, S. H. Violência Doméstica: uma visão ecológica. In: AMENCAR (org). **Violência Doméstica**. Brasília: UNICEF, 1999, p. 32-42.

MACHADO, R. **Acordais: fundamentos teórico-poéticos da arte de contar histórias**. São Paulo: Difusão Cultural do Livro, 2004.

MANNONI, M. **Amor, ódio, separação- o reencontro com a linguagem esquecida da infância**. Rio de Janeiro: Zahar, 1995.

MARTINS, C. S. **A compreensão de família sob a ótica de pais e filhos envolvidos na violência doméstica contra crianças e adolescentes**. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-graduação do Departamento de Enfermagem Materno Infantil e Saúde Pública. USP. Ribeirão Preto. 2005.

MARTINEZ, C. M. S. Brinquedos e Brincadeiras: Desenvolvimento e Inclusão. In: PALHARES, M. S; MARINS, S. **Escola Inclusiva**. São Carlos: EDUFSCar, 2002. p. 251-260.

MARTURANO, E. M. Fatores de risco e proteção no desenvolvimento sócio-emocional de crianças com dificuldades de aprendizagem. In: MENDES, E. G; ALMEIDA, M. A. A.; WILLIAMS, L. C. A. (org). **Temas em educação especial: avanços recentes**. São Carlos: EDUFSCar, 2004. p.159-165.

MATOS, G. A. **A palavra do contador de histórias**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

MATTOS, G. O.; MIYAHARA, R. P. Tratamento psicoterapêutico para crianças, adolescentes e famílias em situação de violência sexual. In: VASCONCELOS, M. G. O. M.; MALLAK, L. S. **Compreendendo a violência sexual em uma perspectiva multidisciplinar**. Carapicuíba, SP: Fundação Orsa Criança e Vida, 2002.

MATTALO, E. T. C. B. C. **Do risco à escritura: uma oficina de histórias com crianças e adolescentes**

em situação de abandono social. Tese de doutorado ao instituto de psicologia da Universidade de Brasília. Brasília, 1999.

MELLO, A.C.M.P.C. **O brincar de crianças vítimas de violência física doméstica.** Tese de doutorado. Instituto de psicologia. Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

MENGARELLI, J. K. Era uma vez porque não era mais. In: MENGARELLI, J. K. (Org). **Dos contos, em cantos.** Salvador: Álgama, 1998. p. 63-70.

MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde.** São Paulo\Rio de Janeiro: Hucitec, 2000.

MINAYO, M.C.S. O significado social e para a saúde da violência contra crianças e adolescentes. In: WESTPHAL, M.F (Org). **Violência e criança.** São Paulo: Edusp, 2002.

MOREIRA, A. L. L. **Era uma vez...os contos de fadas como facilitadores do contato de crianças institucionalizadas com suas histórias de vida.** TCC. São Paulo. PUC, 1997.

MRECH, L. M. O uso de brinquedos e jogos na intervenção psicopedagógica de crianças com necessidades especiais. In: KISHIMOTO, T.M. (Org). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** São Paulo: Cortez, 2003. p. 109-132.

OLIVEIRA, V. B. O brincar e a criança do nascimento aos seis anos. In: OLIVEIRA, V. B. **O brincar da criança do nascimento aos seis anos.** Petrópolis: Vozes, 2002. p. 13-32.

PASSERINI, S. P. **O fio de Ariadne: um caminho para a narração de histórias.** São Paulo: Antroposófica, 1998.

PATTERSON, G. R.; CAPALDI, D.M. Antisocial parents: unskilled and vulnerable. In: COWAN, P. A; HETHERINGTON, M. (Org). **Family transitions.** New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1991.

PERRAULT, C. **Contos de Perrault.** Trad. de Regina Reis Junqueira. Belo Horizonte: Itatiaia, 1989. (Coleção: grandes obras da cultura universal). Primeira edição publicada em Paris em 1883.

PFEIFFER, L; SALVAGNI, E. P. Visão atual do abuso sexual na infância e adolescência. **Jornal de Pediatria.** v. 81, n. 5 (supl), 2005. Disponível em: <[http://www.iped.com.br/conteudo/05-81-5197/port.pdf.dia 14-06-06](http://www.iped.com.br/conteudo/05-81-5197/port.pdf.dia%2014-06-06)>. Acesso em: 14/06/06.

PHILIP, N. **Volta ao mundo em 52 histórias.** Trad. de Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das letrinhas, 1998.

POLETTI, M; WAGNER, T. M. C; KOLLER, S. H. Resiliência e desenvolvimento infantil de crianças que cuidam de crianças: uma visão em perspectiva. **Psicologia: teoria e pesquisa**. Set. dez. vol 20, n. 3, 2004. p. 241-250.

PIETRO, H. **Quer ouvir uma história? lendas e mitos no mundo da criança**. São Paulo: Angra, 1999.

PROSENC, O. **Carmelo, o caramujo**. Tradução e adaptação de M. L. Garoña. São Paulo: Melhoramentos. 1983.

RADINO, G. **Contos de fadas e realidade psíquica: a importância da fantasia no desenvolvimento psíquico**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

SAFFIOTI, H.I.B. A síndrome do pequeno poder. In: AZEVEDO E GUERRA: **Crianças vitimizadas: a síndrome do pequeno poder**. São Paulo: Iglu, 1989. p. 13-21.

SALOMON, Z. Situação da criança e do adolescente em Israel: crescendo em ambientes violentos-vulnerabilidade e violência. In: WESPHAL, M.F (Org). **Violência e criança**. São Paulo: Edusp, 2002. p. 73-91.

SANTOS, G. E. **Proposta de intervenção com pais agressores: uma perspectiva em Educação Especial**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de São Carlos. Centro de Estudos de Ciências Humanas. Programa de Pós Graduação e Educação Especial. São Carlos, 2001.

SANTOS, M. C. C. L. Raízes da violência na criança e danos psíquicos. In: WESTPHAL, M. F (Org). **Violência e criança**. São Paulo: Edusp, 2002. p. 189-204.

SEI, M. B. **Desenvolvimento emocional e os maus-tratos infantis: uma perspectiva winnicottiana**. Dissertação de mestrado. Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2004.

SILVA, J. T; MARTINEZ, C. M. S. **Construção de bonecos por crianças vítimas de violência: elaboração, implementação e análise de um programa de atividades lúdicas**. Anais da 6ª. Jornada científica da UFSCar. São Carlos de 10 a 14 de outubro de 2005.

SIMONS, R.L; JOHNSON, C. The impact o marital and social network support on quality of parenting. In: PIERCE, G.R; SARASON, B.R; SARASON, I.G (org). **Handbook of social support and the family**. New York, NY, Plenum, 1996. p 269-287.

SIMONS, R. L et al; **Intergenerational transmission of harsh parenting**. *Developmental Psychology*, n.27 (1), 1991. p. 159-171.

SLENES, R. W. **Na senzala, uma flor: esperanças e recordações na formação da família escrava-Brasil Sudeste, século XIX.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999 (Coleção Histórias do Brasil).

SOUZA, J. **Maturidade emocional e avaliação comportamental de crianças filhas de alcoolistas.** Dissertação de mestrado pelo departamento de enfermagem. Usp Riberão Preto, 2005.

STEINBERG, L. et al; Authoritative parenting and adolescent adjustment across varied ecological niches. **Journal of Research on Adolescent**, v. 1, 1991, p. 19-36.

WARNER, M. **Da fera à loira: sobre contos de fadas e seus narradores.** São Paulo: Companhia Das Letras., 1999.

WINNICOTT, D.W. **O brincar & a realidade.** Rio de Janeiro: Imago, 1975. (Coleção psicologia psicanalítica).

VANÍCOLA, A. C. **Os jogos e a linguagem de crianças com síndrome de down.** Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos: EDUFSCar, 2000.

VYGOTSKY, L. S. **La imaginación y el arte em la infância.** México: Hispânicas, 1987.

_____. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ZANOTI, J. V. D. **Autoconhecimento, desempenho escolar e avaliação comportamental de crianças filhas de pais alcoolistas.** Dissertação de Mestrado pelo departamento de enfermagem. USP Riberão Preto, 2005.

ZIRALDO. **Fliets.** São Paulo: Melhoramentos, 2002.

ANEXO 1

Estudo Piloto

O estudo piloto foi realizado na comunidade do morro doce, em São Paulo através de contatos previamente estabelecidos pela pesquisadora. O espaço utilizado foi o galpão de uma igreja, grande, que continha em seu interior cadeiras, mesas com algumas atividades de desenho e sacolas com roupas para doação. As crianças selecionadas para este estudo variavam na idade de 3 anos e 6 meses a 7 anos completos recentemente (a menos de um mês). Realizaram deste estudo, 4 crianças: V. (sexo feminino, 6 anos); G.L (sexo masculino, 5 anos), D. (7 anos); G. (3 anos e 6 meses). O assistente participou deste estudo realizando a filmagem das crianças. As crianças possuem um grau de parentesco (primas e irmãos).

A pesquisadora foi norteada com alguns objetivos e questões pré-formuladas:

Objetivos:

- Preparo e treinamento da assistente que filmará as sessões, realizando considerações a respeito de postura diante das crianças; aproximação/distanciamento da câmera; e objeto de interesse para a captação das imagens.
- Observar as imagens posteriormente para detectar possíveis limitações (como sons e forma como as imagens foram captadas), para possíveis alterações se necessário quanto a materiais/equipamentos de suporte e orientações para a assistente.
- Observar a influência da câmera no desenvolvimento das atividades simbólicas (inibição, descontração)

Quanto as **questões formuladas** pelo pesquisador, encontram-se:

- Qual é a postura mais adequada da pesquisadora durante o desenvolvimento das atividades simbólicas: quais as necessidades das crianças quanto ao papel que o adulto-pesquisador pode/deve desempenhar?
- Quanto tempo em média é necessário entre a exploração do material e o início do desenvolvimento das atividades simbólicas?
- O tempo estabelecido para as sessões 50 minutos, é suficiente para que as crianças completem as atividades?
- Os brinquedos e materiais apresentados são adequados? A quantidade é suficiente considerando o número de participantes?
- Quanto tempo o pesquisador leva para contar a história e para realizar uma curta conversa após a história com as crianças?
- Quais são as sugestões das crianças quanto aos materiais a serem acrescentados? O tempo da brincadeira foi suficiente?

Os materiais dispostos foram:

- um castelinho de madeira, com torre e bonecos (príncipe, princesa, soldados, dragão)
- uma casinha de boneca com móveis e bonecos de pano
- fantoques (2 fantoques grandes e mais três grupos de fantoques pequenos- um deles constituindo uma família);
- dedoches de animais
- boca de cena
- objetos 2 caixas de plástico e 1 mamadeira de plástico

Percebeu-se que além da contemplação dos objetivos e questões acima descritos, a sessão do estudo piloto propiciou à pesquisadora novas considerações e questões, sendo inclusive possível reformular a dinâmica das sessões previstas para a coleta de dados. As reflexões geradas a partir deste estudo, além das respostas às questões e objetivos formulados previamente, estão destacados no texto em negrito para melhor visualização do leitor.

As crianças entraram no ambiente e logo perceberam os brinquedos dispostos no canto da sala. Houve uma ansiedade em torno deles e a pesquisadora informou o que havia lá, deixando que elas se aproximassem. Falei que primeiro eu contaria uma história e depois elas brincariam. As crianças concordaram e se sentaram para ouvir a história. Contou-se a história *Flicts*, de Ziraldo através da técnica de panô, onde janelas com gravuras são abertas ao longo do enredo. Diante os objetivos do estudo piloto a autora não achou necessário contar um conto-de-fadas, sendo a história apresentada suficiente para alcançá-los.

Durante o desenvolvimento da narrativa as crianças prestaram atenção e interagiram quando solicitado. Quando a história terminou, ficaram ansiosas para começarem a brincar, como se a história fosse uma condição para o início das atividades. Isto provavelmente foi marcado pela curiosidade delas em relação aos brinquedos expostos e faz com que se avalie a **necessidade de um segundo ambiente que separe as duas atividades, evitando ansiedade por parte das crianças e, conseqüentemente, um maior envolvimento com a atividade de ouvir histórias.**

A pesquisadora perguntou a parte da história que elas mais gostaram e todas elas citaram o final da história, o que parece evidenciar a ansiedade para o início das atividades com os brinquedos que estavam dispostos no canto da sala. No entanto, também se percebeu o envolvimento das crianças na história já que solicitaram o material utilizado para que estes fossem integrados na brincadeira simbólica. Uma das crianças inclusive pediu para brincar com o panô durante a Hora da Brincadeira, reproduzindo em voz baixa o conteúdo da história. **Neste sentido a pesquisadora conclui que pode ser interessante contar histórias com algum material para que este seja integrado às atividades simbólicas caso as crianças solicitem. O tempo da história foi de 16 minutos e pareceu o suficiente.** Apenas a criança menor mostrou um pouco de distração durante a narrativa.

Percebeu-se que as crianças ignoraram rapidamente a câmera de vídeo que estava filmando, não alterando seus comportamentos durante as atividades. O assistente foi orientado a priorizar o zoom em detrimento de uma aproximação exagerada das crianças enquanto brincavam. **No entanto, observa-se que o som fica prejudicado, o que esclarece o pesquisador quanto a importância de haver uma observação mais direta dos participantes durante estes momentos.**

Em um dos episódios notou-se um envolvimento de uma criança na brincadeira de faz-de-conta, estabelecendo um diálogo entre os personagens. No entanto, talvez justamente pela sua concentração na atividade, a criança falou muito baixo, como se falasse consigo mesma. É interessante que a pesquisadora perceba as limitações dos instrumentos utilizados (câmera e observação direta) em alguns momentos da coleta. Acredita-se que estes momentos podem ser registrados, mas não minuciosamente descritos, entendendo-se como um momento em que a criança está envolvida e nitidamente imaginando e criando histórias e diálogos. **Talvez uma forma de captar estes momentos, se não interrompendo a atividade de forma invasiva, é questionar a criança no final da sessão quanto às “histórias que inventou” durante a respectiva brincadeira.**

Aparentemente a exploração do material foi rápida (em torno de 5 minutos), até que as crianças comessem realmente a brincar. Mais tarde a pesquisadora notou que as brincadeiras desenvolvidas durante grande parte do tempo foram superficiais e não chegavam a uma elaboração maior, justamente pelo fato das crianças estarem conhecendo o local e os brinquedos.

Notou-se que apenas após 40 minutos de sessão as crianças começaram a desenvolver uma brincadeira simbólica estruturada com um “roteiro”. V. disse: “Agora eu vou viajar, vamos viajar? Vou pegar a mala (material da contação de histórias) e levar minha filha...cadê sua mamadeira?”. Este foi o único momento em que todas as crianças estiveram desenvolvendo juntas a mesma atividade: colocaram todos os materiais dentro da mala e “se mudaram” para o outro canto da sala. Havia uma rotina combinada, própria das brincadeiras de “faz-de-conta”, um começo e um meio, mas talvez não um fim, mesmo pelo tempo da sessão que estava terminando. **Alertou-se para a possibilidade de que talvez o tempo da atividade seja curto, se considerarmos a demora para o aquecimento antes do faz-de-conta realmente se iniciar.** Além disso, notou-se que entre a fase de exploração/aquecimento e a fase de desenvolvimento

de uma atividade simbólica mais estruturada, as crianças espontaneamente se envolveram em atividades motoras grossas, utilizando o espaço e as cadeiras dispostas. Por outro lado, acredita-se que a familiarização das crianças com os materiais ao longo das 17 sessões será um fator de preservação do tempo dedicado ao desenvolvimento do faz-de-conta. **Será necessário, portanto, prever durante os primeiros dias um tempo maior para que as crianças explorem o ambiente, os materiais e se familiarizem com os procedimentos da pesquisa, até que iniciem a atividade propriamente dita. Conclui-se a necessidade de aproximadamente 70 minutos de sessão.**

Aspectos simples como tempo de filmagem e de fita também foram observados. Conclui-se que será necessária uma fita de maior duração, já que a de 45 minutos não foi suficiente devido ao prolongamento do tempo de filmagem.

Quanto à postura da pesquisadora, esta se portou conforme a solicitação das crianças, entrando na brincadeira apenas quando chamada. No geral, as crianças não solicitaram a pesquisadora para brincar junto, brincando sozinhas ou se organizando entre elas. A pesquisadora era sempre chamada em caso de necessidade de arrumar algum material (por exemplo quando a boca de cena caía ou para desatarraxar a mamadeira). Estas ações devem estar previstas dentro das funções da pesquisadora durante as sessões, não sendo interessante realizar anotações. Quando a brincadeira simbólica começou a ganhar estrutura e enredo, a pesquisadora chegou a realizar algumas perguntas como “para onde vocês vão viajar? Onde está seu bebê?”. As crianças não pareceram se incomodar e continuaram a atividade. Entre as funções da pesquisadora, este estudo pareceu destacar:

- Estar disposto caso necessitem de alguma ajuda para arrumar os materiais
- Entrar na brincadeira estabelecendo papel apenas quando chamada para isto.
- Estimular a criação e o desenvolvimento do enredo do faz-de-conta quando houver abertura das crianças.

Quanto aos materiais, estes se mostraram compatíveis com os objetivos da pesquisa, sendo potencializadores para o surgimento das atividades simbólicas. As crianças quando perguntadas sobre algum material que tenham sentido falta ou que gostariam que tivesse na sala para brincarem, falaram de “computador” e bicicleta. O segundo objeto é incompatível com a proposta deste trabalho. O primeiro pode ser considerado, se de plástico. A pesquisadora percebeu que outros objetos podem ser acrescentados, como tecidos de várias cores e texturas, chapéus, bolsas, malas, pratos de plásticos, talheres e copos. A quantidade dos objetos dispostos pareceram suficientes e compatíveis com a proposta.

No final a pesquisadora chamou as crianças para conversar sobre a sessão e formulou a seguinte pergunta: “Será que vocês poderiam me contar que histórias vocês imaginaram enquanto brincavam?”. Os três meninos realizaram um breve relato da forma como manipulavam os brinquedos, sem uma narrativa estruturada. A menina contou que imaginou ser uma princesa cuja mãe estava morta”, mas não se ateve a detalhes. **Esta pode ser uma estratégia para finalizar uma sessão, deixando as crianças livres para relatarem o que quiserem a respeito da experiência.** Acredita-se que este procedimento pode gerar um material interessante para a coleta de dados. De modo geral a pesquisadora concluiu que o tempo estabelecido pode ser curto para o desenvolvimento de todas as atividades inicialmente previstas (narrativa, atividade simbólica, criação de histórias e desenho) principalmente levando em consideração o tempo que as crianças levam se aquecendo para a atividade. Assim, aproveitando que serão realizadas duas sessões por semana, uma após a outra, com cada grupo, é interessante que no primeiro dia se desenvolva a atividade da hora do conto e atividades simbólicas e, no segundo dia, que, além do faz-de-conta, as crianças desenhem e contem uma história, finalizando um ciclo de atividades até a semana seguinte.

Considera-se que o estudo foi importante para o preparo do pesquisador e do assistente nos procedimentos técnicos da coleta, além de gerar reflexões pertinentes para o desenvolvimento da dinâmica das sessões.

ANEXO 2**SOLICITAÇÃO DE INFORMAÇÕES JUNTO AO CONSELHO TUTELAR PARA
COMPOSIÇÃO DO GRUPO DE PESQUISA**

São Carlos, de fevereiro de 2005

Como aluna do Programa de Pós Graduação em Educação Especial da UFSCar, estou desenvolvendo, sob orientação da profa. Dra. Maria Luisa Guillaumon Emmel uma pesquisa que tem por objetivo verificar em que medida os conteúdos trazidos por crianças durante ações lúdicas refletem sua realidade de vida. Para tanto se realizará um Estudo comparativo com dois grupos de crianças: um deles exposto à violência (física ou sexual) e outro grupo não exposto.

Para viabilizar esta proposta, venho solicitar junto a este Conselho Tutelar, localizado no Centro de Integração da Cidadania do município de Francisco Morato, informações a respeito de crianças de 4 a 7 anos que são ou foram vítimas de violência doméstica (física ou sexual), especialmente em decorrência de alcoolismo paterno (incidência das denúncias, caracterização dos quadros, idade das crianças, etc), assim como informações a respeito das ações deste órgão junto ao público em questão. A coleta de tais informações auxiliará o pesquisador na seleção do grupo de crianças que sofrem ou sofreram violência.

O projeto de pesquisa entregue será submetido à Comissão de Ética de Pesquisa Sobre Seres Humanos na UFSCar. A caracterização das crianças se faz necessária para que se avalie a possibilidade e viabilidade da pesquisa neste município, tendo previsão para início da coleta de dados o primeiro semestre de 2006.

Declaramos que as informações a respeito das crianças serão mantidas em sigilo, não sendo reveladas e divulgadas as identidades das crianças em questão.

Agradecendo antecipadamente, nos colocamos à disposição para os esclarecimentos que se fizerem necessários.

Heliana Castro Alves

Mestranda do programa de Pós Graduação em Educação Especial da UFSCar

Profa. Dra. Maria Luisa Guillaumon Emmel
Orientadora

ANEXO 3
Materiais oferecidos para as sessões lúdicas



1- casinha de madeira



2- bonecos pequenos para casinha



3- dedoches



4- fantoches variados



5- bonecas artesanais



6- mala de madeira



7- bolsas



8- tecidos variados, vestidos, chapéus, cintos



9- mala pequena fechada



9- mala pequena aberta



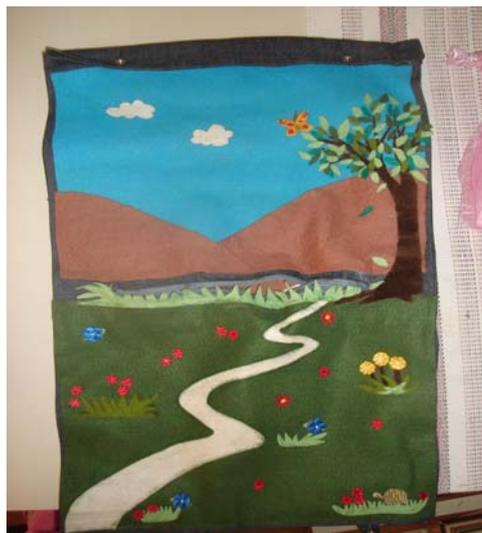
10- carrinho



11- mesinha



12- cozinha de plástico



13- tecido-paisagem



14- castelinho de madeira



15- boca de cena



16- bonecos-bebês

ANEXO 4

Materiais utilizados durante a narrativa

1- A bruxa Salomé



2- João e Maria



Casa-floresta-floresta da bruxa



Personagens



João saindo da caixa



Bruxa observando João e Maria



Bruxa caindo no caldeirão

3- Cinderela



Aveira sobre o túmulo da mãe



Baile



Os três bailes

4- A Noiva de Verdade



Vestidos utilizados pela heroína nos três bailes

5- Bicho Peludo



Fantoches que representou a heroína



Castelo onde a heroína morava no início da história



Princesa passa pela floresta



Castelo onde princesa trabalha e encontra o rei com quem se casa



Vestidos utilizados pela princesa

6- Branca de Neve



Castelo da madrasta



Casa dos sete anões



Casa dos sete anões (dormitório)



7- Irmão e irmã



Casa inicial de onde fogem



Três rios por onde passam antes de encontrar a casa



Floresta e casinha

ANEXO 5**ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA DIRECIONADA PARA OS PAIS DAS CRIANÇAS PARTICIPANTES DA PESQUISA**

1. Nome:
2. Idade:
3. Grau de parentesco com a criança:
4. Qual sua atividade principal?
5. Quem mora na casa com a criança
6. Houve alguma intercorrência durante a gestação e o nascimento?
7. Quais suas principais lembranças da infância?
8. Como seus pais o criaram?
9. Quais estratégias você utiliza para colocar limites na criança quando sob seus cuidados?
10. Quais fatores/fatos que geralmente determinam episódios de punição física contra a criança?
11. Com quem você pode contar para ajudá-la em qualquer tipo de dificuldade e em quem pode confiar para contar fatos ocorridos que a afligem?
12. Como é a relação com o freqüência?
13. Como é sua relação com a vizinhança?
14. Como é sua relação com a escola do seu filho (a)? e com a professora?
15. Quantas vezes já conversou com a professora/diretora sobre seu filho:
 - a) por sua própria iniciativa
 - b) por iniciativa da escola/da professora

16. Com quem você pode contar para apoiá-lo nos cuidados com o filho e com que freqüência pode contar com este apoio?
 - a) de vez em quando, sem estruturar horários
 - b) uma vez por semana
 - b) duas vezes por semana
 - c) mais do que duas vezes por semana
 - d) não posso contar com ninguém
20. Na sua opinião, quais os eventos mais estressantes na vida familiar?
18. Na sua família, algum destes fatos esteve ou está presente? – desemprego; - dificuldade financeira; - doença crônica ou incurável; morte de parente próximo; - separação; - brigas entre os pais da criança; problemas com justiça; - drogadição; outros_____.
19. Já se sentiu deprimido (a) ou apresentou “crises nervosas”, pavor, angústia e ansiedade?
20. Se já teve algum episódio de depressão, entre outros sintomas, chegou a realizar tratamento médico?

ANEXO 6
Comitê de ética



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos
Via Washington Luís, km. 235 - Caixa Postal 676
Fones: (016) 3351.8109 / 3351.8110
Fax: (016) 3361.3176
CEP 13560-970 - São Carlos - SP - Brasil
propg@power.ufscar.br - www.propg.ufscar.br

CAAE 0040.0.135.000-06

Título do Projeto: Crianças vítimas de violência doméstica: utilização de narrativas orais e simbólicas num estudo comparativo

Classificação: Grupo III

Pesquisadores (as): Heliana Castro Alves, Profa. Dra. Maria Luisa Guillamon Emmel (orientadora)

Parecer Nº 233/2006

1. Normas a serem seguidas

- O sujeito da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado (Res. CNS 196/96 – Item IV.1.f) e deve receber uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, na íntegra, por ele assinado (Item IV.2.d).
- O pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado e descontinuar o estudo somente após análise das razões da descontinuidade pelo CEP que o aprovou (Res. CNS Item III.3.z), aguardando seu parecer, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao sujeito participante ou quando constatar a superioridade de regime oferecido a um dos grupos da pesquisa (Item V.3) que requeiram ação imediata.
- O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (Res. CNS Item V.4). É papel do pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e enviar notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária – ANVISA – junto com seu posicionamento.
- Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. Em caso de projetos do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador deve enviá-las também à mesma, junto com o parecer aprobatório do CEP, para serem juntadas ao protocolo inicial (Res. 251/97, item III.2.e).
- Relatórios parciais e final devem ser apresentados ao CEP, inicialmente em ___/___/___ e ao término do estudo.

2. Avaliação do projeto

O Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos (CEP/UFSCar) analisou o projeto de pesquisa acima identificado e considerando os pareceres do relator e do revisor DELIBEROU: As pendências apontadas no Parecer nº 136/2006, de 12/06/2006, foram satisfatoriamente resolvidas.

O projeto atende as exigências contidas na Resolução 196/96, do Conselho Nacional de Saúde. Exceto no que se refere aos Riscos e Benefícios, pois conforme a Resolução 196/96, que trata deste aspecto, considera-se que toda pesquisa envolvendo seres humanos envolve riscos.

3. Conclusão:

Projeto aprovado com recomendação

São Carlos, 13 de setembro de 2006.


Prof. Dra. Márcia Niituma Ogata
Coordenadora do CEP/UFSCar

ANEXO 7

TERMO DE CONSENTIMENTO ESCLARECIDO PARA RESPONSÁVEIS PELAS CRIANÇAS QUE PARTICIPARÃO DA PESQUISA

Estamos realizando uma pesquisa que tem como objetivo observar os reflexos do contexto de desenvolvimento das crianças em atividades lúdicas. Contamos, assim com a sua participação e a participação do seu filho. Serão realizados dois procedimentos:

O primeiro procedimento contará com uma entrevista com o principal responsável da criança, coletando-se dados a respeito da história de vida da criança e dados referentes ao contexto familiar e cultural em que está inserida. Esta entrevista será gravada em fitas k7.

O segundo procedimento terá como participantes as crianças e contará com 17 sessões de brincadeiras e contação de histórias, duas vezes por semana nos meses de fevereiro, março e abril nas dependências do Centro de Integração da Cidadania, núcleo do município de Francisco Morato.

As sessões serão filmadas sendo que terão acesso às imagens apenas a pesquisadora, a orientadora e um observador externo, para efeito de fidedignidade do estudo.

Declara-se que as imagens terão finalidade unicamente para esta pesquisa e que os resultados da pesquisa serão tomados públicos, sejam eles favoráveis ou não. Os dados coletados terão como único propósito a produção de conhecimento para uso da comunidade científica e da sociedade em geral.

Informa-se também que não haverá ônus financeiro para os responsáveis das crianças, sendo que o transporte para o local será custeado pela pesquisadora. Os participantes não terão suas identidades reveladas, sendo preservados os nomes da criança e do responsável. Esta pesquisa está submetida ao Comitê de Ética sobre Seres Humanos da UFSCar e contempla os critérios necessários para sua efetivação junto aos participantes que serão selecionados.

Declara-se ainda que toda pesquisa envolvendo seres humanos envolve riscos. As crianças submetidas poderão verbalizar conteúdos que afetem o seu bem-estar emocional, além de sofrer, eventualmente dano físico por pequenos acidentes durante as sessões. A pesquisadora se compromete oferecer à criança suporte emocional adequado e cobertura material, em reparação ao dano imediato ou tardio, causado pela pesquisa. A pesquisadora, junto ao patrocinador e instituição, assumem a responsabilidade de dar assistência integral às complicações e danos decorrentes dos riscos previstos e não previstos neste Termo de Consentimento. Além disso, ao se tratar de sessões em que se favorecem ações lúdicas, os participantes poderão se beneficiar em estímulos apropriados para o seu desenvolvimento no aspecto emocional e educacional. O conhecimento gerado por esta pesquisa poderá beneficiar o tratamento de crianças expostas a um desenvolvimento vulnerável. Para o esclarecimento de qualquer dúvida, entrar em contato com a pesquisadora através dos seguintes contatos:

Heliana Castro Alves Endereço: Rua Adolfo Cattani, 537, Jd Macarengo CEP: 13560470- São Carlos – SP
Telefone: (16) 33764392

Este documento será assinado pelos responsáveis legais das crianças em questão em **duas vias**, sendo que uma delas fica com o pesquisador e outra com o responsável.

Caso se interesse em participar desta pesquisa, por favor, assine este termo de consentimento. A sua participação voluntária é muito importante para que o conhecimento seja produzido, não havendo caráter obrigatório. Agradecemos antecipadamente,

 Heliana Castro Alves
 Aluna do curso de pós-graduação em Educação Especial

 Profa. Dra Maria Luisa G. Emmel
 Orientadora

Eu, _____, (nome), portador do documento _____ (RG), após ter compreendido todas as informações referentes ao estudo, autorizo a participação do meu filho _____ (nome) nesta pesquisa. Estou ciente que as sessões serão filmadas e concordo com o registro das imagens em concordância aos objetivos da pesquisa assim como com a gravação de fitas para a entrevista.

São Carlos, ____ de ____ de 2005 Assinatura: