

IVANA ORIONTE

**ABANDONO E INSTITUCIONALIZAÇÃO DE CRIANÇAS
SIGNIFICADOS E SENTIDOS**

**GOIÂNIA
2004**

IVANA ORIONTE

**ABANDONO E INSTITUCIONALIZAÇÃO DE CRIANÇAS
SIGNIFICADOS E SENTIDOS**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Católica de Goiás, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Sônia Margarida Gomes Sousa

GOIÂNIA

2004

IVANA ORIONTE

**ABANDONO E INSTITUCIONALIZAÇÃO DE CRIANÇAS
SIGNIFICADOS E SENTIDOS**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Católica de Goiás, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

BANCA EXAMINADORA

Profª. Drª. Sônia Margarida Gomes Sousa
Universidade Católica de Goiás

Prof. Dr. Fernando Luiz González Rey
Pontifícia Universidade Católica de Campinas

Profª. Drª. Mercedes Villa Cupolillo
Universidade Católica de Goiás

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação por fotocópia ou processos eletrônicos, com a condição de que seja citada a fonte.

Assinatura: _____ Local e Data: _____

Para meu filho, Adriano Oriente Felipe, cuja
existência confere à minha vida um colorido
especial, repleto de alegrias e realizações.
Com todo o meu amor.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Prof^ª. Dr^ª. Sônia Margarida Gomes Sousa, que, com competência, disposição, paciência, respeito, compreensão e carinho, sempre me acalmou, nas horas de angústia e orientou, nos momentos de dúvida, dando-me força e apoio para que eu concluísse esta dissertação.

À Universidade Católica de Goiás, pela oportunidade de realizar o mestrado.

Às crianças participantes da pesquisa, atores principais na composição do meu trabalho, minha gratidão eterna.

Ao Prof. Dr. Fernando González Rey, cujo conhecimento e generosidade me fizeram crescer, tanto no campo intelectual quanto pessoal, especialmente, pelas sábias pontuações na qualificação e pela participação na banca examinadora.

À Prof^ª. Dr^ª. Mercedes Villa Cupolillo, pela significativa contribuição no exame de qualificação e participação na banca examinadora.

À Prof^ª. Dr^ª. Anita Cristina Rezende, estimada professora do mestrado que me transmitiu conhecimentos muito valiosos, o meu reconhecimento especial.

À Prof^ª. Ms. Eliane Silva, que, com seu conhecimento, muito contribuiu na elaboração do projeto de pesquisa e do memorial.

À Zezé, cuja revisão muito contribuiu para a valorização desta dissertação.

A todos os professores do mestrado, pela participação na minha formação acadêmica.

Às colegas e amigas Susie, que sempre me apoiou nas horas tristes e angustiantes transformadas muitas vezes, em momentos hilários e divertidos e Lorena, pelo carinho, companheirismo e bons momentos compartilhados.

Aos colegas Luiz, Daniela e Lívia, pelas palavras amigas e disposição em ajudar de alguma forma.

A todos os colegas do mestrado, com os quais compartilhei as mais diferentes disciplinas.

Ao meu querido filho Adriano, sempre discreto, respeitoso, amigo e tolerante, principalmente nos momentos mais difíceis. (Obrigada por você existir!).

A Elzira, administradora do meu lar, sem a qual dificilmente teria concluído com tranquilidade esta dissertação.

Aos amigos Douglas, Laura e Paulinha, pela força, paciência e interesse.

Ao Prof. Walter Ribeiro, pelos sábios ensinamentos que se estendem há mais de vinte anos, junto com sua amizade e consideração.

Ao Prof. Adegmar José Ferreira, Meritíssimo Juiz da Justiça Estadual, que muito contribui com seus conhecimentos na construção do meu trabalho, disponibilizando com generosidade e simpatia o seu tempo sempre tão escasso.

À colega e amiga Sandra de Fátima Barbosa, pelo carinho e incentivo calmo e respeitoso com que sempre me tratou.

A Maria da Conceição Procópio Ferreira, amiga e colega de muitas batalhas, a qual sempre dispôs de seu tempo para me auxiliar na leitura do trabalho.

Ao meu pai e a toda minha família, pela força e apoio.

A você meu querido André (*in memoriam*), que aos 25 anos partiu, deixando muita saudade, o meu muito obrigado pela participação no meu trabalho. Nunca vou esquecer que foi você que fez o meu curriculum lates.

A Patrícia Carvalho e Lúcio Carvalho, hoje amigos e colaboradores imprescindíveis na construção da minha dissertação, pela digitação primorosa e, principalmente, pela boa vontade e simpatia.

Ao Osório Vieira Leite, pelo carinho, incentivo e compreensão.

À minha amiga e colega Cacilda, pelas informações preciosas, pontuadas por sincero interesse e amizade.

A você, Dú, pela presença constante e serena.

Aos novos amigos Cristina e Mauro, pela preocupação constante com a minha pessoa.

Aos colegas do Departamento de Psicologia, pelo interesse e atenção.

A todos os funcionários da instituição pesquisada.

Aos meus clientes, pela compreensão, em minhas ausências nos últimos meses.

RESUMO

Este estudo tem como objetivo a compreensão dos significados e sentidos do abandono atribuídos por crianças que se encontram em uma instituição de abrigo na cidade de Goiânia-GO. Na construção do *corpus da pesquisa*, foram utilizadas a observação participante e as entrevistas semi-estruturadas, técnicas de complementação de frases, desenhos e história de livros infantis, com cinco crianças, sendo três do sexo masculino e duas do sexo feminino. A abordagem histórico-cultural de Vigotsky constitui a base teórica sobre a qual se desenvolve a pesquisa, em articulação com a epistemologia e metodologia qualitativa de González Rey, e a proposta de análise de conteúdo do mesmo autor para estudar a fala das crianças. Realizou-se um breve panorama da história do abandono no Brasil, em que se resgatam os contextos históricos até os dias atuais, condições da institucionalização de crianças, antes e depois do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA. Constata-se na fala das crianças pesquisadas, que, apesar da proposta do ECA de assegurar à criança o lugar de sujeito de direitos, predomina a visão adultocêntrica que invariavelmente tenta calar a voz da criança. Busca-se assim, compreender os significados e sentidos do abandono para as crianças naquela instituição e sua repercussão na constituição de sua subjetividade. Os conteúdos revelados na análise das falas das crianças podem alertar as autoridades sobre a importância da participação ativa da criança no planejamento de políticas públicas que a ela dizem respeito, assim como da importância do investimento, dentro das instituições não só no fator pedagógico ou estrutural, mas no fator humano, considerando além de sua capacitação profissional, as dimensões afetivas e emocionais, imprescindíveis na constituição de subjetividades autônomas e saudáveis.

Palavras-Chave: Abandono de crianças, institucionalização, infância, criança, sujeito, subjetividade, significados e sentidos.

ABSTRACT

This study aims at understanding the significance and meanings attributed by abandoned children who are at a sheltering institution in the city of Goiania, GO, Brazil. To constitute the research design, strategies such as participator observation, semi-structured interviews, sentence-completion techniques, drawings and stories from children's books were used with five children, being three males and two females. Vigotsky's historic-cultural approach constitutes the theoretical basis upon which this research was developed, interconnected with González Rey's epistemology and qualitative methodology, and his content analysis approach for analyzing children's speech. A brief historic overview was made on the issue of abandoned children in Brazil, in which historical contexts are presented up to the present time, as well as the conditions for institutionalizing children before and after the ECA, the Child and Adolescent Act. Findings from the studied children and their speech are that although ECA guarantees children a place as subjects with rights, an adult centered view still dominates and tries to shut children's voices. This research, thus, tries to understand the significance and meanings of abandonment for the children from that particular institution and how it echoes in the constitution of their subjectivities. The contents revealed from the analysis of the children's speech might alert the authorities about the importance of having children participate actively in the planning of public policies related to children, as well as the importance of the investment, within the institutions, not only on the pedagogical and structural factors, but also on the human factor, considered beyond the professional skills, in order to include the caring and emotional dimensions which are fundamental to the constitution of self-governing and healthy subjectivities.

Key-words: Abandoned children, institutionalization, childhood, children, subject, subjectivity, sense, meanings.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 O ABANDONO DAS CRIANÇAS INSTITUCIONALIZADAS NO BRASIL	34
1.1 O abandono de crianças no Brasil	35
1.2 A roda dos expostos no Brasil e o movimento higienista em ação	38
1.3 A institucionalização de crianças e as políticas públicas no Brasil	41
1.4 Abandono e institucionalização em Goiás	52
2 A INSTITUIÇÃO, O PERFIL DAS CRIANÇAS E ADOLESCENTES INSTITUCIONALIZADAS, AS CRIANÇAS PESQUISADAS	60
2.1 Instituição	60
2.2 Perfil das crianças e adolescentes institucionalizados	64
2.3 Crianças pesquisadas	67
3 ANÁLISE DAS FALAS DAS CRIANÇAS	72
3.1 Categorias de significados	75
3.1.1 A invisibilidade, uma marca da relação adulto-criança	75
3.1.2 Transgressão: a negação da invisibilidade?	88
3.1.3 Vínculos afetivos	93
3.2 O sentido do sentido do abandono	102
CONSIDERAÇÕES FINAIS	133
REFERÊNCIAS	140
APÊNDICES	145
Apêndice 1 - Desenhos produzidos pelas crianças	146
Apêndice 2 - Sistematização dos prontuários	150
Apêndice 3 - Texto: O abandono das crianças no passado	161
Apêndice 4 - Entrevista	175

LISTA DE SIGAS E ABREVIATURAS

ABRINQ – Associação dos Fabricantes de Brinquedos

COOJ – Centro de Observação e Orientação Juvenil

CPI – Comissão Parlamentar de Inquérito

CT – Conselho Tutelar

DICCA – Delegacia de Investigação de Crimes contra a Criança e Adolescente

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

FEBEM – Fundação do Bem Estar do Menor

FUMDEC – Fundo Municipal de Apoio à Criança e ao Adolescente

FUNABEM – Fundação Nacional do Bem Estar do Menor

JIJ – Juizado da Infância e Juventude

OAB – Ordem dos Advogados do Brasil

PNBEM – Política Nacional do Bem-Estar do Menor

SAM – Serviço de Assistência ao Menor

UFPR – Universidade Federal do Paraná

UNESP – Universidade Estadual Paulista

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

INTRODUÇÃO

O abandono de crianças ainda é uma realidade lamentável no mundo contemporâneo. Muitas vezes, ou melhor, na maioria das vezes, dadas as circunstâncias de miséria, entre tantos outros fatores, os pais encontram na institucionalização a única alternativa viável para garantir a sobrevivência dos filhos. Weber e Kossobudzki (1996), - pesquisadoras da Universidade Federal do Paraná–UFPR, demonstraram, em uma pesquisa realizada em 1996, que 62% das crianças chegam às instituições com idade entre oito e doze anos. O tempo de permanência para 43% dos internos é de um a seis anos, enquanto cerca de 25% ficam internados dos seis aos dezessete anos. Pesquisadores da Universidade Federal do Paraná–UFPR e Universidade Estadual Paulista–UNESP estimam em cerca de um milhão o número de crianças vivendo em internatos, sendo 250 mil fixas e o restante em períodos intermitentes.

Segundo Weber e Kossobudzki (1996) essas crianças estão abandonadas de fato mas não de direito.¹ Das 1.500 crianças de 39 instituições pesquisadas apenas 10% estão disponíveis para adoção. O maior problema, segundo as pesquisadoras, é a demora no processo de destituição do pátrio poder, mesmo depois do abandono deliberado dos filhos. O abandono, nesse caso, torna-se duplo, uma vez que a adoção efetiva dessas crianças está impedida.

Em 1998, as mesmas pesquisadoras, Weber e Kossobudzki, fizeram novo levantamento sobre crianças disponíveis para adoção e constataram praticamente os mesmos resultados. Embora a pesquisa tenha sido realizada no Paraná, as pesquisadoras consideram que ela representa, de modo geral, a

¹ A expressão abandonadas *de fato mas não de direito* significa que as crianças foram deixadas na instituição, mas os pais ainda não foram destituídos do pátrio poder, o que impede que elas sejam encaminhadas para adoção.

realidade de todo o Brasil. Dados revelam que apenas 8% das crianças internadas tinham pais destituídos do pátrio poder. Mesmo assim, a maior parte, 69%, nunca recebeu visita do pai ou da mãe depois da internação.

O mais recente relatório do Fundo das Nações Unidas para a Infância–Unicef lançado em dezembro de 2003,² mapeia a desigualdade da situação da infância e adolescência brasileira. A análise é realizada com 61 milhões de brasileiros com menos de dezoito anos (25,9% da população). O Unicef trabalha com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística–IBGE de 2002 e de outros órgãos oficiais. Entre as diferentes regiões do Brasil, a Norte e a Nordeste apresentam os piores índices de mortalidade. Nessas regiões, é quatro vezes maior do que nas demais a probabilidade de que uma criança venha a morrer antes de completar um ano de idade e 16 vezes maior a chance de que não aprenda a ler e escrever. Das crianças e adolescentes entre sete e quatorze anos, 5,5% não freqüentam as aulas, sendo que 12,7% não foram alfabetizadas e 41,7% estão defasados (DANTAS, 2003).

Os números apontam o Brasil como o país com maior concentração de renda do continente. Ao avaliar-se a situação na educação constatou-se que entre os 20% mais pobres da população, 9,2% dos que têm entre sete e quatorze anos estão fora da escola, enquanto na faixa dos 20% mais ricos, esse percentual é de apenas 1,2% (DANTAS, 2003).

Na presente pesquisa, considera-se *criança abandonada*³ toda criança

² Informações disponíveis no endereço on line: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/dimenstein//noticias/gd121203a.htm>.

³ Há diferentes definições de abandono nas diversas áreas do conhecimento (psicologia, sociologia e direito). Todas têm em comum a preocupação em respeitar e tornar visível a necessidade da criança.

Kossobudzki e Weber (apud SILVA, 2001, p. 246) afirmam que “abandonada é a criança ou adolescente não assistida pela família, que não tem uma relação de continuidade com a família, mesmo que esteja em uma instituição de abrigo”.

Nosella (1992, p. 77) enfatiza o conceito de Gramsci sobre o abandono de crianças: “abandoná-las é também deixá-las agir de qualquer forma, fazer as lições de casa de qualquer jeito, brincar, ler da maneira que espontaneamente acontecer”.

Miller (1997), assim como Gramsci, reconhece que a necessidade primordial da criança é ser levada a sério em todos os seus aspectos. *Em todos os seus aspectos* para essa autora significa considerar seus sentimentos, suas sensações e suas manifestações, desde recém-nascida.

Em termos jurídicos, a definição de abandono proposta por Rodrigues (1993) é muito semelhante à dos estudiosos da infância. Ele considera criança abandonada não apenas aquela concretamente separada dos pais ou de um deles, mas aquela que, mesmo estando em companhia dos pais, é submetida a maus-tratos ou não é atendida em seus direitos mais essenciais como ser humano.

entregue pelos pais a uma instituição, seja qual for o motivo, e que, por essa razão, encontra-se temporariamente sob custódia das autoridades competentes.

A prática da institucionalização tem sido amplamente criticada e condenada por alguns autores, entre eles Miller (apud PILOTTI e RIZZINI, 1995, p. 41), que considera esse ato “em si mesmo, uma forma de abuso infantil”. Pilotti (1995) pondera que essa conclusão é certamente aplicável em regiões – refere-se a regiões da América Latina – onde as crianças são internadas em instituições pautadas no modelo assistencialista, nas quais suas necessidades afetivas são praticamente esquecidas. Em geral, a precária formação intelectual e o despreparo emocional dos técnicos e funcionários que trabalham nessas instituições comprometem uma ação mais efetiva. Além disso, como sua remuneração é insatisfatória e, não raro, carecem de um ideal profissional, limitada é sua motivação, bem como sua criatividade, para o desenvolvimento de estratégias que possam encaminhar as crianças a uma superação mais rápida e eficaz do motivo da internação, bem como favorecer seu desenvolvimento saudável, tanto físico quanto psíquico.

Assim como Miller considera a institucionalização da criança uma forma de abuso infantil, SAWAIA (2001), ao se referir à exclusão, característica intrínseca da institucionalização, denuncia e ressalta a desigualdade social, a dimensão ética da injustiça e a dimensão subjetiva do sofrimento. O abandono da criança institucionalizada é a representação vívida dessas três dimensões.

A sociedade exclui para incluir, afirma SAWAIA (2001), e nem sempre essa inclusão dá-se de forma decente ou digna – exatamente o que acontece com a grande maioria da humanidade, que é incluída através das privações. Portanto, em vez da precisão do conceito de exclusão, SAWAIA prefere explorar a dialética exclusão–inclusão, considerando a injustiça social o ponto fundamental da exclusão. Paugam (apud SAWAIA, 2001), em uma de suas importantes conclusões sobre a exclusão, assinala que “o descrédito atormenta os excluídos tanto quanto a fome” (p. 10).

A partir de meados do século XVIII, tornaram-se freqüentes textos relacionados com o cuidado de crianças. Segundo Donzelot (1986), médicos franceses, como Des Ezzarts (1760), Brouzet (1757), Raulin (1767), Leroy (1772),

Buchan (1775), Verdier Heurtjn (1804), escreveram sobre temas como medicina doméstica, aleitamento e educação psíquica das crianças, entre outros. Aos médicos juntaram-se administradores, como Prost de Royer, chefe da polícia de Lyon (França), ou Chamousset, que escreveu *Memórias políticas sobre a infância*. Também militares e até Robespierre. Todos questionavam, à época, os costumes educativos, enfocando principalmente o sistema dos hospícios de crianças abandonadas, a criação dos filhos por amas-de-leite e a educação “artificial” das crianças ricas. Embora as pessoas ricas pudessem pagar a uma nutriz particular seu leite, não podiam comprar sua bondade. Acreditavam os médicos que, se amamentadas pelas mães biológicas, as crianças não apresentariam algumas taras ou maldades, freqüentes em filhos de pessoas honestas e de boa índole, desde a mais tenra idade. A afirmação de Donzelot (1986, p. 17) ilustra com clareza essas crenças.

Os maus hábitos podem ser transmitidos através da amamentação, estima [...] Ballexerd, “sobretudo se, mirrada pelo trabalho, arrasada pelo cansaço, a nutriz apresenta à criança um seio fumegante de onde sai com dificuldade um leite azedo e ardido”.

Parece oportuno, neste momento, fazer a diferenciação entre *infância* e *criança*, como duas categorias cujas características ora as aproximam, ora as distanciam. Como o objetivo deste trabalho é inserir o fenômeno do abandono de crianças em uma perspectiva tanto social quanto individual, à categoria criança associa-se aquilo que é individual e à categoria infância atribui-se aquilo que transcende o individual para compreender nele o universal, que, dialeticamente, compreende o individual. Ou seja, na perspectiva histórico-cultural, essas categorias são duas dimensões que se constituem mutuamente. Assim, conhecer mais e melhor a infância abandonada no Brasil pode ser a forma de alcançar a exata dimensão da criança que se encontra em situação de abandono. Mas, ao mesmo tempo, conhecer a criança abandonada também pode dar a exata dimensão da infância em situação de abandono.

Pilotti (1995, p. 25) ao fazer a diferenciação entre criança e infância, afirma que a primeira “se refere à dinâmica do desenvolvimento individual, através da qual, eventualmente, chegará à condição de adulto”, e a segunda

se localiza na dinâmica do desenvolvimento social e corresponde a uma estrutura social permanente, embora se caracterize pelo fato de que os autores que a integram o fazem transitoriamente num processo de permanente substituição. O mesmo autor enfatiza a importância do conceito de infância, que permite transcender o detalhe individual de uma criança, para remontar-se à análise das mudanças históricas e culturais que caracterizam a construção social da posição da infância na sociedade. (PILOTTI, 1995, p. 25)

É preocupação das sociedades industriais modernas distanciar a infância do mundo dos adultos. Da Antigüidade até o período medieval, as crianças transitavam no meio adulto, exercendo as mais diversas funções. Na Idade Média, a criança era vista como um adulto em miniatura. Segundo Ariès (1981) as especificidades da infância só começaram a ser percebidas a partir do século XVII. Esse “reconhecimento” da infância adquiriu uma feição especial nos séculos XVIII e XIX, em decorrência das mudanças provocadas, em grande parte, pelo processo que substituiu a aprendizagem do pequeno trabalho pela escolarização.

Del Priore (2000) adverte que as teses européias não podem ser transplantadas para a realidade brasileira. Essa pesquisadora reconhece a importância de estudiosos como Ariès (1981) e Donzelot (1986), entre outros, na construção da categoria infância, contudo, alerta para a necessidade de observar com muita atenção as especificidades de cada cultura. Ela lembra que estudos de história da infância no Brasil devem levar em consideração as especificidades da sociedade brasileira desde o período da colonização. Diversidade étnica, condições políticas, culturais e socioeconômicas adversas são características que marcam, desde a colonização, até os dias atuais, a história da estigmatizada infância pobre brasileira, constituída, em sua maioria, por escravos, índios e mestiços.

Para Pilotti (1995), a categoria infância não está separada das outras estruturas que geralmente a afetam. Ela é permeada pelas relações de poder, pelos recursos econômicos e sociais da sociedade na qual está inserida. Isso

significa que ela é sócio-historicamente constituída e, portanto, está em constante transformação.

A visão adultocêntrica que sufoca a voz da criança continua determinante em nossa sociedade. A invisibilidade do ser criança, a pouca compreensão dessa fase tão peculiar do ser humano e, ao mesmo tempo, a impossibilidade de o adulto que com ela convive ser capaz de percebê-la geram na criança um profundo sentimento de abandono – que não se desvanece no adulto que busca ajuda profissional, sem compreender exatamente o que acontece com ele. A manifestação desse fenômeno apresenta-se de diferentes formas e, na maioria delas, a depressão é a mais evidente característica.

O interesse pelo tema – motivo gerador da presente pesquisa – foi um desdobramento de minha atuação como psicóloga clínica, atendendo, há mais de 15 anos, adultos e adolescentes. No *setting* terapêutico, a temática do abandono começou a me chamar a atenção. Percebi que o sentimento de abandono manifestava-se em quase todas as pessoas que freqüentavam o meu consultório. Elas, ao relatar experiências de sua infância, deixaram perceber que o desrespeito às suas necessidades e a imposição das necessidades dos pais haviam lhes causado danos irreparáveis.

Embora preciosas, essas observações empíricas não ofereciam uma sustentação suficientemente consistente para que eu desenvolvesse, com base apenas nelas, um trabalho de pesquisa. Um grupo de pessoas vivendo situações semelhantes e em um mesmo espaço talvez pudesse, com maior propriedade, fornecer as informações necessárias para o estudo do fenômeno do abandono.

Nos anos 90 do século XX, tive acesso ao primeiro livro de Alice Miller, intitulado *O drama da criança bem dotada: como os pais podem formar (e deformar) a vida emocional dos filhos*, traduzido para o português então recentemente (1986). Busquei e encontrei outras obras da autora, anteriormente psicanalista, cuja temática estivesse relacionada com os maus-tratos da infância em suas mais diferentes formas, sobretudo aquelas subliminares. Miller foi considerada, nos meios acadêmicos em que circulava, *persona non grata*, pois falava de temas que todos conheciam, mas não admitiam ouvir, ou por serem

vítimas e não suportarem a dor de entrar em contato com algo tão longamente negado ou guardado, ou ainda por serem os algozes e não suportarem a culpa.

Miller deixou a psicanálise depois de vinte anos de trabalho, pois já não concordava com sua posição. Durante muitos anos, várias revistas negaram-se a publicar seus artigos. Eram considerados extremamente inadequados ou fantasiosos. Miller continuou escrevendo e o seu primeiro livro foi um sucesso no mundo inteiro. Traduzido em várias línguas, sobretudo para um público mais especializado, começou a chamar a atenção também fora dos círculos acadêmicos. Sua linguagem acessível permite a compreensão do leitor não especialista e até menos experiente.

Um dos primeiros questionamentos a inquietar-me foi: se os adultos e adolescentes que freqüentam o consultório, pertencentes a famílias aparentemente com estreitos vínculos afetivos entre vários dos seus membros e procedentes de uma classe social privilegiada economicamente, manifestam tal sentimento, qual não deve ser, então, o sentimento das crianças confinadas em instituições, entregues a elas, por vezes, pelos próprios familiares ou pelos conselhos tutelares, juizados da infância e juventude, muitas vezes em decorrência de maus-tratos, abusos psicológicos, sexuais ou negligência.

Diante de uma pergunta tão ampla, fazia-se necessário um aporte teórico de dimensões significativamente reconhecidas, que pudesse reunir uma teoria, uma epistemologia e uma metodologia que dessem conta do meu objeto de estudo: *os significados e os sentidos do abandono para crianças institucionalizadas*. Nas obras de Vigotsky, teórico russo que viveu entre 1896 e 1934, encontrei o apoio que procurava. Sua teoria histórico-cultural baseia-se no pensamento marxista e, parcialmente, nas idéias de vários filósofos, como Bacon e Spinoza (VEER; VALSINER, 1999).

Sobre o marxismo em Vigotsky, González Rey (2003) faz a seguinte afirmação:⁴

Quando eu me refiro à influência do marxismo na sua visão sobre psicologia, eu não estou estabelecendo qualquer tipo

⁴ Em todas citações de González Rey, os textos foram traduzidos pela pesquisadora.

de relação linear entre categorias e princípios marxistas mais filosóficos e o trabalho de Vigotsky. Pelo contrário, eu gostaria de enfatizar a criatividade de Vigotsky no modo como ele assumiu o marxismo no seu trabalho psicológico. O marxismo foi apresentado no pensamento de Vigotsky, antes de tudo, em sua representação geral de fenômenos psicológicos⁵ (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 1).

Vigotsky recusa uma explicação mecanicista dos fenômenos, por isso busca a dialética. Ele entende a separação entre o aspecto intelectual da consciência, o afetivo e o volitivo como um dos mais graves defeitos da psicologia tradicional que impede a possibilidade de explicar a gênese do pensamento, os motivos e as necessidades humanas (SAWAIA, 2003).

Vigotsky (2000, p. 9) refere-se à relação entre intelecto e afeto da seguinte forma:

A sua separação enquanto objeto de estudo é uma das principais deficiências da psicologia tradicional, uma vez que esta apresenta o processo de pensamento como um fluxo autônomo de pensamento que pensam a si próprios, dissociados da plenitude da vida, das necessidades e dos interesses pessoais, das inclinações e dos impulsos daqueles que pensam (VIGOTSKY, 2000, p. 9).

A visão integradora de Vigotsky mostra, ao contrário do pensamento da psicologia tradicional, que a emoção pode ser vista como positividade e não como um elemento obscuro, indesejável, perturbador da ordem natural cuja presença serve apenas para provocar erros. Para Vigotsky, a emoção é a base da construção do conhecimento contínuo (SAWAIA, 2003).

Vigotsky (1991) atribui à palavra um valor por demais precioso. Nela, pode ser reconhecida a existência das reações não-manifestas e isso exige mudança nos princípios da ciência psicológica. Para esse autor, a comunicação expressa-se verdadeiramente no subtexto. É nele, portanto, que se encontra o sentido da comunicação: “um pensamento não tem um equivalente em palavras,

⁵ When I refer to the influence of Marxism on his view about psychology, I am not establishing any kind of linear relation between more philosophical Marxist categories and principles and Vygotsky's work. On the contrary, I would like to emphasize Vygotsky's creativity in the way he assumed Marxism in his psychological work. Marxism was presented in Vygotsky's thinking before all in his general representation of psychical phenomenon.

a transição do pensamento para a palavra passa pelo significado. Na nossa fala há sempre o pensamento oculto, o subtexto” (VYGOTSKY, 2000, p. 186).

Vigotsky (2000, p. 181) baseia-se em Paulhan, renomado lingüista, para estabelecer a distinção entre o significado e o sentido da palavra:

o sentido de uma palavra é a soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência. É um todo complexo, fluido e dinâmico que tem várias zonas de estabilidade desigual. O significado é apenas uma das zonas do sentido no contexto em que surge; em contextos diferentes altera o seu sentido. O significado permanece estável ao longo de todas as alterações do sentido. O significado dicionarizado de uma palavra nada mais é do que uma pedra no edifício do sentido, não passa de uma potencialidade que se realiza de formas diversas na fala.

Desse modo, para Vigotsky (2000), o sentido da palavra adquire uma dimensão muito mais abrangente e complexa do que o significado.

A mediação entre o sujeito cognoscente e cognoscível tem na palavra o seu maior aliado. Embora alguns instrumentos sirvam também como recursos para facilitar a sua expressão, Vigotsky assinala a importância da palavra no subtexto como a verdadeira expressão do sentido da fala. Embora esta esteja diretamente relacionada com a subjetividade e contida nela, Vigotsky não desenvolveu as categorias sujeito e subjetividade.

Fernando González Rey, em suas obras, expõe, com clareza, a importância de compreender a subjetividade e o sujeito dentro de uma teoria histórico-cultural da subjetividade:

A teoria da subjetividade que assumo rompe com a representação que constringe a subjetividade ao intrapsíquico e se orienta para uma apresentação da subjetividade que em todo momento se manifesta na dialética entre o momento social e individual, este último representado por um sujeito implicado de forma constante no processo de suas práticas, de suas reflexões e de seus sentidos subjetivos (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 240).

Para González Rey (2003), a categoria sujeito é fundamental na compreensão tanto da constituição deste quanto do seu desenvolvimento, na dimensão tanto individual quanto social.

A ausência da categoria sujeito impedia, e continua impedindo, visualizar práticas que facilitem seu desenvolvimento, o que é um dos aspectos que tão fortemente evidenciam as tendências autoritárias e domesticadoras das instituições sociais. Estas não toleram as manifestações altamente personalizadas, aspectos que começam a revelar-se de forma cada vez mais clara em diferentes investigações empíricas (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 238).

Nas obras de González Rey anteriores a 2003, como *Epistemologia cualitativa y subjetividad* (1997) e *La investigación cualitativa en psicología rumbos y desafíos* (1999), o autor concebe o sujeito como interativo, atual, consciente e intencional, mas ainda não havia-se detido sobre o aspecto do sujeito da emoção. Em 2003, na obra *Sujeito e subjetividade*, ele inclui a emoção como aspecto central dessa categoria. A emoção passa a ser uma condição permanente do sujeito.

No entanto, um aspecto central, sobre o qual não nos havíamos detido antes, é o de considerá-lo como sujeito da emoção. A emoção é uma condição permanente na definição do sujeito. A linguagem e o pensamento expressam-se a partir do estado emocional de quem fala e pensa (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 236).

Abordada nessa perspectiva, a transgressão que se verifica dentro das instituições, representada pela quebra normas e regras ali vigentes, apontam, na verdade, para um indivíduo que busca sua autonomia e cria um novo sentido para seus conflitos, a fim de manter a saúde física e mental. Na limitação do espaço institucional, é na transgressão que o indivíduo encontra a possibilidade de tornar-se sujeito.

O sentido da transgressão, na sua contradição representa, no contexto institucional, a única forma possível naquele momento de não assujeitamento aquela realidade que insiste em fazer curvar, em submeter o outro; sem levar em consideração a sua singularidade.

O sujeito representa um momento de contradição e confrontação não somente com o social, mas também com sua própria constituição subjetiva que representa um momento gerador de sentido de suas práticas (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 240).

A metodologia utilizada nesta pesquisa inspira-se nos princípios epistemológicos desenvolvidos por González Rey (1999). Para esse autor, a epistemologia qualitativa, desde o início de sua elaboração, expressa-se como um processo que vai-se construindo ao longo da pesquisa. As especificidades implicadas na produção científica exigem uma integração de relações complexas entre pesquisador e pesquisado, para alcançar o objeto de estudo que permeia a relação entre ambos.

A pesquisa qualitativa, apoiada na epistemologia qualitativa, não se orienta para a produção de resultados finais que possam ser tomados como referenciais universais e invariáveis sobre o estudado, mas a produção de novos momentos teóricos que se integrem organicamente no processo geral da construção de conhecimentos (GONZÁLEZ REY, 2002, p. 125).

A propósito do que vem a ser epistemologia qualitativa, González Rey (1999, p. 35) define-a como “um esforço na busca de formas diferentes de produção do conhecimento em psicologia que permite a criação teórica de uma realidade plurideterminada, diferenciada, irregular, interativa e histórica que representa a subjetividade humana”.

Segundo González Rey (1999; 2003), na pesquisa qualitativa, os objetos da realidade social não são transparentes, não se dão a conhecer de

imediatos. No movimento de ambos, pesquisador e pesquisado, co-responsáveis na construção da realidade social, novos desdobramentos vão sendo gradativamente visualizados, constituídos e ao mesmo tempo transformados. E a emocionalidade não somente integra esse processo, mas constitui um de seus elementos fundamentais. Todos esses elementos interligados formam, portanto, o sentido real da comunicação.

Na pesquisa qualitativa, tem valor, antes de tudo, o conjunto dos elementos que aparecem nos momentos informais da investigação, considerados tão legítimos quanto as informações obtidas pelo instrumento formal (GONZÁLEZ REY, 1997). Isso justifica também a opção pela observação participante, utilizada nesta pesquisa.

A expressão *observação participante* refere-se a uma situação na qual o observador fica próximo ao membro do grupo que está estudando e também participa das suas atividades normais. Segundo Mann (1975), essa denominação foi utilizada por Hader e Linderman, também em referência ao trabalho feito por antropólogos que viveram com as tribos que estudaram. Mann cita John Madge que diz:

Quando o coração do observador é levado a bater como de cada membro do grupo sob observação, em vez de como o de um imparcial emissário de um laboratório distante, então ele mereceu o título de observador participante (Madge apud Mann, 1975, p. 95).

A “observação participante”, é portanto uma técnica de observação não estruturada, cujo objetivo consiste em registrar fatos da realidade social sem que o pesquisador necessite utilizar técnicas formais ou perguntas diretas. Não tem um planejamento ou controle previamente elaborado. O conhecimento é obtido de forma casual, sem estabelecer *a priori* para sugerir as irregularidades inerentes a todas as relações humanas.

Na concepção desta pesquisadora, a definição de observação participante não conflita com os princípios epistemológicos da pesquisa qualitativa de González Rey. Assim, é um instrumento epistemológica-mente compatível com

a metodologia adotada para a construção do conhecimento nesta pesquisa. González Rey aponta para uma forma de relação entre o pesquisador e o sujeito pesquisado que os torna, a ambos, protagonistas da pesquisa. É rigorosamente dentro desta perspectiva que a observação denominada participante integra a pesquisa: um processo no qual pesquisador e pesquisado encontram-se em constante interação. Portanto, investigador e investigado são atores do processo, e os instrumentos passam para um segundo plano.

González Rey (1997) destaca que o tipo de investigação que se apóia na participação do pesquisador tem de ter um sentido para os participantes. Sem isso, é pouco provável que se obtenha o tipo de informação necessária:

Consideramos a investigação um processo dialógico progressivo dentro do qual se produzem inumeráveis redes e tecidos de informações que devem ser seguidas de forma imediata pelo investigador, pois sua construção teórica é uma condição para que apareçam novas redes de informações. No processo de investigação, os sujeitos implicados vão amadurecendo dentro do processo e vão-se encontrando nele o que facilita o desenvolvimento progressivo da informação produzida⁶ (GONZÁLEZ REY, 2002, p. 40).

A criatividade do investigador é um elemento fundamental na produção de sentidos a partir da fala do sujeito investigado na realidade estudada. O conhecimento produzido e desenvolvido na investigação não é linear, não é o resultado de uma cadeia de dados verificados, pois as expectativas falidas, aquelas que não se confirmam, são também produções da pesquisa. O processo de conhecimento desenvolve-se, portanto, de forma permanente.

Para González Rey (1999), o trabalho de campo exige a participação ativa do investigador. Ao fazer tal afirmação, o autor não se refere apenas às

⁶ Consideramos la investigación como un proceso dialógico progresivo, dentro del cual se producen innumerables redes y tejidos de informaciones, que tienen que ser seguidos de forma inmediata por el investigador, pues su construcción teórica es una condición para que aparezcan nuevas redes de información. En el proceso de investigación los sujetos implicados van madurando dentro del proceso y van encontrando en el mismo, lo que facilita el desarrollo cualitativo progresivo de la información producida (GONZÁLEZ REY, 2002, p. 40).

questões metodológicas mas também, ou principalmente, ao desenvolvimento das idéias que direcionam a construção teórica a partir do empírico. Ele enfatiza o sentido que essas idéias vão adquirindo nessa construção. No trabalho de campo baseado na epistemologia e metodologia qualitativa, o pesquisador precisa ter espaço para registrar informações imprevistas que podem ser altamente significativas, inclusive para melhor qualificar os instrumentos aplicados.

O trabalho de campo, nessa perspectiva, é um processo abrangente. O campo não é mero “recorte estático de informações a selecionar mas um processo ativo que de forma permanente gera informações que desafiam os próprios marcos teóricos com que o investigador se aproxima”⁷ (GONZÁLEZ REY, 1999, p. 100).

A partir do trabalho de campo, foram organizadas a construção de informações, a sistematização e a análise das falas das crianças.

González Rey (2002) discorda da posição cientificista que separa o empírico do teórico. Para ele, que defende uma lógica configuracional,⁸ a construção do pensamento do pesquisador e a realidade estudada estão intrinsecamente integrados. Ambos – pensamento do pesquisador e realidade estudada – vão aparecer em forma de pensamentos e indicadores.

A pesquisa qualitativa proposta por González Rey (2002) explora os aspectos “totais” de uma experiência, apontando para uma visão holística.⁹ Das opções para a análise e construção da informação na metodologia qualitativa, nenhuma – análise do discurso, análise da narrativa, análise de conteúdo – satisfaz sozinha a proposta de González Rey, pois, isolada, nenhuma é suficiente para abarcar a visão holística que o autor propõe. Em seu livro *Epistemología cualitativa y subjetividad*, ele escolhe o termo “análise de conteúdo” para designar

⁷ “recorte estático de informaciones a seleccionar, seno un proceso ativo, que de forma permanente genera informaciones que desafian los próprios marcos teóricos con que el investigador se aproxima de él” (GONZÁLEZ REY, 1999, p. 100).

⁸ “A lógica configuracional não representa um processo consciente e intencional do pesquisador, mas um processo de onde o pesquisador, de forma criativa, organiza a diversidade do estudado e de suas idéias, em eixos de produção teórica que encontram continuidade na construção teórica do assunto estudado” (GONZÁLEZ REY, 2002, p. 132).

⁹ “Empregamos o termo holístico como tendência, pois a totalidade como fim é impossível na pesquisa científica” (GONZÁLEZ REY, 2002, p. 131).

o processo de “análise e construção das informações” que propõe, sob cuja orientação o conteúdo não pode ser separado dos processos construtivos do pesquisador. Não se refere, portanto, à análise de conteúdo da literatura tradicional, orientada para dar sentido ao estudado por meio de unidades parciais que fragmentam o objeto. Na concepção de González Rey, a análise de conteúdo pode ter uma orientação que não fira os princípios da epistemologia e metodologia qualitativa:

A análise de conteúdo, no entanto, pode ser orientada para a produção de indicadores sobre o material analisado que transcendam a codificação e o convertam em um processo construtivo-interpretativo. Essa forma de análise de conteúdo é aberta, processual e construtiva e não pretende reduzir o conteúdo a categorias concretas e restritivas (GONZÁLEZ REY, 2002, p. 146).

É nesta perspectiva, construtivo-interpretativa dentro da análise de conteúdo, que se pretende analisar as informações obtidas no decorrer desta construção teórica.

Trabalho de campo

Pesquisar e estudar crianças que estão em uma instituição não constitui tarefa simples. Muitas são as vezes em que elas estão realizando atividades fora da instituição; outras estão ausentes em virtude de fugas ou de transferência para outra instituição. Enfim, cada visita representa para o pesquisador o imprevisível, o inesperado.

Diante do dinamismo do próprio objeto de estudo – *os significados e os sentidos do abandono para crianças institucionalizadas* – o método histórico-cultural permite uma visualização mais ampla da realidade. Esta se apresenta mediante as transformações contínuas vivenciadas particularmente no dia-a-dia das crianças.

A escolha de crianças entre 7 e 11 anos fundamenta-se principalmente na concepção de Vigotsky e seus colaboradores, Kotelova e Pashkovskaja.

Embora tenham observado que os processos que resultam na formação de conceitos começam na fase mais precoce da infância, concluíram que estes amadurecem, configuram-se e desenvolvem-se somente na puberdade (VIGOTSKY, 2000).

Vigotsky (2000) chama a atenção para o prolongado processo entre o estágio inicial e o estágio final. Somente a partir da crise dos sete anos a criança começa a reconhecer suas próprias vivências. Em cada percepção realiza-se uma generalização. A percepção não se forma de átomos isolados. Constitui uma imagem dentro da qual existem diversas partes e, dependendo do ângulo observado, será vista de diferentes formas.

A criança de tenra idade ainda não reconhece suas vivências, mas, aos sete anos, forma uma estrutura que já lhe permite compreendê-las. Percebe se está triste, alegre, desgostosa, se algo é bom ou mau. Surge, assim, a orientação consciente das próprias vivências, antes impossível pela impossibilidade de fazer a generalização delas. E é a partir daí que comparece a lógica dos sentimentos (VIGOTSKY, 1996). Portanto, a idade entre sete e onze anos incompletos abrange uma etapa na qual a criança já pode comunicar de forma consciente, através da palavra, suas vivências, uma vez estruturadas a generalização e a lógica dos sentimentos.

Na perspectiva da psicologia histórico-cultural, o fenômeno psicológico só pode ser compreendido a partir da relação do sujeito com o mundo social e material no qual está inserido. O método proposto para percorrer o caminho de uma pesquisa com esse escopo pressupõe a contextualização histórica e social do indivíduo, que é sujeito da sua própria história, capaz de construir e modificar sua realidade. Esta, por sua vez, não é estática, mas dinâmica, e está em transformação constante. É, pois, a forma de olhar o homem que define o método de investigação científica. Uma teoria, uma epistemologia e uma metodologia coerentes entre si lhe dão firme sustentação.

Inspirada no pensamento dialético, segundo o qual sujeito e objeto não se separam e, sim, representam uma unidade, a psicologia histórico-cultural de Vigotsky norteia esta pesquisa. Partindo desses pressupostos, o trabalho de campo foi realizado com as crianças em uma instituição pública estadual,

localizada em Goiânia, cujo nome será omitido em todo o trabalho para proteger a identidade das crianças, algumas delas expostas na mídia.

Os procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa são detalhados a seguir, desde a construção das informações até sua sistematização e análise.

Construção das informações

A pesquisa iniciou-se no dia 19 de setembro de 2002 e estendeu-se até maio de 2003. Sua construção constou de diferentes momentos que foram se complementando e entrelaçando em uma rede de informações que possibilitaram em cada nova etapa a clarificação do objeto estudado.

Esses momentos, abaixo nomeados, por razões didáticas, serão apresentados separadamente, lembrando, no entanto, que é no seu conjunto, como um todo, que serão analisados: a) autorização do juiz, apresentação do projeto, entrevistas com a funcionária e coordenadora da instituição e reconhecimento da área; b) observação participante; c) pesquisa documental; e) entrevistas com as crianças.

a) Autorização do juiz, apresentação do projeto, entrevistas com a funcionária e coordenadora da instituição, reconhecimento da área

No mês de setembro de 2002, foi feita a solicitação ao Juiz da Infância e Juventude, Maurício Porfírio Rosa, para realizar a pesquisa na instituição, o qual prontamente deferiu o pedido.

A autorização do juiz foi entregue, juntamente com o projeto de pesquisa, às coordenadoras da instituição à época. Já nos primeiros dias do mês de setembro, foram iniciadas as visitas às casas. A instituição tem cinco casas ocupadas pelas crianças e adolescentes, de acordo com a faixa etária. O objetivo principal era informá-las a respeito da minha presença e do motivo pelo qual me encontrava no local em que elas moravam. Na ocasião, houve oportunidade de conversar com os educadores das diferentes casas e de saber suas opiniões a respeito do trabalho, das crianças e da instituição.

A tentativa de obter informações através de documentos formais, como o estatuto da referida instituição, foi infrutífera. Segundo a coordenadora responsável à época (outubro de 2002), o documento não se encontrava disponível no local, pois estava em fase de elaboração. Posteriormente, diante da mesma solicitação, a resposta continuou sendo a mesma.

Com a coordenadora da instituição, foi realizada uma entrevista, a fim de obter maiores informações a respeito do funcionamento da instituição. E com uma antiga funcionária, que trabalhava no local há mais de 20 anos, outras duas, com a finalidade de conhecer a história da Instituição. Na ocasião, foram feitas visitas mais assíduas às casas daquelas crianças que, espontaneamente, se ofereceram para participar da pesquisa. Nessas ocasiões, era possível perceber a rotina e a dinâmica da relação, tanto das crianças entre si quanto destas com os educadores.

b) Observação participante

As visitas às diferentes casas foram feitas nos mais diversos horários e dias da semana, com o objetivo de compreender a rotina das crianças, suas atitudes e relações com colegas, educadores e técnicos. A participação em almoços e lanches no sábado à tarde na instituição ofereceu oportunidades de ouvir também as histórias de outros garotos, as necessidades mais prementes, as decepções, o contato com a escola. Também pode ser observada a atuação do governo na instituição, assim como as autoridades que a visitavam e sua relação com as crianças.

c) Pesquisa documental

Os prontuários, nos quais se encontram os dados sobre as fichas de entrada na instituição, motivo, história de vida, entre outros, foram analisados com o objetivo de obter informações que pudessem consolidar os dados da pesquisa.

Em alguns, havia várias informações sobre a criança e a família; em outros, no entanto, as informações não chegavam a conter a data precisa do nascimento das crianças, tendo em vista sobretudo as circunstâncias em que elas foram levadas para a instituição.

d) Entrevista com as crianças

Para a realização das entrevistas, foi utilizada a sala de trabalho da psicóloga, que gentilmente cedia-a para que não houvesse muita interferência das outras crianças. Na sala havia uma mesa com cadeiras e alguns brinquedos. Embora a porta fosse fechada, até mesmo à chave (a pedido do próprio entrevistado), não era incomum a interrupção por parte de funcionários e, principalmente, das crianças, que ficavam curiosas para saber o que ali se passava.

Nas entrevistas, foram utilizadas as técnicas de complementação de frases, desenhos feitos pelas próprias crianças (apêndice 1) livros infantis com figuras coloridas nas quais as crianças eram solicitadas a descrever as cenas ali contidas.

As entrevistas foram realizadas entre outubro de 2002 e maio de 2003, sempre respeitando a disposição da criança. Muitas vezes, as crianças estavam, por exemplo, assistindo a um filme de desenho animado e pediam para esperar até que ele acabasse (o que nem sempre levava pouco tempo).

Cinco crianças, sendo duas meninas Caroline e Ray e três meninos Felipe, Miguel e Thiago, foram entrevistadas. No início da conversa, era feita a apresentação, assegurando à criança o sigilo, no sentido não só de preservar sua identidade na pesquisa mas também de garantir que o que fosse dito ali dentro não seria revelado a nenhuma das “tias” da instituição. Conforme a instrução, a criança escolhia um nome fictício e é esse nome escolhido que a identifica no decorrer da pesquisa. Em todas as entrevistas, o gravador só era ligado mediante o consentimento da criança, a qual era assegurado novamente o sigilo da conversa.

Devido às circunstâncias de transferência para outras instituições, de fugas e também de retorno para a família ou de indisposição da criança, o número de entrevistas com cada criança não é o mesmo. Com Caroline, foram realizadas três entrevistas; com Felipe, três; com Ray, duas; com Miguel, duas e com Tiago duas.

A escolha dos sujeitos aconteceu de forma espontânea. Apresentada a pesquisadora às crianças e informados os objetivos de sua presença na instituição, elas próprias se ofereceram, prontamente para participar, exceto no caso de Felipe, cuja manifestação de interesse só ocorreu mais tarde.

Outras crianças insistiam, em muitas ocasiões, para entrar na sala junto com o colega participante da pesquisa. As circunstâncias e o próprio fenômeno investigado justificam acreditar que o procedimento mais adequado era permitir que o colega também participasse. Embora o foco continuasse sendo o sujeito da pesquisa, não foram desprezadas as informações preciosas que ali compareceram, na conversa paralela das duas crianças. Essas informações foram incluídas na construção teórica da pesquisa e não consideradas como elemento perturbador da ordem do trabalho.

Em muitas ocasiões, as crianças desviavam a atenção do tema proposto. Então, em vez de insistir em voltar ao tema, a atitude era compreendida como indicador a ser observado e o tema retomado na próxima entrevista.

Sistematização

Visando à organização e à sistematização das informações obtidas durante a observação participante, foram registradas em diário de campo todas as informações julgadas importantes. Estas foram utilizadas tanto no momento de construir o perfil da criança como também na análise. As entrevistas foram literalmente transcritas e os prontuários, nos quais estão contidas as mais variadas informações sobre as crianças e adolescentes, organizados. Os dados contidos nos prontuários foram sistematizados em vários quadros, que constituem o apêndice 2. Neles, incluem-se dados como a data em que a criança entrou na

instituição, a forma de encaminhamento, a idade, o sexo, o motivo da “internação”, além de informações de caráter mais geral. O objetivo do levantamento dos dados contidos nos prontuários foi obter uma visão geral dos moradores da instituição, ou seja, a subjetividade gestada dentro daquele espaço institucional.

Análise

A análise da fala das crianças orienta-se pela literatura estudada sobre o abandono, da teoria de Vigotsky, pela metodologia e epistemologia qualitativa de Fernando González Rey.

O presente estudo está organizado em três capítulos. O primeiro, intitulado “O abandono das crianças institucionalizadas no Brasil”, aborda a trajetória e o abandono das crianças no Brasil desde o período colonial até a atualidade. Não se trata de um estudo aprofundado sobre o abandono, que é tarefa de historiadores. O objetivo desse capítulo é proporcionar tão-somente uma visão panorâmica sobre o fenômeno, assim como compreendê-lo em seu contexto histórico-cultural, sendo fiel à perspectiva de Vygotsky, para quem o homem é um ser constituído nas relações que se estabelecem dentro de seu contexto sócio-histórico-cultural.

O segundo capítulo, “A instituição, o perfil das crianças e adolescentes institucionalizadas e as crianças pesquisadas”, descreve as características da instituição pesquisada, e o perfil das crianças e adolescentes moradores da instituição, e apresenta as crianças que participaram da pesquisa.

O terceiro capítulo, “Análise das falas das crianças”, contém a análise das falas das crianças, com o objetivo de apreender *os significados e os sentidos do abandono para elas, crianças institucionalizadas*, bem como os significados que se expressam através da invisibilidade da transgressão e dos vínculos afetivos, e os sentidos, como vivência única, particular e irrepetível de cada indivíduo.

Nos apêndices, encontram-se as seguintes informações: Apêndice 1: desenhos produzidos pelas crianças como um recurso complementar da entrevista. Apêndice 2: sistematização dos dados dos prontuários. Apêndice 3: O

texto: “O abandono de crianças no passado”, que suplementa o estudo do Capítulo I, trazendo informações, desde a Antiguidade até o século XX na Europa. Apêndice 4: um exemplo das entrevistas realizadas com uma das crianças.

Finaliza este trabalho uma conclusão que aponta a necessidade de sensibilizar aqueles que se encontram próximos às crianças para o fato de que são pessoas altamente significativas na construção da sua subjetividade. A família não é a única alternativa: o espaço institucional pode também oferecer a possibilidade de construção de novos vínculos e de relações que podem tornar-se não nocivas, mas terapêuticas e saudáveis.

1 O ABANDONO DAS CRIANÇAS INSTITUCIONALIZADAS NO BRASIL

Desde a Antiguidade, em praticamente todas as sociedades, o abandono e a exposição de crianças, o infanticídio e o direito de vida e morte dos pais sobre a criança não foram incomuns e, às vezes, até faziam parte do cotidiano. O direito de vida e morte dos pais sobre a criança perdurou até o século IV d.C., conforme afirma Weber (2000). Na realidade, essas práticas prosseguiram, apesar da ilegalidade, até o final da Idade Média. Uma mudança mais significativa só ocorreu com a chegada do cristianismo. Foi Constantino, no final do Império Romano que, ao reconhecer a religião católica, escreveu a primeira lei contra o infanticídio.

No entanto, até a Idade Média, a criança ainda era vista como pertencente a uma categoria inferior e, para sair dela, precisava crescer. Era considerada um ser imperfeito que, nesse estágio infantil, não merecia respeito algum (ROIG; OCHOTORENA, 1993).

O sentimento de família começa a surgir nos séculos XV e XVI e só se expressa com mais intensidade no século XVII, segundo afirma Ariès (1981). A família era uma realidade muito mais ligada a preceitos morais e sociais do que a razões sentimentais. E, em decorrência dessa concepção, as crianças pequenas continuavam a ser enviadas para as aldeias vizinhas, no caso de pais burgueses, para serem amamentadas pelas amas-de-leite. Essa prática só se extinguiu no

século XIX, quando os progressos da higiene e da assepsia permitiram que o leite animal fosse utilizado sem risco.

Embora já esteja em curso o século XXI, na relação com a infância, a forma de maus-tratos apenas sofisticou-se ou vestiu uma roupagem diferente. Na Ulvieri (1998) sugere denominar os dias atuais como o “tempo de Herodes”, pois as informações dolorosas e brutais sobre a infância mostrados nos meios de comunicação reafirmam no dia-a-dia uma violência cega por parte dos adultos, principalmente daqueles que deveriam cuidar e proteger, ou seja, pais e responsáveis diretos.

O Brasil, desde sua colonização no século XVI, tem também uma triste história de abandono de crianças. No entanto, mesmo sendo significativo, o número de crianças abandonadas aqui, no período colonial, estava longe de se aproximar-se do que se verificara na Europa.

1.1 O abandono de crianças no Brasil

As terras do Brasil, como é de conhecimento geral, começaram a ser povoadas pelos europeus em 1530, apesar de sua descoberta em 1500. Ramos (2000), ao escrever sobre a trágica história marítima no Brasil colônia, lembra que, além de umas poucas mulheres e da quantidade enorme de homens que vieram para a então Terra de Santa Cruz, não foram muitas as crianças embarcadas. Elas vinham como grumetes ou pagens, como órfãs do rei para se casar com os súditos da Coroa ou acompanhando os pais.

As condições a bordo dessas embarcações eram as piores possíveis. As crianças, principalmente, sofriam abusos de todos os tipos. Facilmente pereciam e poucas conseguiam sobreviver. Enfrentavam a fome, o frio a sede, humilhações e abusos sexuais. Embarcavam como crianças em Lisboa, mas chegavam ao Brasil – quando chegavam – como adultos em corpos infantis, seu mundo de sonhos desmoronado pela trágica vivência da travessia marítima.

Embora no Brasil a proteção à criança abandonada tenha-se iniciado ainda na colonização, a omissão, a negligência e a falta de interesse sempre

foram as marcas das instituições oficiais destinadas a essa tarefa. Na realidade, foi a sociedade civil que, com sua organização precária, preocupou-se com as pequenas criaturas sem família, abandonadas à própria sorte. Na metade do século XVIII, foram fundados vários asilos nas cidades de Salvador e Rio de Janeiro, à época, os principais centros políticos administrativos da antiga colônia.

Gonçalves (1992) constata que, a partir de 1790, o índice de abandono aumenta no Rio de Janeiro. A autora atribui o fenômeno a vários fatores, entre eles, a transferência da sede do governo geral de Salvador para o Rio de Janeiro, em 1763, dando à cidade uma posição de destaque. Sua população, em decorrência desse fato, quase dobra. A complexidade do crescimento de uma cidade ainda sem muita estrutura promove o aumento da pobreza, do desemprego e, como consequência, o abandono de crianças. Foi, portanto, um fenômeno essencialmente urbano. Nesse período, registram-se três tipos de assistência à infância: uma informal – os “filhos de criação” – e outras duas formais – as câmaras municipais e as rodas dos expostos (MARCÍLIO, 1998).

Diferentemente do que ocorreu na Europa, no Brasil apenas uma parcela pouco significativa de crianças enjeitadas foi assistida por instituições. A maioria ficava sob a guarda de famílias. A prevalência da modalidade “filhos de criação” pode ser explicada pela caridade religiosa e pela vantagem e garantia de mão-de-obra gratuita, aliada a laços de reconhecimento e gratidão. A situação dos filhos de criação era por demais ambígua: ora eram aceitos como filhos, ora como serviçais. Mas só raramente partilhavam da herança.

Os aspectos formais de proteção à infância, constituídos pelas câmaras municipais e rodas dos expostos foram extremamente ineficientes. A primeira roda dos expostos no Brasil colônia surge na Bahia, na cidade de Salvador, em 1726. A segunda, na cidade do Rio de Janeiro, em 1738, e a terceira, em Recife, em 1739, segundo Marcílio (1997a). Outras rodas foram criadas, já no Brasil Império, sendo a de São Paulo a mais significativa, no ano de 1825. Silva (2001) relaciona ainda as rodas de: Santa Catarina (1828); São Luiz do Maranhão (1829); Porto Alegre (1837); Rio Grande 1839; São João Del Rey (1842); Pelotas (1849) e Vitória (1862). Marcílio (1997a) lembra cinco outras, em cidades menores: Cachoeira (BA), Olinda (PE), Campos (RJ), Desterro (SC) e

Cuiabá (MT). Essas últimas tiveram vida curta e praticamente deixaram de funcionar em 1870. Porém, todas elas tinham um funcionamento precário, tanto no aspecto físico quanto no financeiro.

Para que as crianças deixadas nas rodas pudessem ser devidamente alimentadas, instituiu-se o sistema de amas-de-leite mercenárias. Esse recurso foi um dos mais importantes sustentáculos de assistência e proteção à infância abandonada, tanto na Europa como no Brasil, conforme pontua Marcílio (1997a): mais da metade dos bebês abandonados dependia delas.

Badinter (1995) afirma que, ainda nos séculos XVII e XVIII, a situação extremamente precária em que se encontravam os bebês na Europa levava-os, quase todos, à morte antes de completar um ano. Afortunadamente, no Brasil, o abandono, nunca atingiu as proporções da Europa. Na contagem dos registros de batismos de diferentes localidades do século XIX, calcula-se a média de cinco crianças abandonadas em cada 100, enquanto na Europa em muitos locais, de cada duas criança nascidas, uma era exposta nas rodas dos hospitais (MARCÍLIO, 1997b). Contudo, a maior taxa de mortalidade dos expostos no século XVIII no Brasil encontrava-se na faixa etária de zero a sete anos: de 600 a 700 em mil. Quando se tratava das crianças escravas, a taxa de mortalidade era de 500 em mil contra 300 em mil para as crianças livres, conforme dados do estudo de Venâncio (1997).

Muitas amas-de-leite foram denunciadas por maus-tratos e negligência em relação às crianças entregues aos seus cuidados. Embora os salários fossem irrisórios, muitas delas fizeram dessa prática uma profissão. As amas-de-leite eram mulheres muito pobres, livres, que viviam sozinhas, geralmente viúvas ou solteiras e, na sua maioria, pardas, crioulas ou mestiças. Moravam em pequenos barracões ou quartos exíguos em uma casa de cômodos. A função de ama-de-leite representava uma das poucas possibilidades de emprego na época do Brasil colonial. As conseqüências do sistema das amas-de-leite foram muito graves. Além dos altos índices de mortalidade, crianças negras e pardas foram vendidas como escravas. Muitas dessas criadeiras especializaram-se nesse tipo de tráfico.

As amas-de-leite só foram dispensadas com a descoberta das técnicas de pasteurização, vulcanização e esterilização do leite. Com essas técnicas,

tornou-se possível a conservação dos expostos nos asilos através da amamentação com leite de animais. Iniciou-se, então, uma nova fase com relação à criança abandonada no Brasil, embora as condições políticas e econômicas não contribuíssem para que a assistência à infância desvalida tivesse a importância, ou melhor, a prioridade, que se fazia urgente.

1.2 A roda dos expostos no Brasil e o movimento higienista em ação

O cenário do Brasil Império, um dos mais tumultuados da história do Brasil, em decorrência de inúmeros fatos, como a abdicação do trono por D. Pedro I, a iniciação da grande imigração, a Guerra do Paraguai e a abolição da escravatura, entre outros não menos importantes, impedia que os interesses da assistência social pudessem estar em primeiro plano. Sobreviver em meio a tantos conflitos não era fácil.

Na fase caritativa, a assistência às crianças abandonadas deu-se de três maneiras, duas formais e uma informal. Na legislação portuguesa, a primeira era prover assistência aos enjeitados, tarefa formal das câmaras municipais que podiam estabelecer convênios através dos quais atribuíam também a outras entidades os serviços de proteção à criança (MARCÍLIO, 1998).

Em 1828, houve mudanças na lei dos municípios. Pela nova lei, em todo lugar onde houvesse “santas casas”, as câmaras poderiam repassar a estas oficialmente seu dever de cuidar dos expostos. A segunda forma de assistência incluía as rodas, o recolhimento para meninas pobres e as casas dos expostos, as quais mantinham convênios entre as municipalidades e as santas casas. A terceira, o sistema informal, foi o mais abrangente e estendeu-se por toda a história, desde o século XVI até os dias atuais, conforme conclui Marcílio (1998).

Rizzini (1995) acredita que as rápidas transformações que estavam acontecendo já na metade do século XIX, com a urbanização e a industrialização no Brasil, país essencialmente rural e agrário, causaram sérias preocupações aos seus dirigentes, exigindo, portanto, uma nova organização. Os conhecimentos médicos sobre higiene, sobre controle e prevenção de doença, eram de fundamental importância, sobretudo quando a questão se relacionava a grandes aglomerados urbanos, com todas as conseqüências que isso podia acarretar.

A prática médica tornou-se, portanto, indispensável à vida social. Especialmente quando as epidemias atingiam os mais diferentes segmentos da sociedade, os conhecimentos médicos eram imprescindivelmente necessários na aplicação da higiene e do saneamento. Sobre essa influência da medicina, Rizzini faz a seguinte afirmação:

A medicina higienista, com suas ramificações de cunho psicológico e pedagógico, atuará no âmbito doméstico, mostrando-se eficaz na tarefa de educar as famílias a exercerem vigilância sobre seus filhos. Aqueles que não pudessem ser criados por suas famílias, tidas como incapazes ou indignas, seriam de responsabilidade do Estado. (RIZZINI, 1997 p. 30)

Não resta dúvida que o movimento higienista não se limitou à prática médica. Embasado em conhecimentos médicos e morais, atacaria como seu alvo principal as rodas dos expostos. Estas eram acusadas de incentivar uniões ilícitas e, como consequência, na maioria das vezes, filhos rejeitados e abandonados. Também a quantidade de crianças nos asilos, sem a menor condição de cuidados, feria os preceitos de higiene e da moral.

A despeito disso, na literatura sobre o tema, percebe-se que as teses defendidas pela medicina higienista sobre a roda dos expostos eram mais de defesa do que de condenação. A grande maioria dos médicos brasileiros, inspirados nas doutrinas de médicos franceses, como Duchâtel e Broughon, consideravam a roda um mal menor. O temor pela extinção das rodas estava relacionado à possibilidade de um aumento exacerbado de abortos e infanticídios.

Como a roda dos expostos tornara-se motivo de debates nessa fase filantrópica, buscavam-se novas soluções de assistência à criança abandonada. As idéias iluministas encontravam-se por trás de todos esses debates ainda no Brasil Império. Fazia-se a oposição entre a barbárie e a civilização. De acordo com Vicentino (2000), o movimento iluminista teve em René Descartes (1596-1650) e Isaac Newton (1642-1727) seus precursores. Foram eles que lançaram as bases do racionalismo e do mecanicismo.

John Locke transferiu o racionalismo para a política e para a análise social. Suas idéias sobre a concepção da bondade natural humana e sua

capacidade de construir a própria felicidade confrontaram com as bases teóricas do Estado absolutista. Para ele, os homens tinham direito à vida, à liberdade e à propriedade como direitos naturais. Caso eles não fossem respeitados, caberia à sociedade civil o direito de rebelião. Com essas idéias, caía por terra o sustentáculo do Estado absolutista acima da sociedade civil, como defenderam Maquiavel, Bousset e, principalmente, Hobbes.

Outro iluminista não menos importante, o sarcástico Voltaire, critica severamente a Igreja católica e seus resquícios feudais, como a servidão. Sua frase “É proibido matar e portanto todos os assassinos são punidos a não ser que o façam em larga escala e ao som de trombetas” (VICENTINO, 2000 p. 237) mantém atualidade incontestável.

Rousseau (1712-1778), ao contrário dos demais, achava que o sentimento ocupava o lugar da razão e era fonte e direção para o conhecimento e a felicidade humana. Acreditava no aperfeiçoamento humano pela educação, isso não obstante não o destituído espírito da época, como é visível no trecho citado abaixo:

Para não correremos atrás de quimeras, não nos esqueçamos do que convém à nossa condição. A humanidade tem seu lugar na ordem das coisas, e a infância tem o seu na ordem da vida humana: é preciso considerar o homem no homem e a criança na criança. Determinar para cada qual o seu lugar e ali fixá-lo, ordenar as paixões humanas conforme a constituição do homem, é tudo o que podemos fazer pelo seu bem-estar. O resto depende de causas alheias que não estão em nosso poder (ROUSSEAU, 1999, p. 69).

Embora divergente dos demais, os princípios básicos do positivismo constituem a marca indelével de Rousseau, visível na primorosa obra *Emílio ou da Educação* que se caracteriza por uma visão de homem detentor de uma natureza humana, pelas dicotomias externo-interno, individual-social, sujeito-objeto, entre muitas outras, como também pelo determinismo, pela preocupação em ordenar, organizar, e colocar o homem certo no lugar certo.

No Brasil, enquanto alguns, sob a influência dessas idéias, defendiam a extinção das rodas, outros lutavam por sua continuidade. Entre os últimos, figurava o jovem médico Gonçalves, citado por Marcílio (1998, p. 197):

Não seria, com efeito, lançar-se de novo na barbárie antiga o suprimirem-se as Rodas, que são o único refúgio do que nasceu nos braços da miséria ou do crime e que recebe como primeiro raio de luz os óculos queimadores e malditos da desgraça?

O posicionamento de Gonçalves contrariava a proposta dos iluministas. Na manutenção das rodas encontravam-se embutidas a servidão, a falta de liberdade e o “assassinato em larga escala e ao som de trombetas”, como bem afirmou Voltaire (VICENTINO, 2000, p. 237).

Em 1850, com o país assolado por duas epidemias, a de 1849, de febre amarela, e a de cólera, em 1850, os grandes proprietários de terra foram abalados por um forte temor de perda de mão-de-obra, tanto agrícola quanto doméstica. As propostas sociais que vinham sendo discutidas desde 1830 em favor da infância desvalida tomavam forma em 1855, com um projeto filantrópico científico (MARCÍLIO, 1998).

Essa fase, à qual é dado o nome de filantrópica, caracteriza-se pelas modificações significativas que ocorreram. O fim do regime da escravidão (1888) pode ser considerado a mais importante mudança, entre as que ocorreram, como a quebra do monopólio religioso da assistência social e outras (MARCÍLIO, 1998). Foi elaborado um plano central, cuja proposta resultou na criação de asilos, baseada na idéia utilitarista de retirar os educandos da sociedade, proporcionando-lhes condições de trabalho e levando-os a “participar em muitas obras públicas, com pequenos jornais” e de ensaios agrícolas em fazendas do Estado (MARCÍLIO, 1998, p. 193).

Para Donzelot (1996), na escolha dos objetivos traçados é que se pode perceber a diferença entre caridade e filantropia. A caridade, constituída de um sentimento de abnegação, diante do sofrimento intenso das pessoas, espera angariar, em troca do consolo imediato, o engrandecimento do doador. A filantropia, diferentemente, encara os males que combate sob um ponto de vista mais pragmático, objetivo. Ao estudar o fenômeno, busca nas ciências todas as

formas possíveis para atingi-lo e melhorá-lo. Essas melhorias podem mesmo transformar-se em instituições ao longo do tempo.

1.3 A institucionalização de crianças e as políticas públicas no Brasil

No fim do século XVIII, com o aumento do abandono de crianças na Europa, o Estado passa a ter uma participação mais ativa quanto à proteção das crianças. Mesmo nos séculos anteriores, os pais já não detinham poder de vida e morte sobre os filhos, como na Antiguidade e na Idade Média. No século XIX, iniciam-se discussões na Europa sobre a proteção à infância e, no século XX, largos e importantes passos foram dados na direção de políticas públicas e sociais de assistência à infância.

Os políticos da recém-nascida República brasileira, baseados nas idéias positivistas e evolucionistas defendidas na Europa e nos EUA, principalmente, tinham como objetivo difundir o aprimoramento da espécie humana. Essas idéias influenciaram sobremaneira a construção da representação da pobreza, sempre associada a marginalidade, corrupção e vadiagem (RIZZINI, 1997). Com base nessas concepções, vindas do exterior, que apontavam como perigosas as pessoas das camadas pobres, começa-se então a discutir as formas que poderiam ser utilizados para disciplinar e manter a obediência às regras da sociedade vigente, bem como a buscar novas alternativas para quem não as seguisse.

A visão negativa do trabalho permeava o imaginário da população livre. Sua execução era um aviltamento. O trabalho, em um país escravocrata, terminara por adquirir um sentido nada dignificante e, sim, humilhante. Era preciso mudar essa mentalidade. Incutida uma nova visão sobre o trabalho, a nação tenderia a desenvolver-se, como outros países industrializados da América do Norte e da Europa. A pobreza “viciosa” – assim denominada por Rizzini – era formada por aqueles que “eram avessos ao trabalho, abandonavam os filhos à própria sorte, eram libertinos e arredios aos princípios religiosos” (RIZZINI, 1997, p. 104-105).

A pobreza digna, ao contrário, conseguia, apesar de todas as dificuldades econômicas, financeiras, ou mesmo de ordem familiar, manter a família unida, seguindo os preceitos morais estipulados pela sociedade e pela igreja. Na construção desses dois conceitos, torna-se clara a intenção, por parte dos políticos, de inculcar uma ação saneadora e moralizadora em relação à pobreza.

Os setores filantrópicos laicos incumbiam-se, portanto, da pobreza e o Estado direcionava subsídios para medidas educativas e saneadoras. Segundo Passeti (2000), as prioridades no atendimento social mudam com a República no Brasil e uma nova ordem se instala. Os internatos para crianças pobres, antes de natureza estritamente filantrópica, passam a ser responsabilidade do Estado, com políticas e legislações específicas.

As situações novas e desconhecidas dificultam ainda mais o atendimento às crianças desvalidas, que acabam sofrendo, em consequência, crueldades inimagináveis. Sobreviver torna-se uma tarefa árdua e nem sempre possível:

no internato as crianças são criadas sem vontade própria, tem sua individualidade sufocada pelo coletivo, recebem formação escolar deficiente e não raramente são instruídos para ocupar os escalões inferiores da sociedade. A internação traz o sentimento de revolta no residente porque ali anuncia-se, para ele, a sua exclusão social (PASSETTI, 2000, p. 348-349).

As crueldades do próprio núcleo familiar, em decorrência das agruras da vida inóspita, leva os pais a abandonar cada vez mais seus filhos. Surge uma nova ordem de prioridades e olhares, que agora ultrapassam a filantropia privada e os orfanatos, e voltam-se para fora, para os subúrbios, favelas e construções clandestinas. O número de pessoas vivendo em condições de carências múltiplas, psíquicas sociais e financeiras, crescia a cada dia, o que facilitava o comportamento delitivo e a criminalidade.

A tarefa de intervenção do Estado para proteger as crianças e adolescentes de “famílias desestruturadas” passa a ser um dos seus principais

objetivos através das políticas sociais. Uma forma de conter a alegada delinqüência latente nas pessoas pobres (RIZZINI, 1997).

Abreu e Martinez (1997) afirmam, citando Irmã Rizzini e Arno Vogel (1995), que o início do governo republicano foi marcado por uma pauta repressiva. Desde 1880, a discussão contínua sobre “menores delinqüentes” denotava a grande preocupação existente com a criminalidade infanto-juvenil. As obras dos juristas Carlos Leôncio de Carvalho (*Educação da infância desamparada*) e Tobias Barreto (*Menores e loucos em direito criminal*) são apontados por Abreu e Martinez (1997) como o marco inicial desses debates.

O Código Penal de 1890 não introduziu grandes modificações, nesse cenário, pois considerava os limites de 9 a 14 anos, sendo absoluta a irresponsabilidade até os 9 anos e, entre 9 e 15, a condenação dependia do discernimento do juiz.

Por essa nova legislação criminal, – a repreensão e o internamento das crianças ganharam respaldo. Nove anos de idade era o limite da responsabilidade penal. Mas não foram somente os juristas que participaram da discussão sobre a infância na República Velha (1889-1930). Médicos, pedagogos e filantropos também contribuíram nas discussões com o objetivo de desenvolver novos processos de assistência à infância (ABREU; MARTINEZ, 1997).

O interesse pela infância no final do século XIX provoca uma revolução nas mentalidades. A criança deixa de ser vista como elemento secundário, tanto na família como na sociedade, e passa a ser valorizada como patrimônio de uma nação. Vista como ser moldável (útil ou inútil) transcende, portanto, o âmbito das relações privadas da família e da caridade e passa a ter um significado muito mais amplo, ou seja, a garantia da ordem ou da paz social (RIZZINI, 1997).

A visão ambivalente em relação à criança no contexto da sociedade moderna no Brasil do século XIX constrói uma categoria específica, a do “menor”. Em 1889, com a proclamação da República, embora a criança continue sendo vista como base fundamental para a construção da nação, a questão da infância toma novas dimensões, em que médicos e juristas desempenham papéis da maior relevância.

A urgência da intervenção era enorme. Era preciso corrigir ou educar os menores. O espírito utilitarista precisava que se formassem cidadãos produtivos para que a sociedade tivesse asseguradas a moral e a organização. O desembargador Ataulpho de Paiva, afirma Rizzini (1995), em diversos artigos publicados a partir de 1890, divulga as idéias que eram veiculadas em congressos internacionais e discute a necessidade de reforma para os menores no Brasil. O país passa a acompanhar os debates internacionais e a discussão estende-se além da esfera jurídica. Juristas associam-se a forças policiais, setores políticos, médicos e associações caritativas e filantrópicas. Mas a liderança era nitidamente jurídica.

A partir das primeiras décadas do século XX, estabelece-se um instrumento jurídico especial, o Direito de Menores, que tem como objetivo enfrentar tanto a problemática do abandono como também dos atos antijurídicos inspirados na “doutrina da situação irregular” (PILOTTI, 1995).

Pilotti (1995) alerta para a confusão entre infância perigosa, que representa a delinqüência e infância em perigo, que se caracteriza pela impossibilidade de a criança usufruir de todos os cuidados e da educação necessária. São duas preocupações totalmente distintas que pertencem a lógicas diferentes e que, se mal interpretadas, podem levar a equívocos desastrosos e perversos:

A primeira corresponde à lógica da violação das normas, enquanto a segunda, à lógica das necessidades sociais, realidades que demandam abordagens qualitativamente distintas, e que ao serem confundidas provocam graves distorções [...] baseados nesta concepção punitivo-tutelar para abordar os problemas sociais da infância pobre (PILOTTI, 1997, p. 30).

A legislação da época, passagem do século XIX para o século XX, demonstrava profunda preocupação com um reordenamento político e social. Dentro desse contexto, uma das principais prioridades era a infância. O enfoque agora era de cunho jurídico e não mais caritativo e religioso, como fora no Brasil Império e nos primeiros anos do Brasil República.

Com a abolição da escravatura e a proclamação da República, a criança em foco não era a mesma. Conforme Rizzini (1995), Evaristo de Moraes, jurista de destaque, que se evidenciava por denunciar as condições terríveis das crianças recolhidas à casa de detenção do Rio de Janeiro, assim iniciou seu livro *Crianças abandonadas e crianças criminosas*, em 1900:

Entre os phenomenos mais apavorantes dos tempos d'agora derivando por parte da dissolução familiar vigente e por outro lado oriundo da crise econômica que assinala a transformação do regime capitalístico – o abandono da infância aparece a moralistas, a sociólogos e a criminólogos como digno de toda atenção, pelas relações diretas que tem com a criminalidade urbana. (RIZZINI, 1995, p. 111)

Rizzini (1995) aponta as duas primeiras décadas do século XX (1910 e 1920), como as mais significativas em termos de produção e regulamentação de leis para a situação da infância no Brasil. O leitor atento, ao deparar com os discursos proferidos nas câmaras estaduais e no Congresso Federal, à época, percebe a oscilação constante entre a defesa da criança e da sociedade. Ou seja, falava-se contra uma criança que, como outros elementos, poderia perturbar a segurança, a ordem pública e a tranqüilidade. Novamente comparece a dualidade dos conceitos de “criança em perigo” e “criança perigosa”, embora à primeira vista a defesa incondicional da criança seja a tônica.

Destaca-se como o mais produtivo em termos de leis o período de 1923 a 1927. Procurou-se detalhar, dentro da maior organização possível, a proteção à criança institucionalizada abandonada e delinqüente (RIZZINI, 1995). “O Decreto de 1926 institui o código de menores e, em 1927, o decreto nº 17.943 A consolidava as leis de assistência e proteção a menores” (RIZZINI, 1995, p. 129). O código de 1927 foi elaborado minuciosamente, contendo 231 artigos. Rizzini (1995) acredita que tantas minúcias inseridas no código fizeram-no enveredar por uma área social, que em muito ultrapassou o jurídico, na tentativa de prever detalhes para exercer todo o controle possível sobre os “menores”.

Com o Código Penal Mello Mattos, de 1927, inaugura-se no Brasil uma nova fase, que corresponde a uma mudança qualitativa. A idade de responsabilidade penal foi elevada de 9 para 14 anos. O código passa da teoria pena-castigo para pena-educação. Segue-se um processo em relação à idade de

9 a 14, de 14 para 16 e de 16 a 18, com o Código Penal de 1940, conforme afirma Arantes (1995) ao citar Simões (1983 p. 86-87).

A preocupação com a criminalidade infanto-juvenil não era apenas um fenômeno brasileiro. Sua abrangência era mundial, haja vista a preocupação do Jurista Ataulpho de Paiva em trazer para o Brasil as idéias dos debates sobre a criminalidade na Europa, cujos números alarmantes contribuíram para intensificar as discussões para regularizar a situação de recolhimento dos menores.

Nos anos 40, o Serviço de Assistência ao Menor (SAM) funcionava muito mais como uma psiquiatrização e criminalização da pobreza. Terminou conhecido, posteriormente, como “escola do crime”, da mesma forma que a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM), criada na década de 60 para substituí-lo. Vinte anos de um modelo correcional-repressivo que em nada ajudou as crianças para a construção de uma subjetividade criativa, autônoma e visivelmente confiante, muito pelo contrário... (VENÂNCIO, 1999). O termo “menor” continua sendo utilizado até hoje, embora seu emprego tenha sido coibido pelo Estatuto da Criança e do Adolescente. A categoria “menor” é utilizada para designar a infância pobre, trabalhadora e delinqüente, entre outras.

A sociedade civil, em face da falência do modelo correcional-repressivo, pôde, finalmente, mostrar aos políticos em geral que a internação denunciava uma forma prejudicial e obsoleta de proteção à criança. A década de 1980, considerada a “década perdida”, em termos de desenvolvimento econômico, foi marcada por significativos avanços políticos e institucionais rumo ao estado democrático. Nesse período, foi revista a legislação herdada do autoritarismo, o que terminou por incentivar o exercício das liberdades públicas. No início dos anos 80, começam a amadurecer as condições para um movimento social em prol das crianças e adolescentes em circunstâncias especialmente difíceis. Esse movimento, no final da década, apresenta um funcionamento amplo e diferenciado dos demais setores, afirma Costa (1994).

A síntese de todo esforço empreendido em prol dos direitos da criança e do adolescente encontra-se no extraordinário e seminal caput do artigo 227 da Constituição (de 1989), em que se lê:

Art. 227 – É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e a convivência familiar comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, crueldade e opressão. (COSTA, 1994, p. 21)

Com a vitória obtida na Constituição, faltava revogar a legislação do período autoritário. Foi justamente nesse momento que as entidades não governamentais articularam-se em um fórum: “DCA: Fórum Nacional Permanente de Entidades não Governamentais de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente”. Este organizou-se em torno de três princípios básicos: a) respeito à identidade; b) respeito à autonomia; c) respeito ao dinamismo de cada entidade membro (COSTA, 1994).

Muitos foram os seminários, congressos, encontros, reuniões e jornadas realizadas até se obterem subsídios suficientes para a elaboração do Estatuto da Criança e do Adolescente, o qual contou também com três forças significativas: a lei que regulamentou as conquistas constitucionais e revogou o Código de Menores e a Política Nacional do Bem-Estar do Menor: o mundo jurídico (representado por professores, promotores, juízes); as políticas públicas (representadas por assessores progressistas) e o movimento social, representado por um grupo de entidades não governamentais, entre elas a OAB (Ordem dos Advogados do Brasil) e ABRINQ (Associação dos Fabricantes de Brinquedos).

Pode-se afirmar que, de todos atores do processo, o movimento social foi o mais importante. Ele conseguiu ordenar, liderar e unir vários elementos significativos em torno de estratégias que viriam promover mudanças no panorama legal, no reordenamento institucional e na melhoria das formas de atenção direta.

O Estatuto da Criança e do Adolescente foi sancionado pelo Presidente da República tornando-se a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. ele representa uma ruptura com a tradição nacional e Latino-americana nesse setor. Essa lei concretiza os direitos da população infanto-juvenil e vem afirmar o valor intrínseco da criança como ser humano, o respeito à sua condição de pessoa em

desenvolvimento, o reconhecimento da sua vulnerabilidade, o que torna tanto a criança quanto o adolescente merecedores de proteção integral por parte não só da família como da sociedade e do Estado.

O ECA aponta na direção de superação do assistencialismo, ou seja, as políticas e programas governamentais e visa ao atendimento das reais necessidades dessas crianças e adolescentes. Isso significa encará-las como sujeitos de direitos exigíveis em lei. Porém, para que, isso se concretize, é necessário um novo tipo de trabalho social, baseado na noção de cidadania. “Só assim será possível a nossas crianças e adolescentes transitar das necessidades para os direitos, da condição de menor (diminuído social) para a condição de cidadão, detentor do direito de ter direito” (COSTA, 1994, p. 27).

A criação do Estatuto é, portanto, o resultado de um processo de mobilização de vários segmentos da sociedade. Esse movimento envolveu a produção de concepções novas juntamente com as propostas de atuação de atendimento às políticas públicas, que sustentam o avanço atingido até o momento e produzem as transformações e contradições na ordem social instituídas (OZELLA, 2003).

Na pesquisa realizada por Sousa (2001) na qual analisa o discurso dos depoentes da Comissão Parlamentar de Inquérito - CPI, entre os períodos de 27 de maio de 1993 a 9 de junho de 1994, que pretendeu apurar responsabilidades pela exploração e prostituição infanto-juvenil, apenas cinco dos 41 depoentes selecionados para a pesquisa referiram-se diretamente a elas. “Essa atitude de aparente esquecimento ou desconsideração antes de ser uma atitude isolada e sem significado, na verdade, parece refletir a posição de pouco destaque da infância/adolescência na sociedade brasileira” (SOUSA, 2001, p. 186).

A autora alerta para o fato de que, mesmo sendo convocados para falar sobre a situação das crianças e adolescentes, a maioria dos depoentes preferiu abordar temas paralelos, como pobreza, políticas públicas ou família. Sousa (2001) afirma que outros autores como Rizzini, Priore, Freitas entre outros, apontam em seus estudos também o descaso e a invisibilidade de que as crianças e adolescentes foram vítimas desde o Brasil colônia até os nossos dias.

Mario Volpi, que é membro de Organização não governamental do Rio Grande do Sul, foi um dos poucos depoentes a falar diretamente sobre a criança. Volpi chama a atenção para a realidade das crianças brasileiras como sujeitos que fazem parte do cotidiano da sociedade, como sujeitos do direito de ter direitos, crianças em perigo e não como crianças perigosas como ilustra a sua fala na citação abaixo.

A criança não é filha de extraterrestre. A criança não é filha de invenções, não é fruto de mágicos; ela é filha da classe trabalhadora. As meninas prostitutas, as crianças, os meninos e meninas que vivem nas ruas, são filhos da classe trabalhadora (SOUSA, 2001, p. 187).

O respeito dedicado à criança e ao adolescente na instituição também deve ser observado do ponto de vista da legislação, que os envolve como sujeitos de direito. A realidade da criança institucionalizada é peculiar e, portanto, deve ser tratada e estudada com cuidados especiais. Questões tais como a quem atribuir a responsabilidade de educar essas crianças devem ser discutidas, pois da educação depende a constituição de subjetividades reconhecidamente autônomas, ou seja, de sujeitos de direito e não de sujeitos assujeitados.

O objetivo do Estatuto é humanizar, criar um novo reordenamento jurídico através do qual se cumpra o reordenamento institucional, e também promover mudanças nas práticas de atendimento. No entanto, as resistências são inúmeras “criando um vazio institucional onde práticas como o extermínio de crianças, por exemplo, vem se instalar” (ARANTES, 1995, p. 218).

As crianças já não são mais abandonadas e, em conseqüência, mortas e exterminadas nas rodas ou pelas amas-de-leite. Mas o Estatuto que chega para protegê-las encontra tal resistência nas instituições que culmina, muitas vezes, na permanência da exclusão.

Não resta qualquer dúvida quanto à resistência encontrada em face das novas propostas de condução nas instituições nos últimos 14 anos, após o Estatuto da Criança e do Adolescente. Mesmo assim, após 1990, a institucionalização tende a perder o caráter de encarceramento, amplia espaços,

altera a estrutura física, reduz o fechamento próprio da institucionalização, conhecidas como “instituições totais” de acordo com a terminologia empregada por GOFFMAN (1974). Há, portanto, instituições mais abertas, com caráter temporário, ficando dentro das determinações do Estatuto da Criança e do Adolescente, o que não garante que alguns vícios e abusos próprios da institucionalização continuem presentes.

Não obstante, as dificuldades existentes na instituição, principalmente no que diz respeito à especificidade da qualificação necessária dos técnicos e funcionários, entende-se que é necessário trabalhar os “preconceitos instituídos” a respeito da institucionalização, sobretudo como alternativa fracassada. “A instituição nem sempre é vivida como um mau lugar assim como a família nem sempre é o “lugar” privilegiado e protetor”, conforme afirma Arfini (2003, p. 179).

O ambiente institucional, embora menos fechado, menos ameaçador, que outrora, mantêm-se denso e carregado de mágoa e tristeza, provocadas principalmente pelo silenciamento das histórias de cada um. Ali a criança não tem espaço para manifestar a dor, a raiva ou a frustração que sente em relação a seus pais. Não se facilita, desse modo, que a criança possa elaborar seu passado. Técnicos e funcionários, limitados pelo desconhecimento, ao lidar com as especificidades próprias da institucionalização e da infância, utilizam como defesa a desqualificação, a depreciação e o desprezo, uma forma de violência silenciosa que empobrece cada vez mais a vida emocional da criança. De acordo com Miller (1997), entrando em contato com as dores do passado, revivendo e atualizando essa dor, é que poderemos interromper o círculo vicioso do desprezo.

Segundo Arpini (2003, p. 187), “a própria instituição está contagiada pela ideologia do modelo familiar a qual é veiculada tanto pelas pessoas que nela vivem quanto por seus projetos”. É necessário rever a forma de pensar a instituição como modelo fracassado, pois dessa forma fica-se sem saída, sem possibilidades ou alternativas desejáveis, já que a maioria das teorias em psicologia aponta unicamente a família como instituição possível na formação satisfatória das crianças para se tornarem sujeitos.

Tomada a sério a proposta da psicologia histórico-cultural de que o alicerce da subjetividade constitui-se nas relações sociais através da solidariedade do respeito, dos laços afetivos, da compreensão e principalmente

da aceitação das diferenças, então pode-se acreditar na possibilidade de construir um novo olhar sobre a realidade institucional.

Constatou-se, na pesquisa realizada que as crianças apesar de todas as adversidades impostas pela institucionalização, não deixaram de criar laços afetivos com as pessoas que vivem dentro e fora da instituição, como colegas, educadores, técnicos, professores e a própria pesquisadora. Acredita-se que esse percurso só pode acontecer na medida da reciprocidade que a criança encontra no outro. Novamente, depara-se aqui com a construção da subjetividade que se dá, na perspectiva histórico-cultural, através das relações sociais com o outro. Portanto, a capacidade de criação de vínculos afetivos e a saúde emocional da criança encontra-se também e principalmente nas pessoas que com ela convivem e na capacidade afetiva destas. Essa responsabilidade não pertence unicamente à criança, ou aos traumas vividos na sua história familiar e sim das novas relações que ela poderá estabelecer a partir da institucionalização, agora vista como um novo espaço de possibilidades.

A qualificação do espaço institucional representa, atualmente, para os estudiosos da infância, uma das grandes preocupações. Do mesmo modo, é prioridade a inclusão das famílias no mundo do trabalho de forma produtiva e digna. Como afirma Demo (1995, p. 107), se se reconhece “a pobreza como um fenômeno familiar, a recuperação da família parece essencial”.

As dimensões continentais do país resultam em condições peculiares às diferentes regiões ou estados. E são essas peculiaridades responsáveis também pelas diferenças que caracterizam de modo diversificado o fenômeno do abandono dentro de um único país. De acordo com a pesquisa realizada por Valdez (1999), o abandono em Goiás não foi, como na grande maioria dos países ou de outros estados brasileiros, proveniente da pobreza, e muito menos motivado por questões ligadas à honra.

1.4 Abandono e institucionalização em Goiás

O processo de colonização portuguesa fez com que os escrúpulos da moral e da religião não fossem tão rígidos no Brasil quanto em outros países. É

bem verdade que vários foram os filhos ilegítimos resultantes dessas uniões, entre estrangeiros, índios ou negros. Porém, como salienta Freyre (1996), em nenhum país católico, os filhos ilegítimos, inclusive os filhos dos padres, receberam tratamento tão tranqüilo.

De acordo com a historiografia, Goiás foi “descoberto” por paulistas em 1722 e pertenceu à capitania paulista até 1749. Somente em 1822 passa à condição de Província. À época, Goiás era uma região marcada pela violência, precariedade, mistura de raças e pela ausência de casamentos.

O hábito do concubinato em Goiás era generalizado: a pobreza extrema não justificava e nem permitia gastos, como os de um casamento, à época tão onerosos. Era uma sociedade distante da cultura europeia, um universo à parte, que construiu sua própria cultura indiferente ao olhar do mundo. Aos viajantes europeus que por ali passavam incomodava a naturalidade a tranqüilidade e a ausência de sinais da culpa que, pretensos culpados, os habitantes deveriam sentir.

Uma análise comparativa realizada por Valdez (1999) aponta que em Goiás o índice de crianças enjeitadas diferencia-se de outras regiões do país. O total de expostos em Goiás, nas primeiras décadas do século XIX, era correspondente a apenas 9% do total de crianças.

Nos registros paroquiais referentes às três últimas décadas do século XIX, o número de crianças abandonadas em Goiás diminuiu: de um total de 2.342 registros de nascimento, apenas quatro crianças foram expostas, ou seja, 0,2%. O aumento da população também não favoreceu o aumento dos abandonos em Goiás, ao contrário do que ocorreu em outras regiões do país. Nos sítios ou fazendas, não há registros que comprovem o abandono. Mais uma vez, as evidências apontam o abandono como uma prática urbana, conforme assinala Valdez (1999).

A sociedade goiana no século XIX, era composta em sua maioria de índios. As relações dos índios com suas crianças eram harmoniosas. Considera-se que a presença significativa dessa população tenha atenuado o abandono e influenciado nos dados sobre esse fenômeno.

A pobreza da região de Goiás, à época, era para Palacín (2001), o próprio símbolo da decadência. Porém, para Chauí citada por Valdez (1999), a região estava em plena transição, da mineração para a agropecuária (VALDEZ, 1999).

Em 1925, foi criado o Hospital da Caridade São Pedro de Alcântara em Vila Boa de Goiás. Mas, diferentemente de outras regiões do país, em que esses hospitais destinavam-se à criação dos expostos, em Goiás isso não ocorreu.

As crianças expostas eram deixadas, em sua maioria, nas portas das casas de pessoas que tinham patente militar e que eram casadas. A preocupação com o batismo da criança, expressa em bilhetes que as acompanhavam, era acentuada nas outras regiões do país. Em Goiás, no entanto, ou não havia essa preocupação, ou, devido ao alto índice de analfabetismo, tornava-se impossível a expressão desse desejo através de bilhetes, como sugere Valdez (1999).

Dar o filho para ser criado por amigos foi outra prática adotada em Goiás. Outra prática que diferencia o estado do restante do país refere-se à adoção das pessoas com certo grau de debilidade mental, numerosas na região devido aos inúmeros casamentos consangüíneos e à alta concentração de mercúrio nos sedimentos soterrados. Esses “bobos” acabavam desempenhando o papel de serviçais da casa.

A adoção de negrinhos ou negrinhas também era prática comum. Na maioria das vezes, a violência e os maus-tratos levavam-nos à morte. Cora Coralina, famosa escritora e poeta da cidade de Goiás, retrata em sua crônica “De como acabou em Goiás o castigo dos cacos quebrados no pescoço” a barbárie naturalizada do abandono mais extremo dessas crianças.

A adoção dos indígenas não acontecia de forma amistosa. Eles eram, em geral, vítimas de aprisionamento. As mães indígenas, ao vislumbrar a possibilidade de serem afastadas dos seus filhos, embrenhavam-se nas matas e desapareciam, quando percebiam a aproximação dos brancos.

Em síntese no estado de Goiás, tanto o abandono quanto “pegar para criar” tinham relação direta com a servidão.

Embora o abandono ocorresse em proporção bem menos significativa do que em outros estados, foi criado, em 1876, para atender meninas órfãs, o Colégio Isabel, extinto um ano depois como medida de economia.

As entidades criadas para proteger os meninos eram provenientes da pedagogia militar. Em 1877, foi instalada a Companhia de Aprendizagem Militar, subordinada ao Ministério da Guerra, conhecida popularmente como Quartel dos Menores. Durou 14 anos e cinco meses.

As novas experiências pedagógicas, do final do século XIX, implantaram as chamadas “colônias agrícolas”, de certo modo previsíveis em uma região agrária como Goiás. Podem ser citadas a colônia Blaziana, fundada em 1881, em Luziânia, a colônia Macedina, no Rio Bonito, a colônia de São Vicente e a colônia Montandon, instalada nos últimos dias do Império.

O abandono não foi característica marcante de Goiás. Mas a educação piedosa, rígida, e por vezes até violenta que fez parte da história do abandono em Goiás cabia perfeitamente no espírito da época.

Já no século XX, com a instituição do Código de Menores, o governo Vargas criou em 1941 o Serviço de Assistência ao Menor - SAM, que terminou conhecido como “escola do crime”. Foi extinto em 1964, após o Golpe Militar e, em 1965, foi criada a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor - FUNABEM. A FUNABEM era um órgão Federal coordenado e executado pela Política Nacional do Bem-Estar do Menor - PNBEM. Os discursos e objetivos da PNBEM eram pautados numa prática mais assistencialista. No entanto, na verdade, a repressão ainda era a tônica vigente em suas unidades de atendimento. Também no âmbito estadual, as várias Febems (Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor), espalhadas em vários estados brasileiros, sob um discurso humanista, continuavam a reproduzir a mesma prática violenta dos modelos anteriores como o SAM.

Em Goiás não foi diferente. O discurso era de proteção à infância, no entanto, evidenciava-se uma proposta de não proliferação de vagabundos e criminosos. Uma forma de proteção à sociedade e não à infância pobre e abandonada, vista sempre sob a ótica da delinquência, da marginalidade e da exclusão.

Crianças e adolescentes eram vistos como seres incapazes, dotados de uma carência física, psíquica e social, sem condições de enfrentar os desafios da sociedade, seres anômalos, engrenagens estragadas de uma sociedade que funcionava bem. O chamado “menor” representava o fruto de algumas estruturas isoladas, como o desemprego, e o êxodo rural, entre outros. Prevalciam políticas compensatórias das carências da população, deixando de lado a cobertura das políticas sociais básicas. Na Febem, implementam-se uma política de atendimento terapêutico e outra, de caráter preventivo. De acordo com Pinheiro (1994), encontram-se no relatório do governador Ary Valadão as seguintes informações:

FEBEM – Fundação do Bem-Estar do Menor

Atua em 38 municípios; mantém 26 programas socio preventivos e 78 socioterapêuticos.

O **sociopreventivo** trata do atendimento das necessidades básicas do ser humano, neste caso incluindo-se o contexto em que vivem as crianças. Atende a menores de ambos os sexos de 0 a 18 anos. Nas ações dos programas abrange a família e a comunidade em que se compõem as famílias carentes, e atenta para as peculiaridades da camada em que os programas devam atuar, que seria o de oferecer ao menor que esteja atuar, que seria o de oferecer ao menor que esteja em risco de resvalar para a marginalização uma ocupação em tarefas úteis e agradáveis; atendê-lo no próprio meio que vive, interessando-se segundo sua idade, por aquelas atividades, ainda que sejam meramente lúdicas, que o encaminham a um destino nobre na vida. A relevância desses programas são atestados pelo número ovultado de atendimento: 10 mil e 340 menores, 4 mil e 880 família, em 11 municípios.¹⁰

Entre os programas sociopreventivos, pode-se citar o Pró-Jovem, desenvolvido em convênio com a Ação Social do Palácio do Governo. Destinado a apoiar adolescentes entre 14 e 17 anos, tinha como proposta oferecer-lhes condições de aprender uma profissão. Segundo Pinheiro (1994), durante o governo Ary Valadão foram atendidos 229 menores.

A prevalência da esfera jurídica sobre a infância e adolescência durante os 63 anos de vigência do Código de Menores, de 1927 a 1990, provocou

sérias distorções, uma vez que esta se encontrava completamente desconectada do social, separando categoricamente criança ou adolescente de “menor”. Os dois primeiros termos aplicavam-se às camadas sociais mais abastadas. O termo “menor”, ao contrário, representava a pobreza, a transgressão ou seja, aquela criança ou adolescente que se encontrava marginalizada pela sociedade, de alguma forma: abandonada, que cometia infrações ou que vivia na rua.

A Febem em Goiás foi instituída pelo Decreto n. 968, em 15 de julho de 1976, seguindo as mesmas diretrizes, estabelecidas também em outros estados, pela Funabem, na implantação de programas e políticas sociais destinados à infância. Tinha como principal objetivo expresso implantar e executar a “política do bem-estar” em todo o estado, desenvolvendo seu trabalho em duas linhas de ação, como já citado: terapêutica e preventiva (Pinheiro, 1994). A primeira, realizou um atendimento mais abrangente: foram 78 programas sócio-terapêuticos contra 26 sócio-preventivos.

Entende-se por “atendimento sócio-terapêutico” a internação da criança, de forma que a sociedade ficasse livre dos “menores” delinqüentes ou potencialmente favoráveis à delinqüência. Pinheiro (1994), em seu estudo sobre políticas sociais de Atendimento a Criança e ao Adolescente em Goiás no período de 1979 a 1990 – ou seja, na faixa de tempo que cobre os Governos de Ary Valadão (1979-1982), Íris Rezende (1984-1986) e Henrique Santillo (1987-1990) – refere-se à criação de um internato em Goiás denominado Centro de Observação e Orientação Juvenil–COOJ, em 1972 – antes, da existência da Febem-GO e dos programas do governo Ary Valadão, portanto, e extinta em 1986 no governo Onofre Quinan.

Afirma Pinheiro (1994) que, através da leitura dos relatórios, do COOJ pode-se observar que a posição dos técnicos nessa instituição, a princípio, não era polêmica e muito menos direcionada para o confronto, limitava-se à aceitação da proposta governamental. Essa posição modifica-se ainda no governo Ary Valadão, quando a ditadura militar já não conseguia manter a sociedade em silêncio. Nesse período, a criança denominada “menor” começa a ser vista não como objeto da ação institucional, mas como sujeito de direitos. As denúncias dos

¹⁰ A autora não faz referência a data do relatório.

motins estampados nos jornais expressam a crise vivida pela instituição. Fazia-se necessário conter a onda de escândalos. A alternativa escolhida pelo governo foi a substituição da direção, ocupada até então por um militar, por uma pedagoga, na tentativa de diminuir as freqüentes denúncias. Em 1980, muda novamente a direção do COOJ, mas não sua filosofia, baseada na repressão e no autoritarismo. No entanto, nem a repressão do COOJ eram suficientes para impedir fugas e denúncias de que a instituição não estava tão bem como queriam fazer acreditar os elogios das autoridades publicados nos jornais.

De acordo com Pinheiro (1997), no governo Ary Valadão, o COOJ teve como diretores o coronel Arcanjo de Castro, Divina Silva Duarte e Floracy Alves Pinheiro e, na direção da Febem, Rômulo Adolfo Albem de Souza e Adelmo Vieira. Já no Governo Íris Resende Machado, assume a Presidência da Febem a vereadora Conceição Gayer e a direção do COOJ o psicólogo Rodolfo Petrelli.

Como presidente da Febem-GO, na concepção de Pinheiro (1994), a vereadora não leva em consideração os problemas estruturais da sociedade e acredita que é suficiente a substituição dos dirigentes. Rodolfo Petrelli, com sua filosofia democrática, sofre críticas de ambos os lados, tanto das autoridades quanto dos funcionários da instituição. O professor não aceita qualquer diálogo com aqueles que tinham vínculo com a repressão – os quais, apesar das idéias divergentes, também poderiam contribuir, com sua experiência, para a construção de um novo sistema de atendimento. Petrelli deixa o COOJ e Gayer anuncia o novo diretor: Wilson Coutinho.

Ainda no governo Íris Rezende Machado, a Febem teria nova direção, assumindo a presidência a assistente social Elaine V. Ferreira Costa e a direção do COOJ novamente a pedagoga Divina Duarte. A proposta, nesse período, era separar os menores infratores daqueles de bom comportamento, mas as condições materiais precárias não possibilitaram sua execução. O COOJ decide liberar aqueles considerados de bom comportamento. Essa abertura foi severamente criticada por vários setores da sociedade, incluindo o então Juiz de Menores, Sebastião Ramos Jubé, conforme assinala Pinheiro (1994).

No final do governo Íris Rezende Machado, as políticas de atendimento às crianças e adolescentes depara o problema dos recursos cada vez mais escassos e vão sendo gradativamente desativadas.

No governo Onofre Quinan, extingue-se finalmente o COOJ.

Já no governo Henrique Santillo (1987-1990), o panorama da assistência sofre mudanças significativas, resultantes de um processo de mobilização nacional da sociedade civil, a partir dos anos 70. Crianças e adolescentes deixam de ser vistos como indivíduos passivos e passam a ser percebidos como sujeitos de sua história.

A partir dessas mudanças, que culminam na promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente–ECA, novas propostas e políticas de atendimento passam a ser desenvolvidas, agora com um caráter institucional menos repressivo e autoritário. Não obstante, os vícios da institucionalização continuam presentes.

Em Goiânia, atualmente, há um Guia de Atendimento à criança e ao adolescente no município de Goiânia organizado pelo Fundo Municipal de Apoio à Criança e ao Adolescente–FUMDEC (2003). Nele, estão relacionadas, todas as entidades, agrupadas conforme a área de atendimento: em assistência social, saúde, educação, esporte, lazer e cultura. Foram identificados onze diferentes categorias de atendimento: abrigo; atendimento a portadores de deficiência; atendimento à situação de violência; capacitação para inserção no mundo do trabalho–CIMT; centro de educação infantil (CEI e CMEI); cultura, lazer e iniciação esportiva, educação comunitária, escolas estaduais; ensino fundamental e médio; escolas municipais; pré-escola e ensino fundamental; instituição de garantia e defesa de direitos; tratamento de dependência química; unidade de atendimento à saúde. O tipo de atendimento da instituição pesquisada encontra-se na categoria abrigo.

Os abrigos são entidades que atendem crianças abandonadas, deixadas na instituição ou entregues a ela por negligência, violência física, psicológica ou pela situação financeira dos pais que não permite sua subsistência. As idades variam de acordo com as instituições, mas, no conjunto, abrigam crianças e adolescentes entre 0 e 18 anos. Das 19 instituições catalogadas como

abrigo apenas uma é de natureza governamental, sendo todas as demais não governamentais, a maioria em convênio com a prefeitura de Goiânia. Dessas 19, 16 instituições têm metas estabelecidas e pretendem atender até um total máximo de 902 crianças. As outras três não têm uma meta definida.

2 A INSTITUIÇÃO, O PERFIL DAS CRIANÇAS E ADOLESCENTES INSTITUCIONALIZADAS, AS CRIANÇAS PESQUISADAS

No levantamento das características da instituição pesquisada, as informações obtidas através da leitura de cada um dos prontuários (apêndice 2) foram fundamentais. Com base nelas, buscou-se apreender e compreender os diferentes aspectos que constituem o cotidiano das cinco crianças participantes da pesquisa.

2.1 Instituição

A instituição em que se realizou a pesquisa é uma casa de passagem de Goiânia, que recebe crianças e adolescentes cujos pais não dispõem de condições para mantê-los, não só devido às precárias condições econômicas e financeiras, mas também por motivos de saúde física ou mental, ou ainda em razão de violências físicas, psicológicas ou sexuais e de exercício de mendicância por parte de um dos responsáveis ou pelos dois.

A faixa etária das crianças e adolescentes varia entre zero e dezoito anos. Ao completarem dezoito anos, segundo os técnicos da instituição, os adolescentes são encaminhados para um emprego e, quando a remuneração é suficiente para o seu sustento, são desligados da instituição; caso contrário, ainda permanecem lá por algum tempo.

Essa instituição, com o nome atual¹¹, tem aproximadamente dez anos (1994-2004) de funcionamento e é mantida pelo governo do estado de Goiás. Sua história, no entanto, inicia-se bem antes. As pessoas que trabalham no local relatam que, anteriormente, era um centro no qual residiam crianças e adolescentes que cometiam pequenas infrações, na maioria das vezes, encaminhados por outro centro que abrigava crianças e adolescentes infratores, como também crianças provenientes do interior do estado para tratamento de saúde.

Há alguns anos, houve uma reforma na instituição e as crianças abaixo de sete anos foram encaminhadas para a Casa da Criança, outra instituição da cidade. A única funcionária que ali se encontra há mais de vinte anos acredita que tenha sido em 1986, embora não precise exatamente a data, pois não existem documentos que o comprovem, conforme afirmou também a coordenadora à época (novembro de 2002). Cerca de oito anos depois (1994), já com o nome atual passou a abrigar novamente crianças de zero a dezoito anos.

À época da pesquisa, iniciada em setembro de 2002, todas as crianças que ali se encontravam foram encaminhadas pelos conselhos tutelares das diferentes regiões da cidade (centro-sul, leste, oeste e norte) ou pelo Juizado da Infância e Juventude.

¹¹ O nome será omitido por razões éticas, a fim de preservar a identidade das crianças, algumas expostas na mídia.

A instituição localiza-se em uma vasta área, arborizada, circundada por altos muros brancos. Lá dentro, encontram-se cinco amplas casas, e seus habitantes – setenta e seis crianças e adolescentes, em setembro de 2002 – estão distribuídos de acordo com a idade e sexo.

Na casa n. 1, encontram-se as crianças de zero a seis anos, tanto do sexo masculino como do feminino. É a única casa que abriga crianças de ambos os sexos, com um total de dezesseis crianças, sendo dois bebês de menos de um ano de idade, quatro crianças até dois anos e dez crianças entre dois e seis anos.

A casa n. 2 abriga as crianças de seis a doze anos, do sexo masculino, sendo duas de seis, uma de sete, quatro de oito, uma de nove, quatro de dez e cinco de onze anos, num total de dezessete crianças.

A casa n. 3 abriga crianças de seis a doze anos, do sexo feminino, e acolhe treze crianças, sendo uma de sete, duas de oito, quatro de nove, três de dez e três de onze anos.

As casas n. 4 e 5 abrigam adolescentes de doze a dezoito anos. Na casa n. 4, ficam apenas os do sexo masculino, sendo cinco de doze, dois de treze, quatro de catorze, um de quinze, três de dezesseis, um de dezessete e um de dezoito anos, perfazendo um total de dezessete pessoas. Na casa n. 5, reúnem-se apenas as do sexo feminino, num total de treze adolescentes, sendo uma de doze anos, duas de quatorze, cinco de quinze anos, três de dezesseis, duas de quatorze, uma de dezessete e uma de doze anos.

As casas têm, cada uma, três quartos, uma sala, cozinha e dois banheiros, cada um deles com dois vasos sanitários, duas pias e dois chuveiros. As crianças ou adolescentes, com exceção das crianças menores de seis anos, são responsáveis pela organização e limpeza das casas. As tarefas são divididas e alteradas de tempos em tempos e supervisionadas pelas educadoras ou mães-crecheiras.

As refeições não são preparadas na própria instituição. Elas são transportadas de um restaurante e devidamente distribuídas nas diferentes residências. Cada um faz as refeições na casa em que reside. Não existe um refeitório comum. Segundo a coordenadora administrativa, tal medida representa

uma tentativa de fortalecer os vínculos com as pessoas que dividem o mesmo espaço e possibilitar um sentido de família, embora todos saibam que, ao completarem determinada idade, mudarão para outra casa de acordo com a sua faixa etária. Sob nova coordenação, a partir do segundo semestre de 2003, no entanto, as refeições passaram a acontecer novamente no refeitório, em turnos, de acordo com a idade. Somente a Casa n. 1 continuou oferecendo as refeições na própria casa.

A instituição é administrada por uma equipe de técnicos e funcionários. Fazem parte dessa equipe: seis assistentes sociais, sendo dois coordenadores, uma coordenadora técnica e uma coordenadora administrativa; quatro pedagogas; três auxiliares; dois instrutores de oficina e uma socióloga. A equipe, denominada pedagógica, é responsável pelo trabalho de reforço escolar, ir até à escola quando necessário, acompanhar as crianças nos trabalhos e tarefas e desenvolver atividades nas oficinas artesanais, atividades físicas e desportivas.

Há também quatro psicólogas, três em atividade na instituição e uma como coordenadora da casa n. 1, a qual desenvolve atividades com o objetivo de estimular a capacidade motora das crianças.

A equipe de saúde é composta de um coordenador de enfermagem, sete enfermeiras, das quais quatro têm curso técnico de nível médio e três cursam a faculdade de enfermagem.

A equipe administrativa é constituída de: três coordenadores noturnos; dois auxiliares administrativos; um supervisor de casa, que representa o elo entre a administração, e almoxarifado e a lavanderia; três educadores fixos (só na Casa 1), uma vez que as crianças, tão pequenas, exigem cuidados especiais.

Formam a equipe de serviços gerais: um almoxarife, seis motoristas, três em atividades diurnas e três em atividades noturnas e seis funcionários para serviços gerais. Na composição da equipe de limpeza e alimentação, encontram-se: três lavadeiras, três passadeiras, três cozinheiras (para fazer o lanche e distribuir as refeições) e uma costureira.

À época da pesquisa documental (entre abril e maio de 2003), o número de crianças passa de 76 para 70.

Os educadores fazem plantões diurnos e noturnos. São pessoas com grau de escolaridade que nem sempre alcança o ensino médio e estão encarregados de supervisionar as tarefas das crianças na casa.

Os educadores de quatro casas são responsáveis por três diferentes tipos de plantões: o plantão A é feito por 21 funcionários, o plantão B é feito por 21 funcionários e o plantão C, por 20 funcionários. Eles se revezam em plantões de doze horas e descansam 48 horas.

A estrutura física da administração é constituída de: uma guarita; uma recepção; uma secretaria; uma oficina artesanal; uma enfermaria para curativo; uma rouparia; dois banheiros; uma sala de reunião; uma sala de atendimento psicológico; uma sala de atendimento social; uma sala de arquivo; uma sala de coordenação noturna; uma sala para acompanhamento pedagógico; uma sala de reforço escolar; uma área coberta; uma brinquedoteca; um refeitório; uma cozinha; uma lavanderia; uma sala para passar roupas e um almoxarifado.

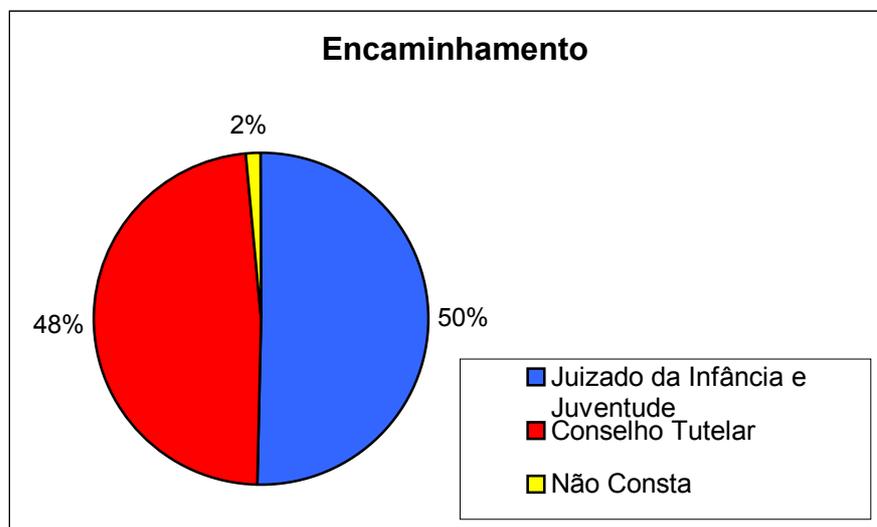
A parte física administrativa da instituição foi inaugurada no final de 2002, o que favoreceu bastante a organização, possibilitando melhores condições de trabalho também para os técnicos. Foram criados espaços mais apropriado, de atendimento nas diferentes áreas de atuação profissional.

2.2 Perfil das crianças e adolescentes institucionalizados

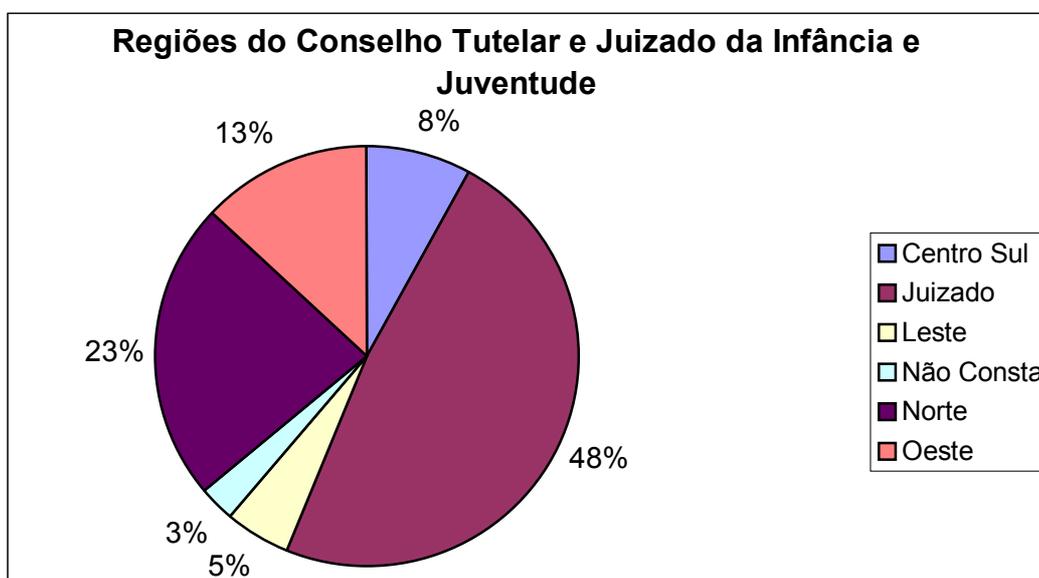
Durante os meses de abril e maio de 2003, realizou-se o levantamento de dados contidos nos prontuários de cada uma das crianças e adolescentes que vivem na instituição, com o objetivo de obter informações que pudessem oferecer um perfil das crianças e adolescentes que ali se encontravam.

À época do levantamento, como já explicitado acima, entre 7 de abril e 2 de maio de 2003, a instituição mantinha 70 crianças/adolescentes abrigados, sendo 38 crianças e 32 adolescentes. A referência no passado deve-se à contínua flutuação da população devido às fugas, e retorno para as casas dos pais.

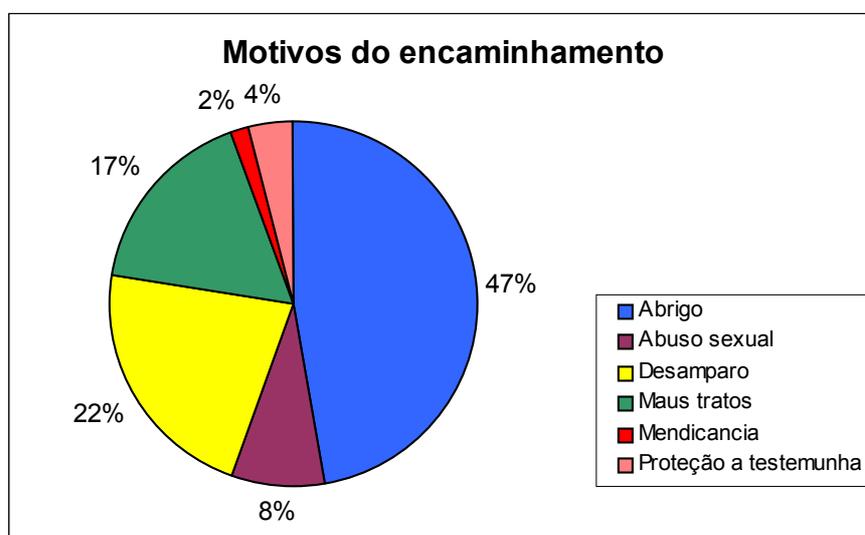
Dos 70 encaminhamentos para a instituição pesquisada, 35 foram feitos pelo Juizado da Infância e Juventude (50%), 34 pelos Conselhos Tutelares (48%) e um (2%) não consta do prontuário a origem do encaminhamento.



Deste Universo de 70, selecionando apenas as crianças de 0 a 12 anos incompletos, obtém-se o total de 38 crianças sendo que 18 foram encaminhadas pelo Juizado da Infância e Juventude (48%), 5 pelo Conselho Tutelar da Região Oeste (13%), 3 da Região Centro-Sul (8%), 2 da Região Leste (5%) e 9 da Região Norte (23%). Em um dos prontuários não constava (3%) a procedência de uma das crianças.



Diversas são as razões do encaminhamento à instituição. Há o caso de algumas crianças e adolescentes em que é apontado mais de um motivo para a internação. Os motivos registrados são: 36 por necessidade de abrigo¹² (47%); 17 por desamparo¹³ (22%); 13 por maus tratos¹⁴ (17%); 1 por mendicância¹⁵ (2%); 3 por proteção à testemunha¹⁶ (4%) e 6 por abuso sexual¹⁷ (8%).



De acordo com os dados dos prontuários, 25 crianças moravam só com a mãe biológica (35%) antes de vir para a instituição; 9 moravam com mãe adotiva (13%); 3 com madrasta e pai (5%); 15 moravam com pai e mãe (21%); 8 com padrasto e a mãe (12%); 1 com pai (2%); 2 com pai e mãe adotivos (3%); 2 com a mãe e a família desta (3%) e 2 com tios ou avós (3%) e de 2 (3%) crianças ignorava-se esse aspecto.

¹² As crianças que foram entregues à instituição em virtude de doença física ou mental dos pais ou responsáveis ou de impossibilidade financeira destes.

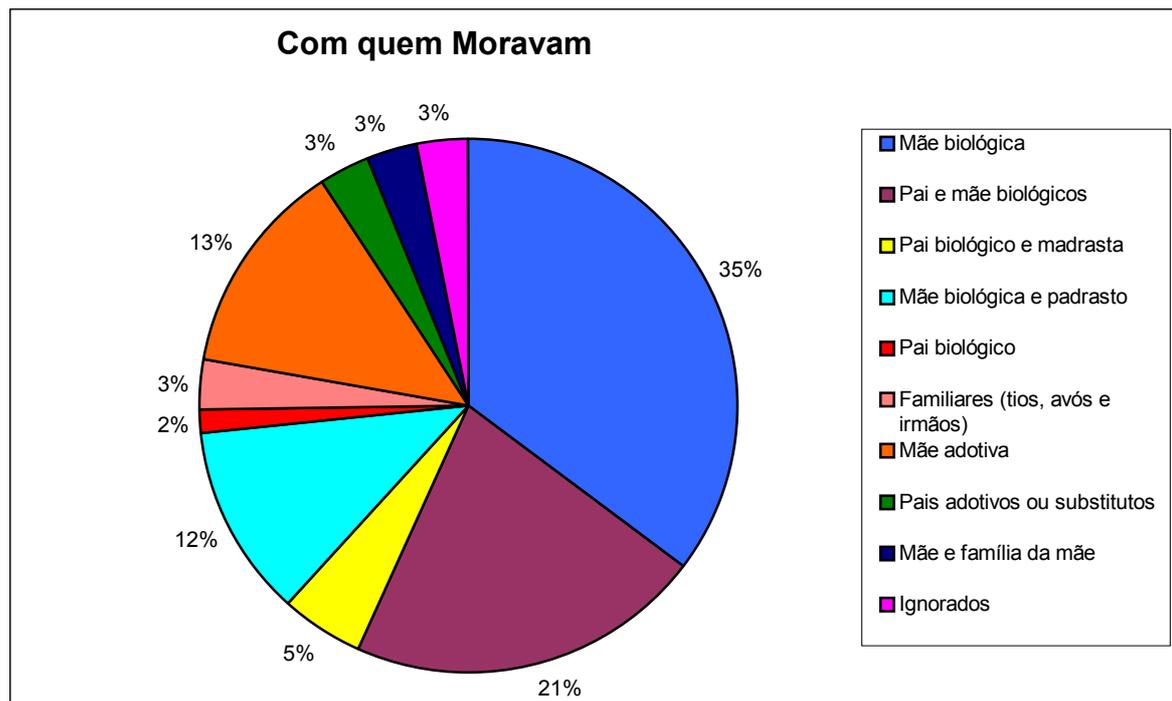
¹³ Crianças deixadas nas ruas pelos pais ou responsáveis que nunca mais voltaram para buscá-las.

¹⁴ A criança que sofreu algum tipo de violência física ou psicológica.

¹⁵ Criança usada pelos pais ou responsáveis para pedir esmolas.

¹⁶ A criança que se encontra na instituição por ter testemunhado algum tipo de crime.

¹⁷ A criança que sofreu qualquer tipo de abuso de ordem sexual.



Como se pode perceber, as crianças e adolescentes que se encontravam na instituição têm, em sua maioria, pais biológicos ou adotivos. Não se trata de crianças cujos pais faleceram e sim de pais que, devido a circunstâncias variadas, encontram-se sem condições, tanto de ordem financeira, quanto morais ou de saúde física ou psíquica, entre outros, para o convívio com as crianças e adolescentes.

As características que mais se evidenciam nos prontuários, no que diz respeito às famílias, como fatores que impedem a permanência das crianças nas famílias, são: em primeiro lugar, o alcoolismo, seguido de uso de drogas, violência física e sexual, miséria e doença, assim como a ausência de um dos pais ou de ambos por estar cumprindo pena em instituições penitenciárias, na sua maioria, por tráfico e homicídio.

Algumas crianças e adolescentes têm irmãos que também se encontram na mesma instituição, o que atenua um pouco seu desamparo e sofrimento. Percebe-se forte vínculo entre os irmãos e também nas relações de amizade

construídas ao longo do tempo na instituição. Para melhor explicitar quem são as crianças pesquisadas, elas são apresentadas a seguir¹⁸.

2.3 Crianças pesquisadas

CAROLINE

Sexo: feminino

Idade: nascida em 27/5/1991 - 11 anos

Escolaridade: 3ª série do Ensino Fundamental

Chegada à instituição: 20/2/2003

História na instituição: Foi encaminhada pelo juizado da Infância e Juventude à instituição por vários motivos: necessidade de abrigo, mendicância e abuso sexual.

História de vida: Caroline afirma ter sido abusada sexualmente desde os cinco anos de idade pelo tio paterno e pelo avô materno. Os pais são separados, a mãe, na época em que ainda vivia com o pai de Caroline, sumia de casa por longos períodos e o pai ficava “cuidando” das crianças. O pai biológico colocou Caroline na rua para pedir esmolas aos quatro anos de idade. Estabelecia quantias para o final do dia e se ela não conseguisse ainda era vítima de xingamentos e pancadas.

Quando os pais se separaram, a mãe e o pai foram morar em cidades diferentes. Ora ficava na casa do pai, ora na da mãe. Aos nove anos, foi morar

¹⁸ Antes de iniciar a análise das entrevistas desta pesquisa, realizadas com as crianças entregues a uma instituição governamental, é importante que sejam devidamente apresentadas. Embora os prontuários tenham sido exaustivamente estudados, nem sempre são encontradas as informações que poderiam oferecer uma consistência maior ao trabalho. São prontuários com informações confusas e desorganizadas. Os relatórios a respeito das crianças, quando de suas fugas, reclamações na escola, dificuldades nas relações com os colegas, contêm sempre informações rasas, baseadas apenas no olhar e julgamento dos técnicos. A criança raramente é incluída para dar a sua própria versão do fato. Predomina, portanto, um olhar adultocêntrico, e os conteúdos dos prontuários atendem a interesses estritamente formais, burocráticos.

Em alguns dos prontuários, como o de Caroline, existe um número maior de informações, por se tratar de uma situação que envolve várias pessoas. Anexo ao prontuário, há um relatório proveniente da delegacia na qual o tio teve de dar o seu depoimento após ter sido preso em flagrante por abuso sexual.

definitivamente com o pai. Pedia esmolas em Goiânia conduzida pelo tio paterno, que abusava sexualmente dela.

Sua entrada na instituição deveu-se à denúncia que ela própria fez ao Conselho Tutelar após ter sido novamente abusada pelo tio em uma casa abandonada. Foi encaminhada para a Delegacia de Investigação de Crimes contra a Criança e Adolescente–DICCA, e o tio, preso em flagrante. O tio fez o depoimento, confessou o abuso e acusou o pai de Caroline de fazer o mesmo. Atualmente, o pai encontra-se preso juntamente com o avô e o tio. Caroline chora e diz que o pai nunca fez isso. Caroline afirma odiar a mãe biológica e diz que ela nunca acreditou nela e que quando contava que estava sendo abusada, a mãe dizia que ela estava mentindo.

Caroline chora a falta dos irmãos e diz que tudo o que ela queria é que eles estivessem ali com ela.

Leitura dos técnicos: Caroline foi considerada uma criança agressiva, com dificuldade de adaptação, rude com as colegas e também responsável por conduzir muitas das crianças, inclusive as de outras casas, a fugir da instituição.

FELIPE

Sexo: masculino

Idade: nascido em 28/3/1991 - 11 anos

Escolaridade: 5ª série do Ensino Fundamental

Chegada à instituição: 22/10/1999

História na instituição: Chegou à instituição encaminhado pelo Juizado da Infância e Juventude, por necessidade de abrigo juntamente com a irmã, a qual foi quase imediatamente adotada.

História de vida: Filho de pai e mãe alcoolistas, presenciou vários desavenças entre o casal. As crianças ficavam nas ruas. Os pais não tinham compromisso com elas, pois viviam alcoolizados. A mãe já tinha uma filha do primeiro casamento, que morreu vítima de estupro. O pai foi assassinado. Felipe já foi encaminhado para várias famílias substitutas e não se “adaptou”, sendo, portanto,

devolvido para a instituição. A irmã adotada visita-o às vezes e atualmente ninguém sabe o paradeiro da mãe.

Leitura dos técnicos: Considerado uma criança agressiva, sem limites fala palavrões, é muito nervoso, vai mal na escola, agride os professores e colegas e chega ao condomínio sem material escolar. Os técnicos acreditam que, devido à forte ligação estabelecida com a instituição, ele propositadamente recusa-se a estabelecer vínculos com famílias substitutas.

MIGUEL

Sexo: masculino

Idade: nascido em 28/4/1994 - 9 anos

Escolaridade: 3ª série do Ensino Fundamental

Chegada à instituição: 22/12/1998

História na instituição: Miguel foi encaminhado à instituição pelo Conselho Tutelar da Região Norte, por necessidade de abrigo. Estava muito mal-tratado, sujo, não sabia utilizar talheres, comia na maioria das vezes com as mãos.

História de vida: Foi encontrado com o irmão, gêmeo (univitelino), que também vive na instituição, sem a companhia de adultos. Morava com a mãe, a irmã e a avó. A mãe e a avó são alcoolistas, traficantes e prostitutas. Em 30 de dezembro de 1998, foi devolvido para a família biológica. Em 2000, foi reconduzido novamente para a instituição, onde se encontra até hoje.

Leitura dos técnicos: Miguel toma remédio controlado. O médico diagnosticou hiperatividade. É um garoto esperto e agitado. Fala com desenvoltura e faz sempre muitas perguntas. Considerado agressivo com os colegas e funcionários.

RAY

Sexo: feminino

Idade: nascida em 1/9/1993 - 10 anos

Escolaridade: 3ª série do Ensino Fundamental

Chegada à instituição: 1/10/2000

História na instituição: Chegou à instituição encaminhada pelo Conselho Tutelar da Região Oeste, por necessidade de abrigo, com seus irmãos dois irmãos e uma irmã, todos mais velhos. Um dos irmãos, de 16 anos, já não vive no condomínio.

História de vida: Ray, juntamente com os seus irmãos, vivia com a avó. Vítima de um sério derrame, torna-se impossibilitada de cuidar da garota e dos irmãos. A mãe encontra-se internada na Casa de Prisão Provisória da Agência Prisional, por tráfico de drogas. A mãe telefona com frequência para a instituição para falar com ela e, às vezes, visita-a. Tanto Ray como os irmãos também visitam a mãe, sempre que conseguem permissão do Juiz.

Leitura dos técnicos: Ray é considerada uma criança tranqüila, obediente, responsável. Tem bom relacionamento com os técnicos, funcionários e colegas da instituição. Segundo uma das psicólogas, Ray tem dificuldades na escola, tanto na escrita quanto na leitura. Recusa-se a ler na frente dos colegas.

THIAGO

Sexo: masculino

Idade: nascido em 31/12/1991 - 11 anos

Escolaridade: 5ª série do Ensino Fundamental

Chegada à instituição: 20/5/2002

História na instituição: Encaminhado à instituição pelo Juizado da Infância e Juventude. O dinheiro deixado pela mãe do Thiago estava sendo desviado pela tia em benefício próprio. A guarda do menino foi retirada e este encaminhado à instituição por maus-tratos.

História de vida: A mãe morreu quando tinha um ano e quatro meses. Thiago foi criado por um casal amigo durante anos e refere-se a eles com carinho, até que a tia materna descobriu que ele recebia dinheiro proveniente de algum tipo de

pensão ou benefício deixado pela mãe. A tia, na ocasião, requereu a guarda e levou-o para sua casa, utilizando o dinheiro em benefício próprio. Thiago afirma que os tios batiam muito nele e que não o deixavam brincar com os amigos, enquanto na casa anterior só apanhava quando “teimava”. O dinheiro do qual a tia se apossou foi devolvido e colocado no banco em seu nome. A família com quem morava antes da tia está tentando obter a guarda e vem buscá-lo quase todos os fins de semana.

Leitura dos técnicos: Considerado dócil, tranquilo e bem “adaptado”.

3 ANÁLISE DAS FALAS DAS CRIANÇAS

Destaca-se, nesta pesquisa, a importância da “voz” da criança, como um dos elementos fundamentais na construção de sua subjetividade individual e social. Do ponto de vista legal, até a aprovação do ECA, a criança não era reconhecida como cidadão, como sujeito de direitos, mas como um sujeito

incompleto e incapaz, cujas necessidades deveriam ser expressas através da voz do adulto.

Em Vigotsky, cujo pensamento constitui a base essencial da psicologia histórico-cultural, encontra-se a idéia de um sujeito único e individual que se constitui a partir das tramas do contexto no qual está inserido. Essa concepção abre possibilidades bastante férteis para a investigação de um campo teórico em que o conhecimento, dinâmico, provisório e flexível, passa a ocupar o lugar de certezas positivas.

Mesmo na sociedade contemporânea, o espaço da fala da criança é preenchido quase sempre pelo silêncio. Na escola, por exemplo, o aluno fala quando solicitado pela professora, não há troca de experiências, pois acredita-se que o diálogo ameaça a disciplina. Sucede o mesmo nos lares e em outros espaços em que as relações sociais se desenvolvem. Há, portanto, a quebra dos elos da corrente a que se refere Walter Benjamin. De acordo com Benjamin (1985), citado por Kramer (1997, p. 86), “falar e ouvir são elos da mesma corrente”.

Para Vigotsky (1984), conhecimento e afetividade não se separam, sempre caminham juntos. E é justamente na permissão da expressão da singularidade, da aceitação das diferenças, que o indivíduo pode crescer e florescer.

Barudy (2000) afirma que, em uma família sã e altruísta, cada membro tem como função confirmar a cada um dos demais sua condição humana. Os rituais humanos, compreendidos por ele como uma forma de conversação, são os reguladores dos intercâmbios sociais. Se eles falham, haverá uma quebra no sistema de apego que regula as emoções.

A conversação a que se refere Barudy (2000) rege as emoções e pode, através da palavra, promover tanto a harmonia como a violência.

No caso do abandono ou da negligência das crianças é a existência mesma dos laços de apego que falha parcial ou totalmente. Nesse caso, os rituais quase não existem, porque os membros da família são quase transparentes uns para os outros,

ou seja, não significam nada um para o outro. As crianças e suas necessidades são praticamente invisíveis (BARUDY, 2000, p. 81).

Da mesma forma que Miller (1994), Barudy (2000) afirma que os pais que sofreram maus-tratos tendem a repeti-los, pois o que marca a criança nem sempre são as pancadas mas, invariavelmente, o fato de nem sempre ter sido amada. Embora esses pais tenham a intenção de cuidar dos filhos, não possuem a competência afetiva necessária, pois quem não conhece o afeto, o amor e a consideração não pode oferecer isso aos outros. Os maus-tratos, de uma maneira geral, provocam uma alteração da capacidade empática. Na maioria das vezes, esses pais só conheceram ambientes que não lhe ofereceram relações afetivas estáveis. Esse tipo de vivência provoca o doloroso sentimento de não ter sido digno do amor dos pais. O quadro agrava-se ainda mais quando a criança foi descuidada e vivencia separações múltiplas.

Ouvir a criança e suas necessidades é adentrar um mundo novo e particular. Ali se encontra uma pessoa em um estágio diferente do adulto e, por isso mesmo, apresenta necessidades e desejos que já foram dos adultos, atualmente tão distanciados que não são mais capazes de – ou não podem? – ouvi-los ou percebê-los.

Ouvir a criança significa fazer questionamentos e uma reavaliação da postura de autoridade. Exige do adulto humildade para reconhecer as diferenças ou padrões de conduta que lhe foram impostos e admitir que a inocência e a espontaneidade da criança podem remetê-lo a “verdades” até então profundamente guardadas. Isso nem sempre é fácil, pois retomá-las pode significar, na fantasia do adulto, a perda do poder, da autoridade.

Dar voz à criança significa não só apreender suas verdadeiras e legítimas necessidades, mas fazer um retorno à própria infância, muitas vezes carregada de profundo sofrimento negado. Como afirma Miller (1997), é só no contato com esse sofrimento, tentando resgatá-lo agora como adulto é que cada um pode compreender a criança desprotegida que é e, dessa forma, compreender o sentimento e o sofrimento desta outra criança que se apresenta diante de si.

Vigotsky (1984) refere-se à capacidade de transformação do ser humano na perspectiva dialética, ao homem como ator de sua própria história. É na relação entre os sujeitos que as mudanças podem ocorrer. Transformando e sendo transformados, os sujeitos constituem-se historicamente.

A fala das crianças foi analisada com base na análise de conteúdo proposta na epistemologia e metodologia de González Rey. Buscou-se primeiramente, compreender o abandono a partir de três categorias de significados que emergiram das entrevistas e da observação participante, realizadas na instituição com as crianças: a invisibilidade, a transgressão e os vínculos afetivos. Além dos significados, buscou-se também compreender os sentidos do abandono para cada uma das crianças pesquisadas.

Embora as falas dos sujeitos sejam o ponto de partida para a definição dos indicadores, eles não estão restritos a elas. Considera-se a multideterminação histórica, como construção cultural do contexto em que essas falas se inserem.

O objetivo desta pesquisa é contribuir para uma compreensão mais efetiva do abandono de que a criança, preponderantemente a institucionalizada, vem sendo vítima, ao ter abafada e silenciada a sua voz. Entende-se que dar voz à criança é o mais importante na construção de qualquer projeto que a envolva. Sem a participação direta, sem ouvir dela mesma suas necessidades, qualquer proposta estará fadada ao fracasso.

3.1 Categoria de significados

O presente capítulo está dividido em duas grandes partes, contendo a primeira a análise dos significados do abandono das três diferentes categorias (invisibilidade, transgressão e vínculos afetivos) e, na segunda, o sentido do abandono para cada uma das cinco crianças.

A escolha das três categorias de significados deveu-se principalmente à forte evidência do seu comparecimento em constantes e diferentes contextos durante a pesquisa, autênticos gritos de alerta que não podem ser negados ou

negligenciados, tendo em vista a importância da denúncia do descaso de que estão impregnados. O descaso com a criança e a incompreensão de sua linguagem partem daqueles cujos olhos e ouvidos ainda não podem acolhê-las, a criança e sua linguagem, como de fato necessitam, devido possivelmente, às dificuldades que permeiam suas também atribuladas infâncias.

3.1.1 A invisibilidade, uma marca da relação adulto-criança

A invisibilidade das crianças nas diferentes instituições - família, escola, instituição de abrigo -, bem como perante a autoridade judicial, os colegas, os educadores, os técnicos e os funcionários, foi a que mais se evidenciou.

A instituição família é considerada por alguns estudiosos da infância, como Rizzini (2001), Sousa e Peres (2002), o lugar mais importante para o desenvolvimento dos indivíduos, mesmo que não atenda aos padrões ideais estabelecidos pela sociedade. Sabe-se, no entanto, que, nesse mesmo espaço, considerado propício ao desenvolvimento dos laços afetivos, a violência, o desamparo, a negligência, os conflitos e os abusos também podem se instalar. E é exatamente por estes, entre tanto outros motivos, que as crianças são encaminhadas para abrigos, pois acredita-se que ali elas poderão receber os cuidados que a família, no momento, não pode oferecer, seja no sentido afetivo seja no material.

Nos abrigos no que concerne às necessidades básicas, como alimentação, higiene, cuidados com a saúde, entre outras, as crianças são, sim, na maioria das vezes, atendidas. Todavia, raramente o são quanto ao amparo afetivo. E essa afetividade é precisamente um dos elementos mais importantes para que a criança possa tornar-se visível. Para que se possa perceber o outro, é necessário que cada um saiba o que isso significa, o que significa ser visível ao outro. Portanto, a visibilidade que se tem do outro depende, em parte, da visibilidade vivida pelo indivíduo. Percebe-se o outro na medida de como se foi percebido pelos olhos das outras pessoas e de como essa visibilidade, ampla ou restrita, incorporou-se à subjetividade de cada um.

Na família de Caroline, à época da pesquisa com 11 anos, a violência e os conflitos que permeiam as relações entre seus membros não são somente evidentes, mas dolorosamente concretos. Os adultos que a cercam querem, na maioria das vezes, subjugar-lá às suas vontades, às suas necessidades. Refere-se à mãe e ao pai chorando convulsivamente e com grande mágoa:

CAROLINE: ... ela faiz di nós o que ela qué, ela e meu pai. Faiz nós tudo de cachorro...

Caroline foi encaminhada para a instituição pelo Juizado da Infância e Juventude em 20/3/2002, quando o tio foi flagrado abusando dela em uma casa abandonada. Caroline, assustada e deprimida, deseja ardentemente ver alguém da família, que, lamentavelmente, não a procura:

IVANA: Depois que você veio para cá, seu pai veio te visitar?

CAROLINE: Ninguém [*Fala pausadamente com muita raiva*].

IVANA: Ninguém?

CAROLINE: Ninguém liga pra mim mesmo [*Fala chorando*].

IVANA: Você foi encaminhada para cá, você veio e ninguém veio te ver? Seu pai chegou a conversar com você antes de você vir para cá?

CAROLINE: Não.

IVANA: O juiz avisou seu pai que você está aqui?

CAROLINE: Não sei, não sei de nada, não.

Aos quatro anos, fora levada para a rua pelo tio paterno para mendigar, dela exige-se uma quantia em dinheiro para cobrir as despesas da casa. Ela sai de casa cedo e só volta à noite, e se a quantia estabelecida não é angariada, é espancada pelo pai.

Além dos dois tios paternos, um tio materno e o avô, também o pai de Caroline é acusado de abusar sexualmente dela. A garota confirma a veracidade dos fatos com relação aos tios e avô mas nega a participação do pai.

CAROLINE: Ah, tia chorei tanto.

IVANA: Por quê?

CAROLINE: Por causa do meu pai e do meu irmão. Meu pai tá na cadeia.

IVANA: Seu pai está na cadeia?

CAROLINE: Porque minha mãe fica falano...

IVANA: Mas o que aconteceu, Caroline?

CAROLINE: Todo mundo acredita nela, não ni mim...

IVANA: Mas o que aconteceu?

CAROLINE: Foi lá no campo, meu pai tava jogando futebol e eles foi lá e pegô meu pai. Minha mãe também fica me ameaçano pra eu contá...

IVANA: Contar o quê?

CAROLINE: Tia, a minha mãe, ela odeia meu pai, ela quer que eu infernize a vida dele e da minha outra mãe [madrasta]. Ela quer que acontece é isso, só que eu não vou falá porque eu tenho certeza e Deus é prova.

IVANA: Tem certeza de quê?

CAROLINA: Que meu pai nunca mexeu comigo.

IVANA: E ela está dizendo...

CAROLINE: Que mexeu, ela e todo mundo.

IVANA: Quem é todo mundo?

CAROLINE: Que ta lá na cadeia.

IVANA: Quem está na cadeia?

CAROLINE: Meus três tios e meu avô [materno]. Ela ta defendeno só da família dela.

IVANA: Seus três tios estão lá? Os três tios irmãos do seu pai?

CAROLINE: Não, dois irmãos do meu pai e meu avô [materno] e meu outro tio.

É notória a indignação de Caroline, assim como também a negligência da família que não procura saber do seu paradeiro. Para a família, dentro da instituição, Caroline pouco significa. Ali ela não produz, não traz dinheiro para casa. Agora Caroline além da invisibilidade do ser criança é também ignorada como ser humano.

Caroline encontra-se na instituição há uma semana e ainda não recebeu nenhuma visita dos familiares, e nem sabe se foram informados do seu paradeiro. Angustiado, temerosa e assustada, Caroline manifesta sua dor através de agressões físicas e verbais contra os colegas que se aventuram com atitudes ou brincadeiras um pouco mais ousadas. Caroline é rapidamente repreendida por técnicos e educadores, que não conseguem entender que esta é a forma que ela encontra para tornar-se visível, embora não esteja dentro dos padrões aprovados

pela instituição. O significado real de suas crises é visto apenas em sua aparência e não em sua essência: o que ela quer dizer através da agressão.

Tendo em vista os inúmeros sofrimentos a que essas crianças foram submetidas, muitas vezes, elas não são capazes de alcançar a dimensão do sofrimento do outro, agridem com palavras que machucam as feridas em aberto. Na instituição, as notícias correm céleres e, quando alguém chega, sua história é rapidamente veiculada. Todos comentam sobre o novo morador, porque está ali, o motivo. Falam com naturalidade sobre abusos de todos os tipos, alguns lamentam, outros criticam e expõem o colega, como foi o caso de Caroline.

CAROLINE: ... cheguei aqui, todo mundo mi humilha, as meninas bateram até na minha cara [*chora*].

IVANA: Escute, as meninas ficam batendo na sua cara e você não falou isso para ninguém?

CAROLINE: Eu falo, mais ela num faiz nada. Vai lá conversa com elas [*educadoras*]. As meninas faiz elas de cachorro e fica tudo certo. A educadora ouve, vê elas falando, fica rindo e vendo elas batendo na gente e não faiz nada, depois que elas bate é que elas vai conversá [*chora com muita intensidade*].

IVANA: Por que elas batem?

CAROLINE: Não sei, elas bate e fica falano que eu sou estuprada pelo meu tio, joga isso na minha cara.

A informação acerca do abuso foi exposta em dois programas de televisão. Portanto, quando Caroline chegou à instituição seu caso já era público, todos ali sabiam que aquela era a menina que havia sido abusada. Nessas circunstancias, alguns utilizam a informação como uma arma para agredir o outro. Assim se refere Caroline às palavras dos colegas:

CAROLINE: Palavras às veis dói mais do que uma surra.

Essa afirmação foi feita com muita dor e com profundo sentimento que só quem vive sabe expressar.

A fala de Thiago, em uma entrevista, trouxe um bom exemplo da repetição do modelo institucional vivido no comportamento dos colegas que submetem os menores a temidas humilhações.

IVANA: Você disse que é bom morar aqui. De que você não gosta aqui?

THIAGO: É porque os meninos fica bateno em mim.

IVANA: Por que eles batem?

THIAGO: Não sei.

IVANA: O que você faz quando eles te batem?

THIAGO: Eu conto pra tia.

IVANA: E o que acontece?

THIAGO: A tia fala que vai ficar sem almoço e sem lanche, mas não fica.

IVANA: E aí eles fazem isso com você de novo?

THIAGO: Faz.

A criança, tanto do gênero masculino quanto do feminino, ao completar 12 anos de idade, que antes morava com as crianças entre 6 e 11 anos, é transferida para outra casa com adolescentes, agora entre 12 e 18 anos. Esta é uma diferença bastante significativa nessa faixa etária. As queixas de maus-tratos dos pequenos em relação aos maiores é freqüente e muitas vezes motivo de fugas. Afirmam os pequenos que apanham e sofrem várias humilhações.

É um momento de muitas mudanças. Elas deixam uma casa conhecida, em que há companheiros com os quais foram estabelecidos vínculos para iniciar uma nova etapa, um recomeço com outras pessoas. Estas, embora já conhecidas, podem representar não só o novo, mas também uma ameaça, até mesmo a sua integridade física e psicológica, como se pode perceber na fala do Thiago:

IVANA: Você tem vontade de ir para a outra casa?

THIAGO: Tenho, só que lá vai ser pior do que aqui em baixo.

IVANA: Por quê?

THIAGO: Porque, quando a gente chega lá, os meninos batiza a gente.

IVANA: Batiza como?

THIAGO: Porque os meninos pega a gente pela calça e cueca fica brincando de ping-pong jogando um pro outro.

IVANA: E isso acontece com todo mundo?

THIAGO: É com todo mundo que vai pra lá pra cima, que bate nos meninos.

IVANA: E você tem medo desse batismo?

THIAGO: Tenho.

IVANA: É por isso que os meninos daqui ficam com receio e com medo de ir pra lá?

THIAGO: É.

IVANA: Além desse ping-pong, o que mais eles fazem?

THIAGO: Eles ficam pela casa segurando a gente pela cueca e pela calça.

IVANA: E jogando um para o outro?

THIAGO: Não, só fica andando.

IVANA: Escuta, não tem educador na casa?

THIAGO: Tem.

IVANA: O que o educador faz? Ele vê isso?

THIAGO: Não sei, se vê não fala nada.

IVANA: Você acha?

THIAGO: Dizendo os meninos que é norma da casa.

IVANA: O que é norma da casa?

THIAGO: É porque bate nos pequenos e apanha dos grandes.

A invisibilidade, em certa medida, faz-se presente também na relação com a autoridade judicial competente, não obstante as crianças não demonstrarem medo ou temor diante dela¹⁹. Isso significa que não é vista pelas crianças como punitiva ou coercitiva. Mas, às vezes, suas falas evidenciam sentimentos como raiva ou indignação, quando se sentem impedidas no atendimento de certas necessidades suas, porque, aos olhos da autoridade, isso prejudicaria à seu desenvolvimento. Felipe expressa, em sua fala, a discordância perante a decisão do juiz, que não permite as visitas da mãe. O significado dessas visitas para ambos diferenciam-se claramente:

IVANA: Nós estávamos conversando da outra vez e você disse que foi o juiz que não permitiu que sua mãe viesse te visitar, que ele alegou que não poderia deixá-la vir, pois ela bebia. Eu entendi que ele proibiu, mas não o que acontecia quando ela vinha aqui.

FELIPE: Ela vinha bêbada.

IVANA: Sei. Mas o que aconteceu, o que ela fazia?

FELIPE: Uai, nada. O juiz não queria que ela viesse.

A fala acima ajuda a perceber a diferença na ótica de cada um. O juiz não permitiu as visitas da mãe nas condições em que ela se apresentava para o filho. Visava, com essa atitude, proteger a criança. No entanto, para Felipe não importava as condições da mãe, se bêbada ou não, importava sua presença.

A autoridade cumpria seu papel, seguindo as regras julgadas coerentes com o bem-estar da criança. Cada um via, em face das circunstâncias e do papel ocupado, de um ângulo diferente. A invisibilidade manifesta-se quando à criança não foi perguntado o que era mais importante para ela. O que prevalece é o que o adulto, a autoridade, acredita que é mais importante. Portanto, nesse momento, a criança desaparece como sujeito para dar lugar a um “sujeito assujeitado”, nos termos de González Rey. Dada sua condição de criança, ela não pode contrapor-se ao adulto ou mesmo expressar seu desejo, principalmente quando se trata de uma autoridade, no sentido formal, ainda mais se esta for uma autoridade judicial.

Também no caso de Thiago faz-se presente a marca da invisibilidade perante a autoridade judicial. Thiago foi para a instituição porque a tia apossava-se de seu dinheiro e o marido dela o ameaçava. Porém, antes de morar com a tia e logo após a morte de sua mãe, Thiago viveu com uma família, que, segundo ele, considera-no como filho. Mesmo assim, foi entregue à tia assim que ela requereu sua guarda, depois de quase nove anos, quando ela descobriu que poderia beneficiar-se com a pensão que a mãe do menino havia deixado. Considerando a atitude da tia incorreta e contrária à lei, o juiz entendeu que na

¹⁹ Essa informação baseia-se na observação feita durante uma visita do Juiz da Infância e Juventude à instituição. As crianças aproximavam-se dele, abraçavam-no, riam e faziam

instituição ele ficaria mais protegido, enquanto a justiça não decidisse quem ficaria com a sua guarda.

Percebe-se que Thiago não sabe muito bem o que está acontecendo. Não é informado a respeito do andamento do processo. Ninguém conversa com ele de forma a esclarecer a sua verdadeira situação. Suas informações são dúbias e confusas - exatamente como são passadas a ele, como se pode perceber no seguinte diálogo:

IVANA: Você está dizendo que os dois têm a guarda [*tia e pai adotivo*]. O juiz não deixou você ficar com nenhum deles?

THIAGO: Não, aí, o meu pai, não sei o que vai acontecer. Aí, ele vai ver quem vai ficar com a minha guarda.

A autoridade judicial preocupa-se com o destino da criança, mas com o destino que *ele julga conforme a lei* eticamente correto. Novamente a voz da criança é silenciada.

Miguel não faz referência à autoridade. Sabe que a mãe está na cadeia, mas raramente refere-se a ela ou sugere qualquer possibilidade de visitá-la. De modo que, diante de sua suposta indiferença e alienação, Miguel acaba passando despercebido.

A mãe de Ray também está na cadeia. Mas, diferentemente dos outros, tem permissão para visitá-la, assim como a mãe também a visita, e a autoridade judicial não interfere nos seus contatos. A mãe de Ray demonstra preocupação com as filhas na instituição, telefona com frequência, procura informar-se mesmo estando longe. É uma mãe que atende aos padrões sociais, ou seja, busca inteirar-se do que se passa com as filhas e afirma que irá buscá-las assim que obtiver a liberdade condicional.

Ray, diferentemente das outras crianças – como Caroline, Thiago Felipe e Miguel – que buscam transgredir para se tornarem visíveis, é sempre muito cordata e obediente. Vive no seu mundo de brincadeiras, alheia à maioria das coisas que acontecem a sua volta.

É dolorosamente visível a dificuldade dos educadores em perceber os danos que podem vir a causar às crianças o uso de determinadas expressões que segregam humilham, diferenciam alguns e enaltecem outros. Algumas das falas transcritas abaixo foram dirigidas, tanto aos sujeitos da pesquisa como a outras crianças ou adolescentes que ali se encontravam.

Uma educadora, diante da decisão de uma das garotas, que a princípio dispôs-se a participar da pesquisa e depois desistiu, reagiu assim:

GAROTA: Tia, eu não quero conversar com você mais não.

IVANA: Então você decidiu diferente...

EDUCADORA: Aqui menino não tem querer, não. Faz o que a gente mandar.

IVANA: Você só participa se você quiser. Se você acha que não é isso que você quer, não tem problema!

GAROTA: Não, tia, eu não quero não.

IVANA: Tudo bem.

A educadora da casa transforma uma situação opcional em obrigatória. Utiliza a autoridade que o papel lhe confere, exigindo que a criança participe, ignorando até mesmo a presença da pesquisadora.

Em outras ocasiões dirigindo-se a uma das crianças da instituição, outra educadora dispara:

EDUCADORA: Nem seu pai, nem sua mãe não te agüentaram, por isso você está aqui.

EDUCADORA: Se você continuar desse jeito sua mãe não vem mais te buscar.

Nas duas falas estão contidas mensagens de forte culpabilização e ameaça em relação à criança. Ela estaria ali, não em decorrência de toda uma

situação adversa, como maus-tratos, situação financeira precária, doença ou dependência química dos seus cuidadores, mas por ser “insuportável” no convívio e, como castigo, deve permanecer na instituição de forma obediente e cordata; caso contrário, será submetida a novo castigo, ou seja, o esquecimento total.

Sentados na varanda de uma das casas em que ficam os adolescentes, meninos e rapazes entre 12 e 18 anos de idade, a educadora dirige-se a um deles, este com praticamente 18 anos, olha para mim e afirma:

EDUCADORA: Este é o meu xodó, ele é o mais bonzinho, faz tudo o que a gente pede. É bonito, as meninas são todas apaixonadas por ele. Você sabe, tem sempre um que a gente gosta mais do que os outros e ele é o meu preferido.

O garoto olha para ela e sorri. Os outros não dizem nada, não esboçam nenhuma reação. Ela continua falando e elogiando o mesmo garoto. Enfatiza o quanto é “bonzinho” e o quanto é obediente.

De modo quase explícito ela passa um “recado” para os outros, deixando bem claro que para serem amados eles precisam corresponder a suas expectativas, precisam abandonar a si mesmos, assujeitar-se para merecer o seu amor.

Esse tipo de informação é veiculada a todo momento na instituição, em toda escala hierárquica. O que muda, às vezes, é apenas a forma, mais ou menos sutil, como a mensagem é repassada. Ou seja, os servidores de nível intelectual mais elevado não costumam fazê-lo tão explicitamente, o que piora ainda mais a situação, pois a sutileza usurpa da criança os argumentos de que poderia valer-se para se defender. Ela não pode contestar algo que não é visível, e sim cuidadosamente velado.

Em uma das entrevistas com Felipe, ao falar sobre a escola e a série que iria cursar, ele expressa bem a invisibilidade que vivencia, tanto na instituição quanto na escola, nas seguintes afirmações:

IVANA: Você falou que achava que ia fazer a sexta série, que você não tinha certeza. Eu não procurei saber, pois quero saber de você. Você acha que é a quinta ou a sexta?

FELIPE: É a quinta.

IVANA: Uai, o que aconteceu? Você não passou?

FELIPE: Não.

IVANA: Você não sabia? Ninguém tinha te falado nada sobre isso?

FELIPE: Não.

IVANA: Você falou assim na outra entrevista “a gente faz amigos e eles troca a gente”. Quando você falou isso, eu fiquei sem saber o que você quis dizer. É que troca sem falar para você?

FELIPE: É.

IVANA: Agora?

FELIPE: É

IVANA: Então, durante todo esse tempo, você não sabia que não tinha passado de ano e também não sabia que tinham mudado você de escola?

FELIPE: É.

IVANA: Quando você descobre, a troca já aconteceu?

FELIPE: É, na hora da matrícula.

IVANA: Você não é informado do motivo?

FELIPE: Não.

Fica registrada, em sua fala, a invisibilidade da criança como cidadão. A ela não é dada a informação a respeito do seu futuro. Fica a impressão de que a criança existe apenas nos registros da instituição, é um número de matrícula e não uma pessoa.

Caroline, assim como Felipe, recebe informações truncadas quanto ao fato de ter passado de ano ou não. A fala de Caroline não deixa dúvida quanto à indiferença da escola para com ela. Afirma que a tia disse para ela a seguinte frase: “Parabéns, você passou”:

Caroline: Eu fiquei tão contente, falei pro meu pai e pra todo mundo. Aí, no papelzinho, não sei se foi ela ou a outra que mandô pra 3^a série.

Ivana: Então, a professora falou que você tinha passado e, na realidade, você não tinha passado?

Caroline: Não! Na realidade eu tinha passado [*Fala enfaticamente e com um tom incisivo*]. Qui ela falô e eu também tenho certeza, é porque somei minhas nota tudinho, mais, pra ela, num sei se foi ela, se foi a tia M e a outra tia lá, diretora, qui pois no papel “reprovada”. Desse jeito.

Ivana: E você vai repetir o terceiro ano?

Caroline: Vô, e agora qui eu já fiz amizade lá na... lá na... na... na... na... na quarta série, tô sabendo tudo, a tia que tira.

Ivana: Então, quer dizer que te colocaram na quarta série e vão te devolver pra terceira?

Caroline: Sim.

Ivana: Ué, mas, e aí? Ninguém daqui foi lá na escola para ver isso?

Caroline: Foi, foi, aí, chegô lá, a tia falô “Eu não posso fazê nada, vai tê que mudá ela mesmo”.

Ivana: Como? Não pode fazer nada? Foi erro da escola e não pode fazer nada?

Caroline: Foi erro da escola, tia. Pra você vê que lá o povo é tudo doido. Puseram...

Caroline ficou extremamente exposta, sobretudo em relação ao pai, a quem contara, com alegria, que havia passado de ano. Ela lamenta profundamente ter de voltar, pois já tinha feito amizade com os colegas da sala.

As decisões que envolvem as crianças, como se observa no caso Caroline e do Felipe, são tomadas à sua revelia, sem que elas tenham a chance de conhecer previamente as mudanças que irão acontecer em suas vidas, a fim de que possam elaborá-las gradualmente. A transferência de uma escola para outra não significa apenas a alteração de um espaço físico, mas uma intervenção em um conjunto intrincado de relações que ali foram tecidas, muitas delas com fortes vínculos afetivos que podem alterar toda a dinâmica de construção da subjetividade dessa criança. Deixá-la sem informação sobre aquilo que a espera, impedi-la de participar da própria vida, é tratá-la como objeto, “COISA”, submetida unicamente ao poder do adulto. A coisificação do outro configura-se quando esse outro é utilizado como um meio para atingir um fim, uma atitude de desvalorização

da sua alteridade²⁰ (HYCNER, 1995). A criança precisa ser reconhecida como sujeito. Mas, o que se constata é o predomínio da voz do adulto, que cala a criança. É o sujeito criança que se submete, na maioria das vezes, com receio de fazer ouvir a sua voz, as suas necessidades, temendo as conseqüências da reação daqueles considerados mais fortes.

A invisibilidade da criança na escola pode ser constatada na fala de todas as crianças pesquisadas. De forma pungente e desrespeitosa, ela comparece em um episódio, relatado por uma das crianças da instituição e confirmado por uma das técnicas que intercedeu a favor das crianças, chamando a atenção da professora responsável. Em uma das escolas freqüentada pelas crianças da instituição, uma das professoras estava distribuindo na sala de aula convites para o parque de diversões. Quando uma dessas crianças levantou-se para receber o seu convite, foi interrompida pela professora com a seguinte frase: “Só vocês da instituição que não vão ganhar os convites, senão vocês fogem”. As crianças informaram à direção da instituição, que imediatamente enviou uma das técnicas para a escola e exigiu que os convites fossem entregues a todas as crianças.

Evidencia-se, na atitude da professora, o estigma da internação ao qual se refere Goffman (1988). A professora, despreparada, com dificuldade de lidar com o diferente, não consegue dimensionar a gravidade de sua atitude e o que isso pode significar na construção da subjetividade das crianças.

A escola é uma instituição que deve não só transmitir conhecimentos mas também favorecer a construção da auto-estima, de valores. No entanto, em sua contradição, é também aquela que humilha, segrega, expõe e desrespeita. No episódio relatado, o passeio no parque abrange vários significados. No primeiro momento, o passeio surge como a possibilidade de diversão. Após a fala da professora, é a humilhação que se presentifica e, após a intervenção da técnica da instituição na escola, surge o amparo e a proteção.

²⁰ “Alteridade significa o reconhecimento da singularidade e nítida separação do outro em relação a nós, sem que fique esquecida nossa relação e nossa humanidade comum subjacente” (HYCNER, 1995, p. 24).

Percebe-se, portanto, no episódio relatado, dimensões de positividade e de negatividade. A positividade está representada pela intervenção da técnica, que consegue visualizar o deslize da professora e intercede pelas crianças, chama a atenção da professora, defende as crianças e exige os convites a que elas têm direito como todas as outras. A negatividade corresponde ao momento em que elas são discriminadas, estigmatizadas e diferenciadas dos demais em virtude do local em que vivem, embora não seja escolha sua viver lá.

Cada criança pesquisada expressa na dimensão da invisibilidade o abandono vivido. Não resta dúvida que o contexto institucional, devido à precariedade do espaço físico, da, não raro, reduzida capacidade de conhecimento técnico, da imaturidade emocional dos educadores e funcionários para lidar com as crianças e adolescentes, representa um espaço propício para que essa dimensão se evidencie. É importante lembrar que o espaço institucional representa apenas parte, na constituição da subjetividade, que se realiza em um contexto muito maior que é a sociedade. A invisibilidade da criança como uma dimensão do abandono não é “privilégio” das crianças institucionalizadas é também a marca das crianças que vivem fora do espaço institucional e que se encontram nas escolas, nas famílias, nos clubes e em outros tantos espaços. A invisibilidade é, portanto, uma forma cruel e arbitrária de calar as crianças.

3.1.2 Transgressão: a negação da invisibilidade?

Dos sujeitos entrevistados – Caroline, Felipe, Miguel e Thiago – quatro apresentam condutas transgressoras explícitas. São elas: xingamentos de colegas, educadores, técnicos e outros funcionários; fugas; agressão física a colegas e falta às aulas sem permissão, para passear na rua ou no shopping center.

Caroline, Felipe e Miguel reagem quando insultados pelos colegas, assim como agredem os outros por motivos nem sempre visíveis aos olhos dos dirigentes. As agressões podem ser tanto físicas quanto verbais. Muitas são as reclamações dos professores em relação a Felipe por faltar às aulas e brigar com

os colegas. O mesmo se dá com Miguel que facilmente se irrita e parte para a agressão verbal e física, tanto na escola quanto na instituição.

Miguel e Felipe fogem com frequência da instituição, o que é também uma prática acentuada de Caroline. Embora há pouco tempo na instituição, ela foge com certa assiduidade. No entanto, o motivo de suas fugas, freqüentes é bastante claro. A primeira vez que ela fugiu foi pela necessidade de ver alguém da família. Caroline insistiu várias vezes com todas as pessoas da instituição e fora dela, como a autoridade judicial, para ser atendida. Questões burocráticas da instituição não permitiram atender o pedido de Caroline. Cansada, deprimida e revoltada, ela pula o muro e foi ao encontro dos familiares. Antes, porém, ela havia anunciado a sua necessidade, uma necessidade vital, já que era a primeira vez que ela era levada para uma instituição, desconhecendo até mesmo se a família tinha conhecimento de que ela estava ali ou não.

Sob a ótica dos dirigentes, a atitude de Caroline foi considerada inadequada e ela passou a ser vista como quem não só transgride mas também que leva outros a transgredir. Percebe-se, com isso, que a chegada de Caroline altera a dinâmica da instituição. Possuidora de uma subjetividade rica, ativa, combativa, ela influencia outras subjetividades e as altera.

Thiago, embora cordato, muito bem “adaptado”, nem sempre consegue submeter-se. Não às autoridades que administram a instituição, pois a elas sempre obedece. Quando não consegue mais administrar a relação com alguns colegas que o humilham e batem nele, foge, ou seja, busca alívio fora dos muros da instituição. Ele precisa, nesse caso, transgredir as normas. É nesse espaço que, às vezes, ele ainda consegue não se assujeitar. Thiago apanha quieto, apenas coloca as mãos na frente do rosto, não reage, só chora²¹. A atitude se repete com certa frequência, o que torna a vida de Thiago repleta de conflitos e mágoas.

Quanto a Ray, conformada com a situação na instituição e alheia ao que acontece à sua volta, é bastante passiva e não apresenta condutas transgressoras.

²¹ Situação observada pela pesquisadora em uma tarde na instituição.

Miguel não se furta a qualquer tipo de embate. Está sempre disposto a brigar com muito vigor a determinação. Suas brigas são carregadas de muita emocionalidade. Em certa ocasião, ele quebrou um vidro e foi “contido” pelos educadores e técnicos. Nas fugas, principalmente em grupo, Miguel raramente deixa de participar.

Observa-se que a transgressão é a forma possível e mais utilizada pelas crianças para não se assujeitarem, para manterem sua condição de sujeitos. Elas fogem muitas vezes por algumas horas e voltam de livre e espontânea vontade, como aconteceu com Felipe no dia 30 de abril de 2003. No dia 1º de maio, circulava na instituição a informação de que Felipe e outros colegas haviam pulado o muro e que estavam em um lugar perigoso, perto de uma “boca-de-fumo”. Nesse mesmo dia, Felipe pediu abrigo no S.O.S. Criança, que o devolveu para a instituição.

Felipe disse ter fugido porque estava “apanhando” dos meninos maiores. Relata isso com lágrimas nos olhos e diz:

FELIPE: Se acontecer de novo, eu faço a mesma coisa. Eu vou fugir de novo [*fala com sentimento de humilhação e raiva*].

Suas queixas, quase todas relacionadas com os colegas maiores, são repetidas, com insistências, para a pesquisadora, a quem ele pergunta se voltará no dia seguinte para vê-lo. Em resposta, tem sua promessa de almoçarem ou tomarem um lanche juntos, a depender de um compromisso matinal. À tarde, ele já havia fugido novamente. Felipe ficou afastado dois dias, depois voltou. E dessa vez disse ter fugido para divertir-se. Afirma que a instituição não oferece nenhuma forma de lazer e por isso ele havia ido jogar em uma quadra de esportes e que suas roupas tinham ficado na casa de uma amiga e no S.O.S. Criança mas que ninguém havia se disposto a buscá-las até o momento.

Diante das fugas constantes, a chefe, que representa a autoridade máxima da instituição, fez várias reuniões com as técnicas e adotou posturas mais severas. Agora nenhuma das crianças (entre 7 e 12 anos) pode sair desacompanhada nas redondezas. É exigida sempre a companhia de um adulto

responsável, e os plantões dos técnicos, que antes cessavam às 19 horas, foram estendidos até às 22 horas.

Na fala de outros garotos da pesquisa, como Thiago e Miguel, fica clara a necessidade de buscar novos espaços para experienciar coisas novas. O ócio, a falta de motivação, a precariedade das chamadas oficinas, que funcionam mal ou não funcionam, mostram que não há de fato as condições necessárias para o crescimento saudável dessas crianças. E, quando elas denunciam isso, expressando sua insatisfação, através das fugas ou da verbalização do motivo, elas não são ouvidas. Ao contrário, há um fechamento ainda mais acirrado, como fica demonstrado na atitude da chefe, também responsável por essa instituição, ao demonstrar intolerância diante das fugas e impor regras cada vez mais rígidas, tanto para as crianças, quanto para os próprios funcionários. Em momento algum percebe-se a tentativa de levar em consideração a voz das crianças. Participam das reuniões realizadas a coordenação e os técnicos. As crianças, não têm a menor participação.

A transgressão apresenta-se como a contraposição da invisibilidade que caracteriza o abandono. É a forma que as crianças encontram de denunciar sua insatisfação, expressar suas necessidades, apontando para as mudanças de que elas precisam para viver de uma forma digna, tranqüila e saudável. Elas dão todas as indicações da necessidade que, se não for atendida, pode afastá-las dali, como se percebe na fala de Felipe:

IVANA: O que aconteceu que você fugiu novamente?

FELIPE: Dessa vez foi porque eu queria me divertir e aqui não tem nada. Então eu fugi para jogar na quadra [*fala com uma expressão de satisfação e raiva*].

Não só para Felipe a fuga é vista como uma forma de transgressão. Ela significa para essas crianças uma maneira legítima de ser criança, de viver o lúdico de uma maneira plena, como faz qualquer outra criança, bem como uma forma de dizer “não” a uma realidade institucional que, subordinada a uma ótica autoritária, impede seu crescimento como pessoa única, individual e irreptível. A institucionalização prolongada da criança numa condição em que todos devem

ser iguais, ter os mesmos comportamentos, as mesmas atitudes, não possibilita a busca da autonomia. Quando ela sai da instituição, desconhece a forma como deve se conduzir, já que sempre lhe disseram, em todos os momentos como agir. Porém, o mundo, com novas e complexas situações, exige resoluções imediatas, oferece situações às quais o indivíduo necessita responder rapidamente. Se o indivíduo teve poucas e pobres vivências e nunca foi estimulado a acreditar naquilo que ele percebe, sente ou acredita, dificilmente poderá enfrentar o mundo fora dos muros da instituição. Se na transgressão ele encontra essa possibilidade de tornar-se sujeito, é possível que o faça também quando estiver fora dos muros que agora o separam desse mundo, no qual será lançado quando completar 18 anos. Portanto, a transgressão foi a forma, a única talvez, que essas crianças puderam vislumbrar para não se abandonarem, para não abdicarem do direito de ser sujeito. Se a elas não for dada a oportunidade de conhecer outras e novas alternativas, como exigir que façam diferente, que façam aquilo que não lhes foi concedido conhecer em vez do que foram induzidas a fazer?

Entende-se que, se a liberdade é altamente preciosa para o ser humano, é evidente que buscará alguma fenda para possuí-la, mesmo estreita, reduzida ou dolorosa. Abandonar a busca dessa liberdade, entendida como autonomia, é abdicar da própria existência.

Embora a institucionalização não corresponda nos dias atuais, ao fechamento a que Goffman (1988) se refere, muitos de seus vícios continuam existindo, principalmente em relação aos que exercem poder na estrutura da instituição.

A transgressão, vista além do meramente aparente, passa a ter a conotação de um ato, uma comunicação carregada de significado no contexto institucional, como uma mensagem impossível de ser transmitida por outras vias. As crianças e adolescentes fazem fora porque não podem utilizar uma expressão mais direta. Mas, na medida em que a mensagem puder ser expressa em palavras e o seu significado decodificado, a transgressão possivelmente tomará novos rumos.

As condutas ditas transgressoras não representam apenas uma ruptura com as regras e normas institucionais. Elas encobrem, na maior parte das vezes,

o enfrentamento de uma situação geradora de ansiedade que representa, antes de tudo, a busca da autonomia. A autonomia surge como resultado de muitas dependências anteriores. É importante que a instituição aumente a flexibilidade das fronteiras entre os seus mais diferentes membros, permitindo maior independência à criança e ao adolescente. Para assegurar a inclusão no mundo institucional, as responsabilidades e as exigências devem ser claramente expostas. O ato de transgressão no contexto institucional é, ainda, entendido como um desafio às autoridades e indica não apenas um sofrimento coletivo, relacional, mas denuncia que algo não vai bem. E na medida em que a leitura desse ato concentra-se apenas no fato em si, nada contribui para que haja mudanças.

3.1.3 Vínculos afetivos

Entrar, em contato com a rotina das instituições brasileiras que abrigam crianças e adolescentes é conhecer histórias difíceis e semelhantes entre si em vários aspectos, como a violência e o abandono. As instituições de abrigo, no Brasil, ao contrário do que propõe a ECA, que as entende como casas de passagem, são, na verdade, lugares nos quais as crianças passam vários anos de suas vidas. Elas têm, portanto, um caráter cada vez mais ativo na construção de subjetividades²². Na instituição, as crianças constroem sua história, laços afetivos, elaboram, da forma possível, sofrimentos e traumas.

Embora muitas dessas crianças sejam levadas à institucionalização muito precocemente, entre zero e quatro anos, ou mais tarde, a partir dos cinco anos, as condições precárias da instituição, agravadas pela baixa qualidade das relações afetivas parentais, pelas constantes e repetidas rupturas com pessoas significativas, pela dificuldade de reinserção familiar, entre outras carências, observa-se que, ainda assim, os vínculos afetivos criados antes da institucionalização não se desvanecem com a ausência de um contato próximo

²² A subjetividade aqui é compreendida como a constituição existencial que envolve um conjunto de relações com as quais a pessoa se depara ao longo da vida, em constante movimento e transformação. Cada nova relação, cada novo elemento altera o já existente, dando lugar a uma nova configuração.

mas, ao contrário, podem inclusive adquirir um caráter ainda mais estreito. É também inegável a necessidade de criar novos laços que solidifiquem as relações com as pessoas que ali se encontram e com as que sempre chegam.

Na concepção de Marx e Engels (2002) baseada no materialismo histórico-dialético, o homem constitui-se dentro de um processo, que envolve o indivíduo e a sociedade que está inserido, isto é, todo homem se faz homem na relação com outros homens, e os meios de produção são determinantes na constituição dessas relações. Quando os meios de produção são modificados, também modificam-se as relações sociais, pois, ambos estão intrinsecamente relacionados. De acordo com Marx e Engels (2002),

Os homens começam a distinguir-se dos animais assim que começam a produzir seu meio de vida [...] Ao produzirem os seus meios de vida os homens produzem indiretamente a sua própria vida material. Aquilo que os indivíduos são, depende, outrossim das condições materiais da sua produção (MARX e ENGELS, 2002, p. 15).

Portanto, a produção não envolve apenas a dimensão da existência física. É também uma forma determinada de os homens exprimirem sua vida. O que os indivíduos são depende das condições sócio-históricas. O que produzem e como produzem determinam também as relações dos indivíduos entre si.

Os vínculos afetivos que cada criança consegue desenvolver dependem das relações de produção, condições sócio-históricas nas quais está inserida. A vinculação afetiva pode-se desenvolver de várias formas, inclusive quando o indivíduo é negado como sujeito. Mesmo sendo ele negado como sujeito, não é negada a sua subjetividade. Conforme as circunstâncias, constrói-se uma subjetividade de vinculações afetivas, com mediações que pertencem àquele contexto sócio-histórico – o qual oferece os recursos pertinentes àquela realidade social no espaço e no tempo. É, portanto, dessas mediações, do que se produz e de como se produz, que a vinculação afetiva apresentará alternativas diferenciadas na construção da subjetividade nessa dimensão.

As crianças pesquisadas demonstram uma capacidade de enfrentamento das adversidades pouco comum em crianças da mesma idade que

vivem fora de instituições. As vinculações afetivas estabelecidas antes da institucionalização, mediadas principalmente por violência de toda ordem, comparecem de forma sólida. Elas não se dissolvem com os anos vividos na instituição. Possivelmente, o pouco que obtiveram nas relações é guardado como um tesouro do qual não querem se desfazer. Percebe-se, no contato com as crianças, uma disponibilidade enorme para estabelecer novos vínculos. Evidencia-se, no primeiro momento, uma desconfiança bastante significativa, mas, respeitado o tempo de cada uma, esse temor vai-se transformando, dando lugar à credibilidade, e uma gradativa confiança se estabelece. A desconfiança inicial reside principalmente no receio de não ser acolhido e também na insegurança ante a possibilidade de um novo abandono. É, aliás, uma forma muito saudável de se proteger diante de tantas e repetidas surpresas massacrantes que a vida tem lhes proporcionado.

Os vínculos afetivos de Caroline com os irmãos adquirem a forma de cuidado e proteção extremada. Preocupa-se com eles, com seu bem-estar, não só de ordem material mas também afetiva e acredita que se estivesse por perto eles estariam melhor. Assume o papel de cuidadora e irrita-se quando percebe que algo está fora do lugar.

CAROLINE: No primeiro dia que tava lá na casa da minha tia ainda, que é uma tia lá, que ela falo, meu irmão veio todo arrumadinho, já no segundo dia... você viu o jeito que meu irmão tava? Todo acabado. Minha irmã ainda veio mais bonitinha, mais ele não. Quando ele tava lá, nessa casa lá, porque minha tia gosta de trata todo mundo bem, ele veio limpinho, arrumadinho o cabelo bem pentiadinho, de meia, sapato, o sapato lavadinho, a maior gracinha. Agora lá [*a mãe biológica*] ela deixa ele fazê o que ele qué. Deixa os outros bate neles [*soluços*].

IVANA: Mas você acha que se você estiver por perto isso muda?

CAROLINE: Muda.

Em outra ocasião, Caroline chora porque deseja ver os irmãos.

IVANA: Mas como você está se sentindo ficando longe da sua família?

CAROLINE: Eu só quiria meus irmãos.

IVANA: Você tem quantos irmãos?

CAROLINE: Eu tenho dois. Eu quero que eles vem pra cá, porque dois é da minha madrasta.

Depois de algumas perguntas em relação à idade dos irmãos e onde eles moram, ela expressa sua dor em pranto:

IVANA: Você está sentido falta deles?

CAROLINE: Eu quero ver meu irmão [*fala baixo chorando*].

É perceptível, nas falas, nos gestos, no sofrimento demonstrado por Caroline, os fortes laços que a unem aos irmãos. Ela se sentiria mais confortável se eles pudessem partilhar o mesmo espaço. Observa-se que crianças cujos irmãos encontram-se também na instituição sentem-se mais seguras e confiantes. Eles se apóiam umas nas outras e acreditam que em situações adversas existe alguém que possa vir em seu auxílio.

Caroline também explicita os vínculos criados na escola com os colegas e o quanto lamenta ser privada do contato com eles. Demonstra claramente seu desagrado quanto toma conhecimento de que não irá freqüentar a série para a qual acredita ter sido aprovada. Seu lamento relaciona-se principalmente ao fato de já ter feito amizades e agora ter de deixá-las.

IVANA: E você vai repetir o terceiro ano?

CAROLINE: Vê. E agora que eu já fiz amizade lá na, na, na, na, no, nu, quarta série, tô sabendo tudo. A tia que tira.

Reprova a atitude da “tia” que só informa-a a respeito da reprovação no momento em que os vínculos já tinham sido criados.

Caroline refere-se a alguns dos colegas da instituição com carinho. Tenta de alguma forma, suprir a falta dos irmãos e busca nas crianças com as quais convive uma relação semelhante.

CAROLINE: [...] hoje eu tava brincando com um tantão de minino, mais eu só tava brincando cum eles porque as minina num tava aqui pra brincá comigo. Eu brinquei com aqueles minino, brinquei até agorinha antes de você chegá. Nóis brinca, tia [*fala com voz animada*] porque aqui como irmão. Você pode vê, a maioria das veiz, os minino, a gente é irmão, mais tem muitas pessoas ingual, assim, eu não vou citá os nome, viu, tia, ali daquela casa, tem muitas pessoa lá, que, assim, ofende muito as pessoas, aí eles pensam que num dói.

Caroline finaliza a sua fala apontando também para a crueldade de outros colegas(as) com os quais convive e que a estigmatizam por ter sido estuprada.

Felipe (11 anos) já está na instituição há mais tempo. A última vez que voltou para lá, depois de mais uma tentativa de adaptação a uma família substituta foi em 1999. Quando chegou à instituição, foi internado com a irmã menor, a qual foi adotada rapidamente.

Felipe, a princípio, aparenta ser um menino arredo e mal-humorado. Mas essa aparência não retrata a realidade; ao contrário, é um garoto gentil, esperto, sensível e assustado. Felipe carrega o estigma da desadaptação, pois ainda luta para manter sua integridade física e emocional. Briga, foge, debate-se e, quando já não consegue se calar, demonstra toda sua angústia, medo e ansiedade através dos xingamentos de colegas, educadores e técnicos.

A aproximação com Felipe, não foi tão fácil como com as outras crianças. A princípio, olhava a pesquisadora de longe, respondia às perguntas com monossílabos e raramente se aproximava. Certo dia, Felipe disse que gostava de bolo de brigadeiro e ela falou que faria um bem grande para partilhar com todas as crianças, no sábado à tarde. No sábado, convidou-o para ajudar a organizar o refeitório. Ele se mostrou feliz e o fez de bom grado.

Todos juntos lancharam e as crianças ficaram felizes, era um acontecimento diferente para todas elas. No final da tarde, Felipe agradeceu à pesquisadora, abraçou e beijo-a, demonstrando uma satisfação muito grande, não pelo bolo, mas pelo cumprimento da promessa, o que significava que ele fora ouvido. A relação com a pesquisadora mudou. Passou a abordá-la

carinhosamente e a participar das entrevistas com interesse. As entrevistas eram também uma forma de estar próximo da pesquisadora. Quando esta deixava de comparecer à instituição, Felipe indagava o motivo, perguntava aos técnicos se ela havia adoecido. Os laços estreitavam-se dia após dia. Felipe, à medida que se sentia aceito, compartilhava com a pesquisadora algumas dificuldades, temores e insatisfações. Não foi difícil estabelecer um relacionamento no qual laços afetivos se fizeram presentes rapidamente. Felipe sentiu-se acolhido e, mesmo quando suas fugas tornaram-se constantes, ele nunca deixou de compartilhar seus motivos com a pesquisadora. Sua história é uma história de repetidos abandonos. Já esteve em várias famílias, mas sempre foi devolvido para a instituição, na qual existem pessoas – educadores, técnicos e colegas – com as quais estabeleceu fortes vínculos afetivos, além daquelas que deixou lá fora, como a mãe e a irmã. Lembra da irmã, pede para vê-la. Refere-se à mãe, quer viver com ela e os irmãos, como assinala em uma das entrevistas:

IVANA: Quando você crescer, o que você tem vontade de fazer?

FELIPE: Nada. Comprar uma casa.

IVANA: Mas, para comprar uma casa você vai ter que...

FELIPE: Trabalhar.

IVANA: Você falou que tem vontade de trabalhar e comprar uma casa... quem você gostaria de colocar dentro dela?

FELIPE: Minha mãe.

IVANA: Quem mais?

FELIPE: Minha irmã, meu pai. Só que meu pai morreu.

Felipe não sabe onde a mãe está e raramente vê a irmã, mas ainda acalenta o sonho de que algum dia eles possam estar juntos. Mesmo com o distanciamento, os vínculos afetivos não arrefeceram. Não importa o motivo pelo qual a mãe não o visita. Importa quando isso se tornará possível.

Com relação aos colegas, Felipe demonstra carinho especial por um deles, o Dalton, que mora na mesma casa. Felipe protege-o. Por isso, embora raramente peça alguma coisa para si, para Dalton pede várias coisas. Antes de uma das entrevistas, ele pediu autorização para Dalton entrar e acompanhá-lo,

depois pediu para desenharem. Felipe desenhou um ônibus escolar no qual estavam alguns garotos da instituição, na rua, em frente à instituição. No ônibus, Dalton estava sentado ao seu lado. Embora Felipe verbalize, em conversa informal, que deseja ser adotado por uma família, os laços que o prendem à instituição, como uma forma de alimentar um vislumbre de possibilidade de retornar à sua casa com a mãe, são muito fortes.

Felipe sempre encontra uma forma de voltar. Ele está na instituição desde os cinco anos. Essa é a casa que conhece, e na qual transita há anos. Para Felipe dispor-se a aceitar outra família é necessário que a receptividade e o carinho sejam suficientes para ajudá-lo a superar as várias rupturas vividas e constituir novos laços. No momento, a instituição, apesar de todas as possíveis dificuldades, ainda representa o lugar mais confiável para que ele possa crescer com alguma segurança.

Há certa semelhança entre Miguel e Felipe. Miguel também, apesar de toda “rebeldia” e, talvez, por essa razão, consegue estabelecer com técnicos e educadores uma forte vinculação afetiva. As condições em que, ele chegou à instituição eram deploráveis. Sujo, maltratado e faminto, sensibilizou os técnicos e funcionários, que o acolheram e ofereceram-lhe os cuidados necessários que a sua condição requeria, inclusive cuidados médicos.

Miguel tem uma forma peculiar de aproximação. Ele faz sempre brincadeiras muito grosseiras, como tapas, empurrões e palavrões, pouco suportáveis, principalmente pelos adultos, que as decodificam como ofensas, quando na verdade é a forma de aproximação que Miguel utiliza. A mediação entre ele e o outro traduz-se na forma violenta que ele conhece, inclusive na tentativa de estabelecer vínculos afetivos. Ele gosta do amigo que o defende, que briga por ele e respeita-o. Os vínculos estão relacionados diretamente com a violência ou com uma figura idealizada, que não se encontra presente e que nunca conheceu, no caso, o pai ao qual se refere com carinho.

Diante da pergunta sobre como é morar na instituição, ele estabelece um diálogo no qual deixa transparecer a vinculação com o amigo:

IVANA: Me conta uma coisa, como é morar aqui na instituição?

MIGUEL: Aqui é muito diferente do que lá.

IVANA: Lá onde?

MIGUEL: Da minha casa.

IVANA: Você me falou que aqui é diferente, o que é diferente?

MIGUEL: Na minha casa era gostoso.

IVANA: Era gostoso. E aqui?

MIGUEL: Mais ou menos.

IVANA: E o que é mais ou menos?

MIGUEL: É por que eu não gosto quando os meninos brigam.

IVANA: Eles brigam com você?

MIGUEL: De vez em quando.

IVANA: E o que você faz quando eles brigam com você?

MIGUEL: Eu dou cascudo.

IVANA: E eles dão cascudo em você?

MIGUEL: Não.

IVANA: Então você é bravo?

MIGUEL: Os meninos não dão conta, só os grande que dá cascudo.

IVANA: Tem algum menino grande que dá cascudo em você?

MIGUEL: Tem. O João, que é grande e me defende, não deixa os outros me bater.

As “tias” também têm uma relação com a violência em um outro extremo. Elas representam as pessoas que o retiraram do contato direto com a violência da rua, dos maus-tratos, da fome. Ou seja, é o extremo oposto, porém com ela relacionada.

Assim como Felipe, Miguel reage, de forma às vezes agressiva, em decorrência dos seus temores. Isso não significa que ele não consiga estabelecer vínculos, apenas que ele os teme. Receia perdê-los e por isso mesmo cria uma forma pouco amistosa de aproximação, uma forma que lhe dê certa segurança de que aqueles que puderem aceitá-lo façam isso independentemente de sua forma de expressão.

O forte desejo de Thiago de vincular-se afetivamente passa pela crença de que é necessário assujeitar-se para ser amado. Para ele, vinculação afetiva é o sinônimo de submissão ao outro.

Na entrevista, desenha a irmã. A pesquisadora pergunta como ela se relaciona com ele e ele responde, com clareza e rapidez, que ela é boa porque não lhe bate.

IVANA: Como é essa irmã com você?

THIAGO: É boa, não bate em mim.

Enquanto para Miguel a vinculação afetiva é mediada pela violência explícita e declarada, para Thiago é dotada de implícita submissão. Ele estabelece vínculos com as pessoas abrindo mão dos seus desejos e vontades, enquanto Miguel explicita pela violência sua forma de ser no mundo como garantia de manter, mesmo com poucas pessoas, suas conquistas.

Para Ray, a alienação é a forma mais evidente de ser no mundo. Sua vinculação afetiva diferencia-se dos demais. Ela garante sua vinculação afetiva através de um contato mesclado de alienação e negação da realidade.

Um exemplo dessa estratégia é sua resposta à pergunta sobre se alguma coisa mudou depois que veio para a instituição:

IVANA: Você disse que sua vida era boa. O que você fazia quando você...

RAY: Brincava com meus colegas, brincava, fazia muita coisa.

IVANA: E aí quando você veio para cá, mudou alguma coisa?

RAY: Não.

IVANA: Como é morar aqui?

RAY: Bom, mas, as veiz, tem um que fica brigando.

Ray muda da sua casa para a instituição, fica longe da mãe, os colegas brigam com ela e ela afirma que nada mudou. Para ela, as pessoas são todas boas. É melhor acreditar nessa verdade do que questionar. Ela não demonstra temor de se aproximar. Na realidade, Ray tem também uma forma de mediar os vínculos afetivos através de uma violência silenciosa, que permite a entrada no seu mundo de qualquer pessoa, sem restrições ou limites. Os vínculos afetivos estabelecidos por Ray sugerem um distanciamento mais significativo do que aqueles vividos pelos outros quatro. Enquanto Thiago assujeita-se como uma

forma de garantir esses vínculos, Ray ignora o próprio assujeitamento como forma de garantir essa vinculação.

Os vínculos afetivos são, portanto, elementos imprescindíveis na construção de uma subjetividade saudável. É importante lembrar que a forma, a cor e o entendimento do que pode ser compreendido como saudável ou não depende do contexto no qual o indivíduo está inserido e das necessidades próprias de cada um. Não existe uma forma ideal, existe o possível. E é dentro desse possível que os laços são criados, mesmo que aos olhos de quem vive em outro contexto possam parecer tênues, frágeis ou insignificantes. Porém, este é o olhar de quem vive uma outra vida, uma outra história, uma outra realidade. Fica difícil definir a consistência dos laços afetivos, já que as transformações ao longo da vida estão presentes em todas instâncias. É por essa razão que é importante compreender o significado e a construção desses laços de uma maneira dinâmica, não linear, sujeita a modificações gradativas ou imediatas.

No momento em que ela foi realizada, a presente pesquisa, os laços afetivos estabelecidos pelas cinco crianças tanto fora quanto dentro da instituição permitiam a elas manter um referencial de pertença a um grupo, fosse ele familiar, da escola ou dos colegas; havia pessoas para as quais elas acreditavam ser importantes e significativas. É na relação com o outro que o indivíduo constitui sua humanidade, mas com um outro que também possa confirmá-lo e amá-lo em sua singularidade, entendida como uma dimensão do ser humano como ser único e irrepetível. Cada pessoa, ao entrar em contato com a realidade social, apropria-se dela de uma forma diferente da do outro e é isto que a torna absolutamente singular.

3.2 O sentido do sentido do abandono

Ao analisar o sentido do abandono para as crianças entrevistadas, entendendo essa categoria como representativa de uma unidade constitutiva da subjetivação, como afirma Vigotsky (apud GONZÁLEZ REY, 2001), pode-se compreender a forma subjetivada que permeia a concepção de família que tem essas crianças: uma concepção mediada pela violência, pelo descaso e pelo

desamparo. É nesse processo complexo, dinâmico, irregular e contraditório de subjetivação que novos sentidos vão sendo gerados.

A categoria sentido, afirma González Rey (2001), é integrante da qualidade psíquica. O sentido, apontado dentro de uma lógica configuracional, encontra-se em constante transformação. O sentido, portanto, não é estático. Dinâmico, transforma-se a cada momento, a cada novo elemento encontrado. A saúde psíquica do indivíduo reside na capacidade de gerar novos sentidos, que possam até mesmo melhorar sua qualidade de vida. A rigidez, a imobilidade de sentido de uma determinada situação pode culminar em doenças crônicas ou fatais.

Essa concepção do sentido, assinala González Rey (2001), leva a um entendimento diferente da psique, que só pode ser compreendida dentro de um sistema dialético complexo, que é denominado subjetividade. Esse autor enfatiza a mobilidade dos espaços sociais e individuais que, em sua dimensão de sentido, perdem o caráter estanque.

O sentido é produzido de forma permanente no cruzamento entre o interpessoal e o intrapessoal e no espaço de toda ação ou relação do sujeito, no qual elementos de sentido atuais e históricos que se integram e desintegram como produto da contínua mobilidade dos espaços sociais e individuais, que, em sua dimensão de sentido, perdem o caráter estanque em que se perpetuaram através da divisão do social e do individual²³ (GONZÁLEZ REY, 2001, p. 18).

Em suma, o sentido não se constitui direta e linearmente de uma realidade. Ele muda conforme o contexto no qual está inserido e, conseqüentemente das relações que o comporta, segundo as necessidades de sobrevivência de cada pessoa. Na seqüência, são apresentados os sentidos do abandono expressos por Caroline, Felipe, Ray, Miguel e Thiago.

²³ El sentido se produce de forma permanente en el cruce de lo inter y lo intra, así como en el espacio de toda acción o relación del sujeto, en el cual elementos de sentido actuales e históricos se integran y desintegran como producto de la continua movilidad de los espacios sociales e individuales que, en su dimensión de sentido, pierden el carácter estanque en que se han perpetuado através de la división de lo social y lo individual (GONZÁLEZ REY, 2001, p. 18).

Caroline

A história de Caroline (11 anos), inclui a vivência de dor, abuso, violência física, moral e psicológica desde muito pequena. Afirma ter sido abusada desde os quatro anos pelo avô materno e pelos tios paternos. São lembranças dolorosas de uma vida que não escolheu. Com quatro anos, foi levada às ruas para mendigar. A rua representou para Caroline um espaço de humilhações e mais abusos, mas, às vezes, também de compreensão e solidariedade.

O sofrimento experimentado nesse período é de duas ordens, uma proveniente das relações com as pessoas na rua e outra, das relações familiares, com os pais e avós. Em ambas, estão representadas a positividade e a negatividade. Tanto na rua, com pessoas estranhas, quanto com as figuras parentais, dentro de seu próprio lar, Carolina teve experiências positivas e negativas, de forma muito semelhante.

No espaço da rua, representam a positividade as pessoas que ouvem sua história e com ela se solidarizam, como afirma a própria Caroline:

CAROLINE: Teve uma menina que eu tava conversando com ela quando eu tava pedindo na rua, eu falei com ela, ela chegô a chorá, que la em casa não tinha nada e eu queria consegui uma cesta.

Entretanto, nesse mesmo espaço, a negatividade presentifica-se na forma de abuso sexual, violência física, psicológica, xingamentos e humilhações. Caroline, em uma das entrevistas, relata os abusos sofridos na rua:

IVANA: Do que você se lembra?

CAROLINE: Tudo. Meu tio, meu vô, e... minha mãe feiz pra mim. Esse povo aqui da instituição, assim, as minina, porque as tia foi muito legal... muitas coisas, povo da rua, me humilhano, abusano de mim.

IVANA: Você está falando das pessoas de uma maneira geral?

CAROLINE: É.

IVANA: Que tipo de abuso você está falando?

CAROLINE: Sexual, tia, xinga, bate, tudo.

IVANA: Bate? As pessoas te batiam na rua?

CAROLINE: [*Faz sinal afirmativo com a cabeça*].

Nas relações familiares, a negatividade é representada principalmente pelas figuras masculinas (tio, avô e pai), que abusavam dela desde os quatro anos, e pela mãe, descrita por Caroline como má e agressiva. No depoimento do tio, na delegacia, este afirmou que o pai de Caroline já o tinha visto manipulando a filha quando esta tinha quatro anos e não tomou nenhuma providência. Relata o ocorrido como se ele não houvesse feito nada que ferisse qualquer preceito moral ou social e, principalmente, como se Caroline fosse um objeto. Naturaliza seu comportamento e afirma que a garota gostava do que acontecia.

Do ponto de vista teórico, a fala do tio abusador pode ser melhor compreendida com a explicação, dada por Furniss (2002) de que a anulação através da dissociação da realidade externa do abuso sexual durante o ato sexual não possibilita à criança que está sendo abusada perceber o que está acontecendo e, portanto, nomear o abuso como abuso sexual. As pessoas que abusam tentam negar qualquer tipo de relacionamento real entre ela e a criança, qualquer reconhecimento do que está acontecendo. E, quando o contato mais intenso acontece, procuram desconectar-se da criança em termos psicológicos. O abusador, seja ele quem for (pai, padrasto, tio, avô, mãe, vizinho), torna-se outro durante o abuso sexual, uma outra pessoa. Desaparece, por exemplo, o pai carinhoso de um momento anterior para dar lugar a alguém assustador que, durante o ato, abusa.

Caroline afirma ter sido abusada por dois tios paternos, um tio materno, o avô bem como por outras pessoas na rua. Na Delegacia de Investigação de Crimes contra Criança e Adolescente (DICCA), durante o depoimento, o tio, pego em flagrante quando abusava da Caroline, afirmou que o pai da menina teria entregado a filha para um senhor na rua em troca de R\$ 200,00 reais. Afirmou também que o próprio pai da menina teria abusado dela. Em conversa informal, Caroline confirma parte do depoimento do tio. Diz que o pai entregou-a a um

homem na cidade de São Paulo para “fazer bobagem com ela”, mas nega o abuso por parte do pai.

Durante as entrevistas, observa-se que, embora esse pai manifeste características abusivas, violentas, Caroline continua a defendê-lo, dizendo que o ama, mostra-se grata pelos cuidados que ele tinha com ela e os irmãos quando a mãe desaparecia. Faz-se presente, nesse momento, a despeito de tudo, a positividade na família, representada pela figura do pai cuidador dos filhos.

CAROLINE: Tia, ele, o meu pai, não é porque eu defendo ele como todo mundo fala, porque eu amo ele. Só que ele não acredita ni mim. Fala que eu sou igual a minha mãe. Eu não sou, porque desde pequena minha mãe deixou nós e sumiu.

IVANA: E era ele quem cuidava?

CAROLINE: Ele que cuidou.

Em outro momento da mesma entrevista, Caroline refere-se ao pai não como o cuidador mas como alguém que a espanca com muita assiduidade.

CAROLINE: Tia, aqui na instituição, quando eu cheguei, mais eu apanhei, mais eu apanhei tanto, tia! Pensei que era meu pai que tava me batendo...

Em outra fala, tenta lembrar do rosto do pai, mas não consegue.

CAROLINE: Como eu tava te falando, lá no, no, no, eu sei como meu pai tá vivendo, não consigo lembrar do rosto dele, eu só consigo lembrar o que fazia de bom comigo, assim de todas as coisas. Eu queria vê ele. Ele, o Antônio [*irmão*] e minha mãe, minha mãe, minha madrasta.

É muito evidente, na fala de Caroline, a forte contradição de sua ligação com o pai: o pai de quem tanto gosta, que cuidara quando a mãe desaparecia, é também violento. Quando tenta lembrar-se dele, não consegue lembrar nem mesmo seu rosto, só se lembra das coisas boas que ele fazia com ela.

Caroline não pode lembrar das coisas ruins, pois as lembranças negativas podem apagar ou destruir o sentido altamente positivo atribuído ao pai. Um pai que ela possa amar, uma referência positiva, que sustente o sentido de estar viva. Ela não pode enxergar o pai por inteiro, não pode sequer ver “o seu rosto”. É preciso que essa visão seja difusa, distante, para conseguir manter intacta a visão do pai de que ela necessita para sobreviver. Entrar em contato com a dor de ter um pai abusador, violento e negligente, sem o apoio de um rigoroso acompanhamento profissional, pode até mesmo prejudicar a saúde psíquica de Caroline. E ela se protege, dando um sentido que possa permitir a supervalorização da ausência materna em detrimento da presença dos cuidados paternos.

O amor que Caroline demonstra sentir pelo pai é nutrido por elementos importantes na história da relação existente entre ambos, que não se caracteriza apenas pela violência e abuso mas também pela constatação do amparo que este conseguiu oferecer a ela e aos irmãos. A falta de reconhecimento da mãe em relação ao seu sofrimento de abuso reforça ainda mais a visão positiva do pai e, por extensão, também da madrasta, que, segundo Caroline, se preocupa com ela, diferentemente da mãe que, segundo ela, apenas exige que denuncie o pai, que a ilude e maltrata. A exigência da mãe vitimiza o pai, gera uma visão de alguém que se encontra ainda mais desamparado e indefeso. Caroline foge da instituição para encontrar uma forma de ajudar o pai – atitude inconcebível para os técnicos, funcionários e autoridades competentes. Caroline demonstra uma intensa carga de agressividade, ao se rebelar contra colegas e técnicos. As emoções, as lembranças e os significados que definiram o sentido do acontecimento expressam-se através de emoções que, vistas fora do sistema em que foram produzidas, parecem absurdas. Como afirma González Rey (2001, p. 21), “a subjetividade humana se caracteriza pela produção de sentidos, os quais são responsáveis pelas grandes coisas da humanidade, assim como pelas coisas mais absurdas de acordo com a aparência da razão”²⁴.

²⁴ La subjetividad humana se caracteriza por la producción de sentidos, los cuales son responsables por las grandes cosas de la humanidad, así como por las cosas más absurdas de acuerdo con la apariencia de la razón (GONZÁLEZ REY, 2001, p. 21).

Portanto, para compreender o sentido do abandono na instituição para Caroline é necessário compreender outros elementos de sentido provenientes de campos diferentes sem que tenham a menor evidência não só para a criança (no caso, Caroline) como para as outras pessoas que compartilham do espaço institucional. O sentido tem uma dimensão vivencial singular e, por isso mesmo, intransferível para o outro com quem a pessoa se relaciona.

Dentro da instituição, a produção de significados é também um sistema de sentido construído a partir dos sentidos dos sujeitos concretos e reais. Na constituição dos sentidos, encontram-se inúmeras crenças e valores considerados impróprios por aqueles que não vivem aquela realidade. Conforme aponta Goffman (1974) a aparência, por vezes cruel, dos dirigentes retrata a realidade de uma cultura de crenças profundamente enraizadas na subjetividade social institucional, subjetividade constituída de forma tão profunda que se transforma em verdades, com poucas possibilidades de movimento e de transformação.

Para Caroline, o abandono na instituição adquire um sentido de enclausuramento, talvez muito mais acentuado do que para as outras crianças. Sua vivência no espaço da rua criou uma dimensão de liberdade que a diferencia dos demais que se encontram nas mesmas condições institucionais.

O abandono na instituição inclui também a dimensão da falta de privacidade que, embora seja um dos pontos a que Caroline se refere de forma negativa, em determinados momentos – um deles observado durante a pesquisa – envolve um sentido novo, em que a invasão da privacidade adquire a marca da solidariedade, do carinho e da preocupação. E, nesse caso, ao invés de ser recebida com irritação ou agressividade, a invasão de privacidade é recebida com benevolente calma e tolerância.

Em uma das entrevistas, Caroline, encontrada em casa visivelmente aflita, inicia sua fala com a seguinte declaração:

CAROLINE: Tia, meu pai tá na cadeia!

IVANA: Seu pai está na cadeia?

CAROLINE: Porque minha mãe fica falano qui qui qui ela ta... desliga a televisão, não consigo falá [*grita irritada*].

Caroline sente-se interrompida. Comparece, então, de forma explícita, sua reação à invasão de sua privacidade. No entanto, embora manifeste irritação com a televisão ligada que interrompe a sua fala, não se importa com as intromissões da colega que a todo momento interrompe-a, durante a entrevista, para sugerir alternativas. Trata-se nos dias casos (a TV e a colega), de situações de interrupção, porém cada uma gera um sentido diferente. A primeira é carregada de negatividade, porque ela não foi percebida, não conseguia falar devido ao barulho, precisou gritar e sair dali para prosseguir com a conversa. A segunda, no entanto, é carregada de positividade: embora continue havendo interrupção, ela denota forte emocionalidade. A colega demonstra preocupação, procura ser solidária e ampara-a em seu sofrimento. O diálogo que se desenvolve nesse momento mostra isso:

IVANA: Então ontem você foi à delegacia?

CAROLINE: Não, eu fui lá onde fica o juiz.

IVANA: O que você foi fazer lá?

CAROLINE: Eu fui lá, porque minha mãe foi falá tudo lá e pegá autorização pra mim visitá. Aí, eu falei pra tia de lá que se minha outra mãe podia, podia pega meus dois irmão pra mim vê. Minha mãe falô que era pra não dexá [*outra criança que estava do lado interrompe-a*].

GAROTA: Você qué que sua mãe, aquela que qué metê o ferro no seu pai, você gosta dela?

GAROTA: Você quer que ela vem te visitá?

CAROLINE: Não, eu quero é meu irmão.

GAROTA: Por que você não fala assim pra ela, pro juiz: “Juiz, eu não quero que ela vem me visitá”.

CAROLINE: É, mais se eu falo isso, ela fala que não vai trazê meus irmão.

GAROTA: Aí, você fala pra tia.

CAROLINE: Não adianta nada.

GAROTA: Mais ela num qué deixá você vê seu irmão!

Nem por um instante Caroline mostra qualquer sinal de irritação com a colega. Responde-lhe tranqüila e pausadamente. Elas figuram duas confidentes: uma que expressa sua dor e a outra, que, solidária, compreende, confirma e

sugere. Como se pode perceber, a interrupção continua existindo, mas agora o sentido é outro. O sentido muda na medida em que a carga da emocionalidade permite ao sujeito uma nova forma de subjetivação dessa realidade.

As fugas de Caroline, vistas por técnicos e funcionários como “inadaptação”, representam para ela a continuidade da vivência no espaço da rua – espaço que, apesar da violência, também possibilitava-lhe o lúdico, o novo, o diferente. A cada dia, novas experiências, novas pessoas, novas situações eram vividas e, mesmo dolorosas em muitas ocasiões, também enriqueciam a constituição daquela subjetividade. Aos onze anos de idade, a garota apresenta um repertório verbal surpreendente, uma capacidade crítica incomum e uma sagacidade e determinação como poucas crianças na sua idade, além de uma forte capacidade de persuasão. As experiências vividas, dolorosas e violentas, ao contrário de aviltarem a constituição dessa subjetividade, possibilitaram o desenvolvimento de uma criança que diante das situações adversas, continua lutando para não se assujeitar ao mundo institucional. Porém nem sempre, ou quase nunca, esse grito é ouvido. O olhar das autoridades, dos técnicos, dos educadores parte sempre do contexto no qual estão inseridos para tentar perceber não só Caroline mas a criança na instituição e é por isso que se torna praticamente impossível alcançá-la. Para alcançar o sentido de determinadas situações para o outro, é necessário que a pessoa parta não da realidade na qual está inserida mas da realidade do outro, muito anterior ao que aparece de imediato. Nessa “anterioridade”, sentidos foram criados e transformados em novos sentidos que se atualizam e transformam em contato com novas situações.

Embora o descaso e a violência representem a marca indelével do abandono para Caroline, não resta dúvida que novos e constantes recursos foram acionados na subjetivação das suas vivências, criando novos sentidos de maneira a transformar a violência experienciada em luta pela vida, uma luta na qual Caroline não abdica do seu direito de ser sujeito: ela continua criando a cada dia novos sentidos para se autogerir. A violência e o descaso geraram em Caroline, até o momento, um sentido de enfrentamento diante do abandono vivido.

Felipe

Felipe, à época da pesquisa tinha 11 anos, não conheceu o pai, que faleceu quando ele era muito pequeno. E sua mãe, por causa da dependência alcoólica, mostrou-se negligente com os filhos, motivo pelo qual Felipe e a irmã foram encaminhados para a instituição após a denúncia feita ao Conselho Tutelar por vizinhos que viam as crianças na rua às vezes com fome, sujas, correndo todos os tipos de riscos.

A irmã mais jovem de Felipe foi adotada rapidamente, logo que chegou à instituição, mas ele continua vivendo até hoje. Felipe nos sete anos que viveu na instituição, passou por várias experiências de adoção em famílias substitutas que o devolviam para a instituição após alguns meses. Afirmam que Felipe é indisciplinado, não respeita regras, briga e responde de forma malcriada. Com exceção da mãe e de uma tia (irmã da mãe) que mora em uma pequena cidade da região metropolitana de Goiânia, e, raramente, a irmã, ninguém mais visita Felipe. Atualmente a tia já não o visita mais.

O sistema de sentido criado por Felipe em relação à mãe não tem a reificação ou a naturalização do que pode ser considerado positivo ou negativo no contexto da figura materna, como fica evidente claro no diálogo abaixo:

IVANA: Atualmente, sua mãe mora aqui em Goiânia?

FELIPE: Mora.

IVANA: Ela vem te visitar?

FELIPE: Vinha.

IVANA: Quando você fala que ela vinha, você está dizendo que não vem mais?

FELIPE: É porque o juizado não deixa ela vir mais, porque ela bebia.

IVANA: E para você, como é isso de não poder ver sua mãe?

FELIPE: Acho ruim, uai. Ela coloca a gente aqui, o juizado fala que pode vir visitar dia de sábado e não deixa.

IVANA: Já tem tempo, Felipe, que ela não vem te visitar?

FELIPE: Tem.

IVANA: Qual motivo o juiz alegou para não deixar sua mãe vir aqui?

FELIPE: Que ela tava bebendo.

A autoridade judicial, possuidora de uma lógica objetiva e universal e, portanto, presa em uma espécie de “camisa-de-força”, não apreende o sentido que Felipe atribui à mãe. Ele não busca a idealização, o mito da mãe socialmente construído. Felipe quer a mãe que sempre conheceu e precisa dela. Mesmo bêbada e negligente, esta é a única mãe que Felipe conhece. Não existe nenhuma “camisa-de-força” que determine se a mãe daquela forma que se apresenta é boa ou ruim. Ele a quer e precisa dela. É a presença que importa não a forma como ela vai se apresentar. Não só a presença física, mas a mãe como a figura que se lembra dele, preocupa-se e vai visitá-lo. Essa situação, coincide com o que afirma González Rey (2001): em que o sentido atribuído à mãe de Felipe pela autoridade judicial contrapõe-se à postura de Felipe,

A produção de sentidos escapa às lógicas objetivas e universais, e precisamente aqui que expressam em toda sua profundidade seu valor político e subversivo, pois em política, como nas ciências, a naturalização e reificação do que é bom e verdadeiro, com grande frequência, tem representado uma verdadeira camisa-de-força para a produção de novos sistemas de sentido, em consequência do qual, sistemas que representaram momentos progressistas e de mudanças, tanto na ciência como na política, se converteram em ortodoxias dogmáticas portadoras de um verdadeiro caráter conservador²⁵ (GONZÁLEZ REY, 2001, p. 23).

Essas “ortodoxias dogmáticas portadoras de um caráter conservador” (GONZÁLEZ REY, 2001, p. 23) impedem o florescimento das verdades relativas que representam a singularidade dos sujeitos, fruto das trocas entre os diferentes constituidores de subjetividade individual e social no espaço daquele sujeito que é também constituinte de outras subjetividades em processo contínuo e dialético incessante.

²⁵ La producción de sentido escapa a las lógicas objetivas y universalistas, y precisamente aquí que expresan en toda su profundidad su valor político y subversivo, pues en política, como en la ciencia, la naturalización y reificación de lo que es bueno y verda, dero, con gran frecuencia ha representado una verdadera camisa de fuerza para la producción de nuevos sistemas de sentido, como consecuencia de lo qual, sistemas que representaron momentos progresistas y de cambio,

Na escola, segundo os técnicos, Felipe apresenta dificuldades. É comum que ele volte para a instituição sem o material. Frequentemente os técnicos são chamados à escola para ouvir algum tipo de reclamação. Ao se referir à escola, Felipe aponta as professoras como pessoas boas para com ele:

IVANA: Você estuda?

FELIPE: Estudo.

IVANA: Você faz que ano?

FELIPE: 5ª série.

IVANA: Como é você na escola?

FELIPE: Legal.

IVANA: Quando você fala que é legal na escola, o que que é legal?

FELIPE: As histórias, os professores, o professor é legal comigo.

IVANA: Você disse que as professoras são legais com você e com os colegas?

FELIPE: É bem também.

Refere-se à mudança de escola com pesar.

IVANA: E quando troca? [*pergunto como se sente quando troca de escola*].

FELIPE: Quando troca é ruim. A gente faz amigos e eles troca a gente.

Para Felipe, a escola representa um espaço no qual ele encontra possibilidade de ampliar seu mundo, fazer novos amigos. Em sua afirmação de que “quando *troca* é ruim. A gente faz amigos e eles *troca* a gente”, percebem-se sinais de uma impotência total. Felipe é levado de um lugar para outro, sem que tenha a oportunidade de expressar o que gostaria. Mesmo que dissesse, provavelmente não seria ouvido, como denuncia a categoria da invisibilidade.

Perder o material escolar, ir mal nas atividades, representam um momento de ruptura com a escola e, ao mesmo tempo, de criação. São recursos simbólicos que fazem parte do sentido subjetivo da escola: um lugar onde há com pessoas de que ele gosta, com as quais mantém *vínculos*, mas que representa, ao mesmo tempo, um lugar também temporário do qual pode ser arrancado a qualquer momento. É, assim, afastado das pessoas para ocupar um lugar considerado mais “conveniente” sem que sejam levadas em consideração as suas necessidades reais, sem que sejam compreendidas as produções simbólicas através dos quais expressa o sentido do caráter temporário da escola.

González Rey (2001), afirma que o sentido de uma criança na escola se constitui de inúmeros elementos provenientes de campos diversificados, ele aparece nas emoções como também na forma de utilizar os recursos simbólicos que expressam parte do sentido subjetivo.

FELIPE: A gente faz amigos e eles *troca* a gente.

A palavra *troca* está carregada de emocionalidade. Nela estão contidas experiências de uma vida inteira, na qual o abandono, o descaso e a violência representam os sustentáculos mais significativos. A troca é uma constante na vida de Felipe. É trocado de escola, com isso perde amigos, colegas, professores, um espaço físico já conhecido, relações que lhe permitem uma expressão mais segura devido ao vínculo já estabelecido. Mas essas trocas permeiam outros espaços como o familiar, que é anterior a escola. Quando a irmã foi adotada, a família que a escolheu não o quis. De alguma forma houve uma *troca*, na qual prevaleceram as características da irmã: idade menor, gênero feminino e pele mais clara.

A possibilidade de que Felipe seja adotado sempre foi muito reduzida, haja vista as características comumente exigidas por aqueles que adotam crianças. Há uma esmagadora preferência por crianças pequenas, brancas, saudáveis e do sexo feminino. Essas informações não passam despercebidas na instituição, todos comentam. Cada dia na instituição é uma possibilidade a menos de encontrar uma família.

Percebe-se, nos técnicos, educadores e administradores, uma grande ansiedade para que Felipe encontre uma família substituta. Sendo assim, ele é submetido a várias experiências que culminam em repetidos e constantes fracassos.

As trocas vividas na instituição, resultantes das constantes e novas tentativas de adaptação nas famílias, contribuem para que a dimensão da *troca* em outros contextos adquira uma proporção muito maior do que realmente tem. Não porque Felipe enxergue mais do que realmente existe, mas por que sendo uma dimensão existente em diferentes contextos, assume uma proporção ampliada por integrar traços de sentidos provenientes de campos diversos. Pode-se, portanto, afirmar que a *troca* representa para Felipe uma dimensão do sentido do abandono na instituição, a qual comparece em suas diferentes atividades, mas que não é visível, nem para de próprio nem para aqueles que o rodeiam.

A palavra *troca* não tem o sentido apenas de sua conotação semântica mas uma conotação vivencial significativa. Para Felipe, o abandono apresenta-se como uma substituição, uma *troca* contínua de sua pessoa. Primeiro, é substituída pela bebida: o álcool não possibilita a Felipe ter uma aproximação com a mãe, nem antes e nem depois da institucionalização. Há uma espécie de troca do filho pelo álcool. Posteriormente, Felipe é trocado pela irmã, nas famílias substitutas, por meninos mais obedientes e cordatos. E, na escola, a troca de um lugar para outro é feita sem o seu conhecimento.

Ray

Ray (7 anos) entrou na instituição em 2001, juntamente com ela quatro irmãos, uma irmã e três irmãos. Atualmente, um dos irmãos, já com 16 anos, não se encontra mais na instituição. Todos viviam com a avó, mas esta sofreu um derrame e não pôde mais ficar com as crianças. A mãe está presa por tráfico de drogas.

Ray é considerada uma criança tranqüila. Tem bom relacionamento com as outras crianças, é responsável, e mostra-se tímida no contato com as pessoas.

Ray aguarda com ansiedade a liberdade condicional da mãe, para voltar para casa. A mãe aparenta ser bastante preocupada com os filhos, telefona com freqüência, visita as crianças sempre que consegue permissão, assim como solicita a presença delas onde está. Procura inteirar-se constantemente da conduta das filhas, fala com elas por telefone e orienta-as da forma que acredita ser a melhor.

O pai de Ray foi assassinado pelo pai de sua meia-irmã mais velha, numa troca de tiros, em que ambos morreram. Ray não conheceu seu pai, que morreu quando ela era bebê e só conhece o fato através do relato da mãe.

Nos primeiros momentos da primeira entrevista, Ray afirma não saber o motivo que a trouxe para a instituição.

IVANA: Vocês [ela e os irmãos] vieram para cá. Qual foi o motivo que trouxe vocês para cá?

RAY: Isso eu não sei.

Numa conversa anterior, Ray já havia relatado que a mãe estava na cadeia. No início, nega-se a relatar o fato, mas confirma-o posteriormente:

IVANA: Da outra vez, nós conversamos você me falou alguma coisa a esse respeito [a respeito de ter vindo para a instituição]. Parece que sua mãe se encontra em um lugar que não pode cuidar de você, é isso?

RAY: É.

IVANA: E ela está onde?

RAY: Na cadeia [fala baixinho, olhando para baixo].

IVANA: Você sabe o motivo? O que aconteceu?

RAY: Não.

Ray fala a palavra *cadeia* baixinho e, antes, diz não saber o motivo por que ela e os irmãos estão na instituição, embora na realidade, ela saiba a razão do que estava acontecendo. Ela afirma que sua vida era boa quando morava com a mãe:

IVANA: Você disse que sua vida era boa. O que você fazia quando você...

RAY: Brincava com meus amigos, brincava, fazia muita coisa.

IVANA: E aí quando você veio para cá, mudou alguma coisa?

RAY: Não.

IVANA: Como é morar aqui?

RAY: Bom, mas as vez tem um que fica brigando.

IVANA: Você disse que aqui é bom. O que é bom aqui?

RAY: Nós fica brincando de bandeirola, lá na quadra, joga bola, ouve som, essas coisas.

IVANA: Como é ficar em um lugar onde sua mãe não está perto?

RAY: É ruim ficar sem a mãe...

IVANA: como você gostaria que fosse a sua vida?

RAY: Ficá junto com minha mãe, meus irmão, que tem dois irmão meu fora. Aí, eu queria que eles vivesse também aqui c'a gente.

Ray demonstra ter boas lembranças de quando morava com a mãe. Pensa em reunir a família, mas pensa em reuni-la na instituição. Para Ray a instituição não representa um espaço sofrido, pois ela buscou uma forma de se proteger, procurando alienar-se da realidade. A mãe, que está na cadeia e, de certa forma, estende seu estigma aos filhos, é também a mãe boa, carinhosa e atenciosa que se preocupa com os filhos e os quer de volta.

Sua auto-estima, prejudicada pelas contingências sociais, econômicas, financeiras e emocionais, apresenta-se, reduzida. As circunstâncias anteriores, decorrentes de reclusão da mãe, deixaram Ray exposta e, pelo modo como se refere à situação, parece envergonhada. Além do estigma próprio da internação, Ray carrega consigo também o extensivo da mãe, conforme afirma Goffman

(1988). Na escola, segundo os técnicos, ela apresenta dificuldades para ler, e por isso se auto-denomina idiota.

Na entrevista, foi solicitado a Ray que completasse dezesseis frases com aquilo que lhe viesse à cabeça. As frases são as seguintes:

Eu gostaria que **não sei**.
 Minhas colegas são **boa para mim**.
 Quando eu sair daqui **vou ficar feliz? Não**.
 Minha mãe **é boa**.
 Com meu pai **também é bom**.
 Meu sonho é **demais, é bom**.
 Quando chega a noite eu... *[não responde]*.
 Meus irmãos são **bão**.
 A coisa que eu mais gosto é... *[não responde]*.
 Eu não quero **ficar burra**.
 Minha professora **ichiii, boa**.
 Eu não quero mais **briga**.
 Meu lugar é **bão**.
 Agora eu quero **ir para a escola**.
 Quando eu crescer, quero ser **inteligente**.
 Agora eu sou **idiota. Você tá pondo aí?** *[pergunta]*.

Ray afirma que não sabe ler. No entanto, na entrevista, diante do pedido da pesquisadora para que lesse baixinho, só para ela, sem que ninguém ficasse sabendo, a princípio, ela recusou, mas, posteriormente iniciou a leitura sem grandes dificuldades. Percebe-se, assim, que em uma situação na qual ela se sentiu mais protegida, menos exposta diante de outras pessoas e estava assegurado o sigilo, ela se dispôs a ler.

Em outras ocasiões, atendeu ao pedido da pesquisadora para que lesse diante de duas colegas. No início, ela o fez um pouco temerosa, mas, posteriormente, com fluência, dentro dos limites de sua experiência.

Para Ray, o sentido do abandono é referente à exposição da qual foi vítima. Essa exposição amplia-se a cada nova situação, carregando junto com ela

outros sentidos de anteriores a diferentes contextos. Novos sentidos sempre se produzem em um processo que integra processos anteriores, como afirma González Rey (2001, p. 20) torna-se compreensível que Ray se recuse a ler na escola. A recusa não é da leitura em si mas da exposição, da possibilidade de ser apontada como alguém que, por carregar um estigma em outro campo, tem a possibilidade da exposição atual ainda mais ampliada. É um processo anterior, que se presentifica em um contexto diferente. Porém, preocupou-se com as anotações da pesquisadora e quis saber se tudo o que ela dizia estava sendo anotado, e pediu para parar quando se auto denominou idiota. A vivência da exposição anterior provoca um sentido diferente. A atual situação passa a ter uma dimensão mais ampliada em detrimento daquela vivida anteriormente.

Ray declara que, quer ser inteligente quando crescer, o que significa que atualmente a visão de si mesma é de alguém que deixa muito a desejar. Sem a mãe, com suas perspectivas reduzidas, uma vez que o seu temor aumenta sempre diante de tarefas que possam criar situações de exposição a novos fracassos, Ray se refugia nas brincadeiras, na negação da realidade, recurso que lhe permite sobreviver de forma menos dolorosa.

Em suma, o abandono para Ray carrega a marca da exposição que vai se transformando em um novo e amplo sentido: a alienação.

Miguel

Quando Miguel chegou à instituição juntamente com o irmão gêmeo, exibia em 12 de dezembro de 1998 uma aparência muito maltratada, comia com as mãos e apresentava feridas em todo corpo. Ele e o irmão foram encontrados na Av. Perimetral, e estavam completamente sozinhos.

A mãe e a avó são prostitutas, dependentes de álcool e traficantes de drogas. Poucos dias depois de os garotos terem sido recolhidos na rua, a família biológica esteve na instituição para buscá-los de volta. Em 2000, voltaram para a instituição. A mãe está na cadeia, portanto sem condições de cuidar das crianças.

Mesmo estando com Miguel várias vezes, a pesquisadora pouco conseguiu conversar com ele. Miguel usa medicamento para hiperatividade e não consegue ficar quieto ou prestar atenção a uma coisa só por muito tempo. Ele é considerado por técnicos e educadores uma das crianças mais difíceis da instituição. Tem dificuldade para respeitar limites, briga com os colegas, perde a paciência com facilidade e xinga quando não é atendido em suas necessidades. Nos primeiros contatos, fazia de conta que não reconhecia a pesquisadora, mas, com o tempo, a relação foi mudando e, nos últimos meses da pesquisa, ele já se aproximava dela, brincava, abraçava e beijava-a. Sempre pedia uma moedinha ou um carretel de linha para empinar a sua pipa, brincadeira preferida dos garotos. Miguel é um menino brincalhão, esperto e inquieto mas gosta de provocar os colegas que sempre reclamam muito das suas brincadeiras inadequadas. São muitas reclamações e de vários colegas ao mesmo tempo, o que denuncia que Miguel consegue perturbar a ordem na instituição.

Miguel não sabe precisar há quanto tempo encontra-se na instituição, diz apenas que faz muito tempo. Quando lhe foi perguntado o motivo de estar ali, ele respondeu que a mãe havia viajado, embora soubesse o motivo real. Miguel não consegue dizer com clareza o que realmente está acontecendo. Ele responde à pergunta sobre a frequência com que vê a mãe afirmando que ela o visita uma vez por mês. Miguel demonstra não ter uma clara noção de tempo. O abandono provoca a alienação. Desconhecer há quanto tempo está ali pode aliviar um pouco sua dor.

Miguel, ao se referir à mãe, deixa transparecer um forte ressentimento. À pergunta sobre onde a mãe mora, ele responde baixinho e com muita raiva contida:

IVANA: Onde é que ela mora? [a mãe].

MIGUEL: Não sei, e não quero saber.

Miguel fala da sua casa e diz que lá era muito gostoso. A instituição é “mais ou menos”, porque ele não gosta quando os meninos brigam:

IVANA: Eles brigam com você?

MIGUEL: De vez em quando.

IVANA: E o que você faz quando eles brigam com você?

MIGUEL: Eu dou cascudo.

IVANA: E eles dão cascudo em você?

MIGUEL: Não.

IVANA: Então, você é bravo?

MIGUEL: Os meninos não dão conta, só os grandes que dá cascudo.

IVANA: Tem algum menino grande que dá cascudo em você?

MIGUEL: Tem. E., que é grande me defende não deixa os outros me bater.

Miguel é um garoto valente. A valentia de Miguel é muito maior do que enfrentar os colegas para se defender e sim a valentia de um garoto de sete anos que precisa defender-se do mundo e, por isso mesmo, corre sérios riscos, já que, em diversas situações, o perigo enfrentado é desproporcional não só aos seus recursos físicos mas aos recursos das especificidades dessa fase, tão peculiar da vida que é a infância.

Miguel não se curva diante do perigo e da repressão. Prefere o enfrentamento à submissão. Miguel tem uma perspectiva, pois respondeu com clareza e precisão à pergunta sobre seu futuro:

IVANA: Escuta, o que você quer ser quando você crescer?

MIGUEL: Eu quero ser mecânico. Eu quero arrumar carro.

IVANA: Você gosta de arrumar carro?

MIGUEL: Eu gosto.

IVANA: Onde você aprendeu?

MIGUEL: Junto com meu pai.

IVANA: Você falou que não conhece o seu pai, lembra?

MIGUEL: Não, quando eu era bebe

Em reação ao abandono, Miguel criou um pai, um pai imaginário, que integra o seu mundo, um pai que nunca conheceu. Fala dele com uma entonação diferente daquela com que se refere à mãe, de uma forma carinhosa e afetiva.

Mesmo com o pouco contato e as informações precárias a respeito da vida de Miguel, percebe-se que, em resposta ao abandono vivido muito precocemente e de forma cruel e dolorosa – possivelmente, em grau ainda maior do que revelam as informações às quais foi possível ter acesso –, Miguel cria sentidos novos para manter a saúde psíquica. Ele constrói uma perspectiva na figura paterna que nunca conheceu, busca não se assujeitar às dificuldades impostas pela institucionalização, transgredir, encontra formas de tornar-se visível. Reverte o abandono e o desamparo, dando-lhe um sentido de enfrentamento, esperança e futuro.

Thiago

Thiago, 11 anos à época da pesquisa, é um menino aparentemente calmo e tranqüilo. É submisso e cordato e, por essas razões, é simpático às “tias” da instituição. Ele se encontra no condomínio desde maio de 2002. Sua mãe morreu quando tinha 16 meses e, a partir daí, ele foi cuidado por um casal amigo, durante quase oito anos, segundo relato de Thiago, que não sabe precisar o tempo.

Thiago considera o casal e suas filhas a sua verdadeira família. Após os supostos oito anos com o casal, a tia materna requereu a guarda de Thiago, ao descobrir que este tinha direito a uma pensão deixada por sua mãe. A tia utilizou o dinheiro em benefício próprio e foi denunciada por esse motivo e também por maus-tratos, juntamente com o marido, que ameaçou de quebrar as pernas de Thiago. O garoto era sempre castigado pela tia pois gostava de passear na casa dos amigos da vizinhança. O juiz entendeu que Thiago corria perigo e enviou-o para a instituição. Ele aguarda há mais de um ano a decisão da guarda pleiteada pelo casal.

A vida de Thiago na instituição não parece fácil. Por ser um menino dócil e cordato, apanha com freqüência dos colegas, não sabe revidar as agressões nem os xingamentos. Afirma não gostar de briga e chegou a fugir porque estava apanhando dos colegas e suas queixas não foram ouvidas pelos responsáveis da instituição. Diferentemente de muitos outros garotos que ingressam na instituição com irmãos, Thiago veio sozinho, mas imediatamente buscou uma irmã que ele denomina “irmã de consideração”.

IVANA: Você veio para cá sozinho ou tem outros irmãos aqui?

THIAGO: Eu só tenho uma irmã de consideração.

Refere-se à tia, irmã da mãe, como alguém que o utilizou para usufruir do recurso financeiro deixado por sua mãe. Thiago foi usado pela tia, a qual, ao saber que poderia se beneficiar com o dinheiro, requereu sua guarda. Thiago representou para a tia um meio para obter um fim, caracterizando uma situação de objetificação do ser do outro. Ela não se preocupou em avaliar o que isso poderia representar para Thiago, já que ele estava bem e adaptado na outra família que o acolheu desde pequeno:

IVANA: Me fala uma coisa, Thiago, você veio para cá. O que aconteceu que você veio para cá, o que te trouxe aqui?

THIAGO: É porque minha mãe morreu.

IVANA: Sua mãe morreu?

THIAGO: É minha mãe de verdade, minha mãe morreu de verdade. Tinha uma família que gostava de mim. Minha outra tia, que chama X, ela não gostava de mim, ela só interessava no dinheiro que minha mãe deixou. Aí, foi, meu pai viu um negócio com o juiz e, foi, e meu pai ficou sabendo que apareceu esse dinheiro. Aí meu tio que é amigo do meu pai foi lá e contou pra minha tia. Aí, minha tia tomou eu do meu tio. Aí, quando ela viu que acabou o dinheiro, eu vim para cá.

Refere-se à família com a qual afirma ter morado durante oito anos como a “família que gosta de mim”:

IVANA: E sua mãe adotiva, como ela era com você?

THIAGO: Era boa.

IVANA: Era? Mas ela também morreu?

THIAGO: Não. Ela só tem um problema no coração.

IVANA: Ela tem problema no coração?

THIAGO: É. Ela não pode passar raiva. Teve um dia que ela passou raiva com a minha outra irmã adotiva. Aí, ela foi e internou.

Thiago é sempre muito educado e cuidadoso. Em sua fala, percebe-se a preocupação em não discordar, em não provocar raiva no outro. No contexto em que viveu, isso significa a possibilidade de perda. A mãe, ao ser contrariada, foi internada e não se sabe que outras conseqüências poderiam advir daí.

Thiago é uma criança que demonstra um receio muito grande de reagir, tanto com a mãe, que sofre do coração, quanto com os colegas, que convivem com ele, e com a tia, da qual apanhava quase todos os dias. Ele não esboça nenhuma reação, não expressa raiva, fala baixo e pausadamente. Sua expressão é quase apática. Mantém esse estado de ânimo até para responder sobre como era morar com a tia materna:

IVANA: Como é que era morar lá com ela?

THIAGO: Ela gostava de bater em mim.

IVANA: Ela batia em você então?

THIAGO: Batia.

IVANA: Por que ela te batia?

THIAGO: Foi de manhã, meu tio tava fazendo uma construção bem do lado da cada dela. Daí, eu fui lá pra vê. Aí, ela acordou e foi lá e pegou uma vara e me bateu.

IVANA: Ela fazia isso sempre com você?

THIAGO: Quase todo dia. E a filha dela nem apanhava.

IVANA: E o que você fazia?

THIAGO: Eu falava assim: "eu vou contar pro meu pai".

Thiago utiliza-se na instituição, do mesmo recurso para se defender: busca alguém que o defenda. Quando lhe foi perguntado como é morar na instituição, ele respondeu que era bom. Foi preciso perguntar de forma direta de que ele não gostava:

IVANA: Você disse que é bom morar aqui. O que você não gosta daqui?

THIAGO: É porque os meninos fica batendo ne mim.

IVANA: Que meninos?

THIAGO: O ... e o ...

IVANA: Por que eles te batem?

THIAGO: Não sei.

IVANA: Vocês são da mesma casa, não são?

THIAGO: Sim.

IVANA: Eles têm mais ou menos a sua idade?

THIAGO: O ... tem.

IVANA: E o ...?

THIAGO: Também.

IVANA: E o que você faz quando eles te batem?

THIAGO: Eu conto pra tia.

Thiago não reage às investidas dos colegas e busca proteção nas tias, assim como lá fora buscou proteção no pai adotivo. Thiago não reage nem mesmo quando insultado verbalmente ou agredido fisicamente.

Porém, a apatia de Thiago não é simplesmente uma característica. Tem sentido complexo, baseado em eventos e relações em áreas diferentes da sua vida, os quais aparecem subjetivamente organizados na apatia.

Thiago refere-se às pessoas como boas, quando não batem nele ou quando batem pouco nele. Horkheimer (1990) afirma que as crianças que vivem a violência percebem-na como uma forma para elas “natural” na resolução dos problemas. E são as circunstâncias familiares da criança que a levam a subjetivar essas situações vividas a partir das crenças e valores.

Em uma das entrevistas, enquanto desenhava a família, especificamente a irmã responde:



Nome: Thiago

Idade: 11 anos

Data: Irmã 23/05/2003

irmã

IVANA: Como é essa irmã com você?

THIAGO: É boa, não bate ne mim.

Considera a mãe adotiva também uma pessoa boa, pois ela não batia muito nele, só quando teimava.

IVANA: E essa sua mãe adotiva? É diferente da sua tia? Ela não te batia?

THIAGO: Não batia muito, não. Só batia quando eu teimava.

A violência é uma marca vívida do sentido do abandono para Thiago. A tia batia muito, mas a mãe adotiva é “boa”, pois batia “só quando teimava”.

Thiago refere-se à violência com aceitação. Encontra até mesmo uma justificativa para ela: se ele “teimava”, podia e até devia apanhar. Não percebe a possibilidade de outras alternativas. O contexto sócio-histórico cultural no qual Thiago está inserido ainda socializa pela violência. A possibilidade de outras formas educativas, como o diálogo, o respeito, a aceitação não parecem fazer parte do seu mundo.

Embora Thiago faça referências positivas à família que o criou, ao ser-lhe solicitado que desenhasse a família, não consegue fazê-lo em uma única folha. Desenha o pai, a mãe e uma irmã, cada um em uma folha separada, todos eles com uma postura extremamente rígida, e muito semelhantes. Recusa-se a

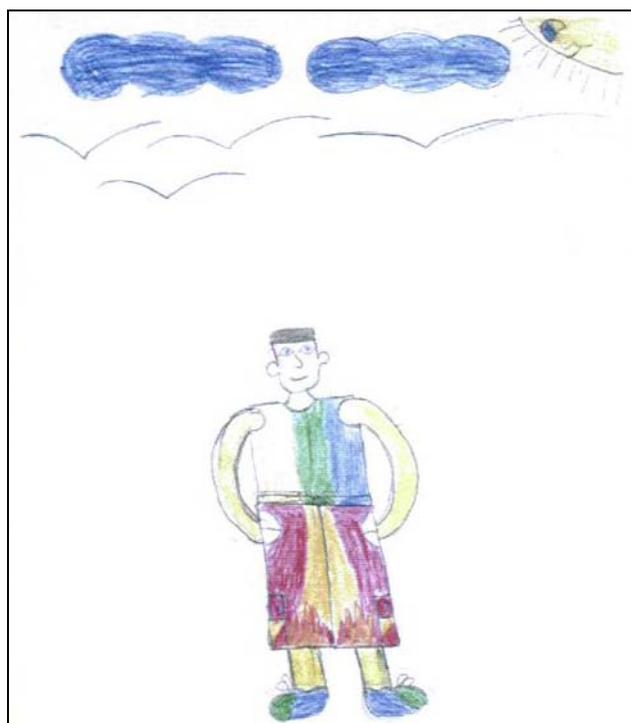
desenhar a irmã mais nova. Thiago é muito enfático ao afirmar que as pessoas não cabem na mesma folha e que cada um deve ficar separado. As características rígidas das figuras, a quase impossibilidade de distinguir uma da outra é por demais significativa. A imobilidade das figuras desenhadas por Thiago lembra com nitidez sua própria imobilidade diante do mundo, a falta de movimento e a solidão em um espaço que não comporta outras pessoas.

Enquanto Thiago desenha, a pesquisadora conversa com ele. Quando termina de pintar a mãe, ela faz a seguinte intervenção:

Nome: Thiago

Idade: 11 anos

Datas: Pai 03/05/2003 – Mãe 09/05/2003



Pai



Mãe

IVANA: Dessa família, você quer desenhar mais alguém, alguma coisa? É que você disse, que esse aqui é seu pai, essa aqui é sua mãe. Ai lembra que eu falei para você se

você ia desenhar a família junta e você disse que não, que você não “dava conta” de desenhar a família junta, não é?

THIAGO: Não dá não. É muita gente.

IVANA: Muita gente não dá para fazer em uma folha só não?

THIAGO: Não.

Thiago não desenha a sua pessoa e só o faz quando a pesquisadora pede a ele que desenhe um dia no condomínio. Inicia o desenho com ele andando no skate. Afirma já ter pedido o skate ao pai e que este se recusa a comprá-lo, embora seja barato. O pai considera perigoso. Thiago desenha o dia no condomínio no skate, mas ali não aparece nenhum dos amigos, ele está só. Thiago diz que acha que não vai passar as férias em casa:

Nome: Thiago

Idade: 11 anos

Data: Thiago 03/05/2003



Thiago no skate

IVANA: O que te faz acreditar que você não vai para lá?

THIAGO: [*fica quieto, e não responde*].

IVANA: Tem alguma coisa diferente acontecendo?

THIAGO: Não tenho bicicleta.

IVANA: E é por isso que você não quer ir para sua casa? Você já falou isso para o seu pai?

THIAGO: [*não responde*].

IVANA: Você vai preferir ficar aqui no condomínio do que ir para sua casa porque você não tem bicicleta?

THIAGO: [*fica em silêncio*].

IVANA: Como você se sente sem bicicleta?

THIAGO: Eu tinha ganhado uma bicicleta, mais um dos grande tomou emprestado e foi ficando com ela até não devolver mais, e ainda o educador deixou.

IVANA: Você tem certeza que é isso que você quer? Ficar aqui ao invés de ir para casa?

THIAGO: Acho que é, porque lá em casa não tem nada, só fico à toa. Não tem nada pra brincar.

IVANA: Então, quando você vai para lá você fica sozinho?

THIAGO: É. Fico assistindo televisão.

IVANA: Lá não tem meninos para brincar com você?

THIAGO: Tem, mais eles num... [*cala-se*]

IVANA: Eles não... o quê?

THIAGO: Eles não gostam de brincar comigo.

IVANA: Por que?

THIAGO: Não sei.

IVANA: Eles já te disseram isso?

THIAGO: Já, porque não tenho os brinquedos para brincar com eles.

IVANA: Aí, lá você fica sem amigos para brincar e aqui você tem os amigos para brincar.

THIAGO: Aqui as crianças emprestam os brinquedos, as tias.

Para Thiago, não ter brinquedos envolve uma emocionalidade limitadora nas relações sociais com outras crianças da sua idade, principalmente aquelas fora da instituição. Cada novo recurso negado pode significar o empobrecimento no avanço de novos contatos que poderiam constituir uma subjetividade possivelmente mais rica e saudável.

Quando Thiago estava terminando os desenhos, a pesquisadora pediu que ele escrevesse uma frase. Ele disse que não sabia:

THIAGO: Não sei escrever não.

IVANA: Qualquer coisa que você quiser e se você quiser.

THIAGO: [*pausa longa aí ele escreve*] “Eu sou louco pra ganhar um esquete, eu sei que er pirigoso - gosto. Muito gostaria de pedir para papainoele. ass: Thiago”.

O sentido define o que o sujeito experimenta psicologicamente, embora em campos diversos de sua experiência. É, portanto, uma fonte essencial do processo de subjetivação. Thiago afirma não saber escrever, mas o fez na tentativa de conseguir aquilo que deseja, em um apelo desesperado para um personagem que sabe não existir. Já que o pai não consegue alcançar a importância, o sentido do brinquedo para ele, apela para alguém imaginário, que possa compreender a sua aflição.

Em virtude das condições sócio-históricas que o impedem de ter os recursos materiais para adquirir os brinquedos – os quais, na verdade, representam o ingresso em um grupo novo com o qual possa se relacionar. Thiago ainda não consegue perceber outra forma de integração ao grupo. As vivências anteriores não foram suficientemente ricas para que ele pudesse desenvolver uma sagacidade capaz de suprir a situação que agora se apresenta. Thiago não vê outros meios. Ele só percebe a concretude daquilo que é material. As condições materiais são, portanto, recursos também necessários, e até mesmo imprescindíveis, para a geração de uma emocionalidade que possa desenvolver novos sentidos.

Diante da impossibilidade de novos recursos, ele novamente assujeita-se, submete-se às exigências dos outros garotos para não se sentir fora do grupo. Reduz seu espaço, busca segurança na instituição. Lá, ele pode pedir, emprestado, sem arriscar-se em demasia. O assujeitamento de Thiago, dadas as condições materiais, históricas e culturais, carrega, na marca do abandono, também a redução da possibilidade de fazer amigos, além da marca da violência que se expressa através da divisão de pessoas classificadas por ele como “boas” ou “más”: as boas são aquelas que não batem muito, “só quando teima”, e as más, aquelas que o espancam sem motivo.

Em Thiago, percebe-se uma dimensão maior do que o assujeitamento. Percebe-se quase uma desistência em relação à vida, que se caracteriza de diferentes formas, ora pela alienação, ora pelo assujeitamento, ora pelo recuo

diante da necessidade de insistir ou de lutar pelos recursos que poderiam inseri-lo no grupo desejado. A possibilidade de exclusão adquiriu, para Thiago, uma dimensão tão ameaçadora que sem a segurança de algo mais concreto e objetivo que o garanta – como um brinquedo, por exemplo – ele não consegue criar novos espaços. É na produção de novos sentidos que se encontra a saúde psíquica do indivíduo. São os momentos de ruptura e de criação que geram ações consideradas emancipatórias em relação à ordem estabelecida.

Thiago, em virtude de toda a sua história, encontra-se preso em uma “camisa-de-força” da qual poderá ser liberado quando novas e diferentes emoções forem compartilhadas possibilitando a criação de novas crenças e valores, que, juntos, formarão novos e renovados sentidos. É evidente, no entanto, que, para isso é imprescindível que diferentes e novas condições dentro do contexto sócio-histórico sejam criadas para que a mobilidade e as transformações possam ocorrer. E é na materialidade histórica do contexto no qual o sujeito está inserido que ele poderá encontrar ou não esses recursos, lembrando, no entanto, que a transformação dependerá sempre da forma como serão subjetivados.

Na marca do abandono subjetivado pelas cinco crianças pesquisadas pode-se perceber a violência que cada um denuncia de forma diferente, ora velada ora explícita. O sentido subjetivado da violência perpassa, no entanto, pelas vivências existenciais das diferentes relações sociais que a constituíram.

A criança desempenha um papel marginal, não só na instituição, mas também no contexto social maior, enquanto o adulto exerce sobre ela uma autoridade que é considerada natural. Não participa, quase nunca, das relações sociais ou familiares, inclusive daquelas que lhe dizem respeito. Existe um predomínio por demais evidente de uma concepção de incapacidade e inferioridade da criança por parte dos adultos, o que vem explicar o exercício da autoridade, por vezes – se não na maioria delas –, arbitrária por parte do adulto que se considera superior a ela.

Pode-se perceber, nas crianças pesquisadas, que, embora o sentido do abandono apresente-se diferente para cada uma delas, a invisibilidade, nos diferentes espaços constitutivos dessas subjetividades, representa a marca que

as aproxima. Aparentemente incluída na família, na instituição, na escola, nos clubes, nos programas educativos, a criança não participa de qualquer construção organizada para incluí-la. É o adulto que dita as regras, as normas e as necessidades que supostamente acredita que a criança tem.

As crianças falam, expressam com o corpo, com lágrimas, com agressões, com lamentos, com pedidos, com olhares, com fadiga, com a depressão e outras doenças o sentido do abandono vivido. É visível, no entanto, o “ensurdecimento” e a “cegueira” do adulto, que, temeroso de perder o controle da sua autoridade, ou de entrar em contato com seu próprio abandono, nega-se a percebê-lo no outro. O sofrimento vivido pela negação de ser reconhecido socialmente representa o que Sawaia (1995) denomina sofrimento ético-político. Ao se sentirem desprotegidas, pela exclusão, recai sobre elas um sentimento de incapacidade, que as impede, na maioria das vezes, de reagir a um mundo ameaçador e frustrante. Ficam paralisados seus movimentos na construção de novos sentidos que lhes possibilitem a criação de um movimento constante, transformador e complexo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma compreensão mais profunda dos significados e sentidos do abandono para as próprias crianças submetidas a ele, na condição de crianças institucionalizadas – foi o que se buscou alcançar com a presente pesquisa. As razões que levam uma criança à institucionalização são muitas e variadas, mas há entre todas as histórias, pontos em comum: a violência, o abandono ou ambos.

Definido o objeto da investigação, persistiu, inquietante o questionamento sobre a forma de subjetivação dessas crianças, tendo em vista a experiência de serem entregues a uma instituição, com pessoas totalmente estranhas, em um espaço compartilhado com outras tantas e desconhecidas crianças.

A perspectiva histórico-cultural de Vigotsky que se fundamenta no materialismo histórico-dialético, deu sustentação teórica a esta pesquisa, assim como a epistemologia e metodologia qualitativa em González Rey. Na perspectiva

trabalhada, não existe separação entre o aspecto intelectual da consciência, o afetivo e o volitivo, pois os três aspectos enquanto unidade possibilita a explicação da gênese do pensamento, dos motivos e das necessidades humanas.

Entende-se, nesta perspectiva, a emocionalidade como algo positivo e não como algo obscuro ou perturbador. Considera-se o indivíduo como sujeito da emoção que é expressa, a partir dos seus estados emocionais, através da linguagem.

A linguagem do sujeito não se limita apenas à fala. Ela abrange todo tipo de expressão que forneça alguma informação contida no subtexto. Ela não se orienta para a produção de resultados finais, vistos como universais ou invariáveis; é, sim, plurideterminada, irregular e histórica. Uma forma de produção capaz de representar a subjetividade humana.

A visão adultocêntrica, marcante nesta sociedade, sufoca a voz da criança. Isso impede a visibilidade de uma fase tão peculiar da vida do ser humano: a infância. Considerou-se, dessa maneira, uma forma ao mesmo tempo nova e antiga para acessar as informações a fim de compreender a criança: a voz da própria criança.

A pesquisa bibliográfica permitiu constatar que há variados e diferentes estudos referentes à infância e as mais diversas temáticas constituem espaço para se falar da criança. No entanto, raras são as dissertações ou teses que fazem referência ao abandono. Esse tema é estudado tangencialmente, ao se tratar de adoção, institucionalização, violência, mas raramente figura no título de um trabalho. Isso, a princípio, sugere a negação de um fenômeno evidentemente presente na nossa realidade social. Escassas são também as contribuições teóricas sobre o tema, o que confirma o desinteresse pelo abandono. Há, pois, certo “abandono” do estudo sobre o fenômeno do abandono.

Embora o abandono, na instituição, manifeste-se em dimensões distintas, elas são semelhantes para todas as crianças estudadas. As categorias de significados *invisibilidade*, *transgressão* e *vínculos afetivos* representam essas dimensões. Estas foram as categorias de significados que, entre muitas outras, mais se evidenciaram pela frequência e repetição nas falas, não só das crianças pesquisadas mas também de outras que vivem na instituição. A escolha da

observação participante como um dos instrumentos de pesquisa permitiu uma visão ampliada, com a possibilidade de observar, além dos sujeitos da pesquisa, outros que participavam da mesma realidade.

O significado do abandono nas dimensões da invisibilidade, da transgressão e dos vínculos afetivo, denuncia o quanto as crianças sentem-se desprotegidas, representação que se destaca pelo desejo de ter uma família, a ponto de criar um pai ou uma mãe imaginários.

A invisibilidade é a categoria que mais se evidencia e se concretiza em diversos contextos para todas as crianças. A institucionalização cria um espaço para a construção de uma categoria de criança/adolescente, duramente castigada pelo infortúnio de uma condição econômica, familiar e psíquica desprivilegiada: a criança ignorada.

Sabe-se que, devido à burocracia das instituições, dificilmente uma criança será retirada dali. E o espaço que deveria ser apenas temporário torna-se, para muitas delas permanente. Isso contraria a proposta do ECA, que enfatiza o caráter temporário da permanência em instituição. Embora, exista o ECA para garantir a proteção aos direitos da criança, na prática, raramente, suas propostas são efetivadas.

A presente pesquisa constatou também a invisibilidade da criança nas políticas sociais. Estas, em geral, pautam-se por uma mentalidade de ênfase aos problemas e fracassos, ao invés de comprometer-se a estimular o potencial das crianças, oferecendo a elas as devidas condições materiais para que suas competências se concretizem. A insuficiência de condições estruturais das instituições, o ócio, a dificuldade de acesso às escolas, às vezes até por falta de combustível, a inoperância dos papéis atribuídos aos técnicos, o desinteresse dos dirigentes superiores em estimular e orientar funcionários e educadores para uma ação mais efetiva, são principais fatores que impedem a construção de renovadas e importantes estratégias a partir das necessidades apontadas pelas crianças. Cabe ao Estado, à comunidade e à sensibilidade daqueles que convive com a criança assegurar-lhe que isto é possível.

Embora a invisibilidade da criança esteja dolorosamente expressa nas falas de todas as crianças, nem todas aceitam passivamente essa condição e

buscam tornar-se visíveis de várias formas. Entre as categorias e significados analisadas, a transgressão representa a negação da invisibilidade. Miguel, Felipe e Caroline não se assujeitam às condições institucionais que as excluem e ignoram. Essas crianças marcam sua presença, através das fugas, das brigas, das denúncias, das reclamações, dos xingamentos, entre outras formas também possíveis.

Thiago, embora sempre muito cordato e “adaptado”, em circunstâncias extremas de sofrimento, consegue romper as amarras da submissão e transpor os muros da instituição como uma forma de contestar e demonstrar a sua insatisfação diante das repetidas humilhações a que o submetem os colegas.

Ray, diferentemente de todos, não se movimenta para contestar. Vive no seu mundo, totalmente alienada, não reclama, é sempre muito boazinha com todos, não discorda, não agride. Percebe o mundo institucional como uma brincadeira constante, tudo é bom, só reclama das brigas dos outros mas não se envolve. Encontra-se dentro de um mundo do qual participa apenas passivamente. Aguarda com paciência o dia da sua saída, sem exteriorizar suas emoções, mesmo porque é visivelmente premiada com atitudes da direção por manter uma conduta alienada, que é conveniente à instituição.

No que diz respeito à vinculação afetiva, percebe-se, na expressão de todas as crianças, que os vínculos afetivos criados antes da institucionalização permanecem, que eles não se desvanecem com a falta de contato. Ao contrário, até se consolidam, a cada dia, através de relações concretas ou imaginárias, como uma forma de acreditar que viver é importante, se existe alguma relação lá fora que possa valer a pena.

As crianças demonstram uma incrível disponibilidade para estabelecer novos vínculos. Isso não significa que não demonstrem dúvida, medo e insegurança. É natural que, após tantos e repetidos abandonos, a criança seja cautelosa na aproximação. É a qualidade da relação que dita a profundidade dos laços que se constroem entre as pessoas. Na pesquisa, Felipe apresentou-se, a princípio, como o mais arredio de todos, mas, com o tempo e o convívio, ele passou a buscar o contato de forma leve e segura. Sua história justifica plenamente esse temor inicial. As crianças não se furtam ao estabelecimento de

novos vínculos. Mas, é por demais evidente a necessidade de que o tempo de cada uma seja respeitado para que isso aconteça.

O *sentido*, tal como é definido no referencial teórico que fundamenta esta pesquisa – categoria proposta por Vigotsky – representa todos os eventos psicológicos dentro de uma totalidade dinâmica, fluida, não linear, dialética, que se modifica e se transforma de acordo com o contexto no qual o sujeito está inserido. O sentido tem, portanto, uma dimensão muito mais abrangente e complexa do que o significado. Vigotsky assinala a importância da palavra no subtexto como a verdadeira expressão do sentido da fala.

O sentido, singular, único e irrepetível, transforma-se a cada novo momento. A saúde psíquica reside na capacidade de gerar novos sentidos. O sentido conduz a uma compreensão diferente da psique, a qual só pode ser compreendida dentro de um sistema dialético complexo, que é o que se denomina subjetividade (GONZÁLEZ REY, 2001).

Ao compreender desse modo a categoria *sentido*, entende-se que o sentido do abandono para cada criança da instituição pesquisada assinala uma forma única e particular de subjetivação, haja vista sua dimensão vivencial singular e, por isso mesmo, intransponível para o outro com que se relaciona. A experiência vivida do abandono é compartilhada por todas as crianças entrevistadas, mas a maneira como cada uma atribui sentido a essa vivência jamais poderá ser igual. Assim, para Caroline, o enclausuramento na instituição possivelmente se faz muito maior do que para outras crianças nas mesmas condições. Caroline sempre viveu no espaço da rua. Na rua, ela se deparou com o lúdico, com o bom, com o mau, com o dinheiro, com a caridade, com a humilhação. Ou seja, na rua, ela viveu novas, ricas, dolorosas e variadas experiências. Ali ela cresceu. Conheceu na rua, o sofrimento, mas pode exercer também certa autonomia que o enclausuramento não permite.

Caroline é possuidora de uma subjetividade rica, crítica, surpreendente e incomum para a sua idade. Todas as experiências, mesmo as da violência, e do descaso, vividas por ela foram subjetivadas de forma a constituir uma subjetividade que não abdica do direito de ser sujeito. Caroline transforma a

violência vivida em luta pela vida. Ela dá um sentido novo para a violência do abandono.

Para Felipe, o sentido do abandono traduz-se na troca das quais sempre foi vítima. O abandono, para ele, apresenta-se como uma substituição, uma troca contínua da sua pessoa. A mãe “trocou-o” pelo álcool; nas famílias substitutas, foi “trocado” por crianças menos combativas; na escola, é “trocado” de lugar em lugar sem seu conhecimento prévio; na instituição, é preterido em favor da irmã.

O sentido do abandono na instituição para Ray caracteriza-se pela exposição decorrente do estigma extensivo da mãe que se encontra na cadeia. Em diferentes contextos, essa exposição vai-se transformando em um novo e amplo sentido que é a alienação, forma menos dolorosa de sobrevivência para Ray.

Em resposta ao abandono, Miguel cria um pai imaginário. Ele constrói uma perspectiva, um futuro, na figura paterna que nunca conheceu. Reverte o abandono e o desamparo, dando-lhe um sentido de enfrentamento e esperança. Já para Thiago, o sentido do abandono caracteriza-se pela alienação, assujeitamento e exclusão.

Conhecer os significados e sentidos do abandono para as crianças institucionalizadas não é apenas adentrar a subjetividade individual, mas reconhecer a subjetividade social que também a constituiu. É na unidade da subjetividade individual e social que se pode encontrar alternativas mais eficazes na constituição de novas subjetividades.

É fundamental pensar as políticas públicas para além de programas que partem da perspectiva adultocêntrica, sem incluir a voz da criança, ou de programas preocupados unicamente com o fazer, pautado em uma perspectiva pedagógica acadêmica, sem considerar a capacidade empática efetiva de quem é escolhido para ocupar e desempenhar os diferentes papéis. A mudança de paradigmas não promove transformações, se as pessoas que os defendem permanecem em suas “torres de marfim”. Não é apenas escrevendo livros, ditando teorias, discutindo políticas públicas – embora todas essas práticas sejam também muito importantes – que as pessoas demonstram seu compromisso com

as mudanças. É muito importante, imprescindível mesmo, o cuidado com as próprias feridas, que, ao serem negligenciadas, escondidas ou esquecidas, não permitem o zelo e a sensibilidade fundamentais na constituição de outras subjetividades.

Quem são os técnicos, os administradores, os educadores dessas instituições? Que oportunidades tiveram para avaliar, repensar sua própria infância e entrar em contato com ela?

Uma característica considerada imprescindível na prática dos profissionais – que atuam em programas e instituições de atendimento a crianças – é a qualidade e a constância dos cuidados que esses profissionais dedicam às crianças sob a responsabilidade da instituição. Esse cuidado está diretamente relacionado à forma como essas crianças são vistas. Ou seja, se são vistos ou não como sujeitos de direitos, repletos de potencialidades, dignos de respeito e cuidados ricos e individualizados.

Permitir a mobilidade da criança em suas atividades sem interferir, mas, ao mesmo tempo, garantir, com a presença, sua segurança e integridade; confirmar a criança naquilo que ela pode realizar do seu modo, e não do modo que o adulto idealiza e concebe como correto; olhar de frente os problemas; discuti-los; permitir a expressão da mágoa ou da raiva, muitas vezes, dos pais que as abandonaram, ao invés de declará-las inconvenientes ou de pouca importância, são práticas educativas que podem favorecer a construção de subjetividades mais autônomas e fortalecidas.

Não resta dúvida de que as condições materiais são fundamentais na melhoria das políticas públicas. Mas, sem maior investimento no fator humano – principal constituidor de subjetividades – pouco ou quase nada se poderá fazer para promover transformações significativas. Respeitar o outro só é possível na medida em que se conhece o que isso significa ou na medida em que se faz alguma coisa com o que fizeram com a própria pessoa.

REFERÊNCIAS

ABREU, Martha; MARTINEZ, Alessandra Frota. Olhares sobre a criança no Brasil: perspectivas históricas. In: Irene Rizzini (Org.) *Olhares sobre a criança no Brasil séculos XIX e XX*. Rio de Janeiro: Amais, 1997.

ANDREI, Elena. Uma promessa de realização: os desafios da adoção no Brasil. In: FREIRE, Fernando. *Abandono e adoção: contribuição para uma cultura de adoção III*. Curitiba: Associação Brasileira Terra dos Homens. 2001.

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ARPINI, Mônica Dorian. *Violência e exclusão: adolescência em grupos populares*. São Paulo: Edusc, 2003.

BADINTER, Elizabeth. *Um amor conquistado: o mito do amor materno*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

BARUDY, Jorge. *Maltrato infantil: ecologia social prevención y reparación*. Santiago, Chile: Toldoc, 2000.

BORIS, Fausto. *História do Brasil*. 8. ed. São Paulo: Edusp, 2000.

CHAVES, Antônio Marcos. *Crianças abandonadas ou desprotegidas?* 1998. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo, 1998.

CONSELHO MUNICIPAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. *Guia de atendimento à criança e ao adolescente no município de Goiânia*. Prefeitura de Goiânia. Fundo Municipal de Apoio à Criança e ao Adolescente – FMACA. Goiânia: Terra, dez., 2002.

COSTA, Antônio Gomes da. *O estatuto da criança e do adolescente e o trabalho infantil*. São Paulo: LTR, 1994.

DEL PRIORE, Mary. *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2000.

_____. O cotidiano das crianças livres no Brasil entre a Colônia e o Império. In: *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2000.

DEMO, Pedro. *Cidadania tutelada e cidadania assistida*. Campinas: Autores Associados, 1995.

DONZELOT, Jacques. *A polícia das famílias*. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

ENCICLOPÉDIA BARSÁ. Rio de Janeiro: Encyclopedica Britannica, v. 11, 2000.

FREYRE, Gilberto. *Casa-grande e senzala*. Rio de Janeiro: Record, 1996.

FURNESS, Tilman. *Abuso sexual da criança: uma abordagem multidisciplinar*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GOFFMAN, Erving. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.

_____. *Manicômios, prisões e conventos*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1974.

GÓMEZ, M. M. C. *A prática histórica no processo de constituição de diferentes concepções de infância: de estados primitivos até a modernidade*. 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1994.

GONÇALVES, Margareth de Almeida. *Expostos à misericórdia: um estudo sobre o abandono de crianças no Rio de Janeiro – séculos XVIII e XIX*. 1992. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Instituto de Pesquisa do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 1992.

González REY, Fernando. *Epistemología cualitativa y subjetividad*. São Paulo: Educ, 1997.

_____. La categoría de sentido subjetivo y la significación en la construcción del pensamiento psicológico. *Revista de Educação Univali*. Itajaí, v. 1, n. 2, out., 2001. (Edição Especial – Psicologia histórico-cultural: contra-pontos).

_____. La subjetividad: su significación para la ciência psicológica. In: FURTADO, Odair; GONZÁLEZ REY, Fernando. *Por uma epistemologia da subjetividade: um debate entre a teoria sócio-histórica e a teoria das representações sociais*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

_____. *Pesquisa qualitativa em psicologia: rumos y desafíos*. São Paulo: Educ, 1999.

_____. *Sujeito e subjetividade*. São Paulo: Pioneira, 2003.

_____. *Subject, subjectivity, and development in cultural-historical psychology*. 2003. (mimeo).

HOKHEIMER, Marx. *Teoria crítica: uma documentação*. São Paulo: Perspectiva, 1990.

HYCNER, Richard. *De pessoa a pessoa: psicoterapia dialógica*. São Paulo: Summus, 1995.

KRAMER, Sonia; LEITE, Isabel Ferraz Pereira. *Infância fios e desafios da pesquisa*. 2. ed. São Paulo: Papyrus, 1997.

MANN, H. Peter. *Métodos de investigação sociológica*. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

MARCÍLIO, M. L. *História social da criança abandonada*. São Paulo: Hucitec, 1998.

_____. Amas-de-leite mercenárias e crianças expostas no Brasil oitocentista. *Olhares sobre a criança no Brasil*. Rio de Janeiro: Amais, 1997a.

_____. A roda dos expostos e a criança abandonada na história do Brasil, 1726-1950. In: FREITAS, Marcos César de (org.). *História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1997b.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã: teses sobre Fuerbach*. São Paulo: Centauro, 2002.

MILLER, Alice. *O drama da criança bem dotada: como os pais podem formar (e deformar) a vida emocional dos filhos*. São Paulo: Summus, 1997.

NOGUEIRA, Paula Cristina. Educadoras de crianças em situação de abandono. In: COSTA, Ileno I. Et alii (Orgs.). *Ética, linguagem e sofrimento*. VI Conferência Internacional sobre Filosofia, Psiquiatria e a Psicologia. Brasília: UnB; ABRAFIPP, 2003.

NOSELLA, P. *A escola em Gramsci*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

OLIVEIRA, Juarez de (Org.). *Estatuto da criança e do adolescente*. São Paulo: Saraiva, 1990. (Legislação Brasileira).

OZELLA, Sérgio (Org.). *Adolescências construídas: a visão da psicologia sócio-histórica*. São Paulo: Cortez, 2003.

PASSETTI, Edson. Crianças carentes e políticas públicas. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2000.

PILOTTI, Francisco; RIZZINI, Irene. *A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil*. Rio de Janeiro: Universitária Santa Úrsula, 1995.

PINHEIRO, Veralucia. Políticas de atendimento à criança e ao adolescente em Goiás. 1994. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Políticas Públicas) – Departamento de Ciências Sociais, Faculdade de Ciências Humanas e Filosofia, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 1994.

POISSON, Patric. A seleção dos candidatos à adoção. In: FREIRE, Fernando. *Abandono e adoção: contribuições para uma cultura da adoção III*. 20. ed. Curitiba: Associação Brasileira Terra dos Homens; Vicentina, 2001.

RAMOS, Flávio Pestana. A história trágico-marítima das crianças nas embarcações portuguesas do século XVI. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2000.

RIZZINI, Irene. Crianças, adolescentes e suas bases familiares: tendências e preocupações globais. In: SOUSA, Sônia M. Gomes; RIZZINI, Irene (Orgs.). *Desenhos de família: criando os filhos: a família goianiense e os elos parentais*. Goiânia: Cãnone, 2001.

_____. *O século perdido: raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil*. Rio de Janeiro: Santa Úrsula; Amais, 1997.

RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco (Org.). *A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil*: Instituto Interamericano del Niño. Universidade Santa Úrsula; Rio de Janeiro, Amais, 1995.

RODRIGUES, S. *Direito civil, direito de família*, 6. São Paulo: Saraiva, 1993.

ROIG, A. M.; OCHOTOREMA, J. P. *Maltrato y abandono de la infancia*. Barcelona: Ediciones Martinez Rosa, 1993.

ROUSSEAU, J. J. *Emílio ou Da educação*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SAWAIA, Bader Burihan. *As artimanhas da exclusão*. Análise psicossocial e ética da desigualdade social. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

_____. *Cultura: a dimensão psicológica e a mudança histórica e cultural*. Disponível em: <<http://www.psicologia.com.br/criançasabandonadas>>. Acesso em: 26 mar., 2003.

SILVA, Maria Salete Abrão Nunes. *Em busca do elo perdido: escuta psicanalítica para histórias de adoção*. 2001. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2001.

SILVA, Simone Regina Medeiros da. *Abandono: uma agressão aos direitos da criança*. In: FREIRE, Fernando (Org.). *Abandono e adoção: contribuições para uma cultura da adoção*. 20. ed. Curitiba: Associação Brasileira Terra dos Homens; Vicentina, 2001.

SOUSA, Sônia M. Gomes. *Concepções de infância/adolescência e sexualidade infantil/juvenil reveladas na Comissão Parlamentar de Inquérito*. In: SOUSA, Sônia Margarida Gomes (Org.). *Infância, adolescência e família*. Goiânia: Cânone, 2001.

_____. PERES, Vannuzia Leal Andrade. *Família de camadas populares: um lugar legítimo para a educação/formação dos filhos*. In: RIZZINI, Irene; BARKER, Gary; ZAMORA, Maria Helena (Orgs.). *Crianças, adolescentes, famílias e políticas públicas: para além do faz-de-conta*. *Revista do Departamento do Serviço Social da PUC-RJ*, Rio de Janeiro, dez., 2002. (mimeo).

_____; RIZZINI, Irene (Orgs.). *Desenhos de família: criando os filhos: a família goianiense e os elos parentais*. Goiânia: Cânone, 2001.

ULIVIERI, Simonetta. *La scomparsa dell'infanzia – Antiche e nuove violenze su bambine e bambini*. In: *Infanzia*, Bologna: La Nuova Itália Editrice, nov./dez., 1992. p. 2-7.

VALDEZ, Diane. *Filhos do pecado: moleques e curumins: imagens da Infância nas terras goianas do século XIX*. 1999. Dissertação (Mestrado em História) –

Faculdade de Ciências Humanas e Filosofia, Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 1999.

VARGAS, Marлизete Maldonado. Da família sonhada a família possível. In: FREIRE, Fernando. *Abandono e adoção III*. Associação Brasileira Terra dos Homens. 2001.

VEER, Reneé van der; VALSINER, Jean. *Vigotsky: uma síntese*. 3. ed. São Paulo: Loyola, 1996.

VENÂNCIO, Renato Pinto. *Infância sem destino: o abandono de crianças no Rio de Janeiro do século XVIII*. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. São Paulo, 1998.

VICENTINO, Cláudio. *História geral*. São Paulo: Scipione, 2000.

VYGOTSKY, Lev S. *Formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. *Los métodos de investigación reflexológicas y psicológicos*. Madrid: Visor Distribuciones, 1991. v. 1.

_____. *Obras escogidas IV*. Psicologia infantil. Madrid: Visor Distribuciones, v. 4, 1996.

_____. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VOGEL, Arno. Do Estado ao estatuto: propostas e vicissitudes da política de atendimento à infância e adolescentes no Brasil contemporâneo. In: PILOTTI, Francisco; RIZZINI, Irene (Orgs.). *A arte de governar crianças: a história das políticas sociais*. Rio de Janeiro: Instituto Interamericano del Niño; Editora Universitária Santa Úrsula; Amais, 1995.

WEBER, Lídia Natália Dobrianskyj. *Pais e filhos para adoção no Brasil: características, expectativas e sentimentos*. São Paulo: Instituto de Psicologia, 2000. (Curso de Pós-Graduação em Psicologia – Universidade de São Paulo).

WEBER, Lídia Natália; KOSSOBUDZKY, Helena. *Filhos da solidão: institucionalização, abandono e adoção*. Curitiba: Secretaria da Cultura do Estado do Paraná, 1996.

APÊNDICES

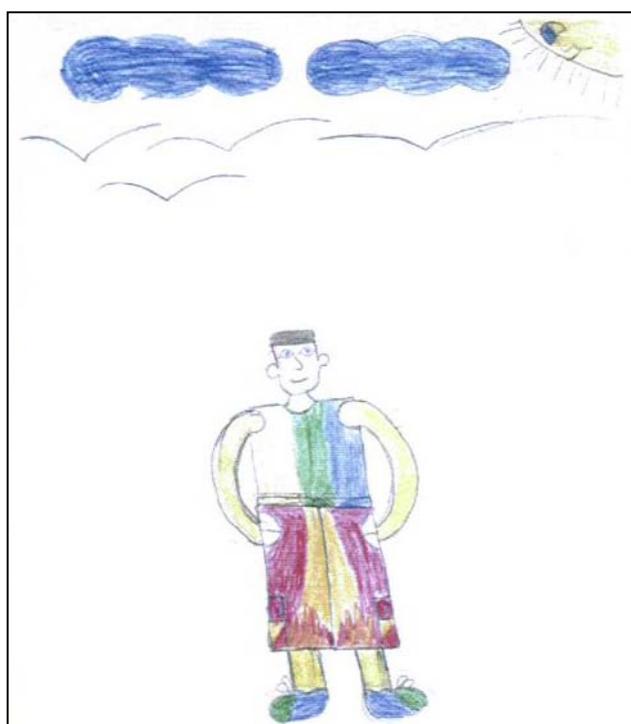
APÊNDICE 1

DESENHOS PRODUZIDOS PELAS CRIANÇAS

Nome: Thiago

Idade: 11 anos

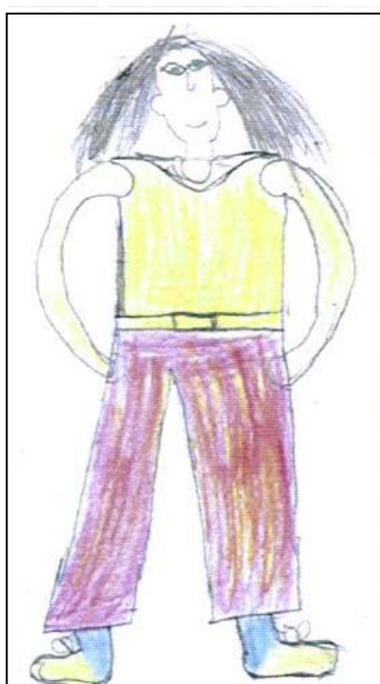
Datas: Pai 03/05/2003 – Mãe 09/05/2003 – Irmã 23/05/2003 – Thiago 03/05/2003



Pai



Mãe



Thiago no skate

Irmã

Nome: Felipe

Idade: 11 anos

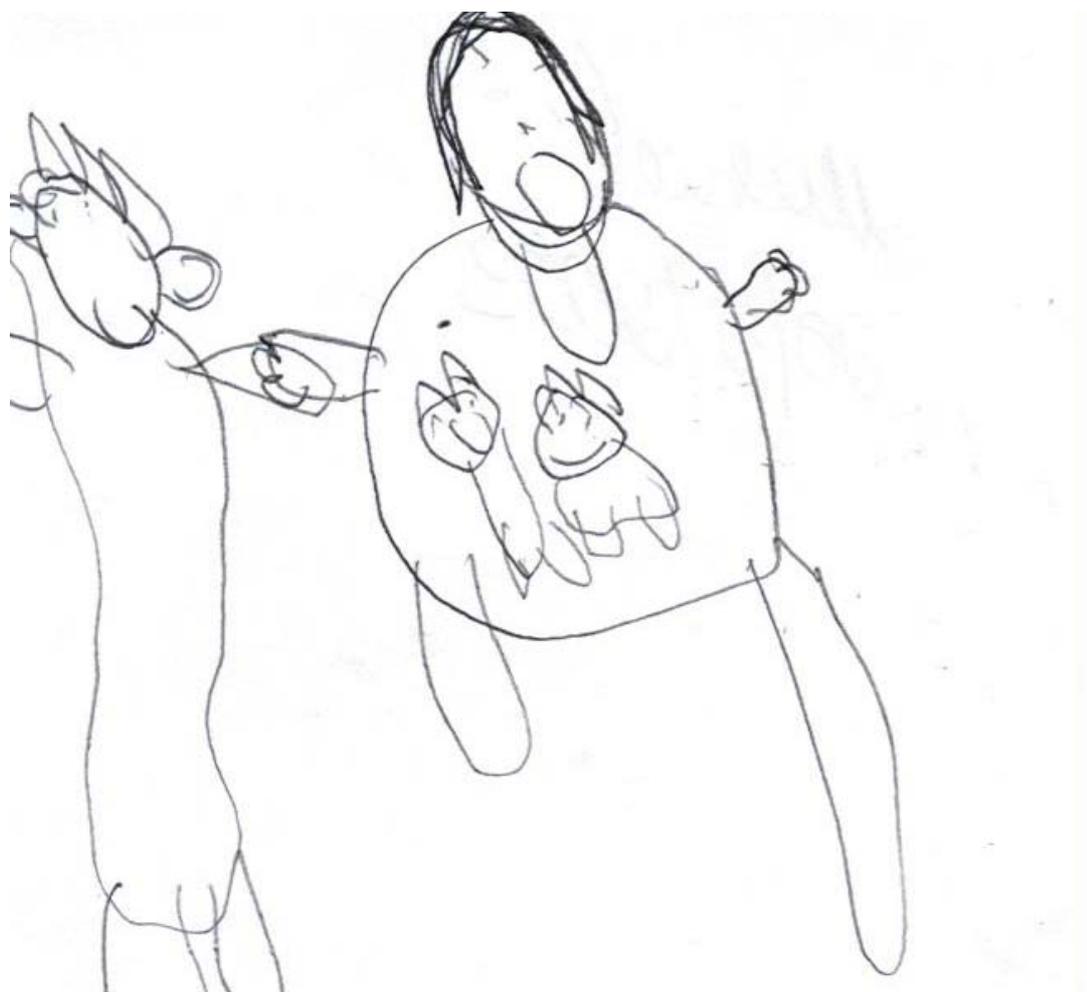
Data: 15/05/2003



Nome: Miguel

Idade: 9 anos

Data: 20/05/2003



APÊNDICE 2
SISTEMATIZAÇÃO DOS PRONTUÁRIOS

CASA 1 – MASCULINO E FEMININO – 0 A 6 ANOS

	M	Conselho Tutelar Região Oeste	6/3/01	11/10/01	Mãe	Abrigo	Pai cumprindo pena até 2040 por homicídio e outros processos. Mãe também cumprindo pena pelos mesmos motivos. Liberada por um alvará médico-psiquiátrico. Há um ano não retorna à instituição. Matou um dos três filhos enforcado.
	F	Juizado da Infância e Juventude	Presume-se cerca de 30 meses antes da data de entrada.	23/12/02	Mãe	Abandono	A mãe deixou a criança na casa de um casal e, três dias depois, ainda não tinha ido buscá-la.
	F	Conselho Tutelar Região Norte	7/1/99	10/3/03	Mãe	Abrigo	Mãe, com depressão, precisou de tratamento. Dois irmãos e uma irmã também estão na instituição.
	M	Conselho Tutelar Região Leste	8/3/02	16/4/03	Mãe e padrasto	Maus- tratos	Submetido a exame de corpo de delito, em 16 de abril de 2003. Foi constatado que as manchas no corpo da criança são provenientes de espancamento, além de haver sinais de mordidas em sua bochecha.
	M	Conselho tutelar Região Norte	26/8/02	14/4/03	Mãe e família materna	Proteção	Requer cuidados especiais. Apresenta insuficiência respiratória e refluxo gastro-esofágico e necessita de cuidados constantes. A mãe é doente e não pode cuidar do filho sozinha, apesar de se mostrar muito carinhosa com ele. A família da mãe não quer a criança.
	M	Juizado de Infância e Juventude	Cerca de 5 meses	25/7/02	Mãe	Abrigo	Encontrado juntamente com a mãe embaixo de uma ponte, na BR-153.
	F		25/07/00	24/10/00	Mãe	Abandono	A mãe é ex-abrigada do condomínio. O pai é usuário de drogas. A mãe evadiu-se do condomínio e atualmente dorme juntamente com sua mãe, em um banheiro, cedido por um senhor. Este afirma não ter a intenção de abrigá-las por muito tempo, já que ambas mantém relações com pessoas de índole duvidosa (usuários de drogas e álcool).
	M	Conselho Tutelar Região Centro Sul	12/10/95	17/11/00	Mãe e pai	Abrigo	Portador do vírus HIV. A mãe estuda e trabalha. O pai está desempregado. Os irmãos estudam. A mãe afirma não ter condições de cuidar da criança no momento.
	F	Juizado da Infância e Juventude	Presume-se cerca de 12 meses antes da data da entrada	21/11/02	Mãe	Abandono	A mãe de treze anos estava em um outro abrigo e fugiu, deixando a filha.

CASA 2 – MASCULINO – 6 A 12 ANOS –

M	Conselho Tutelar Região Norte	Presume-se o ano de 1994	12/12/98	Mãe, avó e irmã	Abrigo	Encontrado com o irmão na Av. Perimentral. Foram liberados para a família biológica, ele e o irmão gêmeo (abaixo). Devolvidos para a mãe em 30 de dezembro do mesmo ano, voltaram para a instituição em 2000. A mãe e a avó são traficantes e prostitutas.
M	Conselho Tutelar Região Norte	Presume-se o ano de 1994	12/12/98	Avó e irmã	Abrigo	Encontrado com o irmão na Av. Perimentral. Foram liberados para a família biológica, ele e o irmão gêmeo (acima). Devolvidos para a mãe em 30 de dezembro voltaram para a instituição em 2000. A mãe e a avó são traficantes e prostitutas.
M	Juizado da Infância e Juventude	5/8/92	19/11/01	Mãe e o padrasto	Maus-tratos	A mãe e o padrasto são alcoólatras. Apresenta dificuldade na escola. O pai biológico também é alcoólatra. É considerado uma criança afetiva.
M	Conselho Tutelar Região Norte	7/12/92	Sem data precisa 1997	Pais biológicos	Abrigo	O pai e a mãe são alcoólatras. O pai tentou, diversas vezes, matar a família.
M	Conselho Tutelar Região Centro-Sul	Não consta. Afirma-se que tem 7 anos	20/3/03	Pai e mãe. Presume-se que sejam os pais biológicos.	Maus-tratos	Pais alcoólatras, espancavam a criança e deixavam-o passar fome, quando alcoolizados. A criança têm pavor de ficar com os pais.
M	Juizado da Infância e Juventude	24/5/95	20/12/03	Mãe	Abrigo	Delatada pelo pai por deixar as crianças na rua, a mãe está em regime semi-aberto. Irmão da criança abaixo.
M	Juizado da Infância e Juventude	29/10/93	20/2/93	Mãe	Abrigo	Delatada pelo pai por deixar as crianças na rua. A mãe esta em regime semi aberto. Irmão do garoto acima.
M	Conselho Tutelar Região Oeste	Ignorada. Presume-se cinco anos nates da data da entrada	3/4/02	Ignorado	Abandono	Foi deixado por um casal que não se identificou. Em entrevista, disse que seus pais foram viajar e deixaram-no sozinho.
M	Juizado da Infância e Juventude	19/4/91	16/5/01	Mãe	Abrigo	A mãe não tem condições econômicas e psicológicas para ficar com a criança. Uma irmã da criança reside em Goiânia e o marido é traficante.
M	Conselho Tutelar Região Norte	30/1/94	10/3/03	Mãe	Abrigo	A mãe sofre depressão. Necessitou internar-se para tratamento. Internado na instituição com uma irmã de 13 anos e outra de 4 anos.

	M	Juizado da Infância e Juventude	Sem documento	25/2/03	Mãe biológica, durante a semana e a mãe adotiva nos fins de semana	Abrigo	A mãe biológica é alcoólatra e a adotiva não tem condições de criá-lo. Exibe as nádegas aos colegas. Pega as mãos das meninas e coloca no pênis. Usa medicamentos controlados. Quebrou o braço do irmão adotivo. Já esteve na instituição quando bebê.
	M	Conselho tutelar Região Leste	27/10/94	27/12/99	Mãe	Abandono	A mãe deixou- o no SOS criança. Liberado para família substituta, ficou alguns meses e voltou para a instituição depois voltou para a mesma família e ficou mais alguns meses, finalmente voltou outra vez para a instituição por inadaptação. Relata saudade dos irmãos.
	M	Juizado da Infância e Juventude	17/8/92	16/5/01	Mãe	Abrigo	A mãe não tem condições econômicas e psicológicas para criá-lo. A criança tem uma irmã que reside em Goiânia. O marido é traficante.
	M	Juizado da Infância e Juventude	14/4/94	13/11/02	Pai e mãe	Abrigo	Pai e mãe usuários de tóxicos. Tem pesadelos. Queixa-se da falta da mãe.
	M	Juizado da Infância e Juventude	01/3/93	13/11/02	Pai e mãe	Abrigo	Pais usuários de tóxicos.
	M	Conselho Tutelar da Região Oeste	28/4/92	7/1/02	Mãe adotiva	Abandono	Mãe adotiva não quer sua guarda e não sabe onde está a mãe biológica. A mãe adotiva faz hemodiálise. O garoto praticava furtos e a mãe já não conseguia controlá-lo.
	M	Juizado da Infância e Juventude				Proteção a testemunhas	Tem informações sobre um crime. Está na instituição por razões de segurança.

CASA 3 – FEMININO – 6 A 12 ANOS EM 31/4/03

	F	Juizado da Infância e Juventude	20/4/92	19/6/02	Mãe e pai	Abrigo	A mãe está na prisão. Afirma que o pai era bom, quando não estava drogado, mas a mãe era agressiva e violenta e tentou matar o pai várias vezes. Estão na instituição mais dois irmãos e uma irmã na instituição.
	F	Juizado da Infância e Juventude	27/7/91	1/2/99	Mãe	Abrigo	Mãe cumprindo pena no CEPALGO. A avó, vítima de derrame, não pode cuidar da neta e dos dois irmãos, um menino e uma menina que também estão na instituição.
	F	Juizado da Infância e Juventude	1/9/93	1/2/99	Mãe	Abrigo	Mãe cumprindo pena no CEPALGO. A avó, vítima de derrame, não pode cuidar da neta e dos irmãos, um menino e uma menina, que também estão na instituição.
	F	Juizado da Infância e Juventude	5/12/94	8/2/02	Mãe e pai	Maus-tratos	Agredida pelo pai. Tem pesadelos.
	F	Conselho Tutelar Região Oeste	19/11/91	25/2/02	Madrasta e pai	Abandono	Apresenta deficiência intelectual. Encaminhada para a clínica de orientação e diagnóstico da APAE. Abandonada pelo pai na rua. O pai tem distúrbio mental, seis filhos e outra mulher.
	F	Conselho Tutelar Região Norte	2/6/94	15/4/03	Presume-se que eram os pais biológicos	Maus-tratos	Apresentou lesões provocadas por espancamentos, queimaduras, e ferimentos por arma branca.
	F	Conselho Tutelar Região Centro Sul	22/4/94	6/1/03	Pai biológico e madrasta	Maus-tratos	Sofreu maus-tratos por parte dos pais que são alcoolistas.
	F	Conselho Tutelar Região Norte	4/6/92	3/2/03	Pai biológico e madrasta	Maus-tratos	Sofreu maus-tratos por parte dos pais que são alcoolistas.
	F	Juizado da Infância e Juventude	18/3/91	30/12/97	Mãe e pai	Abrigo	Mãe e pai alcoolistas. Mãe lava roupa para sustentar o vício. Tem três irmãos, todos na instituição.
	F	Juizado de Infância e Juventude	27/5/91	20/2/03	Mãe	Abrigo	A mãe encontrava-se em regime semi-aberto, trabalhava fora e os filhos ficavam com a avó. Denunciada pelo companheiro por deixar as crianças na rua, a mãe nega. O marido agredia-a fisicamente.
	F	Conselho Tutelar Região Norte	12/4/91	22/1/03	Pai e madrasta	Abuso sexual e mendicância	A criança odeia a mãe biológica. Afirma que esta nunca acreditou nela e agredia-a fisicamente e que o avó e os tios abusavam sexualmente dela, desde os cinco anos. O pai exigia que ela pedisse esmolas na rua.

	F	Conselho Tutelar Região Oeste	2/2/88	19/11/02	Mãe adotiva e padrasto	Abuso sexual e abandono	Sofria abuso sexual por parte do padrasto e de um primo de 15 anos. Veio do Maranhão para morar com a irmã, que não a quer porque pratica furtos em sua casa e anda na companhia de drogados.
--	---	----------------------------------	--------	----------	---------------------------	-------------------------------	---

Casa 4 – Masculino – 12 a 18 anos em 31/4/03

	M	Conselho Tutelar Região Centro-Sul	12/7/86	27/2/02	Primeiro com a mãe depois com uma família substituta e por último com uma tia.	Abrigo e abandono	Vivia “de favor” na casa de uma família, ajudando um casal, mas dormia na residência da tia. A mãe abandonou-o várias vezes com pessoas desconhecidas e disse ao garoto que ele é um monstro, fruto de um estupro. O garoto afirma não ter raiva da mãe e tentou encontrá-la várias vezes. Aos oito anos, foi deixado por ela em um prostíbulo. Fugiu por ter sido muito espancado. Continuamente era entregue à mãe e deixado por ela.
	M	Juizado de Infância e Juventude	30/11/89	17/8/98	Mãe	Abrigo	Transferido de outra Instituição Encaminhado pela família substituta. A mãe é solteira e doente: tem Lúpus e apresenta seqüelas de hemorragia cerebral. Vive de auxílio. Em 16 de junho de 1999 fez cirurgia no ombro em virtude de tumor ósseo.
	M	Juizado da Infância e Juventude	28/3/91	9/9/97	Mãe	Abrigo	Filho de pais alcoolistas. As crianças (ele e uma irmã) ficavam na rua, os pais não se comprometiam com elas. A irmã foi adotada. Ele foi levado por várias famílias e não se “adaptou”.
	M	Juizado da Infância e Juventude	9/6/85	23/10/02	Não consta	Abrigo	Fez vários cursos profissionalizantes. Afirma ter tido envolvimento com drogas. Quando fugiu do outro abrigo ficou na casa de uma amiga um mês. Veio para a instituição de livre e espontânea vontade.
	M	Conselho Tutelar Região Oeste	13/12/88	4/10/00	Mãe	Abrigo	Tem cinco irmãos na instituição. A mãe está no CEPALGO, reincidente do artigo 12. O garoto já evadiu-se da instituição e voltou. O irmão mais velho já não está mais na instituição.
	M	Conselho Tutelar Região Oeste	3/10/88	1/7/02	Mãe e padrasto	Maus-tratos e abandono	Morava com a avó paterna em outra cidade. Veio morar com a mãe e o padrasto em Goiânia. O padrasto colocou-o para fora de casa. Ficou quatro meses no SOS Criança. Tem uma irmã casada, de 17 anos, que vive em outra cidade e não pode recebê-lo. A avó não o quer de volta.
	M	Conselho Tutelar Região Centro Sul	12/1/91	6/11/01	Mãe	Abrigo	A mãe faleceu, vítima do vírus HIV.
	M	Juizado de Infância e Juventude	20/11/89	13/11/02	Mãe	Abrigo	A mãe é usuária de drogas. Recebe homens em casa. Recusa-se a fazer tratamento. Não assume a educação dos filhos. Tem sete filhos, três com família substituta e apenas uma adolescente em sua companhia. Os outros três moram na instituição (três meninos nascidos em 1989, 1993 e 1994).
	M	Juizado da Infância e Juventude	19/2/91	27/2/02	Mãe	Abrigo	A mãe encontra-se detida na delegacia de outra cidade próxima de Goiânia (GO).

	M	Conselho Tutelar Região Oeste	18/11/91	18/4/02	Padrasto e mãe adotiva	Maus-tratos	Sofreu maus-tratos por parte do padrasto. Mãe adotiva está no CEVAM ameaçada de morte pelo companheiro.
	M	Conselho Tutelar da Criança e do Adolescente Centro Sul	24/3/89	17/11/00	Mãe	Abrigo	A mãe era portadora do HIV e faleceu. Encontra-se na instituição com dois irmãos; um com HIV. O irmão adolescente recusou-se a vir.
	M	Juizado Infância e Juventude	25/5/86	15/7/94	Mãe e o pai	Abandono	O pai é alcoolista. O menino foi encontrado perambulando na Rodoviária Central. Pedia esmolas. A mãe morreu de malária em Alagoas, de onde vieram. Dois irmãos também moravam na instituição. Hoje está sozinho, trabalha e estuda.
	M	Juizado da Infância e Juventude	9/3/88	29/3/94	Supostamente pai e mãe biológicos	Abandono	Encontrado perambulando em uma rua da cidade de Goiânia por um estranho que o encaminhou ao juizado. Apresentado no Serviço de Utilidade Pública, ninguém apareceu. Afirma que o pai batia muito, que sua mãe lavava roupa e desmaiava. Nunca recebeu visita. Deseja muito ver os irmãos e estar com eles.
	M	Juizado da Infância e Juventude	15/3/88	3/1/01	Mãe e padrasto	Abuso sexual Abrigo	A mãe não demonstra interesse pelo filho. Segundo o menino, veio para a instituição porque teimava com a mãe. Ele não se queixa do tratamento recebido da mãe. Abusado pelo irmão maior o qual introduziu o pênis e urinou na sua boca. O irmão é usuário de drogas.
	M	Juizado da Infância e Juventude	20/6/90	14/2/02	Mãe substituta	Abrigo	Colocado na casa 4, que abriga adolescentes, por sua experiência com a rua e pequenos furtos. Pai falecido, mãe desaparecida. Tem dez irmãos desconhecidos. Afirma que a mãe substituta era boa para ele, mas ele praticava pequenos furtos na própria casa em que morava desde os seis anos.
	M	Juizado da Infância e Juventude	1/4/87	8/7/02	Pai e mãe biológicos	Abrigo	O pai e a mãe são alcoolistas. Encontra-se na instituição com mais um irmão e uma irmã. Estavam expostos à miséria e à mendicância em decorrência do alcoolismo dos pais. A mãe tentou suicídio.
	M	Juizado da Infância e Juventude			Mãe e padrasto	Proteção a testemunhas	(Nada a observar, por razões de segurança).

CASA 5 – FEMININO – 12 A 18 ANOS EM

161

	F	Juizado da Infância e Juventude	24/1/77	27/5/98	Mãe	Abrigo	Fugiu da genitora. Apresenta distúrbio mental. Mãe desempregada. Com a aposentadoria da avó, pagavam o aluguel do barracão e sustentavam a si e a uma irmã adolescente com um filho.
	F	Conselho Tutelar Região Centro Sul	12/5/88	12/5/88	Mãe e padrasto	Abuso sexual e maus-tratos	Espancamento da mãe e do padrasto, que é alcoólatra aposentado. Abusa sexualmente dela mas a mãe não acredita.
	F	Juizado da Infância e Juventude	17/12/85	19/4/99	Mãe adotiva	Maus-tratos	A diretora da escola, denunciou a mãe adotiva por negligência. Permaneceu dez anos com família substituta. Encaminhada em 1999 para este abrigo por maus-tratos. Boa aluna. Relaciona-se bem com os colegas e educadores.
	F	Juizado da Infância e Juventude	3/8/86	18/2/02	Mãe adotiva	Abrigo	Tem dificuldade em lidar com atividades de rotina. Na família substituta com que morava, era liberada desses afazeres. Foi criada até os 12 anos com uma prostituta. Sua mãe biológica também é prostituta. Suspeita-se de abuso sexual.
	F	Conselho Tutelar Região Leste	19/11/91	25/2/02	Pai	Abandono	Internada pelo pai, pois dava muito trabalho.
	F	Conselho Tutelar Região Oeste	Não consta	13/12/02	Mãe e o padrasto	Maus-tratos e abuso sexual	Em visita à mãe no período de Natal, voltou e disse não querer voltar, a morar com a mãe, pois não “gosta do padrasto”, o mesmo que abusou dela.
	F	Conselho Tutelar Região Leste	27/5/86	27/1/98	Mãe adotiva	Abandono	A mãe adotiva internou-a por desobediência. Desacata os funcionários e os professores, não tem hábitos de higiene pessoal. Tem dificuldade de seguir normas.
	F	Conselho Tutelar Região Norte	11/3/90	31/3/03	Mãe biológica	Abrigo	A mãe tem depressão e necessitava de internação. A adolescente encontra-se na instituição com dois irmãos e uma irmã.
	F	Conselho Tutelar Região Leste	10/7/87	21/12/99	Mãe	Abandono	Como sua mãe fugiu do SOS criança deixando o filho, a adolescente tem um irmão e uma irmã, ele na instituição e ela em família substitua. Em 9/8/00, saiu para família substituta em Jataí e voltou em 6/5/02.
	F	Conselho Tutelar Centro Sul	22/5/86	28/3/02	Pai substituto	Abuso sexual	Os pais biológicos são alcoólatras. Foi morar com a avó que a deu para uma família substituta, na qual o pai adotivo abusava dela, fazendo sexo anal e oral.
	F	Juizado da Infância e Juventude	20/3/90	2/12/02	Mãe adotiva	Abrigo	Denunciada por agressão pela mãe adotiva, que afirma que a menina tentou enforcá-la, alegando que não é sua mãe, quando se negou a deixá-la descer para o pátio do prédio. Tem mãe biológica viva.

	F	Conselho Tutelar Região Leste	8/3/87	30/12/99	Mãe biológica e padrasto	Maus-tratos	O padrasto não a suporta a avó e a bisavó dizem que está irresponsável, por ter aberto o gás durante a noite enquanto todos dormiam. Exibe-se na frente de meninos com gestos obscenos.
	F	Juizado da Infância e Juventude	12/9/87	6/11/96	Mãe e pai	Abandono	O pai desapareceu e em seguida a mãe. Ficou sob a responsabilidade de uma tia a qual ameaçou jogá-la no poço caso a avó não fosse buscá-la. A avó entregou-a ao juizado.
	F	Juizado da Infância e Juventude	17/8/89	10/1/02	Pais substitutos	Abandono	Veio de São Paulo com dois anos e a namorada do pai, por falta de documentação, encaminhou-a à instituição, onde permaneceu durante sete anos até ser colocada em família substituta. Devido aos ciúmes dos irmãos, foi entregue a outro casal com o qual permaneceu seis meses, sendo entregue ao juizado.
	F	Juizado da Infância e Juventude	13/3/92	12/2/99	Mãe biológica	Abrigo	Mãe tem lúpus e já teve hemorragia cerebral.

APÊNDICE 3

TEXTO: O ABANDONO DE CRIANÇAS NO PASSADO

O ABANDONO DE CRIANÇAS NO PASSADO

Durante séculos o abandono e o infanticídio fizeram parte do cotidiano das sociedades. Os pais tinham sobre os filhos, direito de vida e morte. Foi somente no final do Império Romano com Constantino – 313 a 337 d.C. (VICENTINO, 2000), considerado o último dos grandes imperadores, que a primeira lei contra o infanticídio foi escrita e reconhecida formalmente. Mesmo assim essa prática continuou existindo até a Idade Média.

As idéias sobre a infância, influenciadas pela filosofia e teologia, apresentavam uma imagem dramática da criança, um ser imperfeito, símbolo da força do mal. Essas idéias, disseminadas também por Santo Agostinho, durante séculos, faziam que a infância não tivesse valor algum, nem especificidade, e fosse vista como um período a que todos estavam condenados e do qual deveriam se livrar.

A "natureza infantil", seria segundo Santo Agostinho, tão corrompida, que a recuperação deveria dar-se através dos meios penosos. Isso explica o uso, na educação de palmatórias e varas. O pensamento Agostiniano esteve tão fortemente presente na Pedagogia durante tantos séculos, promovendo um clima de distanciamento, medo, retraimento e dureza em relação a essa fase peculiar do ser humano, que até hoje ela ainda não pode ser plenamente compreendida, nem ocupa a posição de relevância que verdadeiramente lhe cabe.

O sentido de família veio modificar profundamente as relações com a infância, uma vez que ambos não podem ser vistos separadamente. A falta de aproximação com as crianças, fazia com que elas fossem enviadas, após os sete ou nove anos de idade, para casas estranhas a fim de aprenderem boas maneiras. Ali permaneciam sete anos ou mais e nem sempre voltavam para a família de origem.

A aproximação com a família só surge de fato no século XVII. Mesmo assim, as crianças pequenas continuavam a ser enviadas para as aldeias vizinhas, no caso de pais burgueses, para serem amamentadas pelas amas-de-leite. Essa prática extingue-se no século XIX, quando os progressos da higiene e da assepsia permitiram que o leite animal fosse utilizado sem risco (ÁRIES, 1981).

Embora já esteja em curso o século XXI, pouco se modificou a relação com a infância. Infelizmente, a forma de maus-tratos apenas sofisticou-se ou vestiu uma roupagem diferente. Ulvieri (1998), sugere denominar os dias atuais como o "tempo de Erose", pois as informações dolorosas e brutais sobre a infância mostrados nos meios de comunicação reafirmam no dia a dia uma violência cega por parte dos adultos, principalmente daqueles que têm o dever de cuidar e proteger, ou seja, pais e responsáveis diretos.

O abandono de crianças na Antiguidade

Na Grécia e Roma antigas, como também no Egito, muitas das crianças abandonadas nas mais diversas circunstâncias tornaram-se grandes e importantes homens na história da humanidade. Um bom exemplo é Moisés. O faraó do Egito, sentindo-se ameaçado pelo crescimento da população israelita, queria encontrar uma forma de torná-la menos poderosa e por isso mandou matar todos os bebês do sexo masculino. Moisés (em hebraico, Moshe), que tinha três meses de idade, foi posto por sua mãe numa cestinha de papiro, depositada sobre as águas do rio Nilo (Gen. 21:8-23). A filha do faraó, avistando a cesta, pediu a suas escravas que a trouxessem. Quando abriu a cesta e viu o garoto, ficou penalizada ao perceber que, sendo um menino israelita, poderia ser morto. A irmã do bebê, que ficara todo o tempo à espreita para ver o que iria acontecer, aproximou-se da princesa e perguntou se desejava que ela encontrasse uma ama-de-leite para a criança. A princesa respondeu que sim e ela então trouxe a própria mãe do bebê. A princesa pediu à mãe que o levasse e criasse, prometendo pagar pelo seu sustento. O garoto viveu com a mãe durante anos; depois a princesa pediu a ela que lho entregasse e adotou-o como filho. Foi batizado com o nome de Moisés, que significa "vindo das águas". Esse episódio

ocorreu no Egito, no século XIII a. C. Moisés guiou os judeus, durante 40 anos, pelo deserto, em busca da nova terra com que sonhavam. Moisés é considerado fundador tanto da nacionalidade quanto da religião de Israel. Sua liderança no êxodo e o destaque que assume junto ao monte Sinai são dificilmente discutíveis (ENCICLOPÉDIA BARSA, 1995).

Entre os hebreus, o ato de abandonar bebês era um costume regulamentado. O pai, principalmente em caso de miséria, detinha o poder até de vendê-los. Se quisesse recuperá-los posteriormente, bastava pagar uma idealização àquele que até então o havia criado, uma forma de recompensá-lo pelos gastos tidos com a criança até então.

Na Grécia, a mitologia é rica em casos de abandono, como o de Édipo, que se casou com a própria mãe e teve morte trágica. Também foram abandonados Júpiter, Hércules, Poseidon, o grande deus das águas, este criado por uma ama.

Os filósofos gregos, entre eles Aristóteles e Platão, também já discutiam o abandono de crianças. Aristóteles aprovava o abandono como uma forma de controle da família e da população. Sugeriu também o aborto como uma maneira de limitar a prole (MARCÍLIO, 1998). Platão, por sua vez, propunha que as crianças de famílias pobres fossem criadas em casas onde elas pudessem viver em melhor situação. Para ele, os pobres não deveriam ter filhos ou, pelo menos, que tivessem apenas aqueles a que pudessem dar condições de uma vida digna e humana.

O infanticídio na Antigüidade era perfeitamente legal e o aborto, legítimo. Durante séculos, as crianças tiveram o *status* de propriedade. Como eram consideradas bens, os pais podiam dispor delas de acordo com a sua vontade ou interesse (CHAVES, 1998). O poder dos pais era ilimitado. Podiam matar, vender ou expor os filhos, principalmente se tivessem algum defeito físico. A deformidade física era praticamente uma sentença de morte, pois era vista como mau agouro para a família. Alguns pais tinham, no entanto, intenções de reaver filhos abandonados. Por isso deixavam junto a eles algum objeto que pudesse identificá-los mais tarde. Essa prática, tão difundida na Europa e preservada até o século XIX, foi também comum no Brasil posteriormente.

Entre os romanos, o infanticídio era praticado em larga escala e o abandono não perdoava crianças nem pobres nem ricas. Isso dependia da justificativa e da conveniência da família. Eram abandonadas crianças por causa de defeito físico, por motivos de ordem financeira e econômica, por dúvida em relação à fidelidade da mulher (isso principalmente entre os ricos), até em sinal de protesto político contra a vontade dos deuses, e também para evitar a distribuição de bens entre muitos herdeiros. O abandono representava, assim, uma solução prática e segura para muitos problemas (MARCÍLIO, 1998).

Em todo o Império Romano, parece não ter havido qualquer instituição para cuidar de crianças abandonadas. A venda dos filhos era vista de forma natural. Clemente de Alexandria, no século III, na obra intitulada *Paedagogus* chegou a condenar o abandono e considerar os pais que o praticavam assassinos de crianças. Mas, a preocupação, o foco, não era a criança e sim as conseqüências que o abandono poderia trazer. Para ele, uma criança exposta poderia encontrar outro parente exposto e consumir um ato incestuoso considerado crime. A preocupação não era, portanto, com a criança, mas com a possibilidade de uma relação incestuosa, no caso o casamento entre irmãos que desconheciam sê-lo.

Marcílio (1998) acredita que a Igreja, desde sua origem, até a Idade Média, sempre foi muito condescendente quando se tratava do abandono das crianças, gerando concessões políticas extremamente ambíguas e contraditórias. Porém, Santo Ambrósio, bispo de Milão (374-397), também abandonado por um pai rico e poderoso, considerava parricídio o ato do abandono cometido por aqueles que tinham posses. Porém, posteriormente, quando se tornou papa, aceitava essa prática no caso de pais pobres.

No final do século V, o abandono tornou-se irrevogável. O pai já não podia, como anteriormente, reclamar seu filho enjeitado após dez dias de abandono. O poder absoluto não era mais do pai e sim daquele que o criava. Este podia explorá-lo de todas as formas, sem que ninguém pudesse interferir mais.

A partir do século V, o estímulo à misericórdia do outro fez melhorar um pouco a situação dos pequenos. Esse estímulo, promovido pelo espírito cristão, penetra também na literatura, tanto de forma explícita quando implícita. Aos

poucos, promove mudanças no comportamento das pessoas, que passam a adotar ou a abrigar em suas casas os pequenos enjeitados.

Oblata, uma saída honrosa para o abandono

No início da Idade Média, as crianças continuaram a ser abandonadas com as mesmas justificativas da Idade Antiga, ou seja, a miséria, a ilegitimidade, os interesses econômicos entre outros. Marcílio (1998) afirma que é difícil resgatar, entre os séculos V e X, o fenômeno do abandono devido à dificuldade de encontrar documentos dos quais extrair essas informações.

A Igreja, nesse período, embora tenha sido muito importante com relação à distribuição de bebês, não elaborou qualquer norma para protegê-los ou para punir aqueles que os enjeitavam. Os mosteiros representavam, à época, um refúgio para as crianças abandonadas. Neles, a possibilidade de vestir-se, comer e receber educação era garantida pelos monges, que assumiam o papel de pais de criação ou de pais espirituais.

No século VI, surge a instituição chamada *oblata*.²⁶ As crianças eram doadas por seus pais aos mosteiros. Ao atingir a maioridade, elas podiam escolher prosseguir na vida religiosa ou deixá-la.

Na época carolíngia, a tendência liberal foi abandonada e a vontade dos pais passou a prevalecer. No início do século VIII, a oblação estava bem estabelecida pelas leis eclesiásticas e civis. As crianças jamais poderiam deixar os mosteiros, e seus pais juravam nunca dar a elas nenhum tipo de propriedade ou de herança, embora pudessem deixar legados em dinheiro ou propriedades para os mosteiros.

Muitos *oblata*s chegaram a ocupar cargos importantes. Outros, no entanto, quiseram deixar a vida monástica e não puderam. Para evitar evasões,

²⁶ *Oblata* era o ato de doação de uma criança rica para servir a Deus e à religião. Tinha vários fins: obter para a família felicidade, na Terra como no Céu, regular e evitar fragmentação excessiva da propriedade entre muitos filhos.

diante da insatisfação de alguns *oblatas*, medidas drásticas em forma de leis foram tomadas a fim de assegurar a sua permanência vitalícia nos mosteiros.

O Concílio de Worms de 860, declarou que as crianças dadas aos mosteiros nunca poderiam deixá-los e deveriam ser mantidas à força, se necessário. Essas resoluções seriam confirmadas no Concílio de Tribuir de 895 (MARCÍLIO, 1998, p. 36).

Era visível, nessa prática, o objetivo de prevenir a fragmentação da propriedade, e maximizar a herança para os filhos mais velhos.

Segundo Boswell (apud MARCÍLIO, 1998), *oblatio* foi apenas mais uma forma de abandono instituída pela Igreja. Este estudioso constatou que os filhos de segundos ou terceiros casamentos tinham mais probabilidade de serem doados, pois estes podiam ameaçar a posição dinástica dos filhos mais velhos e do primeiro casamento, ou ainda, como já foi dito, fragmentar demais a herança da família. O *oblatio* na sociedade da época era, pois, considerado uma saída honrosa e mais humana que o infanticídio. No final do século VII, a oblação foi ampliada. Qualquer um, independentemente da classe social, podia doar um filho de qualquer sexo até os dez anos de idade.

A fase assistencialista para as crianças abandonadas

Nos séculos XI e XII, o número de crianças ilegítimas também abandonadas crescia assustadoramente. A regulamentação e o controle excessivo da Igreja sobre o casamento, estabelecidos no século XII para fortalecê-lo, gera o aumento da ilegitimidade. De forma provisória, acontece a diminuição do abandono nessa época. Era o medo das represálias, da Inquisição e do pecado reduzindo a exposição dos bebês.

Também no século XII, as condições de vida pioraram. Com o crescimento da população e da miséria, aparecem várias doenças de carência, entre elas a lepra, a epilepsia e o eczema. Essas doenças favoreciam as

epidemias, facilitadas pelas peregrinações, pelas Cruzadas e pelo renascer das cidades.

Segundo a análise de Mollat, citado por Marcílio (1998, p. 38), no novo contexto as atitudes das pessoas eram ambivalentes em relação à pobreza: “Embora a caridade seja reconhecida como uma virtude e a beneficência como um dever, seu exercício está impregnado de altivez e de desprezo humilhante”.

As transformações dos séculos XI e XII, com o renascimento das cidades e o desenvolvimento da economia de troca, inauguram uma fase nova do assistencialismo. A Igreja adota a prática de conceder indulgências às confrarias e às instituições que se dedicavam aos cuidados dos mais necessitados, aumentando, assim, essas iniciativas. As primeiras instituições de proteção à infância abandonada surgem, portanto, a partir das confrarias ou associações de caridade.

Os hospitais medievais passam para a jurisdição secular, já não pertencendo só aos religiosos como antes, e a responsabilidade pelos doentes pobres e desvalidos passa a ser assumida pelos municípios. As duas formas de assistência conviveram por muito tempo. Ainda não houve, até hoje, uma total substituição do clero nesse setor.

O século XIII consta como o período em que a fase pública da caridade e proteção às crianças desvalidas foi inaugurada. O Papa Inocêncio III (1198-1216) teve especial atuação na assistência institucionalizada à criança abandonada. A atitude do papa ocorre principalmente após ter tomado conhecimento do chocante fato de que pescadores, em 1203, encontravam em suas redes uma grande quantidade de bebês afogados no rio Tibre. O papa tomou providências imediatas, destinando o Hospital do Santo Espírito, em Saxia, ao lado do Vaticano, para receber os expostos e abandonados. No entanto, segundo Gómez (1994), o primeiro registro de asilo para crianças abandonadas é do ano 787. Fundado por Dacéo de Milan, lá elas aprendiam um ofício e depois eram obrigadas a servir, como criados, aos seus benfeitores.

O hospital não só abrigava as crianças, mas também prostitutas, leprosos e mulheres grávidas. Portanto, os bebês abandonados partilhavam com

adultos e doentes um espaço reduzido e insuficiente. Essa prática perdurou até o século XIX.

As crianças eram enviadas às amas-de-leite para serem amamentadas até três anos de idade, quando eram devolvidas ao hospital e ali permaneciam até os sete anos. A partir dessa idade, eram confiadas aos mestres artesãos, que lhes ensinavam um ofício de acordo com o sexo, a idade e as aptidões.

As amas-de-leite eram mulheres que, em troca de um salário irrisório, levavam para suas casas as crianças para amamentá-las e criá-las até mais ou menos os três anos de idade. Essa prática já era comum na Antigüidade, entre as pessoas nobres e abastadas, e as justificativas eram as mais diversas. Badinter (1985) afirma que as mulheres acreditavam que a amamentação era inconveniente e ruim para a mãe e que se amamentassem seus bebês poderiam perder a saúde, a beleza e ainda corriam riscos sérios de sobrevivência.

De acordo com as pesquisas de Badinter (1985), a amamentação nessa época era considerada ridícula e repugnante. Muitos maridos abominavam a amamentação e, mesmo que o marido a aceitasse, os médicos da época proibiam as relações sexuais durante a amamentação, pois, para eles, o esperma poderia azedar o leite.

Não era só a indiferença que levava as mães a entregar seus filhos às amas, mas o medo de perder os maridos, a beleza e a saúde. Em nome da etiqueta social, as mulheres da nobreza eram desaconselhadas a amamentar seus filhos, pois tal prática não condizia com uma dama superior. Consideravam um gesto despudorado, com uma imagem animalizada. As interrupções para as mamadas e os longos períodos de aleitamento eram inconvenientes e impediam a vida social do casal. O cheiro de leite causava aos maridos aversão, como sinônimo de sujeira. “Um verdadeiro antídoto contra o amor” (BADINTER, 1985, p. 97).

Pollock (1983) contrapõe-se à idéia de que as crianças entregues às amas-de-leite eram ignoradas. Ela afirma que os pais lhes davam atenção, iam vê-las e se preocupavam principalmente quando adoentados. Essas informações foram encontradas em documentos como fotografias e diários.

Esse modelo, criado em Roma, durou sete séculos e serviu não só para o continente europeu, mas para outros continentes colonizados pelo Ocidente católico.

Com o crescimento da população, as guerras, a Peste Negra, os órfãos desamparados, o aumento dos abandonados superava a capacidade assistencial das minúsculas casas que os acolhia. Nos séculos XIV e XV, o número de necessitados aumentava continuamente. Fez-se necessária a criação de serviços sociais e de grandes estabelecimentos hospitalares, bem como de instituições especializadas para abrigar crianças abandonadas.

O processo de mudanças teve início na Itália. Na Florença medieval, os bebês expostos podiam ser recolhidos em duas instituições de caridade: Santa Maria Della Scala e o *Hospizio Degli Inocenti*. Outros hospitais surgiram na Itália, embora o Hospício Degli Inocenti de Florença continuasse o mais famoso. Em quase todos, foi instalada a roda²⁷. A principal preocupação de quem recolhia a criança na roda era o batismo, e só depois ela era entregue às amas-de-leite para ser alimentada.

Nem sempre as crianças permaneciam na instituição. Muitas vezes, eram adotadas por famílias para complementar a mão-de-obra nas casas. Essas crianças podiam considerar-se afortunadas, pois nas instituições o índice de mortalidade era muito elevado.

A roda dos expostos e a fase filantrópica utilitarista

A partir da segunda metade do século XVII, a ilegitimidade e o abandono voltam a crescer: “No Hôpital des Enfants-Trouvés, de Paris, as admissões passam de 312 crianças em 1670, para 1.776 em 1772, ou seja, cerca de 25 vezes mais” (MARCÍLIO, 1998, p. 59). Estes números não incluem as crianças abandonadas nas ruas e nas portas das igrejas ou das casas.

²⁷ O nome “roda” provém do dispositivo de madeira onde o bebê era depositado. De forma cilíndrica e com uma divisória no meio, esse dispositivo era fixado no muro ou na janela da instituição. No tabuleiro inferior da parte externa, o expositor colocava a criança que enjeitava, girava a roda e puxava o cordão com uma sineta para avisar a vigilante ou rodeira que um bebê

O crescimento da exposição de crianças obrigou a repensar as formas de assistência à infância. No século XVI, generalizou-se na Europa católica o sistema de “roda dos expostos”. Ainda na Europa, o aumento do abandono de bebês, em fins do século XVIII, termina por provocar maior participação do Estado em sua proteção. Esse século, com suas idéias críticas à Igreja, promove uma atitude progressiva de substituir a caridade – a religiosa, em particular – por uma beneficência pública. Inicia-se, pois, a fase filantrópica, que se estende até o século XX.

A mentalidade utilitarista do século XVIII vê com espanto e indignação a alta mortalidade dos expostos, já que estes poderiam ser ótimos agricultores ou soldados. Poderiam ser úteis, tanto para si como para a nação. Chaves (1998) refere-se à análise feita por Delaselle (1975) das estatísticas do abandono de crianças nos séculos XVII e XVIII, entre os anos 1670 e 1791 em Paris. Ao constatar uma progressão desenfreada, procurou identificar os fatores responsáveis por ela e concluiu que o aumento da população, o desenvolvimento dos meios de transporte, que possibilitavam maior mobilidade das pessoas e a mudança dos costumes, estavam relacionados com o abandono. Contudo, a miséria era o fator de maior peso para a ocorrência do fenômeno. O aumento do abandono, conforme assinala Chaves, coincide exatamente com o período após a Guerra dos Sete Anos, quando o proletariado francês sofreu barbaramente as conseqüências econômicas das crises políticas. Fugita (1983), ao analisar o abandono nos anos 1772 e 1782, constata, na pesquisa que realizou sobre filhos legítimos e abandono, uma relação positiva entre o aumento do ceteio e um maior número de abandono nos períodos citados.

Nos fins do século XVIII, formulava-se uma maior intervenção do Estado em questões de saúde pública e de assistência social às camadas mais pobres. Surge, no mesmo século, uma nova ética, que se caracteriza pela busca da ordem, da eficiência e da disciplina social. É nesse contexto que comparece o movimento em prol do bem-estar da criança. Entre os utilitaristas, a beneficência era praticada com o intuito de exercer também, ou principalmente, o poder e gozar da gratidão do outro, característica que predominou no século XVIII.

seria abandonado, retirando-se furtivamente do local, sem ser reconhecido (MARCÍLIO, 1998, p.

No século XIX, tanto a filantropia quanto a caridade tem como fim explícito o controle social. O ponto fraco dessa dinâmica, no entanto, manifestava-se na espantosa e elevada mortalidade infantil, principalmente nas camadas mais pobres. Com o conhecimento do desperdício de tantas vidas humanas, inicia-se um movimento para sanar prejuízos. “Em alguns bairros pobres de Londres a mortalidade de criança chega a representar, em 1750, cerca de 80% a 90% dos nascimentos”. Toma-se consciência da importância da população para a nação. O ser humano torna-se um produto precioso para o Estado (MARCÍLIO, 1998, p. 76-77).

O número de crianças enjeitadas nas rodas e hospitais passou a ser desalentador. Tal prática tornou-se um fenômeno de massa incontrolável. De 1760 até a Revolução Francesa, em Paris, a média anual de crianças abandonadas era de cinco a seis mil bebês. Na França, na década de 1830, 32 mil crianças foram expostas por ano.

A sociedade, porém, começa a condenar moralmente as mães solteiras, por representarem a maior fonte de abandonos. Outras novas motivações surgem para justificar um número cada vez maior de abandonos, como pais de meios modestos, que, em virtude de dificuldades temporárias, entregam os filhos para a instituição, com a intenção de buscá-los posteriormente, assim que melhorasse sua condição financeira, o que na maioria das vezes não acontecia.

O abandono aumentou nos séculos XVIII e XIX, com as rodas que garantiam o anonimato de expositor. Hunecke, referendado por Marcílio (1998), sugere que a ilegitimidade seria um forte argumento para o abandono.

O aumento do abandono na Europa no século XIX se deveu em parte, ao aumento da ilegitimidade. Em 1830, por exemplo, 45% de todos os ilegítimos nascidos em Paris e no Departamento do Seine foram abandonados no Hôpital des Enfants-Trouvés. (HUNECKE apud MARCÍLIO, 1998, p. 78)

No ano de 1811, foi decretada em todo império napoleônico a obrigatoriedade das rodas nos hospitais, com o objetivo de receber os enjeitados.

O espantoso aumento do abandono na Europa exigia alternativas diferentes das existentes para contornar a situação. Entre outras, foram propostos o aleitamento artificial, com leite animal, e também as alocações familiares ou a oferta de subsídios às mães pobres como uma maneira de evitar que estas abandonassem seus filhos.

Nos países católicos, como Itália, Bélgica, França, Irlanda, Espanha, Polônia e Rússia, o abandono atingia números alarmantes. Enquanto isso, nos países protestantes, “pela atitude desenvolvida desde a Reforma, cada indivíduo era responsável por seus atos, e a paternidade deveria ser assumida pelos pais, em qualquer circunstância” (MARCÍLIO, 1998, p. 79).

A partir de 1850, existiu uma profunda preocupação em levar ao conhecimento das famílias de camadas mais populares métodos de higiene, educação e criação, como uma forma de proteção à infância. Era o movimento higienista que, com a profilaxia, a assepsia e a esterilização, iniciava o combate às doenças que matavam as mulheres.

Graças ao movimento higienista, também novas exigências foram feitas às amas-de-leite no cuidado com as crianças. As mães foram orientadas na alimentação dos seus bebês, incluindo a organização de muitas campanhas a favor do aleitamento materno.

A década de 1880 marca uma mudança radical na nutrição infantil em vários países europeus. O avanço técnico da amamentação artificial possibilita a nutrição das crianças menos favorecidas, principalmente com as políticas de distribuição gratuita de leite esterilizado.

Com estes e outros processos ainda mais avançados, como o leite em pó, as amas-de-leite tornaram-se obsoletas. As rodas foram extintas no final do século XIX e também o papel do hospital muda. Agora a medicina caritativa passa a ser preventiva e científica. Os hospitais perdem o caráter de abrigo para os expostos e passam a ser freqüentados pela classe média para tratar das doenças.

A proteção à infância adquire novas formas, desenvolvidas pela filantropia higiênica. Surgem os orfanatos, as colônias, as creches. Desenvolvem-se, nesse período, a puericultura e a pediatria. Discute-se, em debates internacionais, a proteção à infância. Surgem também na literatura (1830 a 1840) abordagens em defesa da infância. Entre os romancistas que tratavam do tema, figura Victor Hugo, com a obra *Os miseráveis*, na França. No Brasil, o poeta Castro Alves, além de outras obras, escreveu o poema “Criança” em que condena os maus-tratos às crianças negras, e Manuel Antônio de Almeida, na obra *Memórias de um Sargento de Milícias*, já numa fase entre o romantismo e o realismo, faz uma crítica social significativa para a época.

Um século depois, após a grande depressão de 1929-1930, criam-se novos sistemas previdenciários e, no final da Segunda Guerra Mundial, os governos tomam consciência de que novas políticas sociais precisavam ser introduzidas para atender à infância desvalida. Portanto, só no século XX foram dados passos decisivos na direção de se fazer a Declaração dos Direitos da Criança, adotada pela Organização das Nações Unidas em 1959, e, posteriormente, já em 1989, realizou-se a convenção da ONU pelos Direitos da Criança. Nasce, assim, uma nova fase de assistência à infância na história. Nessa fase, a intervenção do Estado nas políticas sociais e públicas de assistência marca presença significativa (RIZZINI, 1997).

APÊNDICE 4

EXEMPLO DE ENTREVISTA

REALIZADA COM UMA DAS CRIANÇAS

Dia 19/1/2003

ENTREVISTA COM CAROLINE

ENTREVISTA Nº 2 COM CAROLINE – 5/2/2003

CAROLINE: Oh, tia, chorei tanto...

IVANA: Por quê?

CAROLINE: Por causa de meu pai e do meu irmão. Meu pai tá na cadeia.

IVANA: Seu pai está na cadeia?

CAROLINE: Porque minha mãe fica falando qui, qui, qui, ela tá... ai, desliga aquela televisão que eu não consigo fala! (*grita, irritada*).

IVANA: Caroline, vamos conversar em outro lugar... (*Caroline, juntamente com a amiga, me leva até o quarto, onde sobre uma das camas, encontra-se uma garota entretida escrevendo. Caroline senta-se na cama e me convida a fazer o mesmo*).

CAROLINE: Ela aqui brigou comigo (*aponta para a amiga*) né, por causa de uma maleta que ela era minha, mais tava, é, assim... pondo dentro da coisa, da bolsinha dela, aí, eu esqueci e ela falou que era dela, aí, nós discutiu, eu peguei, vim cá e comecei a chorar, aí, eu peguei e lembrei do meu irmão, porque ele não pode ficá sem mim que ele fica doente.

IVANA: Seu irmão tem quantos anos?

CAROLINE: Meu irmão tem quatro anos.

IVANA: Quatro?

CAROLINE: Ele não fica sem mim, e o meu pai é que ia dá uma força pra ele, assim, levá videogame, com que ele gosta de dançá.

IVANA: Ele gosta de dança?

CAROLINE: Televisão que ele gosta de assisti desenho, é, aí, eu ia, ia, eu, ei, eu, ia, daí meu pai que ia dá maior força, e aí agora que meu pai num tá lá, meu irmão tá doente, e, também, eu sei que meu pai não é culpado (*começa a chorar*).

IVANA: Mas o que aconteceu, Caroline?

CAROLINE: Todo mundo acredita nela (*continua sem ouvir minha pergunta*) acredita nela, não ni mim.

IVANA: Mas o que aconteceu?

CAROLINE: Foi lá no campo, meu pai tava jogando futebol e eles foi lá e pegô meu pai. Minha mãe também fica me ameaçando.

CAROLINE: Ela falou que é pra mim conta...

IVANA: Contar o quê, Caroline?

CAROLINE: Tia, a minha mãe, ela odeia meu pai, ela quer que eu infernizo a vida dele e da minha mãe, ela quer que acontece é isso, só que eu não vou falar porque eu tenho certeza e Deus é prova.

IVANA: Tem certeza de quê?

CAROLINE: Que meu pai nunca mexeu comigo.

IVANA: E ela está dizendo...

CAROLINE: Que mexeu, ela e todo mundo.

IVANA: Quem é todo mundo?

CAROLINE: Que tá lá na cadeia.

IVANA: Quem está na cadeia?

CAROLINE: Meus três tios e meu avô. Ela tá defendendo só da família dela.

IVANA: Seus três tios estão lá? Os três tios, irmãos do seu pai?

CAROLINE: Não, dois tios irmão do meu pai e meu vô e meu outro tio.

IVANA: Seu avô? Qual: pai do seu pai ou pai da sua mãe?

CAROLINE: Pai da minha mãe (*responde baixinho já com outra entonação*).

IVANA: Que está lá na cadeia também?

IVANA: E no que ela tem razão?

CAROLINE: É porque ela tá falando que a mãe dela (*não chama de avó*) tá sofrendo muito, mas é claro que sofre. Ela não é culpada. Ela (*a mãe*) também fica falando, é, é, é, põe, põe, vamos ferra seu pai logo. Ela tava falando pra mim ontem desde a Kombi. A tia dali também qui foi cum nós, só fica defendendo minha mãe.

IVANA: De quem você está falando?

CAROLINE: Num sei, num sei o nome dela, é uma magrinha tia.

IVANA: Uma tia daqui?

CAROLINA: Não, é lá de cima, da administração.

IVANA: Da administração, mas é daqui da instituição?

CAROLINE: É.

IVANA: O que tem a ver, os seus tios lá? (*as meninas interrompem*)

CAROLINE: Tia, ele, o meu pai, não é porque eu defendo como todo mundo fala é porque eu amo ele. Só que ele não acredita ni mim. Fala que eu sou igual minha

mãe, eu não sou. Eu amo ele, porque desde pequena minha mãe deixou nós e sumiu.

IVANA: E ele é quem cuidava?

CAROLINE: Ele que cuidou.

CAROLINE: Ontem, a tia C., tia L. as mininas tudo chorou.

IVANA: Por quê?

CAROLINE: Porque eu alembrei, eu tô aqui, cumendo na hora certa, bebendo brincando e meu pai? E o meu irmão? *(aí ela começa a chorar copiosamente. Abraço-a e ela chora de forma muito sofrida, certo tempo. Depois pergunto).*

IVANA: Diga uma coisa, o que você quer fazer?

CAROLINE: Eu quero ver meu pai e o meu irmão *(continua chorando).*

IVANA: E você não pode ir lá ver, não?

CAROLINE: Não, eu pidi pra tia deixá eu vê e a tia não dexô.

IVANA: Deixar o quê?

CAROLINE: Deixar eu vê.

IVANA: Ela falou, a delegada, que ia deixar você ver, e aí não deixou?

CAROLINE: Não *(chorando).*

IVANA: Ela falou uma coisa e fez outra?

CAROLINE: Foi.

IVANA: Então ontem você foi à delegacia?

CAROLINE: Não, eu fui lá onde fica o juiz.

IVANA: O que você foi fazer lá?

CAROLINE: Eu fui lá, porque minha mãe foi falá tudo lá e pegá autorização pra mim visitá. Aí, eu falei pra tia de lá que se minha outra mãe podia, podia pegá meus dois irmão pra mim vê. Minha mãe falô que era pra não dexá *(outra criança que estava do lado pergunta).*

GAROTA: Você quer que sua mãe, aquela que quer metê o ferro no seu pai, você gosta dela? Você quer que ela venha te visitar?

CAROLINE: Não, eu quero os meus irmãos.

GAROTA: Por que você não fala assim pra ela, pro juiz; “Juiz, eu não quero que ela venha me visitar”.

CAROLINE: É, mais se eu falar isso, ela falar que não vai trazer meus irmãos.

GAROTA: Ah, você fala pra tia.

CAROLINE: Não adianta nada.

GAROTA: Mais ela não quer deixá você ver seus irmãos.

IVANA: Então, sua mãe veio aqui e te visitou?

CAROLINE: Veio, mas veio aqui pra ficar comigo.

IVANA: Te enganando?

CAROLINE: É.

IVANA: Como ela te engana?

CAROLINE: Ela ficava falando assim: “*porque você fala o que seu pai fez e assim todo mundo sai de lá e só fica ele*”.

IVANA: Ela quer que você diga que seu pai fez uma coisa que você disse que ele não fez?

IVANA: Você está dizendo que ele nunca mexeu com você?

CAROLINE: Nunca (*responde enfaticamente*).

IVANA: Quem foi que fez isso, Caroline?

CAROLINE: Foi meus três tios e meu vovô e outras pessoas na rua.

IVANA: O seu avô paterno ou materno?

CAROLINE: Materno.

IVANA: O pai da sua mãe. Faz tempo que isso aconteceu?

CAROLINE: Faz.

IVANA: Você era pequenininha, então?

CAROLINE: [*Balança a cabeça afirmativamente*].

IVANA: Na época, quando isso aconteceu, o que você fez, meu bem?

CAROLINE: Nada, tia (*responde com profunda tristeza*). Eu fui contá pra minha mãe, ela não acreditou e me bateu. Eu peguei e falei: pode acontecer qualquer coisa que eu não falo mais nada.

IVANA: Então, quando você foi contar, ela não acreditou e você ainda apanhou (*Sinto muita indignação nessa hora. O desamparo da criança é imenso. Percebo na minha voz um sentimento de raiva muito grande*).

IVANA: Me conta uma coisa, Caroline. E você aqui na instituição, como você está se sentindo esses dias aqui? Como é para você ficar aqui?

CAROLINE: Tá ruim (*responde com certo rancor*). Aqui é bom (*e chora soluçando*).

GAROTA: Você queria que seus irmãos viesse morar aqui?

CAROLINE: Meus irmãos e eu, queria ver meu pai (*chora convulsivamente*).

IVANA: (*Deixo que ela chore bastante*).

IVANA: Caroline, vamos pensar na importância de dar tempo ao tempo. Se ele não fez nada, logo eles vão descobrir, não é? Que não fez nada. Se você está dizendo que ele não fez...

GAROTA: Ela sabe, não é, tia? Ela sabe até que ele não mexeu com ela (*Caroline continua chorando*).

A garota faz um depoimento sobre sua história e sua trajetória. Eu ouço o que ela diz, passo a mão nos seus cabelos, e abraço Caroline, que continua chorando.

GAROTA: Tia você não pode levá ela lá, não?

IVANA: Eu não posso. O juiz não deixa.

GAROTA: Você é tia dela de verdade?

IVANA: Se eu sou irmã da mãe dela ou do pai? Não, não sou não. Mas se ela me adotou como tia, sou tia dela. Não é, Caroline? Eu sou tia de quem me adotar como tia.

GAROTA: Mais eu chamo todo mundo de tia.

IVANA: Então, você adotou... agora tem que ver se você me adota também.

GAROTA: Te adoto, tia.

IVANA: *(risos)* Então...

Batem na porta e Caroline diz para não entrar. As garotas entram mesmo assim. A primeira a se aproximar é Ray (a garota que também faz parte da pesquisa).

IVANA: Oiii, Luana, tudo bom, Luana?

CAROLINE: Pede licença pra entrá no quarto! *(fala irritada)*.

Entra a garota que se recusou a fazer parte da pesquisa (vou chamá-la Luana) e grita estridentemente e de forma desdenhosa: "Oi, tia". Fala alto, de forma debochada. Continua gritando "oi, tia".

Outra garota pergunta: "O que qui é esse trem aqui? Outra responde: "É gravador". Luana grita: "oi, tia," insistentemente e ri alto. Grita novamente, ri alto e fala entre risadas: "Tia, me dá um real".

Continuam todas brincando e falando no gravador. Imitam inglês, gritam. Brinco com elas e deixo que façam bagunça algum tempo. Uma das garotas canta outras se juntam a ela. Espero que terminem. Ficam todas à minha volta, pedem roupas, sapatos etc. Desligo o gravador.

Caroline me pede para conversar em particular e nós subimos para a sala da psicologia.

Já na sala, Caroline inicia o seguinte diálogo:

CAROLINE: Como eu tava te falando, lá no, no, eu sei como meu pai tá vivendo, não consigo lembrar do rosto dele, eu só consigo lembrar o que ele fazia comigo

de bom, assim de todas as coisas. Eu quiria vê ele. Ele, o M. e minha mãe, minha mãe, minha madrasta.

IVANA: E não tem jeito?

CAROLINE: Tem. Só que minha mãe, madrasta, falo assim que minha mãe tá insistindo de tudo pra pô meu pai na cadeia.

IVANA: E você já foi lá fazer o depoimento com a delegada?

CAROLINE: Eu fui lá na delegada, eu falei lá com ela, ela disse: “nós podemos acreditar em você porque foi você que foi vítima”. Aí, eu falei assim: “Então, que voçais tão esperando pra soltá meu pai”?

IVANA: Então elas falaram isso, que vão acreditar em você, mas não soltaram seu pai?

CAROLINE: Não, meu pai vai ficá lá trinta dias.

IVANA: Trinta dias?

IVANA: E ele fica lá na delegacia?

CAROLINE: É.

IVANA: E você não viu ele não?

CAROLINE: Não, eles num dexô, a delegada ia deixá e aquela tia num dexô.

IVANA: Como é? Ela disse que ia deixar e não deixou?

CAROLINE: Ela falô: “Não, depois você vai vê seu pai, depois eu trago ele aqui”.

IVANA: Mas esse depois é quando?

CAROLINE: Tia, sabe aquele real que você me deu?

IVANA: Sei.

CAROLINE: Fiquei uma semana com aquele dinheiro, depois fiquei com vontade de comer leite condensado, aí a minha amiga falô: “eu vou te ajudá você me dá o real e eu te dô meia lata de leite condensado”.

IVANA: Quem?

CAROLINE: Y

IVANA: Y é quem? Educadora?

CAROLINE: Não, tia. Y é uma menina.

IVANA: Aí, você teve que comprar a lata de leite condensado?

CAROLINE: Não, ela que comprô. Foi um real e vinte, aí eu peguei tinha um real, e falei: “Vai lá comprá um pra mim”. Aí ela falô: “Não, num vô não, tamém num vô, porque seu dinheiro não dá”. Aí, eu falei: “Então tá”. “Eu faço um negócio co cê, eu te dô um pouco assim”, disse a outra garota. Aí, eu tava com vontade, com muita vontade, aí peguei e dei um real pra ela.

IVANA: Aqui vocês comem doce?

CAROLINE: Não.

IVANA: Não?

CAROLINE: (*Balança a cabeça negativamente e continua*). Hoje, nós teve sorte. A tia Íris trouxe um pacote assim daquelas balinhas que a coisa te deu. Aí, ela dividiu um pouquinho pra cada um. Deu dois pra cada um.

IVANA: Me diz uma coisa: você entrou lá na escola? O que você está achando?

CAROLINE: Bom.

IVANA: É? Junto com você tem mais alguém daqui?

CAROLINE: Não, que a tia N. falô assim: “Parabéns, você passô”. Eu fiquei tão contente, falei pro meu pai e pra todo mundo. Aí, no papelzinho, não sei se foi ela ou a outra que mandô pra 3ª série.

IVANA: Quem falou “parabéns, você passou”?

CAROLINE: A tia N.

IVANA: Quem é a N.?

CAROLINE: Minha professora.

IVANA: A sua professora... não dessa escola?

CAROLINE: Não, da outra.

IVANA: Da outra escola. Sei...

CAROLINE: No ano passado, ela disse: “Parabéns, Caroline, você era tão difícil mas você passou”. Eu falei: “Nossa, qui bão! Vou até chamá meu pai pra você falá”. Ela falô. Meu pai chegô, ficou contente comigo. Aí, ela pegô e falô assim: Não, é, aí, foi passô ali pegô e falô assim que eu num tinha papel pra ir pra terceira série.

IVANA: Então, a professora falou que você tinha passado e na realidade você não tinha passado.

CAROLINE: Não! Na realidade eu tinha passado (*fala enfaticamente e com um tom incisivo*). Que ela falô e eu também tem certeza, é, porque somei minhas nota tudinho, mais, pra ela, num sei se foi ela, se foi a tia M. e a outra tia lá diretora qui pois no papel, “reprovada”. Desse jeito.

IVANA: E você vai repetir o terceiro ano?

CAROLINE: Vô. E agora qui eu já fiz amizade lá na, lá na, na, na, na, no quarta série. Tô sabendo tudo, a tia que tira.

IVANA: Então, quer dizer que te colocaram na quarta série e vão te devolver pra terceira?

CAROLINE: Sim.

IVANA: Ué, mas e aí? Ninguém daqui foi lá na escola para ver isso?

CAROLINE: Foi, foi. Aí chegô lá, a tia falô “eu não posso fazê nada, vai tê que mudá ela mesmo”.

IVANA: Como? Não pode fazer nada? Foi erro da escola e não pode fazer nada?

CAROLINE: Foi erro da escola, tia. Pra você vê que lá o povo é tudo doido. Puseram os minino da estadual, tudo, tudo, tudo entrô de férias. Nós foi entrá de férias. Nois foi entrá di férias deiz dia depois. A única escola qui tá funcionando foi a nossa, foi entrá de férias 10 dias depois e nós volta dia 20.

IVANA: Mas de qual escola você está falando?

CAROLINE: A escola X.

IVANA: É essa em que você está estudando agora?

CAROLINE: Não, é a outra.

IVANA: E você está achando qual delas melhor?

CAROLINE: *(Fala o nome da escola atual)*.

IVANA: É essa em que você está estudando agora?

CAROLINE: É.

IVANA: O que é que está melhor lá?

CAROLINE: As professoras...

IVANA: O que na professora que você está achando bom?

CAROLINE: Elas é muito legal.

IVANA: Ah! Elas são muito legais com você? Quando você fala que é legal, o que é ser legal?

CAROLINE: Dá carinho, dá compreensão. Aqui tem muitas tias que dá carinho e compreensão.

IVANA: Aqui?

CAROLINE: Até você.

IVANA: Eu também? Que coisa boa, Caroline!

CAROLINE: Tia, assim, sem ofensa, eu quiria perguntá uma coisa. Sem ofensa.

IVANA: Sem ofensa! Qualquer coisa que você perguntar não me ofende.

CAROLINE: Você, assim, trabalha com a gente, mesmo você ganhando dinheiro, você trabalha com a gente por amor ou pelo dinheiro? Sem ofensas.

IVANA: Caroline, o meu trabalho, eu vou te explicar direitinho. Eu venho aqui mas não ganho nada aqui, vindo aqui e falando com vocês. Eu venho aqui para fazer

um trabalho, para conhecer melhor as crianças que moram junto com outras crianças nos abrigos. Porque, a partir do momento que eu conheço melhor, eu vou repassar essa informação para as pessoas que trabalham dentro das instituições, entendeu? Para políticos, para ver o que de melhor pode ser feito com as crianças. Então, assim, eu não ganho dinheiro. Nem um tostãozinho (*risos*).

CAROLINE: Desculpa, tia.

IVANA: Não, meu bem, você tem todo o direito de perguntar o que você quiser. Por exemplo, vamos supor, se eu não quisesse responder, com todo respeito, eu diria para você também: “Caroline, não posso te responder”. Mas perguntar não ofende, tá bom? Eu sou professora lá na universidade. Eu estou fazendo um curso que se chama mestrado e eu tenho que fazer uma pesquisa e escolhi fazer aqui com vocês.

CAROLINE: Tia, deixa eu te falá uma coisa, é ingual eu tava te falando aquele negócio, aí, né, aí, passou muitos dias, aí, peguei a J. D. de novo comendo milhopã. Tava ela, a E., a Z. as minina tudo lá de casa e o irmão dela, aí ele chegou, me dá, me dá e ficou comendo até acabar. Daí um pouquinho “i, me dá pelo menos um que eu tô com vontade, tem dias e dias qui eu não como isso aí”. Ela falou assim: “Se você quisé, você vai pidi pra suas tia dinheiro e vai comprá. É um e cinqüenta, é baratinho”. Aí, eu falei assim: “As tia, elas só mi dá dinheiro quando elas quisé, e aqui tem aquela tia qui me deu o dinheiro naquele dia, porque, assim, ela sentiu no coração dela me dá dinheiro”. Aí ela falo: “Pois é, se você quisé, vai comprá, é um e cinqüenta”. Ela falô assim: “Se você arrumá dinheiro, eu vô lá e compro pra você”. Eu falei. “J. D.”, olhando pra ela, tia, foi uma humilhação qui eu nunca passei na minha vida. Eu pedi chorando. Falei: “J. D., se você ridica assim, você não pode ridicá porque prá minina você deu tudo e nem reclamô. As minina pegô o tanto que elas quis, encheu a barriga e foi embora. Você nem reclamô. Porque pra mim você tá assim?”. “Porque gente estuprada eu não dô nada”. Aí, eu comecei a chorá, tia, levantei e fui embora.

IVANA: Falou isso pra você? Quem foi essa?

CAROLINE: J. D. (*pausa*). Aquilo lá foi um disabe na minha cabeça (*pausa*). Quando eu to chorando lembro de tudo.

IVANA: De que você lembra?

CAROLINE: Tudo. Meu tio, meu vô, é... minha mãe, fez pra mim. Esse povo aqui da instituição, assim, as minina, porque as tia foi muito legal... muitas cosas povo da rua, me humilhando, abusando de mim.

IVANA: Você está falando das pessoas de uma maneira geral?

CAROLINE: É.

IVANA: Que tipo de abuso você está falando?

CAROLINE: Sexual, tia. Xingá, batê, tudo.

IVANA: Bater? As pessoas te batiam na rua?

CAROLINE: *(Fez sinal afirmativo)*.

IVANA: Mas assim, sem motivo... *(pausa)* você estava na rua, pedia e as pessoas te batiam? É isso?

CAROLINE: Tia, aqui na instituição quando eu cheguei, mais eu apanhei, mas apanhei, eu apanhei tanto, tia! Pensei que era meu pai que tava me batendo. Comecei a chorá, mas eu comecei a chorar e pedi pra ela de joelho: "Pára de me batê, pára de me bate". Aí, um dia ela tava toda calma, eu fui e conversei com ela e agora ela tá calmando mais. Mais, quando ela tá cum raiva ela me baté, me xinga de estupradinha, ingual tem uns de outra casa, fica me xingando. Tem uns que me respeita, tem outros que num me respeita. Ingual, hoje eu tava brincando com um tantão de minino, mais eu só tava brincando cum eles porque as mininas num tava aqui pra brincá comigo. Eu brinquei com aqueles minino. Brinquei até agorinha antes de você chegá. Nós brinca, tia *(fala com voz animada)*, porque aqui somo como irmão. Você pode vê, a maioria das veiz, os minino, a gente aqui fica chamando um ao outro de maninho, porque dentro do coração da gente é irmão. Mais tem muitas pessoas ingual, assim, eu não vou citá os nome, viu tia, ali daquela casa, tem muitas pessoas lá, que, assim, ofende muito as pessoas, aí, eles pensa que num dói.

IVANA: Mas dói não é, Caroline? Palavras às vezes doem mais do que...

CAROLINE: Uma surra.

IVANA: É verdade, é verdade (*pausa*).

CAROLINE: Aí, tia, eu peguei, continuando a história do milhopã, eu peguei, e falei assim: “Você vai vê, eu vou arrumá uma tia que vai comprá pra mim”. Aí ela pegô e falô: “Pois é, eu ia te dá, mais agora num vou te dá”. “Não tudo bem, pode ficá e tomara que...”, eu num profetizei coisa ruim, falei: “Tomara que você engorda, você tá muito magrinha”. Aí, todo mundo riu dela e ela veio pra mim batê, aí, as minina seguró ela. Eu peguei e fui embora chorando.

IVANA: Você está falando que é de milhopã que gosta?

CAROLINE: Milhopã, aquele skinny assim, que é um real, batatinha de churrasco, que é um e cinquenta também (*tenta me seduzir de todas as formas*).

IVANA: Tudo o que menino gosta, não é?

Esse sábado não, mas no outro sábado a tia C. vai ficar de plantão. Você conhece o Felipe? Pois é, eu tinha conversado com ele e fiquei de trazer um bolo de brigadeiro. Vou trazer pra todos. Como você vai estar aqui, você também vai comer do bolo, tá bom?

(*Passo a mão no seu braço e finalizo a entrevista*). Caroline fica emburrada e me olha feio.

Minhas impressões durante a entrevista

Em alguns momentos, quando estávamos ainda no quarto, percebi que Caroline, ao falar do pai, forçava um pouco o choro.

Passei a mão em seu rostinho várias vezes e, em muitas delas não havia lágrimas.

Acredito que Caroline aprendeu a pedir as coisas de forma indireta, utilizando, algumas vezes, a sedução, forma que lhe possibilitou sobreviver.

Encontrei dificuldades para não atender seus apelos naquela hora, pois, fosse como fosse, era uma criança sofrida, maltratada, humilhada que estava diante de mim.

Percebi a estratégia de Caroline para conseguir o Milhopã, mas achei que não convinha prometer qualquer coisa ou oferecer o dinheiro que ela tanto sugeriu.

No sábado, levei o bolo e o skinny para todos. Caroline ficou radiante.