

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS

**CRIANÇAS BÚLGARAS FALAM BÚLGARO: O Processo de Socialização da
Violência na Infância e Adolescência**

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Aluno: Lucas de Lima e Cunha

Orientadora: Prof^a. Dr^a Cinara L. Rosenfield

PORTO ALEGRE

2008

SUMÁRIO

1	Introdução.....	03
1.1	Tema.....	07
1.2	Objetivos.....	09
1.3	Problema.....	11
1.4	Hipótese.....	13
1.5	Metodologia.....	15
2	A socialização de crianças e adolescentes e a violência.....	23
3	Sobre a infância e a adolescência.....	46
3.1	Sobre a violência.....	53
3.2	Sobre a violência na infância e a adolescência.....	61
4	Aprendendo a falar.....	65
5	Considerações finais.....	81
	Anexo I.....	85
	Anexo II.....	87
	Referências.....	90

1 Introdução

Crianças são consideradas um devir. Quase sempre são pensadas em relação as suas potencialidades futuras: “o que você vai ser quando crescer?”. Elas são percebidas como seres ainda incompletos e incapazes, insistentemente treinados por adultos para se tornarem adultos independentes, economicamente ativos e socialmente relevantes. E uma vez adultas, as crianças tornam-se nebulosas lembranças, revividas num romance de reminiscências: “na minha época de criança...”, ou num trauma determinante: “fulano é assim porque quando ele era criança...”. Por vezes, essas potencialidades tornam-se sérias responsabilidades legadas pelos adultos: “o futuro do Brasil depende das crianças”. É como se o momento atual das crianças em nada fosse interferir no futuro, quando elas se tornarem adultas. É como se os adultos de hoje se esquecessem, quase que propositalmente, que essas responsabilidades já foram deles quando eram crianças. É preciso ter em mente que as fases “crianças” e “adultos” fazem parte de um mesmo processo de desenvolvimento da vida individual e social de cada pessoa; isto é, não há rupturas, mas sim continuidades. Logo, não se está falando em duas realidades distintas, mas sim de uma mesma realidade com períodos de vida distintos.

Talvez este tipo de confusão se deva ao fato de que os adultos são socialmente mais determinantes do que as crianças. Porém, elas são tão relevantes quanto os adultos no que se refere à trama de relações sociais em que ambos estão inseridos. Relevantes porque imprescindíveis; logo, interferem tanto quanto os adultos na vida social. É claro que há uma desigualdade de posições entre crianças e adultos: os espaços que ambos ocupam na sociedade não são os mesmos, adultos são mais determinantes, crianças são mais determinadas, visto que crianças dependem mais dos adultos do que eles dependem delas. Contudo, tanto adultos quanto crianças são indivíduos constituintes de uma mesma sociedade; não há um sem o outro, por isso, a interação entre eles é constante e sempre haverá uma imensa gama de conhecimentos que serão transmitidos de uma geração para outra, pois,

apesar das constantes mudanças históricas, as tradições são inerentes à humanidade.

É possível compreendermos as crianças a partir de uma dupla perspectiva. A primeira é considerá-las como uma categoria abstrata e a - histórica, como um objeto de análise isolado do seu meio, restrito a sua dimensão biológica invariável. A segunda forma é considerá-las como sujeitos dinâmicos e históricos, que se encontram em desenvolvimento, em uma etapa inerente à vida humana, pela qual todos passam, como indivíduos pertencentes a uma dada sociedade, que se encontram, necessariamente, atrelado a outros indivíduos e que passam a interferir na realidade social a partir do momento que nascem (até mesmo, nove meses antes e, às vezes, até mais). Com isso, estaremos adicionando àquela dimensão biológica, uma dimensão social das crianças, relacionando, assim, ambas as formas de pensá-las. Dessa maneira, podemos compreender as crianças tanto como um objeto de análise isolado e invariável, como um ser social que se desenvolve constantemente, que ocupa um lugar na sociedade e que nela interfere de diversas maneiras, a partir dos laços afetivos estabelecidos entre elas e os indivíduos ao seu redor (COHN, 2005).

Há, ainda, duas categorias relevantes para melhor compreensão desse tema, que serão discutidas mais adiante e que se referem aos conceitos históricos de infância e adolescência, entendidas como períodos da vida em que se é, respectivamente, criança e adolescente e que surgem em determinada época da história da Sociedade Ocidental.

Vale lembrar que a forma de abordar este tema neste trabalho é apenas uma das maneiras de se tentar compreender as crianças a partir de uma determinada perspectiva social. O mesmo procedimento pode ser válido, também, para se pensar os indivíduos em outras etapas de suas vidas juntamente com os seus significados sociais, quais sejam: a juventude e os jovens; a maturidade e os adultos; a velhice e os idosos.

Para pensar as crianças, seus significados na sociedade e suas interações com outros indivíduos, deve-se tomar alguns cuidados para não se cometer alguns deslizes que são muito freqüentes quando pretende-se estudá-

las, a fim de não acabar reduzindo-as a meros apêndices da sociedade, que em nada interferem na constituição das relações sociais. Um desses erros é tentar explicar e analisar as crianças a partir de uma visão “adultocêntrica”. Isto é, buscar entender as atitudes, as motivações, os comportamentos, os sentimentos e os discursos das crianças a partir da lógica do “universo dos adultos”. É impossível romper totalmente com esse adultocentrismo. Porém, é necessário fazer um esforço para compreender as crianças a partir do ponto de vista delas. Isto não é o mesmo que dizer que se deveria pensar como se fôssemos crianças, de “maneira infantil”. Mas, sim, compreendê-las a partir do “universo das crianças”, escutando o que elas têm dizer, observando seus comportamentos e relacionamentos com outras crianças e adultos e conversando com elas, mesmo sabendo que o resultado final deste raciocínio será sempre uma interpretação do “universo dos adultos” sobre o “universo das crianças”. Em outras palavras, não se pode comparar as atitudes, as motivações, os comportamentos, os sentimentos e os discursos das crianças com as atitudes, as motivações, os comportamentos, os sentimentos e os discursos dos adultos, mesmo sabendo que tais concepções compartilham de um mesmo conjunto de significados sociais forjados culturalmente para explicá-las.

Um exemplo deste tipo de pensamento adultocêntrico é a analogia que os pais comumente fazem entre a criação dos filhos e as idéias relacionadas ao mundo do trabalho: “filhos dão um trabalho!”. É como se criar filhos fosse algo penoso e exaustivo, um sacrifício do qual a recompensa nunca está de acordo com o esforço e o tempo gastos, para o qual os méritos nunca são reconhecidos e as férias são inexistentes. Mesmo tratando-se de uma metáfora, tal idéia nos diz muito sobre como se dá, atualmente, a relação entre adultos e crianças na nossa sociedade e como são estabelecidas as idéias que os adultos têm sobre elas.

Outro erro muito comum é pensar as crianças como indivíduos qualitativamente inferiores aos adultos, e não como indivíduos quantitativamente diferentes deles (COHN, 2005). Isto equivale dizer que as crianças não são adultos incompletos, incapazes ou até mesmo retardados, que não entendem muito bem as coisas ao seu redor ou que são imaturas

demais para compreendê-las e, sim, que ambos são indivíduos que se distinguem apenas por uma questão de tempo (e tudo o que isso possa acarretar), que se encontram em diferentes fases de um longo e intenso processo de socialização, dentro de uma mesma sociedade. Logo, o conhecimento e as atitudes que as crianças têm em relação ao mundo e aos indivíduos presentes nele, devem ser analisados a partir das capacidades condizentes as suas limitações de tempo e experiências de crianças no mundo. Por isso, só podemos comparar crianças com outras crianças e, se possível, com crianças da mesma faixa etária. O raciocínio das crianças não é igual ao dos adultos e isso se dá, não por uma questão de incapacidade intelectual e cognitiva, mas, por uma questão de diferentes tempos de convivência em sociedade. Portanto, crianças não sabem menos que os adultos, elas sabem de maneiras diferentes deles (COHN, 2005). Suas atitudes, motivações, comportamentos, sentimentos e discursos, mesmo que pertencentes a um universo comum ao dos adultos, agem por outros meios, que não os mesmos destes.

Uma das principais conseqüências destes tipos de compreensões equivocadas a respeito do “universo das crianças” é a de pensar as crianças, tanto social como sociologicamente, como atores de segunda ordem na sociedade, que não interferem no mundo, que não produzem nem criam nada e que apenas servem de meios propícios para a reprodução da vida social, como depositários passivos das tradições. Percebidas como se fossem espaços vazios a serem preenchidos para que um dia, quando completados, venham a representar algo socialmente relevante. É como se o ser humano só passasse a existir realmente no mundo no momento em que se tornasse um adulto (ELIAS, 1994).

O fato das crianças não poderem ser comparadas com os adultos, não impede que ambos possam ser analisados a partir dos mesmos tipos de práticas sociais. Isso é possível, pois, tanto o “universo das crianças”, como o “universo dos adultos”, são partes constituintes de uma mesma sociedade, ambos são socializados de acordo com as mesmas regras e valores e ambos estão em constante interação. Isso vale, até mesmo, para aquelas categorias sociais que, em princípio, são associadas quase que exclusivamente ao

“universo dos adultos”, como por exemplo, o mundo do trabalho. Tanto crianças, como adultos, podem ser analisados a partir desse tipo de prática social, pois, mesmo que o trabalho seja relacionado a uma atividade exclusiva dos adultos, isso não impede que crianças possam estar relacionadas também a tais atividades. Isto é, por mais que o trabalho infantil seja, atualmente, proibido legalmente e recriminado moralmente, nas entrelinhas desses valores ele é relevado e até mesmo explorado. Além do mais, tal perspectiva pode ser compreendida, também, a partir do desenvolvimento histórico desse tipo de relação entre o “universo da criança” e o “mundo do trabalho”. Nem sempre as relações entre eles foram censuradas moralmente e, legalmente, elas já foram inexistentes. O que aconteceu para que isso mudasse e por que algumas de suas características continuam presentes até hoje? Seguindo este caminho, podemos, nesta mesma lógica, pensar a relação entre as crianças e o “mundo da violência”.

1.1 Tema

Este trabalho trata da presença das crianças e adolescentes nas sociedades e do processo de socialização decorrente desse contato inevitável e constante. Socialização essa que parte do “universo dos adultos” em direção ao “universo das crianças” e se manifesta através do ensino de valores, práticas, conhecimentos, ideais e uma série de outros elementos, especificamente culturais, necessários para a constituição e permanência das sociedades nas quais estes indivíduos se encontram.

Cada criança se apropria de forma específica destes elementos culturais, aprende a utilizá-los de acordo com suas necessidades e vontades, seja imitando as pessoas próximas a ela, seja inovando a partir daquilo que foi ensinado para elas por essas pessoas. Porém, por não se encontrarem isoladas do resto do mundo, as crianças, por uma questão de dependência em relação aos adultos de sua sociedade, aprenderão, num primeiro momento, aquilo que esses adultos dispõem para elas durante os seus desenvolvimentos. É a partir desse primeiro padrão de comportamento, linguagem e emoção

próprios de seus grupos, que as crianças começarão a estruturar para si formas de se comportar, sentir e falar.

Pelo fato do processo de socialização ser composto por várias etapas e tipos de conhecimentos ensinados, aprendidos e utilizados, tanto por adultos, como por crianças, optou-se por escolher apenas um desses elementos aprendidos e transmitidos socialmente; a violência, por se tratar de um fenômeno social presente em todos os espaços e de bastante relevância para a compreensão das sociedades.

Geralmente, quando se relaciona crianças e adolescentes com a violência, estes aparecem apenas como vítimas incapazes de se manifestarem ou reagir a esse fenômeno. São sempre vistos como vítimas da violência em casa, na rua, na escola, no trânsito, etc., representadas como taxas, índices, gráficos e tabelas. Por isso, a proposta deste trabalho é de considerar crianças e adolescentes como atores sociais que, por se encontrarem em espaços onde a violência deixou de ser algo estranho no cotidiano de suas vidas devido a sua proximidade e constância, são capazes de aprender e manifestar determinados elementos que estão aos seus alcances e, através disso, acabam por colaborar na construção da violência como fenômeno social. Isso pode ocorrer, pois, no decorrer do processo de socialização dessas crianças e adolescentes, a violência poderá figurar como um referencial, como algo que, por ser tão utilizado no dia-a-dia, poderá ser aprendido porque é ensinado e praticado em meio às relações sociais.

Dessa maneira, crianças e adolescentes deixam de ser vistos apenas como vítimas e passam a ser considerados como indivíduos sociais como quais quer outros, passíveis de praticar e reproduzir a violência. Uma vez que ela é utilizada por muitas das pessoas próximas a eles, é possível que, desde muito cedo, a violência possa ser aprendida e praticada por essas crianças e adolescentes através da interação com outros indivíduos.

A violência se manifesta de várias formas; suas causas provêm de diversos fatores e suas conseqüências são incalculáveis. Cada vez mais a violência está presente nas relações sociais, o número de vítimas da violência é maior e as vítimas são mais jovens. Diferentes são os tipos de violência, as

formas de executar e sofrer a violência, as maneiras de reconhecer, pensar e conceituar a violência. Melhor, então, seria referir-se como sendo “violências”.

Como uma prática social que pode ser utilizada nas relações interpessoais, as violências perpassam os indivíduos porque se fazem presentes nessas mesmas relações. Logo, elas podem ser aprendidas pelas crianças, que se encontram, casualmente, nessas relações. É essa gênese da violência, que pode fazer parte da socialização das crianças que vivem em ambientes violentos, que se pretende estudar neste trabalho. Pois é justamente nesse começo de vida individual que, sem querer ser redundante, se começa aprender a violência, que se pode compreender melhor como ela surge e se manifesta no modo de se comportar, sentir e se expressar dessas crianças e adolescentes.

A importância de se estudar a violência na infância e na adolescência, na sociedade contemporânea, por um lado, nos ajuda a compreender a relação entre as crianças e os adultos em seus contextos sociais envolventes e, por outro, compreender o processo de socialização que subjaz a essas relações em que a violência se apresenta como um de seus principais elementos. Com isso, também, tenta-se compreender como os fenômenos da violência se configuram atualmente na realidade social.

1.2 Objetivos

O objetivo desse trabalho é compreender o fenômeno social da violência a partir dos comportamentos e experiências individuais de adolescentes. Para isso levar-se-á em consideração o processo de socialização decorrente das relações sociais em torno da população pesquisada.

O processo de socialização, apesar de ter na família um importante ponto referencial e de origem, não se limita a ela. Por se tratar de um processo de aprendizagem amplo e geral, seu desenvolvimento não é limitado apenas nas relações entre pais e filhos, ele se expande conforme o círculo de relações sociais nos quais os indivíduos e, particularmente, as crianças se movimentam e interagem. Por isso, esse processo de socialização, que tem na família o seu

início, também se alastra pelos demais espaços sociais onde há adultos e crianças interagindo, como por exemplo, a rua, a escola ou em qualquer outro local onde é constante a presença de crianças e adolescentes.

A associação entre o universo infanto-juvenil e a violência ocorre a partir da categorização dessa última em quatro tipos de abusos praticados contra crianças e adolescentes por pais ou responsáveis: a) abuso físico definido como o uso da força física de forma intencional e não acidental, configuram-se em uma relação de poder baseada na força do adulto e na fragilidade da criança. O abuso físico é expresso através de agressões físicas constantes que podem ou não deixar lesões orgânicas; b) abuso psicológico, subdividido em ativo, a partir da exposição constante de crianças a situações de humilhação, constrangimento e ameaças através de agressões verbais proferidas pelos pais ou responsáveis. Ou passivo, através do abandono emocional ou pela falta de afeto; c) negligência é caracterizada pela omissão ou o abandono físico e moral das crianças por parte dos pais ou responsáveis. Esta omissão caracteriza-se na não garantia dos cuidados e da satisfação das necessidades básicas das crianças, tais como, alimentação, higiene, vestuário, escolarização, lazer, afeto e proteção; d) abuso sexual definido como o ato sexual cujo agressor se encontra em uma fase de desenvolvimento psicosssexual mais avançada que a criança. A finalidade desse tipo de agressão está em estimular sexualmente a criança ou em utilizá-la para obter a auto-satisfação sexual. (BARROSO, 2000).

Estes tipos de maus-tratos apenas podem ser analisados de forma isolada quando são considerados teórica ou metodologicamente. Na prática, isto é, enquanto experiências sofridas, estes tipos de violências ocorrem de forma intrínseca e intercalada. Dificilmente eles se manifestam sozinhos. Por exemplo, toda prática de negligência é uma forma de abuso psicológico ou, determinadas práticas de abuso sexual também são consideradas abusos físicos e psicológicos.

Esta tipologia sobre a violência na infância e adolescência, utilizada pela literatura especializada, geralmente médico ou legal, é unilateral, isto é, trata-se apenas da violência praticada contra crianças e adolescentes. Como nosso

interesse está em analisar o aprendizado das práticas de violência na população pesquisada, levaremos em conta não apenas as violências sofridas (negligência, agressões físicas e psicológicas), mas, também, a violência praticada por essa população. Pois, um dos focos de análise desse trabalho não é somente a reprodução da violência, mas, também a produção dela na sociedade.

Da população investigada, foram identificadas situações de negligência, violências físicas e psicológicas sofridas e, violências físicas e psicológicas executadas. Nenhum dos casos analisados envolvia abuso sexual. Serão consideradas principalmente as manifestações de violências físicas e psicológicas, sejam elas sofridas, praticadas ou observadas.

1.3 Problema

A violência, como um fenômeno social, revela-se nos indivíduos, entre eles e através deles. Age contra os indivíduos, manifesta-se a partir das relações interpessoais, podendo atingir amplitudes globais. Isto é, pode envolver apenas duas pessoas como também duas nações. Pode nos atingir fisicamente ou constranger psicologicamente; pode ser fatal ou pode ser simbólica; age de forma explícita, deixando marcas ou age de maneiras tácitas, limitando ações e espaços, determinando posições; pode ser legitimada ideologicamente e monopolizada institucionalmente; ela pode ser internalizada e pode ser externalizada; pode ser reprimida ou pode ser exercitada; pode ser de gênero, entre gerações, entre classes ou intraclasse; ela é cotidiana e é histórica. A violência é complexa.

Todos vivenciamos a violência, seja como vítima, agressor ou mero espectador. Fazemos parte da violência, praticamo-la, sofremo-la ou ouvimos falar sobre violência. Ao se viver numa sociedade onde tal prática se faz muito presente, acabamos por aprender alguma coisa sobre ela. Aprendemos, por exemplo, a nos proteger, a nos defender, a nos autocontrolar e aprendemos a exercer a violência. Então, se nascemos em um mundo violento, em algum momento vivenciaremos algum tipo de experiência em relação à violência. Isso

acontece tanto para quem está distante e a vivencia de maneira amena, como para quem dela está muito próximo e a experimenta de forma intensa.

Partindo-se da idéia de que o processo de socialização começa no momento do nascimento e se estende para o resto da vida, a partir das relações estabelecidas entre os indivíduos, particularmente entre crianças e adultos (DURKHEIM, 2007), processo este que tem as crianças como sujeitos ativos que contribuem para o seu desenrolar (COHN, 2005) e que a violência se faz presente na vida de todos, seja de forma intensa ou amena, próxima ou distante, como as crianças e adolescentes a aprendem? Que tipo de relações sociais pode propiciar esse aprendizado? De que forma ela se manifesta na infância e na adolescência? Como estes indivíduos se relacionam com a violência? Como se dá a socialização de crianças e adolescentes em uma sociedade em que a violência deixou de ser exceção para se tornar a regra? São estas as questões que se pretende problematizar neste trabalho.

1.4 Hipótese

A hipótese principal inserida neste trabalho é de que a violência é uma prática aprendida socialmente, tal como se fosse um idioma, por exemplo, um idioma corporal: o idioma como uma técnica de linguagem; a violência como uma “técnica do corpo”. Ou, as maneiras pelas quais homens e mulheres, de qualquer idade, de sociedade para sociedade, de tempos em tempos e de forma tradicional aprendem a utilizar seus corpos. Trata-se de conjunto de *habitus*, próprios de cada sociedade, que variam conforme as educações, as conveniências, modas e os prestígios (MAUSS, 2007). Considerar o comportamento violento como uma técnica corporal é o mesmo que dizer que este comportamento é adquirido socialmente, através da educação:

A noção de educação podia sobrepor-se à de imitação. Pois há crianças, em particular, que tem faculdades de imitação muito grandes, outras muito pequenas, mas todas se submetem à mesma educação, de modo que podemos compreender a seqüência dos encadeamentos. O que se passa é uma imitação prestigiosa. A criança, como o adulto, imita atos bem-sucedidos que ela viu ser efetuados por pessoas nas quais confia e que têm autoridade sobre ela. O ato se impõe de fora, do alto, mesmo um ato exclusivamente biológico, relativo ao corpo. O indivíduo assimila a série de

movimentos de que é composto o ato executado diante dele ou com ele pelos outros. [...] É precisamente nessa noção de prestígio da pessoa que faz o ato ordenado, autorizado, provado, em relação ao indivíduo imitador, que se verifica todo elemento social. No ato imitador que se segue, verificam-se o elemento psicológico e o elemento biológico. (MAUSS, 2007, 40).

A violência manifestada a partir do comportamento individual pode ser pensada como uma técnica corporal por dois motivos: a) a técnica, entendida como um processo de aprendizagem que requer transmissão e essa, por sua vez, necessita de tradição, entendida como os conhecimentos passados de uma geração à outra; b) corporal, porque o corpo é o mais natural instrumento do ser humano, é o primeiro objeto técnico e simbólico que ele tem conhecimento e controle (MAUSS, 2007).

Esse conjunto de atitudes e comportamentos por serem extremamente maleáveis, poderão ser estimulados e incentivados ou inibidos e proibidos, sejam eles naturais ou não. Poderão variar conforme a idade, o sexo, o rendimento e a eficácia. Mas, necessariamente, todos os indivíduos, de qualquer sociedade ou de grupos específicos dessas sociedades, deverão aprender a utilizar seus corpos em relação a todas as situações e condições que lhes serão exigidas por suas respectivas sociedades durante todas suas vidas. (MAUSS, 2007).

Dependendo de como forem as freqüências e as intensidades com que se vivencia e experimenta a violência no cotidiano, ela pode deixar de ser um fato estranho e incompreensível para tornar-se algo natural e facilmente pronunciável. Assim como desde muito cedo entramos em contato com um determinado idioma, que é falado constantemente ao nosso redor, se pensarmos a violência como um processo semelhante ao aprendizado desse idioma, com todas as suas etapas, veremos como ela poderá tornar-se uma prática social de extrema eficácia e utilidade, presente na educação dos indivíduos e transmitidas através de suas relações sociais, particularmente, nas relações entre crianças e adultos. Uma vez que, tudo aquilo que estiver disponível ao redor das crianças, de alguma forma, será aprendido, internalizado e utilizado por elas na interação com outros indivíduos, seja isto positivo ou negativo.

Um idioma é uma linguagem altamente especializada. É a linguagem socializada. Todo ser humano tem a capacidade natural de falar, expressar-se oralmente, emitir sons, com entonações diferentes e com expressões diferentes, exceto por algum tipo de problema mais sério que o impeça de fazer isso. Por nascerem em uma sociedade específica, os indivíduos, desde crianças, começarão a ouvir uma linguagem padronizada, que é repetida seguidamente por todos aqueles que estão ao seu redor e, se estimulados, começarão a imitar essa linguagem. Por ser um processo de aprendizagem lento e gradual, quando observado durante todo o desenvolvimento de vida dos indivíduos, que nascem e crescem numa mesma sociedade, com o tempo esta linguagem, já considerada como um idioma, passa a assumir significados, sentidos, funções e nuances específicos de um determinado conjunto de pessoas que compartilham dessas mesmas expressões culturais. Com isso, os indivíduos passam a ter o controle do seu idioma, utilizando-o melhor do que qualquer estrangeiro.

Uma linguagem qualquer para ser considerada um idioma terá que apresentar certo padrão fonético e gramatical durante um determinado período de tempo. Terá que ser de uso comum a um determinado grupo de pessoas que compartilhem de um mesmo conjunto de significados e sentidos culturais expressos numa mesma palavra, frase ou oração. Esse padrão idiomático é social, porque é próprio de uma sociedade. No interior dessa sociedade, este padrão assumirá uma maleabilidade, que poderá ser demonstrativa, espacial, geracional ou emotiva. Desde que ele não perca o seu sentido original, isto é, que ele se modifique tanto a ponto de originar um novo idioma, tornando-se próprio de outra cultura e em outro período de tempo que não aquele do começo, este idioma será único e comum a todos. Então, pode-se dizer que um idioma aceita nuances, dialetos, sotaques e gírias; ele poderá ser formal ou informal, falado por alguém alfabetizado ou por um analfabeto; pode ser erudito e ortodoxo ou pode ser completamente errado ou monossilábico. Pode-se, também, aprender um novo idioma ao longo da vida, porém, é mais comum ser socializado de forma integral por um único idioma, em uma única cultura. Isso só ocorre, é claro, se se nasce e se cresce em uma única sociedade e nela se permanece por um bom período de tempo.

Este processo de aprendizagem de um idioma além de ser específico é, também, progressivo. Parte-se de idéias e vocábulos simples para idéias mais complexas e frases mais elaboradas. Pode-se dizer que isso ocorre em qualquer processo de aprendizagem. Crianças começam a aprender um idioma por imitação e repetição e, após algum tempo, elas já serão capazes de exprimir, por conta própria, seus pensamentos, suas vontades e seus sentimentos reproduzidos nesse mesmo idioma. E quanto mais velhas ficam, mais elas aprendem a decifrar seus significados, entender suas funções e suas mínimas expressões. As crianças não apenas aprendem a falar um idioma específico, mas, também, aprendem maneiras específicas de falar esse idioma: alto, baixo, rápido, afetivo, raivoso, etc. Até mesmo o silêncio é aprendido a ser utilizado socialmente.

Tal aprendizagem só ocorre por interação; é necessária a presença de outros indivíduos, que já tenham um certo controle e conhecimento do idioma, para que ele possa ser transmitido e comunicado para as crianças mais novas. Mesmo antes de serem escolarizadas, as crianças já começam a aprender o seu idioma em casa. Elas já chegam à escola dominando-o de forma básica. Isso ocorre porque adultos e outras crianças que se encontram junto delas comunicam-se com elas desde que nasceram, não apenas com o intuito de falar, mas, também, de ensinar

. Ao serem socializados em uma sociedade com um idioma próprio, os indivíduos, de modo geral, aprendem a manejar esse idioma conforme necessidades de transmitir determinadas informações ou vontades. Isso só ocorre devido a presença de outros indivíduos que compartilhem dos mesmos significados contidos nessas mensagens. O ser humano, mesmo isolado de toda a humanidade poderá desenvolver um sistema próprio de emitir sons, de desenvolver uma linguagem própria. Porém, será apenas em sociedade, isto é, em relação a outros indivíduos, que esses ruídos ganharão contornos e sentidos mais específicos de um idioma próprio de uma sociedade.

O controle das linguagens, emoções e comportamentos são fenômenos passíveis de serem modulados culturalmente. Primeiro, porque são de uso comum a um conjunto de diferentes indivíduos, em um mesmo espaço e

tempo social e decorrente disso, partilham os mesmos significados dados a estes fenômenos pelas sociedades. Segundo, porque é possível que eles sejam transmitidos, ensinados e aprendidos entre as gerações. E, por último, por serem manipuláveis, podem ser estimulados, proibidos, reproduzidos e transformados socialmente.

Dito isso, por um exercício imaginativo, troquemos a palavra idioma pela palavra violência. A violência entendida, por exemplo, como uma forma de comunicação, na qual estão presentes o emissor/agressor, o receptor/vítima e a mensagem/ato agressivo. Ambas as personagens compartilham os mesmos significados culturais contidos na informação e, caso o receptor não entenda a mensagem transmitida, o emissor irá ensiná-lo a compreendê-la, para que, dessa forma, o entendimento entre ambos se torne viável.

Assim como grupos específicos de indivíduos se apropriam de um idioma, acrescentado nele nuances, usos e significados que lhes são próprios, com a violência pode acontecer a mesma coisa. A maneira com que a violência é utilizada variará conforme estiverem estabelecidas as relações individuais que dela fazem um uso comum na hora de agir e expressar-se. Isto é, a violência pode ser apropriada de diferentes formas pelos indivíduos; isso dependerá dos graus de intensidade, dos tipos de significados com os quais ela será empregada, das relações em que ela é utilizada, da legitimidade que ela representa e da eficácia dos seus resultados.

A violência, assim como o idioma, tem um padrão que é comum a um determinado número de indivíduos e que, apesar de assumir nuances específicas de acordo com as relações nas quais ela se faz presente, poderá ser transmitida entre as gerações, a partir da socialização das crianças, não apenas como uma idéia, mas, também, como uma prática, um valor, um sentimento ou um padrão social de comportamento. Indivíduos que nascem e crescem em espaços sociais em que a violência se faz muito próxima e muito intensa, aprendem, desde muito cedo, a conviver, sofrer, observar, experimentar e executar a violência. Tais experiências variaram de acordo com os padrões de controle das emoções e comportamentos nas relações de interdependência (ELIAS, 1994a), principalmente, entre crianças e adultos.

Esta violência pode fazer parte da vida das crianças de diversas formas, a partir de diferentes perspectivas e lugares, elas podem ser vítimas, podem ser espectadoras e, também, executoras de violências. Sim, crianças podem ser indivíduos violentos. Pois, uma vez que toda sua constituição física, psicológica e social, foi construída a partir de um determinado meio, com uma certa estrutura de relações sociais em que a violência e suas múltiplas manifestações, por estarem muito mais presentes no cotidiano de suas vidas e por serem praticadas com maior frequência e intensidade – quando comparados a outras épocas, locais ou relações -, puderam ser ensinadas, aprendidas, internalizadas e transmitidas de maneira muito mais intensa e profunda pelos indivíduos socializados nesse tipo de meio.

Assim como o idioma pode ser ensinado e aprendido pelas crianças a partir de um processo de socialização constituído através das relações comunicativas entre indivíduos, a violência também pode. Essa é a principal hipótese dessa pesquisa: a violência como algo que pode ser aprendido através da socialização de crianças e adolescentes, expressada comportamental e emocionalmente, que pode ser ensinada e aprendida e que, quanto mais próximas e constantes forem as experiências individuais em relação à violência, maior será a capacidade desses indivíduos em manejá-la de acordo com suas próprias necessidades e vontades. Maior será o domínio prático da violência e do conhecimento de suas funções e eficácias nas relações sociais. Principalmente quando tal processo de socialização inicia-se desde muito cedo na vida de indivíduos que nasceram e se desenvolveram em ambientes onde é marcante a presença e a prática de violências.

As conseqüências desse tipo de processo de socialização da violência a partir da infância e adolescência são: a naturalização e a normalização que tais práticas podem assumir no cotidiano das relações entre os indivíduos em sociedade. Se a melhor maneira de dominar um idioma é aprender, desde muito cedo, a fazer uso dele, ouvindo e aprendendo a falar com os outros, com o objetivo de utilizá-lo de forma eficaz, por exemplo, entender e se fazer entender, poder-se-ia dizer, então, por analogia, que com a violência o processo é semelhante. Aprende-se a fazer uso da violência apanhando, batendo, vendo apanhar, vendo bater, ouvindo que apanhou, ouvindo que bateu.

Pois, quanto mais próximo se está da violência e de suas manifestações, mais intensas serão as experiências em relação a ela e melhor poderá ser o seu domínio com a finalidade de se expressar. Trata-se, portanto, de um fenômeno da ordem do vivido, cujas manifestações provocam uma forte carga emocional naqueles que cometem, sofrem e presenciam a violência (MINAYO, 2004).

1.5 Metodologia

As entrevistas em que foram recolhidos os dados para esta pesquisa, ocorreram durante consultas ambulatoriais com adolescentes e seus familiares, encaminhados para o “Projeto Proteger: Saúde e Comportamento Violento”, com a finalidade de avaliar os motivos que levam esses adolescentes a se comportarem de forma violenta, desafiadora e opositiva com outras pessoas. Entre outros fatores, investigam-se possíveis situações de negligência ou violência perpetradas contra esses adolescentes por parte dos pais ou responsáveis no decorrer de suas vidas, bem como possíveis casos de doenças genéticas, mentais ou de qualquer outra ordem, que podem levar esses adolescentes a se comportarem de maneira agressiva. Por isso optou-se como metodologia de pesquisa, para justificar esse tipo de entrevista, o conceito de “entrevista clínica”.

A entrevista clínica ou não-diretiva foi desenvolvida pelo psiquiatra norte-americano Carl Rogers para ser utilizada, primeiramente, com fins terapêuticos. Seu objetivo principal era neutralizar qualquer interferência do entrevistador (psicólogo ou psiquiatra) no discurso do entrevistado (paciente/cliente), podendo este, por sua vez, discorrer livremente sobre determinado assunto (Kandel, 1982). Rogers pressupunha que o informante é:

(...) competente para exprimir-se com clareza sobre questões da sua experiência e comunicar representações e análises suas, prestar informações fidedignas, manifestar em seus atos o significado que têm no contexto em que eles se realizam, revelando tanto a singularidade quanto a historicidade dos atos, concepções e idéias (GUIZZOTI, 1991, p.93).

A abordagem clínica de uma entrevista é centrada nas formas de representações discursivas do entrevistado sobre suas experiências de vida

que, geralmente, estão relacionadas com outras pessoas. Por isso, o papel do entrevistador não é o de interrogar, julgar ou questionar o entrevistado e, sim, tentar compreender a situação de acordo com aquilo que lhe é falado. Até mesmo as possíveis mentiras que podem ser ditas, são relevantes para avaliar a complexidade dessas situações.

Com freqüência, o tom destas entrevistas é bastante íntimo e emocional, pois trata de relatos de histórias de vida que podem ter sido (ou ainda são) conturbadas e sofridas. Assim, pode tanto se estabelecer uma relação de confiança, como uma relação de confronto entre entrevistado e entrevistador.

A entrevista clínica é conduzida de maneira não-diretiva e sua especificidade está na sua orientação em função do objetivo de interpretação sociopsicológica das situações ou das personalidades dos sujeitos através de suas verbalizações e condutas (THIOLLENT 1982). Por isso, nessas entrevistas, entrevistado e entrevistador podem assumir outros papéis que, necessariamente, não se equivalem a estes. Por exemplo, ambos podem ser interpretados como consultado e consultor ou profissional da saúde e paciente. Mudando-se os papéis, mudam-se as relações. A pessoa em consulta, geralmente, está muito mais disposta a fornecer certas informações, devido ao tipo de relação estabelecida entre ela e o entrevistador que, talvez, não forneceria em uma entrevista comum. Isto ocorre porque muitas vezes o entrevistado tem interesses pessoais no resultado da consulta/entrevista, uma vez que pode estar em busca de soluções para resolver algum tipo de problema que possa estar afetando a sua vida pessoal ou as suas relações com outras pessoas. Não é à toa que quem procura a entrevista é o entrevistado, e não o entrevistador. Outra vantagem desse tipo de entrevista é que, dependendo da especificidade do problema vivenciado pelo entrevistado, serão necessárias várias consultas (leia-se entrevistas) para tentar esclarecer e avaliar a gravidade ou a profundidade do problema em questão. Este motivo, também propicia ao entrevistador consultar outras pessoas do círculo de relações do paciente, como familiares, a fim de obter informações mais concretas e específicas acerca do problema, bem como identificar possíveis contradições e incongruências que possam vir a surgir nos discursos das pessoas envolvidas nestas entrevistas.

Uma entrevista clínica é uma entrevista semi-estruturada com perguntas abertas nas quais as informações são baseadas no discurso livre do entrevistado (GUIZZOTI, 1991). Não é preciso ser um clínico (médico, enfermeiro, psicólogo ou psiquiatra) para realizar uma entrevista clínica. A diferença desse tipo de entrevista e de uma entrevista comum é que a primeira ocorre num espaço clínico (hospitais, consultórios e ambulatórios), onde podem trabalhar, também, outros profissionais que não necessariamente da área da saúde (como cientistas sociais) e, a segunda ocorre geralmente em locais “neutros” ou da escolha do entrevistado, como em casa, na rua ou no local de trabalho.

A finalidade da entrevista clínica, num primeiro momento, não é a de buscar informações específicas para uma pesquisa ou um trabalho investigativo, mas, sim, de colher informações relevantes que dizem respeito à vida das pessoas, de modo amplo e geral, que possam ajudar o profissional “clínico” a esclarecer os problemas vivenciados por elas, com o objetivo de melhor orientar, tratar ou manejar os problemas em questão. O que não quer dizer que os dados levantados nessas entrevistas possam se tornar, num segundo momento, objeto de investigação científica.

As entrevistas foram realizadas, por mim, através da ação de extensão da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), “Projeto Proteger: Saúde e Comportamento Violento”. Um ambulatório transdisciplinar vinculado ao Departamento de Genética do Instituto de Biociências. Nele, trabalham juntos alunos da Enfermagem, Psicologia, Medicina, Direito e Ciências Sociais, que contam com uma equipe de profissionais formada por médicos (geneticistas, psiquiatra e ginecologista), psicólogos, enfermeiros, educadores, arquiteto e advogados, representados por professores da universidade ou voluntários da comunidade. Trata-se, do ponto de vista didático, de um local onde estudantes das Ciências da Saúde e das Ciências Humanas, além de pessoas externas à universidade, podem aprender a lidar diretamente com casos de violência na modalidade de atendimento ambulatorial (ZOTTIS *et al.*, 2008).

No ambulatório são atendidos casos encaminhados por escolas, hospitais, delegacias, conselhos tutelares, postos de saúde, varas judiciais da infância e juventude, ministério público e outros integrantes da rede de proteção à criança e ao adolescente. Os motivos de encaminhamento englobam os diferentes tipos de abuso (físico, sexual, psicológico e negligência), comportamento violento na escola e dificuldades de aprendizagem. O público atendido, em sua grande maioria, são crianças e adolescentes, que vivenciam ambientes familiares problemáticos, com notada negligência e freqüentes maus-tratos. O padrão de comportamento desses jovens é caracterizado pelo baixo rendimento escolar, indisciplina, ausência de limites, agressividade, desconhecimento das regras básicas de convivência social, dificuldade para lidar com sentimentos e emoções e falta de expectativa quanto ao futuro. As famílias, por sua vez, caracterizam-se por baixa renda, baixa escolaridade ou analfabetismo, grande número de filhos, filhos de diferentes parceiros, mães fora do mercado de trabalho, pais ausentes e ambientes desorganizados (ZOTTIS *et al.*, 2008).

A escolha dos adolescentes que foram pesquisados partiu de entrevistas com a população global atendida pela equipe do Projeto Proteger. Os critérios para essa escolha foram: faixa etária (adolescentes); sexo (masculino, por ser esse o público mais associado à violência) e; os mesmos padrões de agressividade apresentados por esses adolescentes em relação a outras pessoas no ambiente escolar. As caracterizações dessas condutas agressivas serão analisadas a partir de relatos e pareceres das escolas. Os critérios de exclusão foram: viciados em substâncias psicoativas (principalmente crack) e; diagnóstico ou suspeita de retardo ou doenças mentais.

As categorias que serão analisadas referem-se às experiências de vida que estes adolescentes têm, ou tiveram, em relação à violência, desde a infância até o momento atual. Para tal, serão utilizados dois tipos de roteiros de entrevista estruturada: primeiro (Anexo I) é uma ficha de entrevista padrão utilizado para todos os casos atendidos pela equipe do Projeto Proteger, contendo dados referentes à situação familiar, local de moradia, escolaridade e profissão, dos pacientes e seus responsáveis; histórico de vida dessas famílias; problemas relacionados, especificamente, ao histórico de saúde das pessoas

atendidas e de seus familiares; encaminhamentos legais e; histórico do problema atual que motivou o encaminhamento da pessoa ao ambulatório. O segundo roteiro (Anexo II) será mais específico e tratará somente das situações e experiências que os adolescentes tiveram no decorrer de suas vidas em relação à violência, situações estas que podem ter sido vivenciadas na rua, na escola ou na família.

A análise qualitativa dos dados foi feita a partir dos discursos proferidos por esses adolescentes e seus familiares em relação à violência. Serão levados em conta os relatos sobre as práticas, experiências e situações em que as manifestações de violências foram ou são, muito graves, próximas e intensas, causando sérias conseqüências nas formas de agir, pensar e sentir desses adolescentes e de seus familiares em suas relações sociais. Para isso foi elaborado um quadro de questões do tipo sim e não, para verificar as práticas e as experiências relacionadas a situações de violências. Ao todo serão onze situações na vida dos adolescentes envolvendo manifestações de violências. Trata-se de experiências com eventos violentos, que podem ter sido praticados, sofridos ou observados. As situações são: 1) agressões ou punições físicas sofridas na infância por parte dos pais; 2) agressões sofridas fora do ambiente doméstico; 3) agressões praticadas fora do ambiente doméstico; 4) rejeição, humilhação ou desvalorização sofrida; 5) rejeição, humilhação ou desvalorização praticada; 6) ameaça sofrida; 7) ameaça praticada; 8) danos causados ao patrimônio público ou de terceiros; 9) passagem pela polícia (DECA) ou Conselho Tutelar; 10) contato com armas de fogo e; 11) presenciou ou teve contato com pessoas mortas devido à violência.

Buscar-se-á compreender algumas características das relações sociais em torno dessas situações no decorrer da vida dos adolescentes: onde elas ocorrem; contra quem ou por quem elas ocorrem; quais os motivos; quais delas se mostraram mais freqüentes e relevantes; quais as possíveis associações que há entre praticar e sofrer violências e por fim; de que maneira a violência pode ser compreendida como um elemento aprendido durante o processo de socialização dos indivíduos.

2 A socialização de crianças e adolescentes e a violência

Norbert Elias elaborou para as Ciências Sociais um mito de criação da humanidade semelhante àqueles imaginados pelos pensamentos mítico-religiosos, bem como àqueles especulados pelos filósofos e, mais tarde, explicados pelas ciências naturais, segundo o autor:

[...] no começo, diríamos, havia, não uma única pessoa, mais diversas pessoas que viviam juntas, causavam-se prazer e dor, assim como fazemos hoje, vinham a luz umas através das outras e legavam umas às outras, como nós, uma unidades social, grande ou pequena (ELIAS, 1994, p.27).

Foi dessa unidade social, comum a um determinado número de pessoas, que surgiu a sociedade. Pessoas convivendo e se relacionando, trocando experiências e compartilhando conhecimentos, ensinando os novos e enterrando os velhos, uma cadeia ininterrupta de pais e filhos, os quais, por sua vez, se tornam pais. Seria muito simples não fosse os mais ou menos, um milhão de anos de relativa estabilidade que permitiu a continuidade daquela relacionabilidade social primeva, garantida pela dependência natural do convívio entre as pessoas, até os dias atuais. (ELIAS, 1994).

As crianças podem ser consideradas como indivíduos porque nascem em uma “Sociedade dos Indivíduos” (ELIAS, 1994). A sociedade entendida como uma rede de relações humanas e o indivíduo entendido como resultado histórico dessas relações. Este indivíduo é, antes de tudo, uma idéia, uma construção social moderna, que surge a partir de um determinado momento da história do Ocidente.

A criança que nasce numa sociedade de indivíduos é, desde o começo, estimulada a se individualizar, a adquirir particularidades. Tal processo terá como resultado um ser idiossincrático. Contudo, a liberdade de escolha destas particularidades e vontades próprias é muito restrita, pois encerra-se nos limites da sociedade em que se vive. Mesmo que estes indivíduos decidam trocar de lugar, seja na sua sociedade ou em qualquer outra, a fim de aumentar seu repertório de possibilidades particulares, em algum momento eles depararam-se, novamente, com outros limites.

A idéia de indivíduo se encerra em si mesma. Não há espaço para meios termos, como, por exemplo, um indivíduo incompleto, ou, um quase indivíduo. O que há é um processo geral e constante, bastante complexo e, por vezes, contraditório, de individualização dos seres humanos a partir das relações sociais, em que cada um é socializado de acordo com os padrões socioculturais de uma determinada sociedade e num determinado período de tempo.

É importante esclarecer que os conceitos 'indivíduo' e 'sociedade' não são sinônimos, mas também não se opõem. Porém, deve-se tomar cuidado para não reduzir um em detrimento do outro. Por isso, é a relação entre ambos e suas múltiplas manifestações (quer pensadas individual ou socialmente) que se deve compreender para explicar o que significa ser indivíduo em sociedade; relação esta que se inicia com o processo de socialização das crianças pelos adultos num determinado espaço social e que se estende para o resto de suas vidas, fazendo com que se individualizem cada vez mais em relação aos outros indivíduos presentes na mesma sociedade:

[...] a totalidade da relação entre indivíduo e sociedade, nunca poderá ser entendido enquanto a "sociedade" for imaginada, como tantas vezes acontece essencialmente como uma sociedade de indivíduos que nunca foram crianças e que nunca morrem. Só se pode chegar a uma compreensão clara da relação entre indivíduo e sociedade quando nela se inclui o perpetuo crescimento dos indivíduos dentro da sociedade, quando se inclui o processo de individualização na teoria da sociedade. A historicidade de cada indivíduo, o fenômeno do crescimento até a idade adulta, é a chave para a compreensão do que é "sociedade". A sociabilidade inerente aos seres humanos só se evidencia quando se tem presente o que significam as relações com outras pessoas para a criança pequena (ELIAS, 1994, p.30).

Sobre o óbvio: em qualquer época e em qualquer lugar, todos "começam" crianças. Mas como visto acima, para que haja este "começo" é necessário que exista uma relação de pessoas anterior a ele. Para que a criança seja pensada como um indivíduo, ela necessita de modelos sociais previamente formados (ELIAS, 1994). Para que o processo de individualização ocorra - pois sendo, antes de tudo, este processo uma idéia - é preciso que ele seja pensado e compartilhado por um certo número de pessoas com algo em comum, por exemplo, um valor. Assim como todos começam crianças, aqueles

que crescem tornam-se, inevitavelmente, adultos, acumulam mais tempo de vida, aumentam o número de experiências, complexificam cada vez mais suas redes de relações; em suma, se individualizam. Se o desenvolvimento do “ser criança” para “ser adulto” ocorre devido às relações sociais previamente estabelecidas aos indivíduos, pode-se dizer que o processo de individualização, do qual tanto crianças, como adultos estão expostos, vai sempre depender de um determinado processo de socialização que é comum a ambos.

Para Elias, o que distingue a individualidade de cada ser humano, muito mais que a sua constituição instintiva ou natural, é a forma com que ele está relacionado com outros indivíduos num mesmo espaço social. Isso vale tanto para os adultos como para as crianças. É através das relações sociais que o indivíduo “criança” se transforma em indivíduo “adulto”, pois, a criança precisa da sociedade para se tornar fisicamente adulta (ELIAS, 1994). O desenvolvimento da individualidade, que é estimulado a partir socialização das crianças pelos adultos, não é apenas um mero processo de reprodução social, uma cópia fiel dos padrões sociais que antecedem aos indivíduos, mas é, também, um processo de produções sociais, relativamente diferentes, porque individuais, daquelas que as sucediam. Tais transformações, que ocorrem nas sociedades, ocorrem concomitantemente nos indivíduos. Essas transformações sociais afetam a própria constituição psíquica dos indivíduos; novos padrões de comportamento e sentimento são formados conforme são estruturadas as relações ao redor das crianças recém-nascidas. Isso explica tanto as diferenças históricas de uma sociedade ao longo do tempo como, também, as diferenças internas dessa mesma sociedade. Em suma, explica as diferenças entre os indivíduos:

Na criança, não apenas as idéias ou apenas o comportamento consciente que se vêem constantemente formados e transformados nas relações com o outro e por meio delas; o mesmo acontece com suas tendências instintivas, seu comportamento controlado pelos instintos. Evidentemente, as imagens instintivas que evoluem lentamente na criança recém-nascida nunca constituem uma simples cópia do que lhe é feito pelos outros. São-lhe inteiramente próprias. São *sua* resposta à maneira como seus instintos e afetos, que por natureza se orientam para outras pessoas, são correspondido e satisfeitos por esses outros. Somente com base neste diálogo instintivo contínuo com outras pessoas é que os impulsos elementares e informes da criança pequena tomam uma direção mais definida, assumem uma estrutura mais clara. Somente com base neste

diálogo instintivo é que se desenvolve na criança o complexo autocontrole psíquico mediante o qual os seres humanos diferem de todas as criaturas: um caráter mais ou menos individual. Para se tornar psicologicamente adulto, o indivíduo humano, a criança, não pode prescindir da relação com outros seres mais velhos e mais poderosos. Sem a assimilação de modelos sociais previamente formados, de partes e produtos desses seres mais poderosos, e sem a modelagem de suas funções psíquicas que eles acarretam, a criança continua a ser, para reprisar esse ponto, pouco mais que um animal (ELIAS, 1994, p.30-31).

A citação é extensa porque nela estão contidas as principais objetivos deste trabalho. Quais sejam: 1) a relevância de se estudar a socialização das crianças para compreender como se constituem as sociedades; 2) a dependência da relação entre crianças e adultos e a sua importância na constituição individual de cada ser humano; 3) como as crianças respondem aos processos de socialização e individualização e de que maneira elas os modificam.

A individualidade de cada criança já vem sendo formada pelos adultos ao seu redor mesmo antes de ela nascer. É a partir das relações interpessoais que o “ser criança” vai ganhando o seu contorno de indivíduo social. Por exemplo, a forma com que ela será gerada, certamente irá influenciar na sua constituição individual. Ela poderá ser gerada afetivamente, planejada e aguardada ansiosamente pelos seus pais; ser mais uma de nove filhos; ser inseminada artificialmente; ser um acidente ou fruto de uma relação indesejada; ser vista como uma benção divina ou um fardo, “mais uma boca para alimentar”; ser muito bem cuidada ou poderá ser, também, abandonada; poderá representar a continuidade de uma família, um herdeiro legítimo, ou representar um filho bastardo; ela poderá formar uma nova família e ser bem tratada ou poderá desunir uma família e ser mal tratada.

Além do mais, se pensarmos as crianças como indivíduos, já estaremos, também, mais ou menos, pré-definindo suas possibilidades de vida em sociedade. Suas posições, seus papéis, suas funções e seus significados já estão socialmente estabelecidos, seja através do Estado, da Família, da Comunidade ou da Sociedade mais ampla. Por exemplo, um indivíduo ao nascer, deverá ser registrado em um cartório, onde deverão constar, pelo menos, seus laços familiares, mesmo que desconhecidos, garantido a este

indivíduo uma noção de pertencimento, uma referência, uma família, uma cidade, um estado e um país. Se tudo correr bem, depois de receber todas as vacinas e que for bem nutrido pelos adultos ao seu redor, deverá ser matriculado numa escola a fim de ser alfabetizado conforme um padrão nacional e em breve ele estará pronto para conseguir um emprego e contribuir para o crescimento na Nação, ou, ao menos conseguir viver de forma financeiramente independente de outros indivíduos. Finalmente, com o orgulho prepotente de um indivíduo de uma sociedade individualista, poderá dizer em alto e bom tom: “não devo satisfações para ninguém, eu pago minhas contas”. Por isso a importância de se estudar a relação entre adultos e crianças, pois, ao entendermos o papel da socialização da qual todos os indivíduos recém-nascidos são submetidos através das relações sociais, compreenderemos melhor como ocorrem os processos de individualização dos adultos, específicos (leia-se, culturais) de cada sociedade:

[...] a constituição característica de uma criança recém nascida dá margem a uma grande profusão de individualidades possíveis. Ela exhibe não mais que os limites e a posição de dispersão em que pode residir a forma individual do adulto. O modo como essa forma realmente se desenvolve, como as características maleáveis da criança recém-nascida se cristalizam, gradativamente, nos contornos mais nítidos do adulto, nunca dependem exclusivamente de sua constituição, mais sempre da natureza das relações entre ela e as outras pessoas (ELIAS, 1994, p. 28).

A individualidade de cada pessoa é construída a partir da estrutura das relações humanas ao seu redor, mais a evolução histórica do padrão social, isto é, as diferentes formas de controle social das emoções e atitudes humanas (ELIAS, 1994a), somado aquilo que lhe é propriamente congênito. É a combinação desses elementos que permite que não haja dois indivíduos exatamente iguais, talvez semelhantes, mas nunca idênticos. Por isso, podemos dizer que os indivíduos variam conforme variam as relações sociais em torno deles e, dependendo de como se dá o arranjo dessas relações ao redor das crianças, as possibilidades de individualização delas serão determinadas de acordo com os limites e regras estabelecidos por estas mesmas relações humanas.

Estudar as crianças a partir das suas relações com os adultos e outras crianças é um bom começo para se compreender uma sociedade e seus

fenômenos, pois são nas sociedades que se desenvolvem essas relações de inúmeras pessoas vivendo ao mesmo tempo e num determinado espaço em comum, trocando conhecimentos, compartilhando experiências, exercendo papéis, desempenhando funções, elaborando idéias, projetando o futuro, revivendo o passado. Uma estrutura de indivíduos interdependentes desempenhando funções uns em relação aos outros (ELIAS, 1994). Todo indivíduo em sociedade assume papéis, tem uma posição, uma função, possui significados e faz sentido para alguém. Ele tem um nome, que lhe é próprio, porém ele depende de outros indivíduos que o chamem pelo seu nome. Em outras palavras, o indivíduo para se constituir enquanto tal vai depender, necessariamente, de outros indivíduos para darem a ele um sentido individual, uma vez que a individualidade de cada um se constitui, entre outras coisas, pela diferenciação entre as pessoas. Esta dependência fica mais evidente quando pensamos no quanto às crianças dependem dos adultos para poderem se desenvolver e viver em sociedade

A importância da noção de interdependência entre indivíduos pode ser entendida da seguinte forma:

[...] o ser humano singular é gerado e partejado por outros seres humanos. Quaisquer que tenham sido os ancestrais da humanidade, o que vemos, até onde nos é possível divisar no passado, é uma cadeia ininterrupta de pais e filhos, os quais por sua vez tornam-se pais. [...] Todo indivíduo nasce num grupo de pessoas que já existem antes dele. E não é só: todo indivíduo constitui-se de tal maneira, por natureza, que precisa de outras pessoas que existam antes dele para poder crescer. Uma das condições fundamentais da existência humana é a presença simultânea de diversas pessoas inter-relacionadas. (ELIAS, 1994, p.26-27).

O processo de individualização ocorre pela socialização e pelo grau de diferenciação das pessoas de uma mesma sociedade. Primeiro, podemos observar isso a partir da trajetória de vida individual de cada um, no desenvolvimento das crianças que, em algum momento, tornar-se-ão adultos. Trata-se de um processo de complexificação dos sentimentos, das aptidões, dos comportamentos, da linguagem e das percepções, que permite às crianças tornarem-se adultos com características e identidades próprias de uma sociedade. Segundo, porque, uma vez ligadas a um grupo específico de uma

dada sociedade, cada uma daquelas pessoas se constituirá conforme estiverem dispostas as relações sociais de interdependência em torno delas:

[...] é apenas na sociedade que a criança pequena, com suas funções mentais maleáveis e relativamente indiferenciadas, se transforma num ser mais complexo. Somente na relação com outros seres humanos é que a criança impulsiva e desamparada que vem ao mundo se transforma na pessoa psicologicamente desenvolvida que tem um caráter de um indivíduo e merece o nome de ser humano adulto. [...] Somente ao crescer em um grupo é que o pequeno ser humano aprende a fala articulada. Somente na companhia de outras pessoas mais velhas é que, pouco a pouco, desenvolve um tipo específico de sagacidade e controle dos instintos. E a língua que aprende, o padrão de controle instintivo e a composição adulta que nele desenvolve, tudo isso depende da estrutura do grupo em que ele cresce e, por fim, de sua posição nesse grupo e do processo formador que ela acarreta. (ELIAS, 1994, p.27).

Talvez, seja por este motivo que não existe ninguém igual a ninguém numa sociedade de indivíduos, pois é exatamente nesse processo de diferenciação, onde pessoas ocupam lugares, exercem funções e desempenham papéis diferentes nas suas sociedades, que lhes são garantidas suas respectivas particularidades. Mesmo dois irmãos gêmeos, em algum momento de suas vidas irão se diferenciar um do outro, pois, a posição deles dentro da família nunca será a mesma. Qual dos dois nasceu antes? Até mesmo os minutos entre o nascimento de um e de outro já ajudam a diferenciá-los. Isso não quer dizer que não podemos encontrar semelhanças, padrões e hábitos que os identifiquem como sendo de uma mesma família ou de uma mesma sociedade.

Pensar a criança como um indivíduo é pensar nas crianças a partir das relações nas quais elas estão envolvidas. É dar a elas particularidades, compreender suas especificidades de acordo com o seu meio, com o espaço onde elas circulam e com as suas relações com adultos e com outras crianças. Dessa forma, estaremos considerando-as, não conforme aquele ideal de criança elaborado pelo universo dos adultos, na qual elas são vistas como inocentes, meigas, obedientes, inofensivas, espertas e bem comportadas, sempre na presença de pais zelosos e prestativos e mães protetoras e carinhosas, prontas para reproduzir e se conformar com tudo àquilo que lhes é ensinado, mas, sim, conforme elas vivenciam e experimentam as formas de relações estabelecidas entre elas e os indivíduos ao seu redor.

Pensar as crianças a partir de seus próprios contextos ajuda-nos a diferenciá-las, evitando, com isso, generalizações demais abstratas e idealizadas, bem como isoladas e descontextualizados dos seus meios específicos. Vale lembrar que isso é válido para qualquer indivíduo, em qualquer período de sua vida. Pensar qualquer pessoa em qualquer idade como um indivíduo permite a compreensão da continuidade, do acúmulo, da formação de sua personalidade, com atitudes e sentimentos próprios, construídos a partir de suas relações com outros indivíduos no desenrolar de sua vida. Mesmo que deixemos de ser crianças, adolescentes, jovens ou adultos, por vivermos em sociedade, não deixamos de ser, por isso, indivíduos únicos.

Podemos compreender os indivíduos a partir de diferentes perspectivas. Começamos de uma forma ampla e geral e, na medida em que vamos estreitando o seu campo de relações, conseguimos, cada vez mais, especificar suas identidades, suas particularidades; conseguimos, cada vez melhor, visualizar seus espaços de socialização, suas relações de dependência com outros indivíduos. Quanto mais complexa vai se tornando uma sociedade, maiores são as possibilidades de subdividi-la em espaços cada vez mais específicos.

Por exemplo, hoje em dia, podemos pensar numa Sociedade Global, que pode ser subdividida em Ocidental e Oriental. A primeira poderá ser também subdividida em Europa e América, esta última, em América do Norte e América Latina e assim por diante. No caso da Sociedade Brasileira, pensada como uma sociedade complexa, podemos categorizá-la, também, em vários sub-níveis, por exemplo: espaciais (rurais e urbanos periféricos e centrais); funcionais, (civil, estatal, institucional); afetivos (cidade, bairro, rua, família); geracionais (crianças e adultos) e, assim por diante.

O que podemos observar com tudo isso? Ao especificar uma sociedade, e os tipos de relações presentes nelas, estaremos especificando, também, os indivíduos dessas sociedades. Partindo de relações extremamente abstratas para relações cada vez mais específicas, estaremos aproximando os indivíduos às sociedades, a ponto de podermos observar em cada um deles toda uma

rede relações, estritamente, sociais. Quanto mais as sociedades se diferenciam, quanto maior for o grau de complexidades das relações que as constituem, pode-se afirmar, com certeza, que mais específicos serão os processos de individualização, de diferenciação entre as pessoas nas relações sociais.

Estas diferentes esferas de abstrações sociais e especificidades individuais são altamente inter-relacionadas e interdependentes, não se confundem, mas estão sempre muito próximas uma da outra e, por isso, estão a todo o momento criando interferências recíprocas conforme a maneira com que se encontram estabelecidas no tempo e no espaço. Ficaria muito difícil, por exemplo, compreendermos um dado fenômeno social, sem estar, constantemente, relacionando-o a outros fenômenos sociais e, a partir das práticas individuais. E mais, este tipo de relação não é pensado, nesse trabalho, como sendo caracterizada por determinações, mas, sim, pelas justaposições das partes envolvidas.

A relação entre indivíduo e sociedades não se dá por oposição. São idéias complementares que podem ser pensadas justamente por relação. O fato de haver uma complementaridade entre ambas não impede que possam ser identificadas contradições, conflitos e incoerências. Assim, passamos a compreender de maneira mais clara o que é uma sociedade, ou melhor, como são estruturadas as relações de interdependência sociais entre os indivíduos e o que é um indivíduo, ou melhor, quais são os resultados dessas relações na vida das pessoas. Temos aí uma via de mão-dupla que, se por um lado nos ajuda a compreender os indivíduos através das sociedades, por outro, nos ajuda a compreender as sociedades a partir dos indivíduos inter-relacionados. Indivíduos que se encontram em constante processo de desenvolvimento, do nascer ao morrer, visto que, o processo de individualização, nada mais é do que a trajetória de vida própria de cada pessoa, trajetória esta, que pode ser entendida pela forma com que foram ou estão estabelecidas as relações sociais no decorrer de nossas vidas.

A formação da individualidade de uma pessoa depende de uma rede de relações sociais que colaboraram para dar, a cada novo indivíduo que nasce,

especificidades, papéis e funções, que variam de acordo com a forma com que esta rede está estabelecida ao redor desse indivíduo. Logo, indivíduo, individualidade e individualização são idéias, características e processos ligados a uma determinada configuração social e que podem variar quando comparadas entre diferentes sociedades, entre diferentes grupos sociais ou entre diferentes períodos de tempo. Conforme variam as relações, variam também as individualidades; por isso, também, podemos comparar indivíduos de uma mesma sociedade. “As estruturas da psique humana, as estruturas da sociedade humana e as estruturas da história humana são indissociavelmente complementares, só podem ser estudadas em conjunto” (ELIAS, 1994, p.38).

A individualidade, entendida como uma coisa única, própria de cada um, é constituída por um processo de diferenciação entre indivíduos em relações de interdependência, de diferentes formas comportamentais, emotivas e discursivas de interação num determinado tempo e espaço. Para Elias (1994a), a formação do indivíduo é fruto de um longo processo histórico do desenvolvimento dessas emoções e atitudes; sua consciência e seu autocontrole são estabelecidos e delimitados pela sociedade, isto é, sua personalidade é moldada a partir das relações sociais, estabelecidas espacial e temporalmente, em torno dele:

O que chamamos de “individualidade” de uma pessoa é, antes de mais nada, uma peculiaridade de suas funções *psíquicas*, uma qualidade estrutural de sua auto regulação em relação a outras pessoas e coisas. (ELIAS, 1994, p. 54).

Mais adiante o autor conclui:

Somente através de uma longa e difícil modelagem de suas maleáveis funções psíquicas na interação com outras pessoas é que o controle comportamental da pessoa atinge a configuração singular que caracteriza determinada individualidade humana. Somente através de um processo social de moldagem, no contexto de características sociais específicas, é que a pessoa desenvolve as características e estilos comportamentais que a distinguem de todos os demais membros de sua sociedade. (ELIAS, 1994, p. 56).

É esta maleabilidade que permite uma infinidade de diferentes tipos de individualidades sociais, das mais bizarras às mais ordinárias que, por sua vez, dependeram das formas com que estão estabelecidas as relações entre esses

diferentes indivíduos. Porém, mesmo sendo diferentes, é possível encontrarmos padrões, semelhanças e constâncias, não apenas entre indivíduos, mas, também, entre sociedades e entre diferentes tempos históricos de uma mesma sociedade, pois somos todos, no final das contas, simplesmente humanos. Em suma, o fato de existirem diferenças entre indivíduos ou entre sociedades não nos impede de identificarmos similitudes tanto individuais, como sociais. Uma coisa não impede a outra.

De modo geral, são duas as principais diferenças que distinguem os indivíduos em sociedade. Primeiro, as temporalidades e, segundo, o sexo, nesta ordem, visto que a diferenciação sexual ocorre depois da fecundação. Então, necessariamente, teremos em qualquer conjunto de seres humanos vivendo juntos, crianças e adultos, mulheres e homens. Por serem características naturais, estas diferenças serão as primeiras a ganharem uma série de significados, funções, papéis, comportamentos, emoções e especificidades culturais próprias de cada um desses conjuntos humanos. Assim, pode-se analisar, de forma intercalada e entreposta, as dimensões biológica, social e psicológica na constituição das individualidades humanas.

Devido à relação intrínseca e recíproca entre indivíduo e sociedade, podemos dizer que quando uma sociedade se torna mais complexa, seus indivíduos acompanham este desenvolvimento. A complexificação do indivíduo é proporcional ao aumento do número de diferentes tipos de papéis e funções assumidas e representadas por ele em relação a outros indivíduos em diferentes espaços da sociedade. Uma mulher pode, hoje em dia, por exemplo, ser ao mesmo tempo uma mãe, uma esposa, uma profissional, uma empregada, uma empregadora, uma cidadã, uma eleitora, uma vizinha e, até mesmo, uma desconhecida. O que isso representa? Um indivíduo, assumindo diferentes significados, se relacionado de diversas maneiras (de comportar-se, falar e sentir) com vários outros indivíduos, ora próximos e relevantes, ora distantes e insignificantes. Tudo isso sem deixar de ser uma mesma pessoa. Tal exemplo serve para mostrar, também, que este tipo de perspectiva é um resultado, um produto de uma construção histórica específica de determinadas sociedades, visto que, nem sempre foram essas as posições ocupadas pelas mulheres no decorrer da história das sociedades humanas (sem contar as

sociedades onde, ainda, esses direitos das mulheres nem formam conquistados).

As noções de posição, pertencimento e a dependência entre pessoas de uma mesma sociedade são outros aspectos importantes que nos ajudam a compreender melhor esta relação entre indivíduo e sociedade:

Funcionando nesse tumulto de gente apressada, apesar de toda sua liberdade individual de movimento, há também, claramente uma ordem oculta e não diretamente perceptível pelos sentidos. Cada pessoa nesse turbilhão faz parte de um determinado lugar. Tem uma mesa à qual come uma cama em que dorme; até os famintos e sem teto são produtos e componentes da ordem oculta que subjaz à confusão. Cada um dos passantes, em algum lugar, em algum momento, tem uma função, uma propriedade ou trabalho específico, algum tipo de tarefa para os outros, ou uma função perdida, bens perdidos e um emprego perdido. [...] Como resultado de sua função, cada uma dessas pessoas tem ou teve uma renda, alta ou baixa, de que vive ou viveu; e, ao passar pela rua, essa função e essa renda, mais evidentes ou mais ocultas, passam com ela. Não lhe é possível pular fora disso conforme sua veneta. Não lhe é possível, simplesmente, passar para outra função, mesmo que o deseje (ELIAS, 1994, p. 21).

Tal proposição fica mais evidente se pensarmos as crianças também como indivíduos em sociedade, com funções, papéis e posições, que pertencem e que dependem de um grupo de pessoas relativamente estável para poderem sobreviver e se desenvolver. Será nas suas relações com esse grupo que as crianças irão aprender formas específicas de educação, irão aprender a se comunicar em um idioma, a comportar-se e sentir-se conforme as regras e valores desse grupo e, com o passar do tempo, desenvolverão uma individualidade própria, diferente de todos os demais indivíduos ao redor delas. É claro que tal processo só ocorre devido à existência de uma estrutura previamente estabelecida e que tem como uma de suas principais características o interesse e a necessidade da continuidade prolongada desse processo.

O limite de qualquer indivíduo é a sua sociedade. A idéia de indivíduo fora da sociedade não existe. Todo indivíduo pertence ou pertenceu a uma determinada sociedade. Seus contornos e limites individuais são previamente definidos pela sua sociedade, até mesmo o controle dos corpos individuais é, de certa forma, manipulado socialmente e, por mais contraditório que pareça,

até mesmo suas vontades, desejos e motivações particulares serão regulados pela sociedade. Digamos que as liberdades de escolha são individuais, porém, as opções dessas escolhas são determinadas socialmente, pois a individualidade de cada pessoa é, antes de tudo, um padrão social. Somos todos igualmente diferentes.

A idéia de padrão nos remete a idéia de ordem e essa, por sua vez, nos leva à questão do controle. E mais, todos os elementos dessa seqüência são socialmente estabelecidos. Continuando o pensamento de Elias, acima exposto:

A ordem invisível dessa forma de vida em comum, que não pode ser diretamente percebida, oferece ao indivíduo uma gama mais ou menos restrita de funções e modos de comportamento possíveis. Por nascimento, ele está inserido num complexo funcional de estrutura bem definida; deve conforma-se a ele, moldar-se de acordo com ele e, talvez, desenvolver-se mais, com base nele. Até sua liberdade de escolha entre as funções preexistentes é bastante limitada. Depende largamente do ponto em que ele nasce e cresce nessa teia humana, das funções e situação de seus pais e, em consonância com isso, a escolarização que recebe. Também isso, esse passado, está diretamente presente em cada uma das pessoas que se movem apressadamente no bulício da cidade. É possível que o indivíduo não conheça ninguém nesse burburinho; mas, em algum lugar, ele tem pessoas a quem conhece, amigos de confiança e inimigos, uma família, um círculo de relações a que pertence, ou, caso agora esteja só, tem conhecidos perdidos ou mortos que vivem apenas em sua memória (ELIAS, 1994, p. 21).

Novamente, pensar as crianças como indivíduos, nos ajuda a entender melhor essas idéias de dependência, funções e pertencimento. As crianças dependem dos adultos, não apenas para satisfazer suas necessidades vitais de recém-nascidos, como, também, para desenvolverem suas potencialidades individuais, moldando-as de acordo com aquilo que lhes é socialmente esperado; linguagem, comportamentos, capacidades, sentimentos, etc. Isso tudo se tornará cada vez mais específico, conforme estiverem estabelecidas, no tempo e no espaço, as redes de pertencimento nas quais essas categorias são comuns. Dependendo de como as coisas se estruturam ao redor dos indivíduos, eles tomarão esta ou aquela direção particular. Dependendo das exigências e possibilidades oferecidas pelo seu meio social, a individualidade de cada um será formada de acordo com esse padrão socialmente estabelecido. Estes movimentos também irão garantir aos indivíduos

assumirem diferentes tipos de papéis, de significados e de funções a partir do mesmo contexto social no qual eles estão inseridos:

O recém-nascido, a criança pequena – não menos que o ancião -, tem um lugar socialmente designado, moldado pela estrutura específica da rede humana em questão. Quando sua função para os pais é insignificante ou quando por uma mudança na estrutura social, ela é menos importante do que antes, então ou as pessoas têm menos filhos ou mesmo, em alguns casos, matam os que já nasceram. [...] Essa história e essa rede humana estão presentes nele (*o indivíduo*) e são representadas por ele, quer ele esteja de fato em relação com outras pessoas ou sozinho, quer trabalhe ativamente numa grande cidade, ou seja, um naufrago numa ilha a mil milhas de sua sociedade (ELIAS, 1994, p.31).

É através da socialização das crianças que é construído o seu caráter individual. É a partir da educação que elas se tornam seres sociais. Para Durkheim (2007), a educação seria um fato social e, como tal, estaria presente em todas as sociedades e em todas as épocas, sendo comum a todos os indivíduos que nelas vivem. Cada uma dessas sociedades tem seus próprios modelos de educar as crianças, e uma de suas finalidades é formar nelas um caráter ideal construído socialmente em direção àquilo que cada uma dessas sociedades espera de melhor e de mais relevante dos seus indivíduos.

Os sistemas de educação, considerados como um fato social, impele todos os indivíduos, de qualquer sociedade, a se adequarem, conformarem-se e seguirem todos os seus conjuntos de normas, valores e condutas socialmente estabelecidos e que, além de tudo, independem das vontades próprias de cada um desses indivíduos. Tenham eles estado onde quer que seja nestas sociedades, em algum momento de suas vidas, encontraram esses modelos em seus caminhos.

É inútil pensarmos que podemos criar nossos filhos como queremos. Há costumes com os quais temos que nos conformar; se os infringimos, eles vingam-se nos nossos filhos. Estes, uma vez adultos, não estarão em condições de viverem no meio dos seus contemporâneos, com os quais não se encontram em harmonia. (DURKHEIM, 2007, p.42).

Por mais complexa, contraditória e conflituosa que possa ser uma sociedade, haverá sempre um tipo de padrão, seja de comportamentos, emoções, idéias, valores ou educação, que será internalizado pelos indivíduos. Trata-se de um padrão necessário para que neste caos haja um mínimo de

estabilidade e coerência que permita a existência dessas homogeneidades sociais e também, a sua continuidade entre as gerações. Se todas as sociedades têm um conjunto específico de idéias, sentimentos e práticas, que são transmitidas de uma geração para a outra através da socialização das crianças e, sabendo que são independentes das posições e vontades individuais, essas formas de educação específicas serão comuns a todos os seus membros. Mesmo que esses indivíduos experimentem diferentes maneiras dessa educação, devido às suas relações e seus espaços próprios na sociedade, ela ainda lhes será comum, pois é social. Educação nesse sentido significa:

A ação exercida pelas gerações adultas sobre aquelas que ainda não estão maduras para a vida social. Tem por objecto suscitar e desenvolver na criança um certo número de estados físicos, intelectuais e morais que lhe exigem a sociedade política no seu conjunto e o meio ao qual se destina particularmente (DURKHEIM, 2007, p.53).

A educação, entendida como a socialização de cada nova geração, não se confunde com escolarização, entendida como a alfabetização padronizada da população e que ocorre nas escolas. A idéia de educação é muito mais ampla do que a idéia de escolarização. Para compreender tal distinção, poder-se-ia dizer que a escolarização é uma das partes da educação que recebemos ao longo de nossas vidas.

É que, com efeito, como a vida escolar é apenas o gérmen da vida social, como esta é apenas a seqüência e o desenvolvimento daquela, é impossível que os principais procedimentos pelos quais uma funciona não se encontrem na outra.(...) Quanto melhor conhecermos a sociedade, melhor poderemos dar-nos conta de tudo o que se passa neste microcosmo social que é a escola. (DURKHEIM, 2007, p.111).

Logo, podemos dizer que a escola é um espaço de reverberação de tudo que ecoa na sociedade. Não importa o quão desejáveis ou não são esses ecos, mais cedo ou mais tarde eles irão se manifestar na escola, bem como em qualquer outro “microcosmo” da sociedade. Por isso, não podemos estranhar se o ambiente escolar for violento, injusto ou corrupto, pois, certamente, tais fenômenos já estão presentes na sociedade mais ampla que os engloba.

Essa ação socializadora que age, principalmente, sobre as crianças, de forma intensa, geral e constante tem na figura dos pais e professores os primeiros agentes responsáveis a dar início a este processo. Lembrando que não estamos falando dos ideais particulares dos pais em educar seus filhos e, sim, dos ideais sociais que, através dos pais, atingem as crianças. Isto não quer dizer que os pais não possam ter liberdade de escolha para determinar o que é melhor para os seus filhos; porém, os limites dessas possibilidades serão dados socialmente. Por isso, o fato de ser pai ou mãe não dá a esses indivíduos o direito de fazerem o que bem entenderem com a educação dos seus filhos. Ou seja, não é porque as crianças pertençam as suas famílias que elas são suas propriedades. Tanto crianças, como adultos, são indivíduos que pertencem as suas próprias sociedades e só.

A sociedade não determina os indivíduos, mas os possibilita. A sociedade garante aos seus indivíduos as possibilidades de individualização. Todos nós possuímos uma margem de escolha dentro das opções oferecidas pelas sociedades. Estas opções podem ser maleáveis ou restritas; porém, não impedem a vontade ou a liberdade de ações individuais. É por isso que os indivíduos não apenas estão aptos para reproduzir a dinâmica social como, também, podem subvertê-la ou mesmo resistir a ela. Podem, através dela, inovar, produzir e criar novas formas de relações, valores e educações dentro dos limites das suas sociedades. Tais limites são extremamente maleáveis, podendo variar, não apenas de sociedade para sociedade, como também de período para período histórico. Essas variações ocorrem, segundo Durkheim (2007), porque as condições sociais de que dependem as necessidades humanas se encontram em constantes transformações.

Tudo isso, varia conforme estiverem estabelecidas as relação em que ocorrem os processos de socialização das crianças pelos adultos num determinado contexto e período de tempo. Socializar crianças, então, significa torná-las específicas de uma sociedade, é um “processo de integração de um indivíduo em uma dada sociedade ou um grupo particular, pela interiorização dos modos de pensar, de sentir e agir, ou seja, dos modelos culturais próprios a esta sociedade ou a este grupo” (CUCHE, 2000, p.102).

É a partir desta educação, contínua e sistemática, que as crianças, desde o nascimento, começam a aprender a serem indivíduos de suas respectivas sociedades, aprendem um idioma, assumem papéis e executam funções, aperfeiçoam capacidades, desenvolvem estratégias próprias, mantêm relações, controlam as emoções, as atitudes e inventam. Em suma, se diversificam. Tudo isso variará conforme estiverem estruturadas as relações sociais em torno das crianças. O processo de individualização vai se especificando com o desenrolar da vida das pessoas; por isso, é importante considerar esse processo desde o seu início até o seu estado atual. Em outras palavras, é preciso compreender os indivíduos que são ou que foram crianças, que são ou que foram jovens, adultos ou idosos, levando-se em conta todo processo de desenvolvimento individual, considerando todos os períodos de vida e as relações estabelecidas com outros indivíduos durante estes períodos. As diferentes especificidades individuais irão depender da maneira com que elas são reguladas pelas relações sociais envolventes, de como a sociedade irá produzir os contornos e limites necessários aos indivíduos para, então, haver um sentido de continuidade e estabilidade de um determinado padrão social:

A sociedade apenas pode subsistir se existe entre os seus membros uma suficiente homogeneidade. A educação perpetua e reforça essa homogeneidade fixando de antemão na alma das crianças as similitudes essenciais que a vida coletiva supõe. Mas, por outro lado, sem uma certa diversidade, qualquer cooperação será impossível. A educação assegura a persistência dessa diversidade necessária diversificando-se e especializando-se ela própria. Consiste, pois sob um ou outro dos seus aspectos, numa socialização metódica da jovem geração. (DURKHEIM, 2007, pp.104).

A relação entre indivíduos em sociedade é, também, a relação entre crianças e adultos nessa mesma sociedade. É a partir da socialização das crianças que podemos compreender melhor como se constituem as sociedades, pois é nesse início de vida que estão mais evidentes tudo que cada sociedade tem para si de mais relevante. É neste início, que podemos observar quais os padrões, valores e formas de conduta que serão ensinados e internalizados pelas crianças ainda muito novas. Isso porque é ainda quando somos crianças que começamos a ganhar os contornos específicos e cada vez mais individuais de seres pertencentes a uma determinada estrutura social. Em

outras palavras, é no processo de socialização das crianças que observamos os padrões ideais que cada sociedade espera de seus indivíduos. Tais padrões não são, necessariamente, seguidos e praticados por todos esses indivíduos de maneira unânime (lembramos das vontades e motivações individuais); porém, eles servem de referência para todos estes indivíduos, uma vez que (esses padrões) constituem e são constituídos por uma mesma unidade social. É por isso que todos indivíduos partem de um mesmo ponto em comum, a sociedade, independentemente do lugar que ocupem ou venham a ocupar nos seus respectivos contextos sociais.

A teoria dos sistemas de educação, de Durkheim (2007), própria de cada sociedade, nos é útil devido a sua generalização e constância. Geral, porque é comum a um determinado número de indivíduos presentes num mesmo espaço e período de tempo social e, constante, pois a socialização não se encerra na infância, mas continua para o resto da vida adulta. Talvez, seja mais intensa quando se é criança, devido ao grau de inovação que essa socialização apresenta para cada uma delas. Contudo, não é porque nos tornamos adultos que deixamos de ser socializados, pois enquanto vivermos em sociedade devemos manter e, porque não, incrementar nossas condutas e relações de indivíduos sociais. Até mesmo quando morremos ainda somos socializados, vide os rituais fúnebres. Na verdade, poderíamos dizer que um indivíduo só deixa de existir realmente, quando todos os outros indivíduos com os quais ele, por ventura, se relacionou no decorrer de toda sua vida, deixando impressões, marcas e lembranças em suas memórias, morrerem também. Isso se dá porque enquanto uma idéia social construída, os indivíduos não precisam estar presentes materialmente para existirem. Basta que sejam pensados por aqueles que ainda os mantêm vivos em suas memórias.

É preciso chamar a atenção para alguns vieses da teoria durkheimiana que dizem respeito às idéias de socialização das crianças. Primeiro, Durkheim (2007) acreditava que as crianças seriam seres passivos nos processos de socialização, chegando a compará-las a pessoas hipnotizadas, que correspondem de maneira ideal às expectativas e ordens dadas pelos agentes socializadores (hipnotizadores), pais, professores e adultos em geral. É claro que as potencialidades das crianças na trama de relações sociais são muito

mais restritas que a dos adultos, mas isso não impede, como já foi visto, que elas, desde muito cedo, aprendam a responder e reagir ao seu próprio meio conforme forem suas vontades e motivações pessoais, seja pela reprodução deste meio, seja pela inovação dentro dele. Suas atuações nas redes de relações sociais ainda são incipientes, mas já causam seus efeitos e isso é possível devido à idéia de indivíduo atribuída às crianças neste trabalho. Sobre esse prisma, os indivíduos, enquanto idéia, já contêm em si uma gama de possibilidades dadas socialmente com o objetivo de formar neles, justamente, suas individualidades.

Um segundo ponto, se, como afirma Cohn (2005) considerarmos as crianças como indivíduos atuantes nas sociedades, que além de serem socializados, também se socializam, poder-se-ia dizer, ao contrário de Durkheim, que os processos de socialização dos indivíduos não ocorrem apenas de maneira unilateral, em que as gerações mais velhas ensinam e as gerações mais novas aprendem. Estes processos ocorrem por diversas vias. Adultos podem aprender com crianças e crianças também podem aprender com crianças. Isso ocorre porque a simples presença das crianças nas relações sociais e a própria socialização que perpassa por elas sofrem mudanças e transformações devido à constante interação delas com os adultos em sociedades, mesmo considerando que elas não tenham a intenção e a consciência para que isso ocorra. Por exemplo, filhos socializam os pais e mães, pois, estes últimos só irão aprender a assumir seus papéis, executar suas funções e desenvolver seus sentimentos paternos e maternos em contato com seus filhos.

Buscar compreender as crianças a luz das ciências sociais significa compreendê-las a partir dos seus próprios contextos sociais e das relações estabelecidas entre elas com os adultos e com as outras crianças ao seu redor. Estudar o “mundo das crianças” é estudar, também, o mundo onde esse “mundo” se encontra. Quais são os seus significados culturais? Como ele está relacionado ao “mundo dos adultos”? Como ocorrem os processos de socialização em torno dele? Pensar as crianças em sociedade é percebê-las como atores sociais, que contribuem ativamente na construção e na definição dos papéis, das funções e dos significados culturais atribuídos pelas

sociedades na própria condição e definição do que é ser criança em um determinado contexto histórico e social (COHN, 2005). É dar a criança:

(...) um papel ativo na constituição das relações sociais que ela se engaja, não sendo, portanto, passiva na incorporação de papéis e comportamentos sociais. Reconhecê-lo é assumir que ela não é um “adulto em miniatura”, ou alguém que treina para a vida adulta. É entender que, onde quer que ela esteja, ela interage ativamente com outros adultos e crianças, com o mundo, sendo parte importante na consolidação dos papéis que assume e de suas relações. (COHN, 2005, p. 28).

Uma vez atuantes, as crianças passam a interferir nas suas próprias redes de relações sociais, através de suas posições, papéis, funções e significados que lhes são atribuídos pelos adultos ao seu redor. Por isso, considerá-las relevante.

Não há dúvidas quanto à universalidade de ser criança. As crianças de hoje pouco diferem das crianças do passado; as crianças brasileiras são tão crianças quanto às crianças búlgaras. Crianças de países pobres têm as mesmas necessidades das crianças de países ricos. De maneira geral, os seres humanos – crianças, jovens, adultos e idosos - pouco diferem dos seres humanos de milhares de anos atrás. As crianças não são diferentes uma das outras, mas diferentes são seus contextos próprios. Elas ocupam diferentes lugares numa sociedade, numa família. Possuem diferentes significados dados a elas, suas relações com os adultos e outras crianças não são as mesmas. Diversas são as formas que as crianças estão atreladas à sociedade. Suas experiências irão variar de acordo com as suas relações mantidas nas suas sociedades. Logo, ser criança vai variar conforme variarem seus contextos sócio-culturais específicos (COHN, 2005).

Para pertencer a uma determinada sociedade e, a partir dela, criar um sentido de identidade, não basta nascer nela; é preciso ser socializado por ela e socializar-se nela. Assim como as sociedades se diferem umas das outras, as formas de socialização das crianças também se diferem, uma vez que este processo é específico de cada uma dessas sociedades. Por isso, compreender o processo de socialização das crianças é compreender, também, as sociedades, suas formas de educação, seus conhecimentos e seus meios de transmiti-las para as novas gerações. Para Cohn (2005), entender os papéis,

significados e as funções das crianças em um dado contexto social, é, também, entender como se constituem as culturas ao redor do mundo. É a partir desses processos de socialização que podemos entender melhor como se estruturam as relações sociais, como se forjam os indivíduos, quais papéis eles representam, que funções exercem e como, através disso tudo, são construídos seus significados culturais, como por exemplo, o que é ser criança? Dessa forma, podemos, também, comparar as similitudes e diferenças entre sociedades, diferentes grupos sociais, diferentes períodos históricos e indivíduos.

Mas, para isso, é preciso considerar as crianças levando-se em conta suas representações e visões de mundo. Isto é, não apenas como indivíduos que são produzidos pelas culturas, mas, também, como produtores de cultura (COHN, 2005). Decorrente dessa forma de interpretação, devemos tentar pensar as crianças e suas maneiras próprias de interagir com os outros independentemente daquilo que é previamente estabelecidos pelos adultos em relação a elas. Isso não é o mesmo que dizer que elas são completamente independentes deles ou inteiramente desobedientes em relação ao “mundo dos adultos” ou em relação à sociedade. O que queremos frisar aqui é que as crianças possuem uma relativa autonomia cultural (COHN, 2005) nas sociedades e em relação aos adultos, que permite a elas construírem suas próprias redes de relações sociais e, a partir daí, elaborar suas próprias representações e visões de mundo.

Esta autonomia dependerá das possibilidades de ação que as crianças têm em relação as suas sociedades. Por exemplo, podemos encontrar diferentes modos das crianças se comportarem em um ambiente muito repressor e num ambiente mais liberal. Suas estratégias de subversão, resistência ou submissão irão variar conforme a maleabilidade do meio social, em restringir ou proibir, ou em permitir ou incentivar determinados tipos de normas, valores e condutas.

Mesmo não tendo uma intenção previamente calculada, as crianças interferem de forma relevante nas relações sociais, uma vez que são partes constitutivas dessas sociedades. Por exemplo, toda vez que nasce uma

criança, pode surgir uma nova família; isto é, dependendo da forma com que ela é planejada ou aguardada, uma criança pode simbolizar e legitimar o surgimento de uma “nova” família na sociedade, uma nova rede de relações sociais poderá ser construída a partir do seu nascimento.

Talvez seja por isso que as sociedades se encontram em constantes transformações. E, mesmo sabendo que deve haver uma estrutura social previamente estabelecida a todo novo indivíduo que nasce, cada nova geração traz consigo uma série de potencialidades de modificação desses padrões sociais que, por sua vez, irão possibilitar ou restringir o desenvolvimento dessas transformações, independente das vontades individuais. Dessa maneira, podemos dizer que as crianças contêm em si mesmas uma gama de possibilidades para alterar (e, também, para reproduzir) a estrutura das relações sociais nas quais elas estão inseridas, pois:

A criança não é apenas alocada em um sistema de relações sociais que é anterior a ela e reproduzido eternamente, mas atua para o estabelecimento e a efetivação de algumas das relações sociais dentre aquelas que o sistema lhe abre e possibilita (COHN, 2005, p. 28).

Assim, passamos a compreender as crianças não como meros atores sociais de segunda ordem, que apenas reproduzem de maneira passiva tudo aquilo que lhes é ensinado a partir das suas relações sociais. Mas, também, como atores que contribuem na elaboração e na diferenciação de seus contextos culturais específicos. Dessa forma, “cada criança, criará para si uma rede de relações que não está apenas dada, mas deverá ser colocada em prática e cultivada” (COHN, 2005, p.30).

Independente do contexto social onde as crianças se encontram, o processo de socialização será inevitável. De uma forma ou de outra, ela acabará por aprender aquilo tudo que está ao seu alcance. Crianças aprendem as coisas de acordo com a disponibilidade dessas coisas em torno delas. O que elas irão aprender variará conforme a distância ou a proximidade delas em relação ao que será aprendido. Todo o tipo de déficit de aprendizado que possa eventualmente existir, não será dado por falhas do meio e, sim, por algum tipo de deficiência própria da criança e que diz respeito apenas as suas

capacidades cognitivas e intelectuais. Por exemplo, não podemos dizer que as crianças (ao menos, aquelas que não apresentam nenhum tipo de problema fonoaudiológico ou mental) falem “errado”, pois, se a criança fala, seja “errado” ou “certo”, é porque ela aprendeu a falar corretamente desse maneira com alguém, muito provavelmente com adultos que também devem falar “errado” com elas. Logo, a maneira “errada” de se falar, foi aprendida corretamente pelas crianças, visto que era essa a maneira que estava disponível para elas enquanto aprendiam a falar. Diríamos, então, que estas crianças aprenderam corretamente a falar “errado”.

Conforme afirmado anteriormente, as crianças também são atores sociais que interferem de forma ativa na maneira com que se estabelecem as relações sociais nas quais elas estão inseridas. Daí, podemos concluir que a socialização em torno delas também é alterada por elas, uma vez que as crianças colaboram na construção dos sentidos e dos conhecimentos contidos nestes processos de aprendizagem (COHN, 2005). Isto é, crianças podem corrigir os adultos e ensiná-los a falar corretamente.

Ao reconhecer as crianças como atores sociais ativos, como receptoras e produtoras de cultura (COHN, 2005), estaremos compreendendo melhor, não apenas a relação das sociedades com as crianças, mas, principalmente, a relação das crianças na sociedade; não somente como crianças *das* sociedades, mas como crianças *nas* sociedades. Dessa forma, não somente as sociedades, isto é, os adultos, elaboram um sentido próprio para as crianças, mas elas também colaboram na construção dessas sociedades de crianças e adultos. As crianças contribuem na elaboração dos significados culturais próprios, através da constante interação entre elas e adultos em um espaço social, que se referem ao ser criança em sociedade. É assim que as crianças se tornam atores ativos, pois ajudam a consolidar essas redes de relações sociais as quais elas pertencem e circulam como, por exemplo, família, rua, escola, etc.

Porém, tais inventividades das crianças irão depender, largamente, das estruturas sociais pré-estabelecidas, que garantirão a elas a sustentação e as possibilidades necessárias para, a partir de então, começarem a elaborar seus

próprios sentidos de mundos que as rodeiam (COHN, 2005). Vale dizer que este tipo de criatividade das crianças não é um dado inato, algo que lhes é natural. Suas capacidades de elaborações de sentidos próprios de mundo, bem como a construção de novas redes de relações sociais serão, mais ou menos, relevantes e significativas dependendo da maneira com que uma série de elementos culturais, entre eles, práticas, sentidos, valores, morais, percepções e educações estejam, ou, não, disponíveis a elas durante os seus desenvolvimentos. Suas margens para poderem atuar nas sociedades estão relacionadas com as formas de percepções, de significados, estímulos e das relações que seus grupos de origem têm com elas, isto é, a forma com que estão estruturadas as relações sociais em seu entorno. E, de que maneira, essas relações variam dentro de uma mesma sociedade?

As relações sociais em torno das crianças variam conforme forem estabelecidos os laços afetivos em relação a elas. São esses laços de solidariedade, afetividade, respeito, cuidado e consideração que irão afetar, de forma significativa e particular, o desenvolvimento individual dessas crianças nas sociedades. Suas capacidades emocionais e comportamentais (não apenas as das crianças, como as dos adultos também), de certa forma, serão condicionadas de acordo com os padrões afetivos e educacionais do contexto social onde elas se encontram.

É a partir dos cuidados, estímulos e preocupações prestados às crianças pelas sociedades, que se poder observar melhor como se constituem os indivíduos e os modos deles viverem em sociedade. Logo, a base do entendimento, neste trabalho, dos processos de socialização e individualização nas sociedades está na maneira com que estão estruturadas as relações afetivas entre os indivíduos, mais especificamente, entre crianças e adultos em seus próprios contextos sociais.

3 Sobre a infância e a adolescência

Falar de infância não é o mesmo que falar de crianças. Infância é um período de vida, criança é um estado. A infância é o período da vida em que se

é criança. Porém, não necessariamente eles ocorrem concomitantemente. A infância é um produto social e dinâmico, ser criança é um dado natural e a-histórico. Tanto cultural como historicamente, nem sempre ser criança correspondeu a estar no período da infância. Ao menos para os nossos padrões atuais de associação entre ambos os termos. Essa relação entre criança e infância que para nós é tão natural, é decorrente de um longo processo de transformação das emoções e dos comportamentos dos adultos em relação às crianças, específicos da Sociedade Ocidental. Este processo se dá no momento em que o próprio ser humano assume uma consciência em relação a si mesmo de um ser individual e racional (ELIAS, 1994a). O surgimento de um sentimento de infância, tal como hoje concebemos, tem sua origem na sociedade européia durante a passagem do período medieval para o Antigo Regime (ARIÈS, 1988).

Analisando os tratados da Idade Média e do Antigo Regime, Ariès percebe o interesse que a sociedade européia da época tinha em classificar os períodos da vida em faixas - estarias. Primeiramente vinha a infância, fase marcada pela ausência e surgimento dos dentes. Característica esta que impedia as crianças de falarem articuladamente. É por isso que o infante é aquele que não fala. A infância durava até os sete anos. Logo após vinha a *poertia* que durava até, aproximadamente, os quatorze anos. O terceiro período da vida era a adolescência e variava dos quatorze aos vinte e um anos, podendo se estender por mais tempo, conforme as circunstâncias. Esta etapa era associada ao crescimento e desenvolvimento do corpo, o adolescente era visto como algo puro, natural, espontâneo, vigoroso e cheio de alegria. A juventude era o quarto período, considerado o ápice da capacidade e força do homem, iniciava-se em torno dos trinta, trinta e cinco anos e se estendia até os quarenta e cinco, cinquenta anos. Entre este período e o da velhice havia a etapa da senectude, em que o homem não possuía mais o vigor da juventude, mas também não tinha alcançado ainda a decadência da velhice. Esta era considerada a última etapa da vida, em que as forças e capacidades adquiridas durante a juventude começavam a se degenerar. Esta nomenclatura das idades da vida, divididas em diferentes períodos era, de acordo com o autor, uma forma de “dar uma vida familiar a história, datando-a” (ARIÈS, 1988, p.36).

Especificamente sobre a infância, Ariès observa que este período estava muito mais associado a uma idéia de dependência do que um sentido propriamente biológico. Era a partir das primeiras atitudes de independência das crianças em relação aos adultos que a infância começava a perder seu sentido original. É por isso, que já nessa época, era possível observar algumas variantes dessa idéia de infância. Segundo o autor, nos grupos sociais mais elevados da sociedade a idéia de dependência estava mais ligada a uma questão física das crianças, enquanto que nas camadas mais baixas essa situação de dependência era mais uma questão social de ordem econômica e hierárquica, isso fazia com que a infância, nessas camadas, pudesse se estender mais do que era comum nas famílias ricas (ARIÈS, 1988).

É através da análise da iconografia medieval européia que Ariès vê surgir as primeiras manifestações daquilo que mais tarde ele chamará de um sentimento especificamente destinado a criança. Até o final do século XIII não havia na arte européia, “crianças caracterizadas por uma expressão própria, mas homens com dimensões reduzidas” (ARIÈS, 1988, p.59). É apenas quando a arte passa a retratar a morfologia infantil, com suas dimensões e aspectos reais, que ficaria possível identificar o surgimento do sentimento da infância.

Contudo, tais cenas ainda não eram exclusivas à representação da infância. As crianças ainda aparecem misturadas com os adultos. Apesar de já possuírem características próprias, elas ainda não são representadas sozinhas, em destaque. A ausência de uma iconografia voltada exclusivamente para a infância se deve pelo alto índice de mortalidade infantil na Europa Ocidental durante a Idade Média. Isso explicaria também a ausência de um sentimento específico em relação às crianças.

Ninguém pensava em conservar a imagem de uma criança, quer esta tivesse sobrevivido, tornado-se adulto, quer tivesse morrido com pouca idade. No primeiro caso, a infância era apenas uma passagem sem importância que não havia razão para fixar lembrança; no segundo, o da criança morta, não se pensava que essa criaturinha desaparecida cedo demais fosse digna de memória. Havia crianças a mais e a sua sobrevivência era tão problemática! Era e continua por bastante tempo a ser muito forte o sentimento de que se faziam muitos filhos para conservar apenas alguns. [...] não era possível as pessoas afeiçoarem-se muito aquilo que consideravam um eventual desperdício (ARIÈS, 1988, p.65).

A partir do século XVI é que a infância passa a ser retratada de maneira mais relevante na iconografia europeia. Através de retratos de crianças mortas é que começa a ser delineado um sentimento específico voltado para a infância. Nesses retratos estavam impressos também sentimentos relativos à perda, lembrança e saudades das crianças que morriam cedo demais. Mas ainda elas não estavam sozinhas, junto a elas eram retratados os seus pais e familiares. Apenas no século XVII é que as crianças, agora vivas, passam a ser retratadas sem a presença de adultos, “a criança é agora representada sozinha e por conta própria” (ARIÈS, 1988, p.70).

O que se observa no decorrer desses períodos é um processo de transformação histórica e cultural dos sentimentos e comportamentos dos adultos (da sociedade europeia da época) em relação às crianças através do um sentimento de infância. É o início de uma nova forma de se relacionar com as crianças, através de cuidados, atenções, preocupações e representações. As crianças, a partir de então, ganham uma infância.

Não é apenas na arte que Ariès percebe estas transformações. Por exemplo, também é possível observar mudanças ocorridas no vestuário. Passa-se a confeccionar roupas exclusivamente para as crianças, surge uma moda infantil. Antes disso, as roupas de adultos e crianças diferenciavam-se apenas em suas dimensões. Num primeiro momento, isso era somente observado nas camadas sociais mais abastadas da época, mas com o passar dos tempos estes hábitos foram se espalhando pelos demais grupos sociais. Outra ponderação que o autor faz, é de que essa separação, entre adultos e crianças, era restrita ao universo masculino, de acordo com ele, os meninos foram as primeiras crianças especializadas a partir de um vestuário específico (ARIÈS, 1988).

Entre os séculos XVI e XVIII e, principalmente, durante o século XIX surgem, questões relacionadas à pedagogia e a educação moral das crianças. Decência, compostura, disciplina, pudor e sexualidade eram as principais preocupações pedagógicas da educação infantil que deveriam ser aprendidas pelos pais e educadores com a finalidade de transformar as crianças em adultos dignos e capazes de viverem em sociedade. O que está implícito

nessa pedagogia moderna, segundo Ariès, é uma dupla moral referente à infância; por um lado busca-se preservar nas crianças a inocência infantil, protegendo-as dos aspectos impuros da vida, em especial a sexualidade e; de outro, propiciar a elas o desenvolvimento do caráter e da razão (ARIÈS, 1988).

O sentimento de infância, descrito por Ariès, não se confunde com a afeição pelas crianças. O que surge de novo é uma consciência específica voltada exclusivamente para as crianças, especificidade essa que permitiu distingui-las dos adultos. Até então, diz o autor:

Assim que a criança deixava de depender de sua mãe, ela passava direto para o mundo dos adultos, sem uma fase de transição, sem infância: assim que a criança transpunha esse período de mortalidade elevada em que sua sobrevivência era improvável, confundia-se com os adultos (ARIÈS, 1988, p.183).

A infância nesse sentido é fruto de um processo histórico de longo prazo, não aparece de repente, seu surgimento é gradual e sua transformação é constante, se dá por etapas, evolui. Trata-se da transformação dos sentimentos e comportamentos humanos, de mudanças estruturais na Sociedade Ocidental e nas famílias européias (ELIAS, 1994a). Trata-se de mudanças nos modos de se relacionar e agir com as crianças.

A primeira manifestação de um sentimento especificamente voltado à infância fazia da criança:

[...] da sua ingenuidade, do seu encanto e da sua graça uma fonte de divertimento e distração para os adultos, aquilo a que poderíamos chamar sentimento da “criança-brinquedo”. Trata-se no início, de um sentimento de mulheres, de mulheres e encarregadas de cuidar das crianças, mães ou amas (ARIÈS, 1988, p.184).

A segunda etapa do sentimento de infância, de acordo com Ariès (1988), surgiu a partir do interesse em educar moralmente as crianças. Dessa forma, elas deveriam receber uma educação que as tornassem homens de honra, probidade e razão. Em outras palavras, deveria ser inculcado nas crianças, através de uma educação moralista, um ideal de homem em que o caráter, a razão e a civilidade fossem seus principais requisitos para se viver harmonicamente em sociedade.

Como as variações históricas não impedem a identificação de padrões, podemos observar algumas idéias que permanecem inalteradas e recorrentes na hora de determinar os períodos da vida. A maneira de nomear esses períodos não mudou muito desde os séculos analisados por Ariès até os dias atuais. O foco ainda está voltado para a preservação da pureza infantil e, em tornar as crianças e os adolescentes em indivíduos civilizados através de uma educação moralista e maniqueísta. Isso não impede a ocorrência de variações, principalmente no que diz respeito aos ideais, designações, considerações, expectativas, exigências e responsabilidades em relação às crianças e adolescentes. Certamente, o sentimento de infância se complexificou, se difundiu e se estruturou nas sociedades. Mas, o princípio continua sendo o mesmo: crianças e infância, adolescentes e adolescência.

De acordo com o segundo artigo do Estatuto da Criança e do Adolescente, em vigor no Brasil desde 1991, são consideradas legalmente crianças as pessoas com doze anos de idade incompletos e adolescentes aquelas dos doze aos dezoito anos de idade. Em casos excepcionais o estatuto pode incluir pessoas com até vinte e um anos de idade.

Apesar da exatidão numérica, infância e adolescência continuam sendo períodos vagos e arbitrários, de difíceis delimitações. As diferenças entre ambos são bastante claras e visuais, porém há uma enorme maleabilidade que dificulta determinar o início e o fim precisos desses períodos. As variações chegam a ser quase individuais, pois para delimitá-los, ter-se-á que levar em conta a relação de interdependência que há entre os aspectos biológicos, psicológicos e sociais (BARUS-MICHEL, 2005). Deverá haver uma convergência entre as mudanças fisiológicas, o desenvolvimento psíquico e as relações sociais para que se possa encontrar uma possibilidade de definir aqueles indivíduos que estão no período infância ou da adolescência. Ainda assim, a definição continuará sendo bastante volátil. Uma vez que os períodos da vida são construções sociais para explicar o desenvolvimento dos indivíduos, suas formas de representações, atribuições e significados - que ajudam a definir e delimitar essas etapas - variam conforme o tempo, as sociedades e seus grupos constitutivos.

Em princípio, os conceitos de dependência e independência são os mais recorrentes para explicar os períodos da vida. De acordo com Barus-Michel (2005), a infância é definida socialmente como a idade da irresponsabilidade, na qual o indivíduo é dependente dos cuidados externos do meio ambiente, que irão garantir o seu crescimento, desenvolvimento e a sua educação primária. A dependência das crianças em relação aos adultos é, num primeiro momento, fisiologicamente vital para a sobrevivência delas. No lado oposto está a idade adulta. É, segundo a autora, a idade mais reconhecida socialmente, tanto em termos de direito, como de fato. Representa o período de vida em que o indivíduo passa a ter a capacidade de dar conta de si mesmo, de suas necessidades, autonomia e independência, assumindo papéis, deveres e responsabilidades socialmente relevantes, como por exemplo, responsabilidades familiares, papéis profissionais e deveres cívicos (BARUS-MICHEL, 2005).

Entre a infância e a idade adulta está a adolescência. Este período, talvez seja o mais difícil de delimitar e de determinar quando começa e quando acaba. Sua definição se dá mais por uma questão de negação, do que por uma definição afirmativa do que venha a ser a adolescência. É mais fácil qualificá-la diferenciando-a dos demais períodos da vida, do que tentar afirmar o que realmente ela representa. Isto é, adolescentes não são mais crianças, mas, também, ainda não são adultos. Suas responsabilidades e seus vínculos de dependência ainda são relativos, variam conforme o contexto e as circunstâncias. Seus limites são flutuantes, dependem do gênero, da época, do local e do organismo. A adolescência pode ser pensada como uma extensão da infância em termos de dependência e, como o início da idade adulta no que se refere às responsabilidades e autonomias conquistadas pelos adolescentes e atribuídas a eles por suas sociedades. Mas isso também será relativo e dependerá das formas de reconhecimento do meio em relação aos adolescentes, das formas de representação identitárias que os adolescentes têm de si mesmos e das modificações corporais que são inerentes a esta etapa da vida (BARUS-MICHEL, 2005).

Talvez, sejam estas frágeis delimitações de tempo que fazem da adolescência um período bastante peculiar em relação aos demais, fazendo

com que ela seja caracterizada comumente como uma época da vida marcada por crises, incertezas e rebeldias. Por se tratar de um período de transição, em que seu início se confunde com a infância e seu final com a idade adulta, o tempo de duração da adolescência ou, o espaço que separa a infância da idade adulta, dependerá da maneira como os adolescentes se relacionam com suas sociedades e da maneira como eles são tratados por essas.

Um último ponto que deve ser frisado e que também pouco se alterou com o passar do tempo, refere-se às equivalências ou discrepâncias apresentadas entre aquilo que é ideal e aquilo que é real em relação aos períodos da vida, principalmente o que diz respeito à infância e a adolescência. Tanto nas épocas analisadas por Ariès, como atualmente, nem sempre as realidades de crianças e adolescentes correspondem ao ideal construído socialmente de infância e adolescência. A única diferença que há, é que antigamente esses ideais não eram ainda muito claros, conhecidos e vivenciados por todos, limitavam-se apenas as famílias (ricas) e, hoje em dia, eles se ampliaram para o Estado e a Sociedade. Mesmo assim, ainda hoje, existem sérias questões sociais que impedem que crianças tenham uma infância e adolescentes uma adolescência. Exploração do trabalho infantil, exploração sexual infantil, situações de abandono e negligência, gravidez precoce, instituições penais, abrigos, mendicância, evasão escolar, criminalidade e violência são alguns exemplos de realidades vivenciadas cotidianamente por crianças e adolescentes em todo o Brasil e que evidenciam o quão longe esses indivíduos possam estar de algo que se aproxime de um ideal de infância ou adolescência.

3.1 Sobre a violência

Partindo do postulado freudiano que descreve a diferença entre normal e patológico como sendo de natureza quantitativa e não qualitativa, Osorio (1999) distingue a agressividade e a violência nesse mesmo sentido. Isto é, a diferença entre agressividade e violência é quantitativa e não qualitativa. Dessa forma, a violência pode ser considerada como a quantidade exacerbada da agressividade, ou o grau extremo da conduta agressiva com uma finalidade

destrutiva. De acordo com o autor, a agressividade está no pólo normal e construtivo do comportamento humano, ao passo que, a violência está no pólo patológico e destrutivo (OSORIO, 1999). Pode-se, a partir disso, dizer que a agressividade é uma das potencialidades do comportamento humano, faz parte de sua constituição usar a força para obter algo com a finalidade construtiva. Em determinadas situações ou ambientes, essa agressividade poderá ser contida ou exacerbada e, quando exacerbada, ela se torna uma manifestação violenta e sua finalidade é a de destruir.

Para Osorio, o comportamento e as emoções humanas são modulados a partir da inter-relação dos fatores predisponentes constitucionais e os fatores condicionantes ambientais. Tal modulação pode ser entendida como o grau de intensidade dos estímulos recebido pelo indivíduo durante o seu crescimento e desenvolvimento pelo meio circundante (OSORIO, 1999). É importante frisar, que estes fatores, sejam eles ambientais ou congênitos, não determinam previamente quem será ou não violento; porém, eles nos ajudam a definir, posteriormente, quais os fatores que podem predispor e condicionar o comportamento violento nos indivíduos. Sabe-se, por exemplo, que indivíduos violentos apresentam as seguintes características: baixa auto-estima, alta vulnerabilidade à humilhação, sentimentos de impotência e inabilidade no autocontrole dos impulsos. Entre os fatores condicionantes pode-se destacar: rejeição parental, disciplina punitiva ou permissividade excessiva, ameaças e consumação de agressões físicas por pessoas próximas, sujeição a atos de humilhação e drogadição (OSORIO, 1999).

Novamente, mesmo sabendo de tais características, não se pode afirmar que indivíduos que cresceram e se desenvolveram em um meio semelhante ao acima descrito, serão necessariamente violentos. Nem todos os irmãos de uma família punitiva ou negligente tornar-se-ão agressivos. Um deles poderá perfeitamente desenvolver uma personalidade retraída e assustada.

Por fim, vale lembrar que quem define o quanto é muito ou o quanto é pouco neste espectro diferencial entre agressividade e violência são as sociedades, baseadas nos seus padrões de conduta, emoções, comportamentos, costumes e normas. Tais padrões variam ao longo de suas

histórias e de acordo com os seus grupos. Isso nos permite encontrar uma, entre tantas outras, definição pontual de violência:

A 'violência' não é uma, é múltipla. De origem latina, o vocábulo vem da palavra *vis*, que quer dizer força e se refere às noções de constrangimento e o uso da superioridade física sobre o outro. No seu sentido material, o termo parece neutro, mas quem analisa os eventos violentos descobre que eles se referem a conflitos de autoridade, a lutas pelo poder e à busca de domínio e aniquilamento do outro, e que suas manifestações são aprovadas ou desaprovadas, lícitas ou ilícitas, segundo normas sociais mantidas por aparatos legais da sociedade ou por usos e costumes naturalizados. Mutante, a violência designa, pois – de acordo com épocas, locais e circunstâncias –, realidades muito diferentes. Há violências toleradas e violências condenadas. E, desde o nascimento do *homo sapiens* e, mais especificamente, desde o início da modernidade, ela se enriquece de novas formas, cada vez mais complexas e, ao mesmo tempo, mais fragmentadas e articuladas (MINAYO, 2003, p.25).

Minayo (2003) amplia o leque das causalidades da violência. Para a autora, a multicausalidade da violência se dá a partir da justaposição de diversos fatores, tais como: os fatores históricos, contextuais, estruturais, conjunturais, interpessoais, mentais e biológicos. Somado a essa multicausalidade, pode-se acrescentar mais uma característica importante ao fenômeno da violência e que diz respeito a sua circularidade. Isto é, a influência recíproca de suas causas e seus efeitos e a relação retroalimentativa que há entre eles, no sentido de pensar os efeitos da violência como causas também (OSORIO, 1999).

Especificando o cenário da violência, Adorno (2002) identifica quatro tendências que se referem à violência urbana na sociedade brasileira contemporânea: a) aumento da delinqüência urbana como os crimes e homicídios dolosos; b) crescimento do crime organizado como o tráfico de drogas; c) violação dos direitos humanos e; d) explosão de conflitos nas relações intersubjetivas como brigas e agressões entre pessoas próximas que, não raramente, acabam em mortes violentas. (ADORNO, 2002). Estas tendências só podem ser separadas quando analisadas teoricamente. Na realidade, elas se apresentam de maneira imbricada e interdependente. Devido às especificidades do objeto dessa pesquisa, limitaremos nossa análise apenas a essa última tendência demonstrada pelo autor.

Adorno e Cardia (1999) entendem por tensões nas relações intersubjetivas, situações de conflito entre pessoas, muitas vezes conhecidas, que tem como desfecho acidental, inesperado ou proposital, a morte de um dos envolvidos. Ocorrem, principalmente entre casais, parentes, familiares, vizinhos, amigos, colegas de trabalho, entre patrões e empregados, comerciantes e clientes, entre pessoas que freqüentam os mesmos lugares, que têm amigos em comum ou que apenas se conhecem de vista. As circunstâncias desses eventos são as mais variadas. Poderá ser pela posse de algum bem, devido a uma paixão não correspondida, de um compromisso não saldado, de uma reciprocidade rompida ou de expectativas não preenchidas (ADORNO e CARDIA, 1999). Essas manifestações circulam por diferentes locais, ora são deflagradas em espaços públicos como no trabalho, na escola ou na rua, ora em espaços privados como na família.

Nos lares, o desfecho se dá como ponto culminante de tensões que se vêm desencadeando no dia-a-dia. A suspeita de uma traição amorosa, as desconfianças de uns em relação a outros, a imposição de regras de comportamento mal aceitas por algum dos residentes, a irritação diante de uma criança que chora ou diante de um idoso que reclama permanentemente de tudo e de todos, são cenários que constroem oportunidades de confronto verbal violento que vez ou outra, ultrapassa os limites do tolerável e culmina com a supressão física de alguém (ADORNO e CARDIA, 1999, p.72).

Tal forma de violência, por estar muito próxima das pessoas envolvidas, poderá, às vezes, fazer parte de todo o crescimento e desenvolvimento de um indivíduo. Tornando-se, por isso, passível de internalização, naturalização, normalização e difusão pelos indivíduos e através das sociedades. Isso irá gerar aquilo que Tavares dos Santos (2004) chama de relações sociais orientadas por modos violentos de sociabilidade.

O público alvo dessas manifestações de violências, tal como a população pesquisada nesse trabalho, são, em sua maioria, adolescentes e jovens adultos do sexo masculino, oriundos de camadas sociais pobres do meio urbano (ADORNO, 2002). Isso não impede que outros indivíduos como mulheres, crianças e idosos, bem como indivíduos provenientes de camadas

sociais mais abastadas da sociedade ou do meio rural vivenciem, experimentem ou executem tais formas de violência.

Relacionar a violência à pobreza não é o mesmo que dizer que pessoas pobres são violentas. O fato de afirmar que a violência ocorre com maior probabilidade ou que sua incidência é maior nas camadas sociais mais baixas não quer dizer que todo indivíduo que se encontra nessas camadas será um indivíduo violento ou mais violento que um indivíduo que pertença às camadas mais altas da sociedade. Certamente um indivíduo que vive em meios sociais onde a violência se faz mais presente e constante, terá algum tipo de experiência muito próxima e intensa com este fenômeno. Mas nem por isso ele se tornará parte dela, agindo ele próprio de maneira violenta. Há duas razões para acreditar nisso. A primeira, como já mencionada, é que a grande maioria dos indivíduos que se encontram num estado de pobreza age no seu dia-a-dia, nas suas relações de forma não violenta. A segunda razão é que presenciamos as manifestações de violências nas demais camadas sociais, assim como em países ricos e pobres também. A mídia corrobora com a afirmação:

Os meios de comunicação de massa estão mais que prontos a centrar sua atenção não apenas na fraqueza da base da estrutura social mas na imoralidade do topo. Hoje em dia, quem acreditar que criminalidade e desvio são monopólios das classes mais baixas é um cidadão ingênuo (YOUNG, 2002, p47).

Mais ingenuidade ainda, seria relacionar apenas fenômenos econômicos como o fator principal para as manifestações de violência. Basta olharmos para a história das sociedades humanas, desde seus primórdios, e veremos que os fenômenos da violência são muito anteriores a esses fenômenos econômicos. Além do mais, ficaria difícil de acreditar que a violência doméstica, por exemplo, seja decorrente do processo de *mais-valia*. Contudo, estaríamos sendo tão ingênuos também ao acreditar que o estado de pobreza não seja um elemento potencializador para a eclosão da violência.

Além de ser um conceito de difícil delimitação, falar de pobreza no Brasil é uma tarefa complicada. Por se tratar de um país onde parte da sua população vive abaixo da linha de pobreza, situação de pobreza para essas pessoas pode ser considerada um luxo. Por isso, emprega-se o conceito de

vulnerabilidade social para tentar compreender a 'pobreza' e de que forma esta pode ser relacionada a situações de violência.

Vulnerabilidade social, de acordo com Castro e Abramovay (2002), abrange uma idéia ou um sentido de debilidade, fragilidade, carência, em suma, ausência. Esses conceitos, de acordo com os autores, abrangem diversas perspectivas, contextos e cenários. Perpassam as sociedades, os grupos sociais, os lares e os indivíduos. Pois, considerando a indissociabilidade que há entre indivíduo e sociedade, por ser social essa vulnerabilidade também se torna individual.

Esta vulnerabilidade social pode ser caracterizada pela convergência de vários aspectos sociais ausentes na vida dos indivíduos que se encontram nessa situação. Não se trata apenas de uma carência econômica, mas tudo aquilo que é resultado e resultante dessa situação. Saúde precária, *déficit* de educação, baixa infra-estrutura habitacional, falta de lazer, falta de segurança e acesso à justiça. Dessa forma, a própria existência torna-se frágil e as relações tornam-se vulneráveis. Martins descreve este tipo de situação como um estado de privação: privação de emprego, de participação no mercado de consumo, de bem-estar e direitos, não se tratando apenas de uma privação material, unida a essa há também uma privação moral (MARTINS, 1997).

O terreno criado por esta situação de vulnerabilidade social torna-se bastante fértil para a eclosão da violência, uma vez que, na ausência de possibilidades mais sofisticadas (civilizadas) para a resolução de problemas, históricos ou cotidianos, materiais ou existenciais, criam-se meios paralelos para resolver tais problemas. Na falta de acesso ou de garantia da justiça, lincha-se (MARTINS, 1995; SINHORETTO, 1998).

Uma vez que a vulnerabilidade pode ser considerada tanto social com individual, podemos supor que tal situação incide diretamente naqueles fatores biológicos e ambientais anteriormente citados. Os fatores condicionantes ambientais podem ser relacionados às situações de vulnerabilidade social ou material, tais como, situação econômica, qualidade de saúde e educação, presença de justiça e segurança. Já os fatores predisponentes constitucionais relacionam-se com as vulnerabilidades individuais ou existenciais, como por

exemplo, estado psíquico e orgânico, formas afetivas, modos de se comportar e de se relacionar e capacidades cognitivas.

Considerando a violência como um aspecto de vulnerabilidade, podemos observar melhor o quão recíproca, indissociável e interdependente são suas causas e seus efeitos, tanto no que se refere às sociedades, quanto aos indivíduos. Em outras palavras, os efeitos resultantes de um ambiente marcado por uma série de vulnerabilidades, entre elas a violência, podem produzir nos organismos humanos características irreversíveis nas formas de sentir, pensar, perceber, de se comportar e de se relacionar, principalmente quando experimentadas a partir do nascimento. Características essas que podem reproduzir, no futuro, as situações de violência que são aprendidas no presente.

De acordo com Flores (2004) as influências de um meio pautado por condutas extremas afetam principalmente o campo psíquico dos indivíduos, uma vez que até mesmo:

O conjunto de relações entre neurônios é esculpido pelo ambiente. [...] certos ambientes – ou, para sermos mais específicos, certos aspectos do ambiente, no qual uma criança se desenvolve – levam a certos modos de funcionar o cérebro (FLORES, 2004, p. 19).

Vê-se claramente nessa citação a relação intrínseca que há entre indivíduos e sociedades e a importância dessa última na constituição biológica e psicológica durante o desenvolvimento individual. Isso nos ajuda a compreender também, de que forma uma situação de vulnerabilidade social pode resultar num estado de vulnerabilidade individual. Esta vulnerabilidade individual tornar-se-á mais visível através das formas sociais de interação entre indivíduos que caracterizam as sociedades.

Por exemplo, situações de maus-tratos na infância desencadearam uma:

[...] seqüência de eventos produzidos pelos hormônios glicocorticóides como o cortisol, liberando, no sangue, pelas glândulas supra-renais em situações de estresse continuado, como nos casos de maus-tratos na infância. Níveis altos de estresse e, conseqüentemente níveis altos de cortisol, estão inversamente relacionados a um desenvolvimento saudável, pois o estresse crônico promove uma cascata de efeitos moleculares e neurobiológicos que alteram de modo irreversível o desenvolvimento neural (FLORES, 2004, p.21).

Esta citação, por mais biológica que seja, descreve de maneira específica a relação entre os fatores condicionantes ambientais e os fatores predisponentes constitucionais, que condicionam as formas de sentir, agir, perceber e interagir dos indivíduos (OSORIO, 1999), bem como a interdependência que há entre eles. Esta interdependência talvez seja um dos aspectos que faz com que as manifestações de violência sejam circulares e progressivas. São circulares devido à relação retroalimentativa que há entre suas causas e seus efeitos e, progressivas devido à reverberação que atinge um número cada vez maior de indivíduos.

Outra forma de considerar esta reciprocidade progressiva entre fatores ambientais e biológicos pode ser descrita da seguinte forma:

Devido às dificuldades para obter atendimento para problemas de saúde, especialmente mental, as famílias em situação de indigência social ficam presas em um círculo no qual a violência familiar aumentava o risco de doença mental na família, que por sua vez levava a vários comportamentos desadaptativos, predispondo a nova geração a maior risco de envolvimento em violência e o maior risco de desenvolver doenças mentais (FLORES, 2002, p.200).

Ou seja, a partir de uma situação de vulnerabilidade social (falta de atendimentos de saúde especializados ou um fator condicionante ambiental) decorre um agravamento de uma doença (vulnerabilidade individual ou fator predisponente constitucional) que, uma vez não tratada, pode resultar em manifestações violentas experimentadas por indivíduos muito próximos que, por sua vez, podem aprender, a partir desses conflitos vivenciados durante o crescimento e desenvolvimento, um padrão de comportamento agressivo. Este padrão, posteriormente poderá se manifestar nas relações com outros indivíduos ou em relação aos seus futuros filhos.

Aqui, o empirismo popular antecede as teorias sociológicas através de seus ditos: “violência gera violência”.

A experiência de violência leva a criança a perceber e conceitualizar o mundo de uma maneira anormal que posteriormente perpetua o ciclo da violência. [...] a grande parte da agressão cometida pelos seres humanos é parte de uma percepção prévia de ter sido agredido (FLORES, 1997, p.5).

Ou, como diria Barus-Michel (2005), a violência é vivida como defesa, como uma resposta a agressão vinda do exterior. Difícil nisso tudo é saber quem veio primeiro, “o ovo ou a galinha”.

3.2 Sobre a violência na infância e a adolescência

A revisão bibliográfica utilizada neste trabalho trata de estudos e levantamentos de dados, referentes ao universo das crianças e adolescentes em relação à violência. Privilegiaram-se aqueles que se relacionam com a teoria sobre a violência a pouco descrita. Essas referências abordarão as relações interpessoais envolvendo crianças e adolescentes com o universo da violência doméstica; as motivações que originam essas práticas violentas contra crianças; e os eventos e situações considerados como estressores na vida dos adolescentes.

Primeiro, será apresentado um panorama geral da violência contra a criança e o adolescente no Estado do Rio Grande do Sul referentes ao ano de 2005, a partir de dados coletados pelo Centro de Defesa da Criança e do Adolescente Bertholdo Weber/PROAME (CEDECA). Estes dados referem-se ao perfil da violência na infância e adolescência e foram coletados em 60 Conselhos Tutelares do Estado. Num segundo momento, são analisados a partir de um estudo realizado em um hospital de São Paulo, os motivos da violência física praticados contra crianças e adolescentes pelos seus pais ou responsáveis e que justificam tais atos como uma “prática educativa” utilizada na hora de disciplinar os seus filhos. Por fim, será visto um estudo que aborda a frequência e o impacto de eventos estressores na adolescência

Em 2005, o CEDECA traçou o perfil de 1281 casos registrados em 60 Conselhos Tutelares do Rio Grande do Sul, com o objetivo de identificar os tipos de violências cometidos contra crianças e adolescentes, os perfis das vítimas e dos agressores e a relação entre ambos. Conforme os resultados da pesquisa, os tipos mais frequentes de violência praticada contra crianças e adolescentes, nos casos registrados, foram os seguintes: negligência (50%), seguidos por violência psicológica (22%) e violência física (17%).

Os dados referentes ao sexo das vítimas apresentaram praticamente a mesma proporção: 49% de meninas e 49% de meninos. Sobre a idade das vítimas, a maioria (54%) se encontra na faixa etária dos 6 aos 14 anos; 16% dos casos se referem a crianças de 1 a 6 anos de idade. A relação entre vítimas e agressores em 81% dos casos era familiar. Desses, 28% são mães; 22% pai e mãe; 17% apenas o pai.

Ao cruzar os dados de relações familiares com os quatro tipos principais de violências cometidas contra crianças e adolescentes, o quadro fica da seguinte maneira: a) violência física: mães (25%), pais (22%) e ambos (9%); b) violência psicológica: pais (22%), mães (21%) e ambos (21%); c) negligência: mães (37%), ambos os pais (31%) e pais (15%); d) abuso e exploração sexual comercial: mães (19%), pais (17%) e ambos (35%). Neste último tipo de violência a maior frequência foi de vizinhos (41%).

Com estes dados, podemos perceber o quão próximo pode estar a violência na vida das crianças e adolescentes. Vemos claramente que os principais agressores são os pais, figuras legitimadas pela sociedade e simbolizadas pelas crianças, considerados como os responsáveis, entre outras coisas, pelo início do processo de socialização dos seus filhos na sociedade.

Com isso, não queremos dizer, necessariamente, que os pais são cruéis e malvados com os seus filhos. Suas atitudes e intenções, para maioria deles, antes de serem pensadas como atos de crueldade ou sadismo, são pensadas como atos de educação. Isto é, eles não batem nos seus filhos, necessariamente, para torturá-los ou humilhar eles, mas, antes, para disciplinar, ensinar limites, regras ou condutas que eles consideram adequadas para as suas crianças. Podemos dizer, então, que a intenção deles é boa, porém, o modo, não. É por isso, também, que a violência está sendo considerada, neste trabalho, como algo que é ensinado e aprendido socialmente, pelos adultos em relação às crianças, um meio de socialização capaz de ser internalizado e naturalizado pelos indivíduos de maneira tácita e inconsciente. Como algo anormal, que se torna normal, porque é comum.

Carmo e Harada (2006) analisaram o contexto doméstico em que os pais utilizam a violência física como uma prática educativa em seus filhos. A

finalidade das autoras é identificar as atitudes dos pais, no cotidiano familiar, em relação ao processo de educação dos seus filhos. Para isso, as autoras fizeram cerca de 100 entrevistas com pais ou responsáveis de crianças, que na ocasião se encontravam internadas na unidade pediátrica de um hospital universitário, localizado na zona norte do município de São Paulo, entre os anos de 2003 e 2004. Entre outros, foram levantados dados através da elaboração de seis situações hipotéticas do cotidiano familiar, com a finalidade de avaliar, através das respostas obtidas, quais seriam as situações de maior vulnerabilidade e possibilidade para os pais utilizarem a violência física contra seus filhos.

Da população pesquisada, 86% eram mulheres. Do total de pais e responsáveis entrevistados, 57% deles disseram que batem nos seus filhos na hora de resolver problemas do cotidiano familiar. Sobre as seis situações hipotéticas propostas pelas autoras, foi observado o seguinte panorama sobre a violência física: 40% dos pais e responsáveis afirmaram que usam o castigo físico perante situações de desobediência dos filhos às ordens pré-definidas; seguidos por, situações de furto (31%); em situações referentes a maus-tratos contra animais (16%); quando o filho quebra algum objeto estimado pelos pais (8%); por fim, quando o filho apresenta um mau comportamento na escola (3%). Quase a metade dos pais e responsáveis (40%) disse impor suas vontades sobre os seus filhos e 57% afirmaram que também foram vítimas de violência física praticada pelos seus pais quando eram crianças (CARMO; HARADA, 2006).

O estudo também mostra que a maioria dos pais e responsáveis não batem nos filhos por crueldade ou sadismo, mas acreditam que suas atitudes violentas não estão ferindo e, sim, ensinando o que é certo e o que é errado, como se deve agir e como não se deve comportar. Eles não se consideram indivíduos autoritários e repressores; por exemplo, 89% disseram que deixam seus filhos brincarem com outras crianças e os incentivam a terem amigos (CARMO & HARADA, 2006).

A maioria, pois existe uma parcela menor (mas não menos significativa) de pais, mães, responsáveis e adultos em geral, que age de maneira bastante

cruel e desumana em relações aos seus filhos ou qualquer outra criança ou adolescente. As atitudes e motivações de extrema violência empregadas por esses tipos de indivíduos são de outra ordem que não a disciplina e a educação dos seus filhos. Talvez estejam associadas a fatores externos deveras relevantes, tais como doenças mentais, ignorância, alcoolismo, drogadição ou estresse. O que não deve ser o caso dos pais entrevistados pelas autoras¹.

O que mais chama a atenção nessas situações hipotéticas proposta pelas autoras são as atitudes incoerentes e até mesmo contraditórias dos pais em educarem seus filhos. Isso ocorre, talvez, por que as agressões físicas, utilizadas nessas situações específicas, de maneira “pedagógica”, não são consideradas como uma atitude violenta (devido à internalização e a normalização desses atos agressivos nos indivíduos e pelas sociedades), mas, sim, são utilizados, porque são considerados por esses pais, como um meio correto e eficaz de socialização das crianças. Ao mesmo tempo em que estes pais não querem ou não gostam que seus filhos maltratem animais, eles maltratam os seus filhos com a idéia e a intenção de ensiná-los a não maltratarem cães ou gatos (CARMO & HARADA, 2006).

Outro estudo que é referenciado neste trabalho aborda as questões do estresse na adolescência. Neste estudo foram pesquisados 330 adolescentes, de ambos os sexos, estudantes de escolas públicas estaduais de Ensino Fundamental, na periferia dos municípios de Porto Alegre e Novo Hamburgo, no ano de 2002, com a finalidade de avaliar os impactos e freqüências de eventos estressores na vida destes adolescentes. Os autores entendem o estresse como um desequilíbrio entre as percepções do indivíduo quanto à demanda da situação e à sua capacidade de atender a tais demandas, e o agente estressor como um catalisador ligado a este sintoma. (KRISTENSEN *et al.*, 2004). Para a coleta de dados, os autores utilizaram um Inventário de Eventos Estressores na Adolescência, composto por um questionário com 64

¹ Mesmo que as autoras não identifiquem os motivos pelos quais as crianças da pesquisa estejam internadas, podemos deduzir que, caso elas estivessem internadas devido a alguma prática extremamente violenta, seus pais não estariam na companhia delas no hospital, mas sim presos ou impedidos de terem contatos com seus filhos.

perguntas referentes a situações que podem ser, eventualmente, estressoras nas vidas desses adolescentes.

Entre os eventos estressores mais freqüentes encontrado pelos autores estão: discutir com amigos (as) com 79%; morte de algum familiar (que não os pais ou irmãos) com 73%; ter que obedecer às ordens dos pais com 71%; brigas com os irmãos com 66%. (KRISTENSEN *et al.*, 2004). Discriminando por sexo, os autores chegaram às seguintes conclusões:

Entre os meninos foram mais freqüentes os eventos envolvendo problemas com professores e a polícia, suspensão escolar e expulsão da sala de aula, envolvimento em brigas com agressão física, dormir na rua, ter doenças graves ou lesões sérias, sofrer acidentes, algum tipo de violência e assalto. Entre as meninas, foram mais freqüentes os eventos relacionados a ter dúvidas e problemas quanto às mudanças no corpo e aparência, discutir com amigos (as), mudar de colégio, casa ou cidade, morte de irmão e brigas com os mesmos, ser impedido (a) de ir a festas ou passeios, obedecer as ordens dos pais, ter crises nervosas e não receber cuidado e atenção dos pais. (KRISTENSEN *et al.*, 2004, p. 46).

Vemos, com estes resultados, que a grande maioria dos problemas na adolescência está ligada a problemas com a violência entre familiares e em relação a ordens e autoridades. Podemos observar, também, o quão próximos e íntimos são estes eventos estressores nas experiências de vidas desses adolescentes. Entre estes eventos, aqueles considerados mais impactantes nas vidas desses meninos e meninas estão: ser estuprado, ser levado para a FEBEM (atual FASE), ser abusado sexualmente, ser impedido de ver os pais ou ser levado para um abrigo ou instituição. (KRISTENSEN *et al.*, 2004). Novamente, tanto a proximidade da violência, mesmo que de forma imaginativa, como a importância da família, são experiências e relações bastante relevantes na vida desses adolescentes. Quiçá de todos.

4 Aprendendo a falar

Ao todo foram entrevistados oito adolescentes com idades que variam de 13 a 17 anos. Todos são provenientes de regiões populares de Porto Alegre (seis da zona Nordeste e dois da zona Noroeste), caracterizadas pela baixa infra-estrutura habitacional e pelos altos índices de pobreza, analfabetismo e

criminalidade. Todos freqüentavam escolas públicas estaduais e na ocasião cursavam o ensino fundamental. Desses, seis já exerceram algum tipo de trabalho remunerado, tais como ajudante de algum estabelecimento comercial, geralmente familiar ou freqüentando cursos ou oficinas profissionalizantes com algum tipo de remuneração.

Quanto à estrutura familiar, dos adolescentes entrevistados apenas dois residiam com o pai, a mãe e irmãos; três moravam com a mãe, o padrasto e irmãos e; três moravam com mãe e irmãos. A média de filhos por família é de 2,8, onde o máximo são sete filhos e o mínimo dois. Já a média de familiares que habitam a mesma residência é de 5, onde o máximo são nove pessoas e o mínimo são três.

Nas oito famílias, a mãe é a pessoa responsável pelos filhos e, em seis dessas, ela também é a guardiã legal deles. A média de idade dessas mães é de 38 anos (a mais velha com 49 anos e a mais nova com 29 anos de idade). De sete mães, apenas duas tinha o ensino médio incompleto². Em relação ocupação profissional três eram donas de casa; três trabalhavam como auxiliar de serviços gerais; uma era empregada doméstica; e uma estava desempregada.

No que diz respeito aos pais, a média de idade é de 47 anos (o mais velho com 70 anos e o mais novo com 36 anos de idade)³. Quanto as suas escolaridades⁴, todos tinham o ensino fundamental incompleto. Em relação à ocupação profissional dois eram aposentados; um era gari; um era feirante; um era motorista de ônibus; um era auxiliar de serviços gerais e; um era pedreiro.

Dois pontos chamam a atenção sobre a estrutura familiar da população pesquisada. Ambos são relevantes para ajudar a compreender as relações sociais em torno dos adolescentes estudados. O primeiro refere-se à baixa escolaridade dos pais e das mães. A maior parte deles sequer alcançou as

² Um dos adolescentes não soube informar a escolaridade da mãe.

³ A média de idade foi calculada por 6, visto que um dos pais era falecido e outro o adolescente entrevistado não soube informar.

⁴ Do total de 6, visto que um era falecido e o outro o adolescente não soube informar.

últimas séries do ensino fundamental e abandonaram a escola, ainda muito crianças, antes dos 10 anos de idade. A baixa escolaridade dos pais pode ser refletida na falta de interesse dos filhos em estudar, isso fica claro no elevado número de repetências (apenas dois adolescentes nunca haviam repetido de série e os demais repetiram mais de uma vez). A maioria dessas repetições ocorreram mais por uma questão de infreqüência escolar, do que por algum tipo de dificuldade de aprendizagem.

É claro que não podemos negar a baixa qualidade do ensino público no Brasil, porém, essa falta de interesse em estudar parece ser muito mais decorrente da falta de estímulo familiar em relação aos estudos dos filhos, a partir do desinteresse, da despreocupação e das atitudes dos pais frente a educação formal que seus filhos devem receber, do que a qualidade dessa educação. Isso mostra o quanto a escolaridade e as noções de educação que os pais têm são determinantes nas maneiras com que seus filhos irão se relacionar com a escola, nos sentidos de educação que eles elaborarão para si próprios e no modo como se desenrolará o processo de aprendizagem durante os seus desenvolvimentos intelectuais.

Nenhum dos adolescentes entrevistados tinha interesse em prosseguir os estudos numa universidade (na verdade, muitos deles nem sabiam o que era uma universidade). Todos se mostravam bastante decididos em acabar logo a escola para poderem trabalhar. Em alguns casos, o ensino fundamental já era o suficiente de educação formal que eles queriam cursar.

O segundo ponto é relativo às relações dos adolescentes com seus pais. Exceto os dois meninos que moravam com o pai e com a mãe juntos, o resto dos adolescentes tinha os pais separados. Desses, apenas um mantinha um contato freqüente com seu pai, todos os demais tinham pouco ou nenhum contato com os pais⁵. E, mesmo assim, o fato de morar com o pai não significa necessariamente que este seja um sujeito interessado ou preocupado com o bem-estar dos filhos⁶.

⁵ O pai de um havia falecido.

⁶ Prova disso é que em nenhuma das entrevistas/consultas o pai compareceu aos atendimentos no ambulatório acompanhando o seu filho.

Essa omissão paterna pode ajudar a compreender os comportamentos agressivos e as atitudes rebeldes desses adolescentes nas suas relações interpessoais, principalmente, no que diz respeito à desobediência as autoridades, a falta de limites nas formas de se relacionar com os outros e no excesso de resistência frente às normas e as condutas que devem ser seguidas por todos. Isso ocorre, pois, a figura paterna representa um importante referencial no desenvolvimento dos filhos, na socialização deles, sobretudo quando se trata de meninos adolescentes. A figura do pai é simbólica e socialmente relacionada a questões de força, segurança, autoridade, provisão, respeito, obediência, limites e disciplina (e porque não medo), por isso sua relevância no processo de socialização e de individualização de qualquer menino ou menina, seja criança ou adolescente.

A ausência do pai, seja por questões de morte, ou de vida, representa a falta de uma peça imprescindível na construção de um indivíduo. A ausência paterna na criação dos filhos também poderá legitimar, num segundo momento, a ausência de responsabilidade paterna desses adolescentes hoje e que, provavelmente, também se tornarão pais amanhã. Pais de indivíduos que, assim como eles, serão órfãos de pais vivos e filhos de mães solteiras.

Embora o presente trabalho não trate especificamente da violência no ambiente escolar, a análise dos pareceres escolares referentes aos comportamentos e atitudes dos adolescentes pesquisados nos é bastante útil, pois, a escola é um dos espaços sociais por excelência de crianças e adolescentes. Aí é possível observar sistematicamente esses indivíduos e como ocorrem seus respectivos desenvolvimentos intelectuais. Também, por haver uma constante interação entre diferentes crianças e adolescentes, é possível ver como são estabelecidas as relações entre eles de amizade, solidariedade, inimizade, respeito, consideração, cumplicidade e assim por diante. Vale lembrar que, essas relações presentes na escola não são estabelecidas apenas entre crianças ou adolescentes, adultos também estão envolvidos nelas.

A relevância desses pareceres está na descrição de como agem, se relacionam e se comportam os adolescentes na escola e em relação aos

outros. Tornam-se importantes porque são decorrentes de observações quase que cotidianas e que podem chegar a durar toda uma infância ou adolescência. Paralelo a isso está a comparação entre as diferentes crianças e adolescentes presentes num mesmo ambiente escolar. Uma vez que esses indivíduos vêm de famílias diferentes, grupos sociais diferentes, com valores, condutas, atitudes e emoções diferentes, torna-se possível caracterizar e diferenciar um dos outros a partir de suas formas específicas de interagir e de se comportar em grupo, na escola e com os demais indivíduos.

Essas considerações sobre os alunos da escola são elaboradas por um conjunto de indivíduos que convivem diariamente e, por vezes, intensamente. Elas são construídas a partir da relação aluno/professor e, se expandem para as relações entre alunos, funcionários, direção, professores, pais e qualquer outra pessoa que possa estar vinculada ao ambiente escolar.

Outra consideração dada aos pareceres escolares está no fato de que, mesmo a escola podendo ser considerada como um ambiente familiar, ela não é um ambiente doméstico. Mesmo que existam relações afetivas entre alunos e o pessoal da escola, há antes de tudo, uma relação profissional que permite um relativo distanciamento, tornando-as mais racionais do que propriamente emotivas, tais como na família. O que não impede que haja vieses nesses discursos tais como, preconceitos, estereótipos, vícios de linguagem ou que eles sejam baseados em fortes emoções.

No quadro I podemos verificar de maneira mais clara estes pareceres, assim como os principais tipos de violência que estamos considerando neste trabalho: a violência física e psicológica.

Quadro 1. Descrição do comportamento dos adolescentes de acordo com os pareceres escolares*.

*Um dos adolescentes não possuía parecer escolar nem ficha de encaminhamento

A. L. R. 14 anos	O Aluno tem dificuldades em relacionar-se com os colegas porque faz ameaças aos mesmos sempre que contrariado. Este comportamento criou medo e insegurança no grupo, os colegas evitam relatar o que ele costuma fazer, por sentirem medo. Também ameaça professores quando contrariados. Vejo o aluno como um indivíduo com valores sociais bem deturpados; por exemplo, sempre que se abre um espaço na aula para assuntos informais, ele vem com estórias de roubo e estupros, deixando transparecer na crítica, uma certa admiração por quem pratica os crimes.
S. S. 14 anos	O aluno foi admitido em 2007 vindo da escola C.M. onde apresentou problemas de comportamento. Já morou no Paraná, onde praticamente ficou infrequente o ano inteiro devido a atitudes inadequadas apresentadas. Na primeira semana de aula aqui na escola, o aluno agrediu verbalmente os professores. Esteve na escola no turno inverso ao seu, junto com dois ex-alunos, ameaçando alunos e professores. No primeiro módulo de aula, atirou uma bombinha dentro da sala de aula
F. C. N. 17 anos	O aluno apresenta um comportamento agressivo. Costuma dizer palavras ofensivas, inclusive aos professores. Não assume o que faz e, por vezes, responde de forma debochada quando lhe é cobrado maior comprometimento. A família não comparece quando solicitada
G. J. S. 14 anos	O aluno começou a apresentar problemas na escola quando os pais se separaram, desde então houve situações e atitudes de desrespeito com colegas e professores, apatia dentro da sala de aula, desleixo consigo e com seus estudos. Envolveu-se numa situação delicada com outros colegas, pois foram vistos "levando" material da escola. A mãe disse que iria mandá-lo, nas férias, para parentes fora da vila, pois estava preocupada com ele solto sem fazer nada. Sua família é bem comprometida, os pais trabalham a mãe estuda e sempre que solicitada comparece a escola.
C. R. G. 13 anos	O aluno está na escola desde 2002, já com oito anos, desde o início, apresentou problemas na escola de agressividade (física e verbal) com professores e colegas. O aluno apresentou dificuldades de relacionamento entre colegas e professores. Ultimamente, tem apresentado um comportamento extremamente agressivo e perigoso, colocando várias vezes em risco colegas e professores, desobedece as regras da escola de forma provocativa, intimida colegas e age com agressividade e violência, pegando cadeiras e mesas para jogar nos colegas enfurecidamente. Exerce liderança negativa junto aos colegas
J. S. P. 15anos	O aluno sempre apresentou um comportamento agressivo na escola. Neste ano, porém, tem apresentado maior resistência para realizar as tarefas, usando, inclusive, de palavras ofensivas (palavrões) quando lhe é exigido maior comprometimento. A mãe, que já compareceu na escola várias vezes, relatou que o filho faz uso de drogas e que apresenta o mesmo comportamento em casa.
M. M. G. 14 anos	O aluno, diariamente, envolve-se em conflitos com colegas e professores, utilizando de ofensas e ameaças para solucioná-los. Provoca e intimida colegas, retruca e desacata professores. Cria situações de tumulto e desordem em aula, inclusive danificando o patrimônio. Mentalmente inventa situações para justificar o seu comportamento. Sua indisciplina vem intervindo diariamente na sua aprendizagem e no seu convívio social. A família, sempre que chamada, comparece à escola, mas relata a dificuldade em lidar com o filho, que já não sabe mais o que fazer. Relata também, que o filho já se envolveu em situações de furto, inclusive pegando da própria família.

“Problemas de comportamento”, “atitudes inadequadas” ou “comportamento agressivo” são expressões que descrevem os conceitos utilizados pelos professores para caracterizar as condutas de adolescentes agressivos e que é construída a partir das formas de interação deles com as demais pessoas da escola. Estes comportamentos podem ser entendidos como pequenas e freqüentes formas de interação violenta entre os adolescentes. Eles manifestam-se através de socos, tapas, empurrões, chutes, etc. São constantemente utilizados e ocorrem através de relações pautadas por implicâncias, provocações ou desafios. Geralmente essas relações obedecem a uma ordem hierárquica de idade ou de força, em que os mais velhos batem nos mais novos, que por sua vez, procuram alguém mais fraco para bater. É bem provável que aqueles adolescentes mais velhos, em algum momento de suas vidas foram ou, ainda são, mais fracos para alguém. Em outras palavras, estamos falando do fenômeno da violência enquanto práticas executadas e sofridas concomitantemente e que podem se manifestar de maneira progressiva ou retroalimentativa.

Expressões como “ameaças”, “medo”, “insegurança”, “ofensas” “deboche”, “desrespeito”, “intimidações”, “provocações”, “agressões verbais”, são formas de violência psicológica presentes nas relações entre alunos e colegas e alunos e professores. O que chama a atenção nessas relações são a oposição e o confronto direto com a autoridade, no caso das escolas, representada pelos professores. O desrespeito e o desacato com a figura do professor, a falta de receio em afrontá-los e até mesmo agredi-los fisicamente, demonstra o quanto a violência é praticada e, de certa forma, dominada por esses adolescentes. Ela é fluentemente falada por eles. Eles conhecem suas mínimas expressões, suas eficientes utilidades, seus efeitos ou suas conseqüências.

Os efeitos ou as conseqüências da violência podem tanto ser contra alguém específico, como um aluno ou um professor em particular, como podem ser contra a um grupo difuso, uma sala de aula ou a escola inteira. “Situações de tumulto”, “desordem” ou “liderança negativa” são exemplos de atitudes que interferem nas atividades em do grupo. Os sentimentos de insegurança e medo que tais atitudes provocam afetam todo um processo de aprendizagem que

ocorre dentro da escola. Por exemplo, eles podem desestimular as crianças e os adolescentes a freqüentarem a escola por medo, ou podem fazer com que essas crianças e adolescentes fiquem mais atentas e preocupadas em se defender de alguma agressão inesperada, do que prestar a atenção no que a professora escreve no quadro.

As agressões físicas ocorrem através de tapas, socos, empurrões ou objetos arremessáveis. São pequenas manifestações de violência física que, uma hora ou outra, extrapolam o limite do aceitável e atingem altos graus de intensidade e gravidade. Pois, os níveis de tolerância e autocontrole são fortemente abalados por essas constantes agressões e, por causas disso, em algum momento, podem culminar em episódios graves de violência revidada. Também aqui, as conseqüências não atingem apenas uma vítima específica, mas todos aqueles que observam e que, por ventura, podem ser atingidos acidentalmente nessas situações. Trata-se de vítimas passivas da violência.

Por fim, comportamentos impulsivos, falta autocontrole, baixa tolerância as frustrações e cobranças, insegurança, dificuldades em seguir regras, resistência as normas e atitudes opostas, desafiadoras ou ameaçadoras, são características que ajudam a compreender os modos de agir, de sentir e de se relacionar dos adolescentes pesquisados. E que, em certo sentido, também são atingidos pelas suas próprias formas de violência praticadas. Pois afetam suas auto-estimas, seus sentidos de preservação, suas seguranças, suas emoções e seus aprendizados.

O quadro II analisa onze situações relacionadas à violência e suas manifestações ao longo das vidas dos adolescentes pesquisados. São experiências relacionadas à violência sofrida, praticada ou observada individualmente a partir das relações sociais.

**Quadro 2. Experiências e situações vividas em relação à
 violência na infância e adolescência**

Situações/experiências	SIM	NÃO
(1) Agressões ou punições físicas sofridas na infância por parte dos pais	4 (50%)	4 (50%)
(2) Agressões sofridas fora do ambiente doméstico	7 (87,5%)	1 (12,5%)
(3) Agressões praticadas fora do ambiente doméstico	8 (100%)	0
(4) Rejeição, humilhação ou desvalorização sofrida	7 (87,5%)	1 (12,5%)
(5) Rejeição, humilhação ou desvalorização praticada	5 (62,5%)	3 (37,5%)
(6) Ameaça sofrida	3 (37,5%)	5 (62,5%)
(7) Ameaça praticada	6 (75%)	2 (25%)
(8) Danos causados ao patrimônio público ou de terceiro	3 (37,5%)	5 (62,5%)
(9) Passagem pela polícia (DECA) ou Conselho Tutelar	4 (50%)	4 (50%)
(10) Contato com armas de Fogo	7 (87,5%)	1 (12,5%)
(11) Presenciou ou teve contato com pessoas mortas devido à violência	7 (87,5%)	1 (12,5%)

O que mais se destaca no quadro acima é a convergência apresentada pelas experiências em relação à violência. Não se trata apenas de um evento isolado ou muito extremo, que vem de fora, da sociedade e que atinge os indivíduos despreparados e passivos diante dele. Essas situações também são resultados das atitudes e emoções individuais, das relações estabelecidas e dos padrões sociais em torno dos indivíduos. A violência faz vítimas, não há dúvidas. Mas essas podem tornar-se produtoras de violência. Isto é, não se sofre agressão apenas, observa-se e pratica-se também a agressão. Isso porque, como buscamos demonstrar nesse trabalho, a violência é aprendida.

Podemos dizer que se começa a aprender a violência desde muito cedo. Quando ela é empregada pelos pais nas formas de palmadas, tapas, socos ou empurrões contra aquelas crianças que incomodam, se comportam mal, que cometem algo muito grave ou desobedecem e afrontam a autoridade dos pais e das mães. Estas agressões são utilizadas no intuito de punir ou disciplinar os filhos, são praticadas de maneira constante e tendem a intensificar-se com o passar do tempo. Não há dúvidas que num primeiro momento as crianças e os adolescentes aprendem o sentido desses atos, as situações que formam utilizados e os motivos que levaram os pais a praticá-los. Porém, também aprendem a utilizá-los de acordo com suas próprias necessidades e vontades. Crianças e adolescentes começam, dessa maneira, a aprender as técnicas de violência, tipos de tapas, locais a serem atingidos ou objetos a serem utilizados; a eficácia da violência, a satisfação imediata de uma vontade particular obtida através dos outros; e a utilidade da violência, a submissão, o medo, o respeito ou a obediência do indivíduo agredido.

O processo de socialização da violência pode começar ainda na infância, em casa e ensinado pelos pais. Pode se estender para a rua, ocorrer também na escola. Trata-se de uma internalização da violência obtida a partir do seu conhecimento, das suas práticas e das suas conseqüências. Em outras palavras, aprendem-se os motivos, os meios e os fins para se praticar a violência.

Em relação à primeira situação, essas agressões ocorreram devido a maus comportamentos ou incomodação dos filhos. Tais situações não variam

muito com aquelas descritas por Carmo e Harada (2007). Ocorrem em momentos limites, em que sua função é explicada como sendo disciplinadora ou punitiva devido à desobediência, ao confronto ou o desrespeito dos filhos em relação aos pais. Geralmente são as mães que agem de forma agressiva com os filhos e, por vezes, utilizam objetos para isso, tais como chinelos, cintos, pedaços de paus, etc.

Quanto à segunda situação, os adolescentes relataram que sofreram agressões físicas perpetradas por outros adolescentes ou grupos de adolescentes em brigas na escola ou na rua. As ocasiões estão associadas a relações de provocações, desentendimento, confusões de grupos e desrespeito. Dois adolescentes referiram-se a situações de assalto como sendo um tipo de agressão sofrida.

Sobre as agressões praticadas, as ocasiões e motivações não diferem muito das situações de agressões sofridas. Ocorreram também na rua ou na escola e nas mesmas ocasiões acima descritas. Isso indica que a violência praticada foi em algum momento aprendida, seja por ter sido sofrida pessoalmente ou por ter sido observada passivamente.

Referente às situações de violências psicológicas sofridas e praticadas, a partir dos relatos obtidos, pode-se observar que elas provêm de diversas fontes e que, geralmente, representam autoridade e respeito ou que se encontram numa posição hierárquica superior. Sobre as situações de humilhações sofridas, elas foram proferidas, em sua maioria, pelos professores; outros relataram se sentirem humilhados pelos colegas; um deles referiu-se ao pai; e outro, relatou uma situação de racismo praticada por estranhos em um ônibus. Outras situações relatadas são aquelas que se referem a ofensas e calúnias, como por exemplo, ser acusado de algo que não fez ou de ser chamado de mentiroso quando disse a verdade. Já as situações de humilhações praticadas ocorreram quase que por reação as humilhações sofridas, tal como um revide, como algo que tem que ser dito para não ficar em uma posição de desvantagem em relação ao agressor.

Junto às humilhações sofridas e praticadas estão as ameaças sofridas e praticadas. As ameaças sofridas foram executadas por indivíduos mais fortes e

com maior autoridade, tais como traficantes e pais de outros adolescentes. Elas são decorrentes de algum tipo de atitude desaprovada ou por um sentimento de ofensa.

Sobre as ameaças praticadas, elas ocorrem em relação a outros adolescentes quase sempre mais fracos. Os motivos são ofensas, provocações e desentendimentos. Novamente, o cenário é o mesmo, na rua ou na escola e também são utilizadas para manter uma relação de equilíbrio ou vantagem entre os pares.

Todas essas situações de humilhações e ameaças sofridas ou praticadas podem ocorrer em casa, com familiares. Mas, é mais comum que elas ocorram fora das relações domésticas, em espaços públicos, entre pares, onde as relações de poder, força e autoridade não estão dadas, mas, sim, devem ser construídas.

Estas práticas de violências estão mais associadas às emoções, do que aos comportamentos dos indivíduos. Por isso são psicológicas. O que não impede que elas ocorram com as práticas de violência física. Por exemplo, as agressões físicas praticadas podem ser desencadeadas por humilhações ou ameaças constantemente sofridas, como uma resposta a essas agressões.

As situações 8 e 9 referem-se a questões de violências relacionadas mais a criminalidade e as punições legais decorrentes dela. Sobre os danos causados, esses são relatados com sendo pichações de muros e depredação do patrimônio escolar. Quanto as passagens pelo Departamento Estadual da Criança e do Adolescente, ligado à Polícia Civil (DECA), os motivos relatados foram: assalto a mão armada; roubo em um supermercado e; atear fogo em uma residência. O primeiro por causa de um boné, o segundo por doces e o terceiro por dívida de tráfico. Outro adolescente foi encaminhado para o Conselho Tutelar por mendicância na sinaleira.

As situações 10 e 11 apresentam as experiências e os contatos como espectador das manifestações de violências. Isto é, formas de vivenciá-las a partir dos seus meios simbólicos (armas de fogo), ou a partir das suas conseqüências últimas (a morte).

Os contatos com armas de fogo foram visuais e manuais. Essas armas pertenciam a amigos, conhecidos, traficantes e familiares. Um dos adolescentes relatou que o seu primeiro contato com uma arma de fogo foi propiciado pelo seu pai, que alegava que seria melhor o menino ver a arma pelas mãos dele, do que por um desconhecido.

Sete adolescentes relataram que já tiveram contato com pessoas mortas devido à violência, isto é, que foram assassinadas. Essas eram amigas, conhecidas, parentes e familiares. Todos adolescentes explicaram essas mortes devido a desavenças, brigas ou dívidas de tráfico de drogas. Todas as mortes ocorrem na “vila” e dois meninos relataram que elas ocorreram nos terrenos atrás de suas casas. Outro adolescente teve o pai assassinado.

A relevância desses tipos de violências na vida dos adolescentes pesquisados significa que não apenas eles sofreram ou praticaram agressões, eles também observaram suas conseqüências. Acabam dessa forma, acostumando-se com as suas intensidades, normalizando suas freqüências, naturalizando suas conseqüências e, por fim, legitimando suas práticas.

Observando os dois quadros, pode-se perceber que ambos apresentam um padrão. Um padrão nas maneiras de agir, sentir e de se relacionar. É justamente nesses padrões observados que se pode perceber o processo de socialização da violência, seu exercício, seu valor, sua eficácia e sua utilidade.

A transmissão, a reprodução e a produção da violência podem variar através das relações sociais em torno dos adolescentes pesquisados. Podem variar os contextos, em casa, na rua ou na escola; as circunstâncias, de rivalidades, oposições e imposições; os papéis de vítima, agressor ou espectador; as funções, de agredir, ser agredido, de ver alguém ser agredido; os tipos, violência física ou psicológica e; as personagens, familiares, outros adolescentes e outros adultos. Mas, nem por isso, deixam de apresentar uma relativa homogeneidade de constância, proximidade e intensidade. Por ser comum em determinadas relações sociais e por possuir uma utilidade prática nessas relações, a violência pode ser aprendida, internalizada e utilizada tal como qualquer outro elemento social presente na educação de crianças e adolescentes.

No primeiro quadro, as sete descrições sobre os comportamentos dos adolescentes no ambiente escolar são muito similares, as práticas de violência, física ou psicológica, são muito parecidas, os motivos são quase sempre os mesmos e as pessoas envolvidas são basicamente as mesmas. Ora eles agem por imposição, ora agem por oposição, ora é contra uma pessoa específica e ora é contra um grupo difuso. No segundo quadro, que amplia as relações sociais desses adolescentes e apresenta as 11 situações vividas em relação à violência, seja sofrida, praticada ou apenas observada, também é possível observar um padrão. Os motivos, as relações e as práticas pelos quais se agride alguém são os mesmos de quando se é agredido. Tanto as violências sofridas, quanto a violências praticadas agem pelos mesmos meios e em relação aos mesmos indivíduos.

Essas relações sociais pautadas pela violência na vida desses adolescentes não envolvem apenas adultos, envolvem também outros adolescentes. Logo o aprendizado da violência pode acontecer apenas entre esses últimos. Isto é, o processo de socialização pode ocorrer entre os pares. Não é necessária a presença de adultos para se aprender algo sobre a violência, embora quando praticada por esses, ela se torne mais legítima e autorizada. Adolescentes podem, também, aprender a ser violentos com outros adolescentes. E mais, caso haja um adulto envolvido nessas relações violentas, ele não precisa ser necessariamente alguém da família desses jovens, poderá ser um vizinho, um professor ou um conhecido.

O aprendizado de um determinado idioma não se limita as relações familiares. Com frequência, o idioma que se aprende em casa é o mesmo utilizado pela sociedade mais ampla. Pode até haver dialetos, gírias e nuances, mas nem esses estão reduzidos ao círculo familiar, eles também são falados por um conjunto de indivíduos mais amplo ao qual essa família pertence. Em suma, não existem idiomas exclusivos ao meio doméstico.

O processo de socialização, apesar de começar em casa e ter a família como um importante referencial primário, com maneiras específicas de agir, pensar e sentir, com certos valores, normas e condutas, não é próprio da família. A família é um meio pelo qual a sociedade mais ampla age. É através

da família que o processo de socialização das crianças e adolescentes ocorre e, não a partir dela. Não há dúvidas sobre a influência do círculo familiar na formação individual de cada nova criança que nasce, nos contornos de suas personalidades e nas especificidades individuais de cada uma delas. Contudo, essas influências são, antes de tudo, sociais. Pois, assim como os indivíduos pertencem a uma determinada sociedade, a família deles também e, geralmente, ambos pertencem e são moldados dentro da mesma sociedade.

O mesmo pode ser dito em relação ao aprendizado da violência. Conforme os resultados encontrados, não necessariamente começa-se a aprender a violência em casa, não é preciso ter sido vítima de violência doméstica na infância ou adolescência para um indivíduo se apropriar e utilizar a violência. Não é preciso ter apanhado em casa para aprender a bater na escola ou na rua. Assim como o aprendizado de um idioma não é exclusivo das relações familiares, o aprendizado da violência também não é. Poderá nem haver manifestações de violência dentro de casa, contra a própria criança ou adolescente. Porém, para a violência ser aprendida, basta que ela esteja muito próxima e seja constante.

De acordo com os relatos dos adolescentes, a maior parte das experiências em relação à violência que eles vivenciaram, seja como vítima, agressor ou espectador, não ocorreram no ambiente doméstico ou mesmo foram praticadas pelos pais e mães contra eles. Outros indivíduos, que não membros da família, estão associados a essas relações violentas. Trata-se de outros adolescentes, conhecidos e adultos em geral. O espaço dessas relações também não está limitado a casa. Elas desenrolam-se na rua e na escola. A violência circula juntamente com os indivíduos.

Não é preciso ter sido uma vítima direta e ativa da violência para aprender a agir de forma violenta nas relações sociais⁷. A passividade, a mera observação e até mesmo a maneira tácita pela qual se internaliza as

⁷ Aqui a recíproca é verdadeira, o fato de ter sofrido violência durante a infância ou adolescência, não tornará o indivíduo adulto necessariamente violento. Apesar da forte associação que há entre a violência sofrida na infância ou adolescência e a violência praticada na vida adulta.

manifestações de violência, já são suficientes para aprender e, quiçá, utilizar a violência como uma expressão fluente.

Em uma das entrevistas, um dos adolescentes relatou que nunca foi agredido fisicamente durante a infância pela mãe. A mãe, por sua vez, corroborou orgulhosamente tal informação. Contudo, ela sofria agressões físicas do marido e, é provável que o menino as observasse. Outro adolescente também falou que nunca sofreu agressões físicas em casa quando era criança. Porém, quando a mesma pergunta foi feita para a mãe, essa disse o contrário.

O que se pode notar nesses dois relatos? Primeiro: crescer e se desenvolver num meio onde haja violência é o bastante para agir violentamente, mesmo que essa violência não atinja diretamente os indivíduos, sua presença e proximidade podem torná-la legítima e praticável nas futuras relações desses mesmos indivíduos. Segundo: às vezes, as próprias manifestações de violência, por exemplo, as “palmadas” dadas pelos pais, nos filhos, como um meio de correção ou punição, poderão não ser entendidas por suas vítimas e, às vezes, pelo próprio agressor, como sendo atos de violência. Talvez, não haja nada mais implícito e fácil de ser internalizado do que a prática da violência entendida como qualquer outra coisa, que não, uma atitude propriamente violenta.

O processo de socialização da violência na infância e na adolescência, não precisa ocorrer na família, não necessita das figuras paternas e maternas para se desenrolar. Adultos não são imprescindíveis para o seu desenvolvimento. Nem mesmo é necessário ter sido vítima ou estar envolvido ativa e diretamente em situações de violência para agir de forma violenta. O que torna a violência um fenômeno social passível de ser aprendido pelos indivíduos é a sua proximidade, sua frequência, seu padrão, sua intensidade, sua legitimidade e sua utilidade. É por ser comum a um determinado conjunto de indivíduos que a violência torna-se normal. E nada mais natural do que aprender aquilo que é tido como normal.

5 Considerações finais

Os resultados gerais obtidos com a análise dos dados referentes às descrições, situações e experiências em relação à violência e suas diferentes formas de manifestações ao longo das vidas dos adolescentes pesquisados vão ao encontro da teoria sobre violência utilizada nesse trabalho. Conforme Minayo (2004) a violência é múltipla, provém de diversas fontes, que podem variar conforme os contextos, as situações e as relações interpessoais, podendo ser aprovadas e naturalizadas pelos costumes e pelo seu uso comum.

As formas de violências encontradas na pesquisa também estão de acordo com a teoria apresentada por Adorno e Cardia (1999), pois se referem a relações intersubjetivas, entre pessoas conhecidas ou muito próximas e, por vezes, podem durar quase uma vida inteira. Trata-se de brigas e agressões quase que cotidianas, que às vezes podem ser sofridas, praticadas ou simplesmente observadas. Suas ocorrências são mais freqüentes em regiões periféricas urbanas e seu público predominante são jovens do sexo masculino (ADORNO, 2002). Seus motivos variam, em casa pode ser por desobediência ou incomodação, na escola pode ser por desavenças fúteis e na rua pode ser por imposição de poder através da força.

Estas formas de violências demonstraram-se progressivas e circulares. Tendem a atingir um número cada vez maior de indivíduos. Podem se originar se não em casa, na escola, se não na escola, na rua. A relação entre suas causas e seus efeitos é recíproca, ora se agride e, ora se é agredido. Há uma cascata de efeitos que, por sua vez, podem se tornar causas da violência. Conforme afirmado anteriormente, os atos de agressão ocorrem devido a uma agressão previamente sofrida (FLORES, 1997; BARUS-MICHEL, 2005). Isso tanto pode acontecer entre dois ou mais indivíduos, como também pode acontecer, como a maioria dos adolescentes relataram, no decorrer da vida de um indivíduo apenas. O quadro II exemplifica bem isso, todos adolescentes tiveram tanto experiências em relação ao sofrimento, como a prática de diferentes formas de violências.

Por ser de uso comum a violência torna-se uma prática autorizada e legitimada. Torna-se uma técnica corporal ensinada e aprendida a partir das relações sociais, particularmente entre adultos e crianças. Tal como uma disposição corporal modulada socialmente (MAUSS, 2007). Uma vez normalizada, a violência pode fazer parte da vida dos indivíduos como uma referência ou um padrão, um importante elemento constitutivo do processo de socialização. E, é por fazer parte desse processo que ela pode ser aprendida. Isso ocorre ou pela observação de suas manifestações, ou por suas conseqüências sofridas, ou pela apropriação de suas práticas utilizadas, ou ainda, por todas essas situações juntas.

Constatou-se que, por se tratar de um dos elementos da socialização dos indivíduos, o aprendizado da violência não se limita as relações familiares. É possível até que ela nem faça parte do ambiente doméstico, porém suas manifestações podem estar muito próximas, na escola ou na rua. Este aprendizado se dá, pois, a violência, assim como qualquer outro elemento social passível de ser internalizado, está presente nas relações sociais como um todo. A violência circula, ora ela é privada, ora ela é pública. Ora a violência é praticada pelo público, ora age contra ele. Em suma, a violência pode tanto partir da sociedade e atingir os indivíduos, como ela pode também ser praticada pelos indivíduos e afetar a sociedade.

Esta dupla perspectiva sobre a violência pode ser associada àquela relação entre sociedade e indivíduos descrita por Elias, isto é, a violência está presente em ambos, uma vez que esses dois conceitos são indissociáveis e complementares (ELIAS, 1994). Ainda de acordo com esse autor, pode-se dizer que a violência faz parte do processo de socialização dos indivíduos por que ela é aprendida durante os seus crescimentos e desenvolvimentos, dentro dos limites de uma dada estrutura de relações sociais previamente estabelecidas. É por isso que a violência pode representar um modelo, um padrão de sentimentos e comportamentos sociais aprendidos e praticados por eles. (ELIAS, 1994a).

Se as maneiras de se comportar e sentir são modulados conforme as relações sociais envolventes e, se a violência pode ser uma das características

dessas formas de agir e sentir, é por que ela já está solidamente estabelecida nessa rede de relações humanas. Em outras palavras, se a violência pode ser aprendida, é porque ela já está consolidada como uma prática social comum e constante nas formas de relacionamentos interpessoais ao longo tempo.

Se um determinado caráter individual pode ser considerado violento, isso ocorre porque ele foi forjado em um ambiente violento. Ensinado, por que é praticado por indivíduos violentos que estão muito próximos, ou por que são considerados como uma referência simbólica e legítima por aqueles que ainda são neófitos na sociedade, ou seja, crianças e adolescentes. Se a agressividade pode ser considerada como uma característica individual, isso acontece por que, antes de tudo, ela foi empregada pela sociedade da qual o indivíduo pertence. Pelo fato do processo de individualização ser decorrente do processo de socialização, indivíduos caracterizados como sendo violentos, assim o são por que as práticas de violência estavam suficientemente próximas ou formam suficientemente intensas e constantes ao longo de suas vidas. É por isso que a sua aprendizagem tornou-se viável.

Se a violência é passível de ser aprendida, é por que ela faz parte de um conjunto de normas, valores e condutas socialmente estabelecidas e transmitidas via educação. Se a violência pode ser aprendida através da educação recebida, é por que ela possui uma relativa homogeneidade que permite sua propagação (DURKHEIM, 2007).

Em determinados meios onde a violência se faz presente, com o tempo, ela pode se tornar um padrão repassado de geração para geração, dos adultos para as crianças. Pois como afirma Durkheim (2007), as gerações adultas suscitam e desenvolvem um certo número de estados físicos, intelectuais e morais nas crianças que lhes são exigidos socialmente. Como visto neste trabalho, nada impede que um desses “estados” seja a violência, aprendida e desenvolvida através das gerações.

Quando dizemos que crianças e adolescentes podem ser violentos não estamos tentando criminalizar esses indivíduos. O que queremos mostrar é que, como seres individuais, crianças e adolescentes são capazes de contribuir na construção das relações sociais e na elaboração dos fenômenos sociais. A

violência, assim como todos os elementos sociais dispostos ao redor das crianças e dos adolescentes, pode ser aprendida, internalizada e praticada através dos seus respectivos processos de socialização. Enquanto atores ativos, crianças e adolescentes não se encontram passivas diante da sociedade. Esses indivíduos não apenas reproduzem aquilo que lhes é ensinado, eles também produzem a partir desse aprendizado coisas novas, contribuem na elaboração de novas estruturas sociais (COHN, 2005).

Por exemplo, a violência doméstica não é igual à violência na escola. Por ser praticada no ambiente escolar, não podemos dizer que ela é a reprodução pura e simples daquele tipo de violência que acontece nos lares. Na escola, atualmente⁸, a violência não é utilizada por uma questão de disciplina ou punição como ocorre em casa, mas, sim, por uma questão imposição de poder através da força. Na escola, ela não é praticada pelos pais e mães, mas sim por filhos e filhas. Isso não acontece por que crianças e adolescentes são violentos por natureza e, sim, por que elas aprendem a ser violentas devido à natureza daquilo que lhes é ensinado, isto é, a violência.

Dizem que viver em um mundo sem violência seria uma utopia. Na verdade, na própria ilha de More havia violência: mulheres eram submissas aos seus maridos, os filhos aos seus pais e os mais jovens aos mais velhos; maridos castigavam suas mulheres e os pais puniam os filhos; criminosos e estrangeiros eram escravizados e; o cônjuge que reincidisse no adultério e os cidadãos que discutissem coisas de interesse público fora do senado e das assembléias eram punidos com pena de morte (MORE, 1993).

Dizem que crianças socializadas na Bulgária falam búlgaro. É bem provável que sim.

⁸ Até o século passado, a violência era praticada nas escolas como um elemento de disciplina e punição. Vide a palmatória.

Anexo I

AMBULATÓRIO de ENSINO e EXTENSÃO		UFRGS
FICHA DE ENTREVISTAS		DEPARTAMENTO de GENÉTICA
		2008

DATA INÍCIO ATENDIMENTO:/...../..... DATA TÉRMINO ATENDIMENTO:/...../.....

LOCAL(AIS) DE TRATAMENTO 1:

.....

LOCAL(AIS) DE TRATAMENTO 2:

.....

ESTAGIÁRIO RESP.: () PSICOLOGIA () ASSISTÊNCIA SOCIAL () ENFERMAGEM ()

NOME DO

RESPONSÁVEL:.....

NOME: IDADE:

DATA NASCIMENTO:/...../.....

GÊNERO: () M () F

NATURALIDADE:

ESTADO CIVIL:

ESCOLARIDADE:

PROFISSÃO:

ENDEREÇO:

TELEFONES: (.....)

FILIAÇÃO

NOME DO PAI:

IDADE:

.....

PROFISSÃO:ESCOLARIDADE:

NOME DA MÃE:

IDADE:

.....

PROFISSÃO:

ESCOLARIDADE:.....

COM QUEM MORA:

.....

.....

ENCAMINHADO POR (ÓRGÃO E PESSOA PARA CONTATO)

.....

.....

MOTIVO DO ENCAMINHAMENTO:

.....

.....

AUTOR RÉU VÍTIMA APENAS
PACIENTE ENCAMINHAMENTOS LEGAIS

PROVIDÊNCIAS TOMADAS:
.....
.....

DATA DO ENCAMINHAMENTO:/...../.....

ENDEREÇO: TELEFONE: (.....)
.....

QUEM ENCAMINHOU:
.....

PROCESSOS: SIM nº NÃO

RESUMO:
.....
.....
.....

BREVE HISTÓRICO DA VIDA, HISTÓRICO DA FAMÍLIA; SITUAÇÃO FAMILIAR ATUAL, SITUAÇÃO LABORAL;
QUEIXAS FÍSICAS; BREVE HISTÓRICO DO PROBLEMA ATUAL; ORIENTAÇÃO TERAPÊUTICA INICIAL:

RESULTADOS DE EXAMES COMPLEMENTARES, OPINIÕES DE OUTROS TÉCNICOS (com sua localização) E
MEDICAÇÃO PRESCRITA

Anexo II

Entrevista – Adolescente

Idade.____ Nome_____

1- Por quem você foi criado/educado?

Pai – presente – ausente – desconhecido-falecido.

Mãe – presente – ausente – desconhecida – falecida.

Outro: quem_____.

2 – Quando criança, você sofreu algum tipo de violência por parte dos pais ou responsáveis? (sofreu agressões físicas, sexuais ou psicológicas por parte dos pais ou responsáveis)?

(sim) (não)

Especifique: por quem, situação, tipo de violência, uso de objetos, motivos, etc..._____

3 – Quando criança, você foi alguma vez hospitalizado? (sim) (não)

Motivo:_____

4 – Quando criança, você tinha momentos de lazer com sua família? (sim) (não)

Especifique: o que era, como eram, com quem era, etc..._____

5- Quando criança, como era seu lar?

Defina: normal, agitado, calmo, agressivo, etc..._____

6 – Série_____ Número de repetências_____ Número de colégios
freqüentados_____ Número de expulsões_____

Motivos_____

7 – Você já usou ou usa algum tipo de droga (licita, ou ilícita)? (sim) (não)

Especifique: tipos, idade da primeira vez,
etc..._____

8 - Você já sofreu algum tipo de violência na rua (agressões, assaltos, etc...)?

(sim) (não)

Especifique: tipo, por quem,
motivo,etc..._____

9- Você já agrediu fisicamente alguém? (sim) (não)

Especifique: quem, por que, como,
etc..._____

10 – Você já se sentiu rejeitado, humilhado ou desvalorizado por alguém? (sim)
(não)

Especifique: por quem, motivo,
etc..._____

11 – Você já foi ameaçado por alguém? (sim) (não)

Especifique: por quem, motivo,
etc..._____

12 - Você já rejeitou, humilhou ou desvalorizou alguém? (sim) (não)

Especifique: quem, motivo,
etc...

13 - Você já ameaçou alguém? (sim) (não)

Especifique: quem, motivo,
etc...

14 – Você já causou danos materiais ao patrimônio público ou de terceiros? (sim) (não)

Especifique: o que, de quem, como, etc...

15 – Você já teve passagens ou problemas com a polícia, justiça, instituições ou conselho tutelar? (sim) (não)

Especifique: idade, motivo,
etc...

16 - Você já teve contato com armas de fogo (viu,segurou, utilizou)? (sim) (não)

Especifique: de que era, quantas vezes, idade,
etc...

17 – Você já presenciou a morte de alguém, devido violência (já viu alguém morto)? (sim) (não) Especifique: quem,

como,etc...

18 – Você já praticou algum trabalho remunerado? (sim) (não) Especifique: tipo de trabalho,etc

Referências

- ADORNO, S. Exclusão socioeconômica e violência urbana. // **Sociologias**. Porto Alegre: ano 4, n. 8, p.84-135, 2002.
- ADORNO, S. ; CARDIA, N. Dilemas do controle democrático brasileiro: execuções sumárias e grupos de extermínio. São Paulo (Brasil) 1980-1989. // Tavares dos Santos, J. V. (org.). **Violência em tempos de Globalização**. São Paulo: Hucitec, 1999.
- ARIÈS, P. **A Criança e a Vida Familiar no Antigo Regime**. Lisboa: Relógio D'Água, 1988.
- BARUS-MICHEL, J. Entre sofrimento e violência: a produção social da adolescência. // **Simpósio Internacional do Adolescente**. 1. , São Paulo: 2005. Disponível em:
<http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000082005000100018&lng=en&nrm=iso> Acesso em: 16 Nov. 2008.
- CARMO, C. J.; HARADA, M.J. Violência física como prática educativa. // **Rev. Latino-Am. Enfermagem**, v.14, n.6. São Paulo, 2006. Disponível em:
<http://www.scielo.br/pdf/rlae/v14n6/pt_v14n6a04.pdf > Acesso em: 16 Jun 2008.
- CASTRO; M.G. ; ABRAMOVAY, M. Jovens em situação de pobreza, vulnerabilidades sociais e violências. // **Cadernos de Pesquisa**. n.116, São Paulo: 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742002000200007&script=sci_arttext> Acesso em: 16 Nov. 2008.
- CEDECA Bertholdo Weber/PROAME. **Pesquisa sobre o perfil da violência contra crianças e adolescentes no Rio Grande do Sul, 2005**. São Leopoldo. Disponível em:
<<http://www.cedecaproame.org.br/tpls/159.asp?idCadastro=289&idPg=1> > Acesso em: 16 Jun 2008.
- COHN, C. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- CUCHE, D. **A Noção de cultura nas Ciências Sociais**. Bauru: Edusc, 2002.
- DURKHEIM, E. **Educação e sociologia**. Lisboa: Edições70, 2007.
- ELIAS, N. **A Sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.
- _____. **O Processo civilizador. Uma História dos Costumes**. Vol.1. Rio de Janeiro: Zahar, 1994a.
- FLORES, R. Z. ; AJNHORN, F. Violência Interpessoal: E Agora Doutor? // **Rev. Brasileira de Educação Médica**. v.21, n. 1, p.25-32, Porto Alegre: 1997.
- FLORES, R. Z. O destino de um filhote humano. // **Rev. Ponto & Vírgula**. n.53, Porto Alegre: Unidade Editorial, 2004.

_____. A biologia na violência. //: **Ciência e Saúde Coletiva**. v.7, n. 1, p.197-202, São Paulo: 2002. Disponível em: <
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232002000100019>
Acesso em: 16 Nov. 2008.

GUIZZOTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.

KNADEL, L. Reflexões Sobre o Uso da Entrevista, Especialmente a Não-Diretiva, e Sobre as Pesquisas de Opinião. In: Thiollent, M. **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária**. São Paulo: Polis 1982.

KRISTENSEN, C. H.; LEON, J. S.; D'INCAO, D. B.; DELL'AGLIO, D. D. Análise da frequência e do impacto de eventos estressores em uma amostra de adolescentes. // **Rev. Interação em Psicologia**. v. 8 n.1, p.45-55. UFPR, Paraná, 2004. Disponível em:
<<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/psicologia/article/viewFile/3238/2599>>
Acesso em: 16 jun 2008.

MARTINS, J. S. As condições do estudo sociológico dos linchamentos no Brasil. // **Estudos Avançados**. v. 9, n. 25, São Paulo: 1995. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141995000300022>
Acesso em: 16 Nov. 2008.

_____. **Exclusão social e a nova desigualdade**. São Paulo: Paulus, 1997.

MAUSS, M. **As Técnicas do Corpo**. // Mauss, M. **Sociologia e Antropologia**. São Paulo: COSAC NAIFY, 2003.

MINAYO, M. C. S. A Violência Dramatiza Causas. In: Minayo, M. C. S. ; Souza, E. R. (org.). **Violência sob o Olhar da Saúde: a infrapolítica da contemporaneidade brasileira**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2003.

MORE, T. **Utopia**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

OSORIO, L. C. Agressividade e violência: o normal e o patológico. // Tavares dos Santos, J. V. (org.). **Violência em tempos de Globalização**. São Paulo: Hucitec, 1999.

SINHORETTO, J. Linchamentos e resolução de litígios: estudo de caso de periferias de São Paulo. // **XXII Encontro Anual da ANPOCS**. Minas Gerais: 1998. Disponível em:<
<http://www.insumisos.com/lecturasinsumisas/violencia%20y%20linchamientos%20en%20brasil.pdf> > Acesso em: 16 Nov. 2008.

TAVARES DOS SANTOS, J. V. Violências e dilemas do controle social nas sociedades da “modernidade tardia”. // **São Paulo em Perspectiva**. v. 18, n. 1, p. 3-12, São Paulo: 2004. Disponível em:
<http://www.seade.gov.br/produtos/spp/v18n01/v18n1_01.pdf> Acesso em: 16 Nov. 2008.

THIOLLENT, M. Definição das Técnicas de Pesquisa. // Thiollent, M. **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária**. São Paulo: Polis, 1982.

YOUNG, J. **A sociedade excludente: exclusão social, criminalidade e diferença na modernidade recente**. Rio de Janeiro: Revan, 2002.

ZOTTIS, G. A. H. *et al.* Violência e Desenvolvimento Sustentável: o papel da universidade. // **Saúde e Sociedade**, v. 17, n. 3, p.33-41, 2008.