

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO DA VIOLÊNCIA NA
INFÂNCIA E NA ADOLESCÊNCIA: entre práticas e
sofrimentos de violências em casa, na rua e na escola.**

Lucas de Lima e Cunha

Orientador: Prof^o. Dr^o. Fernando C. Cotanda

Porto Alegre
Setembro de 2011

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA**

**PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO DA VIOLÊNCIA NA
INFÂNCIA E NA ADOLESCÊNCIA: entre práticas e
sofrimentos de violências em casa, na rua e na escola.**

Lucas de Lima e Cunha

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia, da Universidade do Rio Grande do Sul, como parte dos requisitos para a obtenção do título em Mestre em Sociologia.

Porto Alegre
Setembro de 2011

A compreensão sociológica leva a um grau considerável de desencanto.

(Peter Berger *In: Perspectivas sociológicas: uma visão humanística*. 1963).

(...) somos da opinião de que a dureza, a violência, a escravidão, o perigo na rua e no coração, o ocultamento, o estoicismo, a arte de tentador e a diabolice de toda espécie, de que tudo que no homem é mau, terrível, tirânico, rapinante e ofídico serve tão bem para a elevação da espécie "homem" quanto o seu contrário.

(Friedrich Nietzsche. *In: Além do bem e do mal: prelúdio a uma filosofia do futuro*. 1886).

Resumo

A presente dissertação teve como objetivo principal compreender o processo de socialização da violência durante a infância e a adolescência. Para isso analisamos as possíveis relações existentes entre práticas e sofrimentos de violências físicas e psicológicas vivenciadas em casa, na rua e na escola em uma população de crianças e adolescentes encaminhados para um serviço público de saúde voltado para o atendimento de casos envolvendo situações de violência na infância e na adolescência. A metodologia do trabalho foi de natureza quantitativa e os dados foram coletados através de questionários fechados cujas perguntas abordavam a percepção e avaliação das crianças e adolescentes em relação às “quantidades” de violências experimentadas por elas naqueles três espaços sociais. Posteriormente, foi feita a análise estatística dos dados. Esta dissertação gira em torno de três eixos temáticos: 1) o processo de socialização; 2) o fenômeno social da violência e; 3) infância e a adolescência. Para tanto, o trabalho ficou estruturado da seguinte forma: num primeiro momento discorreremos acerca da ideia de indivíduos e sociedade no pensamento sociológico e o lugar ocupado pelas crianças durante o desenvolvimento desse pensamento; discutimos também as dimensões biopsicossociais que ajudam a entender como são constituídos os indivíduos e a importância da infância nesta construção, bem como os impactos gerados através de situações de violência durante esse período de vida; na terceira parte descrevemos como ocorre o processo de socialização e quais seus principais aspectos e mecanismos de manutenção; na quarta parte apresentamos o recente campo da Sociologia da Infância e como ela possibilitou a revisão das teorias sociológicas acerca da socialização e do lugar ocupado pelas crianças na sociedade; por fim, discutimos o fenômeno social da violência na infância e adolescência e suas principais manifestações durante essas fases de vida. Ao todo foram questionados 42 crianças e adolescentes do sexo masculino, entre 9 e 14 anos de idade. A média de idade da amostra ficou no período de transição entre a infância e adolescência (11,4 anos; DP = $\pm 1,8$ anos). Entre outros, encontramos uma média maior de violências sofridas que praticadas. Em relação aos tipos, as violências psicológicas são mais frequentes quando sofridas e as violências físicas as mais frequentes quando praticadas. A escola apareceu como o espaço social onde em média mais as violências são sofridas e praticadas. Ademais, encontramos uma complexa relação entre os sofrimentos e práticas de violências, físicas e psicológicas, que perpassa a casa e a escola. Descobrimos também que existe uma forte e significativa correlação entre sofrimentos e práticas de violências ($\tau = 0,403$; $p < 0,001$) e que a primeira explica aproximadamente $\frac{1}{4}$ da segunda ($r = 0,484$; $r^2 = 0,235$; $p < 0,01$). Ao especificar segundo os tipos de violências, vimos que a violência psicológica sofrida tem um forte impacto sobre a violência física praticada ($r = 0,672$; $r^2 = 0,451$; $p < 0,001$). Por fim, o pequeno número da população amostral foi um dos principais fatores que impossibilitaram uma generalização mais assertiva a respeito do fenômeno estudado por nós.

Palavras-chaves: processo de socialização; violência na infância e na adolescência; Sociologia da Infância e da Adolescência

Abstract

This dissertation aimed to understand the process of socialization of violence during childhood and adolescence. To analyze this possible relationship between practices and suffering physical and psychological violence experienced at home, on the street and at school, in a population of children and adolescents referred to a public health service dedicated to the care of cases involving situations of violence in this age group. The research involves three main areas: 1) the socialization process, 2) the social phenomenon of violence, and 3) childhood and adolescence in the face of these events. The research was structured as follows: at first we argue about the idea of individuals and society in sociological thought and the role played by children during the development of this thought; we also discussed the biopsychosocial dimensions that help to understand how are constituted the individuals and the importance of childhood in this construction, as well as the impacts generated by situations of violence during this period of life; the third part describes how the socialization process occurs and what its main aspects and mechanisms of maintaining; the fourth part presents the recent sociology of childhood and how she allowed a review of sociological theories about socialization and the place occupied by children in society, and finally we discuss the social phenomenon of violence in childhood and adolescence and its main manifestations during these phases of life. The method of this study was quantitative and the data were collected through questionnaires using closed questions which addressed the perception and evaluation of children and adolescents in relation to the "amounts" of violence experienced by them in those three social spaces. The data were treated statistically. Altogether 42 male children and adolescents, between 9 and 14 years old, were questioned. The average age of the sample was in the transition period between childhood and adolescence (11.4 years, SD = +1.8 years). Among other results, we found a higher average suffered than committed violence. In terms of types, psychological violence is more frequent when suffered and physical violence, the most frequent when committed. The school appeared as a social space where, on average, more violence is experienced and practiced. Moreover, we find a complex relationship between the practices and suffering of violence, physical and psychological, that permeates the home and school. We also found that there is a strong and significant correlation between suffering and practices of violence ($r = 0.403$, $p < 0.001$) where the suffering explains about one quarter of the violence ($r = 0.484$, $r^2 = 0.235$, $p < 0.01$). When one specify according the types of violence, we have seen that suffering psychological violence has a strong impact on practiced physical violence ($r = 0.672$, $r^2 = 0.451$, $p < 0.001$).

Keywords: socialization processes; violence; childhood; adolescence; sociology of childhood and adolescence.

Sumário

Resumo

Abstract

Lista de Tabelas

Lista de Gráficos

Lista de figuras

Agradecimentos

1. Introdução	01
1.1. Tema	04
1.2. Problema	09
1.3. Objetivos	14
1.4. Justificativa	17
1.5. Referencial Teórico	22
1.6. Metodologia de Pesquisa	37
2. Sobre Indivíduos em Sociedade	48
3. Sobre as Dimensões Biopsicossociais	69
3.1. Breve Consideração Sociológica sobre as Dimensões Biopsicossociais	88
4. Sobre o Processo de Socialização	93
5. Sobre a Sociologia da Infância e da Adolescência	146
6. Sobre a Violência na Infância e na Adolescência	177
6.1. Manifestações de Violências na Infância e na Adolescência	191

7. Resultados	238
8. Discussão	266
9. Considerações Finais	281
Referências	286
Anexo I	295
Anexo II	298
Anexo III	299

Lista de Tabelas

Tabela 1 – Punições corporais e Grupos Etários	85
Tabela 2 - Punições corporais e Capacidade cognitiva	86
Tabela 3 - Mortalidade infanto-juvenil por causas externas segundo os grupos de causas e o sexo no Brasil em 2005	194
Tabela 4: Caracterização e distribuição numéricas das demandas, dos tipos de violência e direitos violados registrados pelos dez Conselhos Tutelares do Município de Porto Alegre no ano de 2008	203
Tabela 5 - Indicadores sociais – população total, população infanto-juvenil escolaridade, trabalho e habitação – das dez Microrregiões Tutelares do Município de Porto Alegre, em 2000	299
Tabela 6 - Percentual de escolares segundo seis situações de violências vivenciadas na escola e em casa por sexo e tipo de escola, no Brasil e Município de Porto Alegre em 2009	231
Tabela 7 - Frequências e percentuais etários	242
Tabela 8 - Coeficiente de correlação entre o somatório das violências sofridas e o somatório das violências praticadas	253
Tabela 9 - Coeficientes de correlação entre o somatório das violências físicas e psicológicas sofridas e as violências físicas e psicológicas praticadas	254
Tabela 10 - Coeficientes de correlação entre os sofrimentos e as práticas de violências, físicas e psicológicas, em casa, na rua e na escola	256

Lista de Gráficos

Gráfico 1 - Médias dos somatórios das violências sofridas e das violências praticadas	243
Gráfico 2 - Médias dos somatórios das violências sofridas e das violências praticadas conforme os tipos físico e psicológico	244
Gráfico 3 - Distribuição das médias de violências sofridas e praticadas conforme os tipos e os locais	250
Gráfico 4 - Distribuição das médias de violências sofridas e praticadas conforme os tipos, os locais e as idades	252

Lista Figuras

Figura 1 - Conjunto de 12 histogramas de frequência relativos às violências físicas e psicológicas, praticadas e sofridas em casa, na rua e na escola	245
Figura 2: Análise de regressão entre os somatórios das violências sofridas e o somatório das violências praticadas	259
Figura 3: Análise de regressão entre o somatório das violências psicológicas sofridas e as violências físicas praticadas	260
Figura 4: Correlação e análise de regressão entre o somatório das violências físicas sofridas, o somatório das violências psicológicas sofridas e o somatório das violências físicas praticadas.	261
Figura 5: Correlação parcial e análise de regressão entre o somatório das violências físicas sofridas, o somatório das violências psicológicas sofridas e o somatório das violências físicas praticadas.	263
Figura 6: Correlação semiparcial e análise de regressão entre o somatório das violências físicas sofridas, o somatório das violências psicológicas sofridas e o somatório das violências físicas praticadas.	264

Agradecimentos

A todos os meus Outros Significativos que, de forma direta ou indireta e afetiva ou racional, tornaram esta dissertação possível e realizável. Meus profundos agradecimentos.

1. Introdução

Viamão, Setembro de 2009.

Dr. [REDACTED] e equipe.

Boa Tarde!

O aluno [REDACTED], está com três anos e meio, pertence a turma do maternal II, turno integral, nosso quadro docente é composto de pedagoga, nutricionista, professora de espanhol, professora de educação física e duas professoras regentes, todas habilitadas com nível superior em Educação Infantil.

Foi abandonado pelos pais alcoólatras e usuários de drogas.

Iniciou conosco em 06/10/08, já no período de adaptação mostrou-se agressivo não aceitando aproximação amigável, agrediu a sua professora com chutes, socos na boca, puxões de cabelo, etc... , ficando ela três dias de atestado médico, devido aos hematomas e ferimentos na região da boca; tudo isso por tentar protegê-lo, pois debatia-se com a com a cabeça na parede, agredindo os colegas que se aproximavam.

Passamos a utilizar diversos métodos pedagógicos diários visando a sua socialização.

A dúvida surgiu, o problema seria somente comportamental?(sem limites e sem regras?), psicológico? (traumas?), Neurológicos?

Apesar da dedicação de toda a equipe ele apresenta episódios diários de irritabilidade, choros repentinos, jogando tudo ao longe, quebrando ventiladores, brinquedos, portas de banheiros, lixeiras, caixas d'água, mesas escolares, cadeiras plásticas, relógio de pulso, os óculos de grau da professora [REDACTED] e agora por ultimo trincou o dente da frente da professora atual, pois a primeira demitiu-se.

Na hora do conto, ele rasga os seus livros e de colegas.

Nos trabalhos, tenta sempre destruir todos os personagens de historias clássicas.

Depois de muito esforço e dialogo, apresentou alguma melhora, está desenhando muito bem, mas tem Déficit de Atenção e Concentração, nega-se a concluir tarefas.

Estamos preocupadas com suas crises, pois apresenta tremores nas extremidades, quase convulsionado algumas vezes.

Ele é tratado por todos com muito carinho, paciência e dedicação.

Ficamos felizes, quando de alguma maneira, conseguimos retorno positivo.

Trabalhamos e estimulamos a sua auto-estima, passando valores e limites.

Tem demonstrado momentos afetuosos conosco, mais ainda não socializou-se, regredindo a zero.

Continua demonstrando prazer em auto-mutilar-se e machucar os colegas. Isto é muito preocupante, já tentou jogar os colegas menores escada abaixo.

Estamos aqui a sua disposição para o que for necessário. Nosso número é [REDACTED]

Precisamos unir forças, Escola, Família e atendimento médico especializado, não é mesmo?

Desde já agradeço. - [REDACTED] - Pedagoga. Escola Infantil [REDACTED]

A carta supracitada serve como um ótimo exemplo para a maior parte das coisas que discutiremos ao longo dessa dissertação. Ambas, se referem a crianças, violências, espaços, relações e socialização.

O que são as crianças, ou melhor, como podem ser socialmente consideradas as crianças? “Atualmente” como elas preocupam e são preocupantes? Será porque no futuro dependeremos mais delas, do que elas dependem de nós agora, no presente! São as crianças de hoje, nossas promessas ou nossas ameaças de amanhã? E nós, somos uma ameaça ou uma promessa para elas hoje?

Uma das maneiras para se compreender as crianças é a partir do meio no qual elas estão inseridas, nas relações estabelecidas entre elas e outras pessoas, nas formas e nas diferenças com que elas devem ser tratadas e como elas são tratadas realmente. O espaço no qual elas circulam diz muito a respeito daquilo que elas são. Deve ficar claro que esse espaço não é um fator determinante para todas as suas configurações individuais, contudo, ele influi bastante, a ponto de ser possível prever um indivíduo a partir de sua sociedade. Suas linguagens, comportamentos, sentimentos, conhecimentos e suas socializações estão intrinsecamente ligados aos espaços e às relações presentes neles.

Partimos do princípio que a aprendizagem das crianças pode depender de dois fatores. O primeiro está relacionado aos elementos que são ensinados por outras pessoas, a partir de uma referência em comum. Se aquilo que serve de base para os adultos, de uma dada sociedade, prosperarem, servirá quase que inevitavelmente para as suas crianças também. Ambos, crianças e adultos, compartilham coisas que dizem respeito as suas próprias sociedades, logo, ambos estão expostos a um mesmo sistema de referências que lhes são próprios e comuns. Um bom exemplo para essa afirmação refere-se à linguagem. Dificilmente alguém possui a capacidade de inventar idioma inédito, mais difícil ainda é alguém aprender a falar uma língua sem antes ter um contato intenso com

ela e sem que outras pessoas dialoguem nessa mesma língua com ele. O segundo fator diz respeito ao desenvolvimento orgânico das crianças, suas capacidades cognitivas e intelectuais referentes ao tempo de maturação natural dos seres humanos. Não podemos pular etapas e nem insistir que umas sejam antecipadas em detrimento de outras. Por fim, acúmulos, processos e complexificações das informações que são aprendidas, necessariamente dependem de tempo para se desenvolverem. E, esse tempo é ao mesmo tempo cultural e biológico. Ninguém nasce falando, ninguém aprende a falar de forma exata a partir do momento que balbucia as primeiras palavras, assim como ninguém aprende a falar se não falarem com ele antes.

Seria imprudência da nossa parte não levar em conta os aspectos biológicos e psicológicos no que diz respeito à compreensão sociológica das crianças. Tais aspectos nos saltam a vista quando as observamos mais atentamente. Basta compará-las entre si, que isto se tornará incontestável. Mesmo se nos limitássemos a uma sociedade apenas, ou a um grupo específico dessa sociedade, veríamos o quão significativos são esses elementos biológicos e psicológicos na constituição social das crianças. Basta olharmos para as diferenças presentes durante a infância, por exemplo, entre crianças de 5 a 10 anos e compará-las com as diferenças encontradas entre adultos dos 55 e 60 anos de idade. Com isso, não queremos dizer que os aspectos biológicos e psicológicos sejam inexistentes, ou mesmo irrelevantes, durante o período da vida adulta, apenas que, durante a infância e a adolescência eles são mais evidentes e, por isso, mais relevantes para compreendermos os significados sociais atribuídos às crianças e aos adolescentes.

A compreensão biopsicossocial da infância e da adolescência faz com que tenhamos que considerar praticamente tudo ao redor delas para se ter uma visão total do que é ser criança e adolescente. Aqui, estão em jogo as emoções, as atitudes, as relações, os hábitos simples e os mais complexos, a saúde, a educação, as capacidades físicas e cognitivas, as qualidades e as quantidades

dos elementos sociais dispostos no espaço e os processos de socialização, não apenas referentes às crianças e adolescentes, mas também aos outros indivíduos ao redor delas.

A associação entre a violência e o universo da infância e adolescência figura sempre como algo dramático, problemático e traumatizante. Sentimentos de pena, raiva, injustiça e medo afloram de forma sintomática nas pessoas. É muito difícil alguém ficar indiferente diante de situações que envolvem crianças e violências. Contudo, tais sentimentos são relativos, pois, podem variar conforme os agressores e suas motivações, os espaços onde elas ocorrem, as partes do corpo atingidas, a intensidade, a frequência e a finalidade com que são praticadas as violências contra as crianças. A ignorância é um dos principais elementos que contribuí para a manutenção dessa indiferença e para a proliferação da violência nas sociedades. Há casos em que, mesmo não tendo o conhecimento, a intenção ou finalidade de praticar um ato de violência contra a criança, se está violentando-a. Às vezes, o simples fato de não fazer nada para proteger uma criança já é uma forma violentá-la.

O que gostaríamos de tornar mais claro com este trabalho é a relação intrínseca que há entre indivíduos e sociedades, entre as trajetórias de vida individuais e processos sociais, entre crianças e adultos, entre aquilo que é ideal e aquilo que é real e entre aquilo que é ensinado e aprendido.

1.1. Tema

O tema dessa dissertação refere-se à violência como um elemento constituinte do processo de socialização durante a infância e a adolescência. Portanto, podemos considerá-lo a partir de uma tríplice perspectiva temática que busca associar: a) violência; b) crianças e adolescentes e; c) processo de socialização. Tais perspectivas foram pesquisadas a partir de um grupo de

crianças e adolescentes encaminhadas a um serviço de público de saúde, localizado na cidade e Porto Alegre, especializado no atendimento de casos que envolvem situações de violência na infância e adolescência.

A associação entre o processo de socialização e crianças e adolescentes ocorre de maneira quase automática devido ao caráter incipiente desses indivíduos na sociedade. Contudo, a socialização não se encerra nas primeiras fases da vida. Na verdade, diríamos que ela nunca cessa, apenas tende a se tornar qualitativamente distinta no decorrer de nossas vidas. Talvez, o que a torne mais evidente durante a infância e adolescência seja o grau de dependência que as crianças e adolescentes têm em relação aos adultos, e que nem sempre é observado na forma inversa. A originalidade da socialização e a sua intensidade também podem servir de fatores que ajudam a explicar as diferenças desse processo durante a infância e adolescência e a vida adulta. Porém, se consideramos a socialização como um fato social que independe das vontades individuais e que, até certo ponto, coage os indivíduos a moldarem-se (e a serem moldados) a determinados padrões sociais, tanto para adultos, quanto para crianças e adolescentes de uma mesma sociedade, esse processo será o mesmo e servirá de referência para ambos. Vale frisar que essa coerção ocorre até certo ponto, pois, o caráter imperativo da sociedade sobre os indivíduos não anula o caráter ativo desses indivíduos em sociedade.

O processo de socialização pode ser entendido, num primeiro momento, como a aprendizagem das coisas sociais ao redor dos indivíduos. Por sua vez, podemos entender o processo de aprendizagem como a apreensão, compreensão e reprodução/produção daquelas coisas. É, ao mesmo tempo, um socializar e um socializar-se que não depende apenas dos Outros, mas, também, do próprio Eu. A socialização é processual, pois, ocorre de forma contínua, gradativa e pode tomar diversas direções. Além disso, ela não deve ser entendida de forma estática, mas, sim, dinâmica. Isto porque ela não cessa, está sempre acontecendo. Nesse sentido, podemos diferenciar a ideia de processo da ideia de progresso, pois, ao

contrário desse, aquele não envolve noções valorativas e nem de linearidade. Ambas tratam de desenvolvimento, porém, o que é processual, não ocorre, necessariamente, de um polo negativo para um polo positivo ou de um estado inferior para um estado superior, como ocorre com aquilo que é progressivo.

Os elementos sociais, de que ainda há pouco falávamos, podem ser entendidos sociologicamente como tudo aquilo que existe em sociedade. Abarcam sentimentos, comportamentos e linguagens; envolvem ações, posições e relações; delimitam os fatos, fenômenos, estruturas, papéis e funções; dizem respeito às normas, hábitos, valores, morais e costumes e; predizem as crenças, sentidos, significados e símbolos. Quando relacionadas ao processo de socialização, esses elementos extrapolam os limites das normatividades, pois, englobam, concomitantemente, verdades e mentiras, coisas certas e coisas erradas, permitidas e proibidas e desejáveis e indesejáveis. Em outras palavras, a socialização permite o aprendizado de tudo àquilo que está disposto ao redor dos indivíduos, independente dos seus valores socialmente estabelecidos, ou seja, independente de suas necessidades, pretensões e requerimentos.

A associação entre violências e infância e adolescência é feita a partir do processo de socialização, isto é, consideramos os fenômenos que envolvem manifestações de violência como elementos passíveis de serem aprendidos através das relações sociais. Para que ocorra tal aprendizado é preciso, antes de tudo, que os indivíduos estejam próximos o suficiente desses fenômenos para que os mesmos sejam perceptíveis, visto que, a aprendizagem das coisas sociais só ocorrerá a partir do momento em que elas são vivenciadas pelos indivíduos aprendizes. Para perceber um fenômeno é necessário presenciá-lo, vê-lo manifestar-se. E, quando sua presença for constante, tornar-se-á, então, possível aprender algo sobre esse fenômeno. Em outras palavras, as experiências individuais relativas a um determinado fenômeno se realizam a partir do momento em que os indivíduos têm um contato duradouro com as manifestações destes fenômenos que ocorrem em torno deles.

Como havíamos dito anteriormente, nosso fenômeno são as formas de violências vivenciadas durante a infância e adolescência. Consideramos apenas as manifestações de violência física e psicológica. Já, em relação às experiências, levamos em conta as práticas e os sofrimentos relativos à violência. Uma vez que a proximidade em torno dos fenômenos sociais é um dos requisitos para percebê-los e aprendê-los, nos focamos naqueles espaços onde a presença de crianças e adolescente é garantida. Assim, nos restringimos aos fenômenos que envolvem manifestações e experiências em relação às violências físicas e psicológicas em casa, na rua e na escola.

A violência é compreendida por nós como um fenômeno social que se manifesta a partir das interações entre indivíduos em sociedade. Dessa forma, levamos em consideração as relações de violências que envolvem não apenas adultos e crianças, mas, também, crianças e adolescentes e seus pares. Tal consideração permite pensar as crianças e adolescentes como atores ativos na construção e elaboração de fenômenos sociais, ao menos naqueles em que eles estejam diretamente envolvidos. A violência, compreendida como fenômeno social, torna-se passível de ser experimentada a partir das relações entre indivíduos em sociedade. Como uma experiência vivida, ela manifesta-se por diversas vias: pode-se experimentá-la no cotidiano, praticando-a, sofrendo-a ou, apenas, observando-a; analisá-la historicamente, comparando suas manifestações ao longo do tempo ou entre diferentes culturas; analisá-la, também, relacional e contextualmente, através de diferentes locais, entre diferentes gerações ou entre gêneros. Devido a sua profundidade no tecido social, é possível, ainda, compreender os sentidos e os significados da violência, suas lógicas, suas constâncias e transformações nas sociedades. Ao compreendermos a violência como um dos elementos do processo de socialização durante a infância e a adolescência, consideramos ela como algo que se constitui a partir das relações sociais que ocorrem durante um período de tempo, em um determinado espaço e

que, por isso, não se encerram nos indivíduos nem no cotidiano, mas, extrapolam para as sociedades e suas histórias.

Relações, espaços e tempos, são os outros os conceitos utilizados como base para sustentar nossa argumentação ao longo dessa dissertação. Tais conceitos, por seu turno, são abordados a partir de uma dupla perspectiva que busca compreendê-los tanto do ponto de vista micro, quanto macro- sociológicos. Consideramos o tempo a partir da sua duração cotidiana, envolvendo o desenvolvimento individual relacionado às diferentes etapas e trajetórias de vida e, a partir da sua duração histórica, considerando o desenvolvimento dos processos sociais no decorrer da história da sociedade brasileira e, conseqüentemente, Ocidental. Por sua vez, o espaço é compreendido de forma local, onde os indivíduos circulam e interagem entre si, e de forma global, referente às sociedades e suas instituições. Dessa maneira, podemos relacionar o tempo cotidiano ao espaço local e o tempo histórico ao espaço global, os primeiros abarcando as interações entre indivíduos e os segundos as relações sociais mais amplas envolvendo as sociedades. Por fim, as relações também acompanharam este movimento que busca associar, a todo o momento, as questões micro e macro-sociológicas. Em outros termos, levamos em conta as relações interpessoais e suas manifestações concretas no “cotidiano-local” e as relações sociais referentes às sociedades, suas histórias e seus espaços institucionais.

Cabe ainda uma última observação que deve ser feita para darmos continuidade a este trabalho. Conforme dissemos, os sujeitos deste trabalho são crianças e adolescentes. Logo, nossa atenção está voltada ao “universo infanto-juvenil” que será, sociologicamente, diferenciado do “universo adulto”. Contudo, ambos não podem ser compreendidos de forma separada, tal como se fossem autônomos um em relação ao outro. É preciso frisar que, tanto o mundo das crianças e adolescentes, quanto o mundo dos adultos pertencem a um mundo mais amplo que lhes é comum. Em outras palavras, apesar de serem muito diferentes entre si, adultos e crianças pertencem sempre a uma mesma

sociedade, logo, as referências sociais serão as mesmas para ambos. Tal observação se faz necessária, pois, às vezes, no afã de se querer destacar ou privilegiar a importância social das crianças e adolescentes, acaba-se por distanciá-las de tal modo da sociedade, que dá a impressão de se estar falando de um mundo à parte desta. Por exemplo, a violência, entendida como um fenômeno social, que atinge as crianças e adolescentes, é a mesma que atinge os adultos, pois, conforme dito, ela é social e, por isso, relaciona-se, antes de tudo, aos indivíduos e só, num segundo momento, com as crianças e adolescentes ou com os adultos, particularmente.

1.2. Problema

Há uma relação direta entre a violência sofrida e a violência praticada durante infância e a adolescência? A partir disso, podemos afirmar que o aprendizado da violência decorre dessa relação, em que crianças e adolescentes aprendem a agredir ao serem agredidos? Como essas experiências estão arranjadas no espaço? E que tipos de relações sociais estão envolvidos nesse aprendizado? São essas as principais indagações que fazem parte do nosso problema de pesquisa.

Tudo aquilo que não é inato, congênito ou adquirido no decorrer do desenvolvimento humano, por contingência ou acidente, é aprendido socialmente. E, mesmo esses fatores inatos, congênitos ou adquiridos serão modelados de acordo com as características próprias dessas experiências sociais de aprendizagem. Na verdade, todos esses fatores estão intrinsecamente relacionados. Em termos práticos: a capacidade de falar é inata à espécie humana, atribuir símbolos e significados específicos a ela, e depois comunicá-los é um processo social. É possível nascer sem essa capacidade, mas isso não impede que sejam elaboradas alternativas de comunicação. Eventualmente, pode-se perder essa capacidade depois de aprendida, o que também não impedirá que

ela seja reaprendida ou adaptada a outras formas de comunicação. Poderíamos dizer o mesmo dos sentidos, das necessidades, das emoções, dos comportamentos e dos pensamentos que tornam os seres humanos em Humanos.

A partir da perspectiva sociológica, onde, como, com quem e o que aprendemos? Imaginemos a seguinte situação: dois irmãos, Carlos e Eduardo, de 6 e 3 anos de idade respectivamente. Ambos assistem à televisão na sala. A mãe está na cozinha preparando o jantar. Os irmãos, ao mesmo tempo em que olham a TV, brincam ora juntos, ora separados, com alguns brinquedos espalhados pelo chão. Quando se desentendem, aquele que se sentiu prejudicado vai até a cozinha reclamar para mãe a atitude do irmão. Às vezes um grita mais alto, o outro faz manha e a mãe grita da cozinha para pararem. Em certo momento, Carlos deixa de brincar, pega o controle remoto e vai para o sofá. Eduardo, após algum tempo, vai atrás do irmão e tenta tomar o controle remoto da mão dele mais de uma vez. Irritado com a atitude insistente de Eduardo, Carlos dá dois socos no braço do irmão para soltar o controle remoto e empurra-o do sofá. Eis que Eduardo cai, bate a cabeça no chão e começa a chorar. A mãe sai da cozinha, às pressas, observa a situação rapidamente e dá dois tapas na perna de Carlos, ao mesmo tempo em que grita para ele não bater no irmão mais novo e, por fim, manda o menino para o quarto, de castigo, até a hora do jantar.

Várias coisas podem ser observadas nessa cena, iremos nos ater apenas àquelas que nos ajudam a responder as perguntas feitas ainda há pouco. Primeiramente, aprendemos dentro do espaço onde estamos inseridos. No exemplo citado é a casa, mas pode ser na rua, na escola, no trabalho, no bairro, na comunidade, no país, etc. Por isso, podemos dizer que esta aprendizagem é social, pois, ocorre apenas em sociedade. A aprendizagem social se desenrola através de relações sociais. Logo, para que ela ocorra, é necessária a presença de mais de uma pessoa, é preciso um conjunto de relações interpessoais que possibilitem o desenvolvimento da aprendizagem. Trata-se de interações onde ora se ensina, ora se é ensinado. Podemos pensar duas formas de aprendizagem,

uma direta ou proposital e outra indireta ou tácita. A primeira, geralmente é verbal e expressa a certeza de um valor, um dever, uma norma ou uma atitude. A segunda, ocorre por imitação, repetição, costume ou por hábito. Poderíamos dizer que uma é mais teórica, enquanto, a outra é mais prática. Essa diferença é muito semelhante àquela que Goffman (1985) elaborou para distinguir “expressão transmitida” de “expressão emitida”: a primeira abrange os símbolos verbais transmitidos propositalmente com a intenção de informar. Seria, nesse caso, a comunicação propriamente dita; a segunda forma é mais ampla e subjetiva. Aqui, a informação recebida não está relacionada com a intenção de quem está informando e, sim, dependerá do modo com que será interpretada e apreendida pelo receptor da informação (GOFFMAN, 1985). No caso de Carlos, o menino aprendeu com a mãe que não pode bater no irmão mais novo (essa foi a informação transmitida pela mãe). Mas, ele também aprendeu, praticando com o irmão e confirmando com a mãe, que agir de maneira violenta pode ser eficaz em determinadas situações, assim como garantir, de maneira imediata, aquilo se deseja (essa foi a informação emitida pela mãe).

É muito mais fácil assimilarmos as coisas que estão próximas do que aquelas que estão mais distantes. Aprendemos os padrões que são mais frequentes aos nossos sentidos. Aprendemos o que nos é ensinado nas relações sociais das quais pertencemos, portanto, aquilo que aprendemos é próprio da onde estamos. Em outras palavras, quem aprende, aprende algo, com alguém e em algum lugar. Eduardo aprendeu em casa, que o irmão é mais forte e que quando chora a mãe vem até ele. Carlos aprendeu que a mãe é mais forte e que ela diz para não bater no irmão mais novo enquanto bate nele. Na verdade, ele aprendeu sobre a contradição e a incoerência humana, só que ele ainda não sabe disso.

É importante saber que o bom aprendizado das coisas não é o mesmo que o aprendizado das coisas boas. Aprender corretamente não é sinônimo de aprender o que é tido como correto. Logo, a qualidade da aprendizagem não

precisa corresponder, necessariamente, com a qualidade do objeto ou do fenômeno aprendido. Podemos aprender corretamente coisas tidas como erradas. O bom ladrão rouba e não é descoberto, o mau ladrão é pego roubando. Podemos então dizer que o primeiro soube roubar melhor do que o segundo. Bons jogadores aprendem bem as regras do jogo, bons trapaceiros aprendem bem a trapacear essas regras. O aprendizado das regras tende a ser explícito (transmitidos), o das contravenções implícito (emitidos). Jogadores de futebol não aprendem como devem fazer faltas, pelo contrário, eles aprendem que não devem cometê-las. No entanto, todo jogador sabe muito bem como cometer um falta em seu adversário.

Na educação das crianças podemos perceber de maneira nítida como ocorrem essas sutis contradições no processo de aprendizagem social. Desde cedo, as crianças são ensinadas a se comportar bem, a ser educadas com os adultos, devem saber a agradecer, a obedecer aos pais, a não responder de maneira ofensiva, a não mentir, a não roubar, a não esconder, enfim, é ensinado a elas tudo aquilo que as sociedades exigem e esperam de seus membros. Em contrapartida, elas aprendem aquilo tudo que está ao redor delas. A prova disso é que crianças sabem como mentir, esconder, roubar, as crianças sabem como desobedecer. Mas, como elas sabem estas coisas se, a princípio, ninguém lhes ensinou isso de forma direta ou proposital? Dificilmente um adulto irá ensinar, de maneira explícita, a uma criança como ser má educada, a não dizer “obrigado” quando ganha alguma coisa ou mesmo a falar palavrões. No entanto, elas falam palavrões e sabem xingar muito bem quando querem. Às vezes, o que é ensinado ocorre de maneira explícita e o que é aprendido se dá implicitamente.

O correto aprendizado das coisas tidas como erradas ocorre porque, tanto coisas “certas”, como coisas “erradas”, podem estar ao nosso redor. Ambas fazem parte das nossas vidas, percorrem nossa educação, são perceptíveis aos nossos sentidos e fazem sentidos para as nossas percepções. A aprendizagem social pode abarcar tanto o bem, quanto o mal. Aprendemos os fenômenos sociais

independente de eles serem bons ou maus, aprendemos eles simplesmente porque estão dispostos para nós. O aprendizado desses fenômenos está relacionado mais à frequência e proximidade que presenciamos e estamos em relação a eles, que às qualidades que eles apresentam para nós.

A qualidade da educação está relacionada com o resultado de reprodução eficaz da mesma. Aprendemos bem alguma coisa quando reproduzimos bem aquilo que aprendemos. Nossas respostas dependem dos tipos de informações que recebemos do meio. Nossas reações variam de acordo com as ações aplicadas pelo mundo em nós. Então, como podemos “medir” a eficácia de uma aprendizagem? Como poderemos saber se aquilo que nos foi ensinado foi realmente aprendido? Como avaliar os resultados? No mundo acadêmico, por exemplo, onde as certezas das coisas estão bem definidas, bastaria aplicarmos uma prova de conhecimento. Mas, e na vida, onde as coisas não são tão claras como nas escolas ou nas universidades e, por vezes, como vimos, chegam a ser contraditórias e incoerentes, como podemos avaliar a eficácia daquilo que aprendemos? Como poderemos medir a qualidade do processo socialização? Como podemos saber se a socialização funcionou, se ela deu certa ou errada?

A violência é um fenômeno social passível de ser aprendido porque ela se manifesta aos nossos sentidos. Como fenômeno, a violência pode ser experimentada por nós. Tal experiência variará de acordo com o tempo e com o espaço, dependerá da proximidade, ou da distância, que estamos das situações que envolvam violências, assim como dependerá, também, da frequência e da intensidade com que vivenciamos essas situações.

Para confirmarmos essas afirmações nosso problema de pesquisa girará em torno das relações entre violências sofridas e violências praticadas por crianças e adolescentes em distintos espaços sociais. Em outras palavras, é possível haver uma socialização da violência?

1.3. Objetivos

O objetivo geral dessa dissertação não foi nenhum pouco inédito para as Ciências Sociais, pois, tratou da compreensão das relações sociais e os fenômenos sociais nelas envolvidos. Particularmente, estamos interessados na compreensão do tipo de relação social que propicia o aprendizado das coisas sociais. Para entendermos de maneira mais clara e precisa esse aprendizado, começaremos pelo começo, isto é, a partir da infância e da adolescência. Portanto, os sujeitos deste trabalho são crianças e adolescentes em interação cotidiana com outras crianças e adolescentes e adultos. De forma mais sucinta, o propósito desse trabalho refere-se à compreensão do processo de socialização na infância e adolescência.

O objetivo principal desta dissertação foi estudar de forma concreta as experiências vivenciadas cotidianamente por crianças e adolescentes em relação ao fenômeno social da violência. Para isso, foram levadas em conta duas formas de experiência vividas em torno de dois tipos de manifestações de violências em três espaços diferentes, nos quais, é possível encontrarmos a presença constante de crianças e adolescentes.

As experiências vividas foram abordadas a partir das práticas e dos sofrimentos individuais das crianças e adolescentes em relação a manifestações de violências no decorrer de suas vidas. Escolhemos essas duas formas, pois, entendemos que muitas vezes os papéis de vítimas e agressores da violência são desempenhados pelos mesmos indivíduos que ora sofrem, ora executam atitudes ou elaboram sentimentos hostis em suas relações interpessoais, especificamente aquelas que envolvem situações de conflitos, imposição de autoridades e disputas de vontades, forças e necessidades.

Os tipos de manifestações de violências, praticadas e sofridas, que abordamos foram: a violência física e a violência psicológica, uma vez que ambas envolvem comportamentos e/ou sentimentos. Outro fato que deve ser destacado

refere-se à necessidade de relações presenciais, em que dois ou mais indivíduos estejam envolvidos, para que esses tipos de violências se manifestem. Para que interações envolvendo violências físicas ou psicológicas ocorram, é necessário que vítimas e agressores compartilhem de uma mesma experiência em relação a esses tipos de violências, alternando-se apenas as posições entre ambos, ou seja, é preciso que agressor e agredido, ofensor e ofendido estejam próximos um do outro.

A partir desse requisito de presença imediata e diádica entre dois ou mais indivíduos no desenrolar de manifestações físicas e psicológicas de violências, podemos deduzir que, geralmente, há um conhecimento, ou um reconhecimento, prévio e mútuo entre os indivíduos envolvidos nessas situações. Em outras palavras, muitas vezes vítimas e agressores envolvidos nessas manifestações de violências já se conheciam anteriormente. Ainda decorrente dessa relação de proximidade e de conhecimento prévio entre indivíduos, podemos afirmar, também, que esses papéis de vítimas e agressores não são estáticos e podem variar de acordo com os contextos e com os tipos de interações estabelecidas entre eles em torno da violência. Não é necessário que agressor e agredido sejam inimigos ou anônimos um para o outro, por exemplo. Eles, inclusive, podem morar na mesma casa, frequentar os mesmos lugares, possuírem um conjunto de relações interpessoais comum a ambos. Entre eles, pode se inverter os papéis e quem era agredido torna-se agressor e vice-versa, ou, dependendo do contexto e dos tipos de interações estabelecidas, aquele que é agressor em um lugar, torna-se agredido em outro e vice-versa.

É justamente devido a esta possível inversão de papéis que um segundo objetivo se fez imprescindível para a compreensão da violência aqui nesse trabalho. Este objetivo diz respeito aos diversos locais onde podem ser vivenciadas as diferentes experiências e manifestações de violências no cotidiano. Por serem diversos, restringimos nossa análise a apenas três destes locais, quais

sejam: casa, rua e escola¹. Escolhemos esses, pois, acreditamos que a presença de crianças e adolescentes em tais locais seja, se não imprescindível, ao menos constante. Com isso, não queremos dizer que em outros espaços há uma ausência de crianças e adolescentes, pelo contrário, acreditamos que suas presenças podem ser percebidas em praticamente todos os espaços sociais, até mesmos naqueles considerados proibidos para elas. Apenas elencamos esses três espaços por ser certa a presença de crianças e adolescentes em algum momento do cotidiano.

Outro motivo que consideramos importante para a escolha desses locais refere-se à relativa proximidade entre eles, sem que, decorrente disso, sejam anuladas ou confundidas suas respectivas diferenças referentes às suas características próprias. O fato de esses locais estarem próximos espacialmente não impede que possamos identificar as relações que lhes são peculiares. Além do mais, não podemos esquecer que esses três espaços exercem uma forte influência no decorrer do processo de socialização de crianças e adolescentes. Cada um deles terá características próprias que não se confundem com nenhum outro espaço social. Em casa, teremos, quase que necessariamente, as relações familiares marcadas por laços de consanguinidade e intensamente afetivas. Ao sairmos de casa, essas relações afetivas vão se atenuando, ora sendo mais pessoais, ora sendo mais impessoais, sem, contudo, perderem suas relevâncias e eficácias para o desenvolvimento das vidas dos indivíduos a elas ligados. Não há dúvidas de que esses espaços possuem diferentes significados para diferentes indivíduos e, a casa que para uns é segura, para outros se torna perigosa. No entanto, sociologicamente eles são facilmente caracterizáveis e identificáveis, tanto para os indivíduos em geral, quanto para os sociólogos em particular. E, são essas delimitações espaciais e relacionais que fazem com que a casa, a rua e a escola, bem como os indivíduos a elas ligados, se tornem relevantes para a

¹ Cabe frisar que quando nos referimos aos espaços sociais “casa”, “rua” e “escola” nesta pesquisa, temos a plena clareza que não estamos falando de todas as casas, ruas e escolas, apenas daquelas casas onde as crianças e adolescentes questionados moram, das ruas que elas circulam e das escolas que elas estudam.

compreensão do fenômeno social da violência durante a infância e a adolescência.

Se, conforme sugerido, a violência é passível de ser aprendida, podendo assim ser considerada como um elemento da socialização durante a infância e adolescência, nossa primeira hipótese é de que há uma forte relação entre violências sofridas e violências praticadas, sejam elas manifestadas de maneiras físicas ou psicológicas. A segunda hipótese refere-se à presença das manifestações de violências no espaço, onde, ao invés de estarem concentradas em apenas um local, elas se encontram “espalhadas” por diversos espaços sociais, como se transitassem entre eles.

1.4. Justificativa

Por que, também, crianças e adolescentes? Porque tanto crianças, quanto adolescentes, constituem, assim como os adultos, as sociedades. Assim como esses últimos, crianças e adolescentes são indivíduos ativos na construção das redes de relações, na elaboração dos significados e na execução de práticas e fenômenos sociais, como, por exemplo, a socialização e a violência. Esse caráter ativo ocorre porque essas relações, significados, fenômenos e práticas sociais perpassam por elas, orientam suas formações e afetam profundamente suas inclinações individuais. Decorrente deste tipo de interação, estas ocorrências não passam incólumes durante os períodos da infância e adolescência, elas também são afetadas no seu desenrolar pela participação ativa desses indivíduos.

Outro fato que nos permite atribuir o caráter ativo das crianças e adolescentes na elaboração dos fenômenos sociais, diz respeito à relação indivíduo/sociedade. Uma vez que as sociedades são constituídas por indivíduos e, assumindo que crianças e adolescentes são indivíduos, elas também têm um papel relevante na caracterização dessas sociedades. Como indivíduos, crianças

e adolescentes são tão importantes quanto os adultos para a compreensão sociológica das sociedades. Essa importância pode ser vista não somente nas relações entre crianças e adultos, mas, também, nas relações estabelecidas apenas entre crianças e adolescentes e seus pares. Os jogos, as brincadeiras e as “artes” são como bons exemplos para isso.

Está claro que crianças e adolescentes não possuem o mesmo tipo de poder de influência que os adultos nos ditames sociais. Comumente os primeiros obedecem e os segundos mandam ou, esses determinam e àqueles são determinados. No entanto, isso não impede que crianças e adolescentes não possam subverter ou desobedecer a essas ordens. Não é por acaso que rebeldia e desobediência são associadas, pelos adultos, as fases da vida condizentes a adolescência e a infância. Este é mais um motivo para considerarmos as crianças e adolescentes como indivíduos ativos e criativos na constituição das relações e processos sociais.

Durante a infância e adolescência também é possível observarmos as coisas que mudam e que permanecem de uma geração para outra. Diríamos que a continuidade das sociedades depende, categoricamente, da educação das novas gerações, pois, a transmissão dos saberes sociais só ocorrerá a partir das relações estabelecidas e mantidas entre adultos e crianças em sociedade. Sem isso, não haverá história (e estórias) para contar. Através dessa educação podemos notar os padrões, os valores e os ideais requeridos, almejados e planejados pelas sociedades dispostas a prosperarem. Prova disso é a ligação automática, feita pelos adultos, entre infância e futuro.

A educação das crianças e adolescentes está repleta de detalhes que geralmente passam despercebidos pelos adultos e também pelos sociólogos. Nela, não estão contidos apenas os ideais almejados, mas, também, as coisas reais que fazem parte das sociedades. Podemos afirmar que todos os fenômenos sociais que dizem respeito, num primeiro momento, a vida adulta, estão

relacionados implícita ou indiretamente à infância e adolescência. Mesmo aquelas coisas “proibidas para menores de dezoito anos” podem ser referidas a quem tem menos de dezoito anos. Mais um ponto que reforça o caráter ativo das crianças e adolescentes: o fato dos adultos esconderem, restringirem ou proibirem coisas durante a infância e adolescência não impede que esses indivíduos possam descobri-las, pratica-las e reproduzi-las nas suas próprias relações sociais. Em outras palavras, numa sociedade de indivíduos, crianças e adolescentes também podem ser agentes socializadores e não, apenas, sujeitos socializados.

Esclarecido isso, passemos para a nossa segunda justificativa. Por que considerar a violência como parte de um processo mais amplo que diz respeito à socialização durante a infância e adolescência? Nas trajetórias de vida individuais, a violência não se manifesta de uma hora para outra, isso porque ela já está enraizada na história do Ocidente. Pelo fato da violência já estar presente numa sociedade de indivíduos, é provável que ela possa acompanhar esses indivíduos ao longo de todas suas vidas. É provável também que, para alguns desses indivíduos, as manifestações de violência sejam mais presentes, constantes e intensas, do que para outros. Tal afirmação pode ser compreendida tanto sob ponto de vista histórico e social, quanto biográfico e individual.

Alguns indivíduos são concebidos através de relações violentas (incestos e estupros), outros começam a ser agredidos durante a gestação (violência contra gestantes praticadas pelos maridos, pais, companheiros ou pelas próprias gestantes), outros ainda podem nascer em espaços violentos (países, bairros ou lares marcados pela presença constante da violência). É esta diversidade de espaços e de relações presentes nas sociedades contemporâneas, que propicia aos indivíduos uma proximidade ou um distanciamento em direção a violência. São estas posições espaciais em relação à violência que irão influenciar de modo mais, ou menos, significativo as experiências dos indivíduos relativas às práticas e aos sofrimentos de violências, a ponto de uns serem capazes de aprenderem e reproduzi-las, e outros, de censurarem e reprimi-las.

Por fazer parte de um processo histórico amplo, a violência não surge de repente. Assim como qualquer outro fenômeno social ela possui causas, fatores, efeitos e valores. A violência necessita de uma história que propicie o seu desenvolvimento, para que seja reconhecida socialmente, ela precisa ser lembrada e, para ser lembrada, ela precisa ser repetida. Caso as manifestações de violência fossem esporádicas ou voláteis, próprias de uma dada sociedade ou presentes apenas em um determinado período de tempo, elas seriam um tema isolado e sem grande importância sociológica, pois não poderiam ajudar a explicar os fenômenos sociais contemporâneos. Porém, ao que tudo indica, a violência é um fato constante na história do Ocidente e pode ser identificada em todas (ou quase todas) as sociedades ocidentais, não apenas no passado, mas, também, no presente. E, é justamente por ser repetitivo, constante e significativo que o fenômeno social da violência torna-se passível de ser aprendido.

Uma vez que não podemos chegar aos primórdios da violência e compreendê-la a partir de seus significados e necessidades primevas na humanidade, iremos nos restringir a sua história recente e nos limitarmos espacialmente ao Ocidente. Ademais, outra forma de compreendermos o fenômeno social da violência é através do seu desenvolvimento na vida dos indivíduos inseridos em um contexto ocidental. Ou seja, podemos captar seus significados e suas necessidades, de forma precisa, a partir do desenvolvimento da vida dos indivíduos em sociedade.

Já está claro que o fenômeno social da violência é fruto de um processo histórico, dinâmico e em constante transformação², que ele possui uma pluralidade de significados, práticas e sofrimentos que se modificam ao longo do tempo e que suas raízes estão bem fundamentadas nas bases das sociedades

² Ao afirmarmos que o fenômeno social da violência se modifica historicamente, não queremos nos contradizer quando, também, afirmamos que ele é repetitivo. Acreditamos que as configurações das sociedades contemporâneas são complexas o suficiente para possuírem fenômenos que podem, ao mesmo tempo, se transformarem em uns aspectos e permanecerem iguais em outros. Com isso queremos dizer que as permanências não impedem as modificações.

ocidentais. Nas trajetórias de vidas individuais, o fenômeno social da violência pode ser considerado como processual e transformativo e, decorrente disso, ele também assume diferentes significados, práticas e sofrimentos para diferentes indivíduos. Aqui, uma das divergências que pode ser atribuída à relação indivíduo e sociedade refere-se às raízes, ao começo desse fenômeno social. Sociologicamente não temos como compreendê-lo a partir do seu início nas sociedades, contudo, temos meios de compreendê-lo a partir do seu início na vida dos indivíduos. Acreditamos que esta tarefa pode ser realizada através da Sociologia da Infância e da Adolescência.

Embora um problema sociológico não seja o mesmo que um problema social, qual a relevância social de compreendermos a violência a partir da sua socialização durante a infância e adolescência? Uma vez que não se pode alterar o passado, nem mudar radicalmente o presente, podemos, ao menos, prevenir o futuro. Assim como o fenômeno social da violência não surgiu de uma hora para a outra na história do Ocidente, ele não desaparecerá do dia para noite. Além do mais, estamos com nossa cota de violência muito alta para as novas gerações, sem contar que ainda não é possível proteger totalmente aqueles que já nasceram ou que estão para nascer. Muitos indivíduos irão morrer devido à violência. Podemos, ao menos, tentar proteger plenamente aqueles que ainda não nasceram. Para isso temos que garantir a segurança de todos os indivíduos a partir do começo de suas vidas. Pode ser que evitando a socialização da violência na infância e adolescência atuais, podemos garantir a sua não reprodução durante a vida adulta desses indivíduos que, inevitavelmente, estarão em contato com outras novas crianças e adolescentes no futuro. Enfim, se quisermos reduzir a violência, temos que impedir suas manifestações durante a infância e adolescência, pois, é a partir da socialização iniciada durante esses períodos de vida que os fenômenos sociais são aprendidos, legitimados, praticados e reproduzidos. Sendo a recíproca verdadeira, é a partir da socialização de crianças

e adolescentes que o fenômeno social da violência pode deixar de ser ensinado, aprendido e transmitido para as futuras gerações.

Mesmo sabendo que a Sociologia de forma alguma deve ser concebida como um exercício de futurologia, o que podemos prever a partir de uma geração, ou de várias gerações, que tem a violência como um elemento constituinte do seu processo de socialização? Mais práticas de violências

1.5. Referenciais Teóricos³

O referencial teórico deste trabalho será articulado de acordo com os principais conceitos discutidos no Tema de Pesquisa. Desta forma, nos baseamos em autores de diferentes períodos históricos, bem como de diferentes correntes teóricas das Ciências Sociais que ajudam a relacionar e embasar aquilo que pretendemos compreender e demonstrar com essa dissertação.

Um dos pontos que norteiam essa dissertação refere-se ao comportamento humano que pode ser tanto internalizado como externalizado, quanto expresso ou omitido. Trata-se de condutas ou ações humanas dotadas de sentidos e motivações. Essas ações, quando referenciadas a outras ações, tornam-se sociais. Para Weber (2004), a ação social é aquela ação que se orienta em direção a outras ações. Para o autor, elas podem ser de quatro tipos: ação racional referente a fins ou em vista de resultados; ação racional referente a valores ou independente dos resultados; ação afetiva orientada pelas emoções e; ação tradicional baseada no tempo. O conjunto dessas ações, a pluralidade de sentidos compartilhados por uma determinada coletividade, é denominada relação

³ Nota: nem todos os autores e teorias até aqui apresentados serão discutidos no decorrer desse trabalho. Utilizamos esse referencial como uma base teórica da qual estaremos “pisando” ao longo desse estudo. Isso não quer dizer que aqueles autores que não serão mais abordados não tenham uma relevância crucial para o pensamento que pretendemos desenvolver aqui, apenas que existem limitações que nos levam a abstenções teóricas.

social (WEBER, 2004). Essa relação é, de acordo com o autor, reciprocamente referenciada, condicionada e organizada pela coletividade através das condutas de vários indivíduos que se orientam reciprocamente no tempo e no espaço. Por sua vez, os outros aos quais as ações sociais se norteiam, podem ser compreendidos tanto de forma individualizada, quanto de forma indeterminada, isto quer dizer que essas ações orientadas podem aludir não apenas a outros indivíduos, mas, também, a sociedades, instituições, grupos, deuses, etc.

Conforme Weber (2004), as relações sociais são entendidas então como uma forma determinada de conduta social de caráter recíproco por seu sentido, isto é, devem indicar uma certa probabilidade de ocorrência esperada ou pressuposta pelos atores que se orientam através de um mesmo conjunto de sentidos compartilhados coletivamente. A ideia de probabilidade nos permite, por seu turno, pensar essas relações tanto no passado, como no presente, quanto no futuro, uma vez que se trata de ações socialmente indicáveis (WEBER, 2004).

As relações englobam as interações que, ao contrário daquelas, podem ser mais facilmente associadas ao cotidiano, a espaços mais limitados, a indivíduos mais próximos uns dos outros e a efeitos e fenômenos mais palpáveis e visíveis. Goffman descreve esse conceito como:

(...) a influência recíproca dos indivíduos sobre as ações uns dos outros, quando em presença física e imediata. Uma interação pode ser definida como toda interação [face a face] que ocorre em qualquer ocasião, quando, num conjunto de indivíduos, uns se encontram na presença imediata dos outros. (GOFFMAN, p.23, 1985).

Outro ponto que deve ser destacado diz respeito às expectativas criadas pelos atores sociais referentes às relações sociais nas quais eles estão envolvidos. Para que os atores sociais não tenham que criar expectativas de confiança ou desconfiança sempre que são estabelecidas relações interpessoais, será preciso o amparo das regularidades, hábitos e costumes a fim de se esperar exatamente aquilo que se espera das coisas ao redor, para que não haja

contratempos ou infortúnios que impeçam o desenvolvimento das relações, para que haja uma economia de esforços, como diriam Berger e Luckmann, (1998). Por isso, talvez, seja tão comum naturalizarmos as tradições (ARON, 2000). E, cabe a nós, sociólogos e cientistas sociais desnaturalizar tudo aquilo que foi socialmente naturalizado: infância, educação, violência, etc.

As relações aqui estudadas são consideradas sociais, pois, ocorrem em sociedade, em outros termos, elas pressupõem uma coletividade. Nossa pesquisa ocorreu numa sociedade complexa e contemporânea, tal como é a sociedade brasileira. Uma sociedade complexa pode ser entendida como aquele tipo de sociedade passível de ser decomposta em partes mais simples. Essas partes mais simples devem estar inter-relacionadas entre si e em relação ao todo (DURKHEIM, 2003). Podemos pensá-las como pontos de referências ou como propriedades essenciais que nos ajudam a identificar e compreender como se constitui uma sociedade complexa. Por sua vez, as sociedades simples seriam aquelas que ao serem decompostas indicariam, imediatamente, os indivíduos e, por isso, haveria uma ausência total de partes (DURKHEIM, 2003). Os conceitos “simples” e “complexos” indicam apenas a quantidade de elementos que se pode fracionar uma sociedade e nada mais. Quanto maior a quantidade de subespaços no interior de uma sociedade, mais complexa ela será e, ao contrário, quanto menor o número de subespaços, mais simples será a sociedade.

Estes subespaços, ou estas partes mais simples, que compõem uma sociedade complexa podem ser de natureza física ou geográfica (rural e urbano, interior e litoral, norte e sul, etc.), política (nações, países, estados, municípios.), econômica (centro e periferia); simbólica e afetiva (próximo ou distante, seguro ou perigoso, familiar ou estranho, etc.); institucional (exército, religião, academia, família, etc.); local (cidade, bairro, rua e casa.); global (Ocidente e Oriente ou Primeiro e Terceiro mundos) ou de natureza temporal (moderno ou tradicional). Lembrando Durkheim (2003), todas essas partes só têm sentido quando relacionadas entre si e em relação a um todo comum.

Para Durkheim, dizer que existem sociedades complexas e sociedades simples não é o mesmo que dizer que as primeiras são mais evoluídas que as segundas ou que as sociedades simples tornar-se-ão, a partir de sucessivas etapas históricas, complexas. Não se trata tanto de uma questão temporal, mas, mais de uma questão espacial resultante de um número maior, ou menor, de combinações possíveis entre as partes de uma determinada sociedade (DURKHEIM, 2003).

No caso brasileiro, uma importante diferenciação espacial foi feita por Da Matta ao destacar “dois domínios sociais distintos e básicos do universo social do Brasil” (Da MATTA, p.186, 1981) que são, ao mesmo tempo, complementares e antagônicos: o “mundo da rua” e o “mundo da casa”. O “mundo da casa” compreende o espaço privado, das relações pessoais e familiares, regido por regras próprias, em que o individualismo é banido e onde “se dorme e come junto”. Nesse espaço, as regras são desiguais e marcadas por questões de gêneros e de gerações. Já, o “mundo da rua” refere-se ao espaço público onde reinam as relações impessoais reguladas por leis universais e igualitárias. De acordo com o autor, o brasileiro possui uma desconfiança básica do “mundo da rua”, refugiando-se sempre que possível em casa, onde as coisas costumam acontecer, geralmente, conforme sua própria vontade. Isso ocorre porque os brasileiros são avessos as relações impessoais que os configuram como indivíduos iguais a quaisquer outros, independente de seus status, necessidades ou vontades pessoais. É por isso que no Brasil temos a ideia comum (e muitas vezes ilusória) de que a casa “protege” as pessoas, ao passo que, a rua “ameaça” os indivíduos (Da MATTA, 1981).

Voltando ao ponto de vista relativo às temporalidades. A dupla perspectiva temporal diz respeito por um lado ao tempo de existência individual e, por outro, ao tempo histórico social. O primeiro se refere às biografias de vida e suas sucessivas fases e, o segundo, a historicidade das instituições (BERGER & LUCKMANN, 1998). Entre esses dois tipos de temporalidades há um movimento

cíclico e de interdependência que impede de pensá-los separadamente ou de maneira autônoma.

As biografias individuais estão relacionadas à vida cotidiana e as situações de interação face a face no “aqui e agora”, logo, são apreendidas de forma imediata e presencial. Esta consideração temporal envolve, também, a relação entre a constituição biológica dos seres humanos e o meio social em torno deles e, é a partir dessa interação, entre organismo e ambiente, que podemos entender melhor a plasticidade individual da qual os seres humanos estão sujeitos no decorrer de todas suas vidas.

Ainda conforme Berger e Luckmann (1998), toda atividade humana está sujeita ao hábito, entendido como a ação frequentemente repetida e moldada a partir de um padrão reproduzido ao longo do tempo histórico social. Para esses autores, toda tipo de institucionalização é precedido pelo processo de formação de hábitos tradicionalmente adquiridos pelos indivíduos, portanto, a institucionalização é definida como a tipificação recíproca de ações habituais executadas pelos atores sociais. As instituições requerem sempre uma história, por isso, ao contrário da vida cotidiana e individual, elas são mediatas. Essa história, por sua vez, deve ser compartilhada e legitimada socialmente, isto é, deverá possuir significados comuns e aceitos pela totalidade social (BERGER & LUCKMANN, 1998).

O efeito cíclico, no qual esses dois tipos de temporalidades estão submetidos, é explicado a partir do controle que as instituições exercem sobre comportamento humano através de padrões previamente definidos de condutas, que devem, ou não devem, ser reproduzidas em sociedade. Por seu turno, tal controle é legitimado porque justifica a ordem institucional - tanto nos seus aspectos normativos, quanto práticos - que integra e mantêm a continuidade das biografias individuais dentro de um contexto social que é, conforme dissemos, historicamente pré-definido (BERGER & LUCKMANN, 1998). Esta tese de Berger

e Luckmann sobre as instituições é muito próxima da ideia de Sociologia proposta por Durkheim. Para os primeiros, as instituições são “constantes sociológicas”, ao passo que, para o segundo, a Sociologia é a ciência que estuda a gênese e o funcionamento das instituições. Além disso, os três autores também têm em comum o fato de destacarem a importância dos aspectos imperativos (controladores e coercitivos) que as instituições exercem sobre os indivíduos (BERGER & LUCKMANN, 1998; DURKHEIM, 2003).

A distinção que estamos fazendo aqui sobre estas duas formas de temporalidades se faz necessária porque os sujeitos deste trabalho são crianças e adolescentes, indivíduos deveras diferentes daqueles estudados em Sociologia - que comumente se atem a fenômenos sociais relacionados ao mundo dos adultos. Acreditamos que os discursos, as percepções e o olhar das crianças e adolescentes são tão essenciais para se compreender a realidade social, quanto dos adultos. Talvez até mais, pois crianças e adolescentes revelam coisas que muitas vezes passam despercebidas ou são ignoradas quando o foco de análise é o mundo dos adultos. Isso não quer dizer que o ponto de vista dos adultos acerca da realidade social seja menos relevante do que o ponto de vista das crianças e adolescentes, apenas que esses indivíduos não têm o mesmo trato (e, talvez prepotência) para interpretar, compreender e considerar essa mesma realidade. Enfim, diríamos apenas que, em comparação aos adultos, crianças e adolescentes encaram a vida de forma diferente, forma essa que é pouco considerada tanto social, quanto sociologicamente.

Os conceitos de tempo e espaço precisam ser pensados de forma unitária. Giddens (1989) forja esta ideia ao elaborar o conceito de “tempo-espaço”. De acordo com esse autor, que busca relacionar os campos da Nova História e da Nova Geografia para explicar seu método, não seria apropriado pensar sociologicamente os termos “tempo” e “espaço” de forma isolada, pois, “as configurações espaciais da vida social são matéria de tanta importância básica

para a teoria social quanto as dimensões de temporalidade” (GIDDENS, 1989, p.293). Para o autor:

A história é a estruturação de eventos no tempo e no espaço mediante a interação contínua de agência e estrutura, a interconexão da natureza mundana da vida diária com as formas institucionais que se estendem sobre imensos períodos de tempo e de espaço. (GIDDENS, p.293, 1989).

A Geografia, por seu turno, nos ajuda a pensar as contextualidades de interação e a rotinização das atividades diárias, bem como os locais no espaço onde ambas se desenvolvem (GIDDENS, 1989). Essa abordagem possibilita-nos: 1) compreender o tempo tanto do ponto de vista dos indivíduos, quanto o tempo da sociedade; 2) relacionar as experiências de vida no cotidiano com os fenômenos sociais e históricos; 3) visualizar os espaços onde as ações individuais e interações sociais ocorrem, bem como; 4) visualizar as relações estabelecidas com espaços mais amplos e correlacionados.

Para Giddens (1989) o tempo é um dos aspectos mais enigmáticos da experiência humana, muito provavelmente devido às múltiplas dimensões que lhe são passíveis de serem empregadas. De acordo com o autor, há três formas de conceber o tempo. A primeira está relacionada à “duração da experiência cotidiana”. Trata-se de um “tempo reversível” caracterizado pelas experiências repetitivas e recursivas da vida cotidiana que garantem a dinâmica da reprodução social. O segundo é o “tempo de vida dos indivíduos” e que se refere à passagem da vida do organismo, sendo por isso um “tempo irreversível”. A última forma de conceber o tempo diz respeito à “longa duração das instituições”, ou seja, de uma maneira “supra-individual”, com uma existência que perpassa as gerações e que é tido como um “tempo reversível” também (GIDDENS, 1989, p. 28).

A partir do conceito unitário de “tempo-espaço” de Giddens (1989), Boaventura de Sousa Santos elabora um modelo analítico para investigar os processos de estruturação, as práticas, as relações e as transformações sociais que ocorrem no espaço-tempo estrutural da sociedade contemporânea (SANTOS,

1995). Conforme o autor, podemos analisar esse espaço-tempo estrutural em seis tipos. O primeiro seria o “espaço-tempo mundial” onde ocorrem as relações sociais entre as sociedades territoriais ou Estados-Nações. Esse espaço-tempo é marcado por três grandes características: a globalização da economia, a explosão demográfica e a degradação ambiental. O segundo tipo refere-se ao “espaço-tempo doméstico” onde estão presentes as relações familiares, entre casais ou entre pais e filhos. A sua principal característica diz respeito à questão patriarcal que perdura há séculos. O “espaço-tempo da produção” é o terceiro tipo e dele se origina um quarto subtipo que se refere ao “espaço-tempo do mercado”. Ambos são marcados pelas relações sociais de produção de bens e serviços, de consumo, de comércio e trabalho. O quinto tipo de unidade espaço-tempo estrutural é o “espaço-tempo da cidadania” onde se desenrolam as relações entre Estados e os cidadãos, entre as esferas políticas, públicas e privadas. É dele que surge o sexto e último subtipo de espaço-tempo, o “espaço-tempo comunitário” marcado pelas relações coletivas, ou alternativas, de solidariedade entre grupos que partilham uma mesma identidade, por exemplo, étnica, regional, religiosa, etc. (SANTOS 1995).

Como um dos objetivos desta dissertação é estudar as relações de violência na infância e adolescência que percorrem a casa, a rua e a escola, iremos nos ater nos tipos de espaços-tempo doméstico (casa), da cidadania (escola) e comunitário (rua). Não queremos dizer com isso que iremos ignorar as outras três unidades de espaço-tempo, até porque tal distinção só é possível de ser analisada em um plano teórico, pois, na prática ou, se preferimos, na realidade, todos os seis tipos de unidades espaço-tempo estruturais se encontram inter-relacionadas e, por isso, influenciam-se reciprocamente. Tal característica nos impede de considerarmos essas unidades de forma parcial ou isoladamente.

Os sujeitos desta dissertação, crianças e adolescentes, foram considerados a luz do paradigma da Sociologia Infância e da Adolescência⁴. Tal paradigma tem como pressupostos teóricos e metodológicos seis principais pontos: 1) a infância e adolescência são construções teóricas; 2) a infância e adolescência são variáveis de análise social que devem ser relacionadas com outras variáveis, tais como, gênero, etnia, grupo social, etc.; 3) as práticas e relações sociais das crianças e adolescentes são relevantes o suficiente para serem estudadas em si mesmas; 4) crianças e adolescentes são e devem ser entendidas como seres ativos na construção e determinação do universo mais amplo que as rodeiam e do qual elas fazem parte; 5) a etnografia é uma metodologia útil, pois, permite captar o ponto de vista das crianças e adolescentes para a produção de dados sociológicos e: 6) infância e adolescência são fenômenos relacionados com a dupla hermenêutica das Ciências Sociais proposta por Giddens (1989), em que as descrições sociológicas sobre determinado fenômeno social, no momento em que se tornam um conhecimento social, propiciam a mudança daquele fenômeno. Por exemplo, as formulações de um paradigma próprio para a Sociologia da Infância e da Adolescência contribuem para as reformulações dos significados de infância e adolescência na sociedade (JAMES e PROUT, *apud*: FERREIRA, 2002; QUINTEIRO, 2009; OLIVEIRA e TEBET, 2010; ARAÚJO, 2005; SIROTA, 2001; MONTANDON, 2001).

A estas perspectivas, acrescentaríamos mais duas. A primeira refere-se à consideração das crianças e adolescentes como indivíduos que, tais como os adultos, se encontram em sociedade e, decorrente disso, uma abordagem

⁴ Nos países Europeus e na América do Norte a sociologia que estuda crianças e adolescentes é designada apenas por Sociologia da Infância (*Sociologie de l'Enfance* ou *Childhoods Sociology*). Na América Latina ela é definida como *Sociología de la Infancia, Adolescencia y Juventud*. Por questões semânticas e estatutárias, achamos melhor adotar, para o caso brasileiro, o termo Sociologia da Infância e da Adolescência, pois, não é tão restrito quanto "Sociologia da Infância" e nem tão abrangente quanto "Sociologia da Infância, Adolescência e Juventude". Dessa forma, garantimos as especificidades e similitudes relativas às crianças e adolescentes em contraposição a juventude e a vida adulta. Isso porque entendemos que no Brasil a ideia de 'jovem' parece estar muito mais próximo ao "universo dos adultos" do que as ideias de 'infância' e 'adolescência'.

biopsicossocial que permite considerá-las em sua totalidade. Com isso queremos dizer que levamos em conta suas peculiaridades (orgânicas, psicológicas e sociais) em oposição à dos adultos. Isso não significa que os adultos não possam incorporar tais dimensões, apenas que no decorrer da infância e adolescência elas são mais evidentes e significativas.

Em decorrência desses pressupostos temos, também, que levar em conta dois tipos de diferenças que são primordiais para o desenvolvimento de uma Sociologia da Infância e da Adolescência. Devemos ter sempre em mente que crianças e adolescentes são diferentes dos adultos e, em consequência disso, não se pode compreender o universo dos primeiros, por meio do universo dos segundos. O padrão daquilo que é normal e comum para os adultos não pode servir de referência para aquilo que é normal e comum para as crianças e adolescentes. Isso equivale a dizer que devemos ter cuidado em não interpretar as crianças e adolescentes a partir do ponto de vista dos adultos, ou pior ainda, pensar as crianças e os adolescentes como adultos incompletos ou incapazes. Quando se pretende fazer uma Sociologia da Infância e da Adolescência temos que levar em consideração o ponto de vista das crianças e adolescentes acerca do universo que as rodeiam, independente de suas limitações, incoerências e “imaturidades”.

Crianças e adolescentes não são apenas diferentes dos adultos, mas, também, são diferentes individualmente e são estas diferenças particulares que nos permitem falar de crianças e adolescentes no plural. Estaríamos agindo de maneira precipitada se considerássemos apenas as diferenças entre crianças e adolescentes e adultos em sociedade sem levar em consideração as diferenças que se referem a cada criança e a cada adolescente, visto que, não se tratam de categorias ou sujeitos universais, muito pelo contrário, todas as características particulares desses sujeitos precisam ser compreendidas para levar adiante qualquer tentativa de formular uma Sociologia da Infância e da adolescência plena. Tais características podem ser encontradas entre diferentes períodos

históricos, entre diferentes contextos sociais e culturais, entre diferentes etnias, entre diferentes capacidades cognitivas e entre diferentes processos de socialização e assim por diante.

. O processo de socialização e o fenômeno da violência são entendidos, num primeiro momento, a partir do conceito de fato social total elaborado por Mauss (2003). Esse conceito abarca algumas ideias contidas no conceito de fato social (DURKHEIM, 2003), mas, vai além dele ao trazer o indivíduo de volta para sociedade. Mauss busca uma tríplice consideração para compreender o ser humano em sua totalidade: a dimensão mecânica ou física, entendida como os aspectos anatômicos e fisiológicos dos seres humanos; a dimensão psíquica envolvendo os aspectos psicológicos e, por fim; a dimensão social que diz respeito à cultura (MAUSS, 2003). O autor não elimina os aspectos exteriores, independentes e coercitivos do fato social durkheimiano, ele apenas atribui a mesma relevância para os aspectos orgânicos e psicológicos na constituição da realidade social e, dessa forma, ativa a participação dos indivíduos nessa construção.

Consideramos conceito de fato social total útil, pois ele nos ajuda a compreender de forma simultaneamente individual e social os processos e fenômenos que buscamos estudar nessa dissertação. Acreditamos que tanto o processo de socialização, quanto o fenômeno da violência, envolvem dimensões que dizem respeito aos indivíduos e as sociedades. Em ambos os casos as capacidades individuais e relações sociais estão em jogo, ambos podem ser compreendidos de um ponto de vista individual, como de um ponto de vista social. Violência e socialização são fatos coercitivos, independentes e exteriores aos indivíduos, mas, também, são fatos que envolvem dimensões psicológicas e orgânicas. Os dois fatos relacionam-se com as habilidades e capacidades dos indivíduos em transmitir, ensinar, aprender, reproduzir e produzir. Ambos dependem das tradições, dos padrões e das necessidades sociais. Por fim, o

processo de socialização e o fenômeno da violência podem ser pensados como produtos sociais e produções individuais.

A abordagem condizente apenas ao processo de socialização terá como principal referência a teoria de Berger sobre o processo de interiorização dos elementos sociais (BERGER & LUCKMANN, 1998; BERGER & BERGER, 1978). O autor parte da Sociologia do Conhecimento para, segundo ele, analisar a construção social da realidade, na qual um de seus pilares está no processo de socialização durante a infância.

O que permite tornar um ser humano em um indivíduo social é o processo socialização iniciado com o nascimento e que nunca será completo, desenrolando-se por toda a vida (e na morte, porque não?) em sociedade e em interação cotidiana com outros indivíduos (BERGER & BERGER, 1978). Uma vez que a socialização inicia-se com o nascimento, nada mais natural do que voltar a nossa atenção para as crianças e entender a partir delas, ou juntamente com elas, a construção social da realidade. Berger faz isso ao analisar as experiências do nascimento, de infância, do aprendizado e de ser criança em sociedade.

Ao estudar o processo de socialização deve-se levar em conta uma série de elementos que possibilitam o seu desenvolvimento. Entre eles podemos destacar: as interações entre indivíduos, particularmente, as interações que as crianças estabelecem com os seus corpos, com o ambiente físico e com outras pessoas; os padrões de aprendizagem socialmente estabelecidos e o controle social exercido sobre os comportamentos, linguagens e emoções; as diferenças sociais, culturais e históricas em que se encontram as crianças estudadas; o desenvolvimento das capacidades cognitivas e reflexivas dos indivíduos; os processos de reconhecimento, identificação, participação e transformação social; os limites da socialização frente às limitações orgânicas e; os rumos de vida que são tomados a partir do nascimento (BERGER & BERGER, 1978).

Berger, também, estabelece duas etapas distintas que ocorrem durante o processo de socialização. Para ele há uma socialização primária orientada pelos laços de afetividade estabelecidos entre as crianças e os adultos ao redor delas e um a socialização secundária, menos intensa e mais racional que ocorre durante a vida adulta (BERGER & LUCKMANN, 1998; BERGER & BERGER, 1978).

A violência, por se tratar de um fenômeno multicausal e polissemântico, será abordada a partir de teorias específicas que acreditamos serem relevantes para o entendimento desse problema social. Com isso, queremos dizer que existem várias formas (teóricas, metodológicas, epistemológicas, filosóficas, ideológicas, etc.) de se abordar o problema social da violência e, dentre essas, elencamos àquelas que mais se adéquam ao problema de pesquisa.

Partimos, assim, da ideia de processo civilizador proposta Elias (1994a) para compreendermos o fenômeno da violência. Esse processo é entendido como decorrente das transformações, ocorridas nas sociedades ocidentais a partir do século XVI, dos comportamentos e sentimentos humanos em direção àquilo que o autor chama de racionalização das emoções e controle dos comportamentos exigidos e restringidos socialmente. Essas transformações são observadas nos modos como os indivíduos relacionam-se entre si em sociedade. É a partir das relações sociais que os comportamentos e sentimentos passam a ser regulados, padronizados e internalizados pelos indivíduos. Enfim, trata-se de um processo de mudança de longo prazo que ocorre tanto na estrutura social, quanto na estrutura da personalidade, pois, envolve padrões, regulações e hábitos sociais, bem como emoções, comportamentos e impulsos individuais (ELIAS, 1994a).

Um exemplo dessas mudanças ocorre com a agressividade que, por se tratar de uma emoção humana, passa a ser mais regulada e controlada pelos indivíduos e pelas sociedades, visto que, ela está relacionada com mecanismos de controle social e com mecanismos de autocontrole psicológico concomitantemente (ELIAS, 1994a). Porém, ao contrário de Elias não acreditamos

que a agressividade foi eliminada da vida cotidiana nas sociedades ocidentais civilizadas, nem mesmo que esse tipo de comportamento seja mais descontrolado e impulsivo nas sociedades ditas não-civilizadas. Consideramos apenas que a agressividade teve, nas sociedades ocidentais, um tipo específico de tratamento, que não foi encontrado, ou não foi devidamente estudado ainda, nas sociedades orientais, por exemplo. Assim, poderíamos dizer que as sociedades ocidentais são civilizadamente agressivas.

Outro ponto, desta vez mais contextualizado à realidade brasileira e que consideramos relevante para explicar o fenômeno social da violência, refere-se às questões ligadas aos processos de pobreza, marginalização e vulnerabilidade sociais. E mais, por se tratarem de fenômenos sociais, eles nos ajudam a compreender as características individuais também.

A situação de pobreza está ligada sempre a questões econômicas, mas não é apenas a questões materiais que ela se refere. Resultado e resultante de uma debilidade econômica, a pobreza engloba vários outros aspectos sociais (e individuais) que não, necessariamente, precisam estar associados a ótimas condições econômicas, como por exemplo, saúde, educação, habitação, segurança, direitos, afetos e relações. Portanto, ao falarmos de pobreza, estamos nos referindo não apenas as condições materiais das quais os indivíduos se encontram, mas, principalmente, das condições existenciais propiciadas por esse tipo de situação.

Não há dúvidas que a pobreza seja fruto das desigualdades sociais. Mas da onde vem tal desigualdade? De acordo com Dubet (2003) a sociedade moderna ocidental foi construída e, é mantida, sobre uma grande contradição. De um lado ela proclama princípios universais e igualitários sob a égide da democracia e, por outro, ela se desenvolve a partir de uma economia capitalista, que se mantém às custas das desigualdades econômicas e dos interesses particulares das classes dominantes (DUBET, 2003). Com isso tem-se um impasse histórico em que a

desigualdade é tão funcional para o capitalismo, como a igualdade é para a democracia. Decorrente disso pode-se entender um pouco melhor as situações de pobreza espalhadas pelo mundo, contudo, estamos longe de solucionar tal questão. A partir desta constatação, podemos desenrolar um pouco mais o fio para alcançar nossos objetivos nessa parte do trabalho referente à pobreza e a violência.

O ponto de partida deste trabalho refere-se à relação indivíduo/sociedade, conforme elaborada por Elias (1994). Esse autor parte do seguinte princípio: a ideia de uma sociedade sem indivíduos ou de indivíduos sem sociedade é, simplesmente, absurda. É correto afirmar que ambos os conceitos não são sinônimos, mas, mais correto ainda, é afirmar que ambos não são antônimos. Mais ou menos parafraseando Giddens (1989), não se trata de uma dualidade e, sim, de um dualismo entre indivíduo e sociedade.

Para Elias (1994), não há uma relação hierárquica ou determinística entre indivíduo e sociedade, sendo incorretas as interpretações que buscam explicar um em detrimento do outro. Noções como, por exemplo, “indivíduos fora da sociedade”, “sociedade contra indivíduos”, “indivíduos são reais e sociedades são abstratas”, “indivíduos representam a parte interna e a sociedade o todo externo”, e assim por diante, tornam-se redundantes ou até mesmo incoerentes quando levamos em conta a complementaridade existente entre indivíduo e sociedade.

Isso não significa que determinados fenômenos que ocorrem nas sociedades tenham seus equivalentes nos indivíduos e vice-versa. Assim como não podemos falar de uma relação burocrática entre inconsciente e consciente, também não podemos falar de uma alergia do Estado em relação à Igreja. Já outros fatos ou conceitos podem ser perfeitamente aplicados tanto as sociedades, quanto aos indivíduos: violência, vulnerabilidade, insegurança, etc.

Outro ponto de extrema importância para esse trabalho relaciona-se à ideia de indivíduo e sua aplicação universal numa sociedade de indivíduos. Por se tratar

de uma construção social que começa a ser elaborada a partir de determinado momento histórico da sociedade ocidental, a palavra 'indivíduo' se aplica a todos aqueles que nascem, crescem e vivem nesse tipo de sociedade. Logo, todos são indivíduos: mulheres, homens, ricos, pobres, adultos e crianças, etc. Em outras palavras, a individualidade não é uma qualidade inerente aos seres humanos, ela é fruto de um processo histórico específico que perpassa sociedades inteiras, assim como de um processo de socialização que se inicia a partir do nascimento e se desenrola por toda a vida dos indivíduos (ELIAS, 1994a).

1.6. Metodologia de Pesquisa

O delineamento dessa pesquisa é de natureza quase-experimental (SELLTIZ, WRIGHTSMAN & COOK, 1987; CANO, 2002). Este tipo de delineamento é mais fácil de ser explicado pelas características que não o definem, que pelas características que ajudam a explicar o que é um quase-experimento. Então, o que não é um quase-experimento?

Em um quase-experimento não há distribuição aleatória, nem amostras probabilísticas que sejam representativas da população total. Com isso, o pesquisador não tem controle sobre a população pesquisada e a estuda tal como ela ocorre na "realidade" (SELLTIZ, WRIGHTSMAN & COOK, 1987; CANO, 2002; KERLINGER, 1980). Nesse sentido, a população estudada é mais significativa do que representativa⁵ para a pesquisa. Também, não há por parte do pesquisador, nenhum tipo de controle sobre população pesquisada, isto é, não há nem grupos experimentais, nem grupos controles que permitam a mensuração e a comparação das variáveis estudadas e, por esta razão, não existem possibilidades

⁵ Amostras representativas, geralmente, estão associadas a pesquisas de levantamento ou *surveys*. Já, as distribuições aleatórias estão mais ligadas às pesquisas experimentais. (SELLTIZ, WRIGHTSMAN & COOK, 1987)

de observar as relações entre determinadas causas e seus prováveis efeitos nos diferentes grupos pesquisados.

De acordo com Selltiz, Wrightsman e Cook (1987) e Cano (2002), a falta de controle por parte do pesquisador, das variáveis que se pretende estudar, afeta a capacidade de causalização da pesquisa quase-experimental e, dessa maneira, a inferência causal torna-se incompleta ou errônea. Outro aspecto que impede esse tipo de inferência refere-se ao fato de que, por não haver grupos controle e experimental, a não equivalência - garantida pela escolha aleatória dos grupos - impede, ou dificulta, a capacidade de causalização entre as variáveis pesquisadas (CANO, 2002).

Se por um lado os quase-experimentos perdem na capacidade de inferência causal das variáveis, por outro, eles ganham na não artificialização do contexto onde se manifestam essas variáveis. Isso porque os experimentos são desenvolvidos com mais facilidade em laboratórios e com o uso de cobaias (humanas ou não humanas), o que garante ao pesquisador um maior poder de controle sobre a situação a ser pesquisada, tanto no que se refere à manipulação das variáveis, quanto no controle de quem será ou não afetado por essas variáveis. Apesar de a sociedade ser o “laboratório” dos cientistas sociais e os indivíduos suas “cobaias”, a possibilidade de controle e manipulação das variáveis não são as mesmas que, por exemplo, as de um físico ou um químico que controlam milimetricamente os experimentos em seus laboratórios. O que é possível ou mais factível, para nós cientistas sociais, é controlar “o quê”, “a quem”, “como”, “quando” e “onde” ocorrem os fenômenos que pretendemos estudar (SELLTIZ, WRIGHTSMAN & COOK, 1987).

A baixa capacidade de causalização dos quase-experimentos compromete a validade interna da pesquisa e, desse modo, dificulta a identificação de relações causais mais precisas. Isso deixa os quase-experimentos mais expostos a ameaças de hipóteses rivais que porventura possam refutar os resultados

encontrados. Outro ponto que também compromete esse tipo de delineamento refere-se a sua validade externa, pois, uma vez que quase-experimentos não usam amostras representativas da população, sua capacidade de generalização também é baixa (SELLTIZ, WRIGHTSMAN & COOK, 1987).

Nessas alturas o leitor deve estar se perguntando, então, qual a vantagem de um delineamento quase-experimental, se tanto sua validade interna quanto sua validade externa são fracas. Basta pensar que nos experimentos toda a validade externa é abandonada em detrimento da validade interna e que nas pesquisas de levantamento ocorre o inverso. Logo é nos quase-experimentos que podemos encontrar um possível equilíbrio entre ambos os tipos validade, mesmo que se trate de um equilíbrio fraco. E mais, mesmo que nos delineamentos quase-experimentais não se possa definir precisamente as inferências causais e nem generalizar seus resultados para uma população mais ampla, isso não impedirá que seja possível estabelecer relações de causa e efeito entre as variáveis, bem como, que seja possível induzir seus resultados para outras populações (SELLTIZ, WRIGHTSMAN & COOK, 1987).

Uma vez que não há controle nem manipulação das variáveis por parte do pesquisador, assim como também não há distribuição aleatória dos grupos pesquisados, os delineamentos quase-experimentais estão mais suscetíveis a conclusões errôneas que os experimentos ou as pesquisas de levantamento. Contudo, esse tipo de abordagem permite se trabalhar com as variáveis e com o grupo pesquisado, tais como elas se apresentam na realidade. Geralmente isso ocorre porque as variáveis que se pretende pesquisar são de difícil manipulação ou eticamente impossíveis de ser aplicadas e experimentadas na população ou nos grupos pesquisados. Uma alternativa viável é pesquisar variáveis que já estão fixadas ou que já causaram seus efeitos. Por isso, outra forma de designar os quase-experimentos é chamando-os de pesquisa *ex post facto* (KERLINGER, 1980). Trata-se, neste caso, de analisar variáveis categóricas, de status ou organísticas, que são trazidas com os sujeitos da pesquisa ou que se referem a

propriedades e características que acompanham as pessoas, pois fazem partes de suas vidas, independente das vontades individuais do pesquisador e, até mesmo, dos próprios sujeitos que são estudados. Exemplos desses tipos de variáveis são: idade, sexo, classe social, condições e experiências de vida, etc. (SELLTIZ, WRIGHTSMAN & COOK, 1987; KERLINGER, 1980).

Devido ao baixo grau de controle das variáveis e da não distribuição aleatória da população investigada, podemos também, definir nossa pesquisa como um estudo do tipo correlacional, que nada mais é que a mensuração das variáveis pesquisadas e as observações das relações apresentadas entre elas (SELLTIZ, WRIGHTSMAN & COOK, 1987). A correlação ocorre quando duas ou mais variáveis variam concomitantemente. Tais relações podem apresentar diversas possibilidades de interação, e dificilmente predizem uma relação de causalidade e mostram a causa única de determinado efeito, como ocorre nos experimentos. Em outras palavras, o fato de dois fenômenos variarem conjuntamente não garante, *a priori*, uma relação causal única entre eles. Tal relação, por exemplo, pode ocorrer de forma inversa ou ser determinada por uma terceira variável não considerada pela pesquisa (CANO, 2002). Como lembram Selltiz, Wrightsman e Cook (1987), correlação não prova causação. Isso não impede, porém, que as correlações não indiquem possíveis relações de causa e efeito entre as variáveis analisadas.

Mesmo sendo um processo muito simples, é possível extrair informações bastante claras e precisas sobre a natureza das correlações encontradas acerca das variáveis analisadas. Por exemplo, a partir da análise de frequência, podemos determinar a distribuição, a média, a direção, a magnitude e o coeficiente de correlação entre as variáveis investigadas (KERLINGER, 1980).

Kerlinger (1980) explica de forma bastante técnica o significado dos conceitos acima discutidos. A análise de frequência é dada pela contagem de alguma coisa que pode ser dividida em duas ou mais categorias ou valores

diferentes como o número de indivíduos de uma cidade dividido por gênero, ou o número de eventos ocorridos num determinado espaço de tempo ou local. Uma análise de frequência sempre poderá ser feita com qualquer conjunto de objetos passíveis de ser mensurados devido aos diferentes valores atribuídos a eles pelo pesquisador. A partir desse tipo de análise é possível observarmos a distribuição das frequências no recorte da pesquisa e, ao cruzarmos as variáveis independentes com as variáveis dependentes, a distribuição de frequência expressará as relações existentes entre as variáveis pesquisadas. Num segundo momento, os valores analisados poderão ser transformados em porcentagens a fim de demonstrar a “força” das relações resultantes desse tipo de operação matemática. E, por fim, uma vez descobertas essas porcentagens, é possível prever as probabilidades de determinadas causas gerarem determinados efeitos (KERLINGER, 1980).

As variáveis podem ser entendidas como constructos criados pelo pesquisador a partir de conceitos abstratos oriundos das teorias. Estas variáveis, como o nome já diz, devem variar e, para que isso ocorra, elas devem ser passíveis de mensuração, ou seja, suas medidas precisam atribuir valores ou categorias diferentes para diferentes aspectos do fenômeno que se pretende investigar. É a partir destas diferentes quantidades de valores atribuídas a determinado objeto é possível comparar e estabelecer relações entre as variáveis analisadas. Nas palavras de Kerlinger (1980), os fenômenos só podem ser comparados e relacionados através de variações, isto é, só podemos explicar um fenômeno especificando o que está relacionado a ele.

Relações⁶, por seu turno, estão associadas à ideia de ligação entre duas coisas de forma lógica, natural ou sintética. De modo mais específico, relações são conjuntos de pares ordenados comuns a dois fenômenos e que variam

⁶ Outra forma de compreender o significado de *relação* é contrapondo-o ao significado de *influência*. Enquanto esse último indica uma única direção entre causa e efeito, àquele indica a reciprocidade entre ambos (KERLINGER, 1980).

sistemática e concomitantemente. Se a variação for proporcional, a direção da relação é positiva e se for inversamente proporcional, a direção é negativa. Já, a magnitude das relações refere-se à extensão na qual dois conjuntos de medidas variam simultaneamente, indicando assim se os pontos em comum encontram-se concentrados (forte magnitude) ou dispersos (fraca magnitude) em torno da linha de regressão⁷ (KERLINGER, 1980).

Correlações indicam a covariação entre dois conjuntos de valores ou a variação conjunta dos valores de x e y ⁸. Trata-se de uma variação concomitante em que duas variáveis relacionadas “andam” conjuntamente, ou seja, quando uma muda a outra também muda. A partir da correlação é possível extrairmos o coeficiente de correlação⁹ que indicará a medida de interdependência pelo aumento ou decréscimo simultâneo de dois conjuntos de valores numéricos (KERLINGER, 1980). Dito isso, podemos agora especificar melhor como a metodologia discutida pode se adequar aos propósitos dessa dissertação.

Nosso objetivo, conforme já referido, foi investigar a relação que há entre as experiências em torno da violência sofrida e da violência praticada durante a infância e adolescência e como essa relação se distribui entre os espaços da casa, da rua e da escola. Para isso, tratamos como variável independente (ou preditora) a violência sofrida e a variável dependente (ou de saída) a violência praticada. Vale lembrar que não estamos considerando essa relação como sendo uma relação de causa e efeito único, em que a violência praticada é fruto apenas da violência sofrida. Pode até ser. Mas, por se tratar de um fenômeno complexo e multicausal não podemos definir, *a priori*, que essa é a única direção possível a

⁷ A linha de regressão é traçada graficamente o mais próximo possível de todos os pontos comuns de um conjunto de variáveis e serve para explicar a relação entre os valores de x e y (KERLINGER, 1980).

⁸ X e Y são coordenadas gráficas, onde “ x ” se encontra no eixo horizontal, ou das abscissas, e representa a variável antecedente ou independente e “ y ” se encontra no eixo vertical, ou das ordenadas, e representa a variável conseqüente ou dependente. A equação matemática é representada da seguinte forma: $y = a + bx$, o que quer dizer que: “se x ... então y ” (KERLINGER, 1980).

⁹ Coeficiente de correlação é um índice estatístico, em forma decimal, que indica a relação e a magnitude da covariação de dois conjuntos de valores. Seus valores se encontram entre -1,00 e +1,00: onde +1 significa uma relação positiva perfeita, -1 uma relação negativa perfeita e 0 nenhuma relação (KERLINGER, 1980).

ser tomada pelas manifestações de violência. Pode ocorrer o inverso, e o sofrimento da violência pode ser causado como uma forma de defesa contra a sua prática. Pode ser também que haja um terceiro fator não previsto por nós e ambas podem ser efeitos de uma causa em comum, como, por exemplo, a estrutura familiar, a condição socioeconômica, religião, etc. Além disso, não faz parte da metodologia dos quase-experimentos determinar relações de causalidade. Apenas estabelecemos a relação dessa maneira, pois acreditamos que a violência sofrida é mais independente das vontades e atitudes individuais que a violência praticada. Enfim, existem vários caminhos para se compreender o fenômeno social da violência. Escolhemos apenas um deles.

Analisamos estas relações durante a infância e adolescência. Por isso optamos em investigar indivíduos do sexo masculino, que se encontravam na idade entre 9 a 14 anos. Nove, dez e onze anos são crianças e doze, treze e quatorze anos são adolescentes¹⁰. Acreditamos ser esse um período de transição que nos permitirá comparar a frequência e a distribuição das experiências em torno da violência entre infância e adolescência.

Os dados foram coletados com crianças e adolescentes que são atendidos pelo “Projeto Proteger: Saúde e Comportamento Violento”, durante o ano de 2010. Trate-se de uma ação de extensão vinculada ao Departamento de Genética do Instituto de Biociências da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Aí são prestados serviços ambulatoriais, com uma equipe transdisciplinar, que visam atender crianças e adolescentes (juntamente com suas famílias) que vivenciam alguma forma de violência nos seus cotidianos.

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

¹⁰ Art. 2º. do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990).

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 frequentes maus-tratos. A maior parte da população atendida reside em locais caracterizados por altos índices de violência e que, geralmente, são denominados como vilas, favelas, morros ou periferias. 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 do Projeto Proteger: Saúde e Comportamento Violento, para a coleta de dados é, para nós, importante por dois aspectos. Primeiro, porque ali encontramos uma população significativa para o nosso estudo, pois são atendidas crianças e adolescentes que de alguma forma vivenciam, ou já vivenciaram, algum tipo de violência durante suas trajetórias de vida; e segundo, porque nos é possível obter um maior controle ético acerca das possíveis consequências implicadas por um trabalho dessa natureza¹¹.

Acreditamos que um questionário¹² estruturado, com perguntas fechadas e respostas pré-estabelecidas de acordo com um código numérico (ANDER-EGG, 1995) seja a técnica de coleta de dados mais adequada para os nossos objetivos, pois trata-se de uma lista de perguntas em que a temática deve corresponder a tradução das hipóteses da pesquisa de maneira interrogativa (THIOLLENT, 1980). A estrutura uniforme do questionário nos permitirá aplicar a mesma lista de

¹¹ No local onde são aplicados os questionários, temos um relativo controle das atitudes dos responsáveis sobre as possíveis sanções que seus filhos poderiam sofrer ao participar de uma pesquisa dessa natureza.

¹² Questionários podem ser entendidos como uma modalidade ou técnica de entrevista (MAY, 2004; ANDER-EGG, 1995; THIOLLENT, 1980).

perguntas a cada entrevistado da mesma maneira e na mesma ordem, “de modo que quaisquer diferenças entre as respostas sejam consideradas reais e não resultantes da situação da entrevista” (MAY, 2004, p.32). Uma das vantagens ao se definir as respostas antecipadamente é garantir a padronização das explicações (MAY, 2004), limitando dessa maneira vieses, ou que não foram previstos por nós, ou que não fazem parte dos nossos objetivos de pesquisa. O padrão pré-estabelecido das respostas também garante que as informações coletadas sejam passíveis de quantificação para posterior tratamento estatístico (ANDER-EGG, 1995).

Outra razão pela qual optamos em usar o questionário é pelo fato de ser mais facilmente aplicável para um grande número de pessoas, uma vez que, o que se quer captar é a objetividade das informações e não os motivos subjetivos que levam as pessoas a escolher essa ou aquela resposta específica. De acordo com Thiollent (1980) essa é a principal diferença entre questionários estruturados e semi-estruturados. Os primeiros são extensivos e gerais, pois buscam o caráter cognitivo das informações, ao passo que os segundos são intensivos e específicos, pois buscam o caráter afetivo das informações. A partir disso podemos estabelecer a seguinte fórmula: a subjetividade das informações requer mais tempo de entrevista para captar as respostas e a objetividade menos tempo. Logo, menos ou mais tempo de entrevista possibilitará menos ou mais pessoas para serem entrevistadas. Fechado esse parênteses, voltemos para a questão da padronização das respostas.

Nos questionários, a padronização e a definição anterior das respostas garantem melhor controle e comparabilidade entre as mesmas. O controle adquirido pelo fechamento das perguntas e respostas elimina possíveis variações de interpretações, sentidos ou opiniões provenientes dos dados coletados, minimizando assim:

(...) a influência das circunstâncias particulares que a envolvem **[a entrevista]**, tais como as personalidades peculiares de seus participantes. O objetivo é

ênfatar principalmente os aspectos suficientemente gerais e demonstráveis para serem levados em conta (...). Ela [a entrevista] é concebida para ser uma de uma série de encontros similares e comparáveis entre outras pessoas. Para tanto, cada entrevista deverá ser registrada de modo que os elementos de comunicação em comum possam ser facilmente isolados de suas características mais idiossincráticas (Côrtes, 1998, p.21).

Acreditamos que ao limitarmos a coleta dos dados à idade dos indivíduos que serão inquiridos e à variação de respostas requeridas, superamos o problema da falta de controle característico dos quase-experimentos. Estamos cientes também que, assim como quaisquer outras técnicas de pesquisa, a técnica aqui utilizada tem suas limitações e desvantagens. No entanto, optamos por ela porque foi a que nos pareceu mais adequada para os objetivos e problemas propostos aqui.

A transformação das nossas variáveis teóricas e abstratas em questionamentos passíveis de serem operacionalizados quantitativamente se deu a partir de perguntas categorizadas de estimacão (ANDER-EGG, 1995). As variáveis independentes, violência física e violência psicológica, foram questionadas da seguinte maneira: “*Você já apanhou, levou tapas, beliscões, socos, empurrões, chutes, puxões ou apanhou com objetos (cinto, pedaço de pau, chinelo, etc.), de alguém...?*” para violência física, e: “*Você já foi humilhado, xingado, rejeitado, ofendido, discriminado ou desvalorizado, por alguém...?*”, para violência psicológica. A estimava das perguntas foi feita a partir de um leque fechado de alternativas em que a variação das respostas foi dada através de diferentes graus de frequência (como um termômetro) que nos indicaram se as mudanças observadas ocorreram de forma crescente ou decrescente (ANDER-EGG, 1995). Nossa margem de variações encontra-se em uma reta horizontal de 10 cm (dez centímetros), onde nas extremidades são apontados os advérbios “nunca” e “sempre”. Assim, foi solicitado aos participantes que marcassem um “X” o mais próximo possível daquele termo que indicasse a frequência das situações vividas envolvendo violências no decorrer de suas vidas. Vale lembrar que, o que

mais nos interessa é captar a percepção das crianças e adolescentes em torno das experiências relativas às manifestações de violências ao longo de suas vidas e, não, uma exatidão mnemônica sobre as mesmas (ver Anexo I)¹³.

O leitor pode achar nosso questionário um tanto quanto repetitivo e coloquial. Contudo, só estamos seguindo um dos principais requisitos para um bom questionário, referente à inteligibilidade do mesmo. Isto é, devemos, ao aplicar um questionário, respeitar a capacidade cognitiva dos informantes, bem como a familiaridade deles acerca das informações que se pretende analisar (MAY, 2004; ANDER-EGG, 1995; THIOLENT, 1980). Como nossa população é composta por crianças e adolescentes, decidimos questioná-las de forma simples e repetitiva a fim de garantir a compreensão delas sobre o que lhes será perguntado. Por isso que, ao invés de usarmos expressões como “praticar”, “sofrer” ou “frequentemente”, utilizaremos termos como *bater*, *apanhar* ou *sempre*. Queremos dizer com isso que não estamos subestimando suas capacidades de entendimento ou esclarecimento sobre o fenômeno social da violência, apenas que desejamos garantir suas compreensões sobre as perguntas feitas.

Para finalizar, as análises dos dados coletados foram computadas pelo *software Statistical Program for Social Science*.¹⁸ (SPSS).

¹³ Ver página 295.

2. Sobre Indivíduos em Sociedade

Conforme o *Population Reference Bureau*, até 2002, já viveram na Terra 106 bilhões de seres humanos. Isto é, nos 52 mil anos de existência do *homo sapiens* moderno nasceram, aproximadamente, 106.456.367.669 seres humanos no Planeta Terra. Para termos uma ideia da extensão deste número, a população mundial no ano de 2002 representava 5,8% do total de pessoas que já existiram no decorrer da história da humanidade.

Tal número representa uma estimativa razoável e meramente especulativa do montante de pessoas que já viveram na Terra. Para Carl Haub, responsável por essa soma, trata-se de um exercício de alquimia populacional, que parte de um enfoque minimalista de uma população de 2 pessoas em 50.000 a.C. e que finda em 6 bilhões de pessoas em 2002 d.C. Embora pareça um cálculo absurdo, o método utilizado pelo autor foi matematicamente arranjado para se chegar a esse resultado. Nele são calculados e somados o período de tempo em que se supõem o surgimento dos seres humanos (como nós) na Terra, o tamanho médio do total da população em diferentes períodos de tempo, as respectivas taxas de natalidades pressupostas em cada um desses períodos e o número de nascimentos a cada mil pessoas (HAUB, 2002). Ainda conforme o autor, dois foram os principais fatores que dificultaram um resultado mais preciso para esse cálculo: as epidemias que dizimaram grandes parcelas da população mundial no decorrer da história como a peste negra e; os elevados índices de mortalidade infantil que acompanharam e, ainda acompanham, a humanidade desde os seus primórdios.

Por mais surpreendente que possa parecer, a informação mais inverossímil contida nos parágrafos anteriores refere-se ao “enfoque minimalista” dado pelo autor para poder chegar ao resultado final. Pois, no começo, não havia uma ou mesmo duas pessoas convivendo juntas, mas:

[...] 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).

Vale lembrar que nunca nenhum destes grupos primevos eram compostos exclusivamente por adultos, crianças também sempre fizeram parte deles. Desde os primórdios, até hoje em dia, a humanidade se caracterizou, e se caracteriza, como um grande grupo intergeracional onde seres humanos, de todas as idades, em relações de reciprocidade e dependência, conviveram, e convivem, ora harmoniosamente bem, ora caoticamente mal. A prova cabal desse fato encontra-se nos 5,8% da humanidade que vivem atualmente no mundo.

Uma das características que pode ser generalizada para todos os seres humanos que fizeram parte da humanidade, independente de seus respectivos tempos de permanência nela, diz respeito à precedência de outros seres humanos:

[...] 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).

Um ser humano criança depende de seres humanos adultos não apenas para nascer, mas, principalmente, para crescer, para se desenvolver, em suma, para se tornar um ser humano adulto. Tal dependência não se trata apenas de uma questão de sobrevivência da espécie, ela também está ligada a continuidade da humanidade. Assim como as crianças não conseguem sobreviver desamparadas por adultos, a humanidade não pode recomeçar a se desenvolver a cada nova geração que nasce. De modo geral é isso, 106 bilhões de seres humanos interdependentes que, no decorrer de 52 mil anos, nasceram, cresceram, se desenvolveram e tiveram filhos que mais tarde tornaram-se pais.

Outra característica que pode ser aplicada a todos aqueles seres humanos que nasceram até hoje diz respeito a suas respectivas singularidades. Todos foram únicos. 106 bilhões de seres humanos interdependentes e, ao mesmo tempo, diferentes entre si. Cada um com suas características próprias, traços, jeitos e percepções únicas. Mais tarde, tais características únicas ganharam o nome de personalidade. Mas, antes disso, todos os seres humanos sempre foram idiossincráticos e seus desenvolvimentos e suas trajetórias de vida nunca tiveram e nem terão equivalentes. Isto se deve ao fato de que cada um deles foi concebido, criado e amparado por um grupo que lhe era não apenas precedente, mas específico também. Cada ser humano surgiu num momento único do tempo, circulou num determinado espaço, ora mais restrito, ora mais amplo, criou, manteve ou desfez relações específicas com outras pessoas que, assim como ele, também eram únicas. É justamente por ter surgido e sido criado num grupo específico de pessoas individuais que todo ser humano possui sua própria individualidade.

[...] 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).

O desenvolvimento físico, mental e social do pequeno ser humano ocorre apenas na presença de outros seres humanos já suficientemente desenvolvidos física, mental e socialmente. Em outras palavras, a precedência humana é requisito fundamental da própria existência humana, uma humanidade incapaz de se manter viva e propiciar o desenvolvimento saudável de cada nova geração não

prossegue, não avança e se extingue. O mesmo vale para as sociedades e seus indivíduos.

Precisamos pensar a relação entre indivíduos e sociedades como um processo geral e constante, bastante complexo e, por vezes, contraditório. Trata-se de uma relação contínua, sem um começo exato e que se torna volátil quando considerada de maneira absoluta e estática. Por isso, ela tem que ser vista sempre em movimento, transformando-se constantemente de maneira ininterrupta. Sociedades e indivíduos estão em contínuo desenvolvimento. Uma vez que ambos estão sujeitos a ação do tempo e do espaço, eles estão sempre se diferenciando, seja em relação a si próprios, seja em relação a outros distintos. Assim como só podemos compreender uma sociedade a partir de sua história, só podemos entender um indivíduo humano através do seu desenvolvimento em meio a relações sociais. O caráter histórico/biográfico inerente às sociedades e aos indivíduos é inerente também à relação indivíduo e sociedade. Em outras palavras, a maneira de pensar a relação entre indivíduos e sociedades é fruto de um longo processo histórico.

[...] 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”. (ELIAS, 1994, p.30).

Por fazer parte de um processo histórico de longa duração, as ideias que englobam a relação entre indivíduo e sociedade também foram se transformando ao longo do tempo. Antes de Elias, Durkheim já havia problematizado esse tema. Na verdade, podemos pensar que grande parte dos argumentos de Elias sobre o assunto é uma forma de diferenciação, transformação e desenvolvimento da teoria durkheimiana sobre a relação indivíduo e sociedade.

Estamos tão acostumados a opor sociedade e indivíduo, que toda a doutrina que faz uso frequente da palavra sociedade nos parece sacrificar o indivíduo. Também aqui nos equivocamos. Se houve um homem que foi realmente um indivíduo, uma pessoa, em tudo o que o termo implica de originalidade criadora e de resistência aos arrebatamentos colectivos, foi Durkheim (FAUCONNET, 2007, p.18).

Habitamo-nos tanto com o esforço de Durkheim, ao longo de toda sua obra, em distinguir indivíduo e sociedade que acabamos por acreditar que ele próprio não considerava os indivíduos como parte constituinte da sociedade. Seu esmero em explicar os fatos sociais como algo além das vontades individuais, em explicar a sociedade como algo além da simples soma dos seus indivíduos, em mostrar que o objeto da Sociologia não se confunde com o da Psicologia, foi tão imponente que, por vezes, pensou-se Durkheim como um anti-individualista, que não considerava a capacidade ativa dos indivíduos em prosperar, em dar continuidade às sociedades e em manter os fatos sociais vivos, isto é, exteriores, impositivos e independentes.

Assim o antagonismo que se admitiu frequentemente entre a sociedade e o indivíduo não tem qualquer correspondência com os factos. Longe de se oporem e de só se poderem desenvolver em sentido inverso um do outro, estes dois termos implicam-se. O indivíduo querendo a sociedade, quer-se a si próprio. A acção que esta exerce sobre ele, nomeadamente por via da educação, não tem de modo algum por objecto e por efeito comprimi-lo, diminuí-lo, deformá-lo, mas, pelo contrário, engrandecê-lo e fazer dele um ser verdadeiramente humano (DURKHEIM, 2007, p.59).

Poderíamos pensar que a diferença entre indivíduo e sociedade contida na teoria durkheimiana está mais voltada para questões metodológicas que filosóficas ou existenciais, por assim dizer. Sua preocupação gira em torno de um “racionalismo simplista” que, ao analisar minimamente a sociedade, se depararia com um único indivíduo e, dessa forma, acabaria deduzindo que as sociedades nada mais seriam do que a soma dos indivíduos, que os indivíduos são as únicas coisas realmente concretas que existem no universo e que todo o resto, inclusive

as sociedades, seria apenas fruto de abstrações idealizadas pela imaginação individual. Dessa forma, a sociedade não seria real e, decorrente disso, não haveria porque existir uma ciência específica para estudá-la, ficando a cargo das especulações filosóficas a tarefa de compreendê-la. Não podemos nos esquecer que Durkheim está tentando estabelecer, nessa época, os limites da Sociologia, que grande parte do seu esforço está em delimitar o seu objeto de estudo e em dizer o que compete a um sociólogo fazer. Por isso sua preocupação em distinguir indivíduo de sociedade. O que não é o mesmo que separá-los em lados opostos e, sim, apenas definir precisamente o que é sociedade.

E como ele constata isso? Ao perceber que, apesar dos indivíduos nascerem e morrerem há algo que persiste ao “fluxo perpétuo de personalidades particulares”, há um “ser” diferente dos seres individuais que permanece apesar das mudanças intergeracionais, que tem a sua própria história, independente das trajetórias de vida individuais e que, finalmente, não se curva a vontade deles, pelo contrário, são eles que se curvam as suas vontades (DURKHEIM, 2008). Novamente, se são indivíduos, se possuem uma trajetória de vida própria e se possuem uma personalidade particular, é por que eles se encontram em sociedade.

Por isso, no seu afã em distinguir indivíduo de sociedade, Durkheim acaba exagerando um pouco. Ao distanciar ambos os conceitos, ele cria uma espécie de barreira entre eles. De um lado os indivíduos com seus interesses particulares, de outro, um “ser” social, supra-individual, com uma personalidade própria, diferente das personalidades individuais, com finalidades diferentes destas. Depois da desmistificação de deus, só haveria “um ser acima dos indivíduos, um ser que é empiricamente observável, que é aquele que surge quando os indivíduos se associam”, a Sociedade (DURKHEIM, 2008, p.73).

Ora, conforme vimos ainda há pouco com Elias, indivíduos associados e sociedade não são coisas tão diferentes assim. Na verdade, são complementares,

inseparáveis e constituem-se reciprocamente, isto é, a existência de um depende da existência do outro, logo, não há como pensá-los separadamente, o simples ato teórico de analisá-los de maneira independente ou em estado isolado é impossível. Não há dúvidas que indivíduos e sociedade são coisas diferentes, mas, nem por isso deixam de ser interdependentes. Por isso um nunca será estranho para o outro.

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).

A individualidade humana não é algo orgânico, que se desenvolve apenas ao sabor do tempo, não é como o desenvolvimento dos ossos ou músculos, não é algo inato como o sexo e nem algo intrínseco como a estatura ou o peso que as pessoas adquirem há medida que o tempo passa. Assim como qualquer ser humano necessita de, no mínimo, dois outros seres humanos precedentes para nascer, assim como a sua sobrevivência e desenvolvimento não ocorrem senão na presença imediata de outras pessoas que lhes propicie isso, sua individualidade também. Com isso, queremos dizer que a ideia de indivíduo único ou mesmo isolado não existe. A ideia de uma individualidade que se desenvolve de forma autônoma e independente é irreal. Como já dissemos, o requisito fundamental para ser um indivíduo é estar em sociedade, ou seja, em relação constante com outros indivíduos. A identidade individual só ocorre a partir do momento em que nos diferenciamos de outras identidades individuais, o surgimento do Eu é concomitante ao surgimento dos Outros e do Nós. O significado e o sentido de indivíduo só podem ser entendidos em relação à vida em comum que lhe é estabelecida em relação aos outros. A estrutura e a configuração dos controles comportamentais e sentimentais - aquilo que chamamos de personalidade - sempre dependem das relações entre indivíduos em sociedade (ELIAS, 1994; 1994a).

Há outro ponto que iremos explorar mais adiante, mas que precisa ser introduzido agora, para que possamos compreendê-lo melhor posteriormente e que se refere ao lugar das crianças na sociedade conforme a teoria sociológica de Durkheim. Aqui, poderemos ver um pouco mais nitidamente o desenvolvimento da ideia de indivíduo e sociedade de Durkheim para Elias.

A sociedade, particularmente a sociedade política, aquela que é composta por indivíduos que abdicaram das vontades pessoais, que superaram a sua “natureza humana” em nome das vontades coletivas e sociais, é uma sociedade composta apenas por adultos. Seria esse o tipo ideal da sociedade moderna concebida por Durkheim: uma sociedade política de indivíduos adultos. Esse seria o seu acabamento final. Por isso, as crianças não fazem parte dela, pois, ainda não são indivíduos plenos, desse modo, elas são pensadas como seres pré-sociais que ainda precisam se tornar adultos para serem consideradas como indivíduos.

Embora reconheça que as crianças não são uma tabula rasa, que também não são como animais, Durkheim as considera não muito diferentes desses últimos. Outras vezes, ele as compara com povos primitivos, ou melhor, compara esses com as crianças (DURKHEIM, 2008), pois, ambos se encontram em estado de natureza, escravos dos impulsos e das emoções, instáveis, imprevisíveis, pouco altruístas e irracionais. A tarefa dos adultos é transformar as crianças em adultos. Nesse sentido, o caráter individual das crianças encontra-se latente e é preciso desenvolver isso nelas, é preciso torná-las seres sociais, aptas a viverem em sociedade, é necessário torná-las indivíduos.

Mesmo sabendo que um dos objetivos de Durkheim era superar a Física Social de Comte, fica claro no parágrafo acima o quanto ele era influenciado pelo Positivismo. A comparação evolutiva entre crianças e adultos e povos primitivos e sociedades modernas, a própria comparação entre adultos e crianças é errônea, a clivagem entre natureza e cultura, o interesse no “vir a ser” mais do que o “ser em

si”, o processo evolutivo que torna desigual o “inferior” em relação ao “superior”, são ideias que mostram o viés positivista de Durkheim e as limitações dessa teoria no que se refere à compreensão da relação entre indivíduos e sociedades. Justiça seja feita, essas características também mostram que Durkheim era um cientista do seu tempo. Criticá-lo por não ter tido uma visão mais clara sobre esse tema na época, seria o mesmo que dizer que as crianças são limitadas em relação aos adultos justamente pelo fato delas não serem ainda adultos.

Nós, aqui nessa dissertação, ao contrário, partimos do princípio de que crianças são indivíduos porque elas já nascem numa sociedade de indivíduos. O que garante essa individualidade a elas é o fato de pertencerem a um grupo que lhes é específico e que, dentro desse grupo, elas possuem uma posição específica, diferente dos demais indivíduos, inclusive de outras crianças, ao seu redor.

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 (ELIAS, 1994, p.31).

A Antropologia, já nos ensinou, entre outras coisas, que comparar sociedades “primitivas” com sociedades “evoluídas”, esperar daquelas um desenvolvimento para essas é uma tarefa sem muito sentido, uma vez que não podemos aplicar os mesmos parâmetros para as duas, pois se trata de mundos diferentes, com lógicas diferentes e pessoas diferentes. Isso não impede que possamos relacioná-las, afinal, ambas são sociedades com indivíduos. O que não podemos fazer é explicar, ou mesmo desvalorizar, uma em detrimento da outra. O mesmo vale para adultos e crianças. Não podemos ver nas crianças suas potencialidades de adultos. Não podemos tratá-las como seres inferiores pelo fato delas não serem ainda adultos. Exigir isso delas, como já foi dito, seria o mesmo que exigir de Durkheim uma visão sociológica contemporânea a nossa. Isso também não nos impede de estudar numa mesma sociedade, ou mesmo em sociedades diferentes, adultos e crianças em relação. Porém, se quisermos

comparar algo mais profícuo, seria mais adequado compararmos apenas as crianças entre si, seja desta ou de outras sociedades. E mais, isso precisa ser feito sempre numa relação de diferença e nunca de desigualdade, seja esta pensada em relação a sociedades ou a indivíduos diferentes. O que dá quase no mesmo.

É preciso abrir aqui um parêntese para melhor esclarecimento dessas ideias. Há uma explicação, fruto de um longo processo histórico, para que as ideias acima discutidas chegassem a esse tipo de compreensão. O surgimento do indivíduo moderno ou, melhor dizendo, a concepção moderna de indivíduo é bastante recente na história da humanidade, ela faz parte de uma forma de pensamento específico que surgiu em determinado momento da história do Ocidente: o pensamento científico, que teve em Descartes um dos seus principais expoentes. O modelo cartesiano foi, e ainda é uma das principais características do pensamento científico ocidental. De maneira muito simples, podemos dizer que se trata de uma forma dualista (binária e opositiva) de analisar as coisas presentes no universo, inclusive os seres humanos.

Para distinguir aquilo que é verdadeiro daquilo que é falso, é imprescindível ter certeza de como as coisas são. Para que elas se tornem claras e evidentes é preciso examiná-las e observá-las. Para que isso ocorra, é necessário ter prudência, utilizar regras, realizar experiências e aplicar um método (DESCARTES, 2009). A distinção que nos livra das dúvidas e nos permite alcançar as verdades absolutas, sem contradições, é um dos eixos fundamentais do pensamento científico. A partir de então, tudo é dividido em partes auto-excludentes: “parte” e “todo”; “razão” e “emoção”; “teoria” e “prática”; “singular” e “plural”; “cultura” e “natureza”; “corpo” e “alma”; “subjetivo” e “objetivo”; “universal” e “particular”; “sujeito” e “objeto”; “espiritual” e “material”; “causa” e “efeito”; “indivíduo” e “sociedade” e; assim por diante. A lógica formal desse tipo de pensamento se baseia na exclusão de um dos termos na presença imediata do outro, em outras palavras, se não “x”, então “y”.

Essa maneira de conceber o universo e as coisas presentes nele também influenciou na própria forma do ser humano se auto-perceber.

Mas logo notei que, quando quis assim pensar que tudo era falso, era preciso necessariamente que eu, que o pensava, fosse alguma coisa. E observando que esta verdade, *penso, logo existo*, era tão firme e tão segura que as mais extravagantes suposições dos céticos eram incapazes de a abalar, julguei que podia admiti-la sem escrúpulos como primeiro princípio da filosofia que eu buscava.[...] E, tendo observado nisto, *penso, logo existo*, não há absolutamente nada que me assegure que digo a verdade, a não ser o que vejo muito claramente que, para pensar, é preciso ser, julguei que podia tomar como regra geral que as coisas que concebemos de maneira muito clara e distinta são todas verdadeiras. (DESCARTES, 2009, p.70-71). (grifo no original)

Trata-se, sem dúvidas, de uma auto-afirmação que representa, como diria Elias (1994), o cerne da autoconsciência do indivíduo moderno, que colocou o ser humano no centro do universo e que tornou a consciência humana autônoma, racional e individual. A partir daí, a compreensão sobre o universo e das coisas presentes nele não foram mais mediadas por fontes de revelação divina, nem por aqueles que possuíam o monopólio do conhecimento até então. A reflexão racional e individual tornou-se o principal meio para se alcançar as verdades presentes no universo e, com isso, os seres humanos ascenderam a um novo nível de “autoconsciência”:

No decorrer dessas descobertas sobre os eventos naturais, as pessoas perceberam novas coisas a seu próprio respeito. Não apenas aprenderam cada vez mais a chegar a certeza sobre os eventos naturais através do pensamento e observação metódicos, como também se conscientizaram cada vez mais de si mesmas como seres capazes de obter essas certezas através de sua observação e reflexão individuais. [...] O próprio fato de agora podermos perceber isso constitui expressão do processo gradativo em direção a um novo estágio de autoconsciência (ELIAS, 1994, p. 85).

Identificar o surgimento da noção de indivíduo a partir de determinado momento da história do Ocidente, não significa dizer que até então não existissem indivíduos. Conforme dito, todo ser humano é único, idiossincrático e, portanto,

individual. Todo ser humano é individual porque nasce e se desenvolve na presença de outros seres humanos únicos, idiossincráticos e individuais. A diferença está na forma com que eles se identificam e, logo, se diferenciam uns dos outros. Ainda conforme Elias (1994), o que mudou a partir desse período foi o lado do “pêndulo da balança”. Antes, ele tendia mais para a “identidade-nós”. Após esse processo de individuação, ele tendeu mais para o lado da “identidade-eu”. Isso seria o mesmo que dizer que até esse momento, as pessoas se solidarizavam umas com as outras devido às suas similitudes. Depois disso, elas passaram a se solidarizar mais por suas diferenças (DURKHEIM, 2003).

Toda essa discussão nos ajuda a entender um pouco melhor o porquê das crianças não serem consideradas como indivíduos por Durkheim e pelo pensamento científico de modo geral. O indivíduo moderno foi concebido no seu estado adulto. Crianças eram “naturais”, tendiam mais para as “emoções” do que para as “razões”, não refletiam como os adultos, não pensavam, não se comportavam como eles, deixavam-se guiar pelos “instintos” egoístas, em suma, não eram ainda seres sociais.

Seguindo a tradição sociológica, iniciada por Durkheim e continuada por Elias, que busca compreender a relação entre indivíduo e sociedade, Lahire acrescenta novos elementos a essa discussão. Como visto antes, por ser esta relação parte de um longo processo do desenvolvimento histórico do pensamento ocidental, ela também não poderia deixar de ter uma interpretação contemporânea acerca da díade indivíduo/sociedade. A proposta oferecida por Lahire para compreender as particularidades do processo de formação das identidades dos indivíduos contemporâneos (SETTON, 2005) parte de um programa científico de uma Sociologia Psicológica em escala individual (LAHIRE, 2005; 2007; 2008). Aqui, talvez, indivíduos e sociedades nunca estiveram tão entrelaçados quanto antes.

A sociologia à escala individual busca compreender a realidade social interiorizada em um corpo individual, em outras palavras, entende os indivíduos como produtos complexos de múltiplos contextos e experiências sociais que nem sempre são compatíveis ou acumulativos, podendo ser também, às vezes, contraditórios, incoerentes e desarmônicos (LAHIRE, 2008), sem, contudo, deixarem de ser individuais:

Essa produção do indivíduo como indivíduo singular, autônomo, é frequentemente entendida pelo conteúdo dos discursos, mas não se pode negligenciar o estudo das instituições, dos dispositivos sociais ou das configurações de relações de interdependências que contribuem na produção desse sentimento de singularidade, de autonomia, de interioridade, de identidade de si a si (LAHIRE, 2008, p.384).

Mais eliasiano impossível. Para Lahire (2008), esse sentimento de singularidade, essa centralização discursiva do Eu, seriam próprios das sociedades contemporâneas que, assim como os indivíduos, também são complexas, sem deixar de serem únicas e diferentes de todas as demais. Ainda de acordo com o autor, embora se trate de uma análise sociológica à escala individual, isso não quer dizer que uma Sociologia Psicológica considere o indivíduo de forma isolada, autônoma e singular, fechado sobre si mesmo, tal como se fosse um todo coerente. Assim como Elias (1994), para Lahire (2008) a formação de uma identidade individual só ocorre em relação de interdependência com outros indivíduos em sociedade.

A composição das disposições sociais, as formas de interiorização e exteriorização dos hábitos, os efeitos mentais e identitários da incorporação das disposições heterogêneas e, por vezes, contraditórias, são maneiras de se compreender, conforme Lahire (2008), o “social individualizado”. Entre outras coisas, essa abordagem nos permite ver mais claramente a continuidade e a relação que há entre os aspectos cognitivos, emotivos, comportamentais, valorativos, ideológicos e culturais, ou seja, entre indivíduos e sociedade.

Retornando ao processo de desenvolvimento histórico do pensamento ocidental. Outra característica do pensamento científico é que ele se encontra em desenvolvimento perpétuo. Apesar de ser sempre o mesmo, ele está sempre mudando, se transformado, indo continuamente além daquilo que está estabelecido. Tais transformações ocorrem a partir de novas descobertas, de solução de antigos problemas e pelo surgimento de novos, por acúmulo de conhecimento, acréscimos, superações, complementações, trocas, inovações e rupturas. Em algumas áreas do conhecimento essas mudanças ocorrem com mais frequência do que em outras, devido, entre outros fatores, a própria dinamicidade inerente a natureza dos seus objetos de estudo, como é o caso das Ciências Sociais.

O condicionamento histórico das sociedades exige das Ciências Sociais, em particular da Sociologia, um estado de mudança constante e de incessante renovação. Talvez, por isso, não sejam raros os discursos, de diferentes décadas, que falam da “crise” nas Ciências Sociais. É interessante notar que essas constantes transformações garantem às Ciências Sociais uma historicidade própria. Por exemplo, não é possível aprender Sociologia sem ao mesmo tempo compreender sua história, a gênese dos seus conceitos, o aperfeiçoamento dos seus métodos, a elaboração dos seus problemas, o surgimento de novas teorias e assim por diante. Conforme Valente (1997), um dos motores que embasa essas constantes modificações científicas, encontra-se na ideia de “crise” ou “ruptura” de paradigmas. Para a autora, esse tipo de pensamento mais empobrece que enriquece o desenvolvimento das Ciências Sociais. Não há dúvidas que, na medida em que as sociedades se desenvolvem, as interpretações e teorias sociais que pretendem compreendê-las e explicá-las devem, necessariamente, se desenvolver também. O que temos que evitar é negar, ou considerar como errôneo, aquilo tudo que até então vinha sendo julgado como correto para explicar e compreender os fenômenos sociais:

Julgar o passado filosófico como um delírio ou uma loucura, não é apenas um erro anti-histórico, já que contém a anacrônica pretensão de que no passado se devesse pensar como hoje, mas é um verdadeiro resíduo de metafísica, pois supõe um pensamento dogmático válido em todos os tempos e em todos os países, através do qual se julga todo passado. O anti-historicismo metodológico não é senão metafísica. O ato de que os sistemas filosóficos tenham sido superados não exclui a possibilidade de terem sido válidos historicamente e de terem desempenhado um função necessária: sua caducidade deve ser considerada do ponto de vista do desenvolvimento histórico global [...] (VALENTE, 1997, p.60).

Nossa intenção com os parágrafos precedentes foi de esclarecer que todas as referências utilizadas até o presente para explicar a relação entre indivíduo e sociedade, ao invés de ser consideradas como ideias antagônicas, refratárias e que se anulam conforme vão se modificando, são pensadas através de suas continuidades e complementaridades. Não estamos buscando uma explicação definitiva para compreender a relação entre indivíduo e sociedade, pelo contrário, acreditamos que essa compreensão só se torna possível através do entendimento do seu constante desenvolvimento histórico. Com isso queremos dizer que, embora muitas vezes as ideias aqui discutidas apresentem perspectivas diferentes, ou mesmo incompatíveis, isso não nos impede de considerá-las como dimensões de uma mesma realidade muito mais ampla (VALENTE 1997).

O mundo contemporâneo é altamente diferenciado, é um entreposto de diversos pequenos mundos que estão posicionados em diferentes níveis. Por sua vez, esses níveis produzem diferentes perspectivas de apreensão do mundo, ora mais simples, ora mais complexas. A complexidade oriunda dessas sobreposições permite-nos, atualmente, pensar os fenômenos sociais em quase todas as suas dimensões, inclusive, no que diz respeito à associação de termos que até então eram pensados como sendo antagônicos e logicamente impossíveis de serem empregados ao mesmo tempo na compreensão desses fenômenos. Para Lahire (2005; 2007; 2008), por exemplo, o “singular é plural”. Nas palavras do próprio autor:

[...] a apreensão do singular *enquanto tal*, ou seja, do indivíduo como produto complexo de diversos processos de socialização, obriga a ver a pluralidade interna do indivíduo: *o singular é necessariamente plural*. À coerência e a homogeneidade das disposições individuais pelas sociologias à escala dos grupos ou das instituições, substitui-se uma visão mais complexa do indivíduo, menos unificado e portador de hábitos (de esquemas ou disposições) heterogêneos e, em alguns casos opostos, contraditórios. (LAHIRE, 2005, p.25). (grifo no original)

Isso ocorre justamente pelo fato de os indivíduos crescerem e se desenvolverem em sociedades altamente complexas e entrecortadas por pequenos mundos relativamente familiares e mais próximos deles. Vale frisar que tal característica não os impede de serem influenciados por aqueles mundos estranhos que estão mais distantes. Devido às diferentes peculiaridades presentes nesses pequenos mundos, os indivíduos acabam vivenciando uma multiplicidade de experiências em diversos contextos que, como aponta o autor, não precisam ser necessariamente harmônicos e condizentes uns com os outros. Esta variação é tão ampla que permite aos indivíduos diversificarem suas condutas, atitudes, emoções e comportamentos a ponto de fazer com que suas crenças, disposições, competências, apetências e hábitos variem de acordo com os espaços nos quais eles circulam e com os outros indivíduos com quem eles se relacionam.

Considerar a pluralidade das disposições individuais não é o mesmo que atribuir aos indivíduos múltiplas personalidades, tampouco significa considerá-los como seres cínicos que manipulam as coisas ao seu redor conforme seus bel-prazeres. O fato de suas trajetórias de vidas abarcarem uma multiplicidade de contextos e experiências onde incertezas, incoerências e contradições podem estar presentes, não nos impede de observar a individualidade de cada um deles, isto é, aquilo que cada indivíduo tem de único e particular:

Os actores não são feitos de um só pedaço, mas pelo contrário são *colagens compostas, complexos matizados de disposições (para agir e para crer) mais ou menos fortemente constituídos*. Isso não significa que sejam “sem coerência”, mas sim sem princípio de coerência único - *de crenças (modelos, normas,*

ideais, valores...) e de *disposições de agir*. (LAHIRE, 2005, p.32). (grifo no original)

É importante dizer também que essas múltiplas possibilidades compostas por diversas crenças e atitudes não os torna, por isso, indivíduos altamente inventivos e originais. A bem da verdade, na maior parte do tempo, suas vidas são guiadas pela monotonia do cotidiano e pela reprodução automática dos hábitos. Todavia, isso não os impede de surpreender, ou mesmo decepcionar, outros indivíduos que compartilham hábitos semelhantes e que convivem em um mesmo cotidiano. Outras vezes, as incompatibilidades provenientes daqueles múltiplos contextos e experiências de socialização podem gerar “sentimentos de frustração, culpabilidade, de ilegitimidade ou má consciência” (LAHIRE, 2005, p.19,) conforme forem as exigências desses espaços nos quais eles circulam e das relações que eles estabelecem com as outras pessoas presentes neles.

Considerar os indivíduos como produtos complexos de múltiplos processos de socialização, como portadores de uma pluralidade de disposições e que, ao longo de suas vidas, atravessam uma diversidade de contextos sociais, permite-nos explicar não apenas as variações inter-individuais, mas, também, as variações intra-individuais dos comportamentos, valores, discursos, sentimentos, etc. manifestadas por eles. É a partir dessas diferenças internas, que cada indivíduo possui, que passamos a compreender melhor o porquê do “singular ser pensado como plural” (LAHIRE, 2005; 2007; 2008).

Lahire (2005; 2007; 2008), apresenta-nos uma série de características individuais em que podemos observar àquelas variações intra-individuais. Por exemplos: não necessariamente as disposições para agir (hábitos de ação) são correspondentes ou sincrônicas às disposições para crer (hábitos mentais e discursivos): podemos dizer e fazer coisas completamente contraditórias, dependendo dos locais onde circulamos ou das pessoas com as quais interagimos: “sou contra a todo o tipo de violência, mas quando é preciso dou

umas palmadas nos meus filhos”, ou, “há atividades que, mesmo não querendo, sou obrigado a fazer”; nem sempre há uma correspondência direta entre competências, apetências e meios: “posso ser formado em Direito por imposição familiar, mas não tenho vontade de exercer a profissão”, ou, “posso querer ser médico, mas não tenho meios (financeiros) ou competência para isso”.

[...] indivíduos passam muito frequentemente de uma “comunidade” para a outra, e que eles se caracterizam, desse ponto de vista, por uma pluralidade de pertencas sociais e simbólicas, inscrevendo as suas práticas (e nomeadamente as suas práticas culturais) em múltiplos lugares e tempos (LAHIRE, 2005, p. 29).

“Nomeadamente as suas práticas culturais” quer dizer que em termos de consumo de bens culturais, os gostos individuais são também são ecléticos e variam muito na hierarquia dos valores culturais, podendo ir do erudito ao popular, do “bom” ao “mau” gosto, conforme for o contexto ou a situação¹⁴. Ainda mais, caso tivermos a oportunidade de analisar a trajetória de vida particular dos indivíduos, durante um longo período de tempo, poderíamos observar também os momentos de mobilidades educacionais, profissionais e sociais, e, juntamente com elas, as mudanças de preferências, crenças, práticas e discursos (LAHIRE, 2005).

Para sintetizar, numa Sociologia Psicológica ou à escala individual, temos que nos voltar à complexidade dos indivíduos socializados, considerando essa complexidade a partir de:

a) os indivíduos são, em nossa sociedade, sujeitos a experiências socializadoras heterogêneas e às vezes até contraditórias (o que vale em matéria de cultura como em outras áreas) e são, por isso, portadores de uma pluralidade de disposições, apetências, e competências; b) esses mesmos indivíduos não são levados a agir sempre nas mesmas condições, nos mesmos contextos de ação e seus patrimônios individuais de disposições, apetências e competências estão portanto sujeitos a solicitações variáveis (LAHIRE, 2007, p.817).

¹⁴ Parte da discussão de Lahire sobre esse tema gira em torno da superação das ideias de Bourdieu sobre distinção social e capital cultural. Ver (LAHIRE, 2005; 2007; 2008).

Um exemplo de ordem prática acerca deste tipo de compreensão sobre o indivíduo e sociedade, nos é dado por Caetano (2009) em sua Tese de Doutorado intitulada “Pais, Adolescentes e Autonomia Moral: Escalas de Concepções Educativas”. Nesse trabalho a autora pesquisou 860 adultos (pais, mães ou responsáveis) cuidadores de adolescentes de 12 a 20 anos de idade em oito estados brasileiros. O objetivo da tese é construir um “instrumento de avaliação psicológica que mensure os conceitos determinantes dos genitores no processo de construção de autonomia moral dos filhos” (CAETANO, 2009, p.12). Conforme o referencial utilizado pela a autora, as concepções educativas utilizadas pelos pais ou responsáveis dividem-se em quatro dimensões: obediência, respeito, justiça, e autonomia. Podemos afirmar que os resultados correspondem à ideia de Lahire sobre os indivíduos.

No item *obediência*, 84% dos pais acreditam que “os filhos devem saber que deixam os seus pais tristes”; 65% concordam que “uma boa ameaça costuma resolver uma desobediência”; 70% discordam que “os filhos devem obedecer aos pais em todas as circunstâncias” e; 90% acham que “o papel dos pais é ser modelo para sustentar as regras junto aos seus filhos” (CAETANO, 2009).

No que se refere à relação de *respeito* entre filhos e pais os resultados começam a ficar cada vez mais incoerentes e contraditórios: 87% concordam que “um pai sempre mostra interesse pelas coisas que o filho faz”; 84% crêem que “um pai nunca deve confiar no filho”; 56% acreditam que “um pai não deve sempre justificar para os filhos as suas orientações” e; 58% acham que “os pais devem dar palpite em tudo o que o filho faz”. Ao menos existe um pouco de *mea culpa* por parte dos pais: 47% discordam que “as atitudes dos pais para com os filhos sempre são coerentes”, 13% não souberam informar e o restante (40%) concorda (CAETANO, 2009).

Um dado bastante interessante surge quando observamos os cruzamentos das dimensões propostas pela autora. Embora os pais, mães ou responsáveis pesquisados reconheçam suas falhas, não necessariamente, eles tentam amenizá-las. Ao cruzarmos as respostas dadas nos itens *justiça* e *autonomia* isso fica mais claro. No quesito *justiça*, quase 73% concordam que “os pais devem sempre considerar as explicações dos filhos”, já no quesito *autonomia*, quase 68% dos pais concordam que “não se pode sempre ouvir os filhos” e 63% discordam que “os pais devem acatar as opiniões dos filhos”, ainda que, 99% acreditam que “é fundamental que os pais conversem com seus filhos”. (CAETANO, 2009).

Quando consideramos as pessoas em suas diferenças intra-individuais, não paramos de nos surpreender com elas. Voltando ao item *justiça*: quase 80% dos entrevistados concordam que “um pai deve sempre se auto-controlar para castigar seu filho”, mesmo assim, 70% acham que “um pai pode punir fisicamente seu filho caso ele faça algo muito errado”. 54% discordam que “um pai que tem dois filhos precisa sempre agir do mesmo modo com os dois”. Podemos, a partir desses resultados, começar a pensar que em uma sociedade complexa, com indivíduos complexos, é perfeitamente normal agir de forma contraditória na educação dos filhos: 67% dos pais acreditam que “o pai pode falar e não agir conforme suas palavras”. Já, no item *autonomia* as incoerências das respostas não variam muito com o item anterior: 62% concordam que “cabe aos pais tomarem as decisões pelos filhos”; 86% discordam que “os filhos quando autorizados pelos pais, devem ter suas próprias experiências”; 94% pensam que “os pais devem ajudar os filhos a refletirem sobre suas ações ao invés de lhes dar ordens” e; somente 51% concordam que “nem sempre um pai deve oferecer escolhas aos seus filhos” (CAETANO, 2009).

As conclusões resultantes do trabalho de Caetano (2009) vêm de encontro às afirmativas elaboradas por Lahire (2005; 2007; 2008) acerca das suas considerações referentes às diferenças inter e intra-individuais. Embora, os pais pesquisados pela a autora tenham boas intenções e interesses para com o

desenvolvimento de seus filhos, eles nem sempre sabem por essas intenções em práticas e, na maioria das vezes, eles contradizem-se no que falam e no que fazem. Ou seja, há uma falta de harmonia entre seus juízos e práticas morais, entre seus discursos e ações, decorrentes de uma falta de esclarecimento preciso entre justiça e sanção (CAETANO, 2009). Em outras palavras, mesmo cheios de boas intenções referentes à autonomia moral de seus filhos, esses pais acabam sendo autoritários e incoerentes.

3. Sobre as Dimensões Biopsicossociais

Faz-se necessário ainda uma outra observação acerca da relação entre indivíduos e sociedade. Se quisermos compreender o ser humano em sua totalidade, temos que considerá-lo através de uma tríplice abordagem que leve em consideração os aspectos físicos, psíquicos e culturais (MAUSS, 2007). Em outros termos, a individualidade de cada ser humano é composta por dimensões de ordem biológica, psicológica e social. E, ao considerarmos a interação desses três fatores, não apenas estreitamos ainda mais a interdependência entre indivíduos e sociedade como, também, realçamos as especificidades próprias de cada indivíduo.

Ainda que a proposta de Mauss (2007) sobre o “fato social total” tenha suas raízes na Sociologia e na Antropologia, o Paradigma Biopsicossocial¹⁵ desenvolveu-se mais na área das Ciências Médicas do que nas Ciências Humanas. Ao estudarem questões referentes à qualidade de vida das populações, profissionais da saúde perceberam a importância de relacionar os aspectos orgânicos, psíquicos e sociais para a promoção do bem-estar de vida das pessoas, para o controle epidemiológico das doenças e para o desenvolvimento social (HAASE, 2009).

De maneira sucinta podemos dizer que o Paradigma Biopsicossocial engloba: os aspectos biológicos, referentes às estruturas e funções do corpo (fatores genéticos, neurológicos, hormonais, etc.); psicológicos, referentes aos sentimentos (formas de avaliações cognitivas ou emotivas das interpretações, comportamentos, discursos e representações individuais, relacionadas tanto ao Eu, quanto aos Outros.) e; sociais, referentes às sociedades (contexto cultural,

¹⁵ Paradigma, porque o modelo biopsicossocial se opõe ao Paradigma Biomédico tradicional de cunho reducionista, monocausal e tecnicista. Ao contrário desse, o Paradigma Biopsicossocial sustenta uma abordagem integrativa de saúde (HAASE, 2009).

familiar, histórico, socioeconômico, etc.). Devido à relação intrínseca que há entre essas dimensões, dificilmente podemos considerá-las de maneira independentes ou isoladas, tampouco podemos falar em determinações de umas sobre as outras. Ou melhor, se há algum tipo de determinação, ela é de “natureza probabilística e envolve múltiplos passos intermediários em uma cadeia bastante complexa” (HAASSE, 2009, p.41), onde fatores orgânicos, psicológicos e sociais interagem na modulação das formas fenotípicas de cada indivíduo.

Pesquisas que abordam esse tipo de interação são raras no Brasil, pois, tratam-se de estudos muito caros, que requerem tempo, informações completas, dados precisos, recursos tecnológicos, bem como interesse científico, para somente a partir de então começar a se obter os primeiros resultados desejados. A maior parte desses estudos é realizada em países bastante desenvolvidos.

O objetivo de pesquisas desta natureza está em demonstrar como o ambiente pode alterar determinadas estruturas e funções do organismo que, por sua vez, podem gerar uma série de vulnerabilidades ao longo do desenvolvimento individual, como doenças crônicas, psicopatologias, limitações sociais e assim por diante. As provas mais evidentes nesse sentido dizem respeito às alterações químicas que ocorrem no organismo ainda no ambiente intra-uterino. Por exemplo, restrições nutricionais durante a gestação causadas por situações de escassez alimentar podem produzir alterações no desenvolvimento fetal e, conseqüentemente, no peso do recém-nascido. Essas mudanças podem desencadear uma série de adversidades na vida adulta como obesidade, diabetes e problemas cardiovasculares. Isso ocorre por que o organismo humano é capaz de reter informações adquiridas durante o período intrauterino e o pós-natal (SZYF, 2009; GLUCKMAN et. al. 2004). A exposição a agentes teratógenos durante a gravidez produz efeitos mais graves ainda como, por exemplo, a Síndrome Alcoólica Fetal, uma doença congênita causada pelo consumo de bebidas alcoólicas durante a gestação que pode gerar um quadro caracterizado por: dismorfias faciais; distúrbios psicomotores; alterações na morfogênese;

disfunção do sistema nervoso central; retardo no crescimento e; inabilidades cognitivas (PERES & SPRITZER, 2001).

Ainda que os exemplos apresentados não façam parte do campo de conhecimento da Sociologia, eles são essenciais para a compressão dos nossos objetivos por dois motivos: a) mostram a importância do ambiente na constituição individual, principalmente durante o período da infância e; b) evidenciam os impactos e efeitos causados por experiências envolvendo manifestações de violência vividas durante a infância e adolescência.

Conforme Teicher (2002), até o final do século passado as teorias sobre saúde mental postulavam que as dificuldades emocionais e sociais vivenciadas pelos indivíduos durante suas trajetórias de vida ocorriam apenas por mecanismos psicológicos. Decorrente disso, acreditava-se que os traumas sofridos durante a infância poderiam ser superados, ou mesmo anulados, a partir do momento em que os indivíduos, por meio de terapia, tornassem conscientes os problemas vividos nos primeiros anos de suas vidas. Porém, com os avanços das Neurociências, da Bioquímica, da Genética e da Biologia Molecular, constatou-se que situações adversas durante o período infância (englobando os períodos pré e pós-natal) poderiam causar danos permanentes no desenvolvimento das estruturas e funções cerebrais. Tais alterações ocorrem devido à plasticidade do organismo, capaz de mudar conforme as exigências do ambiente (GLUCKMAN et. al. 2004). Os indícios desta hipótese começaram a surgir quando se passou a observar a relação que havia entre maus-tratos físicos, emocionais e sexuais sofridos durante os primeiros anos de vida e o desenvolvimento de doenças mentais na adolescência e vida adulta.

O foco destas pesquisas está voltado para as situações adversas vividas durante a infância e seus efeitos ao longo da vida. Tal justificativa é necessária, pois, a infância é um período crítico e bastante vulnerável na vida dos indivíduos, uma vez que o cérebro (e o organismo como um todo) ainda está sendo

“esculpido” fisicamente pelas experiências de vida e, dependendo do momento e da intensidade em que ocorrem essas modulações, a forma pode torna-se permanente. Isso ocorre porque situações adversas vividas durante esse período provocam elevados níveis de estresse que podem desencadear uma série de alterações bioquímicas durante o desenvolvimento neural e que acabam afetando, de maneira irreversível, as estruturas e funções cerebrais (TEICHER, 2002; GLUCKMAN et. al. 2004).

Os efeitos decorrentes desses traumas podem se manifestar de duas maneiras durante a infância e adolescência: a) manifestações externalizantes como, por exemplo, agressividade, impulsividade e hiperatividade e; b) manifestações internalizantes, como depressão, ansiedade e fobias (HAASSE, 2009; TEICHER, 2002). Justamente por se tratar de transtornos emocionais e comportamentais que estudos envolvendo a influência do ambiente no desenvolvimento e nos mecanismos cerebrais passaram a se destacar cada vez mais no cenário internacional.

Ainda hoje, pouco se sabe a respeito do pleno funcionamento do cérebro humano, mas o que já se sabe, ajuda a explicar certas emoções e comportamentos dos indivíduos no decorrer de suas vidas. Por exemplo, sabe-se que:

A região central chamada córtex pré-frontal é distintamente humana e leva um tempo longo para amadurecer. As capacidades de concentração, planejamento e ações eficientes dos adultos são governadas por essa área e dependem do longo aprendizado que ocorre durante a infância. Os circuitos dessas áreas podem não estar plenamente desenvolvidos até os 20 e poucos anos (GOPNIK, 2010, p.67).

Uma das partes mais primitivas do cérebro humano é conhecida como sistema límbico, que tem como função regular a memória e emoções humanas. O hipocampo e a amígdala são as duas principais regiões desse sistema. O primeiro determina as informações que devem ser armazenadas na memória de longo

prazo e a segunda é responsável por filtrar e interpretar as informações relacionadas com a sobrevivência e as necessidades emocionais do indivíduo. Em um segundo momento, ambos servem para regular as reações apropriadas para cada tipo de situação da vida (TEICHER, 2002).

Sabe-se também que abusos vivenciados precocemente causam disfunções no sistema límbico. Situações de violência, medo, privação e ameaças geram elevados níveis de estresse que liberam enormes quantidades de cortisol (hormônio relacionado à responsividade ao estresse) na corrente sanguínea. A exposição precoce a altas taxas de cortisol tem efeito tóxico no organismo e isso acaba interferindo no desenvolvimento cerebral, uma vez que altera o formato dos neurônios, diminui a produção de células novas, reduz a função dos neurotransmissores inibidores (que ajudam a controlar a excitabilidade elétrica no cérebro), além de causar a morte de neurônios. Atividades elétricas excessivas provocam uma super-estimulação dos neurônios que, por sua vez, geram irritabilidade no sistema límbico. Tais reações podem ser comparadas àquelas causadas no cérebro de indivíduos durante um ataque epilético (TEICHER, 2002).

Ainda segundo Teicher (2002), os efeitos moleculares e neurobiológicos gerados pela exposição precoce ao estresse, e que alteram o desenvolvimento neural, não são deletérios. Pelo contrário, são manifestações adaptativas que preparam o cérebro do indivíduo adulto para sobreviver e se reproduzir em um mundo perigoso.

A teoria da resiliência é uma forma de explicar esse tipo de adaptação em ambientes adversos que envolvem situações de riscos, doenças, traumas ou estresses. Em outras palavras, a resiliência refere-se à habilidade pessoal de se adaptar com sucesso em situações de adversidade biológica, psicológica ou social (MORAIS & KOLLER, 2009; FEDER et. al. 2009). Podemos pensar tal processo como uma garantia de sobrevivência e bem-estar em ambientes ameaçadores e precários. Assim, responder de forma agressiva frente a situações perigosas, ser

impulsivo em situações onde não se pode hesitar durante muito tempo, ter a capacidade de ficar alerta em condições que envolvem risco (TEICHER, 2002), desenvolver resistência ao tratamento e transmissão de certas doenças em ambientes insalubres ou fugir de casa e escolher a rua como um local seguro de moradia (MORAIS e KOLLER, 2009) são alguns exemplos de estratégias biopsicossociais que permitem os indivíduos prolongarem suas vidas, mesmo que de maneira limitada e instável.

No Canadá, pesquisadores investigaram 24 amostras do hipocampo de indivíduos que cometeram suicídio, 12 com histórico de abusos e negligência durante a infância e 12 sem esse histórico. O objetivo da pesquisa é relacionar a influência dos cuidados maternos na infância e as possíveis alterações na função do eixo *hipotálamo-hipófise-adrenal* - parte do sistema neuroendócrino responsável pela regulação de glicocorticóides¹⁶. Como dito anteriormente, cortisol, em doses elevadas, afeta radicalmente o desenvolvimento cerebral, podendo gerar múltiplas formas de psicopatologias no decorrer da vida (TEICHER, 2002; MCGOWAN *et al.*,2009).

O principal argumento do estudo sustenta que a qualidade dos cuidados maternos durante a infância afeta de sobremaneira o desenvolvimento das diferenças dos comportamentos individuais. Os autores concluíram que as amostras dos cérebros daqueles indivíduos suicidas que sofreram abusos na infância ou que a mãe possuía algum tipo de transtorno de humor que prejudicava a interação entre ela e filho apresentavam, estatisticamente, uma diminuição na expressão de receptores de glicocorticóides no hipocampo, evidenciada pelo aumento da atividade hipotalâmica-pituitária-adrenal, quando comparados com aqueles indivíduos sem histórico de abuso na infância (MCGOWAN *et al.*,2009). Em outras palavras, experiências de negligência ou abusos vividas durante os primeiros anos de vida podem gerar alterações cerebrais, essas podem resultar

¹⁶ Ver Twardosz & Lutzker (2010).

num quadro depressivo durante a vida adulta que, por sua vez, pode aumentar o risco de suicídio.

Wahlbeck e colaboradores (2001) analisaram os dados prospectivos das fichas médicas referentes aos primeiros 16 anos de vida de 7086 indivíduos, de ambos os sexos, nascidos entre 1924 e 1938 em Helsinki, na Finlândia. O objetivo dos autores está em descobrir os possíveis fatores nutricionais durante a gestação, infância e adolescência que podem contribuir na deficiência do desenvolvimento neurológico. A hipótese é de que a desnutrição pré e pós-natal podem gerar um quadro de esquizofrenia na vida adulta. Uma série de variáveis referentes às medidas corporais da mãe, do bebê na hora do parto, aos 7 e 15 anos de idade, assim como, as circunstâncias socioeconômicas durante a infância como, por exemplo, o índice de aglomeração (resultado do número de habitantes pelo número de quartos no domicílio) foram investigado pelos autores.

Dos 7086 indivíduos, 114 foram diagnosticados com esquizofrenia. Os resultados encontrados pelos autores não se mostraram tão significativos em relação às condições socioeconômicas quando comparados com as situações de desnutrição pré e pós-natal. Em outros termos, independente das condições sociais e financeiras das famílias durante a infância dos indivíduos da amostra, fatores como o baixo índice de massa corporal materna no final da gestação, tamanho da placenta reduzido, pouco peso e altura diminuta do recém-nascido aumentam o risco de desenvolver esquizofrenia ao longo da vida (WAHLBECK et. al. 2001). Não há dúvidas de que condições precárias de vida influenciam no consumo dos alimentos, contudo, a conclusão desse estudo é de que a qualidade e a forma de alimentação durante a gestação e os primeiros anos de vida são os fatores decisivos que podem desencadear psicopatologias na vida adulta.

Kishiyama e colaboradores (2009) abordam a relação entre organismo e ambiente através da associação entre desigualdades sociais e seus efeitos na saúde física e mental das crianças. De acordo com os autores, crianças que vivem

em precárias condições socioeconômicas podem sofrer alterações significativas no funcionamento do córtex pré-frontal devido à falta de acesso a meios que as estimulem cognitivamente. Tal hipótese parte da constatação de que crianças oriundas de famílias com baixa renda apresentam escores menores em testes de inteligência, linguagem, memória e, como consequência disso tudo, baixo rendimento escolar, quando comparadas a crianças de famílias com alta renda. Isso sugere que alterações no sistema neurocognitivo primário, responsável pelas funções executivas, podem estar relacionadas a experiências de desigualdade social vividas nos primeiros anos de vida. (KISHIYAMA et. al. 2009).

Os autores testaram 26 crianças saudáveis (seis meninos e vinte meninas) cujas famílias residiam em São Francisco, nos Estados Unidos. Dois grupos foram formados (alto *status* socioeconômico e baixo *status* socioeconômico), cada um com 13 crianças (três meninos e dez meninas) com idades variando entre 7 e 12 anos. O critério para estabelecer o *status* socioeconômico parte dos dados do provedor primário da família, isto é, o principal responsável pela renda familiar. Os indicadores referem-se aos anos de estudo e a renda média familiar. Dessa forma, no grupo caracterizado como sendo de alto status socioeconômico, a média de anos de estudo do provedor primário foi de 18 anos e a renda média familiar foi de 96 dólares, já no grupo de baixo *status* socioeconômico, a média de anos de estudo foi de 12 anos e a renda média foi de 27 dólares (KISHIYAMA et. al. 2009).

As crianças foram submetidas a uma série de testes cognitivos e psicológicos (testes de memorização, atenção visual, flexibilidade cognitiva, autocontrole, fluência semântica e linguagem) e, enquanto elas os resolviam, suas atividades cerebrais eram medidas através de exames de eletroencefalograma (KISHIYAMA et. al. 2009). Entre outras coisas, esse exame permite observar o tempo de reação, o potencial de eventos relacionados e a precisão das atividades cerebrais enquanto os indivíduos são expostos a determinados estímulos (sensoriais, visuais, cognitivos, etc.).

Os resultados dos testes neurofisiológicos das crianças oriundas de famílias de baixo *status* socioeconômico apresentaram medidas eletrofisiológicas reduzidas quando comparadas às crianças do outro grupo. Os escores finais nos desempenhos de suas funções executivas também foram menores, indicando que fatores associados a desigualdades sociais contribuem para alterar a função do córtex pré-frontal em crianças que vivem em situações de pobreza (KISHIYAMA et. al. 2009). Esse resultado nos permite concluir o quão profundo podem ser os impactos causados por condições de miséria na vida dos indivíduos, logo, nas sociedades também.

Claro que, por si só, condições de pobreza não produzem de forma causal e linear tais resultados. É preciso que haja uma série de fatores interligados para propiciar esses tipos de alterações. Porém, geralmente, há uma espécie de “atração” entres as causas que produzem esses efeitos. Por exemplo, crianças que vivem em ambientes pobres têm acesso limitado a materiais e experiências que as estimulem cognitivamente, ou, podem não receber, por parte dos adultos, estímulo e atenção suficientes que garanta seus desenvolvimentos cognitivos. Tais lacunas na infância podem resultar, no futuro, em um desempenho escolar precário. Nestas circunstâncias, podem ser acrescentadas experiências precoces geradoras de elevados níveis estresse, como aquelas que ocorrem em situações familiares de risco ou em ambientes domésticos desorganizados (KISHIYAMA et. al. 2009). Dito de outra maneira, ambientes muito conturbados ou ameaçadores mostram-se prejudiciais às capacidades de concentração e autocontrole das crianças. Essas capacidades, por sua vez, são essenciais para um processo de aprendizagem positivo.

Um estudo prospectivo e longitudinal realizado na Grã-Bretanha acompanhou 2232 crianças gêmeas dos 5 aos 12 anos de idade com a finalidade de examinar a relação entre sintomas psicóticos (alucinações e delírios) auto-referenciados pelas crianças e os fatores de risco durante a infância que pudessem resultar em um quadro de esquizofrenia na vida adulta. Para o

levantamento dos dados foram realizadas entrevistas e testes com as mães e seus filhos, os dados médicos e escolares das crianças também foram investigados. Diversas relações foram estabelecidas hipoteticamente pelos pesquisadores para descobrir a associação entre esses possíveis fatores de risco e sintomas psicóticos na infância: mães portadoras de psicopatologias; histórico familiar de suicídio; membros da família que já foram internados em unidades psiquiátricas; hereditariedade e outros fatores genéticos (gêmeos monozigóticos ou dizigóticos); ambiente urbano e condições socioeconômicas da família; idade dos pais; se o nascimento foi na primavera ou no inverno; peso do recém-nascido; complicações perinatais; déficits cognitivos; qualidade da relação entre mãe e filho na primeira infância; famílias desestruturadas; violência doméstica; maus tratos físicos; se os problemas diagnosticados aos 12 anos já ocorriam aos 5 anos de idade; se esses problemas eram manifestados de forma internalizantes ou externalizantes; se havia sintomas de depressão e ansiedade, se havia comportamento antissocial, isolamento social ou problemas de aprendizagem na escola; se havia propensão para automutilação e; uso de cigarro e maconha (POLANCZYK et. al. 2010). Essa extensa lista mostra-nos o quão complexo e multifatorial são os eventos que acompanham os indivíduos no decorrer de suas vidas. Mostra-nos, também, a relação intrínseca que há entre as dimensões biológicas, psicológicas e sociais e o quanto é infrutífero tentar determinar umas pelas outras.

Da amostra total, 416 crianças demonstraram algum tipo de sintoma psicótico como “ouvir vozes ou ver algo que ninguém mais ouve ou vê”, “ser seguido ou espionado por alguém”, “ter poderes ou controle sobre os outros”, “ler a mente das pessoas”, “receber mensagens particulares pela televisão ou rádio” e “ter a sensação de que outras pessoas leem seus pensamentos”. Talvez, por se tratarem de crianças, os autores dividiram esses relatos em dois grupos, um apresentando prováveis sintomas e o outro com sintomas definitivos, na prática essa discriminação foi feita de seguinte maneira: provável sintoma (“fui

seguido por um estranho na saída da escola”) e; sintoma definitivo (“fui seguido por um anjo). Dessa forma, 291 crianças relataram prováveis sintomas e 125 relataram sintomas definitivos (POLANCZYK et. al. 2010). Essa informação é relevante, pois, mostra como pesquisas envolvendo crianças são complexas, como é difícil para os pesquisadores distinguir aquilo que é fantasia, realidade, invenção e delírio nos discursos infantis, ou, o quanto somos inábeis e despreparados quando o assunto é dar, ou não dar, credibilidade a esses relatos, principalmente quando envolvem informações referentes a segurança, saúde e bem-estar das crianças.

Em relação à hereditariedade, gêmeos monozigóticos apresentaram maiores índices de sintomas psicóticos do que gêmeos dizigóticos. 43% da variância analisada pelos pesquisadores foram por influência de fatores genéticos, enquanto que, 57% foram explicados por fatores ambientais específicos. Quando comparadas ao grupo controle, crianças que possuíam algum tipo de sintoma psicótico apresentaram maior probabilidade de terem mães portadoras de psicopatologia, parentes que já foram internados em unidades psiquiátricas e histórico familiar de suicídio. Em relação aos períodos pré e pós-natal, apresentaram lento desenvolvimento neurológico, nasceram com baixo peso e tiveram complicações perinatais. Nos testes cognitivos e motor, obtiveram baixos índices e, referente à criação doméstica, as mães expressavam mais sentimentos negativos em relação aos filhos. O local de moradia situava-se em regiões urbanas pobres e o ambiente doméstico era desorganizado. Por fim, também apresentaram maior risco de sofrerem maus-tratos físicos em casa. (POLANCZYK et. al. 2010).

Conforme os relatos das mães e das professoras, as crianças com sintomas psicóticos já apresentavam, desde cedo, problemas de interação e aprendizagem no ambiente escolar, sendo propensas tanto a manifestações externalizantes, como comportamento antissocial, desatenção ou hiperatividade, quanto internalizantes como depressão, ansiedade, isolamento e dificuldade de

aprendizagem. Elas também apresentaram maior propensão para o uso de cigarro (mas, não de maconha). Por fim, segundo os relatos das mães das crianças com sintomas psicóticos, essas tendiam mais a automutilação, como se cortar com tesoura, bater com a cabeça na parede e tentativas de auto-estrangulamento. Duas tentaram se suicidar (POLANCZYK *et al.*,2010).

Os autores concluíram que os fatores de risco associados à presença de sintomas psicóticos na infância, e que podem desencadear um quadro de esquizofrenia na vida adulta, estão relacionados a questões genética, sociais, neurológicas, comportamentais e com a forma de criação familiar nos primeiros anos de vida. De maneira inversa, isso quer dizer que indivíduos adultos diagnosticados com esquizofrenia possivelmente já apresentavam sintomas psicóticos e outras adversidades durante suas infâncias (POLANCZYK *et al.*,2010).

Não é difícil ver o quanto esses fatores estão interligados uns aos outros, que eles formam uma cadeia bastante complexa, que há um “efeito dominó” entre eles e que a relação das causas e efeitos depende mais do ponto de vista científico com que são abordados, do que da capacidade de determinação de apenas um deles sobre todos os demais. É desnecessário dizer que seria muita ingenuidade (ou pretensão) de nossa parte acreditar que é possível dominar todas as áreas do conhecimento científico, pois, corre-se o risco de saber muito pouco sobre muitas coisas. Acreditamos que cada ciência tem seu campo de conhecimento específico e que um biólogo, por exemplo, jamais explicaria tão bem os fenômenos sociais quanto um sociólogo e vice-versa. Todavia, isso não nos impede de considerar os fenômenos, sejam eles biológicos, psicológicos ou sociais, de maneira interdisciplinar e como resultados de múltiplas dimensões que interagem ininterruptamente. Caso contrário, seria o mesmo que afirmar que as fórmulas matemáticas empregadas na Física apresentassem uma lógica e resultados diferentes daqueles demonstrados pela Química.

Para finalizar essa parte da discussão, apresentaremos um dos raros estudos que aborda o modelo biopsicossocial no campo da Sociologia. Straus e Paschall (2009) demonstram a associação que há entre punições corporais empregadas pelas mães e o desenvolvimento da capacidade cognitiva dos seus filhos, em um estudo longitudinal com dois grupos etários e representativos de crianças da população norte-americana. Esse estudo apresenta uma série de detalhes práticos e teóricos que acreditamos ser importantes para a compreensão do fenômeno abordado por nós na presente dissertação, uma vez que ele trata de noções como infância, socialização e violência.

Numa espécie de refinamento teórico sobre as práticas de violência física exercidas contra crianças, os autores empregam o conceito de “punição corporal” com a intenção de diferenciá-lo do conceito de “abuso físico”. Dessa forma, punição corporal é definida como o ato de violência empregado (geralmente pelos pais e mães contra seus filhos) com a intenção de causar dor física, mas, não ferimentos ou lesões graves. Tais atos têm como propósito corrigir ou controlar comportamentos considerados indesejados ou inadequados. Já, abusos físicos abarcam atos de violência mais severos, com intenções mais perversas e com a finalidade de não apenas causar dor, mas, também, medo, ferimentos e lesões graves (STRAUS & PASCHALL, 2009). Assim, enquanto o primeiro tipo é utilizado com objetivo de “disciplinar”, o segundo tem a finalidade explícita de ferir ou mesmo de destruir. Podemos considerar exemplos de punições corporais as “palmadas” e os “tapinhas” nas mãos, nádegas ou pernas. Por outro lado, socos, chutes, queimaduras ou fraturas, em qualquer parte do corpo, são exemplos de abusos físicos.

É interessante notar que o conceito de “punição corporal” está voltado mais para as crianças, enquanto que abusos físicos são mais amplos e podem ser pensados (e praticados) em relação a qualquer indivíduo, independente da idade. Logo, podemos considerar as punições corporais como tipos de violências próprios do universo infantil. Vide os eufemismos como “palmada” e “tapa”, isto é,

formas brandas e suaves empregadas para definir o uso da força física utilizada pelos adultos contra as crianças e que tem como finalidade corrigir, controlar, interromper ou impedir determinados modos de comportamentos.

Tal distinção é importante, pois, nem sempre pais e mães maltratam fisicamente seus filhos com a propósito de feri-los ou lesioná-los. Pelo contrário, às vezes os pais batem em seus filhos para que eles não façam determinadas coisas que possam machucá-los acidentalmente. E mais, dificilmente um pai ou uma mãe afirmará, de maneira convicta, que age de forma violenta contra seus filhos, apesar de concordarem que, às vezes, é necessário ter que dar umas “palmadas” para se obter um resultado esperado. Vale lembrar que, embora essas práticas apresentem propósitos, intenções e consequências diferentes, todas fazem parte do mesmo universo da violência contra crianças e adolescentes e independente da intensidade e da frequência com que são praticadas, todas são nocivas e devem ser evitadas.

O argumento utilizado por Straus e Paschall (2009) para explicar a relação negativa entre punições corporais e capacidade cognitiva das crianças gira em torno da ideia de que o uso da violência física, como método disciplinador, suprime as alternativas não violentas e, portanto, mais cognitivas de se educar as crianças. Assim, quando uma mãe tem por hábito dar um “tapa” na mão do seu filho, de três anos de idade, por ele ter tocado em um objeto proibido, ela se mostra pouco propensa em utilizar métodos mais cognitivos de controle de comportamento, como, por exemplo, explicar para o filho o porquê dele não poder tocar em determinados objetos. Inversamente, quanto menor for o uso de punições corporais, maior será a necessidade de uma interação dialógica para explicar as crianças certas regras e comportamentos. Por sua vez, essa interação verbal entre pais e filhos estimula a habilidade cognitiva das crianças em entender porque certas coisas podem ser feitas e outras não. Somado a isso, e conforme visto antes, situações de violência vivenciadas na infância são assustadoras e geram elevados níveis de estresse no organismo que, não por acaso, também

afetam a capacidade cognitiva ao alterarem determinadas estruturas e funções do cérebro. Por fim, em uma família onde o uso de punições corporais é frequente, os filhos podem se mostrar desmotivados em aprender com seus pais. (STRAUS & PASCHALL, 2009).

Straus e Paschall (2009) avaliaram dois grupos etários de crianças em dois momentos de suas vidas, no começo do estudo e quatro anos depois (T1 em 1986 e T2 em 1990). Durante esse período os autores analisaram uma série interações entre as diversas variáveis propostas por eles no estudo: peso no nascimento, idade, sexo e etnia das crianças; número de crianças em casa; escolaridade da mãe e a idade dela na hora do parto; se o pai vive junto com a mãe; capacidade cognitiva das crianças; uso e frequência de punições corporais pelas mães em seus filhos; estimulação cognitiva e suporte emocional materno. Ao todo, foram investigados 1510 indivíduos dos 2 aos 9 anos de idade, sendo que, um grupo era composto por 806 crianças de 2 a 4 anos e o outro por 704 crianças de 5 a 9 anos de idade. Acreditamos que as duas principais variáveis dessa pesquisa precisam ser exemplificadas para melhor compreensão da hipótese levantada pelos autores.

A capacidade cognitiva dos dois grupos de crianças foi mensurada através de testes padrões de inteligência apropriados para cada faixa etária nos dois períodos de tempo, assim, em 1986 foram aplicados testes de memória espacial, de reconhecimento das partes do corpo e desenvolvimento motor e social e, em 1990, testes de matemática, leitura e interpretação. Em relação às punições corporais, as mães foram questionadas se “batem” ou não “batem” em seus filhos e, em caso afirmativo, o número de vezes que esse ato foi praticado na semana anterior à entrevista. Dessa forma, as crianças foram agrupadas em quatro categorias: aquelas que não sofreram nenhuma punição corporal; as que sofreram em uma ocasião; as que sofreram em duas ocasiões e; aquelas que sofreram em três ou mais ocasiões na semana anterior à entrevista (STRAUS & PASCHALL, 2009).

Duas observações precisam ser destacadas aqui. Uma se refere à opção do termo “bater”, ao invés do termo “punição corporal”, empregado por Straus e Paschall (2009) no questionário com as mães. Como dissemos antes, além parecer mais brando, seu significado pode soar mais claro e menos violento, por assim dizer, no imaginário dos pais, isto é, o uso do termo “punições corporais” poderia ser interpretado pelas mães entrevistadas como algo diferente das “palmadas” e “tapas” e, decorrente disso, poderia haver uma certa distorção, ou mesmo omissão, na hora de responder as questões. A outra observação diz respeito ao tempo retrospectivo utilizado pelos autores de “uma semana anterior à entrevista”. Com isso, eles querem dizer que é pouco provável, mas não impossível, que as crianças pertencentes à primeira categoria nunca tenham sido punidas corporalmente por suas mães, apenas que, essas mães se mostraram mais propensas em utilizar outras táticas de disciplina que não apenas a da “palmada”. Além disso, os autores acreditam que eventos relacionados com a “semana passada” são mais fáceis de serem recordados e mais precisos de serem identificados do que eventos ocorridos há um mês ou um ano atrás.

Paralelamente as duas variáveis acima discutidas, duas outras também merecem um melhor esclarecimento: estimulação cognitiva e suporte emocional maternos, durante os primeiros 5 anos de vida das crianças. A primeira se refere a práticas maternas que propiciam o desenvolvimento cognitivo dos filhos como, por exemplo: se as mães têm o hábito de ler para eles; se elas ajudam seus filhos a aprender as cores, formas, letras, números e; quantos livros as crianças possuem. Já, na segunda variável, foram analisados itens tais como: o hábito das crianças jantarem com ambos os pais; se as mães têm o costume de acariciar e beijar seus filhos e; se elas costumam demonstrar sentimentos e falas positivas em relação a eles (STRAUS & PASCHALL, 2009). Embora possam parecer hábitos simples, e mesmo banais, se pensarmos naquelas famílias em que os pais são separados ou que o relacionamento entre eles é conturbado, em mães que sofrem de depressão ou algum outro tipo de desordem de humor que prejudicam a relação afetiva entre

elas e seus filhos ou em famílias em que ambos os pais possuem baixa escolaridade, veremos o quanto estes hábitos “simples”, nestes tipos de situações, podem ser raros ou mesmo inexistentes.

Sobre a prevalência e a cronicidade do uso de punições corporais os dados encontrados pelos autores são reveladores: 93% das crianças de 2 a 4 anos de idade foram punidas corporalmente, ao menos uma vez, por suas mães na semana anterior a entrevista; no grupo de crianças de 5 a 9 anos, essa porcentagem cai para 58%. A tabela 1 discrimina melhor essas porcentagens

Tabela 1 - Punições corporais e Grupos etários

Frequência do uso de punições corporais na semana anterior a entrevista	Grupos etários	
	2 - 4 anos (n=806)	5 - 9 anos (n=704)
Uma vez	10,5%	19,2%
Duas vezes	35,2%	23,9%
Três ou mais vezes	47,6%	15,2%

(Fonte: STRAUS & PASCHALL, 2009)

Para complementar, no grupo de crianças de 2 a 4 anos de idade, 12,8% das mães bateram sete ou mais vezes em seus filhos na semana anterior a entrevista e 18% bateram em seus filhos durante as entrevistas. Em média, as crianças do primeiro grupo são punidas corporalmente 3,6 vezes por semana,

enquanto o segundo grupo tem essa média reduzida para 2,5 vezes por semana (STRAUS & PASCHALL, 2009).

A Tabela 2 mostra a relação que há entre a frequência do uso de punições corporais e a média de pontos referentes à capacidade cognitiva dos dois grupos de crianças no decorrer de toda a pesquisa:

Tabela 2 - Punições corporais e Capacidade cognitiva

Frequência do uso de punições corporais na semana anterior a entrevista	Grupos etários e escore da capacidade cognitiva	
	2 - 4 anos (n=806)	5 - 9 anos (n=704)
Nenhuma vez	5.5	2
Uma vez	3	0
Duas vezes	1	- 2
Três ou mais vezes	0	-1

(Fonte: STRAUS & PASCHALL, 2009)

Por se tratar de um estudo prospectivo e iniciado ainda durante a infância, Straus e Paschall (2009) observam que a relação encontrada por eles entre punições corporais e capacidade cognitiva, de forma alguma indica que a

diminuição da segunda variável está associada com o aumento da primeira, apenas que o uso de punições corporais retarda o desenvolvimento cognitivo. Em outras palavras, o fato de bater mais nas crianças não as torna menos inteligentes, mas, sim, que o aumento da média do desenvolvimento cognitivo delas ocorre mais lentamente quando comparado com as médias obtidas pelas crianças da mesma idade e que não sofreram, ou sofreram menos, punições corporais.

Outras variáveis que apresentaram relevância estatística no que diz respeito ao uso de punições corporais e o desenvolvimento da capacidade cognitiva das crianças foram: suporte emocional materno, idade da criança, pai presente, estímulo cognitivo materno, número de crianças em casa e a idade e escolaridade das mães. Cabe observar que, embora eficazes, os efeitos dessas variáveis tornam-se mais relevantes quando correlacionados. Quando analisados de forma independente, apenas a idade da mãe e o estímulo cognitivo materno apresentaram relevância estatística positiva com o desenvolvimento da capacidade cognitiva das crianças de ambos os grupos e nos dois períodos de tempo. Assim como o uso de punições corporais, só que de forma negativa (STRAUS & PASCHALL, 2009).

No que diz respeito à comparação dos dados das duas tabelas, primeiro basta observarmos a porcentagens da Tabela 1 com as médias obtidas na Tabela 2. Para os autores, um dos motivos para essas disparidades ocorreu porque apenas 6,6% das crianças de 2 a 4 anos não sofreram punições corporais na semana anterior a entrevista, enquanto que essa porcentagem sobe para 41,8% das crianças de 5 a 9 anos de idade. Acrescentado a isso, está o fato dos autores não terem investigado a primeira infância do grupo de 5 a 9 anos de idade. A outra limitação diz respeito à ausência de informações referentes ao papel dos pais, relegado para segundo plano na pesquisa, no que se refere ao estímulo cognitivo e ao uso de punições corporais na vida das crianças investigadas (STRAUS & PASCHALL, 2009).

Mesmo considerando as limitações acima mencionadas, não poderíamos explicar esses dados, distribuídos dessa maneira, devido ao fato das mães serem aquelas pessoas que mais passam tempo com os filhos, principalmente quando são pequenos? Contudo, com esse tipo de argumento, não seríamos induzidos a pensar então que elas deveriam passar menos tempo com seus filhos! Não seria melhor acreditarmos que, durante os primeiros anos de vida, as crianças são mais “inconsequentes” e, por isso, exploram e testam de maneira mais intensa as coisas ao seu redor e, desse modo, criam um número maior de situações que necessitam de advertências, em comparação as crianças maiores? Ou que, os adultos são menos hábeis e experientes ao tentar se relacionar com as crianças pequenas? Mas, isso não seria o mesmo que dizer que em relações intergeracionais muito díspares, os mais velhos tendem a ser mais agressivos do que compreensivos, a usar mais a força do que a razão, com os mais novos? Ou ainda, não será porque no momento em que a compreensão mútua inexistente, os mais fortes tendem a impor suas vontades, de qualquer maneira, sobre os mais fracos? Por outro lado, não poderíamos dizer que para grande parte dos adultos práticas não-violentas de se educar as crianças ainda são desconhecidas?

3.1. Breve Consideração Sociológica sobre as Dimensões Biopsicossociais

Acreditamos que as ideias de Berger e Luckmann (1998) são as que mais se aproximam daquilo que foi discutido acima, pois, assim como nós, estes autores estão “convencidos de que somente a compreensão daquilo que Marcel Mauss chamou de *fato social total* protegerá o sociólogo contra as reificações distorcidas do sociologismo e do psicologismo” (BERGER E LUCKMANN, 1998, p.245) e do biologismo, também.

Berger e Luckmann (1998) analisam a relação entre o substrato orgânico, a identidade socialmente produzida e a sociedade a partir de uma perspectiva dialética em que esses três elementos se condicionam reciprocamente em um movimento contínuo, tanto do ponto de vista do desenvolvimento orgânico, relacionado à biografia de vida individual, quanto do ponto de vista histórico, relacionado ao desenvolvimento das sociedades. Em outras palavras, o organismo exerce seus efeitos em todas as fases da atividade humana produtoras da realidade social e, em contrapartida, essas atividades também exerce seus efeitos no organismo humano (BERGER E LUCKMANN, 1998).

Os fatores biológicos limitam a gama das possibilidades sociais abertas a qualquer indivíduo, mas o mundo social, que preexiste a qualquer indivíduo, por sua vez impõe limites ao que é biologicamente possível para o organismo. A dialética manifesta-se na limitação *mútua* do organismo e da sociedade. (BERGER E LUCKMANN, 1998, p. 237). (grifo no original)

Reforçando o fato de que:

Não apenas a sobrevivência da criança humana depende de certos dispositivos sociais, mas a direção do seu desenvolvimento orgânico é socialmente determinada. Desde o momento do nascimento, o desenvolvimento orgânico do homem, e na verdade uma grande parte de seu ser biológico enquanto tal, está submetido a uma contínua interferência socialmente determinada (BERGER E LUCKMANN, 1998, p.71).

As variações históricas e sociais da expectativa de vida e da longevidade das populações humanas, as incidências e os tipos de patologias que variam conforme a posição dos indivíduos na estrutura social são alguns exemplos apresentados pelos autores para clarificar a dialética que há entre natureza e sociedade (BERGER E LUCKMANN, 1998). A questão das doenças historicamente datadas também pode ser incluída nessa perspectiva.

De acordo Berger e Luckmann (1998), essa dialética, entre natureza e sociedade, não abarca apenas as relações dos seres humanos com o meio ambiente, mas, principalmente, a relação do ser humano com seu próprio corpo,

ou seja, com sua própria condição humana. Vale lembrar, que as considerações acerca dessa condição são sempre produzidas a partir de uma situação sócio-histórica específica e pré-determinada. Outros dois exemplos que servem para ilustrar essa relação se referem às questões da sexualidade e alimentação, ambas necessidades intrínsecas a condição humana. Não é por acaso que são justamente essas esferas da vida individual que mais são afetadas com as imposições sociais (BERGER E LUCKMANN, 1998), vide os tabus.

A canalização social da atividade **[humana]** é a essência da institucionalização, que é o fundamento da construção social da realidade. Pode-se dizer então que a realidade social determina não somente a atividade **[humana]** e a consciência **[individual]**, mas, em grau considerável, o funcionamento do organismo (BERGER E LUCKMANN, 1998, p.238)..

Conforme os estudos demonstrados acima, a sociedade não apenas tem a capacidade de transformar o organismo humano como, também, possui a capacidade de deformá-lo. Dito de maneira mais direta, assim como os indivíduos humanos têm a possibilidade de determinar as condições humanas (procriar), eles também possuem a capacidade de impossibilitá-las (destruir).

Mas há resistências por parte do organismo, uma vez que ele também estabelece delimitações para sociedade (BERGER E LUCKMANN, 1998), por exemplo, as possibilidades e os limites referentes ao crescimento humano. Esta consideração fica mais evidente através do processo de socialização ainda na primeira infância. Toda criança, em algum momento, resistiu às imposições sociais, não quis dormir na hora imposta de dormir, ou não quis comer na hora imposta de comer. Tais resistências - que nem sempre estão relacionadas a problemas de aprendizagem - com o tempo, inevitavelmente, irão “perder a batalha”, isto é, em algum momento a socialização implicará numa “frustração biológica” (BERGER E LUCKMANN, 1998, p.239), em um encobertamento das necessidades vitais pelas normas sociais. Mais cedo ou mais tarde, aquilo que queremos fazer será suprimido, aos poucos, no decorrer do crescimento, por aquilo que devemos fazer. Isso ocorre porque todo ser humano, em sociedade,

tornar-se-á em um indivíduo humano e, uma vez que ele é socializado em uma dada sociedade humana, as necessidades universais próprias da condição humana vão ganhando seus respectivos contornos sociais. Nas palavras dos próprios autores:

A humanização é variável em sentido sócio-cultural. Em outras palavras, não existe natureza humana no sentido de um substrato fixo, que determine a variabilidade das formações sócio-culturais. Há somente a natureza humana, no sentido de constantes antropológicas (por exemplo, abertura para o mundo e a plasticidade da estrutura dos instintos) que delimita e permite as formações sócio-culturais do homem. Mas a forma específica em que esta humanização se molda é determinada por essas formações sócio-culturais, sendo relativa às suas numerosas variações (BERGER E LUCKMANN, 1998, p.72).

Embora se aproxime de nossas ideias, o fato de Berger e Luckmann (1998) considerarem a relação entre natureza e sociedade como sendo dialética, implica que ambos os conceitos, em um primeiro momento, foram pensados de forma opositiva e que foi necessário um esforço dialético para aproximá-los. Acreditamos que tal consideração se trata mais de uma forma sócio-histórica específica de compreender tal relação, do que uma ideia definitiva e certa a respeito do assunto. Por exemplo, o modo de encarar a relação entre natureza e sociedade como um embate onde “forças naturais” e “forças sociais” disputam incansavelmente pelos corações humanos ou, que a “existência social depende da subjugação contínua da resistência biologicamente fundada” (BERGER E LUCKMANN, 1998, p.239), implica em um viés dicotômico em que a “animalidade humana” precisa ser domada pela “sociedade humana”.

Consideramos esse tipo de raciocínio como uma espécie de atavismo sociológico que dificulta o entendimento da relação entre sociedade e natureza como um fenômeno (social e natural) complementar, reciprocamente influente e de impossível separação lógica e real. A nosso ver, tanto a “dialética externa entre o animal individual e o mundo social”, quanto à “dialética interna entre o substrato orgânico individual e a identidade socialmente produzida” (BERGER E

LUCKMANN, 1998) não passam de um dispêndio de energia, de um desvio em vão, que busca aproximar algo que nunca esteve (nem tem como estar) separado. Ao que tudo indica isto condiz mais a um reflexo histórico da Sociologia em querer delimitar e diferenciar seu campo de conhecimento, do que uma tentativa de compreensão total e integrada dos fenômenos sociais.

Parafraseando Berger e Luckmann (1998), o ser humano é biologicamente predestinado a construir e habitar um mundo com os outros (BERGER E LUCKMANN, 1998, p.240) e, é por isso que os seres humanos são naturalmente sociais.

Assim como é impossível que o homem se desenvolva como homem no isolamento, igualmente é impossível que o homem isolado produza um ambiente humano. O ser humano solitário é um ser no nível animal (BERGER E LUCKMANN, 1998, p. 75).

Por fim, salientamos que esta nossa perspectiva não é definitiva nem mais “verdadeira”, pois assim como tudo que já foi discutido até aqui, ela também não deixa de ser uma forma sócio-histórica específica de tentar compreender a relação entre sociedade e natureza.

4. Sobre o Processo de Socialização

O processo de socialização é o amálgama entre o indivíduo e a sociedade. Sem ele não haveria tal indissociação. Provavelmente não haveria nem indivíduos, nem sociedades também. Tal processo garante a identificação dos indivíduos com suas sociedades e assegura também a identificação entre os indivíduos em sociedade. Em outros termos, é por meio da socialização que os indivíduos aprendem quem são, onde estão e com quem estão. Podemos arriscar e dizer que, embora os sociólogos se mostrem avessos a leis sociológicas universais, o processo de socialização está para Sociologia, assim como a lei da gravidade está para Física.

Dos clássicos da Sociologia, Durkheim foi quem mais se aprofundou no papel da Educação na constituição da Moderna Sociedade Ocidental, laica e republicana (DURKHEIM, 2007). Por isso, nada melhor do que começar com ele para introduzir a temática da socialização nessa dissertação. Ademais, acreditamos que suas definições e considerações a respeito desse assunto vêm ao encontro de tudo que já discutimos até o agora, assim como irão nos ajudar no desenvolvimento das ideias pretendidas por nós.

Primeiramente, tal como os demais elementos da obra durkheimiana (Trabalho, Moral, Religião, Suicídio, etc.), a Educação também figura como uma “coisa” eminentemente social, melhor dizendo, como um “fato social”. Em outras palavras, a abordagem sociológica sobre a Educação deve levar em conta seus aspectos exteriores, coercitivos e independentes das vontades individuais, suas variações espaços-temporais delimitadas social e historicamente e suas regularidades e generalidades coletivas (DURKHEIM, 2007).

Outro ponto da teoria durkheimiana de suma importância para nós refere-se ao aspecto intergeracional presente no processo de socialização. Por se tratar de

um processo de transmissão de conhecimentos socialmente produzidos, a socialização desenrola-se a partir do momento em que há uma interação contínua entre indivíduos que tenham algo para ensinar e indivíduos que tenham algo para aprender. O fato de as sociedades serem compostas necessariamente por adultos e crianças preenche esse requisito de maneira inevitável e universal.

Não há povo onde não exista um certo número de ideias, sentimentos e de práticas que a educação inculca a todas as crianças indistintamente, seja qual for a categoria social a que pertençam (DURKHEIM,2007, p.51).

Caso fossemos mais abrangentes, poderíamos generalizar esta afirmação a qualquer tipo de relação inter-individual, independente da idade das pessoas nela envolvidas. Porém, é na educação provida pelos adultos às crianças que podemos enxergar melhor a intensidade do processo de socialização na sustentação e continuidade das sociedades.

A correspondência entre indivíduo e sociedade se dá a partir processo de socialização. A interação entre as novas e velhas gerações é o motor desse processo e a continuidade intergeracional é o que garante sua dinamicidade. Nesse sentido a socialização pode ser entendida como:

A ação exercida pelas gerações adultas sobre aquelas que ainda não estão maduras para 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).

E, caso haja incoerências, falhas ou desvios na interação educativa entre indivíduos adultos e indivíduos crianças de uma mesma sociedade, esses últimos:

[...] 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).

A adesão do indivíduo à sociedade, o senso de pertencimento, a identificação com um determinado grupo social, a diferenciação em relação aos demais membros desse grupo, sua individualidade e o (re) conhecimento de todos esses aspectos dependem do processo de socialização iniciado ainda na infância. A ausência de qualquer um desses elementos criaria um vácuo sociológico, uma vez que não haveria referências que permitissem um mínimo de comparabilidade.

Uma sociedade não é uma reunião casual de indivíduos estranhos uns aos outros em um mesmo espaço. Tendo em vista que uma comunidade surge a partir do momento em que indivíduos reunidos compartilham algo em comum, e levando-se em conta que esse “algo em comum” requer um longo tempo de amadurecimento, transmissão, ensinamento e aprendizagem de conhecimentos socialmente produzidos para apenas então se tornar comum, podemos dizer que a permanência, o desenvolvimento e a continuidade de qualquer sociedade também dependem do processo de socialização iniciado ainda na infância:

A sociedade só pode subsistir se existir entre seus membros uma homogeneidade suficiente; a educação perpetua e reforça esta homogeneidade fixando com antecedência na alma da criança as similitudes essenciais que a vida coletiva exige (DURKHEIM, 2007, p.52).

Para não distendermos muito na teoria durkheimiana aqui, uma última observação a fazer refere-se a sua abordagem sociológica sobre Educação, para que não haja mal-entendidos a respeito de suas definições conceituais. Na obra de Durkheim, o conceito de “educação” é empregado como sinônimo de “socialização”. Em outras palavras, suas considerações acerca do tema ultrapassam o universo escolar e, embora destaque a importância deste último na constituição da sociedade moderna, quando o autor nos fala em educação ele está antes de tudo se referindo a “socialização metódica da jovem geração” (DURKHEIM, 2007, p 104) em qualquer sociedade.

O processo de socialização, próprio de cada sociedade, permite aos indivíduos a apreensão da realidade social na qual eles estão inseridos, visto que

ele engloba tudo aquilo que é próprio de cada sociedade. Os conhecimentos acerca das coisas presentes na realidade social intensificam-se à medida que a socialização vai se desenrolando. O senso de pertencimento e identificação dos indivíduos em relação as suas sociedades, via de regra, tende a se acentuar ao logo desse processo também.

A palavra “realidade” é um termo de difícil conceituação, assim como são os termos: “liberdade”, “violência”, “amor”, “medo”, “felicidade”, etc. Trata-se do tipo de palavra que provavelmente todo mundo sabe o que é, mas poucos sabem explicar o que significa. Às vezes, para facilitar, aplicamos algum complemento para esclarecer melhor esses conceitos: “liberdade de expressão”, “violência simbólica”, “amor platônico”, “realidade virtual” etc. Outras vezes, tal estratégia pode complicar ainda mais a explicação, por exemplo, “realidade social”. O que é a “realidade social”? Existe? Está dada? Ela é relativa? É apenas uma ou são várias? É inventada ou é real? Há outros tipos de realidade que não a social? Em seu Tratado de Sociologia do Conhecimento, Berger e Luckmann (1998) dispõem-se a analisar a produção social de conhecimento referente à construção da realidade social.

Conforme os autores supracitados, o objetivo da Sociologia do Conhecimento é compreender a “realização dos processos de conhecimento social”, isto é, “o conhecimento de uma sociedade”. O que importa aqui não é tanto o fato de esses conhecimentos serem considerados válidos, verdadeiros ou falsos, mas sim o fato de serem tidos como reais e certos pelos indivíduos que assim os crêem. Entre outras coisas, cabe a Sociologia do Conhecimento analisar os conteúdos históricos e ideativos considerados como conhecimento em uma sociedade (BERGER E LUCKMANN, 1998).

A construção da realidade social ocorre em situações onde o conhecimento humano relativo à sociedade é desenvolvido, conservado e transmitido. Com o tempo, esta construção tende a se estruturar de tal maneira no espaço que, a

partir de determinado momento, a realidade passa a ser independente das apreensões e vontades individuais (BERGER E LUCKMANN, 1998), tornando-se dessa maneira social.

A maestria de Berger e Luckmann (1998) ao abordar um tema tão espinhoso quanto este, está em aproximar dois sociólogos que foram (e ainda são) considerados como incompatíveis de serem articulados teoricamente: Durkheim e Weber. De maneira menos nominal, para elaborar uma teoria sociológica do conhecimento social, Berger e Luckmann (1998) relacionam os dois, dos três¹⁷, objetos mais clássicos da Sociologia: de um lado os “fatos sociais” e, do outro, os “significados subjetivos da ação humana”. O nó Górdio a ser desatado pelos autores está em compreender como os significados subjetivos das ações individuais tornam-se fatos sociais objetivos, em outros termos, como as atividades humanas são capazes de produzir um mundo de “coisas” independente das deliberações humanas (BERGER E LUCKMANN, 1998). A nosso ver, tais questões não estão muito distantes daquilo que discutíamos ainda há pouco sobre a relação entre indivíduos e sociedade.

O tipo de realidade social que mais se faz presente, ou que primeiramente se faz presente na vida dos indivíduos é a realidade da vida cotidiana. Conforme Berger e Luckmann (1998) trata-se da “realidade por excelência”, uma vez que ela apresenta-se aos indivíduos de forma predominante, evidente e imediata. É por meio desse tipo de realidade que adquirimos os conhecimentos primordiais, básicos e necessários para nossas condutas na vida diária em relação às coisas e as pessoas presentes na mesma realidade.

Tal realidade, só se torna “realidade” uma vez que ela é acessível e comum a todos aqueles que a interpretam como uma realidade “subjetivamente dotada de sentido na medida em que forma um mundo coerente” (BERGER E LUCKMANN, 1998, p.35). São esses conhecimentos cotidianos, acessíveis e comuns a um

¹⁷ Os autores também se baseiam em Marx para relacionar esses objetos, bem como utilizam o método dialético para esclarecer algumas questões propostas por eles no decorrer da obra. Ver página 89.

determinado grupo de indivíduos que criam a realidade social específica desse grupo. Assim, podemos dizer que o processo de socialização envolve conhecimentos socialmente produzidos e compartilhados que descortinam para cada novo indivíduo que nasce a sociedade da qual ele fará parte, provavelmente até o dia de sua morte. Logo, a realidade social na qual estamos inseridos surge, isto é, se faz real, a partir do momento em que a conhecemos. E é durante esse “momento” que a socialização ocorre.

Por se tratar de uma construção social historicamente solidificada, a realidade da vida cotidiana apresenta-se para cada novo indivíduo que nasce como um mundo objetivado, onde os fenômenos, objetos e relações já estão dispostos numa determinada ordem. (BERGER E LUCKMANN, 1998). É justamente por já ser compartilhada e estar objetivada em sociedade que a realidade da vida cotidiana independe da apreensão individual para acontecer. A transmissão intergeracional de conhecimentos permite que os sentidos subjetivamente apreendidos pelos indivíduos orientem-se em direção a realidade social objetivada. É por meio desse processo social de objetivação das subjetividades individuais que passamos a conhecer e entender o mundo ao nosso redor e a orientar nossos pensamentos e ações em relação àquela realidade onde coisas, pessoas, relações e fenômenos já existiam antes de nascermos e que, agora, nos tornamos parte.

De forma resumida, a realidade social da vida cotidiana torna-se acessível à apreensão individual devido ao fato dela ser: predominante, evidente, independente, ordenada, padronizada, objetivada, intersubjetiva, coletiva e comum. Vale acrescentar ainda sua delimitação geográfica e as relações humanas que a sustentam (BERGER E LUCKMANN, 1998).

Há outro ponto que merece uma atenção especial. Só passamos a fazer parte da realidade social da vida cotidiana, isto é, só passamos a existir realmente, a partir do momento em que estabelecemos uma convivência contínua com outras

peças. Estas relações rotineiras, entre outras coisas, são constituídas por interações comunicativas que por meio de uma linguagem específica garantem aos indivíduos acesso a sentidos e significados presentes na realidade da vida cotidiana da qual, precisamente por isso, eles fazem parte. As interações comunicativas cotidianas também permitem que indivíduos de uma mesma sociedade compartilhem os conhecimentos referentes ao senso comum que produz a realidade social da vida cotidiana (BERGER E LUCKMANN, 1998). Vemos com isso que conhecimentos, comunicação e realidade são partes que constituem (e que são constituídas pelas) as sociedades.

Visto que todo indivíduo nasce em meio a relações sociais pré-existentes, o caráter social da realidade da vida cotidiana extravasa, em muito, a realidade da vida de cada um deles. Isso faz com que as experiências individuais em relação à realidade social da vida cotidiana variem em “diversos graus de aproximação e distância espacial e temporal” (BERGER E LUCKMANN, 1998, p.39). A primeira dimensão da realidade que se apresenta aos indivíduos é a que gira em torno do “aqui” dos seus corpos e no “agora” de seus presentes. Todos aqueles fenômenos manifestados de forma imediata, todo aquele mundo passível de manipulação corporal, tudo aquilo que se encontra ao alcance das mãos, que chama a atenção, que estimula as vontades e que desperta os interesses fazem parte dessa realidade primeira (BERGER E LUCKMANN, 1998). De forma mais sintética, inevitavelmente a primeira realidade acessível a qualquer indivíduo é aquela que se encontra mais próxima dele e que de modo geral é a mesma onde ele nasceu.

O caráter rotineiro e ininterrupto da vida cotidiana faz com que as situações, fenômenos e relações sociais sejam apreendidos pelos indivíduos de maneira não-problemática, familiar e comum. Todos os elementos estranhos, incertos ou desconhecidos pertencem a uma realidade extra-ordinária que não está imediatamente ligada, num primeiro momento, à vida cotidiana. (BERGER E LUCKMANN, 1998). Aqui, não se trata tanto de levar em consideração a complexidade desses elementos, mas sim a relação espaço-temporal que, por

nascimento, os indivíduos estabelecem com os mesmos. Com isso queremos dizer que, às vezes, por mais esdrúxula que possa ser uma determinada realidade social, a partir do momento em que ela se torna cotidiana para um grupo de indivíduos, ela passa a ser comum e, muito mais comum para os filhos desses indivíduos.

A questão da temporalidade do “mundo comum da vida cotidiana” precisa ser analisada em dois níveis distintos e, ao mesmo tempo, relacionados: o “tempo da vida” e o “tempo da história” (BERGER E LUCKMANN, 1998). A principal diferença entre eles refere-se à duração: a duração da primeira, quando comparada a da segunda é ínfima. Ambas se impõem aos indivíduos, cada uma a sua maneira, de forma coercitiva, ordenada e pré-determinada. As imposições do tempo da vida estão relacionadas às questões etárias, ao desenvolvimento natural do organismo e as capacidades adquiridas com esse desenvolvimento. Já, o tempo da história “configura a situação do indivíduo no mundo da vida cotidiana”. E mais, é por meio do entrelaçamento entre esses dois tempos que os indivíduos têm “acesso ao conhecimento da realidade social” na qual eles estão inseridos (BERGER E LUCKMANN, 1998).

É interessante notar que o modo com que ambos os tempos se articulam também possui sua própria temporalidade conforme os espaços onde eles se desenvolvem. Pensemos na socialização das crianças e no lugar ocupado por elas, não apenas em diferentes sociedades e períodos históricos, como também no interior de uma mesma sociedade.

A realidade social da vida cotidiana torna-se acessível aos indivíduos por meio das interações sociais da vida cotidiana. Trata-se de relações face-a-face, imediatas e reciprocamente inteligíveis para aqueles que participam delas. (BERGER E LUCKMANN, 1998). Diferentemente das relações sociais, que podem ser consideradas mais abrangentes, anônimas e abstratas, as interações sociais por possuírem um caráter mais pessoal garantem aos indivíduos não apenas o

acesso à realidade social, mas também as realidades individuais daqueles com quem eles interagem. Para Berger e Luckmann (1998, p.47.), a interação face-a-face é a “situação ótima de acesso a subjetividade do outro”, uma vez que é através dela que o “outro se torna real”. A continuidade e a proximidade dessas interações tornam possível a familiarização entre os indivíduos. Entre outras coisas, tal familiarização possibilita a apreensão mútua das sutilezas e particularidades de cada um deles, bem como das especificidades próprias de cada tipo de interação. Relações familiares podem ser vistas por esse prisma.

A comunicação estabelecida através das interações face-a-face no decorrer da vida cotidiana permite o compartilhamento mútuo de expressões, sentidos e significados entre aqueles que participam desse processo. O conhecimento comum acerca da realidade social da vida cotidiana surge a partir dessas interações comunicativas de entendimento recíproco vividas no dia-a-dia. Embora possa parecer, tal processo não é tão simples de ser explicado.

A vida social cotidiana, a convivência diária, possibilita aos indivíduos produzirem elementos sociais comuns. O fato de esses elementos serem comuns permite que os mesmos sejam compartilhados. Até mesmo aqueles elementos carregados de elevadas doses de subjetividade individual, se forem repetitivamente referenciados a outrem, tornam-se passíveis de entendimento mútuo. O requisito da sociedade à individualidade humana faz com que a maioria das ações individuais adquira com o tempo um sentido social. Por isso, as atividades humanas manifestadas socialmente podem ser objetivadas, isto é, reconhecidas reciprocamente tanto por quem as executam, quanto por quem as percebem (BERGER E LUCKMANN, 1998). Mais uma vez tentando simplificar as, a objetivação dos elementos sociais nada mais é que tornar comum (reconhecer mutuamente e compartilhar reciprocamente) as subjetividades individuais dotadas, agora, de sentidos sociais.

A realidade da vida cotidiana e as interações diárias são estruturadas socialmente através de esquemas tipificadores, previamente definidos, que possibilitam a apreensão subjetiva do mundo ao nosso redor. Essas tipificações podem ser divididas em dois níveis: as tipificações pessoais, próximas e concretas que permitem o acesso a conhecimentos mais específicos e as tipificações anônimas, distantes e abstratas que asseguram o acesso a conhecimentos mais gerais. A diferença entre ambas está relacionada aos graus de interesse e intimidade que os indivíduos mantêm com suas respectivas realidades (BERGER E LUCKMANN, 1998). Vale a pena chamar a atenção para a precocidade com que aprendemos a identificar não apenas essas tipificações, mas a diferenças entre elas. Por exemplo, desde muito cedo aprendemos, ao observar nossos pais e mães, que mulheres e homens são diferentes, isto é, que nem todas as mulheres são nossas mães e que nem todos os homens são nossos pais. De modo geral, a tendência é que essas tipificações, à medida que o tempo vai passando, deixem de ser familiares e privadas para se tornarem cada vez mais anônimas e públicas (BERGER E LUCKMANN, 1998).

A capacidade humana de produzir e transmitir sinais e símbolos possibilita a atribuição de significados sociais às ações individuais. Nesse sentido, a objetivação das subjetividades individuais ocorre a partir do uso instrumental e significativo de sinais e símbolos dotados de significados sociais comuns e acessíveis a um determinado grupo de indivíduos que convivem cotidianamente juntos (BERGER E LUCKMANN, 1998). Gestos, objetos, sons, olhares, marcas e riscos podem ser considerados desse ponto de vista, pois:

[...] há sistemas de sinais gesticulatórios, de movimentos corporais padronizados, de vários conjuntos de artefatos materiais, etc. Os sinais e os sistemas de sinais são objetivações, no sentido de serem objetivamente acessíveis além da expressão de intenções subjetivas “aqui e agora”. Esta “capacidade de se destacar” das expressões imediatas da subjetividade também pertencem aos sinais que requerem a presença mediatizante do corpo (BERGER E LUCKMANN, 1998, p. 55-56).

Para Berger e Luckmann (1998), a linguagem é um dos fenômenos mais importantes da sociedade, uma vez que é “suscetível de utilização de sinais”. Apesar de a expressividade vocal ser inata aos seres humanos, é apenas a partir do momento em que essa se torna independente das subjetividades individuais, que ela pode vir a ser considerada como um sistema de sinais socialmente significativo e, logo, objetivado. Assim, gritos, choros e sussurros, apesar de serem expressões vocais humanas, só se tornam uma linguagem distinta quando dotadas de significados sociais. Isto porque a linguagem - entendida como um sistema de sinais de expressões vocais - deve ser “objetivamente praticável”, possuir “objetivações comuns” e ser “mantida por significações linguísticas” socialmente compartilhadas (BERGER E LUCKMANN, 1998). Ainda que todo ser humano seja capaz de gritar, chorar ou balbuciar, isso não significa dizer que todos eles agem assim pelos mesmos motivos, ou que essas expressões possuam um mesmo sentido para todas as sociedades.

Além de a linguagem ser essencial para a compreensão da realidade social da vida cotidiana e para a objetivação das subjetividades, por se tratar de um fato independente da apreensão individual, esse sistema de sinais e símbolos objetivados permite a preservação, a acumulação e principalmente a transmissão de conhecimentos socialmente produzidos entre as gerações. E, mesmo que a linguagem só possa ganhar “vida” a partir das interações face-a-face vividas na realidade cotidiana, onde a presença imediata dos outros pode gerar conversas recíprocas, inteligíveis e sincronizadas, ela possui a “capacidade de comunicar significados que não são expressões diretas da subjetividade *aqui e agora*” (BERGER E LUCKMANN, 1998, p. 57). Dito de outra forma, através da linguagem é possível transcender a realidade social da vida cotidiana, assim como as subjetividades individuais imediatamente presentes nela.

Ao estabelecerem um diálogo comum e contínuo no dia-a-dia, os indivíduos reproduzem e produzem conhecimentos acerca deles próprios, bem como da realidade na qual eles se encontram. À medida que essas comunicações

se desenvolvem com tempo e se estruturam no espaço, os elementos sociais objetivados por elas tendem a servir de referência para aqueles que passam a fazer parte de uma dada sociedade a partir de determinado momento. Ou seja, mesmo que hipoteticamente possa existir uma realidade cotidiana onde os indivíduos ajam apenas de acordo com suas apreensões e vontades particulares, onde as conversas são sempre confusas para os participantes, onde todos os sentidos e significados são desconhecidos e as expressões vocais são incompreensíveis para os ouvintes, todo indivíduo socializado nessa realidade irá percebê-la como sendo externa, coercitiva, dominante, padronizada e, devido a isso tudo, comum (BERGER E LUCKMANN, 1998). Isso equivale a dizer que, por mais estranha que possa ser uma sociedade, seja para os indivíduos que nela interagem, seja apenas para quem a observa, ela será familiar para aqueles que nascem, crescem e se desenvolvem nela.

O caráter sincrônico da linguagem frente à diacronicidade dos indivíduos permite a tipificação das experiências, conhecimentos, situações e fenômenos sociais, tornando-os anônimos, abstratos e passíveis de repetição por qualquer um que tenha acesso àquela linguagem. Conforme Berger e Luckmann, tais tipificações são “ordens gerais de significados objetiva e subjetivamente reais e acessíveis a todos que partilham de um mesmo sistema de sinais” (BERGER E LUCKMANN, 1998, p. 59). Por se tratar de uma construção histórica e social, a linguagem, através dessas tipificações objetivadas, possibilita aos indivíduos irem além das interações diádicas da realidade social da vida cotidiana. Em outras palavras, é por meio da linguagem que os indivíduos acessam conhecimentos, experiências, situações e até outros indivíduos que não estão presentes espacial, temporal e socialmente no “aqui e agora” de suas realidades imediatas (BERGER E LUCKMANN, 1998).

A forma expansiva e flexível que a linguagem possui, sua capacidade de despreendimento da realidade cotidiana, seu caráter independente das apreensões individuais e seu poder de abstração são tão amplos que chegam quase a criar

um universo à parte. Com o desenvolvimento da linguagem, a humanidade tornou-se capaz de representar simbolicamente sua realidade e, aos poucos, foram sendo produzidas “zonas de significação linguisticamente circunscritas” (BERGER E LUCKMANN, 1998), cada vez mais complexas, que desenhavam, delimitavam, caracterizavam, classificavam e diferenciavam os diversos elementos presentes na realidade social. Ofícios, Artes, Gramáticas, Filosofias, Religiões e Ciências são algumas produções humanas que exemplificam bem o desenvolvimento desse processo. Além disso, essas “objetivações linguísticas” também possuem uma enorme capacidade de conservar e acumular uma “rica coleção de significados de ordenação das experiências sociais” (BERGER E LUCKMANN, 1998, p. 62).

Como fruto desse longo processo histórico de acumulação de experiências, situações, fenômenos e relações sociais transmitidos de uma geração a outra, origina-se um “acervo social de conhecimento” passível de ser entendido, utilizado e compartilhado pelos indivíduos no desenrolar de suas vidas cotidianas. (BERGER E LUCKMANN, 1998). Embora seja extremamente amplo esse acervo (pois, podemos englobar nele tudo aquilo que já foi produzido pela humanidade), há princípios de seletividade que limitam o acesso individual a ele. Por isso, todo indivíduo irá acessar apenas uma parte muito específica dele. Os princípios mais elementares referem-se: a) as capacidades, “tenho condições cognitivas para entender?”; b) a disponibilidade, “tenho acesso aos elementos que tenho condições cognitivas de entender?”; c) o pragmatismo, “tenho interesses utilitaristas de aprender esses elementos?” e por fim; d) a coerência, “aquilo que sou capaz de entender, que está à minha disposição e que eu preciso aprender, está de acordo com a minha realidade?” (BERGER E LUCKMANN, 1998).

O acesso limitado a determinadas partes do acervo social de conhecimento é estabelecido pela familiaridade com que os indivíduos mantêm com a realidade da vida cotidiana. Isso porque os principais elementos acessados pelos indivíduos são justamente aqueles que lhes permitem identificar a realidade social na qual

eles estão inseridos. Tudo que é necessário, exigido ou imposto socialmente, toda lógica, funcionamento e ordenação sociais, todas as situações, experiências e acontecimentos da vida cotidiana, todas as interações diádicas e as subjetividades individuais, todos esses elementos imediatamente presentes na realidade diária são aprendidos pelos indivíduos à medida que eles se familiarizam com o “estoque pré-determinado de conhecimentos objetivados” de suas respectivas sociedades (BERGER E LUCKMANN, 1998).

Assim, as dimensões temporal, espacial e social juntamente com os diversos graus de familiarização e idiosincrasias conduzem a uma distribuição social de elementos de conhecimentos presentes no acervo social de conhecimento:

A distribuição social do conhecimento começa assim com o simples fato de não conhecer tudo o que é conhecido por meus semelhantes, e vice-versa, e culmina em sistemas de perícia extraordinariamente complexos e esotéricos (BERGER E LUCKMANN, 1998, p. 68).

Esta distribuição está intimamente ligada aos princípios de seletividade relacionados às questões de capacidade, disponibilidade, pragmatismo e coerência dos elementos de conhecimento aprendidos através da realidade social da vida cotidiana e dos quais discutíamos ainda há pouco. Existe uma série de clivagens que propiciam a distribuição e o compartilhamento sociais de conhecimentos: históricas, geográficas, sociais, familiares, particulares, etc., e decorrente disso há também uma enorme variedade de tipos de conhecimentos socialmente distribuídos: universais, arcaicos, populares, secretos, fúteis, úteis, recém-descobertos ou ainda inconclusos, etc.

Ao costurarmos estas inúmeras questões referentes ao acervo e distribuição sociais de conhecimento, concluímos que a apreensão individual acerca da realidade social varia de acordo com os diversos níveis de familiaridade que os indivíduos mantêm com determinadas partes da sociedade. Tais partes

referem-se “àqueles setores da vida diária com que tenho frequentemente que tratar” (BERGER E LUCKMANN, 1998, p. 64). Em outras palavras, a realidade social da vida cotidiana condiciona à familiaridade com certos elementos presentes no acervo social de conhecimento. Não por acaso, são esses mesmos elementos de conhecimento que são necessários à condução de nossas vidas de acordo com as exigências imediatas de nossas realidades do “aqui e agora”.

Conforme Berger e Luckmann (1998), todos os elementos sociais discutidos por eles, são produções humanas que, para serem exteriorizadas de forma contínua e progressiva no decorrer do tempo, necessitam de um contexto ordenado que garanta a elas direção e estabilidade. A própria existência humana também dependente de uma ordem social que a preceda para poder se desenvolver no tempo. Todavia, não podemos esquecer de que a emergência, a manutenção e a transmissão dessa ordem social são igualmente produtos da ação humana. Esta é a síntese proposta pelos autores para associar de forma “dialética” a relação entre as ações subjetivas e individuais e os fatos objetivos e sociais. Em outros termos, a sociedade compreendida ao mesmo tempo como exteriorização contínua das atividades humanas e como provedora do desenvolvimento da vida humana (BERGER E LUCKMANN, 1998).

As atividades humanas são ações que, precisamente por serem humanas, são passíveis de ser reconhecidas, mantidas e transmitidas entre as gerações. Com o tempo, a repetição dessas atividades tende a assumir padrões conforme a eficácia e a economia de esforços gerados por essas ações no desenrolar das situações cotidianas. Concomitante a isso está fato de essas atividades se tornarem cada vez mais significativas para os indivíduos que as executam. Toda ação humana, quando compreendida dessa forma, pode ser chamada de “hábito” (BERGER E LUCKMANN, 1998).

O processo de formação dos hábitos gera uma série de vantagens para as ações humanas, entre elas: ganhos psicológicos por meio do estreitamento das

opções de escolha; direção e especialização das possibilidades latentes do organismo; fundamentação das atividades; possibilidade de decisões e inovações e, por fim; torna desnecessário que cada situação cotidiana seja sempre redefinida quando experimentada novamente (BERGER E LUCKMANN, 1998, p.78). Analisados dessa forma, os hábitos podem até figurar como coisas simples, óbvias ou mesmo banais. Mas basta pensarmos em todas as ações diárias que executamos de forma automática e quase sem pensar, em todas as associações mentais, o modo de falar, de se posicionar, de se comportar e de interagir, para entendermos a complexidade que está por trás dessas atitudes. Em suma, grande parte daquelas ações que por vezes julgamos naturais, não passam de hábitos socialmente produzidos, internalizados e reproduzidos por diversas gerações.

À medida que os hábitos se tornam acessíveis e compartilhados por um número cada vez maior de indivíduos, maior será a tendência de eles serem institucionalizados em sociedade, isto é, mais específicas serão as “tipificações recíprocas das ações habituais” atribuídas a certos “tipos de atores” na sociedade (BERGER E LUCKMANN, 1998, p.78). O padre reza, a criança brinca, o pai provê, a mãe cuida, o policial prende, o juiz julga, o médico trata, a professora ensina, etc. Nem os hábitos, nem as instituições são produções humanas espontâneas que surgem de uma hora para outra. Ambos são frutos de um longo processo histórico e social. A única diferença está no fato dos hábitos não precisarem ser necessariamente compartilhados por todos, como é o caso das instituições (BERGER E LUCKMANN, 1998). Isso porque o alcance e o poder de controle das instituições são muito mais intensos e extensos quando comparados aos dos hábitos. As professoras não agem com seus filhos da mesma forma que fazem com seus alunos.

Podemos dizer que as instituições estão para os hábitos, assim como esses estão para as ações individuais. Em outras palavras, assim como os hábitos estabelecem e direcionam as atividades individuais de maneira pré-determinada, as instituições geram efeitos semelhantes nos hábitos: controlam as ações

habituais, estabelecem os padrões previamente definidos a essas condutas e as norteiam em um mar de opções. Ademais, o controle social exercido via institucionalização sobre atividades humanas em situações cotidianas garante uma previsibilidade recíproca (dessas ações) muito mais precisa do que aquela apresentada pelos hábitos (BERGER E LUCKMANN, 1998), uma vez que as ações habituais possuem um caráter mais particular que o das instituições. As professoras não reprovam seus filhos, bem como não os repreendem do mesmo modo que fazem com seus alunos.

O mundo institucional é a realidade objetiva, exterior e coercitiva por excelência. Porém, não podemos que, assim como os demais elementos sociais, esse mundo também é resultado de atividades humanas exteriorizadas e objetivadas. Aqui, novamente podemos verificar a relação dialética que há entre a coletividade humana e o mundo social, em que ambos agem reciprocamente um sobre o outro (BERGER E LUCKMANN, 1998). Mas, mais uma vez surge a questão: como é possível que essas atividades humanas, *a priori* subjetivas, produzam um mundo social, *a posteriori* objetivo, diferente daquelas ações originais?

Conforme Berger e Luckmann (1998) toda a análise social deve levar sempre em consideração: a sociedade, entendida como uma criação humana e como realidade objetivada, e o indivíduo, compreendido ao mesmo tempo como produto e produtor social. A relação entre esses elementos tende a se concretizar, cada vez mais, à medida que a realidade do mundo social é transmitida às novas gerações, pois, “somente com o aparecimento de uma nova geração é possível falar-se propriamente de um mundo social” (BERGER E LUCKMANN, 1998, p.88). O que podemos observar aqui é um duplo movimento recíproco e contínuo em que, de um lado, tem-se a interiorização da realidade do mundo social via socialização e, de outro, a exteriorização e objetivação das ações humanas subjetivas decorrentes, também, desse mesmo processo de socialização (BERGER E LUCKMANN, 1998). Logo, uma das maneiras de tentar responder a

pergunta feita no parágrafo anterior está na compreensão do processo de socialização.

A institucionalização da realidade social requer legitimação para poder ser transmitida às novas gerações. Tal legitimação, segundo Berger e Luckmann (1998), deve ser entendida como o modo pelo qual o mundo institucional pode ser explicado, justificado e interpretado para aqueles indivíduos neófitos na sociedade. Diante disso, a socialização pode ser vista como o processo histórico de transmissão das instituições que, por meio de “fórmulas legitimadoras”, esclarecem de forma lógica, objetiva e consistente o porquê das coisas serem da forma que são (BERGER E LUCKMANN, 1998). No desenrolar desse processo de legitimação das instituições sociais também estão implicadas questões de controles, sanções e autoridades sociais que coagem os indivíduos a agirem conforme as regras do jogo:

As crianças devem “aprender a comportar-se” e, uma vez que tenham aprendido, precisam ser “mantidas na linha”. O mesmo se dá naturalmente com os adultos (BERGER E LUCKMANN, 1998, p. 89).

Nesta breve citação podemos observar que, embora seja mais evidente e poderoso durante o período da infância, o processo de socialização perpassa toda a vida dos indivíduos. Isso ocorre por dois motivos: primeiro, a historicidade das instituições ultrapassa, e muito, a história de vida individual e segundo, indivíduos crianças e indivíduos adultos compartilham as mesmas instituições, uma vez que ambos fazem parte de uma mesma realidade social. Em outros termos, as coisas são como são tanto para adultos, quanto para crianças, ou, o jogo e suas regras funcionam da mesma maneira para ambos.

Prosseguindo na teoria de Berger e Luckmann (1998), as instituições impressas na realidade social através das legitimações históricas das ações habituais tornam as interações cotidianas predizíveis e controladas para os

participantes dessa realidade ou dessas interações (tanto faz). Isso garante a essas duas dimensões, traços de coerência, ordem e integração que entre outras coisas possibilita, conforme vimos antes, a apreensão dos sentidos, significados e objetivações das ações humanas por parte dos indivíduos.

As explicações, justificativas e interpretações acerca das tipificações recíprocas das ações habituais e sua associação a determinados tipos de atores chegam aos indivíduos em termos de “conhecimento teórico”. Dito de outra forma, o mundo institucional - assim como os demais elementos que permitem, ao mesmo tempo, a apreensão e produção da realidade social objetivada - torna-se acessível aos indivíduos como “conhecimento socialmente produzido e objetivado” (BERGER E LUCKMANN, 1998).

O “conhecimento socialmente objetivado como conhecimento” possui uma importância fundamental na construção social da realidade. Ele pode ser considerado como a viga-mestra dessa estrutura, pois: “dinamiza e motiva as condutas institucionalizadas”; “define as áreas institucionalizadas e as situações localizadas nessas áreas”; “constrói e define os papéis que devem ser desempenhados nos contextos institucionais”; “objetiva a realidade social por meio da linguagem e da cognoscitividade baseada nela” e; “ordena a realidade social em objetos que são apreendidos pelos indivíduos como verdades universal e objetivamente válidas sobre essa realidade” (BERGER E LUCKMANN, 1998, p.93-94). Há dois tipos de movimentos constantes implicados na aquisição desses conhecimentos. Um deles refere-se à interiorização, pelas consciências individuais, das estruturas objetivadas do mundo social e o outro à exteriorização das ações individuais coerentes com a reprodução e produção desse mesmo mundo. Tudo isso ocorre no percurso da socialização que, por um lado, possibilita a solidificação (objetivação) desses conhecimentos através da transmissão às novas gerações, e por outro, permite a individualização de cada ser humano, visto que, embora esses conhecimentos sejam gerais, a apreensão deles ocorre sempre de forma particular (BERGER E LUCKMANN, 1998).

Já comentamos o quão limitado é o acesso individual a determinadas partes do acervo social do conhecimento e os motivos pelos quais isso ocorre, como por exemplo, a distribuição social do conhecimento. Acrescentadas a esses estreitamentos sociais, há também as limitações individuais referentes à capacidade humana de reter na consciência apenas uma pequena parte das experiências, conhecimentos, situações e interações vividas durante a trajetória biográfica. Tais elementos, assim consolidados nas consciências individuais, podem ser tidos “como entidades reconhecíveis e capazes de serem lembradas” (BERGER E LUCKMANN, 1998, p. 95). Com o crescimento, todas essas lembranças vão se acumulando na consciência e formando uma memória que, entre outras coisas, garante aos indivíduos atribuírem algum sentido a suas histórias de vida. (BERGER E LUCKMANN, 1998). Um exemplo exagerado disso pode ser visto em casos de irmãos gêmeos que mesmo apresentando trajetórias muito parecidas em termos de tempo, espaços e relações, as experiências acumuladas em suas consciências tendem a assumir um caráter cada vez mais particular no decorrer de suas vidas, a ponto de ambos poderem, quando adultos, descrever versões diferentes sobre um mesmo fato vivido por eles durante a infância, sem que nenhum dos dois esteja mentindo ou enganado sobre o ocorrido.

Embora se trate de trajetórias de vidas únicas, de experiências retidas pelas consciências individuais e de apreensões idiossincráticas, isso não significa que cada indivíduo seja portador de um mundo particular e dissociado dos demais:

A sedimentação intersubjetiva também ocorre quando vários indivíduos participam de uma biografia comum, cujas experiências se incorporam em um acervo comum de conhecimento social. A sedimentação intersubjetiva só pode ser verdadeiramente chamada de social quando se objetivou em um sistema de sinais desta ou daquela espécie, isto é, quando surge a possibilidade de repetir-se a objetivação das experiências. Só então provavelmente essas experiências serão transmitidas de uma geração à seguinte e de uma coletividade à outra (BERGER E LUCKMANN, 1998, p.95-96).

A linguagem, novamente, figura como um dos principais desencadeadores do desenvolvimento social. Aqui, ela é a “base e o instrumento” da sedimentação intersubjetiva de experiências comuns, anônimas, compartilhadas e transmissíveis, pois, funciona como “depósito de um grande conjunto de sedimentações coletivas e intersubjetivas”, além de possibilitar a objetivação dessas experiências, tornando-as facilmente “acessíveis a todos aqueles que pertencem a uma mesma comunidade linguística” (BERGER E LUCKMANN, 1998, p. 96-97).

Nos indivíduos, a sedimentação das experiências intersubjetivas formam as consciências, criam as memórias e ajudam a dar um sentido para suas vidas. Nas sociedades, a sedimentação dos fenômenos, relações e conhecimentos sociais formam as tradições. Essas tradições, por seu turno, ocorrem a partir da transmissão, via a linguagem também, das instituições e das tipificações dos atores envolvidos nas ações institucionalizadas. Comparada a existência breve e vulnerável das consciências individuais que se encontram permanentemente expostas ao acaso, desvios ou acidentes, as tradições necessitam de um reconhecimento social deveras poderoso para se manter sólidas e permanentes através das gerações. Seus significados institucionais precisam ser marcados nas consciências de modo que os indivíduos nunca mais se esqueçam deles. Para isso, é necessário torná-los objetivados, acessíveis, comuns, anônimos, compartilhados, etc. Além disso, e ainda ao contrário das consciências individuais, as tradições também necessitam de “aparelhos sociais” capazes de transmitir, controlar e legitimar, “de modo sistemático e significativo os conhecimentos tradicionais”. Os “aparelhos educacionais” servem de bons exemplos para pensarmos nessas questões (BERGER E LUCKMANN, 1998).

O mundo institucional não existe sem a “tipificação das formas de ações individuais”. A legitimação e transmissão das instituições às novas gerações dependem de atores sociais capazes de ser reconhecidos, por todos, como os executores típicos dessas ações e para que isso ocorra são necessárias ou a

delegação, ou a assunção de papéis (BERGER E LUCKMANN, 1998). Isso quer dizer que a análise do mundo institucional, para ser completa, deve sempre levar em consideração os tipos de atores que desempenham certos tipos de papéis no interior da instituição. É por isso que toda forma de discurso que aborda apenas um desses polos soará sempre inacabada. Não podemos falar somente da Polícia sem falar também dos policiais e vice-versa. O mesmo vale para a Ciência e os cientistas, o Trabalho e trabalhadores, a Política e os políticos, os indivíduos e a Sociedade, etc.

[...] os papéis tornam possível a existência das instituições continuamente, como presença real na experiência de indivíduos vivos (BERGER E LUCKMANN, 1998, p. 104).

Para Bergman e Luckmann (1998), os papéis, assim como as instituições, originam-se no processo de formação dos hábitos cotidianos. E, assim como os demais elementos sociais que fazem parte do acervo social de conhecimento, “os padrões de desempenho dos papéis” também são compartilhados e acessíveis por todos os membros desse grupo. Deste modo, os papéis delegados ou assumidos têm um duplo efeito na vida dos indivíduos. Por um lado, garantem a identificação deles em relação “as tipificações das ações socialmente objetivadas” e, por outro, permitem o reconhecimento social desses indivíduos pelos demais:

[...] ao desempenhar papéis, o indivíduo participa de um mundo social. Ao interiorizar estes, o mesmo mundo torna-se subjetivamente real para ele”(BERGER E LUCKMANN, 1998, p. 103.)

No decorrer de suas vidas, é muito provável que os indivíduos assumam uma série de papéis, ora escolhidos por eles, ora impostos pelos outros. Alguns desses serão raros, importantes ou evidentes. Já outros serão comuns, estigmatizantes ou ocultos. Mas, independente dos tipos de papéis assumidos ou delegados, é importante ressaltar que todos eles colaboram na construção social da identidade individual. Por mais simples e fácil que possa ser, o fato de os

indivíduos desempenharem papéis garante a eles um reconhecimento social. Logo, mesmo que um indivíduo assuma o papel de “desaparecido”, “desconhecido” ou “desamparado” e o seu reconhecimento social seja “invisível”, o simples fato de ele ser assim caracterizado já lhe permite um lugar na sociedade.

A relação entre os papéis institucionalizados e a distribuição social do conhecimento também nos ajuda a compreender a construção social da realidade. O “acúmulo histórico de conhecimento na sociedade” gera “soluções padronizadas e fáceis de serem aprendidas e transmitidas” às gerações seguintes. Entre essas soluções, estão às “tipificações recíprocas de condutas” e o surgimento de “atores tipificados como executores e representantes de tais ordens institucionais” (BERGER E LUCKMANN, 1998, p.107- 108). Em outras palavras, as instituições e os papéis.

À medida que o acervo social de conhecimento vai se estruturando historicamente, ele passa a subdividir-se em “conhecimentos gerais” e “conhecimentos especializados”. Esses últimos, por serem específicos e de difícil acesso, necessitam de papéis especializados que sejam representativos de uma ordem institucional e que sirvam de “mediadores” entre os conhecimentos institucionalmente objetivados e o acervo comum de conhecimento. Trata-se de um conjunto de papéis capazes de explicar, interpretar e justificar os “significados objetivados pela sociedade”, tornando-os, dessa maneira, “subjetivamente reais para os indivíduos” (BERGER E LUCKMANN, 1998). Aqui, não se trata de uma questão de monopólios de conhecimentos ou de complexidades dos mesmos (isso também não quer dizer que essas características estejam ausentes no processo de distribuição social do conhecimento). Mas, o principal fator que desencadeia essa especialização do conhecimento refere-se à quantidade historicamente acumulada de conhecimentos e a incapacidade humana de saber tudo sobre todas as coisas, isto é, em reter na consciência individual tudo aquilo que se conhece em uma sociedade. Assim, o fato de um indivíduo representar um papel de especialista em uma determinada área do conhecimento gera, quase que

automaticamente, sua ignorância sobre as demais áreas. Vale frisar, além disso, que todo indivíduo pode ser considerado como um especialista da sua própria realidade social da vida cotidiana.

A grande quantidade de variações históricas (e culturais) de conhecimentos sociais produz uma “segmentação dos modos de institucionalização” em dois grandes subuniversos de significação que podem ser considerados, conforme Berger e Luckmann (1998), como “constantes sociológicas”. O primeiro deles encontra-se socialmente estruturado de acordo com o sexo, idade, profissão, grupo social, gostos, etc. O segundo refere-se às perspectivas e considerações dos múltiplos pontos de vista adotados pelos indivíduos de acordo com suas posições ocupadas no interior da sociedade. Os resultados das combinações entre esses quatro tipos de conhecimentos (gerais, específicos, socialmente estruturados e particulares) são capazes de criar uma infinidade de respostas cada vez mais autônomas e complexas, passíveis tanto de reprodução, quanto de transformação sociais (BERGER E LUCKMANN, 1998).

Ainda há pouco falávamos do processo de legitimação institucional e sua importância na socialização dos indivíduos, em particular das crianças, na hora de explicar, justificar ou interpretar para eles o porquê das coisas serem da forma que são (BERGER E LUCKMANN, 1998). Além dessa função, o processo de legitimação também exerce outros efeitos na construção social da realidade. Um deles refere-se à produção de novos significados sociais que servem para “integrar os significados já ligados a processos institucionais díspares”. Aqui, a legitimação “consiste em tornar objetivamente acessível e subjetivamente plausível as objetivações” até então elaboradas. A integração das instituições gerada pelos processos de legitimação requer uma “plausibilidade subjetiva” relacionada ao “reconhecimento subjetivo de um sentido global” que esteja além das motivações individuais. Esse “sentido global” diz respeito à coerência interna que a totalidade das ordens institucionais deve possuir para que essas instituições

sejam compreendidas e aceitas, de maneira não-problemática, pelos “vários indivíduos de uma mesma sociedade” (BERGER E LUCKMANN, 1998, p. 127).

Estas questões de integração e plausibilidade não se restringem apenas a garantia de um significado total das ordens institucionais. Elas também tornam as “trajetórias de vida individuais subjetivamente significativas”, bem como dotadas de sentidos condizentes àquelas ordens institucionais. Isso ocorre porque as diversas etapas da vida já se encontram “institucionalmente pré-definidas” (BERGER E LUCKMANN, 1998). Por exemplo, há limites institucionais que impedem os indivíduos de circular ou agir livremente na sociedade. Os mais evidentes são aqueles que restringem as crianças e os adolescentes de frequentar certos locais, acessar certos tipos de conhecimentos, exercer determinadas atividades ou se relacionar com determinados tipos de papéis.

O processo de legitimação ajuda a “pôr os pingos nos is”, pois ele permite explicar o mundo institucional “outorgando validade cognoscitiva a seus significados objetivados”, bem como justificar essa mesma ordem “dando dignidade normativa a seus imperativos práticos”. Isso significa dizer que, por um lado, esse processo abarca os “elementos cognoscitivos” relativos às explicações dos conhecimentos sociais e, por outro, os “elementos normativos” referentes às justificações dos valores sociais. Portanto, o processo de legitimação não apenas explica o porquê das coisas serem da forma que são como, também, justifica o porquê dessas coisas serem assim. As implicações diretamente ligadas a isso podem ser observadas nas definições tanto das “regras referentes aos papéis”, quanto das ações (certas ou erradas) relacionadas a determinados tipos de papéis no interior da ordem institucional (BERGER E LUCKMANN, 1998, p. 128-129). A relativa facilidade com que os indivíduos interagem na realidade social da vida cotidiana deve-se ao fato de existir entre eles uma certeza mútua de que ambos irão agir de forma previsível e dotada de reconhecimento comum, devido à legitimidade social atribuída aos papéis desempenhados por eles no decorrer das interações diárias.

Um dos principais problemas relacionados ao processo de legitimação das ações e significados sociais “surge inevitavelmente quando as objetivações da ordem institucional (agora histórica) têm que ser transmitidas a uma nova geração” (BERGER E LUCKMANN, 1998, p. 128). A “resistência” das crianças ou a “rebeldia” dos adolescentes podem ser encaradas sobre este prisma. A quantidade de tempo de vida social (e orgânica) dos adultos é sempre maior que a quantidade de tempo de vida social (e orgânica) das crianças e adolescentes. Tal fato gera apreensões de mundo diferentes e, desse modo, as explicações e justificativas que funcionam para o grupo etário dos adultos, nem sempre correspondem àquelas compreendidas e, talvez por isso, não aceitas pelo grupo etário das crianças e adolescentes. Logo, poderíamos dizer que uma das fontes de conflitos entre gerações deve-se ao fato de existir entre elas uma considerável distância relacionada ao entendimento dos conhecimentos explicativos e justificativos das normas e condutas sociais.

Existe uma série de elementos produzidos socialmente que visam facilitar a apreensão e a reafirmação das tradições institucionais, via legitimação das práticas e teorias sociais às novas gerações. Há, desde os mais simples, como os “esquemas pragmáticos relacionados diretamente as ações concretas”, ou, os “esquemas explicativos que relacionam conjuntos de significações objetivas” como, por exemplo, os provérbios, as máximas morais, lendas, contos, histórias, etc., até os mais elaborados, como as “teorias explicativas mais complexas e diferenciadas” e os “universos simbólicos de legitimação” relativos aos processos de significação da realidade social. De todos os elementos facilitadores da legitimação das instituições, esse “universo simbólico” figura como o mais importante, pois, serve como “matriz de todos os significados socialmente objetivados e subjetivamente reais”. Aqui podem ser incluídas tanto a “sociedade histórica”, quanto a “biografia de vida individual”, uma vez que ambas são “acontecimentos que ocorrem dentro desse universo” (BERGER E LUCKMANN, 1998, p. 129-30).

Devido a sua relevância na teoria de Berger e Luckmann (1998), o “universo simbólico” é mais um dos componentes que propiciam a construção da realidade social. Os processos de acumulação, sedimentação e objetivação das ações e significações sociais geram a “cristalização do universo simbólico” e, na medida em que isso ocorre, desenrolam-se: 1) a “legitimação das biografias e das instituições”; 2) a “significação das experiências subjetivas”; 3) a “integração e a incorporação das diferentes esferas da realidade social nas trajetórias de vida individual”; 4) a “ordenação dessas experiências individuais na realidade social”, por meio da “periodização das fases da vida dentro da totalidade dos significados sociais”; 5) a “identificação subjetiva dos indivíduos com suas respectivas realidades sociais” e; 6) a “legitimação da identidade através da sua significação social no contexto de um universo simbólico” (BERGER E LUCKMANN, 1998, p. 136-137).

Todos estes processos desencadeados pela “cristalização do universo simbólico” produzem nos indivíduos sentimentos de segurança e pertencimento, bem como fornecem sentidos a sociedade. “Dar sentido” a uma sociedade significa dizer que seus papéis e instituições encontram-se “legitimados por sua localização em um mundo compreensível dotado de significação” (BERGER E LUCKMANN, 1998, p. 141). Tal mundo corresponde ao “universo simbólico”. Mais uma vez podemos observar a relação intrínseca que há entre indivíduos e sociedade. No presente caso, essa relação pode ser entendida a partir do momento em que se tem em mente o fato deste “universo” ser mais um dos produtos da atividade humana coletiva.

Exatamente pelo fato de o “universo simbólico” ser fruto da ação humana, ele precisa ser mantido em constante movimento, uma vez que sua apreensão subjetiva não é algo que ocorre naturalmente nos indivíduos. Toda forma de realidade social torna-se volátil a partir do momento em que ela não é apreendida, experienciada e vivida. E, mesmo que essa realidade independa das apreensões individuais, conforme comentamos antes, por si só, ela não pode existir.

Toda realidade social é precária. Todas as sociedades são construções em face ao caos. (BERGER E LUCKMANN, 1998, p. 141). (grifo no original)

Isto não significa dizer que as sociedades representam estruturas frágeis que se abalam frente a qualquer tremor. São seus “mecanismos de manutenção” que apresentam uma elevada rigidez. Dentre esses, estão os “mecanismos conceituais” relacionados à “legitimação da ordem institucional” através da sua “construção cognoscitiva teórica” e da sua “significação decorrente da reflexão subjetiva e sistemática”. (BERGER E LUCKMANN, 1998). Em outras palavras, explicar e justificar as coisas como elas são não é suficiente, é preciso entendê-las para poder praticá-las. Todavia, esse “entendimento” só acontece quando são oferecidos (ensinados) aos indivíduos meios tradicionais para elaborá-los reflexivamente. Sem esquecer que a apreensão da realidade social não é algo inato aos indivíduos, ou seja, conhecer, conceituar, identificar, objetivar e atribuir sentidos aos elementos sociais não são processos espontâneos que ocorrem ao acaso. É necessário uma sociedade para nortear e ensinar todos esses processos aos indivíduos. Relembrando que esses mecanismos começam a exercer suas funções a partir da infância.

Além de representar “um dos mecanismos conceituais específicos de manutenção do universo simbólico”, a necessidade de processos legitimadores faz com que “todo universo simbólico seja incipientemente problemático”. Aqui, novamente, estão implicadas as “inevitáveis tensões” entre as gerações no que diz respeito à transmissão das instituições (BERGER E LUCKMANN, 1998, p. 144). Assim como essas últimas, o “universo simbólico” também se desenvolve a partir do processo de transmissão de conhecimentos de uma geração à outra. Igualmente, podem ser incluídos os problemas relativos às posições ocupadas pelos indivíduos na vida cotidiana e sua localização (da vida cotidiana) em um “universo simbólico” mais amplo.

Por abarcar as diversas esferas da realidade social da vida cotidiana, o “universo simbólico” acaba transcendendo-a de tal maneira que se torna impossível para os indivíduos experimentarem-no, bem como aprenderem seus significados, do mesmo modo com que isso ocorre em relação aos elementos sociais imediatamente presentes na vida cotidiana (BERGER E LUCKMANN, 1998). Existe uma série de filtros que durante o processo de socialização vão depurando o “universo simbólico” até o ponto de torná-lo facilmente acessível à apreensão individual. Em decorrência disso, “a socialização nunca é um processo completamente bem sucedido”, pois, sempre haverá “alguns indivíduos que habitam o universo transmitido de maneira mais definida do que outros” Levando essa análise ao extremo, é possível chegar às “variações idiossincráticas, e por vezes divergentes, na maneira de conceber o universo simbólico” (BERGER E LUCKMANN, 1998, 144-145). Não podemos esquecer de que tudo isso irá depender dos contextos e das perspectivas levadas em consideração.

Tanto o “universo simbólico” quanto a “realidade social” por ele significadas, são construídos social e historicamente. Levando-se em conta a indissociabilidade que há entre indivíduos e sociedade, isto significa dizer que ambos (o “universo” e a “realidade”) são produzidos, interiorizados, definidos e transformados através de ações realizadas por indivíduos reais e atuantes.

[...] os universos simbólicos e todas as legitimações são produtos humanos, cuja existência tem por base a vida dos indivíduos concretos e não possui *status* empírico à parte dessas vidas (BERGER E LUCKMANN, 1998. P.172).

A realidade da vida cotidiana, construção social de conhecimentos, as interações diádicas, a transmissão de conhecimentos às novas gerações, os tempos de vida e da história, a temporalidade e a espacialidade, o senso comum, a linguagem, a familiarização, as atividades humanas, os esquemas tipificadores, a exteriorização objetivada e a interiorização subjetiva, os significados e os sentidos definidos, ensinados e compreendidos, o acervo de conhecimento e sua

distribuição social, os hábitos, as instituições, os papéis, as legitimações e os aparelhos legitimadores, os tipos e as formas de aquisição de conhecimentos, as tradições, as memórias, a sedimentação do conhecimento, os universos simbólicos e seus mecanismos de manutenção, todos esses elementos e processos que constituem e são constituídos pelos indivíduos em sociedades, são os fatores que possibilitam a construção da realidade social (BERGER E LUCKMANN, 1998). Independente das noções utilizadas para definir a totalidade desses fatores (“organismo”, “estrutura”, “sistema”, “rede”, “teia”, etc.), tem-se que levar sempre em consideração a dinamicidade, as múltiplas facetas e as influências recíprocas, diretas ou indiretas, apresentadas por eles no interior desse “mundo”. Ademais, e conforme tentamos demonstrar ao longo dos parágrafos precedentes, tais fatores também fazem parte do processo de socialização na infância e na adolescência, bem como nos ajudam a entender como ele ocorre.

Grande parte da teoria sociológica de Berger e Luckmann (1998) sobre a construção social da realidade é devida da abordagem fenomenológica proposta pelo sociólogo e filósofo austríaco Alfred Schutz para compreender “as estruturas do mundo da vida”. Além de Luckmann¹⁸, há uma série de conceitos, argumentos e ideias que Berger tomou emprestado da obra de Schutz, *Las Estructuras del Mundo de la Vida* (SCHUTZ E LUCKMANN, 2009), para elaborar “A Construção da Realidade Social” (BERGER E LUCKMANN, 1998). Nosso entendimento a respeito dessas obras não é nem de continuidade, nem de complementaridade entre ambas. Acreditamos que uma das intenções de Berger foi de querer descomplexificar (e não simplificar) a teoria de Schutz, a fim de torna-la mais

¹⁸ O sociólogo alemão Thomas Luckmann é o co-autor do livro *A Construção Social da Realidade*, de Peter Berger (BERGER E LUCKMANN, 1998), e em *Las Estructuras del Mundo de la Vida*, ele foi o organizador póstumo dessa obra (SCHUTZ E LUCKMANN, 2009).

sociológica e menos filosófica¹⁹. Em outras palavras, e utilizando a terminologia bergerniana, nossa impressão ao lermos e compararmos ambas as obras foi de que Berger tornou as tipologias empregadas por Schutz mais acessíveis à Sociologia ao dotá-las de sentidos mais sociológicos.

Antes de adentrarmos no processo de socialização propriamente dito, apresentaremos²⁰ algumas das ideias propostas por Schutz que nos ajudam a esclarecer, bem como nos aprofundar mais na teoria elaborada por Berger e Luckmann (1998).

Para Schutz, o contato dos indivíduos com o “mundo da vida” ocorre por meio de “situações” onde se desenrolam as experiências subjetivas em relação à realidade presente daquele mundo. Conforme o autor, tais “situações” apresentam uma dupla característica: elas são, ao mesmo tempo, fechadas e abertas. Fechadas, por serem delimitadas pelos ordenamentos espaciais, temporais e sociais do “mundo da vida” e abertas, porque elas possibilitam a transformação da realidade do “mundo da vida”. As “situações” também estão intimamente relacionadas ao “acervo de conhecimento”, visto que elas são definidas pelos significados contidos neste (SCHUTZ E LUCKMANN, 2009).

Todo indivíduo se encontra sempre “em situações”, por isso, pode-se dizer que a trajetória de vida individual corresponde a uma “série de situações”. Embora essas “situações” representem estruturas pré-determinadas, isto é, limitadas, definidas e impostas socialmente e, ainda que os seus sentidos sejam finitos e suas sequências pretéritas inalteráveis (pois, é impossível mudar os acontecimentos passados), o fato de elas estarem articuladas com a trajetória biográfica e com a aquisição individual de conhecimento, abre, no interior dessas

¹⁹ Embora inspirado pela sociologia compreensiva de Max Weber, Schutz tem fortes influências da filosofia fenomenológica de Edmund Husserl. Isto faz com que seus escritos sejam muitos mais difíceis de serem compreendidos por cientistas sociais acostumados com a leitura de Weber.

²⁰ Preferimos apresentar de forma separada esses dois autores para evitar uma sobreposição entre ambas as teorias.

mesmas situações, dimensões flexíveis e passíveis de serem manejadas. Em outros termos, mesmo que as “situações” sejam limitadas e impostas socialmente, dentro delas há aberturas que possibilitam aos indivíduos influir, modificar e transformá-las (SCHUTZ E LUCKMANN, 2009).

Conforme Schutz, todas as situações têm possibilidades ilimitadas para determinações. As principais determinações são aquelas socialmente objetivadas e de sentido anônimo, relacionadas ao conhecimento geral acerca do mundo da vida, como, por exemplo, a linguagem (SCHUTZ E LUCKMANN, 2009). Há também as determinações individuais concernentes às escolhas e motivações pessoais. Tais escolhas são feitas com a finalidade de “domínio da situação” e os motivos que levam a isso são de natureza pragmática. Dominar uma situação significa desproblematizá-la, torná-la familiar, inteligível, habitual e dotada de sentidos explícitos e não-contraditórios. Uma vez que o mundo da vida é composto por múltiplas situações e que essas situações, por sua vez, possuem infinitas explicações, interpretações e determinações, em algum momento, no decorrer de suas trajetórias de vida os indivíduos terão que escolher, priorizar, hierarquizar e eliminar as opções postas. Por serem guiados num primeiro momento por motivações pragmáticas, os interesses individuais encontram-se direcionados para situações passíveis de rotinização, entendimento e controle, em outros termos, de domínio (SCHUTZ E LUCKMANN, 2009). Cabe frisar que praticidade e facilidade são termos que não se confundem. Isto é, os indivíduos não se interessam por uma dada situação porque ela é fácil de ser experienciada e sim porque ela é prática. E a situação é prática porque seus sentidos são coerentes com o entorno e porque os resultados gerados são eficazes.

Também entendidas como o momento da vida em que indivíduos estão conscientes, as “situações” são delimitadas por três níveis de temporalidade: o primeiro relacionado ao tempo biológico, específico da condição individual; o segundo referente ao tempo social e, por fim; o tempo do mundo. Por implicarem limitações às “situações”, essas temporalidades também delimitam as

experiências subjetivas vividas pelos indivíduos no “mundo da vida”. O primeiro limite experienciado refere-se a “situação” do próprio corpo, definido como o “centro das coordenadas dos indivíduos frente ao mundo” (SCHUTZ E LUCKMANN, 2009, p.111). Portanto, está no corpo, ou melhor, é o corpo o primeiro elemento fundamental de limitação das experiências vividas nas situações no interior do “mundo da vida”.

A situação da corporalidade individual também pode ser considerada como um dos meios pelos quais os indivíduos desenvolvem os primeiros conhecimentos relativos ao “mundo da vida”, pois é a partir de seus corpos que eles começam a acessar parte do acervo de conhecimento social. Os conhecimentos relativos ao corpo tais como suas evidências, necessidades, funcionamentos e potencialidades, permitem aos indivíduos a aprendizagem das habilidades corporais e, com elas, o desenvolvimento dos “conhecimentos habituais” relativos ao uso contínuo e rotineiro do corpo. É por isso que, com o tempo, acabamos por nos habituar. Nesse sentido, habituar-se significa: 1) adquirir habilidades; 2) desenvolver conhecimentos habituais e; 3) tornar o estranho ou o desconhecido em familiar ou conhecido. Essas características são fundamentais, visto que elas permitem a resolução, se não definitiva, ao menos temporária, dos problemas vivenciados pelos indivíduos na vida cotidiana. E, uma vez resolvidas, as situações e os conhecimentos habituais tornam-se válidos, realizáveis e passíveis de reprodução. Isso acaba gerando sentimentos de confiabilidade e certezas subjetivas entre os indivíduos que convivem em uma mesma realidade social (SCHUTZ E LUCKMANN, 2009).

Além de habituais, os conhecimentos referentes à situação do corpo também podem ser considerados como úteis. (SCHUTZ E LUCKMANN, 2009). Por exemplo, toda atividade humana tida como “automática”, que sofre os efeitos da força dos hábitos, pode ser entendida como uma prática útil, pois não apenas economiza esforços físicos e mentais, como também propicia o desenvolvimento e o aprimoramento de conhecimentos mais especializados e complexos.

Devido ao fato de todo indivíduo ter e ser um corpo, eles possuem em consequência disso, seus próprios acervos de conhecimento. Este “caráter biográfico do acervo de conhecimento” é fruto da relação entre as “situações presentes” vividas pelos indivíduos e o acervo de conhecimento social. Aqui, mais uma vez, a “situação” figura como um elemento chave para a compreensão do processo de aquisição de conhecimento. A “situação presente” possibilita a “inserção da existência individual na estrutura ontológica do mundo da vida”, (SCHUTZ E LUCKMANN, 2009, p.120), pois, por um lado ela é o resultado de “situações anteriores” e, por outro, ela é a condição para a sequência de situações futuras no decorrer da trajetória de vida. Em outras palavras isso significa dizer que toda situação atual pode ser compreendida a partir da sedimentação de experiências pretéritas, bem como pode ajudar a explicar os desdobramentos daquelas que estão por vir. É precisamente por fazer parte de um *continuum* histórico e deveras extenso que toda trajetória de vida singular adquire um sentido único, seja para o indivíduo possuidor dessa trajetória, seja para quem está interessado em pesquisá-la.

O acervo de conhecimento individual também pode ser considerado como um dos elementos que constituem o acervo de conhecimento social e, por isso, digno de análise sociológica. Mesmo que sua duração seja curta, que se trate de conhecimentos comuns, com significados simples e discursos pouco elaborados, todo o indivíduo é portador de uma historicidade original e singular. Por isso, por mais excêntricas que sejam as atitudes ou por mais particulares que sejam os significados emitidos, podemos ter certeza que, a partir da teoria de Schutz, grande parte das ações e dos discursos individuais é resultado de situações e contextos de sentidos anônimos, idealizados, verbalmente objetivados e compartilhados em sociedade (SCHUTZ E LUCKMANN, 2009). Por conseguinte, podemos afirmar que todos os indivíduos representam uma parte da sociedade e no momento em que eles expressam algo, nos é possível captar os elementos temporais, espaciais e sociais que propiciaram tais expressões.

Por se encontrarem em contato permanente com o acervo de conhecimento social e por estarem articuladas com a trajetória de vida dos indivíduos, as “situações presentes” garantem o processo de formação do acervo de conhecimento individual. Por seu turno, essa aquisição particular dos elementos de conhecimento social está diretamente associada à maneira com que tais elementos estão dispostos nas situações e na forma com que eles são experienciados pelos indivíduos. Desse modo, fatores como proximidade, intensidade, profundidade, sentido, duração e sequência das experiências condicionadas pelas situações, determinam quais (e como) os elementos do acervo de conhecimento social serão adquiridos pelos indivíduos no transcorrer de suas vidas particulares (SCHUTZ E LUCKMANN, 2009). Decorrente disso, independente da qualidade, raridade, aceitação ou dos valores atribuídos socialmente às diversas categorias de conhecimentos presentes em uma sociedade, a partir do momento em que eles se encontram ao alcance dos indivíduos (a ponto de serem percebidos, sentidos, vistos ou praticados), em que as experiências em relação a esses conhecimentos são coerentes com as situações do entorno, em que eles são repetidos durante longos períodos de tempo, exteriorizados pelos “outros significativos” e em que, bem ou mal, produzem algum tipo de resultado eficaz, todo elemento de conhecimento é passível de aprendizagem e reprodução pelos indivíduos que os experienciam conforme esses fatores.

O parágrafo precedente sintetiza bem a principal ideia sustentada por nós nesta dissertação: de que a socialização dos elementos sociais, sejam eles bem ou malquistos, ocorre a partir do momento em que eles são: próximos temporal e espacialmente; contínuos, intensos e coerentes; amplamente percebidos, praticados e reproduzidos; dotados de valores, sentidos e significados sociais e; por fim, efetivos. Vale lembrar ainda que, por se tratar de um processo social, para que a socialização ocorra de maneira positiva (por assim dizer) será também

imperativa a presença de agentes socializadores que promovam, autorizem e legitimem as práticas e ideias referentes aos elementos do conhecimento social.

Voltando a teoria de Schutz, fatores como a proximidade, sequência e duração das experiências situacionais, por estarem ligados ao processo de socialização cotidiano, condicionam a aquisição singular dos elementos de conhecimento objetivados e determinados socialmente. (SCHUTZ E LUCKMANN, 2009). Esta articulação biográfica com as categorias sociais de conhecimento nos permite explicar os motivos pelos quais os indivíduos são diferentes uns dos outros, mesmo que suas situações ou experiências sejam muito semelhantes. Isto é, ajuda-nos a compreender suas idiossincrasias; vide o exemplo dos irmãos gêmeos.

A primeira e principal condição que determina a aquisição de conhecimento social e desencadeia o processo de formação do acervo individual de conhecimento refere-se à familiaridade estabelecida com os elementos de conhecimento. Ao longo de suas vidas, cada indivíduo estabelecerá uma rede de relações com pessoas, objetos, lugares e conhecimentos que lhes serão mais ou menos familiares. Precisamente por estarem associados à trajetória de vida individual, a aquisição e o acervo individuais de conhecimentos sociais possuem uma duração interior concernente às estruturas de tempo subjetivo (SCHUTZ E LUCKMANN, 2009). Disso, podemos concluir que duração desses processos está intrinsecamente relacionada ao tempo de vida individual, portanto, a aquisição de conhecimento e a consequente formação do acervo de conhecimento individual serão constantes enquanto o indivíduo viver.

Podemos observar que a dimensão temporal é um fator indispensável para a compreensão, tanto da familiaridade com os elementos de conhecimento, como das consequentes aquisição e formação do acervo individual de conhecimento social. É por isso que, com o tempo, as experiências vividas anteriormente acabam por se solidificar nas consciências individuais. Vale lembrar que apenas

são acumuladas aquelas provenientes de situações dotadas de sentido social e que por isso, despertam o interesse individual (SCHUTZ E LUCKMANN, 2009). E mais, ainda que estas experiências sejam profundamente subjetivas e finitas, o que garante a elas esse caráter social é o fato de se desenrolarem no interior de situações sociais.

É interessante notar que Schutz, Luckmann ou Berger não estão discutindo a qualidade, importância ou a veracidade dos elementos de conhecimento. A teoria dos autores recai sobre o processo de aquisição de conhecimento, suas formas, mecanismos e desdobramentos. Isso não quer dizer que não haja margens para limitações ou críticas nos seus escritos. Embora se tratem de obras bastante abstratas, complexas e gerais, a dimensão e o alcance universal de suas ideias, conceitos e argumentos são uma excelente base para qualquer teoria sociológica que queira compreender como os indivíduos se constituem em sociedade.

À medida que os elementos de conhecimento social tornam-se familiares, maior será a clareza de sentido conferida a tais elementos pelos indivíduos. Quanto mais explícitos forem seus significados, maior será o entendimento individual em relação aos conhecimentos presentes na sociedade. E, uma vez que os elementos de conhecimento social tornam-se familiares, claros, significativos e inteligíveis, os indivíduos passam a ter um maior domínio sobre eles. Por seu turno, tal domínio possibilitará aos indivíduos deduzirem, inferirem, decidirem e valorizarem questões relacionadas àqueles elementos de conhecimento (SCHUTZ E LUCKMANN, 2009).

Outra condição que determina a formação do acervo de conhecimento individual diz respeito às situações que delimitam a aquisição desse conhecimento. Isso quer dizer que os conhecimentos adquiridos, a partir das experiências de vida, são condicionados pelas situações, já que elas ordenam temporal, espacial e socialmente essas experiências subjetivas no “mundo da

vida”. Por exemplo, conforme quantidade de conhecimentos presentes em uma dada situação, mais ampla ou mais restrita será a aquisição de conhecimentos (SCHUTZ E LUCKMANN, 2009). Mais uma vez, é importante lembrar que, embora tais situações sejam impostas e gerais para todos que vivem em uma mesma sociedade, o fato de cada indivíduo possuir uma trajetória de vida com experiências próprias e com capacidades cognitivas particulares, nos ajuda a explicar o porquê, mesmo em situações muito semelhantes, são idiossincráticos os sentidos atribuídos por cada indivíduo ao mundo da vida.

A trajetória de vida individual é resultado do fluxo de experiências e, por consequência, da sucessiva aquisição de conhecimentos. A correspondência entre esses dois processos ocorre porque ambos são condicionados geralmente a partir de uma mesma situação. Esta situação comum é o que garante aos indivíduos a manutenção de uma coerência interna que, entre outras coisas, possibilita aos indivíduos atribuírem sentidos e significados as suas vidas, experiências e conhecimentos. À medida que essas experiências vão se sedimentando nas consciências individuais, que há uma continuidade na aquisição de conhecimentos e que as explicações dadas aos elementos sociais tornam-se indiscutíveis, o “mundo da vida” tende a se manifestar, cada vez mais, de forma desproblematizada para os indivíduos (SCHUTZ E LUCKMANN, 2009).

Juntamente com os processos explicativos oriundos das situações rotineiras, outro aspecto que possibilita a familiaridade com elementos de conhecimento social está relacionado ao interesse individual em adquirir, ou rejeitar, aquilo que está disposto para ser conhecido. Embora esses interesses também sejam determinados pelas as situações, os elementos de conhecimentos adquiridos por interesses individuais são condicionados conforme significância que eles possuem para cada indivíduo (SCHUTZ E LUCKMANN, 2009). A familiarização dos elementos significativos de conhecimento permite aos indivíduos um maior domínio sobre as situações experienciadas no mundo da vida cotidiana. Ainda que todas as situações apresentem elementos de conhecimentos

universais, imutáveis e impostos, a familiaridade e o domínio sobre tais situações permitirá aos indivíduos uma ampla margem para a escolha de planos, condições, meios e objetivos guiados, única e exclusivamente, por interesses e motivações pessoais (SCHUTZ E LUCKMANN, 2009). Isso não significa dizer que os indivíduos são capazes ou inventivos o suficiente para criar um mundo à parte da sociedade, pelo contrário, quanto maior o domínio individual sobre as situações cotidianas, maior a articulação da história de vida individual com a história social.

A familiaridade com os elementos presentes no acervo social de conhecimento possui gradações que além de variarem conforme as situações impostas, com os interesses e motivações pessoais para dominar as situações, com a legitimidade das explicações e a continuidade na aquisição de conhecimentos, variam, também, de acordo com a similaridade entre a efetividade das experiências anteriores e a efetividade das experiências atuais e rotineiras. Efetivas porque no interior dessas experiências há graus de tipicidades, generalizações, especificações e diferenciações que permitem o reconhecimento de lugares, objetos, pessoas, outras experiências, etc. (SCHUTZ E LUCKMANN, 2009). Portanto, familiaridade e reconhecimento são processos altamente imbricados.

Mesmo que o argumento do autor possa parecer repetitivo, acreditamos que uma das intenções de Schutz está em analisar as diversas facetas relacionadas às estruturas e aquisição dos elementos de conhecimento social. Por exemplo, após esmiuçar o processo de familiarização desses elementos e ao estabelecer os principais conceitos, o autor passa a relacioná-los minuciosamente um a um, como se fizesse uma análise combinatória com os mesmos. Por isso, a impressão de repetição deve-se ao caráter auto-referenciando de seus escritos. Esta característica também está presente na obra de Berger e Luckmann. Lá, igualmente podemos observar a mesma lógica de argumentação, ou seja, diversos conceitos que deságuam em um mesmo mar de ideias. Ao tentarmos acompanhar o raciocínio desses autores e a forma com que eles desenvolvem

suas teorias, acabamos por reproduzir aqui o mesmo aspecto um tanto repetitivo de ambas as obras.

Conforme Berger e Luckmann (1998) a sociedade é uma realidade tanto objetiva, quanto subjetiva. Sua construção ocorre por meio de um processo dialético contínuo que envolve três momentos distintos: 1) interiorização; 2) objetivação e; 3) exteriorização. Esse movimento pode ser melhor entendido quando consideramos o fato de que todo indivíduo em sociedade ao mesmo tempo em que “interioriza o mundo como realidade objetiva, exterioriza seu próprio ser no mundo social”. Como consequência, os indivíduos tornam-se membros da sociedade (BERGER E LUCKMANN, 1998, p.173).

Ao considerarmos o nascimento de cada novo indivíduo como o (re) início deste movimento dialético, o momento de interiorização do mundo social como realidade objetiva pode ser chamado também de “socialização primária” (BERGER E LUCKMANN, 1998). Iniciado logo na infância, o processo de socialização primário tem como base a compreensão dos “outros significativos” imediatamente acessíveis ao indivíduo neófito. É através deles que as coisas, fenômenos e fatos tornam-se objetivos, isto é, dotados de sentido social. Portanto, a apreensão da realidade social:

[...] não resulta de criações autônomas de significado por indivíduos isolados, mas começa como o fato do indivíduo “assumir” o mundo no qual os outros já vivem (BERGER E LUCKMANN, 1998, p. 174).

“Assumir”, significa dizer que no início, por serem as alternativas ainda desconhecidas, somos induzidos a acreditar e fazer parte daquela sociedade, ou melhor, daquela parte da sociedade, que nos é apresentada pelos “outros significativos” como sendo a realidade social eminente. Ou seja, a realidade social apreendida durante o processo de socialização primário não depende do quão objetiva ela é, mas, do quão objetivo para o Eu são os Outros que a manifestam,

desta ou daquela maneira, para aqueles que estão começando a fazer parte da sociedade. Isso ocorre porque os “outros significativos” também exteriorizam uma realidade social que foi inicialmente internalizada.

Os “outros significativos” são os agentes socializadores responsáveis por apresentar e definir as primeiras impressões da realidade social que serão interiorizadas pelos indivíduos crianças durante o processo de socialização primário. Devido ao fato de todo indivíduo nascer em uma sociedade que o precede, os “outros significativos” lhes serão, num primeiro momento, impostos (BERGER E LUCKMANN, 1998), e mais, durante esse período da vida, onde ainda as alternativas não estão acessíveis, eles serão considerados como únicos. E por serem esses “outros” impostos e únicos é que eles tornam-se “significativos”. Disso resulta que a primeira versão de realidade social apresentada aos indivíduos crianças nem sempre será correspondente ao mundo social global, pois aqui, essa realidade social inicial é fortemente influenciada pela maneira com que os “outros significativos” medeiam, e possivelmente modificam de acordo com suas apreensões idiossincráticas, os elementos presentes no mundo social (BERGER E LUCKMANN, 1998). De forma mais sucinta, a “socialização primária” é modelada conforme os parâmetros da localização social dos agentes socializadores.

Todo indivíduo carrega consigo sua sociedade, ou a sua parte da sociedade, na qual ele foi socializado. Na verdade, todo indivíduo é produto desse processo de socialização e isso faz com que ele transmita elementos desta mesma realidade social apreendida, no momento em que ele se torna um agente socializador. As tradições, conhecimentos, hábitos e histórias se reproduzem ao longo do tempo justamente porque os agentes socializadores também foram, quando indivíduos neófitos, socializados por “outros significativos”, isto é, eles também interiorizaram uma realidade social que lhes era anterior, imposta e única.

O processo de aprendizagem dos elementos sociais durante a “socialização primária” ocorre mais por meios emotivos que cognoscitivos ou racionais. Isso porque, as relações estabelecidas com os “outros significativos” durante esse período são marcadas por laços de afetividade. É através desses laços afetivos que as crianças passam a se identificar com os “outros significativos” e é a partir dessa identificação que os indivíduos neófitos começam a interiorizar a realidade social presente:

A criança absorve os papéis e as atitudes dos outros significativos, isto é, interioriza-os, tornando-os seus. Por meio desta identificação com os outros significativos a criança torna-se capaz de se identificar a si mesma, de adquirir uma subjetividade coerente e plausível (BERGER E LUCKMANN, 1998, p. 176-177).

À medida que a criança assume para si os papéis e atitudes dos “outros significativos” ela está, ao mesmo tempo, assumindo a realidade social da qual eles são parte e ao fazer isso ela está formando sua própria individualidade no interior da sociedade. Já havíamos comentado anteriormente sobre a identidade e sua importância no processo de individuação. Contudo, naquela ocasião nos referíamos a um processo ligado a questões históricas e sociais muito amplas. Em Berger e Luckmann (1998) tal aspecto está relacionado com um processo muito mais pontual, referente à “socialização primária”.

No processo de socialização primário estão implicadas relações inter e intra-subjetivas: as primeiras referentes à “identidade objetivamente atribuída” pelos outros significativos e, as segundas, “a identidade subjetivamente apropriada”. Ambas informam ao indivíduo sua “localização em um mundo social específico” (BERGER E LUCKMANN, 1998, p.177). Tal identificação com determinado espaço social é tão estreita que toda forma de deslocamento espacial resultará num estranhamento, seja por parte do forasteiro, seja por parte do hospedeiro, durante o processo de reconhecimento.

Receber uma identidade implica na atribuição de um lugar específico no mundo. Assim como esta identidade é subjetivamente apreendida pela criança (“eu sou

John Smith”), o mesmo se dá com o mundo para o qual esta identidade aponta. A apropriação subjetiva da identidade e a apropriação subjetiva do mundo social são apenas aspectos diferentes do *mesmo* processo de interiorização, mediatizado pelos *mesmos* outros significativos (BERGER E LUCKMANN, 1998, p. 178). (grifo no original)

Assim como a trajetória de vida individual, o processo de socialização desenrola-se através de uma sequência temporal de situações. Esse aspecto temporal faz com que “socialização primária” desenvolva-se de maneira progressiva. No decurso deste período, a interiorização dos papéis e atitudes que, até então, orientavam-se apenas para os “outros significativos concretos”, passa a se expandir, cada vez mais, para os papéis e atitudes dos “outros generalizados abstratos” (BERGER E LUCKMANN, 1998). A mesma expansão pode ser observada em relação às normas e valores que, de familiares e específicas, tornam-se progressivamente abstratas e generalizadas. Estas generalizações e abstrações progressivas conferem uma maior estabilidade e continuidade na construção da identidade, pois, implicam na:

[...] interiorização da sociedade enquanto tal e da realidade objetiva nela estabelecida e, ao mesmo tempo, o estabelecimento subjetivo de uma identidade coerente e contínua (BERGER E LUCKMANN, 1998, p. 179).

Em poucas palavras, o indivíduo passa cada vez mais a se identificar com a sua sociedade.

As transformações acima descritas representam uma etapa crucial no processo de socialização, uma vez que elas resultam numa maior conscientização dos Outros, da Sociedade, da Realidade e do próprio Eu. Contudo, vale lembrar que a identificação do indivíduo com a sociedade nunca é completa, haverá sempre uma assimetria entre a realidade subjetiva e a realidade objetiva. E mais, embora elas devam ser correspondentes, isso não faz com que ambas sejam co-extensivas:

Há sempre mais realidade objetiva “disponível” do que a efetivamente interiorizada em qualquer consciência individual, simplesmente porque o conteúdo da socialização é determinado pela distribuição social do conhecimento. Nenhum indivíduo interioriza a totalidade daquilo que é objetivado como realidade em sua sociedade, mesmo que a sociedade e seu mundo sejam relativamente simples (BERGER E LUCKMANN, 1998, p. 179).

Toda incongruência existente entre o processo de socialização primário e a realidade social resultará num problema de adaptação do indivíduo com o seu entorno. Este problema ocorre, pois, a “socialização primária” representa “a estrutura básica de toda socialização secundária” (BERGER E LUCKMANN, 1998, p.175), isto é, de tudo aquilo que ainda está por vir ao longo da trajetória de vida individual. A realidade social manifestada pelos “outros significativos”, e apreendida durante a infância, tende a se cristalizar de tal forma nas consciências individuais que seus reflexos far-se-ão sentir em todas as apreensões posteriores. Para que não haja problemas, será preciso que a “socialização secundária” corresponda à “socialização primária”, ou seja, aquela deve representar uma continuação coerente desta (BERGER E LUCKMANN, 1998).

Ironicamente a ausência de problemas de identificação, decorrente da unicidade e imposição dos “outros significativos” durante o processo de socialização primário, pode gerar problemas de identificação mais tarde, ou ainda mesmo na própria infância:

A sociedade apresenta ao candidato à socialização um conjunto antecipadamente de outros significativos, que ele tem que aceitar como tais sem possibilidades de optar por outro arranjo. *Hic Rhodus, ric salta*. Temos que nos arranjar com os pais que o destino nos deu. Esta injusta desvantagem, inerente a situação de ser criança, tem como conseqüência evidente que, embora a criança não seja simplesmente passiva no processo de sua socialização, são os adultos que estabelecem as regras do jogo. A criança pode participar do jogo com entusiasmo ou com mal-humorada resistência. Mas infelizmente não há outro jogo à vista. Isto tem um importante corolário. Desde que a criança não tenha escolha ao selecionar seus outros significativos, identifica-se automaticamente com eles. Pela mesma razão a interiorização da particular realidade deles é quase inevitável. A criança não interioriza o mundo dos outros que são significativos para ela como sendo um dos muitos mundos possíveis. Interioriza-se como sendo o mundo, o único mundo existente e concebível, o mundo a *tout court*. É por essa razão que o mundo interiorizado na socialização primária torna-se muito mais firmemente entrincheirado na

consciência do que os mundos interiorizados na socialização secundária. Por mais que o sentimento original de inevitabilidade seja enfraquecido por desencantamentos subsequentes, a lembrança de uma certeza nunca deverá repetir-se – a certeza da primeira aurora da realidade – fica ainda aderente ao primeiro mundo da infância. A socialização primária realiza assim o que (numa visão retrospectiva, evidentemente) pode ser considerado o mais importante conto-do-vigário que a sociedade prega no indivíduo, ou seja, fazer aparecer como necessidade o que de fato é um feixe de contingências, dando deste modo sentido ao acidente que é o nascimento dele (BERGER E LUCKMANN, 1998, p. 180-181). (grifo no original).

Mais adiante os autores concluem:

Algumas das crises que acontecem depois da socialização primária são causadas na verdade pelo reconhecimento de que o mundo dos pais *não* é o único mundo existente, mas tem uma localização social muito particular, talvez mesmo com uma conotação pejorativa (BERGER E LUCKMANN, 1998, p. 189). (grifo no original).

A extensão das citações precedentes fez-se necessária, pois, além do tom acentuado de sarcasmo, poeticidade e realidade descrito pelos autores, elas nos ajudam a explicar sociologicamente aquilo que a Psicanálise sempre estudou em termos de recalques, traumas e frustrações experimentados ao longo da vida dos seus pacientes analisados. Sem contar o fato de explicar também porque dificilmente há uma simetria entre aquilo que somos e aquilo que a sociedade nos exige para sermos um membro harmoniosamente bem adaptado a ela.

O fato das relações entre os “outros significativos” com as crianças serem impostas, prioritárias e inevitáveis, gera nessas últimas um senso de extrema confiança para com os primeiros. As crianças tendem a crer nas definições de mundo dadas pelos adultos significativos, elas acreditam nas suas atitudes, nos seus discursos e nas histórias contadas por eles. E, ainda que a primeira versão de realidade social apresentada durante o processo de socialização primário não condiga exatamente com a versão institucionalizada, será durante esse mesmo processo, e por meio desses mesmos agentes, que as crianças irão adquirir os primeiros “esquemas interpretativos e motivacionais” para, num primeiro momento, apreenderem o mundo doméstico e, num segundo, o mundo institucional

(BERGER E LUCKMANN, 1998). Isso porque, mesmo que a realidade social primeira seja uma distorção grotesca da sociedade, aquela não deixa de ser uma parte desta, visto que os “outros significativos” também pertencem a um mundo muito mais amplo que eles e que, não por coincidência, é o mesmo mundo que as suas crianças vivem. As normas, os padrões, os esquemas interpretativos e motivacionais e a realidade social que funcionam para uns, por uma questão de localização espaço-temporal, funcionam para os outros também. E mesmo que as crianças não saibam dominar essa realidade social da mesma forma que os adultos, será uma questão de tempo para que isso aconteça.

Em relação aos elementos de conhecimento social, o processo de socialização primário pode ser definido como “sequências de aprendizado socialmente definidas”. (BERGER E LUCKMANN, 1998, p.182). A distribuição social de conhecimento também varia conforme as etapas da vida, em outros termos, para cada faixa etária haverá um conjunto de conhecimentos impostos e exigidos socialmente. Acrescentado a esta variação etária, há também as variações históricas e sociais em relação às próprias “definições das etapas da sequência de aprendizagem”, ou seja, aquilo que “é ainda definido como infância numa sociedade pode ser bem definido como estado adulto em outra”:

(...) as implicações sociais da infância variam grandemente de uma sociedade para outra, por exemplo, no que se refere às qualidades emocionais, responsabilidade moral ou capacidade intelectual. A civilização ocidental contemporânea (pelo menos antes do movimento freudiano) tendia a considerar as crianças como naturalmente “inocentes” e “meigas”. Outras sociedades consideravam-nas “por naturezas pecaminosas e impuras”, diferentes dos adultos só pela força e compreensão. Houve variações semelhantes com referência à capacidade infantil de atividade sexual, responsabilidade criminal, inspiração divina, etc. Estas variações na definição social da infância e de seus estágios afetarão evidentemente o programa de aprendizagem (BERGER E LUCKMANN, 1998, p.183).

Não apenas houve, como ainda há diferenças sociais na definição de infância e no tratamento que é dado às crianças, por exemplo, em relação a posição social e ao gênero delas. Conforme as exigências e os recursos presentes

no meio, algumas crianças nem chegam a viver uma infância, enquanto outras a vivem plenamente. Lembrando mais uma vez que, embora existam diferentes formas de “socialização primária”, uma vez que essas são consideradas a partir de uma mesma sociedade, todas seguem as mesmas exigências da ordem institucional que lhes é comum (BERGER E LUCKMANN, 1998).

O processo de transição da “socialização primária” para “socialização secundária” ocorre quando os “outros generalizados” são interiorizados nas consciências individuais (BERGER E LUCKMANN, 1998). A partir do momento em que a formação da identidade individual começa a abarcar elementos que não mais aqueles pertencentes ao mundo doméstico, quando os indivíduos começam a se identificar com seus pares e quando a sociedade ao redor passa a lhes reconhecer como membros efetivos e atuantes, já estamos aludindo o contexto da “socialização secundária”.

É importante destacar que a ordenação numérica dada pelos autores, referente ao processo de socialização, de forma alguma deve ser encarada como um princípio de hierarquização ou valorização de uma em detrimento da outra. “Primário” e “secundário” dizem respeito apenas às etapas da vida das quais os indivíduos vivenciam a realidade social. Na verdade, ambas ocorrem concomitantemente, pois, apesar de a infância estar restrita a “socialização primária”, a “socialização secundária” já se faz presente durante essa etapa da vida através dos “outros significativos” em contato permanente com as crianças. Isso porque os adultos responsáveis pela socialização das crianças também sofrem influências socializadoras como, por exemplo, o que deve ser feito quando uma criança está sob os seus cuidados, ou, como ele deve se portar diante da presença de uma criança, e assim por diante.

A “socialização secundária” tem como principal característica a divisão social do trabalho e a aquisição de conhecimentos institucionalmente definidos e especializados, provenientes dessa divisão do trabalho. Enquanto no processo de

socialização primário os indivíduos internalizam o “mundo básico”, no segundo processo eles internalizam os “submundos” institucionais de realidades parciais (BERGER E LUCKMANN, 1998). Parcial, pois aqui os indivíduos não adquirem mais os elementos de conhecimentos básicos e comuns, próprios da socialização primária, mas aqueles condizentes a determinados espaços sociais dos quais suas trajetórias biográficas os conduziram. A progressiva divisão do trabalho torna a sociedade cada vez mais complexa e fragmentada. Disso resulta a sobreposição de diferentes tipos, ou partes, de realidade social que extrapolam a realidade individual e, dessa forma, os indivíduos são levados a se restringir apenas a uma pequena parcela dessa realidade, visto que é impossível para qualquer um deles habitar todas essas partes ao mesmo tempo.

Vimos que durante a infância os indivíduos crianças se identificavam através de laços afetivos com os “outros significativos”. Já, no processo de socialização secundário, os indivíduos, agora adultos, passam a se identificar com os seus papéis e funções desempenhados no interior da ordem institucional:

Enquanto a socialização primária não pode ser realizada sem a identificação, carregada de emoção, da criança com seus outros significativos, a maior parte da socialização secundária pode dispensar este tipo de identificação e prosseguir eficientemente só com a quantidade de identificação mútua incluída em qualquer comunicação entre seres humanos (BERGER E LUCKMANN, 1998, p.188).

Isso não significa dizer que as relações institucionais sejam carentes de afetividade, apenas que durante a “socialização secundária” essas relações possuem características voltadas mais para questões normativas, formais e pragmáticas. Isso ocorre porque as relações do mundo doméstico são concretas e pessoais, enquanto no mundo institucional elas são mais abstratas e anônimas.

Outros dois aspectos que diferenciam a “socialização primária” da “socialização secundária” referem-se ao caráter destacável dessa última e a aquisição automática da primeira. Um, enquanto a realidade social interiorizada durante o processo de socialização primário encontra-se enraizada nas

consciências individuais, os elementos interiorizados no decorrer da “socialização secundária” podem ser temporariamente suspensos, pois eles apenas são necessários em “situações funcionais específicas”. Já, a segunda diferença diz respeito às mediações necessárias à aquisição de elementos de conhecimento específicos (BERGER E LUCKMANN, 1998). Instituições educacionais servem como exemplos de organizações sociais responsáveis por mediar esse processo de aquisição de conhecimentos específicos referentes à “socialização secundária”.

A complexidade e a quantidade de elementos presentes na realidade social jamais poderão ser interiorizadas completamente pelos indivíduos. Disso resulta que, o processo de socialização estará sempre inacabado. A realidade social apreendida nas consciências individuais é ínfima quando comparada à realidade social institucionalmente definida, visto que a realidade objetiva, a sociedade, excede, e muito, as realidades subjetivas, os indivíduos. (BERGER E LUCKMANN, 1998). Conforme mencionado, a existência de assimetrias, falhas ou incongruências entre ambas as formas de realidade são altamente prováveis de ocorrer durante a trajetória biográfica. A todo o momento a realidade subjetiva encontra-se vulnerável às contingências da realidade objetiva. A qualquer instante a vida de um indivíduo pode virar de ponta cabeça e tudo aquilo que até então ele acreditava, sua identidade, seus conhecimentos e definições acerca do mundo, de uma hora para outra, podem ir por água abaixo. Tais rupturas são mais fáceis de ocorrer durante a “socialização secundária”, pois, ao contrário da “socialização primária”, em que a realidade social foi interiorizada de forma inevitável e por isso ficou cristalizada nas consciências individuais, durante esse período da vida, os elementos apreendidos são mais suscetíveis a transformações, substituições ou supressões.

O principal mecanismo de manutenção que impede um maior descompasso entre a realidade social objetivada e a realidade individual subjetivada, refere-se ao mundo da vida cotidiana, base de toda forma de institucionalização (BERGER E LUCKMANN, 1998). É através das interações

inter-individuais rotineiras que a realidade subjetiva mantém-se condizente com a realidade objetiva. As relações diárias estabelecidas entre os indivíduos conferem sentidos e significados que não apenas definem as suas identidades individuais, como também propiciam o reconhecimento da sociedade da qual eles são parte. Portanto, são essas interações diárias, entre o Eu e os Outros, que conservam e, principalmente, confirmam a coerência e a plausibilidade entre a realidade objetiva e as diferentes realidades subjetivas (BERGER E LUCKMANN, 1998).

Considerando o parágrafo precedente de forma mais concreta, a coerência e plausibilidade podem ser observadas de modo mais factível por meio das conversas, dos indivíduos falando entre si, se correspondendo e se entendendo um com os outros (BERGER E LUCKMANN, 1998). A partir de um idioma comum, de diálogos compreensíveis e palavras reconhecíveis, é possível manter, avaliar e transformar, não somente a própria identidade, mas a própria realidade circundante também.

A análise macro-sociológica da socialização nos permite observar seus aspectos universais e válidos para todos os indivíduos em sociedade. Contudo, não podemos esquecer que todo processo de socialização ocorre a partir de um contexto social específico (BERGER E LUCKMANN, 1998). Logo, é possível afirmar que, assim como há diferentes tipos de contextos sociais, há também diferentes tipos de socialização. Para Berger e Luckmann (1998), são dois os principais tipos de socialização: a “socialização bem sucedida” e a “socialização mal sucedida”. A diferença está no grau de simetria entre a realidade objetiva e a realidade subjetiva. Quanto maior for a correspondência entre a realidade social objetivada e a realidade social interiorizada, maior será o sucesso da socialização. Existe uma série de fatores (biológicos, psicológicos e sociais) que perturbam o equilíbrio entre ambas, como o contexto do indivíduo na realidade social e o local desse contexto na sociedade; o conteúdo e a coerência dos elementos de socialização; o rendimento individual de apreensão da realidade e sua capacidade

orgânica; acidentes biográficos; o empenho dos “outros significativos” responsáveis por transmitirem as tradições, etc. (BERGER E LUCKMANN, 1998).

Não sabemos ainda explicar direito o porquê, mas é mais fácil identificar indivíduos mal sucedidos no processo de socialização que aqueles que obtiveram sucesso. Talvez porque o barulho ensurdecido oriundo da desarmonia seja mais incomodo de ser escutado do que aquele causado pela harmonia. Indiscutivelmente, situações harmônicas não geram dúvidas, não criam problemas e não doem nos ouvidos.

O processo de socialização é mal sucedido quando o indivíduo não se enquadra na sociedade, quando sua identidade, suas atitudes, discursos e formas de apreensão da realidade não estão de acordo com as definições de realidade estabelecidas e compartilhadas socialmente (BERGER E LUCKMANN, 1998). Mas, há um porém: toda sociedade é entrecortada por diversos contextos sociais e mesmo que, de modo geral, possamos identificar indivíduos “maus” socializados, isso não nos impede de considerar que em um outro contexto social eles não foram bem sucedidos:

Os indivíduos impedidos de interiorizar completamente a realidade da comunidade podem então ser socializados na contra-realidade de uma colônia de leproso, isto é, a socialização imperfeita em um mundo social pode ser acompanhada pela socialização bem sucedida em outro mundo (BERGER E LUCKMANN, 1998, p. 220.)

Por isso, podemos afirmar que aprender a falar de maneira errada é diferente de não saber falar de maneira correta.

Não são apenas os diversos contextos sociais e seus elementos específicos de conhecimento que podem ocasionar uma “socialização imperfeita”, esta imperfeição pode ser resultado de “diferentes outros significativos” responsáveis por “mediatizarem diferentes realidades objetivas para o indivíduo” (BERGER E LUCKMANN, 1998, p.221). No interior de cada contexto social existe uma diversidade de agentes socializadores que também foram, e são, bem e/ou

mal socializados. O fato de estes indivíduos possuírem definições de realidade discordantes da realidade global, não os impede de transmitir perfeitamente suas definições distorcidas às novas gerações. Quando tais distorções já estão presentes na “socialização primária”, as chances de haver uma crise de identidade em algum momento da trajetória biográfica são muito altas, uma vez que a “identidade subjetivamente real” não corresponde com a “identidade socialmente atribuída” (BERGER E LUCKMANN, 1998). Os conflitos entre os valores e interesses da família, da escola e do grupo de pares são bons exemplos para pensarmos nessas discrepâncias, das quais todos os indivíduos estão sujeitos a enfrentar ao longo de suas vidas.

Por fim, o processo socialização imperfeita pode ocorrer através da discordância entre a socialização primária e a secundária devido a escolhas puramente individuais (BERGER E LUCKMANN, 1998). Os indivíduos, ao circularem por uma pluralidade de contextos sociais, ao acessarem diversos tipos conhecimento e ao se relacionarem com diferentes pessoas podem representar papéis, desempenhar funções ou assumir identidades estranhas, e até mesmo contraditórias, àquelas interiorizadas durante a infância. Lembrando que, as exigências do meio, a presença imediata dos outros, a disponibilidade e a acessibilidade dos elementos sociais de conhecimentos condicionam essas escolhas individuais.

É importante ressaltar um último ponto acerca do que foi discutido neste capítulo. Nem Berger, Luckmann ou Schutz (1998; 2009) estão interessados em produzir uma Sociologia da Infância. O foco dos autores está voltado para a análise dos processos de formação e transmissão dos conhecimentos socialmente produzidos. Conforme vimos, os autores em questão estão preocupados em fazer uma Sociologia do Conhecimento. E, embora as crianças tenham um destaque significativo para a elucidação das ideias propostas de ambas as obras, em nenhum momento estes autores problematizam tais atores sociais. Podemos observar, por exemplo, que quando Berger e Luckmann (1998) os descrevem, é

sempre no singular: *a criança*. Este tipo de tratamento dá margem para uma interpretação errônea de que crianças são todas iguais, o que muda é o meio. Ainda que ser criança é um estado da vida do qual todo indivíduo esteve ou ainda está, isso não significa dizer que, durante este período, todos eles foram ou ainda são iguais, independente do meio. Tal pluralidade é a mesma que ocorre no caso dos adultos. A menos que se esteja tratando de um tipo ideal weberiano, como parece ser o caso dos autores referenciados, não existe a *criança*, mas, sim, *as crianças*. Esta é uma das principais colaborações dadas pela Sociologia da Infância ao pensamento sociológico de forma geral. É sobre isso que tratará o próximo capítulo.

5. Sobre a Sociologia da Infância e da Adolescência

Weber (1992) acreditava que o comportamento das crianças pequenas, assim como “o êxtase, a experiência mística e também certos tipos de conexões psicopatas” não seria acessível à explicação compreensiva, uma vez que ele se afasta do tipo ideal da “ação racional com relação a fins” (WEBER, 1992, p. 314). Em outras palavras, o comportamento da criança (e do feiticeiro ou do louco) é incompreensivo, pois não há nele um sentido subjetivo de orientação em relação ao comportamento dos outros. Logo, seria impossível, de acordo com Weber, compreender na ação infantil um significado, uma referência ou um padrão que possibilitassem uma análise objetiva e sociológica dessa ação.

(...) é muito imprecisa a transição do tipo ideal do relacionamento provido de sentido do comportamento próprio ao de um terceiro, incluindo o caso em que este terceiro seja quase nada mais do que um objeto – como, por exemplo, uma criança pequena (WEBER, 1992, p. 324).

Ao que tudo indica, conforme veremos, Weber se precipitou ao fazer essas afirmações sobre o comportamento das crianças. E, provavelmente, dos xamãs e dos lunáticos também.

A Sociologia da Infância e da Adolescência traz uma série contribuições para as teorias sociológicas que versam sobre o processo de socialização. A partir desse novo ramo²¹, o processo de socialização deixa de ser visto apenas de forma vertical e descendente e passa a ser considerado, também, tanto de forma vertical e ascendente, quanto horizontal e recíproca. Isso porque é atribuído às crianças e adolescentes um papel atuante nos processos sociais, tal como o caso da socialização. Aqueles fenômenos sociais que até então eram analisados apenas através do ponto de vista dos adultos, ganham novas colorações ao serem

²¹ Os primeiros encontros internacionais de sociólogos para discutirem a temática da infância datam do início da década de 90 (Montandon, 2001; Sirota, 2001; Quininteiro, 2002; Ferreira, 2002).

pesquisados através do ponto de vista das crianças e adolescentes. Pois, assim como os adultos, esses indivíduos têm coisas a nos dizer e a nos mostrar, coisas que nos ajudam a compreender como se constituem as sociedades. Além disso, por ocuparem uma posição social distinta daquelas ocupadas pelos adultos, a perspectiva das crianças e adolescentes nos oferece novas formas de analisar, pesquisar e compreender as sociedades. Formas estas que, até então, nunca haviam sido consideradas.

Foi pelas mãos de Durkheim que as crianças chegaram à Sociologia. Decorrente do seu interesse pelo papel da Educação na constituição da Sociedade Moderna, a criança surge como um dos focos de sua análise sobre o tema. Mesmo que o seu objeto de estudo não seja a criança em si ou a infância propriamente dita, o fato de Durkheim reconhecer a importância da educação durante a infância e suas implicações na vida dos indivíduos em sociedade já serve como um bom requisito para a construção de uma Sociologia da Infância e da Adolescência.

Por reconhecer o “gosto pela existência regular” e por saber o quão perigoso é o estado de anomia para a coesão social, Durkheim (2008) credita à educação moral das crianças a função de mantenedora da continuidade da ordem social entre as gerações. Segundo o autor, esse gosto pela regularidade deve ser necessariamente estimulado desde a infância, uma vez que:

(...) o que caracteriza a atividade infantil é precisamente o contrário disso, ou seja, é uma absoluta irregularidade. A criança transita de uma impressão a outra, de um sentimento a outro, com absoluta rapidez. Seu humor é completamente instável; a cólera surge e vai-se embora instantaneamente; as lágrimas sucedem às risadas, a simpatia sucede à ira, ou vice-versa, sem que haja qualquer causa objetiva para isso ou, quando muito, as variações se dão em virtude da mais amena circunstância. A brincadeira que a ocupa num dado momento não a retém por muito tempo; ela logo a abandona para brincar de alguma outra coisa (DURKHEIM, 2008, p.134).

Decorrente desta citação representaria a criança para Durkheim a personificação da anomia? Seria a criança uma ameaça à ordem social? Para

Fernandes (1997), parece que sim. Conforme a autora, o fato da criança figurar na teoria durkheimiana como um ser assexuado, associal e com “perigosas disposições primitivas”, tais como curiosidade, imaginação, fantasia, espontaneidade, imprevisibilidade, questionamentos e “humores endoidecidos”, representaria uma ameaça iminente ao tradicionalismo, a credulidade e a receptividade às ordens e exigências sociais (FERNANDES, 1997, p. 65-66). Portanto, esta “natureza infantil” precisaria ser domada, substituída e suprimida. E, para que isso ocorresse, seria necessário “socializar” as crianças, no sentido de torná-las “sociais”, isto é, não mais “naturais”. Reis (2009) corrobora esta hipótese ao afirmar que para Durkheim a criança é anômica por natureza, uma vez que:

(...) o ser humano no início de sua vida ainda não pode compreender as normas e as regras da sociedade, constitui-se **[por isso]** num sujeito anômico por essência visto que se encontra num estado bruto de plena entrega as suas volições, às paixões desenfreadas, aos desejos absolutos e inadiáveis. (REIS, 2009, p.04).

Logo, conforme a interpretação das autoras supracitadas em relação à teoria durkheimiana, sim, a infância seria um “mal a ser combatido” (REIS, 2009). Todavia, conforme afirmamos anteriormente, o interesse de Durkheim não recai nem sobre a criança, nem sobre a infância, mas, sim sobre a forma com que elas são educadas e na importância que a educação tem para o estabelecimento da ordem social. Por conseguinte, está no processo educacional das crianças, provido pelos adultos uma das fontes de anomia social e não nas crianças.

A socialização metódica das jovens gerações, de acordo com o modelo durkheimiano, ocorre de forma vertical e descendente, visto que a criança “está naturalmente num estado de passividade completamente comparável àquele em que o hipnotizado se encontra artificialmente colocado” (DURKHEIM, 2007, p. 66). Podemos observar de maneira bastante clara o caráter coercitivo dos fatos sociais através deste modelo educacional em que as normas, valores, sentimentos, ideias

e práticas são impostas às crianças pelos provedores desses elementos sociais, isto é, os adultos (PLAISANCE, 2004).

Plaisance (2001) nos lembra de que, uma vez que Durkheim estava interessado na constituição do ser social, bem sabia ele que tal finalidade não ocorreria de maneira completa e satisfatória no interior da família, onde as relações pessoais são marcadas por fortes laços de afetividade. Por isso, estaria na escola a função de imprimir nas crianças as normas sociais e impessoais e seriam os professores, e não os pais, os agentes sociais responsáveis por realizar esta tarefa.

O ingresso na moral da classe e na sua disciplina constituiria, assim, uma iniciação ao respeito da regra pela regra. É o professor das primeiras séries escolares quem permitiria essa passagem para uma realidade superior, racional e impessoal, para uma moral laica e republicana (PLAISANCE, 2004, p.225).

Montandon (2001) e Sirota (2001) apresentam um balanço retrospectivo do desenvolvimento da Sociologia da Infância no Ocidente. A primeira autora analisa os textos produzidos em língua inglesa, enquanto a segunda analisa aqueles em língua francesa. A evidência mais gritante constatada pelas autoras refere-se ao “pequeno valor atribuído ao domínio da infância na sociologia mundial” (MONTADON, 2001, p.35), bem como na “ausência das crianças na análise científica da dinâmica social” (SIROTA, 2001, p. 11). Historicamente, sempre foi privilegiado o universo empírico dos adultos para dar cabo das análises sociológicas - adultos estes que em geral eram homens e, apenas num segundo momento, passaram a englobar também as mulheres.

As autoras observam que o ressurgimento do interesse sociológico na infância ocasionou uma revisão crítica da concepção clássica de socialização. Essa concepção, conforme mostramos anteriormente, diz respeito ao modelo unilateral e coercitivo de socialização proposto por Durkheim, em que as crianças assimilam, de forma passiva e por meio das instituições e agentes sociais (os

adultos), os elementos necessários para se viver em sociedade. (MONTADON, 2001; SIROTA, 2001).

A crítica fundamental era que uma tal visão desse fenômeno conduz a uma abordagem enviesada das crianças, ou seja, são consideradas como objetos ou então placas de cera sobre as quais os adultos imprimem a cultura (MONTADON, 2001, p. 53).

Para romper com essa visão limitada e inerte de socialização foi preciso considerar as crianças não mais apenas como objetos de socialização dos adultos, mas, também como sujeitos ativos desse processo. E para que isso fosse possível, seria necessário estudá-las fora dos muros das instituições e longe da vigília dos adultos (MONTADON, 2001; SIROTA, 2001).

Três formam os caminhos percorridos no campo da Sociologia que propiciaram a emergência de uma Sociologia da Infância e da adolescência: a Sociologia da Família, a Sociologia da Educação e uma Sociologia voltada exclusivamente para as crianças. Enquanto as duas primeiras linhas de pesquisa analisavam as relações intergeracionais no interior das instituições familiar e escolar, a terceira voltou sua atenção para as relações intragereacionais em contextos desinstitucionalizados.

As rápidas transformações sociais ocorridas a partir da segunda metade do século XX fizeram com que o tradicional arranjo familiar desse lugar a novas configurações familiares. Decorrente disto, sociólogos da Família passaram a estudar questões como: as relações entre mãe e filhos após a inserção da mulher no mercado de trabalho; a influência dos filhos na vida dos pais; as recomposições familiares em consequência de divórcios, concubinação e nascimentos fora do casamento e; as práticas disciplinares, as condutas parentais e os valores familiares. No contexto francês, Sirota (2001) destaca a noção de “economia das trocas simbólicas e materiais” em relação às crianças e os temas relacionados a este tópico, tais como: a guarda remunerada; os elos intergeracionais e; as redes de sociabilidade criadas e mantidas em torno das crianças. O principal interesse

desses estudos estava em observar os impactos oriundos daquelas transformações na vida das crianças e adolescentes (MONTADON, 2001; SIROTA, 2001).

Por sua vez, a Sociologia da Educação estava orientada para o estudo dos dispositivos institucionais escolares, as relações de poder presentes no interior dessas instituições, bem como a eficácia da educação escolar na vida das crianças. Com o desenvolvimento da educação infantil, estas pesquisas começaram a englobar as instituições voltadas para a primeira infância, como creches, berçários e jardins de infância. Assim, por exemplo, ao estudar a vida cotidiana dos bebês, os sociólogos perceberam que “mesmo em idade muito tenra, as crianças desempenham um papel ativo nessas instituições” (MONTADON, 2001, p. 40). A partir destas constatações, ficou evidente o caráter ativo e criativo das crianças e adolescentes no interior destes estabelecimentos (MONTADON, 2001). Segundo Sirota, tratava-se “de compreender aquilo que a criança faz de si e aquilo que se faz dela, e não simplesmente aquilo que as instituições inventam para ela” (SIROTA, 2001, p.28).

Contudo, mesmo com todo este desenvolvimento de ideias e concepções acerca da infância, as crianças ainda estavam contidas na díade institucional escola-família, isto é, não havia uma distinção clara entre a criança-aluno e/ou criança-filho. Para ir além desta perspectiva limitada e dualista era necessário desescolarizar a educação e desinstitucionalizar a socialização, era preciso não mais considerar as crianças “como receptáculos mais ou menos dóceis de uma ação socializadora no interior de uma instituição” ou, como um “recipiente vazio a ser preenchido pela socialização” (SIROTA, 2001, p.16; MONTADON, 2001, p.52). Em suma, era preciso colocar, apesar de possíveis resistências, as crianças como centro das atenções dos estudos sociológicos.

São os trabalhos sobre as trocas, as brincadeiras, as relações entre crianças entre si, enfim, as pesquisas sobre o mundo da infância que, sem dúvida, mais contribuíram para uma tomada de consciência do interesse por uma Sociologia

da Infância e da inadequação dos paradigmas teóricos existentes (MONTADON, 2001, p.41-42).

A emergência do objeto infância questiona os modos de abordagem, não só no plano teórico como também disciplinar ou metodológico, o que obriga a uma recomposição de campos, tanto entre disciplinas das ciências sociais quanto entre subdisciplinas (SIROTA, 2001, p.10).

Pesquisas desta natureza estão voltadas para os saberes particulares das crianças, seus pontos de vista, as interações cotidianas entre os pares, as amizades, as relações entre meninos e meninas, os significados atribuídos pelas crianças às noções de idade, normas, brincadeiras e coisas sérias, suas ações longe da presença dos adultos, os contos infantis, o imaginário social e a influência midiática em relação à infância, suas relações com as novas tecnologias e os rituais infantis contemporâneos como, por exemplo, as festas de aniversário. Ambas as autoras concordam que há uma variedade enorme de temas que, além de inéditos no campo sociológico, contribuem para uma revisão de questões clássicas da Sociologia (MONTADON, 2001; SIROTA, 2001).

Do ponto de vista demográfico e das análises estatísticas, considerar crianças e adolescentes à luz da Sociologia da Infância e da Adolescência, como sujeitos ativos dos processos sociais, é dar a estes atores uma visibilidade estatística com a finalidade de “buscar dados estatísticos, indicadores econômicos e sociais que levem a conhecer melhor o estatuto social das crianças de uma maneira que não seja dependente de suas famílias” (MONTADON, 2001, p.48), bem como “identificar os novos nichos ecológicos onde vivem atualmente as crianças” (SIROTA, 2001, p. 25-26). Ademais, ao considerarmos as crianças e os adolescentes como uma “variável em si” não só estamos buscando novas formas de compreender como se estruturam as sociedades contemporâneas, como também estamos construindo um objeto sociológico *per se* (SIROTA, 2001).

Rocha, Ferreira e Neves (2002) aprofundam ainda mais essa demanda estatística em relação às crianças e adolescentes. Para essas autoras:

(...) o novo posicionamento das crianças nas Ciências Sociais requer, todavia, um aprofundamento dos enquadramentos conceptuais e das bases empíricas que informam as suas dimensões. (ROCHA, FERREIRA e NEVES, 2002, p. 34).

Ainda, segundo Rocha, Ferreira e Neves (2002), a importância de contar as crianças está no fato de poder contar algo sobre a infância dentro de um dado contexto histórico, social e cultural. Além disto, por meio dessa contagem é possível delimitar a duração ou extensão, as especificidades ou natureza, os significados ou importância e as divisões ou fronteiras no decorrer da infância e da adolescência. Por exemplo, os primeiros dados estatísticos sobre as crianças referem-se à natalidade e a mortalidade infantil²². Os primeiros garantem as crianças à condição de “ser vivo”. Já, os segundos, informam que no começo do século XX “a grande concentração e variação de recortes por referência às doenças se situa invariavelmente na fracção dos 0-5 anos” e que as principais causas de mortalidade estavam relacionadas:

(...) as deficientes condições sanitárias e de higiene em que decorreu o parto - contracção de *febres puerperais* - ou de *mortes violentas* que se apresentam classificadas como *voluntárias, criminosas e acidentais*, e onde julgamos poder incluir-se práticas como abandono, o aborto e o infanticídio. (ROCHA, FERREIRA e NEVES, 2002, p. 47). (grifos no original).

Em decorrência dessas informações foi possível saber que nessa época havia uma enorme “desigualdade às condições de acesso à conservação da vida”, uma vez que tais condições insalubres estavam intrinsecamente relacionadas à miserabilidade (ROCHA, FERREIRA e NEVES, 2002).

Há outras duas grandes vantagens, como bem lembram as autoras, neste tipo de procedimento estatístico: 1) incluir as crianças e adolescentes nos dados estatais confere uma visibilidade à infância, ou seja, “um reconhecimento do seu valor social e do papel do Estado no processo de emergência e legitimação de um

²² Rocha, Ferreira e Neves (2002) abordam, no artigo, o contexto histórico de Portugal do final do século XIX.

determinado conceito de criança e de cidadania da infância” e, em decorrência disso; 2) “uma difusão dos resultados formalizados estatisticamente” constituindo-os, dessa forma, num “poderoso instrumento de formação de uma opinião pública em torno da *questão infantil*” (ROCHA, FERREIRA e NEVES, 2002, p. 39).

Voltando aos estudos sociológicos e retrospectivos feitos por Montadon (2001) e Sirota (2001). Estranhamente há questões que, ao contrário do contexto de língua francesa, não são abordadas pela Sociologia da Infância produzidas em língua inglesa. Nossa opinião é de que tais questões são cruciais para o desenvolvimento de uma sociologia que pretenda estudar plenamente a infância e a adolescência. Não é por acaso que, além de nos ajudar a elaborar este trabalho, elas também condizem ao contexto da infância e adolescência no Brasil.

Ao tratar de temáticas ligadas às incivilidades e violências escolares e urbanas, a produção sociológica de língua francesa traz à tona questões relacionadas à “infância perigosa”, à “criança vítima”, aos mecanismos de controle social e a proteção estatal da família. Disso resultam problemas como maus-tratos, pedofilia, exploração sexual, criminalidade, justiça, direitos humanos, etc. Outro ponto deveras importante para o entendimento do lugar das crianças e adolescentes na sociedade contemporânea diz respeito à socialização política, a aprendizagem da cidadania e a construção das políticas infantis (SIROTA, 2001). Ambos os temas, embora explorados ainda, são essenciais não apenas para compreendermos a situação atual da infância e da adolescência no mundo, como também para compreendermos quais serão seus efeitos num futuro não muito distante.

Seguindo a recente tradição sociológica que pretende estudar a infância e a adolescência, Plaisance (2004) propõe uma “sociologia da pequena infância”. Partindo do princípio que as distribuições etárias são um recorte arbitrário, o autor demonstra o quanto essa distribuição:

(...) depende muito dos dispositivos institucionais voltados para a infância, das representações que a eles estão associadas e do “mercado” profissional orientado para tal ou tal faixa etária (PLAISANCE, 2004, p.222).

Portanto, o foco dessa linha de pesquisa estaria voltado para a educação “pré-escolar”, do berçário, da escola maternal, da creche, do jardim de infância, em suma, da socialização institucional da pequena infância. Aqui, diferentemente da socialização das crianças grandes, estão envolvidas questões como a educação, atenção higiênica, cuidados, dependência e guarda dos lactantes, dos bebês ou das crianças muito pequenas (PLAISANCE, 2004).

Por se tratar de uma distinção arbitrária, a noção de “pequena infância” variará de acordo com as condições sociais, históricas, econômicas, culturais, políticas, institucionais e educacionais. Cabe a “sociologia da pequena infância”, entre outras coisas, “analisar as condições que possibilitam delimitar ações específicas voltadas para a criança pequena”. Por exemplo, na maioria dos países ocidentais um dos critérios que possibilita esta distinção diz respeito à escolarização universal e obrigatória a partir dos 6 ou 7 anos de idade (PLAISANCE, 2004, p.223).

Mesmo que voltada à questão da instituição escolar específica para crianças pequenas, a “sociologia da pequena infância”, ou, a “sociologia da socialização da criança pequena”, procura ir além da escola maternal e estudar as crianças pequenas onde quer que elas estejam: festas, parques, jogos, praças, pátio da escola, família, rua, etc. Embora reconheça a importância do modelo durkheimiano de socialização vertical de imposições de normas, valores e práticas, acrescidos a este, Plaisance também propõe um modelo de socialização “interativo da construção de si por meio de negociações entre a criança e o seu meio” (PLAISANCE, 2004, p.221) para o desenvolvimento dos estudos sociológicos de crianças pequenas.

Ainda de acordo com Plaisance (2004), a socialização designa um “processo geral que abrange toda vida humana” e que “constitui os seres humanos como seres sociais”. Justamente por englobar a vida humana como um todo, o processo de socialização também deve assimilar a socialização entre as crianças e seus pares, isto é, enquanto sujeitos que constroem suas identidades por meio de “múltiplas negociações com seus próximos” (PLAISANCE, 2004, p.223 e 225). Por isso, não se trata de negar a teoria durkheimiana sobre socialização, pelo ao contrário, trata-se de fazer dela parte integrante da Sociologia da Infância e da adolescência, pois conforme visto, desde tenra idade a vida dos indivíduos perpassa pelas instituições. O que pretendemos mostrar com isso é que, afirmar que é preciso desinstitucionalizar a socialização de crianças e adolescentes não significa o mesmo que ignorar ou desconsiderar o papel das instituições durante esse processo, seja ele em relação aos bebês, às crianças, aos adolescentes, aos adultos e até mesmo aos idosos. Em poucas palavras, é necessário não limitar-se às instituições quando o assunto é socialização.

Prout (2010) ao identificar alguns impasses teóricos presentes até hoje no campo sociológico propõe algumas reconsiderações com o objetivo de construir uma “nova sociologia da infância”. Segundo o autor, durante a sua emergência, a Sociologia da Infância e da Adolescência tinha uma dupla tarefa: 1) criar um espaço para infância no discurso sociológico e; 2) confrontar a crescente complexidade e ambiguidade da infância, enquanto fenômeno contemporâneo e instável. Ainda, atualmente a Sociologia da Infância e da Adolescência recém está começando a segunda etapa e é aqui que ela começa a se renovar (PROUT, 2010). .

Por ser um ramo tardio, a Sociologia da Infância e da adolescência foi erguida sobre as bases dicotômicas que tradicionalmente já caracterizavam a Sociologia, quais sejam: agência e estrutura; cultura e natureza e; ser e devir (PROUT, 2010). Todos esses impasses teóricos foram absorvidos pelo escopo teórico da recente área que emergia no campo sociológico. Acrescentado a estes

viéses, os sociólogos da infância e da adolescência também teriam que enfrentar outro problema: construir seu objeto em um mundo marcado por rápidas transformações sociais, o que, na verdade, está presente em todas as áreas da Sociologia.

Construir um objeto sociológico em um mundo onde os fenômenos sociais são mistos, desorganizados, ambivalentes e inconstantes - onde há uma enorme flexibilização dos modos de produção e das relações de trabalho; onde o mercado e a economia se encontram globalizados; onde as instituições declinam e o Estado enfraquece; onde as identidades são fragmentadas e as diferenças intoleráveis; onde a promessa racional levou ao desencantamento; onde reinam sentimentos generalizados de incerteza, risco, insegurança e desconfiança; onde novas ideias e informações circulam mais rápidas que o som das vozes; onde as práticas de consumo são desenfreadas e os fetiches desnecessariamente criados e; onde os agrupamentos familiares nem de longe se parecem com os tradicionais (PROUT, 2010) – é uma tarefa extremamente complicada, pois no momento em que conseguimos identificá-lo e dizer alguma coisa de relevante sobre o nosso objeto, ele já não é mais igual àquele que nos motivou a analisá-lo. Disto tudo resulta uma dupla dificuldade no âmbito da Sociologia da Infância e da Adolescência. Além de termos que lidar com sujeitos/objetos que passam por intensas transformações de vida, precisamos considerá-los em um mundo também marcado por intensas transformações.

Uma das condições que possibilitaram o surgimento da Sociologia da Infância e da adolescência, conforme Prout (2010) diz respeito à dualidade teórica presente entre os conceitos de “estrutura” e “ação”. Ao considerarem a infância como um elemento permanente na estrutura social, as teorias estruturalistas proporcionaram o estabelecimento das crianças como objeto sociológico. Por seu turno, as teorias interacionistas consideravam as crianças enquanto sujeitos ativos, ao contrário daquelas demasiadamente passivas no desenrolar da socialização. Ambas as correntes teóricas contribuíram para amadurecimento de

uma sociologia interessada em estudar as crianças, visto que, por um lado, a infância passa a representar uma estrutura social, e por outro, as crianças passam a figurar como atores sociais (PROUT, 2010). Contudo, juntamente a essas contribuições, a Sociologia da Infância e da adolescência absorveu também os vieses relativos ao tratamento dicotômico dado aos conceitos de “estrutura” e “ação”. De um lado, tinha-se uma abordagem mais interacionista que considerava as crianças enquanto atores que construíam, a partir das interações cotidianas e de diferentes locais da sociedade, diversas formas de infâncias. Por outro lado, havia um discurso menos pluralista e que tratava a infância como uma estrutura social amplamente padronizada e relativamente estável (PROUT, 2010).

Outro impasse que também esteve presente durante a emergência da Sociologia da Infância e da Adolescência refere-se à clássica dicotomia entre “cultura” e “natureza”. Já exploramos bastante este assunto em outra parte deste trabalho, de modo que não há necessidade de nos aprofundarmos ainda mais nele. Há, aqui, um ponto apenas que merece ser destacado. Segundo Prout, este impasse que de um lado considerava a infância como uma construção tipicamente social e de outro, como um produto unicamente natural, foi uma das principais razões pelas quais a infância foi negligenciada durante tanto tempo na Sociologia (PROUT, 2010).

O terceiro viés dicotômico está voltado mais para uma questão filosófica que propriamente sociológica, mas nem por isso deixa de ser prejudicial para a elaboração de uma Sociologia da Infância e da Adolescência. O problema aqui está relacionado ao impasse que há entre “ser” e “dever”. Ainda que a Sociologia da Infância e da adolescência defenda a ideia de que as crianças são “seres por direito próprio”, é difícil descartar completamente a ideia de que elas são “seres em formação”. Porém, como afirma Prout, para solucionar esta aparente controvérsia, basta pensarmos que, na verdade, todo ser humano, independente da idade, é ao mesmo tempo ser e dever (PROUT, 2010).

As distinções entre adultos e crianças são tão evidentes que quando pensamos sobre suas relações, representações, discursos, comportamentos, funções, papéis, capacidades, competências, etc., em sociedade, a tendência é destacar mais as diferenças que as similitudes, afinal de contas, ambos são diferentes em tudo, a começar pelo tamanho. Na verdade, há uma série de características que podem ser atribuídas tanto para adultos, quanto para crianças, basta pensar neles como seres humanos ou, no nosso caso, como indivíduos. Por exemplo, considerar as crianças como um “ser em si”, com experiências, representações e perspectivas próprias, que pensam, falam e agem de forma autônoma e independente e, principalmente, que contribuem de modo ativo na produção e reprodução das relações e processos sociais, não é o mesmo que atribuir a elas um caráter completo, auto-suficiente e capaz de construir um universo por si só e à parte dos demais. Primeiro, é impossível ser um ser humano sem humanidade, sem uma rede de relações interdependentes. Além disso, nem adultos, nem crianças são seres acabados (prontos ou completos), ambos estão em perpétua formação. Logo, crianças e adultos têm em comum o fato de ambos serem incompletos e dependentes (PROUT, 2010). Aqui, apenas é importante tomar o cuidado em, por um lado, não subestimar as crianças considerando-as como adultos incapazes e, por outro, não superestimá-las ignorando o fato de que as crianças não são iguais aos adultos. (FILHO, 2006).

Ainda que extremamente importante para o desenvolvimento da Sociologia da Infância e da Adolescência, o fato destas correntes teóricas serem excludentes, no sentido de se contrapor e se rejeitar mutuamente, acaba gerando uma anulação recíproca, de forma acrítica, daqueles pontos em comum que, no mínimo, acarretariam num enriquecimento de ambos os pontos de vista. (PROUT, 2010). A Sociologia da Infância e da Adolescência ao absorver estes contrapontos, também acaba gerando diferentes abordagens no seu interior. Tais abordagens, por reproduzirem de modo atávico este mesmo vício acadêmico, acabam se anulando e com isso empobrecendo este jovem campo sociológico do

conhecimento. Com isso, não queremos dizer que diferentes correntes teóricas sejam prejudiciais para o desenvolvimento do conhecimento científico. No entanto, na medida em que tais teorias criam ideias, conceitos e categorias que se excluem ou se anulam mutuamente, maior será o nosso desconhecimento acerca das coisas presentes no universo, seja ele físico, metafísico ou social.

Prout (2010), através da noção de “terceiro excluído”, elabora algumas “estratégias de inclusão” com a finalidade de superar o atraso causado pelo excesso de divergências teóricas. Eis alguns pontos que, de acordo com o autor, propiciariam a emergência de uma “nova sociologia da infância”. O primeiro diz respeito à intensificação de abordagens interdisciplinares com o objetivo de produzir uma ampla visão de infância sem, contudo, deixar de considerar suas particularidades históricas, culturais e sociais. Por se tratar de um fenômeno deveras complexo, estudos sobre a infância precisam incluir conhecimentos de diversas disciplinas, como, Antropologia, História, Geografia, Demografia, Estatística, Psicologia, Pedagogia, Medicina e Biologia, para citarmos apenas algumas.

O “terceiro excluído” não é uma síntese, nem uma alternativa às categorias dicotômicas, mas, sim um resultado híbrido capaz fornecer uma resposta complementar àquelas perspectivas teóricas. Os indivíduos, crianças ou adultos, são um misto de cultura e natureza, são condições e possibilidades para uma imensa gama de opções, são produtos de uma heterogeneidade de fenômenos sociais que geram, por sua vez, uma infinidade de versões distintas a respeito dos significados de se ser indivíduo, criança ou adulto, em sociedade. Esta noção de “hibridismo” nos ajuda a compreender que não existem entidades puras, com uma fórmula única de definição e que nada pode ser estável e determinado durante muito tempo em um mundo repleto de complexidades e transformações (PROUT, 2010).

A noção de “terceiro excluído” também pode ser pensada através das noções de “redes e mediações” (PROUT, 2010). A ideia de rede alude a uma configuração, mais ou menos sólida, onde os atores sociais, pessoas, produtos, informações, instituições, símbolos, valores, etc., circulam por diversas dimensões sociais. Este trânsito de atores sociais permite que diferentes pontos da rede se articulem e se interliguem de forma direta e indireta. Dependendo da configuração, do modo em que estes pontos estão articulados, a disposição em rede possibilita que, ao mesmo tempo, façam parte dela elementos coerentes, conflituosos, frágeis, contraditórios ou estáveis. Nesse sentido, a noção de “rede” pode servir como um conceito “mediador” entre as dicotomias teóricas, uma vez que ele é capaz de conciliar, de maneira descentralizada em um mesmo escopo teórico, ideias que eram tidas como impossíveis de serem articuladas. Assim, ao circularem por pequenas e amplas dimensões da rede, os atores sociais podem ser vistos tanto como “estrutura”, quanto “ação”. Isto é, o uso de uma dessas noções não exclui automaticamente a outra. Além disso, a circulação dos atores em redes faz com que as configurações dessas redes sejam sempre parciais, abertas e dinâmicas (PROUT, 2010).

Abordar o fenômeno da infância na sociedade contemporânea através da noção de rede ajuda-nos a compreender este fenômeno como um conjunto de diferentes configurações sociais, sem que isto implique na exclusão da ideia de uma infância estável e comum. Sabe-se que cada tipo de rede produz uma forma particular de pessoas, atores, crianças, infâncias, etc. Sabe-se, também, que novos tipos de infância podem surgir sempre que são estabelecidas novas conexões entre diferentes pontos de uma rede, por exemplo, entre as crianças e as novas tecnologias. Contudo, precisamente por estarem dispostos em rede, estes novos modelos de infância podem coexistir, acrescentar, competir ou mesmo anular os modelos de infância já existentes e próprios de outros tipos de rede (PROUT, 2010).

Outra questão que para Prout (2010) deve ser relacionada ao “terceiro excluído” diz respeito noção de “mobilidade”, ao fluxo de elementos sociais entre os limites permeáveis sobre “o global e o local”, “o grande e o pequeno” e “o grandioso e o mundano”. A sociedade contemporânea é caracterizada pela rápida movimentação de coisas, pessoas, informações, imagens, ideias, etc. A interação cotidiana entre as crianças e esses elementos sociais afetam a infância como um todo (PROUT, 2010). Por exemplo, dependendo da natureza desses elementos, da disponibilidade ou da forma de contato estabelecido em relação a eles, as crianças poderão adquirir uma maior ou menor mobilidade social em torno deles. As tentativas de impedir as crianças de terem contato com determinados elementos sociais, por meio de censuras, proibições, impedimentos ou simples isolamento, demonstra bem os espaços que elas ocupam e circulam pela sociedade. Algumas crianças não devem sair de casa para não sujar a roupa, outras devem sair de casa para arranjar roupas para vestir. Todo esse fluxo, seja das próprias crianças, seja dos elementos sociais que circulam ao redor delas, geram profundos efeitos no processo de socialização.

A noção de “mobilidade” torna o processo de socialização cada vez mais complexo e diversificado. Em consequência disso, atualmente não podemos mais dizer que ele está limitado às instituições tradicionais. Família e a escola perderam a hegemonia e, por isso, já não possuem mais o monopólio sobre a socialização das crianças. É importante deixar claro que tal constatação não significa dizer que estas instituições deixaram de ser fundamentais para o processo de socialização. Apenas que, devido ao grande fluxo de informações, conhecimentos e ideias, elementos “estrangeiros” passaram a fazer parte, cada vez mais cedo, desse processo. Esta afirmativa deve ser considerada como um dos pilares centrais para a “nova sociologia da infância” (PROUT, 2010).

Diante de um mundo complexo, o contato das crianças com diversos valores, perspectivas, meios e pessoas, ora divergentes, ora complementares, torna-se inadiável. A infinidade de significados que isso pode produzir é

extremamente enriquecedora para a Sociologia da Infância e da adolescência. “Extremamente enriquecedora” num sentido pleno, pois, ao circularem por diversos contextos sociais, crianças e adolescentes também carregam consigo ideias, experiências, valores, ideais e visões de mundo que contribuem para a transformação desses mesmos contextos (PROUT, 2010). Nada impede, por exemplo, que sob esta perspectiva, crianças e adolescentes possam assumir o papel de agentes socializadores de seus próprios pais.

Um último tópico proposto por Prout (2010) para o desenvolvimento de uma “nova sociologia da infância” refere-se à questão das “relações geracionais” abordadas paralelamente às relações de classe, gênero e etnia. Para o autor, as gerações para o autor, podem ser entendidas como uma estrutura, ou sistema, de relações etárias onde é possível estabelecer as posições estruturais assumidas pelas diferentes faixas etárias. Do ponto de vista da “nova sociologia da infância”, considerar estas relações intergeracionais como sendo plurais e abertas, permite ultrapassar a relação binária encerrada nas categorias fechadas e fixas de adulto e criança. Deste modo, é possível pensarmos essas categorias de forma instável, isto é, capazes de variar conforme o contexto cultural, o grupo socioeconômico ou o gênero (PROUT, 2010). Além disso, ao tornar estas categorias mais ou menos fluídas e abertas, podemos considerar as inúmeras possibilidades assumidas entre as relações intergeracionais; relações entre adultos e crianças; crianças e idosos; crianças e adolescentes e; crianças e crianças. Sem contar o cruzamento entre estas relações e aquelas associadas ao gênero, etnia e classe; relações entre as crianças e os empregados da família; entre homens adultos e meninas ou; entre mães e filhos pequenos.

Percebe-se que o foco desta abordagem está voltado para os padrões relacionais estabelecidos entre as crianças e demais elementos sociais, bem como na forma com que a infância encontra-se integrada na estrutura social. Vale ressaltar que as crianças não apenas se relacionam com as pessoas ao redor delas. Os recursos naturais, materiais, sociais e culturais disponíveis nos meios

onde elas circulam também fazem parte dessas relações (PROUT, 2010). Disso resulta que, além dos elementos presentes nessas relações, podemos considerar a própria natureza delas ao estudarmos as crianças e adolescentes. De acordo com autor, as contingências externas oriundas da sociedade e dos locais onde as crianças transitam, proporcionam uma multiplicidade de relações que, por sua vez, produzem diferentes versões de infâncias. Dentre essas relações podemos destacar: as relações diretas e indiretas; as visíveis e invisíveis; as específicas e gerais; as globais e locais; as concretas ou objetivas e as abstratas ou subjetivas; as imediatas e mediatas e; as necessárias ou indispensáveis e as acidentais ou evitáveis.

O caráter flexível e relacional dado à questão etária desfaz as ideias de que crianças e adultos são seres pertencentes a espécies diferentes, ou, de que ambos são pontos fixos no interior de uma sequência de etapas da vida (PROUT, 2010). Como corolário destas afirmações, podemos ir muito além dessas deste tipo de raciocínio, uma vez que é possível considerarmos não só as diversas versões de crianças como, também, as diferentes versões de adultos presentes na sociedade. Em outros termos, nem todos adultos são iguais, assim como nem todas as relações estabelecidas entre eles com as crianças são as mesmas ou, de forma inversa, nem todas as crianças são tratadas da mesma maneira pelos adultos. Vide a relação entre pais e filhos. Na verdade, até mesmo essas relações fraternais são inconstantes e diversificadas.

Sob a égide da Sociologia da Infância e da Adolescência, podemos nos restringir apenas a análise das relações entre crianças durante o processo de crescimento. O reconhecimento entre os pares de quem são as crianças grandes e quem são as crianças pequenas, os critérios de limites elaborados por elas para distinguir esta questão, a forma com que essas relações acontecem em diferentes lugares, como na escola, na rua e na família e as relações entre meninos e meninas, quando grandes e quando pequenos, são apenas alguns exemplos que

demonstram o quão rico e complexo ainda é este jovem ramo da Sociologia (PROUT, 2010).

No cenário brasileiro a temática da infância e da adolescência possui um espaço bastante consolidado no campo das Ciências Humanas. Embora ainda não possamos falar propriamente de uma Sociologia da Infância e da Adolescência no Brasil, já é possível abordar essa temática através de uma “sociologia histórica da infância no Brasil”. A História Social da Infância é de extrema importância para o desenvolvimento de uma Sociologia que pretenda estudar as crianças e adolescentes, pois, entre outras coisas, ela nos oferece: 1) um mapeamento da produção acadêmica sobre o tema no Brasil e; 2) uma organização criteriosa e rigorosa dos arquivos de fontes primárias para o estudo multidisciplinar da história da infância no Brasil. A partir destes procedimentos torna-se possível construir uma extensa coletânea de imagens, práticas e discursos oficiais, científicos ou populares “que se cristalizaram historicamente sobre a infância” (FREITAS, 2009, p.13) e que servirá de base para quaisquer pesquisas ou políticas públicas interessadas em conhecer ou prover melhor as crianças e adolescentes no contexto brasileiro.

Um traço comum em quase todos os estudos históricos que visam pesquisar as imagens, práticas ou discursos produzidos sobre a infância no decorrer da história brasileira diz respeito às vulnerabilidades vivenciadas pelas crianças ao longo deste percurso. Tais vulnerabilidades passaram a ser mais evidentes a partir do final do século XIX. Naquela época, o Brasil passava por profundas modificações políticas (a proclamação da República), econômicas (processo de industrialização e as migrações) e sociais (abolição da escravidão e urbanização). Estas transformações propiciaram a reestruturação da família brasileira, que de patriarcal e extensiva passou a ficar cada vez mais nuclear e fragmentada. Devido grande número de trabalhos que abordam estas questões, fica evidente o quanto a infância foi afetada por todas essas transformações. Conforme demonstra Quinteiro (2002), a história da infância brasileira coincide

com a história da assistência à infância no Brasil, “do atendimento às crianças em situação de risco”, das políticas de “caráter paternalista e assistencialista” criadas para assistir às crianças desassistidas. Disso resulta que a imagem da infância construída ao longo da história brasileira reflete às crianças pobres, os menores abandonados, os menores infratores e perigosos e a “uma ameaça social que precisa ser contida” (QUINTEIRO, 2002, p.149).

A produção brasileira na perspectiva de uma Sociologia da Infância apresenta seu primeiro relatório somente em 1939, elaborada por Sabóia Lima sob o título *A Infância desamparada*. Na década de 70 aparece mais um relatório de pesquisa realizado com o objetivo de subsidiar a definição de políticas e programas sociais, mediante diagnóstico da criança em situação de risco. Encomendada pelo Tribunal de Justiça da cidade de São Paulo e realizada pelo Cebrap, e publicada em 1972 sob o título *A criança, o adolescente, a cidade* (...). É interessante observar que na cidade do Rio de Janeiro também se empreende uma pesquisa semelhante, publicada em 1973, com o título *Delinqüência Juvenil na Guanabara*. (QUINTEIRO, 2002, p.150). *(grifos no original)*

Vale salientar que isto tudo é apenas o começo de uma longa história. Em “História das Crianças no Brasil” e “História Social da Infância no Brasil”, livros organizados, respectivamente, por Del Priore (2007) e Freitas (2009), podemos observar o quão tortuoso foi, e ainda é, o caminho percorrido pelas crianças no Brasil. Nesta longa viagem, podemos acompanhar: as crianças que viajavam nas naus a caminho do Brasil e que nem sempre chegavam; as crianças indígenas catequizadas e docilizadas com muito empenho pelos padres jesuítas; as crianças filhas de escravos e que, por volta dos 6-7 anos de idade, tornavam-se um escravo também; as crianças esquecidas ou abandonadas junto às rodas dos expostos; as crianças a serviço das forças armadas; as crianças criminosas juridicamente encarceradas e reprimidas em instituições penais; as crianças tuteladas pelo Estado; as crianças operárias em uma São Paulo em vias de industrialização; as crianças obrigadas a mendigar ou mesmo se prostituir; as crianças que trabalham em canaviais ou são empregadas domésticas e assim por diante.

Não poderíamos deixar de mencionar as contribuições dadas pelos estudos das áreas da Pedagogia, Psicologia, Antropologia, Filosofia, Medicina, ou qualquer outra Ciência que trate de crianças e adolescentes. Cada uma dessas áreas do conhecimento mereceria um capítulo à parte, contudo, por questões de tempo e espaço, isso não será possível. Pelos mesmos motivos, não será possível também discutirmos o desenvolvimento da noção de infância ao longo da história do Ocidente, assim como o que diversos autores, de diferentes épocas e linhas de pensamento têm a nos dizer sobre o assunto. Dentre eles poderíamos destacar as contribuições dadas por Platão, Santo Agostinho, Montaigne, Locke, Rousseau, Lombroso, Freud, Piaget, Vigotski, Mead, Benedict, Ariès, De Mause e Postman. Todas essas áreas do conhecimento e/ou autores são importantíssimas para a plena consolidação de uma Sociologia da Infância e da adolescência.

Mas, por que ainda não podemos falar propriamente de uma Sociologia da Infância e da Adolescência produzida no Brasil? Porque atualmente não são os sociólogos que se atém a este tipo de sociologia. Todas as referências, livros e artigos utilizados por nós para descrever o contexto da Sociologia da Infância produzida em solo brasileiro foram escritos, organizados ou publicados por profissionais da área da educação (e da saúde) ou por núcleos de pesquisa ligados a cursos de Educação de universidades e faculdades do país, como por exemplo, “A construção social do conceito de infância: algumas interlocuções históricas e sociológicas” (NASCIMENTO, BRANCHER & OLIVEIRA, 2008) escrito por pedagogos e professores em Educação; “Sobre a emergência de uma sociologia da infância: contribuições para debate” (QUINTEIRO, 2002), escrito por uma doutora em Educação; “O Plural da Infância: aportes da sociologia”, revista publicada pelo Instituto de Educação da Universidade Federal de São Carlos; “Sociologia da Infância: pesquisas com crianças” (DELGADO & MÜLLER, 2005), escrito por mais duas doutoras em Educação; “Notas sobre a Sociologia da Infância” (REIS, 2009), o mesmo que as demais. Todos são artigos muito recentes, conforme vemos nas datas de

publicação. E mais, além de produções teóricas - nenhum dos textos está descrevendo pesquisas realizadas com crianças, mas sim discutindo teoricamente sobre a infância -, outro ponto em comum entre estes autores e seus artigos está no fato de todos defenderem a emergência de uma Sociologia da Infância e da adolescência.

O parágrafo precedente não deve ser interpretado como uma crítica, trata-se apenas de constatação. Já mostramos que um dos traços fundamentais da Sociologia da Infância e da Adolescência refere-se ao seu caráter interdisciplinar e que uma das principais contribuições para o desenvolvimento dessa linha de pesquisa sociológica advém da área da educação. Contudo, é inegável o fato de não haver muitos sociólogos, bem como núcleos de pesquisas e disciplinas de graduação e pós-graduação, estudando, discutindo, pesquisando ou trabalhando com crianças e adolescentes à luz de uma sociologia voltada especificamente para a infância e adolescência. Lógico que existem no Brasil sociólogos produzindo textos e pesquisas que abordam essa questão, ou mesmo que dialogam com as crianças e os adolescentes, mas o que não existe ainda, ou melhor, se existe ainda não aprendeu a falar direito, é uma Sociologia da Infância e da Adolescência produzida por sociólogos no Brasil. Porém, existe um pequeno e pouco conhecido trabalho:

Escrito originalmente em 1944 para o concurso *Temas Brasileiros*, instituído pelo Depto. de Cultura do Grêmio da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, este trabalho foi publicado em 1947 sob a denominação *As "Trocinhas" do Bom Retiro* (...). Entendendo a criança como participante ativo da vida social, o jovem Florestan observa, registra e analisa o modo como se realiza o *processo de socialização das crianças*, como constróem seus espaços de sociabilidade, quais as características destas práticas sociais, afinal, como se constituem as *culturas infantis* (QUINTEIRO, 2002, p.150). (*grifos no original*).

Embora não fosse seu principal objetivo, Florestan Fernandes ao pesquisar a questão do folclore brasileiro acaba, sem querer e provavelmente sem saber, inaugurando o campo da Sociologia da Infância no Brasil. Enquanto o autor

tentava conciliar o estudo do Folclore com a Sociologia, ele descobriu nos grupos infantis uma rica fonte de materiais e informações sobre:

(...) folclore infantil, cantigas de ninar e de acalanto, cantigas de piquenique, brinquedos de salão, respostas, ou, melhor, jogo de pulha entre adultos, alguns contos, lendas e fábulas, adivinhas populares, sonhos (apenas as interpretações de cunho mágico) superstições, ditos e provérbios (FERNANDES, 1961, p.156).

A análise do folclore infantil, em especial dos grupos infantis conhecidos como “trocinhas”, permitiu que Florestan, de acordo com ele próprio, elaborasse um estudo sociológico da cultura e dos grupos infantis (FERNANDES, 1961). Através do método etnográfico de trabalho de campo, observação direta, descrição densa e coleta de dados junto a grupos de crianças, Florestan passou a compreender:

(...) certos aspectos do comportamento dos imaturos em seus próprios grupos sociais, desenvolvimento de sua personalidade, obediência a determinadas regras, etc., que comumente escapam aos adultos em geral e aos pesquisadores mais afoitos ou menos treinados. (FERNANDES, 1961, p.157).

Ao se relacionar diretamente com as crianças, ao conversar com elas, ao escutar o que elas tinham a lhe dizer, Florestan começou a elucidar os:

(...) folguedos prediletos, papéis e interesse dos imaturos nas “trocinhas”, relações dos membros de uma “trocinha” entre si e com os de outras “trocinhas”, grau de consciência grupal de lealdade aos grupos, etc. (FERNANDES, 1961, p.157)

As “trocinhas” são grupos infantis, constituídos por crianças de uma mesma vizinhança, bairro ou rua, condicionados pelo desejo de brincar. A partir dessas interações recreativas e cotidianas estabelecidas pelas crianças, Florestan percebe a importância social desses grupos ao observar que é por meio deles que certos elementos tradicionais da cultura popular são mantidos e reproduzidos

entre as gerações infantis. Em outras palavras, através das “trocinhas”, as crianças se tornam uma espécie de guardiãs do folclore brasileiro.

Devido à proximidade garantida pela vizinhança, das interações cotidianas e do interesse comum que as crianças têm em brincar, aos poucos começa a se desenvolver “um ambiente de compreensão comum e de amizade recíproca, manifestando-se, dessa forma, a consciência grupal pela intolerância para com grupos estranhos” (FERNANDES, 1961, p.160). Num primeiro momento, esses grupos iniciais são formados por crianças pequenas e de ambos os sexos que se reúnem, na rua, para brincar de “rodas infantis” e outros jogos. Ao crescerem juntas no interior desses grupos, os laços de amizade e identificação tendem a se fortalecer cada vez mais. A partir daí, começam a ser estabelecidas subunidades dentro desses grupos, sendo que a mais evidente refere-se àquilo que poderíamos chamar de “divisão sexual das brincadeiras”, em que as meninas passam a brincar de “casinha”, “comidinha” ou “papai e mamãe” e, os meninos de “bate-bola” ou “timinho” (FERNANDES, 1961). É importante chamar a atenção para um fato aqui: na ausência de traições, mudanças ou acidentes, tais laços de amizade, provavelmente, por terem sido estabelecidos ainda na infância, podem durar a vida toda. E mais, mesmo que elas não durem a vida inteira, ainda assim essas amizades do tempo da infância permanecem na memória para sempre.

Além da evidente divisão sexual presente nos grupos infantis, Florestan também observa que há divisões etárias no interior deles (FERNANDES, 196). Conforme já havíamos descrito, a infância abarca crianças pequenas e crianças grandes e as distinções e limites estabelecidos por elas próprias são essenciais para compreendermos como se relacionam e brincam, ou não brincam juntas, nos grupos. Por exemplo, em relação ao tratamento recebido pelas crianças pequenas:

Os “pichotes” são os de pouca idade de pouca idade (6,7 anos, mais ou menos), que podem ser aceitos e mesmo tolerados, se respeitarem os demais e se submeterem às “judiações” dos mais velhos (as quais podem se até deprimentes, com aproveitamento sexual), e “não derem trabalho”. Nos jogos

com as equipes das redondezas, eles não são levados, porque “chateiam”; quando recebem autorização para acompanhar o pessoal de “trocinha”, devem carregar o equipamento. Geralmente, são melhor recebidos e tratados nos grupos infantis femininos. (FERNANDES, 1961, p. 165).

Outro aspecto marcante dos grupos infantis, além das divisões sexuais e etárias, diz respeito à organização e regulamentação dos mesmos. Assim como no universo dos adultos, aqui também há sanções punitivas para os transgressores, bem como exclusão dos forasteiros. Pertencer ou brincar com outros grupos é algo inaceitável entre essas crianças e as consequências podem ser cruéis:

Os que desobedecem já sabem: podem ser segregados, recebendo durante muito tempo designações pejorativas. Entre nós, os meninos ficam sendo conhecidos por “mariquinhas”, “maricas”, “fresquinho”, “fresco de merda”, “veado”, etc.: e as meninas – geralmente só no seu próprio grupo – por “muleconas”. Pareceu-nos, do que observamos, que a situação da menina desajustada é ainda pior do que a do menino, contendo a expressão um significado de desaprovação real, dificilmente contornável” (FERNANDES, 1961, p.162).

Mais adiante, em relação aos grupos de meninos, o autor complementa:

O líder, como presidente da equipe, encarrega-se de ministrar os castigos – geralmente corporais e de segregação temporária ou definitiva – aos transgressores da regra (FERNANDES, 1961, p.163).

Deve ficar claro que tais aspectos destes grupos infantis não são uma mera coincidência da realidade social. Em outros termos, é por isso que a infância não deve ser tratada como um universo à parte da sociedade. Pelo contrário, as crianças apenas reproduzem aquilo que está ao redor delas, assim como utilizam aqueles elementos que estão dispostos para elas. Ou seja, o parâmetro utilizado pelas crianças sempre será a sociedade da qual ela pertencem²³.

²³ Na verdade, ao que tudo indica, o próprio Florestan Fernandes estaria condicionado pelo clima social daquela época. Estamos nos referindo ao ano de 1944, final da Ditadura Vargas, em que o “presidente” da

Outra maneira de compreender a relação entre estes grupos infantis e a sociedade circundante está na forma com que as crianças organizam esses grupos, com hierarquias, regras, deveres e sanções:

Há também direitos, compartilhados por todos os membros, de acordo com sua importância no grupo. Essa importância está em função da força física, da capacidade nos jogos, do dinheiro que possa dar para a manutenção da equipe, etc. os direitos, geralmente, consistem na proteção do membro, contra os membros pertencentes às “trocinhas” rivais; podem ter, também, isenção de pagamento da mensalidade da equipe (FERNANDES, 1961, p.163).

Assim como as demais organizações sociais, os grupos infantis também possuem atos simbólicos para cada tipo de situação, de modo que, quando dois membros do grupo “ficam de mal”, eles cruzam os “dedos mindinhos” e, quando eles voltam a “ficar de bem” eles cruzam os dedos “mata-piolhos”. Há também rituais de iniciação para aqueles que querem se tornar membro de um grupo já constituído. Nestes casos, os candidatos enfrentam uma série de provocações, “trotes, xingações e judiações das mais diversas”, que visam testá-los com a finalidade de descobrir se merecem ou não entrar para o grupo. Existe ainda a questão da territorialidade, dos espaços e limites que cada um dos grupos infantis deve se apropriar, assim como defendê-lo de eventuais invasões. Quando isso ocorre, os grupos rivais se deslocam para um local neutro para “guerrear”, para se xingar reciprocamente, atirar pedras ou brigar uns com os outros (FERNANDES, 1961). Com a exceção desses conflitos:

Pode-se afirmar, pois, que de modo geral as relações entre os membros dos grupos infantis se orientam segundo os padrões democráticos de conduta, quer em relação à nacionalidade, à classe social, a admissão de novos membros, ressaltando-se também uma diferenciação das “trocinhas” à base do sexo (FERNANDES, 1961, p.167).

A partir das observações, informações e materiais coletados junto a estes grupos infantis é possível perceber como são constituídas as culturas infantis.

República encarregava sua equipe em “ministrar os castigos ou a segregação temporária ou definitiva” dos seus adversários políticos - dos “transgressores da regra”.

Disso resulta que, aquilo que inicialmente era para ser um estudo do Folclore Brasileiro, afinou-se para o Folclore Infantil e, por fim, expandiu-se para o estudo da Cultura Infantil, dos elementos culturais “quase exclusivos dos imaturos e caracterizados por sua natureza lúdica” (FERNANDES, 1961, p.170).

Sociologicamente estes grupos infantis, “suporte social da cultura infantil”, podem ser compreendidos como:

(...) agrupamentos estáveis e organizados por imaturos que, como grupos sociais que são, sobrepõem aos indivíduos que os constituem, refazendo-se continuamente no tempo (FERNANDES, 1961, p.171).

Estes elementos culturais, apropriados pelas crianças, pertencem a “rua”, são aprendidos através das brincadeiras entre crianças, grandes e pequenas, nas ruas do bairro. Eles são transmitidos como um bem simbólico, uma herança, às crianças novas que, quando mais velhas, irão passar adiante para as novas crianças. Desta forma, a “continuidade tradicional” desses elementos culturais é mantida através das diversas infâncias que se substituem ao longo do tempo (FERNANDES, 1961). Não há dúvida que durante esse percurso muitos desses elementos são alterados, perdidos ou esquecidos. Atualmente, por exemplo, vários dos elementos descritos por Florestan já não existem mais. Cada vez menos as crianças brincam nas ruas e, com o advento das novas tecnologias, dificilmente elas se interessam pelas brincadeiras folclóricas. Mesmo assim, ainda é possível vermos crianças muito pequenas brincando de roda, peão, casinha, etc., principalmente em bairros populares.

Embora cada vez mais raros e substituídos por brinquedos mais modernos, se pensarmos que “boa parte dos elementos constitutivos da cultura infantil são restos de romances velhos”, escritos para adultos e datados do século XVI, XVII e XVIII (FERNANDES, 1961, p.171), constatamos que ainda os “Atirei o Pau no Gato”, “Ciranda Cirandinha” e a “Canoa Virou” possuem um elevado valor histórico e cultural. Uma forma de explicar isso estaria no fato de que essas brincadeiras,

por serem precoce e facilmente transmissíveis às novas gerações, tendem a permanecer por muito mais tempo que, talvez, os videos-games atuais.

O notável, nisso tudo, é que a maioria dessas composições já desapareceu entre os adultos, mesmo em Portugal, permanecendo, entretanto, entre as crianças (FERNANDES, 1961, p.167).

Não seria exagero de nossa parte afirmar que “As Trocinhas do Bom Retiro” trata-se de um autêntico tratado de sociologia da infância. Ainda que muito breve, nele estão contidas questões essenciais para o desenvolvimento deste novo ramo da sociologia: os grupos infantis; a interação entre as crianças; a formação de uma cultura infantil; a influência dos adultos e; os meios sociais dos quais fazem parte esses fenômenos. Claro que junto com isso tudo, como não poderia faltar, está presente também o processo de socialização.

O interesse de Florestan sobre este tema gira em torno do processo de socialização das crianças no interior dos grupos infantis. Para o autor, a socialização pode ser entendida como o processo de educação “informal” em que experiências e conhecimentos são transmitidos entre os indivíduos através de suas interações cotidianas. No caso específico dos grupos infantis, a aquisição desses elementos ocorre por meio da atualização da cultura infantil de forma mais ou menos desordenada e assistemática, visto que não há a interferência dos adultos durante essas transmissões (FERNANDES, 1961). A ausência de adultos nesse processo não implica na invenção de um mundo novo e original por parte das crianças. As ideias, representações, sentimentos, atitudes, valores, etc., transmitidos entre as crianças são sempre partes constituintes da sociedade onde elas e os adultos vivem:

Trata-se, é claro, de um processo de integração do indivíduo aos padrões do grupo **[social]**, porquanto a socialização pode assumir vários aspectos. O interessante, para nós, é que se trata, exatamente, do aspecto da socialização elaborado no seio dos próprios grupos infantis, ou seja: educação da criança, entre as crianças e pelas crianças. A criança é modelada, é formada, também, através dos elementos da cultura infantil, pois estes elementos põem-nas em contato direto com os valores da sociedade (FERNANDES, 1961, p.175).

Além deste modelo de socialização horizontal, outro ponto destacado por Florestan, e do qual também já havíamos mencionado, refere-se ao modelo de socialização vertical e ascendente. Isto é, as crianças também possuem um papel ativo na (re) educação dos seus pais e familiares, “servindo de veículo de transmissão de elementos culturais”, principalmente no que diz respeito à “brasileiração” das famílias de imigrantes (FERNANDES, 1961, p.188).

Por fim, não poderíamos deixar de compartilhar com os leitores um texto encontrado afortunadamente por nós durante o processo de finalização deste capítulo. Trata-se de um manuscrito inacabado, escrito em 1937 por Mauss para um congresso de Sociologia da Infância e intitulado: “Três observações sobre a sociologia da infância” (MAUSS, 2010) ²⁴. Ainda que muito breve em suas palavras, Mauss destaca três questões fundamentais para o desenvolvimento de uma Sociologia da Infância e da Adolescência. O primeiro refere-se à necessidade de “adicionar um estudo mais especificamente sociológico dos meios infantis, enquanto meios, propriamente” (MAUSS, 2010, p, 241). Para Mauss a infância é o meio social por excelência para as crianças e sabendo que existem diversos meios sociais conforme a sociedade ou partes da sociedade estudada, o autor conclui que existem diferentes tipos de crianças, bem como diferentes formas de infâncias. Já nessa época, Mauss também destacava a necessidade da “tabulação estatística desses fenômenos”, que diferenciam as crianças umas das outras, “para o estudo do meio infantil e também para o estudo do meio social em geral, que formarão, um dia, essas crianças” (MAUSS, 2010, p.243).

O segundo ponto elencado por Mauss diz respeito aos “problemas das gerações” de adultos e crianças e particularmente, de crianças e seus pares:

²⁴ Este texto permaneceu inédito até 1996, quanto redescoberto e publicado por Fournier juntamente com outros escritos inéditos de Mauss. A primeira tradução para o português só foi publicada em 2010 pela revista da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas.

Essa relação entre as gerações de crianças relativamente mais velhas com as relativamente mais novas é uma questão fundamental, mas igualmente fundamental é também saber como se agrupam as idades. Assim como não é menos essencial saber como se diferenciam os sexos (MAUSS, 2010, 243)

Através da diferenciação entre as gerações, Mauss observa dois modelos de educação, um mais “livre” correspondente a “educação das crianças pelas próprias crianças” e outro referente àquela mais formal, provida pelos adultos às crianças (MAUSS, 2010).

No terceiro ponto, Mauss inverte um pouco o sentido das duas outras observações e propõe uma questão que até então não havíamos pensado. Ao trazer para discussão a noção de “técnicas corporais”, o autor demonstra como os estudos sociológicos das invenções, ensinamentos e propagações sociais dos movimentos do corpo humano podem contribuir na educação, em particular da educação física das crianças (MAUSS, 2010).

Tanto este breve manuscrito, datado 1937, quanto aquele escrito por Florestan Fernandes em 1944, nos fizeram pensar que, ao contrário daquilo que vínhamos afirmando, este novo ramo da Sociologia talvez não seja tão “novo” assim.

6. Sobre a Violência na Infância e na Adolescência

Falar sobre Violência é uma tarefa muito complicada, pois, trata-se de um termo complexo, polisemântico e multifatorial. A violência é um fenômeno social que engloba inúmeras dimensões espaços-temporais; de situações cotidianas que envolvem alguns poucos indivíduos até situações históricas referentes a nações inteiras. Em alguns casos ela é imediata, direta e intensa; já, em outros, ela é duradoura, sutil e indireta. Para os envolvidos, a violência pode ser sofrida, praticada, observada ou mesmo ignorada. A violência também abarca diferentes perspectivas e, aquilo que para uns pode ser comum, para outros pode ser aterrorizante. Decorrente dessas diferentes perspectivas, podemos afirmar que a violência possui diversas explicações e justificativas, assim como ela produz diferentes sentimentos naqueles que a experienciam como as vítimas, os agressores ou os meros espectadores. Além disso, a violência também deixa marcas, algumas bem evidentes e outras quase imperceptíveis. Das múltiplas faces que ela assume, há algumas tão bem disfarçadas que nem quem as sofre, ou as pratica, sabe que as está sofrendo ou praticando. Outras vezes, o simples ato de não fazer absolutamente nada pode ser tido como uma forma de violência. Em suma, é complexo falar de Violência quando existem diversas formas de violências.

Para Minayo (2003) são múltiplas as causalidades da violência. De acordo com a autora, a multicausalidade da violência ocorre a partir da justaposição de diversos fatores, como os: históricos, contextuais, estruturais, conjunturais, interpessoais, mentais e biológicos. Somado a essa multicausalidade, pode-se acrescentar mais uma característica importante ao fenômeno social da violência e que diz respeito a sua circularidade. A influência recíproca das causas e dos efeitos pode resultar em relação retroalimentativa entre eles, ou seja, seus efeitos podem gerar suas causas também (OSORIO, 1999). Como conseqüência,

podemos pensar a violência como uma defesa, uma resposta à agressão vinda do exterior (BARUS-MICHEL 2005).

Independente da sua forma de manifestação, todo fenômeno de violência acarreta em algum tipo de dano, dor, sofrimento ou destruição. Toda manifestação de violência gera uma ou mais vítimas. Os agressores, por seu turno, podem nem mais existir, podem estar muito distantes, serem anônimos, impessoais ou “invisíveis”. Em outras situações, eles estão muito próximos, passando pela rua, estudando na mesma escola ou morando na mesma casa. Em casos extremos, os agressores podem ser as próprias vítimas.

Nesta dissertação, estamos interessados nas manifestações de violência relacionadas à infância e a adolescência na sociedade brasileira. Minayo (2002) distingue algumas formas e expressões desse tipo de violência no caso do Brasil. É importante dizer que tais distinções só podem ser tratadas de maneira isolada no plano teórico ou metodológico, pois, na realidade elas se manifestam de modo inter-relacionado através da articulação entre os conflitos sócio-históricos e as interações individuais cotidianas (MINAYO, 2002).

A primeira forma identificada por Minayo (2002) refere-se a “violência estrutural” que vulnerabiliza as condições de vida (crescimento e desenvolvimento) das crianças e adolescentes por meio de decisões históricas, políticas e econômicas. Este tipo de violência manifesta-se de maneira muito ampla, abstrata e impessoal, uma vez que suas fontes são difíceis, mais não impossíveis, de ser percebidas, identificadas e interrompidas. Em outras palavras, é difícil achar as suas origens e aqueles que as provocaram. No Brasil, a violência estrutural se expressa através de três tipos de situações vivenciadas por crianças e adolescentes: “o fenômeno *meninos e meninas de rua*, a situação dos *meninos e meninas trabalhadores* e a condição de *crianças e adolescentes institucionalizados*” (MINAYO, 2002, p.100). No caso das crianças e adolescentes que vivem nas ruas, os principais fatores que criam esse fenômeno são a miséria,

isto é, a total falta de condições dos pais em garantir a subsistência dos seus filhos e a violência no meio familiar. Em relação à exploração do trabalho infantil, a principal causa está relacionada ao baixo nível de renda das famílias. Isso faz com que os filhos de famílias muito pobres tenham que trabalhar desde cedo para ajudar na economia do lar. Por fim, a institucionalização das crianças e adolescentes ocorre por abandono ou pela destituição do pátrio poder, isto é, quando os pais não são competentes o bastante em prover os cuidados básicos e necessários para os seus filhos (MINAYO, 2002). Nessa situação, também podem ser incluídos àqueles fatores que levam meninas e meninos a fugir de casa e irem morar na rua.

Outra forma de violência descrita por Minayo (2002) diz respeito à “violência doméstica” exercida contra as crianças e adolescentes no âmbito privado. Neste caso, podem ser identificados quatro tipos principais: 1º) abuso físico, ou, o uso da força física de forma intencional e não acidental capaz de gerar dor, danos, ferimentos e, em último caso, a aniquilação das suas vítimas. Este tipo de abuso é expresso através de agressões físicas constantes que podem ou não deixar lesões orgânicas e por meio de uma relação de poder baseada na fragilidade das crianças frente à força do adulto. Aqui, a casa é o local privilegiado para tal prática. De todos os tipos, a violência física talvez seja aquela que tenha o maior leque de gradações, visto que ela abarca desde as palmadas “corretivas” até as mutilações cruéis e destrutivas; 2º) abuso psicológico ativo, por meio da exposição constante de crianças e adolescentes a situações de humilhação, depreciação, constrangimento e ameaças através de agressões verbais proferidas pelos pais ou responsáveis e, o abuso passivo, por meio do abandono emocional e pela falta de afeto. Trata-se de um caso de violência difícil identificação, pois, apesar de perverso, suas manifestações não são muito perceptíveis, nem para quem ofende, nem para quem é ofendido, e suas seqüelas tendem a se manifestar em longo prazo; 3º) negligência, caracterizada pela omissão das obrigações e deveres familiares, do abandono físico e moral das crianças e adolescentes por parte dos

pais ou responsáveis e da exposição desnecessária a situações de risco. Esta omissão caracteriza-se pela não garantia dos cuidados e das satisfações das necessidades básicas das crianças e adolescentes, como alimentação, higiene, vestuário, escolarização, lazer, afeto e proteção. Nesse tipo de violência, a dificuldade está em distinguir aquilo que é causado por fatores estruturais como, por exemplo, a situação de miséria em que se encontra a família e aquilo que é causado pela má vontade dos pais ou responsáveis; 4º) abuso sexual, ou, o ato cujo agressor se encontra em uma fase de desenvolvimento psicosssexual mais avançada que a vítima criança ou adolescente. A finalidade desse tipo de agressão está em estimular sexualmente a criança ou em utilizá-la para obter a auto-satisfação sexual. Além de repulsiva, esse tipo de violência envolve uma série de valores morais e culturais que são difíceis de lidar, pois, entre outras coisas, ele está relacionado à questão do incesto e da descredibilidade que os adultos têm acerca dos discursos das crianças e adolescentes. Grande parte dos abusos sexuais acontece em casa e são perpetrados por pais ou padrastos contra suas filhas ou enteadas (BARROSO, 2004; MINAYO, 2002). Na maioria das vezes, alega-se que as meninas, ou estão inventando a história, ou elas próprias provocaram a situação²⁵.

Aqui, também deve ficar claro que estes tipos de abusos apenas podem ser analisados de forma isolada, quando são considerados teórica ou metodologicamente. Na prática, enquanto experiências sofridas, estes tipos de violências ocorrem de forma intrínseca e intercalada. Isto é, 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 ou psicológicos.

²⁵ Santos (2002) chama a atenção para os casos de abusos, maus-tratos e negligência contra os fetos, ou seja, determinados comportamentos de riscos das mulheres durante o período gestacional, entre eles: automedicação, toxicomanias, auto-cuidados e métodos abortivos inadequados.

A terceira e última forma de violência, conforme a tipologia estabelecida por Minayo (2002) refere-se à “violência infanto-juvenil”, também chamada de “delinqüência infanto-juvenil”. O tipo mais conhecido dessa forma de violência são as gangues, ou os grupos de jovens, na maioria das vezes formadas por homens de grandes centros urbanos que depredam, assaltam, ameaçam ou agredem adultos, lojas, residências, propriedades ou grupos rivais. Suas manifestações englobam transgressões a ordem social, atos infracionais e homicídios. No caso brasileiro, essa forma de violência está geralmente associada ao tráfico de drogas nas periferias das cidades. Os fatores desencadeadores da delinqüência infanto-juvenil estão associados a praticamente todas as outras formas de violências acima discutidas. Em outras palavras, a violência infanto-juvenil pode ser compreendida como uma reação, uma resposta, às violências sofridas no decorrer da vida.

Exceto pela violência infanto-juvenil, todas as demais formas de violência na infância e na adolescência apresentadas são unilaterais, ou seja, abordam apenas as violências praticadas contra crianças e adolescentes. E, mesmo no caso da delinqüência infanto-juvenil, suas práticas estão voltadas contra a sociedade, por assim dizer. Ao contrário da nossa dissertação, nenhuma dessas formas de violências aborda especificamente aquelas manifestações praticadas e sofridas por e contra crianças e adolescentes, seja na dimensão estrutural ou doméstica. Com isso queremos dizer que, toda teoria sobre violência relacionada a infância e a adolescência também deve levar em consideração as violências físicas, psicológicas e sexuais praticadas por crianças e adolescentes contra outras crianças e adolescentes e também contra os adultos. Por exemplo, crianças e adolescentes são capazes, assim como os adultos, de agredirem seus familiares e seus professores ou então, elas podem humilhar, roubar ou matar seus colegas. Aqui, também devem ser levados em conta os abusos sexuais praticados por crianças e adolescentes contra outras crianças menores. Tais considerações, embora muito delicadas de se tratar, precisam igualmente ser

estudas, ainda mais quando se quer investigar, como é o nosso caso, o processo de socialização – do aprendizado, do ensinamento, das práticas de reprodução e produção - da violência durante a infância e adolescência.

É comum crianças e adolescentes figurarem apenas como vítimas nas pesquisas sobre violência, principalmente nas dimensões domésticas e estruturais. Somente a partir da juventude é que os indivíduos passam a ocupar o “*status*” de agressores, violentos ou mesmo criminosos. Do ponto de vista legal não há nenhum problema em relação a isto, visto que crianças e adolescentes são sujeitos inimputáveis²⁶. Contudo, do ponto de vista científico não existem muitos estudos que abordam o fenômeno da violência através das suas práticas perpetradas exclusivamente por crianças e adolescentes contra os seus pares ou contra adultos, quiçá no campo da sociologia. As pesquisas que mais se aproximam destas considerações levantadas por nós, envolvem as violências que ocorrem no espaço escolar, em particular aquelas que visam investigar as manifestações de *bullying* entre os escolares. Voltaremos a este ponto em breve. Porém, gostaríamos abordar brevemente uma outra questão.

Ainda que diversificadas, todas as formas de violência acima descritas têm em comum o fato de estarem, direta ou indiretamente, relacionadas à situação de pobreza. Há alguns pontos que precisam ser esclarecidos para que essa afirmação não seja interpretada de forma errônea. Primeiro, relacionar a violência à pobreza não é o mesmo que afirmar que indivíduos pobres são violentos. A mesma analogia pode ser empregada, por exemplo, para a relação entre gênero e violência. O fato de o público alvo destas manifestações de violência ser composto em sua maioria por adolescentes e jovens adultos do sexo masculino (ADORNO, 2002) não quer dizer que mulheres ou meninas adolescentes não pratiquem alguma forma de violência. Em todos esses casos (meio urbano, idade, pobreza e

²⁶ Não há nenhum problema nesta dissertação. A questão da “menoridade” é um tema de suma importância para aqueles que pretendem estudar a infância e a adolescência, visto que, qualquer modificação nesta ideia gera profundos impactos na definição de infância e adolescência, bem como nas relações sociais com as crianças e os adolescentes. Por exemplo, os debates em torno da questão da “menoridade penal”.

gênero) o que há, é uma maior incidência, tendência e probabilidade de que a violência envolva, na maior parte das vezes, homens jovens e pobres que vivem no meio urbano. Deve ficar claro que a violência é um fenômeno social que abrange todos os indivíduos que porventura percebem suas manifestações, independente da camada social, gênero, idade, etnia, nacionalidade, etc. Fatos sociais são gerais e não exclusivos de determinada parte de uma população. Segundo, sabendo disto, generaliza-se que outros indivíduos como mulheres, crianças e idosos, bem como indivíduos provenientes de camadas sociais mais abastadas da sociedade ou do meio rural também possam vivenciar, experimentar e expressar tais formas de violência. O terceiro ponto está relacionado ao condicionamento ambiental e às predisposições individuais. Às vezes, indivíduos que vivem em um meio extremamente violento podem resistir e repelir qualquer manifestação de violência. Outras vezes, indivíduos que vivem em um meio não-violento, sem repreensões ou limites, podem usar a violência para se impor aos demais, justamente porque nunca foram impedidos de agir assim. Em outras palavras, não há uma relação direta e determinística entre ambientes violentos e indivíduos violentos, existem outros elementos que precisam ser levados em conta para se elaborar uma relação causal entre ambos. Por exemplo, a pobreza.

A pobreza pode ser entendida como sinônimo de vulnerabilidade, debilidade, fragilidade, carência, ausência e falta (CASTRO E ABRAMOVAY 2002). Além disso, não se trata apenas de uma pobreza relacionada à questão econômica, mas, sobretudo, aquilo que é resultado e resultante dessa situação: saúde precária, debilidade na educação, ausência de laços afetivos, carência de infra-estrutura habitacional, falta de lazer, de segurança e acesso à justiça. Martins (1997) descreve este tipo de situação como um estado de privação de emprego, de participação no mercado de consumo, de bem-estar e de direitos. Logo, não se trata somente de uma privação material, unida a essa, há também uma privação moral (MARTINS, 1997) e existencial. Da mesma forma, a carência de

autocontrole emocional e comportamental (ELIAS, 1994a) também pode ser tida como um estado de pobreza gerador de violência.

O terreno criado por estas situações de pobreza torna-se bastante fértil para a manifestação de diversas formas de violência, uma vez que, na ausência de possibilidades mais civilizadas para a resolução de problemas, históricos ou cotidianos, materiais ou existenciais, criam-se meios paralelos para resolvê-los. O uso da violência pode ser considerado um meio imediato e eficaz para a solução dos mesmos.

Uma vez que a pobreza pode ser considerada tanto um fator ambiental, quanto um fator individual, podemos supor que tal situação incide diretamente naqueles fatores biológicos, psicológicos e sociais que falamos lá no início desta dissertação. Os fatores condicionantes sociais podem ser relacionados às situações de vulnerabilidade social ou material, como a situação econômica, qualidade dos serviços de saúde e educação, a presença de justiça e segurança. Já, os fatores predisponentes constitucionais relacionam-se com as vulnerabilidades individuais ou existenciais, como, por exemplo, estados psíquicos e orgânicos, formas afetivas, modos de comportamento e de relacionamento e as capacidades cognitivas.

O processo de empobrecimento é um dos poucos processos sociais cujo desenvolvimento acarreta em mais pauperização. O mesmo pode ser dito sobre a violência. Em ambos os casos o “mais” significa “menos”. Castel (1997) elabora um modelo para explicar a dinâmica da pobreza nas sociedades contemporâneas através de um duplo processo de “desligamento” dos indivíduos da sociedade: por um lado tem-se a precarização das formas de trabalho e, de outro, a fragilidade dos suportes relacionais, ambos inter-influente. A partir desse duplo eixo, o autor esquematiza o seguinte quadro conceitual, dividido em três “zonas”: 1º) a “zona de integração”, caracterizada pelo trabalho estável e uma inserção relacional forte do indivíduo na sociedade; 2º) a “zona de vulnerabilidade”, marcada pelo trabalho

precário e a fragilidade dos apoios relacionais; 3º) a “zona de desfiliação” caracterizada pela ausência de trabalho e o isolamento relacional (CASTEL, 1997, p.23).

Esse processo de marginalização, que parte de uma posição integrada e relativamente estável do indivíduo nas suas redes de relações sociais, nunca chega num ponto exclusão total dos indivíduos das sociedades, pois, além dessa separação ser teoricamente impossível, aquelas “zonas” têm fronteiras maleáveis que possibilitam passagens contínuas de uma para outra. Ou seja, há, também, um movimento constante de tentativas de reinserção social por parte dos indivíduos que, digamos, nadam incessantemente contra a correnteza. E mais, mesmo que eles desistam de nadar, haverá uma rede de assistência, que de acordo com Castel (1997) seria a “quarta zona”, apta a prestar caridades aos inválidos e indigentes.

As personagens desse processo de empobrecimento são descritas por Castel (1997) como sendo os sem domicílios, certos toxicômanos, jovens suburbanos, crianças abandonadas, ex-pacientes psiquiátricos, ex-delinquentes, inválidos, indigentes, velhos desamparados, doentes mentais, delinquentes, desempregados de longa duração, jovens dessocializados, famílias monoparentais, trabalhadores precários, vagabundos, etc. O enredo comum a esses indivíduos é caracterizado pelas faltas que nem sempre são determinadas pelas carências econômicas, apesar de ser fortemente influenciado por essas.

Não são raras as associações feitas entre o fenômeno social da violência e o processo de vulnerabilidade e marginalização social, contudo, o primeiro não é exclusivo do segundo, pode ser proporcional, mas não exclusivo. Pois, por ser a violência um fenômeno social, ela perpassa toda a sociedade e seus subespaços. Ela até pode se manifestar de forma mais velada ou dissimulada em determinados grupos sociais, porém, uma vez sendo parte constituinte das sociedades contemporâneas, a violência se exprimirá por todos os poros do tecido social. O

que a torna tão associada à pobreza é que ambas são marcadas por faltas que não estão restritas às condições materiais (por exemplo, inserção ou exclusão do mercado de trabalho), mas, também, às condições existenciais (por exemplo, inserção ou exclusão das relações afetivas).

Ambos, o fenômeno social da violência e as situações de pobreza, encontram na infância e na adolescência um meio social ideal para se propagar, visto que são estas as gerações mais vulneráveis para resistir aos seus efeitos e que, decorrente disso, são as mais afetadas pelos seus impactos²⁷. Para Sarmiento (2002), um dos principais representantes português da Sociologia da Infância, a infância e a adolescência possuem um itinerário, histórico e mundial, repleto de rupturas, exclusões e desvios sociais e, estes fatores fazem com que crianças e adolescentes sejam sempre os destinatários finais das crises sociais. Contrariando a ideia que exalta a infância como um “espaço imaginário da beleza, da paz e da inocência”, o autor mostra que, muito mais que isso, o universo da infância sempre foi invadido pela morte, injustiça, doenças, guerras, discriminação, pedofilia, abandono, maus-tratos, pobreza e violência. (SARMENTO, 2002, p.15-16).

No mundo contemporâneo, a “crise social da infância” pode ser compreendida a partir dos “efeitos geracionais da exclusão social” e seus impactos causados na vida de milhares de crianças e adolescentes em todo o mundo. Sarmiento analisa os fatores de exclusão social relacionados à infância e adolescência em quatro espaço-tempo estruturais: da produção; doméstico; cidadania e; comunitário (SARMENTO, 2002). Exceto pelo primeiro, os outros três estão de acordo com os nossos propósitos nesta dissertação.

No que diz respeito ao espaço-tempo da produção, a exclusão social, da qual crianças e adolescentes estão expostos, gira entorno do mundo do trabalho e da distribuição de renda. Começando pelo segundo ponto, é na infância e na

²⁷ A geração da terceira idade também pode ser incluída aí.

adolescência que os índices de pobreza são percentualmente mais acentuados. Em outras palavras, proporcionalmente há mais crianças e adolescentes em situação de pobreza no mundo que adultos²⁸:

(...) o aumento nas desigualdades da distribuição do rendimento afectam sobretudo os sectores populacionais menos protegidos pelas políticas sociais, e entre estes, especialmente, as famílias mais pobres, as famílias mais jovens e as crianças (SARMENTO, 2002,p.18).

Em relação ao mundo do trabalho, exclusão social se faz sentir por duas vias, um tanto quanto “contraditórias”. Por um lado observa-se uma generalização da exploração do trabalho infantil, sobretudo em países subdesenvolvidos e em desenvolvimento. Isto pode ser generalizado para os países desenvolvidos, principalmente no que diz respeito às camadas mais pobres de suas populações. Por outro lado, existe uma “distribuição desigual do desemprego entre as gerações” (SARMENTO, 2002, p 18), que afeta aqueles indivíduos mais novos que não conseguem se inserir no mercado de trabalho devido à inexperiência ou pela falta de conhecimento e de educação.

Toda situação de pobreza, ou violência, vivenciada por crianças e adolescentes está diretamente relacionada à estrutura familiar. É através do espaço-tempo estrutural doméstico que provém a segunda fonte de “crise social da infância” no mundo contemporâneo: a crise da instituição familiar (SARMENTO, 2002). Ao longo do século XX, a instituição familiar passou por profundas mudanças, entre elas: queda das taxas de nupcialidade, aumento do número de divórcios, aumento do número de filhos fora do casamento e o surgimento de novas configurações familiares. Conforme demonstrado por Sarmiento (2002), tais transformações tornam a infância e a adolescência mais vulneráveis ainda, uma vez que há, por um lado, o aumento da pobreza infanto-juvenil toda vez que se

²⁸ Reparando na tabela 5 do anexo III, referente a cidade de Porto Alegre, nota-se que também há um maior número de crianças e adolescentes vivendo em regiões mais pobres do que os seus pares que vivem em regiões menos pobres.

passa de uma estrutura familiar nuclear para uma monoparental e desta para uma família desestruturada e, por outro lado, uma correlação positiva entre famílias pobres e elevado número de filhos. (SARMENTO, 2002, p 21). Sem contar a forte relação que há também entre as situações de pobreza e as manifestações de violência doméstica.

Assim sendo, compreende-se por áreas que possuem elevado número de conflitos e agressões, que lidam com intensa desigualdade social, que possuem crianças com desnutrição, pouca supervisão durante o crescimento, vivendo em moradias impróprias e com pobre rendimento acadêmico propiciam o surgimento de problemas na infância. Nesses locais, onde as diversas formas de violência espreitam e se infiltram, a violência intrafamiliar é mais uma peça crucial que interfere e potencializa os problemas no desenvolvimento infantil. Todos esses fatores de risco rompem eficazmente com o núcleo protetor que toda a criança precisa durante o seu desenvolvimento (ASSIS, 2002, 115).

Outra fonte da “crise social da infância” está relacionada ao espaço-tempo da cidadania, particularmente às escolas fundadas sob a égide da modernidade, públicas e laicas. Frente ao contexto de globalização e descontextualização das sociedades, das rápidas transformações dos meios de produção de conhecimentos, da disseminação de culturas paralelas e de formas “alternativas” sobrevivência, a “escola de massas” torna-se apenas mais uma das várias instituições socializadoras existentes no mundo contemporâneo. Em tais circunstâncias (políticas, econômicas e culturais), os processos de ação educativa, bem como os modelos pedagógicos, tornam-se deficientes, pouco atrativos, demasiadamente teóricos e, em alguns casos, descartáveis e desnecessários:

Numa situação de crise generalizada do emprego, a escola torna-se, simultaneamente, o espaço próprio da acomodação das fileiras de crianças e de jovens, que de outro modo estariam em uma situação de absoluta desocupação, e, para a maioria da população que não consegue à partida garantir uma actividade social remunerada para o futuro dos seus filhos, o espaço mirífico da aquisição da certificação, como que magicamente, se destina a transpor as (de outro modo insuperáveis) barreiras colocadas no acesso a uma profissão prestigiada. Porém, não apenas essa certificação tende a ser progressivamente diferida, por efeito da inflação das credenciais e pelo alargamento contínuo dos níveis de escolaridade obrigatória e das taxas de frequência, como, mesmo quando obtida, não tem já o valor social que lhe era imaginariamente atribuído, pelo estabelecimento de mecanismos não

escolares de cooptação de quadros e de alocação de recursos (SARMENTO, 2002, p.23).

Sem contar a presença cada vez mais constante de manifestações de violência dentro do espaço escolar.

Resta ainda o espaço-tempo comunitário que, embora profundamente enraizado às outras crises sociais da infância, ainda garante às crianças e aos adolescentes um meio de formação identitária, uma referência e uma eficaz fonte de socialização. Atualmente, é por meio das relações estabelecidas em um espaço comum que os pares de crianças e adolescentes constroem coletivamente um horizonte de valores, condutas e sistemas simbólicos condizentes com os seus próprios grupos infanto-juvenis. Todos estes elementos, que em tempos atrás eram supridos pela família e posteriormente pela escola, pertencem agora à esfera da “educação oculta” provida por crianças e adolescentes para crianças e adolescentes (SARMENTO, 2002). Grupos de crianças em situação de rua, gangues ou as “trocinhas” de Bom Retiro são exemplos desses grupos.

Alguns indivíduos vivenciam as manifestações de violência de maneira muito mais intensa, próxima ou frequente que outros. Em certos casos, tais manifestações os acompanham durante todo o crescimento, da infância à velhice. A violência, dessa forma, acaba fazendo parte do desenvolvimento individual, tornando-se assim naturalizada, normalizada e difundida através das sociedades. O processo de socialização da violência, a internalização de suas práticas e significados e seu aprendizado não tornam necessariamente os indivíduos violentos. Decorrente disso, podemos afirmar com certeza que todo indivíduo violento na vida adulta possivelmente foi agredido durante a infância ou a adolescência, contudo, isso não é o mesmo que dizer que todo indivíduo agredido durante as primeiras fases da vida tornar-se-á um adulto agressor. Por se tratar de um processo biopsicossocial, a socialização dos elementos sociais mais cria possibilidades de variações que limitações das mesmas.

Há uma série de fatores que facilitam ou dificultam a socialização da violência e, conseqüentemente, o uso que se fará ou não da mesma durante a trajetória de vida. A presença ou a ausência desses fatores são decisivas para o desenvolvimento de comportamentos e sentimentos violentos na vida dos indivíduos. Entre eles podemos destacar: a qualidade dos vínculos afetivos com os cuidadores (pais, professores, responsáveis, etc.) e o senso de segurança provido por essas relações; a subjetivação e objetivação das experiências ligadas às manifestações de violências sofridas e observadas; a frequência, intensidade, acúmulo de situações de risco, a convivência e a proximidade do perigo e os tipos de práticas de violências sofridas ou vivenciadas; a idade quando as situações de violência iniciam ou se agravam, o nível de desenvolvimento, a capacidade cognitiva, gênero, relação com os agressores, proteção e suporte sociais; a legitimação social, o senso comum, o imaginário coletivo e a midiaticização da violência. Todos esses fatores demonstram que não existem associações lineares, diretas e determinísticas entre a socialização da violência e a manifestação de comportamentos e sentimentos violentos (ASSIS, 2002).

Por exemplo, Assis (2002) cita um estudo realizado por ela, entre jovens infratores e seus irmãos não-infratores. A conclusão da autora foi de que:

(...) embora eles vivam em ambientes com múltiplos fatores de risco para a violência, a forma de compreender os eventos é muito distinta, influenciada pelo modo como vivenciam as situações violentas, pelos distintos atributos de personalidade e pelo tipo de relação estabelecida da criança como os responsáveis. Relatos de violência na família envolvendo os irmãos, forma contados de forma tão oposta que parecia que as narrativas se dirigiam a famílias distintas. Em geral, o jovem infrator reduzia a importância da agressão, o componente objetivo do perigo, enquanto o irmão não-infrator tendia a evidenciá-lo e questioná-lo. Na comunidade, notava-se comportamento diferente: enquanto os irmãos tendem a relatar a vivência cotidiana com a violência, reconhecendo os aspectos objetivos desse convívio, os infratores optam pela sensação de risco e invencibilidade, enquanto os seus irmãos não-infratores tendem a multiplicar os receios, sentindo-se mais temerosos, menos corajosos, menos aventureiros e sem coragem (ASSIS, 2002, p118).

Ainda que muito importantes para a compreensão do processo de socialização da violência durante a infância e adolescência, tais constatações não

amenizam, nem minimizam, a gravidade das experiências vividas precocemente em relação à violência e sua possível reprodução para as novas gerações. Valores morais, interações sociais, vínculos afetivos, estabilidade emocional e desenvolvimento cognitivo são significativamente atingidos por essas experiências precoces, principalmente quando elas ocorrem, desde sempre, no interior das famílias: “matriz da personalidade do indivíduo”, formadora da identidade que assumimos no decorrer de nossas existências (SANTOS, 2002, p. 194).

6.1. Manifestações de Violências na Infância e na Adolescência

A partir dos anos 70 a mortalidade infantil no Brasil começou a decrescer. Entre os principais fatores que ocasionaram essa redução, estão as intervenções na área da saúde: políticas médico-sanitaristas; expansão da rede de abastecimento de água potável; redução da fecundidade; saúde da mulher; imunização vacinal e; programas de nutrição. Junto a estes fatores, houve também um crescimento da escolaridade da população brasileira. É interessante lembrar que todas estas modificações ocorriam paralelamente à crise econômica (redução do PIB, redução do salário mínimo, aumento das taxas de desemprego, etc.) do final da década de 70. De 1980 a 1998, o coeficiente de mortalidade infantil caiu em 59%, passando de 67% para 27% no conjunto das capitais brasileiras. Esse declínio tem como um dos principais fatores a redução dos componentes neonatal e pós-natal de mortalidade infantil (COSTA, et. al. 2003).

De acordo com Costa (2003) e colaboradores, os responsáveis por estes dados, os fatores que influenciaram diretamente na redução da mortalidade infantil, isto é, aqueles que apresentaram correlações positivas e estatisticamente significativas com o coeficiente de mortalidade infantil foram: redução da taxa de analfabetismo, que em 1981 era de 25,5;% e em 1998 passou para 7%; aumento da cobertura vacinal anti-sarampo e da cobertura da rede de esgoto; a redução da

taxa de fecundidade total, ou seja, diminuição do número de filhos por mulher em idade fértil, que em 1980 era de 4,0 e, em 1998, passou para 2,4. O único fator que não apresentou uma correlação significativa com a mortalidade infantil foi o PIB. Outros fatores que também se mostraram influentes foram: o aumento da oferta dos serviços médicos, desenvolvimento de políticas sociais voltadas para os grupos mais vulneráveis e assistência pré-natal. Pode-se concluir com isso que “houve uma redução absoluta dos óbitos de menores de um ano de idade por todas as causas, exceto pelas anomalias congênitas e causas externas” (COSTA, et. al. 2003, p.704).

Na contramão da mortalidade infantil no Brasil, desde 1974 a mortalidade por causas externas²⁹ apenas aumentou entre as crianças, os adolescentes e os jovens adultos. Neste extrato da população, as mortes por causas externas correspondem a 45% dos anos potenciais de vida perdidos (APVP)³⁰, conforme os responsáveis pelas análises dos dados do Sistema de Informação em Mortalidade do Ministério da Saúde. Em quase 20 anos, as mortes por causas externas duplicaram no país, lembrando que o mesmo não aconteceu com a população brasileira. Para termos uma ideia da magnitude destes resultados, somente em Recife, entre 1979 e 1994, houve um aumento de 300% no coeficiente de mortalidade por homicídios no grupo etário de 0 a 9 anos de idade e, se estendermos essa faixa até os 19 anos, esse percentual passa para 631,7% (BARROS, XIMENES e LIMA, 2001; JORGE, GAWRRYSZEWSKI e LATORRE, 1997).

²⁹ De acordo com a Organização Mundial da Saúde, óbitos por causas externas (acidentes e violências) são caracterizadas como mortes não-naturais e englobam: acidentes de trânsito; afogamentos, quedas, exposição à fumaça, ao fogo e às chamas, envenenamento acidental por exposição a substâncias nocivas (outros acidentes); lesões auto-provocadas voluntariamente (suicídios); agressões (homicídios) e; intervenção legal e operações de guerra (outras violências).

³⁰ Quantifica o número de anos de vida não vividos quando a morte ocorre em determinada idade abaixo da qual se considera a morte prematura.

Da mortalidade por grupos de causas considerados pelo Ministério da Saúde, entre 1996 a 2004, a mortalidade por causas externas (de acordo com as grandes regiões do Brasil) ocupava a segunda ou a terceira posição³¹. Para os indivíduos de 5 a 39 anos de idade ela ocupa a primeira posição, sendo que 65% das mortes por causas externas envolvem indivíduos de 15 a 19 anos. As principais variações do coeficiente de mortalidade por causas externas se devem ao sexo, idade, tipo de morte e região geográfica. Trocando em miúdos, homens, jovens, vítimas de homicídios causados por armas de fogo e habitantes das áreas periféricas dos centros urbanos (JORGE, GAWRRYSZEWSKI e LATORRE, 1997).

Segundo os indicadores sociais do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE), entre 1980 e 2000 ocorreram no Brasil 2 milhões de mortes por causas externas. Deste total, 598.367 foram registradas como homicídios, sendo que 2/3 (369.101) ocorreram na década de 90. Neste intervalo, a taxa de mortalidade por homicídio aumentou 130%, passando de 11,7% em 1980, para 27% em 2000 (por mil habitantes). Dados do Ministério da Saúde indicam que ocorreram 1003.005 óbitos em 2005. Desses, 12,5% foram causados por mortes violentas, das quais 37,1% foram por homicídios. A população jovem masculina continua sendo o maior alvo dessas mortes (83,5%). Por exemplo, em 1990, quase 60% dos óbitos masculinos ocorreram na faixa etária dos 15 aos 24 anos; já em 2002, esta proporção chegou a atingir 70,2% e, em 2006, ela reduziu um pouco, caindo para 67,9% (BRASIL, 2004; 2007; 2007a).

Os dados referentes à mortalidade infanto-juvenil (0-19 anos) por causas externas no Brasil em 2005, segundo os grupos de causas e o sexo, podem ser conferidos na tabela 3.

³¹ Segundo o Ministério da Saúde, mais de 60% dos óbitos informados no Brasil em 2004 podem ser divididos em três grandes grupos de causas: doenças do aparelho respiratório (31,8%), causas externas (14,2%) e neoplasias (13,4%) (BRASIL, 2004a).

Tabela 3 - Mortalidade infanto-juvenil por causas externas segundo os grupos de causas e o sexo no Brasil em 2005

Causa morte		Acidente de trânsito		Homicídio		Suicídio		Outras causas		Total	
Grupo etário	Sexo	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M
0 – 9 anos		822	524	151	128	4	0	1833	1147	2810	1799
10 – 19 anos		3014	988	7441	640	468	260	2994	621	13917	2509
Total		3836	512	7592	768	472	260	4827	1768	16727	4308

(Fonte: IBGE, 2007.)

Conforme já visto, no todo foram registrados 12,5% (125.816) óbitos por causas violentas em todo território nacional em 2005. Deste total, 16,7% (21.035) foram de crianças e adolescentes de ambos os sexos. Para termos uma ideia do que representa essa porcentagem, o número de óbitos por causas externas na faixa da população mais atingida por este tipo de morte (20 - 29 anos) foi de 35.551 para ambos os sexos, ou seja, 28,2% da mortalidade por causas externas daquele ano (BRASIL, 2004; 2007; 2007a).

Observando os números da tabela acima é possível dizer que, assim como na população adulta, há uma predominância da mortalidade por causas externas de crianças e adolescentes do sexo masculino, principalmente, a partir dos 10 anos de idade. É também a partir dessa idade que todos os incidentes dos grupos de causas de morte começam a aumentar para ambos os sexos, vertiginosamente. Vide a diferença do número de homicídios, quase 50 vezes maior, entre os dois grupos etários do sexo masculino. A única exceção está na

queda da mortalidade por outras causas na transição da faixa de 0-9 para os 10-19 anos de idade entre o sexo feminino. É também neste primeiro grupo etário das meninas que está outro dado revelador. Ao contrário de todas as demais diferenças entre os sexos e os grupos de mortes por causas externas, o número de homicídios para ambos os sexos, entre 0 e 9 anos, são muito próximos (128 para meninas e 151 para meninos). Neste panorama, podemos afirmar que a partir dos 10 anos de vida as meninas passam a ter mais chances de sobreviver (5,5 vezes mais) em todos os grupos de mortes por causas externas que os meninos.

Embora as taxas de mortalidade por causas externas sejam maiores na população masculina, de acordo com Painel de Indicadores do SUS (BRASIL, 2008), é no extrato feminino da população que ocorre a maior parte dos casos de violências doméstica e sexual. Constatação esta, no mínimo, cruel. Pois, ainda que mulheres tenham mais chances de sobreviver a mortes violentas, isso não garante a elas uma vida menos vulnerável à violência. Conforme dados da Vigilância de Violências e Acidentes (VIVA), órgão ligado ao Ministério da Saúde, entre agosto de 2006 e julho de 2007, dos 8.918 casos de violências doméstica e sexual registrados em 27 municípios brasileiros, 6.636 (74%) foram praticados contra as mulheres. Destas vítimas, 48,7% eram adultas (20 – 59 anos); 27,8% adolescentes (10 – 19 anos); 17,2% crianças (0 - 9anos) e; 6,1% eram idosas (> 60 anos). Do total de casos de violências domésticas e sexuais praticados contra as mulheres, 55,3% eram vítimas anteriores, isto é, já haviam sofrido violências domésticas ou sexuais antes.

Ao todo foram registrados 1939 casos de violências praticados apenas contra crianças, e dessas, 59% eram do sexo feminino. A distribuição percentual dos tipos de violências praticados contra crianças, de ambos os sexos, apresenta a seguinte ordenação³²: 43,6% violência sexual; 37,9% violência psicológica; 33%

³² Aqui há uma sobreposição dos tipos de violência. Por isso os números e as porcentagens de tipos de violências são maiores do que os números e as porcentagens de registros.

negligência e abandono; 28,5% violência física e; 1% violência financeira - patrimonial. Do total de casos, 58% deles ocorreram na residência e 31% foram por repetição. Em relação ao vínculo vítima–agressor, 24% dos tipos de violências formam praticados pelas mães, 19% pelos pais e 14% por amigos ou conhecidos (BRASIL, 2008).

Assim como é para os homens, a vida para as mulheres também começa a ficar mais ameaçada a partir dos 10 anos de idade. Do total de registros de violências praticados contra adolescentes (2370), 78% foram contra mulheres. A distribuição percentual nessa faixa etária, para ambos os sexos é: 56,6% violência sexual; 49,9% violência psicológica; 48,3% violência física; 12,6% negligência e abandono e; 1% violência financeira - patrimonial³³. Nesta fase da vida, as violências sofridas na residência reduzem um pouco (50%). Entretanto, surgem outros fatores que ainda não estavam presentes na infância: 38% foram por repetição; 17% ocorreram em via pública; 21% foram praticados por desconhecidos; 20% por amigos ou conhecidos e; 12% pelos pais (BRASIL, 2008).

O custo da violência no Brasil foi, em 2004, 92,2 bilhões de reais ou R\$ 519,40 *per capita*, ou ainda, 5,09% do PIB. Desse total, R\$ 28,7 bilhões foram gastos pelo setor público e R\$ 60,3 bilhões pelo setor privado (CERQUEIRA, et. al. 2007). Lembrando que, estes custos não são apenas tangíveis, mas também, intangíveis, isto é, perdas humanas, por mortalidade, morbidade e traumas que não têm como ser mensuradas, além de suas consequências (dor, sofrimento, medo, queda na qualidade de vida etc.). Para Cerqueira (2007) e colaboradores, os efeitos destas perdas, materiais e existenciais, podem ser sentidos em todas as dimensões de uma sociedade: na família (vítimas e familiares); no Estado (sistema de saúde, sistema judiciário, previdência social; turismo, segurança pública e sistema prisional); na economia (perda de capital humano, perda de produtividade, perda de rendimento por dias não trabalhados, desvalorização imobiliária em

³³ Ver nota 27.

regiões violentas e arrefecimento dos negócios) e; na sociedade como um todo (mudanças nos hábitos de consumo, despesas com auto-proteção, segurança privada, blindagem de automóveis, instalação de cercas, grades e alarmes nas residências, empresas e condomínios e seguro de vida). Tudo isto sem considerar os custos das perdas dos bens materiais por roubos e furtos. Em 2003, foram registrados 24 milhões de ocorrências policiais por roubos e furtos em todo o Brasil. O valor total dessas ocorrências foi de R\$ 2,9 bilhões. Na verdade muito mais, visto que esses 24 milhões representam apenas 6,7% dos casos de roubos e furtos que chegam ao conhecimento da polícia. Estima-se que a média de subnotificações para esse período foi de 78% (CERQUEIRA, *et al.*,2007).

Porcentagens muito amplas representam apenas parâmetros. É muito difícil saber se elas estão além ou aquém da realidade e por isso devemos ter cautela ao generalizá-las. De uma ou de outra forma, sempre ficamos a mercê das metodologias utilizadas, dos dados calculados e das fontes das quais eles se referem. Há enormes variações temporais, regionais e materiais no momento de registrá-los. Há também diferenças locais, semânticas e de critérios de mensuração. Além disso, os resultados dependem muito dos interesses e vontades daqueles que autorizam, anotam e analisam, isto é, das autoridades que os disponibilizam, da colaboração dos legistas, médicos, policiais e entrevistadores que os registram, dos objetivos dos sociólogos que os investigam, daqueles que os respondem e da quantidade de computadores, canetas e papel necessários para calcular estes dados todos. Acrescentado a esses fatores, existe ainda o problema das subnotificações dos casos de violência no Brasil. Conforme estimativas do IBGE, em 2005, 9,4% das mortes ocorridas não foram registradas e 13,7% dos óbitos em hospitais não foram notificados, ou seja, foram subnotificados (BRASIL, 2007).

Em um raro estudo na área da saúde Moura, Morares e Reichenheim (2008), avaliaram o grau de subnotificações³⁴ das situações de violência vivenciadas por crianças no Rio de Janeiro. Para isso, as autoras investigaram as notificações de maus-tratos contra crianças (psicológica, física e negligência) registradas pelos serviços de emergência pediátrica de dois grandes hospitais públicos da região metropolitana do Rio de Janeiro, ao longo do ano de 2004, e a “clientela de porta de entrada” desse tipo de serviço, composta majoritariamente por mães de crianças, durante sete dias em 2005. Os objetivos desta pesquisa foram, por um lado, verificar a magnitude das práticas de violências sofridas pelas crianças e, por outro, comparar as tendências dos casos notificados pelos serviços de emergência pediátrica com os casos estimados pelos investigadores durante as entrevistas diretas com as mães e as crianças.

Ainda que representem contextos muito diferentes, abordar as situações de violências vivenciadas por crianças (0 – 12 anos) nestes dois ambientes, família e serviço de emergência pediátrica, permite-nos observar suas frequências no começo e no desfecho dessas situações, por assim dizer. Em outras palavras, se a “quantidade” de violências contra crianças, que em sua maioria ocorre no ambiente doméstico, é proporcional àquela “quantidade” de violência registrada pelos serviços referenciados e especializados para o atendimento desses tipos de situações. Acreditamos, assim como as autoras da pesquisa, que um dos locais ideal para isto, realmente seja a emergência pediátrica de um hospital público de uma grande cidade, visto que, é neste tipo de local que surgem as primeiras oportunidades para suspeitar, detectar, notificar, denunciar e intervir em possíveis situações de maus-tratos contra crianças e adolescentes. Na verdade, qualquer tipo de situação de violência que envolva qualquer indivíduo. É por isso que está

³⁴ “Para fins de avaliação do grau de subnotificação das situações de violência nos serviços, comparam-se as estimativas oriundas das fichas de notificações com as do estudo transversal, assumindo-se que ambas cobrem a mesma experiência da clientela. Dessa forma assume-se que as estimativas geradas a partir das notificações espontâneas geradas no setor de emergência no ano anterior (2004) representam as prevalências das diferentes formas de violência na população estudada, segundo a prática rotineira das equipes de emergência”. (MOURA, MORARES e REICHENHEIM, 2008, p.2929).

nas emergências hospitalares um dos locais mais propícios para virem à tona àquelas situações de violências que até então se restringiam as relações privadas ou familiares.

Cada uma das duas emergências pediátricas investigadas na pesquisa atende cerca de 20 mil casos pediátricos por ano. O universo amostral conta com 524 entrevistas feitas com mães que na ocasião levavam o filho (a) para emergência pediátrica e 440 notificações de maus-tratos infantis registradas no decorrer de 2004. O questionário aplicado para as mães busca identificar situações de maus-tratos físicos e psicológicos, negligência, abuso sexual e práticas parentais de disciplina não-violenta em relação às crianças. Do total de 932 fichas de notificação de violências preenchidas pelos profissionais e encaminhadas para os órgãos responsáveis durante o ano anterior às entrevistas, 440 enquadravam-se nos critérios de inclusão utilizados pelas autoras, isto é, crianças que sofreram abuso físico, psicológico ou negligência em 2004 (MOURA, MORARES e REICHENHEIM, 2008).

Se generalizarmos os resultados encontrados pelas pesquisadoras para as demais notificações de violências que ocorrem no Brasil, a ponta do *iceberg*, na verdade é um *iceberg* inteiro. Os familiares que levaram as crianças aos serviços de emergência pediátrica e que foram entrevistados se caracterizam predominantemente como: mães, do lar, com ensino fundamental incompleto, com até quatro filhos, vivendo com um companheiro empregado e cuja renda mensal é de 1 a 4 salários mínimos. A distribuição das frequências dos tipos violências perpetradas contra as crianças pelas respondentes (e/ou companheiros) das entrevistas apresentou a seguinte configuração: violência psicológica 94,8%; negligência 60,3% e; violência física 47,2%. Já, a distribuição conforme as fichas de notificação foram: negligência 85%; violência física 12,5% e; violência psicológica 2,5%. Ao comparar as estimativas das fichas de notificação com aquelas estimadas a partir das entrevistas diretas com as mães, o resultado fica

de seguinte forma: negligência 0, 242%; violência física 0, 034% e; violência psicológica 0,007% (MOURA, MORARES e REICHENHEIM, 2008).

Os três últimos resultados descritos acima demonstram que em ambos os hospitais investigado há uma imensa taxa de subnotificação dos casos de violência contra crianças. Em outras palavras, são inúmeras as oportunidades perdidas de notificação de maus-tratos infantil. Lembrando que, em primeiro lugar, o número de notificações é diferente do número de casos atendidos, ou seja, a baixa notificação não corresponde à demanda real dos casos de violências contra crianças atendidas por esses hospitais e é aí que surge a grande dúvida. Durante o atendimento houve detecção de maus-tratos e a omissão dos profissionais em não notificá-los as autoridades competentes? Ou, esses casos perdidos não foram notificados porque não houve a detecção de maus-tratos, isto é, será que os profissionais desses serviços estão capacitados para identificar situações de maus-tratos infantis?

As autoras da pesquisa levantam algumas hipóteses para este excesso de subnotificações, entre eles, o despreparo das equipes de saúde em não apenas detectar, mas também em notificar os casos de violências contra crianças, principalmente nos casos de violência psicológica, onde o índice de subnotificação foi maior. Outra explicação pode estar no próprio contexto da emergência de um grande hospital público, onde o excesso de atendimentos e a superlotação, comuns neste tipo de serviço, não possibilitariam tempo e atenção suficientes para uma investigação mais aprofundada desses casos de violências em particular. Uma terceira hipótese refere-se à sensibilização e à motivação dos profissionais dos serviços de emergências pediátricas em notificar essas ocorrências. Em outros termos, os casos notificados restringem-se apenas aqueles considerados gravíssimos, e por isso mais visíveis, pelas equipes de emergência. Esta seria uma boa explicação para as discrepâncias observadas pelas autoras, visto que na pesquisa foram excluídas, por questões éticas e de dificuldades práticas, entrevistas com os familiares daqueles casos mais graves e delicados. Por

exemplo, os casos de violência sexual não foram incluídos na coleta desses dados, mas poderiam estar associados às demais notificações feitas pelas equipes hospitalares. (MOURA, MORARES e REICHENHEIM, 2008).

Independente dos motivos que ocasionam as subnotificações de violência infantil nos serviços de emergências pediátricas, o que podemos concluir com estes resultados é: se em serviços dessa natureza há um enorme grau de subnotificações, como deve ser nos demais locais responsáveis também em notificar casos de violências contra crianças! A partir dos resultados desta pesquisa, podemos ter a certeza de que quando analisamos dados muito amplos, em termos de alcance, sobre violência na infância e adolescência, o fato de superestimá-los não acarretará em uma falha grave.

. Em 2005, o CEDECA (Centro de Defesa da Criança e do Adolescente Bertholdo Weber/PROAME, 2005) 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 freqüentes de violência praticada contra crianças e adolescentes, nos casos registrados, foram: negligência (50%), seguidos por violência psicológica (22%) e violência física (17%) e abuso e exploração sexuais (8 %).

Os dados referentes ao sexo das vítimas apresentaram a mesma proporção: 49% de meninas e 49% de meninos. Sobre a idade das vítimas, 43% tinham entre 12 e 17 anos; 30% tinham entre 6 a 11 e; 20% entre 0 a 5 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%).

No caso específico do Município de Porto Alegre, todos os anos os Conselhos Tutelares³⁵ apresentam à sociedade uma prestação de contas referente aos números e tipos de casos atendidos por estes órgãos no ano anterior a apresentação destes dados. Ao todo são dez Conselhos Tutelares que abrangem toda a região de Porto Alegre. Computamos os dados de acordo com cada microrregião de abrangência e o resultado pode ser visto na tabela 4.

Durante o ano de 2008, ao todo foram abertos 7887 expedientes, feitas 4119 denúncias e foram recebidos 10519 documentos nas dez microrregiões de Porto Alegre (RIO GRANDE DO SUL, 2008; 2009). Em relação aos tipos de violências contra crianças e adolescentes, do total de expedientes abertos neste período, 96,8% foram casos de negligência, 10,9% casos de violência sexual, 9,8% casos de violência psicológica e 9% foram casos de violência física.

³⁵ Conforme o Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990), são os órgãos municipais responsáveis em garantir os direitos das crianças e adolescentes.

Tabela 4: Caracterização e distribuição numéricas das demandas, dos tipos de violência e direitos violados registrados pelos dez Conselhos Tutelares do Município de Porto Alegre no ano de 2008

Microrregiões ³⁶	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8	M9	M10	Total
Expedientes Abertos.**	356	924	610	1118	798	1180	763	215	759	1155	7878
Denúncias***	231*	239	191	447	509	650	417	470	369	596	4119
Documentos recebidos****	884	1302	1714	2307	748	1714	202	879	359	407	10516
V.F. ^a	59	41*	55	66*	112	150	31	20	48	128	710
V.P. ^b	19	34*	48	62*	146	200	19	39	102	39	708
V.S. ^c	35	52*	32	43*	411	117	23	19	36	96	864
Negl. ^d	198	131*	546	968*	1575	1458	448	81	622	1615	7642
A.I. ^e	185	467*	90	355*	1544	424	51	40	199	177	3532

(Fonte: Cadernos de Prestação de Contas dos Conselhos Tutelares de Porto Alegre de 2007 e 2008)³⁷

*Dados de 2007 ** Número de casos novos atendidos.*** Número de denúncias recebidas. **** Documentos enviados por outras instituições (Ministério Público, Escolas, DECA, Poder Judiciário, etc.).

^a Violência Física (maus-tratos). ^b Violência Psicológica (discriminação; situação vexatória). ^c Violência Sexual (abuso sexual; exploração sexual; atentado violento ao pudor). ^d Negligência (abandono; mendicância; exploração do trabalho infantil; negligência no atendimento à saúde e a área da educação; vulnerabilidade social). ^e Atos Infracionais ou Ilegais (prática de ato infracional por crianças; conduta; uso de drogas).

Ao observar estas porcentagens, percebemos que casos de negligência são muito mais frequentes que os demais tipos de violências. E, ao compararmos estes resultados com aqueles de Moura, Moraes e Reichenheim (2008) é

³⁶ M1 (Ilhas, Humaitá, Navegantes e Noroeste); M2 (Sarandi/ Norte); M3 (Bom Jesus / Leste); M4 (Grande Partenon); M5(Cruzeiro, Glória e Cristal); M6 (Centro Sul / Sul e Extremo Sul); M7 (Restinga);M8 (Centro);M9 (Lomba do Pinheiro e Agronomia); M10 (Eixo Baltazar/ Nordeste).

³⁷ Os cadernos completos podem ser localizados nos seguintes endereços eletrônicos: http://lproweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/conselhos_tutelares/usu_doc/prestacao_de_contas2007.pdf e http://lproweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/conselhos_tutelares/usu_doc/prestacao_de_contas_2008.pdf Acesso em: 16 de nov. de 2010.

possível dizer que o grande número de registros de casos de negligência deve-se a visibilidade e a fácil identificação dos mesmos em comparação aos demais tipos, logo, não há dúvida que, aqui, também há um índice de subnotificação devido à maior dificuldade de identificar as ocorrências de violência psicológica e física. Outra certeza que podemos ter refere-se ao fato de que os casos de violência física e psicológica apenas são notificados quando considerados gravíssimos e evidentes demais. Pela disparidade da distribuição de tipos de violências por microrregião, também podemos suspeitar que foi grande o índice de subnotificações.

Outra hipótese para estas diferenças pode ser atribuída à grande disparidade de fatores sociais (renda, saúde, moradia, educação) próprios de cada um destes espaços. Sabe-se que a microrregião central (M8) de Porto Alegre é aquela que abrange a maior parte da população, bem como os bairros mais abastados da capital gaúcha. Observando a tabela 4 podemos notar que é nesta microrregião que estão os menores índices de violência contra crianças e adolescentes, quando comparados às demais microrregiões. Chama a atenção também o número elevado de casos do conjunto das microrregiões 5, 6 e 10 (M5, M6 e M10), acompanhado pelo conjunto das microrregiões 2, 3, 4, 7 e 9 (M2, M3, M4, M7 e M9). Ao acompanharmos a tabela 5 de alguns indicadores sociais formulada por nós (ANEXOIII), a partir dos dados do Censo Demográfico do IBGE de 2000 sobre a capital gaúcha, vê-se que essa distribuição de tipos de violência por microrregiões é proporcional às disparidades dos fatores sociais próprios de cada uma destas microrregiões³⁸. Aqui, novamente, é possível ver a diferenças que há entre os indicadores sociais da região central (M8) com os indicadores das demais microrregiões.

³⁸ Chama a atenção o fato da microrregião 6 (M6) apresentar indicadores mais positivos que as demais microrregiões. Acreditamos que isso se deva ao “efeito zona sul” porto alegreense que apresenta indicadores sociais muito mais positivos que as outras duas regiões (Centro Sul e Extremo Sul) que abrangem a microrregião 6 (M6)

Conforme apresentado no segundo capítulo, Caetano (2009) ao pesquisar as concepções educativas de 860 pais e responsáveis de crianças e adolescentes mostrou que 80% dos entrevistados concordavam que “um pai deve sempre se auto-controlar para castigar seu filho”, ainda que 70% entendiam que “um pai pode punir fisicamente seu filho caso ele faça algo muito errado”. Na ocasião comentávamos sobre as contradições destes pais e responsáveis na hora de educar seus filhos e como discursos e práticas podem ser incoerências em certas ocasiões. No caso dessa pesquisa a incoerência está na relação entre dever e poder.

Carmo e Harada (2006) analisaram o contexto doméstico em que os pais utilizam a violência física como uma prática educativa em seus filhos. O objetivo das autoras é identificar as atitudes dos pais, no cotidiano familiar, em relação ao processo de educação dos filhos. Para isso, elas fizeram cerca de 100 entrevistas com pais ou responsáveis de crianças, que na ocasião se encontravam internadas na unidade pediátrica de um hospital universitário da 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 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% 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%); situações referentes a maus-tratos contra animais (16%); quando o filho quebra algum objeto estimado pelos pais (8%) e; quando o filho apresenta um mau comportamento na escola (3%). Quase a metade dos pais e responsáveis (40%) disse impor suas vontades sobre os filhos e 57% afirmaram

que também foram vítimas de violência física praticada pelos seus pais, quando eram crianças (CARMO; HARADA, 2006). Chama a atenção o fato de a porcentagem de pais que batem em seus filhos ser igual àquela dos pais que apanhavam quando crianças. Talvez isso não seja mera coincidência.

Outro fato que nos chama a atenção nestas situações hipotéticas são as atitudes, igualmente incoerentes e contraditórias àquelas demonstradas por Caetano (2009), tomadas pelos pais ao educar seus filhos. Ao mesmo tempo em que estes pais não querem ou não gostam que os filhos maltratem animais, eles maltratam os filhos com a ideia e a intenção de ensiná-los a não maltratar cães ou gatos (CARMO & HARADA, 2006).

Davoli e colaboradores (1994) investigaram a prevalência do emprego de violência física como meio de disciplinar seus filhos. Foram entrevistados 130 acompanhantes de crianças (0 -13 anos) de ambos os sexos, que na ocasião levavam-nas a um ambulatório pediátrico de um hospital universitário do Estado de São Paulo, durante o ano de 1990. A prevalência de casos de violência física contra crianças neste hospital é de 10,8%. Do total de acompanhantes, 88% eram mães entre 17 e 70 anos, com prevalência na faixa etária de 27 a 34 anos de, casadas e com ensino fundamental (primeiro grau) incompleto e, em 42% dos casos o marido era o único responsável pela renda familiar.

Dos 130 entrevistados, 69,2% foram disciplinados com o uso de força física quando crianças e, desses, 64,1% aprovavam terem sido criados desta maneira. Quando questionados sobre seus filhos, 45,4% os consideravam diferentes das demais crianças: diferente em relação ao comportamento, 69,5% e diferente em relação à saúde, 18,6%. Os autores constataram que 96,9% dos entrevistados não usavam de força física como atitude preferencial no disciplinamento das crianças, apesar de 40% a usarem quando as demais tentativas não funcionam. Do total de casos em que foi empregado o uso de força física, 18,4% deixaram algum tipo de lesão corporal (ferimentos, hematomas, etc.) nas crianças. Os

autores também descobriram que aquelas crianças consideradas diferentes pelos pais têm 2,38 vezes mais riscos de sofrerem agressões que aquelas consideradas não diferentes (DAVOLI *et.al.*, 1994). A dúvida aqui é a mesma levantada por Straus e Paschall (2009) sobre impacto da violência no desenvolvimento das crianças. No presente caso, fica a pergunta: crianças consideradas “diferentes” pelos pais apanham mais, ou, justamente por apanhar mais é que elas se tornam “diferentes”?

Ainda que práticas de violências sejam marcadas por elevadas doses de descontrole, raiva, contradições, dor, frustrações, medo e ignorância, há também uma espécie de “racionalidade” no uso da violência física contra crianças. Por exemplo, daqueles 130 entrevistados, 92,7% escolhem o local do corpo da criança para bater, “sendo que 73,5% escolheram as nádegas, sob a justificativa de que *não machuca ou machuca menos*” (DAVOLI *et.al.*, 1994, p.95).

Aos poucos, começamos a perceber que, além de fatores sociais e individuais, as explicações, definições e os discursos proferidos pelos indivíduos para justificar certas práticas de violência contribuem para normalização e legitimação das mesmas na sociedade. Conforme a história de vida, as circunstâncias e as intenções dos envolvidos, a violência contra crianças e adolescentes pode ser tida como uma prática “educativa”, “pedagógica”, “correta” e “eficaz”. Como consequência dessas justificativas, ela acaba por se reproduzir de forma automática, acrítica e imperceptível por aqueles responsáveis em conduzir a socialização das crianças e dos adolescentes em sociedade. Estes efeitos de normalização e legitimação das violências praticadas contra crianças e adolescentes também nos ajudam a entender melhor o porquê dos altos índices de subnotificações dos casos de violências contra a população infanto-juvenil, vistos ainda há pouco.

Weber e colaboradores (2002) investigaram o perfil de famílias envolvidas em denúncias feitas ao programa *SOS Criança*, um projeto voltado para a

proteção integral de crianças e adolescentes vítimas de violência doméstica, entre os anos de 1995 a 2000, na cidade de Curitiba. Ao todo foram analisados 400 prontuários de crianças e adolescentes vítimas de quaisquer tipos de maus-tratos, sendo que desses, apenas 131 eram de denúncias verificadas e comprovadas. De maneira inversa, 67,3% eram denúncias que não foram comprovadas. Tal resultado serve como um exemplo de subnotificação da violência contra crianças e adolescentes. O objetivo dos autores é identificar, entre outros, os tipos de violências mais frequentes, o perfil e a dinâmica familiar dos envolvidos nas denúncias e as alegações dadas pelos agressores para justificar ou explicar os motivos que os levaram a maltratarem suas vítimas (WEBER *et.al.* 2002).

A maior parte da população, 64,6%, era composta por crianças de 0 a 9 anos. Em relação ao sexo 51,5% eram meninos. Os tipos de violências mais frequentes foram: violência física (38,5%); agressão sem lesão aparente (12,5%); negligência (34,4%); abuso sexual (7,3%) e; abandono (7,3%). Chama a atenção o fato de que mais da metade dos casos envolvem maus-tratos físicos contras as crianças e adolescentes. A maioria dos agressores possuía algum tipo de vínculo familiar com a vítima (98,2%) sendo que, a mãe representava a principal agressora (54,1%), seguida do pai (15,3%), ambos (14,4%), responsáveis legais (8,1%) e outro familiar (6,3%). Apenas 0,9% eram vizinhos e 0,9% eram agressores desconhecidos. Em relação à violência física, 55,9% dos casos foram praticados pelas mães e 32,4% pelos pais. A composição familiar, em sua maioria, era nuclear (53,5%), ou seja, composta por pai e mãe, mãe e padrasto ou pai e madrasta, e 33,6% era monoparental (apenas a mãe ou o pai). Nessas últimas, os tipos de violências mais frequentes foram: abandono (70%); abuso sexual (40%); agressões físicas sem lesão (36,4%); negligência (35,7%) e; violência física (31,4%). Quando comparadas as famílias nucleares, essas porcentagens nos casos de negligências aumentam para 57,1%, de agressões físicas sem lesões permanecem iguais, 36,4% e de violências físicas duplicam, passando para 62,7%. É também nas composições nucleares que os abusos sexuais mais

ocorrem, 60% desse tipo de violência acontece em famílias dessa natureza. Aqui, provavelmente, seja o padrasto o principal abusador. (WEBER *et.al.*2002).

Notem que não há porcentagens relativas aos casos de abandono por parte das famílias nucleares, logo, poderíamos pensar, quando comparamos as duas formas de composição familiar com os tipos de maus-tratos, que situações de abandono podem servir como um fator positivo que protege as crianças e adolescentes de serem vítimas de violência doméstica, mesmo sabendo que o ato de abandonar é uma forma de violência doméstica também.

A ocupação socioeconômica das famílias é um outro fator que ajuda a compreender o fenômeno social da violência. Os autores dividiram o universo amostral em quatro classes: média alta, média baixa, baixa e muito pobre. Essas duas últimas englobaram a maior parte da população (82,5%). Ainda que os casos de violências também estejam concentrados nessas camadas sociais, como bem lembram os autores, não é possível fazer uma relação linear e determinística entre maus-tratos e situação socioeconômica das famílias, visto que “houve maior frequência de vítimas de famílias de classe baixa do que em famílias classificadas como muito pobres” (WEBER *et.al.*2002, p. 169). Apenas 9,1% das denúncias de maus-tratos confirmados ocorreram nas famílias de classe média alta. Este valor é mais um exemplo de subnotificação, visto que, de acordo com os dados da pesquisa, 64,9% dos casos foram denunciados por vizinhos e, sabe-se que o índice de aglomeração urbana é inversamente proporcional a classe social, logo, podemos concluir que os casos de violências em classes mais abastadas somente não são mais frequentes porque, talvez, não haja tantos vizinhos próximos e dispostos a denunciar possíveis situações de violência doméstica. Nesse sentido, a aglomeração urbana, como indicador de pobreza, serve como fator protetivo, assim como os abandonos.

As alegações coletadas por Weber (*et.al.* 2002) sobre as justificativas e explicações dadas pelos agressores, nos permitem observar uma outra dimensão

das violências praticadas contra crianças e adolescentes, qual seja: que parte delas refere-se ao comportamento do próprio agressor e não da vítima: 56,4% alegaram como motivo da prática de violência, a desobediência da criança ou para corrigir o comportamento dela (aqui, a violência física é empregada como uma prática disciplinatória); 15,4% alegaram estar sob o efeito de drogas ou álcool; 7,7% relataram que agrediram porque estavam se sentindo “nervosos” no momento da agressão e; 20,5% dos agressores negaram as denúncias (WEBER *et.al.*2002).

As tipologias e finalidades empregadas para explicar e justificar as práticas de violências contra as crianças e adolescentes também nos ajudam a compreender como é possível ocorrer o abrandamento, ou o agravamento, dessas práticas: “violência”, “punição”, “agressão”, “machucar” e “maus-tratos”; “tapas”, “socos”, “chutes”, “safanões”, “puxões” e “palmadas”; “corrigir”, “castigar”, “disciplinar” e “controlar”. Dependendo da situação, da pessoa envolvida, da parte do corpo atingida e da marca deixadas nele, do objeto utilizado e dos motivos para se violentar uma criança ou um adolescente, alguns desses atos não serão considerados como uma “autêntica” prática de violência cometida contra esses indivíduos. Tal “autenticidade”, por seu turno, poderá ser transmitida, confirmada, reforçada ou, porque não, repelida entre as gerações ao longo do tempo. Contudo, a tendência é que todas estas estratégias gerem uma negação do fenômeno social da violência (WEBER *et.al.*2002).

Comparadas às pesquisas sobre violências que apresentam dados sobre os tipos, envolvidos, locais, suas causas e consequências, ou aquelas que investigam o papel e a percepção dos adultos (pais, responsáveis, professores, etc..) a respeito de suas práticas e manifestações no cotidiano, estudos que privilegiam o ponto de vista de crianças e adolescentes sobre essas mesmas características da violência são mais raros e, quando realizadas, são feitos quase que exclusivamente por profissionais das áreas da Saúde, Psicologia ou

Educação. E mais, entre esses trabalhos, os mais comuns são os que abordam o fenômeno da violência entre os jovens e adolescentes.

Kristensen (et. al. 2004) investigaram quais são os principais fatores de estresse na adolescência. Durante o ano de 2002 foram pesquisados 330 adolescentes de ambos os sexos, estudantes de escolas públicas estaduais de Ensino Fundamental, da periferia dos municípios de Porto Alegre e de Novo Hamburgo, durante o ano de 2002. O objetivo da pesquisa era avaliar os impactos e frequências dos eventos estressores na vida destes adolescentes. Os autores entendem o estresse como um desequilíbrio entre as percepções que os indivíduos têm em relação à demanda de uma dada situação, à capacidade de atender tais demandas e o agente estressor como um catalisador ligado a este sintoma. (KRISTENSEN et. al. 2004). Para a coleta dos dados foi utilizado o *Inventário de Eventos Estressores na Adolescência*, composto por um questionário com 64 perguntas referentes a situações que podem ser, eventualmente, estressoras nas vidas desses adolescentes.

Entre os eventos estressores mais frequentes encontrados pelos pesquisadores 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% e; 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).

Segundo estes resultados, constata-se que grande parte dos problemas vividos na adolescência está associada a situações de violência entre familiares e conflitos em relação às ordens e autoridades. Podemos observar também, o quão próximo e íntimo são estes eventos estressores nas experiências de vidas desses adolescentes. Entre estes, 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 e; ser levado para um abrigo ou instituição. (KRISTENSEN et. al. 2004). Novamente, tanto a proximidade da violência, quanto a importância da família, são experiências e relações bastante relevantes na vida desses adolescentes. Quiçá na vida de todos.

Vale lembrar que este estudo não aborda questões de violência necessariamente vividas, mas, sim imaginadas de forma hipotética por estes adolescentes. Dito de outra maneira, embora seja bastante plausível que muitos realmente tenham experimentado tais situações de estresse ao longo de suas vidas, outras apenas são temidas ou indesejáveis de serem vividas. Logo, não somente as consequências da violência são estressantes, mas também o medo de vir a sofrer alguma forma de violência é estressante.

Galvão (2002) apresenta alguns depoimentos de jovens oriundos de uma região periférica da cidade de São Paulo “onde a pobreza e a criminalidade, aliadas a precariedade da infraestrutura urbana e dos equipamentos sociais criam um contexto propício à violência” (GALVÃO, 2002, p. 283). Na ocasião, esses jovens relatavam suas experiências e perspectivas acerca das manifestações de violências vivenciadas por eles no dia-a-dia. A autora coletou depoimentos de 15 jovens em novembro de 2000 e, a partir desses relatos, formulou alguns eixos temáticos em torno do assunto.

O primeiro ponto refere-se às formas de violências diferentes daquelas manifestadas de maneira física, isto é, que não ferem o corpo e nem deixam

marcas evidentes. Trata-se de situações de violência psicológica que se manifestam por olhares, gestos e palavras. Discriminações, suspeitas e preconceitos são alguns dos termos utilizados por estes jovens para descrever essa forma de agressão. Questionamentos, dúvidas e abusos são vivenciados por eles ao entrar num supermercado ou *shopping*, ao cruzar pelas pessoas nas ruas ou ao serem abordados pela polícia. Nestas situações são taxados de pobres, marginais e criminosos. O simples fato de serem jovens já serve como um fator potencial de discriminação, por exemplo, ao se candidatar para uma vaga de emprego. Aqui, há uma espécie de negação e de não-reconhecimento das capacidades e competências individuais e profissionais desses jovens (GALVÃO, 2002).

Outra forma de vitimização sofrida por estes jovens refere-se às distorções criadas pelos meios de comunicação na hora de transmitir para sociedade uma representação ou uma imagem de se ser uma criança, um adolescente ou um jovem no mundo de hoje. Nos estereótipos televisivos, por exemplo, há uma falta de identificação e, logo, de não-reconhecimento, entre a realidade vivida por esses jovens e àquela representada na TV. Mais distorcidas ainda são as imagens propagadas com a intenção de serem “positivas”, mas que acabam apenas reforçando os estereótipos “negativos” já vivenciados no dia-a-dia por eles (GALVÃO, 2002)..

Está na escola um dos principais cenários onde as manifestações de violência são experimentadas pelos jovens da pesquisa. Estão presentes aqui, desde os comportamentos transgressivos, passando pelas agressões sofridas e praticadas entre pares, até as agressões praticadas pela equipe escolar: desdém, humilhações, má vontade em ensinar, falta de profissionalismo e descomprometimento dos professores para com os alunos são tipos de violência identificados pelos jovens da pesquisa. A discriminação vivenciada no ambiente escolar, a péssima qualidade do ensino público no Brasil, a precariedade estrutural das escolas e a falta de acesso a bens culturais e a novas tecnologias

contribuem para o distanciamento do universo escolar, para a marginalização, criminalidade e exclusão social dos jovens das grandes periferias dos centros urbanos (GALVÃO, 2002).

Conforme a autora, entre os fatores que desencadeiam as situações de violências estão:

O crescimento em ambientes violentos, - isto é, a socialização inserida em contextos em que a violência é prática dominante – é o fator apontado como produtor de condutas violentas. As condições de vida na periferia da cidade de São Paulo, de onde veio a maioria desses jovens, são destacadas como fortemente responsáveis pelo envolvimento de crianças e adolescentes com a violência como vítimas e como autores (GALVÃO, 2002, p. 290).

Condutas infantis agressivas, envolvimento precoce com o mundo do crime, abandono, desemprego, acúmulo de preocupações, punições físicas, ausência de um dos pais, drogadição e alcoolismo, são alguns exemplos descritos por estes jovens para explicar o ciclo vicioso das violências na sociedade. Violências estas que não se restringem apenas as regiões periféricas, mas se dissemina por todos os grupos sociais. Uma vida abastada, onde não há necessidade de trabalhar e de ganhar dinheiro, onde há ausência de restrições e excesso de permissividade dos pais, também pode gerar manifestações de violência pelos jovens que não moram nas periferias, conforme bem lembrado pelos jovens depoentes (GALVÃO, 2002).

Convém lembrar que ambientes violentos não são apenas vivenciados e, no caso do trabalho acima descrito, relatados por jovens e adolescentes. As crianças, à maneira delas, também expressam e reproduzem manifestações de violências. Filho (2006) ao estudar o cotidiano de 23 crianças em uma creche em Florianópolis, relata que:

Era muito comum observar as crianças disputando brinquedos, lugares no tapete, na mesa, xingando-se com palavrões, jogando pedras umas nas outras quando estavam no parque, agredindo-se para utilizar o único balanço da creche, etc. Essas eram as situações diárias e concretas nas relações entre as crianças no cotidiano da creche (FILHO, 2006, p.36).

Inimaginável, não fosse o fato de que:

(...) quase todas as crianças pertenciam à mesma comunidade e, mesmo que algumas fossem procedentes de outros municípios e estados, na sua maioria moravam no “morro” próximo da creche. Este tinha no seu cotidiano o retrato de uma comunidade que convivia com o tráfico de drogas, a injustiça social e a exclusão econômica (FILHO, 2006, p.36).

Gostaríamos de reafirmar que não estamos dizendo que a pobreza gera violência de forma direta e linear, apenas que situações de pobreza, sejam elas materiais ou existenciais, são fatores condicionantes de violência. Lembrando que, não se trata apenas de uma pobreza (ausência) econômica ou estrutural, mas, sobretudo, de uma pobreza (ausência) comportamental ou emocional, no sentido civilizatório proposto por Elias (1994a).

E o que teriam as crianças a nos dizer acerca das manifestações de violências experimentadas por elas no cotidiano? Foi esta a pergunta que Dobbs (2007) fez a 80 crianças, de 5 a 14 anos de idade na Nova Zelândia, em 2004. Na ocasião, o autor investigou a perspectiva dessas crianças a respeito das punições físicas utilizadas como disciplina parental no ambiente doméstico e como um fator de risco para o abuso infantil. Embora não seja uma pesquisa sociológica voltada para o estudo de crianças e adolescentes em sociedade, o autor parte de um princípio teórico e metodológico que se encaixa perfeitamente no modelo teórico e metodológico da Sociologia da Infância e da adolescência, qual seja: atribuir às crianças o papel de peritas (*experts*) no que diz respeito as suas próprias experiências na vida familiar (DOBBS, 2007, p.146).

O critério de inclusão para fazer parte do universo amostral da pesquisa era de que apenas fossem escolhidas crianças sem histórico de abusos ou negligência. Os relatos foram obtidos a partir de grupos de discussão focal e posteriormente foi feita a análise temática daquilo que foi discutido durante os encontros. Nas perguntas elaboradas as “crianças” aparecem no impessoal, ou seja, não foram feitos questionamentos diretos sobre suas experiências pessoais

em relação às práticas de punição física no ambiente familiar. Contudo, as crianças respondiam conforme suas experiências subjetivas vividas no interior da família. O grupo de crianças foi dividido em três subgrupos de idade: 21 crianças de 5 a 7 anos de idade; 28 crianças de 9 a 11 anos e; 31 crianças de 12 a 14 anos. As crianças, de ambos os sexos, eram provenientes de diferentes grupos socioeconômicos e étnicos e a maioria delas (67) morava com ambos os pais (DOBBS, 2007).

Para começar a discussão sobre o tema, foi feita a seguinte pergunta: o que as crianças devem e não devem fazer em casa? Entre os deveres relatados estão as tarefas domésticas como, lavar os pratos, arrumar a cama, limpar a mesa e cortar a grama. Já, os relatos sobre o que não se deve fazer em casa estão: falar palavrões, discutir, chutar os irmãos ou não fazer graça deles, não brincar com fogo, e não se encontrar a sós com um estranho. Quando questionadas sobre que tipo de coisas acontece quando uma criança faz algo que não deveria ter feito, 58% delas disseram que é usado algum tipo de punição física, como levar um tapa³⁹ na boca ou na cabeça, um puxão de orelha, etc. Outras formas de punição relatadas foram: ficar de castigo, perder algum privilégio (ver TV, jogar *videogame*, não sair de casa, etc.) e gritar com a criança⁴⁰. Ao especificar melhor essa questão e perguntar se as crianças, por vezes, recebem um tapa ao fazer algo que não deveriam ter feito, 92% responderam que sim. Apenas seis crianças disseram que nunca foram punidas fisicamente em casa (DOBBS, 2007).

Dobbs (2007) também questionou as crianças sobre as frequências, severidades e impactos das punições físicas e a relação desses fatores com os comportamentos e sentimentos delas e dos adultos quanto este tipo de situação ocorre. Assim, ao perguntar sobre as partes do corpo atingidas obteve as seguintes respostas: 38% responderam mão, pernas e braços; 32% disseram no

³⁹ Os termos em português “tapa” ou “dar uma palmada” são os que mais se aproximam da expressão inglesa *smack*.

⁴⁰ Os termos aproximados em português para as expressões inglesas *yelled* ou *screamed* seria “dar uma bronca”, “berrar” ou “dar um xingão”.

rosto, cabeça e costas e; 21% relataram outras formas de agressão como, por exemplo, lavar a boca com sabão ou passar mostarda na boca. Entre os objetos mencionados pelas crianças e que são utilizados pelos pais na hora de puni-las fisicamente estão espátula de cozinha, raquete de tênis, cinto, etc. (DOBBS, 2007).

As crianças da pesquisa também relataram que a tendência é de que as punições físicas, à medida que estão sendo aplicadas, tendem a ficar cada vez mais fortes e associam isto com uma “explosão de raiva” dos pais ao executar tais atos. Em outras palavras, o primeiro tapa dói menos que o último tapa dado. E ainda, não são apenas os pais que, de acordo com essas crianças, demonstram raiva nessas situações, elas também relatam que reagem com raiva, ou seja, ficam “zangadas” com os pais. Outras reações e sentimentos expressados por elas são: aversão pelos pais; desejo de “vingança” ou de transgredir mais ainda, tristeza, chateação, rejeição, choros, dores físicas causadas por vermelhidão ou hematomas e feridas (DOBBS, 2007).

. Destes dois últimos parágrafos é possível extrair algumas observações bastante pertinentes. Primeiro, de acordo com a alta porcentagem de crianças que disseram já ter apanhado (punidas fisicamente em casa) pode-se afirmar que este tipo de prática disciplinatória, além de ser a mais frequente, possivelmente também é a primeira a ser utilizada. Ao contrário do que costuma ser dito pelos pais, punições corporais não são utilizadas somente como “o último recurso”. Outro ponto refere-se à relação entre as partes atingidas do corpo e os relatos das crianças de que as punições corporais tendem a se intensificar à medida que estão sendo aplicadas. Disso, pode-se concluir que muito dos abusos físicos praticados contra as crianças originam-se do uso de punições físicas e, aquilo que era utilizado como uma “prática disciplinatória” e aplicado de “modo controlado” em regiões do corpo menos “vulneráveis”, sobre a alcunha de “palmada” e outras expressões mais amenas, torna-se, progressivamente, um ato de violência física marcado por sentimentos de raiva e descontrole. A partir destas declarações, fica

difícil de acreditar que sob circunstâncias de dor, medo e raiva, algo de positivo, benéfico ou salutar possa ser transmitido pelos pais e aprendido pelos filhos (DOBBS, 2007,).

Em oposição aos dados já mencionados, que demonstram que são as mães quem mais agredem fisicamente as crianças no Brasil, no relato das crianças neozelandesas apareceu o contrário, são os pais e outras figuras familiares masculinas quem mais as agredem fisicamente. Embora troquem os praticantes, tanto na Nova Zelândia, quanto no Brasil, as explicações e justificativas dos pais sobre os atos de violência física praticados contra seus filhos, e utilizados como método disciplinatório, tendem a ser incoerentes em ambos os países. Assim como no Brasil, um dos motivos que levam os pais neozelandeses a punir fisicamente os filhos deve-se ao fato deles terem agredido ou machucado outras pessoas como, por exemplo, os irmãos menores. É difícil precisar que tipo de impacto estas mensagens contraditórias causam no desenvolvimento moral e cognitivo das crianças. Mesmo assim, é possível afirmar que crianças que experienciam com frequência atos de violências durante o crescimento, tendem perceber tais práticas como uma reação normal frente aos momentos de crise ou conflito (DOBBS, 2007).

Os juízos de valor, apresentados pelas crianças pesquisadas acerca das experiências de punições físicas vividas no ambiente doméstico, demonstram a maneira com que tais práticas são internalizadas por elas ao longo do crescimento. Quando questionadas se está certo (*is it okay?*) os adultos baterem, em algumas circunstâncias, nas crianças, as diferenças entre as respostas dos três subgrupos etários são bastante elucidativas: 100% das crianças do primeiro subgrupo (5 – 7 anos) responderam que não está certo bater nas crianças; 64% do segundo subgrupo (9 – 11 anos) e; 32% do terceiro grupo (12 -14 anos) também disseram que não está correto os adultos baterem nas crianças. Já, quando perguntado a elas, se quando forem adultas, irão bater nas crianças; 80% do primeiro subgrupo disseram que não irão bater nas crianças; 50% do segundo

subgrupo e; 46% do terceiro subgrupo também disseram que não irão bater nas crianças quando forem adultos (DOBBS, 2007). Podemos observar que em ambas as perguntas, a aceitação das punições físicas é proporcional ao crescimento. Em outras palavras, à medida que crescem, há uma forte tendência em aceitar o uso de punições físicas como uma técnica disciplinatória. Isto também pode ser um indicativo de “suavização” ou normalização das punições físicas. Vale dizer que essa tendência é maior nos meninos que nas meninas (DOBBS, 2007). Ao comparar as variações apresentadas, nos três subgrupos, entre a primeira e a segunda pergunta, percebemos que ao se auto-imaginarem adultos (pais de crianças), as crianças da pesquisa passam a relativizar, de forma mais ou menos contraditória, o uso de punição física. Acreditamos que este “raciocínio confuso” demonstrado por essas crianças apenas reflete o quanto o fenômeno da violência é complexo e muito difícil de ser apreendido de forma clara e coerente. Portanto, estas confusões, incoerências e contrariedades são partes do fenômeno da violência e não algo característico do raciocínio infantil.

As próprias crianças da pesquisa relatam estas incoerências presentes nas manifestações de violências: 57% das crianças do primeiro subgrupo; 51% do segundo subgrupo e; 42% do terceiro subgrupo, dizem que nem sempre entendem a mensagem que os pais querem passar ao puni-las fisicamente (DOBBS, 2007). Percebemos que não apenas a aceitação das punições físicas é proporcional ao crescimento, o entendimento do uso de punições físicas demonstra o mesmo movimento, ainda que em menor escala. De acordo com os seus relatos, nem sempre elas conseguem entender quais as coisas que devem ser feitas e quais não podem, pois nem sempre os adultos explicam as razões e os motivos do porque eles agem dessa forma com os seus filhos. Por exemplo, por que uma mesma atitude pode resultar, às vezes, em uma punição física e, em outros momentos, não? Por que, quando seus irmãos agem da mesma forma, eles não são repreendidos da mesma maneira? Todas estas contradições geram sentimentos de injustiça, parcialidade e incompreensão, pois não há consistência

nas mensagens que os pais querem transmitir para os filhos quando eles os punem fisicamente. Esta assimetria, entre as circunstâncias de emprego e o uso punições físicas, tende a ser mais díspar em ambientes domésticos onde o as práticas de violência são mais freqüentes (DOBBS, 2007).

Por fim, estas práticas de punições físicas, os contextos nos quais elas são empregadas e os sentimentos gerados por elas não apenas afetam o desenvolvimento cognitivo das crianças como, também, prejudicam o desenvolvimento moral e comportamental, bem como os valores e as habilidades sociais que elas adquirem no decorrer de suas vidas. E, conforme a maioria delas enfatizou, as punições físicas são as piores, e as mais doloridas, práticas disciplinatórias utilizadas pelos adultos (DOBBS, 2007).

A temática da violência escolar é tão rica que mereceria uma dissertação a parte para contemplá-la em sua totalidade. Mesmo não sendo o tema principal deste trabalho, é necessário discorrer algo sobre este fenômeno, visto que parte do nosso objetivo perpassa pelo ambiente escolar.

O ambiente escolar é um espaço social que reverbera aquilo tudo que ecoa na sociedade ao seu redor, de forma que:

(...) 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).

Sabendo disto, é possível afirmar que toda forma de violência escolar é uma consequência do fenômeno da social da violência. Como parte da complexidade que abrange o fenômeno social da violência, a violência escolar assume diferentes facetas. Para a sociologia francesa, a violência no ambiente escolar, pode ser dividida em três dimensões: 1) a violência na escola ou dentro do espaço escolar; 2) a violência à escola ou contra a escola e; 3) a violência da escola ou contra o aluno. O primeiro tipo refere-se às formas de agressão

interpessoal, de alunos contra alunos e alunos contra professores ou funcionários. Já, o segundo tipo envolve questões como vandalismo e depredação praticados contra a estrutura física da escola. Por fim, o terceiro tipo diz respeito à violência institucional ou simbólica que atinge os alunos de maneira imperceptível e impessoal. Dentro dessas dimensões, as manifestações de violências são bastante variadas. Há, desde crimes que contradizem a lei, transgressões que contradizem as normas da escola até as incivildades que contradizem as regras de boa convivência (CHARLOT, 2002).

A relação entre sociedade e escola é tão intrínseca que a violência escolar extrapola os muros das escolas. Em outros termos, o fenômeno social da violência não se limita a escola, ele se faz manifestar nas cercanias da mesma, no trajeto entre esta e a casa, nos pontos de ônibus, ruas desertas, becos, etc.

A violência na escola não se limita aos incidentes que ocorrem dentro de seus limites, ou seja, o prédio e o espaço físico onde ela funciona. O bairro, a rua onde ela se localiza e a infra-estrutura existente no seu entorno (bares, lojas, a existência de policiamento e equipamentos de segurança de trânsito, etc.) podem facilitar ou dificultar o acesso à escola, melhorar ou piorar suas condições de segurança (Abramovay, 2003, p.104).

No decorrer da década de noventa, a violência escolar passou a englobar novas formas de violência que, até então, não faziam parte do ambiente escolar. Além da intensificação das brigas entre alunos ou grupos de alunos e de alunos contra os professores, a aproximação do universo infanto-juvenil com universo dos adultos trouxe para dentro das escolas crimes, tráfico de drogas, a entrada de armas de fogo e, em casos mais extremos, as chacinas (SPOSITO, 2001; ABRAMOVAY, 2003).

Tavares dos Santos (2001) ao comparar os levantamentos feitos pela Guarda Municipal de Porto Alegre, em dois períodos distintos (1998 e 2000), sobre os atos relacionados à violência escolar nas escolas municipais de Porto Alegre observa as seguintes variações: em 1998 foram registrados 74 casos de violência

contra o patrimônio da escolar (furtos, pichações e depredações) e, em 2000, foram 108 registros desta natureza. Em relação às violências pessoais (agressões interpessoais) houve uma diminuição de registros, passando de 120 casos registrados em 1998, para 102 em 2000. Tal queda, segundo o autor, deve-se a categoria “incivilidade” que não estava incluída no primeiro período. Por isso, em 1998 não aparece nenhum caso registrado nesta categoria. Já, em 2000, foram registrados 110 casos de incivilidades. Somando estes dois grupos, ao todo foram registrados 322 casos de no período analisado (TAVARES DOS SANTOS, 2001). Logo, houve um aumento de 43% nos casos de violência interpessoal durante os períodos comparados.

As escolas, além de ser um local onde manifestações de violências são cada vez mais intensas e frequentes, são também uma das instituições sociais com maior capacidade para detecção e denúncias de maus-tratos infantis (FLORES *et.al.* 1999). Conforme os dados do CEDECA, referentes a 2005, de um total de 1334 denunciante, a maioria (24%) dos responsáveis por essas denúncias foram os professores e em segundo lugar (18%) as mães (Centro de Defesa da Criança e do Adolescente Bertholdo Weber/PROAME, 2005). As interações cotidianas com as crianças e adolescentes nas escolas permitem aos professores um conhecimento mais aprofundado sobre elas: capacidades cognitivas, comportamento, vida familiar, relação com os colegas, desenvolvimento e desempenho escolares e assim por diante. Devido a este contato permanente que, às vezes chega a durar toda a vida escolar, as mudanças ou alterações dessas características tornam-se facilmente perceptíveis para os professores.

Flores e colaboradores (1999) analisaram a percepção de um grupo de 91 professores de duas escolas municipais de ensino médio, localizadas numa região periférica de Porto Alegre, sobre as manifestações de violências presentes no ambiente escolar. A pesquisa, aplicada em três momentos distintos (1997, 1998 e 1999), tinha como objetivo, entre outros, identificar a percepção (e suas

alterações) dos professores acerca da “quantidade” de violência na escola e na comunidade circundante, seus efeitos no processo pedagógico e os sentimentos que tais manifestações provocavam neles. O método empregado foi análise de discurso e posterior tabulação estatística. A coleta dos dados ocorreu por meio de questionários (abertos e fechados) que buscavam captar as percepções do corpo docente sobre violência escolar (FLORES *et.al.* 1999).

De doze problemas propostos pelos pesquisadores e presumivelmente enfrentados pelos professores no cotidiano escolar, cinco foram considerados de maior prioridade: *conduta usual agressiva; presença de doença física; presença de problemas psicológicos; suspeita de vitimização física e; dificuldade de aprendizagem.* Toda percepção é idiossincrática, logo, indivíduos diferentes possuem perspectivas diferentes sobre determinado fenômeno. E, ainda que estejam muito próximos de um mesmo fenômeno ou compartilhem as mesmas experiências em relação a ele, a forma com que o apreendem será necessariamente diferente. Além disso, os conhecimentos individuais acumulados durante o tempo de experiência em relação a um dado fenômeno também interferem na própria percepção e identificação acerca desse fenômeno percebido. Por exemplo, ao passo que aqueles cinco problemas, acima descritos, foram percebidos como sendo “de maior importância”, questões como: *resposta agressiva ao ambiente; agressão verbal; uso de drogas e; indisciplina* foram identificadas como sendo “de menor importância”. Da mesma forma, assim como alguns professores observaram, durante o tempo de pesquisa, o aumento da violência no ambiente escolar, outros perceberam a sua diminuição. Para os autores, isso significa que existe “descontinuidade na interpretação” de determinado fenômeno “quando há uma mudança do nível de análise” (FLORES *et.al.* 1999). Isso significa dizer que, mesmo que haja, num primeiro momento, uma convergência entre as percepções dos indivíduos pesquisados, sempre quando certo ponto é aprofundado, as variações das respostas passam a ser cada vez mais inter e intra-individuais.

Entre os fatores relacionados à violência escolar e seus efeitos na escola, 72% dos professores perceberam a violência como algo prejudicial para o processo de ensino/aprendizagem. Em média, de acordo com as respostas obtidas, anualmente são gastas 60 horas de aula para contornar os problemas de violência que ocorrem na escola. Brigas, discussões e ameaças, dentro e fora da sala aula, acabam sempre atrapalhando o andamento da aula. Tais situações (agressões, ofensas e ameaças), quando voltadas diretamente para os professores, tornam-se mais perceptíveis ainda: o sentimento de medo entre os professores passou de 2,3 no início da pesquisa, para 3,2 no final (FLORES *et.al.* 1999).

Outras formas de violências percebidas e relatadas pelos professores também fazem parte do cotidiano escolar. Até mesmo as “brincadeiras” entre os alunos são percebidas por eles como atos de violências. Em relação à violência à escola, foram citados os atos de vandalismo, furto e roubos (vidros quebrados, armários arrombados, etc.), e aqueles contra os professores (furtos e depredações de pertences pessoais). Há, também, relatos de casos que ocorrem ao redor da escola, como brigas entre gangues e entre pais de alunos, entre si e contra professores. Outras formas de violência, difícil de ser assumidas pelo corpo docente, mas que ainda assim aparecem em poucos relatos, são aquelas praticadas pela escola contra o aluno. Neste caso, estão as atitudes agressivas que alguns professores assumem em relação aos alunos (FLORES *et.al.* 1999).

Não são apenas as percepções e interpretações dos professores sobre a violência escolar que variam; suas reações frente a ela também. Existem aqueles que assumem uma postura mais compreensiva, amigável e dialógica para lidar com os alunos, outros se mostram passivos, amedrontados, impotentes e desesperançados frente às manifestações de violência no cotidiano escolar. Quanto às explicações do corpo docente a respeito dos motivos da violência escolar, há aqueles que apontam para causas mais estruturais como questões econômicas, sociais, familiares, de segurança e políticas. Já, outros tendem a ver

as causas da violência de maneira relacional, em que as crianças e os adolescentes são vítimas de diversas formas de violência em casa e na comunidade e, por isso, reproduzem-na no ambiente escolar. A relação com a comunidade, os valores que ali imperam e a forma agressiva de lidar com os problemas comunitários cotidianos, também são referidos como principais agentes da violência escolar. O tráfico de drogas e o porte de armas de fogo são alguns exemplos citados pelos professores para relacionar a influência da violência da comunidade no ambiente escolar. (FLORES *et.al.* 1999).

Esta influência da violência vivida na comunidade no entorno da escola acaba sendo percebida como um fator causal da violência vivida no ambiente escolar, a ponto de alguns professores acreditarem que se trata de uma relação natural e comum, da qual não se pode fazer muita coisa para impedi-la. Por outro lado, isso acaba tornando a escola um local mais seguro quando comparado à violência presente na comunidade circundante. Em uma escala de 1 a 5, o grupo de professores pesquisados atribuiu o valor de 4,2 para a “quantidade de violência no bairro” e 3,8 para a “quantidade de violência na escola”. (FLORES *et.al.* 1999). Mesmo possuindo uma visão privilegiada do cotidiano escolar, dificilmente a percepção dos professores sobre um dado fenômeno na escola será a mesma que a dos alunos.

Abramovay (2003), em pesquisa realizada para a UNESCO fez algo semelhante, em escala nacional, ao tentar captar as “percepções, experiências, expectativas e perspectivas” de diversos atores escolares sobre o fenômeno da violência escolar. A pesquisa aconteceu em 14 capitais brasileiras em 2000, e envolveu tanto escolas públicas quanto privadas. Quando comparadas as proporções e médias, por exemplo, em relação ao porte de armas e consumo de drogas no ambiente escolar, professores e alunos mostraram ter visões relativamente distintas. A proporção de alunos do ensino fundamental e médio que

presenciaram o uso de drogas perto da escola foi de 33,5% (média nacional⁴¹) e, em Porto Alegre a média foi de 45,6%. Referente ao uso de drogas dentro da escola, a média nacional⁴² foi de 23,1% e, em Porto Alegre de 29,1%. Na mesma ordem, só que em relação à proporção de membros do corpo técnico-pedagógico, 30,5% presenciaram o uso de drogas próximo à escola e 10,8% dentro da escola (médias nacionais^{43, 44}). Em Porto Alegre, as médias foram de 43,1% e 14,8% respectivamente (ABRAMOVAY, 2003).

Observamos que na capital gaúcha as médias relativas à presença de drogas no ambiente escolar, tanto dos alunos, quanto dos professores e funcionários são maiores do que as médias nacionais. A mesma tendência pode ser vista em relação ao porte de armas. Porto Alegre foi uma das capitais onde as médias apresentaram as maiores proporções. Por exemplo, segundo o testemunho dos alunos sobre o porte e o uso de armas de fogo, por outros alunos, pais ou professores, 13% presenciaram tais ocorrências (média nacional⁴⁵) no ambiente escolar. Em Porto Alegre foram 17%. Discriminando melhor esse dado, no caso da capital gaúcha, 32% dos alunos dizem que têm pais ou parentes que possuem arma de fogo em casa, 13% têm acesso fácil a armas de fogo na escola ou imediações, 14% diz saber onde ou quem vende armas de fogo e 5% disse que já teve ou ainda tem uma arma de fogo. As médias nacionais foram de 21%%, 14%%, 9% e 4%, respectivamente. Referente aos membros do corpo técnico-pedagógico da escola, em Porto Alegre, 6%⁴⁶ já presenciaram o porte de armas de fogo por alunos, pais ou professores no ambiente escolar. Neste caso, a média nacional é de 5,5%⁴⁷. (ABRAMOVAY, 2003).

⁴¹ N absoluto = 1.551.609

⁴² N absoluto = 1.070.393

⁴³ N absoluto = 944

⁴⁴ N absoluto = 366

⁴⁵ N absoluto: Brasil = 4.633.301 e Porto Alegre = 170.511

⁴⁶ N absoluto = 311

⁴⁷ N absoluto = 3.099

No caso destas manifestações de violências específicas (drogas e armas), fica claro que a percepção dos alunos é muito mais realista, no sentido de evidenciar um maior índice das mesmas, que a percepção dos professores quanto a estes problemas no ambiente escolar. Aqui, a explicação é, novamente, de que posições diferentes propiciam perspectivas diferentes. Nas escolas, a posição dos alunos frente às manifestações de violências parece ser muito mais próxima e intensa que aquela ocupada pelos professores. As influências da comunidade onde se localiza a escola também podem explicar estas diferenças entre as perspectivas dos professores e as dos alunos em relação à violência escolar. Em outras palavras, é comum os alunos morarem na mesma comunidade onde se encontra a escola. Já, o mesmo nem sempre ocorre com os professores, principalmente quando esses dão aulas em comunidades periféricas e moram em outras regiões, mais centrais. Nesse sentido, a percepção de espaço-tempo do “ambiente escolar” dos alunos pode ser muito mais ampla que a dos professores. Para os primeiros, a vida cotidiana na comunidade e a proximidade da escola tornam mais tênue a distinção entre as violências experimentadas na comunidade e as violências experimentadas no ambiente escolar.

As pesquisas sobre violência escolar voltadas exclusivamente para as relações de violências interpessoais, para as manifestações de agressividade, brigas e ameaças e para os sofrimentos e práticas de violências entre crianças e adolescentes são mais escassas. Na pesquisa já citada de Abramovay (2003), o item que mais se aproxima desse tipo de violência refere-se as “ameaças”, que muitas vezes acabam em agressões físicas. As situações de ameaças são bons indicadores de violência, pois elas assumem diversas vias no ambiente escolar: entre alunos; entre alunos e professores; professores e alunos; pais e alunos; pais e professores, etc. Na pesquisa da autora supracitada, a média nacional de relatos de alunos que já presenciaram situações de ameaças a alunos, pais, professores e funcionários no ambiente escolar foi 33%⁴⁸. Em Porto Alegre foi 35%⁴⁹

⁴⁸ N absoluto = 4.633.301

(ABRAMOVAY, 2003). As manifestações de violências que mais se aproximam daquelas pretendidas aqui por nós, referem-se às práticas e sofrimentos de *bullying* no ambiente escolar.

O termo *bullying*, ao contrário de suas manifestações, é bastante recente na literatura e nas pesquisas que abordam o fenômeno da violência escolar. No caso brasileiro, conforme visto nas pesquisas citadas, ele não era citado até pouco tempo. Contudo, hoje em dia, há estudos que abordam unicamente esse fenômeno na escola.

Bullying é um tipo de violência caracterizada por comportamentos agressivos e ofensivos, perpetrados por uma ou mais pessoas contra outra pessoa ou grupo de pessoas, de forma repetitiva, intencional e sistemática. Diferente de outras práticas de violência, o *bullying* ocorre sempre nas relações entre pares em que há uma desigualdade evidente de poder (força física, capacidades cognitivas, diferenças socioeconômicas, gostos, estigmas, etc.). Além disso, tais relações envolvem sempre as mesmas pessoas. Outra peculiaridade deste tipo de violência é que ela pode se manifestar de forma física, psicológica, material e social, através de socos, chutes, empurrões, humilhações, discriminações, exclusões, ameaças, perseguições, insultos, destruição ou furtos de bens materiais e assim por diante. Por ser um fenômeno de origem relacional, o *bullying* pode acontecer em qualquer tipo de interação social, no trabalho, na família ou na escola. Contudo, historicamente, os estudos sobre *bullying* abordam este fenômeno no ambiente escolar, pois foi nas relações entre alunos nas escolas que ele se mostrou mais frequente, evidente e preocupante. As primeiras pesquisas acerca do fenômeno começaram na Inglaterra durante a década de 70, mas foi em 1983 que ele tornou-se de conhecimento público, quando três jovens noruegueses, em idade escolar, cometeram suicídio devido às agressões que eles sofriam dos colegas da escola (TTOFI & FARRINGTON, 2010).

⁴⁹ N absoluto = 170.511

Outra característica importante deste tipo de violência, e que vem ao encontro de nossos objetivos, refere-se a um tipo específico de ator, próprio das manifestações de *bullying*. Além dos agressores, das vítimas e dos espectadores, há aqueles conhecidos como “vítimas-agressoras” que, ora são agredidos, ora são agressores. Muitos agressores nas escolas também são identificados como vítimas de violência doméstica. Em outros casos, aqueles que são agredidos na escola buscam vítimas menores para agredir depois, como irmãos ou alunos menores. Já, em outro tipo de situação, alguns agressores passam a ser excluídos ou evitados pelo grupo justamente pelo do comportamento hostil e violento que eles estabelecem com seus colegas (SILVA, 2010). De todos os atores envolvidos em situações de *bullying* na escola, a maior parcela quase sempre é de “vítimas-agressoras”.

Conforme dito, no Brasil, a adoção do termo *bullying* pela literatura especializada não tem 10 anos. Em 2009, o IBGE, através da Pesquisa da Saúde do Escolar (PENSE), incluiu o fenômeno do *bullying* nos seus levantamentos nacionais, através da pergunta: “Nos últimos 30 dias, com que frequência algum dos seus colegas te esculacharam, zoaram, mangaram intimidaram ou caçoaram tanto que você ficou magoado, incomodado ou aborrecido?” (BRASIL, 2009)⁵⁰.

Um dos itens da PENSE de 2009 abordou as situações de violência vividas por adolescentes em diferentes âmbitos de suas vidas, como na escola e em casa. Ao todo, foram inquiridos 618.555 estudantes que frequentavam o 9º ano do ensino fundamental das 26 capitais mais o Distrito Federal do Brasil, sendo que, 52,5% eram meninas e 47,4% eram meninos. Do total, 79,1% estudavam em escolas públicas e 20,8% em escolas particulares. Em Porto Alegre, a distribuição, na mesma sequência, foi de 12.469, em que 51,5% eram meninas e 48,5 eram meninos. Deste total, 72,9% estudavam em escolas públicas e 27,1% em escolas privadas. A faixa etária de alunos que frequentam o 9º ano do ensino fundamental

⁵⁰ Ver a situação 6 da tabela 6.

varia de 13 – 15 anos de idade (89,1%), sendo que quase a metade (47,1%) tem 14 anos de idade (BRASIL, 2009). Na tabela 6, simplificada por nós, podemos observar as porcentagens de acordo com seis diferentes situações de violências vividas por estes adolescentes, conforme o sexo e o tipo de escola, no Brasil e na capital gaúcha.

Podemos observar, conforme os dados discriminados por sexo e tipo de escola, que meninos que estudam escolas públicas, tanto no Brasil, quanto em Porto Alegre, vivenciam, em média, mais situações de violências em suas vidas, do que as meninas e os estudantes de escolas particulares. A única exceção está na porcentagem de meninas que foram agredidas fisicamente por algum familiar, em particular no caso do Brasil, cujo valor apresentado (10%) foi maior do que o valor nacional total (9,5%), assim como também foi maior quando comparado com a porcentagem nacional dos meninos (9%). Em quase todos os outros casos, os menino têm 2 ou 3 vezes mais chances de se envolver em situações de violência do que as meninas. Outro dado que chama a atenção pode ser visto quando comparamos os valores totais do Brasil com Porto Alegre. Conforme visto em Abramovay (2003), adolescentes porto-alegrenses têm mais contato com armas de fogo do que os demais adolescentes do Brasil.

Ao relacionarmos as cinco primeiras situações e seus valores assumidos segundo o tipo de escola, tanto no caso do Brasil, quanto no de Porto Alegre, podemos entender porque os alunos de escolas públicas, quando comparados aos de escolas privadas, deixam de ir mais vezes à escola por falta de segurança. Ao que tudo indica suas casas também não são os locais mais seguros para ficarem, pois aí, eles também estão mais expostos à violência do que os alunos de escolas privadas.

Tabela 6 - Percentual de escolares segundo seis situações de violências vivenciadas na escola e em casa por sexo e tipo de escola, no Brasil e Município de Porto Alegre em 2009

	Situações de violência	Sexo						Tipo de escola				
		Total		Feminino		Masculino		Pública		Privada		
		Brasil	POA	Brasil	POA	Brasil	POA	Brasil	POA	Brasil	POA	
Percentual de estudantes frequentando o 9º ano do ensino fundamental que, nos últimos 30 dias...,	1 - Estiveram envolvidos em alguma briga na qual alguém foi fisicamente agredido	12,9	14,5	8,9	9,5	17,5	19,8	13,0	15,4	12,6	11,9	
	2 - Estiveram em alguma briga na qual alguma pessoa usou arma branca	6,1	5,5	3,4	3,0	9,0	8,1	6,4	5,5	4,7	5,3	
	3 - Estiveram em alguma briga na qual alguma pessoa usou arma de fogo	4,0	4,9	2,3	2,1	6,0	8,0	4,4	5,1	2,6	4,4	
	4 - Foram agredidos fisicamente por um adulto da família	9,5	8,3	10,0	7,8	9,0	8,9	9,6	9,0	9,3	6,5	
	5 - Não compareceram à escola por falta de segurança*	5.1 - No trajeto casa-escola	6,4	5,2					9,7	8,2	5,5	3,9
		5.2 - Na escola	5,5	4,1					9,7*	8,2*	5,5*	3,9*
	6 - Se sentiram humilhados pelas provocações dos colegas da escola	6.1 - Nenhuma vez	69,2	67,4	70,8	69,6	67,3	64,9	70,5	67,3	64,1	67,6
		6.2 - Raramente ou às vezes	25,4	27,9	24,4	26,2	26,6	29,8	24,0	27,9	30,7	28,1
		6.3 - Quase sempre ou sempre	5,4	4,7	4,8	4,1	6,0	5,3	5,5	4,8	5,2	4,4

(Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar, 2009). *Não há discriminação entre o local (trajeto casa-escola e escola) e o tipo de escola, por isso os valores são repetidos, isto é, valem para ambos. Também não foram discriminadas as porcentagens deste item por sexo.

Seriam então as escolas privadas um fator protetivo para aquelas situações de violências? Seriam essas escolas ambientes mais seguros para os adolescentes ficarem a maior parte do tempo, a fim de evitar o risco de se envolverem em algum tipo de situação de violência? Aparentemente sim. Mas, se observarmos, no item 6 da tabela 6, os valores se aproximam muito para ambos os tipos de escola e, ainda que estudantes de escolas públicas tenham se sentidos humilhados mais vezes que os estudantes de escolas privadas (item 6.3), a porcentagem de estudantes de escolas pública que nunca se sentiram humilhados é maior que aquela mostrada pelos estudantes de escolas privadas (item 6.1), deixando a entender que, mesmo nesse tipo de escola, os alunos ainda não se encontram tão seguros e protegidos. Outra abordagem para explicar essas diferenças entre escolas públicas e privadas, é que nessas, ao contrário daquelas, as situações de violências tendem a ser mais indiretas, psicológicas e imperceptíveis, mas não menos graves.

Pinheiro (2006) realizou uma dissertação na área da Educação cujo objetivo se aproxima muito daquele pretendido por nós neste trabalho. Na ocasião, a autora investigou se havia uma possível relação entre a exposição à violência doméstica (física e psicológica) e situações de *bullying* na escola. Ao todo foram pesquisados 239 estudantes da 5ª a 8ª série do ensino fundamental (11 a 15 anos), de ambos os sexos, de três escolas públicas no interior de São Paulo. Os participantes em sua maioria pertenciam às classes C (73,6%) e D (74,5%) e moravam com ambos os pais. O dado um tanto incomum refere-se ao maior número de meninas (65,3%), que de meninos (34,7%) que participaram da pesquisa.

Contando com a participação espontânea dos alunos em querer participar da pesquisa, menos de 50% do número total de alunos das três escolas aceitou colaborar com a pesquisadora. Entre os fatores que levaram a isto, além da falta vontade em não querer participar, estão: o não consentimento dos pais, a ausência à aula no dia da coleta dos dados ou ainda, porque não preenchia o

critério de inclusão que era morar com no mínimo um dos pais. Tal informação é relevante, pois mostra que os procedimentos utilizados em pesquisas com crianças e adolescentes não são os mesmos que aqueles utilizados com os adultos. Há uma série de elementos que podem facilitar ou dificultar a adesão dos participantes à pesquisa, principalmente, quando se trata de um público infanto-juvenil, não apenas nos cuidados éticos que se deve ter, mas também pelo interesse espontâneo em participar da pesquisa e da permissão dos pais. Outro problema que pode impedir que pais permitam a participação de seus filhos em pesquisas sobre violência diz respeito ao receio de alguns deles podem ter em ser descobertos ou denunciados, caso sejam eles também agentes agressores. No caso desta pesquisa, para incentivar os estudantes a participarem, a autora elaborou um sorteio de dois conjuntos de canetas coloridas entre os que aceitassem participar (PINHEIRO, 2006). Talvez tenha sido por isso a baixa adesão dos meninos à pesquisa.

A coleta de dados ocorreu pela aplicação de quatro tipos de questionários que buscavam identificar: 1) situação sócio-demográfica; 2) situações *bullying* na escola; 3) situações de conflitos entre os pais e; 4) situações de conflitos entre pais e filhos. Nos três últimos, buscou-se analisar a frequência dessas situações na vida da população investigada (PINHEIRO, 2006). Ao todo, entre perguntas fechadas e semi-estruturadas, foram respondidas, acreditamos que exaustivamente, um pouco menos de 100 questões.

Em relação às situações de *bullying* na escola (tipos, prevalência e diferença entre gênero), dos 239 alunos questionados, 49% relataram algum tipo de envolvimento com o *bullying* nos últimos três meses, sendo que destes, 26% foram vítimas, 21% vítimas-agressoras e 3% agressores. Quando correlacionados com o gênero, apenas mostrou significância estatística o fato de se ser vítima-agressora e menino, isto é, meninos têm 2,2 vezes mais chances de serem vítimas-agressoras que as meninas. Entre os tipos mais praticados de *bullying*, em primeiro lugar está o “*bullying* verbal direto” (xingamentos, provocações,

brincadeiras de mau gosto, etc.) com 42,7% de prevalência, seguido pela prática de “*bullying* físico direto” (intimidações por meio de agressão física e pertences tomados) com 16,7% e o “*bullying* indireto” (exclusão social, mentiras e rumores falsos) com 15,5%. Mesmo não tendo apresentado significância estatística entre gênero e tipo de bullying praticado, a autora constatou que a proporção de meninos envolvidos em tais circunstâncias é sempre maior que a proporção de meninas (PINHEIRO, 2006), mesmo sendo o percentual de meninas da amostra mais representativo que o de meninos.

Sobre a prevalência de situações de violências entre os pais (pais, mães, padrastos, madrasta, companheiro e companheira), mais da metade dos alunos (55,2%) disse que já presenciou alguma forma de violência entre eles, como agressão psicológica, gritos, insultos, ameaças, espancamentos, estrangulamentos, arremessos de objetos, uso de arma de fogo etc. Vale apenas destacar um ponto aqui: a prevalência desses atos de agressão foi igual entre “pais agredindo mães e mães agredindo pais” (55,2%). A mesma semelhança pode ser observada quando se discrimina esses testemunhos por gênero. Do total de participantes, 54,2% dos meninos e 55,8% das meninas, presenciaram o pai agredindo a mãe, ao passo que, 49,4% dos meninos e 58,3% das meninas presenciaram a situação inversa, isto é, das mães agredindo os pais. (PINHEIRO, 2006). A partir destes resultados, poderíamos afirmar que na população investigada, essas situações de violência doméstica assumem uma postura mais “democrática”, no sentido de abarcar proporcionalmente ambos os sexos.

Em relação aos atos de violências praticados pelos pais contra os filhos, houve uma prevalência daqueles cometidos pelas mães (84,5%) em relação aos pais (62,3%). Aqui, tanto meninas (62,2%), quanto meninos (62,7%), disseram ter sido vítimas de pelo menos um ato de violência praticado pelo pai. Já, quando o agressor é a mãe, 91,6% dos meninos relataram ter sido agredido pela mãe. Entre as meninas esta porcentagem foi de 80,8%. Mesmo entre os atos considerados mais severos como, “ameaça com uma faca ou arma de fogo”, “queimar ou

derramar líquidos quentes” ou “estrangular ou bater muitas vezes com força”, foram as mães (23,4%), mais que os pais (15,9%), quem os praticaram. Em todos os casos de violência “severa”, sejam eles praticados pelos pais ou pelas mães, são os meninos suas principais vítimas. Entre os tipos mais frequentes de violências praticadas por ambos os pais contra os filhos estão as práticas de violência psicológica, como falar alto, gritar e ameaçar bater, e as práticas de violência física “leves” e “moderados” como beliscar, dar um tapa na cabeça, rosto ou orelha e bater com um cinto ou outro objeto (PINHEIRO, 2006). Considerando apenas as situações de violência doméstica contra as crianças e adolescentes, a igualdade observada na situação anterior desapareceu, ou seja, aqui, os meninos não apenas são os mais agredidos, como também os mais fortemente agredidos.

As associações entre as duas situações de violência doméstica, acima descritas, e o envolvimento em situações de *bullying* na escola, no caso de alunos vítimas e não-vítimas, não apresentaram diferenças estatisticamente significantes entre os participantes expostos a situações de violências entre os pais. Em outros termos, tantos os alunos que foram vítimas de *bullying*, quanto àqueles que não tiveram nenhum tipo de envolvimento nessas situações, presenciaram situações de violências entre os pais. Porém, quando a situação de violência doméstica tem a criança ou o adolescente como vítima, aqueles que foram agredidos pelas mães têm 2,6 mais chances de serem vítimas de *bullying* que aqueles que nunca foram agredidos por elas. Tal estimativa vale para ambos os sexos, embora a prevalência, nessas situações, seja maior entre os meninos que meninas. Este panorama muda quando o pai é o agressor. Ainda que, comparado às mães, os pais agredam menos os filhos, as chances de ser vítima de *bullying*, para ambos os sexos, são de 3,1 vezes mais em relação àqueles que não foram vítimas de violência doméstica perpetrada pelos pais. Considerando apenas aos meninos, esta estimativa sobe para 16 vezes mais chances de ser vítima de violência escolar, portanto, a vitimização de violência doméstica, quando praticada pelos

pais, é um fator preditivo para a vitimização em situações de *bullying* na escola (PINHEIRO, 2006).

O fato de apenas 3% dos alunos terem sido identificados somente como agressores não permitiu a autora analisar a relação desses com as situações de violência doméstica. Em relação às vítimas-agressoras e os não-envolvidos em situações de *bullying*, ao contrário das vítimas, a exposição à violência entre os pais, especificamente do pai contra a mãe, aumenta as chances de os participantes, de ambos os sexos, se tornarem vítima-agressora em situações de *bullying* na escola. Neste tipo de situação, são as meninas quem apresentam as maiores chances (3,8 vezes maior) de serem vítimas-agressoras. Estas chances aumentam mais ainda (4,8 vezes) quando elas presenciam atos de violências cometidos pelas mães contra os pais (PINHEIRO, 2006).

Entre as vítimas, de ambos os sexos, de violências domésticas praticadas pelas mães contra os filhos, 91,8% dos participantes que foram agredidos por suas mães também eram vítimas-agressoras em situações de *bullying* na escola, enquanto aqueles que não tiveram envolvimento nenhum com *bullying*, esta porcentagem cai para 77,9%. Em outras palavras, vítimas de violência materna têm 3,2 vezes mais chances de ser uma vítima-agressora quando comparados àqueles que nunca foram agredidos por suas mães. Na mesma situação, apenas entre os meninos, essas chances sobem para 16,4 vezes mais. Quando o agressor é o pai, 79,6% dos participantes estiveram envolvidos como vítimas-agressoras em situações de *bullying*. Quando discriminada conforme a intensidade da violência praticada (leve, moderada, severa), a tendência, para ambos os sexos, era de que as chances de ser uma vítima-agressora em situações de *bullying* são proporcionais à intensidade da violência doméstica praticada pelos pais contra os filhos. No caso dos meninos a proporção é de 4,1 mais chances para violência física leve; 7,1 mais chances mais para a violência moderada e; 8,5 mais chances mais para a violência física severa (PINHEIRO, 2006).

De modo geral, a cronicidade das diferentes formas de violência doméstica vividas pelos participantes, sejam aquelas praticadas entre os pais e presenciadas por eles, sejam aquelas em que eles próprios são as vítimas de ambos os pais, é sempre maior no grupo de vítimas-agressoras, quando comparada a cronicidade do grupo de vítimas e as não-vítimas. Em todos os casos há uma correlação positiva entre a violência doméstica e violência no ambiente escolar (PINHEIRO, 2006). Há também variações importantes entre o gênero dos participantes, o gênero dos agressores, os tipos de violência sofridos e sua intensidade, bem como, quando todos estes fatores são cruzados entre si. Mais que estimativas estatísticas, este estudo nos ajuda a compreender o quão complexo e multifacetado é o fenômeno social da violência e o quão não menos complexa e multifacetada é a pesquisa com crianças e adolescentes.

Aqui se encerra a parte desta dissertação que abordou assuntos relacionados à infância e à adolescência. A partir de agora, falaremos diretamente com as crianças e os adolescentes.

7. Resultados

Antes de descrevermos os resultados, precisamos chamar a atenção para alguns pontos que foram reconsiderados entre o pré e o pós- pesquisa. De acordo com as teorias descritas, alguns pontos mostraram-se essenciais para a compreensão do processo de socialização da violência na infância e adolescência, contudo eles não foram abordados com o intuito de facilitar a análise dos dados. Entre eles podemos destacar o sexo dos participantes, a estrutura familiar e a identidade dos agressores.

Ainda que tivéssemos a oportunidade de questionar meninas, estas foram excluídas da pesquisa devido à demanda dos casos atendidos pelo Projeto Proteger e a homogeneidade dos casos que buscávamos contemplar, ser maior entre os meninos. Em outros termos, a proporção de meninos comparada a das meninas, por ser mais elevada, não resultaria em uma diferenciação estatisticamente significativa.

Vimos também que a identidade dos agressores ajuda a explicar a forma com que são apreendidas e percebidas as manifestações de violências por parte dos envolvidos, em particular, das crianças e dos adolescentes. A identidade do agressor, por exemplo, no caso de uma figura afetiva ou de uma figura que represente algum tipo de autoridade, pode facilitar a aprendizagem e legitimar o uso de violências. Um ato de violência praticado por um dos pais ou um professor, pode ser muito mais impactante que aqueles praticados entre os pares. Vimos inclusive que o simples fato de ser o pai ou a mãe o agente agressor, pode resultar em diferentes formas de interiorização e exteriorização acerca das manifestações e práticas de violências experimentadas por crianças e adolescentes em casa. Contudo, conforme já discutido, partimos do princípio de

que relações de violências em casa, na rua ou na escola envolvem figuras próprias desses locais, isto é, pais ou irmão em casa, professores ou alunos na escola, e assim por diante. Desde o início definimos estes diferentes atores a partir dos espaços que lhes são específicos.

A estrutura das famílias dos sujeitos pesquisados também não foi discriminada por nós, pois além das famílias atendidas pelo Projeto Proteger possuem um padrão familiar, conforme acima descrito, a caracterização de cada uma mereceria uma categoria própria, tamanha a diversidade assumidas por elas. Apenas para citar algumas possibilidades, tal diversidade se dá pelo número de membros da família, fixos e temporários, relações de consanguinidade, atribuições e reconhecimentos de papéis familiares para membros não familiares, filiação legal, de fato e afetiva, desfiliação, circulação pela família estendida e relações conjugais. A combinação destes elementos gera diferentes percepções de família por parte de crianças e adolescentes. Estas variáveis relacionadas à estrutura familiar, pela sua inerente complexidade, poderiam originar cálculos difíceis de serem analisados e interpretados, daí sua exclusão neste trabalho. Isto não significa dizer que tal elemento não seja essencial para compreensão do nosso objeto de estudo. Pelo contrário, assim como a identificação dos agressores, a relação do tipo de estrutura familiar com os tipos de violências, sofridos e praticados, deve ajudar a explicar, também, como ocorre o processo de socialização da violência na infância e na adolescência.

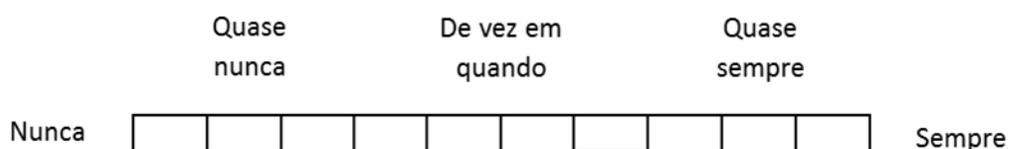
Outro ponto que poderia ter sido abordado, devido a sua relevância teórica, refere-se à simples observação das manifestações de violências física e psicológica, presenciadas em casa, na rua ou na escola, pois acreditamos que, além das práticas e sofrimentos, um outro fator que pode influenciar no processo de socialização da violência durante infância e a adolescência diz respeito a este contato mais “indireto”, apenas com os olhos, com as manifestações de violência. Isso porque, no momento em que uma criança ou um adolescente está exposto a

uma situação de violência, entre os pais, por exemplo, ela torna-se igualmente uma vítima dessa violência. Nem sempre é preciso apanhar ou ser ofendido, bater ou ofender, para se sentir agredido.

Durante as etapas, de pré e pós-levantamento de dados, alteramos a estrutura da escala de perguntas do questionário. Inicialmente ela seria formulada do seguinte modo:

Nunca ————— Sempre

Porém, conforme íamos aplicando os primeiros questionários com esta estrutura, percebíamos que as respostas estavam aparecendo de modo polarizado (ou “nunca” ou “sempre”). Preocupados em não captar as nuances das percepções dos participantes, resolvemos aplicar uma segunda versão para aqueles que já haviam respondido a primeira versão e, percebemos que a distribuição das respostas começou a aparecer de forma mais distribuída. Então, elaboramos uma estrutura para as respostas do questionário com mais três advérbios de tempo, ficando ele do seguinte modo:



Com esta alteração, nossa pretensão foi prover um maior número de alternativas de respostas. A lógica continua a mesma: uma reta de dez centímetros onde nas extremidades constam os advérbios “nunca” e “sempre”. Além disso, acrescentamos dez caselas onde inserimos as expressões adverbiais “quase nunca”, “de vez em quando” e “quase sempre”. (ver Anexo I)

Todos os questionários foram aplicados no próprio Projeto Proteger, antes ou após as consultas ambulatoriais e, assim que eram completados, pedíamos aos pais para assinarem um termo de consentimento. Ao todo foram questionados 42 indivíduos. A maioria dos participantes residia nos municípios de Porto Alegre e Viamão, e seis eram provenientes do município de Triunfo.

Nossa amostragem ficou abaixo do total inicialmente pretendido (100 casos) devido a demanda dos casos atendidos pelo Projeto Proteger ao longo do desenvolvimento deste trabalho e, a fim de formar uma amostra suficientemente homogênea, incluíamos apenas crianças e adolescentes do sexo masculino, entre 9 e 14 anos de idade, que morassem com pelo menos um dos pais e que tivessem sido encaminhadas para o ambulatório por algum motivo envolvendo violência física e/ou psicológica, praticada e/ou sofrida em casa, na rua ou na escola.

Por envolver o espaço escolar, questionamos apenas aquelas crianças e adolescentes que frequentavam uma escola normal e regularmente. Por isso, excluímos os indivíduos da mesma faixa etária, que frequentavam escolas especiais. Este foi o principal critério para construir nossa amostra, tendo em vista que o instrumento utilizado para coletar os dados era um questionário auto-reportado. Logo, era necessário que os indivíduos inquiridos soubessem ler, interpretar e responder, por si sós, as perguntas requeridas.

Eis nossa primeira descoberta. Frequentar uma escola normal e regularmente não é requisito para saber ler, interpretar e responder um questionário, mesmo em séries mais avançadas, como, por exemplo, a 4^o ou 5^o séries. Vale dizer que todos os participantes eram de escolas públicas estaduais ou municipais. Não foram poucos os indivíduos que não sabiam ler e, quando sabiam, não sabiam interpretar. Nestes casos, permanecíamos junto a eles para ler e explicar o que deveria ser feito. Já, aqueles que sabiam ler e interpretar, ficavam a sós para responder o questionário.

Ainda que se trate de uma amostra muito pequena, os resultados encontrados mostraram-se condizentes com os argumentos discutidos por nós ao longo do trabalho. A seguir apresentaremos os dados descritivos relacionados à idade, às práticas e sofrimentos de violências, físicas e psicológicas, em casa, na rua e na escola da população pesquisada.

A tabela 7 apresenta a frequência e o percentual etários dos participantes.

Tabela 7 - Frequências e percentuais etários

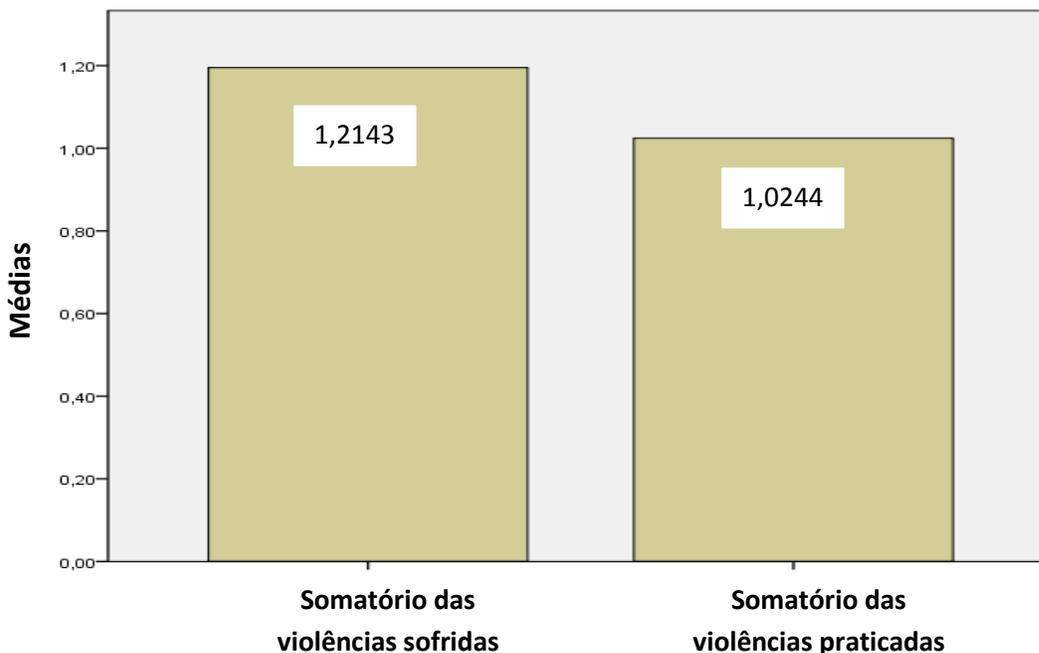
	9 anos	10 anos	11 anos	12 anos	13anos	14 anos	Total 1	Missing	Total 2
Frequência	9	6	3	10	5	7	40	2	42
(%)	21,4	14,3	7,1	23,8	11,9	16,7	95,2	4,8	100,0

A média de idade foi de 11,4 anos com desvio padrão de $\pm 1,8$. Nota-se que conseguimos abarcar exatamente a idade de transição entre a infância e a adolescência. A moda e a mediana confirmam isso, 12 anos para ambas. Ainda assim, há uma prevalência de adolescentes em relação às crianças.

O gráfico 1 apresenta a relação das médias entre os somatórios das violências sofridas e praticadas, sem a discriminação dos tipos e dos espaços⁵¹. Nele podemos observar que a média do somatório das violências sofridas excede discretamente à média do somatório das violências praticadas. Em outros termos, nossa população relata que mais sofre violências do que as pratica, mas, não muito.

⁵¹ Trata-se de uma nova variável oriunda da soma de todas as violências, físicas e psicológicas, sofridas e todas as violências, físicas e psicológicas, praticadas.

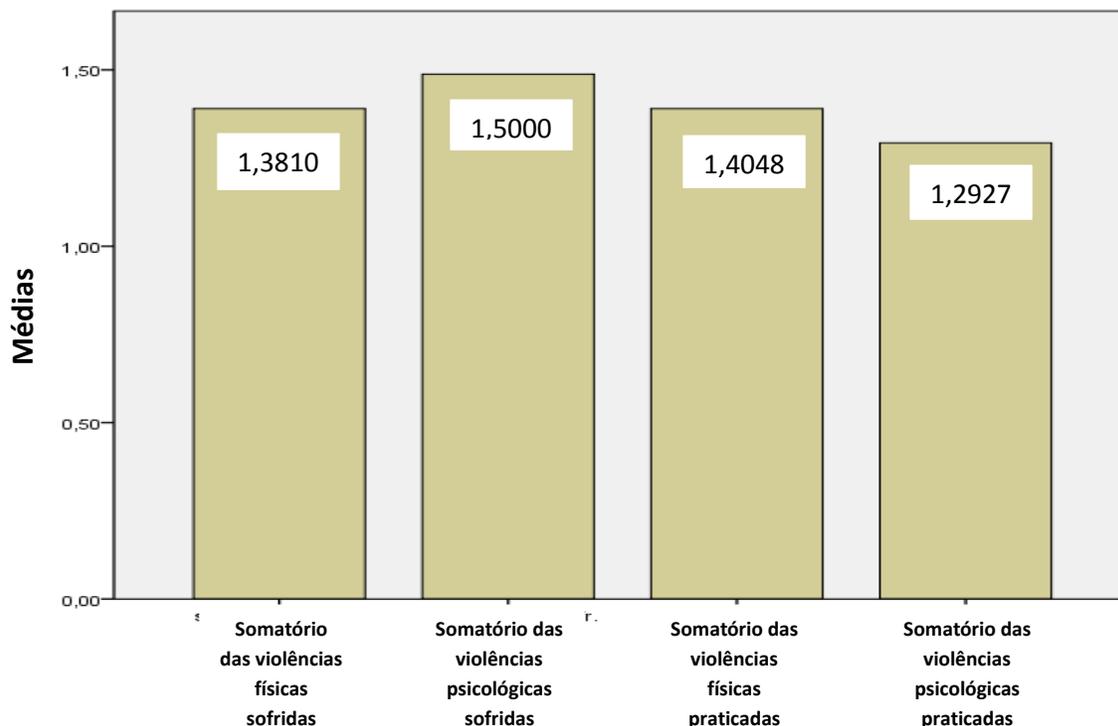
Gráfico 1 - Médias dos somatórios das violências sofridas e das violências praticadas



O gráfico 2 mostra a distribuição das médias quando discriminamos os somatórios de violências sofridas e violências praticadas conforme os tipos de violências, físicas e psicológicas⁵². Percebe-se que o sofrimento causado por violências psicológicas também é discretamente maior que o sofrimento por violências físicas, e o inverso ocorre com as práticas, a população amostral pratica um pouco mais de violência física que psicológica.

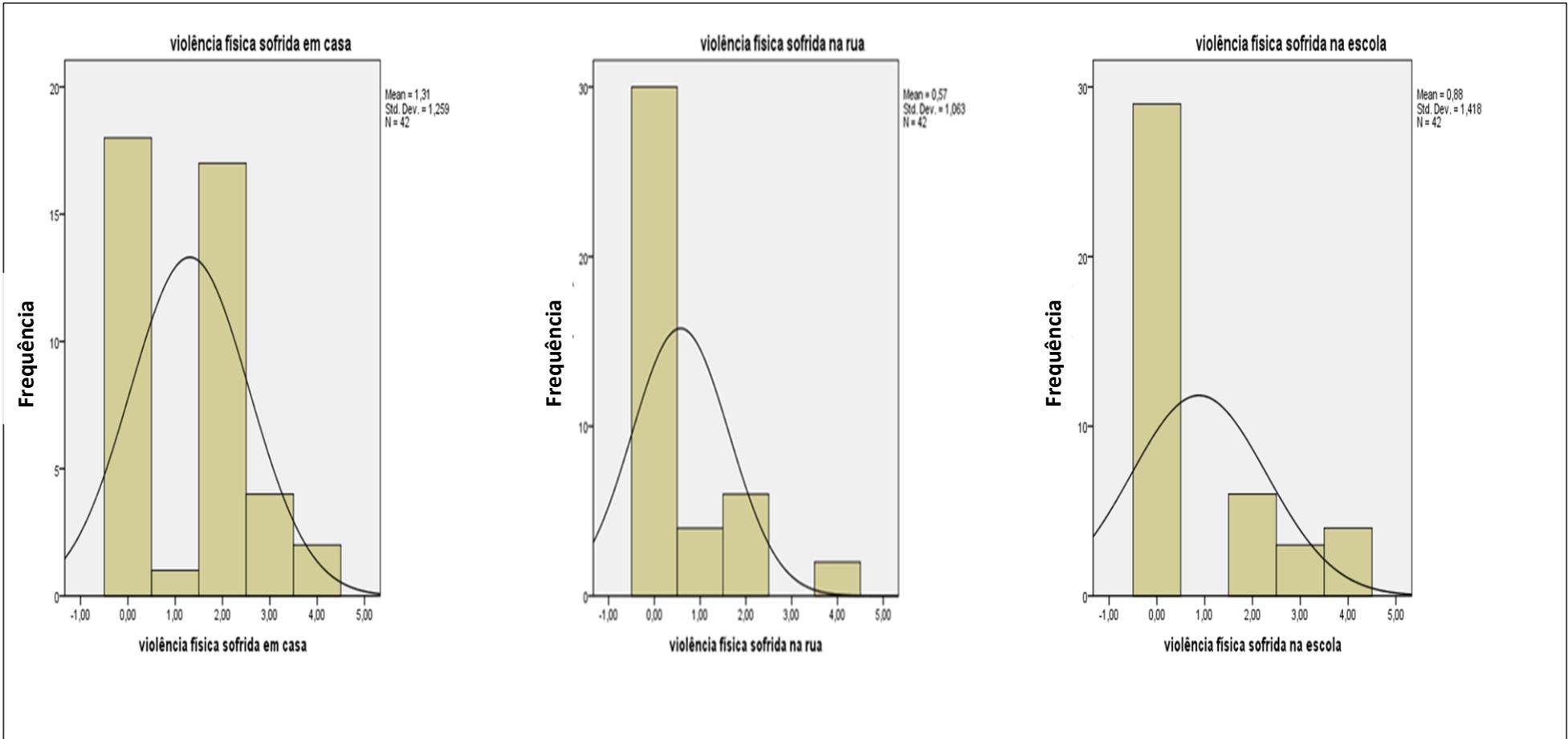
⁵² Trata-se de uma nova variável oriunda da soma de todas as violências físicas sofridas, em casa, na rua e na escola; todas as violências psicológicas sofridas, em casa, na rua e na escola; todas as violências físicas praticadas, em casa, na rua e na escola e; todas as violências psicológicas praticadas (em casa, na rua e na escola).

Gráfico 2 - Médias dos somatórios das violências sofridas e das violências praticadas conforme os tipos físico e psicológico



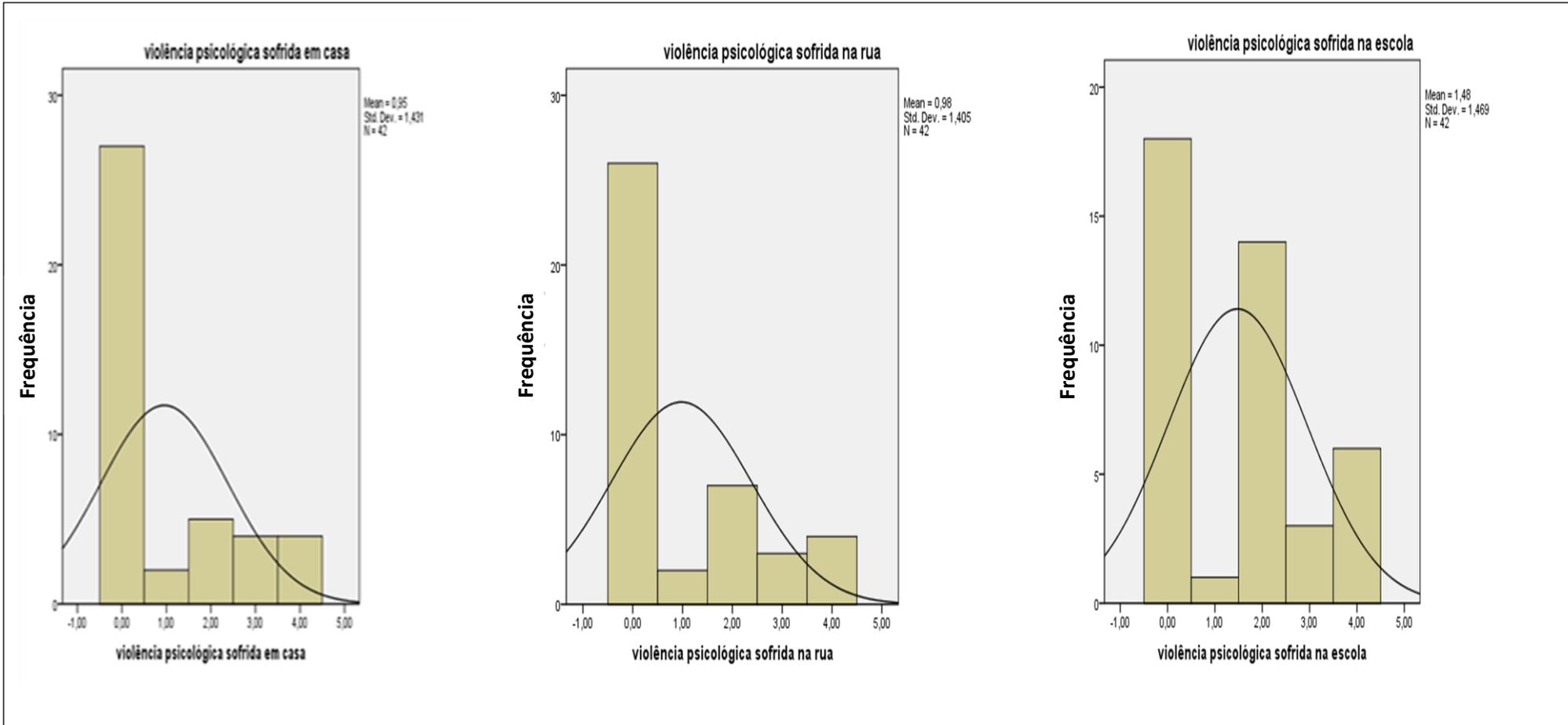
Os gráficos 1 e 2 quando discriminados de acordo com os espaços analisados revela mais detalhes sobre as experiências relacionadas à violência na vida das crianças e dos adolescentes que compõem a nossa amostra. A figura 1 representa o conjunto dos 12 histogramas produzidos a partir dos resultados das frequências obtidas através das perguntas relacionadas à “quantidade” de violências físicas e psicológicas, praticadas e/ou sofridas, em casa, na rua e na escola. Os três primeiros histogramas representam as experiências relacionadas aos sofrimentos de violências físicas em casa, na rua e na escola. O segundo conjunto demonstra as experiências relacionadas aos sofrimentos de violências psicológicas, na mesma ordem de locais. No terceiro conjunto estão as experiências relacionadas às práticas de violências físicas em casa, na rua e na escola. Por fim, no quarto estão as violências psicológicas praticadas em casa, na rua e na escola.

Figura1 - Conjunto de 12 histogramas de frequência relativos às violências físicas e psicológicas, praticadas e sofridas em casa, na rua e na escola



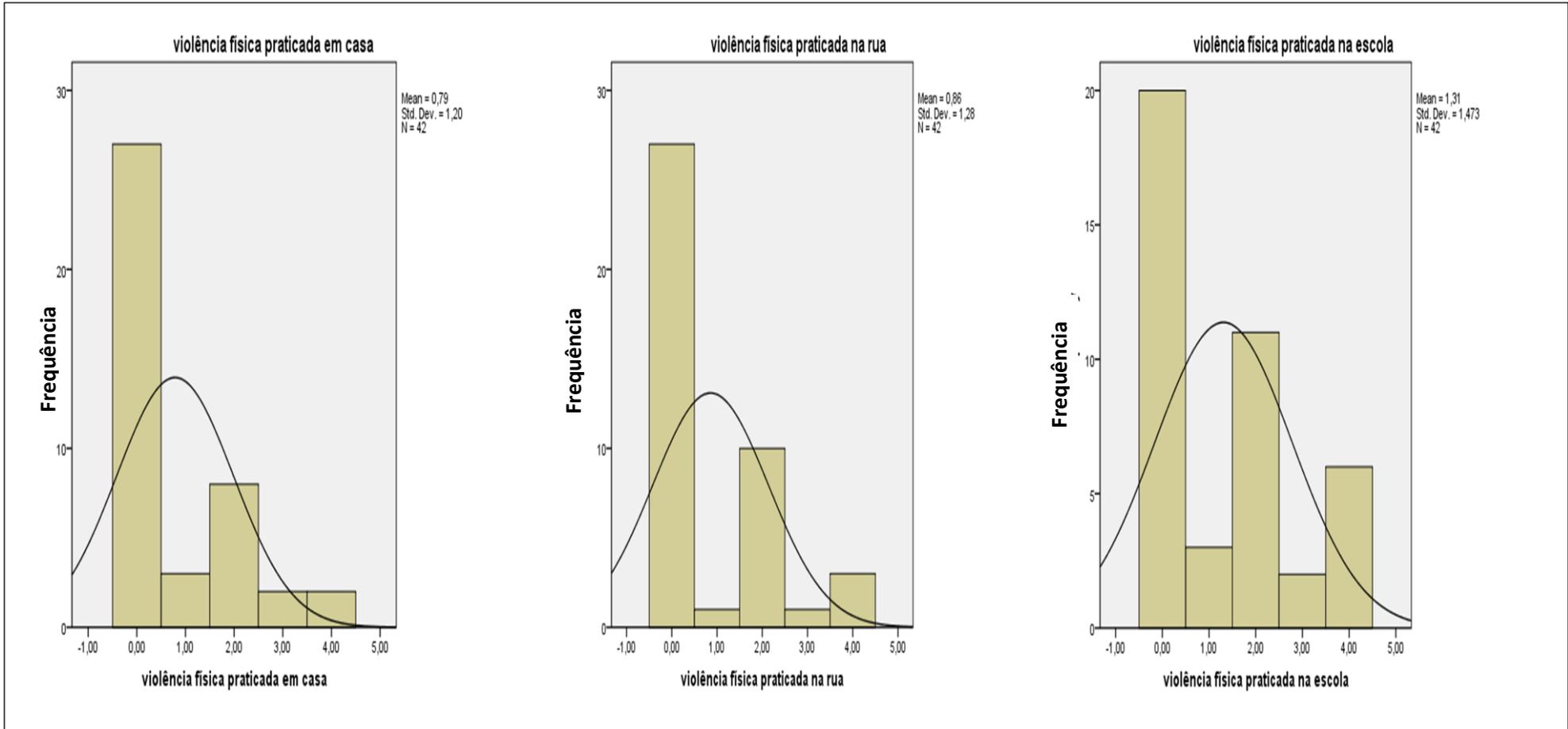
(cont.)

Figura1 (cont.) - Conjunto de 12 histogramas de frequência relativos às violências físicas e psicológicas, praticadas e sofridas em casa, na rua e na escola



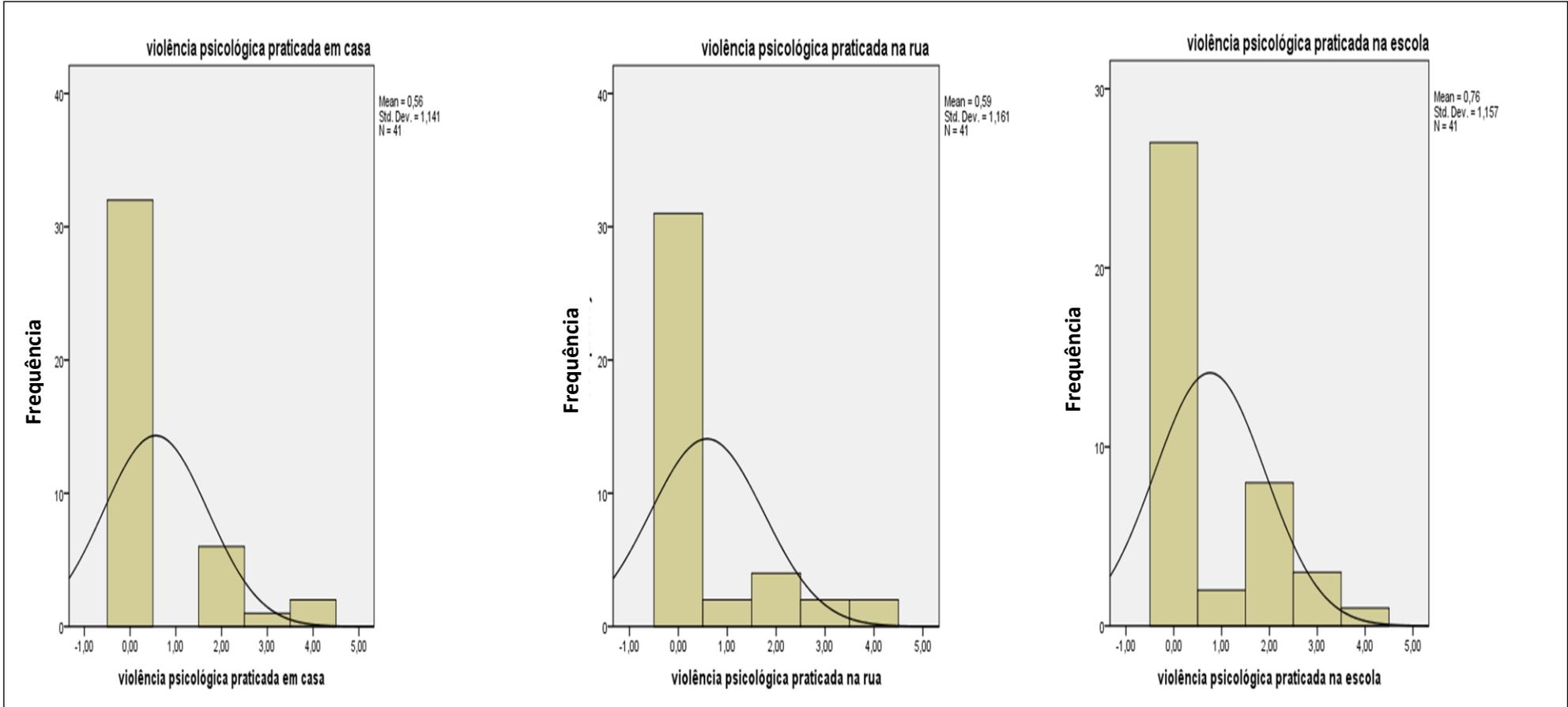
(cont.)

Figura1 (cont.) - Conjunto de 12 histogramas de frequência relativos às violências físicas e psicológicas, praticadas e sofridas em casa, na rua e na escola



(cont.)

Figura1 (cont.) - Conjunto de 12 histogramas de frequência relativos às violências físicas e psicológicas, praticadas e sofridas em casa, na rua e na escola



Nestes conjuntos, mais interessante que observar e descrever a distribuição e o percentual numéricos das médias das respostas (voltaremos a elas em seguida) é comparar o movimento, por assim dizer, das práticas e sofrimentos dos dois tipos de violências investigados de acordo com os diferentes tipos de espaços. Vale lembrar que, conforme as colunas se movem para a direita maior é a “quantidade” de violência percebida e indicada pelas crianças e adolescentes questionados⁵³.

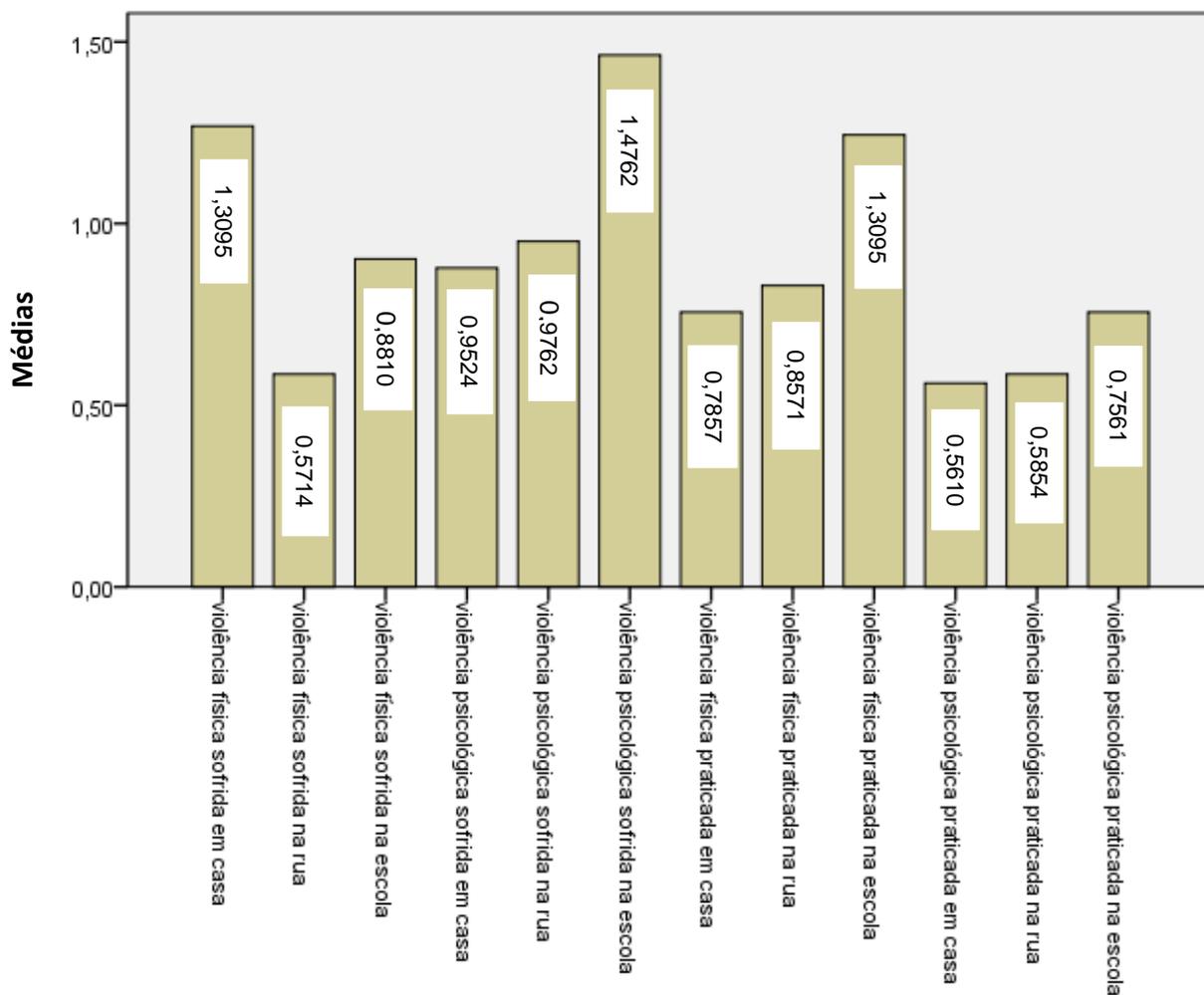
Ignorando, proposital e temporariamente, a quantidade de “nunca” nos 12 tipos de experiências envolvendo violências, podemos perceber que o local onde mais a população sofre violência física é em casa, seguido da escola e da rua. Considerando apenas os valores máximos, isto é, “quase sempre” e “sempre”, o percentual de violências físicas sofridas na escola (16%) mostra-se um pouco superior àqueles sofridos em casa (14%) e na rua (4,8%). A violência sofrida na escola fica mais evidente quando observamos os histogramas de sofrimentos de violências psicológicas. Aqui, a escola é o local onde mais se sofre esse tipo de violência, seguido da casa e da rua. O mesmo se aplica aos valores máximos: 21% na escola, 19% em casa e 16% na rua. Comparado aos sofrimentos de violências físicas, os sofrimentos de violências psicológicas nos três espaços são mais acentuados, sobretudo na rua.

Em relação aos histogramas de violências praticadas, é na escola o local onde mais se pratica violências físicas, seguido da rua e da casa. Ao considerar os valores máximos (“quase sempre” e “sempre”) a escola continua sendo o espaço onde as violências físicas são mais perpetradas (19%), em segundo lugar está a casa (10%) e, por último, a rua (9,5%). A mesma sequência pode ser observada nas práticas de violências psicológicas, em outras palavras, é na escola onde este tipo de violência é mais praticado, seguido da rua e da casa. No que diz respeito aos valores máximos, a escola abarca 21%, a casa 19% e a rua 16%.

⁵³ 0 = nunca; 1 = quase nunca; 2 = de vez em quando; 3 = quase sempre e; 4 = sempre.

O gráfico 3 demonstra estas distribuições em termos de médias das práticas e sofrimentos de violências físicas e psicológicas em casa, na rua e na escola.

Gráfico 3 - Distribuição das médias de violências sofridas e praticadas conforme os tipos e os locais



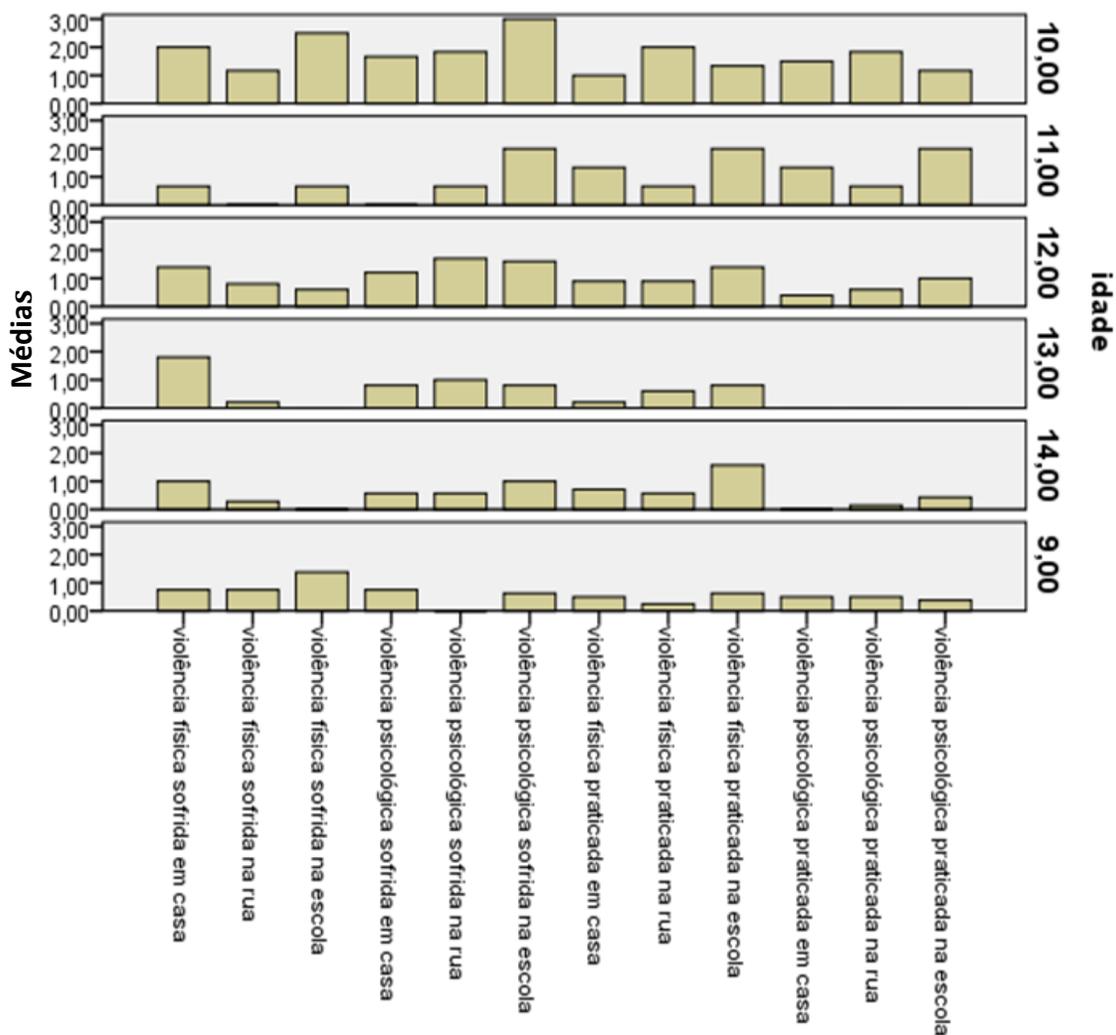
No gráfico acima fica mais fácil visualizar como se distribuem os dois tipos de violências de acordo com os três espaços investigados. O local onde mais se sofre violência física é em casa e onde mais se pratica é na escola. Já, os

espaços onde menos se sofre e menos se pratica este tipo de violência são a rua e a casa, respectivamente. Em relação ao sofrimento e a prática de violências psicológicas, a escola é o espaço onde mais elas ocorrem. Neste caso, a casa é o local onde menos se sofre e se pratica este tipo de violência. Comparando as médias fica difícil estabelecer quais dos três espaços representam o local mais seguro e mais o perigoso para as crianças e adolescentes pesquisados. Embora a casa seja o lugar onde menos ocorrem os sofrimentos de violências psicológicas, é nela onde mais são sofridas as violências físicas. A rua aparenta ser um local seguro para não se sofrer violências físicas, mas não as psicológicas. No caso da escola, percebe-se que há muito sofrimento de violências psicológicas e físicas. Talvez não seja por acaso que é neste espaço onde há mais práticas de violências, tanto físicas quanto psicológicas.

Discriminando o gráfico 3 segundo as idades dos participantes (Gráfico 4) podemos observar que a idade mais crítica para as práticas e sofrimentos de violências físicas e psicológicas, seja em casa, na rua ou na escola gira em torno dos 10 e 11 anos de idade. Exceto pelos valores obtidos em torno dos 9 anos de idade, percebe-se que há um movimento decrescente das “quantidades” de violências, independente dos tipos e dos locais, em relação à idade. Em outras palavras, à medida que o indivíduo cresce há uma diminuição no número de experiências relacionadas às violências. Contudo, não podemos esquecer os resultados encontrados por Dobbs (2007) que demonstram a relação proporcional existente entre o crescimento e a aceitação das práticas de punições físicas. Aqui, nesta pesquisa, essa proporcionalidade pode ser entendida a partir da relação que há entre as percepções e indicações das “quantidades” de violências sofridas ou praticadas, em casa, na rua e na escola e o crescimento. Em outros termos, e considerando o fato de que as experiências em relação às manifestações de violências, ao menos na nossa população, não surgiram de um ano para o outro, ao contrário, estão presentes desde muito cedo em suas vidas, à medida que o indivíduo cresce, há uma tendência em perceber cada vez menos as práticas e

sofrimentos de violências, físicas ou psicológicas, seja em casa, na rua ou na escola.

Gráfico 4 - Distribuição das médias de violências sofridas e praticadas conforme os tipos, os locais e as idades



Realizamos também as análises de correlação entre as práticas e sofrimentos de violências para demonstrar as relações entre elas segundo os tipos e os locais. Para isso aplicamos o coeficiente de correlação de Kendall, ou Tau de

Kendall (τ), mais preciso para amostras não-paramétricas, pequenas e onde os escores se concentram em um mesmo posto (FIELD, 2009). Podemos observar com estes resultados, a covariação entre as variáveis, a força do efeito que a variável preditora tem sobre a variável dependente ⁵⁴ e sua significância estatística, ou seja, a probabilidade dos resultados indicarem uma correlação genuína e verdadeira e não casualmente.

A tabela 8 mostra a correlação entre o somatório das violências sofridas e o somatório das violências praticadas. Já a tabela 9 indica as correlações entre esses somatórios segundo os tipos de violências.

Tabela 8 - Coeficiente de correlação entre o somatório das violências sofridas e o somatório das violências praticadas

		Somatório das violências praticadas
Somatório das violências sofridas	Coeficiente de correlação	0,403**
	Sig. (unilateral)	0,001
	N	41

** . Correlação é significativa ao nível de 0.01 (unilateral)

⁵⁴ Por convenção adotou-se r e $r^2 = 0,10$ como um efeito pequeno ou fraco, que explica 1% da variância total; r e $r^2 = 0,30$ como um efeito médio ou moderado, que explica 9% da variância total e; r e $r^2 = 0,50$ como um efeito grande ou forte, que explica 25% da variância total. Tais valores expressam a magnitude das variáveis ao redor da linha de regressão (FIELDS, 2009).

Tabela 9 - Coeficientes de correlação entre o somatório das violências físicas e psicológicas sofridas e as violências físicas e psicológicas praticadas

		Somatório das violências físicas praticadas	Somatório das violências psicológicas praticadas
Somatório das violências físicas sofridas	Coeficiente de correlação	0,184	0,070
	Sig. (unilateral)	0,112	0,323
	N	42	41
Somatório das violências psicológicas sofridas	Coeficiente de correlação	0,631**	0,253*
	Sig. (unilateral)	0,000	0,048
	N	42	41

*. Correlação é significativa ao nível de 0.05 (unilateral).

**. Correlação é significativa ao nível de 0.01 (unilateral).

Pela tabela 8 podemos concluir que há uma covariância positiva entre o somatório das violências sofridas e o somatório das violências praticadas. Em outras palavras, quando a primeira se move, a segunda se move na mesma direção. Percebe-se também que há um forte impacto da variável preditora sobre a variável dependente, sendo ele estatisticamente significativo ($\tau = 0,403$; $p < 0,001$). Ao discriminarmos conforme os tipos de violências, físicas e psicológicas nota-se que todas as covariâncias são positivas, embora apenas os somatórios de violências psicológicas sofridas apresentam correlações relevantes e significância estatística em relação às práticas de violências. E mais, podemos também notar que a magnitude do somatório das violências psicológicas sofridas é mais forte e estatisticamente significativa em relação ao somatório das violências físicas praticadas, quando comparado ao somatório das violências psicológicas praticadas ($\tau = 0,631$; $p < 0,01$ e $\tau = 0,253$; $p < 0,05$).

Esta última diferença pode ser explicada através daquilo que vínhamos afirmando no decorrer desta dissertação: de que crianças e adolescentes não

apenas reproduzem a realidade social, como elas também contribuem na transformação dessa realidade. O fato de estes indivíduos sofrerem violências físicas não significa que eles irão reproduzi-las da mesma forma, nem mesmo que eles irão, necessariamente, praticá-las. Na tabela 9 isto fica claro quando observamos que os sofrimentos de violências físicas e psicológicas geram resultados muito diferentes, em termos de força e significância estatística, nas práticas de violências físicas e psicológicas. Na tabela 10, tais diferenças ficam mais evidentes ainda.

A tabela 10 apresenta os coeficientes de correlação de acordo com as experiências, tipos e locais de violências vividas pelas crianças e adolescentes da nossa amostra. Nesta tabela, podemos notar que algumas relações apresentam correlações negativas, isto é, enquanto a variável preditora aumenta, a variável dependente aumenta. Das 36 relações abaixo, 5 apresentam este tipo de correlação: violência física sofrida em casa e violência psicológica praticada em casa; violência física sofrida na rua e violência física praticada em casa e psicológica praticada na rua; violência física sofrida na escola e violência física praticada em casa. Reparem que aqui essas relações são opostas à correlação da violência física sofrida em casa e as violências físicas praticadas na escola e na rua e, violência psicológica sofrida em casa e violência psicológica praticada na escola. As demais 31 correlações são positivas e apresentam diferentes magnitudes. Chama a atenção o fato de que, à medida que descemos na tabela os valores das variáveis preditora tendem a aumentar em relação às variáveis dependentes. O mesmo é válido para suas significâncias estatísticas.

Ainda, analisando estas 36 correlações, podemos observar que 11 delas apresentaram significância estatística, assim como todas elas estão correlacionadas positivamente e suas magnitudes variam entre moderada e forte. Nota-se também que tanto as magnitudes, quanto as significâncias, são maiores nos sofrimentos de violências psicológicas quando comparados aos sofrimentos de violências físicas.

Tabela 10 - Coeficientes de correlação entre os sofrimentos e as práticas de violências, físicas e psicológicas, em casa, na rua e na escola

Tau de Kendall		violência física praticada em casa	violência física praticada na rua	violência física praticada na escola	violência psicológica praticada em casa	violência psicológica praticada na rua	violência psicológica praticada na escola
violência física sofrida em casa	Coeficiente de correlação	0,046	0,296*	0,239*	-0,042	0,021	0,006
	Sig. (unilateral)	0,370	0,018	0,040	0,386	0,442	0,483
	N	42	42	42	41	41	41
violência física sofrida na rua	Coeficiente de correlação	-0,155	0,021	0,033	0,112	0,117	-0,157
	Sig. (unilateral)	0,137	0,442	0,407	0,223	0,211	0,138
	N	42	42	42	41	41	41
violência física sofrida na escola	Coeficiente de correlação	-0,112	0,061	0,065	0,276*	0,166	0,154
	Sig. (unilateral)	0,213	0,336	0,319	0,030	0,125	0,141
	N	42	42	42	41	41	41
violência psicológica sofrida em casa	Coeficiente de correlação	0,218	0,314*	0,191	0,065	0,223	-0,043
	Sig. (unilateral)	0,058	0,013	0,080	0,328	0,059	0,381
	N	42	42	42	41	41	41
violência psicológica sofrida na rua	Coeficiente de correlação	0,120	0,389**	0,319**	0,084	0,436**	0,212
	Sig. (unilateral)	0,193	0,003	0,009	0,281	0,001	0,067
	N	42	42	42	41	41	41
violência psicológica sofrida na escola	Coeficiente de correlação	0,062	0,323*	0,363**	0,126	0,340**	0,394**
	Sig. (unilateral)	0,327	0,010	0,004	0,189	0,008	0,002
	N	42	42	42	41	41	41

*. Correlação é significativa ao nível de 0.05 (unilateral). **. Correlação é significativa ao nível de 0.01 (unilateral).

Seguindo a ordem apenas das correlações estatisticamente significativas da tabela 10, temos cinco situações distintas entre os sofrimentos e práticas de violências físicas e psicológicas em casa, na rua e na escola: 1) a violência física sofrida em casa correlaciona-se de forma moderada com as violências físicas praticadas na escola e na rua ($\tau = 0,296$ e $\tau = 0,239$; ambos com p 's $< 0,05$); 2) a violência física sofrida na escola correlaciona-se de maneira moderada com a violência psicológica praticada em casa ($\tau = 0,276$; $p < 0,05$); 3) a violência psicológica sofrida em casa correlaciona-se de maneira moderada com a violência física praticada na rua ($\tau = 0,314$; $p < 0,05$); 4) a violência psicológica sofrida na rua correlaciona-se de maneira moderada com as práticas de violências físicas na rua e na escola, e de maneira forte com violência psicológica praticada na rua ($\tau = 0,389$, $\tau = 0,319$ e $\tau = 0,436$; todos com p 's $< 0,01$) e; 5) a violência psicológica sofrida na escola correlaciona-se de forma moderada com as práticas de violências físicas na rua, e forte com as violências físicas praticadas na escola ($\tau = 0,323$; $p < 0,05$ e $\tau = 0,363$; $p < 0,01$) e ainda, correlaciona-se fortemente com as práticas de violências psicológicas na rua e na escola ($\tau = 0,340$ e $\tau = 0,394$; ambos com p 's $< 0,01$).

Ao associarmos os locais onde os sofrimentos de violências físicas e psicológicas são mais incidentes, vemos que seus sofrimentos no ambiente escolar incidem sobre as práticas de violências físicas e psicológicas em casa, na rua e na própria escola. Já, o sofrimento de violência psicológica na rua incide nas práticas de violências físicas na escola e na rua, e de violência psicológica na própria rua. Por fim, os sofrimentos de violências físicas e psicológicas em casa incidem sobre as práticas de violências físicas na rua e na escola. Por outro lado, ao associarmos os locais onde mais são praticadas as violências físicas e psicológicas, se percebe que há seis ocorrências dessas práticas na rua, quatro na escola e uma ocorrência em casa. Podemos concluir, a partir daquelas cinco situações, que o local cujos sofrimentos de violências físicas e psicológicas mais incidem sobre suas práticas é a escola, seguida da casa e da rua. E, o local onde

mais essas práticas se manifestam é na rua, depois na escola e por último em casa.

Um conjunto de correlações que se destaca na tabela 10, diz respeito à intrincada rede que se forma ao redor das práticas e sofrimentos de violências, físicas e psicológicas, entre a casa e a escola. Observando àquelas correlações negativas e relacionando-as com correlações significativas e positivas referentes a estes dois espaços, obtemos a seguinte configuração: a violência física sofrida em casa possui uma correlação positiva com a prática de violência física na escola e uma correlação inversa com a prática de violência psicológica em casa. Por sua vez, a violência física sofrida na escola apresenta uma correlação positiva com a prática de violência psicológica em casa e uma correlação negativa com a prática de violência física em casa. A violência psicológica sofrida em casa possui uma correlação inversa com a violência psicológica praticada na escola e, por último, a violência psicológica sofrida na escola apresenta uma correlação positiva com as violências físicas e psicológicas praticadas na própria escola.

Este complicado circuito ajuda a explicar porque a violência é considerada um fenômeno complexo. Mesmo tentando simplificá-lo, suas manifestações, seus tipos, locais e efeitos apresentam uma gama de variações quando relacionadas entre si. Pelo exposto, conseguimos pelo menos compreender porque a população estudada sofre muita violência física em casa⁵⁵, pois, ainda que ela apresente uma correlação negativa no que se refere à prática de violência psicológica em casa, essa prática possui uma correlação positiva ligada ao sofrimento de violência física na escola, provavelmente desencadeado pelo elevado número de usos de violências psicológica e física na escola⁵⁶. E, este último lugar, não por acaso, é influenciada pelo sofrimento de violência física provindo de casa. Embora não tenhamos analisado o inverso de nossa hipótese⁵⁷, ou seja, de que práticas de

⁵⁵ Ver Gráfico 3.

⁵⁶ Ver Gráfico 3.

⁵⁷ Por isso nossas análises foram testadas apenas unilateralmente, conforme consta nas tabelas 8, 9 e 10.

violências influenciam nos sofrimentos de violências, podemos aqui visualizar um ciclo de violência, em que os seus efeitos podem ser considerados como as suas causas também.

Embora importantes, os coeficientes de correlação apenas nos indicam as direções que variáveis se deslocam em um eixo cartesiano e o quão aderente e estatisticamente significativo são esses deslocamentos. Mesmo não tendo sido prevista na etapa da pré-pesquisa, a análise de regressão (r^2) possibilita-nos prever os resultados de saída em termos percentuais, garantindo com isso uma melhor exatidão dos resultados encontrados. Em outras palavras, a análise de regressão explica a quantidade de variância provocada na variável resultante pela variável preditora (FIELD, 2009).

A análise de regressão é extraída do coeficiente de Pearson (r), e consiste no resultado desse coeficiente ao quadrado. Embora não seja o melhor coeficiente para ser usado em uma população muito pequena e não-paramétrica, seus resultados podem ser significativos reduzindo-se o número de variáveis independentes (FIELD,2009). Neste sentido, só aplicamos aqui a análise de regressão às manifestações de violências sofridas e praticadas e de acordo com os tipos de violências, físicas e psicológicas.

Nas figuras 2 e 3 estão os resultados daquelas análises de regressão que mostraram valores estaticamente significativos.

Figura 2 - Análise de regressão entre os somatórios das violências sofridas e o somatório das violências praticadas

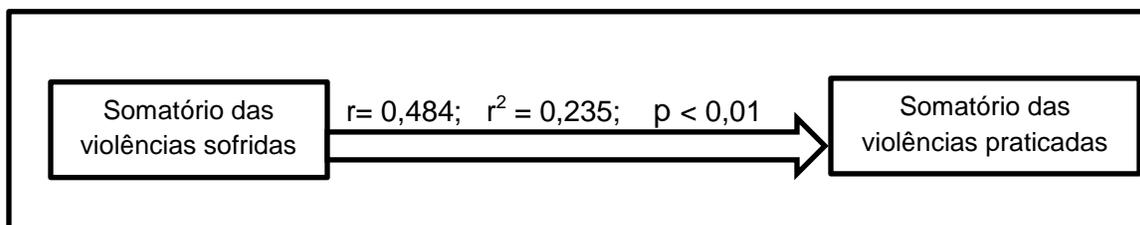
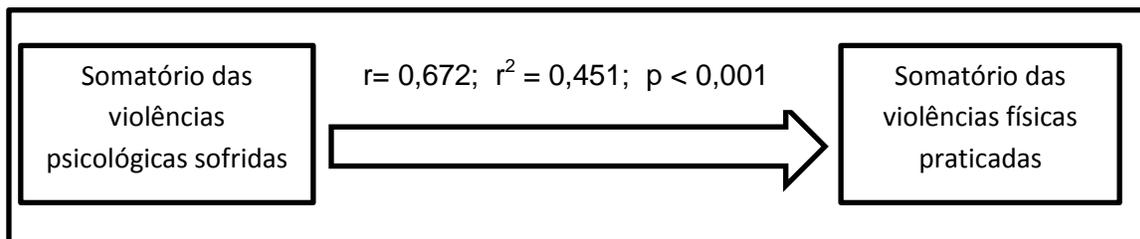


Figura 3 - Análise de regressão entre o somatório das violências psicológicas sofridas e as violências físicas praticadas



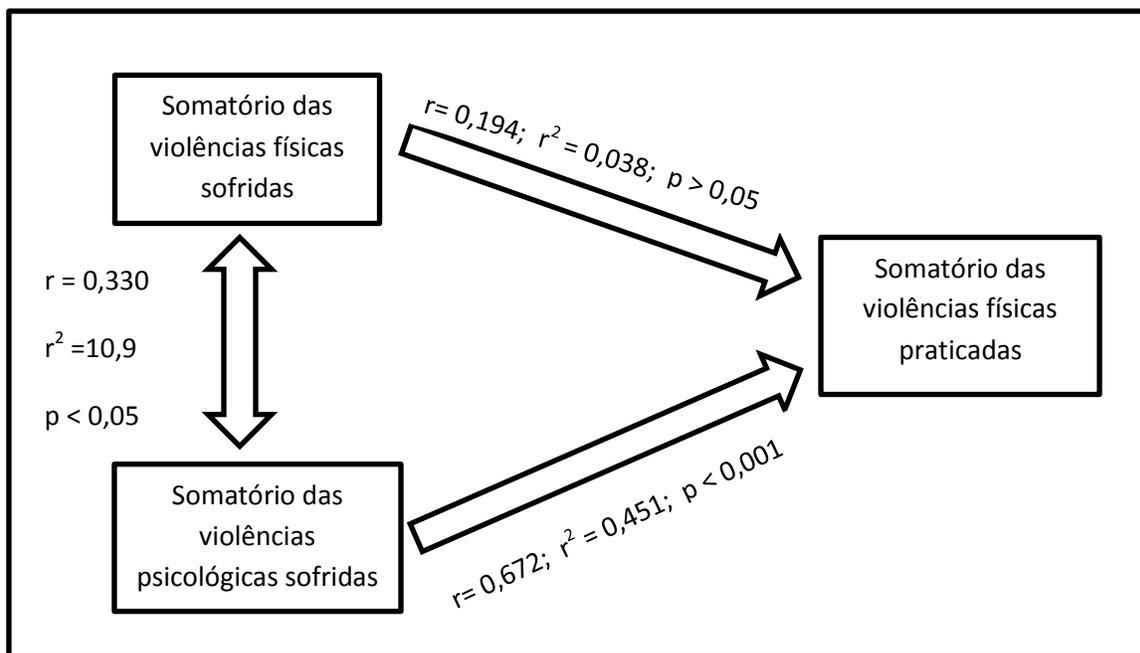
Notem que em ambas as figuras os valores dos coeficientes correlação (r) mudaram quando comparadas aos coeficientes de Kendall (τ) apresentados nas tabelas 8 e 9, mas não mudaram suas significâncias estatísticas. Notem ainda que na figura 3, a correlação entre as violências psicológicas sofridas e as violências psicológicas praticadas “desapareceu”, pois no coeficiente de Person ela não revelou significância estatística, ao contrário do coeficiente de Kendall.

A figura 2 mostra que o somatório das violências sofridas explica aproximadamente $\frac{1}{4}$ da variância do somatório de violências praticadas. Em outras palavras, além de apresentar uma correlação positiva, com um grande efeito e significância estatística, 23,5% das violências praticadas são provocadas pelas violências sofridas. Traduzindo em linguagem comum, é o mesmo que dizer que violência gera violência. Na figura 3 esta afirmava torna-se mais evidente, visto que, quase a metade da variação das práticas de violências físicas (45,1%) é explicada pelos sofrimentos de violências psicológicas.

Tanto na tabela 9, quanto na figura 3, chama a atenção o fato dos sofrimentos de violências físicas não gerarem nenhum tipo de correlação, ou correlações (Tabela 10), estatisticamente significativas quanto os sofrimentos de violências psicológicas, nas práticas de violências físicas ou psicológicas. Porém,

podemos encontrar esses efeitos de uma forma indireta. As figuras abaixo nos ajudam a visualizar isso de maneira mais clara.

Figura 4 - Correlação e análise de regressão entre o somatório das violências físicas sofridas, o somatório das violências psicológicas sofridas e o somatório das violências físicas praticadas



A figura 4 mostra as correlações que existem entre o somatório das violências físicas sofridas, o somatório das violências psicológicas sofridas e o somatório das violências físicas praticadas. Podemos notar que há uma relação recíproca, positiva, de efeito moderado e estatisticamente significativo entre os somatórios das violências físicas e psicológicas sofridas, isto é, a primeira explica 11% da variação da segunda e vice-versa. Estes efeitos acontecem, pois conforme já afirmamos, a análise das tipificações de violências apenas pode ser realizada em um plano teórico, já que na prática há sobreposições entre suas manifestações. Dito de outra forma, o fenômeno social da violência não ocorre de maneira isolada, de acordo os seus tipos. Segundo a nossa população, quando há sofrimento de violência psicológica, ao mesmo tempo, há também o sofrimento de

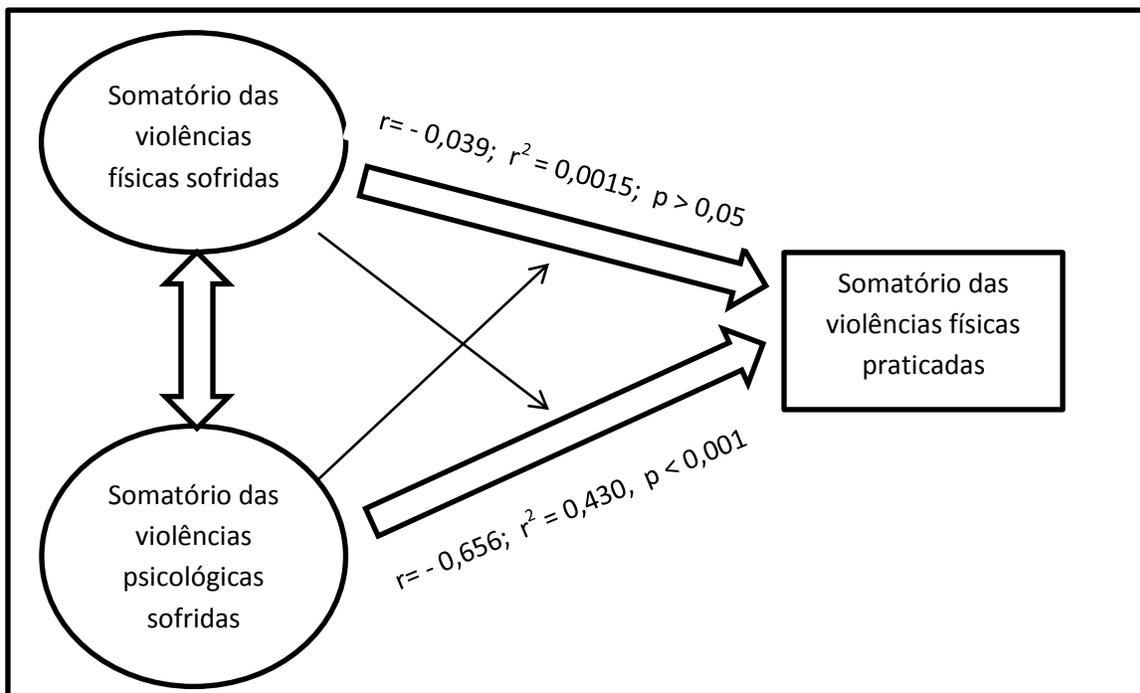
violência física e vice-versa. Outro dado que aparece na figura é a correlação que há entre o somatório das violências físicas sofridas e o somatório das violências físicas praticadas. Reparem que, além da primeira gerar uma variação muito pequena na segunda (3,8 %), não há uma correlação estatisticamente significativa entre ambas ($p > 0,05$).

O mesmo procedimento foi realizado em relação às práticas de violências físicas e psicológicas. Todavia, só encontramos significância estatística, positiva e de magnitude moderada nos coeficientes correlações entre tais práticas ($r = 0,299$; $p < 0,05$). Nos coeficientes de regressão, a variação explicada através da interação entre as práticas de violências físicas e psicológicas foi pequena e não apresentou significância estatística ($r = 0,299$; $r^2 = 0,089$; $p > 0,05$). Portanto, podemos dizer que elas estão associadas de maneira positiva, mas não podemos precisar o quanto de variação pode ser explicada a partir desta relação.

As correlações parcial e semiparcial (ou por parte) indicam como ocorrem os efeitos indiretos que os sofrimentos das violências físicas provocam nos sofrimentos de violências psicológicas e as variações que essas últimas geram nas práticas de violências físicas. De acordo com Field (2009), na correlação parcial é controlado o efeito de uma da terceira variável sobre as outras duas restantes. Já na correlação semiparcial é controlado o efeito que a terceira variável tem em apenas uma das duas outras variáveis restantes.

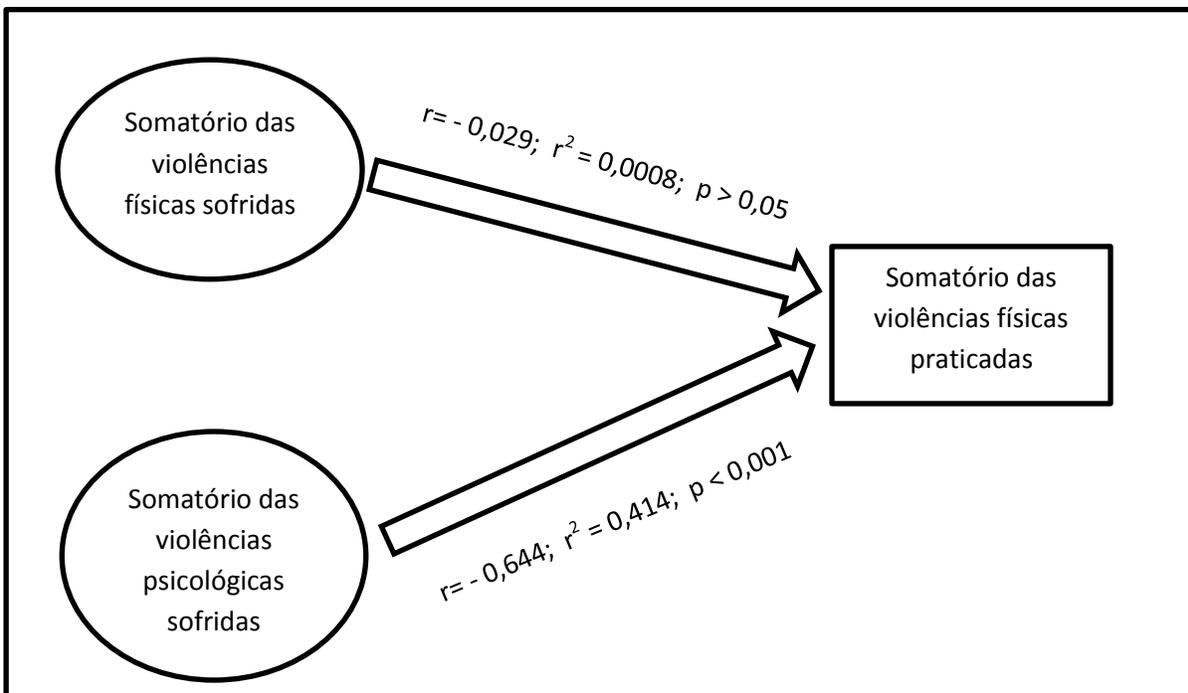
As figuras 5 e 6 mostram as mudanças que ocorrem quando são controlados os efeitos das variáveis preditoras em relação a variável dependente. Embora estejamos interessados apenas no controle dos efeitos do somatório das violências físicas sofridas do modelo, nas figuras serão apresentados os valores gerados a partir do controle dos efeitos de ambas as variáveis independentes, visto que elas apresentam uma correlação de interdependência nas variações geradas de uma sobre a outra.

Figura 5 - Correlação parcial e análise de regressão entre o somatório das violências físicas sofridas, o somatório das violências psicológicas sofridas e o somatório das violências físicas praticadas



Ao controlar os efeitos das variáveis predictoras do nosso modelo, através da correlação parcial, observamos que as variações explicadas no somatório das violências físicas praticadas reduziram percentualmente para ambos os somatórios de violências sofridas. Quando controlado o efeito do somatório das violências físicas sofridas no somatório das violências físicas praticadas, notamos que a variação explicada dessa variável creditada ao somatório das violências psicológicas sofridas passou de 45,1% para 43%. Já, quando controlado o efeito desse último somatório, a variação explicada do somatório de violências físicas praticadas pelo somatório de violências físicas sofridas passou de 3,8% para 0,15%.

Figura 6 - Correlação semiparcial e análise de regressão entre o somatório das violências físicas sofridas, o somatório das violências psicológicas sofridas e o somatório das violências físicas praticadas



Na figura acima, foi retirada a relação entre as variáveis preditoras com a finalidade de observar o efeito que cada uma delas tem na variável dependente. Isto é, por meio da correlação semiparcial observamos o efeito que cada variável preditora produz na variável dependente, sem considerar os efeitos provenientes da interação entre as variáveis independentes. De forma menos complicada, 41,4% da variação do somatório das violências físicas praticadas é explicado unicamente pelo somatório de violências psicológicas sofridas e 0,08% da variação daquele somatório é explicado pelo somatório das violências físicas sofridas.

Concluimos que, embora se trate de uma redução percentual discreta (de 45,1% para 41,4%), porém estatisticamente significativa ($p < 0,001$), parte da

variação do somatório das violências físicas praticadas, provocada pelo somatório das violências psicológicas sofridas, deve-se a interação que este último somatório tem com o somatório das violências físicas sofridas. O mesmo poderia ser dito na forma inversa, visto que ocorreu uma redução na variação do somatório das violências físicas praticadas, causada pela interação entre os somatórios das violências físicas e psicológicas sofridas (de 3,8 para 0,08%). Todavia, não podemos garantir isso com tanta certeza, pois essa relação não apresentou significância estatística ($p > 0,05$). Descobrimos com isto que existe uma interação complexa entre os diferentes tipos de violências sofridas e as variações provocadas por este relacionamento nas práticas de violências.

8. Discussão

Os leitores devem ter observado que os referenciais utilizados por nós no decorrer do trabalho não abordaram o tema da violência na infância e na adolescência da mesma forma com que aqui abordamos. Todos eles contribuíram de alguma maneira para a compreensão dos contextos e situações, os atores e suas perspectivas, as causas, motivos e consequências, as quantidades e gravidades relacionadas ao fenômeno social da violência e o universo infanto-juvenil. Contudo, não encontramos estudos, pesquisas e artigos que corroborassem, ou mesmo que refutassem os resultados por nós obtidos. Deste modo, tanto a partir do referencial bibliográfico, quanto a partir da nossa pesquisa, acreditamos que houve e há uma contribuição para o entendimento do fenômeno social da violência e suas manifestações durante a infância e a adolescência.

Nossos resultados condizem com aqueles demonstrados por Pinheiro (2006) sobre a forte relação que há entre violência doméstica e *bullying* escolar. De todas, essa foi a única referencia que encontramos abordando a questão da violência quando praticada por crianças e adolescentes. E, assim como a autora, também vimos que há uma forte relação entre o sofrimento de violência em casa e sua prática na escola, bem como essas violências se manifestam em ambos os ambientes. Por exemplo, a autora demonstrou como as práticas de *bullying* verbal direto (violência psicológica) são as mais prevalentes, seguidas das práticas de *bullying* físico direto (violência física). Nossos resultados apresentaram essa mesma prevalência nos tipos de violências presentes no ambiente escolar. O mesmo pode ser dito em relação ao ambiente doméstico, aí também são essas as formas de violências mais comuns. A identificação de vítimas-agressoras de violências por Pinheiro (2006), também condiz com a relação sofrimento-prática de violências por nós encontrada.

Mesmo tendo sido aplicados métodos diferentes em populações diferentes, tanto os dados, quanto os de Pinheiro (2006), demonstraram que crianças e adolescentes que sofrem violências em casa, praticam violências na escola. Além disso, ambas as pesquisas, especificaram o estudo realizado pelo IBGE sobre a saúde dos estudantes do Brasil, a PENSE (BRASIL, 2009). Nele também estão presentes as agressões psicológicas sofridas na escola, as agressões físicas sofridas em casa, o envolvimento em brigas e a insegurança sentida pelos estudantes no trajeto casa-escola (ABRAMOVAY, 2003), ou seja, na rua. Vimos através das nossas correlações que a rua é uma espécie de “escoadouro” de práticas de violências relacionadas aos sofrimentos de violências em casa, na escola e na própria rua. .

A mesma semelhança pode ser vista nas situações de ameaças identificadas na pesquisa com escolares realizada por Abravonay (2003) em âmbito nacional, ou ainda, quando Flores e colaboradores (1999) identificam, em uma escola de Porto Alegre, a elevada quantidade de violência percebida pelos professores no ambiente escolar. Vale lembrar sobre a possibilidade de alunos também serem agredidos por professores. Isto é, embora não tenhamos especificado os autores, quando empregamos a categoria “escola” e as práticas e sofrimentos de violências que lá ocorrem, pressupomos que algumas das respostas da nossa amostra possam ter sido atribuídas às violências praticadas pelos professores contra os alunos. Galvão (2002) especificou bem as formas com que são praticadas as violências contra os alunos pela “escola”. Na pesquisa realizada por Tavares dos Santos (2001), as agressões interpessoais nas escolas municipais de Porto Alegre também constam como uma das práticas mais frequentes de violência no ambiente escolar.

Concordando com Durkheim, não há dúvidas que a escola é um microcosmo da sociedade e, tudo que acontece nessa, reflete naquela. Se há violência na sociedade, cedo ou tarde, ela atravessa para além dos muros da escola. Vimos que um dos motivos deste movimento deve-se a circulação dos

indivíduos pelas sociedades. Quando eles saem de casa, passam pela rua, chegam à escola e depois fazem o caminho contrário para retornarem para casa, eles levam suas experiências, relacionam-se entre si, trocam conhecimentos e aprendem uns com os outros. E, neste ínterim os fenômenos sociais são reproduzidos, produzidos, realocados e transformados.

Um dos pontos em comum em praticamente todas as pesquisas referenciadas diz respeito à associação entre populações pobres, em particular crianças, adolescentes e jovens e o fenômeno social da violência. Fenômeno este que se manifesta através de diferentes meios e, quando não é em casa, é na rua ou na escola. Nossa amostra também não foge deste padrão (ZOTTIS et. al. 2008). Todas as crianças e adolescentes que participaram desse estudo provinham de ambientes pobres, seja no aspecto material, relacional ou existencial, aspectos estes geralmente interligado. Mesmo não tendo sido utilizadas como fonte de pesquisa, não eram raras as situações de pobreza intercaladas com situações de violências presentes nas vidas dessas crianças e adolescentes: fracos vínculos afetivos entre mães e filhos, violência entre os pais, parentes presos, negligência, alcoolismo, drogadição, abuso sexual, suicídio na família, gestação complicada, agressão durante a gestação, desemprego, desnutrição, analfabetismo, aglomeração doméstica, ausência paterna, elevado número de repetências na escola, dificuldades de aprendizagem, proximidade com o mundo do crime, familiares portadores de doenças mentais, e assim por diante.

Os efeitos gerados pelos sofrimentos de violências psicológicas, conforme visto, mostraram-se mais significativos quando relacionados às práticas de violência que os efeitos dos sofrimentos de violências físicas. Galvão (2002), ao conversar com jovens da periferia de São Paulo, descreveu como as consequências dos sofrimentos de violências psicológicas podem ser mais danosas que aquelas geradas pelos sofrimentos de violências físicas. Talvez, por ser um tipo de violência mais mediata, indireta e não tão evidente quanto a violência física, a percepção dos impactos gerados pela violência psicológica e as

reações a eles, percorrem caminhos diferentes da percepção e reação geradas pelas agressões físicas. Ao que tudo indica, as palavras podem ser percebidas pelos indivíduos de forma muito mais ofensiva, hostil e marcante que tapas, socos ou chutes e, a maneira de reagir a elas é agredindo, aí sim, de modo imediato, direto e evidente, através de tapas, socos ou chutes.

Os impactos causados pelos sofrimentos de violências psicológicas podem ser ainda mais graves. Se olharmos a situação do ponto de vista das crianças e dos adolescentes, a agressão psicológica (ou física) quando praticada por um adulto, provavelmente deve ser sentida de maneira diferente daquelas agressões praticadas pelos pares. Por exemplo, uma coisa é se sentir ofendido por uma professora, outra coisa bem diferente é se sentir ofendido por um colega de sala de aula. Outra forma de agravamento dessa situação ocorre quando esse adulto é um familiar próximo da criança ou do adolescente, como o pai, a mãe ou o irmão mais velho. Kristensen e colaboradores (2004) demonstraram, em seus estudos com adolescentes, o quão prejudiciais são essas situações quando vivenciadas na família.

Descobrimos que violências físicas e psicológicas se reforçam mutuamente, isto é, que na prática elas ocorrem juntas. Carmo e Harada (2006), Davoli (*et.al.*, 1994) e Weber (*et.al.*,2002), demonstram os motivos e o quão habitual são as práticas de violências físicas perpetradas pelos pais contra os seus filhos no ambiente doméstico. Revendo os resultados dos dados dos Conselhos Tutelares de Porto Alegre (ver tabela 4) e do Rio Grande do Sul (Centro de Defesa da Criança e do Adolescente Bertholdo Weber/PROAME, 2005), percebe-se que a incidência de violências físicas e psicológicas são parselhas. Portanto, provavelmente essas últimas também estão presentes nas agressões físicas analisadas pelos autores supracitados. Ao menos, é assim que essas agressões foram percebidas pela nossa amostra. Podemos até pensar que no exato momento em que são empregadas, elas ocorram de maneira isolada, mas quando

pensadas no decorrer de um período de tempo, não há dúvida que elas se manifestam de forma intercalada.

Vale dizer que, estas formas intercaladas das manifestações de violências não ocorrem apenas com os tipos analisados por nós. Outras formas de violências também podem ser incluídas aí. Weber e colaboradores (2002) descrevem essas intercalações como uma manifestação contínua entre os diferentes tipos de violências, que vão dos riscos e danos causados pelas violências físicas como chutes, tapas, queimaduras, jogar no chão, sacudir e puxões, passam pelos prejuízos causados pelas negligências físicas tais como as formas inadequadas de nutrição, higiene, supervisão e vestimenta e pelas negligências e abusos emocionais como punições não-físicas, ameaças, falta de suporte emocional, agressões entre os pais e abusos sexuais.

Quando Dobbs (2007) perguntou a algumas crianças neozelandesas como os pais castigavam seus filhos quando esses faziam algo que não deveriam ter feito como, por exemplo, brigar com os irmãos ou dizer palavrões, elas responderam que entre as principais punições estavam os tapas, puxões de orelha, gritos e xingamentos. Também disseram que essas punições, além da dor física, geravam sentimentos de raiva, tristeza e aversão pelos pais (DOBBS, 2007). Vemos com estes relatos um exemplo claro de como os sofrimentos de violências físicas e de violências psicológicas ocorrem de maneira intercalada. O mesmo pode ser dito das sequelas, que não apenas deixam marcas no corpo, como também deixam marcas na mente das crianças.

Outro fator agravante relacionado aos sofrimentos de violências físicas e psicológicas diz respeito à identificação dos mesmos. Moura, Moraes e Reichenheim (2008), demonstraram isso ao constatarem, em dois hospitais públicos do Rio de Janeiro, os elevados índices de subnotificações desses casos, quando comparados aos relatos de mães que costumam empregar esses tipos de violências contra os seus filhos. Uma das hipóteses levantadas pelos autores

refere-se ao fato de que estes tipos de violências não ser considerados tão graves e prejudiciais à saúde das crianças, principalmente quando trata-se de casos de violência psicológica, que não deixam marcas evidentes como feridas, contusões e hematomas. Lembrando que, conforme o IBGE este é o segundo tipo de violência mais praticado contra crianças e adolescentes no ambiente doméstico (BRASIL, 2008).

Além de a amostra ser limitada numericamente, outro aspecto que contribuiu para configuração final dos nossos resultados refere-se à elevada porcentagem que as respostas “nunca” e “quase nunca” apresentaram. Entre outros aspectos, isso fez com que as médias assumissem valores baixos. Em nenhum momento da pesquisa havíamos cogitado esta hipótese. Inclusive, chegamos a alterar a composição do questionário justamente para evitar uma possível polarização das respostas. Mas, ainda assim, as porcentagens de “nunca” e “quase nunca” foram as que mostraram os maiores valores em todas as situações de violências analisadas por nós, independente das experiências de prática e sofrimento, dos tipos físico e psicológico e dos espaços da casa, da rua e da escola.

Poderíamos minimizar este problema ao constatar que aproximadamente 1/3 das respostas referentes à categoria “nunca” foram marcadas na segunda casela deste item. Tal variação demonstra, ainda que de forma muito sutil, que houve uma distinção feita pelas crianças e adolescentes na hora de marcar essa opção, ou seja, que era feita uma diferenciação entre a primeira e a segunda casela na hora de marcar a resposta da categoria “nunca”. Porém, ao compararmos as porcentagens das opções “nunca” e “quase nunca” com as demais opções de respostas, elas ainda assim apresentam os valores mais elevados.

Ao analisarmos os histogramas da figura 1 e detalharmos apenas as porcentagens referentes às respostas “nunca” e “quase nunca”, obtivemos os seguintes resultados: violência física sofrida em casa (54,3%); violência física

sofrida na rua (80,9%); violência física sofrida na escola (69%); violência psicológica sofrida em casa (69,1%); violência psicológica sofrida na rua (61,9%); violência psicológica sofrida na escola (45,3%); violência física praticada na escola (71,4%); violência física praticada na rua (66,7%); violência física praticada na escola (54,8%); violência psicológica praticada em casa (78%); violência psicológica praticada na rua (78,6%) e; violência psicológica praticada da escola (69,1%).

Caso se tratasse de uma população aleatória e representativa poderíamos equiparar estes resultados com aqueles apresentados pelo IBGE através da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (BRASIL, 2009)⁵⁸, e afirmar que nossa amostra não se diferencia muito das populações porto-alegrense e brasileira. Todavia, lembrando mais uma vez, nossa população não é aleatória e, muito menos, representativa. Além de poucos e apenas do sexo masculino, todos participantes da pesquisa possuíam um histórico de violência, muitos deles desde o nascimento ou, até mesmo, antes disso.

Pensamos em várias hipóteses que pudessem explicar resultados tão elevados assim. Algum erro metodológico, falha nas perguntas ou uma superestimação de nossa parte ao considerar a real “quantidade” de violência presente nas vidas das crianças e adolescentes investigados. Chegamos inclusive a cogitar que talvez os participantes estivessem deliberadamente manipulando as respostas com o objetivo de omitir a “quantidade” de violências sofridas e praticadas por eles em casa, na rua ou na escola.

Uma das hipóteses que não descartamos, embora não temos dados nem teorias suficientes para confirmar, bem como não está nos objetivos desta dissertação, diz respeito à tese de Strauss e Paschall (2009) sobre punição corporal na infância e desenvolvimento da capacidade cognitiva das crianças. O fato de as crianças e os adolescentes da nossa amostra possuírem um histórico

⁵⁸ Ver a tabela 6.

de violência - em que os sofrimentos e as práticas de agressões físicas e psicológicas são constantes, a escolaridade dos pais (sobretudo das mães, visto que a figura paterna é ausente) é baixa e as relações familiares conturbadas - poderia estar relacionado às dificuldades de percepção, apreensão e avaliação da “quantidade” de violências vivenciadas por elas. Conforme dito, problemas de aprendizagem e baixo rendimento escolar são características da população infanto-juvenil atendidas pelo Projeto Proteger (ZOTTIS et. al. 2008). Logo, podemos supor que as elevadas porcentagens de “nunca” e “quase nunca” obtidas, foram reflexos da baixa capacidade cognitiva das crianças e dos adolescentes pesquisados, em outras palavras, elas não conseguiram compreender, ou compreenderam muito pouco, a proposta do questionário. Esta hipótese, embora relevante para o entendimento das consequências referentes às manifestações de violência nestas fases da vida, nos afasta dos nossos objetivos que visam saber como ocorre o processo de socialização da violência a partir de suas práticas e sofrimentos.

Por se tratarem de resultados não esperados, acreditamos que estas elevadas porcentagens de “nunca” e “quase nunca” representam uma importante descoberta para a compreensão do processo de socialização. A primeira constatação surgiu quando comparamos os nossos resultados àqueles encontrados por Dobbs (2007). Em sua amostra, o autor encontrou um percentual muito pequeno de crianças e adolescentes que nunca haviam sido punidas fisicamente pelos seus pais. Das 80 crianças estudadas, entre 5 e 14 anos de idade, apenas 7,5% relataram que nunca, em suas vidas, sofreram violência física em casa (DOBBS, 2007). Estes percentuais também foram baixos no estudo realizado por Strauss e Paschall (2009): de 806 crianças entre 2 e 4 anos de idade, apenas 6,7% não foram punidas fisicamente por suas mães na semana anterior a entrevista, e no grupo de 704 crianças entre 5 e 9 anos, esse percentual sobe para 41,7% (STRAUS & PASCHALL, 2009). Diante disto, nos questionamos da seguinte forma: por que os resultados aqui encontrados indicavam que nossa

população nunca, ou quase nunca, sofria e praticava violências? Justamente em se tratando de crianças e adolescentes encaminhados para um serviço público de saúde especializado em situações de violência na infância e na adolescência? Em contraste com a pesquisa de Dobbs (2007), onde um dos critérios de inclusão era de que as crianças não deveriam possuir histórico de abusos ou negligência, por que as crianças e adolescentes da nossa pesquisa, em que um dos critérios de inclusão era o oposto daquele de Dobbs, indicaram que não sofriam e nem praticavam tanta violência quanto aquelas crianças neozelandesas? Claro que tudo isso sem levar em conta as diferenças amostrais, culturais e metodológicas entre ambas as pesquisas.

Através das teorias propostas por Schutz, Berger, e Luckmann (2009; 1998), podemos explicar melhor o porquê da “baixa quantidade” de violências, físicas e psicológicas, sofridas e praticadas, em casa na rua e na escola, indicada pela nossa população. Além disso, elas também ajudam a compreender o porquê das relações positivas encontradas por nós entre os sofrimentos e as práticas de violências.

Sabendo que, para todo indivíduo que nasce há uma sociedade de indivíduos que o antecede e, que toda sociedade comporta uma (diversas) realidade social que lhe é particular, o processo de socialização permite aos indivíduos familiarizarem-se com suas próprias sociedades e todos aqueles elementos que as constituem: conhecimentos, processos, ações, hábitos, instituições, normas, discursos, valores, papéis, funções, relações, fenômenos situações, outros indivíduos e a si próprias também. Familiarizar, nesse sentido, significa perceber, aprender, adquirir, entender, conhecer, reconhecer, compreender, manejar, apreender, identificar, habituar, repetir e dominar aqueles elementos, imediatos, predominantes, evidentes, compartilhados, comuns, ordenados, coerentes, úteis, necessários, requeridos, objetivados, historicamente determinados e, por isso tudo, sociais.

A apreensão dos componentes sociais varia conforme os níveis de familiaridade estabelecidos entre os indivíduos e esses elementos. Quanto mais próximos, explícitos, perceptíveis, intensos e frequentes eles forem, maiores serão a clareza, a profundidade, a inteligibilidade, o entendimento, o reconhecimento, o sentido e a reprodutibilidade dos mesmos na sociedade. Portanto, a familiarização dos elementos sociais torna-os desproblematizados e livres de contradições e, por isso, passíveis de serem apreendidos pelos indivíduos.

O processo de socialização desenrola-se através das situações cotidianas e contínuas, onde os indivíduos interagem diádica e comunicativamente, compartilhando conhecimentos e experiências, aprendendo com uns e ensinando a outros. Por questões de localização social, temporal e espacial, os indivíduos nascem próximos a determinada parte realidade que compõe a sociedade. Aqui, os elementos sociais presentes são inevitáveis, exclusivos, prioritários, impostos e muito limitados. Tais aspectos proporcionam às crianças e aos adolescentes uma identificação quase automática com os aqueles componentes característicos de suas realidades sociais.

As primeiras formas de contato que os indivíduos estabelecem com a sociedade ocorrem através do mundo doméstico. Nele estão presentes os responsáveis em apresentar e definir as impressões iniciais de realidade social que serão interiorizadas pelas crianças e adolescentes. Diferente das demais etapas da vida, as relações entre as crianças e adolescentes com os indivíduos presentes no mundo doméstico e a realidade social por eles apresentada são marcadas por fortes laços afetivos e a primazia desses indivíduos na vida das crianças e adolescentes os tornam extremamente significativos para elas. Ambas as características, geram nas crianças e nos adolescentes sentimentos de confiança, certeza e credibilidade em relação àqueles indivíduos e suas definições realidade social e, com isso, elas aprendem a se identificar com o mundo doméstico e com aqueles que dele fazem parte, bem como com as definições de

realidade social por estes apresentadas. Portanto a familiarização com a sociedade começa com a família.

Outro aspecto fundamental para o processo de socialização se desenrolar diz respeito à institucionalização da realidade social e dos elementos nela presentes. À medida que as ações humanas vão se repetindo na vida cotidiana, elas passam a ser acessíveis e a assumir padrões. Esses padrões, por sua vez, possibilitam aos indivíduos reconhecer, compartilhar e atribuir significados comuns a estas ações. Isto é, elas adquirem um sentido social. Os conhecimentos socialmente produzidos, referentes às ações humanas, permitem aos indivíduos desenvolver habilidades e conhecimentos habituais em relação a elas. Estes conhecimentos, quando transmitidos entre gerações, tornam a realidade cada vez mais objetivada. Quando amplamente difundidos na sociedade, os hábitos passam a ser institucionalizados, ou seja, as condutas humanas padronizadas e os conhecimentos objetivados, relativos a elas, tornam-se reciprocamente referidos entre os indivíduos. A institucionalização dos elementos presentes na realidade social promove a legitimação desta realidade para os indivíduos. Em outras palavras, ela explica, justifica, interpreta, normaliza, valoriza, certifica e autoriza de maneira consistente, tipificada, coerente e objetiva o uso e o desuso dos elementos sociais, entre eles as ações, hábitos e as próprias instituições.

A socialização é bem sucedida quando os elementos sociais apreendidos no mundo doméstico correspondem àqueles presentes no mundo social; quando a realidade individual e subjetiva, formada ainda na infância, é condizente com a realidade social e objetiva que os indivíduos compartilham e, desde a infância, nela circulam. Esta correspondência, ao tornar a realidade social ainda mais objetivada para os indivíduos, proporciona a eles um maior conhecimento em relação ela e aos elementos que a compõem. E este conhecimento, por sua vez, irá gerar nos indivíduos um profundo senso de pertencimento, identificação e segurança em relação à sociedade.

Embora seja um processo extremamente rígido, porque pré-determinado, limitado e coercitivo, é através da socialização que a sociedade se transforma, ou, que os indivíduos tornam-se capazes de influir na sociedade. No decorrer das etapas de interiorização, objetivação e exteriorização da realidade social, os elementos manifestados pelos indivíduos não possuem a mesma forma de quando eles foram adquiridos, isto é, seus sentidos sociais apreendidos, quando reproduzidos, já não possuem mais o sentido original de quando eles foram apreendidos. Às vezes, estes sentidos são reforçados e desenvolvidos, outras vezes eles são contestados ou abolidos. Isto acontece porque os indivíduos experienciam suas respectivas realidades sociais de maneira subjetiva. Ademais, os conhecimentos adquiridos acerca dos elementos sociais são influenciados pelas decisões, interesses e motivações individuais, uma vez que esses conhecimentos, contraídos ao longo da trajetória de vida, possibilitam aos indivíduos dominar os elementos sociais, de modo que possam escolher quais serão adotados e quais serão descartados. Por isso, as motivações e os interesses individuais são orientados de acordo com a realidade social, em outras palavras, os indivíduos adquirem e escolhem aqueles elementos sociais que lhes permitem conhecer, de maneira útil e eficaz, suas respectivas realidades sociais.

O processo de socialização da violência é possível, pois, a violência figura como um elemento social que faz parte da realidade da vida das pessoas e, como tal, ela perpassa a todos àqueles critérios acima descritos, que caracterizam o processo de socialização. Abordar o processo de socialização da violência ainda na infância e na adolescência é de suprema importância para compreendermos o fenômeno social da violência, visto que é por meio desse processo que os indivíduos se constituem e as sociedades se concretizam.

A violência entendida como um elemento social pode ser compreendida de diversas maneiras: como um fenômeno social, uma ação praticada, uma experiência sofrida, uma interação própria de determinadas situações, um hábito institucionalizado, um processo, uma regra com normas e usos legitimados, como

um discurso, uma função ligada a certos papéis, podendo ser ainda personificada e referida a indivíduos específicos, etc.

Um exemplo disto refere-se à violência física praticada pelos pais com o intuito de disciplinar os filhos. Vimos em Strauss e Paschall (2009) que há tipificações, gerais e específicas, que ajudam a conhecer e dominar os sentidos e usos, ou desusos, destes hábitos: “maus-tratos”, “castigo físico”, “tapas”, “palmadas”, “socos”, “abuso físico”, “punição física”, “violência física”. Existem “graus” que possibilitam classificar tais práticas: brando, moderado severo, com marcas ou sem marcas (PINHEIRO, 2006; WEBER *et.al.*, 2002). Há dados oficiais e discursos científicos que demonstram e identificam estas situações. Os próprios pais, especificamente as mães, apresentam explicações e justificativas acerca das situações e dos motivos que os levam a punirem fisicamente seus filhos, conforme demonstraram Carmo e Harada (2006), Caetano (2009) e Weber (*et.al.* 2002). Inclusive, há partes do corpo específicas para aplicar essas punições (DAVOLI, *et.al.* 1994). Ironicamente, em certos contextos históricos e sociais, a violência física contra crianças e adolescentes já foi, e ainda é, pensada por muitos como um método disciplinador.

Em comum, todos os trabalhos acima citados têm a casa como principal espaço onde ocorrem estas manifestações de violência e os pais como os principais executores. A casa, local por excelência da socialização primária e onde imperam os vínculos afetivos e os pais, agentes socializadores significativos e primordiais, responsáveis em apresentar e definir a realidade social para as crianças e adolescentes. Vimos ainda que, na escola, essas mesmas manifestações de violência também estão presentes, seja de maneira física ou psicológica. Os tipos, práticas, sofrimentos e os papéis desempenhados nas situações de *bullying* escolar são um bom exemplo disso (PINHEIRO, 2006; TTOFI & FARRINGTON, 2010; SILVA, 2010). Lembrando que, a escola é aquela instituição social onde se inicia a segunda fase da socialização, mais geral,

abstrata e impessoal, responsável em apresentar aos indivíduos aquela parte da realidade socialmente válida para todos (PLAISANCE, 2004).

Conforme discutido, uma das formas de objetivação e legitimação dos elementos sociais ocorre quando eles são compartilhados, acessíveis e comuns a diferentes instituições sociais. Isto é, quando esses elementos estão presentes nos diversos espaços da realidade social. E, quanto mais comuns, mais compreendidos e reconhecidos, melhor é o domínio que se tem sobre eles, maior é a capacidade de reprodução e, por fim, maior é a facilidade de transmissão desses conhecimentos, relativos aos elementos sociais, por meio da díade ensino/aprendizagem (socialização) entre as velhas e novas gerações.

Acreditamos que nossos achados são corroborados por tudo isso que foi discutido acerca do processo de socialização durante a infância e adolescência. Encontramos uma forte correlação positiva entre sofrimentos e práticas de violências e que aproximadamente $\frac{1}{4}$ das violências praticadas podem ser explicados pelas violências sofridas. Mostramos, também, que não se trata de uma mera reprodução da violência, mas de uma produção, isto é, a maneira com que ela é sofrida, não é a mesma que ela praticada. Sabemos disso, pois, o efeito da violência psicológica sofrida apresentou maior influência na violência física praticada. Talvez possam ser associadas, aqui, as experiências subjetivas dos indivíduos em relação à realidade objetivada e que, por isso, a forma com que essa realidade é exteriorizada, nunca é igual àquela que foi interiorizada. Acrescenta-se a isto, capacidade ativa e criativa que as crianças e os adolescentes têm em influir na sociedade. Ou seja, elas não são atores sociais passivos que simplesmente reproduzem a realidade na qual estão inseridas, elas também a modificam.

Outro achado, que está de acordo com a teoria apresentada, refere-se à prevalência das violências sofridas em casa e na escola, quando comparada a da rua (Gráfico3). Espaços estes, diretamente ligados ao processo de socialização na

infância e na adolescência. De certa forma, isto ajuda a desmistificar um pouco o senso comum que diz serem os espaços públicos e as pessoas estranhas uma ameaça para as crianças e adolescentes. Ao que tudo indica, elas estão mais seguras na rua que na escola e na própria casa.

Porém, acreditamos que nossa maior descoberta foi de que o processo de socialização da violência na infância e na adolescência, muito mais que sua reprodução e produção, proporciona a familiarização e a desproblematização, tanto das práticas, quanto dos sofrimentos, da violência. O fato de nossas crianças e adolescentes pesquisados possuírem um histórico de violência e de suas casas e escolas serem os espaços sociais onde mais são vivenciadas essas experiências, faz com que elas percebam que “nunca” ou “quase nunca”, tal fenômeno se manifeste em suas vidas. Em outras palavras, acreditamos que, o fato dessas crianças e adolescentes experienciarem cotidianamente situações de violências em suas vidas, de maneira próxima, acessível, frequente, comum e inteligível, com pessoas significativas e em espaços legitimadores, logo, livre de problemas, contradições e incertezas, faz com que elas apreendam o fenômeno social da violência como algo normal e condizente as suas realidades sociais. Requisitos estes, fundamentais para o processo de socialização dos elementos sociais.

Por fim, estes resultados nos permitem considerar as crianças e adolescentes como indivíduos complexos que circulam por diversos contextos sociais e são formados a partir de múltiplos processos de socialização, que garantem não apenas as variações inter-individuais, como, também, as intra-individuais. Ou seja, crianças e adolescentes também são dotados de uma série de disposições individuais (LAHIRE, 2005; 2007; 2008) e, assim como os indivíduos adultos, possuem diferentes formas de agir, crer, perceber, etc.

9. Considerações Finais

O reduzido número de variáveis analisadas mostrou-se uma das principais limitações da nossa pesquisa. Limitações que, por sua vez, indicam caminhos para futuras investigações. Durante o transcorrer do trabalho, percebemos que há uma série de variáveis fundamentais para compreendermos o processo de socialização da violência na infância e na adolescência. Entre elas, destacamos a importância de considerar a identidade dos agressores e dos agredidos. Isto é, quem são os que agredem, física e psicologicamente, e quem são os agredidos, física e psicologicamente, pela nossa população, nos três espaços sociais investigados.

Embora tenhamos partido do pressuposto de que nos três espaços investigados há tanto adultos quanto crianças, é preciso distinguir quem mais pratica e sofre certos tipos de violências em determinado espaço. Vimos nos estudos referenciados que, por exemplo, a violência doméstica na infância e na adolescência tende a ser praticada, principalmente de forma física, pelos os adultos (pais e mães) contra as crianças e adolescentes (filhos e filhas). Já, a violência escolar tende a ser praticada, física e psicologicamente, entre os pares. Todavia, nada impede que as relações entre os papéis e os lugares se invertam e que na escola os alunos possam tanto agredir, como ser agredidos pelos professores (os adultos), ou que em casa os filhos possam agredir os pais e ser agredidos pelos seus irmãos.

A identificação etária, o papel e o tipo de vínculo que os agressores e os agredidos têm com as crianças e adolescentes são de extrema importância para compreendermos o processo de socialização da violência durante a infância e a adolescência. Pois, conforme discutido, mesmo sabendo que é possível haver socialização entre pares de crianças e adolescentes, a presença e a significância dos adultos neste processo é essencial para ele se desenrolar. Portanto, saber a

identidade dos envolvidos nas diferentes manifestações de violências, e de acordo com os locais, é fundamental para compreendermos a relação entre sofrimentos e práticas de violências físicas e psicológicas, na casa, na rua e na escola.

Outra variável que contribui para a compreensão do processo de socialização da violência na infância e adolescência diz respeito à observação do fenômeno social da violência. Acreditamos que a observação das manifestações de violências, além de representar uma forma de sofrimento, pode incidir nas suas práticas. Nesse sentido, o ato de observar também pode ser considerado uma forma de apreensão da realidade social, pois, assim como sofrer ou praticar, observar também é uma experiência que propicia o aprendizado dos elementos sociais. Ainda que nunca se tenha sofrido ou praticado algum tipo de violência, o fato de a mesma poder ser observada significa que ela está próxima, ou é suficientemente constante, para ser percebida e apreendida.

Outra limitação deste trabalho está na ausência de comparações com outras populações, ou mesmo dentro da nossa própria população. O fato de não termos questionado meninas representou uma falha, já que considerar as manifestações de violências de acordo com os gêneros também ajuda a compreender o fenômeno social da violência. Gêneros esses que podem ser associados, tanto a partir da população questionada, quanto aos indivíduos que praticam e sofrem violências. Saber se há variações entre diferentes tipos de violências, em diferentes locais e conforme os gêneros contribuem para o entendimento do processo de socialização da violência na infância e na adolescência, visto que as sociedades assim com são compostas por crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos, também são compostas por homens e mulheres. Ambos os sexos são “partes” constituintes da sociedade, logo, compartilham uma mesma realidade e apreendem os mesmos (ou quase os mesmos) elementos sociais.

Quase todas as análises quantitativas comparam diferentes tipos de populações com a finalidade de obter respostas mais precisas acerca dos elementos pesquisados. Embora essa comparação não tenha feito parte dos nossos objetivos, ela também é fundamental para a compreensão de um dado fenômeno. Em outros termos, para que nossas conclusões pudessem ser mais conclusivas e generalizáveis, teríamos que comparar nossa amostra com uma amostra controle, ou que não possuísse como critério um histórico de violência. Ou seja, nossas descobertas poderiam obter um maior grau de precisão se comparássemos as respostas declaradas pela nossa amostra com as respostas obtidas de uma população “neutra”, ou sem experiências explícitas de violências físicas e psicológicas, praticadas ou sofridas, na casa, na rua e na escola.

Uma última limitação, agora não por falha nossa, refere à ausência de trabalhos que abordem o fenômeno social da violência, suas práticas e sofrimentos, em diferentes tipos de espaços sociais e durante a infância e adolescência. Há, conforme demonstramos, pesquisas que se aproximam desta forma de abordagem, mas faltam nesses casos, teorias que possibilitem uma interpretação sociológica do fenômeno. Por outro lado, quando encontramos trabalhos sociológicos que tratam da questão da infância e da adolescência, eles se limitam a discussões teóricas, isto é, não dialogam diretamente com crianças e adolescentes. E, quando encontramos trabalhos que dialogam com esse público, mas uma vez, eles não são amparados por teorias sociológicas e, quando o são, não são produzidos por sociólogos.

Voltando aos nossos acertos. Descobrimos que as violências sofridas durante a infância e adolescência, além de mais frequentes, incidem de modo significativo nas suas práticas; que diferentes tipos de violências sofridas, no caso as psicológicas, refletem em diferentes tipos de violências praticadas, no caso as físicas. Não é por acaso que as violências psicológicas foram as que apresentaram maiores frequências quando sofridas e as violências físicas quando praticadas, e que essas relações circulam pela casa, pela rua e pela escola.

Também descobrimos que existe uma sobreposição entre diferentes tipos de violências sofridas, demonstrando com isso que as manifestações de violências sofridas ocorrem de forma intercalada e o mesmo acontece entre os diferentes tipos de violências praticadas. Vimos ainda que há uma relação inversa entre as “quantidades” de violências sofridas e praticadas e a idade. Isso pode indicar duas coisas: que crianças sofrem e praticam mais violências que os adolescentes, ou que os adolescentes tendem a minimizar as manifestações de violências em suas vidas devido ao costume, a aceitação e normalização dessas manifestações.

Em relação às experiências, os espaços sociais e os tipos de violências, físicas e psicológicas, a casa e a escola apresentaram as maiores frequências em termos de sofrimentos de violências, mais violência física sofrida em casa e mais violência psicológica sofrida na escola. Já, de acordo com as práticas de violências, a escola, seguida da rua, mostrou-se o espaço onde mais são praticadas as violências físicas e psicológicas. De modo geral, a escola foi o ambiente que concentrou a maior “quantidade” e a rua a menor “quantidade” de violências. Todavia, isso não significa que a escola seja o lugar mais perigoso e a rua o local mais seguro, pois, conforme demonstrado, as incidências dos sofrimentos de violências sobre suas práticas e o circuito percorrido por essa interação nos três espaços investigados revelaram que as manifestações de violências encontram-se espalhadas pela sociedade.

Enfim, descobrimos que o processo de socialização da violência na infância e na adolescência não se encerra na díade sofrimentos/práticas. Mais que incidir nas práticas, os sofrimentos de violências promovem sua desproblematização. Isto é, o fenômeno social da violência quando apreendido por meio do processo de socialização, através das interações cotidianas, com pessoas próximas e significativas e em contextos institucionalizados, torna-se um elemento integrante da realidade social e, como tal, ele passa a ser percebido pelos indivíduos como algo normal, comum e natural, no sentido social do termo. A partir das consequências do processo de socialização da violência na infância e

adolescência podemos entender melhor o porquê dos pais não considerarem as punições físicas empregadas por eles contra os seus filhos como uma forma de violência, o porquê há tantas subnotificações nos casos de violências contra crianças e adolescentes, o porquê é gasto tanto dinheiro para tentar reduzir, em vão, diga-se de passagem, a violência na sociedade e por fim, o porquê as crianças e os adolescentes questionados aqui, consideram que não sofrem e nem praticam tantas violências.

Todas as tentativas de reduzir o fenômeno social da violência sejam elas através de investimentos em segurança pública e privada, passeatas e manifestações pacifistas, campanhas publicitárias, políticas públicas e assim por diante, serão muito pouco eficazes enquanto a violência for, ao mesmo tempo, meio e elemento do processo de socialização de crianças e de adolescentes.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M. Enfrentando a violência nas escolas: um informe do Brasil. In: **Violência na Escola: América Latina e Caribe**. Brasília, UNESCO, p. 89-150, 2003.

ADORNO, S. Exclusão socioeconômica e violência urbana. **Sociologias**. 2002. ano 4, n. 8, p.84-135.

ANDER-EGG, E. **Técnicas de investigación social**. Buenos Aires. Editorial Lumen, 1995.

ARAÚJO, V.C. Infância e educação inclusiva. **PERSPECTIVA Florianópolis**. 2002. v.20, nº. esp. , p. 65-77, jul /dez.

ARON, R. **As etapas do pensamento sociológico**. São Paulo, Martins Fontes, 2000.

ASSIS, S.G. Crescendo em Meio à Violência. In: **Violência e Criança**. WESTPHAL, M.F. (org.), p.115-124, São Paulo, EdUSP, 2002.

BARROS, M.D.; XIMENES, R.; LIMA M.L.C. Mortalidade por causas externas em crianças e adolescentes: tendências de 1979 a 1995. **Rev. Saúde Pública**. 2001. v.35,n.2, p. 142-149.

BARROSO, Z. Contribuição para uma tipologia de maus-tratos infantis: síntese dos resultados obtidos num hospital público de Lisboa. **Anais do VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais**. Coimbra, p. 1-15, set. 2004.

BARUS-MICHEL, J. Entre sofrimento e violência: A produção social da adolescência. In: **Anais Eletrônicos. 1º Simpósio Internacional do Adolescente**. São Paulo. mai. 2005. Disponível em http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000082005000100018&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt > Acesso em: 16 jun. 2010.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**. São Paulo, Cortez, 1990.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Em 2030, cerca de 40% da população brasileira deverá ter entre 30 e 60 anos**. 2004. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?idnoticia=1043& > Acesso em: 16 de jun. 2010.

_____. Ministério da Saúde (MS). **Mortalidade proporcional por grupos de causas**. 2004a. Disponível em: <http://tabnet.datasus.gov.br/cgi/defthtm.exe?idb2009/c04.def> > Acesso em: 16 jun. 2010.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Em 2006, a esperança de vida do brasileiro ao nascer era de 72,3 anos.** 2007. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=1043&> Acesso em: 16 de jun. 2010.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Mulheres casam mais quando jovens.** 2007a. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=1046> Acesso em: 16 de jun. 2010.

_____. Ministério da Saúde (MS). **Painel de Indicadores do SUS nº5. Prevenção de Violências e Cultura de Paz v.III.** 2008. Disponível em: <http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/painel_indicadores_sus_n5_p1.pdf> Acesso em: 16 de jun. 2010.

_____. Ministério da Saúde (MS) e Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Pesquisa Nacional de Saúde do escolar.** 2009. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/pense/default.shtm>> Acesso em: 16 de jun. 2010.

BERGER, P., BERGER, B. Socialização: como ser um membro da sociedade. In: FORACCHI, M.; MARTINS, J.S. (org.). **Sociologia e Sociedade.** p. 202-212 - Rio de Janeiro, Livros Técnicos e Científicos, 1978.

BERGER, P.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade:** tratado de sociologia do conhecimento. Rio de Janeiro, Petrópolis. Vozes, 1998.

CAETANO, L. M. **Pais, Adolescentes e Autonomia Moral: Escalas de Concepções Educativas.** Tese de Doutorado. São Paulo, PPGP, USP. 2009. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-25032010-15310.phpn>> Acesso em: 16 de ago. 2010.

CANO, I. **Introdução à Avaliação de Programas Sociais.** Rio de Janeiro, FGV, 2002.

CARMO, C. J. ; HARADA, M.J. Violência física como prática educativa. **Rev. Latino-Am. Enfermagem.** 2006. v.14, n.6, p.849-856.

CASTEL, R. A dinâmica dos Processos de Marginalização: da vulnerabilidade a “desfiliação”. **Caderno CRH.** 1997. n. 26/27, p. 19-40, . jan./dez.

CASTRO; M.G.; ABRAMOVAY, M. Jovens em situação de pobreza, vulnerabilidades sociais e violências. **Cadernos de Pesquisa.** 2002. n.116, p. 143-176.

CENTRO DE DEFESA DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE BERTHOLDO WEBER/PROAME. **Pesquisa sobre o perfil da violência contra crianças e adolescentes no Rio Grande do Sul.** São Leopoldo, 2005. Disponível em: <<http://www.cedecaproame.org.br/tpls/159.asp?idCadastro=289&idPg=1>> Acesso em: 16 de jun. 2010.

CERQUEIRA, D.R.C., et.al. **Análise dos custos e consequências da violência no Brasil.** Texto para discussão nº 1284. , Brasília, IPEABR, jun.2007. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/sites/000/2/publicacoes/tds/td_1284.pdf>. Acesso em: 16 de jun. 2010.

CHARLOT, B. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias.** 2002. ano 4, n.8, p. 432-443, jul./dez.

CÔRTEZ, S, M, V. Técnicas de coleta e análise qualitativa de dados. **Cadernos de Sociologia.** PPGS/IFCH/UFRGS, 1998. n.9, p.11-47.

COSTA, M.C.N. et.al. Mortalidade infantil no Brasil em períodos de recente crise econômica. **Rev. Saúde Pública.** 2003. v.37,n.37, p. 699-706.

DA MATTA, R. **Carnavais, malandros e heróis** : para uma sociologia do dilema brasileiro. Rio de Janeiro, Zahar, 1981.

DAVOLI, A. et.al. Prevalência de Violência Física Relatada contra Crianças em uma População de Ambulatório Pediátrico. **Cad. Saúde Pública.** 1994. v.10,n.1, p.92-98, jan./mar.

DEL PRIORE, M. **História das crianças no Brasil.** São Paulo, Contexto, 2007.

DELGADO, A.N.C;. MÜLLER, F. Sociologia da Infância: Pesquisa com Crianças. **Rev. Educação e Sociedade.** 2005. v.26, n.96, p.351-360, mai./ago.

DESCARTE, R. **Discurso do método.** Porto Alegre, L&PM, 2009.

DOBBS, T. What do children tell us about physical punishment as a risk factor for child abuse? **Social Policy Journal of New Zealand.** 2007. n. 30, p.145-163, mar.

DUBET, F. **As desigualdades multiplicadas.** RS. Ed. Unijuí, 2003.

DURKHEIM, E. **As Regras do Método Sociológico.** São Paulo, Martin Claret, 2003.

_____. **Educação e Sociologia.** Lisboa, Edições70, 2007.

_____. **A Educação moral.** Rio de Janeiro, Vozes, 2008.

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.

FAUCONNET, P. Introdução: A obra pedagógica de Durkheim. In: **Educação e Sociologia**. DURKHEIM, E. p.13-41, Lisboa, Edições70, 2007.

FEDER. A. et.al. Psychobiology and molecular genetics of resilience. **Nature Neuroscience**. 2010. v.10,n.6, p. 446-45.

FERNANDES, F. As “Trocinhas” do Bom Retiro. In: **Folclore e Mudança social na cidade de São Paulo**. FERNANDES, F. p.153-257, São Paulo, Anhembi, 1961.

FERNANDES, H.R. Infância e Modernidade: doença do olhar. In: **Infância, Escola e Modernidade**. GHIRALDELLI Jr. P. (org.), p.61-82, Curitiba, Editora da UFPR, 1997.

FERREIRA, M. Editorial. “Crescer e aparecer” ou... para uma Sociologia da Infância. **Rev. Educação, Sociedade e Culturas**. 2002. . n.17, p.3-12.

FIELD, E. **Descobrendo a estatística usando o SPSS**. Porto Alegre, ARTMED, 2009.

FILHO, A.J.M. Percepção e sensibilidade na educação infantil: marcas dos processos de socialização com crianças. **Rev. Espaço Pedagógico**. RS, UPF Editora, 2006. v.13,n.2,p.25-39, jul./dez.

FLORES, R. et.al. Violência contra crianças e adolescentes na Grande Porto Alegre: pode piorar? In: **Violência Doméstica**. AMENCAR. (Org.), Brasília, 1999. v. 1, p. 104-117.

FREITAS, M.A. Apresentação. Para uma sociologia histórica da infância no Brasil. In: **História Social da Infância no Brasil**. FREITAS, M.A. (org.), p.11-18, São Paulo, Cortez, 2009.

GALVÃO, I. Manifestações e Perspectivas: a visão dos Jovens Sobre a Violência. In: **Violência e Criança**. WESTPHAL, M.F. (org.), p. 283-306, São Paulo, EdUSP, 2002.

GIDDENS, A. **A constituição da sociedade**. São Paulo, Martins Fonte, 1989.

GLUCKMAN, P. D. Living in the Past: evolution, development, and patterns of disease. **Science**. 2004. v. 305, p. 1733-1736.

GOFFMAN, E. **A representação do eu na vida cotidiana**. Petrópolis, Vozes, 1985.

GOPNIK, A. Como os bebês pensam. **Rev. Scientific American Brasil**. São Paulo, Duetto Editorial, 2010. n. 99, ano 8, p. 62 -67.

HASSE, V. G. O enfoque biopsicossocial à saúde da criança e do adolescente. In: **Aspectos Biopsicossociais da Saúde na Infância e Adolescência**. HASSE, V. G.; FERREIRA, O. F.; PENNA, F. J. (org.), p. 29-66, Belo Horizonte, Coopmed, 2009.

HAUB, C. ¿Cuál es el número total de personas que han vivido en la Tierra? In: **Population Reference Bureau**, 2002. Disponível em: <<http://www.prb.org/SpanishContent/Articles/2002/CualeselNumerototaldepersonasquehanvividoenlaTierra.aspx>> Acesso em: 16 de ago. 2010.

KERLINGER, F. N. **Metodologia da pesquisa em ciências sociais**: um tratamento conceitual. São Paulo, E.P.U, 1980.

KISHIYAMA, M., M. et. al. Socioeconomic Disparities Affect Prefrontal Function in Children. **Journal of Cognitive Neuroscience**. 2009. v. 10, n. 2, p. 01-10.

KRISTENSEN, C. H. et.al. Análise da frequência e do impacto de eventos estressores em uma amostra de adolescentes. **Rev. Interação em Psicologia**. 2004. v. 8 n.1, p.45-55.

LAHIRE, B. Patrimônios individuais de disposições: para uma sociologia à escala individual. **Rev. Sociologia, Problemas e Práticas**. CIES. 2005. n. 49, p.11-42.

_____. Indivíduo e Mistura de Gêneros: dissonâncias culturais e distinção de si. **DADOS – Revista de Ciências Sociais**. 2007. v.50, n.4, p. 795-825.

_____. Esboço do programa científico de uma sociologia psicológica. **Rev. Educação e Pesquisa**. 2008. v. 34, n.2, p. 373-389, maio./ago.

MARTINS, J. S. **Exclusão social e a nova desigualdade**. São Paulo, Paulus, 1997.

MAUSS, M. Ensaio sobre a Dádiva: Forma e razão da troca nas sociedades arcaicas. In: **Sociologia e Antropologia**. MAUSS, M. p.183-294, São Paulo, COSAC- NAIFY, 2003.

_____. As Técnicas do Corpo. In: **Sociologia e Antropologia**. MAUSS, M. p.399-420, São Paulo, COSAC-NAIFY, 2003.

_____. Três observações sobre a sociologia da infância. In: **Rev. Pro-Posições**. 2010. v.21, n.3, p.237-244, set./dez.

MAY, T. **Pesquisa Social: questões, métodos e processos**. Porto Alegre, ARTMED, 2004.

MCGOWN, P. O. et al. Epigenetic regulation of glucocorticoid receptor in human brain associates with childhood abuse. **Nature Neuroscience**. 2009. v.12, n.3, p.342-348.

MELLO-JORGE, M, H.P.; GAWRRYSZEWSKI, V.P.; LATORRE, M.R. Análise dos dados de mortalidade. **Rev. Saúde Pública**. 1997. v.31,supl.4, p. 05-25.

MINAYO, M. C. S. O Significado Social e para a Saúde da Violência contra Crianças e Adolescentes. In: **Violência e Criança**. WESTPHAL, M.F. (org.), p. 95-116, São Paulo, EdUSP, 2002.

_____. A Violência dramatiza causas. In: **Violência sob o Olhar da Saúde: a infrapolítica da contemporaneidade brasileira**. MINAYO, M. C. S. SOUZA, E. R. (org.), p. 23-49, Rio de Janeiro, FIOCRUZ, 2003.

MONTANDON, C. Sociologia da infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. **Cadernos de Pesquisa**. 2001. n. 112, p.33-60. mar.

MORAIS, N. A.; KOLLER, S. H. Aspectos biopsicossociais da saúde de crianças e adolescentes em situação de rua. In: **Aspectos Biopsicossociais da Saúde na Infância e Adolescência**. HASSE, V. G.; FERREIRA, O. F.; PENNA, F. J. (org.), p. 185-198, Belo Horizonte, Coopmed, 2009.

MOURA, A.T. M. S; MOURAES, C.L.; REICHENHEIM, M. E. Detecção de maus-tratos contra a criança: oportunidades perdidas em serviços de emergência na cidade do Rio de Janeiro, Brasil. **Cad. Saúde Pública**. 2008. v.24,n.12, p.2926-2936, dez.

NASCIMENTO, C.T; BRANCHER V.R.; OLIVEIRA, V.F. A construção social do conceito de infância: algumas interlocuções históricas e sociológicas. **Rev. Contexto e Educação**. 2008. ano. 23, n.79, p. 47-63.

OLIVEIRA, F; TEBET, G. Cultura da infância: brincar, desenho e pensamento In: **O plural da infância: aportes da sociologia**. ABRAMOWICZ, A; MORUZZI, A. (org.), São Carlos, EdUFSCar, 2010. un.2, p. 39-54.

OSORIO, L. C. Agressividade e violência: o normal e o patológico. In: **Violência em tempos de Globalização**. TAVARES DOS SANTOS, J. V. (org.), p. 522-543, São Paulo, Hucitec, 1999.

PERES, R.; SPRITZER, D. T. Álcool, fumo e outras drogas. In: **Manual de Teratogênese**. SANSEVERINO, M., T., V.; SPRITZER, D. ;T. & FACCINI-SCHÜLER, L. (org.), . p.451-473, Porto Alegre, Editora da Universidade/UFRGS, 2001.

PINHEIRO, F.M.F. **Violência intrafamiliar e o envolvimento do “bullying” no ensino fundamental**. Dissertação de Mestrado. São Paulo, PPGEE, UFSCar, 2006. Disponível em: <<http://www.bdae.org.br/dspace/handle/123456789/915>> Acesso em: 16 de ago. 2010.

PLAISANCE, E. Para uma Sociologia da Pequena Infância. **Rev. Educação e Sociedade**. 2004. v.25, n.86, p.221-241, abr.

POLANCZYK, G. et al. Etiological and Clinical features of childhood psychotic symptoms. **Arch Gen Psychiatry**. 2010. v.67, n.4, p. 01-11.

PROUT, A. Reconsiderar Nova Sociologia da Infância. **Cadernos de Pesquisa**. 2010. v.40 n.141, p.729-750, set./dez.

QUINTEIRO, J. Sobre a emergência de uma sociologia da infância: contribuições para o debate. **PERSPECTIVA Florianópolis**. 2002. v.20, n. esp., p. 137-162, jul./dez.

_____. Infância e Educação no Brasil. Um campo de estudo em construção. In: **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. FARIA, A; DEMARTINI, Z; PADRO, P. (org.), p.19-47, Campinas, Autores Associados, 2009.

REIS, M. Notas Sobre a Sociologia da Infância. In: **XIV Congresso da Sociedade Brasileira de Sociologia. GT. 26 – Sociologia da Infância e Juventude**. Rio de Janeiro, RJ, 2009. Disponível em: <http://xa.yimg.com/kq/groups/24805135/415158289/name/2_7_2009_10_52_11.pdf> Acesso em: 16 de jul. 2011.

RIO GRANDE DO SUL. Prefeitura de Porto Alegre. **Cadernos de Prestação de Contas dos Conselhos Tutelares de Porto Alegre/RS. De 01 de janeiro de 2007 a 31 de dezembro 2007**. Porto Alegre, 2008. Disponível em: <http://lproweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/conselhos_tutelares/usu_doc/prestacao_de_contas2007.pdf> Acesso em: 16 de nov. 2010.

_____. Prefeitura de Porto Alegre. **Cadernos de Prestação de Contas dos Conselhos Tutelares de Porto Alegre/RS. De 01 de janeiro de 2008 a 31 de dezembro 2008**. Porto Alegre 2009. Disponível em: <http://lproweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/conselhos_tutelares/usu_doc/prestacao_de_contas_2008.pdf> Acesso em: 16 de nov. 2010.

ROCHA, C.; FERREIRA, M.; NEVES, T. “O que as Estatísticas nos ‘Contam’ Quando as Crianças são Contadas” ou... As Crianças nas Estatísticas Oficiais e a Infância como Construção Social (Portugal, 1875 - 1925). **Rev. Educação, Sociedade e Culturas**. 2002. n.17, p.33-65.

SANTOS, B. S. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. São Paulo, Cortez, 1995.

SANTOS, M.C.C.L. Raízes da Violência na Criança e Danos Psíquicos. In: **Violência e Criança**. WESTPHAL, M.F. (org.), p. 189-204, São Paulo, EdUSP, 2002.

SARMENTO, J.M. Infância, Exclusão Social e Educação como Utopia Realizável. **Rev. Educação, Sociedade e Culturas**. 2002. n. 17, p.13-32.

SCHUTZ, A; LUCKMANN, T. **Las estructuras del mundo de La vida**. Buenos Aires, Amorrortu, 2009.

SELLTIZ, C. WRIGHTSMAN, L. S.; COOK, S.W. **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. São Paulo, E.P.U., 1987.

SETTON, M.G.J. A particularidade do processo de socialização contemporâneo. **Rev. Tempo Social**. 2005. v.17 n. 2, p.335-350, mai./ago.

SILVA, A. B. B. **Bullying: mentes perigosas nas escolas**. Rio de Janeiro, Objetiva, 2010.

SIROTA, R. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de Pesquisa**, 2001. n. 112, p.7-31, mar.

SPOSITO, M.P. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. **Educação e Pesquisa**. 2001. v. 27, n.1, p. 87-103, jan./jun.

STRAUS, M.; PASCHALL, M., J. Corporal Punishment by Mothers and Development of Children's Cognitive Ability: A longitudinal study of two nationally representative age cohorts. **Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma**. 2009. v.18, n.5, p. 459-483.

SZYF, M. The early life environment and epigenome. **Biochimica et Biophysica Acta** . 2009. v.1790, n.9, p. 878-885.

TAVARES DOS SANTOS, J.V. A violência na escola: conflitualidade social e ações civilizatórias. **Educação e Pesquisa**. 2001. v.27, n.1, p. 87-103, jan./jun.

TEICHER, M., H. Wounds That Time Won't Heal: The Neurobiology of Child Abuse. **Cerebrum: The Dana Forum on Brain Science**. 2000. v. 2, n. 4, p. 50-67.

THIOLLENT, M. **Crítica metodológica; investigação social e enquete operária**. São Paulo, Polis, 1980.

TTOFI, M. M.; FARRINGTON, P. D. School bullying: risk factors, theories and interventions. In: **Handbook on crime**. BROOKMAN, F. et.al. (org.), p.427- 457, US, Willan Publishing, 2010.

TWARDOSZ, S.; LUTZKER, J.R. Child maltreatment and the developing brain: A review of neuroscience perspectives. **Aggression and Violent Behavior**. 2010. n.15, p. 59-68.

VALENTE, A.L.E.F. Por uma antropologia de alcance universal. **Cad. CEDES**. 1997.v.18, n.43, p.58-74, dez.

WAHLBECK, K. et al. Association of schizophrenia with low maternal body mass index, small size at birth, and thinness during childhood. **Arch. Gen. Psychiatry**. 2001. v.58, n.1, p. 48-52.

WEBER, L.N.D., et.al. Famílias que maltratam: uma tentativa de socialização pela violência. **Psico-USF**. 2002. v. 7,n.2, p.163-173, jul./dez.

WEBER, M. **Economia e Sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva**. Brasília, Ed.UNB, 2004.

_____. **Metodologia das Ciências Sociais. Vol. 2**. cap. VII, p. 313-348, São Paulo, Ed. da UNICAMP, Cortez, 1992.

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

ANEXO I

QUESTIONÁRIO

Idade_____

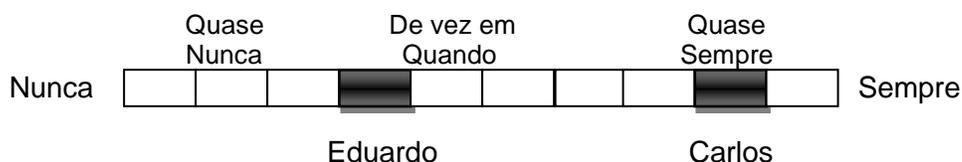
Sexo:

Cidade_____

Bairro_____

Abaixo são apresentadas 12 perguntas referentes a violências que podem ter ocorrido na sua vida. **Marque um “X”, nas linhas abaixo, o mais próximo daquela palavra que melhor representa o número de vezes que essas situações possam ter ocorrido em sua vida.** Considere o seguinte exemplo:

Dois meninos, com 13 anos de idade, Carlos e Eduardo, respondem um questionário parecido com este, relativo aos seus estados de saúde. Sabe-se que Carlos tem asma, e desde pequeno tem ir seguidamente ao hospital para se tratar. Já, Eduardo quebrou duas vezes o braço e foi ao hospital para enfaixá-lo e certa vez, quando ele tinha 7 anos, ficou internado no hospital uma semana, pois, estava com pneumonia. Ambos respondem a seguinte pergunta: “*ao longo da sua vida, você já foi hospitalizado alguma vez?*”



Note que Eduardo marcou o “X” mais próximo da palavra “nunca”, visto que ele foi ao hospital algumas vezes. Já, Carlos, por ter ido diversas vezes ao hospital, marcou o “X” mais próximo da palavra “sempre”.

0 cm a 1,9cm = nunca

6cm a 7,9 = quase sempre

2 cm a 3,9cm = quase nunca

8 cm a 10cm = sempre

4 cm a 5,9cm = de vez em quando

1 - Você já apanhou, levou tapas, beliscões, socos, empurrões, chutes, puxões ou apanhou com um objeto (cinto, pedaço de pau, chinelo, etc.), de alguém, **em casa**?

	Quase nunca	De vez em quando	Quase sempre												
Nunca	<table border="1" style="width: 100%; height: 20px; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 12.5%;"></td> </tr> </table>														Sempre

2 - Você já apanhou, levou tapas, beliscões, socos, empurrões, chutes, puxões ou apanhou com um objeto (cinto, pedaço de pau, chinelo, etc.), de alguém, **na rua**?

	Quase nunca	De vez em quando	Quase sempre												
Nunca	<table border="1" style="width: 100%; height: 20px; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 12.5%;"></td> </tr> </table>														Sempre

3 - Você já apanhou, levou tapas, beliscões, socos, empurrões, chutes, puxões ou apanhou com um objeto (cinto, pedaço de pau, chinelo, etc.) de alguém **na escola**?

	Quase nunca	De vez em quando	Quase sempre												
Nunca	<table border="1" style="width: 100%; height: 20px; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 12.5%;"></td> </tr> </table>														Sempre

4 – Você já foi humilhado, xingado, rejeitado, ofendido, discriminado ou desvalorizado, por alguém, **em casa**?

	Quase nunca	De vez em quando	Quase sempre												
Nunca	<table border="1" style="width: 100%; height: 20px; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 12.5%;"></td> </tr> </table>														Sempre

5 - Você já foi humilhado, xingado, rejeitado, ofendido, discriminado ou desvalorizado, por alguém, **na rua**?

	Quase nunca	De vez em quando	Quase sempre											
Nunca	<table border="1" style="width: 100%; height: 20px; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 10%;"></td> </tr> </table>													Sempre

6 - Você já foi humilhado, xingado, rejeitado, ofendido, discriminado ou desvalorizado, por alguém, **na escola**?

	Quase nunca	De vez em quando	Quase sempre											
Nunca	<table border="1" style="width: 100%; height: 20px; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 10%;"></td> </tr> </table>													Sempre

7- Você já bateu, deu tapas, beliscões, socos, empurrões, chutes, puxões ou jogou algum objeto em alguém **em casa**?

	Quase nunca	De vez em quando	Quase sempre											
Nunca	<table border="1" style="width: 100%; height: 20px; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 10%;"></td> </tr> </table>													Sempre

8 - Você já bateu, deu tapas, beliscões, socos, empurrões, chutes, puxões ou jogou algum objeto em alguém **na rua**?

	Quase nunca	De vez em quando	Quase sempre											
Nunca	<table border="1" style="width: 100%; height: 20px; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 10%;"></td> </tr> </table>													Sempre

9 - Você já bateu, deu tapas, beliscões, socos, empurrões, chutes, puxões ou jogou algum objeto em alguém **na escola?**

	Quase nunca	De vez em quando	Quase sempre																			
Nunca	<table border="1" style="width: 100%; height: 20px; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 10%;"></td><td style="width: 10%;"></td> </tr> </table>																					Sempre

10 - Você já humilhou, xingou, rejeitou, ofendeu, discriminou ou desvalorizou, alguém, **em casa?**

	Quase nunca	De vez em quando	Quase sempre																			
Nunca	<table border="1" style="width: 100%; height: 20px; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 10%;"></td><td style="width: 10%;"></td> </tr> </table>																					Sempre

11 - Você já humilhou, xingou, rejeitou, ofendeu, discriminou ou desvalorizou, alguém, **na rua?**

	Quase nunca	De vez em quando	Quase sempre																			
Nunca	<table border="1" style="width: 100%; height: 20px; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 10%;"></td><td style="width: 10%;"></td> </tr> </table>																					Sempre

12 - Você já humilhou, xingou, rejeitou, ofendeu, discriminou ou desvalorizou, alguém, **na escola?**

	Quase nunca	De vez em quando	Quase sempre																			
Nunca	<table border="1" style="width: 100%; height: 20px; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 10%;"></td><td style="width: 10%;"></td> </tr> </table>																					Sempre

ANEXO II

Termo de Consentimento

Eu _____ autorizo meu filho(a)
_____ a participar da pesquisa sobre
violência no cotidiano, realizada pela equipe do **Projeto Proteger: saúde e
comportamento violento.**

Ass: _____ Porto alegre ___/___/ 2010

ANEXO III

Tabela 5 - Indicadores sociais – população total, população infanto-juvenil escolaridade, trabalho e habitação – das dez Microrregiões Tutelares do Município de Porto Alegre, em 2000⁵⁹

Microrregiões	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8	M9	M10
Regiões de Abrangência	Ilhas, Humaitá, Navegantes e Noroeste	Sarandi/Norte	Bom Jesus / Leste	Grande Partenon	Cruzeiro, Glória e Cristal	Centro Sul / Sul e Extremo Sul	Restinga	Centro	Lomba do Pinheiro e Agronomia	Eixo Baltazar/ Nordeste
População residente	89.805	90.665	118.923	120.338	48, 426	69, 079	53.764	266.896	56.275	60, 801
% População residente com idade de 0 a 18 anos	26,5	32,6	31,2	29,9	32,5	30,3	37,4	17,6	38,5	34,0
Escolaridade média dos responsáveis por domicílios	8,5	6,5	8,2	8,2	7,8	8,0	6,1	12,2	5,8	6,6
Número de responsáveis por domicílios analfabetos	776	1.539	1.734	1.486	905	875	1.009	524	1.180	710

(Fonte: Resultados do Universo do Censo Demográfico/Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2000)⁶⁰.

(cont.).

⁵⁹ Resultados obtidos a partir da média da soma das médias das regiões de abrangências das Microrregiões Tutelares de Porto Alegre

⁶⁰ Os dados completos podem ser encontrados em: http://www2.portoalegre.rs.gov.br/observatorio/default.php?p_secao=4

Acesso em: 16 de mai. de 2011.

ANEXO III

Tabela 5 (cont.) - Indicadores sociais - população infanto-juvenil, escolaridade, trabalho e habitação – das dez Microrregiões Tutelares do Município de Porto Alegre, em 2000

Microrregiões	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8	M9	M10
Ocupados com carteira de trabalho assinada	18.663	19.552	25.293	23.891	9.680	13.696	9.849	54.810	10.520	13.485
Rendimento médio em reais dos responsáveis por domicílios	1,356,28	665,5967	1.278,66	1.073,66	1.110,46	1.299,1	537,084,11	2.538,63	525,84	651,75
Número de responsáveis por domicílios sem rendimentos	2753	1962	2316	4.969	3372	2929	1494	2761	1441	2744
Número de domicílios sem banheiro nem sanitário	215	395	463	318	292	174	388	98	401	306
Número de domicílios com abastecimento de água não adequado	649	392	357	568	388	729	783	250	911	158

(Fonte: Resultados do Universo do Censo Demográfico/Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2000)